AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

# ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2009

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

# ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
# 2009

SZKOŁA WYŻSZA im. PAWŁA WŁODKOWICA W PŁOCKU
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2009

**Rada Naukowa**
Tadeusz ALEKSANDER, Olga CZERNIAWSKA, Norbert F.B. GREGER, Józef PÓŁTURZYCKI, Eleonora SAPIA-DREWNIAK (przewodnicząca), Jerzy SEMKÓW, Ewa SKIBIŃSKA, Hanna SOLARCZYK-SZWEC, Agnieszka STOPIŃSKA-PAJĄK, Eugenia A. WESOŁOWSKA

**Zespół Redakcyjny**
Artur FABIŚ, Anna FRĄCKOWIAK (sekretarz), Małgorzata MALEC, Tomasz MALISZEWSKI, Józef PÓŁTURZYCKI (redaktor naczelny), Małgorzata ROSALSKA, Hanna SOLARCZYK-SZWEC (zastępca redaktora naczelnego), Elżbieta WOŹNICKA

**Recenzent wydawniczy**
Prof. dr hab. Jerzy SEMKÓW

Tłumaczenie spisu treści i konsultacje (język angielski) – Anna FRĄCKOWIAK
Tłumaczenie spisu treści (język niemiecki) – Hanna SOLARCZYK-SZWEC

© Copyright by Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego,Warszawa – Płock 2009

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

ISBN 978-83-7204-883-7

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

Spis treści i streszczenia artykułów na: www.ata.edu.pl

Rocznik Andragogiczny jest rejestrowany w systemie The Central European Journal Of Social Sciences and Hummanities: www.cejsh.icm.edu.pl

Rocznik Andragogiczny znajduje się na liście czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

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

2051

# SPIS TREŚCI
## Rocznik Andragogiczny 2009

Wprowadzenie (Zespół Redakcyjny) ..... 21

**Konferencja i Zjazd Andragogiczny**
*Anna Frąckowiak*: VI Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych (CONFINTEAVI): „Żyć i uczyć się dla pomyślnej przyszłości. Siła edukacji dorosłych" ..... 25
*Ewa Romanowska*: I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, Kraków, 23–24.06.2009 ..... 38
*Józef Półturzycki*: Krajowe i międzynarodowe uwarunkowania rozwoju oświaty dorosłych i andragogiki w Polsce ..... 46

*Anna Frąckowiak*: Jubileusz Profesora Józefa Półturzyckiego ..... 69

**I. Teorie edukacji dorosłych**
*Krzysztof Pierścieniak*: Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń ..... 79
*Hanna Kostyło*: Rekonstrukcjonizm społeczny. Możliwość świadomych zmian społecznych i osobistych ..... 99
*Beata Borowska-Beszta*: Metodologiczne konteksty badań kulturowych w obszarze andragogiki specjalnej ..... 110
*Mejai B.M. Avoseh*: Paulo Freire's Humanism and the Challenges of 21st Century Adult Education ..... 124
*Elżbieta Dubas*: Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji ..... 133
*Dorota Ciechanowska*: Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych ..... 150
*Eliza Czerka:* Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej 161
*Magdalena Cuprjak:* Konstrukcja i standaryzacja testu do pomiaru statusu tożsamości dorosłych ..... 171
*Jakub Jerzy Czarkowski*: Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego .. 182

**II. Praktyki edukacji dorosłych**
*Alina Matlakiewicz*: Uczenie się w dorosłości – trudności i ich kompensacja ..... 201
*Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska*: Uczenie się (w) ruchu: studenci przeciwko komercjalizacji edukacji ..... 208

*Józef Kargul*: „Doradca zawodowy" – okopany konserwatysta – szkodliwy anachroniczny działacz, czy pomocną dłoń wyciągający spolegliwy opiekun? ..... 235
*Katarzyna Mikołajczyk*: Optymalizacja szkoleń komplementarnych – ujęcie systemowe ..... 241
*Danuta Kowalczyk*: Z problematyki funkcjonowania społecznej kurateli sądowej ..... 259
*Katarzyna Jarosz*: Działalność kulturalno-oświatowa i sportowa w Zakładzie Karnym w Głubczycach ..... 273
*Mejai B.M. Avoseh*: Adult Education and Religious Literacy ..... 283
*Błażej Olżewski*: Moralny wymiar religii w życiu człowieka dorosłego ... 294
*Joanna Janik-Komar*: Rola kościoła w aktywizacji osób starszych ..... 310
*Joanna K. Wawrzyniak*: Starość funkcjonalna – determinanty i profilaktyka..... 320
*Barbara Badowska-Średniawa*, *Krzysztof Andrzejewski*: Gdański Uniwersytet III Wieku jako źródło inspiracji dla samorozwoju pomorskich seniorów ..... 327
*Andrzej Michalski*: Początki kształcenia pedagogów muzycznych w systemie studiów wieczorowych w państwowych wyższych szkołach muzycznych w PRL ..... 336
*Eleonora Sapia-Drewniak*: Międzynarodowa kariera zawodowa w opinii emigrantów zarobkowych ..... 348
*Małgorzata Zielińska*: Edukacja dorosłych imigrantów na Islandii w świetle pedagogiki miejsca ..... 358
*Artur Fabiś*: Aktywność edukacyjna dorosłych w Austrii ..... 379

**III. Sylwetki andragogów**
*Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec*: Elżbieta Zawacka (1909–2009) ..... 389
*Sylwia Słowińska*: Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji naukowej Hansa Tietgensa (1922–2009) ..... 405
*Tomasz Maliszewski*: Jindra Milos Kulich (1929–2009) – andragog porównawczy, bibliograf i historyk edukacji dorosłych ..... 415

**IV. Aktualia**
Awanse naukowe ..... 429
Habilitacja: Hanna Solarczyk-Szwec ..... 429
Doktoraty: Iwona Beata Błaszczak, Magdalena Iwona Malik, Katarzyna Mikołajczyk, Zofia Aleksandra Tomaszewska, Renata Agnieszka Nguyen ..... 432

Konferencje

*Anna Gutowska, Marcin Muszyński*: III Łódzka Konferencja Biograficzna „Biografia i badanie biografii – uczenie się z własnej biografii", Łódź, 6.02.2009 ..... 444
*Liliana Tomaszewska, Agnieszka Głowala*: III Ogólnopolska Konferencja Naukowa – Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee – „Język – komunikacja – etyczność – twórczość", Soczewka, 23–24.02.2009 ..... 447
*Agnieszka Popowska*: Profesor Elżbieta Zawacka – w stulecie urodzin, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń, 19.03.2009 ..... 454
*Iwona Górecka*: XII Studencka Konferencja Naukowa Specjalizacji Andragogicznej „Start zawodowy studentów w obliczu zagrożeń dla gospodarki", Warszawa 1.04.2009 ..... 456
*Artur Fabiś*: Zakopiańska Konferencja Andragogiczna „Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie", Zakopane, 16–17.04.2009 ..... 459
*Sylwia Baranowicz*: Sympozjum edukacyjne „Uprzywilejowanie czy dyskryminacja kobiet w wieku starszym?", Zakopane, 28–29.04.2009 ..... 461
*Małgorzata Olejarz*: XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Wrocław, 18–21.05.2009 ..... 471
*Iwona Górecka*: III Toruńska Pedagogiczna Konferencja Studencka (PKS) „Pedagogu zaplanuj swoją podróż – wybierz alternatywę dla siebie", Toruń, 2.06.2009 ..... 476
*Michał Szykut*: I Kongres Kuratorski, Ustka 15–17.06.2009 ..... 479
*Sylwia Słowińska*: Kolokwium „Hans Tietgens. Życie dla edukacji dorosłych", Berlin, 23.10.2009 ..... 483
*Tomasz Maliszewski:* Pomorskie seminarium „Edukacja regionalna a wielokulturowość Pomorza", Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Bytów, 26.10.2009 ..... 486
*Dorota Kromp*: XIX sesja popularnonaukowa „Prof. dr hab. gen. bryg. Elżbieta Zawacka (1909–2009), Toruń, 4.11.2009 ..... 488
*Marzena Brzózka*: XVIII Dydaktyczna Konferencja Naukowa „Kształcenie zdalne – tradycja i współczesność w 100-lecie urodzin Elżbiety Zawackiej", Płock, 9–10.11.2009 ..... 492

Zaproszenia na konferencje

XIII Studencka Konferencja Naukowa „Innowacja a przedsiębiorczość – od zera do milionera", Uniwersytet Warszawski, 24.03.2010 ..... 495
IV Studencka Konferencja Naukowa „Poławiacze pereł, czyli jak zarządzać talentami", Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 15.04.2010 ..... 496

I Zakopiańska Konferencja Gerontologiczna „Starość w przestrzeni badawczej andragogiki", Wyższa Szkoła Administracji i Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Zakopane 20–21.04.2010 ..... 497
Konferencja „Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej", Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Gniezno, 21–22.06.2010 ..... 499
Międzynarodowa Konferencja „Edukacyjne i kulturowe oblicza starości", Uniwersytet Wrocławski 23–25.06.2010 ..... 500
XIX Konferencja Dydaktyczna, Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, Płock 27–28.09.2010 ..... 501

**V. Recenzje**

Tadeusz Aleksander, Andragogika. Podręcznik akademicki, Wyd. ITeE – PIB, Radom – Kraków 2009 – rec. *Ewa Skibińska* ..... 503
Antosz Anna, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pisma pedagogiczne, Wyd. ITeE – PIB, Warszawa – Radom 2009 – rec. *Elżbieta Wieczór* 508
Ryszard Borowicz, Hanna Kostyło, Władysława Szulakiewicz, Elżbieta Zawacka „ZO". Portret akademicki, Wyd. UMK, Toruń 2009 – rec. *Alina Matlakiewicz* ..... 510
Beata Borowska-Beszta (red.), Wanda Szuman – pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu, Wyd. Naukowe ITeE – PIB, Radom 2009 – rec. *Józef Półturzycki* ..... 515
Małgorzata Cackowska (red./ed.), Łaźnia. Sztuka w projektach zmiany społecznej. Łaźnia – the Bathhouse. Art in Social Change Projects, Wyd. CSW Łaźnia, Gdańsk 2009 – rec. *Agnieszka Popowska* ..... 519
Eliza Czerka, Monika Mechlińska-Pauli (ed.), Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective, Gdańsk Higher School of Humanities Press, Gdańsk 2009 – rec. *Katarzyna Kalinowska* 525
Demetrio Duccio, Edukacja dorosłych, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, tom III, GWP, Gdańsk 2006, rec. *Marzena Brzózka* ..... 258
Demetrio Duccio, Pedagogika pamięci, w trosce o nas samych, z myślą o innych, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009 – rec. *Anna Frąckowiak* ..... 536
Edukacja Dorosłych, 1–2/2008, Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne pod red. Tomasza Maliszewskiego i Hanny Solarczyk-Szwec – rec. *Renata Góralska* ..... 539
Artur Fabiś, Beata Cyboran (red.), Dorosły w procesie kształcenia. Biblioteka Edukacji Dorosłych, Wyd. WSA, Bielsko-Biała – Zakopane 2009 – rec. *Hanna Solarczyk-Szwec* ..... 542
Anna Frąckowiak, Renata Góralska, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec, Witold Wojdyło, Elżbieta Zawacka (1909–2009), Wyd. ITeE – PIB, Radom 2009 oraz Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec, Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne, Wyd. ITeE – PIB, Radom 2009 – rec. *Zofia Matulka* ..... 544

Anna Frąckowiak, Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych – edukacyjna paleta barw, Wyd. Naukowe Novum, Płock 2009 – rec. *Józef Półturzycki* ..... 548
Petra Gerster, Manifest wieku i stygmatyzacja osób 50 plus. Autobiografia kobiety dojrzałej i szczęśliwej, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009 – rec. *Joanna Wawrzyniak* ..... 556
Agnieszka Ginko-Humphries (red.), Sztuka wehikułem edukacji, Bielsko-Biała 2009 – rec. *Artur Fabiś* ..... 564
Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009 – rec. *Józef Półturzycki* ..... 567
Marta Kotarba-Kańczugowska, Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach eduakcyjnych: studium teoretyczne, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2009 – rec. *Małgorzata Wiśniewska* ..... 569
Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska, Dagmara Przyborowska, Małgorzata Zielińska (red.), *Education at the Junction of Cultures*. Student Scientific Society „Na Styku", University of Gdańsk, Gdańsk 2008 – rec. *Jarosław Jendza* ..... 572
Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec, Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego, wyd. II popr., Wyd. CKU, Toruń 2009 – rec. *Renata Góralska* ..... 580
Małgorzata Olejarz (red.), Dyskursy młodych andragogów, t. 10, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009 – rec. *Małgorzata Kozłowska* .. 583
Z. Olszakowska-Glazer i in., Mały skrawek wolnej Polski. Szkoła Spółdzielcza dla Dorosłych Związku Spółdzielni Spożywców RP „Społem" na Lubelszczyźnie 1940–1953, Warszawa 2007 – rec. *Tomasz Maliszewski* ..... 588
Stanisław Palka (red.), Podstawy metodologii badań w pedagogice, GWP, Gdańsk 2009 – rec. *Anna Frąckowiak* ..... 593
Józef Półturzycki, Edukacja w Szwecji, Wyd. ITeE – PIB, Radom 2009 – rec. *Tomasz Maliszewski* ..... 597
Raport GUS, Kształcenie dorosłych, Warszawa 2009 – *od redakcji* .... 601
Rocznik Andragogiczny 2008, Wyd. Naukowe ITeE – PIB – rec. *Daniel Korzan* ..... 602
I. Wojnar, H., Witalewska Ł.M. Lipowski, O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2009 – rec. *Henryk Depta* ..... 609

**Felieton' 2009 – Józef Półturzycki** ..... 613

Zaproszenie do publikowania w „Edukacji Otwartej" ..... 621
Sprostowanie ..... 622
Nasi autorzy ..... 623

# INHALTSVERZEICHNIS
**Andragogisches Jahrbuch' 2009**


Einführung ..... 21

*Anna Frąckowiak*: VI. Internationale Konferenz CONFINTEA VI für Erwachsenenbildung, Balem, 01–04.12.2009 ..... 25
*Ewa Romanowska*: I. Allgemeinpolnischer Kongress „Erwachsenenbildung als Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung, Kraków, 23–24.06.2009 ..... 38
*Józef Półturzycki*: Ländliche und internationale Bediengungen der Entwicklung in der Erwachsenenbildung und Andragogik (Vortrag am Kongress in Krakau) ..... 46

*Anna Frąckowiak*: Jubiläum von Prof. Józef Półturzycki ..... 69

**I. Theorien für die Erwachsenenbildung**
*Krzysztof Pierścieniak*: Nonformale Bildung. Um Bereiche und Bedeutungen ..... 79
*Hanna Kostyło*: Gesellschaftlicher Rekonstruktionisums. Möglichkeiten der bewußten, gesellschftlichen und persönlichen Änderungen ..... 99
*Beata Borowska-Beszta*: Methodologische Dimenssionen der Kulturforschung im Bereich der Sonderandragogik ..... 110
*Mejai B. M. Avoseh*: Paulo Freire's Humanism and the Challenges of 21st Century Adult Education ..... 124
*Elżbieta Dubas*: Andragogische Auksologie. Erwachsenensein im Entwicklungs- und Bildungsraum ..... 133
*Dorota Ciechanowska*: Self-directed learning. Konzeptualisierungsversuch des Begriffs auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung ..... 150
*Eliza Czerka:* Entwicklung des Erwachsenenpotentials aus der heutagogischen Perspektive ..... 161
*Magdalena Cuprjak:* Konstruktion und Standarisierung des Tests für die Messung des Identitätsstatuses der Erwachsenen ..... 171
*Jakub Jerzy Czarkowski:* Komplementäre Bildung des Erwachsenen .... 182

**II. Praktiken der Erwachsenenbildung**
*Alina Matlakiewicz*: Lernen im Erwachsenenalter – Schwierigkeiten und Kompenstation ..... 201
*Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska*: Lernen (in der) Bewegung: Studenten gegen Kommerzialisierung der Bildung ..... 208

*Józef Kargul*: Berufsberater – verschanzener Konservatist – anachronistischer Funktionär oder behilflicher Betreuer? ..... 235
*Katarzyna Mikołajczyk*: Optymalisierung der komplämentaren Schulungen – der systemtheoretischer Ansatz ..... 241
*Danuta Kowalczyk*: Aus der Problematik des Funktionierens der gesellschaftlichen Geritschkuratel ..... 259
*Katarzyna Jarosz*: Bildungskulturelle Tätigkeit im Strafanstalt in Głubczyce ..... 273
*Mejai B. M. Avoseh*: Adult Education and Religious Literacy ..... 283
*Błażej Olżewski*: Moralausmaß der Religion im Leben der Erwachsenen ..... 294
*Joanna Janik-Komar*: Rolle der Kirche in der Aktivisierung der älteren Menschen ..... 310
*Joanna K. Wawrzyniak:* Funktionales Altsein – Bedingungen und Vorbeugung ..... 320
*Barbara Badowska-Średniawa, Krzysztof Andrzejewski*: Danziger Universität des 3. Alters als Quelle der Inspiration für Selbstbildung pommersichen Studenten ..... 327
*Andrzej Michalski*: Ursprünge der Ausbildung von Musikpädagogen im System des Abandsstudiums in den staatlichen Musikhochschulen der Volksrepublik Polens ..... 336
*Eleonora Sapia-Drewniak*: Internationale Berufslaufbahnen in der Meinung von Emigranten ..... 348
*Małgorzata Zielińska*: Erwachsenenbildung der Auswanderer im Lichte der Ortspädagogik ..... 358
*Artur Fabiś*: Bildungsaktivität von Erwachsenen in Österreich ..... 379

**III. Herausragende Erwachsenenpädagogen**
*Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec*: Zur Erinnerung von Prof. Elżbieta Zawacka (1909–2009) ..... 389
*Sylwia Słowińska*: Erwachsenenbildung als Suchbewegung – ausgewählte Faden der wissenschaftlichen Reflexion von Hans Tietgensa (1922–2009) ..... 405
*Tomasz Maliszewski*: Jindra Milos Kulich (1929–2009) – vergleichender Pädagoge, Bibliograph, Historiker der Erwachsenenbildung ..... 415

**IV. Aktualitäten**
Wissenschafliche Beförderungen
Habilitation: Hanna Solarczyk-Szwec ..... 429
Dissertationen: Iwona Beata Błaszczak, Magdalena Iwona Malik, Katarzyna Mikołajczyk, Zofia Aleksandra Tomaszewska, Renata Agnieszka Nguyen ..... 432

Tagungen

*Anna Gutowska, Marcin Muszyński*: III. biographische Konferenz „Biographie und Biographieforschung – Lernen von der eigenen Biographie", Łódź, 06.02.2009 ..... 444
*Liliana Tomaszewska, Agnieszka Głowala*: III. Allgemeinpolnische Konferenz – Pädagogenausbildung – Strategien, Konzepte, Ideen – „Sprache – Kommunikation – Ethik – Kreativität", Soczewka, 23–24.02.2009 ..... 447
*Agnieszka Popowska*: Prof. Elżbieta Zawacka – am 100. Geburtstag, Pädagogische Fakultät an der Nikolaus Copernikus Universität, Toruń, 19.03.2009 ..... 454
*Iwona Górecka*: XII. Studentische Konferenz an der Warschauer Universität „Berufsstart der Studenten im Lichte der wirtschaftlichen Gefahren", Warszawa 02.04.2009 ..... 456
*Artur Fabiś*: „Erwachsenenlerner – Vergangenheit und Gegenwart – in der sich wechselnden Welt", Zakopane, 16–17.04.2009 ..... 459
*Sylwia Baranowicz*: Bildungssymposium „Vorzug oder Diskriminierung von älteren Frauen?", Zakopane, 26–27.04.2009 ..... 461
*Małgorzata Olejarz*: XI. Sommerschule für junge Erwachsenenpädagogen, Wrocław, 18–21.05.2009 ..... 471
*Iwona Górecka*: III. Torner Pädagogische Studentenkonferenz (PKS) „Pädagoge, plane deine Reise – wähle Alternative für sich!", Toruń, 02.06.2009 ..... 476
*Michał Szykut*: I. Kuratorenkongress, Ustka, 15–17.06.2009 ..... 479
*Sylwia Słowińska*: Forschungskolloqium „Hans Tietgens. Leben für die Erwachsenenbildung Berlin, 23.10.2009 ..... 483
*Tomasz Maliszewski,* Pommerisches Seminar „Regionale Bildung – Multikurtulles Pommern", Kaschubische Volkshochschule, Bytów, 26.10.2009 ..... 486
*Dorota Kromp*: XIX. populärwissenschaftliche Tagung „Prof. Gen. Elżbieta Zawacka (1909–2009), Toruń, 04.11.2009 ..... 488
*Marzena Brzózka*: XVIII. Didaktische Konferenz, Fernbildung – Tradition und Gegenwart – am 100. Geburtstag von Elżbieta Zawacka, Płock, 09–10.11.2009 ..... 492

Einladungen zu den Tagungen

XIII. Studentische Konferenz „Innovation und Unternehmungsgeist – vom Null bis zum Millionär", Uniwersytet Warszawski, 24.03.2010 ..... 495
IV. Studentische Konferenz „Perlenfischer, oder wie man über Talente verfügt", Poznań, 15.04.2010 ..... 496
I. Gerontologishe Konferenz „Altsein als Forschungsgebiet der Erwachsenenpädagogik", Zakopane, 20–21.04.2010 ..... 497
Konferenz „Lebenslanges Lernen als Herausforderung für die Theorie und Praxis der Bildung", Gniezno, 21–22.06.2010 ..... 499

Internationale Konferenz „Bildungkulturelle Angesichten des Altseins", Wrocław, 23–25.06.2010 ..... 500
XIX. Didaktische Konferenz an der Paweł Włodkowic Hochschule in Płock, 27–28.09.20010 ..... 501

**V. Buchbesprechungen**

Tadeusz Aleksander, Andragogik. Akademisches Handbuch, ITeE – Verlag, Radom – Kraków 2009 – *Ewa Skibińska* ..... 503
Anna Antosz, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pädagogische Schriften, ITEE – Verlag, Warszawa – Radom 2009 – *Elżbieta Wieczór* . 508
Ryszard Borowicz, Hanna Kostyło, Władysława Szulakiewicz, Elżbieta Zawacka „ZO". Akademisches Porträt, UMK – Verlag, Toruń 2009 – *Alina Matlakiewicz* ..... 510
Beata Borowska-Beszta (Hrsg), Wanda Szuman – Pädagoge und Sondernerwachsenenpädagoge. Skizzen zum Porträt, ITEE – Verlag, Radom 2009 – *Józef Półturzycki* ..... 515
Małgorzata Cackowska (red./ed.), Badehaus. Kunst in den Projekten der gesellschaftlichen Änderung /Lazna – the Bathhouse. Art in social change Projects, CSW Łaźnia – Verlag, Gdańsk 2009 – *Agnieszka Popowska* ..... 519
Eliza Czerka, Monika Mechlińska-Pauli (ed.), Teaching and Learning in Different Cultures an adult education perspective, Gdańsk Higher School of Humanities Press, Gdańsk 2009 – *Katarzyna Kalinowska* ..... 525
Demetrio Duccio, Erwachsenenbildung [w:] Bogusław Śliwerski (Hrsg.), Pädagogik. Akademisches Handbuch, 3. Bd, GWP – Verlag, Gdańsk 2006, s. 114–235 – *Marzena Brzózka* ..... 528
Demetrio Duccio, Gedächtnispädgogik, AHE – Verlag, Łódź 2009 – *Anna Frąckowiak* ..... 536
Erwachsenenbildung 1–2/2008 „Erwachsenenbildung in der Welt. Ausgewählte vergleichende Aspkete, Tomasza Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec (Hrsg.) – *Renata Góralska* ..... 539
Artur Fabiś, Beata Cyboran (Hrsg.), Erwachsene im Bildungsprozeß. Bibliothek der Erwachsenenbildung. 42. Band, WSA - Verlag, Bielsko-Biała – Zakopane 2009 – *Hanna Solarczyk-Szwec* ..... 542
Anna Frąckowiak, Renata Góralska, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec, Witold Wojdyło (Hrsg.), Elżbieta Zawacka (1909––2009), ITEE – Verlag, Radom 2009 und Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec, Elżbieta Zawacka. Pädagogische Schriften, ITEE - Verlag, Radom 2009 – *Zofia Matulka* ..... 544
Anna Frąckowiak, Hochschulbildung in den USA – Bildungsfarbenpalette, Novum – Verlag, Płock 2009 – *Józef Półturzycki* .... 548
Petra Gerster, Manifest des Alters und Stygmatisierung der Menschen über 50+. Autobiograpie der reifen und glücklichen Frau, Akademickie i Profesjonalne - Verlag, Warszawa 2009 – *Joanna Wawrzyniak* ... 556

Agnieszka Ginko-Humphries (red.), Kunst als Vehikiel der Bildung, WSA-Verlag, Bielsko-Biała 2009 – *Artur Fabiś* ..... 564
Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, Erwachsenenbildung, PWN – Verlag, Warszawa 2009 – *Józef Półturzycki* ..... 567
Marta Kotarba-Kańczugowska, Pädagogische Innovationen in den internatioanlen Bildungsreports. Theoretisches Studium, Żak - Verlag, Warszawa 2009 – *Małgorzata Wiśniewska* ..... 569
Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska, Dagmara Przyborowska, Małgorzata Zielińska (eds), Education at the Junction of Cultures. Student Scientific Society Na Styku, University of Gdańsk, Gdańsk 2008, ss. 151 – *Jarosław Jendza* ..... 572
Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec, Erwachsenen lernen anders. Andragogische Grundlagen des lebenslangen Lernens, 2. Auflage, CKU - Verlag, Toruń 2009 – *Renata Góralska* ..... 580
Małgorzata Olejarz (Hrsg.), Diskurse der jungen Erwachsenenpädagogen, 10. Band, Uniwersytet Zielonogórski – Verlag, Zielona Góra 2009 – *Małgorzata Kozłowska* ..... 583
Z. Olszakowska-Glazer u.a., Kleiner Landstrich freies Polens. Genossenchaftsschule für Erwachsene des Konsumgenossenschaftvereins der VP „Społem" in Lublienumfeld 1940-1953, Warszawa 2007 – *Tomasz Maliszewski* ..... 588
Stanisław Palka (Hrsg.), Grundlagen der Methodologie für pädagogische Forschung, GWP - Verlag, Gdańska 2009 – *Anna Frąckowiak* .... 593
Józef Półturzycki, Bildung in Schweden, ITEE-Verlag, Radom 2009 – *Tomasz Maliszewski* ..... 597
Statistischer Rapport, Erwachsenenbildung, Warszawa 2009 – *von der Redaktion* ..... 601
Andragogisches Jahrbuch' 2009 – *Daniel Korzan* ..... 602
I. Wojnar, H. Witalewska, Ł.M. Lipowski, Um humanistische Empfindsamkeit der Lehrer. Vorschläge und Erinnerungen, ZNP - Verlag, Warszawa 2009 – *Henryk Depta* ..... 609

**Feullieton' 2009 – *Józef Półturzycki*** ..... 613

Einladung zur Veröffentlichung in der Zeitschrift „Edukacja Otwarta" .. 621
Richtigstellung ..... 622
Unsere Autoren ..... 623

# Contents

## The Andragogy Yearbook 2009


Introduction ..... 21

**Conference and Andragogical Congress**

*Anna Frąckowiak*: The 6th International Adult Education Conference (CONFINTEA VI) ..... 25

*Ewa Romanowska*: The 1st Nationwide Andragogical Congress „Adult education as a factor of social development", Kraków 23–24.06.2009 ..... 38

*Józef Półturzycki*: National and international conditions for adult education and andragogy development in Poland ..... 46

*Anna Frąckowiak*: Profesor Józef Półturzycki's Jubilee ..... 69

**I. Adult education theory**

*Krzysztof Pierścieniak*: Non-formal adult education. Around new ranges and meanings ..... 79

*Hanna Kostyło*: Social reconstructionism. The possibility of conscious social and personal changes ..... 99

*Beata Borowska-Beszta*: Methodological contexts of cultural research in special andragogy area ..... 110

*Mejai B.M. Avoseh*: Paulo Freire's Humanism and the Cahllenges of 21st Century Adult Education ..... 124

*Elżbieta Dubas*: Andragogical auxology. Adulthood in the sphere of development and education ..... 133

*Dorota Ciechanowska*: Self-directed learning. An attempt of conceptualization of the notion on adult education background ..... 150

*Eliza Czerka*: Development of adults' potential from hautagogical perspective ..... 161

*Magdalena Cuprjak*: Construction and standardization of test for adult identity status' measuring ..... 171

*Jerzy Czarkowski*: Complementary education of adults ..... 182

**II. Adult education practice**

*Alina Matlakiewicz*: Learning in adulthood – obstacles and its' compensation ..... 201

*Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska*: Learning (in/of) activity: Students against commercialization of education ..... 208

*Józef Kargul*: Councellor – conservatist – harmful anachronistic activist or caring protector with helping hand? ..... 235

*Katarzyna Mikołajczyk*: Optimalization of blended learning trainings – system theory approach ..... 241
*Danuta Kowalczyk*: On how social trusteeship works ..... 259
*Katarzyna Jarosz*: Cultural and social activity in prison in Głubczyce 273
*Mejai B.M. Avoseh*: Adult Education and Religious Literacy ..... 283
*Błażej Olżewski*: Moral dimension of religion in adult's life ..... 294
*Joanna Janik-Komar*: Church's role in activating the elderly ..... 310
*Joanna Wawrzyniak*: Functional old age – determinants and prophylaxis..... 320
*Barbara Badowska-Średniawa, Krzysztof Andrzejewski*: The Third Age University in Gdańsk as a source of inspiration for self-development of students in Pomerania ..... 327
*Andrzej Michalski*: Beginning of educating music teachers in part-time studies instate musical higher schools in the People's Republic of Poland time ..... 336
*Eleonora Sapia-Drewniak*: International vocational careers in emigrants for earning's opinion ..... 348
*Małgorzata Zielińska*: Adult immigrants education in Iceland in the light of place education ..... 358
*Artur Fabiś*: Educational adults' activity in Austria ..... 379

**III. Silhouettes of andragogues**
*Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec*: Elżbieta Zawacka (1909–2009) ..... 389
*Sylwia Słowińska*: Adult education as a search – selected issues of scientific reflection of Hans Tietgens (1922–2009) ..... 405
*Tomasz Maliszewski*: Jindra Milos Kulich (1929–2009) – comparative andragogue, bibliographer and historian of adult education ..... 415

**IV. Current events**
Scientific advancements
Habilitation: Hanna Solarczyk-Szwec ..... 429
Doctorates: Iwona Beata Błaszczak, Magdalena Iwona Malik, Katarzyna Mikołajczyk, Zofia Aleksandra Tomaszewska, Renata Agnieszka Nguyen ..... 432

Conferences
*Anna Gutowska, Marcin Muszyński*: The 3rd Biographical Conference in Łódź „Biography and biographical research – Learning from one's own biography", Łódź, 6.02.2009 ..... 444
*Liliana Tomaszewska, Agnieszka Głowala*: The 3rd Nationwide Conference on Teachers' Education – strategies, concepts, ideas „Language – comunication – ethics – creativity", Soczewka, 23–24.02.2009 ..... 447

*Agnieszka Popowska*: Profesor Elizabeth Zawacka in hundred universary .. 454
*Iwona Górecka*: The 12th Students' Scientific Conference of Andragogical Specialty „Students' start at the labour market in the face of threats for economy", Warszawa 1.04.2009 ..... 456
*Artur Fabiś*: Andragogical Conference in Zakopane „The learning adult – past and present – in a changing wolrd", Zakopane, 16–17.04.2009 ..... 459
*Sylwia Baranowicz*: Educational symposium „Privilege or discrimination of elderly women?", Zakopane, 28–29.06.2009 ..... 461
*Małgorzata Olejarz*: The 11th Young Andragogues Summer School, Wrocław, 18–21.05.2009 ..... 471
*Iwona Górecka*: The 3rd Students' Educational Conference in Toruń (PKS) „Educator – plan your journey – choose alternative for yourself", Toruń, 2.06.2009 ..... 476
*Michał Szykut*: The 1st Congress of Trustees, Ustka 15–17.06.2009 .... 479
*Sylwia Słowińska*: Colloquium „Hans Tietgens. Living for adult education", Berlin, 23.10.2009 ..... 483
*Tomasz Maliszewski*: The Pomeranian Seminar „Regional education and multicultural Pomeranian", Kashubian Folk University, Bytów, 26.10.2009 ..... 486
*Dorota Kromp*: The 19th Popular Scientific Session „Professor General Elżbieta Zawacka (1909–2009)", Toruń, 4.11.2009 ..... 488
*Marzena Brzózka*: The 18th Didactic Conference „Distance education – tradition and modernity on centennial anniversary of Elżbieta Zawacka's birth", Płock, 9–10.11.2009 ..... 492

Invitations to conferences
XIII Students Konference of Andragogik Warsow University ..... 495
The 4th Students' Scientific Conference „Pearl-divers or how to manage the gifted", Poznań, 15.04.2010 ..... 496
The 1st Gerontologivcal Conference „The old age in the sphere of andragogical research", Zakopane, 20–21.04.2010 ..... 497
Conference „Lifelong learning as a challenge for theory and practice of education", Gniezno, 21–22.06.2010 ..... 499
International Conference „Educational and cultural dimensions of the old age", Wrocław, 23–24.06.2010 ..... 500
The 19th Didactical Conference in Płock – 27–28.09.2010 ..... 501

**V. Reviews**
Tadeusz Aleksander, Andragogy. A Handbook, ITeE – PIB Printing Office, Radom–Kraków 2009 – reviewed by *Ewa Skibińska* ..... 503
Anna Antosz (ed.), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Educational Writings, ITeE – PIB Printing Office, Warszawa – Radom 2009 – reviewed by *Elżbieta Wieczór* ..... 508

Ryszard Borowicz, Hanna Kostyło, Władysława Szulakiewicz, Elżbieta Zawacka *„ZO”*. Academic Portrait, UMK Prinitng Office, Toruń 2009 – reviewed by *Alina Matlakiewicz* ..... 510
Beata Borowska-Beszta (ed.), Wanda Szuman – Special Pedagogue and Andragogue. Drafts for Portrait, Radom 2009 – reviewed by *Józef Półturzycki* ..... 515
Małgorzata Cackowska (ed.), Lazna – the Bathhouse. Art. In Social Change Projects, CSW Łaźnia Prining Office, Gdańsk 2009 – reviewed by *Agnieszka Popowska* ..... 519
Eliza Czerka, Monika Mechlińska-Pauli (eds.), Teaching and Learning in Different Cultures. An Adult Education Perspective, Gdańsk Higher School of Humanities Press, Gdańsk 2009 – reviewed by *Katarzyna Kalinowska* ..... 525
Demetrio Duccio, Adult Education in: Bogusław Śliwerski (ed.), Education. A Handbook, vol. 3, GWP Printing Office, Gdańsk 2006 – reviewed by *Marzena Brzózka* ..... 528
Demetrio Duccio, Pedagogy of Memory, Humanistic and Economic Academy Printing Office, Łódź 2009 – reviewed by *Anna Frąckowiak* 536
Adult Education 1–2/2008 Adult education on the world. Selected comparative aspects, editors: Tomasz Maliszewski and Hanna Solarczyk-Szwec – reviewed by *Renata Góralska*..... 539
Artur Fabiś, Beata Cyboran (eds.), Adult in the Process of Education, Bielsko-Biała–Zakopane 2009 – reviewed by *Hanna Solarczyk-Szwec* 542
Anna Frąckowiak, Renata Góralska, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec, Witold Wojdyło (eds.), Elżbieta Zawacka (1909––2009), ITeE – PIB Printing Office, Radom 2009, and Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec (eds.), Elżbieta Zawacka. Educational Writings, ITeE – PIB Printing Office, Radom 2009 – reviewed by *Zofia Matulka* ..... 544
Anna Frąckowiak, Higher Education Institutions in the United States – Educational Palette of Colours, Novum Printing Office, Płock 2009 – reviewed by *Józef Półturzycki* ..... 548
Petra Gerster, Manifesto of Age and Stigmatization of People Aged 50+. Autobiography of Matured and Happy Woman, Academic and Professional Printing Office, Warszawa 2009 – reviewed by *Joanna Wawrzyniak* ..... 556
Agnieszka Ginko-Humphries (ed.), Art as a Vehicle of Education, Bielsko-Biała 2009 – reviewed by *Artur Fabiś* ..... 564
Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, Adult Education, PWN, Warszawa 2009 – reviewed by *Józef Półturzycki* ..... 567
Marta Kotarba-Kańczugowska, Educational Innovations in International Educational Reports: Theoretical Study, Żak Academic Printing Office, Warszawa 2009 – reviewed by *Małgorzata Wiśniewska* ..... 569

Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska, Dagmara Przyborowska, Małgorzata Zielińska (eds.), Education at the Junction of Cultures, Student Scientific Society Na Styku, University of Gdańsk, Gdańsk 2008 – reviewed by *Jarosław Jendza* ..... 572
Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec, Adults Learn in a Different Way. Andragogical foundations for Lifelong Learning, updated edition, CKU Pronting Office, Toruń 2009 – reviewed by *Renata Góralska* ..... 580
Małgorzata Olejarz (ed.), Discourses of Young Andragogues, vol. 10, University of Zielona Góra Printing Office, Zielona Góra 2009 – reviewed by *Małgorzata Kozłowska* ..... 583
Olszakowska-Glazer Z. et al., Small part of Free Poland. Co-operative School for Adults of Consumers Co-operatives RP „Społem" Union in Lubelszczyzna 1940–1953, Warszawa 2007 – reviewed by *Tomasz Maliszewski* ..... 588
Stanisław Palka (ed.), Foundations of Educational Research Methodology, GWP Printing Office, Gdańsk 2009 – reviewed by *Anna Frąckowiak* ..... 593
Józef Póturzycki, Education in Sweden, ITeE – PIB Printing Office, Radom 2009 – reviewed by *Tomasz Maliszewski* ..... 597
Polish Census Bureau's Report, Adult Education, Warszawa 2009 ..... 601
Andragogy Yearbook 2008 – reviewed by *Daniel Korzan* ..... 602
I. Wojnar, H. Witalewska, Ł.M. Lipowski, About humanistic sensitivity of teachers. Propositions and reminders, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2009 – reviewed by *Henryk Depta* ..... 609

**The Feuilleton Year 2009 – Józef Półturzycki** ..... 613

Invitation for publishing in „Open Education" ..... 621
Rectification ..... 622
Our authors ..... 623

# WPROWADZENIE

Przekazujemy członkom Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i innym osobom zainteresowanym działalnością w edukacji dorosłych oraz publikacjami andragogicznymi w naszym kraju kolejny tom „Rocznika Andragogicznego". Jest to już XVI tom tej publikacji, która zdobyła trwałe miejsce wśród stałych wydawnictw pedagogicznych i andragogicznych. „Rocznik" od ubiegłego roku znajduje się na liście punktowanych czasopism Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz jest rejestrowany w systemie The Central European Journal of Social Sciences and Humanities. Zwiększyło to popularność pisma i chęć publikacji znacznie szerszej grupy autorów. Dzięki temu tematyka artykułów stała się szersza i bardziej rozbudowana, a objętość znacznie się zwiększyła.

W roku 2009 odbyło się kilka ważnych wydarzeń w rozwoju praktyki edukacji dorosłych, a także pojawiły się wartościowe publikacje. Jak i w poprzednich latach staraliśmy się je skrupulatnie odnotować i przekazać naszym czytelnikom.

Szczególnie ważnym wydarzeniem stała się VI Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych, która planowana na maj odbyła się dopiero w grudniu i przyniosła nowe wartości oraz plany rozwoju edukacji dorosłych w międzynarodowej skali. Polscy andragodzy wzięli w niej udział i z pewnością w różnych pismach ukażą się wartościowe informacje, ale zanim do nich dotrzemy, to redakcja przedstawia obszerną pierwszą informację o planach i zadaniach VI Konferencji oraz ważnych dla dalszego etapu rozwoju ukierunkowaniach. Tekst autorstwa Pani docent doktor Anny Frąckowiak nie tylko dobrze informuje o tym ważnym wydarzeniu, ale otwiera cały tom, zwracając uwagę na tę ważną aktywność międzynarodowych kół andragogicznych. W tym roku przypada 80. rocznica pierwszej konferencji zorganizowanej w Cambridge w 1929 roku, w której polscy oświatowcy aktywnie uczestniczyli. Po latach odbudowujemy nasz udział w międzynarodowym ruchu andragogicznym i polscy specjaliści edukacji dorosłych aktywnie uczestniczą w międzynarodowej wymianie myśli oraz konstruowaniu dalszych planów rozwoju praktyki edukacyjnej oraz wymiany myśli andragogicznej. Liczymy na żywe zainteresowanie tekstem o konferencji w Belem i kontynuowaniem oraz rozwijaniem informacji w innych publikacjach i wydawnictwach.

W Polsce także zanotowaliśmy ważny ruch konsolidacji specjalistów edukacji dorosłych: do Krakowa został zwołany Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny w 90. rocznicę utworzenia Instytutu Oświaty Dorosłych i rozpoczęcia intensywnej aktywności wspierania praktyki oświatowej wśród dorosłych dla jej dalszego rozwoju i skutecznej modernizacji. Zjazd w Krakowie jest pierwszym takim zgromadzeniem, a szczególne zasługi w jego organizacji

przypadają profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi, który zaplanował i zrealizował z zespołem to ważne forum dorobku i wymiany myśli andragogicznej. Liczymy, że kolejne spotkania będą odbywać się regularnie co jakiś godziwy czas i służyć będą dalszemu rozwojowi narodowej edukacji dorosłych i andragogice.

Zamieszczamy sprawozdanie ze Zjazdu przygotowane przez dr Ewę Romanowską oraz referat wygłoszony przez profesora Józefa Półturzyckiego o tradycjach krajowych i międzynarodowych uwarunkowaniach w rozwoju oświaty dorosłych i andragogiki w Polsce.

Kolejną część tomu zajęły informacje o jubileuszu 75-lecia profesora Józefa Półturzyckiego wraz z przedstawieniem bibliografii prac ogłoszonych przez Jubilata od 2004 roku, czyli od podsumowania jego prac dla 70-lecia i 50 lat aktywności nauczycielskiej, autorskiej, badawczej i naukowej. Tę ważną część tekstu przygotowała i opublikowała docent dr Anna Frąckowiak, która należy do najwybitniejszych absolwentek i doktorantek Profesora, a od trzech lat pełni ważną i widoczną funkcję sekretarza redakcji „Rocznika Andragogicznego".

Po tych aktualnych rocznicowych wydarzeniach i jubileuszach przedstawiamy w tradycyjnym układzie artykuły naukowe i doniesienia z badań oraz wydarzeń aktualnej praktyki oświatowej. Jak zawsze zaczynamy od prób wzbogacania teorii i poglądów andragogicznych. W dziale tym zamieszczono osiem tekstów, w tym oryginalny tekst amerykańskiego autora Mejai B.M. Aroseha o humanizmie Paula Freire oraz widocznych przemianach edukacji dorosłych w 21 wieku. Także nasi krajowi znani i cenieni Autorzy wnoszą swoje propozycje do rozwoju poglądów andragogiki. Doktorzy Dorota Ciechanowska, Eliza Czerka, Beata Borowska-Beszta, Krzysztof Pierścieniak przedstawiają zagadnienia stanowiące podstawowe zakresy ich prac i badań naukowych. Profesorowie Elżbieta Dubas i Hanna Kostyło prezentują ważne problemy auksjologii andragogicznej i rekonstrukcjonizmu społecznego, co nadaje tematyce tego dzieła wyraźnie wysoką jakość analiz i teoretycznych propozycji.

Znacznie bogatszy jest dział z praktyki edukacji dorosłych. Swoje cenne opracowania zgłosili profesorowie Eleonora Sapia-Drewniak, Danuta Kowalczyk i Józef Kargul, a kompetentne prezentacje i analizy przedstawiają stale współpracujący z „Rocznikiem Andragogicznym" doktorzy Alina Matlakiewicz, Joanna Janik-Komar, Artur Fabiś. Są to jak zawsze ważne i ciekawe teksty, wzbogacają zakres i poziom publikacji naszego pisma.

W dziale sylwetek andragogów przedstawiono postacie takich specjalistów, jak Elżbieta Zawacka, Hans Tietgens i Jindra Kulich. Wszyscy troje zmarli w 2009 roku, profesor E. Zawacka osiągnęła wiek stu lat i stała się szczególnie cenioną i wartościową osobą w polskiej historii współczesnej i edukacji dorosłych. Jej pisma pedagogiczne i zbiorową monografię życia i twórczości opublikowaliśmy w zespole naszej redakcji w dwu poważnych tomach, które wydane staraniem Wydawnictwa Instytutu Technologii Eksplo-

atacji zyskały wysokie oceny i obudziły żywe zainteresowanie. W dziale recenzji kompetentną ocenę tego wydawnictwa przedstawia profesor Zofia Matulka, a w kronice konferencji przedstawiamy sprawozdania z seminariów poświęconych życiu i twórczości Profesor Elżbiety Zawackiej przygotowane przez Marzenę Brzózkę i Dorotę Kromp. Rok 2009 został związany z osobą profesor Elżbiety Zawackiej, przeżywaliśmy Jej zgon, stulecie urodzin, wydanie dzieł pedagogicznych i seminaria.

W dziale konferencji odnotowujemy jeszcze dziesięć innych, a wśród recenzji 23 pozycje zasługujące na poznanie i przestudiowanie.

Jak w każdym tomie rocznika kończymy treść rocznicowym felietonem, który w tym roku poświęcony jest głównie 200 rocznicy Juliusza Słowackiego.

Dziękujemy za współpracę autorską i redakcyjną, oczekujemy, że kolejny tom zostanie życzliwie przyjęty, a czytelnicy zainteresowani edukacją dorosłych znajdą w nim przydatne dla siebie opracowania i ciekawe materiały.

*Zespół Redakcyjny*

# KONERENCJA I ZJAZD ANDRAGOGICZNY

*Anna Frąckowiak*

## VI MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA EDUKACJI DOROSŁYCH (CONFINTEA VI) „Żyć i uczyć się dla pomyślnej przyszłości. Siła edukacji dorosłych"

Organizowana przez UNESCO, szósta już, międzynarodowa konferencja edukacji dorosłych miała odbyć się w dniach 19–22 maja 2009 roku. Jednakże ze względu na nasiloną w tym czasie falę zachorowań na grypę A/H1N1 obrady zostały przesunięte i ostatecznie wyznaczono nowy termin 1–4.12.2009 w Belem, w Brazylii. Polskę reprezentowali prof. dr hab. Henryk Bednarczyk Z Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu oraz prof. dr hab. Ewa Przybylska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Przed rozpoczęciem konferencji poczyniono odpowiednie przygotowania. Przede wszystkim przedstawiono kierunki i główne zagadnienia, które będą podczas obrad analizowane, zaś przedstawicieli poszczególnych regionów poproszono o przygotowanie raportów na temat stanu rozwoju edukacji dorosłych na danym terenie.

Zwykle przy tak dużych konferencjach o międzynarodowym zasięgu, działa tzw. grupa konsultacyjna, której zadaniem jest doradzanie i opracowanie najlepszego możliwego kształtu konferencji i przebiegu obrad. Również w przypadku konferencji w Belem powołano taką grupę konsultacyjną, składającą się z 10–15 osób, reprezentujących UNESCO, inne agendy ONZ, pozarządowe organizacje regionalne i międzynarodowe oraz naukowców. Wśród znanych i w Polsce osób tworzących grupę konsultacyjną znaleźli się m.in. Paul Bélanger (Prezes Międzynarodowej Rady ds. Edukacji Dorosłych), Heribert Hinzen (Dyrektor Instytutu Współpracy Międzynarodowej przy Niemieckim Towarzystwie Andragogicznym i Wiceprzewodniczący Europejskiego Towarzystwa Andragogicznego), Werner Mauch (pracownik Instytutu Edukacji Ustawicznej przy UNESCO, współredaktor znanego raportu „Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku"). Grupa ta spotkała się przed

główną konferencją na dwóch spotkaniach przygotowawczych. Pierwsze z nich miało miejsce w dniach 1–2.03.2007, w Helsingor w Danii, miejscu historycznym, ponieważ to właśnie w Helsingor odbywała się pierwsza międzynarodowa konferencja edukacji dorosłych po wojnie, w 1949 roku. Głównym celem spotkania grupy konsultacyjnej było wyznaczenie wiodących kierunków, które będą poddane dyskusji w Belem. Grupa ustaliła ogólną wizję konferencji, wskazując przy tym, że jej uczestnicy muszą rozpatrywać edukację dorosłych jako istotny element edukacji ustawicznej oraz element przyczyniający się do rozwoju uczenia się przez całe życie. Za drugą istotną kwestię uznano rolę edukacji dorosłych we wprowadzaniu w życie planów i działań międzynarodowych organizacji i programów przez nie koordynowanych, jak EFA (*Education for All*; „Edukacja dla wszystkich"), UNLD (*United Nations Literacy Decade*; „Dekada alfabetyzacji organizowana przez ONZ"), LIFE (*Literacy Initiative for Emprovement*; „Inicjatywa alfabetyzacja dla upełnomocnienia organizowana przez UNESCO"), DESD (*Decade of Education for Sustainable Development*; „Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju organizowana przez ONZ"), MDG (*Millenium Development Goals*; „Milenijne cele rozwoju przyjęte przez ONZ"). Wreszcie trzecią ideą przewodnią konferencji wyznaczono opracowanie konkretnych narzędzi i procedur, które pozwolą na przejście od słów do czynów w zakresie edukacji dorosłych. W obrębie tych trzech idei wiodących wyszczególnione zostały kolejne zagadnienia do rozważenia i prezentacji doświadczeń różnych krajów:

- Prawo dorosłych do nauki,
- Demokracja, rozwiązywanie konfliktów, budowanie pokojowych relacji i szacunek dla różnorodności,
- Migracje i procesy integracji,
- Bariery w dostępie do edukacji związane z płcią, marginalizacją, różnicami między rozwojem terenów wiejskich i miejskich,
- Tworzenie społeczeństwa uczącego się,
- Alfabetyzacja,
- Uznawanie rezultatów uczenia się nieformalnego i kwalifikacji zdobytych poza systemem edukacyjnym,
- Uczenie się w miejscu pracy, doskonalenie zawodowe, dokształcanie,
- Jakość edukacji dorosłych (dostępność, poziom uczestnictwa, wskaźniki jakości, wykorzystanie nowych technologii),
- Regulacje w zakresie edukacji dorosłych (polityka, legislacja, finansowanie, profesjonalizacja pracy andragogów),
- Specjalna uwaga poświęcona wybranym grupom docelowym: kobietom, młodzieży, która wypadała z systemu edukacyjnego, mieszkańcom wsi, grupom marginalizowanym.

Podczas spotkania w Danii ustalono również, w jaki sposób przygotowana zostanie konferencja w Belem. Oparto ją zatem na uzyskiwanych od po-

szczególnych krajów odpowiedziach udzielanych w rozesłanych kwestionariuszach; regionalnych konferencjach poświęconych rozwojowi i aktualnemu stanowi edukacji dorosłych w danym regionie świata i raportach powstałych na bazie obrad owych konferencji regionalnych; konsultacjach tematycznych w wyznaczonych zakresach; upowszechnieniu idei i tematów przewodnich konferencji w społeczeństwie, m.in. poprzez artykuły prasowe; rozwoju partnerstwa między agendami ONZ, instytucjami badawczymi, organizacjami pozarządowymi, sektorem prywatnym i uczącymi się dorosłymi[1].

Drugie spotkanie grupy konsultacyjnej odbyło się w dniach 21––23.11.2007 w Instytucie Edukacji Ustawicznej przy UNESCO. Zadaniem tego spotkania było nie tylko ocenienie postępów w przygotowywaniu konferencji w Belem, ale także sprecyzowanie wytycznych co do jej organizacji, ustalenie struktury tematycznej i wskazań dla mających się odbyć konferencji regionalnych. Podczas drugiego spotkania podjęto decyzję, iż CONFINTEA VI powinna pomóc w udzieleniu odpowiedzi na następujące pytania:

- Co wydarzyło się w edukacji dorosłych od czasu ostatniej, piątej międzynarodowej konferencji?
- Jakie w tym czasie pojawiły się nowe problemy i wyzwania?
- Jakie zagadnienia związane z edukacją dorosłych mają znaczenie ogólnoświatowe?

Efektem tego spotkania było także wyznaczenie kwestii, które mają być opracowane przez poszczególne podmioty: Instytut Edukacji Ustawicznej przy UNESCO, UNICEF, Komisję Europejską, Międzynarodową Radę ds. Edukacji Dorosłych, Biuro ds. Edukacji Dorosłych w Azji Południowej i Pacyfiku, Euroazjatycką Sieć Badawczą, a także przez konferencje regionalne[2].

Przed główną konferencją w Belem odbyło się pięć konferencji regionalnych, obejmujących takie regiony, jak: Europa, Afryka, Azja i Pacyfik, kraje arabskie, Ameryka Łacińska i Karaiby. Podczas tych konferencji opracowano diagnozę najbardziej palących problemów społecznych i edukacyjnych w poszczególnych rejonach świata, jak też wysunięto propozycje dla rozważań podczas konferencji w Brazylii oraz opracowano rekomendacje w zakresie działań potrzebnych dla poprawienia stanu edukacji dorosłych.

Najwcześniej odbyły się obrady konferencji dotyczącej krajów Ameryki Południowej i Karaibów. W raporcie z tych obrad podkreślono zróżnicowanie regionu składającego się z 41 krajów, w których ludzie porozumiewają się 600 językami. Jednakże w regionie tym wiele osób, a oblicza się, że jest to 71 milionów, cierpi skrajną biedę, a kolejne 200 milionów żyje w biedzie. Tragiczna sytuacja ekonomiczna powiązana jest ściśle z takimi zjawiskami, jak wyklucze-

[1] Report of the First Meeting of the Consultative Group in Preparation of CONFINTEA VI, The International People's College, Helsingor, Denmark, 1–2 March 2007.

[2] Report of the Second Meeting of the Consultative Group in Preparation of CONFINTEA VI, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 21–23 November 2007.

nie społeczne, edukacyjne, polityczne itp. Z drugiej strony, w kilku krajach Ameryki Południowej odnotowano poprawę w zakresie edukacji dorosłych i młodzieży w sensie rozwoju systemów informacji, dokumentowania i ewaluacji programów edukacyjnych, jak też rozwój badań nad edukacją dorosłych. Ameryka Południowa jest kontynentem młodym pod względem demograficznym, dlatego też jako jeden z priorytetów uczestnicy konferencji wyznaczyli rozwój edukacji młodzieży, przy czym podkreślili, że nie można zapominać o pozostałych kategoriach wiekowych, z seniorami włącznie, zgodnie z zasadą edukacji ustawicznej. Większej uwagi wymaga edukacja dla osób należących do grup defaworyzowanych, jak mieszkańcy wsi, mieszkańcy rdzenni, imigranci, dorośli o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy więźniowie[3].

Konferencja poświęcona krajom Azji i Pacyfiku odbyła się jako druga w kolejności. W raporcie pokonferencyjnym również podkreślono kulturowe zróżnicowanie tego regionu, gdzie używanych jest około 3,5 tysiąca języków. Jest to także region dość gęsto zaludniony, w obszarze którego mieści się pięć z dziewięciu najszybciej rozwijających się pod względem demograficznym państw: Bangladesz, Chiny, Indie, Indonezja i Pakistan. Ludność tych krajów stanowi połowę wszystkich ludzi na świecie i jednocześnie 3/4 światowej populacji dorosłych analfabetów. Z drugiej strony dziesięć krajów Azji Wschodniej i Pacyfiku oraz cztery kraje Azji Południowej należą do najniżej rozwiniętych, z dużą liczbą mieszkańców żyjących w biedzie. Największym problemem w Azji jest ograniczony dostęp do wysokiej jakości edukacji dorosłych i programów alfabetyzacji, w szczególności dla kobiet. Brak jest odpowiedniej polityki wobec edukacji dorosłych i odpowiednich nakładów finansowych na programy edukacyjne dla dorosłych, a w szczególności na alfabetyzację. Lepszą sytuację w zakresie dostępu do edukacji dorosłych, zarówno formalnej, jak i pozaformalnej mają mieszkańcy miast, przy czym nie dotyczy to osób mieszkających w miejskich slumsach. Największe osiągnięcia związane z rozwojem edukacji dorosłych na poziomie podstawowym i średnim mają Australia, Japonia, Nowa Zelandia i Republika Korei. W tych krajach obecnie kładzie się większy nacisk na rozwój kształcenia i dokształcania zawodowego na poziomie wyższym. Innym wyzwaniem jest objęcie ofertą edukacyjną seniorów, których przybywa w szczególności w Azji Środkowej i Wschodniej oraz wysoko rozwiniętych krajach regionu Azji i Pacyfiku[4].

Problemy i wyzwania stojące przed edukacją dorosłych w Afryce poddane zostały dyskusji na trzeciej konferencji regionalnej. Uczestniczyło w niej 46 przedstawicieli krajów afrykańskich. Obradujący wskazali na to, że kraje

[3] From Literacy to Lifelong Learning: Towards the Challenges of the 21st Century. A Statement from Latin America and the Caribbean, CONFINTEA VI Preparatory Conference, Mexico City, Mexico, 10–13 September 2008.

[4] Asian Statement on Building Equitable and Sustainable Societies in Asia and the Pacific, CONFINTEA VI Preparatory Conference, Seoul, Republic of Korea, 6–8 October 2008.

afrykańskie ciągle borykają się z biedą, często skrajną, powracającymi i wciąż wybuchającymi na nowo konfliktami zbrojnymi, brakiem politycznej stabilizacji, jak też pandemią HIV i AIDS, wykluczeniem społecznym, przemocą i migracjami. Afryka została określona jako drugi w kolejności największy kontynent, którego bogactwo leży w kulturowym i językowym zróżnicowaniu, a także zasobach naturalnych. W Afryce dokonują się także zmiany związane z urbanizacją i wzrostem demograficznym, co wskazuje na konieczność zaspokajania nie tylko potrzeb życiowych, ale i edukacyjnych ludzi młodych. W obszarze edukacji dorosłych wskazano na najbardziej spektakularne osiągnięcia. Należy do nich rozwój programów alfabetyzacji, w których szczególną uwagę zwrócono na kobiety, promocję programów edukacyjnych dotyczących HIV i AIDS, a także rozwój informatyzacji i edukacji na odległość. Powstały również programy edukacyjne dla dorosłych dotyczące zdrowia, odżywiania, mikrokredytów, praw człowieka czy umiejętności obywatelskich. Za największe wyzwanie uznano edukację dorosłych wykorzystującą lokalne języki i dialekty, w szczególności w zakresie alfabetyzacji. Drugim ważnym zadaniem jest większe włączenie uniwersytetów jako ośrodków badawczych i instytucji edukujących dorosłych, co wymaga większego uelastycznienia stawianych wobec dorosłych wymagań oraz oferowanych form. Ulepszenia wymaga także proces i programy kształcenia andragogów, a także uznawania ich kwalifikacji. Również szkoły wyższe muszą być bardziej zaangażowane pod względem przygotowywania praktyków, kadry zarządzającej i decydentów kształtujących politykę wobec edukacji dorosłych. Innym wyzwaniem jest rozwój usług doradczych dotyczących kariery zawodowej, a także programów kształtujących umiejętności życiowe, dzięki którym dorośli mogą lepiej radzić sobie w pracy, życiu osobistym i edukacji. Wielu tym wyzwaniom towarzyszy ogromna potrzeba informatyzacji kontynentu i rozbudowy edukacji na odległość[5].

Europejskie problemy i wyzwania w zakresie edukacji dorosłych omówione zostały podczas czwartej konferencji regionalnej. W obradach uczestniczyło 33 przedstawicieli krajów europejskich. Oprócz podkreślenia zróżnicowania geograficznego, ekonomicznego, kulturowego, językowego i społecznego, obradujący podkreślili zmniejszającą się liczbę mieszkańców Europy oraz starzenie się populacji. Odwołano się przy tym do danych statystycznych, według których obecnie we wszystkich 27 krajach UE mieszka 84,6 miliona osób powyżej 65 roku życia, a przewiduje się, że do roku 2060 będzie ich już 151,5 miliona. Inną cechą charakterystyczną społeczeństw europejskich jest wzrastające zróżnicowanie etniczne. Dzieje się tak ze względu na nasilone procesy migracyjne. Według statystyk w 2006 roku w krajach UE osiedliło się 2 miliony imigrantów. Inne ważne wskaźniki dotyczą zatrudnienia. Obecnie przeciętna stopa bezrobocia w krajach UE wynosi 7,1%, podczas gdy w USA jest to 6,5%. Szacuje się, że

[5] African Statement on the Power of Youth and Adult Learning and Education for Africa's Development, CONFINTEA VI Preparatory Conference, Nairobi, Kenya, 5–7 November 2008.

około ⅓ pracowników ma ukończoną jedynie szkołę średnią pierwszego stopnia, a dodatkowym problem stanowią uczniowie, którzy szybko wypadli z systemu szkolnego (w 2006 roku było to około 7 milionów osób). Tymczasem w USA jedynie 21% dorosłych nie posiada wykształcenia średniego, a w Kanadzie 60% dorosłych w wieku 25–64 lat ma ukończoną szkołę na poziomie powyżej średniego. Kraje europejskie nie wypadają najlepiej w tym kontekście, w szczególności wobec szacunków przewidujących, że do 2020 roku około 31,5% zawodów będzie wymagało uzyskania wysokich, a 50% średnich kwalifikacji. W Europie odnotowuje się także nierówności pod względem płci. Chociaż kobiety uzyskują wyższy poziom wykształcenia niż mężczyźni, mają gorszą sytuację na rynku pracy, biorąc pod uwagę procent zatrudnionych kobiet, jak też płace, które nadal są niższe niż w przypadku mężczyzn (gdy rozpatrywane jest to samo stanowisko i potrzebne do niego kwalifikacje). Również udział dorosłych w edukacji nie jest do końca zadowalający, mimo tego, że nastąpił w ostatnich latach wzrost w tym zakresie. W 2000 roku 7,1% dorosłych uczestniczyło w edukacji, a w 2007 było to już 9,7%. Ciągle jest to jednak zbyt mało, biorąc pod uwagę fakt, że w USA niemal 50% populacji w wieku powyżej 16 lat bierze udział w jakiejkolwiek postaci edukacji dorosłych. Wobec takiej diagnozy, uczestnicy konferencji wskazali na najbardziej pilne działania. Należy do nich choćby rozwijanie formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych, uwzględnianie osobistych, społecznych, zdrowotnych, ekonomicznych i kulturowych korzyści płynących z edukacji dorosłych, zwiększony stopnień uwzględniania potrzeb dorosłych w przygotowywaniu programów edukacyjnych, zwiększenie uwagi poświęcanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w budowaniu edukacji ustawicznej. Inna grupa potrzebnych działań dotyczy rozwoju pomocy dla dorosłych, którzy potrzebują alfabetyzacji w zakresie językowym, matematycznym, informatycznym i zastosowania tych umiejętności w pracy i kontekście społecznym oraz osobistym, co łączy się z działaniami na rzecz inkluzji społecznej, a także zwróceniem uwagi na edukację w rodzinie. Wreszcie za niezwykle istotne w europejskiej edukacji dorosłych uznano rozwinięcie procedur oceny wiedzy i umiejętności nabytych przez dorosłych poza formalnym systemem edukacyjnym[6].

Jako piąta i ostatnia odbyła się konferencja regionalna poświęcona krajom arabskim. Uczestniczyło w niej 18 przedstawicieli krajów należących do tego regionu. W raporcie pokonferencyjnym obradujący podkreślili swoje przekonanie, iż edukacja jest jednym z fundamentalnych praw człowieka, obok prawa do zamieszkania, zatrudnienia, opieki zdrowotnej i in. Z drugiej strony uznali, iż inwestowanie w edukację dorosłych jest podstawą, na której buduje się społeczeństwo wiedzy. Dokonane diagnozy nie napawają jednak optymizmem. Spośród mieszkających w regionie arabskim osób, około

[6] Pan-European Statement on Adult Learning for Equity and Inclusion in the Context of Mobility and competition, CONFINTEA VI Preparatory Conference, Budapest, Hungary, 3–5 December 2008.

60 milionów jest analfabetami, a 2/3 w tej liczbie to kobiety. Ponad 6 milionów dzieci w wieku 6–15 lat, z czego również 2/3 stanowią dziewczynki, nie uczęszcza do szkoły. Szacuje się, że do 2015 mogą one stanowić już 40% tej liczby, jeśli nie zostaną podjęte stosowne działania. Kobiety w krajach arabskich nie tylko są nieodpowiednio wykształcone, ale również pokrzywdzone pod kątem praw obywatelskich, dostępu do wielu zawodów, udziału we władzy. Kraje arabskie cierpią również na niedostatek nowych technologii i dostępu do informacji, a także na słaby rozwój badań naukowych, które są poważnie niedofinansowane. Choć w krajach arabskich na edukację ogólnie wydaje się więcej pieniędzy niż w innych krajach, nawet wysoko rozwiniętych, to edukacja ta nie jest odpowiedniej jakości, nie jest też często dostosowana do zapotrzebowania pracodawców i postępu technologicznego. Pocieszające jest to, że spadła liczba dzieci pozostających poza systemem szkolnym z 7,7 miliona w 1999 roku do 5,7 miliona w 2006 roku. Poprawiły się także proporcje płci uczniów – w 1999 roku na 100 chłopców przypadało 87 dziewczynek, w 2004 roku było ich już 90. Polepszyła się także koordynacja między formalną i pozaformalną edukacją dorosłych, zwiększyła się liczba programów edukacyjnych dla dorosłych o specjalnych potrzebach, poprawiono drożność między edukacją przedszkolną, szkolną i edukacją dorosłych, a także zintensyfikowano działalność organizacji pozarządowych w zakresie edukacji, np. powstała Arabska Sieć Alfabetyzacji i Edukacji Dorosłych. Wyzwaniem, jakie stoi przed krajami arabskimi jest rozwijanie edukacji dla młodych ludzi w wieku 15–24 lata, przejawiających specjalne potrzeby, doskonalenie zawodowe nauczycieli, zwiększenie udziału sektora prywatnego w organizowaniu edukacji dorosłych i alfabetyzacji, polepszanie jakości oferowanej dorosłym edukacji, zróżnicowanie źródeł finansowania programów edukacyjnych dla dorosłych, zwiększanie udziału rządów oraz społecznej świadomości w kwestii wagi edukacji dorosłych i alfabetyzacji, podwyższanie motywacji dorosłych do nauki[7].

W rezultacie dyskusje i warsztaty podczas konferencji zorganizowane zostały wokół sześciu zagadnień przewodnich[8]:

1. Skuteczny rozwój edukacji dorosłych w skali globalnej – ponieważ możliwość podejmowania edukacji w dorosłości jest prawem, które przysługuje każdemu, na całym świecie powinna stanowić fundament osobistego, społecznego i gospodarczego dobrobytu. Niezależnie od tego, że każdy kraj ustanawia własne priorytety w zakresie rozwoju edukacji dorosłych i ustawicznej, przewodnią ideą, której podporządkować należy rozwój tej edukacji jest jakość życia i nieustanna jej poprawa, co obejmuje również sta-

[7] Statement on Investing in Adult Education: Building Learning and Knowledge Societies in the Arab States, CONFINTEA VI Preparatory Conference, Tunis, Tunisia, 5–7 January 2009.

[8] Living and learning for a diable future. The Power of adult learning. Annotated agenda, UNESCO, Paris, 31 March 2009.

wianie czoła takim wyzwaniom, jak bieda, głód, nierówności społeczne, nietolerancja, niesprawiedliwość i konflikty. Jest to możliwe tylko w przypadku, kiedy społeczeństwo tworzą ludzie dobrze poinformowani, wykształceni i aktywni.

W zakresie tego zagadnienia wyszczególniono kilka kwestii, które podczas konferencji muszą być przedyskutowane:

- Jak w różnych krajach realizowane jest prawo każdego dorosłego do edukacji?
- Jak różne kraje mogą ze sobą współpracować, aby edukacja dorosłych uzyskała znaczący wymiar?
- Co rządy, społeczeństwo obywatelskie oraz przedsiębiorstwa mogą zrobić, aby praktyka edukacji dorosłych i polityka wobec niej była bardziej skuteczna i widoczna?
- Jakie są najbardziej obiecujące strategie polityczne, które mogą na nowo umiejscowić edukację dorosłych w ramach edukacji ustawicznej jako jej kluczowy element?
- Jakie obecnie obowiązują procedury uznawania, szacowania i certyfikowania edukacji, w szczególności tej pozaformalnej i nieformalnej oraz uczenia się przez doświadczenie i jaki jest ich wkład w edukację ustawiczną?

2. Rozwój skutecznego zarządzania edukacją dorosłych – do tej pory edukacja dorosłych znajduje się na uboczu polityki oświatowej, co nie zmienia faktu, że jest mocno zakorzeniona w codziennym życiu. Polepszenie polityki wobec edukacji dorosłych wymaga lepszej komunikacji i większego zaangażowania społeczeństwa obywatelskiego, sektora prywatnego oraz społeczności lokalnych. Niezbędnym elementem tej polityki jest także zaufanie między lokalnymi władzami, przedstawicielami biznesu, związkami zawodowymi, organizacjami pozarządowymi i instytucjami społeczności lokalnych, które pozwala dążyć do osiągania wspólnych celów. Podstawowe wyzwanie, jakie stoi przed polityką wobec edukacji dorosłych to koordynacja różnych jej poziomów oraz dziedzin, np. w zakresie rolnictwa, zdrowia, zatrudnienia i środowiska.

Do przedyskutowania wyznaczono w związku z tym zagadnieniem następujące pytania:

- Jak można przezwyciężyć fragmentaryzację polityki wobec edukacji dorosłych, zachowując przy tym potrzebną różnorodność? Jakie strategie zastosować, aby przezwyciężyć słabości strukturalne polityki wobec edukacji dorosłych? Jak wzmocnić koordynację i jakie przykłady dobrych praktyk w tym zakresie można przedstawić?
- Jak w różnych krajach można bardziej systematycznie i intensywnie wprowadzać politykę wobec edukacji dorosłych, w którą bardziej zaangażowane jest społeczeństwo obywatelskie?
- Jakie mechanizmy i struktury polityczne mogą wspomóc efektywny rozwój edukacji dorosłych w przyszłości?

3. Inwestowanie w edukację dorosłych – niestety obecny poziom finansowania edukacji dorosłych nie jest odpowiedni i w ramach budżetów przeznaczanych na edukację wynosi mniej niż 1%. Niedofinansowanie edukacji dorosłych przekłada się na niski poziom uczestnictwa w niej. Jednakże propozycja podwyższenia poziomu finansów na edukację dorosłych nie oznacza tylko i wyłącznie zwiększania nakładów ze strony państwa. Istotą jest zróżnicowanie źródeł finansowania, włączając w to mikrokredyty dla osób dorosłych podejmujących edukację. Ponadto, oprócz finansów, ważne są niefinansowe formy wsparcia uczących się, np. urlopy edukacyjne.

W ramach tego zagadnienia pod dyskusję poddano następujące kwestie:

- Rekomendowany poziom finansowania edukacji powinien wynosić 6% PKB, w tym zwiększyć należy poziom finansowania edukacji dorosłych. Co może stanąć na przeszkodzie w realizacji tego zamierzenia i jak można zapewnić środki publiczne na edukację dorosłych?
- Jakie przykłady innowacyjnego i skutecznego finansowania edukacji dorosłych, które warte są upowszechnienia, mogą przedstawić różne kraje?
- W jaki sposób można nakłonić firmy, społeczeństwo obywatelskie i dorosłych, by więcej inwestowali w edukację?
- W jaki sposób można przekładać współpracę międzynarodową na konkretne efekty finansowe?

4. Promocja równości, inkluzji i społecznej spójności – równy dostęp do edukacji jest ściśle powiązany z inkluzją społeczną. Udział w edukacji dorosłych przekłada się natomiast na aktywność społeczną. Niestety dalej istnieją grupy, których udział w edukacji dorosłych jest niewystarczający lub utrudniony. Należą do nich kobiety, seniorzy, mieszkańcy wsi, imigranci, rdzenni mieszkańcy, mniejszości etniczne i językowe, osoby niepełnosprawne, więźniowie, osoby słabo wykształcone. Zdarza się, że kilka takich niekorzystnych czynników splata się u jednej osoby, co prowadzi w rezultacie do wykluczenia społecznego. Walka z wykluczeniem społecznym musi zacząć się od korzeni strukturalnych tego zjawiska.

Kwestie, jakie muszą być przedyskutowane w związku z tym zagadnieniem to:

- Jakie działania należy podjąć, aby walczyć z nierównościami społecznymi i ekonomicznymi w zakresie edukacji? Jakie przykłady najlepiej ilustrują włączenie kwestii równości i inkluzji społecznej w politykę edukacyjną?
- Jak wygląda realizacja postulatów przedstawionych podczas piątej międzynarodowej konferencji edukacji dorosłych w kwestii udziału kobiet w edukacji? Jakie od tego czasu pojawiły się nowe wyzwania w tym zakresie? Jak promować zwiększony udział kobiet w edukacji dorosłych?
- Jakie działania polityczne, programy i wskaźniki należy rozwinąć, aby odpowiedzieć na specyficzne potrzeby grup marginalizowanych? Jakie przykłady dobrych praktyk istnieją w zakresie edukacji więziennej?

5. Alfabetyzacja dla wszystkich i wzmacnianie kompetencji – alfabetyzacja jest istotą edukacji podstawowej i fundamentem edukacji ustawicznej, dlatego wszyscy dorośli muszą mieć do niej prawo. Radzenie sobie z wymaganiami, jakie stawia przed nami współczesne życie, zależy od poziomu posiadanej wiedzy i jej uzupełniania, jak też odpowiedniego poziomu umiejętności. Edukacja dorosłych i ustawiczna pomagają w radzeniu sobie z szybko zmieniającymi się wymaganiami życia społecznego i zawodowego.

W tym zakresie należy udzielić odpowiedzi na takie pytania:

- Alfabetyzacja dorosłych nie zawsze wiązana jest z rozwojem zasobów ludzkich. Jak połączyć te dwie kwestie nie tylko w zakresie zawodowym, ale i polityki edukacyjnej?
- Jakie są najważniejsze wyzwania w zakresie alfabetyzacji dorosłych?
- Co rządy, społeczeństwo obywatelskie i sektor prywatny mogą zrobić, aby w skali międzynarodowej wspomóc kraje, w których alfabetyzacja dorosłych napotyka na poważne przeszkody?

6. Dbanie o jakość i ewaluację wyników uczenia się – kluczowa dla odpowiedniej jakości edukacji dorosłych jest użyteczność treści dla życia dorosłych oraz profesjonalny rozwój i szkolenia andragogów. Innymi ważnymi czynnikami są przyjazne środowisko uczenia się, dobrze wyposażone i dostępne dla zróżnicowanych grup uczących się. Programy kształcenia dorosłych muszą odpowiadać nie tylko na potrzeby uczących się, ale i zawierać elementy budowania wysokiej samooceny. Inną kwestią jest takie sprecyzowanie oczekiwanych wyników kształcenia, aby ich przełożenie na praktykę w życiu codziennym i zawodowym było czytelne dla dorosłych. Istotne jest także rozwinięcie procedur oceny wiedzy i umiejętności nabytych w edukacji poza- i nieformalnej, aby móc ocenić wpływ takiego uczenia się na życie dorosłych. Ewaluacja i odpowiednia jakość edukacji dorosłych wymagają również gruntownych i interdyscyplinarnych badań, z wykorzystaniem metod zarówno ilościowych, jak i jakościowych.

Pytania, jakie muszą być poddane dyskusji w tej kwestii to:

- Jakie są najbardziej obiecujące sposoby rozwoju kryteriów i standardów oceny jakości edukacji dorosłych?
- Jakie działania są podejmowane, aby ulepszyć szkolenia, kwalifikacje i profesjonalizm andragogów? Jak uczelnie są zaangażowane w te działania?
- Co poszczególne kraje robią, by zebrać i analizować dane o edukacji dorosłych w celu oceny jakości tej edukacji?
- Jak oceniane są wyniki uczenia się i jak rezultaty tych ocen wykorzystać dla podniesienia jakości edukacji dorosłych?

Jednym z efektów konferencji stało się opublikowanie wytycznych dla dalszych działań, na podstawie wyników przeprowadzonych dyskusji[9]. W dokumencie

[9] Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Belem framework for action, UNESCO, Belem 4 December 2009.

tym podkreślono przede wszystkim, że wszelkie rozważania na temat edukacji dorosłych oparte zostały na takim jej rozumieniu, jakie przyjęto na konferencji w Nairobi w 1976 roku i uzupełnione na konferencji w Hamburgu w 1997 roku. Istotnym fundamentem owych rozważań jest potraktowanie edukacji dorosłych jako powszechnego dobra, dostępnego dla wszystkich. Odwołano się również do raportu pod redakcją J. Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb", w której wyszczególnione 4 filary edukacji ustawicznej potraktowane zostały przez uczestników konferencji w Belem jako filozofia leżąca u podstaw organizowania różnych form edukacji, z uwzględnieniem takich wartości, jak inkluzja, emancypacja, demokracja i humanizm[10]. W zakresie uczenia się przez całe życie edukacja dorosłych obejmuje zarówno zagadnienia ogólne, zawodowe, alfabetyzację, pedagogizację rodziców, edukację obywatelską i inne powiązane obszary, w zakresie których priorytety kształcenia formułowane są w zależności od aktualnych potrzeb danego kraju. Uczestnicy konferencji uznali również edukację dorosłych za czynnik zmiany społecznej. W dokumencie pokonferencyjnym znalazły się bowiem stwierdzenia, iż edukacja dorosłych jest istotna dla realizacji koncepcji inkluzji, równości, walki z biedą, budowy społeczeństw tolerancyjnych i opartych na wiedzy[11].

Do realizacji owych ogólnych celów potrzebne jest rozwiązanie kilku ważnych kwestii, poddanych dyskusji w trakcie konferencji. Jedną z nich jest analfabetyzm. Uczestnicy konferencji przyjęli założenie, iż dzięki zintensyfikowanym działaniom edukacyjnym uda się zmniejszyć to zjawisko o 50% do 2015 roku w skali światowej. Do wprowadzenia tego założenia w praktyce potrzebne będą programy ukierunkowane w szczególności na grupy defaworyzowane, wymiana wyników badań nad analfabetyzmem, jak też ustalenie wskaźników alfabetyzacji. Inną sprawą jest uporządkowanie polityki względem edukacji dorosłych, w tym opracowanie planów działań, polepszenie koordynacji działań w tym zakresie, jak też usprawnienie mechanizmów akredytacji instytucji edukacyjnych. Z polityką wobec edukacji dorosłych ściśle związane jest również zarządzanie, w które powinno być zaangażowanych wiele podmiotów i państwowych i prywatnych oraz społecznych, jak też istotne w tym względzie rozwijanie współpracy między poszczególnymi podmiotami i współpracy międzyresortowej i tworzenie sieci współpracy międzynarodowej. Edukacja dorosłych i polityka wobec niej nie mogą się również obyć bez finansów, przy czym uczestnicy konferencji podkreślili, że kształcenie dorosłych musi być postrzegane jako wartościowa inwestycja. W tym pomóc może nie tylko zwiększenie nakładów na edukację dorosłych, przewidzianych jako procent PKB, ale i stwarzanie nowych możliwości wspierania finansowego istotnych projektów realizowanych w jej obszarze (m.in. poprzez tworzenie specjalnie przeznaczonych na ten cel programów stypendialnych i grantów)[12].

[10] Ibidem, s. 1.
[11] Ibidem, s. 2.
[12] Ibidem, s. 2–4.

Uczestnictwo w edukacji dorosłych, inkluzja oraz równy dostęp to kolejne ważne aspekty, związane przede wszystkim z rozwojem potencjału osób dorosłych, zwłaszcza z zaniedbanych środowisk. Likwidacja barier w dostępie do edukacji, rozwijanie usług doradczych i informacyjnych, organizowanie festiwali edukacji dorosłych, odpowiadanie na potrzeby edukacyjne poszczególnych grup, jak i dostosowywanie dydaktyki do specyfiki grup defaworyzowanych, wsparcie finansowe oraz podejście holistyczne to proponowane przez uczestników konferencji sposoby realizacji tych kwestii[13].

Nie bez znaczenie jest również aspekt jakości edukacji dorosłych. W tym zakresie w dokumencie pokonferencyjnym wskazano na konieczność ustalenia wskaźników owej jakości nie tylko w wymiarze ogólnym, ale i poszczególnych elementów procesu dydaktycznego, np. metod, treści kształcenia, stosowanych materiałów i kontroli wyników edukacji. Pomocne w tym będą z pewnością interdyscyplinarne badania[14].

Aby wprowadzić w życie owe wytyczne, uczestnicy konferencji zobowiązali się do prowadzenia działań monitorujących postępy we wskazanych wcześniej obszarach edukacji dorosłych, zarówno na poziomie globalnym, jak i poszczególnych regionów. Wskazano również na oczekiwaną pomoc ze strony UNESCO w postaci uruchomienia bazy danych dostępnej dla wszystkich jego członków, umożliwiającej wymianę informacji, jak też przyjęcie przez Instytut Edukacji Ustawicznej przy UNESCO roli koordynatora podejmowanych inicjatyw przez poszczególne organizacje zajmujące się edukacją dorosłych[15].

Konferencja w Belem jako spotkanie specjalistów z różnych krajów i regionów świata powinno umożliwić globalne spojrzenie, podyktowane również uwarunkowaniami kulturowymi, na wyszczególnione powyżej zagadnienia. Warto jednakże zwrócić uwagę na fakt, który wyłania się po skonfrontowaniu wytycznych dla konferencji w Belem, z zagadnieniami rozważanymi podczas poprzednich międzynarodowych konferencji edukacji dorosłych. Otóż wiele kwestii powróciło i okazuje się, że nadal stanowią istotny przedmiot dyskusji. Należą do nich problemy alfabetyzacji, wykształcenia kobiet, dostępu do odpowiedniej jakości edukacji jako niezbywalne prawo każdego dorosłego, chroniczne niedofinansowanie edukacji dorosłych, rola edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej, zjawisko odpadu szkolnego młodzieży, uwzględnienie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, profesjonalizacja pracy andragogów. Jak widać, nie są to sprawy tak proste, jak by się wydawało.

[13] Ibidem, s. 5.
[14] Ibidem, s. 6.
[15] Ibidem, s. 6-7.

**Summary**

**The 6th International Adult Education Conference (CONFINTEA VI)**

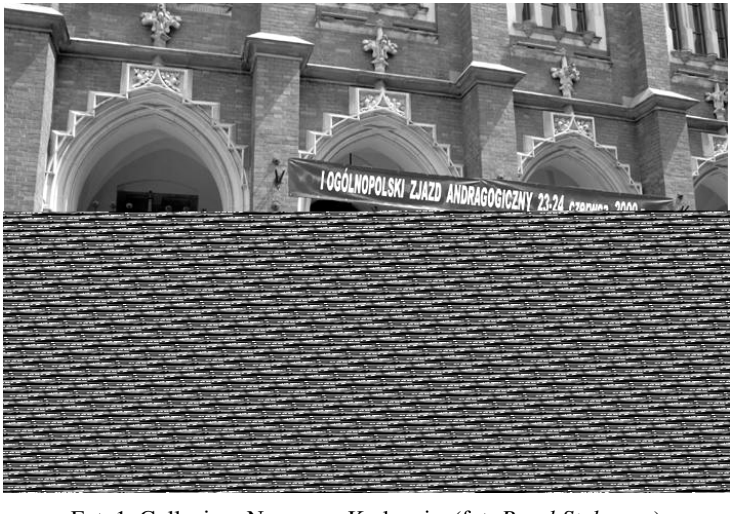
The 6th International Adult Education Conference, organized by UNESCO, was held in Belem, Brasil, on 1-4.12.2009. Its main theme was: Living and learning for viable future. The power of adult learning. Among the participants, there were 2 from Poland: Professor Ewa Przybylska (The Nicholas Copernicus University in Toruń) and Professor Henryk Bednarczyk (the Institute for Sustainable Technologies, Radom). Conference discussion were organized around 3 directions pointed by working group: 1) adult education as an element of lifelong learning, 2) adult education and its role in implementing international programmes, 3) working out tools for putting ideas of adult education into practice. Also effects of regional discussion organized before the conference in Belem, in Africa, Asia, Arab states, Europe, Latin America were taken into account. In effect six lines for consideration were drawn: adult education development in a global scale, successful adult education management, investing in adult education, promoting equality, inclusion and social cohesion, literacy for all and empowering competences, caring for quality and evaluation of learning.

*Ewa Romanowska*

# I OGÓLNOPOLSKI ZJAZD ANDRAGOGICZNY „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”, Kraków, 23–24.06.2009

W dniach 23–24 czerwca 2009 roku obradował I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny pod hasłem „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”. Organizatorem Zjazdu był Zespół Pedagogiki Dorosłych Polskiej Akademii Nauk, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Fundacja Rozwoju Oświaty, Wychowania i Sportu. Do Krakowa przybyli teoretycy i praktycy kształcenia dorosłych z ośrodków akademickich z całej Polski, a także przedstawiciele szkolnictwa, stowarzyszeń społecznych, spółek i fundacji oraz innych instytucji związanych z rozwojem oświaty dorosłych.

Wagę Zjazdu podkreślało także miejsce obrad – Collegium Novum (fot. 1) – jeden z reprezentacyjnych budynków Uniwesytetu Jagiellońskiego w Krakowie, który został zbudowany w latach 1873–1887, na gruzach Bursy Jeruzalem. W Auli Collegium Novum (fot. 2 i 3), w której odbyły się sesje plenarne wiszą portrety tak wybitnych profesorów jak Józefa Dietla, Józefa Szujskiego oraz obraz namalowany przez Jana Matejkę przedstawiający postać Mikołaja Kopernika podczas badań nieba. W Collegium Novum mieści się także sala 56, z której okupant niemiecki 6 listopada 1939 roku zabrał i uwięził profesorów, docentów i asystentów Uniwersytetu Jagiellońskiego.




Fot. 1. Collegium Novum w Krakowie (fot. *Pavel Stolyarov*)

cja Dydaktyczna, zorganizowana przez Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku oraz Sekcję Pedagogiczną Towarzystwa Naukowego Płockiego, poświęcona została, z inicjatywy Profesora, kształceniu zdalnemu oraz 100-leciu urodzin Profesor Elżbiety Zawackiej[1]. Jednakże pod koniec pierwszego dnia obrad, uczestnicy konferencji złożyli Profesorowi Półturzyckiemu najlepsze życzenia z okazji zbliżających się urodzin i zaśpiewali uroczyste 100 lat, po czym dr hab. Maria Januszewska-Warych odegrała, na stojącym w sali obrad fortepianie, utwór muzyczny dedykowany Profesorowi. Na konferencji tej zgromadzili się pracownicy naukowi z ośrodków akademickich w Łodzi, Toruniu, Warszawie, Gdańsku, Szczecinie, a zatem tych, w których Profesor przez wiele lat pracował, jak też tych, z którymi od wielu lat współpracuje do dziś. Zgromadzeni na konferencji uczestnicy, jak prof. Franciszek Bereźnicki, prof. Andrzej Sowiński, prof. Olga Czerniawska, współtworzyli z Profesorem Półturzyckim konferencje dydaktyczne, andragogiczne, a więc z tych obszarów pedagogiki, które są najbliższe Jubilatowi. Dla uczczenia 75-lecia urodzin Profesora zadedykowano Jubilatowi 21 tom „Płockich Studiów Dydaktycznych".

Następnie 23.11.2009 roku w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku odbyło się pierwsze z cyklu seminariów doktorsko-habilitacyjnych, pod kierunkiem Rektora SWPW w Płocku, prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniewa Pawła Kruszewskiego oraz Dziekana Wydziału Pedagogicznego, prof. zw. dr hab. Józefa Półturzyckiego. Seminarium zgromadziło współpracowników Jubilata z płockich uczelni, jak też Filii SWPW w Iławie i Wyszkowie oraz absolwentów SWPW, którzy obrali drogę naukową, jeszcze do niedawna studentów Profesora. Po rozpoczęciu seminarium uczestnicy złożyli Profesorowi Półturzyckiemu życzenia urodzinowe, wręczyli kwiaty, jak też zaśpiewali uroczyste 100 lat, a kiedy dyskusje seminaryjne dobiegły końca, udano się na urodzinową kolację do restauracji.

Profesor Józef Półturzycki jest człowiekiem o niezwykłych dokonaniach i równie niezwykłej osobowości. Lista osiągnięć Jubilata jest bardzo długa, dlatego chciałabym się skupić tylko na ostatnich pięciu latach, co i tak wykaże Jego niesamowicie wysoką aktywność[2]. Profesor wypromował do tej pory 1498 magistrów, 29 doktorów, recenzował 60 prac doktorskich i 15 prac habilitacyjnych, jak i 17 przewodów profesorskich. Szczególnie cieszy Go fakt, iż mógł być recenzentem w przewodzie profesorskim gen. prof. Elżbiety Zawackiej, która sama wskazała Go na przedstawionej jej liście pedagogów.

Profesor interesuje się również biografią i sam uprawia badania biograficzne, w szczególności tę ich odmianę, która dotyczy znanych osób. Często w swoich publikacjach o charakterze biograficznym pokazuje nieznane powszechnie oblicze znanych ludzi. Tego typu publikacje autorstwa Profesora

[1] XVIII Dydaktyczna Konferencja Naukowa „Kształcenie zdalne – tradycja i współczesność w 100-lecie urodzin Elżbiety Zawackiej", Płock, 9–10.11.2009.

[2] Zainteresowanych wcześniejszymi faktami z życia Jubilata odsyłam do tekstu dr Renaty Góralskiej, opublikowanego w Roczniku Andragogicznym 2004.

i wydane pod Jego redakcją liczą dziś już wiele pozycji: *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog*, *Aleksander Kamiński*, *Elżbieta Zawacka 1909–2009*. Poza tym Profesor pasjonuje się muzealnictwem, a w szczególności muzeami biograficznymi. Owocami tej pasji są publikacje: *Ślady i pamiątki Jana Kochanowskiego*, *Muzea Adama Mickiewicza*, *Ślady i pamiątki Prymasa Tysiąclecia*. Również swoich współpracowników zachęca Profesor do zajmowania się postaciami wybitnych pedagogów i wspiera też publikacje takich prac, czego efektem są choćby wydane w roku dwie znakomite książki biograficzne *Wanda Szuman – pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu* pod red. Beaty Borowskiej-Beszty czy *Irena Drozdrowicz-Jurgielewiczowa* autorstwa Anny Antosz. Publikowanie zresztą stanowi dla Profesora swojego rodzaju *idée fixe*, zawsze bowiem powtarza, że ilekroć istnieje możliwość opublikowania tekstu, krótszego czy dłuższego, samodzielnego czy zbiorowego, zawsze należy z niej korzystać. U wielu osób zatem zazdrość i podziw budzi liczba publikacji autorskich i przygotowanych pod redakcją Jubilata, który troszczy się nie tylko o swoje teksty, ale i o to, by jego współpracownicy czy młodzi pracownicy naukowi mieli możliwości wydawania własnych publikacji.

Jubilat nadal rozwija analizy systemów oświatowych i edukacji dorosłych za granicą, publikując nie tylko artykuły, ale i książki poświęcone wybranym krajom, jak np. *Edukacja w Szwecji*, *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, *Edukacja dorosłych w Kanadzie*, czy drukowane obecnie przez Wydawnictwo Akademickie „Żak" rozszerzone wydanie *Edukacji dorosłych za granicą*.

Oprócz aktywności na polu wydawniczym, Profesor nieustannie angażuje się w nowe projekty badawcze, również w skali międzynarodowej. Współpracował z Instytutem Edukacji Dorosłych w Petersburgu, stale współpracuje z andragogami z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, nawiązał współpracę z pedagogami z Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa w Kijowie, pracownikami naukowymi Universitas Studiorum Polona Vilnensis w Wilnie. Wykłada na uniwersytetach trzeciego wieku, m.in. ostatnio wygłosił wykład inauguracyjny na rozpoczęciu roku akademickiego w Stowarzyszeniu Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Płocku oraz wykład na uroczystościach 35-lecia pierwszego polskiego UTW im. Haliny Szwarc w Warszawie. Wystąpienia Profesora zawsze słuchane są z wielką uwagą i zaciekawieniem. Jubilat jest bowiem Mistrzem w zakresie dydaktyki, w szczególności dydaktyki szkoły wyższej. Słuchanie wykładów Profesora, jak też jego wystąpień konferencyjnych jest prawdziwą przyjemnością i ucztą intelektualną. Nigdy nie nudzi swoich słuchaczy, wręcz przeciwnie, przekazując treści niezwykle ważne, przeplata je anegdotami, odwołaniami do aktualnych spraw społecznych i politycznych, ale i odnosi się do wydarzeń historycznych. Przy tym nie tylko zawstydza odbiorców ogromem swojej wiedzy, ale i prowokuje do samodzielnych dociekań.

Każdy, kto osobiście zna Profesora Józefa Półturzyckiego, zapewne zgodzi się ze stwierdzeniem, iż jest on tytanem pracy. Wiele wymaga od swoich współpracowników, ale i od samego siebie. Potrafi narzucić szybkie tempo pracy, ale i zmotywować zespół w taki sposób, że wstyd jest nie ukończyć zadania na

wskazany przez Profesora termin. Jako szef Profesor wykazuje się niezwykłą znajomością psychiki, czytając w ludziach jak w otwartych księgach. Wie, kiedy pochwalić i zachęcić, wie, kiedy cały zespół lub poszczególnych jego członków „ustawić do pionu". Jest też człowiekiem wrażliwym, zwłaszcza na ludzką krzywdę, dlatego też staje w obronie tych, którzy są niesprawiedliwie traktowani przez innych. Profesor zdecydowanie należy do osób, określanych mianem ludzi z otwartą głową. Sam jest człowiekiem twórczym i docenia przejawy twórczości i pomysłowości u innych. Chłonie wszelkiego rodzaju nowości, choć oczywiście nie podchodzi do nich bezkrytycznie. Umiejętność dokonywania wyważonej i często bezpośredniej krytyki to cecha Profesora, która Go wyróżnia, ale i naraża na niepopularność w niektórych kręgach. Ów krytycyzm, lecz nie krytykanctwo, pozwala dostrzec tym, którzy słuchają wystąpień Jubilata, takie aspekty analizowanych spraw, które umknęły ich uwadze bądź wydawały się dotąd nie tak ważne. Skutkiem tych krytycznych analiz dokonywanych przez Profesora jest choćby wielokrotne upominanie się o kwestie aksjologiczne w dydaktyce, jak i w całej pedagogice czy prawidłowe rozumienie edukacji ustawicznej, w szczególności przez nasze władze oświatowe.

Profesor jest też zapalonym kibicem sportowym, co wynika z faktu, że niemal nie ma takiej dziedziny aktywności fizycznej, której by w młodości nie uprawiał, przymierzał się nawet do łowiectwa. Zawsze kibicuje piłkarzom nożnym (polskim i zagranicznym), a szczególnym sentymentem darzy poznański klub Kolejarza, czyli dzisiejszego Lecha. Kibicuje również siatkarzom, koszykarzom, piłkarzom ręcznym, bokserom, skoczkom i biegaczom narciarskim, pływakom i lekkoatletom. Fascynat koni, zawsze podkreślający, że są to ze wszech miar inteligentne zwierzęta. Większość osób znających Profesora zapewne wie, iż jego ulubionymi autorami są dwaj poeci romantyczni, Adam Mickiewicz i Juliusz Słowacki. Nie wszyscy jednak wiedzą, że w dzieciństwie Profesor zaczytywał się powieściami Karola Maya, powieściami podróżniczymi i przygodowymi, a dziś do jego ulubionych filmów należą westerny. Oprócz literatury, języka polskiego i pedagogiki, Jubilat ma jeszcze jedną dziedzinę, którą się w szczególności interesuje, a mianowicie historię. Jego wiedza z tego zakresu, niezwykle szczegółowa, dotycząca faktów, o których nie wie nawet część historyków, jest zadziwiająca. Szczególnym upodobaniem darzy Profesor jedną ze znanych postaci historycznych, Napoleona Bonapartego. Uderzająca jest również u Jubilata umiejętność orientacji w przestrzeni i znajomość topografii. Kiedy Profesor pyta studenta lub wykładowcę gdzie się urodził lub gdzie mieszka, to nawet jeśli jest to mała i mało znana miejscowość, potrafi dokładnie opisać jak tam dojechać i co się znajduje w owej miejscowości lub jej pobliżu, czym zawsze zadziwia swoich rozmówców.

Ktokolwiek miał sposobność rozmawiać z Jubilatem, z pewnością zwrócił uwagę na Jego poczucie humoru. Zarówno wystąpienia konferencyjne, jak i codzienne rozmowy Profesora, zawsze zawierają odniesienia do aktualnych wyda-

rzeń, puentowanych z przymrużeniem oka. Charakterystyczną cechą Profesora są także Jego słynne żartobliwe powiedzenia. Oto kilka z nich:

- „Jak mawia nasz Noblista (chodzi o Lecha Wałęsę), w tym temacie mamy jasność i rezerwuar";
- „Jak mawia nasz Noblista (j.w.), trafił/a Pan/i w sam środek sedna";
- „Jak mawia nasz Noblista (j.w.), jest to zwrot o 360 stopni";
- „Musimy do tego wystąpienia zrobić interpunkcję, jak mawia nasz Noblista (j.w.)"
- Życząc komuś bezpiecznego powrotu do domu: „Jak mawiała matka Gagarina, synku, lataj wolno i nisko";
- „Jak powiedział Napoleon, bez jednego oficera można wojnę prowadzić";
- „Suma nie zależy od kolejności składników";
- „Stojący zegar dwa razy na dobę pokazuje prawidłową godzinę"
- Patrząc na przykład promotora swojego doktoratu, prof. Wincentego Okonia (22.01.2010 Profesor skończył 96 lat), czy też gen. prof. Elżbiety Zawackiej (zmarła na 2 miesiące przed swoimi 100 urodzinami), Wandy Szuman (przeżyła 104 lata), Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej (przeżyła 100 lat), Profesor sformułował prawo, iż „Dydaktycy i andragodzy żyją najdłużej";
- Drugie prawo Półturzyckiego głosi, iż: „Prawdziwy dydaktyk rozwija się przy drugiej żonie"

To poczucie humoru, w połączeniu z innymi cechami charakteru Jubilata, sprawiają, że gromadzi on wokół siebie ogromne rzesze osób, które chcą z Nim współpracować, rozmawiać, słuchać Go, chcą, aby roztoczył nam nimi opiekę naukową i pozostawać z Nim w ciągłym kontakcie. Z pewnością jest zatem Profesor Półturzycki osobą charyzmatyczną.

Chcąc podsumować dokonania Jubilata, warto wskazać na Jego dorobek. Uzupełniając informacje zebrane przez współpracowników Profesora, z okazji Jego 70-lecia, zamieściłam poniżej nazwiska doktorów, których Jubilat wypromował w latach 2004–2009 oraz wykaz Jego publikacji.

**Doktorzy wypromowani przez Profesora Józefa Półturzyckiego (w latach 2004–2009)**

24. Maria Chmielewska (2004), Uniwersytet Mikołaja Kopernika
25. Anna Frąckowiak (2006), Uniwersytet Mikołaja Kopernika
26. Daniel Korzan (2006), Uniwersytet Mikołaja Kopernika
27. Anna Antosz (2006), Uniwersytet Warszawski
28. Zofia Aleksandra Tomaszewska (2009), Uniwersytet Warszawski
29. Katarzyna Mikołajczyk (2009), Uniwersytet Warszawski
30. Michał Szykut, praca w trakcie recenzji

**Bibliografia prac Profesora Józefa Półturzyckiego (za lata 2005–2009)**

## I. Monografie i książki

**2005**

Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog. Muzea Adama Mickiewicza. Wyd. NOVUM, Płock 2005, s. 296.

(red. polskiego wydania) Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech. Studium przypadku Berlin/Brandenburgia. Wydział Pedagogiczny UW, Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica, Warszawa – Płock 2005, współredaktor H. Depta, H. Solarczyk-Szwec, s. 436–442.

Jak pisać pracę licencjacką? Poradnik dla studentów WSSE. Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie,Warszawa 2005, s. 21.

Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych. Podstawowe problemy. Wyd. ITeE, Warszawa – Płock 2005, współautor A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, s. 240.

**2006**

Aleksander Kamiński. Wyd. ITeE, Radom 2006, s. 352.

(red.) Adam Mickiewicz – wielkość – tradycja – pamięć. 1798–1855–2005. TNP-SWPW w Płocku, Płock 2006, współredaktor Z.P. Kruszewski, s. 175.

(red.) Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej. TNP, Płock 2006, współredaktor Z.P. Kruszewski, s. 280.

**2008**

Ślady i pamiątki Prymasa Tysiąclecia. Wyd. ITeE, Radom 2008, współautor M. Półturzycka, s. 237.

Edukacja dorosłych w Kanadzie. Wyd. ITeE, Warszawa – Płock 2008, współautor A. Frąckowiak, s. 224.

(red.) Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe. Wyd. NOVUM, Płock 2008, współredaktor A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, H. Solarczyk-Szwec, współautor, s. 526.

**2009**

Edukacja w Szwecji. Radom 2009, Wyd. Naukowe ITeE – PIB, s. 256.

Elżbieta Zawacka 1909–2009. Radom 2009, Wyd. Naukowe ITeE – PIB, współredaktor A. Frąckowiak, R. Góralska, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło, współautor, s. 335.

Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne. Radom 2009, Wyd. Naukowe ITeE – PIB, współredaktor A. Frąckowiak, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło, s. 449.

## II. Rozprawy i artykuły

**2005**

O andragogice jako nauce przydatnej w pracy edukatora, w: M. Owczarz (red.): Poradnik edukatora. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa 2005, s. 9–16.

Modele związków młodzieży w badaniach Aleksandra Kamińskiego, w: P. Petrykowski (red.): Opieka a edukacja. Studia dedykowane Profesorowi Marianowi Byblukowi z okazji 70 rocznicy urodzin. Toruń 2005, Wyd. UMK, s. 201–219.

Aktualność problemów edukacji ustawicznej. „Chowanna" 2005. Tom 2 pod red. A. Stopińskiej-Pająk, s. 16–38.

Współczesna edukacja akademicka i wpływ na nią standardów opracowanych przez Radę Główną Szkolnictwa. „Pedagogika Szkoły Wyższej" nr 24–25, s. 50–61.

Andragogika jako dyscyplina akademicka. „Rocznik Andragogiczny" 2004, s. 37–52.

Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. E-Mentor 2004 nr 5, s. 47–50.

Proces kształcenia na lekcji i jego powiązania z edukacją pozaszkolną i równoległą, w: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.): Procesy uczenia się i ich uwarunkowania. Szczecin 2005, Uniwersytet Szczeciński, s. 42–57.

Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog. „Prometeusz" 2005 nr 4, s. 91–102.

Pakiet edukacyjny, s. 10–11; Podręcznik dydaktyki, s. 471–477; Pomoce naukowe, s. 651–655; Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny PUK, s. 766–769; Problemowe kształcenie, s. 908–914; Prus Bolesław, s. 1009–1011; Pytanie, s. 1294–1295, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak", tom IV.

Rok 2005 – felieton „Rocznik Andragogiczny" 2005, s. 295–305.

Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Waxmann, Münster – New York – München – Berlin 2005 (współredaktor).

Einleitung, w: Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock, s. 17–18 (współautor).

Rahmen und Bereiche der Kulturellen Bildung, w: Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, s. 41–49 (współautor).

Situation und Entwicklungstrends der Kulturellen Bildung aus der Sicht von Mitarbeitern ausgewählter Bildungseinrichtungen in Warschau, w: Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, s. 97–101 (współautor).

Didaktische Konzepte in der Kulturellen Bildung, w: Deutsch-polonische Forschergruppe /Hrsg./ Interkulturelle Batrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin 2005, Humboldt-Universität zu Berlin, s. 77–81.

Kulturelle Bildung der Erwachsenen – Best practice Zentrum für Moderne Kunst Ujazdowski – Schloss in Warschau, w: Deutsch-polonische Forschergruppe /Hrsg./ Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen... , s. 108–117.

**2006**

Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej, w: K. Jaskot (red.): Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej. Uniwersytet Szczeciński. Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Szczecin 2006, s. 232–256.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli akademickich. Tamże, s. 371–382.

Procesy uczenia się i samokształcenia, w: F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.): Procesy uczenia się i ich efektywność. Szczecin 2006, U. Sz., s. 49–65.

Szkolnictwo wyższe a idea i praktyka edukacji ustawicznej, w: Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki (red.): Szkolnictwo wyższe w Płocku. TNP, Płock 2006, s. 193–209.

Wprowadzenie, w: Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej, s. 7–10 (współautor).

Rok 2006 – felieton „Rocznik Andragogiczny" 2006, s. 313–322.

Wprowadzenie. „Edukacja Otwarta" 2006 nr 1/2.

Próba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich. „Edukacja Otwarta" 2006 nr 1/2, s. 53–87.

**2007**

Wprowadzenie, w: Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej, s. 7–10 (współautor).

Mickiewicz bei Goethe in Weimar, w: Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts – Festschruft für Wiltrud Gieseke. Ulrike Heurer, Ruth Siebers (Hrsg). Waxmann 2007, Münster – New York – Munchen – Berlin, s. 246–252.

Pedagogika dorosłych i jej wskazania dla edukacji ustawicznej, w: T. Aleksander, D. Barwińska (red.): Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. Kraków 2007, Uniwersytet Jagielloński, s. 33–47.

Kształcenie ustawiczne jako podstawa integracji dyscyplin i poglądów pedagogicznych w teorii i praktyce pedagogicznej, w: F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.): Integracja nauczania i wychowania. Szczecin 2007, Uniwersytet Szczeciński, s. 51–63.

Aktualne problemy edukacji ustawicznej, w: D. Dądzik (red.): Aktualne problemy edukacji ustawicznej. Płock 2007, Wydawnictwo NOVUM, s. 11–24.

Aksjologia i dydaktyka w rozwoju teorii edukacyjnej, w: J. Świrko-Pilipczuk (red.): Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereźnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej. Szczecin 2007, Uniwersytet Szczeciński, s. 96–116.

Wprowadzenie, w: D. Korzan: Telematyczne kształcenie dorosłych. Płock 2007, Płocka Biblioteka Pedagogiczna, s. 5–7.

Wprowadzenie, „Edukacja Otwarta" 2007 nr 1/2, s. 5–6 (współautor).

Rok 2007 – felieton. „Rocznik Andragogiczny" 2007, s. 323–330.

**2008**

Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli, w: K. Żegnałek (red.): Kompetencje nauczycieli edukacji początkowej. Warszawa 2008, Wyd. WSP TWT, s. 9–42.

Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacquesa Delorsa i polskiej strategii z 2003 roku, w: Kwiatkowski S.M. (red.): Edukacja ustawiczna wymiar teoretyczny i praktyczny. Warszawa – Radom 2008, IBE i ITeE, s. 69–84.

Kształcenie ustawiczne a nowe funkcje edukacji dorosłych, w: Monitoring działalności placówek akredytowanych prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych. Raport. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi. Centrum Badań Edukacyjnych. Łódź 2008, s. 5–16.

Aksjologia podstawą odbudowy i rozwoju teorii edukacyjnej, w: Baraniak B. (red.): Wartości w pedagogice pracy. Warszawa – Radom 2008, IBE i ITeE, s. 169–186.

Praca dyplomowa z pedagogiki, w: Z.P. Kruszewski (red.): Vademecum metodologiczne studentów Wydziału Pedagogicznego Włodkowica. Płock 2008, Wyd. NOVUM, s. 117–145.

Egzamin dyplomowy, w: Z.P. Kruszewski (red.): tamże, s. 171–176.

Wprowadzenie, w: E. Sulkowska: Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku (1994–2007). Płock 2008, Wyd. NOVUM.

Działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 1993–2008. „Rocznik Andragogiczny" 2008, s. 21–46.

Nadzieje i rozdroża edukacji ustawicznej, w: Z.P. Kruszewski (red.): Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego. Płock 2008, Wyd. Naukowe Novum, s. 133–169.

Edukacja akademicka na odległość w Chinach. „Edukacja Otwarta" 2008 nr 2, s. 97–115.

Models of youth associations in Aleksander Kamiński's research, w: E. Sapia-Drewniak, J. Piechnik-Borusowska (red.): Contribution of Educational Societies to the Development of the European Culture. Opole University, Opole 2008, s. 185–197.

**2009**

Miejsca wypoczynku Kardynała Stefana Wyszyńskiego – ślady i pamiątki Jego pobytów. „Studia Prymasowskie" nr 30, 2009, s. 187–202 (współautor).

Wacław Potocki i inni wybitni synowie oraz mieszkańcy Ziemi Gorlickiej, w: Z. Izdebski (red.): O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Zielona Góra 2009, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 403–425 (współautor).

Wartości kultury podstawą modernizacji dydaktyki. „Płockie Studia Dydaktyczne" 2009, tom 21, s. 11–32.

Elżbieta Magdalena Zawacka 1909–2009 – wprowadzenie, w: Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne, s. 9–28 (współautor).

Wprowadzenie, w: Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod red. A. Frąckowiak i in., s. 9–12 (współautor).

Studia – praca nauczycielska – droga do profesury, w: Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod red. A. Frąckowiak i in., s. 48–59 (współautor).

Ocena dorobku naukowego i dydaktycznego pani docent dr hab. Elżbiety Zawackiej w postępowaniu o nadanie tytułu profesora na wniosek Rady Wydziału Nauk Historycznych UMK z dnia 13 czerwca 1995 r., w: Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod red. A. Frąckowiak i in., s. 110–118.

Elżbieta Zawacka – pedagog, teoretyk systemu edukacji na odległość, w: Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod red. A. Frąckowiak i in., s. 175–198.

Współpraca naukowa i wyjazd studyjny, w: Elżbieta Zawacka 1909––2009, pod red. A. Frąckowiak i in., s. 268–273.

Trwałość osiągnięć i dziedzictwa, w: Elżbieta Zawacka 1909–2009, pod. red. A. Frąckowiak i in., s. 287–290 (współautor).

Ślady i pamiątki prymasa Tysiąclecia, w: R. Brazis (red.): Wiara – oświata – zdrowie. „Studium Vilense" A. Vilnius 2009, s. 10–15 (współautor).

Potrzeby i możliwości modernizacji kompetencji nauczycieli, w: A. Rogalska-Marasińska (red.): Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Tom 2. Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku. Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 15–40.

**Summary**

**Professor Józef Półturzycki's Jubilee**

On 22 of November Profesor Józef Półturzycki celebrated His 75th birthday. The Jubilee was organized by His co-operators in Płock and Warszawa. Professor Półturzycki is outstanding pedagogue and andragogue, with impressive achievements. Is co-founder of the Andragogical Academic Society, of which He was a President till 2008. For many years He was also a Chair of Andragogy and Lifelong Learning Cathedral at the Warsaw University and Chair of Didactic Division at the Nicholas Copernicus University in Toruń. He is also chief editor of periodicals: „Andragogy Yearbook", „Open Education" and „Płock Didactical Studies". He promoted 1500 master students and 29 doctoral students, and reviewed many thesis. Main domains of Professor's scientific interest are: didactics, adult education, lifelong learning, biography and biographical research, education abroad.

# I. TEORIE EDUKACJI DOROSŁYCH

*Krzysztof Pierścieniak*

## NIEFORMALNA EDUKACJA DOROSŁYCH. WOKÓŁ ZAKRESÓW I ZNACZEŃ

Aktywność edukacyjna dorosłych tradycyjnie jest rozumiana szeroko. Terminem tym, często przywoływanym w literaturze pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, czy z obszaru nauk o zarządzaniu, określano różne zjawiska i w zależności od kontekstu w jakim je sytuowano nadawano im również odmienną rangę (znaczenie). Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć pewną swobodę, a nawet dowolność w używanych terminach, określeniach, czy konstruowanych definicjach. Źródeł takich praktyk należy doszukiwać się zarówno w perspektywach poznawczych, jakie przyjmowali przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych opisując edukację dorosłych, ale także w obowiązujących w danym czasie ideologiach społecznych, których kontekst, często stanowił swoistą, jedynie słuszną wykładnię interpretacyjną. Konsekwencją tych narastających latami procesów była, z jednej strony pewna uprawomocniona dowolność, z której część autorów korzysta do dzisiaj konstruując własne definicje, czy określenia do opisywania współczesnych rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych, z drugiej strony, ta praktyka nadawania własnych znaczeń powtarzającym się lub nawet tym samym zjawiskom edukacyjnym, potęguje chaos pojęciowy i bywa przyczyną różnego rodzaju nieporozumień i błędnych interpretacji tej samej rzeczywistości. W efekcie, takich zabiegów otrzymujemy często niejednoznaczny w opisie i nie zawsze rzetelny naukowo, obraz opisywanego zjawiska. Wielokrotnie zwracał na to uwagę Józef Półturzycki (1999), Mieczysław Malewski (2001, 2006), Ewa Solarczyk-Ambrozik (2002), czy Józef Kargul (2005).

Również na forum międzynarodowym toczono, do pewnego czasu, dyskusje na temat sposobów definiowania różnych postaci i obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych. Raz zwracano uwagę na to, że używane sformułowania nie w pełni wyczerpują zakres desygnatów składających się na naturę tego, co było przedmiotem badania, a przez to stosowane terminy są niejednoznaczne i mało precyzyjne. Innym razem podnoszono kwestię językowej czytelności określeń stosowanych do opisu aktywności edukacyjnej dorosłych. Badacze obawiali się bowiem, że stosowane terminy, nie tylko budzą wątpliwości in-

terpretacyjne u innych badaczy, ale równocześnie przez swoją holograficzną konstrukcję nie pozwalają na czytelne zinterpretowanie zarówno sensu, jak i zakresu opisywanych rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych. Tak, że każdy badacz patrząc na to samo zjawisko, często widział i opisywał coś innego (Bjørnåvold 2000)

Zastanawiano się w związku z tym, czy używać do opisu aktywności edukacyjnej dorosłych terminów wynikających wprost z istniejących w danym kraju rozwiązań formalno-prawnych, które sankcjonowały jako „edukacyjny", jedynie ten rodzaj aktywności, który np. był celowo zorganizowanym procesem odbywającym się w określonych typach instytucji, a także prowadził do uzyskania dokumentów potwierdzających (certyfikujących) uzyskane przez uczącego się dorosłego kwalifikacje, w zakresie ogólnym i/lub specjalistycznym. Czy też za właściwe dla rozumienia aktywności edukacyjnej dorosłych uznać należy, te rodzaje zachowań, które mają inne cechy niż te, wynikające z formalnego charakteru edukacji, a człowiek dorosły, podmiot tej aktywności, sam zinterpretuje (uzna) taką aktywność jako edukacyjną, przy czym fakt, w którym momencie taka refleksja jest przez niego formułowana i czy ma bardziej lub mniej intencjonalny charakter można uznać za wtórny (Gunn 1987; Percy i in. 1995; Chisholm 2000).

Wydaje się, że za jedną z przesłanek tego stanu można uznać założenia obowiązującej w ubiegłym wieku polityki edukacyjnej i oczekiwania rynku pracy. Zawraca na to uwagę Mieczysław Malewski wskazując, że do końca lat 60. ubiegłego wieku powszechnie obowiązywały założenia modernistyczne, w których „położenie silnego akcentu na instytucjonalny nurt edukacji dorosłych, marginalizowało i deprecjonowało pozaformalną i nieformalną edukację dorosłych" (Malewski 2006, s. 24) Można więc domniemywać, że również sami uczestnicy takiej aktywności z definicji nadawali jej status inny niż edukacyjny. Podobny pogląd formułował Phillip Brown i Hugh Lauder (Brown Lauder 1998, s. 61–65).

Za drugą przesłankę należy uznać „zabiegi organizacyjne polegające na sprowadzeniu edukacji do nauczania" (Kargul 2005, s .19), które to działania, choć w określonym czasie, były uprawomocnione zarówno historycznie, jak też społecznie, czy nawet ideologicznie (Kargul 1996), to powodowały, że edukacja dorosłych miała ściśle przyporządkowane funkcje, z których dominującą była funkcja kompensacyjna. Z pełnienia i efektywnej realizacji zadań przyporządkowanych tej właśnie funkcji edukacja dorosłych była rozliczana.

Trzecią przesłanką jest wielość kontekstów teoretycznych w jakich edukacja dorosłych, zwłaszcza pozaformalna i nieformalna jest interpretowana. Części z nich prawomocność takiej edukacji łączy z obowiązującą w polityce społecznej zasadą pomocniczości, wedle której działania inne niż formalne mają jedynie uzupełniać system edukacji instytucjonalnej. Inne uznają edukację pozaformalną i nieformalną za metody pracy, a nie rodzaje edukacji. Wreszcie dominujący w niektórych kręgach polityków oświatowych paradygmat formalny dyskwalifikuje z założenia prawomocność pewnych postaci

edukacji, jak *self-regulated learning*, umożliwiające samosterowanie procesem nauki, czy uczenie się kontekstowe (*context learning*). Coraz powszechniej także używa się terminów czytelnych jedynie dla bardzo wąskiego grona specjalistów, co uniemożliwia społeczną debatę nad prawomocnością różnych rodzajów edukacji dorosłych (Du Bois-Reymond 2005).

## 1. Postaci i obszary aktywności edukacyjnej dorosłych. Ewolucja dyskursu

Dyskurs nad konceptualizacją postaci i obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych ma swoją historię. Jedną z nowszych propozycji procesu klaryfikacji pojęć związanych z *formalną, pozaformalną i nieformalną* aktywnością edukacyjną dorosłych przedstawili; Helen Colley, Phil Hodkinson i Janice Malcolm. W swoim raporcie „Pozaformalne uczenie się. Odwzorowanie obszaru pojęciowego" (Colley i in. 2003) dowodzą, że współczesne rozumienie terminów związanych z obszarami uczenia się dorosłych ma swoją zawiłą genealogię, której „…nie można interpretować inaczej, jak tylko w określonym kontekście historycznym, społecznym, politycznym i ekonomicznym" (Colley i in. 2003, s. 3). Stąd też, jak wnioskują twórcy opracowania, w danym okresie historycznym stosowane określenia, czy używana terminologia opisowa były uprawomocnione, chociaż współczesnym badaczom mogą dzisiaj sprawiać kłopot interpretacyjny. Autorzy raportu, analizując definicje rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych i obszarów, w jakich ta aktywność ma miejsce, zwrócili uwagę na dwa nurty.

Pierwszy, charakterystyczny dla autorów publikacji doby społeczeństwa wysokouprzemysłowionego, za aktywność edukacyjną dorosłych uznawał jedynie ten rodzaj działań, który miał charakter formalny i najczęściej związany z wykonywaną pracą zawodową. Podejście to, poprzez eksponowanie formalnych cechy aktywności edukacyjnej dorosłych, sankcjonowało tym samym, jako edukacyjne, jedynie te treści, które w sposób celowy prowadziły do zmian w strukturach wiedzy uczących się, realizowane były w określonych strukturach (instytucjach) pod kierunkiem uprawnionego specjalisty, a efekty zmian powstałe w wyniku takiego procesu mogły być potwierdzone uzyskaniem formalnych kwalifikacji. Poprzez taki zabieg starano się wykazać, że pozostałe rodzaje aktywności dorosłych, jeżeli nie mają cech wymienionych powyżej, nie mogą nosić miana edukacyjnych.

Jednymi z pierwszych, którzy zakwestionowali prawomocność takich wniosków byli Sylvia Scribner i Michael Cole, którzy analizując konsekwencje dominującego w tym podejściu paradygmatu kognitywistycznego dowiedli, że podobne efekty dorośli mogą uzyskać w formach pozaszkolnych. Wprawdzie nie zawsze wynikiem takiej aktywności jest formalny dyplom czy świadectwo, ale podobnie jak w edukacji formalnej, działalność edukacyjna ma charakter instytucjonalny (konkretne miejsce, w którym odbywa się np. kurs), planowy (program zajęć), treści mają status wiedzy i odpowiednią strukturę

(wykorzystuje się podręczniki, skrypty i inne materiały), a konsekwencją zaangażowania uczestników jest celowa i trwała zmiana (wyspecyfikowana w celach kursu). Scribner i Cole zrównali w ten sposób status pozaformalnej edukacji z edukacją formalną, przyczyniając się m.in. do rozwoju rynku szkoleniowego, który zaproponował alternatywne, wobec szkolnych, formy edukacji dorosłych (Scribner, Cole 1973).

Wprawdzie autorzy nie ustalili jaki typ relacji występuje pomiędzy tymi rodzajami edukacji, ale można zaryzykować tezę o prawomocności jednej z dwóch relacji:

- **komplementarności**, w ramach której edukacja pozaformalna uzupełnia w sposób naturalny słabości (deficyty), edukacji formalnej;
- **alternatywności,** w ramach której edukacja pozaformalna stanowi naturalną alternatywę wobec edukacji formalnej, a przez to stwarza szansę na jakościowo inny proces edukacji dorosłych.

Natomiast niebezpiecznym byłoby postrzeganie relacji pomiędzy edukacją formalną a pozaformalną jako **autonomicznej**, ponieważ typ tej relacji oparty byłby na szeregu meta-założeń pociągających za sobą konsekwencje tak istotne, jak nierówność dostępu, ekskluzja społeczna czy problem „ucznia czarnoksiężnika" jako konsekwencja relacji wiedza-władza w ujęciu Michela Foucault`a.

Odmienną perspektywę w identyfikowaniu rodzajów aktywności edukacyjnej przyjęli autorzy, którzy uczenie się dorosłych zaczęli postrzegać jako proces społecznej partycypacji. Stanowisko to, jak dowodzi Anna Sfard (Sfard 1998) było swoistą manifestacją wobec dwubiegunowości debaty, w której aktywności edukacyjnej dorosłych wyznaczono jedno z dwóch miejsc; albo w instytucji, która była częścią formalnego systemu edukacji, albo w przedsięwzięciu, które nie było wprawdzie elementem systemu formalnego, ale za to często ten system wspierało. Ten drugi, wyróżniony przez Helen Colley i współautorów nurt, pozwolił dostrzec inny niż dotychczas uznawany wymiar aktywności edukacyjnej dorosłych. Właśnie wtedy perspektywie konitywistycznej, która stanowiła prawie na równi z behawioryzmem płaszczyznę ekspalnacyjną, stworzono alternatywę w postaci przestrzeni społecznej, w której w sposób naturalny funkcjonuje każdy dorosły. W stanowisku tym, które upowszechnili w początku lat 90. m.in. Jean Lave i Etienne Wegner podkreślano, że jedną z podstawowych wartości uczenia się dorosłych jest społeczny charakter tego procesu. Bez uwzględnienia tego założenia dorośli często skazują się na funkcjonowanie na peryferiach wspólnoty społecznej, za której członków się uważają.

Przyjęcie perspektywy sytuacyjnej uprawomocnia przekonanie, że niemożliwe jest uczenie się bez przynależenia, a przynależenie do danej społeczności wymaga znajomości i rozumienia norm czy wartości konstytuujących daną społeczność, jest bowiem wynikiem uczenia się, które zachodzi nie w konkretnej instytucji czy na wybranym kursie, ale odbywa się poprzez przebywanie w danym środowisku, codzienną obserwację i nawiązywane interak-

cje. Mieczysław Malewski twierdzi, że w tych przestrzeniach, w których usytuowane jest nasze życie, uczymy się z taką łatwością, że nie traktujemy tej aktywności jako uczenia się, chociaż agregowane spontanicznie doświadczenia budują indywidualną tożsamość poznającego podmiotu (Malewski 2006, s. 34). Czy w związku z tym można wyróżnić w tym podejściu jakieś właściwości, czy wyspecyfikować cechy nowego rodzaju aktywności edukacyjnej dorosłych?

Kolejne debaty prowadzone w kręgach specjalistów zajmujących się aktywnością edukacyjną dorosłych wprawdzie przybliżają nas do tego stanu jednak nie udzielają wprost odpowiedzi. Można jednak badając różne postaci (formy) aktywności edukacyjnej dorosłych i obszary, w jakich taka aktywność ma miejsce, poczynić kolejne ustalenia. W ich konsekwencji u progu nowego wieku Daniel Livingstone zaproponował wyróżnienie czterech rodzajów aktywności edukacyjnej:

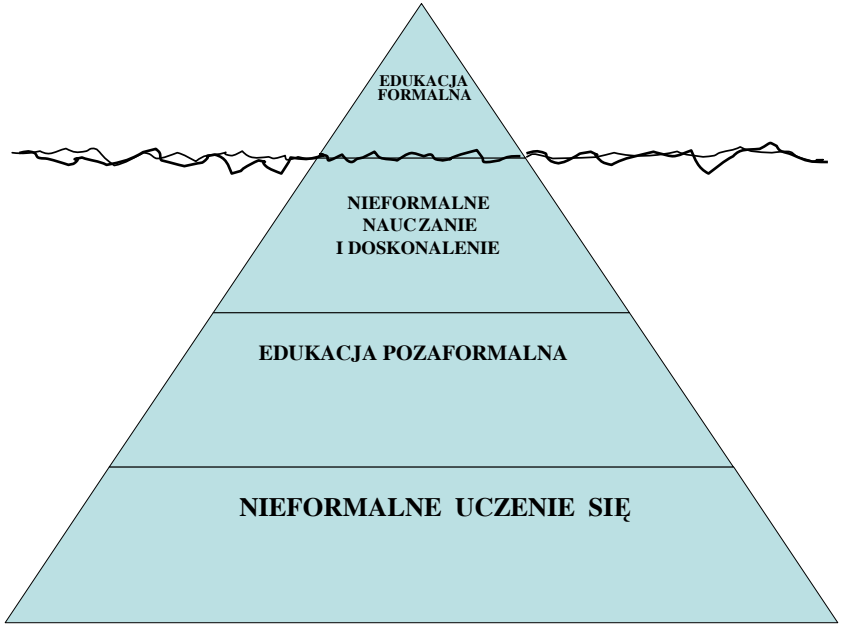
- **Formalną edukację**, gdzie znaczącym wyróżnikiem jest pozycja nauczyciela, który dzięki formalnemu autorytetowi, może przesądzać o zakresie wiedzy, niezbędnej uczącym się dorosłym do efektywnego osiągnięcia celów wyznaczonych programem nauczania.
- **Pozaformalną edukację**, która pojawia się wtedy kiedy dobrowolnie podejmujący uczenie się dorośli, zapragną opanować wybrany przez siebie, ale przewidziany jakimś programem, zakres wiedzy lub umiejętności korzystając przy tym z pomocy towarzyszącego im w procesie uczenia się nauczyciela.
- **Nieformalne nauczanie i doskonalenie**, które pojawia się, gdy nauczyciel lub mentor bierze odpowiedzialność za intencjonalnie przekazywaną innym dorosłym wiedzę, jednak bez odwoływania się do konkretnego programu czy zakresu treści. Nauczanie takie ma charakter spontaniczny i przypadkowy, a najczęściej dotyczy sytuacji pracy lub aktywności społecznej.
- **Nieformalne uczenie się**, które jest rozumiane jako każdy rodzaj aktywności służący opanowaniu wiedzy lub umiejętności, który zachodzi bez wcześniej opracowanego programu i w każdej sytuacji (Livingstone 2001, s. 3–4).

Klasyfikacja Livingstona, wydaje się być ciekawa z kilku powodów. Po pierwsze każdy z wymienionych przez autora rodzajów edukacji zakłada **intencjonalność** działań podmiotu, bez względu na to, czy podmiot ma charakter indywidualny (pojedynczy dorosły), czy zbiorowy (grupa dorosłych). Po drugie, w jednym z wyróżnionych przez autora rodzajów aktywności edukacyjnej, *nieformalnym nauczaniu i doskonaleniu* poprzez eksponowanie intencjonalność tego procesu tylko po jednej ze stron, tj. po stronie nauczyciela czy mentora, zachodzi obawa niebezpiecznej polaryzacja tego rodzaj edukacji, co może w skrajnych przypadkach prowadzić, do realizacji ukrytego programu. Po trzecie, uczenie się w klasyfikacji Livingstona, przedstawiane jest jako

proces niemal wyłącznie podmiotowej aktywności dorosłych, a nie proces społeczny.

## 2. Edukacja dorosłych w porządku hierarchicznym

Wydaje się że propozycja Livingstona, choć może wydawać się kontrowersyjną, na przykład przez fakt przyporządkowania intencjonalności nieformalnemu uczeniu się, to ma jeszcze jedną potencjalną cechę – umożliwia przedstawienie wyspecyfikowanych rodzajów edukacji w porządku hierarchicznym. Porządek ten, wyznaczony zarówno przez kryterium rozwojowe, jak i temporalne można ukryć w metaforze „góry lodowej" edukacji dorosłych, gdzie znakomita, konstytutywna dla przyszłej jakości życia człowieka edukacja, jest „ukryta", „niewidzialna", a przez to mniej precyzyjnie badana i opisywana (rys. 1). Natomiast, w większości przypadków, badana jest instytucjonalna, formalna edukacja dorosłych, która wprawdzie jest „obserwowalnym" wierzchołkiem, ale stanowi zaledwie kilkunastoprocentowy obszar aktywności edukacyjnej dorosłych.




Rys 1. „Góra lodowa" edukacji dorosłych

Źródło: Opracowanie własne oparte na artykule Livingstona (2000).

Umieszczając u podstaw góry lodowej *nieformalne uczenie się* sankcjonujemy zarówno prawomocność paradygmatu rozwojowego, jak też swoistą naturalność tej aktywności, która pojawia się jako pierwsza i towarzyszy człowiekowi do końca życia. Kolejne rodzaje aktywności, pojawiają się później i w bardziej lub mniej bezpośredni sposób kształtują jakość naszej egzystencji oraz towarzyszą życiu i rozwojowi człowieka przez nieomal cały okres dorosłości. Wierzchołek wieńczy *edukacja formalna*, która choć pojawia się w życiu każdego człowieka w miarę wcześnie i jest w większości państw obowiązkowa, to dla uczących się dorosłych staje się również w wymiarze kompensacyjnym obowiązkową. Ten rodzaj edukacji najszybciej znika z życia człowieka dorosłego.

Uzupełniającą do klasyfikacji Livingstona propozycję podziału rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych przedstawił Daniel Schugurenski (2000). Najpierw przeprowadził krytyczną analizę cech formalnej i pozaformalnej edukacji, a następnie zestawił i przeprowadził dyskusję wyróżnionych w trakcie analizy właściwości tych dwóch rodzajów edukacji. W efekcie takiego zabiegu, zdaniem autora, za edukację formalną dorosłych należy uznać tę aktywność, która ma podstawowy, w danym państwie, charakter. Jest ustanowiona przez władze i niemodyfikowalna w zakresie określonego minimum programowego, które uczący się dorośli mogą realizować jedynie pod kierunkiem uprawnionych nauczycieli. Funkcjonowanie takich formalnych placówek edukacyjnych na rynku podlega ścisłej regulacji władz. Edukacja tego rodzaju zazwyczaj jest obowiązkową, w takim rozumieniu, że aby dorosły mógł osiągnąć stopień wyższy tej edukacji musi najpierw zakończyć stopień niższy. Ponieważ tryb takiej formalnej edukacji może być bardzo różny, najczęściej niestacjonarny, stąd też część badaczy edukacji dorosłych określą tę edukację jako *para-formalną* (Schugurenski 2000, s. 2).

Natomiast pozaformalna edukacja jest z założenia dedykowana dorosłym. Zazwyczaj realizowana jest poza systemem instytucji, nad którymi pieczę sprawują władze. Posiada elastyczną strukturę i program, który może ulegać zmianom. Zazwyczaj w procesie edukacji obecny jest nauczyciel, aczkolwiek jego status i rola nie upoważniają go do realizacji funkcji będących konsekwencją uprawnień przyporządkowanych statusowi nauczyciela w edukacji formalnej (np. nie jest realizowana funkcja klasyfikacyjna czy selekcyjna.

Ta skrótowa z konieczności prezentacja wyników analizy cech formalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych pozwoliła autorowi na konceptualizację pola **nieformalnej edukacji**. Schugurenski, odmiennie niż Livingston, proponuje, aby pod pojęciem nieformalnej edukacji rozumieć wyłącznie procesy **uczenia się**, które mogą być, jego zdaniem, w zależności od kontekstu, w akim zachodzą intencjonalne lub nie. Swoje przekonanie uzasadnia po pierwsze, perspektywą rozwojową, która pierwszeństwo przyznaje procesom uczenia się nieformalnego, a po drugie perspektywą historyczną, w doświadczeniach której zawarte są przykłady efektywnego funkcjonowania dorosłych

pomimo braku dostępu, w owym czasie, do instytucji edukacyjnych specjalnie im dedykowanych.

Przyjęcie *intencjonalności* jako kryterium różnicującego postaci nieformalnej edukacji dorosłych pozwoliło autorowi na wyróżnienie trzech form nieformalnego uczenia się dorosłych: samokierowanego uczenia się, incydentalnego uczenia się, socjalizacji (ukrytego uczenia się).

**Samokierowane uczenie się**, autor rozumie, jako aktywność edukacyjną podejmowaną przez podmiot bez towarzyszenia uczącemu się w tej aktywności edukatora, przy czym obojętne jest, jaki jest formalny status takiej roli (nauczyciel, instruktor, doradca, opiekun itp.), co oczywiście nie wyklucza obecności takich osób w sytuacji uczenia się, jako źródeł wiedzy, ale to sam uczący się decyduje czy z nich skorzysta, czy nie. Jednocześnie jest to *intencjonalna* (zamierzona) i *świadoma* aktywność. *Intencjonalna*, ponieważ uczący się podejmuje czynność uczenia się z określonym zamiarem, intencją, nawet celem, zanim podejmie pierwsze kroki w kierunku materializacji tego zamiaru, a *świadoma* w tym sensie, że uczący się doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że jego zachowania są czynnościami uczenia się (Schugurenski 2000, s. 4).

**Incydentalne uczenie się**, odnosi się z kolei do doświadczeń edukacyjnych, które nie mają charakteru *intencjonalnego*. Swoje źródło mają w doświadczeniu osobistym, w praktyce dnia codziennego, ale nie są zamierzone. Dorosły podejmując taką aktywność nie planuje uczenia się, natomiast wzbogacając w ten sposób swoje doświadczenie osobiste jest w stanie w sposób świadomy „po zakończeniu" zdarzenia orzec (często poprzez refleksję osobistą), że czynność uczenia się miała miejsce (Schugurenski 2000, s. 5).

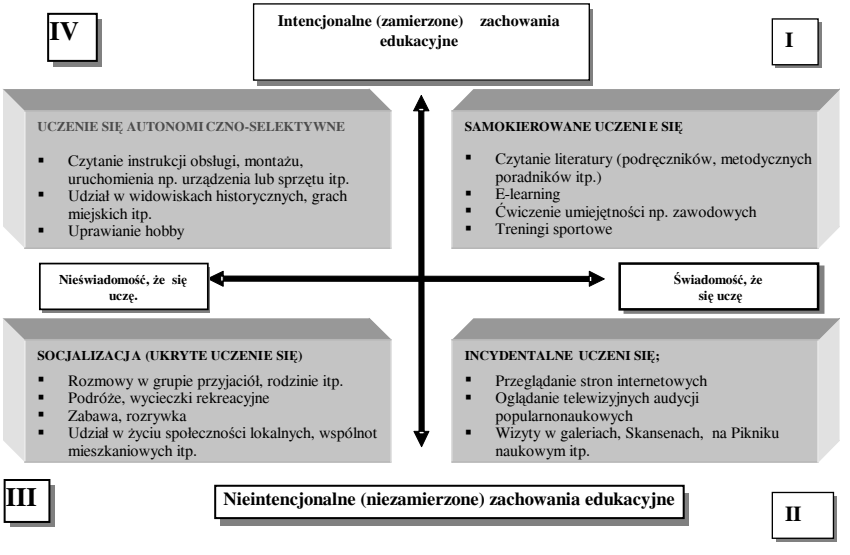
**Socjalizacja** odnosi się, według Daniela Schugurenski`ego do uczenia się, które ma *nieintencjonalny* i *nieuświadomiony* charakter i chociaż ma miejsce przez całe życie, to nie jest przez dorosłych projektowane. Dorośli nie zakładają również, że takie lub inne doświadczenie planowo będzie miało miejsce właśnie w ich życiu, w określonym jego momencie czy wymiarze. Najczęściej zachowania z tej kategorii pojawiają się nagle, niespodziewanie, spontanicznie w życiu dorosłych, a ich efekt jest trudny do szacowania i obserwacji, nie mniej jednak nie jest niemożliwy. Takie zachowania dają efekt w postaci internalizacji wartości, postaw czy wzorów zachowania się. Można przyjąć, że status tej formy edukacji nieformalnej, pomimo swojej „nieprzejrzystości", jest znaczący, ponieważ, w części przypadków, doprowadza poprzez retrospekcję biograficzną do uznania danej aktywności za edukacyjną. Umożliwia to pomiar efektów tej aktywności, co w konsekwencji pozwala nawet na założenie (przy względnej prawomocności tego założenia), że w sensie edukacyjnym mamy do czynienia ze zmianą, o względnie trwałym charakterze.

Warto zwrócić uwagę, że propozycja konceptualizacji edukacji nieformalnej, zaproponowana przez Schugurenskiego prowadzi do identyfikacji **trzech** form nieformalnej aktywności edukacyjnej dorosłych. Przy czym, ze

względu na zastosowane w analizie kryteria, otwiera dla kolejnych badaczy pole do dalszych dociekań nad kolejną, **czwartą formą** zachowań edukacyjnych. Na schemacie jest to obszar wyznaczony przez wektor *intencjonalność,* definiowany, jako świadomość zamysłu, określonego zamiaru (celu) i wektor *nieświadomość,* oznaczający brak bieżącej refleksji dorosłego, co do edukacyjnej natury czynności, które podejmuje.

### 3. Uczenie się autonomiczno-selektywne. Zarys pola badawczego

Klasyfikację zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej z uwzględnieniem czwartej formy przedstawa rys. 2.




Rys. 2. Klasyfikacja zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej

Źródło: Opracowanie własne.

W trzech częściach schematu wymieniłem przykłady, które mogą być ilustracją podziału dokonanego przez Schugurenskiego, a w czwartej części zaproponowałem uzupełnienie jego klasyfikacji. Wydaje się, że zwłaszcza zidentyfikowanie i nazwanie tej czwartej formy, nieformalnej edukacji dorosłych, wymaga rozwinięcia opisanych tam zachowań.

Przykładem zachowań, z jednej strony **intencjonalnych,** a z drugiej **nieuświadomionych**, co do natury wykonywanych czynności, które nazywam **uczeniem się autonomiczno-selektywnym** może być, jak zapisano to na schemacie, w IV ćwiartce m.in. uprawianie hobby albo udział w różnego rodzaju plenerowych inscenizacjach historycznych, czy zagranicznych wyjaz-

dach studyjnych. Oglądając widowisko historyczne, na przykład plenerową rekonstrukcję bitwy pod Grunwaldem, naocznie śledzimy losy bohaterów tej batalii z epoki średniowiecza. W ten sposób **intencjonalnie i poprzez akt autonomiczny** uczymy się historycznego przebiegu bitwy, a w sposób **nieuświadomiony i selektywny zarazem** poznajemy np. detale stroju uczestników tego wydarzenia. Pod warunkiem oczywiście, że rekonstrukcja będzie rzetelna. Podobny w sensie edukacyjnym charakter mają studyjne wyjazdy dorosłych w ramach programów unijnych np. Grundvig, tzw. asystentura (shadowing). Dorośli w trakcie wyjazdu towarzyszą organizatorowi jakiegoś przedsięwzięcia edukacyjnego podczas jego codziennej pracy i intencjonalnie poznają metodykę podejmowanych przez niego czynności organizacyjnych, ale zarazem nieświadomie uczą się np. „stosowności" pewnych zachowań, które ta osoba w obserwowanych przez nich sytuacjach wykazuje.

Być może zachowania te zostaną po pewnym czasie uznane za świadomą czynnością uczenia się. Fakt taki może mieć miejsce, gdy w życiu dorosłego wystąpi incydent krytyczny, polegający na tym, że ktoś zapyta tego dorosłego o jakiś przykład stosowności lub nie danego zachowania, a wtedy ten dorosły zreflektuje się i odpowiadając na zadane pytanie uzna, że to, czego w sposób autonomiczny i selektywny zarazem doświadczył, to też była edukacja. Niektóre organizacje społeczne i biznesowe rozumiejąc ten mechanizm starają się specjalnie takie, opisane powyżej wydarzenia, aranżować. W ten sposób uczestnicy wyjazdów studyjnych, staży czy innych form, kaskadowo dzielą się nie tylko swoją wiedzą formalną czy pozaformalną, ale i nieformalną.

## 4. Etapy klaryfikacji pojęcia *nieformalne uczenie się*

Interesującą, w aspekcie historycznym, klasyfikację przedstawił Gerald A. Straka. Zaproponowana przez niego periodyzacja etapów klaryfikacji pojęcia *nieformalne uczenie się* (Straka 2004), obejmuje okres ponad półwiecza, to jest od końca II wojny światowej, aż do czasów współczesnych i wyszczególnia pięć jakościowo różnych etapów. Zdaniem tego autora początków procesu konceptualizacji zakresu znaczeniowego terminu *nieformalna edukacja dorosłych* należy doszukiwać się w 1947 roku. Wtedy to UNESCO wydało raport „Edukacja w krajach rozwijających się" (UNESCO 1947), w którym *edukację*, w tym edukację dorosłych, uznano za fundament koniecznych reform cywilizacyjnych. Poprzez modernizację edukacji, jak dowodzono, można jednocześnie osiągnąć dwa wzajemnie dopełniające się cele: wzrost ekonomiczny i ład społeczny oparty na zasadach równości społecznej i demokratycznych mechanizmach sprawowania władzy. Właśnie edukacja pozaformalna miała odegrać kluczową rolę w tych przemianach. Uzasadnienia budowano na keynesowskiej ekonomii dowodząc, że tylko edukacja w tym obszarze gwarantuje osiągnięcie równie istotnych celów jakie stawia sobie edukacja formalna, ale zdecydowanie niższym kosztem i w bardziej elastycznej strukturze (Straka 2004, s. 4). Warto zaznaczyć, że pod określeniem *edukacja poza-*

*formalna* rozumiano wszystkie inne niż formalne działania edukacyjne podejmowane „dla i przez" dorosłych. Zdaniem Geralda Straki pierwszy etap trwał od 1947 do 1958 roku.

Oczekiwania, które wiązano z tym okresem, okazały się mrzonką. Po dekadzie jałowych prób reformatorzy odeszli od idei modernizacji społeczeństw poprzez inwestycję w edukację pozaformalną na rzecz koncentracji środków i masowy rozwój instytucji edukacji formalnej; szkół i placówek kształcenia zawodowego. Przekonanie, że tylko formalne instytucje mogą doprowadzić do realizacji założonych celów sprawiło, że co najmniej na następną dekadę zmarginalizowano w ten sposób znaczenie edukacji innej niż formalna. Taka praktyka spowodowała także, że punkt ciężkości związany z rozumieniem, czym jest jakościowy wymiar edukacji dorosłych przemieścił się i ponownie w centrum zainteresowania badaczy postawił procesy nauczania.

Kolejny etap zaczął się z początkiem lat 70. i trwał kolejną dekadę (Straka 2004, s. 4). Inspiracją dla zmiany paradygmatu w edukacji dorosłych była aktywność różnego rodzaju edukatorów, którzy pod wpływem idei alfabetyzacji funkcjonalnej autorstwa Paulo Freiere (Demetrio 2006) rozpoczęli działania z zakresu społecznej edukacji. Istotą podejmowanych działań edukacyjnych był bezpośredni dialog jaki edukator prowadził, np. z mieszkańcami brazylijskich slumsów. Celem takich rozmów był, poza uczeniem alfabetu, mimowolny wzrost świadomości społecznej i narodowej, a także politycznej tych mieszkańców. Zdaniem Helen Colley i pozostałych autorów raportu „Pozaformalne uczenie się. Odwzorowanie obszaru pojęciowego", właśnie w tej drugiej fazie można wyróżnić co najmniej dwa znaczące nurty; pierwszy, który w edukacji pozaformalnej upatrywał szansy na zmiany społeczne, kojarzony był z inicjatywami podejmowanymi przez ruchy feministyczne, antyrasistowskie czy walczące o prawa robotników. Organizacje te, w formule edukacji pozaformalnej, często podejmowały się realizacji radykalnych w odbiorze projektów edukacyjnych, których celem było zwrócenie uwagi społecznej na negatywne zjawiska będące konsekwencją następujących przemian społecznych. Drugi nurt upatrywał w edukacji pozaformalnej szansy na emancypację uczących się, którzy poprzez tę formę edukacji przejmą całkowitą kontrolę nad własnym procesem uczenia się. Uzasadnieniem dla tego drugiego nurtu były zarówno koncepcje społeczno-kulturowego rozwoju społeczeństw, jak też sytuacyjne teorie uczenia się (Straka 2004 s. 4; Colley i in. 2003, s. 7).

Etap trzeci rozpoczął się około 1980 roku. Był konsekwencją prowadzonych debat nad postępującym procesem odformalizowania szkolnej edukacji dorosłych z jednej strony, a z drugiej coraz częstszym, nieomalże niezauważalnym procesem formalizacji inicjatyw z obszaru edukacji pozaformalnej. Za symboliczny efekt tych współbieżnych, choć zwrocie biegnącym z krańcowo różnych biegunów, przyjmuje się publikacje Narodowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych (The Review of Vocational Qualifications Raport (NVQ, 1986), które wprowadzono do powszechnego stosowania od 1987 roku w An-

glii. Opracowane standardy nie są formalnie zdefiniowane w rozumieniu języka szkolnych efektów (outcomes), jakich osiągnięcie powinno charakteryzować absolwenta np. szkoły zawodowej czy uniwersytetu. Mają jednak spełniać odmienną rolę. Stwarzać ekwiwalentną płaszczyznę certyfikacji dla tych, którzy ucząc się w innych niż szkolne formach, chcą potwierdzić formalnie fakt osiągnięcia podobnych lub takich samych efektów jakie inni uzyskali kończąc określony cykl kształcenia instytucjonalnego.

W Stanach Zjednoczonych równie symboliczny efekt, jak publikacja Narodowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych, miało wystąpienie Laurena Resnicksa (Resnick 1987, za: Straka 2004) skierowane do uczestników corocznego zjazdu Amerykańskiego Stowarzyszenia Badaczy Edukacji, który w swoim wystąpieniu, zatytułowanym „Uczenie się w szkole i poza" skrytykował system edukacji formalnej dowodząc, że jest on głównie skoncentrowany na „wyuczenie" indywidualnej biegłości kompetencyjnej, co powoduje, że choć niektórzy osiągają przez takie nastawienie dużą wprawę w określonych obszarach wiedzy, to dzieje się tak, ponieważ „siedzą samotnie w ławkach". Metafora ta miała uzasadnić konieczność rozwoju innych kompetencji takich, które pozwolą uczącym się stać się równie biegłymi w sytuacjach autoedukacyjnych, poza kontekstem edukacji formalnej, np. funkcjonując jako członkowie danej społeczności.

Etap czwarty, jak zwraca uwagę Straka, rozpoczyna się z początkiem lat 90. Wtedy, jego zdaniem, edukacja pozaformalna zaczyna być utożsamiana przede wszystkim z wszelkimi rodzajami działań edukacyjnych, których inicjatorem są organizacje pozarządowe. Uzasadnień, dla podejmowanych przez te organizacje (głównie z tzw. *trzeciego sektora*), inicjatyw edukacyjnych upatrywać należy w popularnych, w tym czasie teoriach rozwoju społecznego, które interpretowały zachodzące zmiany raz przyjmując perspektywę feministyczną, innym razem etno-kulturową, to znowu środowiskową. Jednak bez względu na to, jaka orientacja w objaśnianiu przemian rzeczywistości społecznej obowiązywała, główną funkcją edukacji pozaformalnej miała stać się promocja autentycznego **doświadczania uczenia się**, które to uczenie się może mieć miejsce jedynie w konkretnej społeczności i tylko w nieformalny sposób, ponieważ prawdziwa wiedza ukryta jest głęboko, a prowadzić może do niej, jedynie **praktykowanie** uczenia się (Straka 2004).

Początek etapu piątego, to inicjatywy pojawiające się na forum różnych gremiów Unii Europejskiej. Zasadnicze znaczenie ma tu szeroka promocja idei całożyciowego uczenia się, w której nieustannie podkreśla się znaczenie (rangę) innych niż formalne rodzajów aktywności edukacyjnej. Po raz kolejny też wznowiono dyskurs na temat zakresu i znaczeń *edukacji pozaformalnej i nieformalnej*, które uznano za alternatywne wobec edukacji formalnej.

W polskiej literaturze przedmiotu, także można odnaleźć wątki tych międzynarodowych debat, aczkolwiek genealogia kształtowania się poglądów na zjawisko różnicowania się obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych w Polsce ma dłuższy rodowód. Józef Kargul w znaczącej z tego obszaru pu-

blikacji zatytułowanej „Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej" zwraca uwagę na dwuetapowość tego procesu i wielość jego kontekstów. Podkreśla także, co istotne w obliczu historycznej perspektywy, że idee fizjokratów, którzy we Francji byli zwolennikami szkoły ekonomicznej, stanowiły impuls dla organizowania oświaty dorosłych w Polsce, chociażby przez twórców Komisji Edukacji Narodowej (Kargul 2005, s. 14).

W kontekście rozważań historycznych Pana Profesora warto również przypomnieć o inicjatywach dwóch Stowarzyszeń, które można uznać za prototypowe dla *edukacji nieformalnej* w Polsce tamtego okresu (Fatyga 2004). Pierwsze z nich to Towarzystwo Filomatów (1817–1823) tajne stowarzyszenie, które skupiało młodych dorosłych, studiujących w Wilnie, drugie Zgromadzenie Filaretów, które powstało po likwidacji przez władze carskie Towarzystwa Filomatów. Cele obu stowarzyszeń były podobne, miały harmonijnie łączyć młodzieńcze umiłowanie życia, społecznikostwo, patriotyzm i samokształcenie (Pietraszkiewiczówna 1934).

W kolejnych latach, w sytuacji braku państwowości polskiej mamy do czynienia z licznie podejmowanymi i bardzo różnorodnymi inicjatywami z obszaru edukacji nieformalnej. Miały one postać kółek samokształceniowych, różnego rodzaju stowarzyszeń i towarzystw naukowych ważnych dla życia naukowego i obywatelskiego ówczesnej Polski. Na tym polu spotykamy także inicjatywy podejmowane przez organizacje kulturalne, związkowe czy wybitne postaci tamtego okresu, takie jak m.in. Adam Mickiewicz (Półturzyccy 2005). Poprzestając jedynie na wymienieniu tych kilku wybranych inicjatyw warto zauważyć, że to, co charakterystyczne dla ówczesnej, innej niż formalna edukacji jest w dużej części atrybutami współczesnych pozaformalnych i nieformalnych inicjatyw edukacyjnych. Ten obszar wspólnej tożsamości, to konsekwencja m.in. świadomości i intencjonalności zamiarów przy podejmowaniu poszczególnych inicjatyw; braku sztywnej formy organizacyjnej, zwerbalizowanej w postaci dokumentu misji, której uzasadnienia poszukuje się w kontestacji systemu oficjalnej (szkolnej) edukacji lub jego ograniczeniach, a także przekonania, że wiedza jest wartością autoteliczną.

Podobny pogląd, wyraża Mieczysław Malewski. W artykule „W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych" autor konstatuje, że redefinicja samego pojęcia „edukacja dorosłych" była konsekwencją dyskursu, jaki prowadzono przez cały dwudziesty wiek i w wyniku, którego co najmniej dwukrotnie miała miejsce paradygmatyczna zmiana. Pierwsza, zdaniem autora, miała miejsce na początku lat 70., a teoretycznym uzasadnieniem dla zmiany była propozycja M.S. Knowlesa. Obecnie, zdaniem autora, mamy do czynienia z drugą zmianą (Malewski 2006, s. 23–24). Jej istotą jest uczynienie całożyciowego uczenia się centralną ideą edukacyjną, która, jak dowodzi John Field, z jednej strony poszerza terytorium edukacji, a z drugiej różnicuje populacje osób uczących się i jeszcze bardziej komplikuje kwestie zakresu i definicji samego terminu edukacja (Field 2003, s. 65, za Malewski 2006, s. 25).

## 5. Definicje formalnej, pozaformalnei i nieformalnej edukacji dorosłych. Perspektywa organizacji międzynarodowych

Konsekwencją toczących się debat naukowych było przyjęcie przez Komisję Europejską w marcu 2000 roku w Lizbonie dokumentu pod nazwą *Memorandum on Lifelong Learning*, w którym nie tylko zaprezentowano wykładnię idei całożyciowego uczenia się, ale także, respektując wielość przejawów (rodzajów) aktywności edukacyjnej i kontekstów, w których taka aktywność może mieć miejsce, dookreślono obszary takiej aktywności. W tym dokumencie (Memorandum 2000) wskazano na trzy obszary do jakich powinniśmy odnosić wszelkie rodzaje aktywności związane z różnymi rodzajami uczenia się:

1. **Edukację formalną** (Formal learning) – związaną z formalnymi procesami uczenia się, która ma miejsce w instytucjach tworzących ustrój szkolny; także w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego. Wynikiem takiej edukacji jest uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednim świadectwem lub dyplomem.
2. **Edukację pozaformalną** (Nonformal learning) związaną z procesami uczenia się, które mają miejsce poza instytucjami edukacyjnymi i nie zawsze efektem takiej edukacji jest uzyskanie formalnie uznawanego świadectwa lub dyplomu, aczkolwiek zawsze jakiś certyfikat uczący się otrzymują. Taka aktywność edukacyjna może odbywać się w miejscu pracy lub poza nim, w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach, klubach i związkach. Uczący się, dzięki tak zorganizowanej aktywności edukacyjnej mogą zarówno doskonalić posiadane kompetencje zawodowe, jak też podnosić kompetencje ogólne oraz np. zdobywać wiedzę specjalistyczną i umiejętności szczególne np. artystyczne czy sportowe.

   Za edukację pozaformalną należy, zdaniem autorów Memorandum, uznać także wszelką działalność polegającą na audytoryjnym lub indywidualnym przygotowywaniu uczących się do zdawania egzaminów formalnych.
3. **Edukację nieformalną** (informal learning) związaną z codzienną aktywnością człowieka. Ten rodzaj edukacji nie musi być ani intencjonalny, ani celowy. Może po prostu przydarzać się naturalnie człowiekowi w ciągu całego życia i często nie być przez niego uznany za edukacyjny (Memorandum 2000, s. 8).

Analizując zaproponowany przez Komisję Europejską podział, warto zauważyć, że po raz pierwszy w dokumencie tej rangi, inne niż formalne, konteksty uczenia się zyskały tak wysoki status. Nie tylko poprzez fakt ich wyróżnienia czy definicyjnego rozgraniczenia, co starałem się wykazać w tekście, ale poprzez zrównanie ich formalnego statusu. Peter Alheit zwraca również uwagę, że te trzy rodzaje edukacji stają się wobec siebie komplementarne i w sposób synergiczny zaczynają towarzyszyć człowiekowi w trakcie jego całego życia i we wszystkich jego aspektach (Alheit 2002).

Zawarte w cytowanym dokumencie rozstrzygnięcia terminologiczne nie stanowią swoistego *novum*. Różne gremia światowe i europejskie podejmowały od dawna próby uściślenia tych terminów. Początkowo próby te dotyczyły stosowanego nazewnictwa, później, także zakresów definicyjnych trzech wyróżnionych rodzajów edukacji, które podlegały wielokrotnej modyfikacji. Analizując dokumenty instytucji międzynarodowych, można zauważyć, że próby dochodzenia do precyzyjnego skonstruowania nazw własnych (definicji) obszarów, w jakich odbywa się aktywność edukacyjna, bądź to związana z uczeniem się, nauczaniem czy uczeniem się–nauczaniem nadal trwają.

Porównując zestawione w tabeli 1, wybrane definicje edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, które powstały w ciągu ostatniej dekady z inicjatywy różnych międzynarodowych gremiów możemy zauważyć, jak dynamicznie, ale harmonijnie do prowadzonego dyskursu naukowego zmieniał się zarówno zakres definicyjny poszczególnych pojęć, jak i preferencja w akcentowaniu kluczowych dla danego obszaru rodzajów aktywności edukacyjnej.

To instytucjonalne postrzeganie rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych, niezbędne chociażby dla porównywania efektów osiąganych przez uczących się dorosłych w każdym z wymienianych trzech obszarów coraz częściej nie wystarcza. Wprawdzie kluczowe dla rozstrzygnięć terminologicznych kwestie uzyskały uzasadnienie teoretyczne i status normatywny, to wydaje się, że warto również zadbać o implikacje, jakie zarówno teoretyczne konstatacje, jak też przyjęte przez międzynarodowe organizacje definicje niosą dla codziennej praktyki. Problem ten nabiera swoistego znaczenia, ponieważ w każdym z trzech omawianych obszarów prowadzone są różne działania edukacyjne. Powodują inny efekt, realizowane są w odmiennym środowisku, inna jest zarówno ich natura (teoretyczna prawomocność), jak też postać (forma organizacyjna) takiej edukacji.

W przypadku formalnej edukacji wątpliwości są zdecydowanie mniejsze. Status tej edukacji, jak wielokrotnie wykazywano to w niniejszym tekście, jest ze swojej natury „przejrzysty" i w dużej mierze dobrze sparametryzowany[1]. Edukacja pozaformalna i nieformalna są trudniejsze do rozpoznania, ale za to nieporównywalnie dostępniejsze. Istotne wydają się również kategorie relacji pomiędzy uczestnikami takiej aktywności. W obu rodzajach edukacji mają poziomy i jakościowy charakter. Warto również przypomnieć, że właśnie te dwa rodzaje edukacji cechuje naturalnie właściwa im permanencja, która często w potocznym odbiorze interpretowana była jako cecha pochodna hierarchii instytucjonalnej. To edukacja pozaformalna i nieformalna dają możliwość jej podejmowania na różnych etapach życia i obecne są pod wieloma postaciami. I wreszcie w obszarach tej edukacji „ukryty jest Skarb" (Delors 1998) rozumiany jako szansa na rozwój osobisty i zarazem „przesłanka do budowy całożyciowej edukacji" (Kargul 2005).

[1] Z zastrzeżeniem, że formalna edukacja stanowi jedynie wierzchołek „góry lodowej" edukacji.

Tab. 1. Zestawienie wybranych, kluczowych elementów definicji edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej

| **Data powstania dokumentu** | **Źródło definicji** | **Definicja Edukacji formalnej** | **Definicja Edukacji pozaformalnej** | **Definicja Edukacji nieformalnej** |
|---|---|---|---|---|
| 1997 | **ISCED –** International Standard Classification of Education (Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia). | Edukacja formalna to **nauczanie** początkowe, ogólne i zawodowe dla osób poniżej 25 roku życia. | Edukacja pozaformalna to **nauczanie** zorganizowane poza placówkami edukacji formalnej, dla zdefiniowanej grupy uczestników. Prowadzące do osiągnięcia wyznaczonych w programach nauczania celów. | Edukacja nieformalna, to **nauczanie** poprzez codzienne doświadczanie (np. poprzez kontakty z przyjaciółmi, sąsiadami, kolegami, grupą towarzyską itp.). |
| 2000 | **EC –** European Commission (Komisja Europejska). | Edukacja formalna, to **uczenie** się, które odbywa się w szkołach i innych placówkach oświatowych i prowadzi do uzyskania kwalifikacji formalnych. | Edukacja pozaformalna, to **uczenie się** poza głównym nurtem systemu nauczania. Nie prowadzi do uzyskania kwalifikacji formalnych. | Edukacja nieformalna, **to uczenie się** z życia, z codziennych sytuacji, niekoniecznie intencjonalne. |
| 2005 | **CEDEFOP –** European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego). | Edukacja formalna, to celowa (intencjonalna) i zaplanowana aktywność polegająca na **uczeniu się.** | Edukacja pozaformalna, to celowa (intencjonalna) i zaplanowana aktywność, bez wyznaczonych celów **uczenia się**. | Edukacja nieformalna, to nieintencjonalna i nieplanowana aktywność **uczenia się**. |
| 2006 | **EUROSTAT –** Europejski Urząd Statystyczny. | Definicja przyjęta za: ISCED (1997) Edukacja formalna to **nauczanie** początkowe, ogólne i zawodowe dla osób poniżej 25 roku życia. | Definicja przyjęta za: ISCED (1997) Edukacja pozaformalna to nauczanie zorganizowane poza placówkami edukacji formalnej, dla zdefiniowanej grupy uczestników. Prowadzące do osiągnięcia wyznaczonych w programach nauczania celów. | Edukacja nieformalna, to intencjonalne **uczenie się**, ale mniej zorganizowane i mniej ustrukturyzowane niż nauczanie. |
| 2007 | **OECD –** Organization for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) | Edukacja formalna, to **uczenie** się w szkołach, centrach kształcenia zawodowego oraz w miejscu pracy. | Edukacja pozaformalna, to intencjonalne (celowe) i zgodne z przyjętym programem **uczenie się**, którego wyniki nie podlegają formalnej ocenie. Nie prowadzi też do uzyskania formalnych kwalifikacji. | Edukacja nieformalna, to nieintencjonalne, nieustrukturyzowane, i niezorganizowane **uczenie się**, przydarzające się w miejscu pracy, wypoczynku, czy życiu rodzinnym. |

| **Data powstania dokumentu** | **Źródło definicji** | **Definicja Edukacji formalnej** | **Definicja Edukacji pozaformalnej** | **Definicja Edukacji nieformalnej** |
|---|---|---|---|---|
| 2008 | **CEDEFOP –** European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego). | Edukacja formalna, to **uczenie** się w szkołach, centrach kształcenia zawodowego i podczas pracy w danym zawodzie. | Edukacja pozaformalna, to celowa (intencjonalna) i zaplanowana aktywność, bez wyznaczonych celów **uczenia się**. | Edukacja nieformalna, to nieintencjonalne, nieustrukturyzowane, i niezorganizowane **uczenie się**, przydarzające się w miejscu pracy, wypoczynku, czy życiu rodzinnym. |

Źródło: Werquin P. (2007), *Terms, Concepts and Models for analyzing the value of recognition programmes.* Wiedeń, s. 3.

Ponieważ te dwa rodzaje edukacji stają się niekwestionowanym priorytetem na nadchodzące lata warto dbając o ich czytelność nie tylko w prowadzonych debatach, ale także w praktyce dnia codziennego, zwrócić uwagę na fakt, że praktyka edukacji pozaformalnej i nieformalnej ma różne oblicza. Oprócz tych pożądanych także te, które powinny stanowić obszar refleksji krytycznej. Zaliczyć można do nich tendencję do formalizacji, instytucjonalizacji czy wręcz biurokratyzacji inicjatyw edukacyjnych, które w opatrznie pojętym interesie społecznej czytelności obrastają procedurami, funkcjami czy fasadą szyldów. Zastanowienie wzbudzić powinno, także rytualizowanie np. procesów uczenia się, które w pewnych warunkach mogą doprowadzić do sytuacji „edukacji dla dyplomu". Powszechną bowiem praktyką stało się przygotowywanie dla uczących się dorosłych quasi-dyplomów czy quasi-certyfikatów, które powodują „zamglenie" wartości uczenia się, która powinna być przede wszystkim źródłem osobniczej satysfakcji.

Wreszcie, aby debata wokół edukacji nieformalnej była dojrzała warto, aby głos w niej zabrali również praktycy. Możemy wówczas przyjąć, że kwestie fundamentalne dla aktywności edukacyjnej dorosłych, takie jak procesy uczenia się, nauczania czy prawidłowości rozwoju staną się nie tylko przedmiotem refleksji i debat uczonych, czy polityków społecznych, ale także troską każdego. Przecież wszyscy, bez wyjątku doświadczamy edukacji tylko, że niektórzy uświadamiają to sobie zbyt późno.

## Bibliografia

Alheit P. (2002), Podwójne oblicza całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji", (W:) Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.

Bjørnåvold J. (2000), Making learning visible: Identification, Assessment, and Recognition of non-formal learning, Vocational Training:European Journal (22), s. 24–32.

Bee, H. (2004), Psychologia rozwoju człowieka. Wydawnictwo Zyski S-ka, Poznań.

Brown P., Lauder H. (1998), Post-fordist possibilities for lifelong learning, (W:) A. Walther, B. Stauber (red.): Lifelong learning in Europe, Vol. 1, Tübingen, 1998; pp. 57–74.

CEDEFOP (2005), The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-formal and Informal Learning . National Policies and Practices in Validating Non-formal and Informal Learning, CEDEFOP Panorama Series 117, Luxembourg.

CEDEFOP (2008), Terminology of Education and Training Policy, (red.) P. Tissot.

Chisholm L. (2000), The Educational and Social Implication of the Knowledge Societies, (W:) O. van der Gablenz, D. Mahnke, P-C. Padoan, R. Picht (eds.) Europe 2020 Adopting to a Changing World, Baden-Baden, pp. 75–90.

Delors J. (red.) (1998), Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Warszawa.

Demetrio D. (2006), Edukacja dorosłych, (W:) Śliwerski B. (red.) Pedagogika, t. 3, s. 183.

Du Bois-Reymond M. (2005), Lernfeld Europa: Chance für Schüler und Lehrer im 21. Jahrundert, (W:) Bracht U. Keiner D. (red.), Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/Main.

Fatyga B. (2004), Edukacja nieformalna w Polsce. Historia i formy współczesne. Wystąpienie plenarne. Materiały pokonferencyjne, Warszawa.

Gunn C. (1987), Redefining types of adult learning. Journal of Community Education 2, s. 4–10, Coventry.

Kargul J. (1996), Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Kargul J. (2005), Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.

Livingstone D.W. (2000), Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices, (W:) The Canadian Journal for the Study of Adult Education, Toronto.

Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego. Toruń.

Malewski M. (2001), Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki, (W:) Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.

Malewski M. (2006), W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych, (W:) Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.

Percy K., Burton D., Withnall A. (1995), Self-directed learning among adults; the challenge for continuing educators. Leeds.

Półturzyccy M.J. (2005), Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog. Muzea Adama Mickiewicza, Płock.

Półturzycki J. (2003), Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej, W: Rocznik Andragogiczny.

Schugurensky (2000), The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field, Working Paper nr 19 Toronto.

Scribner S., Cole M. (1973), Cognitive Consequences of Formal and Informal Education, (W:) Science pp. 553–559.

Solarczyk-Ambrozik E. (2002), Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne, (W:) Zbierzchowska A. (red.), Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Warszawa.

Straka G.A. (2004), Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions, (W:) ITB – Forschungsberichte 15.

Werquin P. (2007), Terms, Concepts and Models for analyzing the value of recognition programmes. Wystąpienie na Third Meeting of National Representatives and International Organisations, October 2007, Vienna.

Włodarski Z. (1998), Psychologia uczenia się, t. 1. Warszawa.

**Netografia**

EC European Commission, (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*, SEC (2000) 1832 http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf [otwarto: 20.01.2010].

EUROSTAT, (2006). *Classifications for Learning Activities: Manual, Education, Science and Culture Statistics, Population and Social Conditions* 3/2006/ nr 31, EUROSTAT/F-4. http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsis/edtcs /library?l =/public/measuring_lifelong/classifications&vm=detailed&sb=Title [otwarto: 20.01.2010].

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf [otwarto: 20.01.2010].

International Standard Classification of Education – 1997 version http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC [otwarto: 20.01.2010].

Livingstone D.W. (2001) *Adults` informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. http://hdl.handle.net/1807/2735 [otwarto: 12.11.2009].

Memorandum of lifelong learning (2000).

OECD, (2007) *Recognition of non-formal and Informal Learning*, Project Plan and Rationale for the activity. www.oecd.org/edu/recognition [otwarto: 20.01.2010].

Pietraszkiewiczówna S. (1934), Materjały do historji Towarzystwa Filomatów. Tom III, Kraków. http://kpbc.umk.pl/dlibra/doccontent?id=28073&dirids=1 [otwarto:16.02.2010].

The Review of Vocational Qualifications in England and Wales (RVQ) Working Group report in April 1986 http://www.qcda.gov.uk/6642.aspx [otwarto: 20.01.2010].

**Summary**

**Informal adult education. Around scopes and meanings**

Keywords: formal, non-formal and informal learning of adults

The article contains descriptions of formal, non-formal and informal learning of adults. The author presents a history of the formulation of the ideas and theories that were fundamental for distinguishing particular types. The main phenomenon in learning of adults is an "iceberg". The article outlines a fourth definition of non-formal education and explains how different criteria's influence distinctions between the other types of education. In conclusion the author presents definitions of formal, non-formal and informal learning of adults as seen by international organizations.

*Hanna Kostyło*

# REKONSTRUKCJONIZM SPOŁECZNY MOŻLIWOŚĆ ŚWIADOMYCH ZMIAN SPOŁECZNYCH I OSOBISTYCH

Rekonstrukcjonizm społeczny to nurt myślenia w pedagogice, który zakłada, że edukacja jest narzędziem zmiany społecznej. Ciągłość zmian społecznych jest podstawowym założeniem rekonstrukcjonizmu. Edukacja, oskarżana często o nadmierne skłanianie się ku transmisji kultury i podtrzymywanie społecznego *status quo*, zyskuje w koncepcji rekonstrukcjonizmu nowy wymiar. Jest nim otwarcie się na aktualne problemy społeczne. Zainteresowanie bieżącymi, palącymi kwestiami społecznymi opiera się na fundamencie dobrej znajomości kultury zastanej. Rekonstrukcjonizm jest kierunkiem antropologicznym i filozoficznym w pedagogice. Jego siła wywodzi się z dogłębnej wiedzy na temat istniejącej kultury i z szacunku do niej. Ta wiedza i szacunek towarzyszą każdej proponowanej zmianie społecznej, możliwej do wprowadzenia za sprawą edukacji. Drugie założenie dotyczy sposobu wprowadzania zmian. Tu warunkiem jest poszanowanie procedur demokratycznych. Otwarcie na kulturę oraz troska o przestrzeganie zasad demokratycznych to dwie cechy odróżniające rekonstrukcjonizm od skrajnych podejść emancypacyjnych w edukacji.

Największym atutem rekonstrukcjonizmu jest integralne ujęcie życia człowieka i jego kultury. Każdy z nas, ze swojego miejsca na ziemi i w społeczeństwie, ze swoim wyposażeniem otrzymanym od natury i wychowaniem w kulturze, doświadcza trudności w ogarnięciu i zrozumieniu całości życia. Rekonstrukcjonizm tchnie w nas wielki optymizm, przekonując, że dostrzeżenie całościowego wymiaru życia kulturowego człowieka jest możliwe. Jest też niezbędne, jeżeli chcemy myśleć o własnej przyszłości. Zrekonstruowana edukacja musi położyć nacisk na współodpowiedzialność nas wszystkich za obecną postać kultury; na potrzebę skupienia się nie na indywidualności i prywatności, ale na myśleniu i działaniu w wymiarze szerszej wspólnoty. Fundamentalna kwestia podnoszona przez rekonstrukcjonizm dotyczy ciągłego wysiłku rozpoznawania własnej sytuacji kulturowej przez każde społeczeństwo oraz troski wszystkich ludzi o komunikację między kulturami. Wymiar kulturowy naszego życia jest tu najważniejszy. On nie „dzieje się" sam. Trzeba ciągle się go uczyć, obserwować, pracować nad nim. Umiarkowana interpretacja rekonstrukcjonizmu nie proponuje żadnego ostatecznego celu do osiągnięcia ani nie narzuca konkretnych rozwiązań dostrzeganych problemów. Założenie, które tkwi u jej źródeł, mówi tylko o tym, że problemy, które się pojawiają, musimy rozumieć, aby móc świadomie postępować w swoim życiu

osobistym, w swojej społeczności lokalnej oraz szerszych strukturach społecznych. Rekonstrukcjonizm skupia uwagę na edukowaniu młodszych i starszych pokoleń, na problematyce związanej z kulturą. Uświadamia nam, że kultura jest podłożem, podstawą naszego życia i że bez jej „uprawiania" przestajemy dbać o siebie. Rekonstrukcjonistyczne analizy są ostrzeżeniem przed uznawaniem kultury za oczywisty element świata, w którym funkcjonujemy. Zastajemy go przychodząc na świat, ale w pełni jesteśmy odpowiedzialni za jego kształtowanie, które jest możliwe wyłącznie przez świadomą edukację.

Podstawowym celem rekonstrukcjonizmu jest opracowanie innowacyjnych, zorientowanych społecznie programów nauczania, a także strategii pedagogicznych, które przyczyniłyby się do wykształcenia w nauczycielach i uczniach, a poprzez nich w całym społeczeństwie, nowego poziomu świadomości co do potrzeby i możliwości kolektywnej współpracy w wymiarze lokalnym i globalnym. Rekonstrukcjonizm twierdzi, że uczniowie muszą mieć możliwość, aby odnieść swoje umiejętności związane z wiedzą i krytycznym myśleniem do wyzwań społecznych i problemów spoza murów szkolnych. Nie chodzi tylko o to, aby odkryli w sobie potencjał do realizacji tego zadania; poprzez tego typu zaangażowanie sami będą mogli upełnomocnić się jako jednostki.

## Historia myśli rekonstrukcjonistycznej

Rekonstrukcjonizm społeczny ukształtował się w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku, głównie pod wpływem Deweyowskiego pragmatyzmu i progresywizmu. W historii edukacji nie był to jednak nurt zupełnie nowy. Ozmon i Craver[1] w poszukiwaniu źródeł rekonstrukcjonizmu sięgają do starożytności, przywołując Platońskie koncepcje organizacji republiki czy Augustyńskie zachęty do urzeczywistniania Państwa Bożego na ziemi. Poprzednikami rekonstrukcjonistów byli pisarze utopijni, tacy jak Thomas More (1478–1535) i Tommaso Campanella (1568–1639) oraz dziewiętnastowieczni socjaliści utopijni, hrabia Claude-Henri de Saint-Simon (1760–1825) i Charles Fourier (1872–1935), a także pisarz-futurysta Edward Bellamy (1850–1898)[2]. Mówiąc o bezpośrednich inspiracjach intelektualnych rekonstrukcjonizmu, Thomas wymienia trzy źródła. „Myśl rekonstrukcjonistyczna zbudowana była na trzech głównych intelektualnych perspektywach utrzymy-

[1] H. Ozmon i S. Craver, *Philosophical Foundations of Education*, Bell & Howell Company, Columbus 1976.

[2] Por. H. Ozmon i S. Craver, *op.cit*., s. 105–106. Warto zauważyć, że swoją ostatnią samodzielną książkę, *The Teacher as World Citizen*, z 1976 roku Brameld zadedykował swojej przyjaciółce, córce Edwarda Bellamy'ego, której życie było umocnieniem duchowym dla jej ojca, por. *The Teacher as World Citizen,* ETC Publications, Palm Springs, California 1976, s. III. Brameld był również promotorem pracy dyplomowej Shige Matsuury z Japonii, który zajmował się myślą Bellamy'ego na Uniwersytecie w Bostonie, zobacz F.A. Stone, *Theodore Brameld's Educational Reconstruction: An Intellectual Biography*, Caddo Gap Press, San Francisco 2003, s. 240.

wanych we wzajemnie równoważących się relacjach. Brameld włączył do Deweyowskiej epistemologii opartej na doświadczeniu intuicje myślicieli utopijnych i osiągnięcia dwudziestowiecznej psychologii, antropologii i socjologii"[3].

Choć o rekonstrukcję społeczną poprzez edukację apelowali Counts i Rugg – poprzednicy Bramelda – na długo przed drugą wojną światową, to dopiero Brameld, w latach pięćdziesiątych, opracował systematyczną prezentację tej filozofii. Kontekst społeczno-polityczny, w jakim to robił, różnił się jednak znacznie od kontekstu lat trzydziestych[4]. Zmieniła się sytuacja polityczna, gospodarcza i społeczna w Stanach Zjednoczonych i na całym świecie. Politycznie izolacjonizm, który charakteryzował doktrynę amerykańską przed drugą wojną światową, ustąpił miejsca po zwycięskiej wojnie globalnemu zaangażowaniu; gospodarczo Stany Zjednoczone przezwyciężyły ostatecznie głęboki kryzys z lat trzydziestych i weszły na szybką ścieżkę rozwoju; społecznie procesy demokratyzacji umożliwiły emancypację licznych grup, które były dotychczas marginalizowane, przede wszystkim Afroamerykanów. Po wojnie Ameryka stała się mocarstwem i nie zamierzała z tej pozycji rezygnować. Konsekwencją tych procesów była zmiana w podejściu do Związku Sowieckiego. Przed wojną ZSRR był wyzwaniem dla Ameryki, a z doktryną komunistyczną podejmowano poważne intelektualne spory. Po wojnie uznano, że ten kraj jest jedynie zagrożeniem, a z komunizmem nie należy dyskutować, ale trzeba go zniszczyć. Tym zmianom kulturowym towarzyszyła jeszcze jedna, o ogromnej doniosłości dla edukacji – w latach pięćdziesiątych ostatecznie zamknięty został etap dominacji progresywizmu i większość szkół amerykańskich powróciła do esencjalistycznych programów nauczania. Paradoksalnie zatem, w momencie, gdy rekonstrukcjonizm społeczny znalazł swój najpełniejszy intelektualny wyraz, jego znaczenie jako alternatywy edukacyjnej gwałtownie osłabło. Można powiedzieć, że o ile w latach trzydziestych koncepcje rekonstrukcjonistyczne miały pewne, aczkolwiek niewielkie szanse na realizację, to w latach pięćdziesiątych było to wręcz niemożliwe. Natomiast to w latach pięćdziesiątych, w pracach Bramelda, ich dojrzałość intelektualna osiągnęła swoje maksimum, w porównaniu z przyczynkami do całościowej koncepcji, które powstały w latach trzydziestych.

## Nieautorytarność rekonstrukcjonizmu

W jednym z podstawowych podziałów filozofii edukacji wyróżnia się często dwa jej rodzaje: autorytarną i nieautorytarną. Filozofie autorytarne

[3] T.P. Thomas, *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*, w: „Journal of Curriculum and Supervision", wiosna 1999, t. 14, nr 3, s. 263.

[4] Por. W.B. Stanley, *Curriculum for Utopia.* State University of New York Press, New York 1992, s. 11–12.

oparte są na przekonaniu, że prawda i dobro są takimi bytami, które są rozumiane najlepiej przez osoby zajmujące pozycje eksperckie w systemie szkolnym i w pełni korzystające z przysługującego im autorytetu. Filozofie nieautorytarne stoją na stanowisku, że nauczyciele są uczniami, uczniowie zaś są także nauczycielami; edukacja jest procesem, w którym jednostki wspomagają się nawzajem w dochodzeniu do osobistych znaczeń. Oba typy filozofii wyznają różną antropologię. Typ autorytarny uważa, że nauczyciele są ekspertami w zakresie wykształcenia i wychowania, natomiast uczeń przychodzi do szkoły jako *tabula rasa*, którą trzeba wypełnić wiedzą i wartościami moralnymi; ten proces przebiega zawsze tak samo, gdyż natura ludzka nie zmienia się, natomiast zmiany kulturowe mają charakter przypadkowy i powierzchowny. Typ nieautorytarny, przeciwnie, kwestionuje dychotomiczny podział na „aktywnych nadawców" i „biernych odbiorców", podaje w wątpliwość istnienie niezmiennej natury ludzkiej oraz traktuje zmiany kulturowe substancjalnie.

Rekonstrukcjonizm społeczny wraz z progresywizmem należy do filozofii nieautorytarnych. Rekonstrukcjoniści podkreślają jednak, że gdy mówią o filozofii, odnoszą ją zawsze do kultury. „Filozofie edukacji, obojętnie jak bardzo rozwinięte są ich formuły, wydają się być w tym kontekście teoretycznymi sposobami dostarczania uzasadnień, dzięki którym kultury mogą przetrwać i się rozwijać"[5]. Nie mówimy zatem o czystych filozofiach, ale o modelach hermeneutycznych wyjaśniających i kształtujących doświadczenie kultury, o „alternatywnych sposobach, poprzez które edukacja (...) stara się wprowadzić siebie w życiową relację z kulturową transmisją i kulturową modyfikacją – biegunową orientacją edukacji w każdej kulturze"[6].

## Praktyka edukacji rekonstrukcjonistycznej

Pokazując praktyczne działanie rekonstrukcjonizmu, odnieśmy się do prób jego zaimplementowania w programach nauczania stworzonych przez Bramelda. W każdym przypadku u ich podłoża leży krytyczny namysł nad istniejącą rzeczywistością edukacyjną. Najpierw przedstawmy wraz z Brameldem wiele pytań, które są kluczowe w odniesieniu do jakości i treści kształcenia. Oto Brameldowskie pytania aktualne są dziś tak samo jak pięćdziesiąt lat temu.

Czy jakość edukacji systematycznie się obniża i można powiedzieć, że wcześniejsze pokolenia w bardziej adekwatny sposób uczyły się podstawowych umiejętności, podstaw nauk przyrodniczych, społecznych i języków obcych? Czy to samo nie dotyczy dyscypliny i wychowania; czy dzisiejsza młodzież nie jest mniej zdyscyplinowana, bardziej nieporządna, nie odnosi się z mniejszym respektem do prawa, zwyczajów i moralności? Czy jest to równoznaczne z chybionymi programami szkolnymi, organizacją pracy czy nie-

[5] T. Brameld, *Education as Power,* Caddo Gap Press, San Francisco 2000, s. 69.
[6] T. Brameld, *op.cit.,* s. 73.

wystarczającym przygotowaniem nauczycieli? Czy standardy kształcenia na poziomie ponadpodstawowym nie odeszły zbyt daleko od ideału klasycznej, ogólnokształcącej edukacji i nie zbliżyły się w niebezpieczny sposób do dziwnej mieszanki praktycznych treści i przydatnych w życiu technik, jakie dziś uchodzą za jedynie prawdziwą i pożądaną edukację? Czy na poziomie wyższym nie dzieje się tak, że całe roczniki studentów otrzymują dyplomy, nie będąc w stanie wylegitymować się głęboką wiedzą z danego obszaru?

Odpowiedziami na powyższe pytania-oskarżenia mogą być bardziej szczegółowe dociekania. Czy nie jest tak, że dzieci są skłaniane do uczenia się treści, które ich w najmniejszym stopniu nie interesują? Czy to negatywne uczucia wobec szkoły prowokują uczniów do zachowań, które stoją na pograniczu wandalizmu? Czy pierwszorzędnym celem szkół ponadpodstawowych nie jest przygotowanie do egzaminów wstępnych, kosztem pełnego kanonu wiedzy, uzupełnionego o bieżące problemy społeczne? Czy dzisiejsi uczniowie mają jakąkolwiek możliwość, by zetknąć się w szkole z najpoważniejszym konfliktem społecznym współczesności – zderzeniem kapitalizmu z komunizmem? Czy ciągle przez wszystkie szczeble edukacji uczniowie i studenci muszą być głównie oceniani na podstawie umiejętności odtworzenia z pamięci fragmentów wiedzy, a nauczyciele mieć nad nimi władzę stawiania dobrych lub złych stopni, przydzielanych według niejednolitych kryteriów? Czy można zaprzeczyć temu, że bardzo wielu nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia za idealnego, czyli w najczęstszym rozumieniu za najlepszego ucznia i studenta uznaje tego, który reprezentuje podobny do nauczyciela status społeczny, łącznie ze wszelkimi przekonaniami dotyczącymi na przykład tego, co jest dobre, a co złe?

Trudno odpowiedzieć jednoznacznie na te wszystkie pytania. Sposób rozumienia sytuacji edukacyjnej zależy od przyjętych założeń, które są często tak głęboko usytuowane w kulturze, że opierają się czysto logicznej analizie. Niemniej jednak Brameld stara się na nie odpowiedzieć. Dla niego najważniejszym pytaniem przy konstruowaniu programu nauczania jest: „Co w obliczu naszych czasów, pełnych ryzyka, musi być absolutnie włączone do programu nauczania? Idea kultury pokazuje nam, że rzeczą najbardziej zasadniczą spośród przedmiotów nauki dla człowieka jest zrozumienie samego człowieka”[7]. W innym miejscu, pytając o istotę programu nauczania, Brameld mówi: „Proponuję, by centrum każdego programu nauczania stały się problemy i perspektywy reorganizacji samej demokracji. Nie oznacza to, że inne ważne obszary studiów powinny być zaniedbane, ale że powinny być odniesione do centrum, jak szprychy są odniesione do koła”[8].

Spośród wszystkich projektów i eksperymentów badawczych realizowanych przez Bramelda, projekt Floodwood był najbardziej znaczący. Była to

[7] T. Brameld, *Education for the Emerging Age. Newer Ends and Stronger Means*, Harper &Row Publishers, New York, Evanston and London 1965, s. 122.

[8] Ibidem, s. 184.

jedyna próba zastosowania w praktyce rekonstrukcjonistycznego programu nauczania opracowanego przez Bramelda. Projekt odbił się dość szerokim echem w ówczesnym środowisku naukowym, a także przynajmniej dwukrotnie był przedmiotem badań historycznych[9]. Przedstawiając projekt oprzemy się na książce Stone'a[10] oraz na artykule Thomasa[11].

Propozycja programu nauczania opracowana przez Bramelda jest stawiana na równi z wcześniejszymi propozycjami Deweya, Kilpatricka czy Rugga, choć różni się od nich w swoich założeniach. Wspomniani naukowcy zgadzali się, że szkoły są właściwym miejscem do prowadzenia debat społecznych, lecz kwestionowali możliwość postępu społecznego dokonującego się tylko poprzez wzmacnianie w uczniach inteligencji praktycznej, nastawionej na rozwiązywanie problemów społecznych. Uważali, że postęp wymaga wprowadzania specyficznych rozwiązań gospodarczych i społecznych. Brameld, przeciwnie, stał na stanowisku, że „szkoły publiczne są ważnymi narzędziami rozszerzania demokracji na wszystkie wymiary społeczeństwa"[12]. U podstaw programu wprowadzonego we Floodwood stało to właśnie przekonanie.

Floodwood to niewielkie miasteczko w hrabstwie St. Louis, w Minnesocie. W 1990 roku liczyło ono 574 mieszkańców, co było zapewne liczbą zbliżoną do stanu z 1944 roku, gdy przeprowadzano eksperyment Bramelda. Mieszkańcy Floodwood i okolic byli w znacznej mierze potomkami fińskich i szwedzkich osadników, z silnym poczuciem więzi grupowej, duchem solidarności i współpracy. Równie obce były im postawy skrajnego indywidualizmu, co komunizmu. System społeczny, który był im najbliższy, miał wiele cech komunitaryzmu, zaś system gospodarczy oparty był na przedsięwzięciach lokalnych kooperatyw. Miejscowa gazeta, „The Floodwood Forum", podejmowała wiele kwestii społecznych, stawiając m.in. pytania o kierunki rozwoju społeczeństwa amerykańskiego w przyszłości. Szkoła średnia, w której przeprowadzono eksperyment, odzwierciedlała ducha społeczności lokalnej. Już przed eksperymentem była to szkoła o nastawieniu progresywistycznym, zaangażowana w życie otoczenia, wspierająca wiele inicjatyw lokalnych (kanalizację, system opieki zdrowotnej, sport itd.). Wielu nauczycieli z Floodwood pozostawało w opozycji wobec bardziej konserwatywnych edukacyjnych

[9] Craig Kridel przedstawił historię projektu Floodwood w wystąpieniu na spotkaniu Amerykańskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych w Filadelfii 4 listopada 1977 roku.

[10] F.A. Stone, *Theodore Brameld's Educational Reconstruction: An Intellectual Biography,* Caddo Gap Press, San Francisco 2003.

[11] T.P. Thomas z Roosevelt University Chicago, opublikował: *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*; [w:] „Journal of Curriculum and Supervision", wiosna 1999, t. 14, nr 3, s. 260––282.

[12] P.T. Thomas, op.cit., s. 262.

władz stanowych. Ogólnie atmosfera dla projektu Bramelda była we Floodwood bardzo dobra.

Projekt został opracowany przez Bramelda i jego studentów z Uniwersytetu w Minnesocie w ramach seminarium *Projekt dla Ameryki*. Kontrolę nad projektem sprawował lokalny superintendent szkoły, zaś w realizacji projektu pomagało dwoje nauczycieli, zainteresowanych rekonstrukcjonistycznym programem nauczania. Brameld był odpowiedzialny za całość przedsięwzięcia. Projekt rozpoczął się od rozwiązania przez uczniów wstępnego testu przygotowanego przez Bramelda, a następnie „pięćdziesięciu jeden uczniów z Floodwood poświęcało po dwie godziny dziennie, przez pięć dni w tygodniu, przez cztery i pół miesiąca na rozważanie potrzeb i dążeń powojennego społeczeństwa amerykańskiego"[13]. Brameld odwiedził szkołę prawdopodobnie pięć razy zimą i wiosną 1944 roku.

Nauka w ramach projektu różniła się radykalnie od modelu tradycyjnego, studiowany materiał nie był podzielony na przedmioty. Zamiast odrębnych przedmiotów wprowadzono jednostki podobne do seminariów, gdzie łączono ze sobą, na przykład nauczanie języka angielskiego, zagadnień społecznych i historii. Taka sama strategia była zastosowana w przypadku nauk ścisłych. Było to podejście eksperymentalne, w którego przygotowaniu brali udział sami uczniowie. Główny nacisk położony był na kwestie społeczne. Przez cztery tygodnie uczniowie analizowali te zagadnienia, jak również kwestie gospodarcze i polityczne. Dyskutowano nad takimi problemami, jak demobilizacja sił zbrojnych po wojnie, zmiana gospodarki na pokojową, sposoby zwiększenia produkcji i osiągnięcia pełnego zatrudnienia, planowanie narodowe i bezpieczeństwo społeczne, rola rządu i swobód obywatelskich. Uczniowie dyskutowali też nad sztuką (jeden tydzień) oraz nad naukami ścisłymi (również jeden tydzień). Nad edukacją i relacjami międzyludzkimi dyskutowano przez dwa tygodnie. W czasie ostatnich dwóch tygodni uczniowie mieli dokonać syntezy wszystkich swoich dotychczasowych analiz. Sugerowaną lekturą dla tego ostatniego etapu (skróconego ostatecznie tylko do dwóch dni) była futurystyczna powieść Edwarda Bellamy'ego *Patrząc wstecz*[14]. Uczniowie skupieni w małych grupach mieli potem rekomendować zmiany społeczne całej grupie. Następnie wszyscy mieli przeformułować te rekomendacje, dodając do nich sugestie odnośnie do środków, jakie należy przedsięwziąć ze względu na te zmiany.

W trakcie trwania projektu uczniowie przeprowadzili również ankietę na temat postaw dominujących we wspólnocie lokalnej we Floodwood. Mogli się dzięki temu przekonać, jak wygląda życie dorosłych w otoczeniu szkoły. Thomas sugeruje, że Brameldowi chodziło tu o to, by pokazać, że poczynania rządu podejmowane w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat nie poprawiły życia Amerykanów. Powtarzanie dawnych działań nie zastąpi uważnego de-

[13] T.P., Thomas, op.cit., s. 266–267.
[14] Ang. *Looking Backward*

mokratycznego planowania społecznego. Uczniowie stworzyli też listę podstawowych ludzkich potrzeb[15]. W tym wypadku, jak sugeruje Thomas, Brameldowi chodziło o nadanie tym potrzebom wartości moralnej – dzięki temu uczniowie byliby umotywowani, by szukać sposobów ich zaspokojenia. „Zaspokojenie podstawowych potrzeb stało się standardem dla rozważanej przez uczniów alternatywy dla rządu. Badanie i ocena alternatywnych systemów gospodarczo-politycznych oparte były na podstawowej przesłance: najlepszym rządem jest taki, który zapewnia obywatelom możliwości realizacji ich podstawowych potrzeb"[16]. Dalej Thomas pisze: „Określonym celem tego badania było to, by uczniowie przyjęli tezę, że demokratyczny socjalizm najlepiej promowałby system polityczny, który zaspokaja ludzkie potrzeby"[17].

Brameld w podsumowaniu całego projektu stwierdził, że uczniowie pozytywnie odpowiedzieli na zaproponowany im materiał szkoleniowy. Na ogół zgadzali się z listą podstawowych potrzeb, jaka została im przedstawiona. Być może tylko „potrzeba religii i samorealizacji nie zostały właściwie zrozumiane przez uczniów". Uczniowie potwierdzili, że demokracja jako system polityczny ma przewagę nad innymi systemami, a także wyrazili sprzeciw wobec twierdzenia, że „faszyzm i komunizm są bliźniaczymi formami zła". Większość uczniów uchwyciła to, że „socjalizm i komunizm należą do libertariańskiego nurtu myśli demokratycznej". W raporcie Brameld wyraził swoje niezadowolenie z faktu, że nauczyciele z Floodwood nie włączyli do programu nauczania kwestii zasług lokalnej kooperatywy dla lokalnej społeczności. Brameld skarżył się poza tym, że w trakcie trwania projektu morale nauczycieli podupadło. Faktycznie, sami uczniowie po wielu latach wspominali, że między nauczycielami istniały wielkie różnice i z trudem kontrolowano dynamikę wielu małych grup. Brameld z kolei narzekał na słaby poziom u uczniów języka angielskiego w piśmie.

W artykule napisanym do „Teachers College Record" Brameld twierdził, że projekt był przykładem wykorzystania „inteligencji praktycznej" i porównywał go z pracami Raupa i Smitha. Utrzymywał, że projekt zachęcał uczniów do wykorzystania „funkcji konstrukcji wyobrażeniowej w społeczno-moralnych kierunkach współczesnego życia"[18] oraz pomagał w tworzeniu uogólnień, które potem będą kierowały działaniami. Brameld powracał też do projektu w swoich innych tekstach, przedstawiając go jako przykład praktyki rekonstrukcjonistycz-

[15] Por. T. Brameld, *Ends and Means in Education: A Midcentury Appraisal,* Harper &Brothers Publishers, New York and London 1952, s. 81.

[16] T.P. Thomas, op.cit., s. 269.

[17] Ibidem, s. 270.

[18] Ibidem, s. 276.

nej. W swoim eseju o edukacji w erze atomowej wskazał na przykład, że projekt był wzorem nauczania przedmiotów ścisłych w szkole średniej[19].

Projekt Floodwood był częścią szerszego eksperymentu edukacyjnego, który przez kilkanaście lat prowadzony był z udziałem Bramelda na Uniwersytecie w Minnesocie. Eksperyment nosił miano *Projektu dla Ameryki*. Jego podstawowy cel streszczał się w następującym pytaniu: jaki model przyszłego społeczeństwa przyjęlibyśmy zgodnie do realizacji, gdybyśmy mieli moc realizacji takiego modelu?

Aby odpowiedzieć na to podstawowe pytanie, studenci mieli poznawać, badać, słuchać, dyskutować, krytykować i analizować zebrane materiały. Miało to trwać przez kilka do kilkunastu godzin w tygodniu, codziennie z wyjątkiem weekendów, przez trzy miesiące. Dwa do trzech razy w tygodniu mieli się spotykać, aby w obecności lidera-nauczyciela wymienić zebrane informacje i przemyślenia, poznać opinię zaproszonych ekspertów i zaplanować dalszy przebieg eksperymentu. Często grupa dzieliła się na cztery lub pięć podgrup dla opracowania jakiegoś wspólnie wydzielonego etapu działań. Wtedy wyłaniała lidera grupy spośród uczestników. Wszelkie konstatacje były przedstawiane na ogólnym forum i poddawane krytycznemu namysłowi wszystkich uczestników eksperymentu.

Celem takiej otwartej dyskusji było z jednej strony aktywne i krytyczne uczestnictwo każdego członka grupy w przedsięwzięciu, a z drugiej strony znajdowanie możliwie najszerszego konsensusu w poszczególnych sprawach, zarówno w podgrupach, jak i na ogólnym forum. Gdy w poszczególnych grupach nie było pełnego konsensusu, przedstawiało się wszystkie opinie wraz ze stojącymi za nimi argumentami. Większość miała zdecydować, czy będą one przyjęte do powstającego ogólnego modelu przyszłego społeczeństwa czy nie.

Cały model składał się z sześciu zasadniczych obszarów: sztuki, ekonomii, polityki, nauki, edukacji i stosunków społecznych. Na przykład, tematy poruszane w obszarze ekonomii mogły dotyczyć początkowo podstawowego założenia, że dopóki takie zjawiska jak bezrobocie, chroniczny niedostatek dóbr i inflacja nie zostaną zlikwidowane, to trudno w ogóle mówić o zdrowym porządku politycznym, czy mieć nadzieję na właściwe programy edukacji powszechnej czy humanitarne stosunki między rasami. Oczywiście, każde założenie musiało być potraktowane jako kontrowersyjne, aby można było rozpoznać racje i argumenty pochodzące z wszystkich możliwych punktów widzenia i od wszystkich zainteresowanych stron w obecnej strukturze społeczno-politycznej. Studenci szukali wszelkich możliwych informacji na dany temat, czytali materiały propagandowe, zapraszali rzeczników różnych organizacji i specjalistów. Zwracali uwagę, aby na spotkaniach wymieniać się informacjami i by nie powielać swoich działań uważnie planując zadania. Przede wszystkim chodziło jednak o dochodzenie do jak najszerszego konsensusu.

[19] Uwagi krytyczne na temat projektu Floodwood: Hanna Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda,* UMK Toruń 2005, s. 137–138.

Brameld wskazuje, że około dwie trzecie czasu przeznaczonego na program *Projekt dla Ameryki* było poświęcone na omawianie wyżej wymienionych sześciu obszarów. Część wstępna kursu i jego podsumowanie były próbą uchwycenia relacji między tymi sześcioma aspektami.

Na wstępnych spotkaniach dokonał się wybór komitetu studenckiego, który planował poszczególne kroki. Ważne było, aby w tym czasie każdy z uczestników zdał sobie sprawę ze swojej motywacji lub wręcz rozwinął motywację do udziału w eksperymencie. Mogło w tym pomóc następujące ogólne pytanie: dlaczego tak ważne jest planowanie dzisiaj przyszłości Ameryki? albo też pytania bardziej szczegółowe, dotyczące indywidualnego nastawienia uczestników do różnych kwestii. Na przykład do rozwoju gospodarczego, depresji gospodarczej, zużycia bogactw naturalnych czy kwestii społecznych, jak indywidualizacja, poziom konsumpcji, szanse edukacyjne. Jednocześnie pozwoliło to każdemu na uświadomienie sobie, jakie jest jego indywidualne, często nieuświadomione, nastawienie do aktualnie obserwowanych problemów w każdym z sześciu obszarów. Jeszcze bardziej zostało to wyostrzone przez próbę sformułowania przez całą grupę kodeksu uniwersalnych wartości, które będą ważne w przyszłości. Tak przygotowani studenci będą w stanie podjąć konkretną dyskusję o plusach i minusach każdej z pojawiających się propozycji, a szczególnie tych, co do których brak konsensusu.

Podsumowanie eksperymentu polegało na przeglądzie wszystkich propozycji i wspólnej syntezie. Każda z podgrup prezentowała własny plan przyszłości, w który wpisane były główne propozycje z obszaru, którym się dana podgrupa zajmowała. Końcowym akcentem była refleksja nad tym, jak wypracowany plan może być zrealizowany. Poszczególne edukacyjne, polityczne i inne strategie były sformułowane w taki sposób, że przeniesione na poziom społeczności mogły zostać przełożone na praktykę. Studenci, autorzy poszczególnych planów, byli jednocześnie gotowi do pomocy w ich realizacji i przekonani, że ich urzeczywistnienie będzie służyło ich osobistemu rozwojowi i samorealizacji.

Ocenę wartości tego eksperymentu dla studentów można było poznać z anonimowych ankiet. Studenci wysoko ocenili te zajęcia, dostrzegli ich pozytywny wpływ na poszerzenie własnej wiedzy i horyzontów myślowych, domagali się jeszcze większego udziału autorytetów reprezentujących różne punkty widzenia w poszczególnych obszarach i znacznego przedłużenia eksperymentu, wręcz trzy- lub czterokrotnego. Ten eksperyment wypełnił, ich zdaniem, lukę w programach nauczania szkół średnich i pozwolił na zakończenie drogi edukacyjnej z lepiej wykrystalizowanym ukierunkowaniem zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym.

Podsumowując *Projekt dla Ameryki,* Brameld zwraca uwagę, że taki eksperyment jest idealną praktyką integrowania wielu obszarów wiedzy z praktyką i doświadczeniem życiowym. Problemy, jakie się stawia, nie są sztuczne, w związku z czym odpowiedzialność studentów za zdobytą wiedzę i wyprowadzone wnioski jest bardzo duża. Stają się oni jednocześnie uwrażliwieni na ogrom potencjału wiedzy, jaki niesie ze sobą historia i zaangażowani do czerpania z tego źródła. Ponadto ten eksperyment „dał możliwość tak studentom, jak i nauczycielom, by

w toku wzajemnego uczenia się uświadomić sobie, że nie ma lepszego sprawdzianu prawdy i dobra w demokracji niż to, co możliwie najszerszy konsensus obywateli zdoła wspólnie krytycznie i otwarcie ukształtować"[20].

## Zakończenie

Rekonstrukcjonizm jest abstrakcyjnym modelem zmiany społecznej poprzez edukację. Pomimo tego, że został on wypracowany w połowie ubiegłego wieku w kulturze amerykańskiej, można go wykorzystać do rekonstrukcji każdej edukacji i kultury. Jego wiarygodność wynika z jego wieloaspektowości i integralności zarazem. Wizja Bramelda jest całościowa, a jednocześnie wnikliwa i złożona, dzięki czemu może okazać się szczególnie przydatna w tych kontekstach edukacyjnych, w których występują uproszczenia, skrajności czy wręcz przekłamania. Jest to także wizja odważna, co czyni z niej szczególnie pożądaną propozycję w kontekstach kryzysu społecznego, transformacji i odnowy. Istotne wydaje się także to, że rekonstrukcjonizm, sytuując się w nurcie lewicowych dyskursów o edukacji, uczy autentycznej wrażliwości społecznej, to znaczy troski o ludzi wykluczonych i zmarginalizowanych. Nawiązując do najbardziej optymistycznych filozofii edukacji przekonuje nas, że świat, w którym żyjemy, może być poznany i doskonalony.

**Summary**

**Social reconstrutionism. The possibility of conscious social and personal changes**

Keywords: social change – education – reconstructionism – T. Brameld

The topic of this article is the recontructionist idea of social change through education. Social reconstructionism is an anthropological and philosophical movement within pedagogy which views education as a way to social change. Reconstructionism was developed in the U.S. in the twenties and thirties of the previous century, taking its sources from progressivism. It enriched the liberal and experimental educational principles of progressivism with far-reaching social goals which should be followed by schools. The most prominent representative of reconstructionism was Theodore Brameld /1904-1987/. The main aim of reconstructionism is the development of innovative, socially-oriented education programs which would facilitate the growth in teachers, students, and via them – in the whole society – of the awarness concerning the need for collective co-operation at the local and the global level. One of these programs – called *Floodwood Project* – is presented in the text.

[20] T. Brameld, *Ends and Means…,* s. 183.

*Beata Borowska-Beszta*

# METODOLOGICZNE KONTEKSTY BADAŃ KULTUROWYCH W OBSZARZE ANDRAGOGIKI SPECJALNEJ[1]

Niepełnosprawność człowieka dorosłego pojawia się zarówno przed osiągnięciem dorosłości, czyli w wieku rozwojowym, jak też w późniejszych latach życia. Wiąże się z różnym stopniem niesprawności fizycznej lub/i psychicznej, ponadto różną trwałością oraz poziomem utrudnienia, jakie powoduje w codziennym życiu. Warunkowana różnorodnymi czynnikami endo- i egzogennymi, biopsychospołecznymi i kulturowymi, jest kategorią i obszarem badawczym badań kulturowych w andragogice specjalnej. Poniższe opracowanie zakreślone zostało do przedstawienia szkicu konceptualizowania wybranych aspektów kultury niepełnosprawności oraz podstaw modelu studiów kulturowych w jej obszarze.

Słowa kluczowe: badania kulturowe, etnografia, niepełnosprawność, dorosłość.

## Kultura niepełnosprawności

Ujęcie niepełnosprawności w niniejszym wystąpieniu podkreśla wymiar kulturowy, co oznacza uprzednie zaakceptowanie w andragogice specjalnej definicji kultury, zaproponowanych przez antropologów kultury. Antropologiczne rozumienie kultury wskazuję za J. Klotz (2003), badaczką zajmującą się aplikacją badań kulturowych w obszarch niepełnosprawności.

Autorka nawiązując do antropologii kulturowej symbolicznej i interpretatywnej uważa, że klasyczne definicje kultury pojawiające się w połowie XX wieku na gruncie Ameryki Północnej, były bazowane na szerokiej interpretacji kultury oraz przejawach jej obyczajowości i uznawanych wartościach. Definicje te były stopniowo rozszerzane o przekonania, wierzenia, idee, praktyki oraz obiekty i instrumenty związane ze specyficzną kulturą (Armstrong, M. Jocelyn & Fitzgerald, Maureen H. 1996, Kasnitz & Shuttleworth 1999 i in. za: J. Klotz 2003). Funkcjonalna i deskryptywna interpretacja kultury była następnie konfrontowana z pojawiającymi się interpretacjami symbolicznymi, semiotycznymi i strukturalnymi, podkreślającymi „wzory znaczenia

[1] Referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej współorganizowanej przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne 3.12.2008 r. we Wrocławiu pt.: „Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym".

i sensu" osadzonymi w jej symbolicznych formach i wewnętrznych praktykach.

W takich interpretacjach celem antropologa kultury (andragoga specjalnego również, przyp. – B. B-B.) jest ilustrowanie i przedstawianie sposobu życia, które jest pozornie niezrozumiałe, a następnie przekazanie dzięki deskrypcji etnograficznej i pracy terenowej, leżącej u jego podstawy logiki i znaczenia różnych kulturowych praktyk oraz zachowań (Kasnitz & Shuttleworth, Geertz 1993a, Geertz 1993b, za: Klotz 2003, również Spradley 1979, 1980, Wolcott 1992).

Jednym z ważniejszych pojęć, jakimi posługuje się współczesna humanistyka jest pojęcie kultura (Burszta 1998) jako zorganizowana, wieloaspektowa, dynamiczna i zmienna.

W kulturze występują pewne prawidłowości, które pozwalają ją analizować metodami naukowymi. Jest instrumentem przystosowania ludzi do całokształtu otoczenia oraz zdobycia środków dla wyrażenia ich twórczej ekspresji (Herskovits 1948, s. 625 za: Burszta 1998, s. 42). Klockhohn (1975) uważa, że „[...] na kulturę składają się wszystkie wzory sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, nabyte i przekazywane głównie przez symbole stanowiące wraz z ich wcieleniami w wytworach ludzkich znamienne osiągnięcia grup ludzkich; zasadniczy trzon kultury stanowią tradycyjne (tzn. historyczne, narosłe i wyselekcjonowane) idee, a szczególnie związane z nimi wartości (Klockhohn 1975, s. 32 za: Burszta 1998, s. 42). C. Geertz uważa, że „miarą wszystkich podejść do analizy fenomenu kultury jest pewien w y r ó ż n i o n y s p o s ó b ż y c i a c z ł o w i e k a. Dzięki niemu odróżniamy się od świata przyrodniczego; kultura ma zatem charakter konwencjonalny i umowny" (Geertz za: Burszta 1998, s. 42).

Założeniem rozumienia kultury niepełnosprawności w niniejszym opracowaniu jest również akceptacja tezy W. Goodenough (1964), który uważa, że „na kulturę danej społeczności składa się wszystko to, co trzeba wiedzieć, czy też w co trzeba wierzyć, aby postępować w sposób akceptowalny dla jej członków i to w ramach jakiejś roli zakceptowanej przez każdego z nich". (Goodenough 1964 za: Burszta 1998, s. 49, również: Spradley 1979, 1980).

J. Klotz (2003) uważa poza tym, że antropologiczna koncepcja kultury jest znaczącym narzędziem analitycznym zrozumienia obszaru znaczeń kulturowych i praktyk dotyczących niepełnosprawności (Klotz 2003, s. 5). Zdaniem J. Spradleya (1979, 1980) odkrywanie znaczeń nie jest jednak w pełni możliwe bez nauczenia się „języka" danej kultury, kodów i symboli lingwistycznych organizujących wewnętrznie koncepcje i wiedzę kulturową.

J. Spradley (1979) realizował badania kulturowe, lingwistyczne w następujących kulturach, m.in. bankowców, więźniów, w kampusie uniwersyteckim, kulturze zawodowej rybackiej, kulturze osób wykluczonych, m.in. bezdomnych (Spradley 1979). Wspólnie z P. Spradleyem (1978) prowadził badania w kulturze osób niesłyszących.

Nauczenie się języka, jako specyfika pracy naukowej w etnografii lingwistycznej na gruncie andragogiki specjalnej dotyczy nie tylko poznania specyficznych sposobów komunikacji, np. w środowiskach osób niesłyszących czy alternatywnych sposobów komunikacji symbolicznej, np. Blissa, lecz również poznania indywidualnych sposobów komunikacji wypracowywanych przez lata przez osoby z poważną niepełnosprawnością złożoną, w kulturach terapeutycznych, rodzinach, placówkach rehabilitacyjnych, habilitacyjnych (Borowska-Beszta 2005). Będzie również oznaczało dekodowania kodów i symboli komunikacji osób dorosłych z afazją pourazową lub doświadczających utrudnień mowy wskutek progresywnej choroby, np. Alzheimera.

Badania kulturowe wymagają zaakceptowaniu założenia o tym, że ludzie stanowiący poznawane kultury interpretują własne doświadczenie oraz generują zachowania społeczne (Spradley 1979, 1980). J. Spradley (1979) uważa, że różnorodne sposoby poznawania kultury mogą prowadzić do „wykoślawionej wiedzy" o niej w momencie, gdy pominiemy istotną rolę kluczowych informatorów i wywiadów z nimi, opierając własne poczynania badawcze wyłącznie na technikach obserwacyjnych. J. Spradley (1979) uważa, że dzięki realizowaniu zarówno technik wywiadu i obserwacji pełniej rozumiemy zachowanie ludzi, ich zwyczaje, przedmioty z których korzystają lub wyrażane emocje (Spradley 1979).

## Tradycje badań kulturowych w obszarze niepełnosprawności

Realizacja badań kulturowych obejmujących problematykę niepełnosprawności nie jest zjawiskiem, historycznie rzecz biorąc, nowym, ponieważ pierwsze prace łączące obszary antropologii kulturowej z niepełnospraswnością pojawiły się w 1934 roku w badaniach R. Benedict, w pracy pt.: „Anthropology and the Abnormal" (Antropologia i nienormalność), analizującej problematykę różnorodności postrzegania i interpretowania epilepsji w różnych kulturach (Benedict 1934). Dzięki studiom kulturowym i badaniom porównawczym wśród Indian Ameryki Północnej oraz kulturze syberyjskiej autorka dostrzegła, iż wśród badanych kultur istniało pozytywne wartościowanie fenomenu napadów epileptycznych towarzyszących transowi, kojarzonych z poważaną w danych kulturach rolą mediów duchowych (Benedict 1934, za Klotz 2003, s. 3). W konsekwencji badań kulturowych nad epilepsją autorka sprecyzowała wnioski określające, że obie kategorie, czyli „zdrowie i choroba" są konstruowane kulturowo. Oznacza to, że normalność „jest pierwotnie pojęciem stosowanym na oznaczenie społecznie wypracowanych obszarów (wybranych zakresów) wobec zachowania człowieka w jakiejkolwiek kulturze, podczas gdy nienormalność jest pojęciem używanym na określanie obszarów zachowania człowieka, których poszczególna cywilizacja nie używa" (Benedict 1934, s. 73 za: Klotz 2003). Autorka konkluduje w badaniach, że zarówno normalność, jak i nienormalność są pojęciami moralnie i kulturowo zdefiniowanymi.

Późniejsze badania realizowane w 1948 roku podjęli Jane i Lucien Hanks (1948), zajmując się problematyką niepełnosprawności fizycznej. Autorzy opublikowali pracę pt. „The Physically Handicapped in Certain Non-Occidental Societies"(1948 za: Armstrong & Fitzgerald 1996, s. 253) oraz poszukiwali czynników społecznych określających status osoby niepełnosprawnej w kulturach azjatyckich, amerykańskich i afrykańskich. Ich badania, podobnie jak podejście R. Benedict nazywano „armchair anthropology" (antropologią fotelową) charakteryzującą się tendencją do poszukiwania ogólnych wzorów interpretacji kulturowej na drodze badań porównawczych, ekstensywnych danych etnograficznych zgromadzonych przez innych etnografów, badaczy terenowych, czyli bez konieczności pracy terenowej (Klotz 2003, s. 4).

Takie ustawione metodologicznie badania miały według J. Klotz (2003) jednak swoje minusy, ponieważ nie pozwoliły na sporządzanie dogłębnych analiz pojęcia „niepełnosprawność" w danej specyficznej kulturze. J. Klotz (2003) uważa, że od tego czasu problematyka niepełnosprawności istnieje na gruncie antropologii kultury, lecz bywa nieco marginalizowana (Klotz 2003, s. 1).

Podejmowanie prac etnograficznych, terenowych w obszarze niepełnosprawności na gruncie andragogiki i pedagogiki specjalnej stanowi szansę poznania sceny kulturowej niepełnosprawności, rytuałów, obyczajów, mitów, artefaktów oraz jest dopełnieniem koncepcji wielokulturowości w kulturze dominującej. Traktowanie niepełnosprawności jako „kultury niepełnosprawności" proponują m.in. C. Gill (1995), S.E. Brown (1996), zauważając unikatowość organizacji wiedzy kulturowej w danych kulturach niepełnosprawności, styl życia, samą różnorodną niepełnosprawność oraz to, że oprócz wskazanych powyżej kultura niepełnosprawności wskazuje ogromne obszary twórczości w różnych sferach.

Etnografia stosowana jako metoda badawcza i strategia pedagogicznych badań kulturowych została opisana obszernie w literaturze światowej jak również w Polsce. Zwarte publikacje lub / i raporty terenowe z badań etnograficznych w polskiej pedagogice napisane zostały m.in. przez I. Kaweckiego (1996, 2004), A. Nalaskowskiego (2002, 2006), D. Kubinowskiego (2002), A. Wojciechowskiego i B. Borowską-Beszta (2001), B. Borowską-Beszta (2005).

Wśród znanych uczonych zagranicznych etnografię realizuje m.in. J. Van Maanen (1996). Charakteryzuje ją następująco: „stosowałem ją jako metodę badawczą. Etnografia typowo odnosi się do pracy terenowej, badań terenowych (alternatywnie, obserwacji uczestniczącej) realizowanej przez pojedynczego badacza" (Van Maanen 1996). Deskryptywnośc jako cechę etnografii wskazują Harris i Johnson (2000), uważając, że etnografia literalnie oznacza „portretowanie ludzi". Jest pisemną deskrypcją poszczególnej kultury, obyczajów, wierzeń, przekonań i zachowania – napisana w oparciu o informacje zgromadzone podczas pracy terenowej (Harris, Johnson 2000). Natomiast D. Fetterman podkreśla iż, „etnografia jest sztuką i nauką opisywania

grup lub kultury. Deskrypcja może dotyczyć małej wspólnoty plemiennej w kraju egzotycznym lub klasy szkolnej na przedmieściach" (Fetterman 1998).

W środowiskach naukowych amerykańskich i brytyjskich etnografia jest realizowana na gruntach związanych bezpośrednio z działaniami edukacyjnymi, opiekuńczymi, rehabilitacyjnymi, habilitacyjnymi, medycznymi oferowanymi osobom z niepełnosprawnością.

## Niepełnosprawność

N i e p e ł n o s p r a w n o ś ć jest immamentną częścią ludzkiej egzystencji. Bywa interpretowana odrębnie w zależności od dziedziny naukowej, paradygmatu naukowego, modelu badawczego oraz specjalistycznego języka. Dla A. Antonovsk'ego (1987), twórcy salutogenetycznej koncepcji zdrowia i choroby „człowiek może być mnie więcej zdrowy lub mniej więcej chory" (Antonovsky 1987), co ilustruje nieskończenie wiele możliwości i okoliczności stania się osobą z niepełnosprawnością w ciągu całego życia, na skutek różnorodnych czynników wpływających na sferę somatyczną, psychologiczną i funkcjonowania społecznego.

Uwaga ta oprócz wskazania relatywistycznego ujęcia zdrowia i jego braku ma również ilustracje w różnych kontekstach i kręgach kulturowych, co wskazała już w na początku XX wieku R. Benedict (1934), jako kulturowy relatywizm konceptualizowania niepełnosprawności. Współcześnie ma to przełożenie m.in. na konceptualizację niepełnosprawności w różnych kręgach kultur zawodowych zajmujących się nią profesjonalnie lub radzących sobie z nią i wypracowujących własne strategie i modele niepełnosprawności.

Niepełnosprawność (disability) jako fenomen psychologiczny, społeczny i kulturowy stanowiący podstawową kategorię zainteresowania andragogiki specjalnej jest pojęciem stosunkowo nowym w Polsce ponieważ zaakceptowanym w początku lat 90. (Dykcik 1998, za: Kurzynowski 1996 w: Mikulski J, Auleytner J. 1996, s. 19). „Niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia ogranicza, lub uniemożliwia aktywność zawodową lub wypełnianie ról społecznych" (tamże, s. 15).

Definicja powyższa wskazuje, szerokie spectrum niepełnosprawności dotyczącej stanu fizycznego, psychicznego lub obu jednocześnie. Obejmuje obszary przejawiania się niepełnosprawności (sensoryczny, intelektualny, fizyczny, emocjonalno-behawioralny) trwale lub tylko czasowo, z różnym nasileniem mogącej utrudniać pełne funkcjonowanie, również ograniczającej lub uniemożliwiającej zasadnicze zadania życiowe, zawodowe lub wypełnianie innych ról społecznych. Ograniczeniem wskazanej definicji jest podkreślnony aspekt użyteczności np.: „zawodowej i społecznej" w jakim jest rozpatrywana niepełnosprawność oraz nieuwzględnienie wątków kulturowych związanych z kulturowymi aspektami niepełnosprawności, wskazanymi na początku wieku przez R. Benedict (1934).

Obserwacje R. Benedict (1934) wydają się de facto nadal aktualne, nawet w odniesieniu do jednej kultury dominującej i różnych kultur zawodowych zajmujących się niepełnosprawnością. Oznacza to, że ktoś niepełnosprawny w sensie medycznym i traktowany jako „chory", w sensie psychologicznym i społecznym „chorym" być nie musi, co więcej niekiedy jest pełnosprawny. Przykładem zjawiska może być fakt, iż w sensie medycznym w kulturze europejskiej np. osoby ze zdiagnozowaną epilepsją, niekoniecznie są niepełnosprawne w sensie wypełniania ról zawodowych i życiowych. W momencie realizacji skutecznej terapii farmakologicznej i unikania czynników ryzyka osoba taka jest osobą pełnosprawną, ponieważ jej niepełnosprawność daje się farmakologicznie łagodzić, co nie powoduje zaburzenia funkcjonowania na planie psychologicznym lub społecznym.

Ponadto osoby uznawane za niepełnosprawne w danej kulturze zawodowej, uznającej zdrowie fizyczne lub psychiczne za istotny filar konstytuowania danej kultury (np.: sportowcy, wojsko) doświadczają dyskomfortu wobec problemu nagłych lub stopniowych oznak niepełnosprawności fizycznej, jako stygmatów i etykiet dewiacyjnych, co może powodować w dalszej konsekwencji różną pozycję w danej kulturze zawodowej, osób trwale lub czasowo niepełnosprawnych. Co prawdopodobnie oznacza, relatywizm w akceptacji niepełnosprawności w poszczególnych kulturach zawodowych, polegający na tym, iż w jednej kulturze zawodowej niepełnosprawność i problematyka dotycząca niepełnosprawności jest i będzie akceptowana, w innej tabuizowana lub marginalizowana w różny sposób. Chciałabym tym samym zaznaczyć aktualność obserwacji R. Benedict (1934) wskazującej różnorodność i relatywizm myślenia o niepełnosprawności i odnieść ją do obszaru niepełnosprawności i kultur zawodowych, jednej wspólnej kultury dominującej np. europejskiej lub amerykańskiej.

Analizując przynależność kulturową można by zapytać o to, kiedy można stać się członkiem kultury niepełnosprawności? Zasadniczo można zaobserwować w sferze symbolicznej dwa sposoby. Pierwszy wskazywany w obszernej literaturze diagnostycznej, czyli na drodze zewnętrznej klasyfikacji medycznej, psychologicznej, społecznej. W perspektywie diagnostyki medycznej oraz psychologicznej lub chronologii i biografii niepełnosprawnym można być od urodzenia, czyli mieć zaburzenia rozwoju, manifestujące się od lat wczesnego rozwoju (Luckasson 1992, 2002), można nabyć ją w wieku dorosłym na skutek szerokiego spectrum urazowych czynników egzo- i endogennych (Larkowa 1987). W perspektywie społecznej utrata sprawności może czasowo lub trwale wystąpić na skutek ograniczeń zewnętrznych i opresji lub innych konstruktów zewnętrznych oraz utrudnień w przestrzeni fizycznej czy relacjach międzyludzkich, co odpowiada społecznemu modelowi niepełnosprawności (Kwaśniewska 2005, zob. również rodzaje dyskryminacji za: Kowalik 1996).

W perspektywie kulturowej niepełnosprawność może niekiedy zaistnieć w relacjach i kontaktach międzykulturowych podczas realizacji specyficznych zadań zawodowych lub badawczych prowadzonych za granicą.

Związane jest to z adaptacją do wymagań nowej kultury, przeżywanym szokiem kulturowym, początkowym brakiem kompetencji i nieznajomością języka, kodów i symboli lingwistycznych danej kultury. Piszą o tym m.in. K. Oberg (1960), R. Kingsley, O., Dakhari (2006), R., Irwin (2007), B. Borowska-Beszta (2009).

Włączenie do kultury niepełnosprawności może się odbywać również dobrowolnie. Na podstawie własnej obserwacji uczestniczącej, którą realizowałam w latach 1993–2000 w kulturze terapeutycznej osób dorosłych z niepełnosprawnością, WTZ „Pracownia" w Toruniu dobrowolność polegała m.in. na podjęciu pracy zawodowej w danej kulturze, stawania się członkiem organizacji charytatywnej wspierającej niepełnosprawność w szerokich kontekstach. Obserwowałam, również inny wymiar stawania się członkiem kultury niepełnosprawności i oznaczony metaforycznie pojęciami fnkcjonującymi w danej kulturze jako werbalizowane zjawiska metaforycznego „doświadczania niepełnosprawności" i uznawania własnej „niepełnosprawności" lub „niemocy", „słabości", „niemożności" za fakt (zob. Borowska-Beszta 2005). Odczuwanie własnej niemocy i niemożności było w rozumieniu informatorów, terapeutów pracujących w omawianym miejscu wyrazem najwyższej akceptacji dla niepełnosprawności jako fenomenu. Uznanie siebie za osobę z określoną słabością i niemocą stanowiło wyraz głębokiego osadzenia w rzeczywistości kultury niepełnosprawności (zob. Borowska-Beszta 2005).

Pytanie jakie nasuwa się dotyczyłoby różnorodnych przejawów kulturowego konstruowania niepełnosprawności, o których pisze m.in. M. Chodkowska (1994) lub konstruowania „niepełnosprawności terapeutów" jako kategorii złożonych przejawów pozytywnego i twórczego „uwikłania kulturowego" (zob. Borowska-Beszta 2005), które dostrzegam, po realizacji badań cytowanych uprzednio, w wypowiedziach terapeutów zajęciowych pracujących w obszarze andragogiki specjalnej.

Podsumowując powyższe wątki, chciałabym wskazać heterogeniczną kulturę niepełnosprawności, jako ważny aspekt wielokulturowości, mającą autonomiczne części. Wśród nich czasem odrębny język, czyli m.in. system językowo-migowy lub unikatowe symbole werbalne czy pozawerbalne osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną, afazją lub na skutek zmian np. w chorobie Alzheimera. Ponadto niekiedy również odrębne pismo np. Braille'a lub inne symbole służące komunikacji, m.in. piktogramy Blissa. Kultura niepełnosprawności ma również własny lub własne style życia, wartościowe obyczaje, rytuały, wzory oraz, za C. Gill (1995), S.E. Brownem (1996), artefakty, jakie stanowi bogata twórczość plastyczna, muzyczna, teatralna, literacka oraz niekiedy analogiczne problemy, bariery mentalne i fizyczne w kulturze dominującej, na które napotykają osoby innych narodowości w wielokulturowym społeczeństwie.

**Model studiów kulturowych**

Model studiów kulturowych w kontekście niniejszego opracowania jest koncepcją kluczową, lokującą niepełnosprawność w modelu kulturowego podejścia do niepełnosprawności (Kasnitz, Shuttleworth 1999, 2003), rozpatrującą działania wobec osób niepełnosprawnych (czyli badania, poznanie, formy aktywności) przez pryzmat kulturowy.

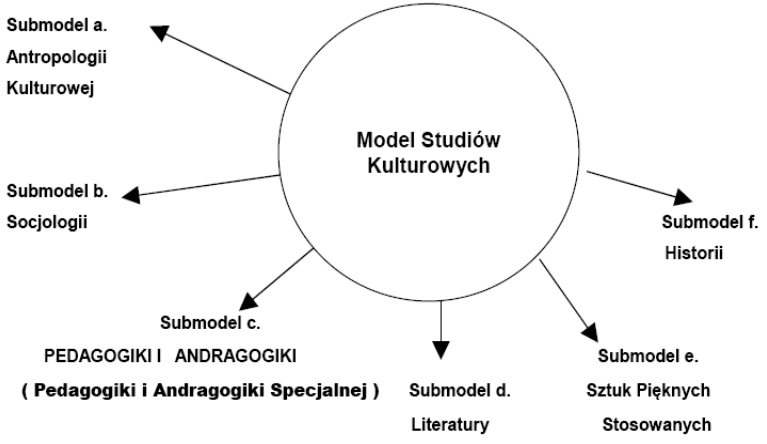
Autorzy R. Turnbull III i M. Stowe (2001) pierwotnie umieścili pedagogikę (pominąwszy zupełnie pedagogikę specjalną, andragogikę i andragogikę specjalną) wyłącznie w Modelu studiów nad rozwojem człowieka (zob. Turnbull III, Stowe 2001, za: Borowska-Beszta 2008). Pominęli w klasyfikacji fakty związane z tym, iż działania badawcze i inne w pedagogice oraz andragogice są oparte na formach i technikach kulturoznawczych i/lub kulturotwórczych.

Pierwotnie proponowany model studiów kulturowych należałoby, w moim przekonaniu, rozszerzyć o pedagogikę i andragogikę oraz szczegółowe ich dziedziny (pedagogikę i andragogikę specjalną) (Borowska-Beszta 2008). Badania podejmowane we wskazanych obszarach stanowią treści zainteresowania pedagogiki kultury lub etnopedagogiki. Trzeba podkreślić, że kategorie pedagogiczne, takie jak: „wychowanie", „opieka" stanowią obok innych istotną część struktury dziedzin danej kultury dotyczące np. edukacji, rodziny, życia codziennego etc. (por. dziedziny kultury wg Spradleya 1979).

Poniżej przedstawiam istotne treści dotyczące Modelu studiów kulturowych, opracowane przez R.H. Turnbulla III i M. Stowe'a (2001), uzupełnione przeze mnie opracowaniem oraz włączeniem treści i uwag poczynionych powyżej. Model studiów kulturowych ilustruje kulturowe podejście badawcze do niepełnosprawności, rodzin osób z niepełnosprawnością, osób niepełnosprawnych w perspektywie postrzegania ich w danej kulturze. Kluczowym problemem jest sposób zarówno konceptualizowania niepełnosprawności w różnych kulturach, jak również jej wyrażania i portretowania dzięki różnym formom ekspresji dostępnym danej kulturze lub grupie (Turnbull III, Stowe 2001, s. 204).

Podstawowymi obszarami zainteresowania uczonych pracujących w kulturowym modelu badawczym są m.in. kategorie takie, jak wrażliwość kulturowa na niepełnosprawność oraz jej rozwijanie, kulturowa klasyfikacja niepełnosprawności, wspólnoty, rodziny osób z niepełnosprawnością i ich spójność oraz skoncentrowanie się na rodzinie. Ponadto rozpatruje się i bada kategorie takie, jak autonomia osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, wolność, ochrona przed urazami i szkodami wypracowywana kulturowo.

R. Turnbull III i M. Stowe (2001) wskazują pięć submodeli składających się na pełny Model studiów kulturowych: submodel (a) antropologii kulturowej, submodel (b) socjologii, submodel (c) literatury, (d) sztuk pięknych stosowanych i submodel (e) historii. Omawiany model wzbogaciłam o submodel (c) Pedagogiki i andragogiki (oraz pedagogiki specjalnej i andragogiki specjalnej), umieszczając go po submodelu socjologii, a przed literaturą (rys. 1).




Rys. 1. Graficzny obraz modelu studiów kulturowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie koncepcji modelu studiów kulturowych R. Turnbulla III, M.Stowe'a (2001) (zob. Borowska-Beszta 2008, s. 40).

Submodel (a) antropologii kulturowej ilustruje problematykę niepełnosprawności w perspektywie antropologii kulturowej, zajmującej się badaniem kultur ludzkich, społeczeństw i społeczności. Niepełnosprawność, jest poznawana w perspektywie istniejących struktur społecznych, języka, religii, sztuki i technologii (Turnbull III, Stowe 2001). Kluczowym pytaniem, jakie istnieje w świadomości badaczy antropologów kultury, jest pytanie o sposób i przyczyny określonej odpowiedzi kultury na niepełnosprawność. Przykładem mogą być badania lingwistyczne, podczas których antropolodzy kultury lub badacze pracujący w tej tradycji m.in. badają pojęcia oraz terminologię obszarów niepełnosprawności oraz ewolucję pojęć do czasów współczesnych. Poznają również migrację pojęć naukowych do języka potocznego, mających znaczenie pejoratywne, np.: idiota, debil, lunatyk, gniewliwy, imbecyl (Turnbull III, Stowe 2001, s. 205). Antropologia kulturowa precyzuje ponadto znaczenia, jakie dana kultura nadaje niepełnosprawności.

Submodel (b) socjologii, postrzega niepełnosprawność w perspektywie przedmiotu socjologii, czyli w zarysie studiów dotyczących pochodzenia, rozwoju struktur społecznych i zachowania się indywidualnych grup (Turnbull III, Stowe 2001). Wskazuje obszerny wachlarz badań podejmowanych m.in.: jako studia nad niepełnosprawnością, studia kobiece, z których wiele jest związanych z poznawaniem mechanizmów władzy, statusem i rolą podmiotów badań w danym społeczeństwie (Turnbull III, Stowe 2001).

Pedagogika i andragogika (oraz pedagogika specjalna i andragogika specjalna) są kategorią dodaną przeze mnie do modelu badań kulturowych

i etnograficznych, skonstruowanego przez Turnbulla III i M. Stowe'a (2001), ponieważ de facto takie badania były i są postulowane bądź realizowane również w polskiej pedagogice i andragogice specjalnej, zwłaszcza w środowiskach naukowych gdańskich, toruńskich, warszawskich, lubelskich, pedagogów i andragogów specjalnych m.in. przez: W. Szuman (1958), H. Żuraw (1999), D. Krzemińską (2002), A. Wojciechowskiego i B. Borowską-Beszta (2001), B. Borowską-Beszta (2005). Dodany przeze mnie submodel (c), pedagogiki i andragogiki (pedagogiki i andragogiki specjalnej) jest związany z prowadzeniem badań nad wychowaniem, kształceniem, opieką, terapią, rehabilitacją i habilitacją osób z niepełnosprawnością w kontekście rodziny, społeczności lokalnej, kultury niepełnosprawności i kultury dominującej.

Stanowi dziedzinę teoretycznego opracowywania oraz praktycznego stosowania form, metod, technik kulturoterapeutycznych, kulturotwórczych i kulturoznawczych. Zasadnicze pojęcia pedagogiki, czyli „wychowanie" i „edukacja", są głównymi dziedzinami antropologii kulturowej w stanowiącymi struktury danej kultury (zob. Spradley, 1979, za: Borowska-Beszta, 2005). Nie sposób zatem nie mówić o roli pedagogiki i andragogiki oraz ich subdyscyplin szczegółowych, czyli pedagogiki i andragogiki specjalnej na tle całego modelu studiów kulturowych dotyczących niepełnosprawności.

Kolejnym elementem omawianego modelu jest literatura jako submodel (d), wskazany przez autorów omawianego artykułu, odnoszący się do badania wszelkich pisemnych lub oralnych sposobów ekspresji literackich, pomysłów lub doświadczeń wynikających z niepełnosprawności. W myśl tego badania i działania literackie mogą być realizowane zarówno przez „outsidera", jak i uczestnika danej kultury, oraz mogą przyjmować różne formy literackie, np. począwszy od wyznań pisanych przez osoby niepełnosprawne, do obszernych spowiedzi z życia. Turnbull III i Stowe uważają, że kluczowymi założeniami submodelu (d) jest to, co metaforycznie kultura „myśli" na temat zaburzeń, dysfunkcji, chorób, niepełnosprawnych, i jak konceptualizuje niepełnosprawność.

Kolejnym submodelem w badaniach kulturowych nad niepełnosprawnością jest submodel (e) sztuk pięknych stosowanych, obejmujący poznawanie działalności teatru, radia, telewizji, filmu, malarstwa, rzeźby, muzyki, tańca oraz innych porównywalnych form służących wyrażaniu odczuć artystycznych wobec i o niepełnosprawności. Ten model badawczy wskazuje to, co artyści czują, w co wierzą i co chcą zakomunikować społeczeństwu o niepełnosprawności (Turnbull III, Stowe 2001, s. 206). Wśród sztuk teatralnych, małych i większych form dramatycznych, ciekawy jest monodram, napisany na podstawie opowiadania D. Keyesa (1996) pt. „Kwiaty dla Algernona", sfilmowany w 2000 roku pod takim samym tytułem. Na temat niepełnosprawności poznawczej, emocjonalnej nakręcono również filmy fabularne, z których jako wybitne można wskazać: Rain Man (1988), Wystarczy być (1979), Lot nad kukułczym gniazdem (1975), Lokator (1976), Wstręt (1965), Forest Gump (1994), Myszy i ludzie (1992), Ja, Klaudiusz (1976), Woyzek (1979), Co

gryzie Gilberta Grape'a (1993), Kolory raju (1999) czy Futro: Portret wyobrażony Diane Arbus (2006) i wiele innych.

Ostatni z submodeli to (f) historia, stanowiąca chronologiczne dopełnienie pozostałych i umożliwiająca podjęcie badań nad minionym rozumieniem oraz interpretacją tworzenia znaczeń dotyczących niepełnosprawności, pozwalającą na badanie minionych trendów, znaczących wpływów przeszłości na teraźniejszość i przyszłość życia osób z niepełnosprawnością (Turnbull III, Stowe 2001). Historia stara się opisać, w jaki sposób osoby niepełnosprawne i ich rodziny były traktowane na przestrzeni wieków, począwszy od czasów antycznych do teraźniejszości. Dzięki takim badaniom poznajemy ewolucję form pomocy, opieki, kształcenia, rehabilitacji i habilitacji osób dorosłych z niepełnosprawnością. Dowiadujemy się również o podejściu do niepełnosprawności w czasach współczesnych m.in. sytuacjach eksterminacji niepełnosprawnych intelektualnie i psychicznie przez nazistów.

## Podsumowanie

Zamysłem niniejszego opracowania było zarysowanie wstępnych i wybranych kwestii związanych z kulturową konceptualizacją kategorii badawczej jaką jest niepełnosprawność i osadzenie jej w badaniach kulturowych. Ponadto wskazanie modelu badań kulturowych wraz z submodelami jako równoprawnych opcji realizacji badań naukowych w andragogice specjalnej, łączących naukę i sztukę (Kawecki 1996, 2004; Spradley 1979, 1980; Wolcott 1992) opartych w warstwie metod na badaniach terenowych, czyli strategii etnograficznej.

Wiele kwestii badawczych należałoby jeszcze szczegółowo rozważyć, m.in. warunki realizacji i projektowania badań kulturowych w andragogice specjalnej w kontekście problematyki warunków i elementów specyfiki pracy terenowej w kulturze niepełnosprawności. Na osobne i obszerne omówienie zasługuje kwestia budowania pozycji badawczej w obszarze niepełnosprawności i więzi oraz procesu uwikłania kulturowego. Częściowo problemy dotyczące niepełnosprawności omawiają P. Atkinson i M. Hammersley (1999), jakkolwiek problematyka niepełnosprawności szerokorozumiana, włączająca również czasową niezdolność i niepełnosprawność lub niepełnosprawność w poszczególnych kulturach zawodowych wymagałaby jeszcze dogłębnego poznania.

## Bibliografia

Antonovsky A. (1987), Unraveling the Mystery of Health, Jossey-Bass, San Francisco

Armstrong, M. Jocelyn & Fitzgerald, Maureen H. (1996), Culture and Disability Studies: An anthropological perspective. Rehabilitation Education 10(4): 247–304.

Benedict, Ruth (1934), Anthropology and the Abnormal. The Journal of General Psychiatry 10: 59–80.

Borowska-Beszta B. (2005), Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne. Impuls, Kraków.

Borowska-Beszta B. (2008), Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej. Impuls, Kraków.

Borowska-Beszta B. (2008), Anatema (?) szoku kulturowego w andragogice specjalnej (w druku).

Brown S.E. (1996), Disability Culture: Beginnings: A Facts Sheet (in:) Publication URL: http://www.independentliving.org/docs3/brown96a.html.

Burszta W. (1998), Antropologia Kultury. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.

Chodkowska M. (1994) (red.), Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania, UMCS, Lublin.

Dykcik W. (1998) (red.), Pedagogika specjalna. UAM, Poznań.

Fetterman D. (1998), Ethnography, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Geertz, Clifford (1993a) [1973], Religion as a Cultural System. In Clifford Geertz, The Interpretation of Cultures, 87–125. Fontana Press: London.

Geertz, Clifford (1993b) [1973], Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. In Clifford Geertz, The Interpretation of Cultures, 3–30. Fontana Press, London.

Gill C. (1995), A psychological View of Disability Culture. Disability Studies Quarterly. Fall., Internet Publication URL: http://www.independentliving.org/docs3/gill1995.html.

Goodenaugh W. (1964), Cultural Anthropology and Linguistics (in.:) D. Hymes (eds.), Language and Culture and Society. Random House, New York.

Hammersley M., Atkinson P. (1999), Metody badań terenowych. Zysk i S-ka, Poznań.

Harris M., Johnson O. (2000), Cultural Anthropology, (5th ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Herskovits M. (1948), Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology AlfredA. Knopf., New York

Herskovits M.I., Herskovits F. (1968), Dahomeyan Narrative. A Cross-Cultural Analysis. Evanston.

Irwin R. (2007), Culture shock: negotiating feelings in the field. Anthropology Matters Journal, 2007, Vol 9(1) www.anthropology matters.com

Kasnitz D., Shuttleworth, R.P. (1999), Engaging Anthropology in Disability Studies. Position Papers in Independent Living and Disability Policy 1(1): 1–39.

Kawecki I. (1996), Etnografia i szkoła. Impuls, Kraków.

Kawecki I. (2004), Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne. Impuls, Kraków.

Kingsley R., Dakhari O. (2006), Culture shock. www.mattel.ucla.edu

Klockhohn C. (1975), Badanie kultury, (w:) Derczyński W.„Jasińska-Kania A., Szacki J. (1975) (red.), Elemety teorii socjologicznych. PWN, Warszawa s. 31–45.

Klotz J. (2003), The Culture Concept: Anthropology, disability studies and intellectual disability Paper Presented to Disability Studies and Research Institute (DSaRI) Symposium, "Disability at theCutting Edge: A colloquium to examine the impact on theory, research and professional practice" University of Technology, Sydney September 12, 2003 http://www.transforming.cultures.uts.edu.au/pdfs/new_paths_klotz.pdf.

Kowalik S. (1996), Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Wyd. Naukowe Śląsk, Katowice.

Krzemińska D. (2002), Kod językowy i dyskurs osób z upośledzeniem umysłowym. Ku dekonstrukcji naznaczającego porządku w postrzeganiu jednostek z niepełnosprawnością intelektualną, (w:) Górniewicz E., Krazuse A., (red.) (2002), Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. UWM, Olsztyn.

Kubinowski D. (2002), Etnopedagogika taneczna w okresie transformacji. Wyd. UMCS, Lublin.

Kwaśniewska G. (2005), Normalizacja procesu diagnozy osób niepełnosprawnych – rozważania nad ich podmiotowością. (w:) Kosakowski C, Krause A. (2005) (red.) Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. UWM, Olsztyn.

Larkowa H. (1987), Człowiek niepełnosprawny problemy psychologiczne. PWN, Warszawa.

Luckasson R. (1992) (eds.), Mental Retardation.: Definition, Classification and System Supports, AAMR, Washington D.C.

Luckasson R. i in. (2002), Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports, 10-th edition, AAMR, Washington D.C.

Mikulski J., Auleytner J. (1996), Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych, drogi integracji. Warszawa.

Nalaskowski A. (2002), Przestrzenie i miejsca szkoły. Impuls, Kraków.

Nalaskowski A. (2006), Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji. Impuls, Kraków.

Oberg K. (1960), Culture shock: adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology. 4, 177–182.

Spradley J. (1979), The Ethnographic interview, Harcourt B. Jovanowicz College Publishers, Philadelphia.

Spradley J. (1980), Participant Obserwation, Harcourt B. Jovanowicz College Publishers, Philadelphia. Spradley P., Spradley J. (1978), Deaf like me, Random Hiuse, New York.

Szuman W. (1958), Obraz rozwoju dwóch chłopców ze skrajnej izolacji (za E. Leśniewska 2002), (w:) Spuścizna po Wandzie Szuman przekazana

Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu. UMK, Toruń [niepublikowana praca licencjacka].

Turnbull III, R., Stowe M. (2001), Five Models of Thinking About Disability, „Journal of Disability Policy Studies", 12, 3.

Wojciechowski A., Borowska-Beszta B. (2001), Formowanie się wspólnoty im. Brata Alberta w Radwanowicach. Wyd. Tow. Słowaków w Polsce, Kraków.

Wolcott H. (1992), Posturing in Qualitative Research, (in:) LeCompte M.D., Preissle J. (1992), The Handbook of Qualitative Studies in Education. Academic Press, New York.

Van Maanen J. (1996), Ethnography. In: A. Kuper and J. Kuper (eds.), The Social Science Encyclopedia, 2nd ed., pages 263–265. Routledge London.

Żuraw H. (1999), Procedury jakościowe w pedagogice (w:) Dykcik W., (1999) (red.) Pedagogika Specjalna w sytuacji aktualnych zagrożeń i wyzwań XXI wieku, UAM, Poznań.

**Summary**

**Methodological contexts of cultural research in special andragogy area**

Keywords: cultural research, ethnography, disability, adulthood

Disability of an adult reveals itself before someone becomes adult, i.e. in developmental age, but in later life as well. It is connected with different level of physical and/or mental disability, with different durability and different level of obstacles in everyday life. Disability is conditioned by differentiated internal, external, bio-psycho-social and cultural factors and is a category and field of cultural research in special andragogy. This paper is thought as a draft of conceptualization of selected issues in the area of culture of the disabled and foundations of model of cultural study.

*Mejai B.M. Avoseh*

# PAULO FREIRE'S HUMANISM AND THE CHALLENGES OF 21ST CENTURY ADULT EDUCATION[1]

## Historical Antecedents

Adult education derives its essence from its social context and social issues drive (or ought to drive) its focus and paradigm shifts. The history of adult education, which is often associated with Western Europe-mostly Prussia--, was located in issues related to empowerment. The Prussian society associated with the beginning history of adult education was one in which the working class was said to be at the mercy of corrupt and inept politicians. The struggle for the empowerment of workers was responsible in part for the founding of radical socialist movements of the time that sought to use education to empower workers to face the challenges of the time (Peterson 1962). The radical social movements identified adult education as a way to equipping workers to capture the powers inherent in the democratic process. Peterson further informs that as far back as 1848 the radical groups had decided that for adult education to be effective in achieving the objective of empowering workers, it must be established as a political project. According to Peterson (1962), the groups reasoned that it needed to educate its members to capture political power. "It was to provide such an educated elite that the adult education movement within the working class, not for the working class, arose" (p. 247). Hence, Peterson concluded that the "purely political motive behind adult education was most clearly seen, perhaps in Prussia…" (p. 247).

Beginning with Prussia, the spread and larger history of adult education especially in Europe and North America has been associated with a diversity of social movements with the common aim of helping the beneficiaries of adult education overcome challenges of all forms especially those couched in forms of inequity and lack of access to opportunities. In their chapter titled *The History of Adult and Continuing Education*, Stubblefield and Keane (1989) linked the history of adult education in the United States to socio-

[1] Artykuł ten był po raz pierwszy przedstawiony i wydrukowany w pokonferencyjnej publikacji Komisji ds. Edukacji Dorosłych za Granicą (Commission on International Adult Education, CIAE) przy Amerykańskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych (American Association for Adult and Continuing Education, AAACE) w Cleveland, Ohio, USA w listopadzie 2009, pod tytułem „Wkład Paulo Freire i wyzwania edukacji dorosłych w XXI wieku".

political factors. Central to their discussion was the role of social movements in using adult education to build 'an independent society'. They listed the Chautauqua Institution, women and other social organizations "who envisioned an alternative America in which their grievances would be redressed" (p. 30).

At the level of research and practice of adult education, the overarching objective of adult educators has been the empowerment of adult education clients to address entrenched and new forms of inequity and exclusion. Prior to Freire, several adult educators have recommended and applied adult education to address challenges in society. W.F. Grundtvig used adult education to address the plight of poor (and mostly rural) farmers of Denmark of his time. Authors in Jarvis (2001) provide concrete examples including Moses Coady's 'Antigonish Movement in Nova Scotia that he used to galvanize human development in Canada and Myles Horton and his 'Highlander' efforts of using adult education to bring social change into the lives of poor farmers especially in southern United States. Other examples include Ettore Gelpi's insertion of adult education into challenges in the labor market especially in relation to migrant workers. Julius Nyerere's anchoring development efforts in Tanzania to adult education also falls within the purview of adult education and social transformation.

Freire's conscientization falls into the group above because his work had its roots in the socio-political situations of the poor clients of adult education in Brazil of his time. From the initial challenges that gave birth to adult education in Prussia to its 21st century context, adult education has had to face new forms of challenges within little spans of time. The ability and commitment of different generations of adult educators have wrought transformations in adult education. In addition, their efforts have helped to ensure that adult education remains recourse for all strata of society in addressing existing and unforeseen problems of their communities and in making life more abundant. Paulo Freire's humanistic ideas, framed in the concept *conscientization,* belong to this category.

## The Challenges

One of the key questions that came up at the 2006 conference of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) in Bamberg, Germany was "who owns adult education'? At one of the open round-table sessions populated by a broad spectrum of adult educators from across the globe – including adult education hall of famers, practitioners, researchers, students and other stakeholders – the question of the ownership of adult education dominated the dialogue; which in my understanding, was inclusive. The question of ownership implies questions of content, of who is an adult educator, who participates, of what constitutes research in addition to questions of format, methods and objectives.

Although the question of participation may be a sub-set of that of ownership, it is one of the fundamental and contested areas of 21st century adult education. The 2008 Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults (SCUTREA) held in Edinburgh was devoted to answering the question: "Whither adult education in the learning paradigm"? The learning paradigm is that defined by 21st century globalization. In an introduction to the conference proceedings, Crowther (2008) uses the example of the United Kingdom (UK) to paint a picture of fundamental challenges facing adult education. Among the challenges was the fact that "lifelong learning has had major implications for adult education and adult educators" (p. 3). He further noted the decline in adult participation, in non-vocational education and in liberal adult education. It is pertinent to mention the fact that lifelong learning is not 'new' to adult education but has been rejuvenated in the 21st century as a response to the globalization-induced challenges confronting adult education and its context. The challenges posed by participation in adult education go beyond the UK and indeed beyond the European Union. The question of participation generates different levels of challenges in the 21st century. There is the challenge of who participates and why? The challenge of who does not participate and why? These questions connect us to the challenges of access, motivation and barriers. Most surveys studies cited by Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007, pp. 62–63) return 'career – job-related' (economic) reasons (that dovetail with the need criterion of adult education and create 'goal-oriented learners) as the major reason most adults participate in adult learning especially in America. The push towards vocational education is in line with the dictates of what Jarvis (2006, p. 11) refers to as "global capitalism" resulting from 'global pressures' "to produce new commodities as cheaply and efficiently as possible". The fact that economic globalization dictates and directs profitable areas of participation also implies that it constructs barriers in the way of those who may wish to do otherwise. Thus, "the the direction that participation and learning in adult education is heading within the context of globalization is encompassed by economic logic and individual survival" (Avoseh 2008, p. 56). The challenges imposed by participation and related issues have combined to distract adult education from what Finger and Asun (2001) refer to as its "project of emancipation and social change" (Finger & Asun, 2001, p. 124). The mission of empowerment and transformation has been part of the history and focus of adult education since its initial history and through the ages.

At the broader social level, many of problems that portend danger to humanity subsist in injustice and inequity. The problems manifest at different levels and forms within these spheres. The dangers of the subordination of women, of environmental pollution and degradation, of extreme wealth and poverty, of threat of pandemics, of religious and racial intolerance, of demonic terrorism, of the suffocation of the democratic process and pronounced attacks on human rights are challenges for adult education because they drive the

context of the adult learner. These challenges tend to polarize today's society aptly along the "oppressor and oppressed" classification that Freire uses to establish his links between inept and oppressive political systems and educational practices and policies that are anti-students. Most other challenges confronting adult education in the 21st century are correctly described as ancillaries of those that continually keep the adult learner at the fringe of society. By implication, today's adult learner is more of a passive consumer of marketable skills floated by 'experts' mostly in forms of what Finger & Asun (2001, p. 127) call "tools of adult education – self-help kits…" The average adult learner has very little or no say in the types of adult education programs because more often than not economic concerns dictate what adult learners need. These same economic parameters are most likely responsible for Giroux's (1985, p. xi) depiction of American schools as "a device for economic and cultural reproduction". As a result of the propriety of economic considerations, those aspects of adult education that ought to help adults be active participants in their world including liberal adult education, adult education and the democratic process and a host of other learner-related and empowering aspects; are trivialized by challenges beyond adult learners' control. The core challenges of adult education in the 21st century including those mentioned above all revolve around the logic of empowering adult learners through vocational education. No doubt, the vocational dimension of adult education is necessary but should it be at the expense of the core essence of the adult learner as a rational thinking being? The adult learner's ability for critical thinking is challenged more often in the age of globalization because of rapid changes in all facets of life. In addition to acquiring vocational and other skills, 21st century adult learners need adult education programs that will challenge them to develop and expand their abilities for critical thinking. The greatest challenge for 21st century adult education is that it has (almost) derailed from commitment to the socio-political life of adult learners. It is this need to re-invest adult education in the humanizing project that Freire's humanistic ideas of adult education especially his process of Conscientization seems to have a new meaning and import for 21st century adult education.

## The thrust of Freire's Conscientization

The context is an important factor in adult education, from program conceptualization, planning, design and evaluation. The context and epoch of individual researchers also influence the focus of their research, ideas and theories and models of adult education. Freire's world, especially Brazil of his time, was immersed in challenges similar to the ones mentioned above. The core of the challenge was inequity manifested in economic hardships and political oppression. He was particularly influenced by his works with the labor unions and his subsequent contact with peasants and plantation workers in Recife, a northeast port city of Brazil. Based on his direct contact with the

marginalized and his observations, Freire concluded that most peasants and Brazilians who live in penury (he calls them the oppressed) were ignorant of reality, of the true causes of their poverty and oppressive conditions. He further contends that the state of ignorance and the 'de-humanizing' educational system combine to create and sustain a culture of silence. However, he also establishes 'liberating' education (popular education) – whose objective is to unveil reality and create productive knowledge – as the panacea to the contradictions and injustice in the socio-political system. His idea of using education to humanize, to liberate and to empower is couched in "Conscientization".

Conscientization for Freire is "an analysis of literacy and learning as method of human liberation…a process of growing and developing in awareness" (Avoseh 1991, p. 120). The purpose of conscientization is to empower learners to know true reality and to proceed to transform those aspects of reality that contradict the individual's life as a rational thinking being. Using the challenges listed earlier as the contents of a 'mystified reality" Freire argues that the purpose of education that fosters critical thinking is to equip individuals with the intellectual and moral powers to confront and dismantle the structures of inequity and dehumanization. In using education as a liberating process, the teacher and the student (whose intellectual roles are fluid and interchangeable) are engaged in a dialogic and democratic process of creating knowledge. Dialogue is important to conscientization as a process of learning. Freire & Macedo (1995) draw a distinction between dialogue as "a mere technique" (p. 379) or conversation and dialogue as an epistemological process. Dialogue as conversation is devoid of curiosity, empty and shallow. However, dialogue that drives conscientization strives for the "unity between theory and practice", it is the dialogue capable of dismantling the structure of the culture of silence. Thus, dialogue as a process of dismantling the 'culture of silence' must have "an epistemological curiosity…the readiness and eagerness of a conscious body that is open to the task of engaging an object of knowledge" (p. 381). It is dialogue used as a way of knowing that makes education a "globalizing practice…that does not only involve technical knowledge, but also world knowledge" (p. 386). The reference to 'world knowledge' is in line with the argument for liberal adult education that fosters the lifelong dimensions that take adult education beyond the limits of vocational or what Lindeman aptly calls 'bread and butter stage" (1961, p. 64).

Freire's analysis and application of conscientization is located in his concern for human suffering and all forms of injustice. He confesses that his motivation for the *Pedagogy of the Oppressed* (in which he espoused Conscientization as a humanizing process of knowledge); is his "trust in the people …faith in men and women, and in the creation of a world in which it will be easier to love" (Freire 2004, p. 40). He proceeds to enumerate the necessary conditions for true dialogue, one that leads to the ability for

critical thinking and conscientization. These conditions include faith, humility, love, hope and empathy (pp. 90–92). The overriding condition is love. "Love characterizes the humanizing relationship between teacher and taught…it also drives the educator forward in teaching and working for the dismantling of dehumanizing structures" (Mayo 2007, pp. 108–109). Conscientization thus takes education, especially adult education, beyond the rudiments of skills and vocation and includes creation and sustenance of intellectual power and moral incentives that combine the ability for critical thinking with love for humanity.

It is in the area of putting the human face on and intellectual power into adult education as a way of empowering adult learners to interpret the realities of globalization that Freire's conscientization resonates in 21st century adult education. The picture painted above of challenges to adult education in the era of globalization takes today's adult learner and her/his context closer to the culture of silence and inequity that motivated Freire's ideas. Today's adult education is immersed in a culture of socio-political and economic status symbols that impose silence on those who lack such symbols. The context molds the adult learners' experiences and values. Thus, the challenges in 21st century adult education are challenges for the adult learner and, by implication, challenges for **bonafide** adult educators.

This paper is aware of the usual criticisms of Freire's ideas. Freire has been criticized on his use of language; on the fact that his ideas are utopian and that if such ideas were to make any sense at all, it would be in third world settings. Freire's use of oppressor and oppressed has also been criticized as arbitrary. This paper has not gone into arguments and counter arguments in terms of such criticisms because none of the criticisms mentioned defeats the argument in this paper. Simply put, the solution to some of the challenges of adult education in the age of globalization includes the need to re-humanize adult education and that Freire's Conscientization fits into the solution.

## Conclusion

The benefits of globalization include the ease of access to unlimited information, the interconnectedness of different parts of the globe, the advancement in science and technology among other advantages that are characteristic of the 21st century. The 21st century and its alias – globalization – also carries with it challenges that tend to contradict most of its advantages or make those advantages inaccessible to certain areas of human endeavor and to some populations. Adult education is one area that is confronted by multifarious challenges from the tides of the 21st century. The challenges have not been discussed exhaustibly in this paper. This paper has highlighted a few of the fundamental challenges that the new tide presents to adult education. The paper has argued that because these challenges dominate the context of adult education; they are also, by implication, challenges for adult learners and adult educators. My understanding and subscription to Freire's ideas and

method have provided the basis for offering Freire's radical thought, especially his philosophy of conscientization, as one of several possible expeditious ways for adult education to manage the challenges of its 21st century context. I have mentioned what I judge to be fundamental challenges and I have offered Freire's conscientization as a possible and significant path to solutions with the hope that I can ignite a tiny new spark in the dialogue on the future of adult education in the 21st century.

## References

Avoseh M.B.M. (2008), A comparison of in adult education and learning across two 'worlds'. In J. Crowther, V. Edwards, V. Galloway, M. Shaw & L. Tett (Eds.), Whither Adult Education in the Learning Paradigm? (pp. 51–57): Proceedings of Standing Conference on University Teaching & Research in the Education of Adults, University of Edinburgh, U.K., July 2–4.

Avoseh M.B.M. (1991), Literacy as political empowerment in Paulo Freire's philosophy of education (Unpublished doctoral dissertation). The University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.

Crowther J. (2008), Wither adult education in the learning paradigm? – Introduction. In J. Crowther, V. Edwards, V. Galloway, M. Shaw & L. Tett (Eds.), Whither Adult Education in the Learning Paradigm? (p. 3): Proceedings of Standing Conference on University Teaching & Research in the Education of Adults, University of Edinburgh, U.K., July 2–4.

Finger M., Asún J.M. (2001), Adult education at the crossroads- learning our way out. London: Zed Books.

Freire P. (2004) Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Freire P., Macedo D. (1995), A dialogue: Culture, language, and race. Harvard Educational Review , 65(3), 377–402.

Giroux H.A. (1985), Introduction. In P. Freire, The Politics of Education (pp. xi–xxv), Bergin, New York & Garvey.

Jarvis P. (2006), Globalization and the forces for educational change: Towards a theoretical framework for comparative education (18 pp.). Proceedings of the 4th Conference of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE), Bamberg, Germany, September 24–27.

Jarvis P. (2001), (ed.), Twentieth century thinkers in adult & continuing education (2nd ed.), Kogan London Page.

Lindeman E.C. (1961), The meaning of adult education (4th. ed.). Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Mayo P. (2007), 10th anniversary of Paulo Freire's death. Adult Education and Development, 69, 105–111.

Merriam S., Caffarella R., Baumgartner L. (2007), *Learning in adulthood* 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Peterson A.D.C. (1962), *A hundred years of education.* New York: Collier Books.

Stubblefield H.W., Keane P. (1989), The history of adult and continuing education. In S. Merriam, P. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 26–36). San Francisco: Jossey – Bass.

## Summary

### Paulo Freire's Humanism and the Challenges of 21st Century Adult Education

Keywords: Paulo Freire, adult learners, 21st century

Paulo Freire's humanistic adult education ideas were woven around his literacy 'method' that is synonymous with Conscientization. His ideas were aimed at empowering adult learners through the ability for critical thinking. He focused on critical thinking as a way of using education to rescue learners from decadent educational and political systems and making them truly human. This paper analyzes Freire's Conscientization and argues that it is more appropriate for addressing most of the challenges that confront 21st century adult education and adult learners. The discussion in this paper uses 21st century synonymously with globalization.

## Streszczenie

### Humanizm Paulo Freire a wyzwania edukacji dorosłych w XXI wieku

Autor rozpoczyna od nakreślenia historycznych aspektów edukacji dorosłych, zwracając uwagę na fakt, że była ona zawsze silnie związana z problemami społecznymi. Odwołuje się przy tym do Petersona, który pisał, że radykalne ruchy społeczne określiły edukację dorosłych jako projekt polityczny, jeśli ma ona służyć upełnomocnianiu pracowników. Mieli oni być zatem tak kształceni, aby stać się realną siłą polityczną. Tego typu działania widoczne były zwłaszcza pod koniec XIX wieku w Prusach. Następnie autor zwraca uwagę na czynniki społeczno-polityczne wpływające na rozwój edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych, wzmiankuje również o jednej z ważniejszych instytucji edukacji dorosłych, które powstały w USA, tj. Chautauqua. Wymienia także znaczących dla edukacji dorosłych działaczy, którzy podejmowali projekty związane z problemami społecznymi przed Freire, m.in. wymienia W.F. Grundtviga (Dania), Mosesa Coady'ego (Nowa Szkocja), Mylesa Hortona (południowe Stany Zjednoczone). Byli to działacze, którzy poprzez edukację próbowali poprawić sytuację społeczną osób biednych i pochodzących z zaniedbanych środowisk. Oprócz tego wymienia także E. Gelpiego, zajmu-

jącego się pracownikami migrującymi oraz J. Nyerere, zajmującego się edukacją dorosłych w Tanzanii. Freire zalicza się również do grupy działaczy społeczno-politycznych, ponieważ jego projekt alfabetyzacji dorosłych w Brazylii oparty został na teorii krytycznej, w której głównym celem jest kształtowanie świadomości i krytycznego myślenia. Autor posługuje się przy tym pojęciem *conscientization*, na określenie koncepcji Paulo Freire, oznaczającej krytyczną świadomość.

W dalszej części artykułu autor podejmuje istotne zagadnienie, dotyczące tego, kto rządzi edukacją dorosłych, które było w szczególności dyskutowane podczas konferencji Międzynarodowego Towarzystwa Andragogiki Porównawczej w 2006 roku w Niemczech. W tym kontekście pojawiają się pytania kim jest andragog, kto uczestniczy w edukacji dorosłych, jak prowadzone są badania, ustalane cele, metody i formy? Jako największe wyzwanie edukacji dorosłych w XXI wieku poczytuje autor kwestię uczestnictwa, a także określenie na nowo edukacji ustawicznej w relacji do edukacji dorosłych, w kontekście problemów związanych z globalizacją. Do największych zagrożeń współczesnego świata zalicza autor m.in. podporządkowanie kobiet, zanieczyszczenie środowiska, rozwarstwienie społeczne i przepaść między skrajnie bogatymi a skrajnie biednymi, zagrożenie pandemią, terroryzmem, brak tolerancji religijnej i rasowej, obumieranie demokracji, zagrożenia dla praw obywatelskich. To w rezultacie prowadzi do podziału społeczeństwa na uciskających i uciśnionych, o czym już wcześniej pisał Freire. Autor podkreśla przy tym, że dzisiejsi uczący się dorośli nie mają wpływu na to, czego i jak się uczą, jak też wyposażani są tylko w kwalifikacje potrzebne na rynku pracy, określane przez ekspertów. Tymczasem zagrożenia powodowane przez procesy globalizacji wymagają, aby dorośli myśleli samodzielnie i krytycznie, czego nie mają szansy doświadczyć w edukacji. Stąd też większe zastosowanie w praktyce edukacji dorosłych powinna mieć koncepcja uświadamiania krytycznego według Freire.

Autor przypomina, na czym polegała praca Paulo Freire w Brazylii, jak też wskazuje na to, że jego koncepcja edukacji odnosiła się do pojmowania kształcenia jako czynnika humanizującego oraz wyzwalającego. Podstawą edukacji uświadamiającej jest dialog. Freire wraz z Macedo dokonali także rozróżniania pomiędzy dialogiem jako zwykłą rozmową a dialogiem jako procesem epistemologicznym, łączącym teorię z praktyką, pozwalającym na zdemontowanie „kultury milczenia". Cała koncepcja oparta jest na wskazywaniu ludzkiego cierpienia i przejawów niesprawiedliwości, które muszą być zniesione na rzecz miłości, nadziei, pokory i empatii. Stąd też edukacja dorosłych musi wykraczać poza dokształcanie i doskonalenie zawodowe i wyposażanie dorosłych tylko w konkretne zawodowe kwalifikacje. Koncepcja Freire może być niezwykle przydatna w edukacji dorosłych, w sytuacji tak wielu zagrożeń związanych z globalizacją w XXI wieku. W konkluzji autor stwierdza, że edukacja dorosłych staje dziś w obliczu wielu zróżnicowanych wyzwań, spośród których tylko nieliczne zostały poddane dyskusji w tym artykule. Zdaniem autora, przedstawiona koncepcja edukacji według Paulo Freire jest jedną z propozycji jak sobie z tymi wyzwaniami poradzić.

*Elżbieta Dubas*

# AUKSOLOGIA ANDRAGOGICZNA. DOROSŁOŚĆ W PRZESTRZENI ROZWOJU I EDUKACJI[1]

## 1. Auksologia andragogiczna i jej przedmiot badań

Auksologia andragogiczna jest działem refleksji i badań andragogicznych, koncentrujących się wokół zagadnień dotyczących rozwoju człowieka dorosłego, w tym także i starszego, powiązanego z procesami szeroko rozumianej edukacji. Auksologia andragogiczna wiąże więc procesy rozwoju z procesami edukacyjnymi i traktuje je jako immanentne i uniwersalne cechy procesu życia człowieka dorosłego.

Przedmiot jej badań odnosi się więc do powiązanej ze sobą przestrzeni rozwoju i edukacji człowieka dorosłego. Jej związek z andragogiką jest zasadniczy, gdyż stanowi jej subdyscyplinę i jako taka włącza się swymi badaniami w teorię andragogiczną oraz praktykę edukacji dorosłych. Widoczny jest jej silny związek z psychologią rozwojową człowieka dorosłego.

Podstawowymi pojęciami auksologii andragogicznej są: dorosłość, rozwój, edukacja. Jest subdyscypliną nową (prawie nieobecną do lat 90. XX wieku) i niezwykle rzadko uprawianą przez andragogów w naszym kraju. Jednak jej początków w polskiej andragogice, możemy szukać już u Heleny Radlińskiej – twórczyni andragogiki na polskim gruncie (por. Dubas 2007a, s. 285–286), dla której dorosłość była plastyczną, rozwojową fazą życia człowieka. Myśl o związku rozwoju i uczenia się nie była obca Janowi Amosowi Komeńskiemu – twórcy nowożytnej pedagogiki, gdy życie ludzkie dzielił na osiem „szkół"– okresów uczenia się, powiązanych z potrzebami rozwoju człowieka w poszczególnych etapach życia (por. Dubas 2004a, s. 200). Współczesna refleksja na temat całożyciowej edukacji, aktualnie często podejmowana w literaturze polskiej i obcej, taki związek wyraźnie ukazuje.

## 2. Dorosłość – podstawowa kategoria badawcza andragogiki

Współczesne polskie badania andragogiczne nad dorosłością, trzeba stwierdzić, że niezbyt licznie reprezentowane, koncentrują się głównie wokół kategorii pojęciowej „dorosłość" i „człowiek dorosły" (Czerniawska 1982, 1996; Urbański 1986, 1989; Malewski 1990; Przyszczypkowski 1995, Dubas 2000, 2001, 2002a, 2004a, 2005a,b). Warto odwołać się także raz jeszcze do

[1] Tekst przyjęty do druku przez Pracownię Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego.

początków refleksji nad dorosłością na polskim gruncie, reprezentowanej przez Helenę Radlińską (1947), która naszkicowała wielowymiarową perspektywę spostrzegania człowieka dorosłego jako istoty rozwijającej się. Należy odnotować współwystępowanie i swoistą zamienność płaszczyzn epistemologicznych, penetrowanych przez badaczy, a zawierających się w kategoriach pojęciowych „dorosłość", „człowiek dorosły" bądź „dorosły", co z punktu widzenia poznawczego nie wytycza przecież tożsamości znaczeń, jednak z perspektywy praktyki oświatowej ulegało ujednoliceniu i ujawniało człowieka dorosłego bardziej tylko jako uczącego się niźli jako dorosłego uczącego się w aspekcie złożoności fenomenu ludzkiej dorosłości.

### *2.1. Dorosłość jako faza życia człowieka – typologia etapów dorosłości*

Pierwszym i podstawowym, także dla badań empirycznych, odniesieniem andragoga wobec dorosłości jest jej „osadzenie" w biegu życia ludzkiego. Dorosłość to najbardziej rozległy w czasie kalendarzowym okres (faza, stadium, era) życia ludzkiego, umownie rozpoczynający się od 18 roku życia, co stanowi formalną granicę początku dorosłości (Dubas 2009a, s. 116–117). Ludzką dorosłość kończy śmierć i jest to górna granica dorosłości. Dorosłość podlega wewnętrznym periodyzacjom, dokonywanym przez badaczy zagadnienia, w szczególności psychologów rozwojowych[2]. Periodyzacje te bezsprzecznie wynikają z faktu ewidentnego zróżnicowania bio-psychospołecznego poszczególnych etapów dorosłości, na co również zwraca się powszechnie uwagę[3]. Najczęściej też poszczególne okresy (fazy, ery) i podokresy (etapy) rozwoju człowieka umiejscawiane są w określonych przedziałach wieku kalendarzowego, z zaznaczeniem jednak ich umownego i przybliżonego charakteru[4].

Świadomość, iż formalna granica dorosłości nie jest równoznaczna z osiągnięciem dojrzałości, koniecznej dla realizacji dorosłego życia, komplikuje przejrzystość andragogicznej refleksji nad dorosłością, w tym także jej periodyzacji. Trudno określać cechy i zadania rozwojowe dorosłości, wyznaczać jej edukacyjne cele, jeśli nie jest jasnym, gdzie i dlaczego w cyklu jednostkowego życia, dorosłość jest umiejscowiona.

Umownie andragog może przyjąć, że dorosłość konstytuuje pięć zasadniczych i zarazem zdecydowanie odmiennych etapów rozwojowych:

1) przedproże dorosłości (od 18 do 25 r. ż.);
2) wczesna dorosłość (od 25 do 40 r.ż.);
3) środkowa dorosłość (od 40 do 60/65 r.ż.);

[2] Dla przykładu kilka wskazań bibliograficznych periodyzacji rozwoju człowieka: Harwas-Napierała, Trempała (red.), 2000, tom 2, s. 15; Levinson, cyt. za Miś 2000, s. 46–51; Erikson, cyt. za: Sękowska 2000, s. 101–143; Pietrasiński 1990.

[3] Por. np. Levinson, 1978, cyt. za Socha (red.), 2000, s. 48.

[4] Przykładem klasyfikacji dorosłości, pozbawionej wewnętrznych granic wiekowych, jest klasyfikacja Włodzimierza Szewczuka (1959).

4) późna dorosłość – starość (od 60/65 do 80 r.ż.);
5) sędziwa dorosłość – wiek sędziwy (powyżej 80 r.ż.)[5].

Każdy z tych etapów wiąże się z odmiennymi procesami edukacji, które odpowiadają potrzebom „zmieniającego się" dorosłego i oczekiwaniom społeczno-kulturowym, kierowanym wobec niego.

### *2.2. Dorosłość w ujęciach paradygmatycznych*

Andragog poszukuje także definicji dorosłości, mając świadomość złożoności tego fenomenu ludzkiego życia. Dotychczasowe andragogiczne badania, a raczej rozważania i refleksje nad, wokół, o dorosłości daje się uporządkować w kilka zakresów tematycznych, ukazujących odmienność opisów dorosłości, zróżnicowane perspektywy jej oglądu (badań) i różne sposoby odczytywania jej znaczeń, a w następstwie odmienne spostrzeganie dorosłości ludzkiej i jej praktyczno-edukacyjną interpretację. W tym kontekście możemy mówić o kilku podejściach, widocznych w sposobie badania, opisie i interpretacji dorosłości, mających cechy ujęć paradygmatycznych. Syntetyzując te konteksty oglądu dorosłości można mówić o:

– dorosłości w paradygmacie auksologicznym, w którym dorosłość określana jest jako rozwojowy okres życia człowieka,
– dorosłości w paradygmacie aksjologicznym, gdzie dorosłość rozumiana jest jako pełna dojrzałość,
– dorosłości w paradygmacie socjologicznym, wskazującym na dorosłość jako rolę społeczną i wynik socjalizacji,
– dorosłości w paradygmacie biograficznym, spostrzeganej jako indywidualne doświadczenie fenomenu życia, obecne w pamięci (auto)biograficznej człowieka.
– dorosłości w paradygmacie edukacyjnym, opisującym dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka (Dubas 2005a, s. 41–53).

## 3. Rozwój – przestrzenią dorosłości

### *3.1. Dorosłość w paradygmacie auksologicznym*

Szczególnie istotnym, z perspektywy poruszanego zagadnienia i wskazań na ważące konteksty rozumienia dorosłości, jest paradygmat auksologiczny.

[5] Szczegółowa charakterystyka – por. Dubas 2009a, s. 115 i dalsze. Dla porównania warto przytoczyć dwie znaczące klasyfikacje: **Daniela J. Levinsona**: dzieciństwo i dorastanie (0–2), młodzieńcza dorosłość (17–22), wczesna dorosłość (17–45), środkowa dorosłość (40–65), późna dorosłość (po 65 r.ż.). Klasyfikacja ta uwzględnia pięcioletnie okresy przejściowe: 17–22, 40–45 i 60–65 (cyt. za Miś 2000, s. 51 oraz **Erika H. Eriksona**: okres niemowlęcy (0–2), okres dzieciństwa (2–5), dzieciństwo – wiek szkolny (6–11), adolescencja (11–18), wczesna dorosłość (18–25), średnia dorosłość (25–50), późna dorosłość (50–75), starość (powyżej 75 r.ż.) (cyt. za Sękowska 2000, s. 142).

Najogólniej – dorosłość jest w nim rozumiana jako rozwojowy okres życia człowieka (Dubas 2005a, s. 42–44).

Analiza literatury przedmiotu ukazuje, że dorosłość w polskiej andragogice rzadko jest rozpoznawana poprzez pryzmat badań nad rozwojem człowieka (Dubas 1987, 2002c).

Punktem odniesienia dla refleksji auksologicznej długo była dla polskich andragogów praca Włodzimierza Szewczuka *Psychologia człowieka dorosłego* (1959). Do dziś też polskie opracowania z zakresu nauk psychologicznych, m.in. Tadeusza Tomaszewskiego, Janusza Reykowskiego, Stanisława Gerstmanna, Elżbiety Sujak (lata siedemdziesiąte), Wiesława Łukaszewskiego, Kazimierza Czarneckiego, Marii Tyszkowej, Kazimierza Dąbrowskiego (lata osiemdziesiąte), Zbigniewa Pietrasińskiego, Anny Gałdowej, Anny Brzezińskiej, Marii Przetacznik-Gierowskiej, Marii Tyszkowej (lata dziewięćdziesiąte), Barbary Harwas-Napierały i Janusza Trempały, Marii Straś-Romanowskiej, Pawła Sochy (2000) stanowią podłoże dla takich refleksji i badań, choć nie wolno pominąć znaczenia i opracowań z zakresu innych dyscyplin naukowych, np. biologicznych (Napoleon Wolański) i socjologicznych (Jan Szczepański, Halina Worach-Kardas i inni). Oprócz polskich źródeł inspiracją dla andragogicznych refleksji były także obce teorie rozwoju człowieka. Poczynając od słynnej już pracy Charloty Buhler *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* (1933, wyd. polskie 1999), korzystano, począwszy od lat 60. XX wieku, z opracowań takich badaczy, jak Carl G. Jung, Erik H. Erikson, Daniel Levinson, Bernice L. Neugarten, Robert J. Havighurst, Abraham H. Maslow, Paul B. Baltes, James E. Birren, Malcolm S. Knowles, Chere Campbell Coggins, K. Patricia Cross, Helen L. Bee, Ann Birch, Robert R. McCrae, Paul T. Costa czy w obszarze badań gerontologicznych, m.in. David B. Bromley, Ursula Lehr, Hans Thomae`a, Ian Stuart – Hamilton i inni.

**Rozwój** okazał się w drugiej połowie XX wieku jednym z głównych kluczy, otwierających drzwi do zrozumienia dorosłości. Został zdiagnozowany jako **proces całego życia ludzkiego**, zachodzący w wielu jego płaszczyznach, co w konsekwencji pozwoliło spojrzeć także na dorosłość jako czas wielorakich przemian: biologicznych, psychicznych, społecznych, kulturowych i duchowych. Rozwój człowieka „wykroczył" poza mechanizmy biologiczne; okazał się bardziej złożony i nieprzewidywalny, a nade wszystko permanentnie transcendujący ku nowym, ważnym celom życia ludzkiego. Pozwoliło to ujrzeć dorosłość jako strukturę dynamiczną, niegotową, ciągle się stającą, transgresyjną. Dorosłość mogła zaskakiwać zmianami, interesować niedookreśleniem i ciągłą perspektywą nowego. Rozwój okazał się swoistą „zdobyczą" dorosłości, która nadała jej kolorytu i z szarego, monotonnego okresu życia uczyniła czasem fascynujących, nieprzewidywalnych perspektyw. Zmiany te mogą być urzeczywistniane. Powszechnie bowiem przyjęto, że człowiek posiada nieograniczone potencjały rozwojowe, a jedynie od stopnia ich stymulacji zewnętrznej, a nade wszystko wewnętrznej, zależy ich aktualizacja.

Rozwój w dorosłości okazał się **dynamiczny**, a nawet „rewolucyjny", kryzysowy, szczególnie w sytuacjach „przełomów" życiowych, przeżywanych w kontekście znaczących, często trudnych wydarzeń osobistych i globalnych. Kryzysom rozwojowym przestano jednak przypisywać jedynie charakter neurotyczny, destrukcyjny, patologiczny, a również, a może nade wszystko, odszukano w nich swoistą rozwojową szansę; kryzys może prowadzi, nawet poprzez regres, ku wyższym poziomom rozwoju jednostki.

Rozwój też „nadał" dorosłości jeszcze bardziej wyraźne piętno **indywidualności**, gdy okazało się, iż jedną z jego niezbywalnych cech jest właśnie indywidualny charakter, mimo pewnej typowości przebiegu procesu rozwoju, ujętej m.in. w tzw. zadaniach rozwojowych.

Dorosłość, w auksologicznym ujęciu, jawi się jako znaczna część, bo przeważająca latami kalendarzowymi, a najczęściej i życiowym doświadczeniem, **drogi życiowej człowieka**, od poczęcia aż po śmierć. Droga ta oznacza rozwój. Jest zmierzaniem ku jakiemuś celowi, a człowiek, także dorosły, jawi się jako *homo viator*, jako istota będąca w drodze. Fenomenologia drogi rozwojowej jest niezwykle skomplikowana (Gałdowa 2000, s. 175 i nast.). Owa droga ma także swoje manowce, pułapki, a jedną z nich, ostatnio szczególnie obserwowaną, jest skazanie na rozwój jako konieczność bycia ciągle w „przemianach", jako nadaktywność rozwojową, zaprzeczającą istocie rozwoju, który bowiem oprócz odczuwanych i obserwowanych zmian, „składać się" winien także z czasu wyciszenia, spowolnienia, kontemplacji, jakby „nic nierobienia", koniecznego dla podnoszenia jakości życia. Owe pułapki rozwoju, kreowane przez współczesne warunki cywilizacyjno-społeczne nowoczesnych społeczeństw, stanowią także swoiste wyzwania dla współczesnej dorosłości, która może się w tej sytuacji zagubić, ale może się też i odradzać w nowej postaci.

Opisując dorosłość poprzez pryzmat procesu rozwoju nie da się jednak jej w pełni zrozumieć. Rozwój ludzki bowiem jest na tyle skomplikowanym i złożonym zjawiskiem, a przy tym i niewyrażalnym, iż stanowi „materię" nie do końca „badawczą", tym bardziej też nie poddającą się empirycznym weryfikacjom. Pozostaje, jako bardziej adekwatne do przedmiotu poznania, rozpoznawania indywidualnych dróg rozwoju poprzez opis i analizę zawartości jednostkowych biografii, a i to nie przyniesie poznania pełnego, gdyż rozwój ludzki, w swej głębi i skomplikowaniu biograficznemu, wymyka się procesom diagnostycznym. Odsłania jednak **tajemniczość** natury ludzkiej, jej jednostkowość i niepowtarzalność, bogactwo sposobów przeżywania cudu życia przez każdego pojedynczego człowieka.

Dorosłość jako fenomen rozwojowy ukazuje więc życie ludzkie jako swoisty „ocean" możliwości, wyjątkowych szans, zróżnicowanych następstw jednostkowych wyborów, składających się na również niepowtarzalne ludzkie losy i biografie.

### *3.2. Paleta problematyki auksologii andragogicznej*

Zagadnienia związane z rozwojem człowieka dorosłego i opisujące ten rozwój można uporządkować w swoistą „paletę" problematyki auksologii andragogicznej. „Paleta" ta jest niezwykle bogata i zawiera ciągle inspirujące i nie do końca rozstrzygnięte liczne zagadnienia badawcze, także ważne dla refleksji i praktyki edukacji dorosłych (Dubas 2004b, s. 139–142). Dotyczą one następujących kwestii:

- samej **definicji rozwoju** człowieka – rozwój jako proces wszelkich zmian; rozwój jako jedynie proces zmian progresywnych (por. Szczepański 1981, s. 70); rozwój jako zmiany doskonalące mimo doświadczanych regresów rozwojowych, wykorzystanych jako szansa w procesie zmierzania jednostki ku jej osobowej pełni (dojrzałości);
- **czynników determinujących rozwój** – czynniki zewnętrzne, tj. wpływ środowiska, wychowania i losu, oraz czynniki wewnętrzne, tj. wyposażenie dziedziczne jednostki i jej aktywność rozwojowa;
- **zakresów** (wymiarów) **rozwoju** – rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy i duchowy (Dubas 2002d, s. 115 i dalsze)[6];
- **potencjałów rozwojowych**, określanych w badaniach jako niewyczerpywalne i nieograniczone. Jednostka ludzka z tej perspektywy jawi się jako „niedokończona", „zadana", z ciągłymi perspektywami i możliwościami rozwojowymi, plastyczna;
- **wspomagania rozwoju** poprzez czynniki zewnętrzne (inni ludzie, a szczególnie wychowanie) i czynniki wewnętrzne, tj. przede wszystkim aktywność samorozwojową jednostki). Rozwój jest przede wszystkim zadaniem dla samej jednostki. Jak pisała H. Radlińska: „Za nikogo nie można się rozwinąć, za nikogo nie można wzrastać. Można tylko dopomagać..." (1947, s. 20). W tym samym duchu twierdziła Teresa Kukołowicz, że „Nie ma rozwoju bez osobistego udziału samego człowieka (1978, s. 33);
- **regresywnych zmian, szczególnie nasilonych w starości** – bezsprzeczny regres w obszarze rozwoju biologicznego człowieka nie musi nieuchronnie prowadzić do ogólnego regresu jego osobowości. Zmiany regresywne mogą być podłożem dla doskonalenia się człowieka w innych wymiarach życia. Zmniejszona sprawność biologiczna pozwala człowiekowi zastanowić się nad sensem jego życia, poszukiwać innych obszarów samorealizacji, przygotowywać się do godnego odejścia. Zmiany regresywne, doświadczane poza wymiarem biologicznym, także mogą być

[6] Por. także podobne konteksty: Kamiński 1982; podobnie H. Radlińska – człowiek jako istota bio-socjo-kulturalna; Morin 1977, s. 178 – mózg scala cztery feredacje: bio-socjo-psycho-kulturową; Kunowski 1993, s. 194–203 – warstwice rozwoju człowieka: biologiczna, psychologiczna, socjologiczna, kulturologiczna, czysto duchowa lub światopoglądowa.

„przekraczane", wykorzystywane jako szansa i transformowane w nową wyższą jakość życia;

- **procesu indywiduacji** w rozwoju ludzkim. Według Carla G. Junga oznacza on swoiste odwrócenie możliwości, potrzeb i zakresów realizowanego rozwoju po połowie życia człowieka (około lat czterdziestych), u obu płci w przeciwnych kierunkach rozwojowych; orientacja rozwojowa wewnętrzna u kobiet, po wychowaniu dzieci, zmienia się na orientację zewnętrzną, a u mężczyzn zewnętrzna, ukierunkowana na pracę zawodową i karierę, na wewnętrzną, bardziej związaną z życiem rodzinnym i refleksyjnością emocjonalno-egzystencjalną. Tym samym każdy człowiek, każda z obu płci, „przerabia" te same zadania rozwojowe, choć w odmiennym czasie swego życia. W trakcie realizacji zadań życiowych, w perspektywie całości biegu ludzkiego życia, obie płci doskonale się więc uzupełniają (por. Pietrasiński 1990, s. 103; Gałdowa 2000, s. 141 i nast.). W tym kontekście można też szerzej mówić o **indywidualnym charakterze rozwoju** każdej osobowości, niepowtarzalności i unikatowości przemian, jakim podlega mimo typowości etapów i zadań rozwojowych;
- **koncepcji zadań rozwojowych**, znanych z opracowań R.J. Havighursta (1970) i E. Eriksona (cyt. za Pietrasiński 1990, s. 82). Podkreśla ona, że podczas swego życia człowiek wypełnia specyficzne dla danej fazy (okresu) rozwojowego zadania, typowe dla społeczności i etapu rozwojowego cywilizacji, w której żyje. Oprócz zadań typowych, jednostka realizuje również zadania indywidualne, wyraźnie charakterystyczne tylko dla jej biografii;
- **rozwoju w sytuacjach trudnych** (kryzysowych, traumatycznych, granicznych, progowych), który może mieć charakter zmian progresywnych, doskonalących, jednak najczęściej pod warunkiem zaangażowania się jednostki w jej sytuację życiową. Rozwój w sytuacjach trudnych nie musi być rozpatrywany w kategoriach neurotycznych, lecz normatywnych (Dąbrowski 1979, 1982);
- **kierowania własnym rozwojem** jako swoistej kompetencji człowieka, dzięki której staje się on w większym stopniu autorem swojego życia i umiejętnie wykorzystuje różne sytuacje życiowe dla wzrastania w mądrości (Pietrasiński 1990, s. 136, 105);
- **przebiegu procesu rozwojowego**, coraz częściej określanego jako rozwój spiralny, w przeciwieństwie do rozwoju linearnego. Bieg rozwoju, bardziej przypominający spiralę niż linię prostą, odzwierciedla okresy progresów i regresów, dezintegracji i integracji, wielokrotnych rekurencji, choć na różnym poziomie, i w ostatecznym efekcie, wznoszenia się wciąż na wyższe poziomy rozwojowe (por. Bee, cyt. za Malewski 1998, s. 87; Dąbrowski 1979);
- **znaczenia okresów „przejściowych"**, między dużymi fazami, etapami, epokami rozwojowymi, uchwyconych przez D. Levinsona, jako okresy

trwające średnio około pięciu lat, zawierające cechy tożsamości z dwóch faz: poprzedzającej i następującej, stanowiące swoistą mieszankę treści rozwojowych, tworzących podstawę dla formowania osobowości bardziej kompetentnej i lepiej radzącej sobie z nowymi, coraz trudniejszymi wyzwaniami rozwojowymi (por. Levinson, cyt. za Miś 2000);

- **ciągłości i skokowości zmian rozwojowych**. Zmiany rozwojowe człowieka dzieją się najogólniej w sposób ciągły, systematyczny, „codzienny", stąd trudno z dnia na dzień obserwować wyraźne różnice rozwojowe, ale oprócz nich dzieją się także i zmiany skokowe, „rewolucyjne", m.in. wskutek nagłych wydarzeń losowych, które przyszło jednostce przeżyć. One zmieniają człowieka gwałtownie, w sposób zdecydowanie obserwowalny nawet „z dnia na dzień". Dyskusja na temat ciągłości i nieciągłości (stałości) zmian w procesie rozwojowym ciągle zajmuje badaczy (por. Obuchowski 2002, s. 53 i nast.; McCrae, Costa 2005, s. 128–133);
- **rozwoju jako procesu zmian na tyle dynamicznych,** że opisuje on życie człowieka jako ciąg intensywnych, ciągłych, cyklicznych zmian, także w okresie dorosłości i starości, a nie jako zjawisko statyczne, fazowe, linearne;
- **znaczenie wszystkich zmian rozwojowych**, na przestrzeni całego życia człowieka, dla całości jego tożsamości, finalnego efektu rozwojowego w postaci życia mniej lub bardziej udanego, ostatecznego efektu rozwoju pełni osobowości człowieka;
- **trudności poznania procesów rozwoju człowieka,** w kontekście jego indywidualnego zróżnicowania, trudności werbalizacji doświadczeń rozwojowych przez samą jednostkę. Rozwój w dużej mierze jest zjawiskiem niebadalnym i niewyrażalnym (Gałdowa 2000, s. 17 i nast.);
- **metody biograficznej, metody psychohistorii** jako najbardziej adekwatnej dla opisu złożonego procesu rozwoju człowieka;
- **fenomenologii drogi rozwojowej,** uwzględniającej opis złożonego, zróżnicowanego biegu ludzkiego rozwoju na przykładzie jednostkowych biografii. „Drogi" rozwojowe zawsze mają swoje manowce, zakręty, pułapki, ścieżki i autostrady, pobocza… Droga rozwojowa ukazuje człowieka jako pielgrzyma (Gałdowa 2000, s. 175 i nast.). Drogi rozwojowe starości okazują się też jako bardzo rozbudowane i ukazują człowieka starszego jako zmierzającego do osiągnięcia ważnych dla niego celów i wartości życiowych (Dubas 2002b);
- **spostrzegania rozwoju człowieka coraz częściej szeroko,** jako efektu oddziaływania warunków zewnętrznych (społeczno-kulturowo-cywilizacyjnych), warunków wewnętrznych (biologicznych i psychicznych) oraz transcendentnych (Bóg, Absolut, ideały człowieczeństwa, wartości uniwersalne, transcendentalia). Przez to badanie rozwoju człowieka odchodzi od wersji jedynie empirycznej (psychologicznej) i zmierza ku płaszczyźnie metafizycznej, z elementami egzystencjalnymi, aksjologicznymi i wymiarami transcendencji.

Szeroki kontekst rozważań nad rozwojem człowieka ujawnia ten proces jako aktywne i twórcze przystosowanie się jednostki do szeroko rozumianej jej sytuacji życiowej, poprzez ciąg różnych przemian wewnętrznych i zewnętrznych, dotyczących zachowań i działań w środowisku. Rozwój, w jego permanencji, kończy dopiero śmierć. Ona tym samym kończy proces rozwoju człowieka dorosłego.

## 4. Edukacja – przestrzenią dorosłości

Andragogiczna perspektywa spostrzegania dorosłości, także w aspekcie rozwojowym, nie może pominąć edukacji jako istotnego czynnika tę dorosłość opisującego i kształtującego.

### *4.1. Szerokie rozumienie edukacji*

Odwołując się do różnorodnych kontekstów myślenia o edukacji (Dubas 2007a, s. 277–295) widocznym jest, jak edukacja dzisiaj znacznie wykroczyła poza wąski, intencjonalny i intelektualno-praktyczny kontekst kształcenia i wychowania, i uwzględnia również istotne wymiary: autoformacyjny, aksjologiczny i egzystencjalny, przez co pozwala człowiekowi podnosić jakość życia i zyskiwać jego pełnię. Edukacja jest aktywnością ludzką złożoną i wielowymiarową, rozciągającą się na przestrzeni całego życia ludzkiego. Edukacja taka sprzyja uświadomieniu, zrozumieniu, oświeceniu – dookreśleniu tożsamości jednostki. Wydobywa wartość życia ludzkiego, także w dorosłości i w starości. Towarzyszy człowiekowi w procesie osobowego dojrzewania, prowadząc ku osobowej pełni. Sprzyja afirmacji życia, szczególnie trudnej w starości i podnosi poczucie życiowej satysfakcji. Pozwala zrozumieć rzeczy ostateczne. Przybliża człowieka do odkrycia tajemnicy życia i tajemnicy człowieka. Jest ważnym wymiarem życiowej aktywności – przeciwdziała nudzie, marazmowi i atrofii rozwojowej. Włącza się w bieg życia, rozwoju i socjalizacji, wspierając te zasadnicze procesy, na tle których, na przestrzeni życia, realizuje się ludzkie człowieczeństwo.

Tak pojęta edukacja, szczególnie w dorosłości i starości, łączy się z medytacją nad życiem, z której może wyniknąć (z)rozumienie fenomenu życia, tak w perspektywie jednostkowego losu, jak i w wymiarze uniwersalnym.

Tak opisana edukacja, zatacza koło ku uniwersalnym wymiarom życia ludzkiego. Tak pojęta edukacja, a raczej uczenie się, poznawanie, refleksja, są niezbywalnym atrybutem człowieczeństwa i koniecznością losu istot wyposażonych we władze poznawcze i emocjonalne.

### *4.2. Paradygmat edukacyjny w andragogice*

Szerszy kontekst edukacji, uwzględniany także w opisie dorosłości, obejmuje tzw. paradygmat edukacyjny. Można przyjąć, że paradygmat ten

(Dubas 2005) stanowi kanwę dla poszukiwań badawczych andragogów i zarazem nakreśla kluczowy dla andragogiki obszar badań. Jest on odnoszony do licznych przestrzeni poznawczych, co tym samym pozwala na najszerszy opis zjawiska dorosłości w perspektywie edukacji. Jego rozległy zakres treściowy uwidacznia szeroką rozpiętość problematyki edukacji człowieka dorosłego, przy czym należy podkreślić współczesne stosowanie szerokiego rozumienia pojęcia ***edukacja*** człowieka (Dubas 2007c, s. 42).

Punkt wyjścia dla pojmowania człowieka i ludzkiej dorosłości w paradygmacie edukacyjnym stanowić może, w gruncie rzeczy uniwersalna**, teoria całożyciowej edukacji**. Wypromowana w latach 70. XX wieku, choć jej idea podnoszona była już w starożytności, np. przez Platona, zawierała ją także refleksja pedagogiczna twórcy nowożytnej pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego, nie zajmowała jednak zbytnio badaczy, traktowana raczej jako górne hasło, pobożne życzenie, najczęściej rozumiana potocznie, oczywista, nie wymagała więc uzasadnień badawczych (por. Malewski 2002). Pod koniec XX wieku zmienia się jednak spojrzenie na edukację i inaczej uzasadnia się jej obecność w życiu człowieka na przestrzeni całej jego biografii. Z teorią całożyciowej edukacji człowieka w polskiej współczesnej myśli andragogicznej wiąże się nazwisko Józefa Kargula (2001). Teorię tę podbudowuje szerokie rozumienie edukacji jako procesu całożyciowego uczenia się człowieka, uczenia się wykraczającego poza instytucje, realizowanego na tle biegu życia jednostki, wtopionego w życie. Człowiek staje się, w tym sensie, uczącym się przez całe życie. Uczenie się, immanentnie związane z procesem życia, łączy się równocześnie z procesem ludzkiego rozwoju i zmierzania ku pełni człowieczeństwa. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: Uczę się, więc jestem.

Struktura edukacyjnego paradygmatu badawczego andragogiki zawiera następujące kategorie poznawcze:

- *Edukacja* – uniwersalne i aktualne konteksty rozumienia pojęcia.
- Możliwości uczenia się w wieku dorosłym.
- Motywacja uczenia się i motywacja niepodejmowania uczenia się.
- Potrzeby edukacyjne w ich wymiarze uniwersalnym i historycznym.
- Specyfika uczenia się w dorosłości.
- Opis sytuacji uczenia się dorosłych.
- Strategie edukacyjne.
- Kompetencje edukacyjne.
- Treści uczenia się powiązane z przestrzenią życiowej aktywności człowieka dorosłego. Projekty i epizody edukacyjne.
- Cel i sens edukacji. Aksjologiczny wymiar edukacji.
- Funkcje edukacji w życiu człowieka dorosłego.
- Uczenie się jako autoedukacja.
- Uczenie się na tle jednostkowej biografii. Biografia edukacyjna. Biograficzne linie edukacyjne.

Wielokontekstowo spostrzegana edukacja bezsprzecznie ma prowadzić człowieka do pozyskiwania ważnych kompetencji życiowych (zaradności, odpowiedzialności, samodzielności i innych), pozwalających mu lepiej radzić sobie w życiu, realizować swoje osobowe dojrzewanie – stawać się bardziej dorosłym, żyć szczęśliwiej (Dubas 2004b, s. 144–147).

## 5. Dorosłość, rozwój, edukacja – wzajemne relacje

W tak proponowanym auksologicznym ujęciu, dorosłość, rozwój, edukacja pozostają w oczywistych relacjach wzajemnie się warunkując i określając.

**Życie ludzkie – rozwój – edukacja/uczenie się – stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną, określającą człowieczeństwo, w tym także ludzką dorosłość**. Rozwój i edukacja dotyczą bowiem także człowieka dorosłego. Edukacja/uczenie się, pojmowane szeroko, są ważne dla bycia, a raczej ciągłego, niestrudzonego stawania się człowiekiem, a indywidualna tożsamość człowieka określana jest poprzez uczenie się – poprzez to, dlaczego, czego, kiedy, jak często, w jaki sposób, z jakim skutkiem człowiek dorosły uczy się, jak również, dlaczego odmawia uczenia się. Edukacja/uczenie się nie byłyby możliwe bez dynamicznego potencjału rozwojowego, w jaki wyposażony jest człowiek. Równocześnie edukacja/uczenie się rozwój ten wzmacniają i ukierunkowują. Poprzez edukację/uczenie się człowiek dorosły może wciąż dookreślać swą tożsamość i stawać się coraz bardziej dojrzałym – pełnym człowieczeństwa.

### *5.1. Aktualne konteksty rozumienia dorosłości w perspektywie auksologicznej*

Pogłębiając analizę wątku, uwzględniającego kontekst opisu dorosłości w perspektywie rozwoju, można zaakcentować kilka istotnych zagadnień:

a) **Zmienność dorosłości.** Wynika ona z ontogenetycznego i filogenetycznego dynamizmu rozwojowego, w jaki wyposażony jest każdy człowiek (każda istota żywa) oraz społeczno-kulturowo-cywilizacyjnych uwarunkowań ludzkiego życia. Dorosłość jest w tym rozumieniu dynamicznym procesem rozwojowym, stymulowanym także przez edukację/uczenie się. W tym ujęciu jest też bardziej dynamicznym procesem zmian niż statyczną fazą życia, choć zmienność dorosłości nie wyklucza obecności stałych elementów w życiu człowieka dorosłego, na co wskazuje dyskusja wśród uczonych, głównie psychologów, jak również andragogów.

b) **Dorosłość subiektywna.** Dorosłość współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństw, coraz wyraźniej odchodzi od obiektywnych kryteriów dorosłości, od jej konwencjonalnego charakteru, a coraz częściej definiowana jest przez samą jednostkę. Każda dorosłość bywa w jakimś stopniu inna, inaczej doświadczana, opisywana przez samych dorosłych, których dotyczy. Współczesność przyzwala na taką jej subiektywną ocenę i interpretację, a także podejmowanie zadań życiowych w dorosłości w zindywidualizowany sposób.

c) **Ambiwalencja dorosłości.** Współczesna dorosłość, umiejscowiona w „teatrze" ponowoczesności, staje się coraz bardziej nieprzejrzysta, niedookreślona, nieprzewidywalna. Gdy normy społeczne, dotyczące dorosłości słabną, a wzrasta znaczenie jednostkowych subiektywnych ocen, dorosłość komplikuje się. Efektem tego procesu jest trudność definicji własnej dorosłości i odnalezienia się w świecie dorosłych. Coraz trudniej powiedzieć, czy się dorosłym jest, czy nie, mimo spełnionego kryterium wieku kalendarzowego. Samoocena własnej dorosłości może ulegać wielokrotnym zmianom, wykazując cechy ambiwalencji.

d) **Dorosłość jako zadanie.** W kontekście wskazanej wyżej ambiwalencji i subiektywności, dorosłość staje się indywidualnym, jednostkowym zadaniem do rozwiązania. Będąc dorosłym w sensie formalnym, człowiek nadal określa i wybiera normy, wartości i sposoby zachowań opisujące jego dorosłość. Realizuje swoją dorosłość w kontekście zadań, jakie niesie wciąż dynamiczne, pełne nowości i trudności życie. Dorosłość jest swoistym zadaniem rozwojowym, realizowanym nawet przez całe życie ludzkie. Dorosłość więc nie jest nadana, ale zadana.

e) **Dorosłość jako dojrzałość.** Rozwój człowieka także w dorosłości wskazuje na celowość takiego procesu. Jest nim stawanie się coraz bardziej dorosłym w sensie coraz bardziej dojrzałym. Dojrzałość jest więc kategorią opisującą dorosłość. Można być dorosłym, ale nie dojrzałym, dorosłym dojrzałym częściowo, czy wreszcie dorosłym i dojrzałym w pełni. Dojrzałość oznacza doskonałość, a rozwój w dorosłości zmierzanie ku pełnej dojrzałości. W tym sensie dorosłość staje się zadaniem na całe życie, gdyż osiągnięcie pełnej dojrzałości jest zadaniem niezwykle dla człowieka trudnym.

f) **Dorosłość jako wartość** (edukacyjna). Dorosłość rozumiana jako pełna dojrzałość, wytycza cel ludzkiego wysiłku rozwojowego i ma swój wymiar teleologiczny. Jest ideałem, który ukierunkowuje całożyciowy rozwojowy trud człowieka. Ma wymiar aksjologiczny. Odnosi się do wartości cenionych społecznie. Jej szeroki przedział czasowy kilkudziesięciu lat ludzkiego życia, daje człowiekowi szansę poznawania, doświadczania, rozumienia otaczającej rzeczywistości. W procesie stawania się bardziej dojrzałym, wspiera dorosłych edukacja – wielowymiarowe uczenie się. Dorosłość pojmowaną jako dojrzałość można i należy promować jako wartość w procesie edukacji. Poprzez uczenie się człowiek może zmierzać ku pełni, coraz lepiej rozumieć i przeżywać siebie i otaczający świat, także w perspektywie transcendentnej.

g) **Uniwersalizm dorosłości.** Zawiera się w przekonaniu o swoistej misji dorosłości w procesie całożyciowego rozwoju człowieka jako jednostki i jako gatunku w perspektywie dziejów. Nie bez powodu w społeczeństwach tradycyjnych właściwe życie człowieka rozgrywało się w dorosłości. Dzieciństwo było tylko przygotowaniem do tego zasadniczego etapu życia. Bez doświadczeń dorosłości, świadomość ludzka jest nie pełna. Człowiek doświadcza lekcji dorosłości, która pozwala mu przybliżyć się do zrozumienia siebie,

swego miejsca w świecie i we wszechświecie, zrozumieć sens swego życia (Dubas 2004a, s. 207–212).

### *5.2. Kategorie auksologicznej refleksji i badań andragogicznych*

„Duch" myślenia o dorosłości skłania do uwypuklenia ważnych jej aspektów, istotnych cech, opisujących i ukierunkowujących proces rozwoju w dorosłości. Należą do nich: dojrzałość, mądrość, samorealizacja/autoformacja, transcendencja, transgresja, indywidualność, podmiotowość, elastyczność, otwartość, celowość, ideał dorosłości, potencjalność, aktywność, wrażliwość, twórczość, bycie w drodze (*homo viator*), potrzeby rozwoju, motywacja, wola, odpowiedzialność, wolność, refleksyjność, wsparcie (z zewnątrz, w tym wychowanie), wspieranie (innych i siebie samego), wyobraźnia/ fantazjowanie/ marzenia, wspólnota, osoba i inne. Wszystkie one wychodzą naprzeciw rozumieniu dorosłości jako dynamicznego procesu rozwojowego, wspieranego szeroko pojętą edukacją.

## Zakończenie – Dorosłość wspierana rozwojem i edukacją

Dorosłość pojmowana jako dynamiczny proces rozwojowy, stymulowany edukacją (uczeniem się, formacją i autoformacją), współcześnie ujawnia trzy ważne konteksty znaczeniowe i zarazem trzy istotne odniesienia do praktyki edukacji dorosłych. Dorosłość jako przestrzeń cyklu ludzkiego życia, zawarta w określonym przedziale wiekowym, umownie od 18 roku życia, może być rozumiana i doświadczana jako:

- dar rozwoju (szansa i przywilej rozwoju, radość i pasja rozwoju);
- trud rozwoju (obciążenie procesem rozwoju, konieczność i przymus rozwoju, cierpienie, mozół i wysiłek rozwojowy, skazanie na rozwój);
- zadanie rozwojowe (odpowiedzialność w wolności, powinność, zadanie „do rozwiązania", cel drogi rozwojowej – życiowej).

Te trzy konteksty, spostrzegane w różnym stopniu w codziennym doświadczeniu dorosłych, rodzą pewne dylematy przed współczesnym człowiekiem: Jak żyć w dorosłości? Jaką dorosłość realizować? Jaka dorosłość może najpomyślniej określić sens życia człowieka i uczynić go szczęśliwym? Współczesna dynamiczna dorosłość niekiedy permanentnie uzasadnia i wybiera jedną czy więcej możliwości „realizowania się". Stwarza sytuację permanentnej zmiany, niepewności, niestabilności. W takiej sytuacji niewątpliwie rodzi się refleksja: Jaki rozwój rzeczywiście służy człowiekowi dorosłemu? Rozwój bowiem wymaga refleksyjności – namysłu nad jego sensem i celowością, odnoszonymi do biegu jednostkowego życia i życia człowieka jako gatunku. Rozwijać się w dorosłości, w perspektywie naszkicowanej powyżej auksologicznej refleksji andragogicznej, znaczy stawać się mądrzejszym, by lepiej radzić sobie z zadaniami, jakie przynosi życie i w większym stopniu doświadczać radości istnienia. Za urzeczywist-

nianie takiego charakteru rozwoju w dorosłości w dużym stopniu ponosi także odpowiedzialność edukacja (dorosłych).

## Bibliografia

Birch A. (2007), Psychologia rozwojowa w zarysie. Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Buhler Ch. (1999), Bieg życia ludzkiego, tłum. E. Cichy, J. Jarosz. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Czerniawska O. (1982), Poradnictwo jako pomoc w rozwoju. „Acta Universitatis Wratislaviensis", nr 662.

Czerniawska O. (1998), Style życia w starości. Wydawnictwo WSHE, Łódź.

Czerniawska O. (1996), Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych, [w:] Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.

Czerniawska O. (2003), Wokół edukacji osób starszych. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica 5.

Dąbrowski K. (1979), Dezintegracja pozytywna. PIW, Warszawa.

Dąbrowski K. (1982), Pasja rozwoju. Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa.

Gałdowa A. (2000), Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego, Kraków.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2000), Psychologia rozwoju człowieka Charakterystyka okresów życia człowieka, tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Kamiński A. (1982), Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kamiński A. (1978), Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego środowiska, [w:] „Studia i Szkice Pedagogiczne". Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kargul J. (2001), Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.

Kukołowicz T. (1978), Pomagamy w samowychowaniu. NK, Warszawa.

Kunowski S. (1993), Podstawy współczesnej pedagogiki. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.

Malewski M. (1990), Andragogika w perspektywie metodologicznej. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Malewski M. (2002), Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic

w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 205–225.

Malewski M. (1998), Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego,Wrocław.

McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (2005), Osobowość człowieka dorosłego, tłum. B. Majczyna. Wydawnictwo WAM, Kraków.

Miś L. (2000), Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona, [w:] Socha P. (red.), Duchowy rozwój człowieka. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 45–60.

Morin E. (1977), Zagubiony paradygmat – natura ludzka. PIW, Warszawa.

Obuchowski K. (red.), (2002), Starość i osobowość, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Pietrasiński Z. (1990), Rozwój człowieka dorosłego. PW „Wiedza Powszechna", Warszawa.

Przyszczypkowski K. (1995), Człowiek dorosły i jego rozwój, [w:] Przyszczypkowski, K., Solarczyk-Ambrozik E. (red.), Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, Koszalin, s. 57–75.

Przyszczypkowski K. (1996), Dorosłość jako kategoria pedagogiczna, [w:] Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J. (red.), Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 33–47.

Radlińska H. (1947), Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.

Radlińska H. (1961), Pedagogika społeczna. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Sękowska M. (2000), Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, [w:] Socha P. (red.), Duchowy rozwój człowieka. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 101–143.

Socha P. (red.) (2000), Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność, Kraków.

Straś-Romanowska M. (2000), Późna dorosłość. Wiek starzenia się, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), Psychologia rozwoju człowieka, t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 263–292.

Szewczuk W. (1959), Psychologia człowieka dorosłego. PW „Wiedza Powszechna", Warszawa.

Szczepański J. (1981), Konsumpcja a rozwój człowieka. PIW, Warszawa.

Urbański-Korż R. (1999), „Dorosłość" jako podstawowe pojęcie andragogiki, [w:] Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczypkowski K. (red.), Oświata Dorosłych. Wydawnictwo EDYTOR, Poznań – Toruń, s. 109–116.

Urbański R. (1986/1989), Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki, „Oświata Dorosłych", s. 513–519.

**Prace Elżbiety Dubas związane z auksologią andragogiczną:**

(1981), Dorosłość i jej osiąganie. „Oświata Dorosłych", nr 7, s. 418–423.

(1987), Rozwój jako kategoria pojęciowa andragogiki. „Oświata Dorosłych", nr 10, s. 590–594.

(1990), Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcie i kategoryzacja. „Oświata Dorosłych", nr 6, s. 208–213.

(1998), Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska, „Edukacja Dorosłych", nr 3, s. 33–48.

(2000), Biograficzność w oświacie dorosłych w ujęciu Olgi Czerniawskiej, [w:] Juraś-Krawczyk B., Śliwerski B. (red.), Pedagogiczne drogowskazy. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 162–170.

(2001a), Dorosłość w perspektywie dojrzałości (na przykładzie autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych). „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi", „Edukacja Dorosłych", nr 3/16, Łódź, s. 17–28.

(2001b), Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej do dorosłości subiektywnej, [w:] Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 77–87.

(2002a), Dorosłość w erze informatycznej a zadania edukacji (dorosłych), [w:] Wesołowska E.A. (red.), Edukacja dorosłych w erze globalizmu. Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 149–156.

(2002b), Drogi rozwojowe starości, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi", zeszyt „Gerontologia", nr 7/27/, Łódź, s. 15–22.

(2002c), Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych), [w:] Dubas E., Czerniawska O. (red.), Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa, s. 85–100.

(2002d), Szkic do modelu edukacji duchowej w kontekście rozwoju człowieka, „Rocznik Edukacji Alternatywnej", 1/02. Wydawnictwo WSK, Łódź, s. 115–125.

(2004a), Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość" i jej aksjologiczny kontekst [w:] Kostkiewicz J. (red.), Aksjologia edukacji dorosłych, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 199–213.

(2004b), Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się, [w:] Wesołowska E.A. (red.), Edukacja i człowiek. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu. Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 131–149.

(2005a), Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości, [w:] Dubas E. (red.), Człowiek dorosły istota /nie/ znana? Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Łódź – Płock, s. 41–57.

(2005b), Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, [w:] Podgórny M. (red.), Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 25–38.

(2007a), Uniwersalne przesłanki andragogiczne refleksji Heleny Radlińskiej, [w:] Murynowicz-Hetka E. (red.), Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 277–295.

(2007b), U źródeł andragogiki polskiej – refleksja Heleny Radlińskiej. Nurty podjęte i zaniedbane, [w:] Aleksander T., Barwińska D. (red.), Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych, Uniwersytet Jagielloński, ITeE – PIB, Kraków – Radom, s. 166–175.

(2007c), Wokół paradygmatu uniwersalności w edukacji dorosłych, [w:] Dubas E. (red.),Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 39–61.

(2008a), Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice, [w:] Kuchcińska M. (red.), Edukacja do i w starości.Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz, s. 43–62.

(2008b), Kategoria wiekowa 50+ Charakterystyka rozwojowa i aspekty edukacyjne, [w:] Dubas E., Pyżalski J., Muszyński M., Rapus Pavel J. (red.), Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+ Doświadczenia projektu Adults Mentoring, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 19–30.

(2009a), Etapy dorosłości i proces kształcenia, [w:] Fabiś A., Cyboran B. (red.), Dorosły w procesie kształcenia, tom 42. BED, Bielsko-Biała – Zakopane, s. 115–132.

(2009b), Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całożyciowego uczenia się, [w:] Fabiś A., Kędziora S. (red.), Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice – Zakopane, s. 41–53.

**Summary**

**Andragogical Auksology.**
**Adulthood in the Area of Development and Education**

Key words: andragogical auksology, adulthood, development, education

The text shows a new area of andragogical research and reflection. It is concentrated arount the development of an adult and an elderly, connected with the process of education in its many dimensions. Development and education are considered as an imminent and universal elements of the process of human life. Adulthood, development and education are the basic concepts of andragogical auksology. The texs shows the classification of the stages of adulthood and andragogical attempts on defining this phenomenon. It characterises development as the dimension of an adults life, indicating its various research context and it explains the wide understanding of the term education through the educational andragogical research paradigm. It marks the corelations between adulthood, development and education. It outlines the context in understanding adulthood in the andragogical perspektive, such as: changeability of adulthood, subjective adulthood, the ambivalence of adulthood, adulthood as a task, adulthood as maturity, adulthood as (an educational) value, the universal character of adulthood.

*Dorota Ciechanowska*

# SELF-DIRECTED LEARNING. PRÓBA KONCEPTUALIZACJI POJĘCIA NA GRUNCIE EDUKACJI DOROSŁYCH

W ostatnich czterech dekadach w literaturze zachodniej gwałtownie rosła popularność idei self-directed learning (SDL). Jak mówią autorzy, na gruncie edukacji dorosłych nie ma drugiego, tak powszechnie stosowanego terminu jak self-directed learning. Z drugiej strony zauważa się powszechnie dużą potrzebę dalszego uszczegółowiania zakresu, jakim zajmuje się SDL, precyzowania znaczeń i rozwiewania istniejących nieścisłości terminologicznych.

SDL stało się podstawowym terminem teorii uczenia się w dziedzinie edukacji formalnej (Fisher, King, Tague 2001), pozaformalnej, edukacji akademickiej (Silen, Uhlin 2008), (Ciechanowska 2009) oraz form edukacji zdalnej dorosłych (Song, Hill 2007). Za prekursora i popularyzatora terminu „andragogika" w języku angielskim uznaje się Malcolma Knowlesa. Andragogika dla Knowlesa opiera się na czterech założeniach dotyczących uczenia się dorosłych, które różnią się od założeń dotyczących uczenia się dzieci, przyjętych w pedagogice. Począwszy od lat 80. właśnie M. Knowles zapoczątkował dyskusję o self-directed learning na gruncie andragogiki. Edukacja dorosłych, jego zdaniem, była najwłaściwszym adresatem samokierowanego uczenia się. Równolegle do poczynań M. Knowlesa prace i aktywność seminaryjna Alana Thougha skupiały się na uświadomieniu i uzasadnieniu idei, że dojrzali uczący się częściej wolą pracować samodzielnie z minimalną ingerencją instruktora czy nauczyciela. Prace obu uczonych prowadziły do uświadomienia nowej roli nauczyciela dorosłych. Już nie kierującego, ale podsuwającego pomysły, ułatwiającego samodzielną pracę, asystującego podczas samodzielnego procesu czy wspierającego organizatora procesu uczenia się. W obu koncepcjach edukacji dorosłych bardzo ważną rolę odgrywa self-directed learning.

Zdefiniowanie pojęcia oraz zakresu znaczeniowego tego terminu wyznacza płaszczyznę interpretacji tekstów teoretyków SDL na gruncie polskiej literatury pedagogicznej. Przy dbałości o trafność i spójność interpretacyjną tekstów będących tłumaczeniami twórców i głównych teoretyków zagadnienia niełatwo ustrzec się uproszczeń prowadzących do wypaczenia pierwotnej myśli autorów. Czym jest SDL? Marice'a Gibbons we wstępie do swojej książki pisze tak: „Samokierowane uczenie się (Self-Directed Learning) stanowi każdy wzrost wiedzy, umiejętności, każde osiągnięcie czy rozwój osobowości, które jest spowodowane własną aktywnością danej osoby, które ona samodzielnie wybiera i osiąga dzięki jej własnym staraniom, przy wykorzy-

staniu dowolnych metod, w jakimkolwiek czasie i w dowolnych okolicznościach ...". Gibbons odróżnia uczenie się, którym kieruje sam uczący się od tego, które zależne jest, choćby w części, od osoby nauczyciela. „Teacher--Directed Learning jest każdym wzrostem wiedzy, umiejętności, które zostają osiągnięte dzięki inicjatywie podjętej przez nauczyciela, który dokonuje doboru treści, które uczący ma zrealizować, określa sposób opracowania materiału, określa zakres wykorzystania praktycznego poznanych treści oraz dokonuje sprawdzenia poziomu ich opanowania" (Gibbons 2002, s. 2). Ten sam autor (Gibbons, Philips 1982) we wcześniejszej publikacji charakteryzował naturę samoedukacji, która była dla niego terminem wcześniejszym, jeszcze niepełnym w stosunku do później rozwiniętej teorii. Lokował ją w perspektywie szeroko rozumianej idei całożyciowego uczenia się, co wskazuje na uniwersalny wymiar self-directed learning. Pisze on, że „samoedukacja pojawia się poza edukacją formalną, nie w jej ramach. Szkoła może nauczać i ćwiczyć umiejętności, nauczyciele mogą stopniowo wzbudzać w uczących się poczucie odpowiedzialności za własną samosterowność i działanie samoedukacyjne może być pozorowane, ale samoedukacja może mieć miejsce jedynie prawdziwie, gdy ludzie nie są zmuszani do uczenia się oraz gdy inni nie są zmuszani do nauczania ich, szczególnie w sytuacjach, gdy są zmuszani do uczenia ich określonych (danych) treści zawartych w programie nauczania. Przy czym, szkoły mogą przygotować uczniów do życia z samoedukacją, jednak prawdziwa samoedukacja może pojawić się jedynie wtedy, gdy osoba wybiera to, czego chce się uczyć i gdy także może zadecydować, że nie chce się uczyć" (Brockett, Hiemstra 1991, s. 20).

Stephen Brookfield proponuje inne podejście do samokierowanego uczenia się. Uważa on, że traktowanie edukacji dorosłych jako osobnej dziedziny edukacji, różniącej się zdecydowanie od edukacji młodzieży i dzieci jest błędne. Brookfield zauważa, że istnieją cztery dziedziny badań edukacyjnych, z których każda jest przedstawiana jako wyjątkowa idea edukacji dorosłych. Należą do nich samokierowane uczenie się SDL, krytyczna refleksja, uczenie się przez doświadczenie oraz uczenie się jak się uczyć. „Samokierowane uczenie się koncentruje się na procesie, w trakcie którego dorośli kontrolują swoje uczenie się, w szczególności to, jakie stawiają sobie cele, czy wybierają odpowiednie źródła, metody i ewaluacji własnego uczenia się" (Brookfield 1995). Każde z tych podejść do edukacji dorosłych ma swoją tematykę i własny zakres badań, odrębną szeroką literaturę, jednak wszystkie one jednocześnie obejmują trzy pozostałe dziedziny.

Według Hiemstary (1994) istnieje kilka podstawowych komponentów samokierowanego uczenia się, stanowiących o jego specyfice.

- Uczący się mogą poczuć się uprawnieni do podejmowania rosnącej odpowiedzialności za różne decyzje związane ze staraniami związanymi z uczeniem się.
- Samosterowność stanowi kontinuum cech dotyczących każdej osoby oraz sytuacji uczenia się.

- Samosterowność nie oznacza tego, że wszelkie działania związane z uczeniem się muszą przebiegać w izolacji od innych osób.
- Samosterowni uczący się potrafią w różnych sytuacjach elastycznie przekształcać nabytą wiedzę i umiejętności uczenia się.
- Samosterowne studiowanie polega na wykorzystywaniu różnych aktywności, metod pracy i źródeł, jak np. udział w pracy grupowej, uczenie się społecznościowe poprzez sieci e-learningowe.
- W samokierowanym uczeniu się nauczyciel pełni rolę osoby analizującej wyniki uczenia się, jest osobą prowadzącą dialog z uczącym się, zapewniającą źródła i materiały do ucznia się, inicjującą postawę krytyczną uczącego się.
- Samokierowane uczenie się może być wspomagane w instytucjach edukacyjnych poprzez programy studiów indywidualnych, otwarte programy kształcenia i inne działania.

Istota self-direced learning opiera się na wolności uczącego się. Wśród teorii pedagogicznych, będących u źródeł SDL, upatruje się wpływów egzystencjalizmu. Założeniem, którego jest nadrzędna rola subiektywności jednostki. Człowiek świadom własnego istnienia dokonuje indywidualnych, osobistych i subiektywnych wyborów w procesie stwarzania siebie. Samookreślenie jest podstawowym zadaniem jednostki. Dokonuje się ono w procesie walki, którą człowiek toczy w imię uzyskania poczucia niepowtarzalności i unikatowości w świecie. Możliwość dokonania samodzielnego wyboru kierowanego własnymi wartościami jest istotą istnienia. „Zadanie edukacji opierającej się na założeniach egzystencjalistów polega na kształtowaniu osoby w pełni autentycznej, która zdaje sobie sprawę ze swojej wolności i z tego, że każdy wybór jest aktem tworzenia indywidualnej wartości. Taka autentyczna osoba wie, że samookreślenie nie może być narzucone z zewnątrz. Warunkiem dążenia do autentyczności jest świadomość osobistej odpowiedzialności związanej z dokonywaniem wyborów, poszukiwaniem nowych rozwiązań i podejmowaniem decyzji" (Gutek 2003, s. 118). Naczelne hasła egzystencjalizmu – żarliwość wyboru, absolutna wolność oraz całkowita odpowiedzialność mocno zaznaczają się w istocie SDL. Według wielu teoretyków czytamy, że wolość uczącego się jest podstawową wartością i stanowi faktyczny sens SDL. Uczenie się powinno wzbogacić uczącego się o poczucie wolności, własnej dojrzałości i niepowtarzalnej autentyczności. Tak rozumiane uczenie się może mieć miejsce tylko w edukacji dorosłych. Podczas gdy dzieci i młodzież potrzebują kierowania i asystowania w rozwoju, dorośli poszukują w uczeniu się poczucia sprawstwa i niezależności. Szczególną uwagę w badaniach nad SDL skupiono na samosterowności (self-directedness) jako cesze osobistej czy raczej charakterystyce uczącego się. Założenie, że uczenie się w wieku dorosłości oznacza stawanie się bardziej samosterownym i autonomicznym stanowi podstawowe założenie idei zawartych w książce „Learning In Adulthood. A Comprehensive Guide" (Merriam, Cafferella, Baumgartner 2007).

Samosterowność tłumaczona dosłownie z angielskiego terminu *self--direction* jest jedną z grup wartości Teorii wartości Shaloma Schwarza. Samosterowność jest wartością umiejscowioną na biegunie otwartości na zmiany. W grupie wartości określanych pojęciem samosterowność znajdujemy takie wartości, jak wolność, niezależność, ciekawość, twórczość, umiejętność wyboru własnych celów, poszanowanie siebie. W innym podziale wartości autor wyszczególnia siedem grup wartości, wśród których znajduje się autonomia intelektualna. W prezentowanych schematach struktury wartości samosterowność znajduje się najbliżej znaczeniowo autonomii intelektualnej. Samosterowność jest rozumiana jako działanie na podstawie samodzielnego osądu, nie ograniczanie się do nabytych poglądów, aktywne poszukiwanie i dążność do zmian, podmiotowość w życiu i poczucie wolności.

Można zatem przyjąć, że na gruncie ogólniejszej postawy samosterowności pojawić się może jej ukierunkowanie na edukację. Takie uczenie się prowadzące do zmiany w wiedzy uczącego się, gdzie uczący się sam podejmuje decyzję o tym czy chce się uczyć, czego chce się uczyć, w jakich warunkach chce się uczyć, a przede wszystkim, gdy sam, niezależnie od wpływów otoczenia umie określić to, co chce osiągnąć, ma ugruntowane na ten temat przekonanie wywiedzione z uwewnętrznionych wartości nazywamy **samokierowanym uczeniem się**. Należy terminy samokierowane uczenie się i samosterowane uczenie się traktować równoważnie i zamiennie. Wywiedzenie nazwy z samosterowności upoważnia nas do takiego określenia, a sterowanie i kierowanie stanowią określenia bliskoznaczne.

Samokierowane uczenie się nie jest uczeniem się samoregulowanym. Różnica pomiędzy oboma zjawiskami jest nieostra i wynika ze wspólnych elementów pojawiających się w obu procesach oraz wspólnej materii. Samoregulacja i samoregulowane uczenie się jest przedmiotem dogłębnych badań i analiz teoretycznych prowadzonych przez Ewę Czerniawską (1999). Samoregulacja stanowi przedmiot zainteresowania psychologii. Samoregulacja czerpie swe znaczenie od kontrolowania i odnosi się w przypadku uczenia się do czynności podmiotu związanych z planowaniem, i wprowadzeniem w życie właściwych strategii modyfikujących proces uczenia się. Nie wnikając w szczegółowe analizy, samoregulowane uczenie się zawiera się w szerszej perspektywie samokierowanego uczenia się. Samosterowność jest rozpatrywana jako atrybut osobowości, jako postawa prezentowana w życiu. Jednym z przejawów samosterowności jest samokierowane uczenie się, które może przyjąć postać samoregulowanego, gdy uczący przejawia autonomiczną kontrolę nad procesami swojego uczenia się, gdy jest dla siebie własnym nauczycielem. Teoretyczne modele samoregulacji koncentrują się głównie na kategoriach czynności uczących się, podczas gdy koncepcje samokierowanego uczenia na postawach i cechach osobowości.

Wyznaczenie pól pojęciowych SDL koniecznie wymaga omówienia autorskich teorii oraz opisu zawartych w nich komponentów. Opracowanie takie

wymaga staranności i szerokiego opisu, wykracza jednak znacznie poza ramy zakreślone tytułem artykułu.

Jak wskazuje S.D. Brookfield, pierwsze wzmianki o SDL znajdujemy w literaturze pedagogicznej z 1926 roku u E.D.L. Lindemansa, który pisze że: *dorośli mają głęboką potrzebę kierowania własnym życiem.* Autorzy piszący o początkach idei SDL odwołują się do badań Cyrila Houle'a. W 1961 roku stosując technikę wywiadu, zgromadził szeroki materiał na temat motywacji, która była podstawą do typologii stylów uczenia się dorosłych. Ustalił, że dorośli przejawiają orientacje skoncentrowane bądź na celu działania, bądź na procesie uczenia się, bądź na samej aktywności. Prace badawcze zapoczątkowane przez C. Houle'a były kontynuowane dla National Opinion Research Center przez Johnstone'a i Riverę w 1965 roku. Badacze także stosowali szerokie techniki zbierania danych, starając się ustalić ilość osób zaangażowanych w proces samokierowanego uczenia się. W trakcie trwających badań ustalono, że przynajmniej 9 milionów obywateli amerykańskich wzięło udział w jakiejś formie samokierowanego uczenia się. W latach 70. prowadzone były badania nad uczeniem się samokierowanym przez A. Thougha, R. Caffarellę, O'Donnella i innych. W 1971 roku ukończył swe badania A. Though, które rozpoczął w 1966 roku. Dotyczyły one czasu, jaki poświęcają dorośli uczeniu się samokierowanemu. Badani poświęcali, ich zdaniem, rocznie około 700 godzin na różne formy uczenia się, z czego dwie trzecie tego czasu zajmowały formy uczenia się samokierowanego.

Samokierowane uczenie się stanowiło jeden z kluczowych elementów rozwijającej się od lat 70. koncepcji całożyciowego uczenia się. Potwierdzenie tego poglądu znajdujemy w słowach Kidda (1973): „Zawsze twierdzono, że celem edukacji dorosłych czy jakiejkolwiek innej edukacji, jest uczynienie z uczącego się nieprzerwanie 'wewnątrzsterownego' samodzielnie działającego uczącego się" (Brokett, Hiemstra 1991, s. 42). Nawiązując do teorii całożyciowego uczenia się i konieczności stałego rozwoju w ciągu całego życia rozszerzono pole zainteresowań teorii samokierowanego uczenia się także do uczenia się w każdym wieku. W związku z tym, w ostatnich latach znajdujemy coraz więcej opracowań dotyczących także samokierowanego uczenia się młodzieży i dzieci (Mariani, Saeednia 2009). Jednak na tym polu jest jeszcze zdecydowanie mniej badań i opracowań teoretycznych niż opracowań dotyczących edukacji dorosłych.

W latach 70. ubiegłego wieku rozpoczęła się szeroka dyskusja o self-directed learning jako orientacji edukacji dorosłych. Jak to często bywa w przypadku wartościowych dokonań, w różnych źródłach wskazuje się na różnych autorów, odrębne dokonania naukowe miały zapoczątkować myśl samokierowanego uczenia się. Ze względu na to, że idea uczenia się towarzyszy pedagogice od myśli starożytnej, poszukiwania prekursorów samokierowanego uczenia się mogą stanowić próby interpretacji i reinterpretacji poglądów wielu pedagogów. Za autora pojęcia self-directed learning często wska-

zuje się Alana Tougha. W 1967 roku opublikował on *Learning Without a Teacher. A study of tasks and assistance during adult self-teaching Project.* Tekst ten okazał się jednym z najbardziej znaczących dla idei osobistego zaangażowania w osobiste uczenie się. A. Tough podkreślał w nim znaczenie odpowiedzialności uczących się za cały proces własnego studiowania począwszy od planowania poprzez kierowanie nim, a skończywszy na ocenie osiągniętych celów. Cały proces takiego uczenia się nazwał self-teaching – samouczeniem się. Opisał kolejne jego kroki klasyfikując trzy odrębne etapy. Wśród nich warto wymienić umiejętność podejmowania decyzji o swym samouczeniu się, jego treściach i zakresie, umiejętność planowania uczenia się oraz osiągania założonych przez siebie celów. Idea somouczenia się podjęta została ponownie przez C. Hayesa (1998), który rozważał uczenie się, rozumiane jako samouczenie jako podstawowe zagadnienie edukacji całożyciowej. Kontrolę własnego życia traktował jako bardzo ważną umiejętność. W ramach tej kontroli widział umiejętność wartościowania własnej edukacji prowadzącej do osobistego rozwoju.

W 1986 roku na Uniwersytecie Georgia odbyła się konferencja, podczas której zapoczątkowano szeroką dyskusję akademicką, naukowe rozważania i badania zogniskowane wokół zagadnienia Self-Diredted Learning – International Self-Directed Learning Symposium (ISDLS). Od tego czasu kontynuowane są coroczne sympozja naukowe, które każdorazowo owocowały zbiorami tekstów analizujących stan wiedzy i rozwój teorii oraz praktyki na temat SDL. W pierwszych ośmiu latach – 1986–1994, skupiano się na zagadnieniach podstawowych, stanowiących trzon rozważań teoretycznych. Zainicjowano ważną poznawczo procedurę zidentyfikowania zakresu pojęciowego poruszanych zagadnień, dokonano analizy struktury pojęć występujących w tekstach naukowych zgromadzonych w tomach, określających uczenie się zogniskowane na własnym rozwoju. Analizując oddzielnie teksty z lat 1986––1994 oraz 1995–2003 dokonano interesującego ustalenia. Wraz z upływem czasu w literaturze przedmiotu zmieniało się wiodące nazewnictwo określające główny przedmiot rozważań. Dokonano analizy nazewnictwa stosowanego w tytułach artykułów i rozdziałów zawartych w książkach będących plonem naukowym corocznych sympozjów poświęconych samokierowanemu uczeniu się – International Self-Directed Learning Sympodium (ISDLD). Poniższe zestawienie opracowano w oparciu o tabelę prezentującą występujące nazewnictwo.

Przytoczone nazewnictwo pozwala na podjęcie analizy w dwóch wymiarach. Po pierwsze, terminologia stosowana w języku angielskim jest szeroka i niejednoznacznie interpretowana w krajach jej naturalnego stosowania. Jak zauważa R. Hiemstra (1994) rozwój idei samokierowanego uczenia się, jak w przypadku każdej nowopowstającej idei, stworzył tak wiele nowych terminów, że stosowanie ich przysporzyło wielu nieporozumień i niejasności samym badaczom. Stąd powstała potrzeba dokonania zestawień pojęć i zdefiniowania ich zakresów znaczeniowych. Po drugie, przetransponowanie ich na

Tab. 1. Nazewnictwo związane z samosterownym uczeniem się stosowane w tytułach artykułów zamieszczanych w rocznikach ISDLD w latach 1986–2003

| **Termin, określenie lub zastosowanie określenia w nazewnictwie** | **lata 1986–1994 137 rozdziałów** | | **lata 1995–2003 46 rozdziałów** | |
|---|---|---|---|---|
| Autodydaktyczne uczenie się | 209 | *1,52 | 12 | *0,26 |
| Autonomiczne uczenie się (autonomus learning) | 92 | 0,67 | 45 | 0,97 |
| Środowisko uczenia się (learning environment) | 0 | 0 | 147 | 3,12 |
| Samosterowny uczący się (self-directed learner) | 436 | 3,18 | 67 | 1,45 |
| Samokierowane uczenie się (self-directed learning) | 2833 | 20,67 | 1159 | 25,19 |
| Samosterowność uczenia się (self-direction in learning) | 182 | 1,32 | 163 | 3,54 |
| Samokształcenie (self-education) | 105 | 0,76 | 0 | 0 |
| Poczucie skuteczności (self-efficacy) | 107 | 0,78 | 151 | 3,28 |
| Samodzielnie planowane uczenie się (self-planned learning) | 118 | 0,86 | 44 | 0,95 |
| Samoregulowane uczenie się /samoregulacja (self-regulated learning) | 38 | 0,27 | 64 | 1,39 |
| Samonauczający się dorosły (lelf-taught adult) | 109 | 0,79 | 0 | 0 |

* Przeliczenie częstotliwości zastosowania terminu przypadające na jeden tytuł.

grunt języka polskiego wymaga kilkuetapowych działań: zidentyfikowania znaczeń stosowanej terminologii, określenia zakresów znaczeniowych na gruncie języka angielskiego, a następnie umiejscowienia ich w teorii pedagogiki polskiej. Operacja taka nie polega jedynie na tłumaczeniu z wykorzystaniem słownika. Zakresy i znaczenia kontekstowe często różnią się bardzo w kontekście przyjętych założeń teoretycznych i praktyki edukacyjnej. Z tego powodu pewne terminy nie znajdują odpowiednika w naszej nomenklaturze, a poszukiwanie polskich nazw spośród istniejących już terminów do nowych zjawisk zaczerpniętych z języka obcego skończyć się może przekłamaniem i sankcjonowaniem nieprawdy.

Termin samokierowane uczenie się na przestrzeni lat zmieniał swoje znaczenie. Z nakierowania na autodydaktykę, samouczenie i samokształcenie się, mówiących o odtwarzaniu roli nauczyciela przez osobę uczącą się (gdzie w latach wcześniejszych terminy te były stosowane o wiele częściej) do zaprzestania stosowania ich całkowicie w wypadku samouczenia się i samokształcenia w latach 1995–2003. Jest to znamienny zwrot także w zakresie znaczenia nadawanego samokierowanemu uczeniu się. Potwierdza tę tendencję także wyraźny wzrost częstotliwości stosowania takiego nazewnictwa, jak samosterowność uczenia się, samosterowny uczący się, samokierowane uczenie się.

Część terminów stosowanych w języku angielskim ma charakter bliskoznaczny i stanowić mogą dla siebie rodzaj zamienników. Takimi terminami są na przykład samonauczający (self tought) się dorosły i autodydaktyczne uczenie się (autodidactic learning). Inne terminy wymieniane w zestawieniu są nazwami określającymi procesy bądź zjawiska przynależne do samokierowanego uczenia się. Należy do nich na przykład termin self-efficacy – definiowany jako wiara w osiągnięcie sukcesu w określonej sytuacji. Poczucie skuteczności spełnia ogromną rolę w sposobie podchodzenia do problemów i zadań. Jest zjawiskiem bardzo ważnym w procesie uczenia się niezależnie od wieku uczącego się. Nabiera jednak szczególnego znaczenia, gdy uczący się uczy się dla celu, który sobie postawił, jak to czynią dorośli, w odróżnieniu od dzieci, które często podejmują uczenie się z innych pobudek, na przykład z powodu atrakcyjności samego procesu, bądź treści.

Na zawirowania wokół nazewnictwa i jego jednoznacznej konotacji zwracali uwagę autorzy obszernego opracowania poświęconego SDL wydanego w 1991 roku. Ralph Brockett i Roger Hiemstra w książce Self-Direction In Adult Learning. Perspectives on Theory, Research and Practice (1991) zawarli rozdział "Self Direction in Adult Learning: Misunderstood Concept" Nakierowanie na swój rozwój w edukacji dorosłych – niezrozumiała koncepcja). Dlaczego autorzy piszą o braku zrozumienia bądź błędnym rozumieniu tej idei? Z powodu tego, że wokół teorii i badań dotyczących edukacji dorosłych istnieje bardzo wiele różnych poglądów, znaczenie pojęcia samokierowane uczenie się (self-directed learning) w edukacji jest pełne niejasności. Całe zamieszanie wynika z tego, że istnieje wiele powiązanych ze sobą elementów, których znaczenia są bliskoznaczne i stosowane są zamiennie albo w podobnym znaczeniu. Autorzy wymieniają tu następujące terminy: self-directed learning, self-planned learning, self teaching, autonomous learning, independent study, distance education.

Złożoność czy może raczej wielość nazewnictwa zintegrowanego z fenomenem SDL nadal sprawia określone trudności interpretacyjne. Zróżnicowanie opisu i przyporządkowania metodologicznego stwarza problemy w przyporządkowaniu SDL jako atrybutu osobowości bądź jako metody działania, jako procesu bądź jako efektu tegoż procesu. Rozbieżności spowodowały kolejny przegląd literatury, tym razem z dziedziny medycyny, gdzie samokierowane uczenie się jest bardzo często analizowaną dziedziną aktywności studentów i dorosłych uzupełniających kwalifikacje w edukacji formalnej i pozaformalnej (Ainoda 2005). Oryginalne teksty pisane w języku angielskim z lat 2000–2004 poświęcone nowoczesnym trendom zastosowania SDL zostały przeanalizowane pod kątem kontekstu zastosowania SDL. Spośród 63 wyselekcjonowanych tekstów tylko w pięciu posłużono się definicją SDL, w pozostałych odnoszenie się do komponentów oraz celów budziło wątpliwości co do przejrzystości i jednoznaczności rozumienia znaczeń. W analizie wyników autorzy wysuwają wnioski, że swoboda w stosowaniu terminów związanych z SDL wynika z pochopnego traktowania SDL jako zwykłych

umiejętności uczenia się, stąd wgłębianie się w terminologię wydaje się autorom zbyteczne. Złe rozumienie założeń prowadzi do powierzchownego interpretowania procesu i jego komponentów. Samokierowane uczenie się wymaga precyzyjnego opisu dla uniknięcia opacznego interpretowania zjawisk.

Jak ważne jest trafne konotowanie znaczeń literatury obcojęzycznej świadczy fakt, że powołuje się specjalne komisje przy organizacjach międzynarodowych, które składają się z wybitnych specjalistów zagadnienia i jednocześnie dokonują jednoznacznych, transparentnych tłumaczeń zakresów znaczeniowych stosowanych terminów. Tworzenie takich glosariuszy pozwala uniknąć nieścisłości, ale także pozwala zrozumieć międzynarodowy wymiar stosowanego nazewnictwa. Wraz z realizacją Procesu Bolońskiego w Polsce pojawiła się potrzeba wprowadzenia nowych pojęć i ich znaczeń oraz ujednolicenia nazewnictwa stosowanego do tej pory w literaturze. Naczelna zasada przejrzystości znaczeń odnoszących się do stanowionych założeń procesu przewija się wielokrotnie w dokumentach międzynarodowych (Chmielecka 2009). Przykładem jest dokument Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23 kwietnia 2008 roku sporządzony w Strasburgu w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie, który w drugim paragrafie stwierdza: „Rada Europejska obradująca w Lizbonie w 2000 r. stwierdziła, że większa przejrzystość kwalifikacji powinna być jednym z głównych elementów koniecznych do dostosowania systemów kształcenia i szkolenia we Wspólnocie do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy. Rada Europejska obradująca w Barcelonie w 2002 r. wezwała ponadto do ściślejszej współpracy w sektorze uniwersyteckim oraz do zwiększenia przejrzystości i metod uznawania kwalifikacji w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego". W ramach dbałości o wzmiankowaną przejrzystość kwalifikacji w dokumencie zamieszczono dwa załączniki. Oba dotyczą uszczegółowienia bądź wprost zdefiniowania zastosowanej w dokumencie terminologii. Pierwszy załącznik zawiera definicje zastosowanych w zaleceniu pojęć. Drugi załącznik przedstawia deskryptory definiujące poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji. Dla przykładu: „kompetencje" oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w Europejskich Ramach Kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii. Jak widać, termin ten określony jest bez kontekstu relacji do autorskiej teorii, nadano mu znaczenie uniwersalne obowiązujące wszystkie podmioty, do których dokument ten jest kierowany. Nie mamy jak takiej obiektywnej, uniwersalnej jednoznaczności w wyznaczaniu zakresów znaczeń zjawisk opisywanych przez poszczególnych uczonych. Jest to wymiar ich koniecznej autonomii w kreowaniu teorii i interpretacji zjawisk społecznych. Ważnym jest jednak, aby odczytanie zamierzeń autorów, trafne zrozumienie ich myśli nie zostało zubożone uproszczeniami wynikłymi z braku pieczołowitości. Przełożenie istoty poglądów funkcjonujących w ramach innej rzeczywistości, innej organizacji

kształcenia, innych założeń i nawet struktury nauki jest niebywale trudne. Wymaga ostrożności nazewnictwa i często trybu przypuszczającego w interpretacji. Często analiza i odczytywanie zagranicznej teorii – z natury autorskiej – nie mieści się w ramach terminologii istniejącej na gruncie naszych ram znaczeniowych. Naginanie interpretacji i rozmycie zakresów znaczeniowych pozwala implementować terminologię zachodnią do naszej, już istniejącej, jednak zachodzi poważna obawa, że utracony zostanie faktyczny sens myśli autora i zastaną nadane im inne wymiary i zakresy znaczeniowe. W takich wypadkach, gdy przekładalność terminologii i odpowiadających jej znaczeń nie jest jednoznaczna warto chyba pokusić się o ustanowienie nowego terminu z nadanym mu adekwatnym zakresem znaczeń.

W tej perspektywie należałoby jeszcze raz przyjrzeć się tłumaczeniu na język polski podstawowych, szeroko cytowanych na świecie dzieł z teoretyków edukacji dorosłych i samokierowanego uczenia się.

Jak widać na określenie pracy uczącego się, wykonywanej samodzielnie, mamy jedno określenie – samokształcenie. Termin samokształcenie nie ma jednakowej konotacji. Zakres działań, odpowiedzialności uczącego się i sposobów pracy są traktowane przez autorów w szeroki sposób. Istnieje jeszcze termin – samokształcenie kierowane, na określenie pracy uczącego się samodzielnej, ale wykonywanej pod nadzorem nauczyciela i jako odpowiedź na jego polecenie.

## Bibliografia

Ainoda N., Onishi H., Yasuda Y. (2005), Defnitions and golas of "Self--Directed Learning" In Contemporary Medical Education Literature, Annals Academy of Medicine September 2005, Vol. 34, No.8.

Brookfield S., Adult Learning: An Overview. http://www.fsu.edu /~elps/ae/download/ade5385/Brookfield.pdf

Chmielecka E. (2009), Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacyjnych. Warszawa.

Ciechanowska D. (2009), Samokierowane uczenie się (Self-Directed Learning) jako wartość kształcenia akademickiego. w: Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy.. D. Ciechanowska (red.). Wyd. Akapit, Toruń.

Czerniawska E. (1999), Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Fisher M., King J., Tague G. (2001), Development of a self-directed learning readiness acale for nursing education, [w:] Nurse Education Today, No. 21.

Gibbons M. (2002), The Self-Directed learning Handbook. Challenging Adolescent students to Excel. Jossey-Bass AWiley Imprint.

Gutek G. (2003), Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji. GWP, Gdańsk.

Hayes C.,(1998), Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world.

Hiemstra R. (1994), Self-directed learning. [W:] T. Huseen, T.N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (second edition), Oxford: Pergamon Press.

Knowles M.S., Holton E.F. (2009), Swanson R.A., Edukacja Dorosłych, PWN, Warszawa.

Mariani MD NOR, Y. Saeednia (2009), Exploring Self-Directed Learning Among Children, w: International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Sciences 1:1.

Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M.,(2007) Learning In Adulthood. A Comprehensive Guide. John Wiley&Sons, Inc. San Francisco.

Silen C., Uhlin L. (2008), Self-directed learning a learning issue for students and faculty. [W:] Teaching in Higher Education, Vol. 13, No. 4.

Song L., Hill J.R. (2007), A conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments. [W:] Journal of Interactive Online Learning, Vol. 6, No. 1.

**Summary**

**Self-directed learning.**
**An attempt to conceptualization on adult education. Source: Andragogy**

The study describes growing interest of self-directed learning on the field of adult education. Looking at its origin the idea is complex and rich. There are many parallel ideas and theories within the phenomenon self-directed learning. As many related components are used in a similar way the idea of is fraught with confusion. In English language there are there is a strong need and some wide research had been undertaken to clarify the meanings of related concepts as well as the meaning of the idea of SDL. In order to avoid misunderstandings in implementation self-directed learning in polish theory we have to clarify the independent concept that will describe the exact meaning meant by authors rather than to use already existing expressions which have their original meaning much different from the idea of self--directed learning. In the study the new expression in Polish language has been defined and explained.

*Eliza Czerka*

# ROZWÓJ POTENCJAŁU DOROSŁYCH Z PERSPEKTYWY HEUTAGOGICZNEJ

Z pedagogicznego punktu widzenia, uczenie się jest procesem zamierzonym, którego celem jest zdobycie przez uczącego się określonej wiedzy i umiejętności. Zazwyczaj jest to proces wspomagany przez specjalne instytucje, które prowadzą działalność dydaktyczną, opierającą się na realizacji z góry założonych celów, które urzeczywistniają się w relacji nauczyciel-uczeń. Podobnie proces uczenia się postrzegany jest w andragogice. Mimo iż uczenie się dorosłych jest w mniejszym stopniu sformalizowane i często wykracza poza nabywanie kompetencji „szkolnych", to w dalszym ciągu jest sterowane przez nauczyciela i niejednokrotnie ogranicza się do podsuwania konkretnych strategii nabywania wiedzy. W artykule zostanie przedstawione trzecie podejście, które stawia nacisk na autodeterminację i niezależność w uczeniu się, co Stewart Hase i Chris Kenyon określili mianem heutagogiki (*heutagogy* – przedrostek „heuta" w starożytnej grece oznacza „ja").

W perspektywie heutagogicznej, proces uczenia się jest analizowany z punktu widzenia ucznia i jego doświadczeń. W porównaniu z refleksją pedagogiczną i andragogiczną, jest to przeniesienie akcentu z nauczyciela, który był inspiratorem procesu uczenia się, na ucznia, który jako osoba świadoma swoich dotychczasowych doświadczeń jest w stanie bardziej efektywnie kierować procesem własnego rozwoju. Jak dowodzą autorzy koncepcji (Hase, Kenyon 2001a) ludzie w ciągu swojego życia sami odkrywają różne idee i nie muszą być karmieni mądrością innych. Jedyną kompetencją jaką powinni posiadać jest umiejętność uczenia się, która pozwala rozwijać ich całościowy potencjał. W odróżnieniu od samokształcenia w rozumieniu Knowlesa (*self-directed learning*), który zwracał uwagę na diagnozę i autodiagnozę indywidualnych potrzeb ucznia, formułowanie edukacyjnych celów oraz wybieranie strategii uczenia się, heutagogika (*self-determined learning*), jest podejściem nielinearnym, co ma związek z sytuacjami, kiedy jednostka nie identyfikuje potrzeby, ale potencjał uczenia się (Hase, Kenyon 2001). Będzie to zatem uczenie się z przeczytanych dla przyjemności książek, samoistnie pojawiającego się myślenia refleksyjnego czy spontanicznych interakcji z innymi. To podejście wychodzi poza „rozwiązywanie problemu" i głównie dotyczy sytuacji nowych, z którymi uczeń nie zetknął się wcześniej. Nowe ujęcie procesu samokształcenia może dawać odpowiedź na pytania wykraczające poza schematy standardowego uczenia się w instytucjach, wśród których można wymienić przykładowe:

- jak wykorzystać swoje doświadczenie, aby lepiej korzystać z życia?

- jak czerpać z różnych ról społecznych, w które wchodzimy?
- jak osiągać korzyści z sytuacji trudnych?
- jak sobie radzić z ambiwalencją własną i różnych życiowych sytuacji?
- jak żyć świadomie?
- w jaki sposób nadać życiu sens?

Są to pytania, na które nie otrzymamy odpowiedzi na kursach czy studiach podyplomowych, nie sformułujemy celów ani strategii radzenia sobie z tego typu dylematami, ponieważ pojawią się w sytuacjach nieprzewidzianych. Niemniej, zgodnie z podejściem heutagogicznym, możemy uzyskać na nie odpowiedź, jeżeli na nowo zdefiniujemy proces uczenia się.

## Od kompetencji do potencjału

W tradycyjnym ujęciu, uczenie się polega na nabywaniu i reprodukowaniu kompetencji: wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania pojawiających się problemów. Uczenie się bazujące na wiedzy nauczyciela (*teacher-centred learning*) jest ograniczone do transferu kompetencji, przez co rzadko oddziałuje na świadomość ucznia, gdyż jest zbyt dalekie od jego doświadczenia (Hase, Kenyon 2007, s. 113). Treści z nauczycielskiego przekazu mogą być wykorzystane przez ucznia tylko w sytuacjach, których ten przekaz dotyczył, rzadko są użyteczne w warunkach nieznanych. Heutagogika propaguje ujęcie szersze, polegające na rozwijaniu potencjału (*capability*) ucznia. Rozwijanie potencjału bazuje na całościowym doświadczeniu i wiąże się ze zdolnością wykorzystywania kompetencji w nowych, nieznanych sytuacjach. Jest to zatem poziom, który charakteryzuje wysoka skuteczność radzenia sobie z nowymi problemami oraz wiedza o tym, jak się uczyć (Hase, Kenyon 2007).

Rozwijając swój potencjał, a nie jedynie kompetencje, uczeń potrafi kreować swoje potrzeby w kontekście w którym żyje i pracuje, szybko orientuje się w nowym środowisku, potrafi realnie ocenić sytuację i wykorzystać zasoby, którymi dysponuje. Ponieważ uczy się dla siebie, jest zorientowany na przyszłość i przygotowany do zmieniających się warunków, co pozwala mu zyskać wiarę we własne możliwości (Stephenson 1998, s. 3–4). W analogii do różnicy między rozwojem całościowego potencjału a ograniczaniem się do rozwoju kompetencji, John Stephenson sformułował pojęcie zależnego (*dependent capability*) i niezależnego potencjału (*independent capability*). Potencjał zależny jest zdolnością do efektywnego działania „tu i teraz" i jest przekazywany w formie wiedzy na temat problemów, które można napotkać, sposobów ich rozwiązywania oraz ich ewaluacji. Im bardziej złożony kontekst jest przedstawiany uczniom, tym więcej informacji należy im przekazać. Ten typ potencjału rozwijany jest na bazie doświadczenia innych ludzi (Stephenson 2007, s. 4). Bazowanie na rozwiązaniach generowanych przez innych może być efektywną metodą uczenia się, jednak nie przygotowuje nas na doświadczenia, które nie były udziałem naszych nauczycieli. W życiu stoimy w obliczu sytuacji, które są dla nas nowe, często niezrozumiałe, do których nie jesteśmy w stanie, a nawet nie powinniśmy dopa-

sowywać utartych rozwiązań. W takich warunkach musimy wziąć znacznie większą odpowiedzialność za proces uczenia się, a nasze zachowanie będzie zależało od rozpoznania kontekstu i będzie wiązało się z podjęciem ryzyka. Dlatego osoby z rozwiniętym potencjałem niezależnym to ludzie posiadający zaufanie do swoich możliwości uczenia się – kierujący się intuicją, odwagą, dokonujący szybkiej oceny zaistniałych warunków (Stephenson 2007, s. 5). Można powiedzieć, iż oprócz wiedzy i umiejętności, które również należą do ich zasobów, posiadają coś jeszcze – indywidualne strategie skutecznego działania.

Nietrudno się domyślić, iż strategie te składają się głównie z „kompetencji miękkich" takich, jak samoświadomość, niezależność, wysoka samoocena, charyzma, motywacja, umiejętność dystansowania się czy nastawienie na współpracę. Zatem o wartości naszego potencjału w dużej mierze decyduje stopień integralności naszej tożsamości. Paradoksalnie, w sfragmentaryzowanej, nacechowanej wieloznacznością rzeczywistości, stabilna (a jednocześnie elastyczna) tożsamość pozwala na podejmowanie adekwatnego działania. Wykształcenie takiej tożsamości wymaga „płynnego" podejścia do uczenia się, które będzie brało pod uwagę, iż:

- ludzie uczą się wtedy, kiedy są na to gotowi, a nie wtedy, kiedy dyktuje im to program nauczania,
- efektywne działanie wymaga włączenia „milczącego" uczenia się (tacit learning),
- proces uczenia się powinien być skoncentrowany na aktualnych doświadczeniach (a nie tylko przeszłych doświadczeniach innych ludzi),
- ludzie uczą się ze zbiegów okoliczności i przypadku,
- potencjał jest rozwijany poprzez naukę krytycznego myślenia i poszukiwanie konkurencyjnych rozwiązań,
- w procesie myślenia powinna być rozwijana różnorodność i zwinność,
- uczenie się powinno być otwarte na ambiwalencję i wieloznaczność współczesnego świata (Hase, Kenyon 2003).

Rozwój potencjału polega zatem w dużej mierze na znalezieniu celów edukacyjnych, które byłyby zbieżne z celami życiowymi.

## Praktyka heutagogiczna

Podejście heutagogiczne zakłada, że uczenie się powinno być oparte na samodzielnych wyborach edukacyjnych. Przy takim założeniu, ludzie uczą się cały czas poprzez interakcje ze swoim środowiskiem i są w większym stopniu inspirowani przez idee pojawiające się w ich życiu niż przez mądrość innych (Hase, Kenyon 2003). Rozwój indywidualnego potencjału to głównie praca nad sobą, która ma jednak istotne znaczenie dla innych – rodziny, współpracowników czy uczniów. Podejście heutagogiczne w uczeniu się usprawnia indywidualną pracę, dając możliwość generowania nowych, oryginalnych rozwiązań, które pozwalają na konstruktywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Badania Hase'a, Gardinera, Gardnera, Dunna; Carryera (2008) nad

pracą pielęgniarek pokazały, że rozwój potencjału pomaga tworzyć nową praktyczną wiedzę, w sytuacji, kiedy wiedza z okresu studiów czy z wcześniejszego doświadczenia jest bezużyteczna. Posiadany potencjał ułatwia decyzję o podjęciu ryzyka i zastosowaniu niestandardowych rozwiązań w opiece nad chorymi. Z kolei badania Hase'a, Cairnsa i Mallocka (za: Hase, Kenyon 2003) dowiodły, że osoby rozwijające swój potencjał ułatwiają samokształcenie innym. W organizacjach, w których dba się o rozwój potencjału, nacisk kładzie się na umacnianie współpracowników i wymianę informacji.

Jednym z bardziej istotnych zadań przed którymi postawione są firmy dbające o rozwój potencjału ludzkiego jest włączanie pracowników różnych sektorów w proces decyzyjny, co w dużej mierze polega na rozwijaniu ich umiejętności komunikacyjnych i burzeniu stereotypów odnośnie tego, kto ma w firmie prawo głosu. Jest to zadanie szczególnie trudne, gdyż jak pokazują badania Hase'a i Davisa (2002) pracownicy niskiego szczebla, mimo posiadanych umiejętności i wieloletniego doświadczenia, są przekonani o tym, że ich uwagi nie przyczynią się do jakiejkolwiek zmiany. Tymczasem pewne obszary funkcjonowania firmy są poza polem widzenia menedżerów i jedynie uaktywnienie „kolektywnej mądrości" opartej na poczuciu odpowiedzialności za wspólny sukces, pozwoli efektywnie zrealizować zobowiązania względem klientów (Hase, Davis 2002).

Próbę zobrazowania na czym polega przejście w uczeniu się od modelu pedagogicznego do heutagogicznego w miejscu pracy, podjęli Hase i Tay (2006), którzy w jednej z singapurskich korporacji wdrażali program edukacyjny dla menedżerów średniego i wyższego szczebla. Ewaluacja badań pozwoliła na wyodrębnienie trzech faz uczenia się, które przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Fazy uczenia się uczestników projektu dla menedżerów w Singapurze. Badania przeprowadzane metodą action research (badania w działaniu)

| Zachowanie uczestników | Interpretacja |
|---|---|
| Pierwsza faza badania: Uczestnicy w dużym stopniu zależni od superwizorów i współpracowników. Uczenie się było skoncentrowane na nauczycielu – wymagało dostarczenia informacji, wyjaśnień i przewodnictwa. | Uczestnicy czuli się niepewnie, wchodzili w utarte schematy – faza pedagogiczna. |
| Druga faza badania: Uczestnicy nie koncentrowali się tylko i wyłącznie na tym, co mówi nauczyciel, chociaż w dalszym ciągu był on podstawowym źródłem informacji. Pojawiła się potrzeba zadawania pytań wypływających z doświadczenia. | Wzrost pewności siebie i niezależności – faza andragogiczna. |
| Trzecia faza badania: Proces uczenia się był całkowicie kontrolowany przez uczących się. Fazę pytań zastąpiła potrzeba dyskusji i wymiany doświadczeń. Uczący się sami tworzyli poszczególne etapy projektu. Dyskusja zaczęła mieć interdyscyplinarny charakter, co uczyniło ją bardziej twórczą. | Grupa stała się bardziej zróżnicowana pod wpływem uczenia się – faza heutagogiczna. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hase, Tay 2006.

Kolejnym obszarem zastosowania podejścia heutagogicznego jest praktyka szkolna i uniwersytecka. Rozwijanie potencjału na polu edukacji formalnej będzie polegało na dostarczeniu uczniom zasobów, z których wybiorą takie obszary wiedzy, które są dla nich interesujące i mają związek z ich doświadczeniem. Ostateczny program nauczania będzie konsekwencją negocjacji między nauczycielem a uczniami, którzy będą oceniani na podstawie indywidualnych osiągnięć (Hase, Kenyon 2003). Ponadto inne znaczenie przypisane zostanie ewaluacji. O ile w standardowym uczeniu się ewaluacja ma charakter podsumowujący (summative), o tyle w podejściu heutagogicznym, jako proces towarzyszący konkretnemu projektowi, od początku do końca będzie spełniała funkcję kreacyjną (formative) (Hase, Kenyon 2001b).

Jedną z prób wcielenia idei heutagogicznych w życie akademickie, podjęły Jean Ashton i Linda Newman (2006), które zreformowały program nauczania studentów specjalizacji edukacja wczesnoszkolna poprzez wprowadzenie do nauczania bardziej elastycznych metod opartych na najnowszych technologiach komputerowych. Studenci otrzymali możliwość dowolnego doboru treści i metod uczenia się. Mogli korzystać z wielu internetowych narzędzi, tj. moduły tematyczne, quizy, dyskusje on-line, jak również z tradycyjnych form nauczania w postaci ćwiczeń w grupie. Oznaczało to, że nie musieli uczęszczać na zajęcia codziennie, a program nauczania był dowolnie projektowany przez samych zainteresowanych. W tym samym czasie do zmiany w sposobie nauczania zostali przygotowani nauczyciele akademiccy. Niestety badania pokazały, że uruchomienie indywidualnego potencjału nie jest sprawą prostą, kiedy uczący się nie posiadają podstawowych kompetencji, w tym przypadku umiejętności korzystania z internetowych narzędzi. Aby rozpocząć proces samokształcenia, uczestnicy musieli przejść kilka kursów usprawniających ich umiejętności uczenia się i korzystania z najnowszych technologii. Sygnalizuje to bardzo poważny problem – odpowiedniego przygotowania uczących się do kierowania własnym rozwojem. Mimo posiadania wielu kompetencji i bogatego doświadczenia życiowego, samoedukatorzy mogą nie wiedzieć jak je wykorzystywać.

Zarówno na różnych szczeblach edukacji, jak i w pracy zawodowej podejście heutagogiczne będzie dotyczyło następujących działań (Hase, Davis 2001):

- nacisk położony na proces uczenia się, a nie na wynik,
- współpraca i budowanie zespołu,
- uczenie się, a nie realizacja standardowych kompetencji,
- uczenie się ku przyszłości, a nie mierzenie przeszłych efektów,
- zabezpieczenie zasobów (*provision*), a nie uczenie konkretnych treści,
- negocjowanie treści przez uczniów,
- moderacja, a nie nauczanie,
- rozwój potencjału w takim samym zakresie jak kompetencji,

- wprowadzanie rozwiązań generowanych oddolnie (przez uczniów i podwładnych),
- równoważne znaczenie pytań oraz odpowiedzi,
- nacisk na jednostkę, a nie na efekty.

Nastawienie na realizację wymienionych działań sprzyja kształtowaniu się poznawczej motywacji wychowanków, która nastawiona jest na dochodzenie do mistrzostwa intelektualnego, a nie na rywalizację i dążenie do wyższości (Kozielecki, za: Giza 2008, s. 55).

## Samoedukacja

Termin heutagogika, określający autodeterminowane uczenie się, w wielu aspektach zbliżony jest do używanego w literaturze polskiej terminu samoedukacja. Niestety zbyt często określenie to jest ograniczane do jednego obszaru działalności samoedukacyjnej – samokształcenia, które w dodatku jest pojmowane wyłącznie jako podnoszenie kwalifikacji zawodowych. W polskim piśmiennictwie brakuje teorii samoedukacji, nie jest również rozwijana dydaktyka samowychowania i samokształcenia, co powoduje, że pojęcia te są często rozumiane zbyt potocznie. W ujęciu Stanisława Ludwiczaka (2009, s. 45) o samoedukacji możemy mówić, gdy uczeń przejmuje kontrolę nad procesem przyswajania wiedzy i umiejętności. Jest dla siebie nauczycielem i wychowawcą. Sam tworzy program doskonalenia siebie, do którego dobiera odpowiednie źródła samonauczania i samowychowania. Sam dokonuje oceny własnych osiągnięć. Jest nastawiony na współpracę i uczenie się od innych, ale potrafi być niezależny w stosunku do ich dyrektyw. W tym ujęciu samoedukacja jest procesem autonomicznym, realizowanym według osobistego planu rozwoju.

Celem samoedukacji powinien być całościowy rozwój osobowości – sfery intelektualnej, cielesnej, duchowej i emocjonalnej. Dlatego błędne jest utożsamianie samoedukacji ze skutecznością. Jak dowodzi, cytowany przez Teresę Gizę (2008, s. 53), Cesare Massa „(…) Mówiąc o <kształtowaniu samego siebie> nie stawiamy na pierwszym miejscu, jako cel główny, żadnej rzeczy z gatunku tych, które można konkretnie mieć: dyplomu, zwycięstwa w wyborach, awansu, rodziny ani nawet sukcesu zaistnienia w telewizji. Jednym słowem nie chodzi tu o sztukę radzenia sobie w życiu". W takim ujęciu samoedukacja jest zbliżona do pojęcia potencjału. Nastawienie na rozwój indywidualności nie jest również jednoznaczne z ograniczeniem się jedynie do kształtowania „struktury Ja", czyli cech osobowości, które są użyteczne z egocentrycznego punktu widzenia (Łukaszewski, za: Giza 2008, s. 53). Niestety taka wizja indywidualnego rozwoju aktualnie dominuje. Według amerykańskiego filozofa, Charlesa Taylora (2002, s. 11), we współczesnej „kulturze narcyzmu" pojawiła się potrzeba wydobycia tożsamości ze swojego wnętrza, przez co człowiek zatracił zewnętrzne horyzonty. Dzisiaj samorealizacja

oznacza osiągnięcie sukcesu – prestiżu i władzy. Kto go nie osiągnął jest nikim, czyli jest pozbawiony tożsamości (Czerka 2007, s. 234).

W procesie samoedukacji jednostka z biernego uczestnika procesu edukacji zamienia się w jego twórcę. Większość osób dorosłych uruchamia pracę nad sobą w sposób żywiołowy, nieintencjonalny, wtedy, kiedy istnieje potrzeba przezwyciężania problemów z różnych obszarów życia. Działalność samoedukacyjna jest szczególnie wzmożona w sytuacjach, trudnych, często traumatycznych, kiedy uwarunkowania zewnętrzne wymuszają w naszym życiu zmianę. Badania Roberta McCrae i Paula Costa dowiodły, że osobowość ludzi dorosłych nie jest szczególnie podatna na zmiany, a uczenie się nowych rzeczy zachodzi „wówczas, gdy jesteśmy na taką zmianę gotowi i sami się do niej przyczyniamy" (McCrae, Costa 2005, s. 22). Dlatego tak istotną kwestią jest propagowanie wśród ludzi dorosłych, a nawet na wcześniejszych etapach rozwoju, samoedukacji systematycznej. Samoedukacja wykracza poza edukację formalną i powinna być również realizowana po ukończeniu zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia. Osoby, które przeszły na samoedukację i systematycznie rozwijają swoją osobowość, charakteryzują się wysokim stopniem samoświadomości i samopoznania, co oznacza, że rozpoznają cztery komponenty własnej osobowości: samouświadomienie – zdolność wglądu we własną psychikę, własne dążenia i cele; samowybranie – „świadome wybieranie siebie spośród różnorodnych cech własnych"; samopotwierdzenie – przekonanie o znaczeniu i słuszności własnej postawy oraz samowychowanie – dążenie do wewnętrznego doskonalenia się (Dąbrowski, za: Sowiński 2006, s. 146). Uświadomienie potrzeby rozwoju pozwala na stworzenie jego programu, określenie celów oraz warsztatu potrzebnego do ich realizacji. Istotnym aspektem samoedukacji systematycznej jest również proces samokontroli. Niezależnie od tego czy przedmiotem samoedukacji będzie eliminowanie destrukcyjnych nawyków, czy rozwój zainteresowań, samoedukator musi ocenić w jaskim stopniu zrealizował założone cele – czy jego stan posiadania we wszystkich obszarach osobowości jest zgodny z ustanowionym wcześniej wzorcem.

## Zakończenie. W stronę heutagogiki

Potencjał edukacyjny, który może stanowić nasz atut w konfrontacji z szybko zmieniającą się rzeczywistością jest rezultatem naszych kompetencji, interakcji z innymi ludźmi, przemyśleń, działań, sukcesów i błędów – naszego doświadczenia. W edukacji formalnej ten istotny aspekt naszej osobowości jest całkowicie pomijany i traktowany jako bezużyteczny. Panuje przekonanie, że to zorganizowane formy kształcenia spełniają zasadniczą rolę w kształtowaniu osobowości uczniów. Skoro jednak przekazywana wiedza dotyczy głównie przeszłości i szybko się dezaktualizuje, wydaje się, iż edukacja zinstytucjonalizowana spełnia raczej rolę pomocniczą (Ludwiczak 2009, s. 50). Ten fakt jest coraz częściej zauważany przez nauczycieli, doradców, trenerów,

a tradycyjna, „zadufana w sobie" pedagogika ustępuje miejsca koncepcjom zorientowanym na potrzeby uczących się.

Heutagogika stanowi inspirację dla nowych, emancypacyjnych prądów edukacyjnych. Abdul Karim Bangura w artykule pt. „Ubuntugogika: afrykański paradygmat edukacyjny, który przekracza pedagogikę, andragogikę, ergonagikę i heutagogikę" (2005) zwraca uwagę na fakt, iż pozbawienie jednostek kontaktu z indywidualnym doświadczeniem i narzucanie im paradygmatu niezgodnego z ich wartościami, prowadzi do wykorzenienia. W przypadku Afrykanów „oświecenie edukacyjne" w postaci europejskiego systemu wartości i racjonalnego stylu myślenia nie przyczyniło się do zwiększenia poziomu alfabetyzacji, przezwyciężenia bezrobocia czy złagodzenia konfliktów społecznych. Wręcz przeciwnie, wyizolowanie ludzi z ich naturalnego kontekstu spowodowało destrukcję ich tożsamości. Dlatego Bangura postuluje powrót do rdzennego paradygmatu – *ubuntu*, co w południowoafrykańskim języku *Ngumi* oznacza „braterskie uczucie i życzliwość". Wprowadzanie *ubuntu* w życie będzie polegało na wydobyciu z doświadczenia wcześniejszych, zapomnianych na Czarnym Kontynencie norm, postaw i wzorców zachowania, korzystanie ze „zbiorowej mądrości", bardziej adekwatnej do ich warunków życia.

Zwrócenie się w stronę samoedukacji przynosi zarówno korzyści indywidualne, jak i społeczne. Samoaktualizacja nie jest możliwa bez punktu odniesienia jakim są inni ludzie, gdyż kierowanie własnym rozwojem dotyczy przede wszystkim relacji z innymi. Orientacja na podejście heutagogiczne pozwala również pamiętać o respektowaniu doświadczeń innych ludzi, niezależnie od tego w jakiej roli społecznej aktualnie się znajdują. Pozwala zobaczyć w 40-letniej, przestraszonej powrotem na studia kobiecie, matkę, doświadczonego pracownika i osobę, która właśnie podjęła wyzwanie.

## Bibliografia

Ashton J., Newman L. (2006), An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. "British Journal of Educational Technology", Vol. 37, No. 6, s. 825–840.

Bangura A.K. (2005), Ubuntugogy: An African educational paradigm that transcends pedagogy, andragogy, ergonagy and heutagogy. "Journal of Third World Studies", Vol. 22, No. 2, s. 13–53.

Czerka E. (2007), Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn, Impuls, Kraków.

Gardiner A., Hase S., Gardner G., Dunn S. V., Carryer J. (2008), Nurse practitioner competence and capability. "Journal of Clinical Nursing", No. 17, s. 250–258.

Giza T. (2008), Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka, [w:] Pufal-Struzik J. [red.], O przekraczaniu własnych ograniczeń. Z perspektywy psychotransgresjonizmu. Impuls, Kraków, s. 49–57.

Hase S., Kenyon Ch. (2007), Heutagogy: a child of complexity theory. "Complicity: An International Journal of Complexity and Education", Vol. 4, No. 1, s. 111–118.

Ludwiczak S. (2009), Samoedukacja. Wydawnictwo Mado, Toruń.

Sowiński A.J. (2006), Samowychowanie w szkole wyższej, [w:] Jaskot K.W. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej. In Plus Oficyna, Kraków.

Stephenson J. (1992), Capability and quality in higher education, [w:] Stephenson J., Weil S. (red.), Quality in Learning. Kogan Page, London, s. 1–6.

Stephenson J. (1998), The Concept of Capability and its Importance in Higher Education,[w:] Stephenson J., Yorke M. (red.),Capability and Quality in Higher Education. Kogan Page, London, 1–13.

McCrae R., Costa P. (2005),Osobowość dorosłego człowieka, tłum. Beata Majczyna, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Taylor Ch. (2002), Etyka autentyczności, tłum. Andrzej Pawelec, Znak, Kraków.

**Netografia**

Hase S., Davis L. (2001), The River of Learning in the Workplace. "Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work", Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference, Adelaide, 28–30 March, Australia.

http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/abstracts.shtml, (otwarty 12.11.2009).

Hase S., Davis L. (2002), Workplace Learning. What's the Rate of Return? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association (AERA) "Validity and Value in Educational Research", New Orleans, LA, 1–5 April, United States.

http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=gcm_pubs (otwarty 12.11.2009).

Hase S., Kenyon Ch. (2001),From Andragogy to Heutagogy.

http://ultibase.rmit.edu.au//Articles/dec00/hase2.htm, (otwarty 15. 10.2009).

Hase S., Kenyon Ch. (2001a), Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education. "Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work", Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference, Adelaide, 28–30 March, Australia.

http://www.avetra.org.au/PAPERS%202001/kenyon%20hase.pdf, (otwarty 12.09.1009).

Hase S., Kenyon Ch. (2003). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: strategies for dealing with complexity, "Proceedings of The Changing Face of Work and Learning", Conference in Alberta, 25–27 September, University of Alberta, Canada.

http://www.wln.ualberta.ca/events_con03_proc.htm (otwarty 12.11.2009).

Hase S., Tay B.H. (2006), Developing learner capability through action research: from pedagogy to heutagogy in the workplace, "Proceedings of Global Vet: Challenges at the Global, National and local levels", Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference, Wollongong, 19–21 April, Australia.

http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm_pubs, (otwarty: 12.11.2009).

**Summary**

**Adult capability development in heutagogical perspective**

Keywords: Heutagogy, capability, adult development, self-determined learning

Heutagogy is an educational concept which puts emphasis on the development of learners' capability understood as "an integration of confidence in one's knowledge, skills, self-esteem and values" (Stephenson, 1992). The process of learning is learner-centred in this approach, which enables the learner to use their own experience and be led by their needs and expectations in order to make their plan of development more appropriate and adaptive to changing circumstances. According to Stewart Hase and Chris Kenyon – the concept's authors, heutagogy is an extension of pedagogical and andragogical approaches.

This paper explains main assumptions of the concept and shows research data on this idea implementation in VET and educational practice.

*Magdalena Cuprjak*

# KONSTRUKCJA I STANDARYZACJA TESTU DO POMIARU STATUSU TOŻSAMOŚCI DOROSŁYCH

## Wprowadzenie

Tożsamość człowieka, definiowana jako „struktura ja – wewnętrzna, przez siebie skonstruowana, dynamiczna organizacja sił, możliwości, wierzeń i indywidualnej historii" (Marcia 1980, s. 159), a zatem dająca odpowiedź na pytanie o to „kim jestem" jest niezbywalnym atrybutem każdego człowieka, ewoluującym przez całe życie. Oznacza to, że raz ukształtowana forma nie daje gwarancji wiecznej trwałości, a wręcz „<dobra> tożsamość zawiera w sobie ziarna własnego rozregulowania, dzięki którym utrzymuje równowagę" (Cuprjak, 2007, s. 59). Pierwsze formy tożsamości zaczynają się kształtować już we wczesnym dzieciństwie, a najbardziej wrażliwym okresem jest dorastanie, kiedy pełnię rozwoju zaczynają osiągać inne, warunkujące tożsamość, zdolności, tj. myślenie czy rozumowanie moralne (Piaget 1967, 1996). Pytania o sens własnej egzystencji pojawiają się również w życiu dorosłym, zwłaszcza w obliczu zmiany warunków, w jakich dana osoba dotychczas funkcjonowała.

Próbując odpowiedzieć na pytanie o stan tożsamości dorosłego człowieka można zastosować różne teorie tożsamości (por. Erikson 1968; Loevinger 1976), jednakże najlepiej zoperacjonalizowana i niejako „gotowa" do użycia w badaniach empirycznych jest teoria statusów tożsamości Jamesa Marcii. Marcia wyróżnia cztery podstawowe statusy: status tożsamosci dyfuzyjnej, lustrzanej, odroczonej i dojrzałej (Marcia 1980, 1994). Pierwszy status, tożsamości dyfuzyjnej, charakteryzuje osoby niezaangażowane w jakąkolwiek poważniejszą działalność życiową. Szybko i bez zastanowienia zmieniają swoje zajęcia, co nie daje możliwości zaplanowania i poczucia panowania nad swoją przyszłością. Pewną stabilizację, a raczej sztywność postępowania cechuje osoby o tożsamości lustrzanej. Są one zaangażowane, ale tylko dzięki podporządkowaniu autorytetom, można powiedzieć, że robią to, co każą im inni. Kolejny status, tożsamości odroczonej, uwalnia jednostkę spod „panowania" autorytetu i daje możliwość podejmowania własnych decyzji. Zaangażowanie jest jednak nadal niejasne, ponieważ jednostka tkwi w kryzysie, który pozwala jej dojrzeć szereg alternatyw, ale nie daje poczucia stabilizacji i pewności co do trafności dokonanego wyboru. Ostatni, status tożsamości dojrza-

łej, jest interpretowany jako właściwe osiągnięcie tożsamości. Charakteryzuje osoby zaangażowane o względnie trwałym repertuarze przekonań, wysokim poziomie procesów psychicznych, umiejętności podejmowania ważnych wyborów życiowych i rozpatrywania złożonych problemów moralnych (Cuprjak 2007).

Traktując zaprezentowane statusy jako etapy rozwoju tożsamości w cyklu życia, można zakładać, że tożsamość dyfuzyjna będzie pierwszą, najmniej doskonałą formą, natomiast tożsamość dojrzała – ostatnią, najdoskonalszą. Zazwyczaj jednak statusy traktowane są jako stabilne modele i występowanie każdego z nich można obserwować na dowolnym etapie rozwoju człowieka. W celu obserwacji poziomu tożsamości dorosłego człowieka należy przyjąć drugą optykę.

Potrzeba badawcza, aby zbadać poziom tożsamości dorosłego człowieka w oparciu o teorię statusów tożsamości Jamesa Marcii, uruchomiła prace nad projektowaniem stosownego testu, ponieważ te już istniejące były bardzo trudne w interpretacji. Pierwsze warianty stworzonego kwestionariusza były już publikowane przy okazji prezentacji badań nad tożsamością nauczycieli (Cuprjak 2006, 2007). Natomiast test prezentowany w niniejszym artykule został dodatkowo poddany procedurom sprawdzającym moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji oraz trafność. Zmieniono również sposób rangowania odpowiedzi, co znacznie ułatwiło interpretację wyników, zwłaszcza podczas badania związków tożsamości z innymi zmiennymi, mierzonymi za pomocą innych testów.

## Zasady operacjonalizacji

Do określenia statusu tożsamości służą dwie podstawowe kategorie: kryzys i zaangażowanie, które zastosowane w różnych istotnych dla jednostki obszarach życia psychospołecznego, takich jak np.: praca zawodowa czy funkcjonowanie w zgodzie z własnym światopoglądem, pozwalają na dobór następujących wskaźników: planowanie przyszłości, zaangażowanie w ważne sprawy życiowe, podejmowanie decyzji (umiejętność dostrzegania alternatyw), zależność/niezależność wobec autorytetów (funkcjonowanie autonomiczne *versus* konformistyczne) oraz kryzys tożsamości. Dokładną charakterystykę wskaźników przedstawia tabela 1.

Skonstruowane narzędzie oparte jest na technice wymuszonego wyboru Cosgrove'a (Brzeziński, 1978, s. 228–230). Kwestionariusz został skonstruowany w taki sposób, że każdemu z wyróżnionych wskaźników przyporządkowane są sytuacje problemowe, które od badanego wymagają zdeklarowania swojego zachowania. Narzędzie składa się z 10 bloków, w ramach każdego bloku znajdują się cztery odpowiedzi, odzwierciedlające statusy tożsamości. Badanie polega na dokładnym zapoznaniu się z treścią instrukcji, a następnie uporządkowaniu, w ramach każdej sytuacji problemowej, czterech odpowiedzi, od najlepiej opisującej postawę danej osoby i przypisanie jej rangi 4, do

Tab. 1. Operacjonalizacja pojęcia „status tożsamości”

| | **Dyfuzja tożsamości** | **Tożsamość lustrzana** | **Tożsamość odroczona** | **Tożsamość dojrzała** |
|---|---|---|---|---|
| **Planowanie przyszłości** | krótkoterminowe planowanie przyszłości; przyszłość jest mglista; | dokonywanie wyborów drogi życiowej – w zgodzie z autorytetem; | przyszłość w fazie „tworzenia”; | planowanie przyszłości w zgodzie z własnymi preferencjami; |
| **Dokonywanie wyborów** | brak zdolności do samodzielnych wyborów; | podejmowanie określonych decyzji – w zgodzie z autorytetem – brak własnych ustaleń; | widzi alternatywy, ale nie umie dokonać wyboru; | dokonuje samodzielne wybory; |
| **Zaangażowanie** | brak zdolności do angażowania się w poważniejszą działalność życiową; | zaangażowanie jest wiernym odbiciem osobowości innych osób – rodzice, nauczyciele, idole;<br><br>skłonności do podporządkowania i konserwatyzmu – w celu zwiększenia poczucia bezpieczeństwa; | niejasne, przejściowe zaangażowanie – walka alternatyw; | zaangażowanie zgodne z własnymi możliwościami; |
| **Sposób funkcjonowania (niezależność wobec autorytetów)** | kierowanie się własnymi korzyściami i własną satysfakcją; | odczuwanie silnego stresu w chwili, gdy nie funkcjonują kryteria wartości autorytetu; | chęć uzyskania kompromisu między presją społeczną, a własnymi preferencjami;<br><br>eksperymentowanie identyfikacyjne, w celu weryfikacji identyfikacji dziecięcych; dyskomfort z powodu niejasnego kierunku własnych poszukiwań; | poznanie własnych preferencji i działania są podejmowane w zgodzie z nimi – nie ulegają nadmiernym wpływom i nie są skłonne do załamywań pod wpływem trudności; |
| **Kryzys tożsamości** | nie występował jeszcze kryzys tożsamości; | nie występował jeszcze kryzys tożsamości; | jednostka przeżywa kryzys tożsamości; | pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości; |

Źródło: dane z badań własnych.

najmniej opisującej i przypisanie jej rangi 1. Bardzo ważne jest, aby badany wykorzystywał całą, przedstawioną w instrukcji skalę, aby rangi nie powtarzały się. Efektem końcowym są tzw. *profile psychometryczne* (Brzeziński 1978, s. 229) poszczególnych jednostek, na których możliwe jest odczytanie statusu tożsamości, w obrębie którego znalazła się dana jednostka. Wyniki surowe mieszczą się w granicach od 10 do 40 punktów, przy czym im wyższy wynik, tym występowanie danego statusu tożsamości jest bardziej prawdopodobne.

Narzędzie zostało poddane normalizacji i standaryzacji, obliczono współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla wszystkich pozycji testu, rzetelność oraz trafność.

**Moc dyskryminacyjna i rzetelność testu**

Dla testu obliczono stopień, w jakim poszczególne pozycje różnicują badaną grupę. Do obliczeń brano pod uwagę wyniki ze skrajnych grup (27% z grupy górnej i 27% z grupy dolnej). Zastosowano współczynnik korelacji dwuseryjnej $r_{bi}$ (Brzeziński, 1997, s. 510–513). Uzyskane rezultaty zamieszczone zostały w tabeli 2.

Treści pytań w teście:

1. Pewna placówka organizuje kurs dokształcający w Twoim zawodzie, trwający kilka kolejnych weekendów. Zapiszesz się?
2. Twoja praca nie spełnia Twoich oczekiwań. Co zrobisz?
3. Koledzy proponują wyjście do pub-u, a Ty akurat zaczęłaś (zacząłeś) zaległą pracę. Pójdziesz?
4. Czy potrafisz powiedzieć, co według Twoich planów będziesz robić za kilka lat?
5. Masz okazję uczestniczyć w ciekawym przedsięwzięciu np. wolontariacie. Co Ty na to?
6. Jaki masz obraz swojej przyszłości?
7. W jakim związku żyjesz lub chciał(a)byś żyć i dlaczego?
8. Czy zdarza Ci się mieć trudności w podjęciu jakiejś decyzji?
9. Czy zdarza Ci się zadawać sobie pytania: „kim jestem", „po co żyję" czy „dokąd zmierzam"?
10. W jaki sposób „zabierasz" się do organizowania swojej wymarzonej przyszłości?

Moc dyskryminacyjna pozycji testu oscyluje wokół średnich wartości ($\bar{x}$ = = 0,46, $M_e$ = 0,46), przy czym najniższy wynik wynosi 0,28, natomiast najwyższy 0,82. Według Elżbiety Hornowskiej (2001, s. 178), te pozycje, które uzyskały wartości powyżej 0,4 można włączyć do testu, niewielkich zmian wymagają te, które uzyskały wartości w przedziale 0,3–0,39, dużych natomiast wyniki z przedziału 0,2–0,29. Całkowicie należy zrezygnować z pozycji o wartości mocy dyskryminacyjnej poniżej 0,19. Niniejszy kwestionariusz posiada tylko dwie pozycje, które wymagają poważniejszych zmian, pozostałe natomiast można uznać za różnicujące badaną grupę w stopniu zadowalającym.

Tab. 2. Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla wszystkich pozycji testu

| **Nr pytania** | **Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla statusu tożsamości dyfuzyjnej**<br><br>**Treść odpowiedzi na pytania** | **Współczynnik mocy dyskryminacyjnej** |
|---|---|---|
| 1 | Nie, nie chce Ci się, to za długo. Zresztą po co? | **0,4** |
| 2 | Wolał(a)byś, aby ktoś zadecydował za Ciebie, ale raczej pozostaniesz. | **0,6** |
| 3 | Jasne, rzucasz wszystko bez zastanowienia i idziesz z nimi. | **0,57** |
| 4 | Nie, ponieważ nie masz żadnych planów. | **0,45** |
| 5 | Nie, to nie dla Ciebie. Będziesz się męczyć, a przecież Ci nie zapłacą. | **0,53** |
| 6 | Mglisty, prawie nic nie widać. | **0,49** |
| 7 | Czy w ogóle warto się nad tym zastanawiać? | **0,55** |
| 8 | Tak, dlatego nawet nie próbuję ich podejmować samodzielnie. Zazwyczaj rodzice mają rację. | **0,50** |
| 9 | W ogóle nie przyszłoby Ci do głowy, aby o tym myśleć, po co? | **0,39** |
| 10 | Nic nie robisz, czekasz aż samo się wszystko ułoży. | **0,53** |
| **Nr pytania** | **Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla statusu tożsamości lustrzanej**<br><br>**Treść odpowiedzi na pytania** | **Współczynnik mocy dyskryminacyjnej** |
| 1 | Wszyscy robią teraz kursy, więc chyba i Ty pójdziesz. | **0,35** |
| 2 | Boisz się tak nagłej zmiany, bo zawsze może być gorzej. Poza tym masz tu już tylu znajomych... | **0,47** |
| 3 | Wszędzie chodzicie razem, więc dlaczego nie tym razem? | **0,32** |
| 4 | Nie, ponieważ wszystko zależy od wielu czynników niezależnych od Ciebie. | **0,51** |
| 5 | Sam(a) może nie, ale jeżeli pójdą Twoi znajomi, wtedy bardzo chętnie. | **0,45** |
| 6 | Bardzo odległy i niepewny. | **0,44** |
| 7 | Pochodzisz z rodziny o ugruntowanych poglądach na ten temat i żyjesz w związku takim, do jakiego Cię wychowano. | **0,35** |
| 8 | Nie, ponieważ rodzice wyposażyli Cię w umiejętności unikania problemów. Zresztą zawsze możesz liczyć na ich pomoc. | **0,32** |
| 9 | Nie, ponieważ znasz dokładnie odpowiedzi na te pytania. | **0,35** |
| 10 | Obserwujesz swoich bliskich, współpracowników, kolegów – to jest kopalnia pomysłów. | **0,45** |
| **Nr pytania** | **Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla statusu tożsamości odroczonej**<br>**Treść odpowiedzi na pytania** | **Współczynnik mocy dyskryminacyjnej** |
| 1 | Wiesz, że powinieneś (powinnaś), ale nie jesteś pewien (pewna), czy na pewno Ci się to przyda. | **0,29** |
| 2 | Popracujesz jeszcze, może coś się zmieni. Nie chcesz się męczyć, ale w obecnych czasach trudno podjąć inną decyzję. | **0,34** |
| 3 | Właściwie wolał(a)byś dokończyć, ale wyjście ze znajomymi to kusząca propozycja i warta przemyślenia. | **0,32** |
| 4 | Niezupełnie, ponieważ masz pewne pomysły, ale nie wiesz jeszcze na co się zdecydujesz. | **0,43** |
| 5 | Nie wiesz, czy dasz sobie radę, ale z drugiej strony może to być ciekawe doświadczenie. | **0,47** |
| 6 | Poplątany, mnóstwo ciekawych ścieżek, ale brak tej jednej. | **0,49** |

| | | |
|---|---|---|
| 7 | W tzw. wolnym związku, ponieważ boisz się tak poważnych zobowiązań. | **0,45** |
| 8 | Tak i to często. Widzisz tak dużą liczbę rozwiązań, że nie jesteś w stanie zdecydować się na któreś z nich. | **0,56** |
| 9 | Tak, i często utrudnia Ci to życie, ponieważ nie potrafisz udzielić na nie odpowiedzi. | **0,58** |
| 10 | Starasz się uporządkować swoje pomysły, aby wybrać coś co daje satysfakcję, rozwój i pieniądze. | **0,28** |
| **Nr pytania** | **Współczynniki mocy dyskryminacyjnej dla statusu tożsamości osiągniętej**<br><br>**Treść odpowiedzi na pytania** | **Współczynnik mocy dyskryminacyjnej** |
| 1 | To zawsze nowe doświadczenie, cenne w pracy zawodowej, jeśli ciekawy to oczywiście, że pójdziesz. | **0,56** |
| 2 | Trudno jest robić coś, czego się nie lubi, jeśli masz możliwość zmiany pracy, to ją zmieniasz. | **0,66** |
| 3 | Nie, ponieważ jeśli już za coś się zabrałaś (zabrałeś), to starasz się to skończyć. | **0,47** |
| 4 | Z dużą dozą prawdopodobieństwa tak, ponieważ ciągle coś robisz w kierunku ich realizacji. | **0,67** |
| 5 | Oczywiście, że weźmiesz w nim udział, ale pod warunkiem, że masz na to czas i jakieś umiejętności w ty zakresie. | **0,53** |
| 6 | Przejrzysty, w miarę pewny i realistyczny. | **0,82** |
| 7 | W tzw. związku „legalnym", ponieważ nie boisz się zobowiązań, chociaż życie w wolnym związku nie musi świadczyć o braku zaangażowania. | **0,37** |
| 8 | Oczywiście, ale zawsze starasz się rozważyć każdy wariant, aby Twój wybór był najlepszy. | **0,63** |
| 9 | Tak, oczywiście, chociaż te pytania nie powodują już takiego lęku jak kiedyś, ponieważ wiesz, że wynikają z faktu, że żyjesz, myślisz i czujesz... | **0,31** |
| 10 | Szukasz sposobów realizacji pomysłów, które pozwolą Ci na ciągły rozwój. | **0,33** |

Źródło: dane z badań własnych.

Kolejnym krokiem było obliczenie rzetelności narzędzia. W tym celu wykorzystano przekształcony wzór Spearmana–Browna, który przyjmuje postać:

$$r_{tt} = \frac{nr_{bi} - 1}{(n-1)r_{bi}}$$

Po podstawieniu do powyższego wzoru, otrzymano $r_{tt} = 0{,}96$.

## Trafność

Trafność, czyli odpowiedź na pytanie, co test mierzy, została obliczona na podstawie danych z badań, przeprowadzonych na próbce 165 nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości, dokształcających się na studiach podyplomowych.

Spośród wyróżnianych komplementarnych rodzajów trafności, tj. treściowej (w tym fasadowa), kryterialnej i teoretycznej (Hornowska 2001, s. 82), oszacowano trafność fasadową oraz teoretyczną. Trafnośc fasadowa została zweryfikowana podczas badań pilotażowych. Po wypełnieniu testu badani mieli możliwość wypowiedzenia swoich opinii na temat treści poszczególnych pozycji. Nieliczne uwagi zostały uwzględnione w ostatecznej wersji testu.

W dalszej kolejności oszacowano trafność teoretyczną w oparciu o założenia teorii tożsamości J. Marcii. Statusy tożsamości są często grupowane i hierarchizowane na podstawie dwóch podstawowych kryteriów: zaangażowania i eksploracji, jak również w konfrontacji z innymi procesami rozwojowymi. Korzystając z pierwszego kryterium, można podzielić statusy na dwie grupy: zaangażowaną, w której zawierają się status tożsamości dojrzałej i lustrzanej oraz niezaangażowaną, z tożsamością odroczoną i dyfuzyjną (por. Marcia 1994a). Zwykle jednak poddawane są dychotomizacji opartej na stopniu rozwoju tożsamości *ego*. Powstają zatem grupy określane jako: wysoko i nisko tożsamościowe. Do pierwszej grupy zaliczane są tożsamości dojrzała i odroczona, a do drugiej – lustrzana i dyfuzyjna (por. m.in. Marcia 1966, 1980).

Postawiono zatem hipotezę, iż w ramach czterech statusów tożsamości mogą występować dwa czynniki, według podziału na tzw. statusy niskie oraz wysokie. W celu zweryfikowania powyższej hipotezy przeprowadzono analizę czynnikową głównych składowych oraz analizę skupień. Wyniki analizy czynnikowej pozwoliły na wyodrębnienie dwóch czynników (tab. 3).

Tab. 3. Czynniki i ładunki czynnikowe poszczególnych zmiennych

| Status tożsamości | Składowa | |
|---|---|---|
| | Czynniki 1 | Czynnik 2 |
| Dyfuzyjnej | ,887 | -,355 |
| Lustrzanej | ,615 | -,595 |
| Odroczonej | -,245 | ,956 |
| Dojrzałej | -,955 | ,168 |

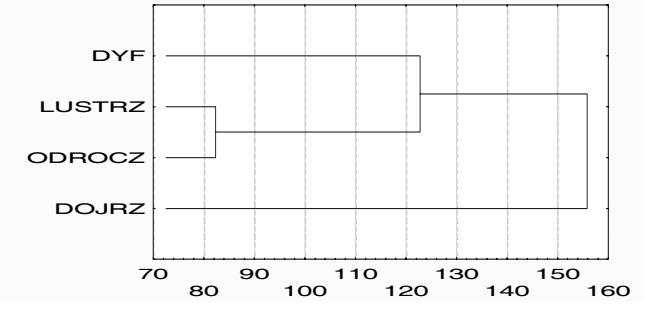
Źródło: dane z badań własnych.

Ładunki czynnikowe poszczególnych zmiennych pozwalają na włączenie statusu tożsamości dyfuzyjnej i lustrzanej do czynnika pierwszego, a statusu tożsamości odroczonej i dojrzałej do czynnika drugiego. W celu potwierdzenia wyników analizy czynnikowej można dodatkowo zastosować analizę skupień (Zakrzewska 1994). Wykonana analiza wykazała istnienie dwóch skupień, zbieżnych z wyodrębnionymi czynnikami (tab. 4).

Tab. 4. Elementy skupień i ich współczynniki

| Skupienie 1 | | |
|---|---|---|
| Zmienne | Status tożsamości dyfuzyjnej | Status tożsamości lustrzanej |
| Współczynnik skupienia | 4,00 | 4,00 |
| Skupienie 2 | | |
| Zmienne | Status tożsamości odroczonej | Status tożsamości dojrzałej |
| Współczynnik skupienia | 4,127 | 4,127 |

Źródło: dane z badań własnych.




Rys. 1. Wyniki analizy skupień: odległości euklidesowe

Źródło: badania własne.

Podjęte analizy potwierdzają stawianą hipotezę o istnieniu czynników grupujących cztery statusy tożsamości na nisko i wysoko tożsamościowe.

## Normalizacja

W celu nadania znaczenia wartościom surowym, czyli odniesienie uzyskanych wyników do grupy jako całości, do tzw. grupy odniesienia lub normalizacyjnej (Hornowska 2001, s. 129) dokonano normalizacji narzędzia. Procedura normalizacji została przeprowadzona na próbie pilotażowej (N = 370). Średnia wieku badanych osób wynosiła 31 lat. Wyniki standaryzowane uzyskano za pomocą skali stenowej (Brzeziński 1997, s. 541–543). Standaryzację wykonano oddzielnie dla czterech statusów tożsamości. Następnie dokonano interpretacji skali, która jest następująca: wyniki z przedziału 1–4 sten określane są jako niskie, z przedziału 5–6 sten to wyniki przeciętne, natomiast 7–10 sten uważane

są za wysokie (por. Nowakowska 1970, s. 479). W przypadku analizowanego narzędzia, interpretacja będzie wyglądała w sposób, jaki prezentuje tabela 5.

Tab. 5. Normy stenowe dla poszczególnych statusów tożsamości (n = 370)

| Wyniki surowe | Steny Statusy tożsamości | | | | Wyniki surowe | Steny Statusy tożsamości | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Dyfuzyjnej | Lustrzanej | Odroczonej | Dojrzałej | | Dyfuzyjnej | Lustrzanej | Odroczonej | Dojrzałej |
| 40 | | | | 1 | 25 | 2 | 6 | 8 | 9 |
| 39 | | | | 2 | 24 | 2 | 6 | 8 | 9 |
| 38 | | | | 3 | 23 | 2 | 7 | 9 | 9 |
| 37 | | | 1 | 4 | 22 | 3 | 8 | 10 | 9 |
| 36 | 1 | | 1 | 4 | 21 | 3 | 8 | 10 | 10 |
| 35 | 1 | | 1 | 5 | 20 | 3 | 9 | 10 | 10 |
| 34 | 1 | | 2 | 5 | 19 | 4 | 10 | 10 | 10 |
| 33 | 1 | | 3 | 6 | 18 | 4 | 10 | 10 | 10 |
| 32 | 1 | 1 | 3 | 6 | 17 | 5 | 10 | | 10 |
| 31 | 1 | 1 | 4 | 6 | 16 | 5 | | | 10 |
| 30 | 1 | 2 | 4 | 7 | 15 | 5 | | | 10 |
| 29 | 1 | 3 | 5 | 7 | 14 | 6 | | | 10 |
| 28 | 1 | 4 | 6 | 7 | 13 | 7 | | | 10 |
| 27 | 1 | 4 | 6 | 8 | 12 | 8 | | | 10 |
| 26 | 2 | 5 | 7 | 8 | 11 | 9 | | | 10 |
| | | | | | 10 | 10 | | | |

Źródło: dane z badań własnych.

Interpretacja skali stenowej wygląda przedstawia tabela 6.

Tab. 6. Przedziały liczbowe wyników surowych dla statusów tożsamości

| Przedziały liczbowe wyników | Status tożsamości | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Dyfuzyjnej | Lustrzanej | Odroczonej | Dojrzałej |
| **Niskie** (1–4 sten) | 10–13 | 17–23 | 18–26 | 11–30 |
| **Przeciętne** (5–6 sten) | 14–17 | 24–26 | 27–29 | 31–35 |
| **Wysokie** (7–10 sten) | 18–36 | 27–32 | 30–37 | 36–40 |

Źródło: dane z badań własnych.

## Zakończenie

Zaprezentowany test do badania statusu tożsamości został skonstruowany w celu zbadania poziomu tożsamości nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości (Cuprjak 2007). Został również użyty w badaniach nad związkiem pomię-

dzy statusem tożsamości a poczuciem koherencji u młodych dorosłych, u których rozpoznano schizofrenię (Rubacha 2009). Obecnie trwają badania nad emocjonalnymi relacjami w rodzinie oraz tożsamością w okresie młodzieńczym i wczesnej dorosłości, które pozwolą na zaktualizowanie dokonanych dla testu obliczeń.

## Bibliografia

Brzeziński, J. (1978), Elementy metodologii badań psychologicznych. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Brzeziński J. (1997), Metodologia badań psychologicznych. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Cuprjak M. (2006), Status tożsamości a stosunek do ucznia nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości, „Przegląd Badań Edukacyjnych", 1, 2, 135–148.

Cuprjak M. (2007), Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Erikson E.H. (1968), Identity: Youth and Crisis New York.

Hornowska E. (2001), Testy psychologiczne. Teoria i praktyka, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Loevinger J. (1976), Ego development. San Francisco: Jossey-Bass.

Marcia J.E. (1980), Identity in adolescence, [w:] J. Adelson (red.), Handbook of Adolescent Psychology. John Wiley, New York, s. 159–187.

Marcia J.E. (1994), Ego Identity and Object Ralations, [w:] J.M. Masling, R.F. Bornstein (eds.), Empirical Perspectives on Object Relations Theory. American Psychological Association, Washington, p. 59–103.

Nowakowska, M. (1970), Polska adaptacja 16-czynnikowego kwestionariusza R.B. Cattella, „Psychologia Wychowawcza", 3, 474–483.

Piaget J. (1967), Rozwój ocen moralnych dziecka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Piaget J., Inhelder B. (1996), Psychologia dziecka. Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.

Rubacha K. (2009), Statusy tożsamości a poczucie koherencji u młodych dorosłych z rozpoznaniem schizofrenii. Niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem Barbary Harwas-Napierały. Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Zakrzewska M. (1994), Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

**Summary**

**Construction and standardization of the test to measure identity status in adulthood**

Keywords: identity, identity status, test, measuring tool, standardization of measurement, normalization of measurement

The article is the presentation of the work on the upgrading of the test to measure levels of identity in adulthood. The test is based on the theory of identity statuses James Marcia who describes four statuses: identity diffusion, foreclosures, moratorium and achievement. Basic calculations were made with a view to standardization and normalization of questionnaire. This test was designed to research of the teachers' identity in early adulthood. It was also used in studies of young adults with schizophrenia. Currently, studies are ongoing identity of adults from families with different emotional relationships that allow for verification of the calculations.

*Jakub Jerzy Czarkowski*

# KSZTAŁCENIE KOMPLEMENTARNE CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

## Przesłanki

Współczesność niesie ze sobą wiele zmian natury cywilizacyjnej. Gwałtowny rozwój technologii, w tym również technologii komunikacyjnych, a zwłaszcza związany z tym rozwój mediów, powoduje nieodwracalne przemiany tak w środowisku naturalnym, jak i społecznym. Technologia zmienia wiele, jeżeli nie wszystkie, aspekty funkcjonowania człowieka. H. Rotkiewicz w komentarzu do prac Herberta Marcusego zauważa: „*Istotą rzeczywistości porządkowanej, współtworzonej przez technologię jest odwoływanie się do racjonalności nauki, racjonalności reguł technicznych, które poddane bliższemu oglądowi okazują się irracjonalne, a ponieważ pojęcie racjonalności odnosi się do całokształtu życia społecznego, także pojęcie irracjonalności pojawia się w kontekście tej całości*”[1]. Ludzie nie będąc maszynami stworzyli rzeczywistość technologiczną opartą o język i wymianę myśli prowadzoną za pośrednictwem mediów. Znaczenie ma już nie tylko treść komunikatu. Również forma i sposób przekazania komunikatu staje się komunikatem. Obserwujemy wzrost znaczenia oraz zróżnicowania mediów. W sposób nieporównywalny w stosunku do epok przeszłych rośnie wpływ różnorodnych środków przekazu i nowych mediów, w szczególności Internetu. Dla przykładu czas poświęcany na oglądanie telewizji wydłużył się z 19 w latach dziewięćdziesiątych do 26 godzin tygodniowo. Niepokojące jest to, że dużą i stale rosnącą grupę stanowią mali odbiorcy. Dzieci oglądają telewizję bez względu na miejsce zamieszkania, w różnych porach dnia i w nocy, przesiadując przed szklanym ekranem 4 godziny i dłużej. Normy higieniczno-pedagogiczne określają telewizyjny wymiar czasu dla dzieci w młodszym wieku szkolnym na maksymalnie 2,5 godziny dziennie. Przejawami ujemnego oddziaływania telewizji na dziecko, proces jego edukacji i na podstawowe środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina są przede wszystkim: dezorganizacja życia rodzinnego, negatywny wpływ na zdrowie, rozwój fizyczny oraz psychiczny dziecka[2].

---

[1] H. Rotkiewicz, *O zniewoleniu technologicznym człowieka i nadziei wiązanej z wychowaniem*, „Seminare” 11\1995, s. 148.

[2] Por. J. Izdebska, *Rodzina – Dziecko – Telewizja, Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok 1996.

Natłok informacji powoduje, że człowiek nie tylko nie potrafi ich zapamiętać, ale również nie nadąża ich selekcjonować (oceniać ważności), a nawet odbierać. W ten sposób powstaje zjawisko szumu informacyjnego oraz stresu informacyjnego definiowanego przez M. Ledzinską jako „*zespół doznań towarzyszących niemożliwości bieżącego opracowania informacji oraz integrowania ich z dotychczasową wiedzą jednostki*"[3] (prezentowane sytuacje prowadzą do rozmaitych dysfunkcji, które w efekcie zaburzają funkcjonowanie jednostki tak znacząco, iż nie jest ona w stanie prawidłowo i w pełni funkcjonować w społeczeństwie, np. traci pracę, ma ograniczony dostęp do informacji lub ograniczoną zdolność prawidłowej ich oceny).

Coraz częściej obserwujemy również zachowania polegające na nadmiernej interakcji człowieka z urządzeniem. Tego typu behawioralne uzależnienia mogą przyjmować różne formy, nie tylko czynne – gra komputerowa, ale również bierne[4]. Nic więc dziwnego, że od pewnego czasu pedagodzy coraz głośniej mówią o mediach nie tylko w kategorii szans, ale również zagrożeń. Pojawiają się również coraz szersze kręgi wykluczonych[5].

Zmiany środowiska społecznego, zwłaszcza te dotyczące komunikacji społecznej i interakcji społecznych, wpływają na procesy nauczania–uczenia się. Edukacja dorosłych wychodzi naprzeciw tym przemianom. Opisuje ona nie tylko powstałe i powstające zmiany, ale również stara się ocenić je oraz przeciwdziałać tym spośród nich, które są niekorzystne. Kluczowa jest również wiedza, w jaki sposób nowo powstałe zjawiska mogą wpływać na zmiany w kształceniu, a w szczególności o możliwościach edukacyjnych, jakie niosą one ze sobą. Już jeden z pionierów i orędowników wykorzystania technologii w służbie edukacji, Ludwik Bandura, podkreślał, że nie chodzi jedynie o ilustrowanie nauczanego materiału. Zwracał on uwagę, że ważne jest, aby „*doprowadzić do rozwoju zdolności poznawczych, które z kolei prowadzą do ukształtowania sądu krytycznego, zdolności porównywania i oceny zjawisk*"[6].

Proces nauczania uczenia się jako specyficzna klasa zjawisk z zakresu komunikacji społecznej podlega podobnym jak one procesom. Klasyczny model komunikacji międzyludzkiej przedstawia się następująco (rysunek 1).

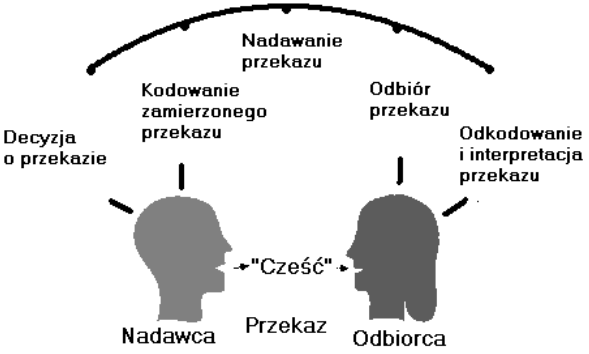
---

[3] M. Ledzinska, *Stres informacyjny – sposoby radzenia sobie i przeciwdziałania*, (w:) I. Heszen-Niejodek (red.) *Konteksty stresu psychologicznego*, Wyd. UŚ, Katowice 2002, s. 27.

[4] M.D. Griffiths, *Technological addictions*, „Clinical Psychology Forum", nr 76 1995, s. 14–19.

[5] J. Czarkowski, *Społeczeństwo oparte na wiedzy – nowe obszary zagrożenia wykluczeniem*, „Edukacja Dorosłych" 2(61) 2009, s. 39–54.

[6] L. Bandura, *Pedagogika medialna*, „Ruch Pedagogiczny", nr 2–3, 1983, s. 4.




Rys. 1. Tradycyjny model komunikacji międzyludzkiej

Źródło: opracowanie własne.

Człowiek jednak tworzy narzędzia, które mają go wspomagać w realizacji jego zamiarów i aktywności. A. Gehlen, wyjaśniając to zjawisko na płaszczyźnie antropologii kulturowej, wskazuje następujące przykłady: „*Kamień w dłoni obciąża, a zarazem podnosi efekt bijącej pięści; wóz, dosiadane zwierzę odciążają nas w ruchu pieszym i znacznie przekraczają naszą wydolność*”[7]. Media były i są narzędziami. Są one środkami, które wspierały i wspierają utrwalanie oraz wymianę myśli. Obecnie ich ingerencja w życie oraz funkcjonowanie człowieka i społeczności ludzkich jest daleko większa niż w przeszłości. Dzieje się tak za sprawą technologii informacyjnych, a zwłaszcza Internetu, który jak podkreśla A. Giddens „*okazał się najszybciej rozwijającym się narzędziem komunikacji w świecie*”[8].

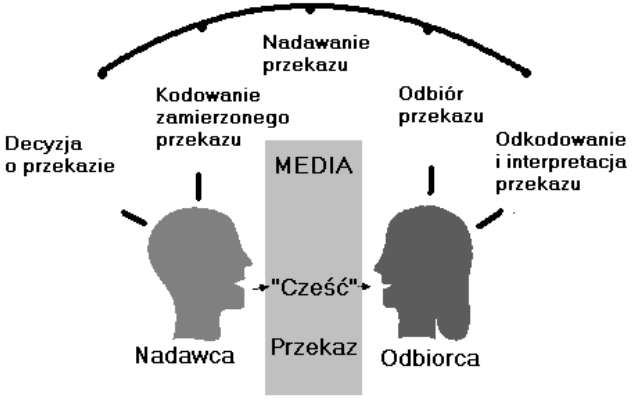
Media są narzędziem, które pozwala zwiększyć zasięg przekazu zarówno w zakresie potencjalnej liczby odbiorców, jak również czasu przekazu (asynchroniczność przekazywania), zasięgu przekazu (odległość fizyczna). Dawne media pozwalały na utrwalanie myśli i tą drogą zwiększały możliwości komunikowania się. Obecnie technologia poza dotychczasowymi funkcjami wspiera procesy informacyjne, odbiór, a nawet analizę informacji, media stały się nośnikiem komunikatu w czasie i przestrzeni (rysunek 2).

Już w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku andragodzy podkreślali duże znaczenie komputera w edukacji i prognozowali wzrost znaczenia technologii informacyjnej w edukacji. J. Półturzycki zauważa, że *„proces uczenia się wspierany przez komputer obejmuje takie formy, jak ćwiczenia wspomagane przez komputer, symulacje z modelami sytuacyjnymi, gry dydaktyczne indywidualne i zespołowe. Komputer służy także do kierowania różnymi formami*

[7] A. Gehlen, *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*, Warszawa 2001, s. 146.

[8] A. Giddens, *Socjologia* Warszawa 2008, s. 75.

*i metodami pracy uczącego się i sam określa na podstawie wstępnej kontroli, jaki wariant programu będzie odpowiedni"*[9].




Rys. 2. Model komunikacji międzyludzkiej z uwzględnieniem mediów

Źródło: opracowanie własne.

Maciej Tanaś, wskazując na argumenty przemawiające za wykorzystaniem komputerów w nauczaniu, wymienia następujące ich cechy[10]:

- wzrost efektów kształcenia,
- angażowanie sfery emocjonalno-wolicjonalnej,
- polisensoryczność,
- multimedialność,
- interaktywność,
- symulacyjność,
- komunikacyjność,
- podatność na edycję i multiplikację,
- wirtualizację.

Warto dodać, że uwagi te można odnieść do całej grupy środków przekazu nazywanej przez L. Manovicha nowymi mediami[11]. Jednakże dodać należy, iż atrakcyjność i adekwatność narzędzi, jakimi są media ma swoje ograniczenia. W rozlicznych pracach[12] autorzy zwracają uwagę na szkody lub straty,

[9] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 260.

[10] M. Tanaś, *Dydaktyczne granice użyteczności komputerów*, w M. Tanaś (red), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym,* Warszawa 2005, s. 25–26.

[11] Por L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2006.

[12] M.in. M. Tanaś, *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] B. Siemieniecki (red.) *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007, lub M. Tanaś, *Dydaktyczne granice użyteczności komputerów*, w M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym,* Warszawa 2005.

jakie może przynieść nieumiejętne lub nieprzemyślane stosowanie mediów w procesie dydaktycznym.

## Wokół problemu kształcenia dorosłych

Problematyka kształcenia osób dorosłych doczekała się wielu opracowań. Tworzono wiele modeli procesu kształcenia oraz uczenia się. Można tu wymienić propozycje m.in. Gane'a, Briggsa, Wagnera[13], Włodarskiego[14], Kolba[15], P. Honey`a i M. Mumforda,[16] Z. Pietrasińskiego[17] czy J. Półturzyckiego[18].

Obok modeli wskazujących na rolę społecznych doświadczeń osoby i ich wpływu na nie, pamiętać trzeba o znaczeniu różnic indywidualnych w uczeniu się osób dorosłych. Warto tu wspomnieć o teorii inteligencji wielorakiej (inteligencji wielorakich) Gardnera[19] oraz o cechach osobowościowych, np. koncepcji Wielkiej Piątki[20]. Na efektywność procesu kształcenia, jego przyjazność i jakość znaczący wpływ mają nie tylko cechy ucznia, ale również cechy nauczyciela. Warto zauważyć, że człowiek dorosły, którego za J. Półturzyckim określamy jako takiego, „*który jest sam odpowiedzialny za siebie, pracuje zawodowo, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam boryka się z trudnościami realizacji tego planu i sam odpowiada wobec społeczeństwa za swoją działalność. W pojęciu tak rozumianej dorosłości brane są pod uwagę: wiek, praca, dojrzałość psychiczna, społeczna, samodzielność*"[21], ze swojej istoty niesie rozmaitość czynników wpływających na jego proces nauczania–uczenia się. Dlatego też ważnym i powiązanym z przed chwilą poruszoną kwestią dydaktyczną dla nauczania komplementarnego jest problem podejścia do ucznia-słuchacza.

---

[13] R.M. Gane, L J. Briggs, W.W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.

[14] Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się,* Warszawa 1998 lub Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania,* Warszawa 1980.

[15] B. Kożuchnik, *Zastosowanie psychologii w pracy menadżera*, w: B. Kożuchnik (red.) *Psychologia w pracy menadżera*, Katowice 1994, s. 16–29; M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 180–182 (tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska), P. Jurczyk, D. Justyniarski, *Zarządzanie oświatą – poradnik dla gmin*, Warszawa 1999, s. 36–37.

[16] P. Honey, A. Mumford, *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead, 1986.

[17] Z .Pietrasiński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990.

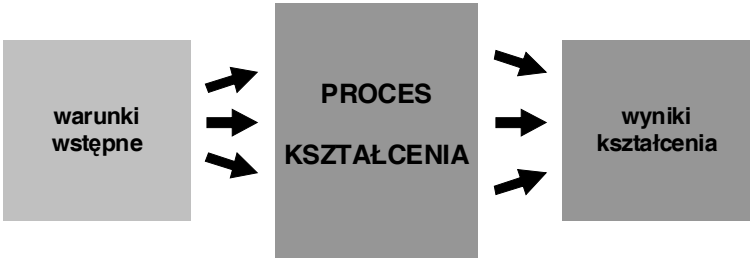
[18] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.

[19] H. Gardnem, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nowy Jork 1985, w polskim piśmiennictwie teoria ta jest również opisana, np. A. Smith, *Przyspieszone uczenie się w klasie*, WOM, Katowice 1997, s. 55–66 (tłum. A. Gałązka).

[20] M. Kossowska S. Jarmuż, T. Witkowski *Psychologia dla trenerów*, ABC-Wolters Kluwer, Kraków 2008, s. 123–131.

[21] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991, s 70.

Dla kształcenia organizowanego ze znaczącym udziałem mediów, w tym w szczególności technologii komputerowych i Internetu, niełatwą jest kwestia indywidualizacji podejścia do ucznia. Przesłanką podstawową jest tu model procesu kształcenia autorstwa B. Blooma, zakładający dwie podstawowe zmienne tego procesu: ucznia i jego sytuacje wejściową oraz wyniki procesu kształcenia. Uwzględniając fakt, iż nie tylko cechy osobowe, takie jak charakterystyka emocjonalna czy dotychczasowe poznanie, ale również inne warunki wstępne mogą mieć wpływ na efekty kształcenia, model Blomma możemy przedstawić następująco (rysunek 3).




Rys. 3. Uproszczony model procesu kształcenia wg Blomma

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B.S. Bloom, „Human characteristics and school Learning", McGraw-Hil, New York 1976, oraz B. Biemierko, „Ocenianie szkolne bez tajemnic", Warszawa 2002, WSiP, s. 72.

S. Mieszalski, wychodząc od koncepcji Blooma, opisuje cztery modele podejścia do indywidualizacji procesu kształcenia w relacji do wyników tegoż[22].

Tab. 1. Modele indywidualizacji procesu kształcenia

| | | WYNIKI | |
|---|---|---|---|
| | | JEDNAKOWE | RÓŻNE |
| WARUNKI | JEDNAKOWE | MODEL **JJ** | MODEL **JR** |
| | RÓŻNE | MODEL **RJ** | MODEL **RR** |

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Mieszalski, Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły, (w:) K. Denek, T. Zimny (red.) Edukacja jutra – V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2001, s. 233–234.

[22] S. Mieszalski, *Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły*, w: K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra - V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, s. 227–234.

Model JJ na gruncie dydaktyki tradycyjnej nie jest możliwy do zorganizowania, a w praktyce szkoły tradycyjnie zorganizowanej, do realizacji. Umieszcza się go na rysunku, bo wynika on jedynie z przyjętego schematu myślowego, nie ma natomiast odniesienia praktycznego. Jest tak, ponieważ, całkowicie bezpodstawne wydaje się oczekiwanie, że przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach uczenia się uczniowie osiągną jednakowe wyniki. Trzeba by założyć, że w takiej sytuacji cechy indywidualne uczniów albo nie wpływałyby na wyniki, albo nie miały znaczenia.

Model JR natomiast dotyczy placówek edukacyjnych, w których organizując warunki uczenia się ignoruje się cechy indywidualne poszczególnych uczniów, co musi znaleźć odzwierciedlenie w zróżnicowaniu osiąganych przez nich wyników. Warto nadmienić, że jest to model charakterystyczny dla wielu form kształcenia zdalnego, w tym telekursów i różnych form e-learningu.

Model RJ jest strategią, w której dochodzi do uniezależnienia wyników od tego, co uczeń wnosi ze sobą do szkoły. Jest to jednak wynikiem właściwej, zindywidualizowanej strategii kształcenia dobranej do jego potrzeb. Jej przykładem może być stosowane nauczanie indywidualne. Zakłada się w nim, że przy optymalnym dostosowaniu warunków uczenia się do cech poszczególnych jednostek, wyniki uczenia się zostaną ujednolicone. Jednocześnie będą one oczywiście bardzo dobre. Należy jednak podkreślić, iż nie chodzi tu o ideę 100% zdawalności, propagowaną np. wspólnie z reformą tzw. 10-latki.

Jest on zazwyczaj trudny w organizacji, a realizacja jego na bazie jedynie przekazów medialnych czy e-learningu przy obecnym stanie wiedzy jest chyba wyzwaniem nieosiągalnym.

Model RR jest charakterystyczny dla niektórych szkół alternatywnych czy eksperymentalnych np. Summerhill A.S. Neila, jest też bliski poglądom E. Claparéde'a, Dla zwolenników tego modelu najistotniejszy jest proces rozwoju i edukacji, ze względu na niego organizuje się kształcenie. W takiej sytuacji odsunięte nieco na dalszy plan wyniki mają prawo być zróżnicowane. Model taki jest jednak obecny w realizacji edukacyjnej funkcji telewizji. Jest on charakterystyczny dla niektórych programów publicystycznych i popularnonaukowych, w których celem jest popularyzacja wiedzy i pobudzanie do refleksji, a nie realizacja i osiąganie określonych edukacyjnych standardów.

Obecnie, dzięki możliwościom, jakie dają nam nowe technologie możemy stworzyć jednakowe warunki, które dzięki skutecznemu systemowi doradców i mentoringowi ludziom o różnych potrzebach i możliwościach pozwolą osiągać porównywalne wyniki. Oznacza to, że dzięki nowoczesnym technologiom uzyskujemy szanse przełamywania barier tradycyjnej dydaktyki, także tych, które tworzy sama technologia. Takie działania pozwolą współczesnemu społeczeństwu wiedzy skutecznie unikać lub niwelować zagrożenia wykluczeniem społecznym.

**Założenia podstawowe**

Koncepcja kształcenia komplementarnego jest odpowiedzią na potrzeby i możliwości współczesnego świata uczących się i nauczających. Autorem pojęcia kształcenia komplementarnego jest prof. Maciej Tanaś[23]. Praktyka edukatorów, trenerów i nauczycieli była w tym zakresie zgodna. Wyrazem tych doświadczeń może być wypowiedź R. Gajewskiego opublikowana w czasopiśmie E-mentor „*Moje ponad 25-letnie doświadczenia edukacyjne w dziedzinie indywidualizacji i dostosowywania formy przekazu do preferencji uczniów są bardzo negatywne. Nie da się tego po prostu zrobić na sali, gdzie jest 30 studentów i jeden prowadzący"*[24]. Rozwiązania proponowane przez e-learning również nie przyniosły ze sobą pełnego rozwiązania problemów, bo wprawdzie pozwalały na pewną indywidualizacje, ale dostarczały także nowych trudności, w szczególności związanych z procesami motywacyjnymi oraz ograniczeniami w percepcji.

W swojej istocie koncepcja kształcenia komplementarnego stara się zachować walory tradycyjnych form kształcenia przy jednoczesnym twórczym wykorzystaniu tego, co kształceniu oferuje współczesna technologia, a w szczególności techniki komputerowe i Internet. Centralnymi postaciami procesu kształcenia są tu więc zachowujące swoją podmiotowość osoby ucznia i nauczyciela. Wspólnie tworzące i poszukujące wiedzy, korzystające przy tym z dobrodziejstw płynących wraz z rozwojem technologicznym i jednocześnie świadome zagrożeń z technologią związanych.

Tak więc w koncepcji kształcenia komplementarnego w centrum procesu uczenia się nauczania są osoby, nauczyciel i i uczeń postrzegany jako świadomy podmiot i zarazem przedmiot działań edukacyjnych. Czyniąc te zastrzeżenia, możemy przyjąć podstawowe założenie koncepcji kształcenia komplementarnego prezentujące jej istotę.

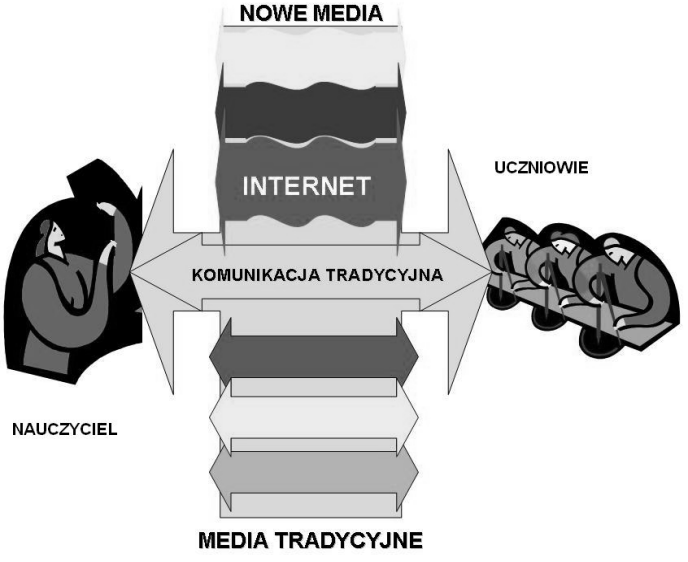
**Kształcenie komplementarne to koncepcja, która zakłada, że w toku procesu nauczania–uczenia się powinniśmy łączyć w sposób elastyczny kształcenie tradycyjne i charakterystyczną dla niego komunikację bezpośrednią z kształceniem zdalnym wykorzystującym Internet i inne rodzaje mediów. Istotą kształcenia komplementarnego jest łączenie tych dwu trybów kształcenia, tak by poszczególne elementy były ze sobą komplementarne, czyli uzupełniały się wzajemnie. Szczególne miejsce wśród wspomnianych mediów zajmują komputer i Internet.**

Przyjęte założenia ilustruje model graficzny.

---

[23] J.M. Mischke, A. Stanisławska, *B-learning:kształcić komplementarnie, co z tego wynika i co się z tym łączy?* w: Akademia on-line, vol. Łódź 2006, s. 7 dostępne również; http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/artykoly/ksztalcenie_komplementarne.pdf .

[24] R.R. Gajewski, *O stylach uczenia się i i-edukacji*, „E-mentor" 4 (11) października 2005, s. 28.




Rys. 4. Model kształcenia komplementarnego

Źródło: opracowanie własne

Warto wskazać na różnice między e-lerningiem, b-lerningiem i kształceniem komplementarnym. Pojęcie e-learningu wiąże się z wykorzystaniem technologii internetowych w celach edukacyjnych[25], podczas gdy kształcenie komplementarne wymaga stosowania różnych form przekazu, w tym komunikacji bezpośredniej. Koncepcja kształcenia komplementarnego jest rozwinięciem koncepcji b-learningu, określanego również jako nauczanie mieszane lub hybrydowe. Jest ona skutkiem lub efektem postulatów integracji różnych form przekazu edukacyjnego[26]. W realizacji postulatów nie wystarczy jednak sama przemienność (mieszanie) różnych form przekazu. Koniecznym warunkiem jest komplementarność stosowanych środków ze sobą i potrzebami edukacyjnymi ucznia.

Koncepcja kształcenia komplementarnego uzupełnia dotychczasowe zasady klasycznej dydaktyki i edukacji medialnej o dodatkowe założenia. Ważnym jest tu podkreślenie, że koncepcja kształcenia komplementarnego nie odrzuca ani w żaden sposób nie umniejsza znaczenia dotychczasowego dorobku dydaktyki ogólnej, w szczególności jej polskiej szkoły zapoczątkowanej

[25] Por. M.J. Rosenberg, *E-learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, Londyn 2003, s. 1 lub A. Clarke *E-learning nauka na odległość*, Warszawa 2007, s. 11–12.

[26] Np. K. Thorne, *Blended Learning: How to integrate online and traditional learning*, Londyn 2003, s. 16.

pracami Kazimierza Sośnickiego i Wincentego Okonia oraz ich uczniów i współpracowników. Nie neguje także dorobku andragogiki rozumianej tu jako teoria kształcenia dorosłych. Szczególne znaczenie mają tu założenia teorii kształcenia wielostronnego, która ma również swoje szerokie zastosowanie w kształceniu dorosłych[27].

### Zasady kształcenia komplementarnego

Podobnie jak w tradycyjnej dydaktyce przyjmuje ona, że zasady nauczania to ogólne normy postępowania dydaktycznego określające, jak należy realizować (osiągać) przyjęte cele dydaktyczne, czyli są to „*najogólniejsze prawidła, których nauczyciel powinien przestrzegać we wszystkich swoich szczegółowych zabiegach dydaktycznych*"[28] oraz przyjmujemy, że są one „*normą wytyczającą nauczycielowi metodę pracy dydaktycznej*"[29].

W koncepcji kształcenia przyjmujemy następujące dodatkowe zasady kształcenia:

- Zasada świadomego i podmiotowego uczestnictwa wszystkich uczestników procesu nauczania–uczenia się,
- Zasada współpracy nauczających i uczących się,
- Zasada indywidualizacji i optymalizacji procesu kształcenia,
- Zasada wszechstronnego aktywizowania ucznia do krytycznego i twórczego posługiwania się informacją,
- Zasada twórczego, łącznego i przemiennego stosowania różnych sposobów i środków przekazu tak, aby uzupełniały się one wzajemne,
- Zasada efektywności i efektowności.

Wymienione zasady kształcenia komplementarnego wymagają doprecyzowania i wskazania istotniejszych zależności, jakie występują między nimi oraz kwestii relacji między tradycyjnymi dydaktykami a wskazaniami omawianej teorii.

**Zasada świadomego i podmiotowego uczestnictwa wszystkich uczestników procesu nauczania–uczenia się.** Zarówno uczący się, jak i nauczający powinni uczestniczyć w procesie kształcenia w sposób podmiotowy i świadomy. Każdy uczestnik procesu powinien samodzielnie określić swoją chęć uczestniczenia w nauczaniu–uczeniu się. W kształceniu komplementarnym skuteczność procesu zależy od chęci poddania się temu działaniu. Powinni oni wiedzieć, jakie stawiają sobie cele – po co uczestniczą w procesie kształcenia.

Istotny jest uznawanie celów i stojących za nimi wartości za własne. Owa interioryzacja celów jest istotnym czynnikiem powodzenia, przyczynia się do powstawania motywacji do uczenia się i jest ważnym elementem procesu jej podtrzymywania. Człowiek świadomie (w sposób podmiotowy) podejmujący

[27] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 123–128.
[28] K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wyd. UMK, Toruń 1948, s. 211–212.
[29] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996, s. 167.

się zadania czy czynności przyjmuje również na siebie za nią odpowiedzialność. Wiedza o świecie i ludziach przez podmiotowy stosunek osoby do przedmiotu poznawania, przez przeżywanie związanych z nią lub jej zdobyciem wydarzeń prowadzi do dołączenia do niej emocji, uczuć oraz woli, staje się ona dla nas wartością. K. Sośnicki pisze, że jest to wartość, „[…] *której chcemy bronić i dla której chcemy pozyskać innych*"[30].

Trzeba jednak pamiętać, że owe doświadczenia wynikające z działania nie są zawsze związane z samą treścią podejmowanej aktywności, ale również z okolicznościami jej podejmowania w tym współdziałaniem z innym okolicznościami towarzyszącymi poznaniu (np. współpracą)[31].

**Zasada współpracy nauczających i uczących się.** Trudno sobie wyobrazić realizację koncepcji kształcenia komplementarnego bez współpracy uczących się i nauczających. Jest ona koniecznym elementem zachowania podmiotowości uczestników oraz niezbędnym czynnikiem dla atrakcyjności i elastyczności samego procesu. Forma współpracy, jej charakter może być oczywiście różny i musi być dostosowany do potrzeb i sytuacji uczniów oraz nauczycieli. Posługując się metaforą drogi, można powiedzieć, że nie wystarczy iść obok siebie, konieczne jest, by iść razem (co wcale nie oznacza, że musimy chodzić w parach lub pod rękę).

Partnerstwo i współpraca uczestników procesu kształcenia komplementarnego prowadzi w konsekwencji do sytuacji, w której wszyscy jego uczestnicy w pewnym stopniu stają się uczniami i w pewnym stopniu nauczycielami. Nauczyciel nie pełni tu roli strażnika i administratora wiedzy. Jego rolą jest bycie mistrzem, przewodnikiem lub nawet „starszym bratem". Jest dla ucznia wzorem do naśladowania, a jego autorytet opiera się przede wszystkim na postawie zgodnej z głoszonymi przekonaniami i prawdami. Nie musi być zawsze wszystkowiedzącym, jednak musi być prawdziwy w tym, co mówi i czyni, otwartym na poszukiwanie i poszukującym wiedzy i w tej ostatniej umiejętności – poszukiwaniu wiedzy – musi się ustawicznie doskonalić.

Wspólne poszukiwanie wiedzy, uczenie się i nauczanie we współpracy prowadzi nie tylko do poznania, ale również współprzeżywania, dzielenia się ze swoim nauczycielem, a nierzadko również grupą i jej członkami swoimi sukcesami i porażkami. Prowadzi to również do wspólnego przeżycia i poznania wartości, łącząc proces kształcenia i wychowania z procesem samokształcenia i samowychowania. W takiej optyce proces kształcenia komplementarnego staje się również „*spotkaniem osób […], poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem, bez względu na ideologię czy system społeczny*"[32].

W swoim praktycznym odniesieniu współpraca może być jedynie formą zbierania informacji zwrotnej. Ważnym jest jednak, by niezależnie od przyję-

[30] K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1963, s. 139.
[31] Por. W.P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 104–105.
[32] Tamże, s. 111.

tej formy było to świadomie wspólne działanie na rzecz osiągania przyjętych celów, a nie udzielanie informacji o wrażeniach z zajęć. Trudno bowiem od uczestników zajęć czy użytkowników materiałów oczekiwać kompetentnej oceny o ich jakości. W koncepcji kształcenia komplementarnego ważne są także wrażenia i odczucia uczestników. Dlatego informacja zwrotna jest elementem ich świadomego udziału w procesie nauczania–uczenia się.

**Zasada indywidualizacji i optymalizacji procesu kształcenia**. Koncepcja kształcenia komplementarnego jest ukierunkowana na jednostkę, na jej rozwój osobisty i osobowy. Oznacza to, że kształcąc w jej duchu, dostosowujemy stawiane przed każdym uczniem oczekiwania, uwzględniając jego możliwości i umiejętności, budując jego indywidualne cechy tak, aby osiągnął własny pełny rozwój i zrealizował cele. Ważne jest, by wysiłek był zoptymalizowany, by praca włożona w proces uczenia się i nauczania przynosiła możliwie szerokie i trwałe efekty.

Oznacza to również znaczącą rolę diagnozy, i to nie jedynie tej wstępnej. Diagnoza jest bowiem nierozerwalnym elementem procesu indywidualizacji kształcenia. Diagnoza powinna być dokładnie i regularnie prowadzona, stać się elementem codziennym w procesach nauczania i uczenia się. Wymaga to od nauczyciela i ucznia rytmiczności w pracy i skrupulatności, jak również świadomości realizowanych celów (patrz zasada świadomego i podmiotowego uczestnictwa). Zaniedbywanie tych obowiązków przyczynia się do powstawania luk w wiadomościach oraz niepowodzenia całego procesu. Te braki i niepowodzenia wywierają negatywny wpływ na uczniów (obniżają ogólny poziom wiedzy, osłabiają samopoczucie, zmniejszają zainteresowanie).

Podobnie jak poprzednio omówiona zasada współpracy również zasada indywidualizacji i optymalizacji podkreśla znaczenie świadomie udzielanej informacji zwrotnej. Może ona być elementem diagnozy, jak również ważną przesłanką dla optymalizacji procesu kształcenia, w sposób istotny wspierającą jego optymalna organizację, dobór metod czy sposoby ewaluacji formatywnej i sumatywnej.

Świadome realizowanie zasady indywidualizacji i optymalizacji oznacza również konieczność przygotowywania różnorodnych materiałów dydaktycznych, a także stałego rozbudowywania ich bazy. Celowym wydaje się zauważenie, że przygotowanie materiałów edukacyjnych wypełniających planowany proces kształcenia komplementarnego wymaga działania analogicznego do tego, które w podręczniku Gagne Briggsa Wagnera określane jest mianem „*kierowania w nauczaniu jednostkowym*”[33].

[33] R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s. 288.

***Zasada wszechstronnego aktywizowania ucznia do krytycznego i twórczego posługiwania się informacją***

Informacja jest niewątpliwie kluczowym dobrem w społeczeństwie wiedzy. Podstawową rolę w rozwoju gospodarki w takim społeczeństwie, jak sama jej nazwa wskazuje, odgrywa wiedza. Traktować ją należy jako główny czynnik kształtujący, zarówno strukturę produkcji, jak też postęp gospodarczy oraz rozwój społeczny. Cenną i kluczową umiejętnością jest nie tylko pozyskiwanie informacje, ale również wiązanie ich ze sobą w systemy i pomnażanie na drodze twórczego posługiwania się nimi.

W społeczeństwie wiedzy szeroko rozumiane uczenie się jako konsekwencja różnych sposobów pozyskiwania wiedzy jest najważniejszym procesem, również gospodarczym. Prowadzi to do rewolucyjnych przemian w edukacji. Zdaniem R. Dobrzenieckiego i W. Szczęsnego, edukacja przeszła cztery wielkie rewolucje związane z powstaniem nowych narzędzi komunikacji: mowy, pisma, druku i obecnie jeszcze trwającą związana z cyfryzacją. Jak podkreślają przywoływani autorzy „*Skutkami już widocznymi tej rewolucji jest pedagogika medialna oraz edukacja globalna, głównie dzięki Internetowi"*[34].

Pojęcia słów „informacja" i „wiedza" należy wiązać z takimi określeniami, jak „dane" czy „mądrość":

- dane są to najprostsze obiekty istniejące poza określonym kontekstem,
- informacja to dane umieszczone w kontekście lub powiązane ze sobą (zależne od siebie), posiadające jakieś znaczenie, często uzupełnione danymi wspomagającymi ich późniejszą interpretację,
- wiedza może być zdefiniowana jako struktura zawierająca określone informacje pozyskane i zinterpretowane przez określoną osobę w określonym celu lub dla pewnego zastosowania,
- mądrość oznacza umiejętność efektywnego stosowania wiedzy w praktyce.

Tak oto biblijne słowo mądrość, tak pieczołowicie wywyższone przez starożytną filozofię zyskuje w społeczeństwie wiedzy nowe, całkiem merkantylne znaczenie. Człowiek mądry to taki, który potrafi twórczo, a więc również efektywnie posługiwać się wiedzą, a zatem taki, który jest dobrze przystosowany do funkcjonowania w społeczeństwie. Obok niego pojawia się nowa technologia zajmująca się wiedzą i informacją, oparta nie na księgach, ale na sieciach i przekazach cyfrowych. Nazywana jest ona technologią informacyjną. Analizując to zjawisko, warto też zauważyć, że podobnie jak stos cegieł nie stanowi domu, tak stos informacji czy danych nie jest sam z siebie wiedzą czy mądrością. Warto także podkreślić, że twórcze podejście do informacji jest najlepszym sposobem na radzenie sobie ze stresem informacyjnym.

Aby osiągnąć twórczy stosunek uczniów do informacji, konieczne jest wszechstronne ich aktywizowanie w tym kierunku. W pierwszej kolejności

[34] R. Dobrzeniecki, W.W. Szczęsny *W stronę edukacji zintegrowanej, zagadnienia podstaw i teorii wychowania,* Warszawa – Płock 2009, s. 113.

chodzi tu o krytyczny stosunek do informacji. Polega on na ich umiejętnym segregowaniu na te, które są ważne; te, które są pilne; te, które są ciekawe; wreszcie i te, którymi nie warto się zajmować. Wobec obecnego natłoku informacji i wszechobecnego szumu informacyjnego zasada segregowania dotyczy nie tylko samych informacji, ale również ich źródeł (zgodnie z zasadą, że nie wszystko, co jest wypowiadane, warte jest wysłuchania). Wytworzenie nawyku aktywnego, krytycznego i twórczego stosunku do otaczającej rzeczywistości informacyjnej jest fundamentem przyszłej permanentnej edukacji kształconej osoby. Uczeń, który w sposób naturalny potrafi oceniać i twórczo przetwarzać informacje może w praktyce uczyć się znacznie szybciej i efektywniej.

### *Zasada twórczego, łącznego i przemiennego stosowania różnych sposobów i środków przekazu tak, aby uzupełniały się one wzajemnie*

Stwierdzenie, że pewne sposoby należy stosować przemiennie, a jednocześnie łącznie, może wydać się na pozór oksymoronem. Ponadto łączne stosowanie środków dydaktycznych czy technik przekazu jest cechą wielu systemów dydaktycznych zarówno tradycyjnych, jak np. koncepcji kształcenia wielostronnego, jak i nowoczesnych, np. b-learnigu. Istotnym jest jednak, by stosowano je nie tylko łącznie i przemiennie. Istotą jest wzajemne uzupełnianie się form przekazu tak, aby możliwie w pełni zrealizować założone cele i przewidywane treści kształcenia w odniesieniu do każdego z uczestników szkolenia uwzględniając ich różnice w doświadczeniu edukacyjnym czy preferencji w percepcji lub uzdolnień.

Każdej formie czy metodzie stosowanej w trakcie procesu edukacyjnego możemy przypisać pewne cechy, np.: audytywna, kinestetyczna, mająca wysoki stopień zorganizowania itp., niekiedy możemy cechy te postrzegać jako pewne wymiary, np. aktywność–bierność. Dotyczyć to może kanału percepcji, stosunku do informacji, sposobu realizacji itp. Człowiek w sposób naturalny preferuje pewne formy czy sposoby poznania, co wiąże się z jego stylem poznawczym lub innymi cechami indywidualnymi. Warto też zauważyć, że długotrwała jednorodna aktywność jest zawsze nużąca dla procesu uwagi i uczenia się. Dlatego dobieranie form tak, by różniły się one pod względem opisywanych cech jest istotnym kluczem powodzenia. Technologie informacyjne, w tym Internet, niosą nam tu wielkie bogactwo możliwości i znakomicie uzupełniają katalog metod tradycyjnych.

Kluczowym dla tej zasady jest określenie „twórczy". W sposób szczególny nakłada ono na nauczyciela postrzeganego tu analogicznie do facylitatora postulat takiego organizowania procesu kształcenia, by był on nie tylko zróżnicowany czy wewnętrznie różnorodny, ale tak, by był on materiałem twórczym, pozwalającym na działanie twórcze nauczyciela i ucznia. Warto przywołać tu również myśl z pracy S. Jarmuża i T. Witkowskiego „*Twórcze podejście do szkoleń powinno objawiać się również tym, że trener potrafi wymyślić*

*nowe zadanie, specjalnie na potrzeby danej sytuacji szkoleniowej i z odwagą je zrealizować"*[35].

### *Zasada efektywności i efektowności*

Praca nauczyciela w kształceniu osób dorosłych musi być efektywna, ale i efektowna.

Podkreślanie efektywności w kształceniu nie jest novum, istotnym jest jednak element połączenia jej z założeniem, że kształcenie ma być efektowne. Kształcenie efektowne, takie które przyciąga potencjalnego uczestnika, jest dla niego atrakcyjne (wciągające), zachęca do wchodzenia w sytuację uczenia się, odkrywania świata i stymulujące do samokształcenia. Nowoczesne technologie, w tym Internet, dzięki bogactwu środków dają odpowiednio przygotowanemu andragogowi takie możliwości. Jak podkreślają specjaliści (bez względu na przedmiot, jakiego uczą), nauczyciele powinni umieć integrować w procesie dydaktyczno-wychowawczym metody i techniki komputerowe[36].

Ścisłe połączenie efektowności z efektywnością nasuwa również wnioski płynące dla doboru środków oferowanych przez media. Istotne jest tu unikanie nadmiaru skomplikowanych form i narzędzi, będących w swojej istocie pustymi (pozbawionymi treści) naczyniami. Celowe i przemyślane stosowanie i dobieranie narzędzi oraz używanie ich łącznie z tradycyjnymi formami przekazu uczącego jest kluczową kwestią tej zasady.

## W kierunku praktyki edukacyjnej

Koncepcja kształcenia komplementarnego, stawiając w centrum uwagi człowieka – ucznia zakłada, że proces nauczania–uczenia się jest drogą rozwoju, nie tylko poznawczego czy intelektualnego, ale również osobowego. Założenie to możemy odnieść także do nauczyciela, który podobnie jak uczeń jest podmiotem procesu i również w jego wyniku podlega zmianie. Kształcenie komplementarne jest więc drogą samorealizacji ucznia i nauczyciela pojmowanych jako osoby.

Na gruncie koncepcji kształcenia komplementarnego niebezpodstawnym wydaje się oczekiwanie, by przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach kształcenia, uczniowie mogli osiągnąć jednakowe lub zbliżone wyniki. Kluczem jest odwrócenie założeń. Przyjmując, że cechy indywidualne uczniów mają kluczowe znaczenie dla wyników kształcenia, czynimy je podstawową jego osią i tak organizujemy warunki procesu nauczania–uczenia się, aby każdy uczeń mógł w nim odnaleźć drogę realizacji celów odpowiednią dla niego. Koncepcja kształcenia komplementarnego jest w sposób szczególny

[35] S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera*, Moderator, Wrocław 2004, s. 84.

[36] B. Kędzierska, *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, Kraków 2005.

przyjazna uczniowi dorosłemu, który obok tradycyjnych czynników rozwojowych warunkujących jego proces kształcenia, niesie ze sobą czynniki wynikające z jego doświadczeń życiowych, pozycji i ról społecznych czy wieku. Ważnymi cechami nauczania komplementarnego czyniącymi je tak przyjaznym dla dorosłego ucznia jest elastyczność atrakcyjność i dostępność.

- **ELASTYCZNOŚĆ** – Bogactwo środków przekazu i form komunikacji stosowanych w kształceniu komplementarnym pozwala na łatwe i szybkie dostosowywanie procesu nauczania–uczenia się do zmieniających się warunków zewnętrznych oraz indywidualnych cech uczniów i nauczycieli. Oznacza to dużą łatwość w modyfikowaniu procesu uczenia się w odniesieniu do zmieniających się (niekiedy nawet w jego trakcie) warunków.
- **ATRAKCYJNOŚĆ** – Kształcenia komplementarne pozwala na taką organizację procesu nauczania–uczenia się, która zapewnia uczniowi bogactwo i różnorodność doznań oraz doświadczeń, jednocześnie zapobiega ona wpadaniu w rutynę i mobilizuje do zachowań twórczych (tak ucznia, jak i nauczyciela), jest wyzwaniem dla ludzkiego umysłu.
- **DOSTĘPNOŚĆ** – Swobodne i dynamiczne łączenie różnych sposobów komunikacji w procesie nauczania–uczenia się czyni go dostępnym dla uczniów o różnych potrzebach, preferencjach jak również możliwościach uczenia się. Dzięki temu proces kształcenia staje się otwartym zarówno dla tych, którzy mają potrzebę wiedzieć więcej, jak również dla tych, którzy muszą pracować lub wychowują dzieci i mają w związku z tym ograniczony czas na naukę i dla tych, którzy są słuchowcami, wzrokowcami lub kinestetykami, wreszcie dla tych, którym opanowanie określonych treści przychodzi trudniej i potrzebują na to więcej czasu.

Przyjęcie w praktyce edukacyjnej założeń kształcenia komplementarnego prowadzi w konsekwencji do ustawicznego przypominania roli, jaką odgrywać powinny media wobec człowieka. Realizując założenia koncepcji, przedstawiamy ich służebną rolę dla procesów uczenia się i nauczania oraz czynimy z nich narzędzie edukacji oraz autoedukacji. Przyzwyczajamy ucznia do takiego krytycznego i służebnego ich traktowania.

Problematyka nowych technologii często rodzi niepokoje odnośnie do roli nauczyciela. W procesie kształcenia komplementarnego jest to kluczowa rola w drodze ku wiedzy. Dlatego też, w szczególności, związana z tym problemem jest kwestia tożsamości nauczyciela. Koniecznym wydaje się odniesienie do problemu na gruncie różnych teorii i z różnych punktów widzenia[37]. Podmiotowość nauczyciela jest ważnym aspektem ze względu na to, że tylko nauczyciel, który zna i rozumie siebie, może efektywnie wspomagać uczenie się innych osób. Realizacja założeń koncepcji kształcenia komplementarnego prowadzi również do przywrócenia, wywiedzionej jeszcze z antyku, roli nauczyciela jako mistrza i przewodnika po ścieżkach wiedzy. Różnica w sto-

[37] Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczyciela, między anomią a autonomią*, Sopot 2005.

sunku do antycznych pierwowzorów, czy ich współczesnych odpowiedników w propozycjach humanistycznych i personalistycznych, polega jednak na tym, że współczesny uczeń ze swoim mistrzem przemierzają wirtualny gaj Akademosa.

## Bibliografia

Bandura L., Pedagogika medialna, „Ruch Pedagogiczny", nr 2–3, 1983.

Bloom B.S., Human characteristics and school Learning, New York 1976.

Clarke A., E-learning nauka na odległość, Warszawa 2007.

Czarkowski J., Społeczeństwo oparte na wiedzy – nowe obszary zagrożenia wykluczeniem, „Edukacja Dorosłych" 2(61) 2009.

Gardner H., Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, Nowy Jork 1985.

Gehlen A., W kręgu antropologii i psychologii społecznej, Warszawa 2001.

Griffiths M.D., Technological addictions, „Clinical Psychology Forum", nr 76, 1995.

Heszen-Niejodek I. (red.) Konteksty stresu psychologicznego, Wyd. UŚ, Katowice 2002.

Honey P., Mumford A., The Manual of Learning Styles, Maidenhead, 1986.

Izdebska J., Rodzina – Dziecko – Telewizja, Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok 1996.

Kędzierska B., Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli, Kraków 2005.

Kwiatkowska H., Tożsamość nauczyciela, między anomią a autonomią, Sopot 2005.

Ledzinska M., Stres informacyjny – sposoby radzenia sobie i przeciwdziałania, (w:) Heszen-Niejodek I., Konteksty stresu psychologicznego, Uniwersytet Śląski, Katowice 2002.

Niemierko B., Ocenianie szkolne bez tajemnic, Warszawa 2002.

Manovich L., Język nowych mediów, Warszawa 2006.

Mieszalski S., Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły, w: K. Denek, T.M. Zimny (red.) Edukacja jutra – V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2001.

Mischke J.M., Stanisławska A., B-learning: kształcić komplementarnie, co z tego wynika i co się z tym łączy? w Akademia on-line, vol. Łódź 2006.

Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Żak, Warszawa 1996.

Pietrasiński Z., Sztuka uczenia się, Warszawa 1990.

Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991.

Rosenberg M.J., E-learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, Londyn 2003.

Rotkiewicz H., O zniewoleniu technologicznym człowieka i nadziei wiązanej z wychowaniem, „Seminare" 11 1995.

Sośnicki K., Dydaktyka ogólna, Wyd. UMK, Toruń 1948.

Tanaś M., Edukacyjne zastosowania komputerów, Warszawa 1997.

Tanaś M., Cywilizacja globalna, społeczeństwo informacyjne a kształcenie, [w:] „Kultura i Edukacja", 1999, nr 1/99.

Tanaś M., Dydaktyczne granice użyteczności komputerów, w Tanaś M. (red.), Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym, Warszawa 2005.

Tanaś M., Media w katalogu środków dydaktycznych, w Siemieniecki B. (red.) Pedagogika medialna, Warszawa 2007.

Thorne K., Blended Learning: How to integrate online and traditional learning, Londyn 2003.

Zaczyński W.P., Uczenie się przez przeżywanie, Warszawa 1990.

**Summary**

**Complementary education of adults**

Contemporaneity carries with it a number of civilizational changes. Those changes also cover the process of education. New technologies mean new challenges for educators, but also create new opportunities. One of those opportunities is complementary learning, presented in this article as a combination of the possibilities offered by new media and a more traditional approach to education. The proposed definition and conceptual basis of the idea of complementary learning is presented, followed by a discussin of the role of a teacher in its implementation.

# II. PRAKTYKI EDUKACJI DOROSŁYCH

*Alina Matlakiewicz*

## UCZENIE SIĘ W DOROSŁOŚCI – TRUDNOŚCI I ICH KOMPENSACJA[1]

Każda z kluczowych koncepcji psychologicznych, takich jak behawioryzm, teoria humanistyczna czy poznawcza inaczej rozumie i wyjaśnia pojęcie uczenia się, co sprawia, że także odmiennie traktowane są rezultaty uczenia się. Celem tego artykułu nie jest jednak wyczerpujące zaprezentowanie tych teorii, a raczej wybiórcze przytoczenie badań, które wyjaśniają – z przyjętej przez danego badacza perspektywy – zjawisko utrudnień oraz efektów uczenia się w dorosłości. Klasycy behawioryzmu (J. Watson, B. Skinner, E.L. Thorndike) poszukiwali mierzalnych rezultatów tego procesu, podczas gdy reprezentanci psychologii poznawczej wskazują bardziej na procesy wewnętrzne, traktując umysł jako system poznawczy, dzięki któremu człowiek odbiera i przetwarza informacje, a także je przechowuje i wykorzystuje.

Tak złożone zjawisko, jakim jest inteligencja człowieka nie daje się sprowadzić do jednego mechanizmu czy procesu psychicznego. Tym samym prowadzone badania w większości przypadków mają charakter parcjalny. Nieliczne są badania podłużne, rozciągnięte w czasie, które dają możliwość zaobserwowania zmian następujących z wiekiem. Poniżej zaprezentowano najpierw wyniki badań wcześniejszych, zestawiając je ze stanowiskiem kognitywistów.

Istotnym z punktu widzenia zmian następujących w sferze intelektualnej jest przeanalizowanie wyników badań dotyczących zagadnienia inteligencji w okresie dorosłości. Już w połowie XX wieku D. Wechsler – autor popularnej w Polsce serii testów inteligencji – dokonał zestawienia krzywej wydolności fizycznej i krzywej zmian inteligencji mierzonej testami między 15 a 65 rokiem życia. Wykazał on, że „każda zdolność człowieka po początkowym wzroście osiąga swe maksimum i następnie zaczyna maleć. Ten spadek jest początkowo bardzo wolny, lecz po pewnym czasie rośnie w sposób zauważalny. Wiek osiągnięcia maksimum jest dla poszczególnych zdolności niejedna-

[1] Artykuł ukazał się w wersji anglojęzycznej w publikacji: E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli (red.), Teaching and Learning in Different Cultures, Gdańsk 2009, Gdańsk Higher School of Humanities Press.

kowy, lecz rzadko następuje ono po trzydziestce, a w większości przypadków ma miejsce w połowie lat dwudziestych. Gdy już rozpocznie się spadek przebiega on nieprzerwanie. Między rokiem trzydziestym a sześćdziesiątym jest on mniej więcej linearny. W odniesieniu do większości zdolności można go w tym przedziale wieku opisać w dobrym przybliżeniu za pomocą równania pierwszego stopnia" (Wechsler 1972, s. 26–27). Niemniej należy podkreślić, że spadek inteligencji w okresie dorosłości jest stopniowy i powolny. Choć szczyt inteligencji przypada pomiędzy 23 a 25 rokiem życia, to w kolejnych latach zmiany postępują łagodnie. Ponadto D. Wechsler podkreślił, że nie wszystkie zdolności intelektualne maleją z wiekiem w takim samym tempie. Najmniejsze pogorszenie wyników odnotowano w testach wymagających znajomości i rozumienia wielu słów, natomiast większe w testach wymagających zapamiętywania i wykonywania operacji arytmetycznych (Pietrasiński 1990, s. 16).

W celu wyjaśnienia tego zagadnienia badania podjęli J. Horn i R. Cattell, którzy wprowadzili rozróżnienie dwóch rodzajów inteligencji: płynnej i skrystalizowanej. Inteligencja płynna jest to inteligencja wrodzona. Do jej badania R. Cattell stworzył testy neutralne kulturowo, które nie wymagają wiedzy, a jedynie porównywania serii prostych rysunków i wykrywania prawidłowości ukrytych w ich zróżnicowaniu i sposobie uszeregowania. Natomiast inteligencja skrystalizowana rozwija się w wyniku procesu uczenia się, nabywania wprawy. Jest reprezentowana przez wyćwiczone czynności umysłowe, znajomość języka, posiadaną wiedzę. Jej rozwój determinuje środowisko, w którym się wyrasta, a także aktywność i zainteresowania jednostki. Jak wykazały badania Horna i Cattella u dorosłych obniża się z wiekiem inteligencja płynna, co wyraża się w spadku zdolności do intensywnej koncentracji uwagi i jej podzielności pozwalającej kontrolować kilka działań jednocześnie. Jak wyjaśniają badacze ma to związek z pogarszaniem się ukrwienia mózgu i zaopatrzenia w tlen pewnych jego obszarów – nie są to jednak zmiany ani radykalne, ani skokowe, a powolne i stopniowe. Należy również podkreślić, że zmiany te nie są na tyle istotne, aby nie pozwalały na dalszą kumulację wiedzy i doświadczenia intelektualnego dorosłych, w szczególności aktywnych umysłowo. Ponadto przy wykonywaniu zadań, w których ważnym elementem jest szybkość przetwarzanych informacji, człowiek dorosły potrafi z powodzeniem kompensować spadek inteligencji płynnej przez rozwój inteligencji skrystalizowanej, która nie polega wyłącznie na przyroście wiedzy i informacji (Pietrasiński 1990, s. 24–25). Świadomy własnych ograniczeń i mocnych stron w procesie uczenia się dorosły potrafi wypracować nowe, lepsze strategie myślenia, w wyniku odpowiedniej organizacji wiedzy. Młodzi uczący się, niekiedy nawet lepiej przygotowani teoretycznie, często jedynie odtwórczo traktują dane treści, podczas gdy dorośli mają większe szanse na odwołanie się do życiowych doświadczeń, bardziej elastycznego podejścia do danej wiedzy, z powodzeniem adaptując ją do praktyki zawodowej. Aby dorosły uczeń mógł pokonać trudności wynikające ze stopniowo wraz z wiekiem obni-

żającej się inteligencji płynnej musi zostać wyposażony w wiedzę, w jaki sposób najlepiej uczyć się. Kluczowym zagadnieniem jest odpowiednia organizacja wiedzy.

Wiele badań nad uczeniem się dorosłych dostrzega zależność pomiędzy zdolnością uczenia się a aktywnością intelektualną dorosłego. Brak wyzwań w sferze intelektualnej, pobudzania się do wysiłku umysłowego, bazowanie jedynie na zrutynizowanych czynnościach dnia codziennego i życia zawodowego nie sprzyja sprawności intelektualnej jednostki. Często zbyt pochopnie wyjaśnia się procesem starzenia słabnące wraz z wiekiem wyniki testów na inteligencję czy spadkową tendencję zdolności uczenia się, podczas gdy to doświadczenia danej jednostki, funkcjonowanie na pograniczu deprywacji intelektualnej są główną przyczyną tego stanu. Nie należy dziwić się, że dorośli powracający do nauki po dłuższej przerwie napotykają na określone trudności w uczeniu się. Z drugiej strony aktywni intelektualnie dorośli potrafią zdobywać znaczące osiągnięcia aż do sędziwego wieku. Ciekawe wyniki w tym zakresie uzyskał w swoich badaniach Wechsler, który stwierdził, że nie u wszystkich badanych odnotowano obniżenie wyników testu na inteligencję. Otóż u osób zdolnych (nadprzeciętnych) i aktywnych umysłowo – wyniki testów tych uległy poprawie (Pietrasiński 1990, s. 30).

E. Erikson uważa starość za czas osiągania pełnej dojrzałości, mądrości i integracji wewnętrznej. Analizując zagadnienie osiągnięć w starości można wskazać dość liczną grupę ludzi starszych, którzy żyją w warunkach niedoboru aktywności intelektualnej, co w znaczący sposób niekorzystnie wpływa na ich funkcjonowanie. Brak stymulacji, określonych wyzwań intelektualnych w dużym stopniu ogranicza szanse na zachowanie dotychczasowej sprawności intelektualnej.

Na zagadnienie słabnącej wraz z wiekiem pamięci mechanicznej zwrócił uwagę W. Szewczuk. Badaniami objął dorosłych analfabetów oraz ich nauczycieli. Zauważył, że obie grupy borykają się z problemami w zapamiętywaniu niepowiązanych ze sobą treści. Ponadto, jeśli materiał jest nowy i na dodatek do siebie podobny (np. wyrazy: rosa, rasa, rysa, rota, rata itp.) to występują większe trudności w jego przyswojeniu. Ważnym zatem jest różnicowanie wprowadzanych treści, ponieważ im mniej zróżnicowany, jest materiał utrwalany, tym trudniejsze jest jego zapamiętanie. Atutem uczącego się dorosłego, szczególnie osoby aktywnej intelektualnie, jest kompensacja obniżającej się pamięci mechanicznej, bazując w uczeniu się na pamięci logicznej oraz wykorzystanie mnemotechnik, odwołujących się do skojarzeń, które ułatwią uczenie się (np. mind map T. Buzana).

Całkowicie odmiennie uczenie się ujmują reprezentanci psychologii poznawczej, koncentrując się tym samym na innych rezultatach uczenia się. Korzystając z wiedzy z zakresu neurobiologii, neurologii i neurolingwistyki wiemy, że pod wpływem działania podejmowanego przez jednostkę na bazie **selektywnej uwagi** aktywują się określone obszary w mózgu, wręcz powiększając się. Ten proces neuroplastyczności kory mózgowej jest przedmiotem

zainteresowania współczesnych badaczy, koncentrując się na procesie przetwarzania informacji, a także na roli emocji w uczeniu się (Spitzer, 2007, s. 58 i 121–124).

W nurcie badań kognitywistycznych w sytuacji zdobywania wiedzy lub nabywania umiejętności wskazuje się trzy główne formy aktywności poznawczej:
– formułowanie celu uczenia się;
– uaktywnianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych;
– stosowanie strategii kontrolnych (Strelau 2000, s. 121).

Uczenie się tym samym jest postrzegane w kategorii celu i środków, związanych z wypracowaniem **strategii uczenia się**. Do podstawowych strategii wykorzystywanych w uczeniu się złożonych treści należy ich organizowanie oraz elaboracja. Celem organizowania jest wyodrębnianie istotnych elementów w materiale oraz znajdowanie powiązań pomiędzy nimi, co sprzyja lepszemu rozumieniu. Można robić to na wiele sposobów: poprzez streszczanie, mapping, wyodrębniając słowa klucze, które obudowuje się kolejnymi pojęciami lub treściami. Najistotniejszym jest, aby podejmowane aktywności poznawcze odpowiadały osobistym preferencjom i możliwościom rozwojowym uczącego się. Elaboracja natomiast służy powiązaniu przyswajanego materiału z już posiadaną wiedzą (Ledzińska 2000, s. 127). W tym celu należy referować przeczytany tekst własnymi słowami, wymyślać przykłady, wyszukiwać analogie, odwoływać się do skojarzeń, a także postarać się o sformułowanie własnych ocen czy wzbudzić u siebie postawę krytycznego analityka.

Badania kognitywistów wskazują, z jednej strony – jak ważna w celu osiągnięcia biegłości w procesie uczenia się jest aktywność samej jednostki, z drugiej – szerzej ujmując – działanie refleksyjne. Badania na temat biegłości wykazały, że o łatwości wykonania decyduje nie tylko zasób i struktura wiedzy. Ekspertywność bowiem jest uwarunkowana również doświadczeniem i **wiekiem**. Badając ekspertów zaobserwowano, że cechuje ich szybkie tempo pracy, łatwość w aktualizowaniu potrzebnych informacji, dostrzeganie prawidłowości i zależności, a także precyzja w konceptualizacji problemów oraz umiejętność samokontroli. Szerzej ujmując efekty uczenia się kognitywiści wskazują na świadomość, która jest powiązana z doświadczeniem. „Dzieciństwo zdominowane jest przede wszystkim przez działanie – stąd określenie świadomości działającej. Dojrzewający młodzi dokonują introspekcji doświadczenia. Świadome funkcjonowanie, zwane **działaniem refleksyjnym**, charakteryzuje fazę dorosłości i stanowi wyjątkowy rezultat uczenia się" (Ledzińska 2000, s. 133). W kontekście badań z psychologii poznawczej uwidacznia się potencjał posiadany przez dorosłego ucznia. W konsekwencji takiego rozumienia istotnym jest podmiotowe traktowanie ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych właściwości w zakresie przetwarzania informacji. Kluczowym jest również stwarzanie sytuacji sprzyjających nabywaniu świadomości odnośnie do własnych predyspozycji oraz zgodnych z nimi umiejętności strukturowania wiedzy. W pracy z uczniami zdolnymi nacisk powinien zostać położony na ich silne aktywizowanie, zastosowanie metod pro-

blemowych, podczas gdy w przypadku osób z obniżoną sprawnością należy skoncentrować się na eliminowaniu deficytów (Ledzińska 2000, s. 134).

Podsumowując, należy podkreślić fakt, że człowiek w okresie dorosłości podlega wielu zmianom, w tym regresyjnym. Nie można stosować tych samych strategii nauczania i wzorów uczenia się zarówno do dzieci, jak i dorosłych. Poniżej sformułowano kilka kluczowych zasad usprawniających proces uczenia się dorosłych:

1. Uczyć się można zarówno poprzez słuchanie wykładów, jak i wykonywanie czynności. Uczenie się nie jest procesem pasywnym. Działanie uaktywnia więcej procesów psychicznych, dając lepsze rezultaty uczenia się. Nie należy oczekiwać od uczestników, że nauczą się jedynie przez słuchanie.
2. Nauka przebiega lepiej, gdy treść nauczania ma odzwierciedlenie w rzeczywistości otaczającej uczestnika. Jest istotne, aby odwoływać się do rzeczywistości zawodowej lub życiowej uczniów, ważne jest łączenie teorii z praktyką. Nauczyciel powinien podawać przykłady, które odwołują się do specyfiki danej grupy. Należy „budować" powiązania pomiędzy treściami nauczanymi a rzeczywistością. Zwłaszcza w pracy z osobami dorosłymi powinno się często **nawiązywać do ich doświadczeń** zarówno życiowych, jak i zawodowych. Dorośli nie są jak puste naczynia, w których nauczyciel umieszcza wiedzę, ale są osobami, które przepuszczają przez własne sito poznawcze odbierane informacje, lokując je w określonym kontekście.
3. W celu ułatwienia organizowania wiedzy w system, kognitywiści opracowali strategię uczenia się PQ4R[2], która może być wykorzystywana w celu przyswojenia obszernych partii materiału. Uaktywnia ona różne strategie poznawcze, przyczyniając się do lepszego rozumienia treści, tym samym trwalszego pamiętania, co sprzyja późniejszemu jej wykorzystaniu. Warto zastosować jej następujące etapy:
   – przeglądanie tekstu;
   – stawianie pytań do każdej wyodrębnionej w nim części;
   – uważne czytanie każdej części, w celu znalezienia odpowiedzi na pytania;
   – zastanawianie się nad danym fragmentem, tak, by spróbować zrozumieć go w kontekście już posiadanej wiedzy;
   – zaktualizowanie informacji zamieszczonych w danej części, z uwzględnieniem odpowiedzi na postawione pytania;
   – myślowe przejrzenie tekstu związane z odtworzeniem głównych punktów i sformułowaniem odpowiedzi na pytania (Ledzińska 2000, s. 127).
4. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z czynników, które warunkują zapamiętywanie i przechowywanie. Istotnym warunkiem skutecznego zapamiętywania jest związek z działaniem. Im większe znaczenie dla naszej działalności ma przedmiot lub jakaś jego cecha, tym szybciej utrwala się w pamięci. Dużą rolę w zapamiętywaniu odgrywa nastawienie, chęć zapa-

[2] Od pierwszych liter P – preview, Q – question, 4R – reading, reflect, recite, review.

miętania danych treści nie tylko na następne zajęcia czy egzamin, ale na dłużej. Jeśli człowiek skoncentruje świadomie uwagę na danym przedmiocie lub postawi sobie wyraźne zadanie zapamiętania jakiegoś materiału, to pamięta go potem lepiej i bardziej trwale. Dobrze, aby nauczyciel starał się skupić uwagę dorosłego ucznia na treściach istotnych, pobudzić do zapamiętania przez specjalnie sformułowaną instrukcję. Ponadto w procesie zapamiętywania ważną rolę odgrywają emocje. Pomimo wielości i pewnej niejednoznaczności badań z tego zakresu wiadomym jest, że przyjemne przeżycia pamiętamy lepiej i dłużej od przykrych, wypieranych przez człowieka ze świadomości. Zatem uczenie się powinno łączyć się z przyjemnymi doznaniami, korzystnym jest wprowadzanie elementów humoru. Łatwiej zapamiętuje się treści zgodne z przekonaniami i postawami jednostki.

W celu poprawienia efektów uczenia się istotne jest posiadanie i wykorzystywanie wiedzy dotyczącej metapamięci, czyli zarówno ogólnych właściwości procesów pamięciowych (powtarzanie sprzyja podtrzymywaniu śladów pamięciowych), jak i właściwości pamięci danej jednostki (lepiej przyswajam treści rano, kiedy jest cicho i spokojnie). Dorosły powinien na bazie własnych doświadczeń nabywać świadomości własnych predyspozycji i ograniczeń. Korzystnym w procesie nauczania–uczenia się jest wykorzystywanie mnemotechnik, poprawiających skuteczność zapamiętywania jak np. akronimy, akrostychy, metoda miejsc, wyobrażenia interakcyjne itp. (Maruszewski 2000, s. 159–160).

5. Jak zauważa R.M. Gagne w procesie dydaktycznym powinny zostać zapewnione takie warunki zewnętrzne, aby były one korzystne dla przebiegu procesów wewnętrznych. Odnosi się to również do wykorzystania czasu. W tradycyjnej dydaktyce na przekaz wiedzy deklaratywnej i proceduralnej poświęca się ok. 70% czasu, podczas gdy postuluje się, aby więcej czasu wykorzystać na wiedzę kontekstualną związaną z radzeniem sobie w realnych sytuacjach i rozwiązywanie problemów (Kawecki 2000, s. 145).
6. Należy stosować techniki wzmacniające efekty nauczania. Oznacza to, że po jednorazowej prezentacji wiadomości uczestnik zapamięta niewiele. Niektóre pojęcia powinny być wyjaśnione i powtórzone kilka razy, a odpowiednia liczba ćwiczeń praktycznych powinna umożliwić słuchaczowi wykorzystanie zdobytej wiedzy (prawo częstości).
7. Uczniowie różnią się między sobą strategiami uczenia się i szybkością przyswajania wiedzy. Niektórzy lepiej zapamiętują informacje, gdy widzą je napisane (wzrokowcy); inni mają lepszą pamięć słuchową (słuchowcy); jeszcze inni lubią uczyć się poprzez wykonywanie i bezpośrednie zaangażowanie (kinestetycy). W związku z tym podczas zajęć należy stosować różnorodne metody pracy, co pozwoli wszystkim grupom uczniom opanować treści kształcenia.
8. Umiejętny dobór metod nauczania do określonych celów oraz treści podnosi efektywność uczenia się. Większość osób preferuje uczestnictwo w zajęciach prowadzonych różnorodnymi metodami. Pracując z dorosłymi istotnym jest, aby przekazywać treści w różnorodny sposób, dając szansę

uczestnikom wykorzystania własnych zdolności i preferowanych sposobów aktywnego uczenia się[3].

## Bibliografia

Gołębniak B. (2006), Nauczanie i uczenie się w klasie, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kawecki I. (2003), Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu. Impuls, Kraków.

Ledzińska M. (2000), Uczenie się wykraczające poza warunkowanie, [w:] J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2. GWP, Gdańsk.

Maruszewski T. (2000), Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania doświadczenia, [w:] J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2. GWP, Gdańsk.

Pietrasiński Z. (1990), Rozwój człowieka dorosłego. Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", Warszawa.

Półturzycki J. (2002), Dydaktyka dla nauczycieli. Wyd. Naukowe Novum, Płock.

Spitzer M. (2007), Jak uczy się mózg. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Strelau J. (2000) (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2, Gdańsk, GWP.

Wechsler D. (1972), „Hold" and „Don't Hold" Tests, [w:] S.M. Chown (red.), Human ageing. Selected readings, Harmondsworth.

## Summary

### Learning in Adulthood – Difficulties and Their Compensation

Keywords: adult learning, compensation of difficulties in learning

The author in the article explores the characteristics of learning in adulthood in two different theoretical perspectives: from the point of view of behaviourism and cognitivism. She describes problems that learner encounters such as some areas of cognitive regression, in the matter of decrease in memory, intelligence, time of reaction. The author also points out the barriers of adult learning and the ways of its overcoming. She also presents some practical guidelines on how to learn and remember better.

[3] Nauczyciel powinien wykorzystać wiedzę na temat zasad kształcenia. Por. J. Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Naukowe Novum, Płock 2002, s. 151–164.

*Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska*

# UCZENIE SIĘ (W) RUCHU: STUDENCI PRZECIWKO KOMERCJALIZACJI EDUKACJI

## Wstęp

W artykule podejmujemy próbę opisania ruchu społecznego przeciwko komercjalizacji edukacji i jego działań w 2009 roku. Opis ten zakorzeniony jest w teoriach socjologicznych wyrosłych z badań nad ruchami społecznymi. Wykorzystujemy też szereg kategorii pedagogicznych, którym dobrze służy bycie w ruchu (tzn. nabierają znaczenia przez stanie się częścią biografii uczestników). Jedną z ważniejszych koncepcji andragogicznych, w świetle których można analizować prezentowane przez nas badania, jest aktywne obywatelstwo – szczególnie, gdy uwzględnimy korealcję uczestnictwa w ruchach społecznych z wyższym poziomem integracji społecznej (Dekeyser 2001). Tekst ten jest jednocześnie kontynuacją pewnego rodzaju socjologicznej (pedagogicznej w takim sensie, iż realizowanej m.in. przez pedagogów i w celu wprowadzenia zmiany w naszym środowisku „uczenia się" – uniwersytecie) interwencji, a jednym z jego celów jest próba legitymizacji protestu w środowisku akademickim. Równie ważnym powodem powstania tego artykułu jest potrzeba dokonania zapisu wydarzeń, które w głównych mediach były pomijane, marginalizowane lub przedstawiane w zbyt wąskim kontekście (a jest to kontekst reform oświaty na całym świecie).

Punktem centralnym naszej analizy jest Otwarty Komitet Uwalniania Przestrzeni Édukacyjnych (dalej OKUPÉ), założony w 2009 roku na Uniwersytecie Gdańskim, którego współtwórcami są autorzy tego artykułu. W skali uniwersytetu z ok. 30 tysiącami studentów byliśmy liczbą pozbawioną znaczenia (63 osoby zapisane do grupy na portalu społecznościowym Facebook i 42 osoby na liście mailingowej). Spotkania robocze zbierały od kilku do 40 osób. O intensywności życia w ruchu może świadczyć miesięczna ilość przesyłanych e-maili: od 20 do 452 tylko na grupie dyskusyjnej. Początkowy „brak znaczenia" minął, gdy postanowiliśmy „wprawić się w ruch". Jako pedagodzy nastawieni na zmianę społeczną postrzegamy każde miejsce, w tym uniwersytet, jako miejsce „pracy do zrobienia" (Szkudlarek 2005) i do wykonania. Uniwersytet jest miejscem szczególnym, gdyż jeżeli jako studenci i doktoranci obawialibyśmy się „publicznie okazywać i upolitycznić nasze własne pragnienia, to jak moglibyśmy mieć nadzieję na to, że uda nam się mówić o potrzebach innych ludzi" (Duncombe 2006, s. 88).

Teren tworzonego Kampusu Bałtyckiego UG do pewnego momentu pozbawiony był ogrodzeń, jednak na początku 2009 roku został on ogrodzony, w opinii wielu, nieestetycznym płotem, który niczym „puste znaczące" w koncepcji Ernesto Laclau, stał się kategorią łączącą wokół siebie najróżniejsze środowiska. Wtedy też wielu studentów i doktorantów przekonało się, że ich wpływ na proces decyzyjny jest ograniczony – m.in. zabrakło platformy do wyrażenia niezadowolenia z decyzji dotyczących kształtu przestrzeni uniwersyteckiej. Moment ten możemy uznać za początek naszego doświadczenia z OKUPÉ.

Jedną z cech naszych działań, była nieprzewidywalność. Żywiołowość spotkań, dyskusji przeplatanych kolejnymi akcjami oraz doniesieniami o reakcjach jakie wywołujemy ruchem przekraczała tzw. poczucie sprawstwa. Samo pojawienie się „kolejnej niesprawiedliwości" w rozmowie od razu powodowało zajęcie się sprawą, włączenie tej kwestii w obszar naszych interwencji i choćby drobny wkład w rozwiązanie problemu. Mimo poczucia ogromnej mocy działania w otaczającym nas świecie, byliśmy bezradni wobec pewnej wewnętrznej dynamiki gdańskiego ruchu, który co rusz ulegał rozłamom. Dlatego obecny okres latencji ruchu staramy się wykorzystać na myślenie teoretyczne zalecane nauczycielom i edukatorom: „potrzebujemy teoretycznego wglądu, aby pomogło nam to zrozumieć jak te same destrukcyjne scenariusze wciąż pojawiają się w naszych życiach, mimo naszych najlepszych wysiłków, aby im zapobiec" (Brookfield 2005, s. 5). Liczymy na to, że „czytanie teorii pomoże nam nazwać lub nazwać na nowo te aspekty naszego doświadczenia, które nam umykają lub wprawiają nas w zakłopotanie. Kiedy czytamy wyjaśnienie, które interpretuje jakieś paradoksalne doświadczenie w nowy, bardziej odkrywczy sposób, doświadczenie to staje się bardziej zrozumiałe. W rezultacie świat staje się bardziej dostępny, bardziej otwarty na nasz wpływ. Kiedy czyjeś słowa oświecają lub potwierdzają pewien osobisty wgląd, czujemy się docenieni i akceptowani" (Brookfield 2005, s. 5–6).

Na artykuł składa się określenie metodologicznej perspektywy badań oraz analizy dotyczące: powodów podjętych działań, miejsca ruchu w Polsce w kontekście międzynarodowym, cech repertuaru ruchu, kosztów uczenia się w ruchu, konceptualizacji dokonywanych wewnątrz ruchu, wpływu uniwersytetu oraz innych organizacji na dynamikę ruchu itp. Nadto, zarówno sam ruch, jak i obserwowane w nim procesy uczenia się poddamy pewnej ograniczonej typologizacji w języku teorii socjologicznych oraz pedagogicznych.

## Ramy metodologiczne

O naszym podejściu do ruchu społecznego moglibyśmy mówić jako o obserwacji uczestniczącej z elementami autoetnografii. Ale z uwagi na wspólne zaangażowanie autorów w ruch oraz upowszechnianie się części ich doświadczeń i przesądów, trudno jest zasadniczo wyróżnić jakąś osobistą perspektywę na funkcjonowanie ruchu. Perspektywa metodologiczna, która wydała nam się

równie interesująca w tradycji badań nowych ruchów społecznych, to metoda interwencji socjologicznej opracowana przez Alaina Touraine'a. Zakłada ona nawiązanie kontaktu badacza z badanym ruchem społecznym, aby wspomóc jego organizację i działania. W analizie Kevina McDonalda możemy wyróżnić trzy stadia sesji badawczych podejmowanych w ramach interwencji socjologicznej (McDonald 2009):

1) spotkanie aktywistów – następuje określenie przez nich celów, wątpliwości, a także głównych aktorów konfliktu, sojuszników i oponentów ruchu,
2) spotkanie członków ruchu z wybranymi stronami,
3) dialog badaczy i aktywistów, który w dużej mierze ma polegać na autorefleksji uczestników, poszukiwaniu interpretacji, także w odniesieniu do teorii naukowych.

Jednak tak pojmowana interwencja napotykać może na przeszkody. Sam Touraine miał problemy z „przekonaniem badanych ruchów o ich *prawdziwej roli*" (Jasper 1997, s. 72), gdyż konstrukcja narzucona przez teoretyków z zewnątrz często może nie pokrywać się z kształtem nadanym projektowi przez aktywistów. W naszym doświadczeniu interwencja socjologiczna została posunięta do ekstremum, gdyż badacze byli mocno zaangażowani w sam proces tworzenia części ruchu międzynarodowego, którą było OKUPÉ – badacz funkcjonujący jednocześnie jako członek, a nawet rzecznik ruchu, wpływający z wewnątrz na jego kształt ideologiczny przełamuje bariery nie tylko obserwacji uczestniczącej, ale i interwencji socjologicznej, w punkcie, w którym założenie o konieczności „oddalenia" ma zapewnić większą obiektywność badania. W przypadku naszej aktywności udało się pokonać ograniczenia wynikające z pozycji badacza-teoretyka zewnętrznego wobec ruchu. Jako aktywiści-badacze, od samego początku współtworzący OKUPÉ, chcemy zaznaczyć, iż nie był to z naszej strony planowany eksperyment społeczny. Nasze decyzje o włączeniu się do ruchu społecznego oraz dokonaniu teoretyzacji tego doświadczenia były odrębnymi decyzjami; jednak podjętymi ze świadomością problemów i konfliktów wiążących się m.in. z zanegowaniem obiektywnej pozycji badacza. Liczymy jednak, że nasza praca zyska większą autentyczność oraz legitymację społeczną, jeżeli zostanie wykonana z pozycji ruchu.

Podjęcie interwencji w miejscu, z którego (a nie w którym) zasadniczo powinniśmy prowadzić badania wydaje się nam nietypowe, lecz jednocześnie mocno zakorzenione w nurcie pedagogiki krytycznej postulującej wewnątrzinstytucjonalny wysiłek pedagogów. Z uwagi na kontekst w jakim działaliśmy i uczyliśmy się w OKUPÉ (a składały się na niego m.in.: rozbudowa kampusu oraz uparte podejmowanie przez ruch tematu jakości przestrzeni w relacji do ekonomicznych uwarunkowań i możliwości edukacyjnych w tej przestrzeni), badania nasze plasujemy w nurcie krytycznej pedagogiki miejsca. W koncepcji tej akcentuje się potrzebę zachodzenia dwóch procesów, które za Davidem Gruenewaldem (2003) nazywamy dekolonizacją miejsca (rozumianej jako transformacja kultury dominującej) oraz jego powtórnym zasiedleniem (budowę relacji z otoczeniem). Procesy te współgrają z celami ruchów społecz-

nych, chociaż w strukturalnych podejściach do ich analizy wzajemnie się wykluczają. Mianowicie, w świetle teorii mobilizacji zasobów (ang. *resource mobilization theories*) (Jenkins 1983) ruchy społeczne zasadniczo dzielą się na te, które chcą przejąć kontrolę nad zasobami (dekolonizacja) i te, które chcą doprowadzić do wewnętrznej przemiany swoich uczestników (zasiedlenie, jako budowa nowych relacji z otoczeniem). Zarówno krytycznej pedagogice miejsca, jak i funkcjonowaniu ruchów społecznych towarzyszy ideologiczne założenie, że miejsca należą do ludzi.

## Płot i badania współuczestniczące

Pierwsze otwarte spotkanie OKUPÉ odbyło się 11 marca 2009 roku, a zaproszenie do udziału przedstawiało płot oraz propozycję jego likwidacji płotu lub tymczasowego przekształcenia go w galerię sztuki. Wywoływaniu dyskusji wokół płotu zaczęło towarzyszyć intensywne zbieranie informacji o początkach tej inwestycji, kosztach, procesie decyzyjnym, a także znaczeniach przypisywanych płotowi przez studentów. Każdy w dowolnym momencie mógł włączyć się w te poszukiwania. Grupa badawcza miała charakter inkluzywny – poszukiwano nie tylko informacji, ale też ludzi, którzy mogli mieć coś interesującego do powiedzenia na temat ogrodzenia. Mimo że płot grodził uniwersytet, korzystano z doświadczenia studentów Politechniki Gdańskiej, artystów, związków zawodowych, organizacji pozarządowych oraz kół naukowych różnych dyscyplin. Cel badań był polityczny – aktywistom zależało na społecznej legitymizacji sprzeciwu, co do słuszności którego byli przekonani, gdyż od wielu lat grodzenie było poddawane akademickiej krytyce (Szkudlarek 2006; Nawratek 2008).

Na stronie ruchu zaczęto gromadzić odnośniki do informacji prasowych na temat uniwersyteckiego płotu. Poszukiwano ludzi, którzy wyrażali wcześniej swój sprzeciw w tej sprawie oraz tych, którzy walczyli w podobnych. Aktywiści ruchu pomagali w badaniach skierowanych do okolicznych mieszkańców na temat znaczeń przypisywanych płotowi, których wyniki przedstawione zostały na konferencji „Miasto Nie-Miasto, czyli o mieście jako kulturowo-społecznej hybrydzie" (Gdańsk, 29.04.2009). Powstał 10-minutowy film (Emeschajmer 2009) na temat stosunku studentów do nowej na kampusie polityki grodzenia i nadzoru. W niskonakładowym czasopiśmie „!reVOLT" związanym z ruchem opublikowano artykuły (a nawet wiersze) polemiczne w stosunku do wizji płotu promowanej w Gazecie Uniwersyteckiej oraz reprezentowanej w pierwszych publikacjach w mediach korporacyjnych. Inicjowano dyskusje na portalach społecznościowych. Paradoksalnie problem płotu przestał mieć kluczowe znaczenie dla ruchu po debacie „Płot: Chroni? Dzieli? Więzi?" (24.04.2009). Zmiana ta była wynikiem braku porozumienia co do dalszych działań – zasadnicza rozbieżność zdań wewnątrz ruchu polegała na braku konsensusu co do dalszej strategii działań: propozycje „oswajania" płotu okazały się nie do pogodzenia z pomysłami jego niszczenia. Do tego

doszło także zmęczenie aktywistów oraz ujawnienie się innych problemów (w tym obojętności wielu studentów wobec uniwersytetu oraz możliwości zaangażowania się w sprzeciw wobec projektu reformy szkolnictwa wyższego), przy których płot zaczął wydawać się problemem drugorzędnym. Poza tym, to, czego dowiedzieliśmy się o płocie nie pozostawia niedosytu, a może stanowić dość ironiczne zestawienie: płot nic nie kosztował, zbudowali go robotnicy, jest obsceniczny, a ci, co się jego postawieniem oburzyli są elitą.

Na sprawę płotu wokół kampusu można spojrzeć z perspektywy edukacyjnej. Działania podjęte przez ruch społeczny miały cechy badań współuczestniczących (ang. *Participatory Action Research*). Członkinie i członkowie pewnej lokalnej społeczności zaniepokoili się zaskakującą ingerencją architektoniczną w przestrzeń, którą uważali za swoją. Podjęli się wszechstronnego zbadania sprawy i rozpoznania procesów decyzyjnych, z których zostali wykluczeni. Podjęli także szereg inicjatyw, w tym akcji bezpośrednich, w celu przełamania medialnego monopolu na produkcję znaczeń.

## Mobilizacja

Ruch na Uniwersytecie Gdańskim mimo małej liczebności wpisał się w szerszy kontekst międzynarodowy – w inicjatywę „Emancipating Education For All", która w trakcie 2009 roku przekształciła się w platformę/sieć dla grup i aktywistów działających na rzecz wolnej od opłat edukacji emancypacyjnej oraz przeciw trendom komercjalizacji oświaty, o nazwie Międzynarodowy Ruch Studencki (MRS) (Interantional Student Movement, 2009). Organizacje i aktywiści, którzy zebrali się w ramach tej sieci doprowadzili do realizacji pierwszego „Międzynarodowego Dnia Działań Przeciw Komercjalizacji Edukacji" (05.11.2008). W tym dniu doszło do szeregu akcji i protestów w ponad 25 krajach, na 5 kontynentach. Jednak do potencjalnie zainteresowanych tą inicjatywą osób w Polsce informacje nie dotarły – być może jest to wynikiem niskiego poziomu organizacji studentów w Polsce, niedostatecznego udziału organizacji studenckich w sieciach międzynarodowych, a także braku relacji z działań studentów w innych krajach w mediach głównego nurtu.

Kiedy na początku 2009 roku dotarło do nas (poprzez sieć kontaktów towarzyskich) wezwanie do włączenia się organizacji studenckich w walkę z komercjalizacją edukacji, naszym pierwszym problemem był brak organizacji, która byłaby zainteresowana jakąkolwiek formą protestu. Ta sytuacja skłoniła nas do utworzenia nowego bytu. Tak więc nieistniejące wcześniej OKUPÉ od początku miało zakorzenienie w międzynarodowej sieci ruchów społecznych. Jest to szczególnie istotne, gdyż procesy jakim Międzynarodowy Ruch Studencki (MRS) się sprzeciwia, od dawna funkcjonują na skalę globu, dlatego skuteczność ruchu może zależeć od jego zasięgu. Drugą falę protestów, czyli Światowy Tydzień Działań „odZYSKaj edukację" (ang. *Global Week of Action „Reclaim Your Education"*) (20–29.04.2009), planowaliśmy wspólnie z aktywistami z Międzynarodowego Ruchu Studenckiego, choć

kiedy we dwoje dołączyliśmy do spotkań internetowych ruchu, odkryliśmy, że jesteśmy jedynymi osobami reprezentującymi Polskę. W dość krótkim czasie na liście grup zaangażowanych w II Tydzień Działań pojawiło się ponad 70 adresów organizacji z całego świata i aby wykorzystać ten potencjał, aktywiści starali się jak najwięcej działań tworzyć wspólnie, a także m.in. poprzez: synchronizację czasową akcji (np. flash mob, który odbył się 22.04), tworzenie i dystrybuowanie wspólnych newsletterów, ulotek i filmów wideo.

W Gdańsku „rozgrzewkę" do Tygodnia Działań OKUPÉ przygotowano już 19 marca, kiedy to na Wydziale Nauk Społecznych UG odbył się *zombie flash mob*: grupa „akademickich zombiaków" (tj. studentów i doktorantów udających zombie) demonstrowała w przestrzeni nowego budynku, aby pokazać jak dehumanizujący wpływ może mieć komercjalizacja edukacji i rezygnacja z jej funkcji emancypacyjnych. W ramach propagowania międzynarodowego ruchu, na blogu OKUPÉ informowaliśmy o akcjach w Polsce (pod szyldem „odZYSKaj edukację") oraz o przebiegu protestów na świecie. W maju na blogu pojawiło się sprawozdanie z przebiegu Tygodnia Działań (OKUPÉ, 3.05.2009). Spośród akcji w nim opisanych chcemy nawiązać do szczególnie interesujących, gdyż z jednej strony pokazują one determinację aktywistów, skalę protestów (zwłaszcza w porównaniu z biernością społeczności akademickiej w Polsce wobec planowanych reform), a z drugiej akcentują różne formy uczenia się w ruchu społecznym.

Tłem mobilizacji do II Tygodnia Działań stały się zajścia, do których doszło w Hiszpanii: w wyniku protestów przeciw Procesowi Bolońskiemu doszło do okupacji rektoratu w Barcelonie (trwającej od listopada 2008), zaś do największego poruszenia w międzynarodowym ruchu doszło w marcu 2009, kiedy to policja brutalnie potraktowała protestujących okazujących swoją solidarność z osobami represjonowanymi z powodu zaangażowania w okupację. Do protestów doszło w kolejnych miastach Hiszpanii (w Madrycie i Salamance także doszło do okupacji rektoratów), a Międzynarodowy Ruch Studencki wyrażał poparcie m.in. poprzez rzetelną informację o bieżącej sytuacji protestujących oraz mobilizował aktywistów z innych krajów do udzielenia wsparcia (zgodnie z hasłem przewodnim MRS: „One World – One Struggle"). W Tydzień Działań w Barcelonie wpisała się także seria okupacji przeprowadzanych przez sojusz studentów i bezrobotnych. Przejęli oni na pewien czas m.in. siedzibę banku pod hasłem „Wy kolonizujecie naszą edukację, my okupujemy wasze centrale". Do dużych i rozprzestrzenionych po całym kraju protestów stymulowanych przez MRS doszło w Niemczech, gdzie ruch przeciw komercjalizacji edukacji osiągnął wysoki poziom zorganizowania. Pierwszego dnia działań (20 kwietnia) w Zagrzebiu (Chorwacja) niezależna studencka grupa (*The Independent Student Initiative for the Right to Free Education*) dokonała pokojowej okupacji Wydziału Filozofii, w czasie której protestujący przerwali wszystkie zajęcia i odbywające się egzaminy, aby zamiast formalnych zajęć przeprowadzić serię dyskusji, wykładów i pokazów filmowych (OKUPÉ, 3.05.2009). Akcje w Chorwacji rozprzestrzeniały się na ko-

lejne wydziały i miasta – okupacje i alternatywne programy edukacyjne wprowadzono w miastach takich, jak Rijeka, Osijek, Split i Zadar, gdzie protest poparł sam rektor uniwersytetu. Poparcia okupantom udzieliło wiele grup i aktywistów z całego świata m.in. podpisując internetową petycję. Listy do Chorwacji z poparciem wysłali także Slavoj Žižek, Noam Chomsky i Judith Butler. Okupacje w Chorwacji trwały mimo zakończenia akcji – Wydział Filozofii okupowany był w sumie przez 35 dni, zaś szczegółowy zapis strajku można znaleźć w publikacji/instrukcji *The Occupation Cookbook* (SF 2009). Podstawowym żądaniem protestujących była „wolna publicznie finansowana edukacja na wszystkich poziomach, dostępna dla wszystkich", a co za tym idzie, zniesienie wszystkich opłat związanych z systemem edukacji. Z kolei w Danii zaangażowanie studentów w realizację „międzynarodowego flash mobu" (22 kwietnia, w południe, aktywiści w kilku miastach Europy gonili osoby przebrane za menedżerów [aktywiści w garniturach], którzy uosabiali złoczyńczów pragnących zagarnąć system edukacji dla swojej finansowej korzyści) zakończyło się trzydniową okupacją siedziby administracji uniwersytetu i wyborem na nowego rektora kozy o imieniu Asger. Protestujący w sprawozdaniu oznajmili, że koza wykazała większe zainteresowanie studentami niż rektor, która opuściła teren kampusu pod ochroną policji. W sprawozdaniach wielu grup pojawiają się raporty z działań pozostałych organizacji wspierających MRS na całym świecie. Zjednoczenie tak wielu inicjatyw pod szyldem „odZYSKaj edukację"/MRS stanowiło pozytywne wzmocnienie grup uczestniczących m.in. dzięki nadaniu protestom lokalnym międzynarodowego rozgłosu, a także umożliwiło poszukiwanie pomocy organizacyjnej i finansowej wśród aktywistów, którzy wcześniej nie mieli ze sobą kontaktu.

W Polsce w ramach Tygodnia Działań doszło do akcji we Wrocławiu (listy do władz, Miasteczka Edukacji Krytycznej), w Gdańsku (debaty, akcje protestacyjne, instalacje artystyczne, pismo „!reVOLT") i Poznaniu (akcje bezpośrednie przeciwko komercjalizacji przestrzeni akademickiej). Podczas spotkania aktywistów polskich na konferencji „Proces Boloński: Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału" podjęliśmy analizę specyfiki sytuacji polskich studentów: otóż w krajach Unii Europejskiej takich, jak Niemcy czy Hiszpania zjawisko masowej mobilności akademickiej istniało od dawna, dlatego też Proces Boloński kojarzy się tam z wprowadzeniem opłat za studia i postępującą komercjalizacją edukacji; w Polsce zaś, gdzie rynek uczelni prywatnych oraz płatnych studiów zaocznych rozwinął się, zanim zaczęto promować reformy bolońskie, główną dostrzegalną różnicą związaną z Deklaracją Bolońską jest zwiększenie szans na mobilność studentów. Takie postrzeganie wpływa na niski poziom sprzeciwu polskich studentów wobec zmian pogłębiających proces komercjalizacji, gdyż wielu z nich uznało już taki stan za oczywisty (Kowzan, 2009). Tak więc polski ruch dużo zyskał na współpracy z MRS, gdyż m.in. dzięki wymianie doświadczeń uczestników różnych systemów edukacyjnych, wyłoniła się bardziej krytyczna perspektywa na „nieuchronny" proces komercjalizacji oświaty. Podejmując próbę podsumowania

II Tygodnia Działań, ze specyfiki protestów studenckich[1] (okupacje lub nawet bitwy uliczne, blokady ulic i autostrad), można wysnuć wniosek, że pojawił się duży problem z demokratycznym uczestnictwem studentów w procesach decyzyjnych. Brak wpływu studentów na kształtowanie polityki edukacyjnej wyraża się zmasowanym sprzeciwem wobec Procesu Bolońskiego. Zaś natężenie siłowych prób przejęcia „ośrodków władzy"/rektoratów poszczególnych uniwersytetów (głównie w sprzeciwie wobec wprowadzania opłat lub podnoszenia ich stawek) demonstruje nieskuteczność bądź brak efektywnych mechanizmów włączania studentów w kształtowanie najbardziej podstawowych aspektów ich edukacji.

W nowym roku akademickim Międzynarodowy Ruch Studencki wezwał do kontynuowania protestów: 5 listopada odbył się „dzień rozgrzewki zjednoczonych działań", które z kolei zaplanowano na 9–18 listopada 2009 roku. Do tego czasu OKUPÉ straciło siłę napędową „nowego konfliktu", jakim był płot, i niewiele osób okazało zainteresowanie działaniami związanymi z MRS. Mimo to, OKUPÉ dołączyło do listy organizacji wspierających międzynarodową inicjatywę. Dzięki zaś rozpropagowaniu akcji w kwietniu, nowe grupy z Polski rozpoczęły współpracę z MRS. W Międzynarodowy Dzień Studenta w kilku miastach Polski Niezależne Zrzeszenie Studenckie przeprowadziło akcję „Alarm dla edukacji", do której w Gdańsku włączyli się reprezentanci OKUPÉ (OKUPÉ 17.11.2009). W innych krajach skala protestu osiągnęła zdecydowanie większe natężenie – ponownie odbyły się okupacje uniwersytetów (m.in. w Austrii) i liczne demonstracje. Obecnie MRS wzywa aktywistów do planowania akcji na 2010 rok. Czy w tym roku w Polsce studenci, uczniowie, pracownicy akademiccy, doktoranci wykażą więcej zaangażowania w działania na rzecz wolnej od opłat i emancypacyjnej edukacji?

## Cechy repertuaru ruchu

Teoretyk ruchów społecznych, Charles Tilly, dla określenia cech różnych form działań ruchów używał terminu WUNC (skrót od: W – *worthiness*, U – *unity*, N – *numbers*, C – *committment*), twierdząc że wartość, jedność, liczebność i zaangażowanie są podstawowym przekazem ruchów społecznych (Tilly 2004). W przypadku studenckiego ruchu w Polsce o wadze podejmowanych przez aktywistów tematów miały świadczyć debaty („Ścieżka emancypacji, przestrzeń wolności, mechanizm wykluczenia? Uniwersytet w dobie komercjalizacji" – Wrocław, 13.05.2009; Gdańsk, 24.04.2009, na temat przestrzeni miejskiej i edukacyjnej), na które starano się zapraszać profesorów oraz osoby uznawane za autorytety. Z prezentowaniem jedności ruchu wiążą się pewne ograniczenia kulturowe, gdyż jednym z częstych demonstracji jed-

[1] Termin „protesty studenckie" to duże uproszczenie, gdyż w działania te włączały się także organizacje doktorantów, związki zawodowe (nie tylko akademickie), pracownicy uniwersytetów oraz wiele innych osób.

ności bywa wspólne śpiewanie, a ta tradycja w Polsce w zasadzie umarła. Udało się jednak przygotować kilkadziesiąt koszulek wzywających do Światowego Tygodnia Działań i zarówno w nich demonstrować, jak i wręczać profesorom. Spontanicznie wrażenie jedności w Gdańsku mogło powstać również podczas „konsultacji społecznych" z Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kiedy wystąpienie studentów z transparentami „Edukacja nie jest towarem" oraz „odZYSKaj Edukację" zostało nagrodzone brawami. Liczbę popierających postulaty ruchu demonstrowano za pomocą petycji. Petycja gdańska w sprawie zmniejszenia kontroli i nadzoru w bibliotece uniwersyteckiej zyskała poparcie blisko 700 osób (OKUPÉ 27.05.2009).

Zastanawiający jest z kolei los petycji w sprawie dostępnej dla wszystkich i emancypującej edukacji, do podpisywania której 16 września 2009 r. wezwał MRS. Wiedząc, że na liście mailingowej ruchu znajduje się ponad 600 adresów, a ilość „przyjaciół" ruchu w portalu społecznościowym Facebook to 3089, pierwszym celem było uzyskanie 10 tysięcy podpisów w ciągu 2 tygodni. Do 19 października petycję podpisało jednak zaledwie 756 osób. W czasach, gdy tak wiele dzieje się w Internecie łatwo jest przecenić możliwości ruchu. Dołączenie do grupy „przyjaciół" miliony kliknięć temu nie oznacza obecności w ruchu, ale co najwyżej pewną otwartość na punkt widzenia ruchu społecznego. Obecność w grupie internetowej czasami powinna być dopiero początkiem procesu rekrutacji do grupy, a nie jego końcem.

Za oznakę zaangażowania, które wg Tilly'ego ruchy uzyskują manifestując w czasie złej pogody, ostentacyjnym poświęceniem uczestników lub przez udział osób starszych czy nie w pełni sprawnych, w dzisiejszym ruchu studenckim uznaje się okupację budynków. Okupacja Uniwersytetu Nowojorskiego (18–20.02.2009) poprzedzająca Tydzień Działań przyciągnęła uwagę mediów na świecie, a szybkość rozprzestrzenienia się informacji o niej została uznana przez aktywistów za oznakę dobrego przygotowania infrastruktury pod nadchodzące protesty[2]. Okupacje były dominującą taktyką ruchu studenckiego w Niemczech i w Chorwacji, a następnie w Austrii. W Polsce w 2009 roku nie odbyły się żadne okupacje.

Warto pamiętać, że każdorazowe działanie kolektywne przesuwa granicę tego, co możliwe i dopuszczalne. Z tego też względu pojedyncze okupacje na uniwersytetach w Niemczech nie są rodzajem wydarzenia (Badiou 2007), które zmieniałoby uniwersytet. Nie przyciągają uwagi nawet samego ruchu, ich obecność jest oczywista. Każde działanie otwiera pole do renegocjacji granic. W Polskim kontekście społeczno-politycznym okupacje uniwersytetów byłyby uznane za radykalizm i nie podjęto prób ich zorganizowania. W kontekście gdańskim zwraca również uwagę zerwana tradycja demokratycznych protestów studenckich poprzedniego stulecia. Mimo że pamięć dawnych straj-

[2] Jeden z wniosków podczas IRC channel (#education) Indymedia Paryż, 22.02.2009.

ków jest uroczyście celebrowana, to jednak wszystko co robi ruch społeczny wydawało się nowe.

## Koszty aktywizmu

Bycie aktywistą bywa kosztowne, a niepodejmowanie aktywności nie powoduje żadnych negatywnych, natychmiastowych konsekwencji. Aktywizm zużywa zasoby ludzi angażujących się w pracę na rzecz zmian. Przede wszystkim aktywizm wymaga czasu. Podejmowanie działań może być też ryzykowne. Aktywiści mają wiele rzeczy do stracenia: od dobrego imienia, czasem zdrowia, aż po wolność. Doktorantom dodatkowo grożą opóźnienia w badaniach. Dlatego po ruchach społecznych należy spodziewać się korzystania z nowych technologii (Hanagan 2002), które zarówno zmniejszają koszty uczestnictwa, jak również zwiększają szanse na upowszechnienie idei ruchu w społeczeństwie. Stąd powszechne w ruchu użycie blogów, podcastów, filmów, obecność w portalach społecznościowych, wykorzystanie idei dziennikarstwa społecznościowego itp.

Zgodnie z hipotezą Mancura Olsona (Jenkins 1983, s. 536), nikt nie pracowałby na rzecz wspólnego dobra, gdyby nie selektywne zachęty[3]. Należałoby się przyjrzeć jakie to szczególne zachęty dla uczestników zapewnia ruch. Nie chodzi przy tym o trywializowanie działalności aktywistów, lecz o zrozumienie, jak radzą sobie z kosztami ludzie, którzy decydują się poświęcić czas i umiejętności na rzecz wspólnego dobra. Co jest kosztem, a co zachętą uwarunkowane jest kulturowo, a także zależy od specyficznych potrzeb uczestników. Niemniej jednak zauważyć można, że część aktywistów stara się łączyć działalność społeczną z zawodową czy naukową (czego i ten artykuł może być dowodem). Budowana przez ruch sieć kontaktów między ośrodkami akademickimi wykorzystywana bywa do upowszechniania zaproszeń, składania artykułów, publikacji naukowych. Dlatego też być może łatwiej jest ludziom związanym z naukami społecznymi funkcjonować w ruchu, co przekłada się na dłuższe ich zaangażowanie.

## Testowanie teorii i zadawanie pytań idąc

Jak wiele inicjatyw z zakresu badań bojowych (ang. *militant research*) (Malo de Molina 2004) także badania współuczestniczące nie mogą istnieć bez testowania prawd i teorii. Pierwsza interwencja osób utożsamiających się z ruchem, polegająca na sekretnym zamknięciu bramy Uniwersytetu Gdańskiego podczas tzw. dni otwartych (MM Trójmiasto, 18.03.2009), była reakcją na jednostronny sposób ramowania (ang. *framing*) ogrodzenia w uniwersyteckich mediach i próbą wywołania dyskusji na temat przestrzeni uniwersytetu wśród studentów oraz w lokalnych mediach. Jednocześnie prostym testem

[3] Słabsza wersja tej hipotezy mówi, że wkład członków ruchu nie byłby wystarczający w przypadku braku zachęt.

pokazującym, że ogrodzenie może służyć zamknięciu uniwersytetu przed studentami. Transparent z napisem „Kampus = Obóz?" skłaniać miał do zastanowienia nad tym, jak drobna różnica (znaczeń) zmienia sposób funkcjonowania instytucji. Dyskusje, jakie z tego wynikły dawały stosunkowo dobry wgląd w dominujące wśród studentów i mieszkańców miasta ideologie na temat praw własności, roli uniwersytetu i architektury w życiu ludzi. Poziom tych dyskusji nawet w Internecie był dość merytoryczny, zwłaszcza w porównaniu z druzgocącą krytyką o charakterze personalnym po drugiej interwencji. Działanie to polegało na wręczeniu władzom uniwersytetu listu otwartego wyrażającego sprzeciw wobec inwestycji oraz informację, że „do momentu likwidacji płotu zamierzamy wykorzystywać go jako otwartą dla wszystkich, niekomercyjną przestrzeń artystycznej ekspresji" (OKUPÉ 23.03.2009). Działaniu towarzyszyli dziennikarze, dzięki czemu aktywiści mieli szansę przedstawić się i wypowiedzieć swoje zdanie, które wcześniej było marginalizowane lub w ogóle pomijane. Napastliwa krytyka koncentrująca się głównie na wyglądzie uczestników zdarzenia oraz miejscu studentów w hierarchii społeczeństwa polskiego znacząco podniosła koszty funkcjonowania w ruchu. W jej wyniku: uwagę aktywistów zaczęła przyciągać analiza kondycji, perspektyw i pozycji społecznej studentów oraz znaczeń przypisywanych studiowaniu; wysiłki „uwolnienia przestrzeni edukacyjnych" skierowano na podnoszony (w reakcji na zajmowanie się płotem) problem quasi-policyjnego nadzoru w bibliotece uniwersyteckiej; w kwestii grodzenia postanowiono zorganizować legitymizującą wysiłki aktywistów debatę. Jednocześnie przyjęto pozycję zainspirowaną ironicznymi uwagami, że płot będzie chronił autonomię uniwersytetu przed policją w razie strajku i coraz energiczniej zaczęto dopytywać się o stan autonomii uniwersytetu. Problem autonomii postawiony został także przez studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pobitych (14.01.2009) przez interweniujących w budynku ich uniwersytetu policjantów (CIA, 31.01.2009). Jako, że w Gdańsku nie odnaleziono żadnych umów dających wyjątkowe uprawnienia policji, aktywiści rozpoczęli żmudne, choć interesujące działania polegające na wypraszaniu policjantów z terenu ogrodzonego kampusu. Nie było to łatwe, gdyż policjanci na ogół wcale tego samego nie chcieli, co więcej niektórzy twierdzili, że są studentami.

Owocem zainteresowania sytuacją studentów i doktorantów było otwarte spotkanie (22.04.2009) ze wspólnym czytaniem i dyskusją nad jedną z wersji (jak się później okazało) projektu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. Reforma budziła sprzeciw w całości i w szczegółach grożąc całkowitą prowincjonalizacją uniwersytetów, tj. uzależnieniem ich kondycji od lokalnych grup interesu. Na podjęte przez aktywistów działania wpływ miały polityczne możliwości (ang. *political opportunities*) (McAdam i in. 1996), jakie stworzył zapowiedziany nagle na kolejny dzień przyjazd Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, profesor Barbary Kudryckiej. Aktywiści przygotowali pytania oraz transparenty, w razie gdyby nie udało im się ich zadać. Ponieważ po „wykła-

dzie" nie było czasu na dyskusję, bardzo przydały się transparenty z napisami „Edukacja NIE jest towarem" oraz „odZYSKaj Edukację" (OKUPÉ 23.04.2009).

Mniejszych interwencji, testów oraz czasem zupełnie przypadkowych prowokacji było więcej. Na uwagę, naszym zdaniem, zasługują co najmniej dwa zjawiska. Pierwsze to porzucenie przez aktywistów najskuteczniejszej taktyki upowszechniania interesującego ich przekazu – potajemnych działań bez ujawniania tożsamości uczestników (ang. *going clandestine*) (Katsiaficias 2006, s. 52; Zwerman, Steinhoff, della Porta 2000). Drugim interesującym i być może w jakimś stopniu tłumaczącym to pierwsze zjawiskiem jest wpływ procesu wspólnego wytwarzania wiedzy na śmiałość kolejnych działań kolektywnych i stawanie się uczestników ruchu swego rodzaju rebeliantami.

## Płot jako „monstrum" i „puste znaczące"

W naszym ruchu dostrzegliśmy szczególnie silną potrzebę zalegalizowania sprzeciwu wobec płotu, gdyż ta kwestia jako pierwsza i mobilizująca dla największej liczby osób, została jednocześnie najbardziej „skanalizowana" (zarówno przez władze UG, jak i media głównego nurtu) jako „bezsensowne wygłupy młodzieży" (a przecież w OKUPÉ funkcjonowali nie tylko studenci i doktoranci, ale też pracownicy uczelni, mieszkańcy Trójmiasta). Analizę zjawiska parcelacji przestrzeni można odnaleźć m.in. w pracach Tomasza Szkudlarka, który zwraca uwagę na umacnianie/tworzenie podziałów klasowych poprzez zanik sfery publicznej (bądź w przypadku UG, jej zamknięcie/naznaczenie) – dawniej „wymuszającej" kontakt (Szkudlarek 2006). Do innych krytyków technokratycznej nowoczesności w architekturze przestrzeni należą Manuel Castells i Henri Lefebvre. Odnosząc się do ich analiz możemy uznać płot otaczający UG za naruszenie „przestrzeni życiowej lokalnych wspólnot", a także szerzej, tzn. wraz z nową zabudową kampusu, za przykład powszechnego konstruowania homogenicznych, fragmentarycznych i hierarchicznych przestrzeni instytucji, które nastawione są w dużej mierze na kontrolę (Miciukiewicz 2006).

Nowy budynek WNS UG nie tylko wykończony jest w sposób przypominający galerie handlowe (co powoduje choćby problemy dla osób o kulach, które nie mogą bezpiecznie przemieszczać się po wypolerowanych „marmurach"), ale też wykorzystuje te same elementy kontroli i nadzoru (kamery, umundurowani ochroniarze), co przybytki handlowe – taki architektoniczny przejaw komercjalizacji edukacji ma ogromny wpływ na kształt (oraz w ogóle zaistnienie) zorganizowanego uczenia się społecznego. OKUPÉ przeciwstawiło się zmierzaniu nowego kampusu UG w stronę komercjalnych wzorów przestrzeni alienującej. Warto zaznaczyć, że podczas debaty poświęconej kwestii grodzenia zwrócono uwagę na fakt, iż płot jest jedynie „obsceniczną" reprezentacją niesprawiedliwości społecznych, które realizowane są w edukacji wyższej. Jednak grodzenie, w opinii aktywistów, za bardzo oswaja z nierów-

nościami, a występując w kontekście instytucji publicznych uczy ich wszechobecności. Płot dobrze ilustruje istnienie nierówności w dostępie do edukacji, jednak OKUPÉ nie chciało wpisywać się w nurt „przestrzenno-temporalnego konformizmu" i braku zaangażowania w „rekonstrukcję miejskiego *Lebensweltu*" (Miciukiewicz 2006, s. 225). Jednocześnie, reakcja ruchu na płot była w dużej mierze spontaniczną reakcją na nagłe ograniczenia przestrzeni życia codziennego, na ukazanie roli większości społeczności akademickiej w procesach decyzyjnych.

Z perspektywy ruchu, płot widziany był często jako „puste znaczące" (Laclau 2009), tzn. wiele zaangażowanych środowisk (mimo iż ich żądania różniły się od siebie nawzajem) rozpoznawało w walce z „grodzeniem pastwiska" część swoich postulatów. Jednocześnie płot był emanacją procesów komercjalizacji, z których istnienia wcześniej zdawaliśmy sobie sprawę. Był czymś niezwykle realnym (Žižek 2001), co miało szansę pokazać nagromadzone i wytwarzane przez reformy okołobolońskie fikcje, w których pogrąża się wyższa edukacja. Płot nie sprawdził się jednak jako monstrum. Funkcjonuje raczej jako oznaka prestiżu. Zanim poszczególne żądania różnych środowisk uległy rekonfiguracji umożliwiającej trwałość sojuszu (Laclau 2009), płot rozpłynął się też jako „puste znaczące" pod wpływem tematycznych spotkań nt. „spraw bieżących dotyczących życia kampusu" (OKUPÉ 1.04.2009) zorganizowanych przez władze uniwersytetu. Nadzieje związane z tymi rozmowami spowodowały zakończenie mobilizacji nowych uczestników przez ruch.

## Biograficzna dostępność

Analizując na poziomie mikro proces mobilizacji do ruchu studenckiego, opieramy się głównie na sytuacji w Gdańsku. Jedną z zauważalnych cech mobilizacji w przypadku OKUPÉ była rekrutacja blokowa (ang. *bloc recruitment*) (Jasper 2007, s. 94) doktorantów. W dużej części była to grupa doktorantów już wcześniej aktywnych społecznie oraz niezadowolonych z braku stypendiów doktoranckich (Wikipedia, b.d. a), dla których działania na poziomie samorządu były nie dość skuteczne i nie były w stanie adresować wielu odkrytych w toku studiowania problemów.

Dość często, również potocznie, wskazuje się biograficzną dostępność (ang. biographical availability) (Jasper 2007, s. 98; Stekelenburg, Klandermans 2007, s. 191) jako pewien zestaw cech (brak innych zobowiązań, rodziny, regularnej pracy itp.) umożliwiających ludziom zaangażowanie społeczne, szczególnie długotrwałe. Nie tłumaczy to jednak kolejnej cechy mobilizacji, jaką było pojawienie się ludzi z tzw. społecznym ADHD, czyli ludzi już aktywnych w wielu dziedzinach, cechujących się wielokrotną przynależnością (ang. *multiple affiliations*) (della Porta, Diani 1999, s. 119–123) do różnych organizacji: od kół naukowych i niezależnych grup artystycznych, przez firmy i organizacje pozarządowe, po organizacje związkowe i polityczne. Cecha ta ułatwiała dostęp do różnych zasobów, ale również utrudniała identyfikowanie

się z ruchem jako całością, gdyż wielu uczestników ruchu wolało publicznie przedstawiać się jako członkowie oficjalnych organizacji.

**Tożsamość, struktura, pozycja...**

Ważnym kontekstem funkcjonowania ruchu społecznego w obrębie edukacji jest fakt, że mobilność społeczna ma współcześnie znacząco inny charakter niż w społeczeństwie przemysłowym. Wielu ludzi znajduje się w sytuacji, w której awans edukacyjny rozumiany jako zdobywanie kolejnych dyplomów i umiejętności wiąże się w ich życiu z degradacją społeczną w związku ze spadkiem dochodów (Byrne 2000, s. 127). Mimo to, studenckie ruchy przeciwko dalszej komercjalizacji edukacji działają w Polsce w środowisku niezorganizowanym. Dlatego pomocne może się okazać poszukiwanie inicjatorów, ludzi, których teoretycy ruchów społecznych, John McCarthy i Mayer Zald, nazwali przedsiębiorcami ruchu społecznego (ang. *social movement entrepreneurs*) (della Porta, Diani 1999, s. 151).

Obserwując studentów, którzy spontanicznie włączali się w dyskusje na temat stanu uniwersytetu w Gdańsku oraz zastanawiając się, co łączyło aktywistów, biorących udział w konferencji w Warszawie, zwróciliśmy uwagę na duży udział w ruchu byłych „Erazmusowców", studentów od czwartego po „siódmy" rok studiów oraz doktorantów. W wielu dyskusjach o uniwersytecie przedstawiciele administracji uniwersytetów odwołują się do rozwiązań stosowanych na innych uniwersytetach w Polsce (szczególnie w Warszawie), podczas gdy aktywiści, ze względu na doświadczenia ze studiów poza krajem, odwołują się do rozwiązań skandynawskich, brytyjskich, niemieckich itp. Nie bez znaczenia jest także to, że będąc na wymianach studenckich w miastach o dużej aktywności społecznej (na ogół w stolicach), studenci mieli okazję obserwować przebieg i organizację masowych protestów, np. wielomiesięczną walkę o zachowanie i odzyskanie centrum młodzieżowego „Ungdomshuset" w Kopenhadze. Z kolei studenci ostatnich lat studiów oraz tzw. wieczni studenci mają poczucie zmian jakie zachodzą na uniwersytetach i mają kapitał społeczny, który umożliwia im wykorzystanie zasobów tak uniwersyteckich, jak i miejskich.

Doktoranci stanowili dużą część grupy mobilizacyjnej, która rozpoczęła organizację ruchu. Dlaczego tak się stało? Zdaje się, iż fakt ten był dużym zaskoczeniem dla tej części wspólnoty akademickiej, która kultywuje mitologizację elitarności pozycji doktorantów na uniwersytecie. Doktoranci, poza tym, że zasilani są przez obie wspomniane grupy, zajmują interesującą pozycję w strukturze akademii. Uczą się „stawania równymi" z dotychczasowymi autorytetami naukowymi i pedagogicznymi. W zasadzie nie są ani studentami, ani pracownikami uczelni, choć w toku studiów stają się bardziej jednym bądź drugim. Przez antropologów podobny do tego stan „już nie – jeszcze nie" określany jest jako liminalny (Turner 2005; van Gennep 2006). Organizując ruch społeczny będący wyrazem przywiązania do miejsca, pozycja doktoran-

tów staje się bliższa źródłu słowa „liminalny" – limes, czyli wojskowym umocnieniom granic, z których widać działania wszystkich po obu stronach granicy (Wikipedia, b.d. b). W przełożeniu na klasyczny strukturalizm pozycja doktorantów w strukturze akademii rozumiana może być (i często jest) jako pozycja proletariatu. Niezależnie od tego czy studenci będą pracownikami czy klientami uniwersytetów, doktoranci są niezbędni dla reprodukcji uniwersytetu, a ich obecność ma być wskaźnikiem sukcesu reform okołobolońskich.

Mimo że napięcia strukturalne nie muszą przekładać się na działanie o charakterze kolektywnym, to jednak mogą mieć one wpływ na motywację ludzi. Pierre Bourdieu analizując wydarzenia Maja 1968 roku nazwał ludzi takich, jak wskazane trzy grupy aktywistów, niebezpiecznymi dla porządku społecznego, bo nie mogąc dostać tego, czego chcą, np. pracy, będą starać się zminimalizować różnicę między tymi, którzy ją mają, a tymi, którzy jej nie mają (Bourdieu 1990, s. 45). W kontekście uniwersyteckim może to również dotyczyć wszelkich różnic między studentami a profesoriatem.

W perspektywie napięć strukturalnych, a także antystrukturalnych, tj. próbując rozumieć doktorantów jako, pewną niezależną od struktury, communitas (Turner 2005), interesującym zjawiskiem było, że pewna część doktorantów odebrała działania ruchu (nawet te sformalizowane, jak pisanie podań) bardzo negatywnie. Jednym z zarzutów było zagrożenie, jakie stwarzamy dla „marki studiów doktoranckich", to, że ją psujemy, co łączy się zapewne z obniżeniem „wartości" dyplomu na rynku. Głosy takie były artykułowane przez doktorantów studiów zaocznych (płatnych). Na tym etapie nie chcemy wysuwać uogólniających wniosków, akcentujemy jednak pojawiające się pytania: Jak odpłatność za studia wpływa na aktywne postawy społeczne studentów/doktorantów? Czy koszty zaangażowania osób płacących nie wzrastają chociażby o czesne, które bez uzyskania dyplomu może zostać uznane za „stracone"? Jak możliwy jest rozwój Akademii, jeśli jej krytyka będzie unikana z obawy o „wartość" dyplomu?

## Konsensus i Akademia

Jedną ze stosowanych w Gdańsku innowacji, która miała zapewnić wewnętrzną spójność ruchu, było podejmowanie decyzji przez ustanowienie konsensusu. Wspierającą ten proces techniką był język znaków migowych wyrażających: aprobatę, chęć zabrania głosu lub odpowiedzi na to, co właśnie zostało powiedziane; sygnalizowanie, że zabierający głos mówi zbyt cicho; sygnalizowanie powtarzania się wypowiedzi oraz sytuacji, gdy staje się ona niejasna dla pozostałych uczestników i in. Sygnalizowanie rękami odbywa się bez konieczności przerywania czyjejś wypowiedzi i rozpraszania uwagi pozostałych uczestników. Umożliwia to także „wypowiedzenie się" osobom, które zabierać głosu nie chcą. Pozwala także szybko zauważyć, kiedy poparcie dla podejmowanych decyzji maleje, ale jeszcze nie jest artykułowane, co pomaga zapobiegać późniejszym problemom w trakcie realizacji podjętych decyzji.

Technika ta wymaga od prowadzących spotkanie facylitatorów twórczego modyfikowania padających propozycji, poczynając od parafrazowania po poszukiwanie wspólnych cech przeciwnych stanowisk. Stosowana jest zarówno przez małe grupy, jak i duże zgromadzenia (Kowzan 2008). Uchodzi za jeden z najpopularniejszych wynalazków ruchu anarchistycznego.

Poleganie na konsensusie nie zapobiegło powstawaniu sekciarskich (ang. *sectarian*) podziałów wewnątrz Komitetu charakterystycznych raczej dla organizacji opartych na demokracji większościowej (Hawksley 2009), gdzie rozmawia się po to, by zyskać poparcie słuchaczy i ostatecznie wygrać podczas rozstrzygającego głosowania. Dyskusje w czasie spotkań OKUPÉ, mimo że kilkukrotnie doprowadzały do zaskakujących i satysfakcjonujących wszystkich rozwiązań, okazywały się jednak bardzo wyczerpujące. Przyczynami takiego stanu było na pewno małe doświadczenie w prowadzeniu tego typu spotkań. Zażartość konfliktów każe przypuszczać, że mamy również do czynienia z pewną kulturową łatwością tworzenia „platform nieporozumienia", wokół których udaje się budować dość stabilne grupy. Jeżeli wziąć pod uwagę, że wielu uczestników spotkań odniosło sukces edukacyjny, to interesujące jest wyjaśnienie antropologa, Davida Greabera, który twierdzi, że kultura konsensusu jest sprzeczna z kulturą organizacyjną współczesnych akademii. Zwrócił on uwagę na pielęgnowanie różnic oraz fanatyczne postawy w środowisku akademickim. Jego zdaniem przyczyna tych zjawisk tkwi w treningu akademickim, którego celem jest nabranie umiejętności różnienia się z innymi akademikami (Greaber 2009).

## Władza, Upełnomocnienie i Zawładnięcie

Jednym ze ściśle związanych z pedagogiką krytyczną pojęć kojarzących się z ruchami społecznymi jest *empowerment*, które w piśmiennictwie polskim tłumaczy się jako upełnomocnienie. Jednak, jak zauważa Angela Cheater we wstępie do książki „The Anthropology of Power", słowo *empowerment* stawało się coraz popularniejsze wraz z odrywaniem się od pojęcia *power*, czyli władzy/mocy (Cheater, 1999). Charakter tego procesu, jaki pedagodzy chcieliby osiągnąć, zależy od tego, w jaki sposób podmiot (ang. *agent*) rozumie ową *power* – bardziej jako władzę czy jako moc. W gdańskim ruchu studenckim zarysował się pewien interesujący dualizm w sposobie rozumienia władzy/mocy i może być on odbiciem „sporu instytutów", myśli pedagogicznej z politologiczną. Podejmując wysiłki badawcze w celu zrozumienia zasad funkcjonowania uniwersytetu, które doprowadziły do budowy płotu, naszpikowania korytarzy uniwersytetu kamerami, wprowadzenia strażników itp., niektórzy aktywiści koncentrowali się na ludziach podejmujących decyzje oraz ich nieformalnych relacjach, podczas gdy inni na procedurach oraz możliwościach ich udemokratycznienia tak, by decyzje zapadały z uwzględnieniem osób, których dotyczą skutki tych decyzji. Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że ci pierwsi uwewnętrznili Weberowską koncepcję władzy, która jest

dla nich grą o sumie zero-jedynkowej, a jej uczestnicy to aktywni manipulatorzy. Drudzy natomiast Foucauldiańską koncepcję władzy, w której nie ma autorów, a liczy się „polityka głosu". Dla używających koncepcji Weberowskiej, w której *empowerment* oznacza zawładnięcie (zasobami), koncepcja Foucauldiańska jest niebezpieczną mistyfikacją, niepozwalającą dostrzec z jednej strony wszechobecnej korupcji, a z drugiej – tego, że władza ma strukturę genderową, klasową (Cheater 1999, s. 6). Z kolei dla używających koncepcji Foucauldiańskiej, w której *empowerment* to upełnomocnienie (uczestników), myślenie Weberowskie jest częścią problemu, a nie rozwiązania, gdyż samo w sobie nie zapobiega reprodukcji tych samych schematów funkcjonowania władzy w razie jej przejęcia.

Wydaje się, że ruchy społeczne przeciw komercjalizacji nie mają problemów z uwzględnianiem zarówno potrzeby zawładnięcia, jak i upełnomocnienia, szczególnie jeśli spleść je z celami krytycznej pedagogiki miejsca, tj. dekolonizacją i powtórnym zasiedlaniem miejsc. Zawładnięcie może doprowadzić do przejęcia przez najsłabszych kontroli nad zasobami tak, by wspierały one ich rozwój, a upełnomocnienie budując na praktykach oporu, celuje w hegemoniczny porządek kulturowy, w którym te zasoby w ogóle mają jakieś znaczenie.

## Sojusznicy ruchu

Badania porównawcze nad ruchami studenckimi we Włoszech i w Niemczech wskazywały, że ważną rolę w cyklu życia ruchu społecznego odgrywają jego sojusznicy. W okresach osłabienia czy też wygaszania się ruchów, włoscy aktywiści wykazywali tendencję zasilania Partii Komunistycznej, podczas gdy w Niemczech po ruchu pozostała gęsta sieć różnorodnych alternatywnych inicjatyw. Donatella della Porta i Mario Diani (1999, s. 155–156) wskazywali, że rozbudowa własnej struktury organizacyjnej oraz zagwarantowanie kolektywnej kontroli nad zasobami powinny być ważne dla ruchu, który chciałby twórczo przetrwać okresy latencji (utajenia). W przypadku zarówno gdańskiego OKUPÉ, jak i wrocławskiego bezimiennego ruchu „Odzyskaj swoją edukację" takim dominującym sojusznikiem okazał się ruch anarchistyczny. Centrum Informacji Anarchistycznej poza gromadzeniem informacji o aktualnych protestach studenckich w Polsce i za granicą podjęło się organizacji konferencji („Proces Boloński: Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału", Warszawa, 6.06.2009), która umożliwiła spotkanie się aktywistów z różnych regionów, wymianę doświadczeń, zawiązanie współpracy i dzielenie się zasobami. Aktywiści Otwartego Komitetu wystąpili z prezentacją „Nowy Wspaniały Uniwersytet – Rozpoznanie Poprzez Walkę". Bezpośrednim efektem tego spotkania były skoordynowane projekcje filmu „Sumer of Resistance" o protestach studenckich z 2006 roku. W Trójmieście niezwykle pomocni okazali się członkowie Ogólnopolskiego Związku Zawodowego „Inicjatywa Pracownicza" zasilający ruch nie tylko pomysłowością, ale także analizami prawnymi,

literaturą oraz pomocnymi badaniami (Żuk 2009). W związku z tym należy oczekiwać dalszych efektów przenikania się środowisk studentów, doktorantów i zorganizowanych pracowników najemnych spoza uczelni.

Z innymi sojusznikami, jak Krytyka Polityczna (wspólna akcja OKUPÉ, KP i OZZIP w gdańskich galeriach handlowych [OKUPÉ, 1.05.2009]) oraz Demokratyczne Zrzeszenie Studentów (udział aktywistów OKUPÉ w demonstracjach z 13.08.2009 oraz w wiecu 17.11.2009) przykładano większą wagę do zaznaczania odrębności.

## Ruchy zmiany społecznej i przemiany osobistej

Chęć skorzystania z doświadczeń innych ruchów doprowadziła nas do problemu typologizacji OKUPÉ. Zadaliśmy sobie pytanie, do jakiego typu ruchów społecznych Otwarty Komitet należy. Pewnego rozróżnienia dokonać można bazując na klasyfikacji składającej się z trzech kategorii: ruchów społecznych starego typu (ang. *old social movements*), nowych ruchów społecznych (ang. *new social movements*) oraz współczesnych grup działania (ang. *present-day action-groups*) (Dekeyser 2001). Ze względu na powiązania z samorządem doktorantów oraz wieloma organizacjami studentów nie można odmówić gdańskiej części ruchu nawiązania do tradycji starych typów ruchów społecznych. W tym ujęciu OKUPÉ mogłoby być rozumiane jako próba politycznej mobilizacji struktur uniwersytetu, w celu doprowadzenia do zmiany społecznej, do jakiej nie mogło doprowadzić „normalne" funkcjonowanie tych struktur. Jednocześnie OKUPÉ ze względu na charakterystykę uczestników oraz stawianie pytań o tożsamość nowych grup społecznych – doktorantów i współczesnych studentów wpisuje się w kategorię „nowości" będącej owocem teoretycznych prac nad ruchami lat 60. i 70. poprzedniego stulecia. W ich charakterystyce przede wszystkim podkreśla się istotność rozwoju technologii komunikacyjnych i ogólnie procesów modernizacyjnych – z jednej strony jako warunku powstania, a z drugiej jako odpowiedzi na negatywne skutki przemian zachodzących we współczesnych społeczeństwach. W takich warunkach, jak wykazywał Touraine, kolektywna działalność ludzi ukierunkowana na dążenie do pewnego celu przenosi się ze sfery produkcji w sferę kulturową – obejmuje jednocześnie wszystkie aspekty życia społecznego, ale główną siłą napędową nowych ruchów społecznych są młodzi, wykształceni reprezentanci nowej klasy średniej (ze szczególnym uwzględnieniem inteligencji humanistycznej i studentów) funkcjonujący w społeczeństwach demokratycznych (Ulicka 1993). Z takiego przedstawienia głównych aktorów wynika też określenie innych przyczyn powstania nowych ruchów społecznych, między innymi: zaburzeń w funkcjonowaniu państwa demokratycznego, które uniemożliwiają bądź artykułowanie problemów, bądź ich rozwiązanie w ramach przyjętych reguł instytucjonalnych, a także nasilenia „kryzysu legitymizacji" (Ulicka 1993). Patrząc w tej perspektywie na ruch OKUPÉ widać zbieżność w przyczynach powstania:

- niezadowolenie z funkcjonowania państwa (m.in. jako głównego gwaranta wolnej od opłat i ogólnodostępnej edukacji na wszystkich poziomach), a w mniejszej skali – uniwersytetu;
- potrzeba zwiększenia poziomu demokratyzacji, wraz z wprowadzeniem demokracji uczestniczącej pozwalającej na pełniejsze zaangażowanie członków społeczności w jej kształtowanie.

W Gdańsku problem kryzysu legitymizacji, czy raczej reprezentacji, wydaje się bolesny ze względu na jego szczególne miejsce w procesie dążenia Polski do demokracji. Co interesujące, trzecia kategoria ruchów społecznych – współczesne grupy działania lub inaczej, organizacje ruchu społecznego (ang. *social movement organisations*) (della Porta, Diani 1999, s. 140–146) – również rzuca światło na pewne aspekty funkcjonowania OKUPÉ. Luc Dekeyser wskazuje, że w odróżnieniu od nowych ruchów społecznych, grupy te stronią od zaangażowania ideologicznego, osiągają wysoki poziom profesjonalizacji, a jednocześnie nie przykładają tak dużej wagi do bezpośredniego udziału w działalności poszczególnych członków (co się z tym wiąże: nie artykułują potrzeby opierania działalności na demokracji bezpośredniej), który może zostać ograniczony do wsparcia finansowego (*check-book-activism*) (Dekeyser 2001). W kontekście polskim zjawisko to opisuje Agnieszka Graff (2010) – w jej tekście mowa jest o zjawisku „NGOizacji", czyli ukształtowaniu się współczesnych polskich organizacji pozarządowych[4] jako sprofesjonalizowanych małych firm łatających braki strukturalne państwa – co po części pokrywa się z kategorią współczesnych grup działania. OKUPÉ, wraz ze swoją niehierarchiczną i pozainstytucjonalną strukturą oraz funkcjonowaniem tylko na zasadzie bezpośredniego zaangażowania nie może uchodzić za przykład współczesnej grupy działania ani za organizację ruchu społecznego. Jednak trzeba zauważyć obecność takich grup, jak koła naukowe czy redakcje czasopism funkcjonujących wewnątrz lub na obrzeżach ruchu. Ich autonomiczny charakter, odrębność procesów decyzyjnych, pewna profesjonalizacja były dla ruchu widocznym wsparciem.

Istnieje również pewna często pomijana we współczesnych analizach kategoria – ruch przemiany osobistej (ang. *personal change movement*) (Jenkins 1983), która funkcjonuje poza trzema dotychczas wymienionymi, ponieważ nie podziela ich założenia o racjonalności ruchów. Do tej kategorii na ogół wrzucano sekty i ruchy o charakterze religijnym, ale z perspektywy andragogiki istotne wydaje się wskazywanie tych obszarów funkcjonowania ruchów społecznych, które pokazują tę przemianę lub doprowadzają uczestników do niej. Ślady takiej przemiany dostrzegliśmy w momencie wygasania rekrutacji do ruchu i ograniczenia ilości otwartych spotkań. Niektóre osoby podejmować zaczęły wówczas samodzielne i spontaniczne interwencje mające na celu wy-

[4] Interesującą pozycją na temat ruchów społecznych niezależnych od organizacji pozarządowych jest książka *Społeczeństwo w działaniu. Ekolodzy, feministki, skłotersi* (Żuk 2001).

proszenie policjantów z terenu kampusu, na co bez zdobytej wiedzy o relacjach: autonomiczny uniwersytet – państwowy aparat przemocy, nikt wcześniej się nie odważał.

## Uczenie się (w) ruchu – ruch jako uczenie się społeczne

Powstanie i działalność OKUPÉ analizowane z perspektywy andragogicznej wydają się być fenomenami, które ukazały problemy współczesnego (w tym przypadku polskiego) uniwersytetu jako przestrzeni kolektywnego/społecznego uczenia się. Zaś działania ruchów studenckich prezentowanych w tym tekście w dużej mierze są realizacją koncepcji tego typu uczenia się. Aby dokonać analizy uczenia się w ruchu (ale i uczenia się ruchu), odniesiemy się do trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa. Autor ten uczenie się pojmuje szeroko, jako proces rozwoju psychicznego, socjalizację oraz zdobywanie kwalifikacji, co przekłada się na trzy wymiary uczenia: poznawczy, emocjonalny i społeczny (także w szerszym znaczeniu) – tworzące holistyczną całość (Illeris 2006). Na potrzeby tego tekstu najciekawsze są elementy twórczego zestawienia przez Illerisa tych koncepcji, które odnoszą się do społecznego wymiaru edukacji. Powołując się na Davida A. Kolba, podkreśla on, iż perspektywa społeczna wymaga wzmocnienia, gdyż w uczeniu edukacji dorosłych nastąpiła zbyt duża koncentracja na perspektywie psychologicznej. Co więcej, „współczesne, zindywidualizowane społeczeństwo nie zapewnia możliwości uczenia się kolektywnego" (Illeris 2006, s. 215). Odpowiedź na ten problem można znaleźć m.in. w pracy Ewy Kurantowicz: „Tworzenie grup obywatelskich, niezależnych, oddolnych, działających w imię podzielanego dobra, wartości czy interesów może być procesem budowania społeczności uczącej się. Członkowie grup obywatelskich mogą »przejść« cały proces kreowania grupy (...), wykorzystując jej potencjał do uczenia się" (Kurantowicz 2007, s. 89).

Jeśli chodzi o sfery uczenia się (w) ruchu OKUPÉ, to obejmowały one nie tylko relacje wynikające z usytuowania ruchu w społeczeństwie lokalnym, państwie, a nawet w skali globalnej, ale też uczenie się organizacji, kooperacji, koordynacji i komunikacji „wewnątrz" ruchu. Niestety, jak już wspomnieliśmy, ten ostatni aspekt napotkał prawdopodobnie kulturowe bariery, które skłaniają do pytania czy Akademia nie stała się zbyt nastawiona na indywidualny sukces, a jej przestrzeń nie jest jedynie łącznikiem serii jednostkowych realizacji tego celu, który osiąga się dzisiaj koncentrując na zdobywaniu kwalifikacji „koniecznych na rynku pracy"? Czy umiejętność tworzenia grup identyfikujących problemy społeczności oraz kolektywnie wypracowujących dla nich rozwiązania nie powinna być akcentowana w toku kształcenia akademickiego (zwłaszcza pedagogów)? Celem działań OKUPÉ było właśnie wzmocnienie, a nawet tworzenie nowych przestrzeni społecznego uczenia się poprzez: nastawienie na działania kolektywne, próbę rozwiązania problemów społeczności, w której funkcjonowali członkowie, a także

poprzez realizację krytyczno-edukacyjnej funkcji ruchu (przejawem tego dążenia jest również ten tekst).

Na uwagę zasługuje także przenikanie się edukacji formalnej (tok studiów), pozaformalnej (organizacje studenckie) oraz nieformalnej (dzielenie się wiedzą), które składały się na całość doświadczenia uczestników (w) ruchu. Teoretycy edukacji wskazują na problemy z mierzalnością efektów edukacji nieformalnej (Ileris 2004, s. 151–152). Z perspektywy ruchu społecznego nie stanowi to problemu – jedyną interesującą ruch miarą są kolektywne działania. Za to paradoksalnie problemem staje się w tym ujęciu edukacja formalna, która chociaż wydaje się nieodzowna, gdyż dostarcza aktywnym obywatelom kompetencji umożliwiających podtrzymanie działalności (Kurantowicz 2007, s. 88), to jednak rzadko prowadzi wprost do działalności, a więc do mierzalnych rezultatów. Dzięki uczestnictwu w międzynarodowej platformie aktywistów mogliśmy dużo dowiedzieć się o „byciu w" i tworzeniu ruchu. Ironiczne może się wydać to, że gdyby nie zapośredniczenie MRS, OKUPÉ nie nawiązałoby kontaktu z aktywistami z innych miast Polski. A kontakt ten zaowocował m.in. organizacją konferencji, spotkań propagujących działalność studenckich aktywistów, projekcji filmów (Wrocław, Warszawa, Gdańsk) oraz podjęcie inicjatyw wykraczających poza ruch. Tworzenie sieci ruchów społecznych zwiększa szansę na kontynuację aktywności społecznej, nawet w momencie, gdy poszczególne grupy przeżywają kryzys.

## Zakończenie

W analizie ruchu społecznego przeciwko komercjalizacji edukacji, w której szczególną uwagę poświęciliśmy ruchowi gdańskiemu, poruszyliśmy wiele wątków, które zamierzamy rozwinąć w kolejnych opracowaniach. W artykule staraliśmy się uchwycić międzynarodowy aspekt lokalnego uczenia się w ruchu, wraz z jego specyfiką (w przypadku gdańskiego ruchu była to mobilizacja wokół kwestii grodzenia uniwersytetu). Pokazaliśmy, że repertuar działań podjętych przez ruch w Polsce wykazał wszystkie cechy repertuaru ruchów społecznych wg Tilly'ego, poza zaangażowaniem na poziomie oczekiwanym przez ruch międzynarodowy, gdyż nie podjęto się w kraju okupacji żadnego uniwersytetu. W naszej analizie uwzględniliśmy koszty funkcjonowania w ruchu, które rosły wraz podejmowaniem przez ruch kolejnych „testów teorii" budowanych w oparciu o reakcje otoczenia na działania ruchu. Rozwinęliśmy też kilka konceptualizacji dotyczących znaczenia płotu dla ruchu oraz charakterystyki uczestników, które pierwotnie powstały wewnątrz ruchu. Pokazaliśmy jak kontekst funkcjonowania ruchu w środowisku uniwersyteckim wpłynął na jego dynamikę oraz generował dwuznaczne rozumienie sukcesu. Wskazaliśmy też konteksty, które naszym zdaniem powodują dryfowanie dotychczasowych uczestników ruchu w Polsce w kierunku ruchu anarchistycznego. Próby opisania OKUPÉ językiem teorii socjologicznych wykazały, że ma on cechy zarówno tradycyjnych ruchów zmiany osobistej, dawnych ruchów

zmiany społecznej, jak i nowych ruchów społecznych. Można też wskazać „współczesne grupy działania"/„organizacje ruchu społecznego" będące jego częścią. Użycie teorii pedagogicznych, socjologicznych i filozoficznych do opisu i analizy OKUPÉ umożliwiło przetestowanie ich jako narzędzia konceptualizacji i rozwiązywania problemów napotkanych w działaniu ruchów społecznych. Z tej perspektywy opisaliśmy m.in. zastosowanie koncepcji „pustego znaczącego" Laclau oraz „monstrum" Žižka. Za interesującą uznaliśmy dominację społecznego wymiaru uczenia się w ruchu, a także trudności z oceną efektywności, jakie z perspektywy ruchu społecznego sprawia edukacja formalna. I choć nasza analiza miała charakter ograniczony zarówno ze względu na wielkość ruchu, jak i jego lokalną specyfikę (m.in. brak represji), to mamy nadzieję, iż w artykule tym zamieściliśmy materiał stanowiący dobry punkt wyjścia do rozważań nad wieloma aspektami funkcjonowania współczesnego uniwersytetu. Liczymy też, że analizy funkcjonujących w Polsce ruchów społecznych na trwałe wejdą w sferę zainteresowań andragogów. Dalszych badań wymaga problem genderowości ruchu społecznego oraz traumatycznego wymiaru funkcjonowania (w) ruchu. Interesujące byłoby też przyjrzenie się fenomenowi zarówno uczenia się, jak i utrwalania aktywnego obywatelstwa np. w więzieniach, gdyż z miejscami tymi wiąże się los aktywnych ruchów społecznych i wielokrotnie służyły już one za analogię do instytucji kształcenia, mają także wpływ na utrwalanie się ruchów (Walter 2007, s. 258; Westrheim 2008).

* * *

**Podziękowania**

Artykuł nie powstałby bez ludzi, którzy chcieli coś wokół siebie zmienić i zaangażowali się w OKUPÉ. Szczególne podziękowania dla Małgorzaty Zielińskiej i Dominika Krzymińskiego za pomoc w pracy nad szkicem. Dziękujemy też wrocławskiej inicjatywie „Odzyskaj swoją edukację", Komisji Środowiskowej OZZ IP w Gdańsku, Związkowi Syndykalistów Polski, portalowi Centrum Informacji Anarchistycznej oraz organizatorom konferencji „Proces Boloński: Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału" za współtworzenie sieci oporu wobec komercjalizacji edukacji.

**Bibliografia**

Badiou A. (2007), Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu. Ha!art, Kraków.

Brookfield S.D. (2005), The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching. Open University Press, UK.

Byrne D. (2000), Social Exclusion. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Cackowska M. (ed.) (2009), Learning in Academia: Socio-Cultural and Political Perspectives. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Cheater A. (ed.) (1999), The Anthropology of Power: Empowerment and Disempowerment in Changing Structures. ASA Monographs 36, Routledge, London, New York.

della Porta D., Diani A.M. (1999), Social movements: An Introduction. Blackwell Publishers, Oxford.

Dekeyser L. (2001), Adult Educationa nad Citizenship in Social Movements, [w:] M. Bron, J. Field, (ed.), Adult Education and Democratic Citizenship. Vol. III. Lower Silesian University College of Education, Wrocław, s. 37–56.

Dekeyser L. (2001), Adult Educationa nad Citizenship in Social Movements, [w:] M. Schemmann, M. Bron (ed.), Adult Education and Democratic Citizenship. Vol. IV. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 91–100.

Duncombe S. (2006), Dream: Re-imagining Progressive Politics in an Age of Fantasy. New Press, USA.

Gliński P. (1996), Polscy Zieloni: Ruchy społeczne w okresie przemian. Wydawn. IFiS PAN, Warszawa.

Gruenewald D.A. (2003), The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. "Educational Researcher", Vol. 32, No. 4, s. 3–12.

Guigni M.G. (1998), "Was it Worth the Effort?" The Outcomes and Consequences of Social Movements. "Annual Review of Sociology", No. 24, s. 371–393.

Hanagan M. (2002). Irish Transnational Social Movements, Migrants, and the State System, [w:] J. Smith, H. Johnston (ed.), Globalization and Resistance: Transnational Dimensions of Social Movements. Rowman & Littlefield, USA, s. 53–74.

Hawksley H. (2009), Democracy Kills: What's so good about having the vote? Macmillan, UK.

Illeris K. (2004), Adult education and adult learning. Forlaget Samfundslitteratur, Dania.

Illeris K. (2006), Trzy wymiary uczenia się. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Jasper J.M. (1997), The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements. University of Chicago Press, Chicago, London.

Jasper J.M. (2007), Cultural Approaches in the Sociology of Social Movements. [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), Handbook of Social Movements Across Disciplines. Springer, USA, s. 59–109.

Jenkins, C. (1983), Resource Mobilization and the Study of Social Movements. "Annual Review of Sociology", No. 9, s. 527–553.

Jordan B., Düvell F. (2005), Migration: The Boundries of Equality and Justice. Polity, Cambridge.

Katsiaficias G. (2006), The Subversion of Politics: European Autonomous Movements and the Decolonization of Everyday Life. AK Press, USA.

Klandermans B., Roggeband C. (2007), Handbook of Social Movements Across Disciplines. Springer.

Kowzan P. (2008), Jak uczą się nowocześni nomadzi edukacyjni w Europie? Ponadnarodowe i pozasystemowe przestrzenie edukacji dorosłych. „Edukacja Dorosłych", nr 1–2 (58–59), s. 39–58.

Kurantowicz E. (2007), O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej,Wrocław.

Laclau E. (2009), Rozum populistyczny. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Markus H. R., Kitayama S. (1991), Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. „Psychological Review", nr 98(2), s. 224–253.

McAdam D., McCarthy J.D., Zald M.N. (eds.) (1996), Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings. Cambridge University Press, New York.

McDonald K. (1999), Struggles for subjectivity: identity, action, and youth experience. Cambridge University Press, UK.

Meyer D., Lupo L. (2007), Assessing the Politics of Protest: Political Science and the Study of Social Movements, [w:]: B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), Handbook of Social Movements Across Disciplines, Springer, USA, s. 111–156.

Męczkowska A. (2005), The Power of Education as Power of Gravity: A Perspective Within One of Many Academic Cultures, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H.S. Olesen, L. West (eds.), „Old" and „New" Worlds of Adult Learning". Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 106–117.

Miciukiewicz K. (2006), Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc, [w:] M. Mendel (red.), „Pedagogika miejsca". Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 209–238.

Nawratek K. (2008), Miasto jako idea polityczna. Ha!art, Kraków.

Offe C. (1995), Nowe ruchy społeczne: przekraczanie granic polityki instytucjonalnej, [w:] J. Szczupaczyński (red.), Władza i społeczeństwo: Antologia tekstów z socjologii polityki. Scholar, Warszawa.

Salman T., Assies W. (2007), Anthropology and the Study of Social Movements, [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), Handbook of Social Movements Across Disciplines, Springer, USA, s. 205–265.

Stekelenburg J., Klandermans B. (2007), Individuals in Movements: A Social Psychology of Contention, [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), Handbook of Social Movements Across Disciplines, Springer, USA, s. 157–204.

Swidler A. (1986), Culture in Action: Symbols and Strategies. "American Sociological Review", No. 51, s. 273–286.

Szkudlarek T. (2006), Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy, [w:] M. Mendel (red.), Pedagogika miejsca. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 191–208.

Szkudlarek T. (2005), „Koniec pracy" czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku, [w:] A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Rynek, kultura neoliberalna i edukacja. „Impuls", Kraków.

Tilly C. (2004), Social Movements, 1768–2004. Paradigm Publishers, USA.

Turner V. (2005), Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagielońskiego, Kraków.

van Gennep A. (2006), Obrzędy przejścia. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Verhulst J., Walgrave S. (2009), The First Time is the Hardest: A Cross-National and Cross-Issue Comparison of First Time Protest Participants. "Political Behaviour", No. 31, s. 455–484.

Walter P. (2007), Adult Learning in New Social Movements: Environmental Protest and the Struggle for the Clayoqout Sound Rainforest. "Adult Education Quarterly", No. 57(3), s. 248–263.

Westrheim K. (2008), Prison as Site for Political Education: Educational experiences from prison narrated by members and sympathisers of the PKK. "Journal for Critical Education Policy Studies", nr 6(1).

Williams R. (1995), Constructing the Public Good: Social Movements and Symbolic Resources. "Social Problems", Vol. 42, s. 124–144.

Williams, G. (2008), Struggles for an Alternative Globalization: An Ethnography of Counterpower in Southern France. Ashgate Publishing, UK.

Zwerman G., Steinhoff P.G., della Porta D. (2000), Disappearing Social Movements: Clandestinity in the New Left Protest Cycle in the U.S., Japan, Germany, and Italy. „Mobilization", No. 5(1) Spring, USA, s. 83–100.

Żuk P. (2001), Społeczeństwo w działaniu. Ekolodzy, feministki, skłotersi. Scholar, Warszawa.

Žižek S. (2001), Wzniosły obiekt ideologii. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

**Netografia**

Centrum Informacji Anarchistycznej [CIA] (31.01.2009), Poznań: Studenci za autonomią uniwersytetu, http://cia.bzzz.net/poznan_studenci_za_autonomia_uniwersytetu (otwarty: 10.11.2009).

Emeschajmer, M. (Producent) (kwiecień, 2009), Film o bezpieczeństwie na Kampusie Baltyckim UG, http://vimeo.com/4344986 (otwarty: 28.04.2009).

Graff A. (2010), Urzędasy, bez serc, bez ducha. Organizacje pozarządowe. Spojrzenie z wewnątrz. „Gazeta Wyborcza", http://wyborcza.pl/1,75515,

7425493,Urzedasy__bez_serc__bez_ducha__Organizacje_pozarzadowe_.html (otwarty: 06.01.2010).

Greaber D. (2009), Twilight of Vanguardism, http://raforum.info /spip.php?article2022&lang=fr (otwarty: 15.09.2009).

International Students' Movement (2009), Emancipating Education for All, http://www.emancipating-education-for-all.org/ (otwarty: 20.11.1009).

Kowzan P. (2009), Universitäten als Kundencenter und Labore. Utopia Magazine, http://www.jugendzeitung.net/news/universitaten-als-kundencenter-und-labore/ (otwarty: 10.11.2009).

Malo de Molina M. (2004), Common Notions, Part 2: Institutional Analysis, Participatory Action-Research, Militant Research, http://transform. eipcp.net/transversal/0707/malo/en#redir (otwarty: 20.10.2009).

MM Trójmiasto (18.03.2009), Studenci UG nie chcą studiować w „obozie", http://www.mmtrojmiasto.pl/5011/2009/3/18/studenci-ug-nie-chca-studiowac-w-obozie?districtChanged=true (otwarty: 15.12.2009).

OKUPÉ (23.03.2009), A płoty runą, runą, runą..., http://okupe.blogspot. com/2009/03/poty-runa-runa-runa.html (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (23.03.2009), Sprzeciw podczas spotkania Minister Nauki, http://okupe.blogspot.com/2009/04/sprzeciw-podczas-spotkania-z-minister.html (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (1.04.2009), Sprawozdanie ze spotkania z Rektoracie, http://okupe.blogspot.com/2009/04/spotkanie-w-rektoracie-ug.html (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (1.05.2009), Studenci, pracownicy czy galernicy? Czyli Święto Pracy w Trójmieście już od 30 kwietnia, http://okupe.blogspot.com/ 2009/05/studenci-pracownicy-czy-galernicy-czyli.html (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (3.05.2009), Przebieg Światowego Tygodnia Działań, http://okupe.blogspot.com/2009/05/przebieg-swiatowego-tygodnia-dziaan.html (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (27.05.2009), Spotkanie z panią dyrektor Biblioteki Głównej i wręczenie petycji z podpisami, http://okupe.blogspot.com/2009/05/spotkanie-z-pania-dyrektor-biblioteki.html (otwarty: 10.11.2009).

OKUPÉ (17.11.2009), Realcja z wiecu pt. „Alarm dla edukacji", http://okupe.blogspot.com/2009/11/relacja-z-wiecu-pt-alarm-dla-edukacji.html (otwarty: 10.12.2009).

SF/Slobodni Filozofski! (2009), The Occupation Cookbook, http://slobodnifilozofski.org/?p=1901 (otwarty: 18.12.2009).

Wikipedia (b.d. a), Doktorant, http://pl.wikipedia.org/wiki/Doktorant (otwarty: 20.08.2009).

Wikipedia (b.d. b), Limes, http://pl.wikipedia.org/wiki/Limes (otwarty: 11.11.2009).

Żuk M. (2009), Raport z badań przeprowadzonych 30–31 marca wśród bibliotekarzy Biblioteki Głównej Uniwersytetu Gdanskiego, http://okupe.blogspot. com/2009/04/raport-z-badan-na-temat-biblioteki.html (otwarty: 10-11.2009).

**Summary**

**Learning (in) the movement:**
**Students against commercialisation of education**

Keywords: social movement, Bologna Process, university

In this article the authors present an analysis of a social movement, which was founded at the University of Gdańsk in 2009 – OKUPÉ (Open Committee for Liberation of the Educational Space). Their study employs sociological concepts concerning social movements and concentrates on different aspects of the social learning process – indirectly referring to the role of active citizenship in adult education. In order to gain the insider perspective on these issues, participatory action research (sociological intervention in particular) was chosen as a methodological approach. In addition, this paper is also a record of International Student Movement networking process and its initiatives for free and emancipatory education for all.

*Józef Kargul*

# „DORADCA ZAWODOWY" – OKOPANY KONSERWATYSTA – SZKODLIWY ANACHRONICZNY DZIAŁACZ, CZY POMOCNĄ DŁOŃ WYCIĄGAJĄCY SPOLEGLIWY OPIEKUN?*

Pytanie zawarte w tytule tego wystąpienia zrodziło się na skutek lektury prac dotyczących działalności doradców zawodu, zgodnie z urzędowymi dokumentami, ale mylnie, wbrew logice, nazywanych „doradcami zawodowymi"[1] oraz osobistym z nimi spotkaniem.

W 2007 roku na konferencji w Szczawnie Zdroju[2] doradcy zawodu opisywali w swoich wystąpieniach rzeczywistość doradczą. Bardzo rzeczowo, z wysoką kulturą słowa i merytoryczną kompetencją, przedstawiali codzienne działania wynikające z przyjętych zadań. Szczegółowo rysowali obraz doradztwa w kilku instytucjach, a dzięki wystąpieniom i głosom w dyskusji, w moim przekonaniu, wszyscy uczestnicy mieli wgląd w doradztwo w szerokiej perspektywie.

Powstał zatem obraz dynamicznych, innowacyjnych działań z klientem i dla klienta w instytucji poradniczej. Ukazano ludzi pracujących z drugim człowiekiem, którzy są pasjonatami swojej pracy, pokonując trudy dnia codziennego. Był to obraz szerokiego spektrum ofert dla osób bezradnych nie

---

* Jest to niepublikowany, rozszerzony tekst wystąpienia na konferencji pn.: ***Wymiar współczesnego doradztwa zawodowego w Polsce i na Świecie,*** Częstochowa 1–3 października 2007 r.

[1] Powszechnie wiadomo, że poradę w wyborze zawodu można uzyskać zarówno od osób, które zawodowo są przygotowane do roli doradcy, jak i od osób przygodnych, nieprzygotowywanych do tej roli. Zauważyłem jaki mają kłopot ci autorzy, którzy termin „doradca zawodowy" traktują jako świętość, bo jest zapisany w urzędowych dokumentach i stosują rozmaite „łamańce" językowe, by na określenie osoby zawodowo parającej się doradzaniem zawodu nie używać bełkotliwego terminu „zawodowy doradca zawodowy". Najczęściej używa się konstrukcji „profesjonalny doradca zawodowy", „osoba profesjonalnie udzielająca porad zawodowych", „wykształcony doradca zawodowy" itp.

[2] Konferencja pn.: *Dobre praktyki w poradnictwie zawodowym – rzeczywistość i możliwości rozwoju z wykorzystaniem funduszy unijnych. Szanse i bariery* została zorganizowana przez Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu przy współudziale Urzędu Marszałka Województwa Dolnośląskiego, Dolnośląską Szkołę Wyższą Edukacji we Wrocławiu oraz Akademię Ekonomiczną we Wrocławiu.

tylko z racji wyraźnej ułomności ciała lub umysłu skazującą ich na wykluczenie, ale również dla tych, którym wykluczenie grozi ze względów społecznych.

Ponadto przedstawiono ludzi pragnących sprostać wyzwaniom współczesności, będących w czołówce podmiotów wywołujących przemiany społeczno-ekonomiczne. Był to również obraz ludzi często samotnych w działaniu, trafiających w próżnię społeczną, nie zawsze docenianych przez otoczenie, umiejących znaleźć partnerów do współpracy oraz ludzi działających w sytuacji ryzyka wywołanego konkurencyjnymi ofertami adresowanymi do potencjalnego klienta, przede wszystkich ze strony mediów, ale również innych podmiotów.

Natomiast nie był to obraz ludzi, którzy reagują na każde wyzwanie rynku pracy, stwarzającego doradcom sytuacje, wobec których są bezradni, bowiem wiele z nich ma często charakter dylematów.

Wspomniane wypowiedzi pozwoliły nie tylko na zarysowanie obrazu działalności doradców zawodu, ale również na naszkicowanie typów doradców, spośród których wyróżniłem trzy.

Pierwszy z nich nazwałem **„okopanym konserwatystą"**, który ma skonstruowaną konserwatywną wizję świata, jako uładzonej struktury, w której zawsze jest zapotrzebowanie na rzemieślników różnych branż, wykwalifikowanych pracowników i są możliwości zdobycia określonych kwalifikacji zawodowych, przede wszystkim w instytucjach kształcenia formalnego. Jest to jego wizję i taką wizję przedstawia klientowi, unikając jednak jej wartościowania.

**„Szkodliwym anachronicznym działaczem"** nazwałem doradcę o postawie misyjnej, który również ma swoją wizję świata, zbudowaną bardziej na wierze niż na wiedzy. Co więcej, jest przekonany, że jedynie jego wizja świata, człowieka i jego roli w świecie jest słuszna, a kto jej nie podziela zasługuje na potępienie. Jego postawę wobec innych ludzi ilustruje wypowiedź: ***Ja jestem tolerancyjny, a jak widzę człowieka nietolerancyjnego to bym go zastrzelił.***

Trzeci typ doradcy, **opiekuna spolegliwego,** określiłem mianem zaczerpniętym od profesora T. Kotarbińskiego, wedle którego opiekun jest wtedy spolegliwy, kiedy można zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach.

Mając więc z jednej strony obraz działalności doradców zawodu, z drugiej – typologię doradców zawodu, postanowiłem spojrzeć na oferty rynku pracy. Uczyniłem to nie z perspektywy profesjonalnego badacza tej sfery życia społecznego, lecz laika, dla którego źródłem wiedzy o zapotrzebowaniu rynku na określone zawody są drobne ogłoszenia prasowe w dziale „dam pracę"[3]. Wysze-

[3] Analizie poddałem ogłoszenia – oferty pracy ukazujące się w regionalnej – wrocławskiej i krakowskiej – mutacji „Gazety Wyborczej".

dłem z założenia, że uzbrojony w taką wiedzę mogę podjąć próbę może nieco innego spojrzenia na opisywaną i proponowaną przez poradoznawców działalność doradcy zawodu.

Już pobieżne przeczytanie tych ogłoszeń daje podstawę do ujęcia wszystkich poszukiwanych pracowników w kilka większych kategorii. Do pierwszej należą osoby mające konkretny zawód, których tradycyjnie nazywa się **rzemieślnikami**. W związku z tym pracodawca poszukując rzemieślnika nie precyzuje jego kompetencji tylko wymienia nazwę zawodu: *Blacharz – dekarz; Firma budowlana zatrudni pracowników: murarzy, stolarzy, płytkarzy, zbrojarzy, dekarzy, pomocników budowlanych; Glazurników, gipsiarzy-fachowców; Murarzy, tynkarzy; Murarzy, cieśli; Ślusarza, spawacza.*

Do kategorii rzemieślników zaliczyłem również poszukiwanych kierowców: *zatrudnię Kierowcę C +paszport; Kierowcę TIR z wizą RUS; Kierowcę kategorii C+E; Kierowcę kat. C+E transport międzynarodowy; Kierowcę kat. B z doświadczeniem; Firma cukiernicza przyjmie kierowcę.* Inni poszukiwani rzemieślnicy to: cukiernik, fryzjer, frezer, kucharz, masarz, mechanik samochodowy, piekarz, spawacz.

Niektórzy pracodawcy poszukując rzemieślnika, kierując się wiedzą i mając wyobrażenie, jaką pracę ma wykonywać, rozszerzają ogłoszenie o umiejętności fachowe, względnie o cechy osobowości, np.: *Firma przyjmie do pracy malarzy, szpachlarzy z doświadczeniem i umiejętnością obsługi agregatów malarskich do gładzi; Firma transportowa EKSPRES poszukuje KIEROWCY (kat. B) w transporcie międzynarodowym, mówiącego po angielsku lub francusku, pilnie, dyspozycyjnego, od zaraz; Zatrudnię odpowiedzialnych, niepijących budowlańców do docieplеń i innych robót budowlanych; Kucharza zmianowego zatrudni firma cateringowa. Poszukujemy osób o poważnym stosunku do pracy i kreatywnych.*

Myślę że doradca zawodu, dysponując informacjami o zapotrzebowaniu rynku pracy na kwalifikowanych rzemieślników oraz wiedzą z zakresu zawodoznawstwa, poznawszy kandydata do pracy jest w stanie udzielić trafnej porady klientowi. Uczyni to nawet wówczas, gdy ma skonstruowaną konserwatywną wizję świata, jako uładzonej struktury, w której zawsze jest zapotrzebowanie na rzemieślników różnych branż i są możliwości zdobycia określonych kwalifikacji zawodowych. Prawdopodobnie nie będzie miał kłopotu z udzieleniem porady doradca o postawie misyjnej, nastawiony na ulepszanie dotychczasowej i wskazywanie, wedle niego, „właściwej" drogi życiowej niemal każdemu klientowi, bowiem chodzi o bardzo konkretne zawody. Również i trzeci typ doradcy określony mianem zaczerpniętym od profesora T. Kotarbińskiego, nie powinien mieć trudności z udzieleniem trafnej porady, dlatego że wymagania kwalifikacyjne są w miarę precyzyjne.

Analogiczną jest sytuacja doradcy w przypadku doradzania zatrudnienia poszukiwanych pracowników, których zaliczyłem do kolejnej kategorii nazywając ich **specjalistami z wyższym wykształceniem**: *Prywatne Przedszkole – mgr wychowania przedszkolnego; Anglistów, germanistów; Uczelnia w (...)*

*zatrudni na pierwszy etat samodzielnych pracowników nauki (także emerytowanych z tytułem profesora lub doktora habilitowanego, w dziedzinie filologii lub politologii; Apteka zatrudni magistra farmacji; Zatrudnię młodego inżyniera geodezji (bez uprawnień); Biuro projektowe zatrudni architekta; Inżyniera mechanika i inżyniera elektryka.*

Kolejną kategorię poszukiwanych pracowników nazwałem **niekwalifikowanymi pracownikami fizycznymi**. Oferenci w ogłoszeniach podają tylko rodzaj pracy jaką mają wykonać, np.: *Do rolnictwa z mieszkaniem; Pracownik fizyczny do prac porządkowych i segregacji; Praca w gospodarstwie rolnym, zakwaterowanie; Pracownika do stolarni; Osoba do sprzątania; Pomoc domowa do domu pełnego psów pod Warszawą.*

Sądzę, że również w tym przypadku, nie tylko doradca „konserwatysta" nie będzie miał kłopotów z udzieleniem porady, jeśli ktoś zwrócił się do niego w sprawie tego rodzaju pracy.

Trzecią wielką kategorię poszukiwanych pracowników nazwałem **handlowcami,** do której zaliczyłem zarówno sprzedawców, jak i tzw. przedstawicieli handlowych. Pracodawcy w przypadku handlowców w ogłoszeniach znacznie różnicują wymagania jakie stawiają kandydatom do pracy. W przypadku sprzedawców na ogół jest krótkie – czasami jednowyrazowe – określenie branży, np.: *Sprzedawca do cukierni; Sprzedawcę tkanin; Kasjer-sprzedawca; Ekspedient spożywczy; Sklep ogólnospożywczy zatrudni na stanowisku kasjer-sprzedawca; Zatrudnię na stałe do sprzedaży na stoisku handlowym koło hali targowej.*

Natomiast ogłoszenia o zapotrzebowaniu przedstawiciela handlowego są bardziej rozbudowane. W niektórych podaje się tylko wymagania, a w innyc także zakres obowiązków i/lub wyszczególnione apanaże, np.: *Przedstawiciel regionalny na teren południowej Polski – handlowiec, doradca. Od kandydata oczekujemy: wykształcenie wyższe ogrodnicze, doświadczenie w branży ogrodniczej, płynna znajomość języka angielskiego, rzetelna wiedza z dziedziny ogrodnictwa, zdolności handlowe oraz praktyczne podejście do pracy w terenie, posiadanie prawa jazdy, wysoki poziom zdolności interpersonalnych, umiejętność pracy w grupie; Specjalistów ds. sprzedaży w Polsce. Zadaniem pracownika jest prowadzenie aktywnej współpracy z klientami oraz rozpoznawanie ich potrzeb maszynowych. Od kandydata oczekujemy znajomości maszyn i narzędzi do obróbki drewna, doświadczenia w handlu, łatwości nawiązywania kontaktów, gotowości do częstych podróży krajowych i zagranicznych, znajomości języka niemieckiego, znajomości środowiska Microsoft Windows. Posiadanie prawa jazdy. Ze swej strony zapewniamy: pracę w stabilnym przedsiębiorstwie o wieloletniej tradycji, szkolenie w Polsce, Niemczech i Austrii, atrakcyjne wynagrodzenie podstawowe i prowizyjne, samochód.*

Myślę, że również i w tym przypadku doradca może udzielić kandydatowi w miarę trafnej porady.

Jednakże życie doradcy zawodu byłoby zbyt proste, gdyby rynek pracy oferował jedynie pracę dla rzemieślników, handlowców i określonych specjalistów z wyższym wykształceniem.

Pojawia się bowiem zapotrzebowanie na pracowników, o których zawodoznawcy niewiele piszą bądź w ogóle nie uwzględniają ich istnienia. Pierwszą grupę takich pracowników można nazwać **opiekunami**, np.: *Do prowadzenia domu dla dwóch osób (osoba dorosła i nastolatka) panią bez zobowiązań z zamieszkaniem na stałe, do lat 55; Opiekunka do dziecka specjalnej troski; Opiekunka z zamieszkaniem w Warszawie z doświadczeniem; Opiekunkę do dwóch chłopców z zamieszkaniem ok. Warszawy; Opiekunkę do dzieci 3 i 4 lata, z zakwaterowaniem, ubezpieczenie; Opiekunkę osób starszych z zakwaterowaniem; Opiekunkę do chorych z zamieszkaniem w Warszawie; Gosposi młodej z zamieszkaniem, może być studentka zaoczna.*

Doradca musi pamiętać, że nie każdy może być opiekunem chorych, innych cech umysłu i charakteru wymaga opieka nad dzieckiem specjalnej troski, z zupełnie innych gosposia, która na dodatek musi być młoda. Sądzę, że niezależnie od zarysowanego typu doradców, każdy z nich w tej sytuacji miałby trudności z udzieleniem trafnej porady. Niemniej jednak mógłby się znaleźć doradca o postawie misyjnej, który mając na względzie jedynie własną wizję świata preferowałby określone pola „opieki" w zależności od tej wizji, a ta niekoniecznie byłaby zgodna z rzeczywistością.

Inną grupę poszukiwanych pracowników, można nazwać **wielofunkcyjnymi,** bowiem pracodawca nie określa rodzaju wykonywanych prac, np.: *Młodych, dyspozycyjnych. Prawo jazdy kategorii B; Młodych, pilnie; Zatrudnię w eleganckim lokalu miłe panie z zakwaterowaniem; Szukamy do współpracy pani w nocnym klubie. Wysokie zarobki!!! Przyjazna atmosfera! Całkowity luz! TO NIE JEST AGENCJA!!!; 10 osób do lat 35; Praca fizyczna i umysłowa na stałe, wiek do 28 lat; Ciekawa praca, atrakcyjne zarobki. Wymagania: kreatywność miła aparycja, samochód; 5 osób do 3 działów, do 25 lat; Zadzwoń tylko, kiedy masz motywację do zarabiania; Miłe, zwyczajne dziewczyny zapraszamy do współpracy. Domowa atmosfera, super zarobki, zakwaterowanie, wypłata codziennie, dyskrecja.* Tego typu ogłoszenia są bardzo nieprecyzyjne, niektóre z nich aluzyjnie ocierają się o tak zwany „seks biznes", ale jednoznacznie takiego wniosku wyciągnąć nie można. Są jednak bliskie ogłoszeniom, w których pracodawcy jednoznacznie komunikują, że chodzi o **pracowników świadczących usługi seksualne,** np.: *Atrakcyjne miłe panie 18–25 lat zatrudnię od zaraz do prywatnych spotkań z panami. Dzienne zarobki już od 700 zł i więcej. Zapewniam mieszkanie, pomoc na starcie i dyskrecję; Zatrudnię młode, ładne dziewczyny pryw. spotkania z panami (pisownia oryginalna – J.K.), najwyższy poziom, dyskrecja, pomoc na starcie, wysokie zarobki; Jesteś młoda i ładna i masz sexapil? Chcesz zarabiać* 500€ *dziennie? Club w okolicy Kolonii, miła atmosfera, wyżywienie i noclegi. Mówimy po polsku. Wszystko legalnie. Zadzwoń! Czekamy na twój telefon.*

Jestem przekonany, że do doradcy zawodu nie trafiają osoby, które przeczytawszy takie ogłoszenie mają wątpliwości. Co więcej sami doradcy nie zabiegają o nie, albowiem i sama „materia" jest niesłychanie trudna.

Pojawia się bowiem pytanie w jaki sposób i czy w ogóle reagować na fakt, że rynek pracy oferuje młodzieży zatrudnienie w agencjach towarzyskich, jako mniej lub bardziej kamuflowanych domach publicznych, lub innych formach zatrudnienia, w których można sprzedawać jedynie swoją cielesność? Czy okopać się w tradycyjnej wizji świata i ten sektor usług po prostu ignorować, jako nieważny, lub nieistniejący nie wspominać o nim młodzieży? A może, aby być w zgodzie z własnym sumieniem, pokazać, że taki rynek usług istnieje i bardzo ostro potępiać wszystkich, którzy go wykreowali, zgodnie z prawem realizują go, odmawiać człowieczeństwa osobom świadczącym takie usługi i w ten sposób realizować ważną misję społeczną? A może podjąć dialog na ten temat z młodzieżą, wskazując pułapki i niebezpieczeństwa czyhające na młodych ludzi, mających zamiar podjąć taką pracę i wspólnie z nimi szukać rozwiązań, ze świadomością, że młodzież odrzuci argumentację doradcy zawodu? Nie umiem na te pytania udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Nie umiem również odpowiedzieć na pytanie jakby się zachował doradca zawodu, gdyby o poradę zwrócił się do niego hipotetyczny, młody człowiek, czy podjąć pracę za 500€ dziennie w klubie w Kolonii w miłej atmosferze?

Konkludując mogę jedynie powiedzieć, że wielu doradców zawodu mimo wysokich kompetencji, uzbrojonych w wiedzę poradoznawczą we wszystkich jej wymiarach, zaangażowanych w pracę, z pasją wykonujących swoją misję – nie tylko zawód – wobec pewnych ofert rynku pracy wykazuje większą bezradność niż ich potencjalni klienci.

**Summary**

**Counselor – conservatist – harmful anachronistic activist or caring protector with helping hand?**

In the paper a typology of counselors is discussed, that consist of three types: conservatist, harmful anachronistic activist and caring protector. Each of them has specific traits in counseling practice. Despite the type, the author underlines a necessity of good actual knowledge about the labour market to fulfill their tasks effectively. He enumerates categories of employees that are most wanted: craftsman, highly educated specialists, non-qualified physical workers, businessmen, protectors and multifunctional workers.

*Katarzyna Mikołajczyk*

# OPTYMALIZACJA SZKOLEŃ KOMPLEMENTARNYCH – UJĘCIE SYSTEMOWE

Szkolenia są obecnie postrzegane jako jedna z bardziej popularnych form urzeczywistniania idei edukacji całożyciowej, poprzez poszerzanie kompetencji i wiedzy wśród osób dorosłych. Jak wskazują prowadzone na ten temat badania (Nowoczesna Firma, Obserwatorium Zarządzania 2008), możliwości rozwoju, w tym udział w szkoleniach, nabrały na przestrzeni ostatnich lat dla osób pracujących większego znaczenia, zarówno w procesie decydowania o wyborze pracodawcy, jak i przy podejmowaniu decyzji o pozostaniu lub zmianie miejsca pracy. Ostatnimi czasy na rynku szkoleń w Polsce, odnotowywany jest także wzrost znaczenia indywidualnych ścieżek kariery, w których rozwój pracownika następuje poprzez coaching, mentoring, zapewnienie indywidualnego dostępu do zasobów wiedzy w formie e-learningowej oraz uczestnictwa w szkoleniach, także tych realizowanych w formie blended learning – czyli kształcenia komplementarnego, łączącego zajęcia odbywające się w tradycyjnej sali i w Internecie, wykorzystującego zatem zalety e-learningu i nauczania tradycyjnego. Owa forma kształcenia komplementarnego, oprócz tego, że umożliwia indywidualizację procesu dydaktycznego, w znacznie większym stopniu niż szkolenie tradycyjne (m.in. przez zróżnicowanie metod, narzędzi i środków przekazu treści), pozwala także na włączenie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w proces kształcenia, co w kontekście kształtowania się społeczeństwa informacyjnego wydaje się być niezwykle cennym rozwiązaniem.

Obecnie, coraz częściej działania szkoleniowe są organizowane z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, a teoretycy i praktycy zadają sobie pytania, co czyni taki proces skutecznym, co zrobić, by przebiegał on efektywnie i satysfakcjonował wszystkich zaangażowanych? W związku z tym, ważnym wydaje się być uporządkowanie metodyki kształcenia z zastosowaniem nowoczesnych technik czy narzędzi edukacyjnych i próba uchwycenia dydaktycznych wskazań, ważnych dla skutecznej i optymalnej realizacji procesów szkoleniowych z wykorzystaniem kształcenia komplementarnego.

## Cel i uzasadnienie potrzeby badań

Motywem podjęcia omawianej w niniejszym artykule problematyki badawczej było dążenie do wyjaśnienia i rozpoznania optymalnego procesu dydaktycznego szkoleń z zastosowaniem blended learning, jako systemowego elementu rzeczywistości. Całościowe spojrzenie na to zagadnienie i próba

rozważenia go w ujęciu teorii systemowego podejścia do kształcenia. Udokumentowanie jego mechanizmów przyczynowych oraz opracowanie i wzbogacenie już istniejących, dotyczących tego zagadnienia wyjaśnień teoretycznych. Podjęte badanie miało umożliwić rozpoznanie głównych czynników, wpływających na skuteczność procesu dydaktycznego szkoleń z zastosowaniem blended learning, a tym samym określić, w jaki sposób ten proces zoptymalizować. Jest to kwestia mająca kluczowe znaczenie dla rozwoju profesjonalnego rynku usług firm szkoleniowych czy niezależnych trenerów, którzy chcą oferować treningi skuteczne, nowoczesne, a zarazem metodycznie poprawne.

Jednocześnie, proces szkoleniowy, realizowany w formie komplementarnej (zajęcia tradycyjne w połączeniu z e-learningiem) powinien spełniać oczekiwania jego uczestników w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zatem nie można było nie wziąć pod uwagę ich głosu, jako podmiotów dokonujących się działań szkoleniowych. W związku z tym, badanie miało na celu również poznanie i identyfikację postaw, opinii oraz potrzeb w tym zakresie, uczestników szkoleń wspieranych nowoczesnymi technologiami.

Celem wiodącym przeprowadzonych badań było opracowanie propozycji przykładowego modelu wzajemnego rozkładu części zajęć odbywających się online i tradycyjnie, w procesie kształcenia realizowanym w formie blended learning, dostępnego poznawczo, reprezentującego dobór i zastosowanie odpowiednich metod, form, technik oraz programowych działań, wykorzystywanych podczas realizacji szkoleń, w oparciu o wartości wynikające z systemowej teorii kształcenia z uwzględnieniem opinii, sądów i uwag uczestników procesu.

## Ujęcie systemowe

Zastosowanie systemowego podejścia do procesu dydaktycznego umożliwiło uwzględnienie dotychczasowych rezultatów edukacyjnych osób szkolonych, dostępności zasobów, ograniczenia czynników zakłócających, a co najważniejsze – wybór optymalnej strategii, która może być modyfikowana w wyniku uzyskiwanych informacji zwrotnych, dotyczących oceny realizacji procesu dydaktycznego, który w ujęciu systemowym powinien być rozpatrywany jako optymalny sposób realizacji zadań i celów przyjętych dla danego cyklu kształcenia, programu czy kursu. Przyjęty rodzaj realizacji i zastosowana strategia muszą odpowiadać zaplanowanym wytworom, czyli przewidzianym do uzyskania wynikom nauczania.

Kolejnym ważnym elementem wpływającym na skuteczność procesu dydaktycznego szkoleń z zastosowaniem blended learning jest analiza produktu wyjściowego, czyli ocena przygotowania i możliwości zrealizowania wyznaczonych zadań przez uczestników szkolenia. Ma temu służyć kontrola rozpoznawcza w postaci opracowanych materiałów e-learningowych przeznaczonych dla uczestników szkolenia, pozwalających ocenić nie tylko stan ich zaan-

gażowania, ale także oszacować poziom zdolności i motywacji w podejmowanym procesie edukacyjnym. By wszystkie elementy składające się na proces kształcenia mogły poprawnie funkcjonować, powinny zostać poddane wszechstronnej analizie (zgodnie z zasadami systemowego podejścia) oraz różnym formom kontroli. Systemowa teoria kształcenia ukazuje bowiem złożoność przygotowania i realizowania procesów edukacyjnych, przy jednoczesnym zagwarantowaniu skutecznego i optymalnego ich przebiegu, z możliwością bezpośredniej kontroli, oceny i modyfikacji.

## Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań

Konsekwencją sformułowanych problemów badawczych jest klasyfikacja zmiennych. W związku z tym, że w badaniach zdecydowano się na połączenie dwóch strategii badawczych: jakościowej i ilościowej, postanowiono także wyróżnić zarówno zmienne wyrażone ilościowo, jak i jakościowo. Mając świadomość, że niektóre zmienne mogą pełnić różną rolę w zależności od kierunku analizy, w przeprowadzonych badaniach uwzględniono następujące zmienne zależne: optymalizacja, skuteczność, efektywność, atrakcyjność. Dodatkowo wyróżniono następujące zmienne niezależne: płeć, wiek, wykształcenie, doświadczenie trenera, motywacja i postawa osób biorących udział w procesie szkolenia, umiejętności w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, czas realizacji procesu dydaktycznego, forma i metoda realizacji procesu dydaktycznego, przebieg procesu dydaktycznego. Wskaźnikami w opisywanych badaniach były głównie rekcje werbalne – wypowiedzi badanych, stwierdzenia dotyczące odczuć, zachowań, deklaracje podjęcia bądź zaniechania określonych działań, czy też przeżywania określonego stanu emocjonalnego. Stanowią one empiryczne wskaźniki wyrażone w postaci wypowiedzi, postaw, odczuć i myśli mówiącego (Nowak 1965, s. 287–354). W niniejszym badaniu próbę badawczą stanowili uczestnicy szkoleń realizowanych w formie blended learning przez Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH (w latach 2006–2008) i firmy zrzeszone w Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych oraz trenerzy realizujący szkolenia dla CREN SGH, a także pracujący w firmach szkoleniowych, również będących członkami PIFS.

Zdecydowano się na arbitralny dobór próby badawczej, mimo świadomości, że może on nie spełniać warunków obiektywności i zapewniać jedynie wiedzę szacunkową. Jednakże doboru celowego dokonano ze względu na zapewnienie próby badanych, uczestniczących w szkoleniach komplementarnych, realizowanych w określonej strukturze (na szkolenie składała się część realizowana online i tradycyjnie), co umożliwia rzetelne zgromadzenie opisowych, jakościowych, a także ilościowych informacji o badanym zagadnieniu.

W sumie badaniem szczegółowym objętych zostało 215 osób uczestniczących w szkoleniach komplementarnych, zarówno trenerów, jak i osób szkolonych.

Przeprowadzonym badaniom przyświecała idea systemowości, w związku z tym, autorka podejmując kolejne działania badawcze kierowała się przede wszystkim strategią kolejnych przybliżeń, analizując dogłębnie badane zjawisko z różnych punktów widzenia i w różnych aspektach, wsłuchując się w wypowiedzi wszystkich stron uczestniczących w badanym zjawisku, starając się poznać w ten sposób (tzw. „małymi krokami"), stosując zróżnicowane metody badawcze, całość poruszanego w badaniach zagadnienia (ujmowanego jako system). Dodatkowo w wyniku połączenia w opisywanych badaniach dwóch strategii: jakościowej i ilościowej, dominującymi były także dwie różne metody badawcze, umożliwiające dogłębną analizę opisywanego procesu szkoleń komplementarnych.

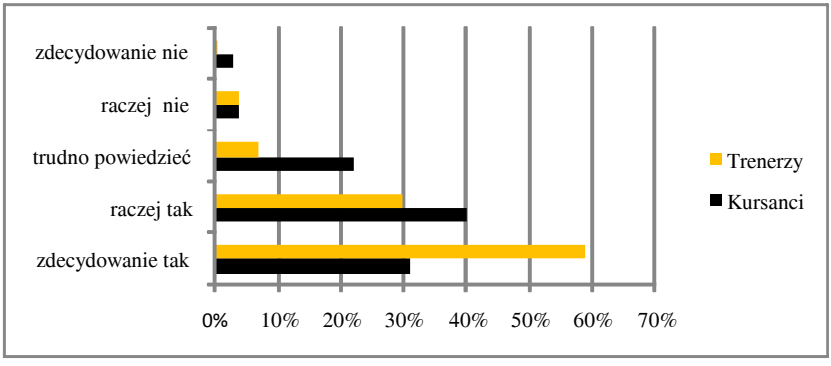
W przypadku badań ilościowych, które służyły głównie poznaniu opinii, wrażeń i poglądów na temat szkoleń w formie blended learning, wiodącą metodą badań był sondaż diagnostyczny. Dodatkowo jako element obiektywnie uzupełniający opinie badanych, przeprowadzony został także pomiar przyrostu wiedzy i samooceny umiejętności pozyskiwanych przez osoby szkolone w wyniku szkolenia. Co więcej w badaniach uwzględniono także dane świadczące o odsetku wszystkich osób, które ukończyły bądź porzuciły rozpoczęte szkolenie, czy też ich aktywność w trakcie szkolenia została wyróżniona.

Natomiast w badaniach jakościowych, umożliwiających wniknięcie w głąb struktury badanego zagadnienia i analizowanie go w szerszym kontekście, zdecydowano się na wiodącą metodę - studium przypadku, którą objęto uczestników i proces realizacji szkoleń komplementarnych w dwóch rozbudowanych projektach edukacyjnych. W opisywanych badaniach wykorzystano różne techniki badawcze wzajemnie uzupełniające się, takie jak analiza treści dokumentów i wytworów (głównie w postaci wpisów na stronach www, tj.: w komunikatorach na platformach szkoleniowych, forach dyskusyjnych, czatach w przesyłanych wiadomościach elektronicznych), ankiety (wypełniane online przez trenerów i osoby szkolone), wywiady jawne nieformalne, obserwacje swobodne uczestniczące, analizy ilościowe wyników uzyskiwanych w testach wiedzy. Podczas wymienionych powyżej technik badawczych stosowano następujące narzędzia badawcze: kwestionariusze ankiet, dyspozycje do wywiadów, arkusz opisu obserwacji, skale pomiarów przyrostu wiedzy, arkusze testów wiedzy, dyktafon, platforma szkoleniowa oraz systemy *LCMS* i *LMS* umożliwiające administrowanie platformą szkoleniową i zarządzanie publikowanymi na niej treściami.

## Szkolenia komplementarne w opiniach uczestników i realizatorów

W świetle wyników przeprowadzonych badań można uznać, że szkolenia komplementarne spotykają się z pozytywnym odbiorem zarówno wśród osób szkolonych, jak i szkolących trenerów. Uczestnicy tego typu szkoleń zdecydowanie częściej podkreślają zalety tej formy nauki, niekiedy wskazując drobne wady i zakłócenia. Większość osób, uczestniczących w opisanych

powyżej badaniach, uznało także szkolenia w formie blended learning za skuteczne.




Wykres 1. Czy uważa Pan/Pani, że połączenie tradycyjnego szkolenia z formami kształcenia online pozwala zwiększyć skuteczność procesu szkoleniowego?

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie przeprowadzone badania i zastosowanie ujęcia systemowego do analizy opisanego zagadnienia, umożliwiły poznanie sposobów, pozwalających na zwiększenie skuteczności i zoptymalizowanie procesu dydaktycznego szkoleń komplementarnych. Wypowiedzi trenerów i uczestników szkoleń, a także przeprowadzone obserwacje i analizy literatury umożliwiają sformułowanie tezy, iż to głównie zastosowanie właściwego układu szkoleń komplementarnych (podział pomiędzy częścią zajęć odbywającą się tradycyjnie i częścią odbywającą się online), odpowiedniego do wyników wcześniej przeprowadzonej analizy i rozpoznania potrzeb szkoleniowych, określonych w jej rezultacie celów szkoleniowych, a następnie wybranych treści, metod i przyjętych rozwiązań technologicznych w danym szkoleniu, umożliwia zwiększenie skuteczności całego procesu szkoleniowego oraz jego optymalizację. W niniejszym opracowaniu szkolenie zostało rozpatrzone jako system, składający się z wielu wzajemnie powiązanych i zależnych podsystemów, na które z kolei składa się wiele różnorodnych elementów. Wszystkie uwzględnione podsystemy wraz z poszczególnymi elementami zostały wnikliwie przeanalizowane. W kontekście systemowości można zatem uznać, że to właśnie przyjęcie odpowiedniej strategii realizacji szkolenia komplementarnego decyduje o jego skuteczności i efektywności, a także czyni proces szkoleniowy zoptymalizowanym. Dodatkowo, owa skuteczność często także związana jest z praktycznym aspektem wiadomości przekazywanych uczestnikom w trakcie szkolenia. Ponadto, nie bez znaczenia dla skuteczności całego procesu jest także sam fakt połączenia tradycyjnych metod szkolenia z nowoczesnymi formami kształcenia online. Zdaniem większości osób uczestniczących w badaniach, zarówno

trenerów, jak i uczestników szkoleń, owa synergia nowoczesnego i tradycyjnego sposobu kształcenia wpływa pozytywnie na skuteczność szkolenia.

Wśród innych czynników, wymienianych jako wpływające na optymalizację procesu kształcenia w szkoleniach komplementarnych ujmowanych systemowo, badani uczestnicy najczęściej dostrzegali możliwość korzystania z treści szkoleń przez Internet o dowolnej porze, bez konieczności dojazdu na szkolenie do określonego miejsca, możliwość kontaktu online z wykładowcą i wymiany doświadczeń z pozostałymi uczestnikami szkolenia oraz możliwość indywidualizacji procesu kształcenia.

Trenerzy zaś, jako czynniki optymalizujące szkolenie najczęściej wskazywali trafne określenie i operacjonalizację celu dydaktycznego (wyniku szkolenia), charyzmatyczną osobowość trenera, wysoką motywację do nauki wśród uczestników danego kursu oraz obustronne (zarówno ze strony uczących się, jak i nauczających) zaangażowanie w proces dydaktyczny. Ważne, zdaniem badanych realizatorów szkoleń komplementarnych, jest również dostosowanie treści szkoleniowych do poziomu odbiorcy.

Nie bez znaczenia okazała się także być wielkość grupy szkoleniowej. Trenerzy podkreślali, że optymalny proces szkoleniowy jest bardziej realny w małych grupach szkoleniowych (do 20 osób). Duże grupy, ze względu na pracochłonność czynności w przypadku części szkolenia realizowanej online, jest o wiele trudniej nadzorować i moderować ich pracę. Ponadto w dużych grupach proces anonimowości, który i tak jest nieunikniony w przypadku części szkolenia realizowanej przez Internet, może być jeszcze spotęgowany.

Co więcej, wyniki przeprowadzonego badania, wśród elementów składowych skutecznego procesu dydaktycznego szkoleń realizowanych w formie blended learning, wskazują na konieczność stosowania różnorodnych rozwiązań multimedialnych, zapewniających interakcję pomiędzy uczestnikami danego szkolenia. Również wielokrotnie przez badanych podkreślana była potrzeba stosowania elementów kontrolnych w trakcie szkolenia, a także przeprowadzenia ewaluacji przed, w trakcie i po szkoleniu, w celu zdiagnozowania i zapobiegania ewentualnym czynnikom zakłócającym właściwy przebieg procesu kształcenia.

Zrealizowane badania umożliwiły poznanie różnorodnych form, jakie może przybierać proces dydaktyczny w kształceniu komplementarnym, realizowany z zastosowaniem nowoczesnych technologii i narzędzi umożliwiających wzajemną komunikację i wymianę doświadczeń, nastawiony na współpracę wszystkich uczestników szkolenia, czy też propagujący samodzielną naukę pod okiem trenera. Zajęcia odbywające się na platformie szkoleniowej mogą stanowić różny procent składowy całego szkolenia i w zależności od ich funkcji występować przed, po, czy także w trakcie tradycyjnie prowadzonych warsztatów szkoleniowych. W przypadku rozpoczynania szkolenia od zajęć na platformie e-learningowej, trener może zapewnić sobie także możliwość skutecznej kontroli rozpoznawczej przygotowania i poziomu wiedzy bazowej

Tabela 1. Odpowiedzi trenerów na pytanie o znaczenie elementów składowych skutecznego procesu dydaktycznego w szkoleniach komplementarnych

| **Elementy składowe procesu szkoleniowego BL** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **Wartość średnia** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| – Określenie i operacjonalizacja celu dydaktycznego (wyniku szkolenia) | 0 | 0 | 2 (7,7%) | 11 (42,31%) | **13 (50,0%)** | **4,43** |
| – Ustalenie i uwzględnienie poziomu uprzedniej wiedzy uczestników szkolenia | 0 | 0 | 7 (25,93%) | **12 (44,45%)** | 8 (29,63%) | 4,04 |
| – Zastosowanie odpowiednich względem określonego celu dydaktycznego metod, form i środków dydaktycznych | 0 | 0 | 6 (22,23%) | 8 (29,63%) | **13 (48,15%)** | 4,26 |
| – Określenie i przygotowanie programu (strategii) przebiegu szkolenia, w celu uzyskania jak najlepszego rezultatu | 0 | 0 | 6 (22,23%) | **12 (44,45%)** | 9 (33,34%) | 4,12 |
| – Ewaluacja, pozwalająca sprawdzić przebieg realizacji procesu kształcenia | 0 | 2 (7,14 %) | 8 (29,63%) | **10 (37,04%)** | 7 (25,93%) | 3,82 |
| – Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych | 0 | 0 | 7 (25,93%) | 6 (25,94%) | **14 (51,86%)** | 4,26 |
| – Rozpoznanie i przeciwdziałanie czynnikom zakłócającym realizację procesu dydaktycznego | 0 | 4 (14,82%) | 9 (33,34%) | **11 (40,75%)** | 3 (11,12%) | 3,49 |
| – Osobowość i doświadczenie trenera | 0 | 1 (3,71%) | 2 (7,41%) | 10 (37,04%) | **14 (51,86%)** | 4,38 |
| – „Otoczenie", w którym realizowany jest proces szkoleniowy | 1 (3,71%) | 4 (14,82%) | **12 (44,45%)** | 7 (25,93%) | 3 (11,12%) | **3,26** |
| – Motywacja uczestników szkolenia | 0 | 0 | 2 (7,7%) | **12 (46,16%)** | **12 (46,16%)** | 4,39 |

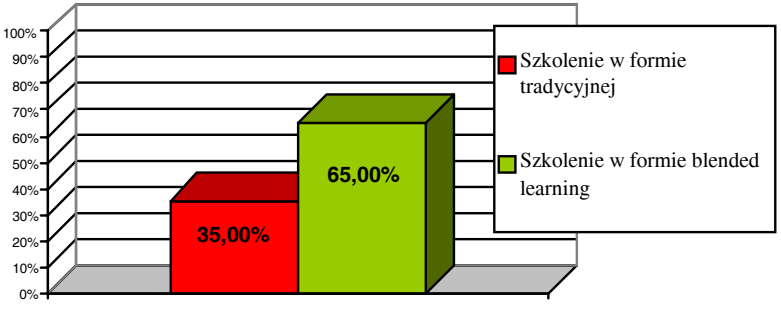
Źródło: opracowanie własne

wśród uczestników szkolenia. Niekiedy, jak wynika z przeprowadzonych badań i analizy tematu, zastosowanie formy blended learning w szkoleniach rozpoczynających się kursem online umożliwia wyrównanie wiedzy bazowej uczestników przed przystąpieniem do zajęć warsztatowych. Jednakże podkreślić należy, że hipoteza ta nie została do końca potwierdzona w toku badań. W związku z powyższym można uznać, że stosując formę blended learning w szkoleniach, w pewien sposób, stwarza się możliwość ujednolicenia produk-

tu wejściowego, tym niemniej jest to jedynie możliwość, która nie powinna być traktowana jako zależność.

Szkolenie komplementarne w pewnych, określonych warunkach pozwala także osiągnąć cel w sposób bardziej ekonomiczny niż ma to miejsce podczas szkolenia tradycyjnego. Co prawda na początku należy zainwestować dość pokaźne kwoty np. w platformę szkoleniową czy opracowanie materiałów dydaktycznych, jednakże później mogą być one wielokrotnie wykorzystywane. Mogą podlegać także modyfikacji zależnie od potrzeb kolejnych grup szkoleniowych. Tym niemniej szkolenie komplementarne, które odbywa się w większości na platformie szkoleniowej, nie wymaga nakładów finansowych na rezerwacje sal dydaktycznych czy pokrywanie kosztów dojazdu do miejsca szkolenia jego uczestników lub/i też trenerów. Zatem, również ekonomiczna opłacalność tej formy szkolenia w dużej mierze zależy od przyjętej strategii szkoleniowej.

Zdecydowana większość badanych pozytywnie ocenia tę formę szkolenia deklarując chęć ponownego odbycia bądź przeprowadzenia szkoleń w takiej właśnie formie, umożliwiającej elastyczność i swobodę w procesie kształcenia.

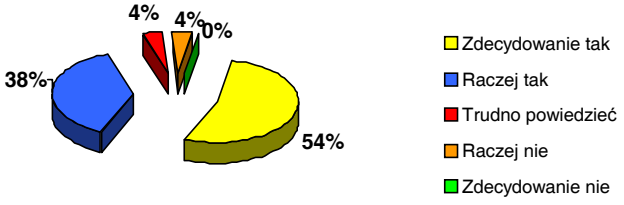



Wykres 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Jeśli mógłby Pan/mogłaby Pani zdecydować o formie realizacji szkolenia z zakresu Pana/Pani specjalności, to wybrałby Pan/wybrałaby Pani?

Źródło: opracowanie własne.

Część osób podkreślała czasochłonność i konieczność większego nakładu pracy w przypadku szkoleń blended learning niż w przypadku szkoleń tradycyjnych.

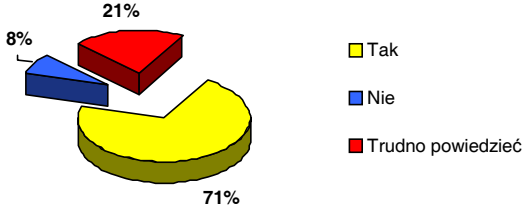
Badania wykazały także, że im bardziej obszerne treści szkolenia i im mniej powiązane z praktyką, pozbawione przykładów zastosowania omawianej teorii, np. w działaniach zawodowych szkolonych grup, tym gorsze efekty uzyskują osoby szkolone. Najbardziej cenione są nieprzeładowane treścią materiały szkoleniowe wzbogacone licznymi przykładami z zawodowej dziedziny osób szkolonych odwołujące się do ich doświadczenia.




Wykres 3. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem treść szkolenia przygotowana z wykorzystaniem nowoczesnych technologii przyczynia się do skuteczności procesu dydaktycznego?

Źródło: opracowanie własne.

Innym aspektem, który jak okazało się w wyniku przeprowadzonych badań, może negatywnie wpływać na realizację procesu dydaktycznego są czynniki zakłócające. Można w tym miejscu podkreślić wspominany w wywiadach negatywny wpływ strachu, związanego z koniecznością używania nowoczesnych technologii podczas szkolenia i nieumiejętnością wykorzystywania ich przez określonych uczestników, na cały proces szkoleniowy. Dodatkowo wszelkie występujące szumy komunikacyjne, charakterystyczne dla takiej niebezpośredniej formy komunikacji mogą także przysporzyć wielu problemów i zakłócić prawidłowy przebieg szkolenia.




Wykres 4. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Czy podczas realizacji przez Pana/Panią szkolenia kiedykolwiek wysąpiły czynniki zakłócające?

Źródło: opracowanie własne.

W myśl podejścia systemowego czynniki zakłócające powinny być wcześniej przewidywane i wykluczane bądź minimalizowane w trakcie realizacji szkolenia. Myśląc o skutecznym przebiegu danego kursu, należy ponadto uwzględniać możliwość wystąpienia wewnętrznych (dotyczących osobowości kursantów) oraz zewnętrznych (wynikających z otoczenia) zakłóceń i zaplanować z wyprzedzeniem sposób przeciwdziałania im.

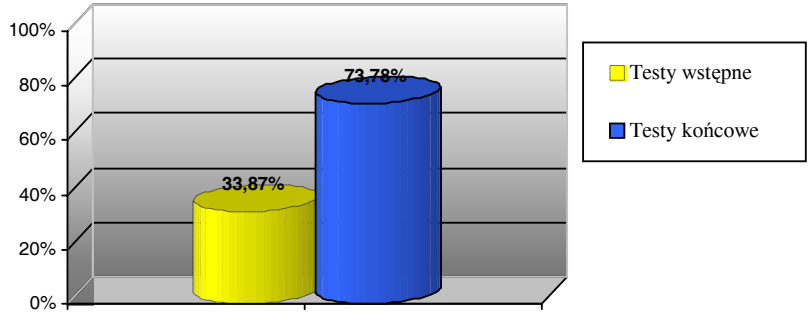
Opisane badania wykazały także, konieczność istnienia właściwego nastawienia zarówno trenera, jak i osób szkolonych do procesu blended learning, by możliwa była jego skuteczna realizacja. Uczestnicy powinni mieć możli-

wość poznania zasad realizacji szkolenia zanim do niego przystąpią, tak, by nie musieli się go obawiać. Trener zaś powinien im ten proces jak najlepiej przybliżyć i opisać, a także następnie przestrzegać wszystkich wcześniej ustalonych reguł. W początkowym etapie szkolenia, to właśnie w dużej mierze nastawienie trenera ma znaczący wpływ na skuteczną realizację całego procesu. Powinien on czuć się pewnie wykorzystując nowoczesne technologie, i motywować do pracy, przełamując opory i pojawiające się przeszkody na drodze uczestników danego szkolenia. Jak wskazywali sami zainteresowani, nie bez znaczenia jest znajomość zasad edukacji dorosłych przez trenera. Bowiem szkolący, kiedy jest świadomy pewnych zasad i potrafi zgodnie z nimi postępować, może inspirować w skuteczny sposób uczestników szkolenia do osiągnięcia wyznaczonych celów dydaktycznych.

W wyniku badań określona została także zależność pomiędzy otoczeniem, w którym realizowany jest proces dydaktyczny a jego skutecznością. Badani w wywiadach podkreślali negatywny aspekt konieczności korzystania ze szkolenia w miejscu pracy. Zdecydowanie bardziej doceniali możliwość szkolenia w domu, a w przypadku szkoleń tradycyjnych poza miejscem pracy. Warto wspomnieć również, że szkolenia na neutralnym gruncie, nie kojarzącym się z zawodowymi obowiązkami często pełnią także element integracyjny, umacniając więzi między współpracownikami.

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, że w przypadku realizacji szkoleń komplementarnych, można mówić o optymalizacji tego procesu, gdy efekty uzyskane w wyniku przeprowadzonych szkoleń są proporcjonalne do poświęconego czasu i poniesionych kosztów.

Efektywność i skuteczność tej formy szkoleń potwierdzają uczestnicy poprzez deklarację przyrostu ich wiedzy i poszerzenia posiadanych kompetencji. Dodatkowo owa samoocena wzbogacona została o analizę wstępnych i końcowych testów wiedzy, która wskazała znaczny przyrost wiedzy w wyniku odbytych szkoleń komplementarnych.




Wykres 5. Zestawienie poprawnych odpowiedzi w testach wstępnych i końcowych

Źródło: opracowanie własne.

Istotnym wydaje się być także dopasowanie odpowiedniego modelu realizacji szkolenia w formie blended learning, względem założonych rezultatów i potrzeb jego uczestników, a także świadomość procesów motywacyjnych i możliwości wpływania na zwiększanie motywacji osób dorosłych do uczenia się.

Systemowa analiza szkolenia realizowanego w formie blended learning wykazała, wzajemną zależność i silne powiązanie poszczególnych elementów procesu szkoleniowego. Realizując szkolenie komplementarne należy bowiem mieć świadomość, iż pełni ono jedynie funkcje systemu w nadsystemie danej organizacji wraz z jej misją i kulturą organizacyjną. Owo szkolenie jest ponadto systemem otwartym, podatnym na wpływy z otoczenia zewnętrznego, które przenikają do struktury systemu przez zasoby, jakie stanowią m.in. uczestnicy danego kursu wraz z trenerem. Planując zatem przeprowadzenie szkolenia komplementarnego, należy uprzednio zweryfikować czy taka forma edukacji jest zgodna ze strategią i misją danej organizacji i czy w związku z tym, szkolenie wypełni zidentyfikowaną lukę kompetencyjną, a przy tym będzie aprobowane przez uczestniczących w nim pracowników i przyczyni się do rozwoju kapitału intelektualnego danej organizacji.

Dodatkowo rozpatrując szkolenie komplementarne jako system, należy mieć świadomość, że ów system może działać właściwie i przynosić zamierzone efekty jedynie wtedy, gdy jest systemem pełnym, zawierającym wszystkie zależne od siebie i wzajemnie powiązane elementy. W przypadku skutecznego szkolenia komplementarnego nie powinno zatem zabraknąć żadnego z etapów cyklu szkoleniowego, rozpoczynając od analizy potrzeb szkoleniowych i określenia celów szkolenia, poprzez projektowanie programu szkoleniowego, przygotowanie materiałów szkoleniowych, przeprowadzenie szkolenia, na jego ewaluacji kończąc. Tylko w takim przypadku, szkolenie komplementarne może stanowić zrównoważony, funkcjonalny system. Brak któregokolwiek z wymienionych składników powoduje zakłócenia w działaniu całego systemu, narusza jego równowagę i w efekcie może prowadzić do jego całkowitego rozpadu, a więc nieukończenia procesu szkoleniowego.

### Wskaźniki optymalizacji szkoleń komplementarnych

Podsumowując można uznać, że w wyniku przeprowadzonych badań, szerokiej analizy literatury przedmiotu i zastosowania systemowego podejścia wyróżniono następujące wskaźniki optymalizacji procesu dydaktycznego w formie blended learning ujmowanego systemowo:

- **Poziom motywacji –** zarówno wśród uczestników szkolenia, jak i trenerów powinno wystąpić obustronne zaangażowanie w proces dydaktyczny. Bez aktywnego uczestnictwa w szkoleniu trudniej jest osiągnąć wyznaczone cele.
- **Cele szkolenia –** powinny być zbieżne z celami poszczególnych uczestników, trafnie zoperacjonalizowane i poprzedzone procesem rozpoznania oraz analizy potrzeb szkoleniowych.

- **Zróżnicowana forma przekazu treści, bogactwo środków dydaktycznych** – takie rozwiązanie zwiększa indywidualizację przekazu treści i umożliwia personalizowanie procesu uczenia się (uwzględnia różne style uczenia się i style poznawcze). Każdy użytkownik może samodzielnie decydować o wyborze środków i sposobie przyswajania treści szkolenia, zarówno w jego części realizowanej online, jak i tradycyjnie.
- **Dostosowanie treści szkolenia do odbiorcy** – szczególnie w części zajęć odbywających się online, kiedy to treść nie powinna zniechęcać do samodzielnej pracy. Owa treść szkolenia powinna być opracowana z uwzględnieniem potrzeb odbiorcy, bez zbędnego przeładowania informacjami, ale z naciskiem na praktyczne przykłady zastosowania omawianych teorii.
- **Przynajmniej podstawowy poziom umiejętności w zakresie wykorzystania ICT** – zarówno wśród trenerów, jaki uczestników szkoleń. Umożliwia to uniknięcie niepowodzeń, powodowanych nieumiejętnością wykorzystywania narzędzi szkoleniowych. Jedynie pewne korzystanie z nowoczesnych technologii może przynieść założone wyniki i umożliwić skuteczną realizację szkolenia, eliminując zakłócenia infrastrukturalne. Dobrym rozwiązaniem jest też wstępne szkolenie umożliwiające zapoznanie uczestników kursu z wykorzystywanymi w szkoleniu nowoczesnymi technologiami.
- **Zapewnienie dostępu do Internetu i wsparcia technicznego** – by szkolenie realizowane w formie blended learning mogło być skuteczne, należy być pewnym, że wszyscy jego uczestnicy mają dostęp do Internetu, a dodatkowo w razie trudności technicznych mogą liczyć na pomoc w postaci osoby zapewniającej wsparcie np. w obsłudze narzędzi dostępnych na platformie szkoleniowej.
- **Samodzielność w uczeniu się, ale nie bez trenera** – uczestnicy doceniają elastyczność i swobodę procesu kształcenia, jaką zapewnia im szkolenie w formie blended learning. Tym niemniej nie chcą być oni także pozostawiani sami sobie podczas zajęć na platformie e-learningowej. Chcą mieć możliwość odwołania się do trenera w kwestiach spornych bądź niejasnych, a także chcą, by to trener moderował i koordynował ich proces uczenia się.
- **Nauka, ale nie bez elementu przymusu zewnętrznego** – uczestnicy szkoleń doceniają samodzielność koordynowania nauki w procesie szkolenia hybrydowego, poprzez dokonywanie samooceny stopnia opanowania wiedzy (m.in. poprzez zautomatyzowane testy dostępne online). Jednakże podkreślają także motywacyjny wpływ ocen bądź przyznawanych punktów, które zachęcają ich do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Brak elementu oceny często powoduje rozleniwienie i jednocześnie stanowi przyczynek, umożliwiający bezstresowe porzucenie szkolenia, bez wcześniej wypracowanych ocen czy punktów, a więc poniesionych nakładów i wypracowanego zaangażowania.

- **Wyważona liczba aktywności –** zbyt dużo aktywności podczas szkolenia na platformie e-learningowej może zniechęcać uczestników, podobnie, jak zbyt szybkie tempo szkolenia. Z reguły osoby biorące udział w szkoleniach pracują zawodowo i taka forma samodzielnej nauki może na nie działać przytłaczająco, dlatego niezbędne jest dostosowanie tempa szkolenia i planowanych aktywności do możliwości i potrzeb uczestników danego kursu.
- **Elementy socjalizacji –** chociażby zapoznanie się i przybliżenie sylwetek uczestników szkolenia poprzez wykorzystanie forum dyskusyjnych. Takie rozwiązanie umożliwia poznanie się uczestników szkolenia na platformie edukacyjnej, niweluje wrażenie bezosobowości, a niekiedy paradoksalnie zbliża uczestników szkolenia. Socjalizacja online niewątpliwie stanowi ważny element w procesie szkolenia komplementarnego.
- **Mała grupa szkoleniowa –** w niej proces szkoleniowy może przebiegać zdecydowanie bardziej efektywnie i skutecznie, m.in. ze względu na większe poczucie integracji, lepsze możliwości oddziaływania na procesy grupowe czy wreszcie mniejsze obciążenie trenera w przypadku czynności organizacyjnych na platformie szkoleniowej (tj. odpowiadania na indywidualne zapytania uczestników, moderowanie dyskusji na forum, ocenianie itp.).
- **Zapewnienie wsparcia poszkoleniowego –** stworzenie uczestnikom szkolenia możliwości konsultacji z trenerem po zakończonym szkoleniu lub/i zapewnienie im wsparcia w miejscu pracy podczas wdrażania zdobytej w wyniku szkolenia wiedzy do działań zawodowych.
- **Opracowanie procesu bieżącej kontroli i oceny szkolenia –** czyli przygotowanie procesu ewaluacji *exante*, *midterm* i *expos*t, umożliwiającej sprzężenie zwrotne i zmianę strategii w przypadku stwierdzenia nieskuteczności zastosowanych dotychczas rozwiązań.

### Przykładowy model realizacji szkolenia komplementarnego

Opisane wnioski z przeprowadzonych badań i systemowa analiza szkolenia w formie blended learning, umożliwiły opracowanie propozycji przykładowego modelu wzajemnego rozkładu części zajęć odbywających się online i tradycyjnie, w procesie kształcenia realizowanym w formie blended learning. Dodatkowo, uwzględniono w owym modelu informacje i wskazania przekazywane przez trenerów w trakcie realizowanego badania, a także wskazania werbalne poczynione przez uczestników szkoleń komplementarnych. Uwzględniono również wyniki przeprowadzonych obserwacji i analiz oraz własne doświadczenia metodyczne związane z realizacją tego typu szkoleń, a także prawidłowości wynikające z analizy systemowej.

Warto podkreślić, że podstawę do stworzenia poniżej opisanego przykładowego modelu, stanowi wprowadzony przez Richarda A. Swansona w latach dziewięćdziesiątych model uczenia się nazywany w skrócie WPW (od ang. *whole-part-whole*), w polskim tłumaczeniu występujący jako uczenie się „od całości do całości przez części"(Knowles i in. 2009, s. 219). Kierując się spo-

strzeżeniami, wskazaniami trenerów i uczestników szkoleń komplementarnych oraz podstawowymi zasadami psychologii kształcenia, można uznać, że proces dydaktyczny realizowany w formie blended learning z całą pewnością powinien rozpocząć się zajęciami w sali wykładowej.

Podczas takiego spotkania uczestnicy szkoleń byliby zapoznawani z zasadami realizacji szkolenia, warunkami uczestnictwa w nim i zaliczania go oraz uzyskaliby wstępne informacje na temat użytkowania zastosowanych w procesie kształcenia nowoczesnych technologii i zasad postępowania w przypadku pojawiających się ewentualnych utrudnień. W następnym etapie szkolenia (stanowiącym już jedną z poszczególnych, następujących po sobie „części") uczestnicy mieliby określoną porcję materiału szkoleniowego do samodzielnego opanowania pod kierunkiem trenera np. na platformie e-learningowej. Materiał do samodzielnego studiowania powinien zostać opracowany metodycznie i oprócz dodatkowych treści, najlepiej przekazywanych w interaktywnej formie, z zastosowaniem różnorodnych środków przekazu, powinien zawierać zróżnicowane formy kontrolne (zarówno punktowane, mające znaczenie w przypadku oceny końcowej, jak i fakultatywne – służące jedynie do samosprawdzenia stopnia opanowania wiedzy przez studenta).

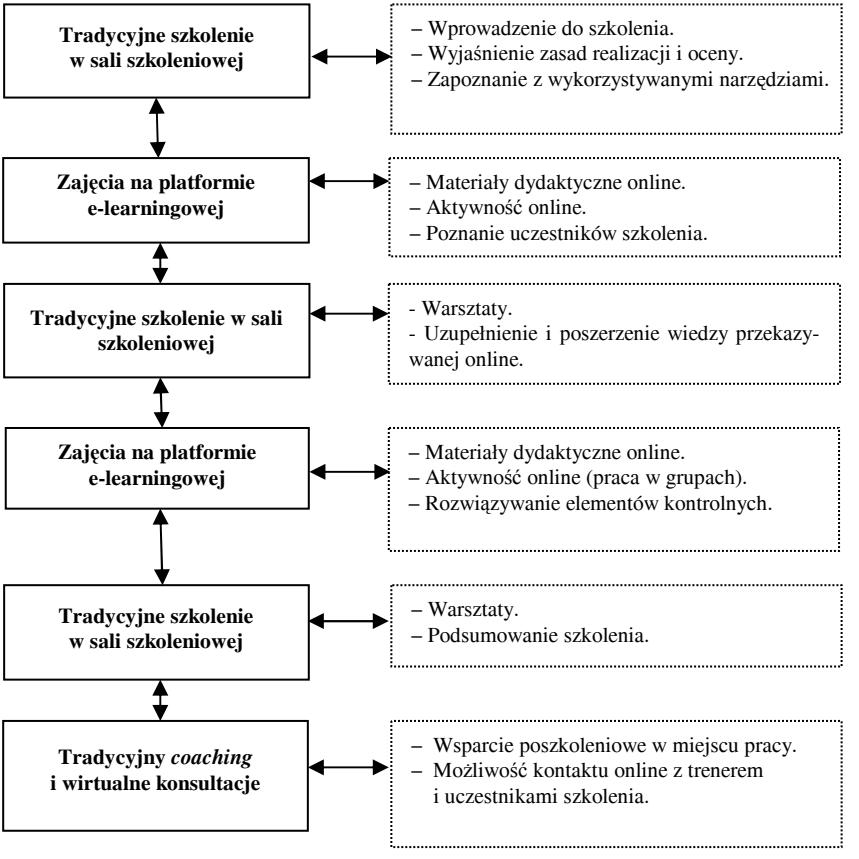
Dodatkowo, treści powinny zostać wzbogacone zróżnicowaną aktywnością online, przejawiającą się np. poprzez działania w czterech kategoriach:

- udział w dyskusjach na forum czy czacie,
- samodzielne rozwiązywanie określonych zadań,
- podejmowanie działań o charakterze projektowym,
- realizowanie prac w małych grupach nad studium przypadku.

Z całą pewności kilka, spośród wszystkich możliwych aktywności, powinno mieć charakter obowiązkowy, a punkty uzyskane w wyniku ich wykonania, powinny stanowić składową decyzji o zaliczeniu danego szkolenia. Takie rozwiązanie ułatwiałoby wzbudzenie motywacji do nauki wśród uczestników szkoleń. Generalnie ta część szkolenia, odbywająca się na platformie edukacyjnej, miałaby na celu stworzenie możliwości wyrównania wiedzy bazowej uczestników szkolenia przed tradycyjnymi warsztatami i umożliwienie im samokontroli stopnia opanowanej wiedzy, a także pierwszą wymianę poglądów i doświadczeń z innymi uczestnikami szkolenia.

W zaproponowanym modelu szczegółowe możliwości prowadzenia zajęć online nie są rozpatrywane, tym niemniej podkreślona została konieczność zastosowania różnorodnych metod, form i narzędzi w procesie dydaktycznym.

Kolejnym etapem (a tym samym kolejną „częścią") byłoby ponowne spotkanie tradycyjne mające już zupełnie inny charakter od spotkania wstępnego. Drugie zajęcia w sali szkoleniowej powinny być ściśle związane z poprzedzającą je częścią szkolenia odbywającą się online. Podczas tych zajęć podkreślone w treściach szkolenia e-learningowego zagadnienia powinny być rozwijane i poszerzane. Zajęcia tradycyjne mogą mieć także bardziej praktyczny wymiar tak, by uczestnicy szkolenia mogli przećwiczyć pod okiem trenera niektóre z nowo zdobytych umiejętności.




Rys. 1. Przykładowy model wzajemnego rozkładu części zajęć odbywających się online i tradycyjnie w procesie szkolenia komplementarnego

Źródło: opracowanie własne.

Po zajęciach tradycyjnych następnym etapem („częścią") byłby kolejny moduł szkoleniowy dostępny online. Ta część zajęć zdalnych oprócz nowych treści rozwijających poruszane już wcześniej zagadnienia, powinna także angażować uczestników szkolenia do pracy w grupach np. nad rozwiązaniem określonego studium przypadku. Jest to bardzo dobry moment, ponieważ uczestnicy szkolenia zdążyli już się poznać bezpośrednio na zajęciach tradycyjnych przez co mogą łatwiej pokonać opory do pracy zdalnej i zechcieć wymieniać się doświadczeniami tworząc niejako internetową społeczność. Oczywiście w tym wszystkim bardzo ważna jest rola trenera, pełniącego niejako funkcję „facylitatora" koordynującego formowanie się zespołów, prace w grupach i przebieg dyskusji na forum. Materiały szkoleniowe w tej części kursu powinny być uzupełnione o różne formy do samokontroli poziomu wie-

dzy, bowiem na tym etapie, kiedy uczestnikom szkolenia zostało już przekazane dość dużo informacji, powinni oni mieć zapewnioną możliwość samosprawdzenia stopnia jej opanowania.

Wskazanym byłoby, aby osoba szkolona opanowała wiedzę i umiejętności ćwiczone podczas każdej z powyżej opisanych części szkolenia, aby efekt syntezy na etapie „drugiej całości" był skuteczny. Bowiem, można założyć, że jeśli osoba ucząca się ma problem ze zrozumieniem treści szkolenia prezentowanych, w którejś z jego „części", to prawdopodobnie nie będzie w stanie także zrozumieć całości.

Po zakończeniu tej części szkolenia odbyłoby się ostatnie spotkanie tradycyjne, umożliwiające realizację ćwiczeń warsztatowych z wykorzystaniem zdobytej wiedzy, a także podsumowanie szkolenia, jego ocena i przygotowanie planów działania przez uczestników szkolenia. Owe plany mają na celu opracowanie osobistej strategii wdrażania nowej wiedzy i umiejętności w codzienne działania zawodowe. To spotkanie tradycyjne stanowiłoby niejako element „drugiej całości" w opisywanym modelu, która odpowiedzialna jest za syntezę dostarczonych – podczas realizacji powyżej wymienionych „części" – wiadomości. Nie chodzi tu tylko o perfekcję w posługiwaniu się nowymi wiadomościami, ale o sam proces ich scalenia, dostrzegania i rozumienia związków między poszczególnymi częściami szkolenia, co umożliwiłoby osobie uczącej się pełne zrozumienie całego szkolenia. Owa synteza ma uczynić osobę szkoloną gotową na przyjęcie nowej partii wiedzy, a także sprawić, by nowo zdobyte wiadomości były zrozumiałe i możliwe do zastosowania w praktyce.

Ostatnim etapem szkolenia w formie blended learning – byłyby konsultacje poszkoleniowe. Miałyby one charakter wsparcia uczestnika szkolenia w jego miejscu pracy przez trenera (tzw. *coacha*), pomagającego wdrożyć nową wiedzę i umiejętności uczestnikowi szkolenia. Kolejnym elementem składowym konsultacji byłaby możliwość korzystania z tzw. wirtualnych konsultacji zapewniających uczestnikowi dostęp do forum dyskusyjnego, na którym uczestnicy danego szkolenia mogliby się dzielić doświadczeniami i wspierać we wprowadzaniu zdobytej wiedzy do praktyki zawodowej oraz mieliby możliwość kontaktu online z trenerem prowadzącym szkolenie.

W ten sposób trener nie tylko pomagałby szkolonemu uporządkować cały materiał, lecz także udzielałby mu wsparcia w pogłębianiu rozumienia nowych treści oraz włączania ich w posiadany repertuar doświadczeń.

Poprzez zakończenie procesu kształcenia w formie blended learning konsultacjami poszkoleniowymi, możemy uznać cały proces za pewien zamknięty system oddziaływań, w którym uczestnik procesu, po jego zakończeniu, nie jest pozostawiony sam sobie, ale uzyskuje realne wsparcie merytoryczne i pomoc w interioryzacji nowo zdobytej wiedzy i wdrożeniu nowych umiejętności do pracy zawodowej. Dodatkowo trener pomaga uczącemu się zastosować autoanalizę, syntezę i procedury ewaluacyjne do samodzielnego rozwiązywania ewentualnych pojawiających się problemów.

Powyżej opisane rozwiązanie wymaga obopólnego zaangażowania w proces dydaktyczny i poświęcenia czasu zarówno od uczestników szkoleń, jak i trenerów.

Jednocześnie w pewnym sensie umożliwia ograniczenie problemów infrastrukturalnych i finansowych danej firmy, ponieważ nie wymaga stałej rezerwacji sali szkoleniowej i zapewniania pomocy naukowych. Dodatkowo, umożliwia uelastycznienie czasu przeznaczanego na naukę i nie narzuca miejsca pracy (w przypadku sesji odbywających się online, wystarczy jedynie komputer z dostępem do Internetu). Ponadto, w przypadku formy blended learning, nie trzeba zupełnie rezygnować z bezpośredniego kontaktu pomiędzy trenerem a uczestnikami szkolenia, który według badanych jest elementem nie do zastąpienia w procesie dydaktycznym i co ważne, można swobodnie połączyć najbardziej wartościowe elementy kształcenia tradycyjnego z najistotniejszymi elementami e-learningu, w celu uzyskania jak najlepszych efektów. Zastosowanie powyżej opisanego modelu może ułatwić późniejszą weryfikację zdobytej w wyniku szkolenia wiedzy teoretycznej w praktyce, ze względu na połączenie treści szkolenia z zajęciami praktycznymi.

W zaproponowanym schemacie, każdy z segmentów szkolenia może tworzyć swoisty podsystem. Jednakże należy podkreślić, iż w przypadku blended learning ważny jest sam aspekt rozkładu części zajęć odbywających się online i tradycyjnie w procesie kształcenia. Powinny one funkcjonować naprzemiennie, wzajemnie się uzupełniając oraz stanowić spójną, logiczną pod względem merytorycznym, zamkniętą całość.

## Bibliografia

Nowak S. (1965), Funkcje wskaźnikowe odpowiedzi w badaniach ankietowych, [w:] Nowak S., Studia z metodologii nauk społecznych. PWN, Warszawa.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A (2009), Edukacja dorosłych, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska. PWN, Warszawa.

Raport z badania „Szkolenia w Polsce. Era Profesjonalizacji", zorganizowanego przez Nowoczesną Firmę we współpracy z Fundacją Obserwatorium Zarządzania w 2008 roku.

## Netografia

Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, http://www.cren.pl (otwarcia wielokrotne 2008–2010).

Nowoczesna Firma, portal wiedzy dla menedżerów, http://www.nf.pl (otwarcia wielokrotne 2008–2010).

Polska Izba Firm Szkoleniowych, serwis informacyjny ogólnopolskiej organizacji działającej na rzecz polskich firm szkoleniowych, http://www.pifs.org.pl (otwarcia wielokrotne 2008–2010).

**Summary**

**Optimization of blended learning trainings – system theory approach**

Keywords: Blended learning, training, optimization, didactic process, adult education, system theory, ict-enhanced trainings

The definition of optimal shape and scope of blended learning trainings was one of the main aims of the presented article. The author was trying to find out "what is the most optimal and efficient didactical process of the blended learning training concerned as a systemic element of reality". As a result of holistic research, it was possible to distinguish some fundamental components of e-learning process (both in its fully online as well as in blended form) that guarantee its optimization i.e. identification how to ensure its efficiency and sustainability. There is also a presentation of the author's didactic model of blended learning trainings realization (including connection, correlations and sequence of online and traditional parts of training). This model was prepared as a result of research regarding the system theory approach to blended learning trainings.

*Danuta Kowalczyk*

# Z PROBLEMATYKI FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEJ KURATELI SĄDOWEJ

Postępowanie wobec jednostek naruszających normy moralne, wchodzących w konflikt z prawem stanowi ważny obszar refleksji teoretycznej i praktycznej, podejmowanej z perspektywy różnych dziedzin nauki. Uwarunkowane jest to skalą zjawiska, coraz większą drastycznością dewiacyjnych zachowań, stwarzających potencjalne zagrożenie dla innych, funkcjonujących zgodnie z regułami współżycia społecznego. Zainteresowanie tymi zagadnieniami koncentruje się na poszukiwaniu skutecznych środków przeciwdziałania oraz zwalczania zjawisk patogennych.

Dotychczasowa praktyka resocjalizacyjna nie przynosi zadowalających efektów. Krytyce poddawane są systemy resocjalizacyjne oparte na warunkach izolacyjnych. Wskazuje się na niską ich skuteczność w sytuacji oderwania od rzeczywistego nurtu życia społecznego (Borowski 2007, s. 78; Ambrozik 2008, s. 185). Większe możliwości w tym względzie wiążą się z prowadzeniem pracy resocjalizacyjnej poza placówkami zamkniętymi, czyli w środowisku otwartym, będącym naturalną płaszczyzną dla przebiegu socjalizacji i wychowania człowieka w poszczególnych fazach jego rozwoju. Oddziaływania ukierunkowane na korygowanie wadliwie ukształtowanych postaw osób niedostosowanych społecznie mogą być wówczas wzmocnione wartościowymi wzorami istniejącymi w danym środowisku.

Instytucja kurateli sądowej stwarza szansę na proces poprawy jednostek z zaburzeniami w przystosowaniu społecznym w warunkach wolnościowych. Usytuowana w strukturze resortu sprawiedliwości zajmuje się wykonywaniem orzeczeń sądu. Zgodnie z regulacjami zawartymi w *Ustawie o kuratorach sądowych* są nimi kuratorzy zawodowi oraz społeczni, którzy realizują zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym (Ustawa o kuratorach sądowych). Z tym, iż podejmowanie tych czynności wynikających z orzeczeń sądu w sprawach karnych pozostaje w kompetencjach kuratorów dla dorosłych, a w sprawach rodzinnych i nieletnich – kuratorów rodzinnych. Odbywają się one w miejscu aktualnego pobytu podopiecznego, tzn. w środowisku jego zamieszkania lub w placówkach, gdzie został umieszczony.

Nadzorem kuratorskim mogą więc zostać objęte zarówno osoby dorosłe, jak i nieletnie. Obecny jego kształt w naszym kraju określa się mianem modelu kurateli zawodowo-społecznej, co poprzedzone było wieloma zmianami, lecz niezmiennie łączyło się z przekonaniem o potrzebie oddziaływania na samego sprawcę i najbliższe jego środowisko, w jakim wzrasta (Ostrowska 2008,

s. 274–276). Wymiernym wskaźnikiem tego podejścia było dążenie do nadania kurateli bardziej wychowawczego charakteru niż kontrolno-represyjnego. Szczególną w tym rolę odegrało wydzielenie do odrębnego postępowania sądowego spraw nieletnich sprawców czynów karalnych.

Rozwój sądownictwa dla nieletnich, jego reformowanie przyczyniło się do utworzenia sądów rodzinnych, mających szersze kompetencje, gdyż do ich rozpoznawania włączono również sprawy dotyczące rodziny i dziecka, wynikające z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego (Kalinowski 1984, s. 8). Akcentowanie opieki i wychowania w postępowaniu z nieletnim pozwalało na podejmowanie wczesnej interwencji w środowisku rodzinnym, kiedy występowały w nim nieprawidłowości. Tym samym zadania z dziedziny profilaktyki zyskały większe znaczenie zarówno w działalności sądownictwa, jak i jego organu pomocniczego, czyli kurateli.

Zakres zadań i uprawnienia kuratorów sądowych związane z powierzonym im nadzorem są określone w kilku aktach prawnych. Oprócz cytowanej już *Ustawy o kuratorach sądowych*, precyzuje je *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 czerwca 2003 r. w sprawie szczegółowego sposobu wykonywania uprawnień i obowiązków kuratorów sądowych*. Według §3.1 sprawowanie nadzoru przez kuratora rodzinnego (zawodowego i społecznego) sprowadza się do wykonania szeregu czynności, tzn.:

„1) zaznajamia się z aktami sprawy i innymi niezbędnymi źródłami informacji o podopiecznym, a w szczególności z przebiegiem dotychczasowych nadzorów;
2) nawiązuje pierwszy kontakt z podopiecznym, nie później niż w ciągu 7 dni od daty wpływu prawomocnego orzeczenia zespołu kuratorskiej służby sądowej;
3) poucza podopiecznego o prawach i obowiązkach, wynikających z orzeczenia sądu oraz omawia sposób i terminy ich realizacji;
4) planuje wobec podopiecznego oddziaływania profilaktyczno-resocjalizacyjne i opiekuńczo-wychowawcze;
5) współpracuje z rodziną podopiecznego w zakresie oddziaływań, o których mowa w pkt. 4;
6) udziela podopiecznemu pomocy w organizowaniu nauki, pracy i czasu wolnego oraz rozwiązywaniu trudności życiowych;
7) kontroluje zachowania podopiecznego w miejscu zamieszkania, pobytu, nauki i pracy;
8) współdziała z organizacjami, instytucjami i innymi podmiotami, których celem działania jest pomoc podopiecznym" (Dz.U., 2003 nr 112, poz. 1064).

Udział kuratora rodzinnego w postępowaniu sądowym obejmuje etap przed wydaniem orzeczenia i związany z jego wykonaniem. W pierwszym przypadku polega na gromadzeniu wszelkich informacji o osobie i jej środowisku, która jest przedmiotem zainteresowania sądu, a także na sprawowaniu tymczasowego nadzoru celem dokładniejszego rozpoznania sytuacji środowiskowej dziecka i podjęcia działań zapobiegających pogłębianiu się występują-

cych dysfunkcji. Na etapie wykonawczym zajmuje się on sprawowaniem nadzoru nad nieletnimi wobec których sąd orzekł środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora. Do obowiązków kuratora rodzinnego należy również realizacja orzeczeń sądu wynikających z postępowania opiekuńczego, tzn. nadzorowania sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej osób w sytuacji, kiedy została im ograniczona (Mirosław 2007, s. 315).

O zakresie ich działalności świadczy liczba wykonywanych nadzorów. Zanim zostaną one przedstawione trzeba zaznaczyć, iż dane statystyczne odnośnie do wykonywanych orzeczeń w sprawach nieletnich są prowadzone oddzielnie w stosunku do środków wychowawczych niemających charakteru izolacyjnego i tych, które zgodnie z *Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich* (2007) wiążą się z umieszczeniem w rodzinie zastępczej, w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, w młodzieżowym ośrodku socjoterapii albo w ośrodku szkolno-wychowawczym.

Opracowania statystyki sądowej ukazują w ujęciu liczbowym działalność rodzinnych kuratorów sądowych. Biorąc pod uwagę głównie jej aspekt wychowawczo-resocjalizacyjny, prezentację tych danych zawężono do realizowanych nadzorów wobec nieletnich. Ze statystyki sądowej wynika, iż do najczęściej wykonywanych środków wychowawczych wobec nieletnich o charakterze nieizolacyjnym należy nadzór kuratora sądowego. Przykładem są dane z lat 2005–2008, zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Wykonywane środki wychowawcze wobec nieletnich w latach 2005–2008

| **Środki wychowawcze** | **LATA** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **2005** | **2006** | **2007** | **2008** |
| Zobowiązanie do określonego postępowania | 7 869 | 9 089 | 11 056 | 12 586 |
| Nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekunów | 14 662 | 14 933 | 15 200 | 15 380 |
| Nadzór organizacji, zakładu pracy, osoby | 90 | 102 | 109 | 95 |
| Nadzór kuratora zawodowego | 17 434 | 18 629 | 17 266 | 16 694 |
| Nadzór kuratora społecznego | 30 650 | 29 705 | 31 993 | 32 392 |
| Skierowanie do ośrodka kuratorskiego | 1 353 | 1 380 | 1 471 | 1 640 |

Źródło: sprawozdanie w sprawach rodzinnych nieletnich, dotyczące wykonywanych środków wobec nieletnich (z wyłączeniem umieszczeń w placówkach) według stanu na ostatni dzień okresu sprawozdawczego. Statystyka Ministerstwa Sprawiedliwości.

Zauważyć można, iż na przestrzeni analizowanych czterech lat liczba wykonywanych nadzorów kuratorskich wobec nieletnich znacznie przewyższa inne środki wychowawcze, które również nie wymagają zmiany przez nich środowiska zamieszkania. Toteż o wiele rzadziej dotyczą one nadzoru odpowiedzialnego rodziców lub opiekunów, zobowiązania nieletniego do określonego postępowania, skierowania go do ośrodka kuratorskiego, nadzoru organizacji młodzieżowej bądź zakładu pracy lub osoby godnej zaufania, która udzieli poręczenia za niego.

Przytoczone w powyższej tabeli dane statystyczne wskazują na tendencję wzrostową sprawowanych nadzorów nad nieletnimi przez kuratorów społecznych. W 2005 r. wykonywali je wobec 30 650 podopiecznych, w następnym roku nastąpił niewielki ich spadek (29 705), a w kolejnych latach ponownie uległ on zwiększeniu (2007 r. – 31 993; 2008 r. – 32 392). Odmiennie przedstawia się to w odniesieniu do nadzorów wykonywanych przez zawodowych kuratorów rodzinnych, bowiem największa ich liczba wynosiła 18 629 w 2006 r. Poza wymienionym okresem pod ich bezpośrednim nadzorem było mniej nieletnich, czyli w 2005 r. – 17 434; w 2007 – już nieco mniej (17 266), z dalszym spadkiem w 2008 r. do 16 694.

Kuratela sądowa, traktowana jako alternatywa dla resocjalizacji instytucjonalnej, opiera się na indywidualnej pracy z podopiecznym (Pytka 2001, s. 270). Ten sposób postępowania został przejęty z pracy socjalnej, gdzie stanowi jedną z metod działań pomocowych udzielanych osobom będącym w niekorzystnej sytuacji życiowej (Lalak 1999, s. 133). W przypadku nadzoru kuratorskiego posłużenie się metodą indywidualnych przypadków ma na celu wspomaganie jednostki, która wskutek niewłaściwych relacji i zachowań utraciła więź ze społeczeństwem. Specyfiką tej pracy jest to, iż wynika z realizowania orzeczenia sądu, co dla osoby poddanej nadzorowi łączy się z przymusem. Konieczność podporządkowania się decyzji sądu może wyzwalać różne zachowania u podopiecznego, przyczyniając się do powstania trudności w nawiązaniu z nim kontaktu przez kuratora. Ich pokonanie warunkuje dalszą współpracę i realizację nałożonych przez sąd zobowiązań w toku sprawowanego nadzoru.

O efektywności pracy kuratora sądowego decyduje wiele czynników, za istotne uważa się zarówno kompetencje merytoryczne, jak i osobowościowe (Ostrowska 2008, s. 280; Opora 2004, s. 271). Ze względu na rolę zawodową jaką on pełni wymaga to specjalistycznego przygotowania, z wykorzystaniem wiedzy prawnej, psychologicznej oraz pedagogicznej. Przydatność tej ostatniej wyznacza zakres zadań wychowawczo-resocjalizacyjnych i profilaktycznych jakie ma do wykonania w toku sprawowanego nadzoru wobec podopiecznego i jego środowiska.

Podejmując więc badania nad funkcjonowaniem społecznych kuratorów rodzinnych zmierzano do poznania czynników warunkujących efektywność ich pracy. Rozpatrywano je w kontekście formalnego wykształcenia, trudności i czynników wspomagających wykonywanie nadzoru kuratorskiego oraz po-

dejmowanych działań w kierunku zwiększenia kompetencji w pełnieniu tej funkcji. Metodą wykorzystaną do zgromadzenia materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny, a techniką – ankieta. Badaniem objęto, zgodnie z zakreśloną tematyką badawczą, 82 społecznych kuratorów rodzinnych, którzy wykonują nadzór nad nieletnim, będący jednym ze środków wychowawczych określonych w cytowanej *Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich*[1].

Wśród badanej grupy społecznych kuratorów rodzinnych znaczącą część stanowiły kobiety (67), niewielką mężczyźni (15). Ogółem przeważały dwie grupy wiekowe, a mianowicie od 26 do 37 lat i powyżej tego przedziału – do 49 lat (po 42,6% badanych), starszych było niewielu (14,6%). W większości wiek kobiet kształtował się w przedziale od 38 do 49 lat (44,8%), trochę mniej było młodszych (35,8%), a nieliczne powyżej 50 r. życia (16,4%). Odwrotnie jest w grupie badanych mężczyzn, gdyż najwięcej jest osób mających do 37 lat (60,0%), pozostali od 38 do 49 lat (33,3%) oraz tylko jeden znacznie od nich starszy.

Pełnienie funkcji społecznego kuratora sądowego jest związane z dodatkowym zajęciem, wykonywanym poza zasadniczą pracą. Świadczą o tym również wypowiedzi badanych, gdyż niemal wszyscy deklarują aktywność zawodową (95,1%), a niewielu ją zakończyło uzyskując uprawnienia emerytalne lub rentowe (4,9%).

Badani społeczni kuratorzy rodzinni legitymują się w większości wykształceniem wyższym (94,0%), do sporadycznych należy licencjat (3,6%) i zakończone na poziomie szkoły średniej (2,4%). Bez względu na płeć dominujące jest wykształcenie wyższe (94,0% kobiet; 93,3% mężczyzn). Wyłącznie kobiety deklarują posiadanie licencjatu (4,5%). W każdej z grup badanych jest jedna osoba z wykształceniem średnim.

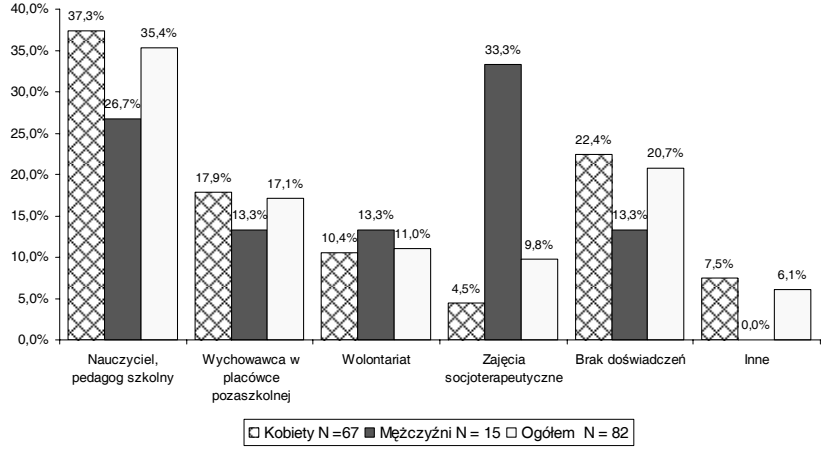
Pod względem profilu wykształcenia dominuje pedagogiczne (67,1%), stosunkowo rzadko prawnicze (13,4%), a incydentalnie – administracyjne i medyczne. Bardziej zróżnicowanie przedstawia się to w przypadku badanych kobiet niż mężczyzn, chociaż nadal nie zmienia się pozycja osób z wykształceniem pedagogicznym (65,7% kobiet; 73,3% mężczyzn) i prawniczym (odpowiednio: 11,9%; 20,0%). Respondentki deklarowały wykształcenie polonistyczne (3,0%) i psychologiczne (1,5%), były to jednostkowe wybory, ale związane z przygotowaniem do pracy z wychowankiem.

Z analizy danych empirycznych wynika, iż posiadane wykształcenie dla większości badanych stało się podstawą wykonywania zgodnej z nim działalności zawodowej i zarazem źródłem nabywania doświadczeń pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą (wykres 1).

Posiadane przez badanych doświadczenia pedagogiczne przed podjęciem funkcji kuratora rodzinnego najczęściej wiążą się z wykonywaniem zawodu nauczycielskiego i pedagoga szkolnego (35,4%), pełnieniem funkcji wychowawcy w placówkach pozaszkolnych (26,5%), a także z udziałem w działal-

[1] Materiał empiryczny zgromadzono w ramach zajęć dydaktycznych.

ności woluntarystycznej mającej na celu wspomaganie dzieci (11,0%) oraz prowadzeniem zajęć socjoterapeutycznych (9,8%). Część deklarowała, iż podejmowała funkcję społecznego kuratora rodzinnego nie mając wcześniej zawodowych doświadczeń pedagogicznych (20,7%).



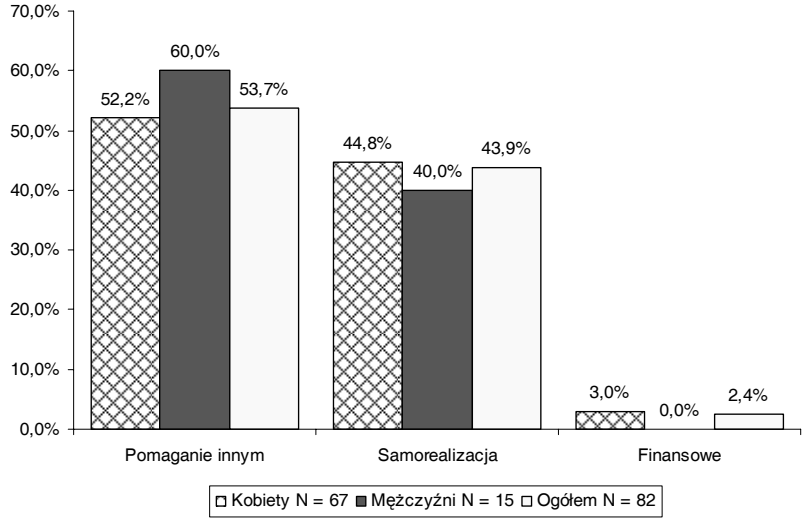

Wykres 1. Źródła doświadczeń pedagogicznych badanych przed podjęciem funkcji społecznego kuratora rodzinnego

Źródło: opracowanie własne.

Badane kobiety są najczęściej nauczycielkami lub pracują na stanowisku pedagoga szkolnego (37,3%), wychowawczyniami w placówkach pozaszkolnych (37,3%), zajmują się wolontariatem (10,4%), a rzadko prowadzeniem zajęć socjoterapeutycznych (4,5%). Jedynie one angażują się w działalność organizacji harcerskiej (4,5%) i pracują jako nauczycielki w przedszkolu (3,0%). Obowiązki zawodowe mężczyzn wynikają z prowadzenia grup socjoterapeutycznych (33,3%), funkcji nauczyciela i pedagoga szkolnego (26,7%), a pozostałych – związane z pracą w placówkach pozaszkolnych i wolontariacie (po dwie osoby). Na brak doświadczeń pedagogicznych wskazało 22,4% badanych kobiet i 13,3% mężczyzn.

Jak wynika z wypowiedzi badanej grupy społecznych kuratorów rodzinnych, zajmujących się pracą dydaktyczno-wychowawczą mają oni poczucie zadowolenia z jej wykonywania. Bez względu na płeć, wszyscy oceniają ją jako satysfakcjonującą zawodowo. Z pewnością pozytywne doświadczenia pedagogiczne w pracy z dziećmi i młodzieżą są czynnikiem inspirującym do podejmowania innych zadań wychowawczych.

Wskazane przez badanych powody podjęcia funkcji społecznego kuratora rodzinnego można ująć w trzy kategorie motywów, tj. potrzeby pomagania innym, samorealizacji i finansowe (wykres 2).




Wykres 2. Motywy podjęcia funkcji społecznego kuratora sądowego przez badanych

Źródło: opracowanie własne.

Dla większości badanych podłożem decyzji o podjęciu funkcji społecznego kuratora rodzinnego była chęć pomagania innym (53,7%), zwłaszcza dzieciom i młodzieży. Drugi ważny powód to względy osobiste, wynikające z potrzeby samorealizacji (43,9%), możliwy do zaspokojenia poprzez nowe wyzwania zawodowe. Rozpatrywana w tych kategoriach społeczna funkcja kuratora sądowego może stanowić szansę na poszerzenie już posiadanej wiedzy oraz umiejętności, jak i na uzyskanie innych kompetencji. Te motywy są deklarowane w takiej samej kolejności niezależnie od płci badanych, czyli dominuje potrzeba wspierania innych (52,2% kobiet; 60,0% mężczyzn) i samorealizacji (odpowiednio: 44,8%; 40,0%)). Powody finansowe nie odgrywają większej roli w badanej grupie, bowiem wymieniły je tylko dwie badane kobiety.

Sprawowanie przez badanych funkcji społecznego kuratora rodzinnego obejmuje różny przedział czasowy. Najliczniejsza grupa wykonuje te obowiązki od 3 do 6 lat (39,0%), z większym stażem jest nieco mniej (34,2%). Na ostatnim miejscu plasują się badani z krótkim wymiarem lat pracy w pełnieniu tych obowiązków, czyli do dwóch lat (26,8%). Wśród badanych kobiet rozkłada się to stopniowo, począwszy od stażu pracy trwającego ponad 7 lat (35,8%), od 3 do 6 lat (32,8%) i wynoszącym do 2 lat (31,4%). Z kolei deklarowany przez najliczniejszą grupę badanych respondentów wymiar lat pracy społecznego kuratora obejmuje przedział czasowy od 3 do 6 lat (66,7%), a na-

stępnie jeszcze dłuższy (26,6%). Z krótszym, do 2 lat stażem w pełnieniu tej funkcji, jest tylko jeden badany mężczyzna.

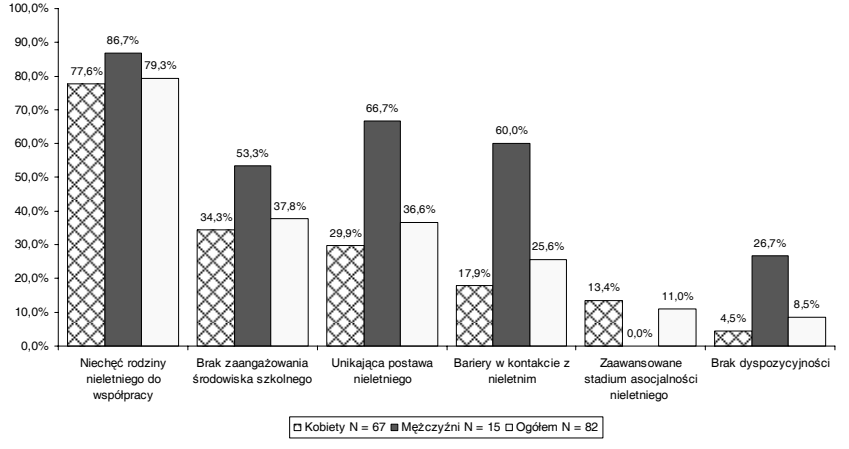
Ogółem pod nadzorem badanych kuratorów społecznych jest 472 nieletnich. Liczba powierzonych nadzorów kształtuje się odmiennie w zależności od płci respondentów. W grupie kobiet najwięcej z nich wykonuje maksymalną ich liczbę, czyli nadzoruje 10 podopiecznych (31,4), a w drugiej kolejności są te, z obciążeniem o połowę mniejszym (22,4%)[2]. Pozostałe respondentki sprawują nadzór nad trójką nieletnich (14,9%), dwoma i czterema podopiecznymi (po 10,4%), jednym i siedmioma (po 4,5%). W przypadku jednej badanej kobiety obejmuje to sześć nadzorów nad nieletnimi. Obowiązki z tego tytułu badanych mężczyzn sprowadzają się najczęściej do wykonywania pięciu (33,3%), sześciu (26,7%) i czterech nadzorów nad nieletnimi (20,0%). Natomiast tylko jeden respondent nadzoruje 10 podopiecznych.

W opinii ogółu badanych nadzorowani nieletni są jednostkami z problemami adaptacyjnymi (36,6%), potrzebujący wsparcia w funkcjonowaniu społecznym (30,5%). Uważają, iż wykazują oni brak dojrzałości emocjonalnej (14,6%), określają też ich jako niezaradnych (13,4%). Głównie w wypowiedziach badanych kobiet pojawia się wskazanie na znaczy proces ich niedostosowania, czyli demoralizację (6,0%). Jednak większość respondentek postrzega nieletnich, wobec których sprawuje nadzór, jako doznających trudności w przystosowaniu społecznym (38,8%), wymagających w tym względzie pomocy (29,9%), charakteryzujących się bezradnością (13,4%) i emocjonalną niedojrzałością (11,9%). Podobnego zdania są również badani mężczyźni, w rozkładzie danych z tych wypowiedzi są niewielkie różnice (odpowiednio: 26,7%; 33,3%; 13,3%; 26,7%).

Można więc sądzić, iż nieletni są raczej postrzegani jako jednostki zaniedbane, pozbawione prawidłowej opieki wychowawczej. Zdaniem badanych kuratorów społecznych doświadczają oni wielu problemów, które najczęściej związane są z sytuacją szkolną wynikającą z niewłaściwej postawy wobec szkoły i realizacji zadań edukacyjnych (40,2%), konfliktami z prawem (15,8%), trudną sytuacją rodzinną (14,6%). Są one także następstwem kontaktów ze środkami psychoaktywnymi, czyli spożywania alkoholu (12,2%), stosowania narkotyków (8,5%). Badane kobiety wymieniły jeszcze funkcjonowanie nieletniego w destruktywnej grupie rówieśniczej (10,4%). Bez względu na płeć poglądy badanych są zbieżne w kwestii problemów szkolnych nadzorowanych nieletnich, uważanych za dominujące (37,3% kobiet; 53,3% mężczyzn). W dalszej kolejności dla respondentek są nimi konflikty z prawem (17,9%), środowisko rodzinne (13,4%), kontakty z alkoholem (11,9%) i narkotykami (9,0%). Badani mężczyźni wskazują na sytuację rodzinną nieletnich (20,0%) i spożywanie przez nich alkoholu (13,3%), konflikty z prawem i zażywanie narkotyków (po 6,7%).

[2] Zgodnie z Ustawą o kuratorach sądowych liczba nadzorów nie powinna przekraczać 10.

Zasadniczy sens pracy rodzinnego kuratora sądowego sprowadza się do wspomagania nieletniego i jego środowiska rodzinnego w konstruktywnym rozwiązywaniu ich osobistych problemów oraz funkcjonowaniu zgodnym ze społecznie akceptowanymi normami współżycia. Wymaga to podejmowania kompleksowych działań, często przy współpracy z różnymi instytucjami, co wpływa na złożoność tej pracy. Na trudności z jej realizacją wskazują dane z wypowiedzi badanych zamieszczone na poniższym wykresie.




Wykres 3. Problemy występujące w pracy kuratorów rodzinnych w opinii badanych

* Możliwość wielokrotnych wyborów.

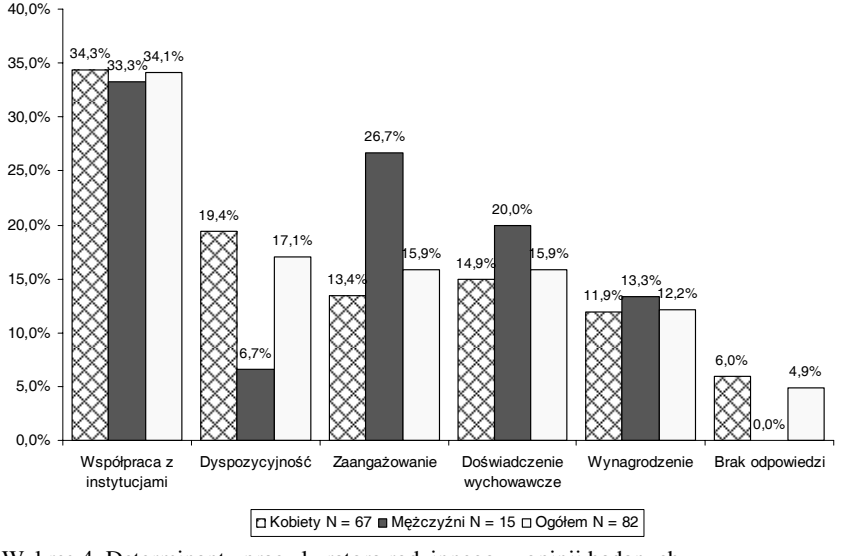
Źródło: opracowanie własne.

Problemy, jakich doświadczają badani kuratorzy społeczni w swojej pracy związanej z realizacją nadzoru nad nieletnim dotyczą przede wszystkim współpracy ze środowiskiem rodzinnym (79,3%). Uważają oni, iż rodzice nieletniego nie wykazują nim zainteresowania i nie chcą współpracować z kuratorem. Nie znajdują też zrozumienia w środowisku szkolnym nieletniego, które prezentuje wobec niego niechętny stosunek (37,8%). Dużym problemem jest również postawa nieletniego, unikającego kontaktów z kuratorem (36,6%) oraz przejawiającego dystans w relacjach interpersonalnych (25,6%). Do rzadko wymienionych trudności należy brak dyspozycyjności czasowej samych badanych (8,5%), niemających możliwości częstszego kontaktu z nadzorowanym nieletnim. Występowanie wymienionych problemów w pracy badanych jest niezależne od płci, bowiem wskazują na nie zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Głównym źródłem trudności jest współpraca z rodziną nieletniego (77,6% kobiety; 86,7% mężczyźni), środowiskiem szkolnym (odpowiednio: 34,3%; 53,3%), a także z samym nieletnim ze względu na jego niechętny

stosunek do kontaktów z kuratorem (odpowiednio: 29,9%; 66,7%) i nawiązywania z nim bliższej relacji (odpowiednio: 17,9%; 60,0%). W grupie badanych kobiet obejmują one jeszcze stadium zaawansowania asocjalności nieletniego (13,4%), gdyż od tego uzależniają możliwość oddziaływania wychowawczego.

Niewątpliwie wymienione problemy w pracy kuratora rodzinnego przyczyniają się do trudności z dokonaniem oceny efektywności sprawowanego nadzoru nad nieletnim, bowiem większość badanych unika jej dokonania (59,8%). Niewielka część respondentów ocenia go wysoko (34,1%), a przeciwnego zdania jest już zdecydowana mniejszość (6,1%). W grupie badanych kobiet dokonujących wysokiej jego oceny jest znaczniej mniej (37,3) w porównaniu do tych, niemających sprecyzowanej opinii w tym zakresie (62,7%). Bardziej zróżnicowany stosunek w tej kwestii mają badani mężczyźni, choć częściej wskazują na niskie efekty tej pracy (33,3%) niż wysokie (20,0%), ale niemal połowa z nich deklaruje brak zdania na ten temat (46,7%).

Kolejnym wskaźnikiem poglądów badanych kuratorów rodzinnych na temat wykonywanej pracy są ich wypowiedzi w kwestii czynników wspomagających realizację tych obowiązków (wykres 4).




Wykres 4. Determinanty pracy kuratora rodzinnego w opinii badanych.

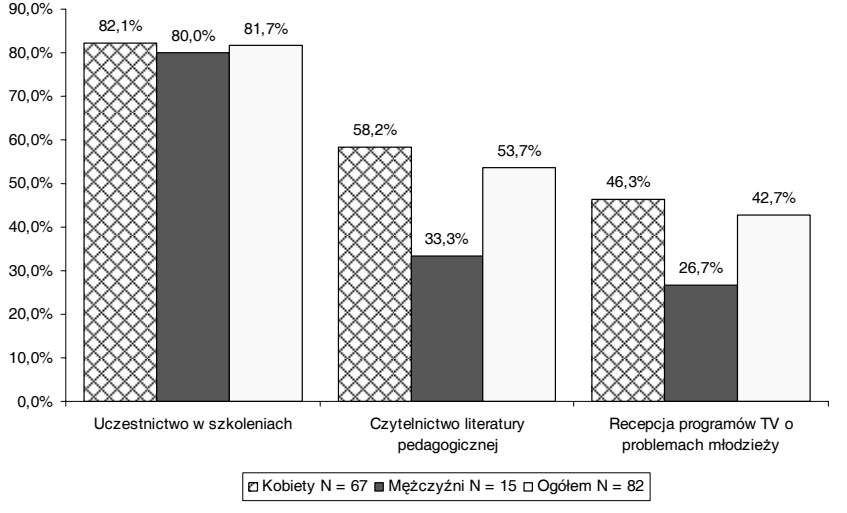
Źródło: opracowanie własne.

Badani z perspektywy własnych doświadczeń w pełnieniu tej funkcji uważają, iż kluczowe znaczenie dla osiągania efektów w pracy kuratora sądowego ma współpraca z instytucjami (34,1%), których celem działalności jest udzielanie pomocy dziecku i rodzinie. Na drugim miejscu wymieniają dyspo-

zycyjność (17,1%), umożliwiającą podejmowanie obowiązków kuratora w zależności od potrzeb podopiecznego i jego rodziny, częstokroć znajdujących się w sytuacji wymagającej natychmiastowej reakcji. Niewiele mniejsze znaczenie, ich zdaniem, ma osobiste zaangażowanie się w sprawy nadzorowanego oraz doświadczenie w pracy wychowawczej (po 15,9% badanych). Niektórzy wskazują także na kwestię finansowego wynagradzania społecznych kuratorów (12,2%), gdyż wykonywanie pracy w terenie wiąże się z wydatkami, np. z dojazdem do podopiecznego.

Jeśli chodzi o płeć badanych, to obie grupy eksponują przede wszystkim współpracę z instytucjami w rozwiązywaniu problemów nadzorowanego i jego rodziny (34,3% kobiet; 33,3% mężczyzn). Według badanych kobiet ważna w pracy kuratora jest dyspozycyjność (19,4%), doświadczenie pedagogiczne (14,9%), zaangażowanie (13,4%), a także finansowe wynagrodzenie (11,9%). Z kolei badani mężczyźni zwracają uwagę na zaangażowanie się w rozwiązywanie problemów nieletniego (26,7%), posiadanie praktyki wychowawczej (20,0%), sprawy finansowe (13,3%), a w jednym przypadku na potrzebę dyspozycyjności w wykonywaniu obowiązków kuratora sądowego.

Mimo iż wśród wymienionych przez badanych czynników warunkujących pracę społecznego kuratora rodzinnego nie zostały uwzględnione kwestie dotyczące doskonalenia kwalifikacji, to jednak podejmują oni tego typu działania. A ponieważ ważnym ich składnikiem są również kompetencje pedagogiczne, więc stały się one przedmiotem niniejszej analizy (wykresie 5).




Wykres 5. Formy doskonalenia kompetencji pedagogicznych badanych

* Możliwość wielokrotnych wyborów.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych, do najczęściej wykorzystywanych form rozwoju kompetencji pedagogicznych przez badanych należy uczestnictwo w szkoleniach z tego zakresu (81,7%). Ponad połowa kuratorów zajmuje się czytelnictwem literatury pedagogicznej (53,7%), a nieco mniej recepcją programów TV poruszających zagadnienia młodzieży (42,7%). Ten rozkład form edukacyjnych jest niezależny od płci badanych, aczkolwiek udział w nich częściej deklarują badane kobiety (odpowiednio: 82,1%; 58,2%; 46,3%) niż mężczyźni (odpowiednio: 80,0%; 33,3%; 26,7%).

Do grona zainteresowanych czytelnictwem literatury pedagogicznej należą w większości badane kobiety, a wskazywana przez nie tematyka książek obejmuje ogólne zagadnienia wychowania (35,9%), z dziedziny patologii społecznej (28,2%), resocjalizacji (17,9%), metodyki pracy kuratora sądowego (15,4%) i terapii dzieci (7,7%). Sporadycznie czytelnictwo badanych mężczyzn dotyczy problematyki resocjalizacji (trzech respondentów) oraz pojedynczych wskazań z dziedziny patologii społecznej i terapii dzieci.

Z kolei w grupie badanych deklarujących uczestnictwo w szkoleniach przeważa korzystanie z tych, organizowanych przez kuratorów zawodowych (45,4% kobiet; 75,0% mężczyzn). Jeden z respondentów wskazuje na udział w szkoleniu dla kuratorów społecznych, ale ukończonym na uczelni wyższej. Niewielu wymieniło jeszcze szkolenia z zakresu syndromu dziecka skrzywdzonego (21,8% kobiet; 16,7% mężczyzn), a tylko badane kobiety – również dotyczące przemocy wobec nieletnich (12,8%) i mediacji (9,1%).

W konkluzji relacjonowanych badań empirycznych należy podkreślić, iż badana grupa społecznych kuratorów rodzinnych posiada w zdecydowanej większości przygotowanie pedagogiczne, nabyte w drodze wykształcenia formalnego oraz w toku własnej działalności zawodowej. Doświadczenia w pracy wychowawczej starają się wykorzystać w sprawowaniu nadzoru kuratorskiego nad nieletnim, choć nie zawsze są one wystarczające do pełnienia tej funkcji. Mają więc niejednokrotnie problemy ze stymulacją nieletniego do wprowadzania konstruktywnych zmian w jego życiu, jak i z motywowaniem środowiska rodzinnego do współdziałania w procesie resocjalizacji. Praca z nadzorowanym w warunkach naturalnego środowiska życiowego podlega licznym uwarunkowaniom, nie tylko wynikającym z jego i rodziców postawy wobec kurateli sądowej. Badani uważają, iż najbardziej pomocna w sprawowaniu nadzoru jest współpraca z instytucjami, świadczącymi pomoc dziecku i rodzinie. I chociaż znacząca część spośród badanych kuratorów korzysta w ramach różnorodnych szkoleń z możliwości doskonalenia swoich kompetencji w zakresie organizowania oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych, to z pewnością z uwagi na charakter realizowanych zadań wymagają one ustawicznego aktualizowania oraz rozwijania.

## Bibliografia

Ambrozik W. (2008), Czynniki społecznej readaptacji byłych przestępców, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), Resocjalizacja. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Borowski R. (2007), Resocjalizacja – ku środowisku otwartemu, [w:] I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego. Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa.

Kalinowski M. (1984), Vademecum rodzinnego kuratora sądowego. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.

Lalak D. (1999), Metoda indywidualnych przypadków, [w:] D. Lalak i T. Pilch, Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Wydawnictwo akademickie „Żak", Warszawa.

Mirosław K. (2007), Geneza i rozwój alternatywnych sposobów postępowania wobec kary izolacyjnej, [w:] I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego. Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa.

Opora R. (2004), Profil osobowości rodzinnych kuratorów sądowych oraz czynniki redukujące satysfakcję z pracy – komunikat z badań, [w:] Z. Palak, Z. Bartkowicz (red.), Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji. Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Ostrowska K. (2008), Psychologia resocjalizacyjna. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna sp. z.o.o., Warszawa.

Pytka L. (2001), Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 czerwca 2003 r. w sprawie szczegółowego sposobu wykonywania uprawnień i obowiązków kuratorów sądowych (Dz.U., 2003 nr 112, poz. 1064).

Ustawa o kuratorach sądowych. (Dz.U., 2001, nr 98, poz. 1071).

Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Przepisy wykonawcze, opracował Piotr Marecki, Stan prawny na dzień 1 maja 2007 r., Lubelskie Wydawnictwo Prawnicze, Lublin 2007.

## Summary

### Of the problem of functioning of the public court probation system

**Keywords:** Rehabilitation; family court; court probation system; public probation officers; minors; probation officer's supervision

The considerations concern questions pertaining to the functioning of court probation system as an auxiliary organ to the court. Apart from professional probation officers there are also public ones. The range of their

tasks and rights is determined by legal acts as they run rehabilitation-oriented activity in the conditions of their wardens' personal freedom of living in society. Therefore it is important to realize the factors that condition the effectiveness of work of public probation officers. The method of diagnostic survey and the technique of questionnaire were used to collect the empirical material. The research comprised 82 public family probation officers responsible for supervising minors.

It follows from the analysis of the empirical research findings that most of the examined public probation officers possess relevant pedagogical education and substantial practice in the field. The basic source of their pedagogical experience is their former activity as teachers and educators at outside-school institutions. While carrying out the supervision, they experience difficulty cooperating with those put in their charge. They consider cooperation with institutions which provide aid to the child and the family to be particularly useful in their carrying out the duties. In order to raise their skills in the scope of organization of the rehabilitation process they make use of trainings organized by professional court-based probation officers, as well as of other educational offers; they also read pedagogical literature.

*Katarzyna Jarosz*

# DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA I SPORTOWA W ZAKŁADZIE KARNYM W GŁUBCZYCACH

Podstawowymi wyznacznikami ludzkiej egzystencji są przetrwanie i rozwój, których zasadniczą płaszczyzną jest kultura. Obejmuje ona całokształt dorobku ludzkiego, jest tym samym rzeczywistością, której jednostka pozostaje nie tylko uczestnikiem, ale i twórcą. Człowiek, jako istota tworząca kulturę, przyczynia się do dawania innym części siebie, dzięki czemu kreuje swoją niepowtarzalną osobowość i zyskuje poczucie satysfakcji oraz przekracza granice własnego egoizmu. Aktywność kulturalna umożliwia realizowanie swoich wewnętrznych tendencji do rozwoju, dzięki którym zdobywamy siłę i poczucie szczęścia.

Narodziny ludzkości w kulturze dokonują się za sprawą edukacji kulturalnej, będącej swoistym wprowadzeniem do udziału w osiągniętym już dorobku kulturowym. Edukacja kulturalna, określana często mianem działalności, ma ogromny wpływ na odnalezienie własnych wartości, wzorców i formułowanie drogowskazów etycznych będących skuteczną obroną przed zagrożeniami współczesnego życia (Jankowski 2007, s. 209–211)

Kultura, pełniąc pierwszoplanową rolę w naszym życiu jest także jednym ze środków oddziaływania na skazanych, określonych w przepisach dotyczących wykonywania kary pozbawienia wolności. W związku z tym, iż wzmacnianie skuteczności kary należy do głównych zadań resocjalizacji penitencjarnej, najważniejsza staje się poprawna realizacja jej idei, a więc celowych racjonalnych oddziaływań na skazanych doprowadzających do wtórnego uspołecznienia. Urzeczywistnianie powyższej kwestii odbywa się poprzez stosowanie środków penitencjarnych, do których należą zajęcia kulturalno-sportowe (Machel 2006, s. 157–158).

Podstawowym zadaniem omawianych zajęć prowadzonych w warunkach izolacji więziennej jest „...uwydatnienie roli kultury w życiu człowieka, a przez to pogłębienie humanistycznej motywacji, zachowań, pomoc w wyborze wartości i odpowiedzialnym ponoszeniu konsekwencji własnych działań oraz dbałość o zdrowie i prawidłowy rozwój psychofizyczny" (Zarządzenie Nr 2/04… § 2.1). Szczególnie doniosłym środkiem resocjalizacji młodocianych i jednostek nadpobudliwych jest działalność sportowa, która oprócz zaspokojenia naturalnej potrzeby ruchu, kształtuje umiejętności podporządkowania i poszanowania przeciwnika, współdziałania oraz wzajemnej pomocy (Maszczak 2001, s. 21–24). Właściwie wykorzystane walory wychowawcze

pracy kulturalno-oświatowej i sportowej mogą stać się podstawowymi elementami umożliwiającymi nabywanie i modyfikowanie doświadczeń koniecznych do uzyskania zamierzonej i względnie trwałej zmiany postaw, chroniących przed ponownym wstąpieniem na drogę przestępczości (Puszka 2005, s. 208–209).

Zajęcia kulturalno-sportowe przyjmują różne formy, a ich wachlarz może być poszerzany w zależności od specyfiki danej jednostki karnej i tym samym przyczyniać się do realizowania idei resocjalizacji zawartej w przepisach prawnych.

Prezentowany materiał jest fragmentem badań przeprowadzonych w 2007 r. w Zakładzie Karnym w Głubczycach, podczas których szukano odpowiedzi na pytanie: jaką rolę pełni działalność kulturalno-oświatowa i sportowa w resocjalizacji? Do tego celu dążono poprzez szczegółowe zapoznanie się z formami działalności kulturalno-sportowej realizowanymi i preferowanymi na terenie jednostki przez osadzonych oraz motywami i emocjami towarzyszącymi im w trakcie ich podejmowania. Skupiono się także nad rozpoznaniem stanu potrzeb kulturalno-oświatowych i subiektywną oceną wpływu zajęć na zmianę postaw skazanych.

Biorąc pod uwagę przedmiot badań, którym stała się działalność kulturalno-sportowa zakładu Karnego w Głubczycach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W celu zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano techniki: ankiety, wywiadu, obserwację oraz analizę dokumentów.

Zakład Karny w Głubczycach jest przeznaczony dla osób odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy karanych. Na jego strukturę składają się: areszt śledczy, zakład karny typu zamkniętego dla młodocianych, zakład karny typu półotwartego dla odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy karanych oraz zakład typu półotwartego dla młodocianych[1].

Badania wśród osadzonych zostały przeprowadzone techniką ankiety, a dobór próby do nich miał charakter celowo-losowy. Przebadano 75 osób, w tym zdecydowaną liczebną przewagę stanowili skazani z oddziału półotwartego (N = 55), a pozostali respondenci przebywali na oddziale zamkniętym (N = 15). Wśród skazanych dominowała grupa wiekowa od 19 do 32 lat (65,75%). Najwięcej respondentów, bo aż 41,4%, odbywało karę pozbawienia wolności od 6 do 10 lat, legitymowało się wykształceniem podstawowym i zawodowym oraz zamieszkiwało w mieście do 50 tysięcy mieszkańców. Łączny pobyt w jednostce żadnego z respondentów nie przekroczył 9 lat, a największa liczba respondentów przebywała w zakładzie od roku do 3 lat (50%).

W związku z tym, iż pozytywne efekty pracy kulturalno-oświatowej i sportowej w dużej mierze zależą od jej organizacji, wywiad przeprowadzono z wychowawcą do spraw kultury i oświaty oraz do spraw sportu.

Praca kulturalno-oświatowa i sportowa organizowana w jednostce opiera się na różnorodnych formach. Rozwój czytelnictwa umożliwia prężnie funk-

[1] www.sw.gov.pl/index.php/aktualności/more/382-25k, (7. I. 2007).

cjonująca biblioteka z 7 405 woluminami. Osadzeni mogą korzystać w niej z czasopism o różnorodnej tematyce oraz każdego dnia z aktualnego wydania gazety regionalnej. Zatrudniony w bibliotece skazany wypożycza także gry świetlicowe: szachy, warcaby oraz karty. Obecnie na terenie jednostki działa liga szachowa i scrablowa. Każdego miesiąca w gablotach zamieszczane są prezentacje książek o tematyce antynarkotykowej, antyalkoholowej i psychologicznej.

Ciekawym przykładem zagospodarowania przestrzeni więziennej są gabloty zawieszone na piętrach oddziału półotwartego oraz w świetlicy oddziału zamkniętego, w których znajdują się: informacje dotyczące bieżącej działalności aktywu kulturalno-oświatowego i sportowego, m.in. dyplomy i puchary zdobyte w zawodach sportowych, a także kącik twórczości własnej. Bardzo często na terenie jednostki organizowane są konkursy edukacyjne o różnej tematyce, (m.in. literackie, informatyczne, historyczne, wiedzy o świecie współczesnym, astronomiczne, motoryzacyjne), umożliwiające zdobycie nagród wychowawczych. Funkcjonujący radiowęzeł emituje pogadanki na tematy dotyczące: narkomanii, alkoholizmu, pomocy postpenitencjarnej, zdrowego stylu życia, lekcje języka angielskiego, audycje muzyczne oraz msze święte w niedziela i święta. Transmitowane są także audycje autorstwa osadzonych po uprzednim zatwierdzeniu ich przez wychowawcę.

Skazani odbywający karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym w Głubczycach mają możliwość nie tylko korzystania z biernych form zajęć. Aktywne zaangażowanie się w działalność kulturalno-oświatową, a tym samym rozwój indywidualny umożliwiają następujące koła zainteresowań: literackie, krajoznawczo-przyrodnicze, zdrowego stylu życia. Efektem ich działalności jest gazetka „Paragraf ", prace wysyłane na Ogólnopolski Konkurs Poezji Więziennej „Krasnystaw", kronika zakładu, rajd po ziemi głubczyckiej.

W ramach programu „Edukacja prozdrowotna" promowany jest zdrowy tryb życia, skierowany do skazanych: młodocianych, interesujących się sportem oraz osób, które miały już jakikolwiek kontakt z substancjami uzależniającymi. Głównym jego celem jest zachęcenie osadzonych do aktywności ruchowej wpływającej na zmniejszenie napięcia psychicznego spowodowanego przebywaniem w warunkach izolacji więziennej. Program opiera się na organizowaniu wielu zajęć sportowych, głównie turniejów piłki siatkowej i koszykowej, badmintona na placu rekreacyjno-sportowym. Dąży do promowania ćwiczeń gimnastycznych na siłowni, placu rekreacyjno-sportowym, spacerniku i w celach. Wszystkim osadzonym w jednostce dostarczono podstawowy zestaw ćwiczeń gimnastycznych, który na stałe został umieszczony na spacernikach.

Organizowana praca kulturalno-oświatowa i sportowa w Zakładzie Karnym realizuje także zadania związane ze współpracą ze środowiskiem lokalnym, m.in. Domem Kultury, Szkołą Podstawową nr 2, kościołem parafialnym. Każdego roku Zakład gości młodzież z Państwowej Szkoły Muzycznej oraz interesujące osobistości, do których należeli: Robert Korzeniowski, Piotr Nastula oraz wirtuoz gitary Piotr Łoboda, czy też Wiesław Janicki mieszka-

niec Głubczyc, dzielący się przeżyciami z pieszej pielgrzymki do Lourdes. Ponadto wszyscy osadzeni, a w szczególności pracujący, mogą przekazać część swojego wynagrodzenia na fundację Anny Dymnej „Mimo Wszystko", co stanowi kolejny przykład próby wypracowywania u skazanych społecznie pożądanych postaw, będących celem wykonywania kary pozbawienia wolności.

Konstruktywne organizowanie różnorodnych form działalności kulturalno-oświatowej i sportowej ma na celu zaktywizowanie jak największej liczby uczestników. W Zakładzie Karnym w Głubczycach prowadzona praca z tego zakresu osiąga powyższy cel, gdyż wszyscy respondenci zadeklarowali w niej uczestnictwo.

Poznanie preferencji osadzonych w zakresie form działalności kulturalno-sportowej umożliwiły zawarte w ankiecie pytania z zastosowaniem skali porządkowej (wykorzystującej elementy skalowania Likerta). Po zapoznaniu się z częstotliwością korzystania respondentów z danych zajęć, obliczono średnią arytmetyczną, która w dalszej części procesu badawczego doprowadziła do utworzenia hierarchii preferowanych zajęć z zakresu kultury i sportu (tabela 1).

Tab. 1. Hierarchia preferowanych zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych

| Miejsce w hierarchii | Zajęcia kulturalno-oświatowe | Średnia arytmetyczna | Zajęcia sportowe | Średnia arytmetyczna |
|---|---|---|---|---|
| **I** | Czytanie gazet | x = 1 | Ćwiczenia w celi | x = 0,2 |
| | Oglądanie TV | x = 1 | | |
| | Czytanie książek | x = 0,8 | | |
| **II** | Czytanie informacji w gablotach | x = 0,3 | Ćwiczenia na siłowni | x = (-0,1) |
| | Udział w konkursach | x = 0,2 | Ćwiczenia na spacerniku | x = (-0,3) |
| **III** | Słuchanie radiowęzła | x = (-0,2) | Gra w siatkówkę i badmintona | x = (-0,9) |
| | Gry planszowe | x = (-0,3) | Gra w koszykówkę | x = (-1) |
| **IV** | Gra w szachy | x = (-0,4) | – | – |
| | Gra w brydża i scrable | x = (- 1,4) | | |

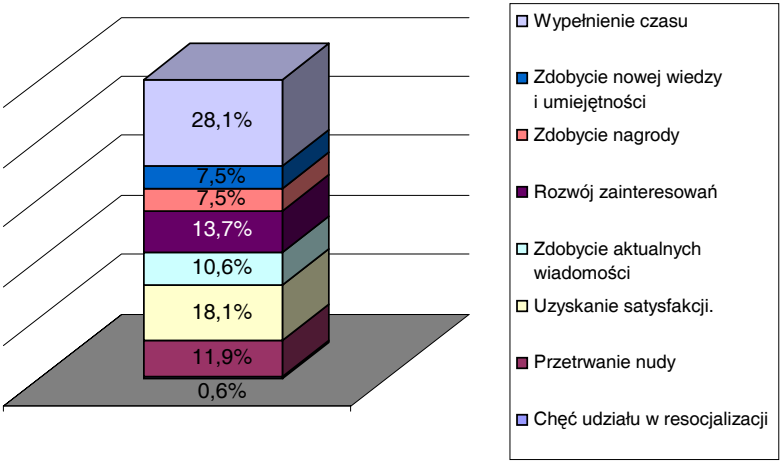
Źródło: badania własne.

Opierając się na powyższych wynikach można stwierdzić, iż osadzeni najczęściej korzystają z takich form działalności kulturalno-oświatowej, jak: oglądanie TV oraz czytanie gazet i książek. Łatwy dostęp do powyższych

zajęć, oprócz prężnie działającej biblioteki, informacji zamieszczonych w gablotach zapewnia także prywatny sprzęt audiowizualny i prenumerata czasopism prowadzona przez skazanych. Formy zajęć wymagające aktywności intelektualnej, do których należy gra w brydża i szachy cieszą się nikłym zainteresowaniem. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż osadzeni nie uczestniczą aktywnie w zajęciach sportowych, odbywających się w grupach i wymagających wzajemnej współpracy (gra w siatkówkę i badmintona). Wynika to z faktu, iż zajęcia te są zazwyczaj organizowane jedynie w okresie letnio-wiosennym, gdyż mogą się odbywać wyłącznie na placu rekreacyjno-sportowym. Osadzeni w ramach działalności sportowej najczęściej wykonują ćwiczenia w celi, siłowni i na spacerniku, co wskazuje, że preferują indywidualne formy zajęć, ukierunkowane na kształtowanie sylwetki.

Przedstawione wyniki dowodzą, iż skazani bardziej pozytywne postawy przyjmują wobec zajęć z zakresu kultury i oświaty niż sportu. W znacznie większym stopniu preferują zajęcia opierające się na biernym przekazie informacji, które również mogą pełnić pozytywne funkcje, przyczyniające się do indywidualnego rozwoju jednostki.

Podstawowym warunkiem organizowania pracy kulturalno-oświatowej jest wzbudzenie u osadzonych odpowiedniej motywacji. Sfera emocjonalno-motywacyjna będąc głównym komponentem postawy jednostki jest odpowiedzialna za uruchomienie i ukierunkowanie zachowania człowieka. Motywy wpływające na aktywność kulturalno-sportową osadzonych przedstawia wykres 1.



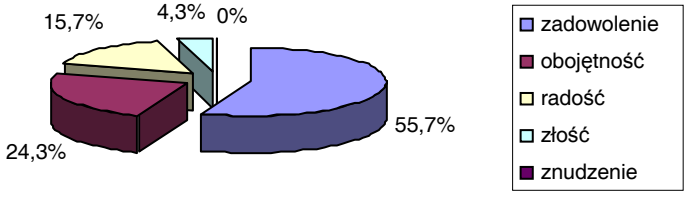

Wykres 1. Motywy podejmowania aktywności kulturalno-sportowej

(Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli prawo wyboru więcej niż jednej odpowiedzi).

Źródło: badania własne.

Opierając się na powyższych wynikach można stwierdzić, iż u skazanych dominującym motywem jest chęć wypełnienia czasu wolnego oraz uzyskanie satysfakcji z brania udziału w zajęciach. Nieco rzadziej występującym bodźcem pełniącym funkcje osobowotwórcze, jest rozwój zainteresowań (13,7% wskazań). Zauważono, że respondenci w takim samym stopniu kierują się możliwością zdobycia nagrody, jak i rozwijania zainteresowań poprzez uczestnictwo w zajęciach. Oznacza to, iż obok motywów instrumentalnych pojawiają się poznawcze. Osadzeni w bardzo małym stopniu dostrzegają w organizowanych zajęciach szansę na utrzymanie sprawności fizycznej oraz zdobycie kwalifikacji do przyszłej pracy. Na podstawie przytoczonych opinii można wnioskować, iż respondenci nie dostrzegają związku pomiędzy pracą kulturalno-sportową a możliwością zmiany postawy. Zaledwie znikomy odsetek skazanych przystępując do zajęć sugeruje się chęcią brania udziału w resocjalizacji.

Mając na uwadze, iż dodatkowymi czynnikami wpływającymi na zachowanie jednostki są odczuwane emocje, zbadano jakie uczucia towarzyszą osadzonym w trakcie brania udziału w zajęciach z zakresu kultury i sportu (Wykres 2).




Wykres 2. Emocje odczuwane podczas zajęć

(Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli prawo wyboru więcej niż jednej odpowiedzi).

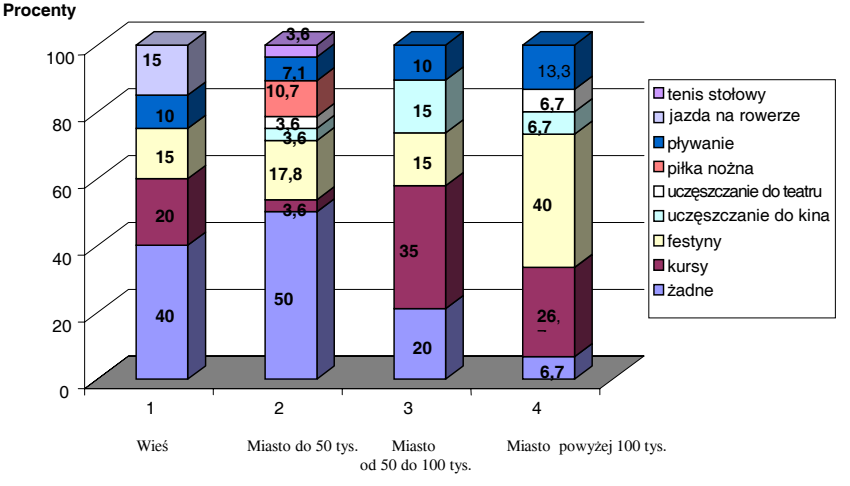
Źródło: badania własne.

Respondenci w przeważającym stopniu odczuwają pozytywne emocje, a przede wszystkim zadowolenie, które towarzyszy ponad połowie badanych. Znacznie mniejszy procent badanej społeczności wykazuje ambiwalentny stosunek do prowadzonej pracy kulturalno-sportowej. Zajęcia tylko dla niewielkiej grupy skazanych okazały się źródłem negatywnych emocji. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż respondenci nie odczuwają znudzenia, będącego czynnikiem skutecznie demotywującym aktywność jednostki podczas trwania zajęć.

Celem pracy kulturalno-sportowej organizowanej na terenie zakładu karnego jest „rozpoznawanie, rozbudzenie i zaspokajanie potrzeb oraz zainteresowań kulturalnych i sportowych" (Zarządzenie Nr 2/04 …, § 2.2). Poprawna

diagnoza stanu omawianych potrzeb umożliwia organizowanie zajęć rozwijających zainteresowania i rozbudzających zaangażowanie uczestników, co jest istotnym elementem umożliwiającym indywidualizowanie oddziaływań resocjalizacyjnych (Szczepaniak 2001, s. 39–45).

W postępowaniu badawczym umożliwiającym realizację powyższego zadania istotnym było m.in. zapoznanie się z formami zajęć, z których osadzeni przebywając w zakładzie muszą zrezygnować. Analizując powyższą kwestię uwzględniono miejsce zamieszkania skazanych na wolności.




Wykres 3. Formy zajęć z których zrezygnowano w trakcie odbywania kary według miejsca zamieszkania

(Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli prawo wyboru więcej niż jednej odpowiedzi).

Źródło: badania własne.

Działalność kulturalno-sportowa organizowana na terenie jednostki zaspokaja głównie potrzeby respondentów pochodzących ze wsi i najmniejszych miast. Pobyt w jednostce nie ogranicza im dostępu do żadnych form zajęć. Omawiane grupy respondentów w porównaniu z pozostałymi najrzadziej na wolności uczestniczyły w kursach i festynach oraz uczęszczały do kina i teatru. Najwięcej skazanych korzystających z powyższych form zajęć przed osadzeniem zamieszkiwało średnie oraz duże miasta.

Po dokonanej analizie można stwierdzić, iż proponowane zajęcia na terenie jednostki w większej mierze zaspokajają potrzeby kulturalno-oświatowe niż sportowe skazanych. Jak dowodzą wyniki, miejsce zamieszkania w istotny sposób wpływa na formy zajęć preferowane przez jednostkę. Pobyt w za-

kładzie głównie uniemożliwia podtrzymanie rozwoju potrzeb, których zaspokojenie łączy się z częstym korzystaniem z placówek i organizacji działających poza terenem jednostki (kino, teatr, festyny).

Opierając się na założeniu, iż istotą procesu resocjalizacji jest doprowadzenie do zmiany postępowania jednostki, zbadano jak skazani oceniają wpływ organizowanych zajęć na swoje zachowanie (tabela 3).

Tab. 3. Wpływ działalności kulturalno-sportowej na postępowanie skazanych według wymiaru odbytej kary

| Wpływ działalności kulturalno--sportowej na postępowanie skazanych | Wymiar odbytej kary | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Poniżej 6 m-cy. | | Od 7 do 12 m-cy. | | Od 1 roku do 3 lat | | Od 4 do 6 lat | | Od 7 do 9 lat | | Razem | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1. Pozytywny | 4 | 40 | 5 | 71,4 | 24 | 68,6 | 8 | 53,3 | 1 | 33,3 | 42 | 60 |
| 2. Brak wpływu | 6 | 60 | 2 | 28,6 | 9 | 25,7 | 7 | 46,7 | 2 | 66,7 | 26 | 37,1 |
| 3. Negatywny | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2,9 |
| Ogółem | 10 | 100 | 7 | 100 | 35 | 100 | 15 | 100 | 3 | 100 | 70 | 100 |

Z przedstawionego zestawienia wynika, iż ponad połowa skazanych uważa, że zajęcia kulturalno-sportowe wpływają na nich pozytywnie i zmieniają na lepsze. Z kolei dla 37,1% organizowana praca nie przedstawia żadnej wartości ze względu na to, iż nic nie zmienia w ich postępowaniu. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż zajęcia w ich odczuciu negatywnie wpłynęły zaledwie na 2,9% populacji objętej badaniem.

Mniej optymistyczne wyniki badań w latach 90. ubiegłego stulecia otrzymał Paweł Szczepaniak, w których więcej skazanych stwierdziło, iż oddziaływania penitencjarne wywołują w nich zmiany na gorsze, a pozytywny wpływ, jak i jego brak, został zadeklarowany przez zbliżony procent respondentów (43%) (Szczepaniak 2003, s. 365).

Dalsza analiza materiału badawczego wykazała, iż najwięcej respondentów odczuwających pozytywny wpływ pracy kulturalno-sportowej spędziło w jednostce od 7 do 12 miesięcy. Postawa obojętna wobec zajęć dominuje w grupie respondentów przebywających najdłużej w zakładzie (od 7 do 9 lat).

Z negatywną sytuacją (przewagi odczuwania braku wpływu nad pozytywne efekty oddziaływania pracy kulturalno-sportowej) spotykamy się u respondentów najkrócej i najdłużej będących w środowisku izolacji więziennej. Należy również zauważyć, iż jedynie osadzeni o wymiarze kary odbytej od roku do 3 lat stwierdzają, iż zajęcia są przyczyną ich negatywnej zmiany.

Na podstawie powyższej analizy stwierdzono, iż wraz ze wzrostem wymiaru odbytej kary (począwszy od skazanych przebywających w jednostce od

7 miesięcy), maleje procent respondentów pozytywnie oceniających wpływ działalności kulturalno-sportowej na postępowanie, a wzrasta grupa skazanych neutralnie ustosunkowująca się do analizowanej kwestii.

Opierając się na przytoczonych opiniach można wnioskować, że wraz ze wzrostem czasu przebywania jednostki w środowisku izolacji więziennej, słabnie szansa na proces zmiany postawy, który w dużej mierze zależy od jej nastawienia. Możemy także przypuszczać, iż brak dostrzegania pozytywnego wpływu zajęć na własne postępowanie wynika z faktu przyzwyczajenia się respondentów do oferowanych form i biernego ich odbioru. Przyjęcie takiego stanowiska przez skazanych uniemożliwia zmianę jakości ich życia, wpływając jedynie na pogłębienie stanu obojętności wobec rzeczywistości.

Reasumując, prowadzona praca kulturalno-sportowa w Zakładzie Karnym w Głubczycach jest przykładem kreatywnego wprowadzania oddziaływania przez kulturę i sport w trudne warunki izolacji więziennej, będące „... zaprzeczeniem wartości, które są podstawą oddziaływań resocjalizacyjnych" (Wojciechowska-Budzikur 1998, s. 89). Różnorodne formy zajęć i ich ciekawa realizacja są jednocześnie łatwe w odbiorze, a tylko w niewielkim stopniu nie są w stanie zaspokoić potrzeb kulturalno-sportowych skazanych. Ponadto motywy osadzonych dowodzą, iż organizowana praca jest alternatywą dla nudy i nadmiernej ilości czasu wolnego, dzięki czemu zmniejsza się prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych zjawisk, do których należą m.in. depersonalizacja, prizonizacja, frustracja, syndrom instytucjonalny. Organizowana działalność, poprzez uwzględnienie zasady normalności wykorzystuje pozytywny wpływ środowiska lokalnego, przybliżając się tym samym bardziej w stronę poprawnego realizowania idei resocjalizacji.

Działalność kulturalno-oświatowa i sportowa nie stanowi złotego środka gwarantującego natychmiastową resocjalizację, ale właściwa jej realizacja jest szansą na uruchomienie tego niezwykle trudnego i długotrwałego procesu i sprawia, że nie jest on utopią, ale „...leży całkowicie w zasięgu naszych możliwości" (Machel 2006, s. 163).

## Bibliografia

Jankowski D. (2007), Permanentna edukacja kulturalna warunkiem podmiotowego udziału człowieka dorosłego w społeczeństwie wiedzy, (w:) W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Machel H. (2006), Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. „Impuls", Kraków.

Maszczak T. (2001), Kultura fizyczna jako wartość edukacyjno-resocjalizacyjna, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne", nr 3.

Puszka M. (2005), Oddziaływanie na skazanych przez kulturę, a realizacja celów wykonywania kary pozbawienia wolności, (w:) Osobowość prze-

stępcy, a proces resocjalizacji, red. J. Świtka, M. Kuć, I. Niewiadomska. Towarzystwo Naukowe KUL.

Wojciechowska-Budzikur U. (1998), Uczenie konstruktywnych form radzenia sobie z napięciem i negatywnymi uczuciami u młodocianych więźniów śledczych. „Przegląd Więziennictwa Polskiego", nr 19.

Szczepaniak P. (2001), Indywidualizowanie oddziaływań resocjalizacyjnych formą realizacji odrębności. „Opieka, Wychowanie, Terapia", nr 1.

Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych.

www.sw.gov.pl/index.php/aktualności/more/382-25k, (7. I. 2007).

## Summary

### Cultural and physical activity in The Prison in Głubczyce

Keywords: Penitiary rehabilitation, the prison in głubczyce, cultural and physical activity in prison, convicts attiudes

The article presents the results of the research concerning the role the cultural and physical activity plays in rehabilitation of convicts in the prison in Głubczyce.

It describes particular forms of such activities accomplished and preferred in this unit. The convicts' attitudes toward them are shown through the analysis of their emotional-incentive component and the diagnosis of the development of the needs in this range.

To estimate the efficiency of cultural and physical activities in rehabilitation the convicts' opinions about the way the activities affect and change their conducts are taken into account.

The analysis of the results of the research considering the foregoing issues presents the cultural an physical work as an important penitentiary measures, the proper, creative accomplishment of which enables the realization of penitentiary rehabilitation.

*Mejai B.M. Avoseh*

# ADULT EDUCATION AND RELIGIOUS LITERACY[1]

## Introduction

From St. Augustine of Kent through W.F. Grundtvig of Denmark down to the Chautauqua efforts in New York, religion and adult education were established as complementing each other. In those instances adult literacy education was used to educate Christians and new converts in the ways of their faith. These initial efforts to use adult education to increase adherents' literacy levels in their different religions have continued to make adult education an integral part of religious especially literacy.

The concepts of literacy and religion are among the most difficult to define in spite of the fact that they are current in everyday usage. Defining literacy has been a problem even to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Part of the problem of a universal definition of literacy includes the need to consider the culture, the language and the context. Defining religion is much more problematic because of its subjective and dogmatic slant.

My personal experience of religion is located within the polytheistic and the monotheistic religious world views. As a child in a typical African village I was, by all means, a 'traditional believer' who was brought up in an atmosphere of religious diversity and empathy. The religious setting of my upbringing may be described as too 'liberal' but it was based on firm belief and knowledge of one's source of faith. Although I grew up in a polytheistic home and community I got converted to a monotheistic religion. My father was highly literate about religion and he insisted on 'freedom of religion but not freedom from religion'. He would never fight for his deity- *Àyọlọ,* or any deity but he would let the *Àyọlọ* fight for itself. This traditional cultivation coupled with my being a practicing member of one of the monotheistic religions introduced to Africa through colonialism and jihads underline my understanding of religion as belief in the Supreme Being. Being versed in one's religion is tantamount to religious literacy and it implies among others, the recognition of other religions and their adherents.

---

[1] The initial version of this paper was presented at and published in the proceedings of the pre-conference of the Commission on International Adult Education (CIAE) of the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), Milwaukee, USA, November 2006.

**Literacy and Illiteracy**

Literacy education is often discussed within the framework of adult education. In most of the developing world; adult education is often synonymous with adult literacy education. In most indigenous educational systems being literate includes the ability to perceive and interpret nature, the environment, animal prints in the forest, herbs to combine as medication for ailment etc. Hence literacy within most indigenous education was visual literacy predominant in traditions where orality – the power of the spoken word – was important. However, literacy interpreted within the concept of the written word is the most universal, that is, as basic ability to read and write.

In 1951 UNESCO declared "a person is literate who can, with understanding, both read and write a short, simple statement about his or her everyday life". The world body refined its definition in 1956, 1962 and 1965 respectively. In 1962 UNESCO re-defined literacy thus:

A person is literate when he (she) has acquired the essential knowledge and skills which enable him (her) to engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his (her) group and community, and whose attainments in reading, writing and arithmetic make it possible for him (her) to continue to use these skills towards his (her) own and community's development.

UNESCO further put the definition of the concept through more refinement in 1965 by adding the element of functionality that sought to incorporate economic development and social change as evidence or attributes of literacy- thus coining the concept functional literacy to emphasize the importance of literacy that fosters application of job skills. The functional dimension introduces the economic factor into the definition and understanding of literacy by UNESCO.

Beyond the economic parameter, some adult educators in the radical bracket would rather construct literacy within the socio-political and cultural struggles that revolve around knowledge and power. It is within the power domain of literacy that Giroux (1987, p. 3) identifies the manipulative hands of the corporate and other groups that tailor school curricular to suit the job market. He argues that within the politico-economic dynamics, literacy "becomes the ideological vehicle …to legitimate schooling as a site for character development… (and) is associated with the transmission of a unitary Western tradition". Literacy in this sense is a terrain for power, mostly intellectual power derived from meaningful knowledge. Similarly, Paulo Freire (1970A, 1987) locates literacy within the broader process of *conscientization* – a process of growing and developing in awareness that seeks to *know* and *transform reality.* Within the context of broadening one's awareness through reading and writing, Freire (1970B, p. 212) constructs literacy as a human act. According to him:

Learning to read and write ought to be an opportunity for men (women) to know what speaking the word really means: a human act implying *reflection and action.* As such it is a primordial human right and not the privilege of a few. Speaking the word is not a true act if it is not at the same associated with the right of expression, of creating and recreating of deciding and choosing and ultimately participating in society's historical process (emphasis mine).

For Freire, literacy is about tapping into the individual's essence as a rational being that knows and can affirm and apply that knowledge especially in unusual situations. Hence he and Macedo insist that "literacy is reading the word and the world" (Freire and Macedo 1987). The use of literacy in this paper slants more toward the Freirean perspective that presents literacy as the ability to interpret and apply the word and the knowledge it carries within the context of a complex world. Literacy is thus a conscious action by the learner to acquire the skills to understand reality and transform his/her world.

Applied to religion, literacy implies understanding the tenets of one's religion vis-à-vis the Supreme Being's will. Religious literacy would then be a religious action for spiritual salvation and freedom from intolerance, bigotry and demagoguery. An action for freedom that implies freedom from manipulations by religious leaders who represent the god of violence, the god of hatred, the god of bigotry, the god of destruction and the god of intimidation. Religious literacy would include using the intellectual faculty to understand the message of one's religion and take that message beyond the limitations imposed by political leaders who masquerade as religious leaders. Religious literacy will also include the ability to sort out the difference between the voices of the Supreme Being from the voice of Satan and his legion. Religious literacy within this rendering, is applying one's ability for critical thinking to the way one's religion is being interpreted and used. This is not to suggest that one should take matters of faith to the laboratory for validity test.

What then is illiteracy? Illiteracy, in a nutshell, is the antonym of literacy. Okedara (1981, p. 4) defined illiteracy in the general alphabetization sense as; "being cut off from the written word; that is, being unable to read and write". In his own analysis, Akinpelu (1988, p. 40) presented the concept in its *denotative* and *connotative* understandings. The denotative sense is the technical usage of the concept that simply defines an illiterate as "one who does not posses the skills or techniques of reading and writing" (p. 40). In the connotative and metaphoric sense, the concept is used largely in an uncomplimentary way. Within this usage, an individual with a doctorate degree can qualify as an illiterate. "To be illiterate in the connotative sense is to be uncultured, uneducated, uncouth, crude or manner less" (p. 40).

Within the Freirean perspective illiteracy would mean inability to read the world irrespective of one's skills in reading the word. Illiteracy in this sense will describe an individual whose level of consciousness Freire (1973, p. 17) describes as "semi-intransitive": …semi-intransitivity represents a near

disengagement between men (women) and their existence…discernment is difficult. Men (women) confuse their perceptions of the objects and challenges of the environment, and fall prey to magical explanations because they cannot apprehend true causality (emphasis mine).

Illiteracy as used here cuts half-way between the technical and the metaphorical renderings. An illiterate may possess the skills of writing and reading the word but be a total stranger in applying the word to the world. Applied to religion, Illiteracy would then be a dogmatic acceptance of what a religious leader says without corroborating it with what the sacred tenets of that religion says. Religious illiteracy would be tantamount to being a religious zombie.

## Religion

The American Heritage Dictionary (2000) defines religion as, among others, "belief in and reverence for supernatural power or powers regarded as creator and governor of the universe". But scholars of religion admit that religion is not easy to define. For instance, Peet (2005, p. 105) contends "religion continues to elude what might be considered the most rudimentary of scientific operations, that of **definition**".

The meaning and understanding of religion vary from context to context and from individual to individual. There are those who understand religion and define it from a negative perspective. Karl Marx for instance refers to religion as 'opium of the masses', for him religion is a form of poisoning of people's minds, an intellectual tether of some sort. Maybe Marx was influenced by the etymology of the concept. The Merriam –Webster dictionary (2006) traces the root of the concept to the Latin '*religare* to restrain, tie back…' Beck (2004, pp. 208–218) points out the possibility of religion being either defensive or Existential. That is, it can function "as a defense mechanism, a wish-fulfillment, protecting the psychic from existential realities' and it can also exist as being "less invested in solace and who displays a greater existential awareness" (p. 208). In a similar vein, Stern (2003, p.xxvii) presents two sides of religion; "one that is spiritual and universalist, and the other particularist and sectarian". She further describes the particularist and sectarian side of religion as "dangerous aspect of religion…".

Religion is thus complex and implies the existence of the spiritual world and a greater force beyond human comprehension. For those who are religious, it is a ladder between the spiritual and the corporeal. Religion can be individual, or collective. As a human endeavor, religion can be and has been converted to sources of spiritual power, political power, material power and affluence. A deep and thorough understanding and application of religion can be a source of both harmony on earth and the guarantee of eternal rest in the life after. This deep and thorough understanding pre-supposes a high level of

religious literacy. Religious literacy will mean, in Freirean terms, reflection on the tenets of one's religion and putting such reflection into action by way of living one's faith.

## African Traditional Religion

Religious Literacy in *Traditional Africa*, as indeed all forms of 'literacy' was oral. Religion, like education was a complex and lifelong process that connects to everything else in the community. In spite of the diversity of religions and related practices in traditional Africa; there were unambiguous universal tenets and credo that were based on Orature. Also, there was general and high level of religious literacy because religion was in everything and everything revolved around religion and ethical character. The Yoruba sum it all up in *Iwà l'ẹsìn* (religion is character and character is religion). *Iwà* defines the quality of an individual's education and the level of adherence to one's religion. Separating religion from education and morality in traditional Africa was an impossible task although Wiredu (1995, pp. 33–52) used his Akan culture to argue that morality is detachable from religion. Religion in Gu and Yoruba cultures is premised on the belief in a Supreme Being. And because this Being is awe-inspiring, divinities, spirits and the ancestors are used as intermediaries between finite humans and the Supreme Being.

The link between religion, education and morality compels participation, peaceful co-existence and diversity. The Gu say: *medopo mo no gbon titi, mede yi, mede na go wa fe (*Numerous people walk the high way, sometimes walking in opposite directions*)* and the Yoruba put it in the sky by contending that the sky is wide enough for birds to fly without running into each other; *oju orun to eye fo lai f'ara kan ara*. These references to diversity form the basis of religion and the people's understanding and application of it. There are many deities, many divinities, many priests, different festivals but usually 'one' celebrant- the community. Everyone celebrates with everyone else because they have all been educated through stories and experience that the ancestors established it that way. The adherents of one religion would never go to 'war' with those of others. In cases of close proximity between villages, each village respects the religious taboos of the other village. Thus it is not surprising that the traditional African worldview is "populated by a pantheon of deities, useful, secular, anthropomorphic, existing in keen and intricate complementarity among themselves and close communion with human beings" (Osundare 2006, p. 2). The traditional African does not use human wisdom to reconstruct the Supreme Being's or the divinities' logic. He/she would rather offer special sacrifices to get the divinities to intervene in the matter. The traditional African does not fight for God or the gods because of his/her high level of religious literacy.

## Signs of Religious Illiteracy

Religious illiteracy has been defined in this paper as being ignorant of the real tenets of one's religion. It could be likened to the semi-intransitive existence mentioned earlier where, to borrow Freire's words, there is a near disengagement between the individual adherent and the tenets of his/her religion and "discernment is difficult". For such individuals religion becomes a source of confusion and they (religious illiterates) "confuse their perceptions of the objects and challenges of the environment, and fall prey to magical explanations because they cannot apprehend true causality" (Freire 1973, p. 17). Religious illiteracy in this sense is like Marx's 'opium of the masses', like Stern's 'particularist and sectarian' which she later termed "religious terrorism" (p. xxvii). The religious illiterate is a religious zombie that obeys only the remote control – the manipulative interpretation of doctrine by some agents of hate. The religious illiterate is both a danger to self and society.

There have been many instances of the display of religious illiteracy in human history. However, the dangers of religious illiteracy have become accentuated in the tail end of the 20th century and have continued to the present day. Religious illiteracy is highlighted in the bloodshed and loss of lives for many years in Northern Ireland, the waste of human lives in the Middle East, the barbarism of the attack on the twin towels at the World Trade Center in the United States in September 2001, otherwise known as 9/11, and the many instances of carnage and violence in the name of religion. Osundare (2006, p. 2) puts the blame of the histories of wars on the doorsteps of Christianity and Islam. According to him "neither Christianity nor Islam can lay claim to any innocence in the annals of war and waste, of madness and mayhem that have afflicted Humanity in the last two millennia". Again, and with reference to the two dominant religions Osundare further underlines the "blood-lettings purportedly done in the name of God". And concludes; "these two religions have affronted Humanity with the blatant contradictions between the theory of their credo and the actualities of their praxis" (p. 2). I align perfectly with this conclusion except that it may not be applicable to the two religions in toto. Those who are literate in these religions and follow the teachings of say Jesus Christ and Mohammed (SAW) represent the 'salt and honey' of these religions. The illiterates of these religions are the ones that have used religion to contradict the work of the Supreme Being and to spread hate.

## Revisiting Adult Education

I have argued that most of the havocs wrought on humanity in the name of religion are indeed the handiwork of religious illiterates. I have located religious illiteracy within the group of those who are strangers in their religion and ignorant of their religious tenets. They are those for whom discernment is impossible. They are those who are preys to magical explanations and second-

hand interpretation of their faith. They are in a religion but not with the religion. My thesis is that if these illiterates do not understand their own religion, they cannot appreciate those of others. Adult education is not insulated from the dangers posed by religious illiteracy hence the need for a re-insertion of adult education into religion as a way of combating religious illiteracy and its inherent dangers to the civilized world. Adult educators may revisit the examples of St. Augustine and his religious literacy efforts in Kent. The efforts of the Society for Promoting Church Knowledge (S.P.C.K.), which were aimed at combating vices emanating from religious ignorance, are also good reference points. Bishop W.F. Grundtvig's use of the Danish language to foster literacy, culture and religion and the Chautauqua literacy and general education efforts in upstate New York are further reference points for adult education and the need to revisit religious literacy.

I have used certain features of African traditional religion to buttress the fact that true adherence to religion implies understanding and living it because it is inseparable from life, education and morality. Besides, knowledge of one's religion is manifest in one's character hence the reference to the Yoruba's *Iwà l'ẹsìn-* on character as the measure of religion and religious literacy. Implicit in *Iwà* as the measure of religion is the fundamental of diversity and empathy or what the Akan describe as 'putting oneself in another person's skin, in order to feel the way the other person feels'. The high level of religious literacy in traditional Africa made everyone informed adherents. Contemporary adherents of religions would serve God's purpose better if they understand and live their religion through some level of religious literacy. The lessons of diversity, ethical character, empathy, and letting God fight for Himself as espoused in traditional African religion should interest adult educators as a way of fostering religious literacy especially given the realities of the 21st century.

## Reference

Akinpelu J.A. (1988), ADE 202: Introduction to Philosophy of Adult Education. Ibadan: External Studies Programme, University of Ibadan.

American Heritage Dictionary of the English Language (2000), Fourth Edition. Retrieved from http://dictionary.reference.com

Beck R. (2004), The Function of Religious Belief: Defensive Versus Existential Religion, Journal of Psychology and Christianity, 23, 3, 208–218.

Freire P. (1973), Education: The Practice of Freedom. London: Writers and Readers Publishing Corporative.

Freire P. (1970A), Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Freire P. (1970B), The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. Harvard Educational Review, 40, 2, 212.

Freire P., Macedo D. (1987), LITERACY-READING THE WORD AND THE WORLD. South Hadley, MA: Begin & Garvey Publishers.

Giroux H. (1987), Introduction. In Freire P., Macedo D. (eds.), LITERACY-READING THE WORD AND THE WORLD (pp. 1–27). South Hadley, MA: Begin & Garvey Publishers.

Merriam-Webster Online (2006), 'Religion'. Retrieved from http://www.m-w.com/dictionary/religion

Okedara J.T. (1981), Concepts and Measurements of Literacy Semi Literacy & Illiteracy. Ibadan: Ibadan University Press.

Osundare, N. (2006), The Danish Cartoon and the Nigerian Carnage. Nigeriaworld, Retrieved from http://nigeriaworld.com/articles/2006/mar.html

Peet C. (2005), Defining Religion: Strategies and Reflections on an Elusive Figure, Journal of Psychology and Christianity, 24, 2, 105–112.

Wiredu K. (1995), Custom and Morality: A Comparative Analysis of some African and Western Conceptions of Morals, in Oladipo, O. (eds.) Conceptual Decolonization. in African Philosophy (Ibadan, Hope Publications), pp. 33–52.

## Summary

### Adult Education and Religious Literacy

Keywords: adult education, traditional African, Religious Literacy

The preponderance of religion-related violence especially in recent times seems to suggest some form of religious 'illiteracy'. This paper argues that there is a sense in which religious literacy advances religious tolerance. It further argues for a renewed role of adult education in advancing religious literacy and, by implication, combating religious intolerance. The paper uses examples from recent events and from some religions, including traditional African religion to buttress its argument.

## Streszczenie

### Edukacja dorosłych a alfabetyzm religijny

Pierwotna wersja powyższego tekstu zaprezentowana została na konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego (AAACE) w Milwaukee w 2006.r. Jego autor – dr Mejai Avoseh – jest pracownikiem Uniwersytetu South Dakota, w Stanach Zjednoczonych.

Przedmiotem niniejszego artykułu są rozważania dotyczące potrzeby alfabetyzacji w dziedzinie religii i rola, jaką może odegrać edukacja dorosłych w tym względzie. Przemoc na tle religijnym, jaka miała miejsce w ostatnim

okresie w wielu miejscach świata jest, zdaniem Mejai Avoseh, przejawem swego rodzaju „analfabetyzmu" religijnego. Wskazując, na fakt, że w wielu okresach historii, istniały koncepcje, bądź organizowano przedsięwzięcia, gdzie edukacja dorosłych i religia były ze sobą ściśle powiązane i towarzyszyły sobie nawzajem, autor wyraża przekonanie, że współcześnie edukacja dorosłych w dziedzinie religii mogłaby mieć ważną do spełnienia rolę. Mogłaby bowiem przyczyniać się do szerzenia tego, co nazywa autor alfabetyzmem religijnym i w konsekwencji prowadzić do przeciwdziałania nietolerancji na tle religijnym. W celu uzasadnienia swojej tezy, autor posługuje się przykładami dotyczącymi konkretnych wydarzeń, poszczególnych religii; w tym również, z racji swych doświadczeń wyniesionych z kraju swego pochodzenia – przykładów dotyczących tradycyjnej religii wyznawanej w Afryce.

Rozpoczynając swoje rozważania, Mejai Avoseh zwraca uwagę na trudności, jakie wiążą się z próbą zdefiniowania obydwu terminów. Uważa, że problem z opracowaniem uniwersalnej definicji alfabetyzmu wiąże się z koniecznością uwzględnienia kultury, języka i kontekstu. Podkreśla, że próba zdefiniowania „religii" jest jeszcze większym wyzwaniem, ze względu na subiektywny i dogmatyczny aspekt tego pojęcia. Podejmując wątek religii, odnosi się przy tym do swojego indywidualnego doświadczenia dotyczącego religii, które sytuuje w ramach politeistycznego i monoteistycznego poglądu na świat. W dzieciństwie, które spędził w afrykańskiej wiosce, wychowywany był w duchu politeistycznym, z czasem, jego przekonania religijne ukształtowały się pod wpływem jednej z religii monoteistycznych.

Podstawą rozważań Mejai Avoseh dotyczących możliwości wykorzystania edukacji dorosłych w celu kształtowania alfabetyzmu religijnego jest analiza podstawowych pojęć takich, jak alfabetyzm, analfabetyzm i religia.

Rozważając rozumienie alfabetyzmu, Avoseh ukazuje różne płaszczyzny funkcjonowania tego terminu. Podkreśla, że w niektórych kulturach wyznacznikiem alfabetyzmu była zdolność postrzegania i interpretowania przyrody, środowiska, śladów zwierząt, itp. Zjawisko to wiązało się więc, jego zdaniem, w dużym stopniu z kodem wizualnym i miało to miejsce głównie tam, gdzie dominowała tradycja przekazu ustnego; gdzie rozumienie słowa wypowiadanego było ważne. Najbardziej powszechnym jest jednak, według autora, interpretowanie pojęcia „alfabetyzm" w kontekście słowa pisanego i rozumienie go jako umiejętności czytania i pisania w stopniu podstawowym.

Analizując pojęcie alfabetyzmu, Avoseh przedstawia ewolucję w zakresie sposobu definiowania tego terminu przez UNESCO. Przytacza pierwszą definicję pojęcia „osoba piśnienna – alfabeta" przyjętą przez UNESCO (1951 r.), zgodnie z którą wyznacznikiem alfabetyzmu była zdolność pisania i czytania prostych zdań dotyczących codziennego życia. Wskazuje następnie na kolejne redefinicje tego terminu w latach 1956, 1962 i 1965. Uważa, że w definicji z 1965 r. dodano element funkcjonalności, akcentując tym samym wykorzystanie umiejętności alfabetyzacyjnych w pracy zawodowej, co sytuuje zagadnienie alfabetyzmu w wymiarze ekonomicznym. Następnie rozważa wątek

alfabetyzmu w kontekście władzy i manipulacji, koncentrując się szczególnie na koncepcji P. Freire, który proces aflabetyzacji wiązał z szerszym procesem budzenia świadomości, prowadzącym nie tylko do poznawania rzeczywistości, ale również do jej przekształcania. Dla Freire, umiejętność czytania i pisania to podstawowe ludzkie prawo, a nie przywilej dla nielicznych. Powinno ono stwarzać szansę rozumienia tego, co słowo wypowiedziane rzeczywiście znaczy; możliwość wyrażania siebie, tworzenia, decydowania i wybierania oraz w konsekwencji - uczestnictwa w historycznych procesach społecznych. W ten sposób, zdaniem autora artykułu, P. Freire i D.P. Macedo[2] podkreślają, że „alfabetyzm oznacza czytanie słowa i świata". Autor niniejszego artykułu opowiada się za perspektywą, reprezentowaną przez Freire w swej publikacji i ujmuje alfabetyzm jako umiejętność interpretowania i stosowania wiedzy, z uwzględnieniem złożonego kontekstu; jako „świadome działanie podejmowane przez dorosłego uczącego się w celu uzyskania umiejętności, pozwalających rozumieć rzeczywistość i zmieniać otaczający go świat". W odniesieniu do religii, alfabetyzm wiąże się, zdaniem autora artykułu, z rozumieniem zasad, doktryn i dogmatów własnej religii, co w konsekwencji może: prowadzić do tolerancji religijnej, przeciwdziałać fanatyzmowi i demagogii, chronić przed manipulacją ze strony liderów politycznych udających liderów religijnych. Religijny alfabetyzm oznaczałby zatem posługiwanie się zdolnością krytycznego myślenia w odniesieniu do interpretacji i sposobu praktykowania religii, „co nie oznacza, że sprawy wiary powinny być poddawane »laboratoryjnej weryfikacji«".

Rozważania relacji pomiędzy alfabetyzmem i religią dopełnia analiza pojęcia „analfabetyzm". Avoseh przytacza różne sposoby definiowania tego pojęcia. Zasadniczo, mieszczą się one w dwojakiej perspektywie: z jednej strony: jako brak technicznych umiejętności czytania i pisania (denotacyjne użycie pojęcia) oraz jako synonim osoby niewykształconej, niekulturalnej, cechującej się brakiem obycia (konotacyjny, metaforyczny sens pojęcia „analfabeta"). W tym drugim znaczeniu byłoby to tożsame „z niezdolnością do interpretacji świata, niezależnie od posiadanej umiejętności czytania słów, z dezorientacją w zakresie spostrzegania świata i uciekaniem się do wyjaśnień magicznych ze względu na nieumiejętność zrozumienia prawdziwej przyczynowości". Według autora artykułu, prezentowane przez niego w niniejszej publikacji podejście odnośnie do analfabetyzmu, mieści się pomiędzy technicznym i metaforycznym ujęciem tego terminu. W odniesieniu do religii, analfabetyzm ocznaczałby dogmatyczne przyjmowanie wypowiedzi przywódców religijnych, bez weryfikacji treści ich przekazu poprzez porównanie ich z dogmatami danej religii. Religijny analfabeta to zatem *religijny zombie* – osoba martwa, utrzymywana przy życiu dzięki magii.

Dokonując analizy pojęcia „religii", Mejai Avoseh sięga do etymologii tego słowa oraz przytacza liczne definicje, zwracając uwagę na fakt, że wielu

[2] Autor wielu opracowań dotyczących alfabetyzacji.

badaczy zajmujących się tą sferą przyznaje, że próba określenia tego pojęcia jest trudna i wykracza poza najbardziej podstawowe operacje naukowe. Rozumienie religii w ujęciu różnych autorów i rozważane przez nich konteksty, zdaniem M.Avoseh, różnią się. Według autora artykułu, religia jest złożonym pojęciem i wiąże się z istnieniem duchowego świata oraz siły wykraczającej ponad ludzkie rozumienie. Dla osób wierzących jest to pomost pomiędzy duchowością i cielesnością. Może być źródłem siły: duchowej, politycznej, materialnej i bogactwa. Głębokie rozumienie i praktykowanie religii pozwala wnioskować o istnieniu wysokiego poziomu alfabetyzmu religijnego, czyli stosując terminologię Freire oznacza to „refleksję jednoski nad dogmatami własnej religii oraz wprowadzenie tej refleksji w czyn poprzez życie według nakazów wiary".

Z opisu przedstawionego przez M. Avoseh wynika, że w tradycyjnej afrykańskiej religii można wskazać wiele przejawów alfabetyzmu religijnego i działań alfabetyzacyjnych w tym zakresie, gdyż religia jest tam „nierozerwalną częścią życia, edukacji i moralności". Jednakże, zdaniem tego autora, w historii ludzkości, w szczególności zaś pod koniec XX w. i współcześnie, można również dostrzec wiele przykładów świadczących o istnieniu religijnego analfabetyzmu, niebezpiecznego zarówno dla jednostki, jak i dla całych społeczeństw. Przykładem tego mogą być wydarzenia w Irlandii Północnej, na Bliskim Wschodzie, zamach na World Trade Center i wiele innych. Zagrożenie analfabetyzmem religijnym dotyczy, zdaniem niektórych badaczy, szczególnie dwóch religii: chrześcijaństwa i islamu. Autor artykułu podziela ten pogląd; choć uważa, że nie odnosi się on do tych religii w całości.

W kontekście istnienia zjawiska analfabetyzmu religijnego, M. Avoseh wskazuje na znaczenie edukacji dorosłych jako czynnika, który może temu zjawisku i zagrożeń dla świata z tego wynikających, przeciwdziałać. Przykłady występowania wysokiego poziomu alfabetyzmu religijnego w tradycyjnej religii Afryki; szacunek dla inności, empatia, zachowywanie nakazów moralnych, brak konfliktów na tle religijnym powinny, zdaniem autora artykułu, stanowić dla edukatorów dorosłych inspirację do działań w zakresie alfabetyzacji religijnej.

*Krystyna Pleskot-Makulska*

*Błażej Olżewski*

# MORALNY WYMIAR RELIGII W ŻYCIU CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

Badania nad religią mogą odbywać się na bardzo wielu płaszczyznach: można rozpatrywać ją jako zjawisko kulturowe, społeczne, polityczne, można prowadzić nad nią badania historyczne, czysto teologiczne, a także psychologiczne i pedagogiczne. Trudno jest zatem sformułować jedną, spójną definicję, obejmującą swym zasięgiem wszystkie sfery, których religia dotyczy. Jedno jest jednak pewne: religia jest, by tak rzec, nieodłącznym elementem krajobrazu życia każdego człowieka, a już na pewno każdego Polaka. Niezależnie od tego, czy jest się człowiekiem religijnym, wierzącym, ateistą, czy agnostykiem, nie da się od niej uciec. Sami nie zdajemy sobie bowiem sprawy z tego, jak duża część naszej codzienności należy do tak zwanej sfery sacrum. Co za tym idzie, religia wpływa na każdego z nas, a wpływ ten może dotyczyć przeróżnych sfer życia – od wrażliwości estetycznej, poprzez poglądy polityczne, postawy moralne, aż do zwykłych codziennych działań, czy tak zwanego stylu życia. Każdy z nas pozostaje z religią w jakiejś relacji, a najwięcej tych relacji, które ponadto zdają się szczególnie silne, mają ludzie religijni, są wobec tego grupą szczególnie ciekawą.

W niniejszym artykule pragnę poruszyć kwestię religii jako elementu życia dorosłych ludzi religijnych, a konkretnie elementu współkształtującego indywidualny zespół postaw moralnych. Grupę, która będzie mnie interesowała stanowią wyznawcy judaizmu, katolicyzmu i protestantyzmu. Zaprezentuję wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań na piętnastoosobowej grupie Żydów[1], katolików i protestantów[2]. Główną pobudką, jaka skłoniła mnie do podjęcia zasygnalizowanego problemu jest jego wymiar praktyczny. Mam

[1] W całym artykule wyraz „Żyd", w przeciwieństwie do „katolik" czy „protestant" będę pisał wielką literą. Podyktowane jest to faktem, iż bycie Żydem nie oznacza jedynie bycia wyznawcą judaizmu, ale i przynależność do konkretnej grupy narodowościowej.

[2] Protestantyzm nie istnieje dzisiaj jako jednolita religia. Z pierwotnego protestantyzmu, który stanowiła religia Marcina Lutra, powstało do dnia dzisiejszego tysiące jej odłamów. Wiele z nich zatraciło swój luterański korzeń tak w doktrynalnym, jak i etycznym wymiarze. Problem ów doskonale opisuje w swej książce *„Kiedy sól traci smak. Etyka protestancka w kryzysie*" ( Warszawa 2005) Tomasz Terlikowski. Wydaje się, iż obecnie nie można mówić o wspólnym protestanckim paradygmacie, dlatego badaniami postanowiłem objąć członków Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego – wspólnoty względnie najbliższej pierwotnemu luteranizmowi. Zamiast o protestantach, będę zatem odtąd mówił o ewangelikach, jak zresztą sami pragną być nazywani.

osobiście nieodparte wrażenie (a w swym odczuciu nie jestem z pewnością odosobniony), że moralność w dzisiejszych, szczególnie wysoko rozwiniętych społeczeństwach, coraz bardziej traci na znaczeniu; wypierana jest przez tak zwaną propagandę sukcesu. Coraz częściej głównymi wartościami stają się przyjemność, użyteczność czy zysk, zastępując takie wartości, jak Dobro i Prawda. Jestem przekonany, że żyjemy w dobie czegoś, co nazwałbym kryzysem moralności; nie moralności chrześcijańskiej, mieszczańskiej czy innej, ale moralności w ogóle. Dlatego też widzę wyraźną potrzebę zarówno refleksji, jak i działań zmierzających do odnalezienia fundamentu, na którym można by tę zanikającą moralność odbudować oraz źródeł, z których można by czerpać zasady i narzędzia do tej odbudowy niezbędne. Moje przedsięwzięcie jest częścią poszukiwań tych źródeł, a eksplorowanym przeze mnie terenem jest właśnie religia. Podjąłem próbę zbadania postaw moralnych wyznawców judaizmu, katolicyzmu i ewangelicyzmu oraz weryfikacji czy religia wpływa na te postawy, a jeśli tak, to czy jest to wpływ pozytywny. Wyniki badań zdają się potwierdzać ów wpływ. Pokazują ponadto, iż jest on nader pozytywny, dlatego też sądzę, iż można uznać religię za jedno z poszukiwanych źródeł.

Czytelnikowi należy się jeszcze słowo wyjaśnienia co do powodów, dla których zdecydowałem się rozważyć problem w odniesieniu do tych, a nie innych religii. Przesłanki są co najmniej trzy. Po pierwsze, te trzy religie są najbardziej znaczące dla naszego kręgu kulturowego, dlatego można mieć nadzieję, że wyniki badań będą bardziej użyteczne, niż miałoby to miejsce w przypadku analizy postaw moralnych muzułmanów czy buddystów. Wyniki badań będą ponadto mogły mieć zastosowanie w działalności pedagogicznej w naszym kraju i Europie, która przecież wciąż pozostaje pod silnym wpływem chrześcijaństwa. Po drugie, zajmując się tymi, a nie innymi religiami, miałem stosunkowo łatwy dostęp do odpowiedniej próby badawczej. Po trzecie w końcu, najobszerniejsza dostępna literatura traktująca o zagadnieniach związanych z tematem mojej pracy dotyczy właśnie judaizmu, katolicyzmu i religii protestanckich.

◆◆◆

Judaizm, katolicyzm i protestantyzm to religie tworzące pewną całość. Chrześcijaństwo wyrosło wprost z religii mojżeszowej, a protestantyzm, za sprawą Marcina Lutra i jego sprzeciwu wobec pewnych praktyk i elementów doktryny Kościoła katolickiego, stał się samodzielną religią. Warto zwrócić uwagę na główne tezy etyczne tych trzech religii, a także na wymogi moralne, jakie stawiane są ich wyznawcom.

Etykę judaizmu ustala Tora i jej talmudyczne odczytanie. Żyd powinien być posłuszny Bogu – postępować zgodnie ze wskazaniami zawartymi w Pismach, a każdy czyn winien być dokonywany przez niego ze względu na podstawową i absolutnie najważniejszą zasadę „Nie czyń drugiemu, czego nie

chcesz, aby czyniono tobie" (The 614th Commandment Society). Jak stwierdza Herman Cohen, judaizm to „etyczny monoteizm" (Solomon 1997, s. 111) i wbrew temu, co się czasem sądzi, to właśnie etyka, a nie rytuał czy zabarwienie narodowe stanowi jego istotę. Przeciwnie, niż to ma miejsce w protestantyzmie, jasno i otwarcie stwierdza się prymat czynów nad wiarą. Za fundament judaistycznej etyki uznać należy oczywiście Dekalog, dokładnie przykazania 4–10 (w numeracji katolickiej[3]). Najważniejszą wartością jest dla Żydów życie ludzkie. Talmud zakazuje nie tylko zabijania: „Ten kto podnosi rękę przeciw swemu bliźniemu, chociaż go nie uderzył, jest złym człowiekiem (TB *Sanhedrin,* 58b)" (Tyloch 1987, s. 295).

Etyka katolicka, podobnie jak judaistyczna, opiera się na Dekalogu. Katolicy jednak odrzucają cały szereg szczegółowych wytycznych, które przyjmują Żydzi, a to za sprawą innego, zgodnego z nauką Jezusa Chrystusa, podejścia do Starego Testamentu, skąd Żydzi te wytyczne czerpią. Różnice zasadzają się także na odmiennej często interpretacji dziesięciorga przykazań. Tak, jak dla Żydów dwa filary etyki stanowi Tora i jej odczytania talmudyczne, tak dla katolików tymi filarami jest nauka Chrystusa i, co pokazuje Józef Keller, odczytanie tej nauki ugruntowane w tradycji Kościoła (Keller 1979, s. 8). Katolicyzm szczególnie bezkompromisowo wypowiada się na temat przykazania piątego (Nie zabijaj!). Katolicka wykładnia tego przykazania ma szczególne znaczenie we współczesnej cywilizacji, która stawić musi czoła takim problemom, jak aborcja, in vitro, eutanazja czy kara śmierci. Kościół katolicki stoi twardo na tzw. stanowisku *pro life*, polegającym na ochronie (aktualnego czy też potencjalnego) życia ludzkiego, a to ze względu na jego szczególny wymiar (Jan Paweł II, 1995). Kościół zdecydowanie sprzeciwia się aborcji, uznając ją za zabójstwo, zakazuje praktyk sztucznego zapłodnienia, zwracając uwagę na zarodki, które przy okazji takich praktyk są niszczone, występuje przeciwko eutanazji, głosząc, iż tylko i wyłącznie Bóg ma prawo odbierać życie; ta argumentacja jest również narzędziem sprzeciwu wobec kary śmierci[4]. Stanowisko Kościoła jest wiążące dla swoich wiernych.

Zupełnie inaczej jest w przypadku ewangelicyzmu. Jako jedna z religii protestanckich (jedna z najbliższych luterańskiej ortodoksji) ewangelicyzm nie posiada czegoś, co można byłoby określić mianem doktryny etycznej. Oczywiście opiera się na nauce Chrystusa i zasadach Dekalogu podobnie jak kato-

[3] Tradycja judaistyczna zachowuje oryginalne brzmienie Dekalogu zawarte w Biblii, zachowując przykazanie nr 2 zakazujące przedstawiania postaci ludzkich i zwierzęcych i oddawania im czci: „Nie czyń sobie podobizny rzeźbionej czegokolwiek, co jest na niebie w górze i na ziemi w dole, i tego, co jest w wodzie pod ziemią. Nie będziesz się im kłaniał i nie będziesz im służył, gdyż Ja, Pan, Bóg twój, jestem Bogiem zazdrosnym (...)." (Wj 20, 3-5).

[4] Na temat tych i podobnych problemów współczesnej cywilizacji reprezentatywne dla Kościoła katolickiego jest stanowisko Tomasza Terlikowskiego, zob.: „*Moralny totalitaryzm*" (Warszawa 2006).

licyzm oraz uznaje Stary Testament, jednak wysuwany na plan pierwszy przez cały protestantyzm indywidualizm (zarówno w kwestii wiary, jak i moralności), nie pozwala, jak to ma miejsce w religii katolickiej, skonstruować ścisłej wykładni słów Jezusa i narzucić jej wiernym. Zresztą charakterystyczne dla protestantów jest hasło „samej wiary". Chodzi w nim o to, że do zbawienia prowadzi szczery akt wiary, nie zaś ogólnie pojęte uczynki: czynności kultowe, posty, dobroczynność etc. Moralne postępowanie jest dopiero konsekwencją prawdziwej wiary i o niej zaświadcza (Ziemann 2006, t. XI). Wspomniany indywidualizm implikuje etykę odpowiedzialności. To wierni są odpowiedzialni za samych siebie; sami odpowiadają za swoją relację z Bogiem oraz za własne postępowanie. Między innymi ze względu na to sam Kościół luterański, niemający charakteru autorytarnego, a składający się z niezależnych od siebie wspólnot, jest wewnętrznie zróżnicowany w kwestiach moralnych (Terlikowski 2005, s. 15).

Przede wszystkim, jak sądzę, trzeba zwrócić uwagę na punkty łączące trzy omawiane religie, a nie są to punkty mało znaczące. Wszystkie za fundament moralności uznają miłość bliźniego, egoizm mając za coś nagannego. Wszystkie bazują na wierze w tego samego Boga, czczą to samo święte pismo oraz za prawo mają ten sam zestaw dziesięciu reguł moralnych, choć czasem odmiennie je interpretują. Wszystkie zatem mogą mieć taki sam przemożny udział w kształtowaniu moralności młodego człowieka. Kształtowanie to może przybrać formę wychowania religijnego, które, nie może być, w moim rozumieniu, czymś na modłę religijnej indoktrynacji, lecz jednym z narzędzi kształtowania sumienia. Sumienie bowiem, aby mogło być zdrowe, nie może wykształcić się samo. Grozi to skrajnym subiektywizmem i relatywizmem moralnym. Jak pisze Georg Hansemann (notabene przedstawiciel Kościoła katolickiego) przytaczając słowa Soboru Watykańskiego II „W głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny i którego głos wzywa go zawsze tam, gdzie potrzeba, do umiłowania i czynienia dobra, a unikania zła, rozbrzmiewa w sercu nakazem: czyń to, tamtego unikaj. Człowiek bowiem ma w swym sercu wypisane przez Boga prawo, wobec którego posłuszeństwo stanowi o jego godności i według którego będzie sądzony" (Hansemann 1988, s. 175).

◆◆◆

Przed prezentacją wyników badań należy przede wszystkim wyjaśnić podstawowe pojęcie stanowiące jednocześnie jądro problematyki badawczej, mianowicie pojęcie postawy moralnej. Samo pojęcie postawy, jak się zdaje, nie jest całkiem jasne. Mamy pewną intuicję mówiącą, że postawa to coś na kształt poglądu. Nie widzimy znacznej różnicy, gdy ktoś mówi „moje poglądy na temat aborcji są takie a takie" oraz „moja postawa wobec aborcji jest taka a taka". Gdyby różnicy nie było, zbędne byłoby wprowadzanie nowego poję-

cia. Postawa myli nam się również dosyć często z samym działaniem bądź wolą działania. Gdy ktoś, będąc świadkiem przestępstwa, informuje o nim odpowiednie służby, mówimy, iż jego czyn był chwalebny, lecz równie dobrze powiedzieć możemy o jego chwalebnej postawie. Stosownych rozróżnień dokonała w swej książce Wilhelmina Wosińska. Autorka zwraca uwagę na trójkomponentową strukturę postaw. Składają się na nią takie elementy, jak p r z e k o n a n i a, u c z u c i a oraz i n t e n c j e z a c h o w a ń. Według autorki postawy „są reakcją oceniającą wobec obiektu odzwierciedloną w przekonaniach, uczuciach i gotowości jednostki do określonego wobec niego zachowania. Przekonania obejmują wiedzę, wyobrażenia i posiadane przez jednostkę wierzenia; uczucia sprowadzają się do lubienia/nielubienia obiektu; intencje oznaczają gotowość do reagowania na obiekt w określonej sytuacji" (Wosińska 2003, s. 139). Z tak pojętej postawy może, ale nie musi wynikać określone zachowanie. Warto zilustrować taką strukturę postaw przykładem. Ktoś może mieć negatywną postawę wobec ludzi o ciemnym kolorze skóry. Na jego przekonania składać się może wiedza zaczerpnięta z jakichś pseudonaukowych książek, gdzie głosi się teorię, że osobnicy czarnoskórzy mają inaczej, „gorzej" niż biali skonstruowany mózg. Inną część tych przekonań stanowić może wiedza na temat statystyk mówiących, że w USA większość przestępców to Afroamerykanie i tak dalej. Komponentem uczuciowym może być niechęć do ludzi zasadniczo różniących się od większości społeczeństwa oraz podejrzliwość wobec nich, a intencją działania – chęć popierania partii i organizacji przestrzegających przed napływem imigrantów, co do których postępowania istnieją „poważne wątpliwości". Z w ten sposób złożonej postawy wynikać może zachowanie polegające na głoszeniu rasistowskich i ksenofobicznych haseł podczas dyskusji ze znajomymi i w kręgu rodziny i/lub udziale w akcjach protestacyjnych przeciw napływowi imigrantów a w skrajnych przypadkach – dokonywanie aktów przemocy. Przedmiotem postaw mogą być „obiekty materialne, ludzie, idee, zachowania innych lub własne" (Wosińska 2004, s. 140). Co zatem, w myśl tego, co zostało powiedziane, będzie stanowiło przedmiot postawy moralnej? Będą to zachowania moje, innych oraz idee, które mogą zostać ocenione jako moralnie dobre lub złe.

Kiedy wiemy już, co rozumieć będziemy przez pojęcie postawy moralnej, możemy przejść do przedstawienia próby badawczej. Metodą, którą posłużyłem się w doborze odpowiedniej próby był dobór celowy. Grupą, jakiej poświęciłem badania, byli dorośli ludzie religijni, wyznawcy judaizmu, katolicyzmu i ewangelicyzmu. Reprezentanci religii judaistycznej to członkowie Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Łodzi skupiającej ortodoksyjnych Żydów. Katolicy to członkowie różnych łódzkich parafii rzymskokatolickich. Ewangelicy zaś to członkowie parafii ewangelicko-augsburskiej pod wezwaniem św. Mateusza w Łodzi. Za wstępne kryterium przynależności do grupy l u d z i r e l i g i j n y c h uznałem deklarację potencjalnego badanego, że jest człowiekiem wierzącym i praktykującym oraz wyznaje jedną z trzech wymienio-

nych religii. Do interesującej mnie populacji zaliczali się ludzie dorośli, w wieku 18–65 lat mieszkający na terenie Łodzi. Grupa badawcza składała się z piętnastu osób (po pięć osób z każdej religii). Wśród Żydów znajdowało się pięciu mężczyzn, z których najmłodszy miał 18, najstarszy 52 lata. Wśród katolików były dwie kobiety i trzech mężczyzn, z których najmłodsza osoba miała 23, najstarsza 41 lat. Wśród ewangelików natomiast były trzy kobiety i dwóch mężczyzn. Najmłodsza osoba miała 19, a najstarsza 65 lat.

Badania odbyły się w okresie od połowy lipca do końca sierpnia 2009 roku. Metoda badań, jaką się posłużyłem to metoda indywidualnych przypadków, a technikę stanowił wywiad częściowo standaryzowany, jawny i indywidualny.

◆◆◆

Aby niniejsza publikacja nie rozrosła się do rozmiarów znacząco wykraczających poza przyjęte ramy objętościowe standardowego artykułu naukowego, jestem niejako zmuszony do ukazania jedynie najważniejszej części moich badań. Cel badań to oczywiście odpowiedź na pytanie j a k k s z t a ł t u j ą s i ę p o s t a w y m o r a l n e r e l i g i j n y c h l u d z i d o r o s ł y c h o r a z c z y i j a k i e g o r o d z a j u w p ł y w w y w i e r a n a t e p o s t a w y w y z n a w a n a r e l i g i a. Głównym problemem badawczym są zatem postawy moralne badanych. Sformułowałem ponadto wiele problemów szczegółowych, z których na szczególną uwagę zasługuje kilka najważniejszych:

1) Jaką rolę spełnia religia w życiu jej wyznawców według nich samych? Jak jest dla nich ważna?
2) Czy poglądy moralne deklarujących się jako wierzący i praktykujący są zgodne z doktryną etyczną wyznawanej religii?
3) Jaki jest w oczach wyznawców trzech religii obraz ideału moralnego?
4) Jak faktycznie postępowali Respondenci w obliczu dylematów moralnych?

Główna hipoteza, jaką postawiłem przed przystąpieniem do badań głosi, iż każda z trzech religii wywiera wpływ na postawy moralne dorosłego jej wyznawcy i jest to wpływ pozytywny.

Respondenci:

Wyznawcy judaizmu: Amihaj (A), 52 lata, Szymon (S), 29 lat, Maciej (Mc), 38 lat, Leszek (L), 48 lat, Borys (B), 18 lat.

Wyznawcy katolicyzmu: Piotr (P), 41 lat, Jakub (J), 31 lat, Anna (An), 30 lat, Monika (Mo), 23 lata, Michał (Mh), 24 lata.

Wyznawcy ewangelicyzmu: Maria (M), 65 lat, Krystyna (K), 64 lata, Olaf (O), 19 lat, Renata (R), 31 lat, Jakub Piotr (JP), 30 lat.

Przyjrzyjmy się analizie przeprowadzonych badań w kontekście czterech przytoczonych szczegółowych problemów badawczych.

1) Deklarowana rola wyznawanej religii w życiu Respondentów

Za podstawowe wskaźniki świadczące ważnej roli w życiu człowieka uznałem deklaracje wprost oraz zaangażowanie religijne.

Czterech żydowskich Respondentów świadomie przyjęło judaizm dopiero w wieku dorosłym: B – 18 lat, S – 21 lat, Mc – 28 lat, A – 37 lat. Tylko pan Leszek był już wychowany w religijnej rodzinie żydowskiej. Trzech z nich wprost zadeklarowało, że religia jest bardzo ważną (Mc, L) lub ważną (A) częścią ich życia. Maciej powiedział, że religia jest „determinantem" jego poczynań, a pan Leszek wyraził pragnienie życia zgodnego z Torą. Jeżeli chodzi o pozostałe dwie osoby (S, B), to Szymon zwrócił uwagę szczególnie na wartość aspektu moralnego judaizmu: „Religia jest dla mnie kręgosłupem moralnym, czymś, co mnie trzyma. Jest swego rodzaju batem, bo wydaje mi się, że my – ludzie jesteśmy bardzo słabi, a religia przypomina mi wciąż, co jest dobre, a co złe i wskazuje odpowiednią drogę. A jednocześnie to właśnie dzięki religii jestem w stanie samodzielnie stwierdzać, co w moim życiu jest dobre, a co złe". Borys przyznał, że jego „przygoda" z judaizmem dopiero się zaczyna, lecz już widzi, że religia ta bardzo mu pomaga. Warto zwrócić uwagę na wysokie zaangażowanie religijne wymagane od ortodoksyjnych Żydów. Każdy z pięciu badanych deklarował stałe praktykowanie indywidualnych i zbiorowych modlitw, rytuałów i ścisłego przestrzegania Szabatu. Trzy czynniki, o których była mowa (świadome przyjęcie judaizmu przez czterech Respondentów, deklaracja wprost o dużej roli religii w życiu oraz zaangażowanie religijne na wysokim poziomie) świadczą o tym, że religia odgrywa ważną rolę w życiu Respondentów wyznania mojżeszowego.

Respondentów katolickich można podzielić na dwie grupy. Pierwszą stanowią osoby (P, J, An) bardzo związane z religią katolicką z całym jej apanażem oraz przede wszystkim z Kościołem i życiem Kościoła. W drugiej grupie znajdują się osoby (Mo, Mh), których związek z Kościołem jest luźniejszy i dla których religia w swym wymiarze doktrynalnym może być poddana mniej lub bardziej krytycznej refleksji. Wszystkie z osób przypisanych przeze mnie do grupy pierwszej zadeklarowały wprost, że religia jest ich w życiu czymś bardzo ważnym. Religia była przez nich określana jako determinanta wszelkich działań (P) oraz pole, na którym możliwy jest osobisty kontakt z „żywym Bogiem" (J). Zaangażowanie religijne trojga Respondentów jest lub było duże. Oprócz obowiązków każdego katolika, takich jak codzienna modlitwa i uczęszczanie na niedzielne msze święte, Respondenci byli aktywnymi członkami Duszpasterstwa Akademickiego (J, An), uczestniczą w różnego rodzaju nabożeństwach i katechezach oraz zgłębiają treść Pisma Świętego (szczególnie P). Jeżeli chodzi o drugą grupę badanych przeze mnie katolików, to jedna osoba (Mo) stwierdziła, że najważniejszy dla niej w religii jest jej wymiar etyczny: „moja moralność opiera się na dziesięciu przykazaniach, ale oczywiście są odchyły od tych norm". Monika nie jest mocno przywiązana do tradycji katolickiej i prezentuje krytyczny stosunek do zasad tej religii. O swoim zaangażowaniu religijnym powiedziała, iż jest takie, jak akurat jej pasuje.

Michał uznał, iż religia jest „dosyć ważnym elementem jego życia", choć nie jest tak, że religia kształtuje to życie. Swoją postawę wobec religii Michał określił mianem „schizofrenicznej": „Czuję, że mam swój rozum, ale z drugiej strony wciąż czuję, że ta religia z rozumem jednak da się pożenić". Zaangażowanie religijne Michała jest na poziomie podstawowym. Można skonkludować, że grupa pierwsza wykazuje większe przywiązanie tak do religii, jak i do Kościoła katolickiego, druga zaś prezentuje postawę bardziej krytyczną, choć dla każdej osoby religia pełni w życiu jakąś, większą czy mniejszą, rolę.

Wszyscy z Respondentów wyznania luterańskiego stwierdzili, że religia jest ważnym (O) lub bardzo ważnym (pozostałych czworo Respondentów) elementem życia. Religia porównana była do „słupa podtrzymującego życie" (JP) i określona mianem czynnika „dodającego energii" (R). Jednocześnie żaden z Respondentów nie wymienił religii jako rzeczy najważniejszej w życiu. Tylko pani Krystyna powiedziała, że najważniejsza jest dla niej modlitwa. Każdy z Respondentów przejawia zaangażowanie religijne na przynajmniej podstawowym poziomie (uczęszczanie na nabożeństwa niedzielne). Jedna osoba (O) określiła swe zaangażowanie jako bardzo duże, lecz nie sprecyzowała, na czym ono polega, natomiast trzy osoby (K, R, JP) wymieniły formy swojej dodatkowej aktywności. Także trzy osoby (M, K, R) wspomniały o prywatnej formie aktywności religijnej, jaką jest modlitwa. Każda z osób jest mocno związana z parafią i jej sprawami, w czym w pewien sposób pomaga niewielka ilość wiernych oraz inicjatywy integracyjne samej parafii: „herbatki parafialne", pikniki i tym podobne.

2) Zgodność poglądów moralnych z doktryną etyczną wyznawanej religii

Konfrontując wypowiedzi Respondentów na pytania związane z najbardziej palącymi problemami moralnymi współczesności i ich argumentację z własną wiedzą, jaką posiadam na temat stanowisk trzech religii, mogłem podjąć próbę odpowiedzi na pytanie problemowe.

Opinie żydowskich Respondentów na tematy moralne, mimo że nieraz różniące się między sobą, pozostają w obrębie akceptacji stanowiska judaizmu. Wypowiedzi były również często niejednoznaczne lub niejasne. Co jest znamienne, to fakt, że nieraz Respondenci pytani o ich własny pogląd na jakąś kwestię moralną, przywoływali stanowisko judaizmu lub co na ten temat mówi Tora. Nikt świadomie nie odrzuca któregoś z elementów doktryny etycznej religii mojżeszowej, choć wypowiadając się na tematy moralne, takie jak aborcja, eutanazja, kara śmierci, homoseksualizm, Respondenci czasem odbiegali od stanowiska Synagogi; na przykład pan Leszek określił aborcję mianem „zwykłego morderstwa", Maciej zaś opowiada się za jej legalizacją, podczas gdy religia judaistyczna zachowuje w tej sprawie umiar i ściśle określa sytuacje, w których aborcja jest dopuszczalna. Nie zmienia to faktu, że poglądy moralne Respondentów w przeważającej części pokrywają się z doktryną etyczną judaizmu.

Analiza tego problemu w przypadku religii katolickiej jest bardzo prosta na tle innych religii. Kościół katolicki prezentuje najczęściej jednoznaczne stanowisko w sprawach problematycznych kwestii moralnych, a co więcej, stanowisko to jest wiążące dla wyznawców religii katolickiej. Poglądy wyznawców katolicyzmu na trudne problemy moralne były w znacznej mierze do siebie zbliżone i w większości zgodne ze stanowiskiem Kościoła, choć w niektórych kwestiach jest wręcz przeciwnie. Dwoje Respondentów (Mo, Mh) nie podziela katolickiego poglądu na eutanazję i nie potępia aktów homoseksualnych. Wszelako są to jedyne wypadki, w których Respondent wyznania katolickiego odbiega od oficjalnego stanowiska Kościoła. U trojga badanych (P, J, An) wyraźnie pobrzmiewała argumentacja stricte religijna, czego w zasadzie w ogóle nie było u pozostałych dwojga (Mo, Mh). Wydaje się, że wynika to z mniejszej więzi, jaka łączy wspomniane osoby z Kościołem, niż to ma miejsce w wypadku pana Piotra, Jakuba i Anny. Można z dużą dozą prawdopodobieństwa powiedzieć, że istnieje pełna zgodność poglądów moralnych z nauczaniem Kościoła u owej trójki, jak również poglądy te w znacznej mierze z tego nauczania wypływają. W przypadku Moniki i Michała mamy do czynienia ze zgodnością częściową, która jednak wypływa z innych, niż czysto religijne, przesłanek.

Kościół luterański, podobnie jak wszystkie wyznania protestanckie, nie posiada czegoś, co można by określić mianem wykładni etycznej. Z interpretacji dziesięciu przykazań różne odłamy protestantyzmu wyciągają nieraz wręcz przeciwstawne przekonania moralne. Należy, jak podkreślali pani Renata i Jakub Piotr, zwrócić uwagę na protestancką etykę odpowiedzialności, aby zrozumieć, dlaczego nawet odmienne poglądy na kwestie moralne pozostają w zgodzie z etyką luterańską. Mimo że wszyscy z badanych ewangelików wykazywali się w sprawach moralności umiarkowaniem i nie występowały wśród nich raczej przekonania skrajne, to niektórzy prezentowali poglądy odmienne, na przykład na tematy aborcji (pani Maria jest zwolenniczką, pani Renata zdecydowaną przeciwniczką) lub kary śmierci (pani Krystyna za, Jakub Piotr przeciw). Należy z całą mocą podkreślić: wszystkie one mogą pozostawać w sferze zgodności z nauką luteranizmu. Większość Respondentów w swych wypowiedziach zwracało szczególną uwagę na wartość odpowiedzialności i tolerancji, co zdradza wpływ religii na ich rozumienie moralności.

3) Obraz ideału moralnego w oczach wyznawców trzech religii

Cechy, którymi charakteryzować się powinien wzorzec moralny oraz zestaw szczególnie ważnych, uniwersalnych według Respondenta wartości pokazały, co Respondenci najbardziej cenią w sferze moralności.

Nie było cechy czy wartości, która pojawiłaby się w wypowiedziach wszystkich pięciu Respondentów wyznania mojżeszowego, niektóre jednak się powtarzały. Najczęściej badani, choć nie zawsze bezpośrednio, wymieniali: miłość bliźniego (A, L, B), zasady Dekalogu (S, Mc) i tolerancję (S, B). Po-

nadto w wypowiedziach pojawiały się: szacunek (A), cierpliwość (S), sprawiedliwość i łagodność (L).

Dla katolików najważniejsze cechy ideału moralnego to miłość bliźniego (P, J, Mo, Mh) i miłość Boga (P, J), a ponadto przestrzeganie Dekalogu, wiara (P), szczerość i dążenie do prawdy (An). Za wartości uniwersalne Respondenci uznawali sprawiedliwość (J, Mh), życie (An, Mh), prawdę, wolność (An), uczciwość (J). Jedna osoba (Mo) uważa, iż uniwersalne wartości nie istnieją.

Wartości, którymi powinien kierować się ideał moralny, utożsamiane w zasadzie z wartościami uniwersalnymi to wedle ewangelików: miłość bliźniego (K, R, JP, O), uczciwość (M, O, R), prawda (R, JP). Ponadto prawdomówność, wiara (O), Dekalog i życie zgodne z nim (R), tolerancja (M) oraz prowadzenie życia zgodnego z sobą samym (JP).

4) Faktyczne postępowanie Respondentów w obliczu dylematów moralnych

Szczere wypowiedzi respondentów pozwoliłyby na skonfrontowanie deklarowanych przez Respondentów postaw z ich faktycznym postępowaniem, tym samym bardzo ułatwią odpowiedź na pytanie główne.

Nie sposób zweryfikować, jak prezentują się faktyczne postawy moralne żydowskich Respondentów, bowiem żaden z nich nie przywołał żadnej konkretnej, moralnie problematycznej sytuacji, w jakiej się znalazł. Jednocześnie każdy z nich kategorycznie stwierdził, że jego religia wywiera wpływ na jego działania w sprawach związanych z moralnością.

W grupie katolików trzy osoby (An, Mo, Mh) nie potrafiły przytoczyć żadnej, problematycznej moralnie sytuacji, w obliczu której w przeszłości stanęły. Pan Piotr przyznał, iż takie sytuacje miały miejsce i zachowywał się w nich różnie, czasem szedł drogą swoich zasad, czasem ulegał pokusom i sprzeniewierzał się tym zasadom, lecz podobnie jak troje innych Respondentów nie podał żadnego przykładu takiego dylematu. Dla Jakuba, z szeregiem takich trudnych wyborów, wiązał się okres studiów, kiedy, jak sam stwierdził, był rozdarty między dwoma światami: światem religii poprzez uczestnictwo w spotkaniach Duszpasterstwa Akademickiego, a światem studenckich imprez. Jakub: „W pewnym momencie powiedziałem „stop", powiedziałem sobie, że jestem wierzący i nie mogę pewnych rzeczy robić, przestałem na przykład w ogóle pić alkohol". Każdy z Respondentów zadeklarował, że odczuwa istotny wpływ religii na swe postępowanie moralne, choć nie zawsze w sprawach szczegółowych (Mo).

Spośród ewangelików dwie osoby (K, R) powiedziały, że nie przypominają sobie takiej problematycznej moralnie sytuacji, dwie osoby (M, O) przytoczyły przykłady zupełnie nieadekwatne, sytuacje, które nie stanowiły dylematu moralnego. Tylko jedna osoba (JP) opisała dokładnie sytuację, w której musiała dokonać wyboru moralnego i rozstrzygnąć czy zachować się w zgodzie z wyznawanymi przez siebie zasadami, czy też im się sprzeniewierzyć. Jakub Piotr stanął przed dylematem czy pomóc małemu chłopcu, nosicielowi wirusa HIV, który się skaleczył, czy też nie udzielić mu pomocy, samemu nie

ryzykując zakażenia. Powiedział, iż mimo że się bał, choć ryzyko nie było duże, pomógł chłopcu. Zadeklarował również że dzisiaj postąpiłby dokładnie tak samo. Wszyscy Respondenci zadeklarowali, że zauważają istotny wpływ wyznawanej przez siebie religii na własne postępowanie w sprawach związanych z moralnością.

◆◆◆

Analiza wypowiedzi Respondentów pod kątem czterech postawionych problemów badawczych oraz, rzecz jasna, problemu głównego, prowadzi nas do następujących wniosków. Po pierwsze: wyznawana religia jest w życiu Respondentów czymś niezaprzeczalnie ważnym. Wskazują na to deklaracje wyznawców wszystkich trzech religii oraz ich zaangażowanie religijne, które u zdecydowanej większości jest na wysokim poziomie. Warto zwrócić szczególną uwagę na wypowiedzi wielu Respondentów (głównie wyznawców judaizmu) akcentujące etyczny wymiar religii. Religia nazywana była „kodeksem moralnym", „kręgosłupem moralnym", „drogowskazem", czy „instrukcją życia".

Po drugie: biorąc pod uwagę znaczenie religii w życiu swych wyznawców oraz ujawnioną w toku badań zgodność przekonań moralnych ze stanowiskiem etycznym wyznawanej religii, u większości Respondentów wszystkich wyznań można stwierdzić, iż z całą pewnością wskazania etyczne religii mają wpływ na postawy moralne jej wyznawców. W przypadku każdej z trzech religii taki wpływ się ujawnia i ma on podobną siłę, choć pamiętać należy o szczególnej sytuacji ewangelicyzmu niedysponującego czymś takim, jak doktryna etyczna, a jedynie poddającego pewne wskazówki moralne oparte na fundamentalnych zasadach judeochrześcijaństwa[5] z zasadą miłości bliźniego na czele. Religie protestanckie, jak się zdaje, stawiają sobie zupełnie inny cel w sferze moralności: nie próbują wpoić wyznawcom pewnego stałego zestawu szczegółowych poglądów, lecz kładąc nacisk na indywidualizm, tak w sferze wiary (indywidualna relacja z Bogiem), jak i moralności chcą uczynić człowieka w pełni za siebie odpowiedzialnym.

Po trzecie: obraz ideału moralnego w oczach wyznawców wszystkich trzech religii jest budujący, a zatem wpływ religii na postawy moralne swych wyznawców musi być pozytywny. W wypowiedziach żadnego z piętnaściorga Respondentów nie da się odnaleźć najmniejszych znamion egoizmu. Żadna z cech wzorca, do którego

[5] Jestem przekonany, iż, jak pokazuje lektura prac religioznawczych oraz wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, religia judaistyczna, jak i religie chrześcijańskie nie różnią się co do podstawowych założeń etycznych, a co za tym idzie tworzą jeden wspólny paradygmat moralny, który można nazwać paradygmatem judeochrześcijańskim.

należy dążyć według Badanych, nie wpisuje się w zastaw cech szczególnie cenionych w paradygmacie powszechnej rywalizacji i dążenia do coraz większego zysku. Zamiast tego dla wyznawców trzech religii najważniejsza jest miłość bliźniego. Świadczy to o szczególnie pozytywnym wpływie religii na indywidualną moralność, wpływie kształtującym, jeśli nie altruistyczne, to przynajmniej nieegoistyczne postawy. Inne wartości, którym powinien wedle Respondentów hołdować ideał moralny to między innymi uczciwość, sprawiedliwość i przestrzeganie zasad Dekalogu. Hołdowanie takim wartościom przez nikogo rozsądnego nie zostanie ocenione jako zjawisko negatywne, zarówno w sferze indywidualnej, jak i zbiorowej moralności.

Badacz moralności ludzkiej nie może ignorować osiągnięć klasyków tego typu badań. Jednym z nich jest z pewnością Lawrence Kohlberg – twórca znanej teorii rozwoju moralnego człowieka. Ciekawa wydaje się, konfrontacja wyników moich badań z koncepcją Kohlberga. Ktoś mógłby mniemać, jak to często zdają się czynić ateiści, iż moralność ludzi religijnych plasuje się na pierwszym poziomie Kohlbergowskiej „drabiny", tak zwanym „stadium kary i posłuszeństwa", na którym człowiek za dobre uznaje to, co nakazuje mu jakiś autorytet; w przypadku ludzi religijnych – Bóg. Nic bardziej mylnego! Moim zdaniem moi Respondenci wykazywali cechy właściwe dwóm najwyższym stadiom opisanym przez Kohlberga: „stadium umowy społecznej i legalizmu" oraz „stadium uniwersalnych zasad sumienia". Przywołajmy słowa Ann Birch charakteryzującej czwarte stadium „Pojawia się głęboki szacunek do autorytetów i przekonanie, że reguły społeczne muszą być przestrzegane. Zwraca się uwagę nie tylko na motywy działania jednostki, ale również na punkt widzenia systemu społecznego" (Birch 2007, s. 167). Jeżeli zastąpimy w owym cytacie termin „społeczny" terminem „religijny", czy raczej „religijno-wspólnotowy", zrozumiemy, że Respondentom bliżej jest właśnie do czwartego, niźli pierwszego, właściwego pięciolatkom, stadium. Jednakże Badani, mając przecież bardzo silne, ugruntowane w religii, jednoznaczne poglądy moralne, często podczas wywiadów wypowiadali sądy w rodzaju: „nie można nikomu niczego narzucać", „należy szanować innych ludzi i ich poglądy", „każdy ma prawo wyznawać takie zasady, jakie uważa za słuszne". To zaś sugeruje, iż można zastanowić się nad przypisaniem ich do grupy ludzi wykazujących cechy stadium piątego. Ponownie zacytujmy Birch: „Regulatorem zachowania są wybrane przez jednostkę zasady etyczne: równość praw każdej jednostki oraz szacunek dla jej godności mają największe znaczenie" (Birch 2007, s. 167). Podkreślanie przez Badanych wartości miłości bliźniego (przez co rozumie się także poszanowanie godności i praw człowieka) również nasuwa wniosek o wysokim poziomie rozwoju moralnego ludzi religijnych. Nie odnajduję wobec tego racji, aby religijną moralność sprowadzać do ślepego, pozbawionego refleksji poddaństwa narzuconym przez autorytet zasadom (przynajmniej w przypadku badanych przeze mnie osób). Wszelako, aby zasugerowane przeze mnie konkluzje miały charakter kategoryczny, niezbędne jest opracowanie badań wprost odnoszących się do teorii Kohlberga i prze-

prowadzenie ich odpowiednimi metodami. Cel mojego przedsięwzięcia, jak już sygnalizowałem, był jednak zgoła inny.

Przyglądając się wynikom moich badań trzeba mieć na uwadze dwie bardzo ważne rzeczy. Otóż badania te opierają jedynie na deklaracjach Respondentów. Aby były one w pełni wiarygodne, należałoby zastosować metodę obserwacji lub eksperymentu pedagogicznego i tym sposobem zweryfikować faktyczne postawy moralne, jak i wynikające z nich zachowania Badanych, co za tym idzie – rzeczywisty w p ł y w religii na postawy moralne jej wyznawcy. Innym problemem jest niewielka próba badawcza. Aby wyniki prac badawczych mogły być uznane za reprezentatywne, należałoby poddać im o wiele większą liczbę osób. Moje badania należy uznać za pilotażowe i potraktować jako przyczynek do kwestii i, mam nadzieję, inspirację do szerszych, bardziej szczegółowych poszukiwań.

◆◆◆

Pora teraz zastanowić się nad praktycznym wymiarem przeprowadzonych przeze mnie badań i przedstawić korzyści, jakie może przynieść ich zastosowanie w sferze wychowania i kształtowania moralności. Najpierw jednak trzeba zastanowić się, co chcemy osiągnąć, czyli jakiego człowieka chcemy wychować. Musimy przede wszystkim, jak sądzę, postawić się w pozycji areligijnej. Jako pedagogom nie powinno nam zależeć na wychowaniu przykładnego Żyda, katolika czy ewangelika, nie żyjąc także w epoce totalitaryzmów, nie jesteśmy ograniczeni więzami panującej ideologii. Naszym celem powinno być wobec tego w y c h o w a n i e p e ł n o w a r t o ś c i o w e g o c z ł o n k a p l u r a l i s t y c z n e g o i d e m o k r a t y c z n e g o s p o ł e c z e ń s t w a. Świadomi jednak zagrożeń cywilizacyjnych doby rozwijającego się w szaleńczym tempie konsumpcjonizmu oraz świadomości społecznej mającej za główny priorytet bogacenie się jednostki i pogoń za pieniądzem, powinniśmy dążyć do wychowania kogoś, kto nie da się porwać temu groźnemu nurtowi; kogoś wysoce moralnego, uduchowionego i odpowiedzialnego. Zamierzam pokazać, jak zasady, wartości i tradycja trzech religii może w takim przedsięwzięciu pomóc.

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, co jest wspólne wszystkim religiom. Dla wszystkich omawianych wyznań niezaprzeczalną wartością jest zasada miłości bliźniego (odnajduje to potwierdzenie w wypowiedziach Respondentów). Nie mam tu na myśli takiej miłości bliźniego, która niezależnie od okoliczności każe nadstawiać „drugi policzek", ale polegającą na poszanowaniu praw i godności drugiego człowieka. Zasada ta jest fundamentem demokracji oraz indywidualnej moralności, a wdrażanie jej jako takiej powinno stanowić nieodłączną składową wychowania. Innym elementem, czy raczej elementami spajającymi trzy religie, jest siedem ostatnich przykazań Dekalogu. Czy to się komuś podoba czy nie, stanowią one fundament kultury za-

chodnioeuropejskiej i sprzyjają zgodnemu pożyciu społeczeństw, dlatego propagowanie ich, niezależnie od formy, powinno być czymś w najwyższym stopniu pożądanym.

Odpowiedzmy teraz na pytanie, co można uznać za unikalne elementy wszystkich trzech religii, których wykorzystanie w procesie wychowania, zaowocować może osiągnięciem lub choćby zbliżeniem się do osiągnięcia postawionego powyżej celu wychowawczego. Judaizm, jak się zdaje, ze swoim nakazem studiowania Tory przez całe życie, może stanowić doskonały przykład samokształcenia i kształcenia ustawicznego. Ponadto powinno się zwrócić uwagę na konsekwencję i wytrwałość, jaką wykazują się Żydzi praktykując codzienne rytuały, jak chociażby zbiorowe modlitwy i zachowywanie zasad koszerności. Ciągłe uczenie się i konsekwencja byłyby z pewnością cennymi cechami naszego wychowanka, dlatego też stawianie takich postaw Żydów za wzór i przekazywanie wiadomości na temat ich trybu życia i jego genezy powinno być jak najczęściej wykorzystywane, co przy okazji może pomóc w niwelowaniu wciąż żywego antysemityzmu wśród wielu społeczeństw Europy (w tym także polskim).

Jeżeli chodzi o katolicyzm, to mimo, iż nie zawsze w pełni tolerancyjna postawa katolików nie sprzyja wychowaniu postawionego sobie wzorca, istnieją takie elementy tej religii i postaw prezentowanych przez jej wyznawców, które mogą bardzo pomóc w osiągnięciu celu. Otóż katolicy, co w znacznej mierze wynika z doktryny etycznej Kościoła, są mocno przywiązani do wartości konserwatywnych, z postulatem ochrony życia na czele. Uważam, iż prezentowanie wychowankom punktu widzenia katolików na wiele spraw społeczno-obyczajowych oraz propagowanie przynajmniej części z nich może przynieść dużo korzyści, szczególnie zważywszy na fakt, że wartości te coraz bardziej zanikają w kulturze Zachodu. Wychowankowi nie powinno się narzucać żadnego światopoglądu, lecz nie powinien on również być skazany na poznawanie tylko jednego światopoglądu, na przykład liberalnego. Wartości katolickie mogą stanowić wyjście alternatywne, być przeciwwagą do tego, co prowadzi do często przywoływanych przez Respondentów sytuacji, jak na przykład „dzika eutanazja" w Holandii.

Być może najważniejsze cechy pełnowartościowego członka pluralistycznego i demokratycznego społeczeństwa na plan pierwszy wysuwa ewangelicyzm. Konsekwentne wdrażanie w życie wartości szczególnie przez tę religię propagowanych dałoby ideał, o jaki nam chodzi. Tymi wartościami są tolerancja i odpowiedzialność. Tolerancja, rozumiana jako poszanowanie indywidualności każdego człowieka, z konieczności musi być istotą społeczeństwa pluralistycznego, odpowiedzialność zaś nie tylko stanowi fundament państwa prawa, ale jest oznaką dojrzałości. Postawienie przez ewangelicyzm na indywidualną relację z Bogiem oraz głoszenie etyki odpowiedzialności to w moim przekonaniu elementy w najwyższym stopniu godne wykorzystania w procesie wychowania, a w szczególności wychowania moralnego, młodego człowieka.

Konkludując, należy zgłosić postulat wykorzystania wyłuszczonych elementów wspólnych trzem religiom, jak i elementów unikalnych każdej z nich z osobna. Formy ich wykorzystania mogą być różnorodne i wymagają rzetelnego opracowania. Pole wykorzystywania tych elementów zaś jest naprawdę szerokie: od lekcji religii w szkołach podstawowych poprzez lekcje etyki w szkołach średnich, aż po działalność naukową specjalistów zajmujących się tak zwaną pedagogiką religii.

Ewidentny wpływ religii na postawy moralne dorosłych ich wyznawców z całą siłą domaga się wykorzystania, daje bowiem podstawy, by sądzić, iż religia stanowić może jedno ze źródeł, z których należy czerpać podstawowe zasady oraz narzędzia służące do odbudowy moralności, nie tylko wśród ludzi wierzących, ale dla całych społeczeństw; społeczeństw, dla których zanik moralności oznaczałby wkroczenie na ścieżkę rychłego upadku.

## Bibliografia

Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu (1975), Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa.

Birch A. (2007), Psychologia rozwojowa w zarysie, Warszawa.

Encyklopedia katolicka (2006), t. XI, red. Ziemann E., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

Hansemann G. (1988), Wychowanie religijne, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Jan Paweł II (Wojtyła K.) (1995), Evangelium Vitae, Wydawnictwo TUM, Wrocław.

Solomon N. (1997), Judaizm. Bardzo krótkie wprowadzenie, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.

Terlikowski T. (2005), Kiedy sól traci smak. Etyka protestancka w kryzysie, Fronda, Warszawa.

Terlikowski T. (2006), Moralny Totalitaryzm, Fronda, Warszawa.

Tyloch W. (1987), Judaizm, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.

Wosińska W. (2004), Psychologia życia społecznego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

## Netografia:

The 614th Commandment Society,
http://the614thcs.com/40.349.0.0.1.0.phtml (otwarty 02.08.2008).

**Summary**

**The moral dimension of religion in adult man's life**

Keywords: Axiology of education, values, religion, morality

In this article I would like to touch a problem of the religion as an element of the adult religious people's life, specifically the element participating in the formation of an individual set of the moral attitudes. The group I am interested in is constituted by the Judaic, Catholic and Protestant worshippers. The main reason which inclined me to undertake the signalled problem is it's practical dimension. Personally, I have an irresistible impression (surely, not being isolated in my judgement), that morality is losing more and more of it's importance in today's, especially highly developed, societies. Superseding such values as Good and Truth, pleasure, utility and profit increasingly become the leading values. I am certain that we live in the days of something what I would call the crisis of morality; morality in general. Therefore, I see a clear need both of reflection and action that tends to find the foundation which this fading morality could be rebiult on and the sources which the principles and the instruments essential for this rebuilding could be derived from. My project is a part of the search of these sources and the area I explore is religion. I gave a try at investigating moral attitudes of the Judaic, Catholic and Protestant worshippers and also verifying whether the religion has an influence on these attitudes, and if it has, is this attitude a possitive one.

*Joanna Janik-Komar*

# ROLA KOŚCIOŁA W AKTYWIZACJI OSÓB STARSZYCH

Jak powszechnie wiadomo społeczeństwo polskie starzeje się w bardzo szybkim tempie. Średnia długość życia wydłuża się i wynosi ok. 70 lat u mężczyzn i 79 u kobiet (Krzyszkowski 2006, s. 152–153). Taka sytuacja wymusza podejmowanie działań, które będą sprzyjać dobremu starzeniu się. Szczególne znaczenie w życiu osób starszych ma aktywność. Sprzyja ona zaspokajaniu potrzeb biopsychospołecznych i daje poczucie satysfakcji. Jest warunkiem odgrywania ról społecznych, funkcjonowania w grupie i społeczeństwie. Jej brak natomiast może powodować samotność, izolację społeczną, postępująca niesprawność, a nawet przedwczesną umieralność wśród osób w starszym wieku (Bień 2006, s. 42–46). Aktywność seniorów podtrzymuje zdrowie i jest źródłem ich szczęścia i zadowolenia z życia (Minczkiewicz 1999, s. 98). Elżbieta Trafiałek podkreśla, że „aktywność powinna towarzyszyć całemu życiu, ale dla najstarszych jest szczególnie ważna zarówno z medycznego, jak i społecznego punktu widzenia. Podtrzymuje sprawność, daje poczucie satysfakcji, odsuwa w czasie nacechowany senilizmem schyłek życia, podważając tym samym zasadę, w świetle której ludzie starzy oczekują, aby świat przyszedł do nich, bo oni do niego już wyjść nie potrafią. Aktywność to gwarancja społecznego bytu, integracji ze środowiskiem i społeczeństwem, bez którego trudno poszukiwać sensu i radości życia. O ile nie można zatrzymać czasu ani procesu starzenia się, to można nauczyć się pozytywnego myślenia. Optymizm połączony z aktywnością są najskuteczniejszą formą rewitalizacji, stymulującej zadowolenie z życia. (…) Starość to nie oczekiwanie na śmierć, ale nowy zawód, nowe role i nowe zadania, do których trzeba się nie tylko przygotować, ale i ustawicznie je doskonalić" (Trafiałek 2003, s. 268–270).

Niestety niewielu współczesnych seniorów prowadzi czynny tryb życia, dlatego też tak istotna jest ich aktywizacja i stwarzanie im okazji do aktywności w różnych dziedzinach. Agata Chabior pisze, że „aktywizacja to wszelkie zewnętrzne względem człowieka działania, które mają go zmotywować, zachęcić, zainspirować do aktywności własnej. To stwarzanie szeroko rozumianych możliwości indywidualnej i społecznej aktywności, działań jednostkowych" (Chabior 2008, s. 34).

W Polsce istnieją instytucje, których celem jest aktywizacja osób starszych, są to między innymi domy dziennego pobytu, uniwersytety trzeciego wieku czy kluby seniora, jednakże swoim wpływem obejmują jedynie część społeczności seniorów. Duże możliwości w zakresie ich aktywizacji posiada Kościół – instytucja religijna, która zrzesza większą część społeczeństwa i ma

ogromne możliwości ku temu, aby poprzez swoją działalność pobudzać osoby starsze do działania.

W naszym kraju Kościół rzymskokatolicki zajmuje istotną pozycję, a religia odgrywa bardzo ważną rolę. Religijność jest także pewną formą spędzania czasu wolnego preferowaną przez osoby starsze. Według Leona Dyczewskiego religijność, rozumiana jako wiara w istnienie rzeczywistości pozaziemskiej, nadprzyrodzonej, towarzyszy ludziom wierzącym przez całe życie, ale w okresie starości, u schyłku egzystencji, w sytuacji odczuwanego boleśnie wyalienowania, najczęściej urasta do rangi najwyższej wartości. Pójście do kościoła, uczestnictwo we mszy świętej pozwala pogodzić się z myślą o nieuchronnej śmierci, która dla ludzi wierzących nie oznacza absolutnego odejścia (Dyczewski 1994, s. 99).

W Polsce religia odnosi się najczęściej do katolicyzmu, a 96% społeczeństwa deklaruje przynależność do niego (Komunikat badań...). Według badania CBOS znaczenie nadawane religii w codziennym życiu, podobnie jak samoocena religijności jest wprost proporcjonalne do wieku ankietowanych. Starsi znacznie częściej niż młodsi podkreślają rolę religii w ich życiu (Komunikat badań...). Te informacje mają odzwierciedlenie w tym, co możemy obserwować na co dzień. Niezależnie od okoliczności czy pory dnia wchodząc do Kościoła widzimy, że seniorzy tworzą najliczniejszą grupę. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że oni właśnie stanowią o jego sile. To oni, jak pisze Ireneusz Celary „są tymi wśród ogółu wiernych, którzy wyróżniają się zaangażowaniem w modlitwie oraz biorą czynny udział w różnych formach życia parafialnego" (Celary 2005, s. 115).

Obserwując tak wielką aktywność religijną wśród dużej liczby osób w starszym wieku postanowiłam poznać, jak Kościół może pomóc seniorom w zagospodarowaniu czasu wolnego. Celem niniejszego opracowania jest więc próba odpowiedzi na pytanie, jakie możliwości w zakresie aktywizacji seniorów posiada Kościół i w jakim stopniu te możliwości wykorzystuje. Aby na nie odpowiedzieć, w ramach zajęć dydaktycznych ze studentami III roku gerontopedagogiki, przeprowadzone zostały badania w parafiach na terenie diecezji opolskiej i gliwickiej. Obserwując działalność trzydziestu parafii próbowaliśmy dowiedzieć się: jaki wpływ ma Kościół na aktywność edukacyjną i społeczno-kulturalną seniorów.

## Aktywność edukacyjna

Aktywność edukacyjna odgrywa w życiu osób starszych bardzo ważną rolę. Upatruje się w niej „(..) możliwości przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości, a w szczególności podtrzymania więzi społecznych i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, by zapewnić przedstawicielom trzeciej generacji zadowolenie z życia" (Fabiś 2005, s. 91). Ludzie w starszym wieku chętnie biorą udział w różnego rodzaju akcjach popularnonaukowych organizowanych przez różnorakie instytucje i organizacje społeczne (Susułowska

1989, s. 135). Spotkania takie przyczyniają się do rozwoju seniorów i stwarzają im możliwości utrzymywania i nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, przeciwdziałają samotności i poszerzają ich krąg zainteresowań.

Analizując możliwości Kościoła w zakresie oświaty i aktywizacji osób starszych, przyznać należy, że są ogromne. Jest on jedną z niewielu instytucji, która nie dyskryminuje ze względu na wiek. Nie ma tam znaczenia wykształcenie czy też zdobyte umiejętności, liczy się przede wszystkim człowiek. Jego podstawową funkcją jest ewangelizacja, która przygotowuje ludzi do uczestniczenia w Eucharystii, drugą jest funkcja pasterska. Chodzi w niej o taką organizację codziennego życia, abyśmy żyli Eucharystią według zasad Ewangelii (Staniek).

Prawdą jest, że osoby starsze częściej niż osoby młode deklarują swoją wiarę w Boga, a ich religijność jest bardziej intensywna. Wiara chrześcijańska w znaczący sposób wpisuje się w przeżywanie starości, religia natomiast ma duży wpływ na ludzi i dokonywane przez nich wybory. Jak pisze Leon Dyczewski „religia pomaga pełniej wykorzystać wartości już nagromadzone i odkrywać nowe, zaakceptować utratę sił witalnych, znosić dolegliwości i cierpienie, głębiej i twórczo przeżywać stan samotności i przezwyciężać osamotnienie, znaleźć sens własnego życia i życia w ogóle, zaakceptować śmierć i widzieć w niej swoją wartość, budzi i utrwala postawę życiowego optymizmu, wzmacnia poczucie własnej wartości i godności, zapewnia osobową trwałość" (Dyczewski 1994, s. 104). W miarę upływu lat uwaga ludzi starszych zaczyna koncentrować się na życiu duchowym. Wycofywanie się z aktywności zawodowej daje człowiekowi starszemu dużą ilość wolnego czasu i możliwość bycia bliżej Boga. Czas emerytury może stać się czasem swoistych rekolekcji. Doświadczenie pokazuje, że ludzie starsi często idą tą właśnie drogą, a praktyki religijne mają dla nich duże znaczenie. Ludzie zaczynają zastanawiać się nad swoim życiem, analizować je, myślą o jego przemijalności i zastanawiają się, co ich czeka po śmierci. Ich myśli kierują się ku Bogu, ku rzeczom, które dadzą im nadzieję na lepsze życie po śmierci. „Stary człowiek patrzy na życie już jak najbardziej z perspektywy zbliżającego się odejścia, widząc je jakby z lotu ptaka. Zastanawia się, szuka pewnej syntezy swojego życia, szuka jego sensu – i znajduje go w Bogu. To go zbliża do religii i do moralnego porządku" (Wiśniewska-Roszkowska 1989, s. 125).

Ta wzmożona religijność i ponowne zbliżenie się do Kościoła powoduje, że jako instytucja odgrywa on w życiu osób starszych ogromne znaczenie. I. Celary podkreśla, że „ważnym jego zadaniem jest pomoc ludziom starszym. Troska ta winna nabierać przede wszystkim cech diakonii (służby). (...) Zachodzi konieczność świadczenia posługi tym ludziom (...) z uwzględnieniem nade wszystko modlitwy, czytania Pisma Świętego oraz uczestniczenia, na ile jest to realne, w liturgicznej i pasterskiej działalności Kościoła parafialnego. (...) Należy też kształtować pozytywne nastawienie parafian wobec ludzi starych" (Celary 2005, s. 115–116). Zadaniem Kościoła jest więc ukazywanie wartości ludzi starszych. Są oni strażnikami pamięci, a swoją wiedzą, dojrza-

łością i doświadczeniem mogą służyć młodemu pokoleniu. W Piśmie Świętym czytamy „pytaj no dawnych pokoleń, zwróć uwagę na doświadczenie przodków. My, wczorajsi, znamy niewiele, bo wiek nasz jak cień jest na ziemi. Lecz oni pouczą, wyjaśnią słowami, co płyną z rozsądku" (Hi 8, 8–10). Można by powiedzieć, że ludzie starsi są darem dla Kościoła. Duszpasterze powinni więc stale przypominać o szacunku i miłości do nich i korzystać z ich mądrości. Kościół wiele im zawdzięcza, bo to właśnie oni dbają o to, by dzieci uczestniczyły w Eucharystii, uczą ich modlitwy, zabiegają, by młodzi przyjmowali sakramenty, chrzcili potomstwo i religijnie je wychowywali. I gdyby zabrakło starszych w rodzinach nie wiadomo czy Kościół w Polsce byłby tym, czym jest obecnie (Miłek 2006). Duszpasterze powinni obudzić w osobach młodych, rodzinach potrzebę opieki nad bliskimi, kontaktu z nimi. Księża mogą ukierunkować seniorów na działania samopomocowe, zrzeszać ich ze sobą poprzez różne spotkania, nie tylko modlitewne, a w ten sposób zapobiegać osamotnieniu.

Jeden z kapłanów opolskiej parafii zapytany o rolę Kościoła w edukacji seniorów mówi, że „edukowanie ludzi starszych przez Kościół, jest czymś oczywistym. Przecież wiara w Jezusa ma wymiar praktyczny. Przykazania polegają nie tylko na deklaracjach, ale również na użytecznym zastosowaniu. Trzy przykazania – Wiara-Nadzieja-Miłość mają być przeżywane w przydatny sposób. Natomiast przykazania dekalogu dotyczą każdego człowieka, który powinien żyć według nich i stosować je w życiu. Życie według dekalogu określa nasz szacunek do Zbawiciela. Chciałbym tu wspomnieć o objawieniach Matki Bożej w Međugorje. Według jednolitego świadectwa wizjonerów Matka Boża w czasie objawień dawała im konkretne przesłania, aby je przekazywali ludziom, sprowadzając je do pięciu podstawowych: pokój, wiara, nawrócenie, modlitwa i post. Można stwierdzić, że z przesłań Matki Bożej jasno wynika, iż pokój jest dobrem najwyższym, że wiara, nawrócenie, modlitwa i post są jedynie warunkami jego utrzymania i wprowadzenia go w życie".

Wpływ Kościoła na edukację i wychowanie przejawia się w treściach, które propaguje. Duszpasterze z badanych parafii podkreślają, że instytucja ta edukuje poprzez głoszenie kazań, których siła tkwi w tym, że uderzają one w problemy konkretnych grup społecznych. Jak podkreślają „trafione kazanie jest kluczem do sukcesu". Starając się rozumieć problemy i potrzeby parafian, księża w kazaniach układają rozwiązania zgodne z zasadami dekalogu. Twierdzą, że nauki, które głoszą powinny być zrozumiałe dla wierzących i uczęszczających do Domu Bożego. Ważne jest, by słownictwo nie było zbyt zawiłe, a tekst za długi, bo niewiele osób zrozumiałoby przesłanie. Zależy im na tym, by człowiek potrafił zastosować to, co wyniósł z nauk w Kościele. Jeśli kazanie nie jest dostosowane do potrzeb społeczności zamieszkującej dany teren, nie dotyka jej problemów, staje się jedynie czystym wykładem, który nie dotyczy życia. Duchowni twierdzą, że aby nauczać parafian jak żyć według przykazań, samo cytowanie biblii nie wystarczy. Zrozumienie i zapamiętanie ma swój sekret w przykładach, jakie wplatane są w homilię. Według ks. Ryszarda

„życie dostarcza nam wielu wzorów zachowań, które nadają się wyśmienicie do poparcia prawd wiary".

Kapłani mają duży wpływ na kształtowanie pozytywnych postaw „do" i „wobec" starości. W swoich przemowach mówią o szacunku dla osób starszych, ale także o potrzebie dbania o zdrowie, sprawność fizyczną i psychiczną oraz o zaspokajaniu ich potrzeb. W wielu parafiach księża zwracają szczególną uwagę na tę właśnie grupę. Nie tylko zachęcają do uczestnictwa w sakramentach i nabożeństwach, ale nakłaniają do codziennej gimnastyki, brania udziału w badaniach profilaktycznych i propagują aktywny tryb życia. Informują o różnych zajęciach, w których seniorzy mogą uczestniczyć, np. o działalności uniwersytetów trzeciego wieku, a często sami angażują się w działalność tych instytucji, prowadząc tam wykłady na tematy egzystencjalne, dotyczące problemów wiary, życia rodzinnego itp.

Edukacja jednak nie ogranicza się jedynie do przekazu treści biblijnych i odbywa się również podczas pielgrzymek do miejsc świętych, spotkań modlitewnych oraz w trakcie organizacji różnego rodzaju spotkań i uroczystości niezwiązanych ściśle z praktykami religijnymi.

Celem pielgrzymek jest nie tylko ożywienie wiary, formowanie postaw chrześcijańskich, ale także tworzenie wspólnoty między ludźmi, integracja grup parafialnych oraz poznanie ciekawych miejsc i pięknych zabytków. Wyjazdy takie rozbudzają zainteresowania i pobudzają ciekawość. Najczęściej odwiedzane miejsca to Góra Świętej Anny, Kamień Śląski, Jasna Góra, Wambierzyce, Licheń, Łagiewniki, Kalwaria Zebrzydowska, a te bardziej odległe to Rzym, Watykan, Asyż, Fátima, Lourdes, Međugorje, Ziemia Święta i Jerozolima. Pielgrzymki cieszą się sporą frekwencją wśród osób starszych, ponieważ dla wielu to jedyna okazja, aby gdzieś wyjechać, zobaczyć coś nowego i nie czuć się samotnym.

W parafiach funkcjonuje wiele różnych grup modlitewnych, w których mogą uczestniczyć seniorzy i podczas których mogą zaspokajać wiele potrzeb. Właściwie w każdej parafii możemy spotkać tzw. Róże Różańcowe – grupy modlitewne, zwane także żywym różańcem, umożliwiające parafianom integrację, pozwalające utrzymywać kontakty interpersonalne, zaspokajające potrzebę przynależności.

Ciekawą formą aktywizacji wiernych są spotkania o charakterze modlitewno-formacyjnym. Na uwagę zasługuje tu Wspólnota Świętego Marcina („Marciniaki"), funkcjonująca w jednej z gliwickich parafii. Została założona w 1991 roku. Powstała na wzór niemieckich „seniorentreffen", aby ludzie samotni, chorzy, starsi i ci, którzy chcą się bardziej angażować w życie parafialne, a wiek i siły już im na to nie pozwalają, mogli nadal spotykać się i uczestniczyć w życiu Kościoła. Twórcą i liderem grupy jest Bonifacy Dylus. W ramach wspólnoty prowadzone są wykłady, konferencje, rozważania, odbywają się pielgrzymki i wycieczki, nie tylko o charakterze modlitewnym. Grupa organizuje wspólne wyjazdy do opery, operetki, a także spotkania okolicznościowe, koncerty muzyczne, spotkania z różnymi ludźmi: posłami, rad-

nymi, policjantami, „Ślązakami Roku". Wspólnym spotkaniom towarzyszy zwykle poczęstunek ciastem i kawą. O potrzebie funkcjonowania takich grup najlepiej świadczy duża liczba jej członków, która wynosi ponad 200 osób (Posłaniec..., s. 18).

W ramach działań kulturalno-oświatowych niektóre parafie organizują grupowe wyjazdy do kina, teatru, na różnego rodzaju koncerty i występy zespołów artystycznych. Dużym zainteresowaniem cieszą się zarówno te propozycje, które mają ścisły związek z wyznaniem wiary, jak i te zupełnie niezwiązane z religią.

W opinii seniorów Kościół edukuje, prowadząc w szkole katechezę, organizując kursy przedmałżeńskie, przygotowując dzieci do bierzmowania i głosząc prawdy wiary. Jedna z parafianek wsi Domaszkowice zwraca uwagę na to, że „w kazaniach księdza zawarte są wskazówki dla wiernych jak żyć, czego nie robić. Ksiądz nawołuje do zgody skłóconych ze sobą, wspomina o pomocy sąsiedzkiej i wspieraniu bliźniego. Wspólnie z radą parafialną remontuje kościół i zabudowania parafii, które wymagają dużych nakładów finansowych. Ludzie na wsi chcą, żeby ich wieś miała piękną parafię, dlatego pomagają i sami pracują przy przeróżnych pracach remontowych. To przecież jest dla nas i dla naszych wnuków, musimy o to dbać. W ten sposób ksiądz mobilizuje mieszkańców do spojrzenia ponad czubek własnego nosa i dbania o wspólne dobro. Wypełniając sumiennie obowiązki duszpasterskie, dbając o chorych, pamiętając o tradycjach i istniejących zasadach daje nam przykład, jak należy żyć. Myślę, że w ten sposób także można uczyć ludzi, jakie wartości w życiu są najważniejsze".

Kościół dociera do seniorów również poprzez radio, telewizję oraz prasę. Można tu wymienić telewizję TRWAM, TVN Religia, Radio Maryja, czy gazetę Gość Niedzielny. Środki masowego przekazu są wykorzystywane przez parafie na różne sposoby. Przykładowo parafia Św. Jacka w Sośnicy, w każdy pierwszy czwartek miesiąca, prowadzi różaniec w gliwickiej rozgłośni Radia Plus. Do działalności medialnej zaliczyć także można wydawanie gazetek parafialnych. W pismach tych oprócz informacji dotyczących życia parafii można znaleźć ciekawe wywiady, informacje ze świata, artykuły opisujące lokalną historię itp.

## Aktywność społeczno-kulturalna

Aktywność społeczno-kulturalna to „rodzaj działań, które podejmuje człowiek na drodze relacji z innymi ludźmi, a które skierowane są na internalizację dóbr i wartości kultury" (Semków 2008, s. 19). Może ona przybierać bardzo różne formy i dotyczyć różnych dziedzin życia. Miejscami predestynowanymi do animowania i rozwijania aktywności społeczno-kulturalnej wśród ludzi starszych są najczęściej różne placówki kulturalne. Nie można jednak pominąć tu roli Kościoła. W domach parafialnych i świątyniach obok

zajęć religijnych mają miejsce również rozmaite formy działań o charakterze kulturalnym i edukacyjnym (Semków 2008, s. 21).

W wielu parafiach funkcjonują chóry przykościelne. Ich śpiew uświetnia nabożeństwa i uroczystości religijne, a w okresie świątecznym w wielu kościołach organizowane są koncerty kolęd i pastorałek. Częstą praktyką są wyjazdy na gościnne pokazy do innych parafii. Seniorzy poprzez uczestnictwo w takiej formie spędzania czasu wolnego mogą rozwijać swoje zainteresowania i uzdolnienia muzyczne. Ten rodzaj aktywności sprzyja również rozwojowi pamięci muzycznej, pozwala się odprężyć, rozładować napięcia, a także spotkać się z innymi ludźmi. Niektóre chóry kultywują dawne, piękne tradycje wspólnych śpiewów majowych ku czci Maryi (Chór parafialny „Echo Szczedrzyka"), inne mają możliwość pokazania się szerszej publiczności, jak np. Parafialny Chór „Sośnica" z Gliwic, który wystąpił przed Janem Pawłem II podczas jednej z jego wizyt w Polsce.

Na wyróżnienie zasługuje parafia Św. Mikołaja w Szczedrzyku. Seniorzy zajmują tam szczególne miejsce. Od 2002 roku organizowane są w niej spotkania skierowane specjalnie do nich. Składa się na nie msza święta w kościele w intencji uczestników oraz wspólne biesiadowanie. Ponadto parafia organizuje Mikołajki dla seniorów, podczas których zostają obdarowani słodyczami. Organizowane są także uroczystości opłatkowe połączone z modlitwą i kolędowaniem. Towarzyszy im zwykle poczęstunek i „Jasełka" wystawiane przez dzieci z okolicznej szkoły. W okresie wielkanocnym natomiast odbywają się śniadania wielkanocne dla seniorów. Tradycją jest także organizowanie uroczystości z okazji Dnia Babci i Dziadka, Dnia Kobiet, Dnia Matki i Ojca. Spotkania te przede wszystkim umożliwiają integrację osób starszych z młodszym pokoleniem i pozwalają w miłym towarzystwie i miłej atmosferze spędzić czas. Tego typu działalność prowadzona była najczęściej w małych parafiach i parafiach wiejskich. Niestety nie wszędzie seniorzy mają aż tyle propozycji, w których mogą uczestniczyć, wiele parafii ogranicza się jedynie do spotkań opłatkowych dla osób samotnych.

Kościół może być także instytucją spełniająca funkcję kulturalną, organizując koncerty muzyczne, nie tylko muzyki sakralnej, ale również różnego rodzaju występy solistów i zespołów artystycznych. Na przykład w kościele w Chojnowie po oddaniu do użytku wyremontowanych barokowych organów z 1725 zorganizowano koncert światowej sławy organisty prof. Andrzeja Chorosińskiego, który cieszył się ogromnym zainteresowaniem wśród wiernych. W niektórych kościołach możemy posłuchać śpiewu znanych polskich artystów i zespołów muzycznych.

Do form, w których seniorzy mogą aktywnie uczestniczyć zaliczyć można odpusty, parafialne dożynki i jarmarki przedświąteczne. Oprócz uroczystej mszy świętej parafianie proponują w tych dniach wiele atrakcji i wspólną biesiadę. Uroczystości te stwarzają sposobność do integracji, umożliwiają nawiązywanie nowych znajomości, stanowią okazję do wspólnych zabaw i wpływają na umacnianie więzi międzypokoleniowych. Ich organizowanie ma

ogromne znaczenie szczególnie na wsiach, gdzie Kościół jest często jedyną instytucją, działającą na rzecz społeczności, a w szczególności zaspokajającą potrzeby seniorów.

Choć u osób starszych ogromne znaczenie odgrywają praktyki religijne, istotna jest również świadomość bycia potrzebnym. Dlatego też ważne jest, aby stworzyć im możliwość działań wolontarystycznych, czyli działań świadczonych bezpłatnie, dobrowolnie na rzecz innych, wykraczających poza więzi rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie (Herbst, Gumkowska 2007, s. 4). Wolontariat wpływa na podnoszenie jakości życia osób w starszym wieku. W Kościele najczęściej organizowany jest przy Caritasie. Pomagając potrzebującym, seniorzy w zależności od potrzeb mogą roznosić paczki z żywnością i odzieżą, uczestniczyć w zbiórkach pieniędzy czy po prostu służyć rozmową i swoim towarzystwem. Tego typu działania pozwalają zaspokajać im potrzeby samorealizacji, użyteczności i uznania. Potrzeby te mogą być zaspokajane także poprzez wykonywanie prac porządkowych, dekorowanie wnętrza kościoła, utrzymywania porządku na cmentarzu. Osoby starsze czując się potrzebne poświęcają się całkowicie. Jako przykład może posłużyć parafia św. Bartłomieja w Jełowej, gdzie ksiądz z pomocą seniorów wybudował świetlicę wiejską. Seniorzy w nowej świetlicy będą mogli uczyć się obsługi komputerów oraz podstaw języka angielskiego. W role nauczycieli wcielić się mają młodzi wolontariusze, a w przyszłości planowane są zajęcia aerobiku dla pań.

## Zakończenie

Tak jak ważny jest dla człowieka starszego Kościół, tak i on jest ważny dla Kościoła. Senior ma w nim do spełnienia pewną misję. Podstawową jest ewangelizacja, zwłaszcza w rodzinie, kolejną działalność na rzecz ruchów religijnych, uczestnictwo w stowarzyszeniach czy wolontariacie.

Kwestia uczestnictwa osób starszych w życiu Kościoła nie może być marginalizowana i spychana na boczny tor przy planowaniu działalności duszpasterskiej. Dla tych ludzi bardzo duże znaczenie mają praktyki religijne i świadomość bycia potrzebnym Kościołowi. Smutne jest to, że w wielu parafiach uwaga kapłanów skupiona jest przede wszystkim na ludziach młodych, jako tych, o których trzeba bardziej zabiegać, bo coraz rzadziej dostrzegają w sobie potrzebę modlitwy i oddalają się od Kościoła

Cenne są wszelkiego rodzaju inicjatywy kościelne i społeczne, które pomagają ludziom starszym dbać o kondycję fizyczną, psychiczną, intelektualną i te umożliwiające im relacje z innymi, oddawanie swojego czasu, umiejętności, doświadczenia oraz rozmaitych posług. W miarę możliwości duszpasterze powinni współpracować z różnymi instytucjami świeckimi, działającymi na rzecz emerytów i rencistów (Celary 2005, s. 119). Obserwacja działalności różnych parafii pokazuje, że Kościół podejmuje różnorodną posługę wobec środowiska ludzi starszych, chce służyć i pomagać w trudnych chwilach, ale jednocześnie traktuje tych ludzi jedynie jako adresatów pomocy, bezradnych

emerytów, biernie czekających na wsparcie. Nie wszystkie parafie, a właściwie należałoby powiedzieć, nie wszyscy kapłani widzą w nich potencjał. A to właśnie osoby starsze, mające dużo wolnego czasu, jako wolontariusze mogą nieść wiarę, miłość, przyjaźń i otuchę chorym i samotnym. Mogą aktywnie uczestniczyć w życiu grup i wspólnot religijnych. Mogą pomagać w redagowaniu pism katolickich, a także pełnić posługę katechetyczną.

Jako instytucja Kościół może wiele ofiarować ludziom starszym. Jest jednak jeden warunek, który musi być spełniony – posługę w parafii powinien pełnić kapłan, który rozumiał będzie potrzeby i problemy seniorów, będzie ich dopingował do działania i udzielał wszelkiej pomocy na miarę możliwości i kompetencji. Istotne także jest to, aby stwarzać im warunki do różnorodnej aktywności. Kościół jako ważna część życia osób starszych nie musi jedynie zaspokajać potrzeb duchowych seniorów, może spełniać dwie funkcje: wspierającą i aktywizującą. Aby to osiągnąć potrzebuje odpowiedniego przewodnika. To kapłan, zaszczepiając w seniorach motywację do działania, pokazuje im, jak można aktywnie żyć i działać zgodnie z zasadami dekalogu. Kościół daje im wsparcie w trudnych chwilach i umożliwia działania na rzecz innych ludzi. Jego możliwości w zakresie aktywizacji seniorów są ogromne, jednakże w wielu przypadkach zupełnie niewykorzystane.

## Bibliografia

Bień B. (2006), Proces starzenia się człowieka. [W:] Grodzki T., Kocemba J., Skalska A., Geriatria z elementami gerontologii ogólnej. Gdańsk.

Celary I. (2005), Ludzie starsi w kościele. [W:] Fabiś A., Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii, Sosnowiec.

Chabior A. (2008), Z badań nad aktywnością seniorów – doświadczenia polskie i niemieckie. [W:] Fabiś A., Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów, Bielsko-Biała.

Dyczewski L. (1994), Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze, Lublin.

Fabiś A. (2005), Aktywność kulturalno-oświatowa ludzi starszych. [W:] Fabiś A., Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii, Sosnowiec, Sosnowiec.

Herbst J. (2007), Gumkowska M., Wolontariat, filantropia i 1%. Raport z badań, Warszawa.

Komunikat badań CBOS. Znaczenie religii w opinii Polaków, Warszawa 2006.

Krzyszkowski J. (2006), Usługi opiekuńcze dla ludzi starych w miejscu zamieszkania w krajach UE i w Polsce. [W:] Kowalewski J., Szukalski P., Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostki i zbiorowości ludzkich. Łódź.

Miłek T., Niekochana starość. Przewodnik Katolicki 2006, nr 40.

Minczkiewicz E. (1999), Refleksje nad starością w perspektywie trzeciego tysiąclecia, Kultura i Edukacja, nr 4.

Posłaniec Świętego Jacka 2006, nr 25.

Semków J. (2008), Niektóre problemy aktywności społeczno-kulturalnej w okresie późnej dorosłości. [W:] Fabiś A., Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów, Bielsko-Biała.

Staniek E., Uwierzyć w Kościół, http://mateusz.pl/ksiazki/es-uwk/es-uwk_i_15.htm

Susułowska M. (1989), Psychologia starzenia się i starości, Warszawa.

Trafiałek E. (2003), Polska starość w dobie przemian, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Wiśniewski-Roszkowska K. (1989), Starość jako zadanie, Warszawa.

**Netografia**

http://mateusz.pl/ksiazki/es-uwk/es-uwk_i_15.htm

**Summary**

**The role of the church in elderly persons activation**

Keywords: Church, religion, senior citizens, activation, activation of elderly persons , educational activity, socio-cultural aktivity

The article presents the opportunities the church institutions have to stimulate the older generation. The Church plays an important role in seniors´ live and religious practices and the awareness of being needful for the church are very important. Religiousness is also a form of leisure activities preffered by older adults. From this perspective we can see how great potential the church has to activate seniors. In addition to evangelization and worship church is able to offer them a lots of proposals meeting their socio-cultural and educational needs. Education provided by church is not limited to the Bible only, it is present during pilgrimages to holy places, prayer meetings and social events, trips to cinema, theater and in the organizing of various events not strictly connected with religious practices. The most important thing is that all forms of animation for seniors bring the possibility of interpersonal contacts what is very important for this age group and highly improves the quality of their lives.

*Joanna K. Wawrzyniak*

# STAROŚĆ FUNKCJONALNA – DETREMINANTY I PROFILAKTYKA

Starość jest zjawiskiem niepopularnym i mało znanym mimo swej powszechności występowania. Nie jest medialna, nie stanowi tematów codziennych rozważań ani dyskursów społecznych. Jest zjawiskiem kojarzonym negatywnie, z obawami i lękiem o podłożu głównie ekonomicznym oraz społecznym – dyskryminacji i ograniczonych możliwości. Ten rodzaj podejścia nie ewoluował zbytnio na przestrzeni dziejów. Już Cyceron (1995) w swoim traktacie *Katon Starszy o starości* pisze: *Kiedy się zastanawiam nad starością, cztery widzę przyczyny, dla których starość zwykliśmy uważać za nieszczęśliwy okres życia: oddala nas ona od życia czynnego, osłabia siły fizyczne, pozbawia nas wszystkich zmysłowych przyjemności, bliską jest śmierci*. Rozważania Cycerona na temat starości nie tracą ani na swej aktualności, ani na wadze problematyki, albowiem pomimo rozwoju techniki nie znamy wszystkich odpowiedzi na pytania o starzenie się, i co ważniejsze – nie zawsze wiemy, jak ze starością postępować. Rozwój cywilizacji nie powoduje tego, że ludzie stają się lepsi. Nie wykorzystujemy zdobyczy techniki, by ułatwiać życie osobom starszym, często nie udostępniamy im możliwości, jakie stwarza współczesność, dyskryminujemy ich w dostępie do tego rodzaju dóbr tłumacząc się niewspółczesnością i niechęcią ludzi starszych do najnowszych osiągnięć cywilizacji, a nawet do codziennej aktywności oraz działań w szerszym zakresie. Okres starości – podobnie jak wcześniejsze fazy życia- ma do spełnienia określone zadania rozwojowe. Jednym z nich jest dostosowanie aktywności do zmieniających się (pogarszających się najczęściej) możliwości organizmu. Takiego zabiegu ograniczenia aktywności – jej zakresu, treści czy częstotliwości – może dokonać sam podmiot; nie powinien on stać się przedmiotem działań innych osób w imię jego dobra, czy jakichkolwiek innych celów. Ważne jest, by ograniczanie się w jakimkolwiek zakresie nie następowało zbyt pochopnie, czy wbrew własnej woli – pod presją otoczenia, pod wpływem (negatywnego) stereotypu starości i/lub z powodu oczekiwań, jakie mają wobec osób starszych/emerytów najbliżsi.

W okresie starości występują zdarzenia krytyczne i konfliktowe, będące najczęstszą przyczyną starości funkcjonalnej – ograniczenia bądź rezygnacji z aktywności (a poprzez to) i funkcjonowania w szerszym otoczeniu społecznym. Starość funkcjonalna opiera się bowiem na zmianach w zakresie zdolności do działania, wykonywania prac oraz pełnienia ról społecznych.

Podstawowym zdarzeniem o wymiarze społeczno-ekonomicznym w tej fazie życia jest przejście na emeryturę, uznawane za punkt zwrotny w rozwoju

dorosłego człowieka oraz początek społecznej starości. Zdarzenie to ma rozległe konsekwencje we wszystkich niemal sferach funkcjonowania człowieka starszego, będącego wszak człowiekiem dorosłym, o czym zapominamy. Wraz z przyjęciem roli emeryta człowiek dorosły zostaje „zawłaszczany" przez najbliższą rodzinę i odebrane mu jest prawo do wolności, godności i decydowania o sobie (Czerniawska 2008: 45-46). Przenosząc go w *stan spoczynku,* najczęściej ograniczamy człowiekowi starszemu możliwość korzystania z życia i aktywności w imię znaczenia nowo nabytej roli – emeryta. Rola ta implikuje wiele kolejnych konfliktów, które niewłaściwie rozwiązane (najczęściej wbrew własnym potrzebom i planom) przeradzają się w kryzysy, są nimi: gwałtowna zmiana trybu życia oraz nadmiar czasu wolnego.

Zawłaszczenie emeryta przez najbliższą rodzinę może mieć charakter pozytywny, kiedy rola babci i dziadka nadaje sens życiu i jest źródłem satysfakcji w tej fazie. Gorzej, kiedy osoby starsze mają ambicję oraz możliwości większych (innych) dokonań i potrzebę realizowania się w odmiennych obszarach, a dorosłe dzieci czynią z nich zakładników własnej kariery bądź udanego życia osobistego. Osoby starsze, często dopiero po przejściu na emeryturę, mają szansę na realizowanie naprawdę „swojego" życia – kiedy dzieci się usamodzielniły, praca zawodowa nie absorbuje, a zdrowie i wolny czas pozwalają na realizowanie marzeń i planów (Gerster, 2009). W takich sytuacjach wsparcie otoczenia jest bardzo ważne, bowiem wartościowo oraz satysfakcjonująco wypełniony czas wolny staje się zatem barierą obronną przed starością funkcjonalną, której jako społeczeństwo powinniśmy zapobiegać i unikać.

Nie do zbagatelizowania są kwestie finansowe na emeryturze. Obniżone dochody stają się przyczyną postrzegania emerytów jako trzeciego świata naszego społeczeństwa. W tej sytuacji najlepszym rozwiązaniem zdaje się być podjęcie pracy zarobkowej na emeryturze, będącej dodatkowym filarem zabezpieczającym byt osób starszych i opóźniającym alimentację. Nie zawsze jednak praca w starszym wieku jest możliwa, wówczas ważnym jest, by absorbować swoje zmysły działaniami przynoszącymi zysk w postaci satysfakcji, kontaktów międzyludzkich, rozwijania zainteresowań.

Zdarzeniem bezsprzecznie krytycznym, umiejscowionym statystycznie w fazie starości, jest **wdowieństwo**. Śmierć współmałżonka, jakkolwiek traumatyczna i wymagająca przepracowania straty, nie musi stać się przyczyną samotności, samoalienacji czy izolacji społecznej. Główną rolę w zażegnaniu kryzysu, a także w profilaktyce tych zjawisk odgrywa wsparcie rodziny, przyjaciół i zaabsorbowanie zmysłów odpowiednio wymagającym zajęciem – realizowanie własnego planu (życia) pomimo straty i żałoby.

Stereotypowym często bywa przekonanie o złym stanie zdrowia osób starszych, choć zdaje się znajdywać potwierdzenie hipoteza o zwiększonej zachorowalności wraz z przejściem na emeryturę przy jednoczesnym braku planu na jej wartościowe zagospodarowanie. Niemniej **choroby,** będące źródłem cierpień i ograniczeń w szeroko rozumianym funkcjonowaniu, prowadzą

najczęściej do monotonii działań i zubożenia potrzeb, powodują osamotnienie, skazują na pomoc czy wręcz uzależnienie od innych osób, instytucji. Zdrowie jest jedyną sferą czynników kształtujących sposób realizowania starości, na którą nie mamy specjalnie wpływu w tej fazie życia. Zły stan zdrowia osób starszych staje się nader często przyczyną separacji ich od miejsc, rzeczy, środowisk i działań, na których im zależy. Istnieją naturalnie formy aktywności możliwe do dopasowania względem dolegliwości, ograniczeń, jakie narzuca choroba, jednak zrozumiałym jest priorytet zdrowia oraz obniżona samoakceptacja i samoocena w sytuacji poważnych niedomagań. W tej sytuacji podobnie rola najbliższych osób i ich pomoc okazują się bezcenne.

Brak rodziny natomiast oraz choroba – nawet nie tak groźne same w sobie – prowadzić mogą do negatywnego w wymiarze osobistym zdarzenia, jakim jest **zmiana miejsca zamieszkani**a na dom pomocy czy spokojnej starości, zwany potocznie „domem starców". Bez względu na jego standard wyprowadzka do takiej placówki jest wydarzeniem, przed którym znakomita większość osób starszych broniłaby się za wszelką cenę. Wszelkie przeprowadzki w fazie starości zaburzają poczucie bezpieczeństwa i ładu; przenosiny do instytucji opiekuńczej są z pewnością poza listą marzeń emerytów. Ponadto miejsc w tego rodzaju palcówkach brakuje. Często są one krytykowane za poziom usług, zaniedbania wobec podopiecznych, co dodatkowo pogarsza ich wizerunek. Także i z tego powodu samorządy lokalne oraz organizacje wspierające osoby starsze (choć to trudne zadanie) podejmują inicjatywy zmierzające do zwiększenia bezpieczeństwa i komfortu osób trzeciego, a przede wszystkim czwartego wieku w miejscu ich zamieszkania. Współfinansują remonty mieszkań najstarszych mieszkańców, zapewniają opiekę socjalną w miejscu zamieszkania, nawet dowożą książki z biblioteki do domów niesprawnych i obłożnie chorych seniorów (np. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu: www.biblioteka.wroc.pl/strona/niepelnosprawni). Nadal ważnym okazuje się, by *nie przesadzać starych drzew*. Seniorzy wysiedleni z miejsca, które znali, świadczącego o ich życiu i tożsamości, mają zachwiane poczucie bezpieczeństwa, przynależności, co prowadzić może do deprywacji wielu ważnych potrzeb. Zmiana środowiska w tej fazie życia skutkować może izolacją, osamotnieniem, barkiem umiejętności nawiązania satysfakcjonujących kontaktów społecznych, ograniczeniem swobody poruszania się, alienacją. W takiej sytuacji trudno zapobiegać starości negatywnej bez udziału odpowiednio przygotowanych służb i pracowników instytucji wsparcia społecznego.

Podsumowując, starość jako zjawisko negatywne, w tym starość funkcjonalna, jest potęgowana zatem przez czynniki sfery społecznej i osobistej, wśród których najistotniejsze znaczenie odgrywa niemożność realizowania wybranej formy aktywności oraz pełnienia preferowanych ról społecznych z powodu choroby czy niesprawności, nieumiejętność właściwego zorganizowania czasu wolnego, brak satysfakcjonujących zajęć, osamotnienie, niezdol-

ność wchodzenia w interakcje społeczne z powodu choroby, depresji, **zgody na marginalizację**.

Edukacja może mieć do spełnienia kluczową rolę w zakresie przygotowania się do emerytury i/lub starości. Starość nie zawsze jednak oznacza konieczność zaniechania pracy zawodowej. Obserwujemy ostatnio nowy model starości bez emerytury lub nawet emerytury bez bycia emerytem, który prezentują starsze znane osoby zaangażowane w szczególnie istotny dla nich obszar działań – politycy, artyści, naukowcy (np. prof. W. Bartoszewski, K. Kutz, A. Wajda, M. Rodowicz). Przedłużanie aktywności o charakterze zawodowym ma znaczenie dla funkcjonalności człowieka w trzecim, a nawet w czwartym wieku. Nie inaczej jest z pozostałymi formami aktywności, lecz uświadomienie zalet, a często wręcz konieczności bycia aktywnym jest wyzwaniem coraz istotniejszym głównie ze względu na nieustannie zwiększającą się populację osób w wieku 60 plus. Tendencja ta jest niezmienna we wszystkich krajach świata (Szukalski, 2007:37), zatem i konieczność wyrównania jakości życia seniorów, kierując się wzorami z krajów najbardziej rozwiniętych zdaje się być nie do przecenienia. Zmiana nastawienia całego społeczeństwa wobec ludzi starszych w sytuacji ugruntowanego niekorzystnego stereotypu starości nie jest zadaniem łatwym. Zasadnicze kwestie w kreowaniu lepszego wizerunku seniorów w naszym społeczeństwie zależą od nich samych. Postawa wobec własnej starości ma tu kluczowe znaczenie. Przejście na emeryturę jako swoista inicjacja społeczna ujawnia potencjał osób starszych w kreowaniu własnej przyszłości i satysfakcji, określa ich możliwości w tym zakresie.

Realizowanie konstruktywnej postawy wobec własnej emerytury determinowane jest w dużym stopniu liberalizmem emerytalnym, polegającym na wyzbyciu się nadmiernego krytycyzmu wobec siebie oraz odejściu od tradycyjnie pojmowanego modelu spędzania emerytury, ugruntowanego przez pokolenia wizerunku społecznego emeryta. Prezentowanie takiego podejścia (liberalnego) wobec własnej emerytury uzależnione jest jednakże od przestrzegania szeregu zasad, spośród których najistotniejszymi okazują się być te wywodzące się ze sfery społecznego funkcjonowania jednostki:

*Mądra aktywność w stosunku do innych ludzi*, oparta na prawdziwych relacjach i szacunku, cechuje się uznaniem prawa do rozwoju i niezależności każdego człowieka, nie narzuca konieczności podporządkowania się jakimkolwiek regułom, ani wyższości któregokolwiek ze stylów życia. Także presja bycia aktywnym za wszelką cenę, czy formy aktywności krzywdzące innych (najbliższych) są zgubne jako pomysł na życie (spędzanie emerytury) w ogóle.

*Akceptacja zmieniających się warunków* życia i otoczenia, rozumianych jako zmiany zaistniałe w obyczajowości całych społeczeństw i pokoleń. Przemiany cywilizacyjne stały się źródłem nowego podejścia do życia i form aktywności (rodzina, życie religijne), nowego wartościowania pracy i zabawy, nowych wyborów i decyzji odmiennych od tych, podejmowanych przez wcześniejsze pokolenia. Nie oznacza to bynajmniej konieczności pogodzenia się z obniżeniem standardów życia czy kontaktów międzyludzkich. *Akceptacja*

nie oznacza *pogodzenia się*. Akceptujemy upływ czasu i zmiany z nim związane, ponieważ bunt w tej kwestii na niewiele się zda. Nie godzimy się jednak na gorszą czy negatywną ocenę (lub samoocenę) wynikającą z obiektywnego i uniwersalnego zjawiska starzenia się.

*Siła światopoglądu* człowieka starszego jest znaczącym elementem jego tożsamości, dowodem przynależności do określonej kohorty wieku. Światopogląd zbudowany na konkretnych przeżyciach – najczęściej wyróżniających go od innych pokoleń – jest elementem konstytucyjnym obranego stylu życia. Takie składniki światopoglądu jak wyznawana religia, wiara w życie wieczne, patriotyzm, preferencje dotyczące polityki i ładu społecznego, tolerancja, poglądy na sens życia – stanowią w poważnej mierze o możliwościach adaptacyjnych człowieka w schyłkowej fazie egzystencji.

*Kondycja fizyczna* w dużym stopniu wpływa na decyzję o podejmowaniu innych form aktywności – także intelektualnej. Zależność bywa także odwrotna: osoby prowadzące działalność intelektualną (w tym słuchacze UTW) cieszą się lepszym zdrowiem i sprawnością fizyczną niż ich rówieśnicy nieangażujący się w tego rodzaju aktywność (Kryszkiewicz, 2006: 281–288). Sprawność fizyczną można określić, rozpinając jej skalę pomiędzy codziennymi czynnościami wykonywanymi samodzielnie lub wymagającymi pomocy ze strony innej osoby, poprzez samodzielne funkcjonowanie fizyczne, proste ćwiczenia gimnastyczne, aż do turystyki i uprawianie sportu przez osoby powyżej sześćdziesiątego roku życia. Naturalnie, żaden z tych poziomów sprawności fizycznej nie wyklucza angażowania się w życie intelektualne czy społeczne, jeśli tylko nie jest powiązany z poważną chorobą uniemożliwiającą podjęcie wysiłku, jakiego dana aktywność wymaga oraz, oczywiście, brakiem takich potrzeb i ochoty. Oddawanie się jakiejkolwiek aktywności nie ma sensu, jeśli nie przynosi satysfakcji czy jest wymuszane.

*Podejmowanie coraz to nowszych wyzwań* koreluje z aktywnością intelektualną i społeczną oraz funkcjonującymi i w tej sferze stereotypami. Pokutuje pogląd, że w starości pozostaje już tylko codzienność, która jest zwyczajna i nieatrakcyjna. Codzienność jednakże bywa nader często źródłem dużych emocji, wrażeń oraz podniet, jakich wszakże nieustannie poszukujemy w życiu. Wyzwania, jakie stawiane są przed nami na co dzień, rzadko dotyczą spraw niezwykłych i abstrakcyjnych. Najczęściej ich podjęcie wiąże się właśnie z codziennym funkcjonowaniem oraz zdobywaniem umiejętności czy wiedzy potrzebnej do życia i wzbogacającej ową zwyczajną egzystencję. Przekształcając codzienność, podejmujemy wyzwania zarówno dla umysłu, ducha, jak i dla ciała, fizyczności, zdrowia. Do wyzwań, jakie rzeczywistość stawia przed pokoleniem seniorów, należą obecnie opanowanie umiejętności życia w zmieniającej się rzeczywistości technicznej i kulturowej: znajomość obsługi komputera (także korzystanie z gier komputerowych i internetowych forów dyskusyjnych), poczty elektronicznej, bankomatu, zarządzania (bezgotówkowego) własnym kontem bankowym, nauka języków obcych, działalność na rzecz innych w organizacjach społecznych, wolontariat, organizowanie sobie

czasu wolnego zgodnie z własnymi potrzebami. I nie tak istotne jest powodzenie w podołaniu owym wyzwaniom, jak nieunikanie ich, odwaga w przystąpieniu do zmierzenia się z własnymi słabościami lub brakiem wiedzy czy umiejętności w jakiejś dziedzinie.

*Dobrostan psychiczny* jest kwestią niezwykle istotną w każdej fazie życia. W starości jego znaczenie jest dodatkowo określane przez rozwój człowieka na emeryturze powszechnie postrzeganej jako okres bierności, wręcz bezużyteczności. Samorozwój bywa natomiast uwarunkowany podejmowaniem konkretnych ról, satysfakcją, jaką czerpie się z ich pełnienia oraz samoakceptacją, która się z nią wiąże i wpływa na pozytywny obraz siebie samego oraz bilans życia. Kwestią w znacznym stopniu niezależną od samego seniora jest jego samotność, będąca zjawiskiem negatywnie wpływającym na stan psychiczny człowieka starszego. Uleganie starości (przedwczesne starzenie się), związane z unikaniem aktywności, może prowadzić właśnie do samotności, osamotnienia, izolacji, co z kolei negatywnie wpływa na dobrostan psychiczny.

*Mit o deficycie intelektualnym ludzi starych* jest tym zjawiskiem, które niestety, dość mocno zakorzeniło się w społecznym postrzeganiu starości. Bunt przeciwko temu stereotypowi powinien mieć miejsce zwłaszcza wśród samych seniorów. Odpowiednie są tu słowa Marii Szyszkowskiej (1999: 14): „Nie jest dobrze, gdy postawa buntu mija wraz z osiągnięciem tzw. dorosłości i stabilizacji. Idzie wszak o to, by rzeczywistość przystosować do własnych coraz lepiej uświadamianych potrzeb – nie zaś odwrotnie. A więc trzeba się buntować nie tylko w okresie biologicznej młodości". Bunt przeciwko krzywdzącym stereotypom jest formą dojrzałą, bowiem wymaga poznania siebie i życia, a w negowaniu stereotypu posługuje się własnym przykładem. Tego rodzaju bunt powinien przyjąć formę optymistyczną i polegać, na przykład, na stwarzaniu możliwie najczęstszej okazji do korzystania z własnych zasobów intelektualnych, bogactwa pamięci, wiadomości, wyobraźni. Niezwykle cenną formą takiego buntu może być pisanie pamiętników, wspomnień, analiza własnych przeżyć i uczestnictwo w warsztatach biograficznych.

Nadmierny krytycyzm wobec siebie, nieumiejętność i obawa przed wyrażaniem swoich uczuć, zamknięcie w sobie, świadome izolowanie się od środowiska, strach przed bliskimi relacjami – czynniki te prowadzą najczęściej do rezygnacji z szerszej aktywności i przyjmowanie postawy zależności lub wręcz wrogości do siebie i/lub otoczenia. Postawy takie nie sprzyjają optymistycznemu nastawieniu do własnej emerytury, uniemożliwiają w zasadzie rozwój w tym okresie, nie dostarczają satysfakcji z przeżywania tej fazy życia. Deprywacja najważniejszych potrzeb człowieka dorosłego, jakim wszak jest emeryt, prowadzi niechybnie do starości funkcjonalnej nawet, jeśli wiek kalendarzowy nie wskazuje jeszcze na tego rodzaju następstwa. Przyspieszanie tego negatywnego wymiaru starości prowadzić może do senilizmu i zbyt spiesznie przyjmowanej postawy zależności oraz konieczności alimentacji względem osób starszych. Edukacja w tym zakresie zdaje się być zatem nie-

zbędnym składnikiem życia społecznego w czasach pogłębiającego się starzenia ludzkości i wydłużania się życia ludzkiego.

## Bibliografia

Cyceron M. T. (1995), Katon Straszy o starości, Wydawnictwa Literackie, Kraków.

Czerniawska O. (2008), Od agizmu – negatywnych stereotypów, do dobrej babuni – emocjonalnego wzoru ludzi starszych, w: Współczesne wyzwania edukacji dorosłych. Obszary współpracy gerontologii i andragogiki, L. Frąckiewicz, E. Górnikowska-Zwolak (red.), GWSP, Mysłowice.

Gerster P. (2009), Kobieta dojrzała – kobieta szczęśliwa, tłum. C. Murawski, WAiP, Warszawa.

Kryszkiewicz Cz. (2006), Aktywne życie seniorów warunkiem pomyślnego starzenia się, (w:) S. Steuden, M. Marczuk (red.) Starzenie się a satysfakcja z życia, KUL, Lublin.

Szukalski P. (2007), Umieralność osób bardzo starych w Polsce w latach 1931/1932–2005, Gerontologia Polska tom 15, nr 1–2, s. 37.

Szukalski P. (2008), Polscy seniorzy w przyszłości, w: Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i program działania, PAN, Warszawa.

Szyszkowska M. (1999), Twórcze niepokoje codzienności, TS, Warszawa.

http://www.biblioteka.wroc.pl/strona/niepelnosprawni (data dostępu: 10.01.2010).

## Summary

### Functional aging – influence and prevention

Key words: old people, social funkctioning, activity in old age, ageism, social attitude, social and personal developing

Functional aging is a negative occurrence at society that getting old globaly. The author presents how many personal nad social advantages bring the activity in an old age. Many forms of social processes create the possibility of saving skills, personal development and satisfaction – considered to be the most important in aging. The main ones are to be useful for community and to fulfil their own choices, create and develop new connections and relationships. The success lies in the ability to find happiness in satisfying relationships related to the activities. The social activities are prospected to replace a job and a carrier making the whole (general) society happier, more functional and free from ageism.

*Barbara Badowska-Średniawa*
*Krzysztof Andrzejewski*

# GDAŃSKI UNIWERSYTET III WIEKU JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI DLA SAMOROZWOJU POMORSKICH SENIORÓW

W bieżącym roku akademickim 2009/2010 minęło pięć lat funkcjonowania Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku[1], który działalność rozpoczął w dniu 3 listopada 2004 roku mocą uchwały Senatu Uniwersytetu Gdańskiego z dnia 21 października 2004 roku (Uchwała SUG, 2004). Główną inicjatorką przedsięwzięcia była prof. dr hab. Halina Piekarek-Jankowska, ówczesna Prorektor ds. Kształcenia Uniwersytetu Gdańskiego, która wraz ze współpracownikami nakreśliła ramy organizacyjne i merytoryczne dla tego przedsięwzięcia (GUTW, 2009).

Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Gdańskim powstał z myślą o aktywizacji intelektualnej i społecznej ludzi w starszym wieku – seniorów pragnących kontaktu z wiedzą, wykładowcami akademickimi, ludźmi nauki. Celem przedsięwzięcia było także otwarcie środowiska uczelni na potrzeby seniorów, nieposiadających najczęściej już od wielu lat bezpośredniego kontaktu z ośrodkami edukacji, by mogli oni aktywnie uczęszczać na kierowane do nich bloki tematyczne zajęć, realizowane w formie wykładów, warsztatów tematycznych, lektoratów języków obcych oraz zajęć ruchowych. By ten ambitny program zrealizować, należało opracować i wdrożyć optymalny dla docelowej grupy wiekowej program edukacyjny.

Zasadne zatem było zaproponowanie jako jednego z celów kształcenia seniorów: zrozumienia świata połączonego z umiejętnością jego interpretacji. Bez zrealizowania tego celu niemożliwe wydaje się bowiem uczestnictwo starszego pokolenia w działaniach społeczeństwa obywatelskiego (Skibińska 2008, s. 58–59).

Od samego początku oferta programowa zakładała szeroki wybór tematyczny dotyczący zagadnień psychologicznych, przyrodniczych, literackich, historycznych, medycznych i aktywności ruchowej (Spraw. 2004/2005, s. 3).

[1] Uwaga: Ten artykuł nie pretenduje do rangi całościowej, pogłębionej analizy funkcjonowania Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w okresie minionego pięciolecia. Na takie kompleksowe opracowania przyjdzie zapewne czas i powstaną one wkrótce piórem któregoś z etatowych pracowników Uniwersytetu Gdańskiego. Niniejszy szkic stanowi raczej próbę refleksji na działalnością GUTW z perspektywy dwojga jego słuchaczy, których do tej pierwszej próby pisarstwa naukowego namówił opiekun Koła Naukowego przy tymże GUTW (dr Tomasz Maliszewski).

O trafności przyjętego programu świadczyło stale rosnące zainteresowanie uczestników poszerzaniem oferty edukacyjnej o dodatkowe zajęcia, w których znalazły się m.in. warsztaty choreoterapii, sekcja komputerowa, grupy artystyczne, dzięki którym słuchacze mogli udoskonalać posiadane i nabywać nowe umiejętności oraz ciekawie, dynamicznie rozwijające się Koło Turystyczno-Kulturoznawcze. W celu zapewnienia wysokiego poziomu merytorycznego zajęć, angażowani do ich prowadzenia byli znakomici popularyzatorzy wiedzy, wykładowcy akademiccy Uniwersytetu Gdańskiego, Politechniki Gdańskiej, Akademii Morskiej, Akademii Medycznej w Gdańsku czy Towarzystwa Przyjaciół Gdańska. To z ich pomocą przygotowano wiele wykładów, których tematyka dotyczyła różnorodnych zagadnień, interesujących pomorskich seniorów.

Znaczące zaangażowanie uczestników wykładów oraz ich dociekliwość niejako „wymusiły" na organizatorach GUTW to, by podstawowa oferta edukacyjna charakteryzowała się nie tylko różnorodnością tematyczną, ale również zawierała prezentację przez naukowców własnych projektów badawczych wraz z efektami, które dane badania przyniosły. W tym celu zapewniono cykle wykładów specjalistów z różnych dziedzin nauki, sztuki, kultury, techniki, i środowiska naturalnego. Zadbano też o bieżące propagowanie wiedzy o Unii Europejskiej, historii Gdańska oraz regionu pomorskiego.

W konsekwencji dynamicznie rozwijającej się struktury GUTW w kolejnych latach dodatkowo powstawały:

- grupy lektoratów języków obcych;
- grupy zajęć ruchowych typu choreoterapia, aerobik, *tai-chi*;
- grupy warsztatów psychologicznych;
- grupy warsztatów komputerowych;
- grupy historii sztuki;
- warsztaty literackie, fotograficzne i plastyczne (Spraw. 2005/2006, s. 4).

Największym jednak zainteresowaniem słuchaczy cieszyły się wykłady podstawowe – zwłaszcza te, które pozwalały lepiej zapoznać się z mechanizmami ustroju społeczno-politycznego, szukaniu wskazówek, jak osoby starsze mogą radzić sobie efektywniej w trudnej rzeczywistości. Zwiększającą się frekwencję odnotowała z roku na rok tematyka medyczna, w przystępny sposób wyjaśniająca procesy towarzyszące starzeniu się i sposoby przygotowania się do ich następstw.

Znaczące zainteresowanie seniorów wzbudzały nauki społeczne, psychologia, pedagogika niosące odbiorcom wiele innych wartości. Zmiany zachodzące w psychice osób starszych, ich zrozumienie, by móc zauważyć pozytywne skutki nabywania wiedzy w późnym wieku, opisał już znacznie wcześniej prof. Aleksander Kamiński: „Wiemy już dziś wiele o tym, co sprzyja odroczeniu zgrzybiałości – jest to nade wszystko aktywność ceniona i użyteczna oraz żywa tendencja do zaspokajania zainteresowań. Użyteczna praca

i pozaosobiste zainteresowania – to dwa eliksiry wydłużające młodość poza sześćdziesiątkę" (Kamiński 1978, s. 375).

Tę trafną tezę, że na naukę nigdy nie jest za późno, również w okresie późnej dorosłości czy starości można i należy się uczyć, edukować, a nawet tworzyć znajdziemy również w wypowiedzi Aliny Matlakiewicz i Hanny Solarczyk-Szwec o zasadzie ustawiczności kształcenia: „Zasada ta wskazuje na całożyciowy charakter edukacji – od dzieciństwa po dorosłą starość, co oznacza, że obejmuje ona także cały system oświaty. Taka edukacja służy aktualizacji wiedzy, podnoszeniu kwalifikacji, nadążaniu za rozwojem nauki i techniki, a przede wszystkim zapewnia możliwość stałego rozwoju i wzbogacania osobowości. Oświata realizowana wg tej zasady powinna być demokratyczne dostępna dla wszystkich, otwarta na innowacje, pluralistyczna […]. Proces kształcenia obok zadań poznawczych powinien realizować także zadania motywacyjne, rozbudzać potrzebę dalszego uczenia się, rozwijać zainteresowania, wdrażać do samokształcenia" (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, s. 106).

Obok zajęć stacjonarnych na wydziałach uniwersyteckich dało się odczuć ogromną potrzebę wielu słuchaczy uczestnictwa w przedsięwzięciach na świeżym powietrzu. Wystąpiła presja bezpośredniego kontaktu z szeroko pojętą twórczością cywilizacyjną i artystyczną człowieka poza murami uczelni. Taką możliwość zapewniło samorzutnie zorganizowane przez słuchaczy Koło Turystyczno-Kulturoznawcze GUTW. Słuchacze uczestniczyli w wielu atrakcyjnych eskapadach terenowych, poznając głównie specyfikę i historię swojego miasta oraz w wycieczkach autokarowych w kraju i za granicą. Zwiedzanie muzeów, wystaw, uczestnictwo w koncertach Filharmonii Bałtyckiej stały się stałymi elementami działalności tej grupy.

Nawiązano też z inicjatywy tej grupy stałą współpracę z Towarzystwem Przyjaciół Gdańska, Centrum Informacji i Edukacji Ekologicznej oraz Akademicką Telewizją Edukacyjną (Spraw. 1–5, 2009, s. 4), co pozwoliło na głębsze sięgnięcie poznawcze do zagadnień astrofizyki, psychologii, ekologii i ochrony środowiska, prawa, literatury, historii czy wiedzy o Unii Europejskiej.

Niezwykła aktywność uczestników także innych grup Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku spowodowała, że organizowane były na terenie uczelni wystawy prac plastycznych i fotograficznych, w których wszystkie prace zostały wykonane przez samych słuchaczy, ciesząc się znacznym zainteresowaniem w środowisku akademickim (ibidem, s. 5).

Od lutego 2009 roku na terenie uczelni zapoczątkowane zostały również „Czwartkowe spotkania ze sztuką", które zainaugurował dr Wojciech Owczarski, a jedno ze spotkań czwartkowych było poświęcone tematowi „Gdańsk w twórczości słuchaczy GUTW", w którym aktywny udział mieli słuchacze warsztatów plastycznych, fotograficznych i literackich (ibidem, s. 7).

O skali przedsięwzięcia i jego randze świadczyć może dynamika rozwoju UTW w Uniwersytecie Gdańskim, który nie tylko znacząco zwiększył liczbę

uczestników w ciągu pięciu lat swego istnienia, ale również rozszerzył zasięg oddziaływania na inne ośrodki miejskie na Pomorzu: Pruszcz Gdański, Pelplin, Kartuzy (GUTW, 2009), co niewątpliwie stanowi interesującą wartość dodaną programu realizowanego przez uczelnię gdańską na rzecz aktywizacji seniorów.

Interesująco prezentują się dane ilościowe, dotyczące zarówno słuchaczy, jak i wykładowców GUTW za pięciolecie jego funkcjonowania (por. tabela 1).

Tabela 1. Wykładowcy/prelegenci i słuchacze Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku (2004–2009)

| Rok akademicki | Wykładowcy i prelegenci | | | Liczba wykładów i prelekcji | Zajęcia - liczba godzin*) | Liczba słuchaczy GUTW (liczba słuchaczy w filiach GUTW) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | profesor | doktor | magister | | | Gdańsk | Kartuzy | Pruszcz Gd. | Pelplin | łącznie |
| 2004/2005 | 7 | 8 | 6 | 29 | 464 | **470** | - | - | - | **470** |
| 2005/2006 | 11 | 10 | 10 | 27 | 945 | **735** | - | - | - | **735** |
| 2006/2007 | 13 | 12 | 19 | 51 | 2378 | **770** | - | - | - | **770** |
| 2007/2008 | 9 | 16 | 17 | 50 | 2525 | **800** | **50** | **200** | - | **1050** |
| 2008/2009 | 17 | 10 | 26 | 52 | 2878 | **1250** | **70** | **220** | **180** | **1720** |

*) lektoraty, warsztaty, zajęcia ruchowe itp.
Źródło: Spraw. GUTW 1-5 (2009), *Sprawozdanie z działalności Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku za lata 2004/05 – 2008/09*, GUTW, Gdańsk, s. 3.

Zamierzenia i działania Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku stosunkowo często znajdowały w ostatnich latach odbicie także w prasie regionalnej (por. np.: Armada 2008, s. 5, DB 2008, s. 6, Szcześniak 2008, s. 6, DB 2009, s. 7) i krajowej (Piłat 2009 wyd. int., Ellwart 2009, s. 19). Dynamiczną działalność Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku zauważył i odnotował w roku 2008 także na swoich łamach w artykule pt.: „Mit den Enkeln auf Augenhöhe" kwartalnik kulturalny „Polenplus", ukazujący się w Luksemburgu, Austrii, Szwajcarii i Niemczech (Kutschke 2008, s. 90–91).

Uniwersytet Gdański, wychodząc naprzeciw stale rosnącym, szeroko pojętym potrzebom seniorów, podjął kolejną inicjatywę. W ramach witryny internetowej GUTW ustanowiono w roku 2008 odrębną stronę „Centrum Aktywności Seniorów" przy Gdańskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku z propozycjami aktywnego spędzania czasu przez starsze pokolenie miasta Gdańska

w jego życiu kulturalnym. Program jest realizowany we współpracy z Gdańską Radą Seniorów przy Prezydencie Miasta Gdańska (zob. CAS, 2009).

Niebagatelną jednak rolę w zajęciach terenowo-poznawczych spełniło Koło Turystyczno-Kulturoznawcze z własną, bogatą ofertą, w której mieściły się wycieczki rekreacyjne, zwiedzanie muzeów oraz wystaw kulturalnych, nie tylko w Trójmieście. Słuchacze uczestniczyli w koncertach organizowanych przez Polską Filharmonię Bałtycką, a dzięki współpracy z Teatrem „Wybrzeże", Operą Bałtycką oraz Operą Kameralną w Sopocie mogli korzystać z promocyjnych ofert przygotowanych specjalnie dla słuchaczy GUTW. Szczególnie dobra współpraca z Akademią Sztuk Pięknych w Gdańsku pozwoliła na przeprowadzenie wizyt studyjnych, gdzie pracownicy naukowi, dr Marek Średniawa oraz dr Marek Adamczewski, odsłaniali warsztatowe tajniki kształcenia artystów, architektów czy dizajnerów, przyszłych twórców współczesnej kultury. Przy kolejnych wizytach dr Jacek Friedrich omawiał mało znane dzieje odbudowy powojennej miasta Gdańska, o roli ówczesnych pracowników naukowych jeszcze Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w tym niezwykle trudnym dziele odtworzenia po wojnie prawie całkowicie zniszczonej zabytkowej zabudowy starego miasta. Następnie słuchacze uczestniczyli w cyklu wycieczek pt. „Gdańsk jakiego nie znaliśmy", doświadczając uroku opowieści o historii i tradycjach Gdańska w trakcie profesjonalnego oprowadzania przez przewodnika mgr. Marka Chomickiego. Po zakątkach i wnętrzach pięknych secesyjnych kamieniczek Starego Miasta oprowadzał mgr Piotr Mazurek – przewodniczący Towarzystwa Przyjaciół Gdańska. Zaproszony na wykłady ogólne dla słuchaczy GUTW, już na stałe związał się z uczelnią, prowadząc wiele ciekawych prelekcji i kontynuując grupowe zwiedzanie historycznych części Trójmiasta.

W okresach wiosenno-letnich Koło Turystyczno-Kulturoznawcze organizowało poznawanie wschodnich rubieży Rzeczypospolitej, wycieczki znad morza w góry oraz znacznie dalsze i bardzo atrakcyjne dla uczestników – za granicę: do Berlina, Wiednia i Pragi. Podczas każdej z wypraw zdobywano nową wiedzę, która była dokumentowana fotograficznie i literacko – często z humorystycznymi opisami wydarzeń. Członkowie Koła okazywali się również dobrymi ambasadorami GUTW, godnie reprezentując macierzystą Alma Mater wszędzie tam, gdzie się pojawiali. W wyniku tego niejednokrotnie odwiedzane instytucje, organizacje czy gminy wyznaniowe zapraszały słuchaczy do uczestnictwa w kolejnych przedsięwzięciach edukacyjnych i kulturalnych.

Wydaje się, że sprawna organizacja, co ma szczególne znaczenie w przypadku osób starszych, i atrakcyjność corocznych ofert spowodowała, że wzrastała z roku na rok liczba członków Koła, ale z jego działań chętnie korzystali również pozostali słuchacze GUTW.

Ukoronowaniem kilkuletniej, całkowicie samorządnej, działalności grupy była propozycja prof. dr hab. Marii Mandel – obecnej Prorektor ds. Kształcenia Uniwersytetu Gdańskiego powołania Towarzystwa Naukowego przy Uniwersytecie Gdańskim „Edukacja bez granic", które powinno wykorzystać

doświadczenia Koła Turystyczno-Kulturoznawczego i zagospodarować zainteresowania uczestników Uniwersytetu Trzeciego Wieku związane z edukacją regionalną i międzykulturową. Towarzystwo Naukowe powinno tworzyć ramy do poznawania specyfiki instytucji kulturalnych: teatru, opery, filharmonii, muzeów, książnic, bibliotek etc. oraz ich roli kulturotwórczej i oświatowej w Trójmieście, do głębszej analizy różnorodności wyznaniowej w istniejących religiach, aż po przedsięwzięcia stricte akademickie – związane z badaniem motywów i form uczestnictwa w oświacie i kulturze osób starszych (Program TN, 2009). Zgodnie z wolą członków Koła Turystyczno-Kulturoznawczego opiekunem naukowym nowo tworzonego Towarzystwa Naukowego został dr Tomasz Maliszewski – pracownik naukowy Uniwersytetu Gdańskiego, specjalizujący się m.in. w badaniach nad dziejami i współczesnością edukacji dorosłych. Korzystając z przychylności i poparcia uczestników Koła, opiekun naukowy nadał nowy ton i wzmógł motywację przyszłych członków Towarzystwa Naukowego do dalszej aktywności w tej dziedzinie – prezentując m.in. analizę modelu edukacji dorosłych w Szwecji, do którego – zdaniem autorów artykułu – powinno się dążyć w polskich warunkach na podstawie badań własnych w tym zakresie i opublikowanych prac (Maliszewski 2007, Maliszewski 2008)[2].

Na potrzeby członków Towarzystwa założona została biblioteczka z książkami tematycznymi o seniorach i ich problemach społecznych, rozwiązaniach stosowanych w Polsce i za granicą w tym zakresie etc. Liczy ona coraz więcej woluminów. Znajdują się w niej także numery współczesnych polskich periodyków z zakresu edukacji dorosłych – m.in. „Edukacji Dorosłych" i „Rocznika Andragogicznego". To stamtąd właśnie zaczerpnięto np. artykuł prof. dr hab. Ewy Skibińskiej pt.: „Proces kształcenia seniorów", który wzbudził szeroką dyskusję wśród uczestników działań Towarzystwa Naukowego przy GUTW. Autorka pisała tam bowiem między innymi o uniwersytetach trzeciego wieku:

„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 dialogowi, tzn. spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości. Być może brzmi to

[2] Nie tylko członkiniom i członkom Koła Naukowego, ale wszystkim słuchaczom GUTW na długo w pamięci pozostał także referat dr. Tomasza Maliszewskiego pod przewrotnym tytułem „Siwym włosom nauka nie przystoi…", inaugurujący rok 2008/2009 w Gdańskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku.

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 realizuje powyższy model, zgodny z modelem francuskim" (Skibińska 2008, s. 58).

Z całą pewnością można stwierdzić, że drugi z wymienianych przez E. Skibińską modeli jest tym, za jakim opowiedziałaby się większość słuchaczy Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Pewnym jest bowiem, że – jak stwierdzili na spotkaniach członkowie TN – Nie chcemy być tylko przedmiotem badań, ale sami być świadomi naszych możliwości i w takich badaniach czynnie uczestniczyć.

Powyższa konstatacja pozwala zauważyć, że aktywność grupy seniorów w zakresie poznawczym i rekreacyjno-turystycznym jest działalnością specyficzną, nie poddającą się standardowemu sformalizowaniu tam, gdzie jest potrzebna spontaniczność, sprawność szybkiego reagowania na dziejące się wydarzenia i potrzeby uczestników, by uczestnicząc w przedmiocie badań wypełniać skutecznie cele kształcenia seniorów: zrozumienia świata połączonego z umiejętnością jego interpretacji, gdyż inaczej niemożliwe staje się uczestnictwo starszego pokolenia w działaniach społeczeństwa obywatelskiego (Skibińska 2008, s. 58–59).

Pozyskane doświadczenia ukazują, że starannie dobrana oferta edukacyjna, uwzględniająca możliwości percepcyjne słuchaczy w starszym wieku, trafiająca swoją atrakcyjnością w ich potrzeby i możliwości, znajduje natychmiastowy oddźwięk w aktywności szerokiej rzeszy uczestników GUTW. Zajęcia stacjonarne – propagujące współczesną wiedzę, warsztaty tematyczne – doskonalące posiadane już umiejętności, koła zainteresowań – realizujące potrzeby poznawcze, nakreślane często przez samych uczestników, stanowią dobrą motywację do wyzwolenia u trójmiejskich seniorów chęci nie tylko do biernego odbioru treści zajęć GUTW, ale do czynnego w nich uczestnictwa, a przede wszystkim – do twórczego zaspokajania własnych aspiracji. „Wiedza stała się nieodłączną częścią życia ludzkiego, budującą fundamenty cywilizacji. Przekazywana z pokolenia na pokolenie umożliwiła nie tylko osiągnięcie wysokiego stopnia techniki, ale też wielostronny rozwój sfery duchowej człowieka poprzez kulturę. Poznając arkany współczesnej nauki, techniki i kultury, słuchacze GUTW będą mogli szerzej poznawać naturę świata i przede wszystkim samych siebie, by móc lepiej zaspokajać własne potrzeby we współczesnym świecie" (Andrzejewski 2005).

## Bibliografia

Armada Z. (2008), Wakacje seniora w Trójmieście, „Gazeta Wyborcza" (Trójmiasto) z dn. 12–13 lipca 2008 r., s. 5.

DB 2008, Coraz więcej osób chce się uczyć; Od historii sztuki do aerobiku. Rozmowa z prof. Marią Mendel z Rady Programowej GUTW, „Dziennik Bałtycki" z dn. 30 września 2008 r., s. 4.

DB 2009, Szturm seniorów na uczelnię, „Dziennik Bałtycki" z dn. 29 września 2009 r., s. 7.

Ellwart B. (2009), Letnie propozycje dla seniorów, „Magazyn Solidarność" nr 525/526, s. 19.

Kamiński A. (1978), Studia i szkice pedagogiczne, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kutschke M. (2008), Mit den Enkeln auf Augenhöhe, „Polenplus" nr 1, s. 90–91.

Maliszewski T. (2007), Szwedzkie uniwersytety ludowe – spojrzenie z drugiej strony Bałtyku, „Edukacja Dorosłych" nr 1–4 (54–57), s. 49–68.

Maliszewski T. (2008), Akademickie tredje uppgift a oświata dorosłych w Szwecji, „Rocznik Andragogiczny 2007", Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 97–111.

Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2005), Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń.

Program TN (2009), Program Towarzystwa Naukowego przy Uniwersytecie Gdańskim „Edukacja bez Granic", (przyjęty dn. 25 marca 2009 r.) (mps), Gdańsk.

Skibińska E. (2008), Proces kształcenia seniorów, „Rocznik Andragogiczny 2007", Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 57–80.

Spraw. GUTW (2004/2005), Sprawozdanie z działalności Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku za rok akademicki 2004/2005 (mps), GUTW, Gdańsk.

Spraw. GUTW (2005/2006), Sprawozdanie z działalności Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku za rok akademicki 2005/2006 (mps), GUTW, Gdańsk.

Spraw. GUTW (2006/2007), Sprawozdanie z działalności Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku za rok akademicki 2006/2007 (mps), GUTW, Gdańsk.

Spraw. GUTW 1-5 (2009), Sprawozdanie z działalności Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku za lata 2004/05 – 2008/09 (mps), GUTW, Gdańsk.

Statut TN (2009), Statut Towarzystwa Naukowego „Edukacja bez granic" przy GUTW z dn. 25 marca 2009 r. (mps), Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

Szcześniak K. (2008), Seniorzy z indeksem, „Dziennik Bałtycki" z dn. 9 października 2008 r., s. 6.

Uchwała (2004), Uchwała nr 50/04 Senatu UG z dn. 21 października 2004 r. w sprawie utworzenia Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, Uniwersytet Gdański.

## Netografia

CAS (2009), Centrum Aktywności Seniorów przy Gdańskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, http://seniorzy.ug.gda.pl (otwarcia wielokrotne).

Piłat E. (2009), Seniorzy chcą się uczyć, ale w Krakowie mają bardzo małe szanse, „Dziennik Polski" z dn. 18 lipca 2009 r., http://www.dziennikpolski24.pl /Artykul.100+M55756439556.0.html

GUTW (2009), Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku, http://www.ug.gda.pl/pl/gutw/?tpl=glowna (otwarcia wielokrotne).

Polenplus (2009), http://www.polenplus.eu (otwarty: 20-11-2009).

TN (2009), Towarzystwo Naukowe Słuchaczy GUTW przy Uniwersytecie Gdańskim „Edukacja bez Granic", http://www.ug.gda.pl/pl/gutw/?tpl=tow_nauk_gutw (otwarcia wielokrotne).

UG (2009), http://www.univ.gda.pl/pl/dz_org/prawo/us/2004/pazdziernik.htm#50 (otwarty: 12-12-2009).

Andrzejewski K. (2005), Wypowiedź przedstawiciela słuchaczy na zakończenie I roku akademickiego Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, http://www.univ.gda.pl/pl/gutw/?tpl=podsumowania/zakonczenie05(otwarty 22-01-2010)

**Summary**

**The Gdańsk University of the Third Age (GUTW) as a source of inspiration for the self-development of Pomeranian senior citizens**

Key words: Gdańsk University of the Third Age, education of senior citizens, educational and cultural activity of elderly people

The aim of this article is to introduce the origins and work of the Gdańsk University of the Third Age, which celebrates its fifth anniversary this year. The GUTW operates within the organisational framework of the University of Gdańsk and was established by a resolution of the University Senate in October 2004.

The article's authors focus in particular on the educational role that the GUTW plays in the Tri-City community of older adults by meeting their needs in terms of lifelong learning. The students' participation in the lectures and workshops has become an inspiration for a group of students to take up activities which go beyond the GUTW curriculum, for instance to participate more consciously in culture, program their self-development and join others in developing interest groups and their agendas. One example of an interest group activity is the Education Without Borders GUTW Student's Scientific Group, which operates under the scientific guidance of Tomasz Maliszewski Ph. D. to carry out its projects in the educational and cultural milieu of the Gdańsk Coast and allow its members to fulfil their own research aspirations.

*Andrzej Michalski*

# POCZĄTKI KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW MUZYCZNYCH W SYSTEMIE STUDIÓW WIECZOROWYCH W PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKOŁACH MUZYCZNYCH W PRL

Główną postacią stanowiącą o szkolnictwie muzycznym w pierwszym okresie po roku 1945 był ministerialny wizytator szkół muzycznych Janusz Miketta. To on poddał pod dyskusję projekt ustroju szkolnictwa muzycznego polegający na podziale szkolnictwa muzycznego na trzy stopnie: niższy, średni i wyższy – przy czym szkoła wyższa miała otrzymać organizację i uprawnienia szkoły akademickiej, a zapożyczony z przemyśleń Komisji Opiniodawczej Ministerstwa WRiOP z lat 1928–1929 (Miketta 1945). Projekt ten w okresie II Rzeczypospolitej upadł[1], ale w 1945 r. odżył na nowo, tyle że wyższe uczelnie muzyczne miały być pozbawione uprawnień akademickich. Już na wstępie rozważań należy przy tym podkreślić, że rozwiązania przyjęte w założeniach projektu reformy polskiego szkolnictwa muzycznego były porównywalne z najbardziej nowoczesnymi rozwiązaniami systemów kształcenia artystycznego zachodniej Europy[2].

Do tego typu szkolnictwa J. Miketta przekonał się jesienią 1939 roku, kiedy został w Stanisławowie profesorem sowieckiej średniej szkoły muzycznej i tzw. wieczorowej szkoły muzycznej dla robotników – prowadzonej bez odrywania ich od pracy zarobkowej (inaczej zwanej szkołą umuzykalnienia) oraz podczas wizytacji w Kijowskim Konserwatorium Muzycznym. Tam utrwaliły się jego przekonania, że kierunek, jaki usiłował nadać szkolnictwu muzycznemu w Polsce, był trafny i celowy. Miał w codziennej praktyce na-

[1] W. Świętosławski – ówczesny Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dniu 1 czerwca 1937 r. wydał *Rozporządzenie o ustroju szkół artystycznych muzyki*, w którym – na podstawie art. 58 ust. 1 Ustawy z dnia 11 marca 1932 roku *o ustroju szkolnictwa* (Dz. U. RP Nr 38, poz. 389) – zarządził ostatecznie o podziale szkół artystycznych muzyki na konserwatoria muzyczne, instytuty muzyczne i szkoły muzyczne, nie uwzględniając tym samym propozycji Komisji Opiniodawczej MWRiOP z lat 1928–1929.

[2] Np. projekt nie znalazł swoich równie nowoczesnych odpowiedników nawet we Francji i Stanach Zjednoczonych Ameryki, zdając się o wiele lat wyprzedzać rozwiązania przyjęte w tych krajach. W „bloku wschodnim" tak nowatorskich złożeń programowych i strukturalnych nie mieli zaś nawet Czesi i Niemcy (chociaż ci ostatni posiadali pewne odpowiedniki w postaci Musikgymnasium, a więc szkół łączących nauczanie muzyki z ogólnym wykształceniem w jednej szkole).

uczycielskiej, kierując jako dziekan całym działem przedmiotów teoretycznych dowód, jak takie właśnie upostaciowanie szkoły muzycznej wpływa na osiągane rezultaty. Miał dowód na to, że w zespole uczniów nieróżniących się przede wszystkim wiekiem, można dopiero realizować założenia dydaktyczne i metodyczne. Wizje z lat 1928–1929 odnalazł w realnych kształtach w Kijowie, gdzie olbrzymi zespół szkolny składał się z 7-letniej niższej szkoły muzycznej, 6-letniej szkoły średniej i wyższej szkoły muzycznej (nazywanej konserwatorium) wyposażonej w pełen aparat naukowy (Miketta 1945).

Rewolucyjną – jak twierdził – obserwację poczynił w wieczorowych szkołach umuzykalniania robotników, gdzie ludzie w różnym wieku poddawani byli najrozmaitszym zabiegom, by rozbudzić i rozwinąć swoją muzykalność. W referacie wygłoszonym podczas warszawskiej konferencji dyrektorów polskich szkół muzycznych, odbytej w dniu 29 kwietnia 1945 r. w Ministerstwie Kultury i Sztuki mówił: *Metodyka nauczania w tych szkołach to wzór niesłychanie twórczego wysiłku nauczycieli radzieckich, rezultat głębokiego przemyślenia tej prawdy, że każdego ucznia właściwie należy inaczej uczyć, podchodzić do niego z wciąż zmiennymi sposobami podania mu tej samej programowo treści. Krótko – pozbyłem się przez to doświadczenie i obserwacje jakiejkolwiek chwiejności, że droga obierana przeze mnie w punkcie wyjścia całej mej pracy, była wyznaczona trafnie i dążyła do właściwego celu* (Miketta 1945).

Referat Miketty, z którego pochodzi powyższy cytat, należy traktować jako pierwszy pomysł programowy na organizację systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce zgłoszony po II wojnie światowej – tym bardziej, że w końcowej jego części znalazła się też propozycja rozporządzenia o ustroju szkolnictwa muzycznego, którego rozwinięcie znaleźć można następnie w rzeczywiście wydanym w dniu 7 grudnia 1945 r. przez Ministra Kultury i Sztuki Władysława Kowalskiego rozporządzeniu *w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego* (MKiS, 07-12-1945).

W projekcie rozporządzenia przedstawionym przez wizytatora Mikettę uwidoczniono wyraźnie ową *postaciowość*[3] poprzez zaproponowanie różnych typów szkół muzycznych. Miało to na celu przeciwstawienie się przedwojennemu konserwatorium muzycznemu, któremu zarzucano bezkształtność i bliżej nieokreśloną pozycję wśród szkół polskich w ogóle (Miketta 1945). Postaciowość polegała na tym, że szkoły muzyczne podzielono na zawodowe i umuzykalniające. Szkoły muzyczne zawodowe miały się dzielić, według projektu, na:

1. Na stopniu niższym – niższe szkoły muzyczne.
2. Na stopniu średnim:
   a) średnie szkoły muzyczne,
   b) gimnazja muzyczne,
   c) licea muzyczne.
3. Na stopniu wyższym – wyższe szkoły muzyczne.

[3] Wyrażenie samego Janusza Miketty użyte w kwietniowym referacie.

Szkoły umuzykalniające miały – poprzez wykłady przedmiotów teoretycznych oraz naukę gry na instrumentach umuzykalniać osoby bez ograniczenia wieku. Uczniowie szkół umuzykalniających mogli być dopuszczeni do egzaminów końcowych w szkołach muzycznych zawodowych wszystkich stopni. Po złożeniu egzaminu przysługiwały im te same prawa, jakie przysługiwały osobom kończącym szkoły muzyczne zawodowe.

Cele wymienionych wyżej szkół były zróżnicowane (Miketta 1945):

1. Celem niższej szkoły muzycznej było przygotowanie dzieci pomiędzy 7 a 14 rokiem życia do dalszego, zawodowego kształcenia się w muzyce poprzez:
   a) pogłębianie i rozwijanie ich wrażliwości muzycznej,
   b) podanie im elementarnych, teoretycznych wiadomości z muzyki,
   c) naukę gry na jednym lub kilku instrumentach.
2. Celem średniej szkoły muzycznej było zawodowe kształcenie młodzieży między 14. a 20. rokiem życia przez podanie jej wiadomości teoretycznych i naukę gry na instrumentach w takim zakresie, jaki umożliwia wykonywanie zawodu muzyka.
3. Celem gimnazjum i liceum muzycznego było połączenie średniego wykształcenia muzycznego z wykształceniem ogólnokształcącym, przy czym zakres przedmiotów ogólnokształcących w obu szkołach miał określić Minister Kultury i Sztuki w porozumieniu z Ministrem Oświaty.
4. Celem wyższej szkoły muzycznej było podanie całokształtu twórczej i odtwórczej wiedzy muzycznej.

Projekt był zatem bardzo konkretną propozycją dla Ministerstwa, które skorzystało z owych planów. Efektem tego było wspomniane rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki Władysława Kowalskiego (MKiS, 07.12.1945), które zastąpiło rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 1 czerwca 1937 roku (MWRiOP, 01.06.1937).

Różnice między projektem a rozporządzeniem ministra są niewielkie, jednak stanowią albo łagodzenie stanowiska pomysłodawcy, albo są rozszerzeniem jego zamysłu. W niektórych zaś przypadkach – rozmydleniem jasnego stanowiska. Przykładem tego może być propozycja czasu trwania nauki w niższej szkole muzycznej: Miketta proponował 7 lat (jak w szkole ogólnokształcącej) natomiast w zarządzeniu zapisano kurs pięcioletni. Podobnie w średnim szkolnictwie muzycznym: projekt zakładał czas trwania nauki jako równoległy do czasu trwania nauki w szkole średniej ogólnokształcącej, natomiast zarządzenie Ministra wytyczyło dla średnich szkół muzycznych kurs sześcioletni (Miketta 1945, s. 3). Inne, budzące wątpliwość nieprawidłowości powodujące chwiejność systemu kształcenia, to zapis o wieku kandydatów: szkoła niższa muzyczna szkoliła uczniów między 7 a 14 rokiem życia, natomiast średnia między 12 a 20 (MKiS, 07-12-1945).

Cenne natomiast – wydaje się – było dodanie do projektu nowej specjalności w średniej szkole muzycznej: nauczanie śpiewu i muzyki w szkołach ogólnokształcących. Rozporządzenie również w sposób zdecydowany mówi

o równym traktowaniu absolwentów szkół zawodowych muzycznych i szkół umuzykalniających, podczas gdy Miketta w swojej propozycji dzielił absolwentów szkół zawodowych i umuzykalniających na *producentów* i *konsumentów*.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 grudnia 1945 roku *w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego* należy uznać za pierwszy całościowy akt prawny dotyczący systemu oświaty muzycznej w Polsce po II wojnie światowej.

Wprawdzie już wcześniej przyjęto Dekret *o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym*, ale nie odnosił się on bezpośrednio do szkolnictwa muzycznego i – jak się wydaje – miał on na celu ogarnięcie deklaracją prawną chaosu w oświacie, jaki zapanował we wczesnym okresie powojennym (Miketta 1945, s. 2).

Tak jak niższe i średnie szkolnictwo muzyczne powiązane było ze szkolnictwem ogólnokształcącym, tak i wyższe zależne było od ogólnych postanowień. Organizację szkolnictwa wyższego poprzedzał dekret (Dekret 17.05.1946), a później ustawa (Ustawa 23.09.1946) *o utworzeniu Rady Szkół Wyższych*.

Ustawa głosiła utworzenie przy Prezesie Rady Ministrów Rady Szkół Wyższych, której zadaniem było:

– usprawnienie pracy szkół wyższych i zapewnienie prawidłowego toku ich funkcjonowania;
– czuwanie nad pogłębieniem demokratycznego charakteru szkół wyższych;
– troska o poprawę bytu materialnego młodzieży akademickiej.

Rada miała w ciągu dwóch miesięcy złożyć rządowi wnioski w sprawie usprawnienia pracy szkół wyższych, dostosowania ich organizacji i nauczania w tych szkołach do potrzeb demokratycznego państwa oraz w sprawie poprawy bytu młodzieży akademickiej. Została też zobligowana do powołania specjalnej komisji do orzekania przewinień dyscyplinarnych studentów[4].

Przytoczone tu pokrótce dekret i ustawa były przesłankami do pracy Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego przy Ministrze Kultury i Sztuki. Nie inaczej było ze szczegółowymi wytycznymi do organizacji wyższego szkolnictwa muzycznego. Regulował je dekret z października 1947 r. *o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego* (Dekret 28.10.1947), podpisany przez ówczesnego Prezydenta Rzeczypospolitej Bolesława Bieruta, Prezesa Rady Ministrów Józefa Cyrankiewicza i wszystkich jego ministrów, w tym Ministra Kultury i Sztuki Stefana Dybowskiego. Ów dekret miał ogromne znaczenie dla organizacji szkolnictwa wyższego, ponieważ zmieniał rzeczywistość prawną

[4] Specjalne komisje dyscyplinarne miały stosować kary dyscyplinarne jeszcze w oparciu o art. 50 ust. 4 Ustawy z dnia 15 marca 1933 r. *o szkołach akademickich* (według tekstu jednolitego z dn. 8 listopada 1937 r. – por.: Dz. U. RP z 1938 r., nr 1, poz. 6).

dla wielu przedwojennych postanowień rządowych i ministerialnych[5]. Mimo że jeden z artykułów owego dekretu stanowił, że jego postanowienia nie dotyczą szkół artystycznych (Dekret 28.10.1947, art. 116), to wiadomo było, iż ogólne jego założenia przejmie też szkolnictwo artystyczne, stąd podpis pod nim również S. Dybowskiego – ówczesnego ministra Kultury i Sztuki.

Szkolnictwo ogólnokształcące i muzyczne były zatem bardzo silnie związane różnymi aktami prawnymi. Nic więc dziwnego, że w sytuacji, kiedy na rynku pracy we wczesnych latach 50. w PRL zabrakło w szkolnictwie ogólnokształcącym pedagogów muzyki, ówczesny Minister Oświaty zwrócił się do Ministra Kultury i Sztuki o pomoc.

W odpowiedzi na zapotrzebowanie Ministerstwa Oświaty na nauczycieli śpiewu w podstawowych i średnich szkołach ogólnokształcących, wyższe szkolnictwo muzyczne, jako jedyne w pionie szkolnictwa artystycznego, w roku 1957 zorganizowało dla pracujących nauczycieli formę studiów wieczorowych, tzw. sekcję B przy wydziałach IV Nauczycielsko-Instruktorskich.

Pierwotne wymagania co do kwalifikacji kandydatów na studia wieczorowe zostały zmodyfikowane (MKiS, 15-05-1959) i kandydaci na I rok studiów na sekcji B, zamiast dyplomu państwowej średniej szkoły muzycznej mogli wykazać się posiadaniem dyplomu egzaminu uproszczonego w zakresie muzyki i śpiewu lub świadectwem ukończenia Studium Nauczycielskiego w tym zakresie. Z konieczności posiadania dyplomu średniej szkoły muzycznej, jako warunku dopuszczenia do studiów, zostali również zwolnieni ci kandydaci na sekcję B, którzy byli niewykwalifikowanymi nauczycielami śpiewu w podstawowych szkołach ogólnokształcących, ale wykazywali się dobrą oceną w pracy zawodowej.

Jednak wszyscy kandydaci musieli spełniać dodatkowe warunki:

1) musieli być zatrudnieni w szkołach ogólnokształcących (podstawowych lub licealnych) względnie w zakładach kształcenia nauczycieli jako czynni nauczyciele,
2) powinni posiadać co najmniej dwa lata praktyki nauczycielskiej w zakresie nauczania przedmiotów *muzyki* lub *śpiewu*,
3) nie powinni, idąc na studia, mieć przekroczonego 40. roku życia.

[5] W związku z wejściem w życie postanowień Dekretu, straciły moc: Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. *o szkołach akademickich* (Dz. U. RP z 1938 r., nr 1, poz. 6) wraz z późn.zm.; art. 51, 52 i 53 ustawy z dnia 11 marca 1932 r. *o ustroju szkolnictwa* (Dz. U. RP z 1932 r., nr 30, poz. 389) wraz z późn. zm.; Ustawa z dnia 22 lutego 1937 r. *o prywatnych szkołach wyższych* (Dz. U. RP z 1937 r., nr 13, poz. 89); Dekret z dnia 24 maja 1945 r. *o utworzeniu wstępnego roku studiów w szkołach wyższych* (Dz. U. RP z 1945 r., nr 21, poz. 1229; art. 2 pkt 4 i art. 5 Dekretu z dnia 16 listopada 1945 roku *o zmianie przepisów dotyczących szkół akademickich i stosunku służbowego profesorów i pomocniczych sił naukowych tych szkół* (Dz. U. RP z 1946 r., nr 56, poz. 313) oraz wszelkie inne przepisy prawa polskiego w sprawach unormowanych dekretem.

Zakres egzaminu obejmował materiał, który obowiązywał kandydatów w szkołach, które kończyli. Pozostałe warunki przyjęcia na wydział IV były podobne do tych, jakie obowiązywały kandydatów, którzy ukończyli średnie szkoły muzyczne.

Wyraźna różnica w warunkach dopuszczenia do egzaminu wstępnego oraz samego egzaminu, powodowała oczywiste różnice programowe (tab. 1):

– Studenci Wydziału IV sekcji A (nauczycielsko-instruktorskiej) odbywali na I roku tygodniowo 27,5 godz. zajęć, na II roku – 26,5, na III – 24, a na IV roku – 13,5.
– Studenci Wydziału IV sekcji B (studia wieczorowe dla pracujących nauczycieli) odbywali odpowiednio: 14, 23, 21,5, 19,5 oraz na piątym roku – 12,5 godzin. Dodatkowy, piąty rok nauki na sekcji B miał na celu wyrównanie ilości godzin pracy studenta oraz – przede wszystkim – realizację szerokiego programu pedagogiczno-artystycznego. Z drugiej strony studenci z sekcji B mieli przewagę w praktyce szkolnej i taki przedmiot, jak *metodyka wychowania muzycznego* – przewidziany został do realizacji w mniejszej ilości godzin.

Absolwenci pełnego toku szkolenia artystycznego kończyli przed podjęciem studiów muzycznych dwie szkoły muzyczne: państwową podstawową szkołę muzyczną (7 lat) oraz państwowe liceum muzyczne (4 lata). Program nauczania dla nich (sekcji A) przewidywał naukę przedmiotów, których absolwent tej specjalizacji mógł nauczać w szkołach muzycznych I i II stopnia. Takimi przedmiotami były *Metodyka nauczania zasad muzyki i instrumentoznawstwa, Chór i orkiestra ogólnoszkolna, Metodyka kształcenia słuchu, Literatura szkolna* (AAM-Wr, sygn. 43, 68). Przedmiotów tych nie studiowali studenci sekcji B. Mimo ogromnej różnicy w przygotowaniu do podjęcia studiów, jak i w samym programie nauczania, zdecydowano, że absolwenci Wydziału IV Nauczycielsko-Instruktorskiego sekcji B otrzymają po wypełnieniu wszystkich wymaganych rygorów przewidzianych planem studiów dyplomy równoznaczne z dyplomami zwyczajnych studiów w wyższych szkołach muzycznych na Wydziale IV Nauczycielsko-Instruktorskim. Dyplomy te uprawniały do nauczania muzyki i śpiewu w średnich szkołach ogólnokształcących i zawodowych, zakładach kształcenia nauczycieli oraz w szkołach średnich i liceach muzycznych (pomimo braku praktyk w szkołach muzycznych II stopnia), w zakresie objętym zarządzeniem Ministra Kultury i Sztuki.

Warto tu przypomnieć okoliczności, które doprowadziły do utworzenia sekcji B.

Z powodu braku nauczycieli śpiewu w szkołach ogólnokształcących Ministerstwo Oświaty wyszło z inicjatywą poszerzenia Wydziału IV o sekcję dla pracujących nauczycieli. Zakładano zatem co innego, niż w rzeczywistości otrzymano. Absolwent sekcji B (pracujący nauczyciel) nie był w stanie nadrobić zaległości 11. lat nauki, które odbyli studenci sekcji A w szkołach muzycznych I i II stopnia. W ciągu ponad 90-letniej tradycji (założone przez Stanisława Kazurę w 1927 r. – do dnia dzisiejszego – 2009 r.) wydziały wy-

chowania muzycznego nosiły różne nazwy, lecz zawsze kształciły najwyższej klasy nauczycieli muzyki dla amatorskiego ruchu muzycznego oraz różnego rodzaju kształcenia muzycznego.

Podobną sytuację zauważyła Zofia Konaszkiewicz, badając 30 lat później działalność wydziałów IV wychowania muzycznego. W dokonanej analizie systemu kształcenia muzyków-pedagogów poddała krytyce pomysł powielania pracy wydziałów IV akademii muzycznych przez podobne jednostki na Uniwersytetach czy Wyższych Szkołach Pedagogicznych, a także zacierania różnic między dyplomami i uprawnieniami zawodowymi. W *Raporcie* tym czytamy: *Nowym zjawiskiem w polskim kształceniu nauczycieli muzyki stała się niespodziewana konfrontacja Wydziałów Wychowania Muzycznego istniejących w Akademiach Muzycznych z analogicznymi Wydziałami istniejącymi w Uniwersytetach i Wyższych Szkołach Pedagogicznych. Te ostatnie powstały z myślą przygotowania w miarę licznej kadry nauczycielskiej dla szkolnictwa ogólnokształcącego. Faktycznie jednak z różnych przyczyn zaczęły powielać model kształcenia istniejący w Akademiach Muzycznych, a nie wypracowały własnego, odpowiadającego celom, dla których zostały powołane. Doprowadziło to do swoistej patologizacji kształcenia muzycznego w naszym kraju…Nie należy zacierać różnic pomiędzy dyplomami. Nie powinno dojść do tego, aby Wydziały o charakterze pedagogicznym innych Uczelni mogły wydawać dyplomy magistra sztuki. Są to bowiem inne drogi kształcenia pedagogicznego. Rozróżnienie takie nie jest wartościujące, lecz porządkujące, wprowadzające ład do posiadanych przez absolwenta kwalifikacji* (Konaszkiewicz 1999, s. 6, 68). Dokonany tu celowy skok w przyszłość jest potwierdzeniem podobnych, przedstawianych wydarzeń, które rozegrały się pod koniec lat 50. XX wieku. Czym bowiem dla wydziałów IV akademii muzycznych są obecnie podobne kształcące na uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, tym dla wydziałów IV państwowych wyższych szkół muzycznych w roku 1957 były sekcje B wydziałów IV – studia wieczorowe dla pracujących nauczycieli pozbawionych praktycznie kwalifikacji.

Niewątpliwie osiągnięto cel w postaci ilości wydanych dyplomów uprawniających do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela muzyki. Liczne szkoły ogólnokształcące pozyskały nauczycieli śpiewu, domy kultury cenionych animatorów sztuki, ogniska muzyczne nauczycieli muzyki, lecz szkoły muzyczne I i II stopnia wątpliwej klasy pedagogów. Zakładano bowiem, że wystarczy sama chęć nauczyciela do poszerzenia swoich kwalifikacji o wiedzę muzyczną, aby nauczać muzyki w szkole ogólnokształcącej. Zapomniano jednocześnie o tym, że teren sztuki był zawsze osobliwością polegającą na owym niezwykłym darze talentu, który nigdy nie podlegał żadnej filozofii politycznej, zmianom ustrojowym państwa czy wahaniom rynku pracy pedagogów. Nic zatem dziwnego, że założenia były różne od otrzymanych wyników.

Tab. 1. Porównawcza siatka godzin wydziału IV sekcji A i sekcji B (wieczorowej) w polskich wyższych szkołach muzycznych w 1959 roku

| **Przedmiot** | **Wydział IV sekcja A** | | | | | **Wydział IV sekcja B** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Rok nauki** | | | | **Rodzaj zajęć** | **Rok nauki** | | | | | **Rodzaj zajęć** |
| | **I** | **II** | **III** | **IV** | | **I** | **II** | **III** | **IV** | **V** | |
| Dyrygowanie[1] | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | Indywi-dualne | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | Indywidual-ne |
| Fortepian | 1 | 1 | 1 | 1 | Indywi-dualne | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Indywidual-ne |
| Drugi instrument muzyczny | 1 | 1 | 1 | 1 | Indywi-dualne | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Indywidual-ne |
| Emisja głosu z dykcją | 0,5 | 0,5 | 0,5 | - | Indywi-dualne | 0,5 | 0,5 | 0,5 | - | - | Indywidual-ne |
| Kształcenie słuchu | 2 | 2 | 2 | - | Grupy do 10 osób | 2 | 2 | 2 | 2 | - | Grupy do 10 osób |
| Harmonia | 2 | - | - | - | Grupy do 10 osób | 2 | 2 | 2[4] | - | - | Grupy do 10 osób |
| Ćwiczenia z harmonii | 1 | 2 | - | - | Grupy do 3 osób | - | 1 | 1 | - | - | Grupy do 4 osób |
| Kontrapunkt | 2 | 2 | - | - | Grupy do 5 osób | - | - | - | 2 | 2 | Grupy do 6 osób |
| Instrumentacja na różne zespoły | - | - | 0,5 | 0,5 | Indywi-dualne | - | - | - | 0,5 | 0,5 | Indywidual-ne |
| Czytanie partytur | 0,5 | 0,5 | 0,5 | - | Indywi-dualne | - | - | 0,5 | 0,5 | 0,5 | Indywidual-ne |
| Literatura muzyczna | 2 | 2 | 2 | - | Zbiorowe | 2 | 2 | 2 | 2 | - | Zbiorowe |
| Literatura szkolna | - | - | 1 | - | Zbiorowe | - | - | - | - | - | - |
| Formy mu-zyczne[3] | - | - | - | - | - | - | 2 | - | - | - | Zbiorowe |
| Psychologia | 2 | - | - | - | Zbiorowe | - | 2[5] | - | - | - | Zbiorowe |
| Pedagogika | - | 2 | - | - | Zbiorowe | - | - | 25[6] | - | - | Zbiorowe |
| Historia wychowania | - | - | 1 | - | Zbiorowe | - | - | - | 1 | - | Zbiorowe |
| Metodyka wych. mu-zycznego | - | - | 1 | 1 | Zbiorowe | - | - | - | 1 | - | Zbiorowe |
| Metodyka umuzykalnie-nia | - | - | 1 | - | Zbiorowe | - | - | - | - | 1 | Zbiorowe |
| Metodyka prowadz. zespołów wok.-instr. | - | - | - | 2 | Zbiorowe | - | - | - | 1 | - | Zbiorowe |
| Metodyka kształcenia słuchu | - | - | - | 1 | Zbiorowe | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Metodyka nauczania zasad muzyki i instrumento-znawstwa | - | - | 1 | - | Zbiorowe | - | - | - | - | - | - |
| Zagadnienia popularyzacji muzyki i seminarium prelekcji | - | - | 1 | 1 | Zbiorowe | - | - | - | 1 | 1 | Zbiorowe |
| Seminarium dyplom. pracy pisemnej | - | - | 1 | - | Zbiorowe | - | - | - | 1 | - | Zbiorowe |
| Chór lub orkiestra ogólnoszkolna | 2 | 2 | 2 | - | Zbiorowe | - | - | - | - | - | - |
| Zespoły wokalne | 2 | 2 | 2 | 2 | Zbiorowe | - | 2 | 2 | 2 | 2 | Zbiorowe |
| Zespoły instrumentalne | 2 | 2 | 2 | 2 | Zbiorowe | - | 2 | 2 | 2 | 2 | Zbiorowe |
| Zajęcia ogólnowydzia-łowe | 1 | 1 | 1[2] | 1 | Zbiorowe | 1 | 1 | 1[2] | 1 | 1 | Zbiorowe |
| Główne zagadnienia i kierunki filozofii | 2 | 2 | - | - | Zbiorowe | 2[6] | 2[6] | - | - | - | Zbiorowe |
| Język obcy | 2 | 2 | 2 | - | Grupy do 16 osób | 2 | 2 | 2 | - | - | Zbiorowe |
| Wychowania fizyczne | 2 | 2 | - | - | Zbiorowe | - | - | - | - | - | - |
| Studium wojskowe | Według obowiązującego programu | | | | | | | | | | |
| **Razem** | **27,5** | **26,5** | **24** | **13,5** | **-** | **14** | **23** | **21,5** | **19,5** | **12,5** | **-** |

1 – Z udziałem stałego akompaniatora na wszystkich zajęciach.
2 – Od II semestru prowadzono wykłady z higieny szkolnej w wymiarze 1 godz./tyg.
3 – Z udziałem ilustratora.
4 – Grupy do 6 osób.
5 – Absolwenci SN mogli być zwolnieni.
6 – Nie obowiązywało absolwentów SN.

Źródło: Załączniki do zarządzenia Ministra Kultury i Sztuki nr 89 z dnia 15 maja 1959 r., zmieniające zarządzenie z dnia 15 maja 1957 r., *w sprawie trybu naboru kandydatów na I rok studiów oraz warunków dopuszczania do studiów w wyższych szkołach artystycznych, podległych Ministrowi Kultury i Sztuki*.

W związku z różnicami w planie nauczania oraz z doświadczeniami nabytymi w pracy zawodowej przez czynnych nauczycieli praktyki studenckie odbywały się na innych zasadach. Sekcja A zaliczała praktyki na III i IV roku, natomiast sekcja B tylko na V roku. Studentów III roku sekcji A obowiązywa-

ły praktyki w szkołach muzycznych I stopnia (10 hospitacji i 3 lekcje próbne) oraz w szkołach ogólnokształcących (6 hospitacji i 2 lekcje próbne). Na IV roku studiów wprowadzano praktyki pedagogiczne w szkołach muzycznych II stopnia (10 hospitacji i 6 lekcji próbnych), dwutygodniową praktykę w zakładach kształcenia nauczycieli lub liceach ogólnokształcących (4 hospitacje i 2 lekcje próbne) oraz prowadzenie zespołu amatorskiego przez 6 miesięcy.

Tymczasem studentów sekcji B na V roku obowiązywały praktyki studenckie w szkołach muzycznych I stopnia (4 hospitacje i 2 lekcje próbne), w zakładach kształcenia nauczycieli lub liceach ogólnokształcących (4 hospitacje i 2 lekcje próbne) oraz prowadzenie i hospitacja zespołu amatorskiego przez okres 6 miesięcy.

Dla nauczycieli śpiewu i muzyki szkół ogólnokształcących i zawodowych, celem umożliwienia odbycia przez nich studiów zdecydowano, że zajęcia będą odbywały się w zasadzie w godzinach popołudniowych 2–3 razy w tygodniu. Pierwszy rok sekcji B, według założeń, miał charakter wyrównawczy i uzupełniający, aby przygotować słuchaczy do przejścia na studia czteroletnie według programu studiów artystycznych na wydziale IV Nauczycielsko-Instruktorskim. Analiza siatki godzin nie potwierdziła prawdziwości tych założeń (Załączniki [w:] MKiS, 15.05.1959).

Udana akcja wprowadzenia studiów wieczorowych na IV wydziały w państwowych wyższych szkołach muzycznych w 1957 r. (w Warszawie, Łodzi, Katowicach, Gdańsku, Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie) była zachętą do wdrożenia – w późniejszych latach – pomysłu otwarcia tam studiów zaocznych.

## Bibliografia

AAM-P, Archiwum Państwowej Wyższej Szkoły w Poznaniu – *akta Działalności Uczelni*, sygn. 116-143.

AAM-Wr, Archiwum Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej we Wrocławiu – akta: *Plany studiów i siatki godzin 1950–1961* (kat. A), sygn. 43, 68.

AAN, Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Zespół Ministerstwa Kultury i Sztuki – *akta Centralnego Zarządu Szkół Artystycznych Wydział Organizacji Szkół*, sygn. 13–22, 24–27, 31–35, 43, 48–51.

Aleksander T. (2006), *Studia wyższe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha. T. V, Warszawa.

AMKiDN, Archiwum Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Zespół Ministerstwa Kultury i Sztuki – akta: *Stanowiska pracy do spraw organizacyjnych i prawnych szkolnictwa muzycznego I i II stopnia (kat. A)*, sygn. 1277/31.

AMKiDN, Archiwum Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Zespół Ministerstwa Kultury i Sztuki – akta: *Zarządu Szkół Artystycznych, Wydział Organizacyjno-Prawny,* sygn. 1277/53.

Dekret (17.05.1946), Dekret z dnia 17 maja 1946 roku *o utworzeniu Rady Szkół Wyższych*. Dz. U. RP nr 26 z dn. 18 czerwca 1946 r., poz. 164.

Dekret (28.10.1947), Dekret z dnia 28 października 1947 r. *o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego*. Dz. U. RP nr 66 z dn. 30 października 1947 r., poz. 415.

Gabryś J. (1999), *Polskie szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945––1970*, Warszawa.

Jankowski W. (2002), *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu,* Warszawa.

Konaszkiewicz Z. (1999), *Analiza działalności Wydziałów Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznych. Raport z badań*. [KBN – PBZ-023-07], Warszawa.

Miketta J. (1945), *O ustroju szkolnictwa muzycznego*. Referat wygłoszony na Konferencji dyrektorów szkół muzycznych, odbytej w dniu 29 kwietnia 1945 r. w Ministerstwie Kultury i Sztuki w Warszawie (maszynopis).

Miketta J. (1947), *Reforma szkolnictwa muzycznego*. „Ruch Muzyczny" 1947, nr 11.

Michalski A. (2004), *Edukacja artystyczna na tle rozwoju myśli polityczno-oświatowej w Polsce po 1945 r.*, [w:] *Z historycznych i pedagogiczno-społecznych problemów kultury muzycznej*, pod red. E. Szubertowskiej, Bydgoszcz.

Michalski A. (2009), *Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945–1964. Założenia organizacyjno-programowe i wybrane elementy rzeczywistości*, Bydgoszcz.

MKiS (07.12.1945), Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 grudnia 1945 r. *w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego*. Dz. U. RP nr 1 z dn. 17 stycznia 1946 r., poz. 2

MKiS (15.05.1957), Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki nr 93, z dnia 15 maja 1957 r., *w sprawie trybu naboru kandydatów na I rok studiów oraz warunków dopuszczania do studiów w wyższych szkołach artystycznych, podległych Ministrowi Kultury i Sztuki*.

MKiS (15.05.1959), Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki nr 89 z dnia 15 maja 1959 r., zmieniające zarządzenie z dnia 15 maja 1957 r., *w sprawie trybu naboru kandydatów na I rok studiów oraz warunków dopuszczania do studiów w wyższych szkołach artystycznych, podległych Ministrowi Kultury i Sztuki*.

MWRiOP (01.06.1937), Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 1 czerwca 1937 r. *o ustroju szkół artystycznych muzyki*. Dz. U. RP nr 44, z dn. 15 czerwca 1937 r. poz. 343.

Sośnicki K. (1957), *Problem odnowy szkoły polskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1957, nr 4.

Ustawa (23.09.1946), Ustawa z dnia 23 września 1946 r. *o utworzeniu Rady Szkół Wyższych.* Dz. U. RP nr 49 z dn. 14 października 1946 r., poz. 164.

**Summary**

**The beginnings of music teachers' training within the system of extra mural studies in public music schools in the people's republic of poland**

Key words**:** extra mural studies, advanced music schooling, syllabuses in artistic higher education

Basing on the analysis of documents and deeds the author of this work depicts efforts of the Ministry of Education to meet the demand for elementary and general high school music teachers in the years 1950-1960. This challenge was taken up by the public advanced music schooling in cooperation with the Ministry of Culture and Art. In 1957 they organized a B section for working teachers, at IV Teachers' Training Faculties of advanced music schools and Academies.

The beginnings of music teachers' training in the system of extra mural studies has been presented in terms of the goals which were set and achieved and conflicts resulting from inconsistence of syllabuses as well as from preferential approach to music teachers who both worked and studied. All of the presentation has been supported by experiences gained by the advanced music schooling in the years after 1945.

*Eleonora Sapia-Drewniak*

# MIĘDZYNARODOWA KARIERA ZAWODOWA W OPINII EMIGRANTÓW ZAROBKOWYCH

Współczesny świat jest określany jako „świat bez granic". Pozwala to jednostce planować i projektować własną karierę zawodową niekoniecznie w swojej ojczyźnie, bowiem – jak pisze Z. Bauman – „mobilność staje się najwyżej cenioną i pożądaną wartością"[1]. Otwarcie granic w Europie związane z rozszerzeniem Unii Europejskiej spowodowało migrację zarobkową obywateli nowo przyłączonych państw Europy Środkowo-Wschodniej. Z tej możliwości skorzystało wielu Polaków, którzy karierę zawodową realizują poza granicami Polski.

Media często prezentują losy emigrantów podejmujących wyzwania sprostaniu oczekiwaniom bardzo wymagającego i nie zawsze przewidywalnego zachodnioeuropejskiego rynku pracy. Wyjeżdżający za pracą mają duże oczekiwania, a zarazem nadzieję na karierę i sukces zawodowy, co niestety nie zawsze udaje się zrealizować. Aby osiągnąć sukces na rynku pracy, trzeba swoją karierę zaplanować i konsekwentnie dążyć do realizacji wyznaczonego celu.

Jak zatem należy rozumieć karierę zawodową?

Tradycyjnie uważa się, że jest to zdobywanie coraz wyższych pozycji zawodowych, społecznych, naukowych jak również stanowisk w ramach zhierarchizowanego przedsiębiorstwa, w którym występuje określony podział zadań, wąski zakres odpowiedzialności, a nie liczą się indywidualne cechy pracowników[2]. Kariera postrzegana jest jako powodzenie życiowe, osiągnięcie celu zapewniającego perspektywy na przyszłość, ściśle powiązana z sukcesem, władzą, pieniędzmi[3].

W literaturze przedmiotu prezentowane jest szerokie rozumienie kariery opracowane przez Donalda Supera. Według niego „kariera jest polem zdarzeń składających się na życie; sekwencją kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, (...) serią stanowisk (...) zajmowanych przez daną osobę od okresu młodzieńczego do okresu emerytalnego, w której zawód jest tylko jednym

---

[1] Z. Bauman, Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika. Warszawa 2000, s. 6.

[2] J. Minta, Planowanie kariery przez młodych dorosłych w niejednoznacznej rzeczywistości, W: R. Lepperet, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.) Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości, Wrocław 2005, s. 195; J. Kłodkowska, Planowanie kariery zawodowej i związane z nią niepokoje, W: Dyskursy młodych andragogów, t. 5, Zielona Góra 2004, s. 77.

[3] Ibidem.

z wielu połączeniem ról związanych z pracą, takich jak rola ucznia, pracownika czy emeryta, z rolami pozazawodowymi, takimi jak role w rodzinie czy społeczeństwie"[4].

Przeobrażenia zachodzące we współczesnym świecie spowodowały, że zarówno granice, jak i odległości przestają mieć znaczenie, i coraz więcej osób wiąże swoją karierę z międzynarodowym rynkiem pracy. Upowszechniane są poglądy, że nie można wyraźnie oddzielić sfery pracy zawodowej od życia rodzinnego, bowiem praca przenika życie rodzinne[5]. W konsekwencji tego kariera przestaje być w życiu człowieka jedynie jego częścią, staje się życiem, realizacją własnych dążeń, a autonomia jednostki i jej praca zawodowa stanowią jedność[6]. Efektem zniesienia barier komunikacyjnych, podobnie jak i sam proces transnacjonalizacji rynków pracy spowodował, iż coraz częściej występuje tendencja do planowania i realizowania współczesnych karier nie tylko w granicach kraju ojczystego, lecz również poza jego granicami. „Pociąga to – jak pisze A. Bańka – zarówno transnacjonalną ruchliwość zawodową, jak również mobilność kulturową, która w zasadniczy sposób wpływa na zmianę indywidualnego postrzegania zawodu, stylu życia oraz celów kariery"[7].

Jacy są zatem współcześni migranci zarobkowi? Najczęściej karierę w wymiarze międzynarodowym realizują ludzie młodzi, dobrze wykształceni, podejmujący decyzję o wyjeździe z kraju z uwagi na niekorzystne warunki na krajowym rynku pracy, czyli bezrobocia, nieadekwatności ofert pracy do poziomu wykształcenia i własnych celów życiowych. Są to jednostki kreatywne, nastawione na atrakcyjny styl życia, posiadające duże możliwości przystosowania się do odmiennych warunków kulturowych i środowiskowych. Współcześnie sytuacja na rynku pracy wymaga umiejętności szybkiej reakcji oraz elastyczności w dostosowywaniu planów do niespodziewanych zadań[8].

Jednostka planująca własną karierę międzynarodową powinna znać siebie, swoje możliwości, potencjał, ale też własne ograniczenia i słabe strony. Samopoznanie przyczynia się bowiem do zwiększenia poczucia pewności, własnej skuteczności, wpływa na generowanie adekwatnych mechanizmów zachowania, umożliwiając właściwą ocenę szansy zrealizowania celu[9]. Pro-

[4] A. Paszkowska-Rogacz, Koncepcje wartości oraz modele życia związane z planowaniem kariery zawodowej, W: Pedagogika pracy, doradztwo zawodowe, pod red. H. Bednarczyka, J. Figurskiego, M. Żurka, Warszawa 2005, s. 112.

[5] B. Wojtasik, Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2003, s. 347

[6] M. Szumigraj, Kariera-spełnianie życiowych marzeń W: Doradca – profesja, pasja czy powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, pod red. B. Wojtasik, A. Kargulowej, Warszawa 2002, s. 107.

[7] A. Bańka. Psychologiczne doradztwo karier, Poznań 2006, s. 31.

[8] J. Minta, op. cit., s. 196.

[9] A. Bańka, Poradnictwo transnacjonalne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier, Warszawa 2006, s. 76.

blematyka ta w badaniach naukowych pojawiła się stosunkowo niedawno. Interesujące zatem wydało się podjęcie andragogicznych badań nad tymi zagadnieniami. Starano się odpowiedzieć na pytania:

– Jakimi motywami kierują się młodzi Polacy, decydując się na realizowanie kariery międzynarodowej?
– Jakie mają oczekiwania wobec swojego miejsca pracy poza własnym krajem?
– Jakie działania podejmują, projektując własną karierę?

Badania przeprowadzono w latach 2004 i 2008 wśród 31 osób przebywających poza granicami Polski, jak i powracających do kraju ojczystego. Do zgromadzenia materiału badawczego wykorzystano metodę indywidualnych przypadków zrealizowaną za pomocą techniki pogłębionego wywiadu[10].

Każdy kraj charakteryzuje się określoną specyfiką, którą musi zaakceptować osoba zamierzająca tam kształtować swoją karierę zawodową. Ale jak respondenci rozumieją sam termin kariery zawodowej? Nie jest on bowiem jednoznaczny. Większość z nich wskazywała na czynnik finansowy pełniący ważną rolę w motywowaniu młodych osób do podejmowania próby realizowania się zawodowo na rynku zagranicznym. Istotna jest również możliwość rozwoju zawodowego na płaszczyznach innych niż byłoby to możliwe przy wyborze kariery zawodowej w ojczystym kraju.

Rozumienie i stosunek do kwestii kariery zawodowej jest uwarunkowany tym, czy plan jej realizacji jest zgodny z wcześniejszymi założeniami. Te osoby, które nie miały szczęścia i nie zawsze sprzyjał im los, kojarzą zagraniczną karierę z koniecznością podejmowania zajęć niesatysfakcjonujących ich. Nie było w tym zakresie różnic pomiędzy respondentami aktualnie przebywającymi poza granicami Polski, jak i tymi, którzy zakończyli tam już swoją karierę zawodową. I tak absolwentka stosunków międzynarodowych uważa, że kariera jest to proces rozwojowy ściśle związany z jednej strony z posiadaną wiedzą, a z drugiej – z umiejętnością jej zastosowania. Inny respondent natomiast sądzi, że kariera jest nierozerwalnie związana z umiejętnością czerpania przyjemności z pracy, z możliwością samorealizacji i odpowiednimi zasobami finansowymi. Ale niektórym respondentom kariera kojarzy się głównie ze sposobem zarabiania pieniędzy, ze sprytem i konsekwencją w działaniu.

Wszyscy badani podkreślają, że osoby planujące swoją karierę międzynarodową muszą posiadać odpowiednie wykształcenie (niekoniecznie wyższe), znać język obcy oraz mieć określone cechy osobowościowe, takie jak: odwagę, spryt, przedsiębiorczość, komunikatywność, ambicję oraz umiejętność podejmowania ryzyka. Muszą też być otwartymi i plastycznymi tak, by przykładowo potrafiły zaakceptować odmienność kulturową kraju, w którym przebywają i pracują. Sukces na zagranicznym rynku pracy zapewniają z jednej

[10] Wywiady przeprowadzili studenci w ramach zajęć dydaktycznych.

strony czynniki indywidualne, osobowościowe, ale także zewnętrzne, do których można zaliczyć globalną sytuację ekonomiczną.

Badani twierdzili – charakteryzując zagraniczny rynek pracy – że jest on otwarty, ale wymagający i bardzo zróżnicowany. W początkowym okresie członkostwa w Unii Europejskiej łatwiej było znaleźć satysfakcjonującą pracę niż aktualnie. Pracodawcy, zatrudniając obcokrajowców – po doświadczeniach kilku ostatnich lat – mają doskonałą orientację, jakimi pracownikami są przedstawiciele poszczególnych narodowości.

Polscy pracownicy cieszą się dobrą opinią, bowiem są dobrze wykształceni i potrafią się odnaleźć w nowych warunkach. W pracy muszą systematycznie udowadniać pracodawcy, że w wywiązywaniu się z zadań zawodowych są lepsi od innych, miejscowych. Niestety, niezbyt często mogą wykorzystać w pełni swój potencjał, gdyż niejednokrotnie pracują w zawodach poniżej posiadanych kwalifikacji i dosyć trudno im jest awansować.

Dlaczego zatem opuścili własną ojczyznę i wyjechali za granicę, by tam realizować się zawodowo? Podstawową przyczyną była kwestia finansowa, tj. możliwość uzyskania wyższych zarobków niż w Polsce. Prawie wszyscy respondenci byli aktywni zawodowo na polskim rynku pracy. Jednakże podjęcie decyzji o wyjeździe, związane z tym możliwości finansowe pozwalają na prowadzenie ciekawszego, wygodniejszego życia oraz na realizowanie marzeń, co w polskich warunkach byłoby utrudnione. Czasami decydowano się na wyjazd z chęci poznania świata i bycia niezależnym na różnych płaszczyznach. Absolwentka UJ po ukończeniu studiów poszukiwała bezowocnie pracy w kraju, dlatego rozpoczęła wysyłanie CV za granicę. Okazało się, że osoba z jej kwalifikacjami ma szanse na dobrą posadę w Londynie. Podjęła zatem decyzję o wyjeździe. Pracowała w trzech firmach, gdzie zakres obowiązków zawodowych ją satysfakcjonował, podobnie jak i sytuacja finansowa. Kolejny respondent „przedłużył" sobie wakacje, znajdując początkowo pracę pomocy kuchennej, a obecnie jest programistą, co daje mu duże zadowolenie. Jedna z respondentek podjęła decyzję o wyjeździe spontanicznie, pod wpływem poznanego mężczyzny. Po przyjeździe okazało się, że będąc po studiach wyższych miała sprzedawać kanapki. Trwało to krótko i znalazła inną pracę, polegającą na opiece nad polskimi artystami przyjeżdżającymi koncertować do Wielkiej Brytanii. Nie jest to spełnieniem jej marzeń, bowiem jako polonistka wolałaby pracę dziennikarską albo w wydawnictwie.

Poznanie świata też było powodem wyjazdu za granicę do pracy części młodych respondentów. Interesujące jest to, że dla nich najważniejsza jest teraźniejszość, a nie dalsza przyszłość, która jawi się im dosyć mgliście, ważne jest „tu i teraz". Wśród respondentów posiadających rodziny część podjęła decyzję o wyjeździe, aby zgromadzić odpowiednie środki finansowe na kupno własnego mieszkania, bowiem do tej pory musieli korzystać z uprzejmości bliskiej rodziny wspólnie z nią zamieszkując. Na podstawie analizy wypowiedzi można stwierdzić, że kwestie finansowe są traktowane jako środek gwarantujący możliwość realizacji dalszych planów, szczególnie tych związanych

z prowadzeniem ciekawszego życia, poznania świata i ewentualnie zgromadzenia odpowiedniego kapitału, aby go zainwestować w Polsce w celu realizacji marzeń zawodowych.

Kariera zawodowa na rynku zagranicznym związana jest zarówno z wiedzą fachową, umiejętnościami, jak również z postawą charakteryzującą się otwartością i kreatywnością. Pracownicy zdają sobie sprawę, że konieczna jest ciągła edukacja pozwalająca na poszerzanie i doskonalenie posiadanej wiedzy. Mają oni świadomość, iż lepiej wykształceni i o lepszych umiejętnościach zawodowych, stają się bardziej atrakcyjni i konkurencyjni na rynkach zagranicznych – a może w przyszłości – i polskim rynku pracy. Dlatego uczestniczą w różnorodnych kursach – od językowych poczynając, poprzez zawodowe aż do podjęcia studiów za granicą. Ale dotyczy to jedynie najmłodszych respondentów. Im starsi, tym kwestie związane z aktywnością edukacyjną nie są przez nich ani realizowane, ani wskazywane. Zgodnie z opinią młodszych respondentów, powinno to pomóc w byciu bardziej konkurencyjnym i przydatnym na rynku pracy, ale też rozwinąć się intelektualnie. Przebywając za granicą, dysponują czasem i środkami finansowymi umożliwiającymi rozwój, a podejmowane w tym zakresie działania pozwalają na poczucie bycia spełnionym. Pytany o zdobywanie nowych umiejętności, badany wskazał: „szybko się nudzę, muszę więc sobie różnicować zajęcia. Jak się okazało, czego nie miałem okazji sprawdzić wcześniej, szybko się także uczę. Więc chętnie zmieniam branże, mam tylko jedno życie i chciałbym spróbować jak największej ilości zajęć. Codziennie chcę się nauczyć czegoś nowego". Inny z kolei pracujący jako robotnik fizyczny mimo posiadania wyższego wykształcenia artystycznego, aby być w miarę na bieżąco z dokonaniami w sztuce, czyta literaturę fachową i odwiedza galerie. Zdarza się też odmienna postawa życiowa. Młoda absolwentka studiów wyższych stwierdziła, że ze względu na charakter pracy (poniżej jej umiejętności i wykształcenia) nie podnosi swoich kwalifikacji. Twierdzi, że studiowała bardzo sumiennie i teraz nadszedł czas na odpoczynek.

Planowanie kariery a w szczególności kariery międzynarodowej wymusza konieczność poznania własnych atutów, posiadanego potencjału, ale również słabych stron. Gotowość do poznania własnych możliwości znacząco wpływa na proces planowania oraz osiągania celów. Wskutek uświadomienia sobie osobistych predyspozycji, uzupełnienia bądź uzyskania pożądanych na rynku pracy cech charakteru, można świadomie wykorzystać posiadane zasoby w różnych sytuacjach życiowych a zwłaszcza w przypadku nowych, niepewnych okoliczności na rynku pracy. Poznanie to przyczynia się do zwiększenia poczucia pewności siebie, skuteczności, tym samym sprzyja obniżeniu poziomu lęku. Dodatnio też wpływa na generowanie adekwatnych mechanizmów zachowania i ocenę możliwości związanych z realizowaniem celu[11].

[11] A. Bańka, Poradnictwo transnacjonalne..., op.cit., s. 76.

Ważne w projektowaniu kariery jest wyobrażenie o własnym potencjale, predyspozycjach i umiejętnościach. Jest to kwestia niezwykle subiektywna, lecz na podstawie wyobrażeń o sobie przekazywane są otoczeniu zewnętrznemu sygnały o tym, jak chcemy być postrzegani. Badani respondenci mają bardzo korzystne wyobrażenie o sobie, własnych predyspozycjach zawodowych. Oceniają siebie jako osoby przedsiębiorcze, zaradne, fachowe. Uważają się za aktywnych, systematycznie rozwijających się młodych ludzi, widzą pozytywne efekty swoich działań, czują się doceniani przez pracodawców. Ich samoocena jest poddawana regularnie okresowej weryfikacji przez pracodawców. Młodzi pracownicy najczęściej nie mają w tym zakresie doświadczeń z polskiego rynku pracy, dlatego te sytuacje bywają dla nich trudne. Pytana o te kwestie respondentka powiedziała, że potrzebowała czasu, aby dojrzeć do tego, by nie podchodzić histerycznie do własnych wad. Inny respondent wskazał, że doskonale zna swoje mocne i słabe strony. Do mocnych zaliczył zaradność życiową i ciekawość, a do słabych – zawziętość i szybkie nudzenie się pracą i zajęciami. Wskazywano również na pracowitość, sumienność, dokładność jako cechy ułatwiające funkcjonowanie na zagranicznym rynku racy a dezorganizację i chaos – jako utrudniające.

Respondenci proces projektowania kariery międzynarodowej postrzegają jako działalność wymagającą dużego nakładu wysiłku, własnej inicjatywy, ale także odrobiny szczęścia.. Wskazują na konieczność budowania sieci nieformalnych kontaktów, mających istotne znaczenie w sytuacji pobytu poza granicami ojczystego kraju. Niestety, nie jest to proste. Irlandczycy, gdzie większość pracowała – wg relacji respondentów – są niegościnni, nie mają zaufania do obcokrajowców. Jest to istotny czynnik utrudniający nawiązanie przyjacielskich relacji. Niektórzy w tym zakresie mają jednak pozytywne doświadczenia, wskazując: „żeby się przystosować do nowego miejsca staram się wsłuchać w otoczenie, poznać ludzi, pogadać z panią w sklepie. Tu ludzie są przyjaźni, uśmiechają się do siebie, co ułatwia adaptację".

W pracy często występują sytuacje stresowe wymagające umiejętności radzenia sobie z nimi. Dla jednych – jak piszą – „stres może być czasem budujący i pożyteczny, bo przez odpowiednią organizację i systematyczność można go zminimalizować lub nawet wyeliminować, ważna jest też znajomość własnych kompetencji i fachowość, wtedy stres nie ma dużego pola działania". „Praca w stresie to moja specjalność – wskazała młoda respondentka. Ze stresem wygrywam następująco: zamykam oczy, widzę siebie w sytuacji wygranej i idę na całość. Nie widać po mnie stresu. Panuję nad nim. Mięczakiem jestem w domu, ale nie w pracy". Inny wskazał, że „W trudnych chwilach staram się myśleć o nich jak o momencie, fazie przejściowej, która prowadzi w najbliższej przyszłości do innego, pozytywnego rozwoju sytuacji". Nie wszyscy jednak potrafią nad nim zapanować. Młoda kobieta stwierdziła, że „mam problemy z radzeniem sobie ze stresem. Nie lubię sytuacji ekstremalnych, gdzie wszystko zależy ode mnie. Stresują mnie też nieuzasadnione fochy innych". W sytuacjach trudnych młody geodeta „daje sobie radę, zawsze są

wyjścia z trudnych sytuacji, chociaż ważne jest przewidywanie przyszłości i potencjalnych kłopotów, wtedy można się na nie przygotować lub nawet ich uniknąć".

Jakie mają plany życiowe? Większość pragnie kontynuować swoją karierę zawodową na rynku zagranicznym. Często czują się spełnionymi w pracy zawodowej oraz zadowolonymi z obecnej sytuacji bytowej, nie chcą więc tego zmieniać. Dojście do aktualnego poziomu życia wymagało wielu wyrzeczeń i nakładu pracy, więc oczywistym jest, że chcą to kontynuować, a nie z tego rezygnować.

Wszyscy mówią o wielkiej tęsknocie za ojczyzną, ale w trakcie rozmów okazuje się, że jest to różnie interpretowane przez respondentów. Czy czują się Polakami? W tym zakresie ich odpowiedzi są podzielone. Część identyfikuje się z Polską i nic nie mogą tego zmienić – ani warunki pracy, ani pobyt w jakimś miejscu na świecie. Doświadczenie emigracyjne wpłynęło na ich bardziej świadome poczucie przynależności narodowej. Część natomiast uważa siebie za Europejczyków. Należą do nich ci respondenci, którzy traktują karierę międzynarodową jako doświadczanie przygody życiowej, chcący prowadzić interesujące, nieuwikłane w kanony stereotypów życie.. Po kilku latach pobytu poza krajem ojczystym można spotkać takie opinie: „Niestety, nie mogę powiedzieć, że czuję się Polakiem, bardziej Europejczykiem". „Męczy mnie typowa polska mentalność, która jest trochę ograniczona". Inny natomiast wskazuje, że „Jestem Polakiem i nigdy się tego nie wyrzeknę. Mój dom jest tam, gdzie moja rodzina – jest w Polsce".

Decyzja o wyjeździe i dłuższym pobycie za granicą nie pozostają bez wpływu na jakość i trwałość więzi rodzinnych. Posiadający własne rodziny starają się mieć z pozostałymi w kraju członkami rodziny jak najczęstszy kontakt. Starają się zatem zapraszać ich do siebie, ale też sami w miarę własnych możliwości przyjeżdżają do kraju. Poczucie świadomości, że najbliżsi w Polsce bez większych problemów funkcjonują, pozwala w miarę dobrze pracować i ułatwia przeżywanie oddalenia. Chociaż decyzja o wyjeździe jest autonomiczną, to na ogół podejmujący ją uzyskują akceptację najbliższych. Zdają sobie sprawę, że ich brak będzie bardzo odczuwany. Starają się systematycznie – nawet kilka razy w tygodniu – kontaktować, wykorzystując Gadu-gadu, Skype czy rozmowę telefoniczną. Badani wskazują, iż największym kosztem pracy za granicą, jaki ponoszą, jest poczucie rozłąki z rodziną. Często boryka się ona z wieloma problemami wynikającymi z nieobecności jednego z jej członków. Im młodsi są wyjeżdżający ojcowie czy matki, tym bardziej to odczuwają. Zdarzają się też takie opinie najmłodszych, nieobciążonych rodziną emigrantów zarobkowych, że jednorazowy kontakt w roku jest wystarczający. Poczucie osamotnienia – szczególnie wśród osób nieposiadających grupy bliskich znajomych, bywa przyczyną sytuacji stresowych, nieułatwiających życia codziennego w obcym kraju. Z nimi nie wszyscy są sobie w stanie poradzić.

Jakie są według nich korzyści z wyjazdu? Jako najistotniejszą wskazano poprawę sytuacji finansowej rodziny bądź samego respondenta. Kolejną była możliwość własnego rozwoju, poznawania świata, ale zdarzyły się wypowiedzi wskazujące, iż rozstanie na niezbyt długi okres wpływa pozytywnie na emigrującego i na jego pozostałą w Polsce rodzinę. Wśród respondentów jedynie sporadycznie wskazywano, że wyjazd rozpoczął nowy etap życia poza granicami własnej ojczyzny. Znaczna większość uważała, że po zrealizowaniu celu wyjazdu, zaspokojeniu własnych potrzeb poznawczych, poznaniu świata, wrócą do Polski, chociaż – o czym wcześniej pisałam – czują się Europejczykami. Wśród respondentów nie było osób, które z innym członkiem najbliższej rodziny wyjechały do pracy. Wszyscy byli tam samotnie, w pojedynkę.

W polskim społeczeństwie – niezależnie od wieku – dominuje jako najważniejsza wartość życiowa – rodzina, stąd też w dłuższej perspektywie respondenci nie przewidują stałego pobytu za granicą bez członków swojej rodziny. Sytuacja na rynku pracy w Polsce powoduje, że podejmowane są decyzje o szukaniu zatrudnienia na określony czas, poza granicami wlanego kraju.

Współczesny człowiek stoi przed koniecznością ukształtowania takich umiejętności, które pozwolą dostosowywać się do ciągłych przemian, umożliwią umiejętny wybór odpowiednich ofert, jak i przezwyciężanie pojawiających się przeszkód. Musi on przejąć pełną kontrolę nad własnym życiem, niejednokrotnie związaną z ryzykiem. Kariera międzynarodowa jest podejmowana przez osoby z wysokim poziomem otwartości, odważne, twórcze, łatwo adaptujące się do nowych warunków, o w miarę szerokich horyzontach myślowych.

Analizując zgromadzony materiał empiryczny, można stwierdzić, że projektowanie własnej kariery zawodowej często jest modyfikowane zastaną za granicą sytuacją rynku pracy. Coraz częściej wyjeżdżający wykonują satysfakcjonujące ich zadania, ale mimo wszystko są one nadal często poniżej posiadanych przez nich kwalifikacji. Jednak doświadczenia zagraniczne powodują, że stawiają sobie określone cele związane z aktywnością zawodową i konsekwentnie do nich dążą. Nie budzi też wątpliwości fakt, że zarówno te z pracy zawodowej, jak i dnia codziennego wpływają na ich rozwój, mobilizują do podejmowania działań edukacyjnych, co niewątpliwie spowoduje, że na zmieniających się współczesnych rynkach pracy będą konkurencyjni.

## Streszczenie

Otwarcie granic w Europie związane z rozszerzeniem Unii Europejskiej spowodowało migrację zarobkową obywateli nowo przyłączonych państw Europy Środkowo-Wschodniej. Z tej możliwości skorzystało wielu Polaków, którzy karierę zawodową realizują poza granicami Polski. W podjętych badaniach jakościowych starano się odpowiedzieć na pytania: Jakimi motywami

kierują się młodzi Polacy decydując się na realizowanie kariery międzynarodowej, jakie mają oczekiwania wobec swojego miejsca pracy poza własnym krajem i jakie działania podejmują projektując własną karierę?

Podstawową przyczyną wyjazdu była kwestia finansowa, tj. możliwość uzyskania wyższych zarobków niż w Polsce, co pozwala na prowadzenie ciekawszego, wygodniejszego życia oraz na realizowanie marzeń. Planowanie kariery międzynarodowej wymusza konieczność poznania własnych atutów, posiadanego potencjału, ale również słabych stron. Gotowość do poznania własnych możliwości znacząco wpływa na proces planowania oraz osiągania celów. Respondenci proces projektowania kariery międzynarodowej postrzegają jako działalność wymagającą dużego nakładu wysiłku, własnej inicjatywy, ale także odrobiny szczęścia.. Wskazują na konieczność budowania sieci nieformalnych kontaktów mających istotne znaczenie w sytuacji pobytu poza granicami ojczystego kraju. Jako najistotniejszą korzyść wskazano poprawę sytuacji finansowej rodziny bądź samego respondenta, możliwość własnego rozwoju, poznawania świata. Doświadczenia z pracy zawodowej, jak i dnia codziennego wpływają na ich rozwój, mobilizują do podejmowania działań edukacyjnych, co niewątpliwie spowoduje, że na zmieniających się współczesnych rynkach pracy będą konkurencyjni.

## Bibliografia

Bańka A. (2006), Poradnictwo transnacjonalne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier, Warszawa.

Bańka A. (2006), Psychologiczne doradztwo karier, Poznań.

Bauman Z. (2000), Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika. Warszawa

Kłodkowska J. (2004), Planowanie kariery zawodowej i związane z nią niepokoje, W: Dyskursy młodych andragogów, pod red. J. Kargula, t. 5. Zielona Góra.

Minta J. (2005), Planowanie kariery przez młodych dorosłych w niejednoznacznej rzeczywistości, W: Lepperet R., Melosik Z., Wojtasik B.(red.), Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości, Wrocław.

Paszkowska-Rogacz A. (2005), Koncepcje wartości oraz modele życia związane z planowaniem kariery zawodowej, W: Pedagogika pracy, doradztwo zawodowe, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom.

Szumigraj M. (2002), Kariera – spełnianie życiowych marzeń, W: Doradca-profesja, pasja czy powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, pod red. B. Wojtasik, A. Kargulowej, Warszawa.

Wojtasik B. (2003), Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny.

**Summary**

**The international vocational career in the opinions of wage–earning emigrants**

Keywords: Vocational career; wage-earning migration; vocational training; development of human beings

The opening of state borders within Europe, connected with the expansion of the European Union, has brought about a strong wave of wage-earning migration of newly-admitted states of Central-Eastern Europe. This opportunity has been used by many Poles who realize their vocational career outside the borders of Poland. In the undertaken qualitative research the author attempted to answer the following questions: What motives are young Poles driven by when they decide to make their international careers? What expectations do they have in relation to the workplaces outside their own country? What actions do they undertake while designing their own careers?

The basic cause of going abroad was financial one, that is the possibility of earning higher wages abroad than at home, which allows living a more interesting, comfortable life and realizing ambitions and dreams. Still, planning an international career entails the necessity of getting to know one's own assets, potential and capacity, but also one's weak sides. The readiness to learn about one's own possibilities influences the process of planning and reaching goals to a considerable extent. The respondents perceive the process of designing their international careers as an activity that requires a lot of effort, own initiative, and a little of good luck. They point to the need of building a network of private contacts which are of utmost importance in the situation of their staying outside their native country. They indicate improvement of the financial status of the family or their personal one, possibility of their own development and getting to know the world to be the most vital benefits. The experience of their professional work and everyday life influence their development, mobilize them to undertake educational activity, which – undoubtedly – results in that they are becoming competitive in the changing labour markets of contemporary times.

*Małgorzata Zielińska*

# EDUKACJA DOROSŁYCH IMIGRANTÓW NA ISLANDII W ŚWIETLE PEDAGOGIKI MIEJSCA

Islandia to kraj, który bardzo niedawno spotkał się ze wzmożoną falą imigracji. Od 1990 roku, kiedy to na wyspie przebywało 1,9% ludzi z innym obywatelstwem niż islandzkie, liczba ta wrosła do 7,6% w 2009 r., podczas gdy 8,9% mieszkańców wyspy było imigrantami[1] (zarówno z islandzkim, jak i obcym obywatelstwem; Statistics Iceland, 2009). W 2009 roku, w kraju zamieszkiwanym przez jedynie 319 368 ludzi mieszkały 28 644 osoby urodzone za granicą, których rodzice nie byli Islandczykami, z czego prawie połowę – 11 575 osób – stanowili Polacy (Statistics Iceland, 2009). Niniejszy artykuł będzie próbą odpowiedzi na następujące pytania: Jak instytucje edukacji dorosłych radzą sobie z tak dużym napływem imigrantów? Czy program oferowany w instytucjach kształcenia ustawicznego zmienił się w związku z migracjami? Przed jakimi wyzwaniami stoją wspomniane instytucje? Wychodzę bowiem z założenia, że analiza taka może być użyteczna także w Polsce – nie tylko ze względu na możliwość poznania systemu edukacji dorosłych w innym kraju, ale też ze względu fakt, iż da wgląd w pewien wycinek rzeczywistości, której doświadczają Polacy za granicą. Ponadto – mam nadzieję – skłoni ona także do refleksji nad edukacją dorosłych migrantów w Polsce.

## Edukacja dorosłych migrantów

Studia nad migracjami i edukacją dorosłych nie są szeroką dyscypliną na Islandii, porównując do ilości prac powstałych na temat imigranckich dzieci w szkołach (większość powstała w języku islandzkim, z angielskojęzycznych prac na uwagę zasługuje: Ragnarsdóttir, 2007). Dorośli są często pomijani w badaniach i dyskusjach o migracjach i edukacji, mimo że edukacja taka może mieć wpływ na to, jak dorośli radzą sobie w nowej rzeczywistości oraz na relacje wewnątrz społeczeństwa. Zwłaszcza, że znaczna większość imigrantów na Islandii to właśnie dorośli (Statistics Iceland, 2009). Co więcej, bada-

[1] W tekście zamiennie używam słowa imigrant i migrant. Choć nie są one równoznaczne, w niniejszej pracy opisującej kontekst islandzki, oznaczać będą osobę urodzoną poza Islandią, której rodzice nie są Islandczykami. Nie będę różnicować na tych, którzy przybyli na wyspę na stałe i tych, dla których Islandia jest kolejnym przystankiem w międzynarodowych migracjach, gdyż jak wynika z moich badań, są to grupy bardzo płynne i decyzja o zostaniu (lub nie) na Islandii jest często zmieniana, a czasem w ogóle niepodejmowana.

jąc edukację dzieci imigranckich, warto zauważyć, że wpływ na ich samopoczucie w szkole oraz integrację z rówieśnikami może mieć również postawa ich rodziców. Ważne wydaje się więc zapewnienie rodzicom możliwości edukacyjnych, na co wskazują też sami imigranci. Hanna Ragnarsdóttir w książce o rodzinach imigranckich na Islandii (2007) opowiada o pewnym ojcu-imigrancie, który zaznaczył, że chciałby, by ta sama szkoła, do której chodzi jego dziecko, oferowała również kursy językowe dla rodziców, tak aby mogli oni pomagać dzieciom w nauce oraz wiedzieć, czego dzieci się uczą (s. 165).

Problem edukacji dorosłych migrantów jest jednak coraz bardziej dostrzegany na świecie. Stał on się tematem dyskusji i badań. „Adult Learning and Migration" to jedno z zagadnień poruszanych na warsztatach, które odbyły się w grudniu 2009 r. podczas konferencji Confintea VI Living and Learning for a Viable Future, zorganizowanej przez UNESCO. W 2007 roku w Bonn odbyła się też konferencja „The Right to Education in the Context of Migration and Integration". Podczas jednego z forów na tej konferencji podkreślono, że:

„Pierwszym krokiem w integracji migrantów jest nauka języka (języków) nowego kraju. Do uczestnictwa w społeczeństwie jednak migranci potrzebują więcej wiedzy, umiejętności i kompetencji niż 'tylko' kompetencji językowych." („Concept note on Forum 1", b.d., s .1).

Podczas forum poruszono także kwestię edukacji obywatelskiej, międzykulturowości, a także języka ojczystego migrantów i jego roli w nowym społeczeństwie. Jednym z wniosków było to, że nie wszystkie języki ojczyste traktowane są tak samo.

Mimo coraz większego zainteresowania tematem edukacji dorosłych imigrantów, wciąż jednak stosunkowo niewiele zostało napisane na ten temat. W Polsce warta zauważenia jest praca doktorska Izabeli Czerniejewskiej (2008), która opisuje edukację imigrantów w Polsce:

„[D]zieci, zgodnie z Konstytucją i Ustawą o oświacie mają obowiązek uczęszczania do szkół. Natomiast dorośli imigranci takiego obowiązku, ani nawet prawa, nie mają. Ich wiedza o kraju przybycia jest więc zależna od ich własnych motywacji, przedsiębiorczości i statusu społeczno-ekonomicznego. (...) Brak bezpłatnych kursów języka polskiego dla cudzoziemców utrudnia ich naukę, a przez to lepsze zrozumienie funkcjonowania w społeczeństwie oraz samodzielne załatwianie swoich spraw" (Czerniejewska, 2008, s. 244 i s. 259).

Wśród innych prac na ten temat można też wymienić broszurę Europejskiego Międzykulturowego Miejsca Pracy (bez daty) na temat edukacji, porównującą edukację zarówno dzieci, jak i dorosłych imigranckiego pochodzenia w 10 krajach europejskich. Przeczytać można w niej np., że:

„We wszystkich krajach partnerskich za wyjątkiem Polski, można odnaleźć oficjalne zaangażowanie w tworzenie międzykulturowego programu nauczania w miejscach pracy związanych z edukacją. Według Raportu Rady Europy z 2007 roku, dotyczącego 'Strategii i trendów kulturowych w Europie':

»kwestia międzykulturowości została poważnie zaniedbana w narodowej edukacji« w Polsce, z wyjątkiem wprowadzenia pewnych wymiarów międzykulturowych w programach nauczania w regionach, gdzie mamy do czynienia ze znaczną ilością mniejszości etnicznych i językowych. Oprócz tego inicjatywy międzykulturowe podejmowane były przez organizacje pozarządowe i instytucje niezależne" (s. 12–13).

## Cele badań

Wyniki badań, które zamierzam tu zaprezentować, są częścią projektu badawczego, dotyczącego różnych aspektów uczenia się polskich dorosłych imigrantów na Islandii[2], w tym ich aktywności społecznej, politycznej i edukacyjnej, potrzeb edukacyjnych oraz stosunku do nowego miejsca. Z tego względu poniższy artykuł zawężony jest przez perspektywę, która przyjęłam podczas badań, a więc poprzez badanie możliwości edukacyjnych dorosłych z Polski. Nie szukałam więc np. podstawowych kursów techniki pisania, gdyż zakładam, że polscy dorośli przyjeżdżający na Islandię będą już umieli czytać i pisać przynajmniej w swoim języku (współczynnik alfabetyzacji w Polsce wśród dorosłych wynosił 99,3% w 2007 roku – za: UNESCO, 2009, s. 188).

Celem tej pracy jest więc zbadanie możliwości edukacyjnych (przede wszystkim edukacji pozaformalnej) dorosłych imigrantów na Islandii.

Analiza edukacji zawsze zakłada jakąś teorię, jeśli nie ma być suchym opisem kursów i programu. Jedną z możliwości jest analiza programu nauczania z perspektywy postawionych jej w systemie edukacji celów. Takie cele będę próbowała odnaleźć. Poza tym jednak będę posługiwać się teorią, która w mojej subiektywnej ocenie najlepiej odpowiada na wyzwania czasów globalizacji i powszechnej migracji, a więc pedagogiką miejsca.

Pedagogika miejsca jest jedną z nowych koncepcji edukacyjnych, rozwijaną w Polsce m.in. przez Marię Mendel (2006), a za granicą przez Gregory'ego A. Smitha (2002), Davida Sobela (1999) czy Janice L. Woodhouse i Clifforda L. Knappa (2000). Jej założenia można jednak odnaleźć też w innych koncepcjach, np. w uczeniu się przez biografię miejsca Ewy Kurantowicz (2003), edukacji regionalnej czy wszelkiej edukacji do lokalności. Edukacja taka rozwija się ostatnio zwłaszcza w opozycji do sił globalizacyjnych, zwanych często „globalizacją od góry" (ang. *globalization form above*), która to opozycja bywa też wykorzystywana przez skrajne ruchy prawicowe (Toepfer, 2003, s. 25). Warto zauważyć tu, że pedagogika miejsca, odnosząca się do dość ogólnie pojmowanego „miejsca" czy też lokalności, nie jest, w prze-

[2] Projekt ten prowadzony jest w ramach pracy doktorskiej, pisanej pod opieką promotorską prof. Marii Mendel oraz dr Hanny Ragnarsdóttir. Realizowany jest przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego.

ciwieństwie do nacjonalizmu, wykluczająca. Mimo że odwołuje się często do tradycji i odpowiada na potrzebę zakorzenienia, nie zamyka się na obecność i współżycie/współpracę różnych kultur w danym miejscu.

Stephanie Raill Jayanandhan (2009) dostarcza bardzo ciekawej analizy i podsumowania różnych koncepcji pedagogiki miejsca, dzieląc ją na dwie części. Pierwsza „gałąź" umiejscowiona jest głównie w wiejskim kontekście, reprezentuje ją np. David Sobel (1999). Podkreśla ona rolę otoczenia uczniów w ich edukacji oraz możliwość wykorzystania lokalnnego otoczenia do nauki poprzez wycieczki terenowe, spotkania z członkami społeczności lokalnych oraz mocny związek programu nauczania ze światem wokół. Według pedagogów miejsca uczniowie powinni zapoznawać się z wiedzą lokalną, a nie tylko z „przenośną" wiedzą z programów tworzonych na poziomie krajowym. Celem takiej pedagogiki jest m.in. „umiejscowienie" uczniów w ich lokalnej społeczności oraz zbudowanie ich relacji z miejscem, tak by zachęcić ich do zostania lub powrotu tam (Jayanandhan, 2009, s. 105).

Druga grupa pedagogów miejsca (np. Steven Nathan Haymes) odnosi się częściej do przestrzeni miejskiej. Miejsce jest tam nierozłącznie związane nie tylko z ekologią i lokalną społecznością, ale też z walką społeczną, oporem i aktywnym obywatelstwem. Pedagogika taka zawiera też elementy walki o władzę i upełnomocnienie (*empowerment*) oraz dekolonizację i walkę z nierównościami opartymi na przynależności rasowej czy społecznej (Jayanandhan, 2009, s. 105). Oba podejścia do pedagogiki miejsca są też łączone, a David Greenwood (wcześniej jako Gruenewald) podkreśla rolę krytycznej analizy w pedagogice miejsca, tworząc koncept krytycznej pedagogiki miejsca (Gruenewald 2003).

W rodzimej koncepcji pedagogiki miejsca (Mendel 2006) warte podkreślenia jest natomiast zwrócenie szczególnej uwagi na dialektyczną relację człowieka z miejscem. Maria Mendel pisze:

„Należy podkreślić, że przede wszystkim [miejsca] są 'ludzkie', to znaczy nie istnieją bez znaczeń, jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc, bez znaczeń, które je budują. Człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relację. Dla pedagoga ważna jest jej dialektyczność. (...) możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą zrobić z nami to samo. (...) Można powiedzieć, że pedagog czy animator miejsca pracuje 'na' dialektycznym związku człowieka z miejscem. Odsłaniając wzajemność, jaka go cechuje, pozostaje w przymierzu z wychowankiem, po jego stronie, w konkretnej przestrzeni ludzkiego doświadczenia, która – także, lecz nie tylko – dzięki jego wpływowi może przybrać określone znaczenie i w rezultacie budować lub niszczyć" (2006, s. 32 i s. 34).

Taka wzajemność relacji człowieka z miejscem stawia szczególne pytania edukacji imigrantów. Jaki wpływ na nowe miejsce ma obecność obcokrajowców? Czy są oni tego wpływu świadomi? I czy edukacja pozaformalna zajmuje się też wpływem ludzi na miejsca, czy uczy „oswajania" nowego miejsca i zmiany tych jego elementów, które mogą być krzywdzące? Czy asystuje im

w stawianiu pytań: „Co powinno być zachowane, zmienione, odtworzone lub stworzone – tutaj?", o których pisze David Greenwood (2008, s. 339)?

Wydaje się, że wyzwaniem stojącym przed pedagogiką miejsca jest odniesienie jej do coraz częstszych migracji, które kształtują obraz naszego społeczeństwa. Jayanandhan (2009) analizując, jakie treści dotyczące pedagogiki miejsca można znaleźć u Johna Deweya, konkluduje:

„Dewey zmaga się z problemem rzadko artykułowanym w pedagogice miejsca, ale będącym jednym z największych wyzwań – jak obramować (ang. frame) pedagogikę miejsca dla potrzeb mieszkańców mobilnego i globalnego społeczeństwa. Zarówno pedagogika miejsca osadzona w mieście, jak i na wsi zakłada, że członkowie społeczności są statyczni i mają korzenie w danej społeczności. (...) Ale co z imigrantami czy uczniami przeprowadzającymi się do dużego miasta czy małego miasteczka, noszącymi za sobą historie i lekcje z innych miejsc? (...) Tak, jak ważna jest pomoc uczniom, w byciu tam, gdzie są, pedagogika miejsca musi również zawierać element meta-analizy – uczenia się, jak uczyć się bycia w nowym miejscu, bez pomocy: szkoły, relacji instytucjonalnych i programu instytucji edukacyjnej. Takie uczenie się musi zakładać konkretne strategie eksplorowania nowych miejsc (czytanie gazet, odwiedzanie lokalnego targowiska, zdobycie karty bibliotecznej, włączenie się do jakiejś organizacji, rozmowę z kimś starszym, mapowanie miasta czy regionu. (...) W mobilnym i zglobalizowanym świecie przyniosłoby nam korzyść dzielenie się umiejętnościami i strategiami uczenia się o miejscu razem z uczniami: sprawienie, by uczenie się osadzone w miejscu było przenośne" (s. 109–110).

Takich właśnie treści, związanych z pedagogiką miejsca, szukać będę w islandzkiej edukacji dorosłych. Ponieważ jednak, jak wskazałam wyżej, pedagogika miejsca może być rozumiana różnorako, sprecyzuję, że chodzi mi o pedagogikę miejsca, rozumianą szeroko jako „uczenie się do bycia tam, gdzie jesteśmy" (Smith 2002), a w tym:

1) ułatwienie migrantom przystosowania się do życia w nowym społeczeństwie, uczenie się życia wśród lokalnej społeczności,
2) uczenie się brania udziału w lokalnych procesach podejmowania decyzji,
3) uczenie się nowego miejsca, jego historii, kultury, natury itp.,
4) międzykulturowego uczenia się w instytucjach edukacyjnych,
5) otwartości na wpływ ludzi na miejsca, asystowanie im w stawianiu pytania: „Co powinno być zachowane, zmienione, odtworzone lub stworzone – tutaj?".

## Ramy metodologiczne

Moje badania składają się głównie z analizy oferty edukacyjnej oraz programu kursów. Ponadto przeprowadziłam również rozmowy z nauczycielami i dyrektorami trzech placówek edukacyjnych w Reykjaviku. Nie obserwowałam żadnych zajęć, więc nie mogę wyciągać wniosków na temat tego, jak wspomniane programy są prowadzone. Praca ta jest więc ograniczona jedynie

do analizy możliwości edukacyjnych, o których informację migranci mogą uzyskać ze stron internetowych, ulotek oraz podczas rozmów z przedstawicielami instytucji edukacyjnych.

Dodatkowo, aby opisać edukację dorosłych na Islandii oraz cele przed nią stawiane, analizowałam również dokumenty prawne i literaturę. Wśród źródeł, z których korzystałam, jest prawodawstwo islandzkie oraz analizy i raporty opisujące islandzką edukację (zwłaszcza raport Eurydice opisujący system edukacji na Islandii, opierający się na informacji od islandzkiego oddziału sieci Eurydice). Muszę jednak zaznaczyć, że moja niewystarczająca jeszcze znajomość języka islandzkiego ograniczyła moje badania literatury do tej dostępnej w języku angielskim, szwedzkim i norweskim.

## Edukacja dorosłych na Islandii

Edukacja dorosłych na Islandii ma unikalny charakter w porównaniu z innymi systemami europejskimi, choćby ze względu na środki finansowania. Przede wszystkim kursy dla dorosłych (poza edukacją wyższą) są sponsorowane przez pracodawców i związki zawodowe, a nie bezpośrednio ze środków państwowych, jak to jest np. w innych krajach nordyckich (FA, b.d. a). Dziewięć centrów kształcenia ustawicznego poza Reykjavikiem i jedno w Reykjaviku – Centrum Kształcenia Ustawicznego Mímir – pozyskują środki głównie od Centrum Edukacji i Szkoleń dla Sektora Pracowniczego (FA), utworzonego w 2002 r. przez Islandzką Konfederację Pracy oraz Konfederację Islandzkich Pracodawców (FA, b.d. a). FA działa na podstawie kontraktu na świadczenie usług z Ministerstwem Edukacji.

Strona internetowa FA zawiera krótką analizę edukacji dorosłych na Islandii, gdzie można m.in. przeczytać:

„Można uczciwie powiedzieć, że w ciągu ostatnich lat edukacja dorosłych na Islandii rozwijała się wskutek inicjatywy z sektora pracowniczego. (...) Na Islandii najczęściej uczestnicy płacą 90–100% czesnego za edukację, ale mogą starać się o zwrot części tej kwoty z funduszy edukacji dorosłych, do którego należą" (FA, b.d. a).

Dorośli mogą dostać od związków zawodowych bądź pracodawcy zwrot kosztów nauki w innych instytucjach, takich jak np. szkoły prywatne, oferujące kursy językowe czy Centrum Międzykulturowe w Reykjaviku. Koszt nauki pokrywa też często biuro pracy. W niektórych gminach, aby móc otrzymywać zasiłek dla bezrobotnych, trzeba uczestniczyć w kursie języka islandzkiego. Nauczanie języka reguluje też Prawo o Obcokrajowcach (nr 96/2002) oraz Regulacje dot. Obcokrajowców (nr 53/2003), które zapewniły obcokrajowcom dostęp do kursów języka islandzkiego oraz ustanowiły konieczność ukończenia co najmniej 150 godzin kursu języka islandzkiego, by móc starać się o prawo stałego pobytu w kraju (FA, b.d. a).

Centra kształcenia ustawicznego oraz inne instytucje publiczne oferujące edukację na poziomie średnim (np. ogólne i zawodowe szkoły średnie) oraz

wyższym umożliwiają również uzupełnienie formalnej edukacji dorosłym (Eurydice, 2009), np. w formie zajęć wieczorowych. W niektórych gminach dorośli mają też możliwość uczestnictwa w kursach w gminnych szkołach dla dorosłych (Eurydice, 2009). Szkoły wyższe oferują dorosłym zarówno udział w zwykłych kursach dziennych, jak i edukacji na odległość, koordynowanej przez centra kształcenia ustawicznego.

a) *Cele edukacji dorosłych na Islandii*

Na Islandii nie istnieje żadne ogólne prawo dotyczące edukacji dorosłych – ani Islandczyków, ani imigrantów. Trudno więc o źródła, które takie cele definiowałyby. Jednym z takich źródeł może być jednak raport (Green, 2007) nordyckiego think-tanku, niemający zobowiązującego charakteru, ale wspierany m.in. przez FA. Think-tank, nazwany Nordyckim Networkiem na rzecz Nauczania Dorosłych (*Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande – NVL*) składał się (w momencie opracowywania raportu) z 6 osób, w tym m.in. członkini FA, dyrektora Duńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego (DPU) oraz ekonomistów. Z tego też prawdopodobnie względu raport ma charakter analizy tego, jakie kompetencje mogą być potrzebne, by Skandynawia (szeroko rozumiana, z włączeniem Danii, Finlandii i Islandii) zwiększyła swoją produktywność i konkurencyjność, jednocześnie zapewniając dobrobyt społeczny. Według *NVL* przyszłość Skandynawii będzie charakteryzowana przez: globalizację (rozumianą głównie jako globalny rynek); glokalizację (rozwój kompetencji i wiedzy związanej z „miejscem"); rozwój technologiczny; zmianę rynku pracy w kierunku sektora usług; zrównoważony rozwój środowiska jako wyzwanie; przemiany demograficzne; wielość i wielokulturowość; indywidualizm i współpracę; kreatywność i innowacje. Kompetencje, które według *NVL* potrzebne są do życia w takim społeczeństwie, zostały podzielone na 3 grupy: kompetencje zawodowe; kompetencje społeczne (komunikacja i interakcja przez język, sztukę, ruch, matematykę i narzędzia techniczne) oraz kompetencje osobiste (poznanie siebie samego, samodzielność, podejmowanie inicjatywy). Raport *NVL* nie formułuje całościowo i wprost celów nauczania dorosłych, ale sugeruje, że mogłyby być to wspomniane kompetencje. Jego słabą stroną wydaje się mocne podporządkowanie społeczeństwa siłom rynku i nastawienie jedynie na adaptację do jego wymagań.

Jak wspomniałam jednak, cele raportu są raczej wytycznymi, w stronę których mogą kierować się instytucje edukacji dorosłych, nie zaś obowiązującymi celami edukacji dorosłych na Islandii. Takie bowiem nie istnieją. Raport Eurydice opisujący edukację dorosłych stwierdza: „nie istnieją żadne ogólne cele w nauczaniu dorosłych oraz młodych ludzi opuszczających szkoły. Generalnie rzecz biorąc, celem jest zapewnienie dostępu do edukacji dorosłym oraz młodym ludziom opuszczającym szkoły, aby mogli zdobyć oraz odnowić umiejętności konieczne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie" (Eurydice, 2009, s. 124).

To, co „aktywne uczestnictwo" mogłoby oznaczać, nie jest opisane w raporcie Eurydice, więc można założyć, że jego autorzy odwołują się do zdroworozsądkowego rozumienia tego terminu. Ale i ono nie jest jednoznaczne, bo można różnie rozumieć to, co oznacza, zwłaszcza dla dorosłych imigrantów, aktywne uczestnictwo w społeczeństwie – czy chodzi tu o uczestnictwo w życiu społecznym, ekonomicznym (możliwość zdobycia pracy) czy politycznym? I jakie potrzebne są do tego umiejętności?

Jedną z takich umiejętności, przydatnych we wszystkich wymienionych sferach, jest komunikacja z innymi, która w przypadku imigrantów jest mocno utrudniona, jeśli nie mają oni wspólnego języka z większością mieszkańców kraju. Ale nawet to niby proste założenie jest kontrowersyjne, bo wciąż pojawia się pytanie, czy musi to być język narodowy danego kraju. Na Islandii większość ludzi mówi biegle po angielsku, również dzieci i starsze osoby. Znajomość tego języka mogłaby więc być wystarczająca do komunikacji na wyspie. Mimo to nieznajomość islandzkiego utrudnia korzystanie z wielu możliwości edukacyjnych (o czym będę pisać dalej), jak i ogranicza uczestnictwo w niektórych spotkaniach. Poza tym nieznajomość islandzkiego utrudnia rozumienie tego, co obecnie dzieje się w kraju, ze względu na to, że wiadomości podawane są głównie w języku islandzkim[3]. Co więcej, język wydaje się mieć szczególne znaczenie dla Islandczyków, którzy starają się zachować go „czystym", a więc możliwie bliskim językowi pierwszych osadników na wyspie i często mają do niego emocjonalny stosunek[4].

Przykładem może być wypowiedź jednej z islandzkich doktorantek, która opowiedziała mi, jak rozgoryczona była faktem, że pracownicy supermarketu, w którym robi zakupy, nie mówili jej językiem. „Jestem na Islandii, więc chcę mówić po islandzku, gdzie indziej miałabym to robić?" – pytała. Z rozmów z zagranicznymi pracownikami supermarketów i sektora usług wnioskuję, że większość klientów jest uprzejma i wyrozumiała dla braku znajomości islandzkiego u sprzedawców, ale zdarzają się i tacy, którzy właśnie tak jak owa doktorantka głośno wypowiadają swoje niezadowolenie i domagają się obsługi we własnym języku.

Można więc postawić tezę, że brak znajomości islandzkiego, choć nie wyklucza z aktywnego udziału w życiu społecznym na Islandii, może mieć negatywny wpływ na to uczestnictwo.

Ale czy umiejętności językowe wystarczają do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie? Trudno odpowiedzieć na to pytanie bez bardziej szczegó-

[3] Istnieje również angielskojęzyczna gazeta „Grapevine", ale wydawana jest jedynie raz w miesiącu. Część wiadomości tłumaczona jest na język angielski na różnych portalach internetowych, takich jak np. IceNews, ale jest to niewielka ilość w porównaniu z objętością porannych gazet po islandzku.

[4] Więcej na temat języka islandzkiego oraz polityki językowej Islandczyków można przeczytać np. w pracy Przemysława Czarneckiego „Málið að fornu og nýju. O języku Islandczyków" (2009).

łowego zdefiniowania, o jakie uczestnictwo chodzi. Czy np. uczestnictwo imigrantów w życiu towarzyskim wystarcza, by mówić o „aktywnym uczestnictwie w społeczeństwie"?

Podpowiedzią może być Ustawa o Szkołach Średnich z 2008 roku (The Upper Secondary School Act, 2008), która mówi:

„Celem nauczania w szkołach średnich jest wspomaganie ogólnego rozwoju wszystkich uczniów oraz zachęcanie ich do aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie poprzez umożliwianie im nauki odpowiadającej potrzebom każdego ucznia" (s. 1).

Sformułowanie „aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie" jest użyte wiele razy także w raporcie Eurydice, więc można założyć, że odnosi się ono również do tej części raportu, która dotyczy edukacji dorosłych.

Dodanie do „aktywnego uczestnictwa" sformułowania „w demokratycznym społeczeństwie", nieco wyjaśnia cele edukacji dorosłych, gdyż kieruje nas w stronę partycypacji politycznej. Wciąż jednak istnieje wiele dyskusji na temat tego, czym jest demokracja i co potrzebne jest do osiągnięcia jej. Bazując na greckim źródłosłowie, możemy powiedzieć, że demokracja jest „władzą ludu". W praktyce jednak istnieje wiele możliwości rozumienia zarówno słowa „lud" (szerzej o tym m.in. w książce: „Lud", Margaret Canovan, 2008), jak i wielu form sprawowania tej władzy – takich jak demokracja konsensualna czy reprezentacyjna. Nawet koncentrując się jedynie na lokalnym, islandzkim kontekście, można zauważyć, że system polityczny oparty na demokracji reprezentacyjnej jest mocno kontestowany, zwłaszcza w czasach kryzysu ekonomicznego[5]. Walka o więcej „władzy dla ludzi" i „prawdziwą partycypację", a jednocześnie przeciw realnej demokracji liberalnej[6] widoczna jest np. w takim tekście z bloga jednego z aktywistów mieszkających na Islandii:

[5] Od 2008 roku Islandia jest w kryzysie ekonomicznym, na który złożył się kryzys walutowy (gwałtowny spadek wartości islandzkiej korony), bankowy, kryzys na rynku nieruchomości i in. Rozmawiając z Islandczykami na temat kryzysu, najczęściej można usłyszeć przekonanie, że zostali oni oszukani przez własnych polityków, którzy zataili przed nimi informację o nadchodzącym kryzysie. Bardzo rozpowszechnione jest też przekonanie o zbyt ścisłym powiązaniu polityków z szefami banków i właścicielami największych firm. Masowe protesty na przełomie 2008 i 2009 roku doprowadziły do upadku ówczesnego rządu. Obecnie (styczeń 2010) wciąż w kraju trwa debata na temat wypłacania rekompensat angielskim i holenderskim klientom islandzkiego banku Icesave, która również stała się okazją do refleksji nad systemem politycznym – gdy parlamentarzyści zdecydowali o wypłacie rekompensat, dziesiątki tysięcy Islandczyków podpisało petycję do prezydenta z prośbą o veto. W rezultacie decyzja zostanie najprawdopodobniej podjęta w referendum.

[6] Używam tu zwrotu „realny", tak jak był on używany w kontekście np. „realnego", czyli realnie istniejącego socjalizmu, w opozycji do idelanych koncepcji demokracji czy socjalizmu.

„Przede wszystkim powinno się aktywnie sprzeciwić takiemu rodzajowi 'demokracji', który skłania nas do wrzucania kartki do głosowania, a potem wyłączania mózgu, kiedy ktoś inny podejmuje za nas wszystkie ważne decyzje, tak jakby nie miały one nas już dłużej interesować. Oczywiście możemy śledzić (w dużym stopniu zmanipulowane) media, ale ludzie nie mają tak naprawdę nic do powiedzenia. Nie mówiąc już o tych ludziach, którzy i tak nie mają głosu (imigranci czy uchodźcy będący często przedmiotem bezlitosnego ustawodawstwa)" (Ferioli, b.d.).

Poza głosami o niewystarczającej demokracji w społeczeństwie islandzkim pojawiają się też prace podważające w ogóle ideę demokracji jako celu. Humphrey Hawksley porównuje w książce "Democracy Kills" (2009) sytuację m.in. Irakijczyków i mieszkańców Dubaju i konkluduje, że dla wielu ludzi ważniejsza jest stabilizacja i spełnienie potrzeb ekonomicznych, niż samo prawo do głosowania, które nie zawsze jest równoznaczne z możliwością rzeczywistego wpływu na sytuację. Dotyczy to między innymi migrantów ekonomicznych, z którymi Hawksley rozmawiał i którzy wybrali stabilizację ekonomiczną i rozwój osobisty w niedemokratycznym kraju nad prawem do głosu w kraju pochodzenia, które jednak nie pomagało w poprawie własnej sytuacji. Należy więc pamiętać, że sama koncepcja demokracji jako systemu politycznego jest tylko jednym z możliwych wyborów i konieczność dążenia do niej nie może być uważana za pewnik.

Warto jednak podkreślić, że w pedagogice nauczanie do demokracji najczęściej jednak nie jest kojarzone z nauczaniem do konkretnego systemu politycznego, ale za Deweyem – z nauką demokracji poprzez dialog i demokratyczne tworzenie wiedzy.

Analizując wymienione w tym podrozdziale cele edukacji dorosłych, można uznać, że część z nich pokrywa się z założeniami pedagogiki miejsca. Uczenie się języka i „aktywnego uczestnictwa" (jakkolwiek rozumianego) pomaga uczyć się nowego miejsca i bycia w nim. Jednocześnie podkreślenie znaczenia aktywności ludzi wiąże się z otwartością na ich wpływ na miejsca, a nie tylko na bierne dostosowywanie się do nich. Także cele postawione przez think-tank *NVL*, choć nastawione mocno ekonomicznie, zawierają pewne elementy wiążące się z pedagogiką miejsca – poprzez zwrócenie uwagi na „glokalizację" i to, że uczenie odbywa się w pewnym miejscu. W żadnym momencie nie podkreśla się jednak wartości krytyczności uczniów w kształtowaniu nowego miejsca, prawdopodobnie dlatego, że krytyczność jest zwykle oddolna i nie zawsze leży w interesie instytucji.

b) *Możliwości edukacyjne dorosłych imigrantów na Islandii*

Przyglądając się możliwościom edukacyjnym edukacji pozaformalnej, odbywającej się w centrach kształcenia ustawicznego, szkołach oraz innych instytucjach edukacji dorosłych, można skategoryzować je następująco:

- kursy językowe (języka islandzkiego, angielskiego, norweskiego, duńskiego, hiszpańskiego i in.);
- kursy komputerowe (podstawowe umiejętności korzystania z komputera, kursy specjalnych aplikacji, grafika komputerowa itp.);
- kursy ułatwiające powrót do szkoły poprzez koncentrację na podstawowej matematyce, języku islandzkim (jednak nie jako drugim języku uczniów), języku angielskim, komputerach, tworzeniu portfolio, tworzeniu projektów i in. (kurs ten nie kończy się żadnym egzaminem);
- kursy pomagające dyslektykom;
- kursy hobbystyczne (szycie, kręcenie filmów, robienie biżuterii, gotowanie, etc.);
- kursy psychologiczne (radzenie sobie z lękiem, uczenie się poczucia własnej wartości, itd.), kursy komunikacji;
- kursy domowej ekonomii;
- kursy na temat tego, jak znaleźć pracę, jak napisać CV itp.;
  - kursy zawodowe dla nauczycieli przedszkoli, przedstawicieli handlowych, pracowników turystyki, pielęgniarek i in. (najczęściej podejmują je ludzie już pracujący w danym zawodzie);
  - kursy związane z lokalną historią i kulturą (np. dotyczące sag);
  - kursy dotyczące islandzkiej natury i środowiska przyrodniczego;
  - program: Szkoła dla Osiedleńców.

Ostatni z kursów zasługuje może na nieco więcej uwagi w tej pracy, gdyż przeznaczony jest on wyłącznie dla imigrantów[7]. Kurs został utworzony przez Centrum Kształcenia Ustawicznego Mímir oraz zatwierdzony przez FA dla innych centrów. Te instytucje, które zdecydują się na jego realizację, otrzymują środki finansowe na ten cel z FA. Uczestnicy, którzy ukończą wspomniany kurs, mogą włączyć zdobyte 10 punktów do dyplomu ukończenia szkoły średniej, zastępując tym kursem inny przedmiot. Program Szkoły dla Osiedleńców jest następujący:

1. Język islandzki – 58 godzin.
2. Nauka o społeczeństwie – 20 godzin. Informacja w języku polskim ze strony FA: „Główny nacisk jest położony na poznanie praw i obowiązków na rynku pracy, ubezpieczeń powszechnych, opieki zdrowotnej, szkolnictwa, praw podatkowych, Międzynarodowego Centrum Kulturowego (Alþjóðahús) albo innej podobnej instytucji" (FA, b.d., c).
3. Komputery – 15 godzin.
4. Portfolio (Dziennik samooceny ucznia) – 15 godzin. „Uczniowie zapisują po islandzku informacje o swojej nauce, kursach, pracy, zainteresowa-

[7] Nazwa odnosi się do historycznej islandzkiej "Księgi o Zasiedleniu", opisującej pierwszych nordyckich osiedleńców nowego kraju. Użycie tej nazwy pokazuje ciekawą perspektywę patrzenia na imigrację – jako zasiedlania kraju w ten sam sposób, w jaki zrobili to Islandczycy, co z jednej strony daje obu grupom wspólną historię, a z drugiej też zakłada, że imigranci przyjechali do Islandii na stałe.

niach. Wykonywana praca jest określana w porozumieniu z przełożonymi w miejscu pracy, którzy najczęściej przybywają na zajęcia lekcyjne. Dyskusje, zbiór informacji, notatki. Bardzo ważnym atutem jest, aby przełożony z miejsca pracy brał udział w sporządzaniu notatek i oceniał swoich pracowników w swoim dzienniku. Ten sposób da mu możliwość lepszego poznania zdolności, możliwości, wykształcenia i praktyki swoich pracowników" (ibidem).

5. Samowzmacnianie i kontakty – 10 godzin. Oryginalny tekst ulotki w języku polskim: „Główny nacisk jest położony na niepodobne zachowania. Zdecydowanie, niezdecydowanie i nacisk w kontaktach międzyludzkich. Wpływ różnorodnego poczucia własnej wartości na zachowanie ludzi. Czynniki, które mogą zachwiać pewność siebie i jak temu zapobiec. Sposoby, które prowadzą do umocnienia pewności siebie, poczucia bezpieczeństwa, zadowolenia i ogólnie lepszego samopoczucia. Relacje między ludźmi polegające na umiejętności słuchania innych, krytyki, przyjmowania krytyki własnej osoby, rozwiązywanie nieporozumień, kontaktów i kultury w miejscu pracy. W grupach są ludzie z rożnych środowisk kulturowych, dlatego bardzo ważne jest, aby każdy pielęgnował swoje pochodzenie, swoją kulturę i jednocześnie przyswajał nieznane mu dotychczas przyzwyczajenia i zwyczaje nowego kraju" (ibidem).

W sumie – 120 godzin (ibidem).

Analizując powyższy program, można zauważyć, że kilka różnych przedmiotów zostało połączonych pod wspólnym tytułem „Szkoła dla Osiedleńców". Twórcy programu kierowali się jakimś pomysłem na to, czego imigranci potrzebują na Islandii – języka islandzkiego, umiejętności komunikacyjnych, w tym międzykulturowych, umiejętności korzystania z komputera oraz znajomości islandzkiego społeczeństwa. Znajomość społeczeństwa rozumiana jest tu jako znajomość instytucji publicznych oraz praw i obowiązków jednostki. Jedna z byłych uczennic kursu opowiada w tekście ulotki:

„Głównym celem jest nauka mówienia po islandzku, ale uczymy się również o społeczeństwie islandzkim. Jesteśmy bogatsi w wiedzę o naszych prawach i obowiązkach wobec społeczeństwa islandzkiego" (ibidem).

Kurs ten obejmuje jeden semestr i zwykle uczestniczy w nim około 8 osób, więc nie można powiedzieć, żeby spotykał się z dużym zainteresowaniem imigrantów.

c) *Bariera językowa?*

Warto zwrócić uwagę, że znaczenie znajomości języka islandzkiego jest podkreślone i w programie Szkoły dla Osiedleńców (jest on bowiem zarówno głównym przedmiotem nauki, jak i językiem nauczania wszystkich innych części kursu), i w niemal wszystkich innych kursach kształcenia ustawicznego na Islandii. Po przeanalizowaniu oferty edukacyjnej wielu instytucji, przeznaczonej dla dorosłych imigrantów można dostrzec, że znaczna większość z nich jest prowadzona w języku islandzkim. Wyjątkiem są jedynie kursy językowe

oraz kilka kursów oferowanych po polsku w Centrum Nauczania Zawodowego w Suðurnesjum niedaleko Reykjaviku. Kursy oferowane po polsku obejmowały tam jesienią 2009 roku:

- „Skuteczne poszukiwanie pracy",
- „Księgowość domowa",
- „Kurs komputerowy – podstawowy",
- „Kurs masażu – podstawowy",
- „Kurs kosmetyczny",
- „Kurs fotografii i Photoshop dla początkujących",
- „Kurs kucharski",
- „Domowe wytwarzanie wina i piwa",
- „Kurs języka angielskiego 1–2–3–4" (MSS, b.d.).

Poza wymienionymi wyżej kursami, uczestnictwo w pozaformalnej edukacji dorosłych[8] wymaga pewnej znajomości języka islandzkiego.

Wydaje się, że istnieje pewien problem z dostępem imigrantów do edukacji dorosłych, gdyż informacja o kursach najczęściej jest jedynie w języku islandzkim. Tylko kilka instytucji edukacyjnych miało informację w innych językach – angielskim i/lub polskim – na swojej stronie internetowej. Tymczasem nauczenie się islandzkiego do poziomu umożliwiającego zrozumienie informacji na stronach internetowych może zająć imigrantom dużo czasu[9]. Ci więc, którzy nie mogą się wspomóc tłumaczeniem, mogą jedynie wziąć udział w kursach językowych ogłaszanych w gazetach w języku polskim lub angielskim.

d) *Możliwości edukacyjne dorosłych imigrantów na Islandii w kontekście pedagogiki miejsca*

Tak, jak pokazałam na początku pracy, pedagogika miejsca może być różnie rozumiana, ja jednak w poniższej analizie potraktuję ją szeroko jako „uczenie się do bycia tam, gdzie jesteśmy" (Smith, 2002), czyli w przypadku imigrantów – w nowym kraju. Zwrócę tu uwagę na:

- uczenie się życia wśród lokalnej społeczności;
- uczenie się brania udziału w procesach podejmowania decyzji;
- otwartość na wpływ ludzi na miejsca;
- uczenie się nowego miejsca, jego historii, kultury, natury itp.;
- możliwość międzykulturowego uczenia się w instytucjach edukacyjnych.

[8] Miejscem, gdzie można znaleźć kursy i całe kierunki studiów w języku angielskim lub innych jest uniwersytet.

[9] Język islandzki jest stosunkowo trudnym językiem do nauki ze względu na występowanie odmiany przymiotników, rzeczowników (4 przypadki), czasowników i liczebników, a także zastępowanie obcobrzmiących wyrazów rodzimymi, np. policja – lögreglan, psychologia – sálfræði, telewizja – sjónvarpið etc. (Więcej: Czarnecki, 2009).

Trzy pierwsze rodzaje uczenia się są bliskie, wspomnianemu przy omawianiu celów edukacji dorosłych na Islandii, aktywnemu uczestnictwu w demokratycznym społeczeństwie, dla ułatwienia więc będę używać dalej tego określenia.

**Aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie**

Czy w edukacji dorosłych imigrantów na Islandii można odnaleźć treści ułatwiające aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie? Wydaje się, że takie treści obecne są w programie Szkoły dla Osiedleńców. Przede wszystkim, imigranci uczą się dzięki niemu komunikacji z Islandczykami, zarówno poprzez naukę języka, jak i zajęcia na temat samej komunikacji międzykulturowej. To na pewno może pomóc im zrozumieć lepiej, co dzieje się w społeczeństwie, uniknąć niektórych problemów komunikacyjnych, jak i powinno ułatwić wyrażenie swojego zdania w nowym kraju.

Z tego, co dowiedziałam się od osób odpowiedzialnych za prowadzenie tego kursu, program często ustalany jest na podstawie tego, czego sami uczestnicy chcieliby się dowiedzieć i nauczyć. W ten sposób, poprzez nastawienie na potrzeby uczniów, promowane jest demokratyczne podejmowanie decyzji, a w dalszej perspektywie uczenie do życia w demokratycznym społeczeństwie (w rozumieniu idealnym demokracji, nie jako realnie istniejącego systemu politycznego).

Kursanci uczą się na tym kursie o społeczeństwie, swoich prawach i obowiązkach, a także o niektórych instytucjach. Są także oprowadzani po parlamencie. Powstaje jednak pytanie – na ile pomaga im to w aktywnym uczestnictwie w społeczeństwie, jeśli większość z nich nie może głosować? By móc głosować w wyborach lokalnych, trzeba bowiem mieszkać w kraju bez przerwy przez co najmniej 5 lat (jeśli pochodzi się z kraju nordyckiego – 3 lata; Waldrauch, 2003, s. 19). Wielu migrantów nie zostaje na wyspie aż tak długo[10]. Ze względu na to imigranci moją mocno ograniczony wpływ na decyzje, które ich dotyczą, tak więc trudno mówić o ich pełnym uczestnictwie w demokratycznym społeczeństwie. Mogą jedynie uczestniczyć w życiu towarzyskim oraz ekonomicznym (poprzez pracę), przy czym aktywne uczestnictwo w tej ostatniej sferze jest prawdopodobnie głównym celem wielu kursów, zwłaszcza tych sponsorowanych przez pracodawców bądź związki zawodowe.

Innym elementem aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie może być, jak wcześniej wspomniałam, krytyczność i stawianie sobie pytania: „Co powinno być zachowane, zmienione, odtworzone lub stworzone – tutaj?". Czy pozaformalna edukacja wspomaga dorosłych w tym procesie? W pewnym

[10] Ciekawej analizy polityki różnych krajów w stosunku do głosowania imigrantów dostarcza Michele Wucker w pracy „The Perpetual Migration Machine and Political Power" (2004). Mówiąc o polityce USA, konkluduje ona, że polityka dotycząca imigrantów łamie amerykańską zasadę „No taxation without representation", gdyż wielu imigrantów płaci podatki, ale nie może głosować (s. 47–48).

sensie tak – o ile zaznajamia imigrantów z różnymi aspektami życia na Islandii, przez co mogą oni lepiej je zrozumieć i wyrobić sobie własne zdanie na temat tego, co warte jest zachowania, a co wymaga zmiany. Z drugiej strony, nawet jeśli takie zdanie sobie wyrobią (co zresztą nie jest oczywiste), to mogą nadal nie wiedzieć, co z tą opinią zrobić. Żaden z wymienionych przeze mnie kursów nie wydaje się im tego ułatwiać. Jedynie jeśli chodzi o relacje międzyludzkie, imigranci uczą się „słuchania innych, krytyki, przyjmowania krytyki własnej osoby, rozwiązywanie nieporozumień, kontaktów i kultury w miejscu pracy" (pisownia oryginalna, FA, b.d. c). Taki brak uwzględnienia elementu krytycznego w edukacji jest bezpieczny, bo pomaga uniknąć niektórych konfliktów mogących wyniknąć z domagania się przez imigrantów zmiany tego, co im wydaje się krzywdzące, a leży w interesie „grupy dominującej". Z drugiej jednak strony, ponieważ do zmiany konieczne jest często spojrzenie z dystansu, imigranci mogą mieć ogromny potencjał zmiany niekorzystnych elementów otaczającej ich rzeczywistości, który nie jest wykorzystywany. Z moich rozmów z imigrantami (nie tylko polskimi) wynika, że większość z nich ma dużo pomysłów jak ulepszyć otaczające ich rzeczy i praktyki, ale nie wiedzą, jak i komu o tym powiedzieć. Edukacja pozaformalna, choć jest oczywiście tylko wycinkiem rzeczywistości islandzkiej, mogłaby więc również zyskać na włączeniu elementu krytycznego.

### Uczenie się nowego miejsca

Wydaje się, że uczenie się nowego miejsca występuje w kształceniu ustawicznym – przede wszystkim w formie kursów o lokalnej kulturze i historii (np. o islandzkich sagach), a także o przyrodzie islandzkiej. Warto tu jednak znów zaznaczyć, że wszystkie te kursy odbywają się w języku islandzkim. Ponadto program Szkoły dla Osiedleńców zakłada uczenie się o społeczeństwie islandzkim oraz odwiedzanie różnych instytucji. Ciekawe inicjatywy edukacyjne dla imigrantów płyną także z innych instytucji niż szkoły czy centra kształcenia ustawicznego. Przykładem może być corocznie – z okazji polskiego Dnia Niepodległości – organizowane darmowe oprowadzanie Polaków po Muzeum Narodowym w Reykjaviku, odbywające się w języku polskim. W 2009 roku okazja ta zgromadziła wielu Polaków w różnym wieku.

### Uczenie się międzykulturowe

Zygmunt Bauman w tekście "Learning to walk in quicksands" (2005) tak opisał jeden z celów edukacji dorosłych: „W miejscu pracy, w bezpośrednim sąsiedztwie oraz na ulicy codziennie spotykamy innych, którzy, jak wskazuje Rychen (2004, s. 26–33) 'niekoniecznie mówią tym samym językiem (dosłownie i metaforycznie) czy dzielą tę samą historię'. W takich warunkach umiejętności, których potrzebujemy bardziej niż jakichkolwiek innych, by móc dać sferze publicznej szansę na powrót do życia, to umiejętność interakcji z innymi – prowadzenia dialogu, negocjacji, osiągania wspólnego zrozumienia oraz

radzenia sobie z konfliktami i rozwiązywania konfliktów, które są nie do uniknięcia w każdej sferze wspólnego życia" (Bauman 2005, s. 23).

Jak pokazałam wcześniej, tematy te pojawiają się w edukacji dorosłych, np. w programie Szkoły dla Osiedleńców. W programie tym biorą udział osoby z różnych krajów, komunikacja międzykulturowa może więc być również praktykowana podczas kursu. Ponadto w Szkole dla Osiedleńców podkreśla się również, że „w grupach są ludzie z rożnych środowisk kulturowych, dlatego bardzo ważne jest, aby każdy pielęgnował swoje pochodzenie, swoją kulturę i jednocześnie przyswajał nieznane mu dotychczas przyzwyczajenia i zwyczaje nowego kraju" (FA, b.d. c). Włączenie do edukacji elementów innych kultur niż tylko dominującej jest jednym z najczęstszych postulatów pedagogiki międzykulturowej (Ragnarsdóttir, 2007), choć na pewno ma to większe znaczenie przy edukacji dzieci, u których dopiero kształtuje się tożsamość kulturowa. Program Szkoły dla Osiedleńców sugeruje, że elementy innych kultur są obecne w nauczaniu (głównie w perspektywie porównywania zwyczajów), choć podstawą kursu jest nauka o kulturze i społeczeństwie Islandii. Jak wygląda jednak sytuacja poza tym jednym, stosunkowo mało uczęszczanym kursem?

Kursy języka islandzkiego są najczęściej wybieranymi przez imigrantów zajęciami. Imigranci nie spotykają tam innych Islandczyków niż nauczyciel, a często uczeni są w grupach dla konkretnych narodowości (Islandzki dla Polaków, dla Tajlandczyków, dla Rosjan itp.), gdzie nauczyciel zwykle pochodzi z tego samego, co oni kraju[11]. Z moich rozmów w instytucjach edukacji dorosłych wynika, że niektórzy imigranci biorą także udział w innych kursach (np. zawodowych), ale nauczyciele często mówią, że nie wiedzą do końca, jak prowadzić takie zajęcia. Problemem okazuje się uczestnictwo zarówno Islandczyków, jak i imigrantów w tych samych kursach, gdyż ich znajomość języka, a także islandzkich realiów jest różna. Nauczyciele często koncentrują się wtedy na nauczaniu Islandczyków, mając nadzieję, że inni też coś z tego wynoszą, gdyż nie uważają się za przygotowanych do nauczania imigrantów. Z drugiej strony takie kursy są praktycznie jedyną szansą dla imigrantów na wspólne z Islandczykami uczestnictwo w kursach oferowanych przez instytucje kształcenia ustawicznego.

Rozdział islandzkich uczniów i imigrantów powiększył się również, kiedy wielu Polaków przeniosło się z kursów językowych w Mímirze do kursów w nowej szkole językowej Retor, otwartej przez dwie Polki. Powodem przeniesienia się może być to, że łatwiej było Polakom uczyć się języka w bardziej znanym otoczeniu.

Poza jednak samymi kursami, islandzkie instytucje nie zaniedbują poruszania tematu międzykulturowości. Z rozmów w Mímirze, jednej z instytucji prowadzących Szkołę dla Osiedleńców oraz z informacji na stronach interne-

[11] To jednak zmienia się na dalszych poziomach nauki, która odbywa się najczęściej po islandzku.

towych innych centrów kształcenia ustawicznego wynika, że w centrach tych odbywają się też różne imprezy okolicznościowe celebrujące wielokulturowość. Ponadto, inne instytucje o charakterze edukacyjnym, np. Centrum Międzykulturowe Alþjóðahús oraz biblioteki także organizują tego rodzaju festiwale, np. dni międzykulturowe.

## Wnioski i dalsze perspektywy badań

W moim badaniu edukacji dorosłych na Islandii doszłam do wniosku, że kursy oferowane dorosłym na Islandii wydają się wypełniać część założeń pedagogiki miejsca – takich jak uczenie się nowego miejsca czy uczenie się komunikacji, pomijają jednak element krytyczny oraz uczenie do uczestnictwa również w życiu politycznym, gdyż jest ono ograniczone przez ustawodawstwo.

Kursy dla imigrantów przede wszystkim rozumiane są jako kursy języka islandzkiego. Imigranci uczestniczą też w innych kursach, np. zawodowych, ale mają tam często problemy językowe, gdyż praktycznie wszystkie zajęcia prowadzone są w języku islandzkim. Dominującym założeniem jest więc to, że islandzki jest kluczem umożliwiającym naukę innych umiejętności i bez niego nie można np. wziąć udziału w kursie podstaw korzystania z komputerów czy zajęciach o społeczeństwie islandzkim. Istnieją jednak wyjątki od tej reguły, takie jak kursy w języku polskim dostępne w szkole w Suðurnesjum.

Istnieje również ciekawy program dla dorosłych nauczany w centrach kształcenia ustawicznego, nazwany „Szkoła dla Osiedleńców", gdzie imigranci mogą dowiedzieć się czegoś na temat społeczeństwa, kultury i instytucji na Islandii. Wydaje się on być najbardziej całościowym programem nauczania imigrantów, u którego podłoża leżą pewne założenia o potrzebach tej grupy. Program ten też jest mocno związany z rynkiem pracy, choćby poprzez współpracę z przełożonymi w miejscu pracy.

Większość form kształcenia ustawicznego daje możliwości edukacyjne wyłącznie w zakresie kursów językowych lub innych, pod warunkiem że uczniowie dobrze znają już język islandzki. Bardzo ograniczona jest także możliwość wspólnego uczestnictwa w kursach przez Islandczyków i imigrantów, wymaga ona bowiem podobnych kompetencji językowych.

W jednej ze szkół, które odwiedziłam, dowiedziałam się również, że nauczyciele nie są przygotowani do uczenia imigrantów. Ponadto nie wydaje się prawdopodobne, by nowe programy były rozwijane, ze względu na brak środków finansowych, wynikający z kryzysu ekonomicznego Wiele kursów będzie też likwidowanych w 2010 roku, a dużą część swojej działalności, w tym edukacyjnej, będzie musiało zamknąć Centrum Międzykulturowe Alþjóðahús.

Innym z kolei problemem jest to, że nawet jeśli pewne kursy oferowane są imigrantom, to niewielu z nich w tych kursach uczestniczy. Przykładem może być niewielka liczba uczestników Szkoły dla Osiedleńców. Jeden z Polaków, z którym przeprowadziłam wywiad, powiedział mi:

„Powiedziałem, że no może ten islandzki tak mi nie będzie bardzo potrzebny, jeżeli planuję jednak nie zostawać tu. (...) więc może szkoda czasu na to. I energii. No i zadecydowałem, żeby zrezygnować po miesiącu...".

Pytanie jednak o to, dlaczego migranci decydują się lub nie na uczestnictwo w kursach oferowanych przez instytucje kształcenia ustawicznego jest innym tematem i nie będę w stanie odpowiedzieć na nie w tym artykule. Dalsze prowadzone przeze mnie badania nad uczestnictwem w kursach i jego brakiem (ang. non-participation) z pewnością mogą pomóc w odpowiedzi na to pytanie. Jeśli jednak prawdziwa okaże się jedna z hipotez wynikająca z moich wstępnych badań, mówiąca o tym, że wielu migrantów na Islandii nie podejmuje przez długi czas decyzji o tym, czy zostać, czy nie i to wpływa na ich decyzję o podjęciu nauki języka islandzkiego, a w związku z tym również innych umiejętności, to myślę, że warto byłoby na nowo rozważyć cele i strukturę edukacji dorosłych na Islandii. Być może zmiana w polityce edukacyjnej pozwoliłaby lepiej odpowiedzieć na potrzeby migrantów oraz pomóc im żyć w nowym kraju bez poczucia obcości. Oferowanie większej ilości kursów w innych językach niż islandzki mogłoby być jednym z rozwiązań.

## Bibliografia

Bauman Z. (2005), Learning to walk in quicksands, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Olesen i L. West (ed.), 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław, s. 17–26.

Brookfield S.D. (2009), The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching. Open University Press, New York.

Canovan M. (2008), Lud. Wydawnictwo Sic!, Warszawa.

Czarnecki P. (2009), *Málið að fornu og nýju*. O języku Islandczyków, [w:] R. Chymkowski, W.K. Pessel (red.), Islandia. Wprowadzenie do wiedzy o społeczeństwie i kulturze. Wydawnictwo Trio, Collegium Civitas, Warszawa, s. 45–58.

Czerniejewska I. (2008), Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Historyczny Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej. Poznań (dostęp też na: http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja_wielokulturo-wa.pdf).

Green I. (2007), Fremtidens kompetenser – och hur vi utvecklar dem. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande, Orivesi, FIN.

Greenwood (Gruenewald) D.A. (2008), A critical pedagogy of place: from gridlock to parallax. "Environmental Education Research" Vol. 14, No. 3, s. 336–348.

Gruenewald D.A. (2003), The best of both worlds: a critical pedagogy of place. "Educational Researcher", No. 32, s. 3–12.

Hawksley, H. (2009), Democracy Kills. Macmillan, UK.

Holmstrand, L., Härnsten, G. (2005), Democratic Knowledge Processes and Active Citizenship, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Olesen i L. West

(ed.), ‘Old’ and ‘New’ Worlds of Adult Learning. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław, s. 94–105.

Jayanandhan S.R. (2009), John Dewey and a Pedagogy of Place, “Philosophical Studies in Education” No. 40, s. 104–112.

Kurantowicz E. (2003), Uczenie się dorosłych przez „Biografię miejsca”, [w:] J. Kargul (red.), Dyskursy młodych andragogów, t. 4. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.

Mendel M. (2006), Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa, [w:] M. Mendel (red.), Pedagogika miejsca. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 21–37.

Ragnarsdóttir H. (2007), Collisions and continuities: ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools. The University of Oslo, Oslo.

Smith G.A. (2002), Place-based education: Learning to be where we are. „Phi Delta Kappan” No. 83, s. 584–594.

Suárez-Orozco M. (2001), Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. “Harvard Educational Review” No.: Autumn, s. 345––366.

Toepfer B. (2003), Global/local education for adults: why is it a must for the 21st century?, [w:] P. Kell, S. Shore & M. Singh (ed.), Adult Education @ 21st Century: Global Futures in Practice and Theory. Peter Lang Publishing, New York, s. 21–35.

Wucker M. (2004), The Perpetual Migration Machine and Political Power. “World Policy Journal” No.: Autumn, s. 41–49.

**Netografia**

Concept note on Forum 1: Language as a Key to Integration and Participation. International Conference The Right to Education in the Context of Migration and Integration, 15th and 16th of November 2007 in Bonn, http://home.arcor.de/zentralasien2003/pdf/material_englisch/en_Forum%20_1.pdf (otwarty: 11.01.2010).

Europejskie Międzykulturowe Miejsce Pracy (EIW) (b. d.), Badanie porównawcze praktyk związanych z miejscami pracy w sektorze edukacji w dziesięciu krajach europejskich, http://www.ling.gu.se/projekt/nic/eiw/texts/EIW_Sector_Specific_Booklet_on_Education_PL.pdf (otwarty: 11-01-2010).

Eurydice. Komisja Europejska (2009), Organisation of the education system in Iceland 2008/09, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IC_EN.pdf (otwarto: 15.12.2009).

Ferioli D., Tökum málið í okkar hendur. (10-04-2009). Lost in the North: Líf á Íslandi, http://lostinthenorth.blogspot.com/2009/04/tokum-mali-i-okkar-hendur.html (otwarto: 02.12.2009).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins – Education and Training Service Centre (FA) (b.d., a), Adult Education in Iceland. http://www.frae.is/english/adult-education-in-iceland/ (otwarto: 15.10.2009).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins – Education and Training Service Centre (FA) (b.d., b), What is the Education and Training Service Centre? http://www.frae.is/english/education-and-training-service-centre/ (otwarto: 15.12.2009).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins – Education and Training Service Centre (FA) (b.d., c), Szkoła dla Osiedleńców, http://frae.is/files/%7B78D1B628-68CA-4A15-9F77-3F0AC2D7AA57%7D_Landnemask%C3%B3linn%20% C3% A1%20p%C3%B3lsku3.pdf (otwarto: 04.01.2010).

Miðstöð símenntunar á Suðurnesjum (MSS) (b.d.), Szkolenia i doradztwo zawodowe dla Polakow. http://www.mss.is/polska/. (otwarto: 15.12.2009)

Sobel D. (1999), Beyond Ecophobia. „Yes!", No.: Winter , „Education for Life", http://www.yesmagazine.org/issues/education-for-life/803 (otwarty: 10-10-2008).

Statistics Iceland (2009), Population by origin, citizenship and country of birth, http://www.statice.is/. (otwarto: 15.12.2009).

The Upper Secondary School Act (No. 92, 12 June 2008), http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//Upper_secondary_school_Act.pdf (otwarto: 13.12.2009).

Thon Hagaseth I. (2008), Livslang laering i Island. Studiebesøk Mimir símenntun, http://www.oppland.no/PageFiles/9113/Livslang%20laering% 20i%20Island,%20rapport.pdf (otwarto: 18.12.2009).

UNESCO Institute for Statistics (2009), *Global Education Digest*, http://www.uis.unesco.org/ev.php (otwarty: 15.12.2009).

Waldrauch H. (2003), Electoral rights for foreign nationals: a comparative overview of regulations in 36 countries. „National Europe Centre Paper" No. 73, http://dspace-prod1.anu.edu.au/bitstream/1885/41780/2/waldrauch_ paper. pdf (otwarto: 18.12.2009).

Woodhouse J.L., Knapp C.E. (2000), Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches (dostępne w bazie danych ERIC Digest).

## Summary

### Education of adult immigrants in Iceland in the light of the pedagogy of place

Keywords: education of migrants, pedagogy of place, globalisation, glocalisation, non-formal education

The article below describes adult education in Iceland, primarily non-formal education. The structure, goals and the programme of adult education for immigrants have been analysed. One of the courses – The School of Settlers – has been scrutinised in more detail.

Pedagogy of place is the theoretical framework for the analysis. The paper shows different traditions and ways of understanding this concept, as well as its relation to education for immigrants. One of the conclusions is that the non-formal education for adult immigrants in Iceland reflects some principles of the pedagogy of place, but to a limited extent. Moreover, there seems to be a problem with the small number of courses available in other languages than Icelandic.

*Artur Fabiś*

# AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA DOROSŁYCH W AUSTRII

## Wprowadzenie

Zgodnie z zaleceniami Rady Europy uczenie całożyciowe (*Lifelong Learning, Lebenslanges Lernen*) rozumiane jest jako uczenie się w ciągu całego życia wszystkiego tego, co służy poprawie wiedzy, kwalifikacji, kompetencji i realizowane jest z perspektywy jednostkowej, obywatelskiej, społecznej, a w szczególności zawodowej (Erwachsenenbildung…, s. 85). Oświata dorosłych w Austrii stwarza możliwości podejmowania całożyciowego uczenia się, co implikuje bardzo wysokim odsetkiem uczących się dorosłych, a w niektórych badania porównawczych (Eurosat) Austria stawiana jest nawet na pozycji lidera wśród krajów Unii Europejskiej.

Austria – kraj niemieckojęzyczny w swoich rozwiązaniach oświatowych włącznie z edukacją dorosłych korzysta z koncepcji i rozwiązań, które w innych krajach niemieckojęzycznych, tj. Niemczech (Solarczyk 2001) i Szwajcarii (Fabiś 2007, 2004) także odnajdują zastosowanie. Podobnie są też rozumiane podstawowe pojęcia z zakresu edukacji dorosłych, co pozwala stosować podobną metodologię badań i, co ważne, pozwala na porównywanie wyników badań oraz ich analizę i interpretację. Niektóre z definicji tworzone są z uwzględnieniem wytycznych Komisji Europejskiej, stąd zbliżenie pojęciowe edukacji formalnej, nieformalnej i pozainstytucjonalnej, kluczowych pojęć – kategorii we współczesnych badaniach nad edukacją dorosłych.

W literaturze niemieckojęzycznej, wymienia się cztery kategorie kształcenia w odniesieniu do koncepcji uczenia się przez całe życie, są to intencjonalne: edukacja formalna, nieformalna, pozainstytucjonalna oraz nieintencjonalne uczenie się przypadkiem, „przy okazji". Ta ostatnia kategoria nie jest przedmiotem analizy niniejszego tekstu.

- **Edukacja formalna** (*formale Bildung*) – obejmuje wszystkie stopnie kształcenia w austriackim systemie oświaty od szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego, z doktoratem włącznie. Jest to aktywność edukacyjna w oficjalnym systemie szkolnictwa, prowadząca do uzyskiwania uznawanych dyplomów i świadectw ukończenia szkoły.
- **Edukacja nieformalna** (*nich-formale Bildung*) – to zorganizowana forma edukacji, istniejąca poza systemem edukacyjnym Austrii, wyposażająca w kompetencje, wiedzę i umiejętności udokumentowane odpowiednimi zaświadczeniami. Może odbywać się w instytucjach oświatowych bez ograniczeń wiekowych dla uczących się. Są to np. kursy, szkolenia, wykłady,

odczyty ukierunkowane zawodowo lub ogólnorozwojowo, w czasie pracy i poza godzinami pracy, w miejscu pracy i poza nim. Także poprzez edukację na odległość, korepetycje itp.

- **Uczenie się pozainstytucjonalne** (*informelles Lernen*) – mniej zorganizowane i ustrukturyzowane formy aktywności edukacyjnej, występujące prawie wszędzie: w rodzinie, wśród przyjaciół, w miejscu pracy. Można także wydzielić w tej kategorii uczenia się dwie pstaci: uczenie się kierowane (*unerrichtetes Lernen*) i uczenie się samodzielne (*nich-unterrichtetes Lernen*), czyli pozainstytucjonalne uczenie się, np. poprzez zwiedzanie z przewodnikiem lub bez i inne[1].

## Aktywność edukacyjna dorosłych Austriaków

Określenie dokładnego odsetka czynnych edukacyjnie dorosłych Austriaków nie jest łatwe i dane, które odnoszą się do aktywności edukacyjnej dorosłych wykazują bardzo duże rozbieżności. Wynika to z różnicy metod badawczych oraz rozumienia pojęcia uczestnika edukacji dorosłych. Oficjalne statystyki oparte na badaniach, mierzących udział w kształceniu dorosłych podają, że 13,2% zapytanych w 2008 roku o aktywność edukacyjną w ostatnich 4 tygodniach potwierdza zaangażowanie w kształcenie się[2]. Tego typu badania prowadzone są od 1995 roku i można z nich wywnioskować, że odsetek odbiorców ofert oświaty dorosłych rośnie w porównaniu z pierwszym rokiem badań (1995 – 7,7%), choć odnotowano także w niektórych latach niewielki spadek uczestnictwa dorosłych w edukacji. W porównaniu ze średnią innych krajów Unii Europejskiej (9,5%), wynik ten wypada korzystnie dla Austriaków, równie dobrze wypada Austria w konfrontacji z odsetkiem „starej piętnastki" UE (10,9%).

Na wysoki odsetek aktywnych Austriaków ma bez wątpienia wpływ wsparcie legislacyjne, umożliwiające dofinansowanie i oddelegowanie na czas nauki pracownika. Można przyjąć, że w Austrii wyróżnia się 4 modele uczenia się, w których głównym kryterium jest czas realizacji procesu edukacyjnego i jego finansowanie. Formy te mają umocowanie prawne, a finansowanie uregulowane jest odpowiednimi aktami prawnymi (Schneeberger i inni 2008, s. 17):

- Karencja edukacyjna (*Bildungskarenz*) – urlopowanie pracownika na czas edukacji ukierunkowanej zawodowo,

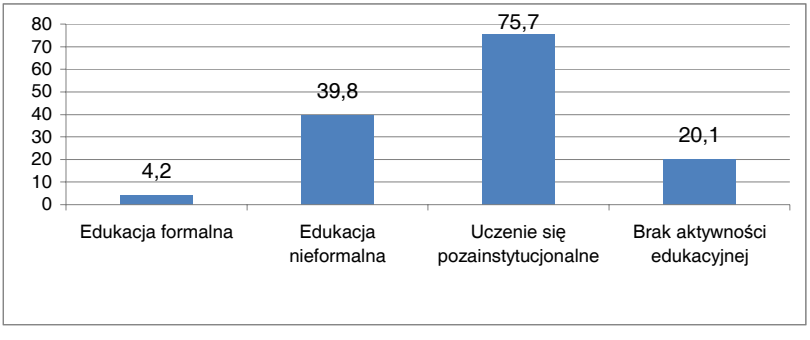
[1] Stworzone definicje oparte zostały na informacjach zamieszczonych na www.statistik.at. Statistik Austria, strona Państwowego Urzędu Statystycznego Austrii (*Bundestanstalt Statistik Österreich*).

[2] Badania całożyciowego uczenia się oparte na ankietowaniu dorosłych (24–65 lat) i zapytaniu o aktywność edukacyjną w ciągu ostatnich 4 tygodni. www.statistik.at. Statistik Austria, strona Państwowego Urzędu Statystycznego Austrii (*Bundestanstalt Statistik Österreich*).

- Indywidualne wsparcie studiów (*SelbserhalterInnenstudium*) – specjalna forma wsparcia studiów, wypłacana w określonym czasie przed rozpoczęciem pracy,
- Stypendium absolwenckie (*Studienabschlussstipendium*) – stypendium dla absolwentów studiów wyższych, wspomagające zakończenie studiów,
- Specjalne wsparcie uczących się (*besonder SchülerInnenbeihilfe*) – specjalna forma wsparcia finansowego dla pracujących, uczących się, przygotowujących się do matury.

Warto odnotować, iż w badaniach komparatystycznych krajów Unii Europejskiej z 2003 roku (Kailis i inni) pod względem szeroko rozumianej aktywności oświatowej dorosłych (włącznie z uczeniem się nieintencjonalnym), Austria uplasowała się na pierwszym miejscu z 89% deklarujących aktywność edukacyjną Austriaków. Jest to tym bardziej imponujący wynik, że średnia unijna wynosiła wówczas zaledwie 42%, a kraje najmniej aktywne edukacyjnie wykazywały odsetek czynnych oświatowo dorosłych na poziomie kilkunastu procent. Analizując dostępne dane statystyczne można potwierdzić prawidłowość, że im bardziej jest człowiek wykształcony, tym częściej angażuje się w całożyciową edukację. Udział kobiet we wszystkich kategoriach kształcenia dorosłych jest wyższy niż mężczyzn. Niemniej przewaga w liczbach bezwzględnych wynika wyłącznie z większej liczby populacji kobiet. Procentowy udział aktywnych kobiet i mężczyzn wychodzi na korzyść męskiej części populacji w każdej z kategorii kształcenia się. Można również wskazać najbardziej aktywną grupę wiekową – są to najmłodsi dorośli. Im człowiek starszy, tym rzadziej wybiera aktywność edukacyjną.

Inne dane Urzędu Statystycznego Austrii dają szerszy obraz podejmowanej tematyki. Na ich podstawie i zgodnie z wyżej zdefiniowanymi kategoriami kształcenia się dorosłych można zobrazować aktywność edukacyjną dorosłych Austriaków wykresem 1.




Wykres 1. Aktywność edukacyjna dorosłych Austriaków w roku 2007. Udział procentowy

Źródło: na podstawie danych www.statistik.at, Statistik Austria, strona Państwowego Urzędu Statystycznego Austrii (*Bundestanstalt Statistik Österreich*).

Z powyższego wykresu wynika, iż w szczególności kształcenie poza formalnym systemem edukacji, mniej ustrukturyzowane i zorganizowane, jest domeną dorosłych, podejmujących intencjonalny trud kształcenia się.

Dane statystyczne Centrum Informacyjnego Austrii (Statistik Austria Informationsmanager) podaje wyniki badań w danych statystycznych, które pozwalają określić aktywność edukacyjną dorosłych Austriaków z uwzględnieniem wybieranych zakresów tematycznych, nakładów finansowych i czasowych oraz wybieranych form i rodzajów aktywności edukacyjnej.

## Edukacja formalna

Edukacja formalna jest domeną młodych dorosłych (25–34 lat), których uczestniczy ponad 11% z populacji, a najmniej liczny odsetek wykazuje najstarsza grupa – tylko 0,4%. Niespełna 85% aktywnych edukacyjnie w kategorii edukacji formalnej zdobywa wyższe wykształcenie w systemie szkolnictwa wyższego. Są to studia na poziomie akademickim, a funkcję organizatora oferty edukacyjnej pełnią uniwersytety, szkoły wyższe zawodowe, kolegia, akademie. Dorośli uczący się zdobywają tam stopnie doktorskie, magisterskie, licencjackie, a także dyplomy uprawniające do określonych zawodów. Pozostałe oferty edukacyjne obejmują praktyki, kształcenie mistrzów zawodu, szkolnictwo opieki ambulatoryjnej, średnie szkoły zawodowe.

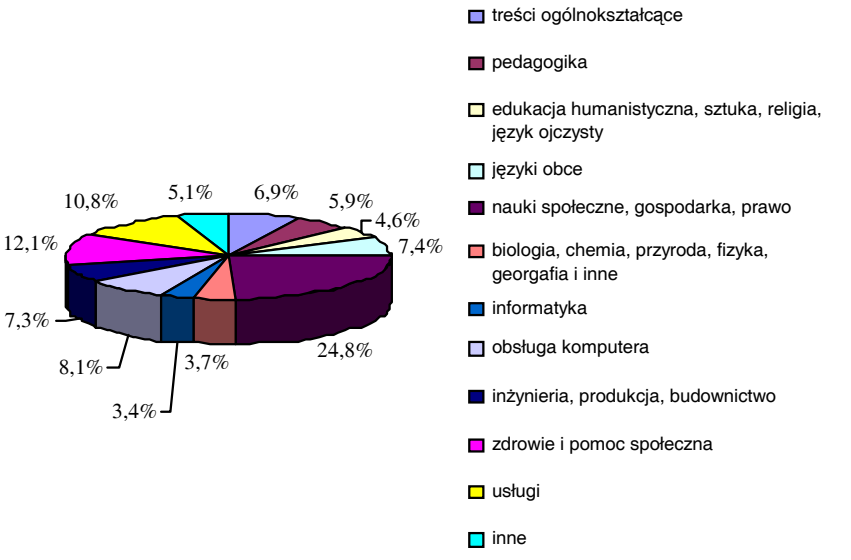
Na edukację formalną dorośli wydawali rocznie średnio 1414 euro z własnych budżetów. Zdecydowana większość – ponad 1100 euro przeznaczana była na opłaty związane bezpośrednio z edukacją, pozostała część pieniędzy zainwestowana była w książki i inne środki dydaktyczne. Więcej o jedną trzecią na edukację formalną wydawali mężczyźni. Mężczyźni, jak wynika z deklarowanych odpowiedzi, także więcej od kobiet inwestowali czasu w edukację formalną. W badanym roku kobiety poświęciły edukacji 256 godzin, a mężczyźni aż 480.

## Edukacja nieformalna

W przypadku edukacji nieformalnej brak jest różnic w odsetku uczestnictwa różnych grup wiekowych, wszystkie grupy reprezentowało niewiele ponad 40 procent uczestników. Tylko z ostatniej grupy wiekowej (55–64 lat) uczestniczył co czwarty przedstawiciel.

Najwięcej ofert edukacyjnych w tym obszarze realizowanych jest w formie kursów i wykładów oraz prywatnych lekcji o charakterze teoretycznym, jak również praktycznym. (70%), tj. ponad połowa uczących się dorosłych uczestniczy także w seminariach i warsztatach (*workshops*), co czwarty aktywny dorosły bierze udział w kształceniu z nauczycielem w miejscu pracy. Zakresy tematyczne kształcenia nieformalnego koncentrują się głównie wokół trzech obszarów: nauki społeczne wraz z gospodarką i prawem (24,8%), zdrowie i pomoc społeczna (12,1) oraz usługi (10,6%). Dalsze miejsca zajmu-

je obsługa komputera i nauka języków obcych. Dokładne dane przedstawia poniższy wykres 2.




Wykres 2. Obszary edukacji nieformalnej Austriaków w latach 2006/2007. Udział procentowy

Źródło: www.statistik.at; Statistik Austria, strona Państwowego Urzędu Statystycznego Austrii (*Bundestanstalt Statistik Österreich*).

Na edukację nieformalną Austriacy przeznaczali średnio 45 godzin rocznie. Najwięcej czasu, bo aż 120 godzin poświęcali bezrobotni i mieszkańcy większych miast, najmniej – osoby po 45. roku życia, gorzej wykształceni i z obszarów o małym zagęszczeniu ludności.

Roczne wydatki na cele edukacyjne związane z nieformalnym kształceniem wynosiły średnio 285 euro, z czego 227 euro to opłaty za naukę, a pozostałe to pokrycie kosztów zakupu książek i innych środków dydaktycznych, takich jak płyty CD, oprogramowanie komputerowe i inne. W przeciwieństwie do kształcenia formalnego, kobiety więcej wydawały pieniędzy na edukację nieformalną niż mężczyźni, a różnica ta sięgała prawie 110 euro.

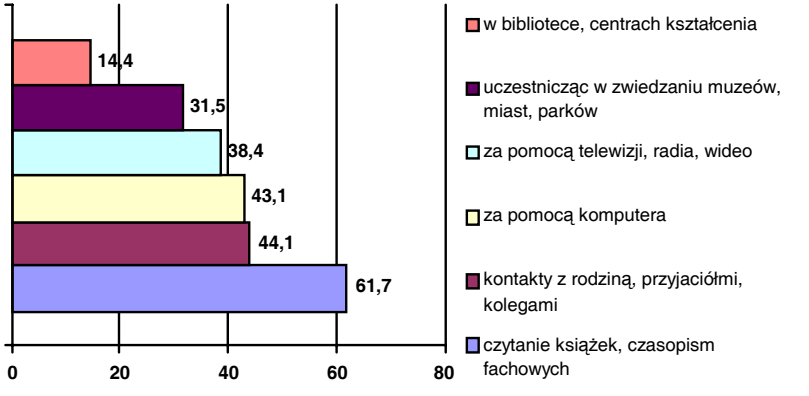
Uczestnicy nieformalnej edukacji zapytani o użyteczność nabytych w toku działań edukacyjnych umiejętności i wiedzy w większości odpowiadali, że „bardzo często" korzystają ze zdobyczy edukacyjnych, co trzeci zdeklarował „częste" ich wykorzystywanie, a tylko 3,5% „nigdy" nie skorzystało ze zdobytych osiągnięć. Świadczyć to może nie tylko o dużym zaufaniu do osiągniętych kompetencji i zadowolenia z doboru oferty edukacyjnej, ale przede wszystkim o jakości procesów dydaktycznych organizowanych przez profesjonalną kadrę.

**Uczenie się pozainstytucjonalne**

W przypadku uczenia się pozainstytucjonalnego, aż trzy czwarte Austriaków deklarowało taką aktywność, gdy średnio tylko co trzeci unijny dorosły uczył się poza instytucją.

W 2007 roku największym zainteresowaniem pozainstytucjonalnego kształcenia cieszyły się następujące dwa zakresy tematyczne: edukacja humanistyczna, sztuka, religia, język ojczysty oraz nauki społeczne, gospodarka i polityka – trzech na dziesięciu aktywnych Austriaków wybiera właśnie ten zakres. Nauki przyrodnicze i matematyczne to zakres tematyczny wybierany przez kolejne 12% uczących się.

Pozainstytucjonalne formy kształcenia, to przede wszystkim czytelnictwo literatury fachowej – sześciu na dziesięciu aktywnych edukacyjnie Austriaków wybiera ten rodzaj aktywności edukacyjnej. Ponad 40% uczy się dzięki kontaktom interpersonalnym z rodziną, przyjaciółmi, znajomymi. Podobny odsetek deklaruje naukę z wykorzystaniem technik informacyjnych, a głównie dzięki komputerowi, Internetowi oraz DVD. Niewiele mniej Austriaków wskazuje na telewizję, radio i filmy wideo jako źródło wiedzy. Co trzeci dorosły kształci się dzięki zwiedzaniu wartościowych miejsc: muzeów, galerii, wystaw itp.




Wykres 3. Udział procentowy dorosłych Austriaków w uczeniu się pozainstytucjonalnym w latach 2006/2007

Źródło: www.statistik.at. Statistik Austria, strona Państwowego Urzędu Statystycznego Austrii (*Bundestanstalt Statistik Österreich*).

## Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez dorosłych Austriaków

Dorośli uczą się przede wszystkim, by działać w swoim miejscu pracy, ale z poniższych badań wynika, że także „uczą się, by być", potrzebują umiejętności, które są im potrzebne w życiu prywatnym, choć kompetencje zawodowe dla większości są głównym motorem aktywności edukacyjnej.

O motywacji do aktywności edukacyjnej dorosłych pisze A. Schneeberger, „Około 65% uczestników kursów w roku 2002/2003 podaje za główną przyczynę podjęcia edukacji względy zawodowe. Języki obce i nauki humanistyczne w dwóch trzecich są uwarunkowane przyczynami osobistymi, w przypadku nauki obsługi oprogramowania komputerowego zaledwie w jednej czwartej" (Schneeberger i inni, 2007).

Motywy, którymi kierują się osoby planujące dalszą edukację oraz korzyści wynikające z uczestnictwa absolwentów różnych form edukacji dorosłych opisali autorzy raportu o stanie oświaty w Austrii, opierając się na badaniach Eurobarometer (Schneeberger i inni, 2008, s. 29). Dowodzą oni, że po części motywy i korzyści edukacyjne powielają się. Dotyczy to przede wszystkim lepszego wykonywania pracy zawodowej, osobistego zadowolenia oraz poszerzenia ogólnej wiedzy.

Motywy podejmowania kształcenia były także przedmiotem badań *Adlut Education Survey* (Erwachsenenbildung …, 2009 s. 29, 35). W przypadku kształcenia formalnego dorośli podejmowali aktywność oświatową z przyczyn ściśle zawodowych, w szczególności takiej odpowiedzi udzielali mężczyźni – trzy czwarte, na powody osobiste wskazywały częściej kobiety – trzy na dziesięć. Także nieformalne kształcenie zdeterminowane jest w szczególności względami zawodowymi – dorośli chcą lepiej wykonywać swoją pracę i stworzyć sobie szansę na rozwój kariery zawodowej (67,1%). Ponad połowa ankietowanych stwierdza także, że powodem podjęcia aktywności edukacyjnej była także chęć zdobycia wiedzy z zakresu własnych zainteresowań. Podobne wartości dla uczących się miała chęć uzyskania wiedzy i umiejętności przydatnych w życiu codziennym. Prawie co czwarty przyznawał, że był zobowiązany (przez pracodawcę) do podjęcia nauki, a co piąty chciał dzięki uczestnictwie w różnych formach edukacji poznać innych ludzi. Mniejsze znaczenie miała dla dorosłych Austriaków chęć zdobycia lepszej pracy, a tylko co dziesiąty wskazywał na chęć zdobycia „papierka" czy obawę przed utratą pracy.

## Edukacja dorosłych a aktywność zawodowa

Jedna trzecia Austriaków w wieku produkcyjnym bierze udział przynajmniej raz w roku w wybranej formie edukacji ukierunkowanej zawodowo, co czwarty jest aktywny edukacyjnie w czasie swoich godzin pacy (Statistik Austria). Dane z roku 2004 (Böfeim i inni, 2009) wskazują, że dorośli Austriacy nie inwestowali wiele w swoją edukację zawodową i w porównaniu z innymi krajami Europy wypadają poniżej przeciętnej. Średnio każdy zatrud-

niony obywatel Austrii inwestował w swoje wykształcenie 212 euro, wcześniej wydatki na cele edukacyjne czynnych zawodowo Austriaków były wyższe. Autorzy raportu, powołując się na inne badania międzynarodowe, podkreślają także, że wydatki Austriaków z budżetu domowego na życie, zainwestowane w edukacje zawodową dorosłych osiągają połowę odsetka, jaki średnio mieszańcy „starej piętnastki" wydawali na ten cel.

Osoby z wyższym, lepszym wykształceniem zarabiają więcej. Pracownicy, którzy decydują się na podniesienie swoich kwalifikacji także mogą liczyć na wzrost wynagrodzenia. W przedsiębiorstwach, w których inwestowano po 1000 euro na edukację zawodową każdego pracownika przypada zwiększone wynagrodzenia za godzinę brutto średnio o 5 do 7% w porównaniu z przedsiębiorstwami, w których nie zanotowano dotowania edukacji. Niepodważalny jest fakt, że pracownicy kształcący się zawodowo otrzymują większe wynagrodzenia od biernych edukacyjnie. Przedsiębiorstwa, które inwestują w edukację zawodową swoich pracowników czerpią z tego faktu korzyści w postaci zwiększonej produktywności swojej firmy. Istnieje zatem współzależność: inwestycja w kształcenie pracownika profituje w wyższe jego kwalifikacje, te zaś przekładają się na lepsze wyniki zawodowe i wyższe zarobki pracownika.

## Zakończenie

Edukacja dorosłych Austrii z pewnością zasługuje na głębszą analizę, zachęcać do eksploracji uwarunkowań całożyciowego uczenia się Austriaków może choćby wysoki odsetek aktywnych uczących się dorosłych, czego dowodzi niniejszy artykuł. W Austrii idea *LebensLanges Leren* jest z powodzeniem wdrażana w życie. Zaobserwować można dynamikę rozwoju oferty edukacyjnej dla dorosłych, zwiększa się liczba czynnych edukacyjnie Austriaków, wzrasta zainteresowanie dorosłych edukacją ukierunkowaną zawodowo, a kształcenie ogólne traci na popularności. Rozwiązania legislacyjne wspierają uczenie się w dorosłości, a przedsiębiorcy, widząc korzyści wynikające z podnoszenia kwalifikacji swoich pracowników, wspierają ich aktywność edukacyjną.

Przed oświatą dorosłych w Austrii pojawiają się także nowe wyzwania, np. wzrost liczby obcokrajowców, co pociąga za sobą konieczność stworzenia specjalnej oferty wyrównującej szanse dedukcyjne ludności napływowej. Pozostają także kwestie ciągle nierozwiązane: mniejszy udział kobiet w edukacji formalnej czy niska aktywność edukacyjna starszych Austriaków.

## Bibliografia

Böfeim R., Wakolbinger F. (2009), Betriebliche Weiterbildung und Löhne i österreichischen Unternehmen (Presseunterlagen), Linz.

Chistof E., Grauber A., Pichler B., Thien K. (2004), Gesellschaftliche Lernherausforderungen und ihre Bweduetung für Erwachsenenbildung, St. Pölten.

Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adlut Education Survey, Statistik Austria, Wien 2009.

Schneeberger A., Petanovisch A., Schlögl P. (2008), Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich, Wien.

**Netografia**

www.statistik.at, Statistik Austria, strona Państwowego Urzędu Statystycznego Austrii (*Bundestanstalt Statistik Österreich*)

www.epp.eurostat.ec.europa.eu, Eurostat - E. Kailis, S. Pilos, Lebenslanges Lernen in Europa, Komisja Europejska

www.erwachsenenbildung.at, nr 0/2007A. Schneeberger, Der Stellenwwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens, „Magazin Erwachsenenbildung.at"

**Summary**

**Adult educational activity in Austria**

Keywords: Adult education in austria, adult educational activity, adult education areas, theme range of adult education

The article contains information dealing with the educational activity of the adult Austrians, in particular with informal and uninstitutional education. In Austria, three out of four adults take part in education every year, which constitutes a very high percentage compared with other European Union countries. Younger adults, well educated people and those from bigger towns and cities are reported to study particularly intensively. They participate in education by reading, relations with other people, by means of the computer and other media, as well as by taking part in various cultural events. Moreover, studying in educational institutions is highly represented by the Austrians. Such an activity is declared by about 40% of the adults. The dominant areas in the adult educational offer deal with the social sciences, economy, law, but also health and services. Secondary as well as information technology and engineering education is an important area of adult education in general.

# III. SYLWETKI ANDRAGOGÓW

*Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec*

## ELŻBIETA ZAWACKA (1909–2009)

W początkach 2009 roku zmarła prof. dr hab. Elżbieta Zawacka: żołnierz podziemia i legendarna emisariuszka, generał brygady, działaczka społeczna i niepodległościowa, ale także uznana andragog i historyk. W „Roczniku Andragogicznym 2008" ukazała się relacja Beaty Borowskiej-Beszty z jej pogrzebu (Borowska-Beszta 2009, s. 19–27). Tu nieco szerzej przypominamy jej sylwetkę czytelnikom naszego periodyku. Część swego pięknego i długiego życia prof. Zawacka poświęciła zagadnieniom teorii i praktyki edukacji dorosłych, będąc w latach 60. i 70. ubiegłego stulecia znaczącą postacią w polskim środowisku andragogicznym.

Elżbieta Zawacka urodziła się 19 marca 1909 roku w Toruniu w rodzinie urzędniczej. Jej matka Marianna (z domu Nowak) zajmowała się prowadzeniem domu i wychowaniem ośmiorga dzieci, ojciec Władysław (Ładysław) był zaś niemieckim urzędnikiem sądowym. Młoda Elżbieta uczęszczała do niemieckiej miejskiej szkoły powszechnej a następnie, już w II Rzeczypospolitej – do Miejskiego Żeńskiego Gimnazjum Humanistycznego w Toruniu (Solarczyk-Szwec 2009, s. 40–47). Po zdaniu matury w latach 1927–1931 studiowała matematykę na Uniwersytecie Poznańskim uzyskując absolutorium. Następnie do 1937 roku pracowała jako nauczycielka w: Sompolnie, Otorowie, Toruniu i Tarnowskich Górach. Już w trakcie pracy nauczycielskiej uzyskała stopień magistra filozofii w zakresie matematyki w czerwcu 1935 roku oraz zdała egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela szkoły średniej (Frąckowiak, Półturzycki 2009, s. 48–59).

Jeszcze w czasie studiów związała się z Przysposobieniem Wojskowym Kobiet (PWK). Szybko awansowała w ramach tej organizacji, stając się kolejno: instruktorką, zastępczynią komendantki hufca PWK w Szamotułach, komendantką hufca w Pniewach i wreszcie komendantką Rejonu Śląskiego PWK (Wojdyło 2009, s. 78–94). Wówczas to zawiesiła swoją działalność zawodową w szkolnictwie. Pracę pedagogiczną kontynuowała jednak wśród dorosłych, albowiem niezwykle aktywnie włączyła się w realizację zadań powołanego przy PWK Pogotowia Społecznego. To wówczas zapewne zaczęły kształtować się jej zainteresowania kształceniem dorosłych, które po wojnie zaowocowały doktoratem, habilitacją i docenturami andragogiki w dwóch

uczelniach wyższych – najpierw na Uniwersytecie Gdańskim, a następnie na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

W czasie kampanii wrześniowej E. Zawacka brała udział w obronie Lwowa. Po kapitulacji na krótko wróciła do Torunia. Następnie przez Warszawę, gdzie została zaprzysiężona jako żołnierz Polskiego Państwa Podziemnego (pod pseudonimem „Zelma"), przedostała się na Śląsk w listopadzie 1939 roku z zadaniem zorganizowania konspiracyjnej sieci łączności na potrzeby Służby Zwycięstwu Polski (SZP). Była też wówczas jedną z organizatorek tajnego nauczania w Zagłębiu Dąbrowskim. Przełożeni doceniali jej zdolności organizacyjne i konsekwencję. Niezwykle ważne w podejmowaniu kolejnych zadań konspiracyjnych okazały się zwłaszcza inteligencja, zdolności organizacyjne, perfekcyjna znajomość języka niemieckiego, sprawność fizyczna oraz wygląd zewnętrzny (jasne włosy i niebieskie oczy). W grudniu 1940 roku przeniesiono ją zatem do Wydziału Łączności Zagranicznej Komendy Głównej Związku Walki Zbrojnej (kryptonim „Zagroda"). Jako kurierka SZP-ZWZ-AK brała udział w wielu misjach na zachód i południe Europy (jako „Zo"). Organizowała również (jako „Sulica") śląsko-dąbrowskie struktury Wojskowej Służby Kobiet (Kołakowski, Maliszewski 2009, s. 129). Pomiędzy kolejnymi zadaniami wojskowymi kontynuowała konspiracyjną pracę pedagogiczną – m.in. na tajnych kompletach im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie oraz rozpoczęła w 1941 roku własne studia z zakresu pedagogiki społecznej na kursach konspiracyjnego Studium Kulturalno-Społecznego Wolnej Wszechnicy Polskiej kierowanego przez prof. Helenę Radlińską (Zawacka 1995, s. 2). Na długo w pamięci pozostanie w szczególności heroiczna postawa Elżbiety Zawackiej w czasie jej misji do Londynu (luty–maj 1943), podczas której narażając się na wiele niebezpieczeństw przewiozła pocztę, zawierającą kilkaset zmikrofilmowanych stron dokumentów Komendy Głównej ZWZ-AK do sztabu Naczelnego Wodza. Ważnym efektem pobytu Zawackiej w Londynie było też doprowadzenie przez nią do uregulowania statusu kobiet działających w konspiracji, które w wyniku jej monitów uznane zostały wreszcie dekretem prezydenta za pełnoprawnych żołnierzy (Matlakiewicz 2009, s. 220–227). Do dzisiaj jeszcze pobudza wyobraźnię sam sposób powrotu Zawackiej do kraju zakończony skokiem spadochronowym w nocy 9/10 września 1943 r. (Łakomski 2007, s. 10–13; Minczykowska 2008, s. 56––58). Po powrocie nadal działała w „Zagrodzie", a następnie – po kilkumiesięcznej kwarantannie w klasztorze Sióstr Niepokalanek w Szymanowie spowodowanej aresztowaniami – od lipca 1944 roku w szefostwie Wojskowej Służby Kobiet (WSK). W czasie Powstania Warszawskiego pełniła funkcję oficera inspekcyjnego zespołów WSK awansując do stopnia kapitana. Po jego zakończeniu dotarła do Krakowa, gdzie wznowiła kontakty z Londynem, organizując m.in. wyprawę Jana Nowaka-Jeziorańskiego i jego żony Jadwigi z dokumentami od dowództwa Armii Krajowej dla rządu londyńskiego (Minczykowska 2007, s. 24). Jeszcze jesienią 1944 roku rozkazem Naczelnego Wodza została majorem (FAiMPAK 2009).

Po wojnie Elżbieta Zawacka jeszcze przez pewien czas kontynuowała działalność konspiracyjną w strukturach Delegatury Sił Zbrojnych na Kraj i zrzeszeniu niepodległościowym „Wolność i Niezawisłość" (Chinciński 2003, s. 49) a następnie – już oficjalnie – podjęła pracę w Państwowym Urzędzie Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego w kierowanej przez Marię Wittek Sekcji Przysposobienia Wojskowego Kobiet, gdzie pracowała do stycznia 1948 roku pełniąc m.in. funkcję komendantki Centralnego Ośrodka Szkoleniowego Instruktorek PWK w Warszawie (Minczykowska 2007, s. 25).

Równolegle dokończyła na Uniwersytecie Łódzkim rozpoczęte w czasie okupacji na kursach Wolnej Wszechnicy Polskiej studia pedagogiczne, uzyskując w 1946 roku drugie magisterium i rozpoczęła zbieranie materiałów do dysertacji doktorskiej na temat metod instruktorskich w oświacie dorosłych, którą zamierzała przygotować pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej. W latach 1948–1949 jako asystentka-wolontariuszka była związana z Zakładem Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Współpracowała także z łódzkim Instytutem Służby Społecznej (Minczykowska 2008, s. 59). Ze względów rodzinnych wiosną 1949 roku przeniosła się do Torunia i wróciła do pracy nauczycielskiej. Pracowała jako nauczycielka matematyki w liceach dla dorosłych w Toruniu i Olsztynie (Zawacka 2009, s. 17–20). Niestety tuż po rozpoczęciu roku szkolnego 1950/1951 została aresztowana przez Urząd Bezpieczeństwa Publicznego za utrzymywanie kontaktów z emigracją londyńską. Po brutalnym śledztwie w mokotowskim areszcie została skazana najpierw na 5 lat (luty 1952), a następnie w wyniku kolejnych rewizji – na 7 (sierpień 1952) i ostatecznie na 10 lat więzienia (listopad 1952) za „szpiegostwo na rzecz obcego wywiadu i działalności na szkodę państwa polskiego". Karę odbywała kolejno w więzieniach Fordonie, Grudziądzu i Bojanowie, skąd została zwolniona na podstawie amnestii 24 lutego 1955 roku (Minczykowska 2008, s. 26; Kołakowski, Maliszewski 2009, s. 133).

Niestety po wyjściu nie udało się jej odzyskać z Urzędu Bezpieczeństwa maszynopisu niemal już ukończonego przed aresztowaniem doktoratu ani materiałów z badań nad rolą instruktażu w oddziaływaniu oświatowo-wychowawczym na dorosłych. Materiały te bowiem w czasie jej pobytu w więzieniu zostały przez bezpiekę zniszczone (Szulakiewicz 2009, s 66). W 1954 roku zmarła też prof. H. Radlińska, promotorka jej rozprawy doktorskiej.

Na wolności Elżbiecie Zawackiej, mimo dalszej dyskryminacji, udało się powrócić do pracy nauczycielskiej. Pracowała w szkołach w Sierpcu i Toruniu (FAiMPAK 2009). W 1958 roku podjęła pracę w Liceum Korespondencyjnym w Toruniu. Rozpoczął się wówczas trwający do drugiej połowy lat 70. okres w jej życiu, w którym ponownie – po bardzo zaawansowanych acz niedokończonych pracach nad doktoratem u prof. Radlińskiej – szczególnie mocno zainteresowała się wymiarem teoretyczno-badawczym problematyki edukacji dorosłych. Wkrótce stała się cenioną na gruncie nauk o wychowaniu specjalistką w tym zakresie.

Efekty własnych badań i dociekań na ten temat publikowała między innymi w takich periodykach pedagogicznych, jak „Dydaktyka Szkoły Wyższej", „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne", „Kwartalnik Pedagogiczny", „Nowa Szkoła", „Przegląd Pedagogiczny" czy „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Psychologia – Historia Wychowania" oraz za granicą – w „ICCE Newsletter" czy „Sredniaja Wieczerniaja Szkoła". W latach 1958–1979 regularnie współpracowała również z najważniejszym wówczas w Polsce pismem andragogicznym – „Oświata Dorosłych". Na jego łamach zamieściła wiele artykułów, w których prezentowała głównie różnorodne zagadnienia, dotyczące historii i praktyki kształcenia korespondencyjnego oraz analizy i rozważania teoretyczne w tym zakresie. Podejmowała w nich również inne wątki – np. samokształcenia dorosłych, pracy kulturalno-oświatowej, uczniów szkół średnich dla dorosłych czy zaocznych studiów wyższych. W okresie współpracy z tym czasopismem kilkukrotnie podejmowała również problematykę międzynarodowej współpracy oświatowej oraz zagranicznych rozwiązań w zakresie oświaty dorosłych – zwłaszcza francuskich i skandynawskich (Maliszewski 2008, s. 193–259).

Wydane przez nią w drugiej poł. lat 60. ubiegłego wieku studium na temat kształcenia korespondencyjnego (Zawacka 1967, s. 237) stało się ważnym etapem zarówno w rozwoju polskich badań empirycznych nad kształceniem na odległość, jak i w budowaniu rodzimej teorii w tym zakresie. Ta „doskonała rozprawa" usystematyzowała bowiem polską wiedzę na temat kształcenia korespondencyjnego „przekonująco wyjaśniając" jego mechanizmy, przemiany historyczne i trendy rozwojowe, i była jedną z ciekawszych prac z zakresu dydaktyki dorosłych czasów PRL-u (Maziarz 1968, s. 362–363; Wroczyński 1976, s. 228–229; Kostyło 2009, s. 29–54). Obszerna była zwłaszcza podstawa źródłowa przeprowadzonych przez autorkę badań. Oparto je o wspomniane wyżej toruńskie Liceum Korespondencyjne, z którym Elżbieta Zawacka jako nauczycielka matematyki związana była do 1965 roku, zanim przeszła do pracy naukowo-dydaktycznej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. Analizie poddano m.in. akta osobowe 2 tysięcy uczniów z lat 1958–1962 oraz wyniki obszernych badań ankietowych nad motywami uczenia się w tej placówce na próbie 280 uczniów i absolwentów liceum (Zawacka 1967, s. 7). Opracowanie i ogłoszenie wyników tych badań zaowocowało wreszcie w połowie lat 60. ubiegłego stulecia tak długo oczekiwanym stopniem naukowym doktora nauk humanistycznych.

Kolejnym obszarem zainteresowań andragogicznych E. Zawackiej, który ostatecznie doprowadził ją do habilitacji, były kwestie dotyczące uwarunkowań studiowania pracujących nauczycieli – a zwłaszcza niepowodzeń, przeszkód i trudności edukacyjnych wśród studiujących zaocznie. Najważniejszym efektem prac w tym zakresie stała się kolejna książka E. Zawackiej pt.: „Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących". Opublikowana ona została przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w serii „Raporty z Badań" Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyż-

szego (Zawacka 1974). Publikacja ma dwuczęściową budowę: obszerną część pierwszą przygotowała sama Zawacka (1974, s. 9–182), natomiast część drugą stanowią cztery studia cząstkowe przygotowane przez innych autorów pod jej opieką merytoryczną. Całość zebranego w książce materiału jest efektem badań, które pod jej kierownictwem prowadziły dwa duże zespoły badawcze. I znowu – podobnie jak w ocenach poprzedniej książki – recenzenci podkreślali obszerną podstawę źródłową publikacji. Badaniami objęto bowiem prawie sześciuset studentów studiujących zaocznie na kierunku filologia polska w gdańskiej WSP w latach 1962–1968 (Zawacka 1974, s. 27).

Elżbieta Zawacka – zwłaszcza w gdańskim okresie swojego życia – aktywnie uczestniczyła w działalności towarzystw oświatowych. Szczególnie wiele czasu poświęcała na działalność w Towarzystwie Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz Towarzystwie Wiedzy Powszechnej. W ramach TWWP utworzyła w Gdańsku w 1972 roku Sekcję Oświaty Dorosłych oraz opublikowała w latach 1969–1975 szereg artykułów na łamach „Biuletynu TWWP – Człowiek w Pracy i w Osiedlu". Osobiście zredagowała też dwa numery „Biuletynu..." dotyczące kształcenia zdalnego (nr 2/36/ z 1973 i nr 2/42/ z 1974). Z kolei dla TWP opracowała m.in. koncepcję kursu korespondencyjnego dla prelegentów stowarzyszenia oraz zredagowała w 1971 roku 10 zeszytów „Materiałów Metodycznych" (Maliszewski 2009b, s. 148–152).

Zapewne w niedalekiej przyszłości polskie środowisko andragogiczne doczeka się szerszej i bardziej pogłębionej analizy dorobku naukowego Elżbiety Zawackiej w zakresie edukacji dorosłych. W niniejszym krótkim szkicu wspomnieniowym dodajmy tylko zatem jeszcze o związkach zawodowych Elżbiety Zawackiej z akademickimi środowiskami pedagogicznymi. Badania nad kształceniem korespondencyjnym przyniosły jej bowiem – jak już wspomniano – w 1965 roku doktorat obroniony w toruńskim UMK. Obrona rozprawy doktorskiej pt. „Szkoła korespondencyjna i jej uczniowie" odbyła się 23 czerwca 1965 roku. Promotorem pracy był prof. Ludwik Bandura, a recenzentami prof. Aleksander Kamiński i Ryszard Wroczyński (Zawacka 2009a, s. 23).

Za namową prof. Ludwika Bandury – ówczesnego rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku – przeszła wówczas z Liceum w Toruniu do pracy etatowej w szkolnictwie wyższym. Bandurze udało się bowiem pokonać wiele „przeszkód natury politycznej" i zatrudnić dr Elżbietę Zawacką na stanowisku adiunkta w swojej Katedrze Dydaktyki gdańskiej WSP (Maliszewski 2009b, s. 137). W 1968 roku została członkiem ICCE (*International Council for Correspondence Education*) – Międzynarodowej Rady Kształcenia Ustawicznego. Wkrótce zaś stała się reprezentantem ICCE na Polskę, Czechosłowację, NRD, Rumunię i Węgry (A.C. 1972, s. 562). Utrzymywała również ożywione kontakty z europejskimi ośrodkami akademickimi specjalizującymi się w kształceniu korespondencyjnym – z uczelniami niemieckimi – w Magdeburgu i Lipsku (NRD), ze szwedzkim Uniwersytetm w Lund oraz szczególnie bliskie kontakty z Fernuniversität w Hagen (RFN) (Zawacka 2009, s. 20). W 1970 roku, w momencie powołania do życia Uniwersytetu Gdańskiego,

wraz z większością pracowników dotychczasowej WSP przeszła do nowotworzonego Instytutu Pedagogiki i Psychologii UG (Maliszewski 2009b, s. 143––144; Tomczak 2009, s. 162–165).

3 maja 1972 roku w Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie odbyło się jej kolokwium habilitacyjne, którego recenzentami byli: prof. Ludwik Bandura – Uniwersytet Gdański, prof. Ryszard Wroczyński – Uniwersytet Warszawski oraz prof. Franciszek Urbańczyk i prof. Władysław Danek – obaj z krakowskiej WSP (Szulakiewicz 2009, s. 71). Na podstawie oceny ogólnego dorobku naukowego i przedłożonej rozprawy pt. „Przeszkody i niepowodzenia w studiach pracujących nauczycieli" Rada Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie nadała jej stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych „w zakresie pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem oświaty dorosłych" (*Dyplom Habilitacyjny*, Kraków, 15.05.1973).

Po zatwierdzeniu habilitacji 15 listopada 1973 roku została powołana na stanowisko docenta andragogiki Uniwersytetu Gdańskiego (Maliszewski 2009b, s.145). Dlaczego więc doc. dr hab. Elżbieta Zawacka w chwilę potem odeszła z Uniwersytetu Gdańskiego? O to należałoby spytać ówczesne władze uczelni. Sama Zawacka komentowała to po 20 latach bardzo lakonicznie: „Na Uniwersytecie Gdańskim nie było widoków na stworzenie samodzielnej placówki andragogiki, o czym marzyłam" (Zawacka 2009, s. 27). Faktem jest, że po dziesięciu latach pracy akademickiej w Gdańsku powróciła do rodzinnego Torunia. Tu podjęła się zadania zorganizowania na UMK od podstaw Zakładu Andragogiki. Nad jego utworzeniem pracowała dwa lata przygotowując zespół magistrantów i doktorantów, którzy mogliby stworzyć jego obsadę kadrową. Niestety, gdy ówczesne władze Uniwersytetu opracowały ostateczną strukturę mającego właśnie powstać Instytutu Pedagogiki i Psychologii, nie uwzględniły w niej planowanego wcześniej Zakładu. Równolegle E. Zawacka czyniła również zabiegi wokół powołania przy Uniwersytecie Toruńskim Ośrodka Naukowo-Informacyjnego w Zakresie Kształcenia Zdalnego, mającego funkcjonować pod auspicjami UNESCO. Uzyskała dla tych działań akceptację ICCE (*International Council for Correspondence Education*) – Międzynarodowej Rady Kształcenia Ustawicznego, która także rekomendowała ją imiennie na stanowisko przyszłego kierownika Ośrodka. TONI miał stać się zarazem przedstawicielstwem ICCE na wybrane kraje socjalistyczne. Niestety planowanego Centrum nigdy nie powołano do życia, albowiem – po tym jak Polski Komitet UNESCO w Warszawie decyzją swojej ówczesnej przewodniczącej nie zatwierdził kandydatury doc. Zawackiej na szefa Ośrodka – pomysł upadł (Chinciński 2003, s. 50; Matlakiewicz 1997, s. 351; Zawacka 1995, s. 14).

Jaki był powód zablokowania obu tych inicjatyw? Merytoryczne kompetencje E. Zawackiej do objęcia obu funkcji wydawały się niepodważalne. Niemniej jednak, okazało się, że nie była ona „dobrą" kandydatką ani do kierowania zespołem naukowym w uczelni wyższej, ani do oficjalnego kierowania jedną z polskich agend UNESCO. Wydaje się, że ówczesne władze polityczne oraz dbające o „właściwe" oblicze ideowe samo środowisko „nie za-

pomniały" niestety o jej konspiracyjnej przeszłości i UB-ckim więzieniu (Tomczak 2009, s. 163–164). Bezpośrednim powodem tych szykan stało się jednak zatrzymanie Zawackiej przez służby celne na warszawskim lotnisku Okęcie 10 września 1976 roku, kiedy wracała z dwumiesięcznego stażu w Wielkiej Brytanii. Znaleziono wówczas przy niej trzy teczki notatek i fotokopie z kilkuset dokumentów wykonane w Archiwum Studium Polski Podziemnej i Muzeum gen. Władysława Sikorskiego w Londynie, które zamierzała wykorzystać w oficjalnie zgłoszonym w UMK projekcie badawczym nt. historii Wydziału Łączności Zagranicznej KG ZWZ-AK „Zagroda", a także książki dotyczące między innymi historii AK i kilka numerów paryskiej „Kultury". Wszystkie te materiały zostały uznane za „szkodliwe dla interesów PRL" i skonfiskowane. Sama Zawacka była następnie jesienią 1976 roku przesłuchiwana przez oficerów Służby Bezpieczeństwa, a przez kolejne dwa lata podlegała szeroko zakrojonej inwigilacji, w efekcie czego „zachorowała na serce" (Chinciński 2003, s. 50). „W geście protestu (...) wystąpiła o wcześniejszą emeryturę" i rozżalona na środowisko, które nie podjęło się jej obrony, odeszła z Instytutu Pedagogiki i Psychologii UMK w 1978 roku „przez nikogo nie pożegnana" (Matlakiewicz 1997, s. 351). Odnotujmy na marginesie tych wydarzeń, że po kilku latach, w 1981 roku, Nadzwyczajna Senacka Komisja ds. Rehabilitacji Pracowników UMK wyraziła oficjalne ubolewanie z powodu szykan, jakich docent Zawacka doznała ze strony toruńskiego środowiska akademickiego (Tomczak 2009, s. 164).

W późniejszym okresie życia Elżbieta Zawacka zajmowała się problematyką andragogiczną już tylko sporadycznie. Była m.in. autorką dwóch haseł przedmiotowych w „Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych" (zob.: „Kształcenie ustawiczne" (s. 111–113) i „Zjazd lub zjazd oświatowy" (s. 425–426), (w:) Wojciechowski (red.) 1986). W połowie lat 90. XX w. – po wielu latach od chwili przygotowania tekstu – zdecydowała się na wydanie własnym sumptem w niezmienionej wersji kilkudziesięciostronicowego opracowania pt. „Kształcenie zdalne" (Zawacka 1995, s. 50), które zostało przygotowane jeszcze w latach 1977–1978 dla „Kwartalnika Pedagogicznego". Pod pretekstem zbytniej obszerności tekstu artykuł wówczas autorce zwrócono. Po latach okazało się, że prawdziwym powodem takiej decyzji „nie była jej treść – aktualna i nowatorska – lecz orientacja polityczna autorki" (Matlakiewicz 1997, s. 351). Analiza zawartości książki wyraźnie pokazuje, że gdyby rozprawa ukazała się drukiem w latach 70., miałaby szansę stać się znaczącym wkładem teoretycznym w kształtowanie się ówczesnego (i późniejszego) polskiego sposobu refleksji nad edukacją zdalną.

Działalność naukowa Elżbiety Zawackiej po przejściu na emeryturę została zdominowana przez inne kwestie (Wojdyło 2009, s. 85–92). Zajęła się bowiem systematycznym dokumentowaniem i opracowywaniem dziejów środowiska AK-owskiego. W następnych latach interesowało ją zwłaszcza zagadnienie, dotyczące historii Przysposobienia Wojskowego Kobiet i Pogotowia Społecznego PWK. Materiały na ten temat zaczęła zbierać jeszcze w gdańskim okresie

swego życia organizując co miesiąc tzw. „niedziele pewiaczek" i namawiając liczne grono uczestników walki niepodległościowej do spisywania relacji z czasów konspiracji (Chinciński 2003, s. 49; Kołakowski, Maliszewski 2009, s. 135). Tej kwestii poświęciła obszerną, dobrze udokumentowaną źródłowo monografię, w której wiele miejsca zajmują wątki wychowawczo-szkoleniowe (Zawacka 1992a, s. 461). Ważne miejsce w jej dorobku zajmuje również książka o Wojskowej Służbie Kobiet (Zawacka 1992b, s. 432). I w niej czytelnik znajdzie wiele wątków z zakresu edukacji dorosłych w środowiskach związanych z wojskiem. Na uwagę zasługują redagowane przez nią publikacje zbiorowe na temat wojennych i powojennych losów konspiracji na Pomorzu (Zawacka, Wojciechowski 1993, s. 340; Kozłowski, Zawacka (1995, s. 275) czy wiele artykułów systematyzujących wiedzę o działaniach Wydziału Łączności Zagranicznej KG ZWZ-AK „Zagroda" i organizowanych przezeń misjach kurierskich w czasie okupacji. To głównie właśnie za te nowe prace otrzymała w wieku 87 lat, w styczniu 1996 roku profesurę (przypomnijmy na marginesie, że wniosek Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika o nadanie prof. Elżbiecie Zawackiej tytułu profesorskiego wsparło wówczas także stosowną uchwałą środowisko Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego podczas III Konferencji Andragogicznej w Toruniu (Chełminiak 1997, s. 298), a prof. Józef Półturzycki – ówczesny prezes ATA został jednym z czterech recenzentów jej dorobku, dodajmy – jedynym z zakresu nauk pedagogicznych). Po uzyskaniu tytułu profesora, mimo zaawansowanego wieku, nadal pozostawała aktywna naukowo. Na uwagę zasługują zwłaszcza dwa zainicjowane przez nią w latach 90. wielotomowe cykle wydawnicze: „Słownik Biograficzny Konspiracji Pomorskiej 1939–1945" (1994→ ; dotychczas ukazało się 5 tomów) i „Służba Polek na frontach II wojny światowej" (1997→ ; dotychczas ukazało się 6 tomów) oraz ostatnia z publikacji, które redagowała: trzytomowy „Słownik biograficzny kobiet odznaczonych Orderem Wojennym Virtuti Militari" (Zawacka 2004–2007).

Pracę naukową po przejściu na emeryturę Elżbieta Zawacka łączyła z bardzo dużą aktywnością społeczną. Dzięki jej zabiegom udało się zorganizować i skutecznie przeprowadzić wiele znaczących inicjatyw. W latach 1978–1984 doprowadziła do przyznania przez Komisję Weryfikacyjną Koła Żołnierzy Armii Krajowej w Londynie blisko 550 żołnierzom Okręgu Pomorskiego AK Krzyża Armii Krajowej. Po sierpniu 1980 roku uczestniczyła w samoorganizowaniu środowisk AK-owskich – m.in. jako członek prezydium i przewodnicząca Komisji Historycznej Rady Głównej Kombatantów przy NSZZ „Solidarność" w Gdańsku oraz twórczyni i przewodnicząca Rady Kombatanckiej przy Regionie Toruńskim „Solidarności". Tylko dzięki wyjazdowi do sanatorium uniknęła internowania 13 grudnia 1981 roku. W stanie wojennym była jedną z głównych inicjatorek powołania do życia Społecznego Stowarzyszenia Obrony Praw Człowieka w Toruniu (Chinciński 2003, s. 51). W 1987 roku doprowadziła – wraz z Janem Wyrowińskim, ówczesnym prezesem toruńskiego oddziału Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego – do powołania Klubu Historycznego im. Antoniego Antczaka, mającego za zadanie zbieranie

i utrwalanie informacji na temat okupacyjnych losów Pomorza (Wyrowiński 1987, s. 14; Zawacka-Wakarecy (w:) FAiMPAK 2009). W jej toruńskim mieszkaniu jesienią 1987 roku opracowano odezwę do polskich środowisk kombatanckich w sprawie powołania związku żołnierzy AK, jak też przygotowano pierwszą propozycję statutu przyszłej organizacji. Ta idea wkrótce przybrała realne kształty. Już w końcu maja 1989 roku Sąd Wojewódzki w Warszawie zarejestrował bowiem Stowarzyszenie Żołnierzy Armii Krajowej (Tomczak 2000, s. 137–145). Z kolei Klub Historyczny przy ZKP stał się zalążkiem powołanej – również z jej inicjatywy – w 1990 roku Fundacji „Archiwum Pomorskie Armii Krajowej" (w latach 2002–2009 działającej w szerszej formule jako Fundacja „Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek", a po śmierci Elżbiety Zawackiej, od 9 marca 2009 r. – jako „Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej. Archiwum i Muzeum Pomorskie AK oraz Wojskowej Służby Polek" (FGEZ-AiMPAK 2010). Do współpracy w ramach założonej przez siebie Fundacji udało się jej pozyskać wiele znaczących osób. Tak więc bardzo szybko wyrosła ona na liczący się w całym kraju społeczny instytut naukowy. Profesor Elżbieta Zawacka właśnie z pracą na rzecz Fundacji związała ostatnie dwie dekady swojego życia, realizując tam swoje szeroko zakrojone plany badawcze, publikując ich wyniki, redagując kolejne tomy „Biblioteki FAPAK" oraz współorganizując liczne konferencje naukowe, sesje popularnonaukowe i akcje społeczne (*Fundacja...*, 11.01.2010).

Po 1990 roku zaczęto doceniać zasługi prof. Elżbiety Zawackiej. W 1990 roku została odznaczona Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, w 1993 – Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą OOP, zaś w grudniu 1995 roku Prezydent RP Lech Wałęsa odznaczył ją Orderem Orła Białego. W 1996 roku awansowano ją do stopnia podpułkownika WP, w 1999 – do stopnia pułkownika. W 2006 roku została mianowana Generałem Brygady Wojska Polskiego – była więc drugą (po gen. Marii Wittek) w historii Polski kobietą ze stopniem generalskim (Prezydent RP 2006). Elżbieta Zawacka zmarła 10 stycznia 2009 r. w Toruniu i została pochowana na tamtejszym cmentarzu św. Jerzego. Uroczystości pogrzebowe miały niezwykle uroczysty charakter pogrzebu państwowego (Borowska-Beszta 2009, s. 19–27).

Śmierć Elżbiety Zawackiej otworzyła nowy etap upamiętniania jej życia i dzieła. Tak jak ona czuła się odpowiedzialna za upamiętnienie żołnierzy walczących w II wojnie światowej, tak my dziś powinniśmy wziąć odpowiedzialność za ocalenie od zapomnienia i zachowanie dla potomnych jej osoby i dzieła. Niech mottem tych działań będzie anonimowy wpis do Księgi kondolencyjnej: „Swoim dzieciom opowiem o Tobie...".

W dalszej części wspomnieniowego artykułu zaprezentowanych zostanie kilka wybranych inicjatyw, jakie podjęto w 2009 r. dla upamiętnienia Elżbiety Zawackiej w środowiskach Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej oraz polskich pedagogów/andragogów.

Wyjątkową rolę w tym procesie odgrywa założona przez Elżbietę Zawacką Fundacja Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej i Wojsko-

wej Służby Polek – po śmierci twórczyni przemianowana na Fundację jej imienia (FGEZ-APiMPAK 2010). Otwiera ją numer pierwszy „Biuletynu Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej" za 2009 rok (nr 1/56/2009) pt.: „Ostatnie pożegnanie". Znajdziemy w nim obszerną relację z pogrzebu wraz z bogatym materiałem zdjęciowym, List członkiń Warszawskiego Koła Memoriału Gen. M. Wittek do prezydenta Torunia – Michała Zaleskiego, w którym znalazły się podziękowania za „troskę i serdeczność okazywaną samej »Zo« i jej pracy oraz pamięci o niej" oraz „wspaniałą oprawę uroczystości, bezbłędną organizację i tak wyraźny udział całego miasta (...). Widać było, że Toruń czuje, jaką poniósł stratę" (Biuletyn 2009, s. 19). Dalej znalazło się wspomnienie o Elżbiecie Zawackiej Jana Wyrowińskiego „Już nigdy nie usłyszę: Panie Janie, musimy zrobić..." oraz Kalendarium życia Elżbiety Zawackiej autorstwa Katarzyny Minczykowskiej. Na kolejnych stronicach znalazły się sprawozdania z obchodów setnej rocznicy urodzin gen. prof. Elżbiety Zawackiej w Toruniu (Kromp 2009, s. 27–30) i w Warszawie (Kulesza-Kurowska 2009, s. 32–34).

W Toruniu organizatorem obchodów był Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Urząd Miasta Torunia oraz Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej. Komitet Organizacyjny powstał z inicjatywy Prezydenta Torunia Michała Zaleskiego i Przewodniczącego Rady Miasta Torunia Waldemara Przybyszewskiego dnia 9 stycznia 2009 r. – w przeddzień śmierci Honorowej Obywatelki Miasta Torunia. Same uroczystości stulecia urodzin Elżbiety Zawackiej rozpoczęły się 19 marca 2009 r. o godz. 11.15 na cmentarzu św. Jerzego, gdzie – z towarzyszeniem Orkiestry Reprezentacyjnej Garnizonu Toruń – delegacje władz państwowych i miejskich, różnych instytucji, pracownicy Fundacji, członkowie Memoriału Generał M. Wittek, kombatanci i mieszkańcy Torunia złożyli kwiaty na mogile E. Zawackiej. Następnie odbyła się msza św. w intencji Zmarłej w Kościele Garnizonowym pw. św. Katarzyny. Tam odczytano m.in. list od Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego, a po mszy odsłonięto tablicę pamiątkową ku czci śp. prof. gen. Elżbiety Zawackiej – ufundowaną przez samorząd województwa i toruński magistrat. Po zakończeniu mszy w siedzibie Fundacji nastąpiło uroczyste otwarcie wystawy pt.: „Minęło sto lat... (1909–2009). Kilka obrazów z życia gen. Elżbiety Zawackiej". Wystawa została przygotowana przez pracowników Fundacji, wolontariuszy i studentów archiwistyki Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Składają się na nią: zdjęcia z różnych etapów życia E. Zawackiej, eksponaty (np. świadectwa szkolne, medale) oraz odtworzony w Fundacji salonik-gabinet przeniesiony z toruńskiego mieszkania Pani Profesor (więcej na ten temat [w:] Kromp 2009b, s. 236–240). Po południu w toruńskim Dworze Artusa zaprezentowano „Wspomnienie słowno-muzyczne o prof. gen. Elżbiecie Zawackiej". Utwory wykonywane przez Kwintet Toruńskiej Orkiestry oraz Pawła Wakarecy przeplatane były wypowiedziami Elżbiety Zawackiej wybranymi z kilku filmów dokumentalnych o niej.

Tego samego dnia na Wydziale Nauk Pedagogiczny UMK odbyło się seminarium pt.: „Profesor Elżbieta Zawacka – w stulecie urodzin". W jego trakcie pięcioro prelegentów: prof. Ryszard Borowicz, prof. Hanna Kostyło, prof. Aleksander Nalaskowski, prof. Władysława Szulakiewicz oraz prof. Andrzej Tomczak wygłosili referaty o Elżbiecie Zawackiej (Popowska (w:) „Rocznik Andragogiczny 2009"). Pokłosiem tego seminarium jest publikacja pt. „Elżbieta Zawacka „Zo". Portret akademicki" (Borowicz, Kostyło, Szulakiewicz 2009, s. 86), zrecenzowany w niniejszym tomie „Rocznika Andragogicznego" przez Alinę Matalkiewicz.

Uroczysty charakter przybrały także obchody warszawskie. W przeddzień urodzin Prof. E. Zawackiej odbyło się uroczyste spotkanie członków warszawskiego Klubu Historycznego im. gen. Stefana Roweckiego „Grota", poświęcone jej pamięci. Spotkanie składało się z dwóch części. W pierwszej – wykład pt.: „Z dziejów Wydziału Łączności Zagranicznej Komendy Głównej AK, kryptonim >Zagroda<" wygłosił minister Andrzej Przewoźnik, Sekretarz Generalny Rady Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa. W drugiej części wyświetlono film o gen. prof. E. Zawackiej wg scenariusza Marka Widawskiego pt.: „Miałam szczęśliwe życie". 20 marca 2009 r. w Katedrze Polowej Wojska Polskiego w Warszawie została odprawiona uroczysta msza św. za spokój duszy śp. Elżbiety Zawackiej oraz za pomyślny rozwój wielkich dzieł jej życia: Fundacji oraz Memoriału Generał Marii Wittek (Kulesza-Kurowska 2009, s. 32–34).

27 maja 2009 r. w Warszawie, w siedzibie Zarządu Głównego Związku Kombatantów Rzeczypospolitej Polskiej i byłych Więźniów Politycznych, odbyło się uroczyste nadanie pośmiertnej Odznaki Krzyża Frontowego 1 i 2 Armii WP dla gen. Elżbiety Zawackiej (Rojewska 2009, s. 34).

Jeszcze przed śmiercią prof. Elżbiety Zawackiej z inicjatywy prof. Józefa Półturzyckiego rozpoczęto prace nad dwutomową pozycją książkową, z której pierwsza zawiera autorskie opracowania na temat osoby i dzieł Elżbiety Zawackiej (Frąckowiak, Góralska i in. 2009, s. 335), zaś druga stanowi wybór jej pism pedagogicznych (Frąckowiak, Półturzycki, Solarczyk-Szwec 2009, s. 449). Obszerna recenzja autorstwa prof. Zofii Matulki na temat obu pozycji znajduje się w niniejszym „Roczniku Andragogicznym". W tym miejscu odnotujmy jedynie, że pierwszy tom składa się z 27 tekstów pomieszczonych w pięciu częściach:

I. Wątki biograficzne i droga naukowa.
II. Dokumentacja przewodu profesorskiego.
III. Praca naukowa i działalność społeczna.
IV. Pożegnanie i pamięć.
V. Wspomnienia uczniów i współpracowników.

Pracę kończy opracowanie redaktorów tomu na temat trwałości osiągnięć i dziedzictwa E. Zawackiej oraz bibliografia jej publikacji pedagogicznych i historycznych, a także bibliografia przedmiotowa E. Zawackiej i wkładka fotograficzna.

Drugi tom pt. „Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne" składa się także z pięciu części, w których zamieszczono wybrane publikacje Elżbiety Zawackiej lub ich obszerne fragmenty w podziale na poszczególne obszary badawcze:

I. Kształcenie korespondencyjne i zdalne.
II. Pedagogika porównawcza i edukacja ustawiczna.
III. Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących.
IV. Praca kulturalno-oświatowa wśród dorosłych.
V. Bibliografia prac.

Całość poprzedza obszerna biografia Elżbiety Zawackiej.

Promocja obu pozycji książkowych odbyła się podczas XIX Sesji Popularno-Naukowej Fundacji Generał E. Zawackiej w Toruniu, 4 listopada 2009 r. Sesja ta – poświęcona osobie Elżbiety Zawackiej – zgromadziła wielu prelegentów i słuchaczy. W jej trakcie Bibliotece Pedagogicznej w Toruniu nadano imię Elżbiety Zawackiej. Sprawozdanie z tej imprezy autorstwa Doroty Kromp znajduje się także w niniejszym „Roczniku Andragogicznym".

W tygodniu obchodów 90. rocznicy odzyskania niepodległości, 9 i 10 listopada 2009 r., odbyła się w Płocku XVIII Dydaktyczna Konferencja Naukowa „Kształcenie zdalne – tradycja i współczesność. W stulecie urodzin Elżbiety Zawackiej", która była kolejną okazją do naukowej analizy biografii i dzieł Elżbiety Zawackiej, tym razem w obszarze edukacji na odległość. W iale „Aktualności" „Rocznika Andragogicznego 2009" można przeczytać sprawozdanie również i z tej konferencji.

Poza wyżej wskazanymi inicjatywami wspomnienia o Elżbiecie Zawackiej w środowisku andragogicznym wygłosili prof. Józef Półturzycki i dr Tomasz Maliszewski w trakcie Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej (Zakopane, 16–17.04.2009). Tomasz Maliszewski przygotował również artykuł wspomnieniowy o Elżbiecie Zawackiej opublikowany w „Edukacji Dorosłych" (1/60/2009, s. 157–169) oraz „Edukacji Otwartej" (1/2009, s. 43–62), wzbogacone interesującymi wspomnieniami – m.in. andragogów: prof. O. Czerniawskiej, dr Krystyny Pleskot-Makulskiej i dr Elżbiety Woźnickiej. Drogę życia Pani Generał przypomniał także kwartalnik Ministerstwa Obrony Narodowej „Bellona" (Kołakowski, Maliszewski 2009, s. 127–136).

Warto też wspomnieć o inicjatywie nadania Elżbiecie Zawackiej doktoratu honoris causa na Uniwersytecie Gdańskim, która pojawiła się jeszcze w 2008 roku. Zgłosił ją Dyrektor Instytutu Pedagogiki UG, prof. Romuald Grzybowski, który pozyskał dla tej idei wielu ważnych sojuszników – w tym JM Rektora Uniwersytetu Gdańskiego, prof. Bernarda Lammka. Niestety śmierć Pani Profesor przerwała bieg całego przedsięwzięcia (Maliszewski 2009a, s. 265–266; Nekrolog 2009).

Na zakończenie wspomnijmy przedsięwzięcie, które czeka na szczęśliwy finał. Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej dla upamiętnienia swojej twórczyni, a tym samym wojennej służby kobiet, podjęła starania zrealizowania filmu.

Jego celem jest ukazanie Elżbiety Zawackiej taką, jaką ją zapamiętali członkowie rodziny, przyjaciele, bliscy współpracownicy i pracownicy Fundacji.

Wieloletnie dążenie do własnego rozwoju, stałe poszerzanie swych działań, mimo oporów i niszczenia jej prac, planów i uzyskanych rezultatów – to główne cechy tej niezwykłej Osoby – Nauczycielki i Wychowawczyni. Zasłużyła w pełni nie tylko na pamięć i uznanie, ale przede wszystkim na realizację i kontynuację jej prac i dokonań, pomysłów i planów, projektów rozwoju edukacji i kultury, form współżycia obywatelskiego. Jej prace z edukacji ustawicznej, na odległość i porównawczej, są wciąż aktualne i ważne. Jej badania i publikacje historyczne otwierają nowe możliwości i kierunki rozwoju nauk o dziejach Polski XX w.

## Bibliografia

Biuletyn (2009), Ostatnie pożegnanie. „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56).

Borowicz R., Kostyło H., Szulakiewicz W. (2009), Elżbieta Zawacka „ZO" – portret akademicki. Biblioteka Toruńska pod red. A. Nalaskowskiego, t. 2. Wyd. UMK, Toruń.

Borowska-Beszta B. (2009), Pożegnanie gen. bryg. prof. dr hab. Elżbiety Zawackiej – „Zo". „Rocznik Andragogiczny 2008", Warszawa – Płock, s. 19–27.

Chełminiak J. (1997), III Konferencja Andragogiczna w Toruniu. „Rocznik Andragogiczny 1995/1996", Toruń, s. 296–299.

Chinciński T. (2003), „Nasza służba trawa". „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej", nr 6, s. 49–53.

Frąckowiak A., Góralska R., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H., Wojdyło W. (2009) (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom.

Frąckowiak A., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H., (2009) (red.), Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne. Wyd. ITeE – PIB, Radom.

Frąckowiak A., Półturzycki J. (2009), Studia – praca nauczycielska – droga do profesury, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 48–59.

Kołakowski A., Maliszewski T. (2009), Życie jak drogowskaz. „Bellona" 2009, R. XCI (III), nr 3, s. 127–136.

Kostyło H. (2009), Rekonstrukcja głównych wątków badawczych Elżbiety Zawackiej, (w:) R. Borowicz, H. Kostyło, W. Szulakiewicz (2009), Elżbieta Zawacka „ZO" – portret akademicki. Biblioteka Toruńska pod red. A. Nalaskowskiego, t. 2. Wyd. UMK, Toruń, s. 29–54.

Kozłowski R., Zawacka E. (red.) (1995), Powojenne losy konspiracji na Pomorzu. Fundacja „Archiwum Pomorskie Armii Krajowej", Toruń.

Kromp D. (2009), Obchody setnej rocznicy urodzin gen. prof. Elżbiety Zawackiej w Toruniu, (w:) Biuletyn, Ostatnie pożegnanie. „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56), s. 27–30.

Kromp D. (2009b), Wystawa „Minęło sto lat... (1909–2009). Kilka obrazów z życia gen. Elżbiety Zawackiej", (w:) Frąckowiak A., Góralska R., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H., Wojdyło W. (red.), Elżbieta Zawacka (1909––2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 236–240.

Kulesza-Kurowska J. (2009), Setna rocznica urodzin śp. Gen. Elżbiety Zawackiej „ZO" w Warszawie, (w:) Biuletyn, Ostatnie pożegnanie. „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56), s. 32–34.

Łakomski G. (2007), To ziemia zbliżała się do mnie (rozmowa z E. Zawacką – „ZO"), „Mówią Wieki", nr 10, s. 10–13.

Maliszewski T. (2008), Problematyka międzynarodowa na łamach „Oświaty Dorosłych" (1957–1990) – bibliografia, (w:) T. Maliszewski, H. Solarczyk-Szwec (red.), Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne. „Edukacja Dorosłych" nr 1–2 (58–59), s. 193–259.

Maliszewski T. (2009a), Elżbieta Zawacka w pamięci gdańszczan, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 249–267.

Maliszewski T. (2009b), Gdańskie lata Elżbiety Zawackiej, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 137–161.

Matlakiewicz A. (1997), Elżbieta Zawacka, Kształcenie zdalne, Toruń 1995. [Rec.:] „Rocznik Andragogiczny 1995/1996", Toruń, s. 351–353.

Matlakiewicz A. (2009), Wielka Brytania w życiu i pracy naukowej Elżbiety Zawackiej, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 220–230.

Maziarz C. (1963), Elżbieta Zawacka: Kształcenie korespondencyjne. Warszawa 1967, PWN. [Rec.:] „Edukacja Dorosłych", nr 6, s. 362–363.

Minczykowska K. (2007), Elżbieta Zawacka. „Zelma", „Sulica", „Zo". Wyd. FAPAK, Toruń.

Minczykowska K. (2008), Elżbieta Zawacka – ur. 1909, (w:) J. Warzecha (red.), 11 dzielnych ludzi. W 90. rocznicę Odzyskania przez Polskę Niepodległości. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 54–61.

Minczykowska K. (2009), Kalendarium życia Elżbiety Zawackiej (19.03–10.01.2009). Wybór najważniejszych dat, (w:) Biuletyn, Ostatnie pożegnanie, „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56), s. 22–26.

Rojewska A. (2009), Pośmiertne odznaczenie dla gen. Elżbiety Zawackiej, (w:) Biuletyn (2009), Ostatnie pożegnanie, „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56), s. 34–35.

Skerska E. (2009), Ostatnie pożegnanie śp. Generał Elżbiety Zawackiej, (w:) Biuletyn (2009), Ostatnie pożegnanie. „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56), s. 3–10.

Solarczyk-Szwec H. (2009), Dzieciństwo i lata szkolne Elżbiety Zawackiej w Toruniu, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 40–47.

Szubarczyk P. (2009), Dokończyła biegu i posługiwania Polsce, „Nasz Dziennik", nr 14, s. 21.

Szulakiewicz W. (2009), Rozwój naukowy Elżbiety Zawackiej, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 60–77.

Tomczak A. (2000), Udział środowiska toruńskiego w powstaniu Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej, „Rocznik Toruński" 2000, t. XXVII, s. 137–145.

Tomczak A. (2009), Elżbieta Zawacka na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 162–165.

Wojciechowski K. (red.) (1986), Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Wojdyło W. (2009), Aktywność wojskowa Elżbiety Zawackiej, (w:) A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 78–94.

Wroczyński R. (1976), Edukacja permanentna, PWN, Warszawa, s. 225–232.

Wyrowiński J. (2009), Już nigdy nie usłyszę: Panie Janie, musimy zrobić..., (w:) Biuletyn (2009), Ostatnie pożegnanie, „Biuletyn Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej", nr 1(56), s. 20–21.

Wyrowiński J. (1987), Klub Historyczny przy toruńskim ZKP, „Pomerania", nr 7, s. 14–15.

Zawacka E. (1967), Kształcenie korespondencyjne, PWN, Warszawa.

Zawacka E. (1992a), Czekając na rozkaz. Pogotowie Społeczne Organizacji Przysposobienia Wojskowego Kobiet w przededniu II wojny światowej. Wyd. KUL, Lublin.

Zawacka E. (1992b), Szkice z dziejów Wojskowej Służby Kobiet, FAPAK, Toruń 1992.

Zawacka E. (1995), Kształcenie zdalne. „Druk-Tor" (nakładem autorki), Toruń.

Zawacka E. (2009), Autoreferat nt. przebiegu pracy naukowej Elżbiety Zawackiej (w:) Frąckowiak A., Góralska R., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H., Wojdyło W. (2009) (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 21–33.

Zawacka E. (2009a), Życiorys Elżbiety Zawackiej (w:) Frąckowiak A., Góralska R., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H., Wojdyło W. (red.), Elżbieta Zawacka (1909–2009). Wyd. ITeE – PIB, Radom, s. 17–20.

Zawacka E. (red.) (1974), Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących, MNSzWiT – IPNiSzW, PWN, Warszawa.

Zawacka E. (red.) (2004–2007), Słownik bibliograficzny kobiet odznaczonych Orderem Wojennym Virtuti Militari (przy współudziale D. Kromp), t. I–III. Fundacja „Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek", Toruń.

Zawacka E., Wojciechowski M. (red.) (1993), Armia Krajowa na Pomorzu. FAPAK, Toruń.

**Netografia**

FAiMPAK (2009), *Fundacja Archiwum i Muzeum Pomorskie AK oraz Wojskowej Służby Polek*, http://pluton.um.torun.pl/~archAK/historia.html (otwarto: 15.02.2009).

FGEZ-AiMPAK (2010), *Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej. Archiwum i Muzeum Pomorskie AK oraz Wojskowej Służby Polek*, http://pluton.um.torun.pl/~archAK/historia.html (otwarto: 11.01.2010).

Nekrolog (2009), *Nekrolog: Generał prof. dr hab. Elżbieta Zawacka – docent andragogiki Uniwersytetu Gdańskiego.* http://www.univ.gda.pl/pl/ (otwarto: 13.01.2009).

Prezydent RP (2006), *List gratulacyjny Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego do Generał Elżbiety Zawackiej z dn. 13 czerwca 2006 roku*, http://www.prezydent.pl/x.print?id=1011848&eventId=5527071&nodeModuleId+10... (otwarto: 21.11.2008).

**Summary**

**Tribute to Prof. Gen. Elżbieta Zawacka (1909–2009)**

Key words: history of andragogy, history of the military, seminars and publications in 2009

Prof. dr. hab. Elżbieta Zawacka, a soldier of the underground movement and legendary emissary, brigadier general, social and independence activist, but also a recognised andragogue and historian, passed away at the beginning of 2009 (10.01.2009 Toruń). The article presents her rich life and her scientific achievements. Her publications and activities in the field of andragogy get a wider coverage. The article ends with a presentation of the events organised to commemorate her in 2009.

*Sylwia Słowińska*

# EDUKACJA DOROSŁYCH JAKO POSZUKIWANIE – WYBRANE WĄTKI REFLEKSJI NAUKOWEJ HANSA TIETGENSA (1922–2009)

## Hans Tietgens – znacząca postać niemieckiej andragogiki

8 maja 2009 roku zmarł Hans Tietgens, jeden z najważniejszych andragogów w Niemczech w drugiej połowie dwudziestego wieku. Podejmując zarówno w praktyce, jak i w refleksji naukowej najważniejsze problemy edukacji dorosłych przyczynił się w istotnym stopniu do wydzielenia i umocnienia się dyscypliny edukacji dorosłych oraz profesji andragoga w Niemczech. Jego poglądy zawarte w obszernym piśmiennictwie nadal są znaczące dla praktyków i badaczy, a ich interpretacja ze współczesnego punktu widzenia okazuje się interesująca, co było główną ideą kolokwium poświęconemu H. Tietgensowi, zorganizowanego 23.10.2009 na Uniwersytecie Humboldta.

Hans Tietgens urodził się w Landbergu w 1922 roku. W 1941 roku rozpoczął studia z literaturoznawstwa na Uniwersytecie w Münster, ale przerwała je służba żołnierska. Po wojnie kontynuował edukację, studiując germanistykę, historię, psychologię i filozofię w Bonn. W 1949 roku obronił doktorat z literaturoznawstwa, a następnie ukończył studia z nauk społecznych. W tym czasie podjął współpracę z uniwersytetami ludowymi, z którymi związany był przez całe życie, początkowo jako nauczyciel na kursach w Bonn i Hamburgu, potem pracownik etatowy Uniwersytetu Ludowego w Hustedt. W ten sposób wkroczył w obszar edukacji dorosłych, który stał się sferą jego aktywności zawodowej, w tym także naukowej. W 1956 roku Hans Tietgens został dyrektorem pedagogicznym Krajowego Związku Uniwersytetów Ludowych w Dolnej Saksonii, a po czterech latach objął kierownictwo Ośrodka Pedagogicznego (PAS) Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych. Stanowisko to piastował do 1991 roku. W międzyczasie (1979–1991) był honorowym profesorem na Uniwersytecie w Marburgu (Nuissl i in., *www.diezeitschrift.de*).

H. Tietgens intensywnie uczestniczył w budowaniu podstaw teoretycznych niemieckiej edukacji dorosłych, niestrudzenie włączając się w toczące się na przestrzeni jego życia debaty naukowe dotyczące kluczowych dla jej tożsamości problemów. Niniejszy tekst nie aspiruje do prezentacji i analizy całego dorobku tego andragoga, jest raczej próbą przedstawienia wybranych poglądów Hansa Tietgensa, składających się, obok innych nieporuszonych tu wątków, na jego sposób myślenia o edukacji dorosłych.

## Dorosły jako istota refleksyjna, odpowiedzialna i ucząca się

Dla H. Tietgensa niezwykle ważne było, aby w refleksji nad edukacją dorosłych zapanowała przejrzystość i precyzja pojęciowa. Jego aktywność naukowa w istotnym stopniu koncentrowała się na wprowadzaniu ładu pojęciowego. Dlatego zasadnicze znaczenie miała dla niego odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek dorosły i czym jest edukacja.

U podstaw myślenia o edukacji dorosłych, zdaniem tego andragoga, leży antropologiczne stanowisko, iż człowiek jest istotą refleksyjną. Może ona podjąć wobec siebie zobowiązanie kształtowania siebie, posiada zdolność uczenia się i poddawania refleksji tych czynności. Zadaniem zorganizowanej edukacji jest wspieranie owych procesów tak, by jednocześnie zaspokajane były indywidualne potrzeby i obiektywne zapotrzebowania społeczne (Tietgens 1991, s. 208).

Inną centralną właściwością dorosłego jest odpowiedzialność (Tietgens 1986, s. 89–91). Bycie dorosłym oznacza odpowiedzialne działanie, czyli gotowość i zdolność do rozważania konsekwencji własnego postępowania także w odniesieniu do innych i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Inni to osoby, z którymi dorosły dzieli swe życie, z którymi tworzy związek, „wspólnotę życia", którym zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi ma za zadanie zapewnić byt i utrzymanie. Ale inni to także wspólnota w sensie społeczności, do której trwania powinien on się przyczyniać. Dorosły podlega systemowi wymagań społecznych, między innymi dotyczących odpowiedzialności za siebie i zdolności uczenia się. Tietgens używał tu pojęcia *społeczne samozobowiązanie* (*soziale Selbstverpflichtung, ang. commitment*), by oddać dialektyczny charakter tego zjawiska, w którym współgrają społeczne wymagania i indywidualne dążenia do kształtowania siebie i własnej drogi życiowej. W konsekwencji dorosłość oznacza także równowagę pomiędzy tożsamością społeczną a indywidualną, równowagę pomiędzy stabilnością i zmianami własnej osoby.

## Uczenie się dorosłych z perspektywy interakcjonistycznej

Edukacja to praca nad sobą dokonująca się w nieustannym zmaganiu się ze światem zewnętrznym, ze swoim materialnym i społecznym otoczeniem, uważał H. Tietgens. Edukacja dorosłych jest zatopiona w codzienności i nie dotyczy jedynie zdobywania kwalifikacji (1991, s. 208).

*Edukacja dorosłych jest zorganizowaną formą całożyciowego procesu socjalizacji*, a zatem oznacza ona pomoc w uczeniu się ról, ale także uczenie się ich przekraczania. Zorientowana jest na trzy rodzaje potrzeb: indywidualne potrzeby jednostek, wymagania społeczne, cele humanistyczne (emancypacja). Konieczność sprostania tym wymaganiom skutkuje zróżnicowaniem ofert i ich celów, różnorodnym zakresem treści i różnorodnością stosowanych metod (Tietgens 1988, s. 68).

W swoim myśleniu niemiecki andragog przyjął perspektywę interakcjonizmu symbolicznego, który, jak sądził, pozwalał spojrzeć w całościowy sposób na edukację dorosłych i przyjąć, że uczenie się jest sytuacją interakcji społecznej. Zgodnie z założeniem, że ludzkie życie określane jest przez interpretacje, że „nie napotykamy przedmiotów, lecz znaczenia, które w nich dostrzegamy" (Tietgens 2003, s. 96–97), do rozważań wprowadził on kategorię „wzorów interpretacyjnych", którymi ludzie posługują się, by zinterpretować swoje doświadczenia w codzienności, by nadać im znaczenie. Tietgens nazywał wzory interpretacyjne medium symbolicznie zapośredniczonej rzeczywistości. *Ludzkie życie realizuje się w sposobie interpretacji. Konstytuuje się ono w sytuacjach interpretacji.* Wzory interpretacyjne nie tylko służą nadawaniu znaczenia, rozumieniu rzeczywistości, ale także umożliwiają działanie w niej i w mniej lub bardziej uświadomiony sposób sterują nim (1986, s. 119).

Ponieważ procesy uczenia się opierają się na dążeniach do porozumienia w kwestii definicji sytuacji, ich podstawą jest rozpoznanie naznaczonych przez przeszłość wzorów interpretacyjnych. Tietgens uważa, że w uczeniu się nie chodzi o ich radykalne przeobrażenie, o to, by gruntownie zmienić (*wywrócić do góry nogami*) tożsamość. Celem jest raczej zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznawanie, rozluźnienie i różnicowanie. Służyć ma to skierowaniu jednostki ku refleksyjności i zbliżeniu do rzeczywistości (Tietgens 2003, s. 125). Elastyczność podejścia do wzorów interpretacyjnych wyznacza zdolność uczenia. O jego powodzeniu można mówić, gdy wzory te poddają się różnicowaniu (dyferencjacji), o barierach – gdy są na niezamknięte (Tietgens 1986, s. 122).

„Aby móc z sobą rozmawiać i wzajemnie się od siebie uczyć należy wykryć wzory interpretacyjne partnera rozmowy. To jest zadanie rozmowy" (Tietgens 1980, s. 208). A zatem komunikacja w procesie nauczania–uczenia się to droga do ujawnienia wzorów interpretacyjnych: „Jeśli edukacja dorosłych ma dojść do skutku musi nastąpić porozumienie co do interpretacji uczestników procesu uczenia się" (1986, s. 126).

W przekonaniu H. Tietgensa wzory interpretacyjne mogą również ograniczać motywację do korzystania z oferty edukacji zorganizowanej. Gdy uczenie się w codzienności, także filtrowane przez własny system interpretacyjny jednostki, pozwala radzić sobie z egzystencją, zapewnia kontakt z rzeczywistością i minimum zadowolenia z życia, to codzienność nie wywołuje motywacji do uczenia się zorganizowanego. Jednakże w pewnym momencie wykorzystywane w sposób rutynowy wzory interpretacyjne mogą okazać się już nieadekwatne wobec sytuacji i nie są w stanie wywołać odpowiednich działań w nowych przeobrażonych uwarunkowaniach. Wówczas w sytuacji dezorientacji pojawia się impuls do poszukiwania (Suchbewegung), które może prowadzić do uczenia się zorganizowanego (Tietgens 1986, s. 120). Wyzwaniem dla edukacji dorosłych są zatem momenty w życiu człowieka, gdy wzory interpretacyjne nie dają mu orientacji i pewności.

**Procesy wzajemnego poszukiwania – podstawą edukacji dorosłych**

Poszukiwanie jest konstytutywną cechą edukacji dorosłych w refleksji H. Tietgensa. Gdy dawne wzory zachowania i interpretacji stają się nieadekwatne wobec nowych wymagań, podważeniu ulega także tożsamość. Wówczas budzi się zainteresowanie uczeniem się i pojawia się gotowość do edukacji. Poszukiwanie nowych wzorów zachowań i wzorów interpretacyjnych jest również poszukiwaniem nowego wariantu tożsamości. Chodzi tu o to, by się uspokoić, by zniwelować niepewność, poczuć się pewniej i bezpieczniej. Poszukiwanie i odnajdywanie dokonują się w różnych formach ludzkiej aktywności, to proces dynamiczny i wielowarstwowy. Prowadzi on do różnorodnych przemian jednostki, zarówno zamierzonych, jak i przypadkowych. Wiążą się z nim także rozmaite zahamowania i opory. Zawsze istnieje tu ryzyko porażki i niepowodzenia, bowiem jednostka często nie wybiera adekwatnego do problemu uczenia się. Dlatego edukacja dorosłych powinna być pojmowana jako towarzyszenie, pomoc w poszukiwaniach (Begleitung von Suchbewegungen) (Tietgens 1986, s. 96–97).

Jak podkreśla autor, w poszukiwaniu tym nie ma pewności co do tego, co jest poszukiwane, na czym polega znaczenie treści uczenia się dla osoby poszukującej. Pewne jest tylko, że to, co jest poszukiwane, znajduje się w szczególnej relacji z poszukującym, bowiem skierowane jest na własne ja. Wszak uczestnictwo edukacyjne zawsze wiąże się z pytaniami: Kim jestem? Co umiem? (1986, s. 100).

Oddziaływania edukacji dorosłych mogą być skuteczne, gdy będzie ona polegała na wzajemnym poszukiwaniu (wechselseitige Suchbewegung). H. Tietgens uważa, że planowanie oferty to także rodzaj poszukiwań, zorientowanych na spotkanie potrzeb uczenia się i oczekiwań edukacyjnych w społeczeństwie. Krótko mówiąc i oferty, i potencjalni uczestnicy wzajemnie się poszukują, ale trudno im się spotkać, bo w swoich poszukiwaniach mogą błądzić, popełniać pomyłki i podejmować niewłaściwe decyzje. Dlatego kluczową rolę odgrywa oferta, gdyż można ją tak ukształtować, by dawała orientację i wsparcie w poszukiwaniach: „Edukacja jest procesem złożonym z zespołu procesów składowych, w których dokonuje się uczenie się. Procesy te są ukierunkowane na cele, które w różny sposób można osiągać, ale i chybić. Uczący się poszukuje pomocy, kompetentnej instancji, orientującej się w wielości możliwości uczenia się i wiedzy, mogącej przyjąć rolę przewodnika w tych sytuacjach, w których uczący się uważa, że nie ma rozeznania. Planowanie oferty musi zgodnie z tym dążyć do tego, by ułatwiać ów proces poszukiwania i odnajdowania" (Tietgens 1982, s. 134).

Aby wzajemne poszukiwania zakończyły się odnalezieniem (spotkaniem) ważne jest, by w zaplanowanej formie prezentacji oferta miała charakter sygnału, który pozwoli rozpoznać jej specyfikę. Jej struktura musi wysyłać sygnał, przemawiający do potencjalnych uczestników. Chodzi o to, by budzić ich motywację, odnosić się do subiektywnych oczekiwań i uwzględniać spo-

łeczne wymagania, skłaniające dorosłych do uczenia się. Musi być ona na dla nich zrozumiała oraz wspierać ich w decyzjach i w poszukiwaniach. Oferta wedle Tietgensa powinna zawierać informację: „Jaka wiedza jest oferowana? Jakie umiejętności są przekazywane? Jak mogę spożytkować to, co jest oferowane, czego się nauczę?" (1982, s. 135).

Na poziomie makrodydaktycznym, czyli poziomie struktury oferty i programu, w planowaniu należy odkrywać i w sposób refleksyjny odpowiadać na oczekiwania uczestników i zapotrzebowanie społeczne. Na poziomie mikrodydaktycznym – realizacji konkretnych przedsięwzięć edukacyjnych – oferta musi uwzględniać sytuację życiową i doświadczenia uczestników. Odniesienie do doświadczenia nie oznacza marginalizacji wymiaru przedmiotowego. Uczenie się wymaga wysiłku, a oferta powinna do tego motywować. Orientacja na doświadczenie jest związana z uwzględnianiem przeszłości i przyszłości w uczeniu się. Powinno ono kontynuować historię uczenia się jednostki i jednocześnie odnosić się do przyszłościowej perspektywy oczekiwań oraz prowadzić do odnalezienia tożsamości, która być może będzie odbiegała od dotychczasowej historii uczenia się, ale jej zupełnie nie zignoruje (Tietgens 1982, s. 143).

## Społeczna funkcja edukacji dorosłych

Edukacja dorosłych jest społecznie pożądaną i potrzebną, opartą na dobrowolnym uczestnictwie ofertą edukacyjną. Pojmowanie edukacji dorosłych jako oferty edukacyjnej pełniącej funkcje społeczne raczej nie współgra z rozpowszechnionym współcześnie przekonaniem o jej orientacji rynkowej i usługowym charakterze. Nie znaczy to, że H. Tietgens ignorował jej sytuację rynkową lub że sytuował ją w opozycji do wymagań rynku. Ale sądził on, iż orientacja rynkowa nie może wyznaczać planowania oferty, że edukacja dorosłych nie powinna sprowadzać tylko do reagowania na popyt. „Czy z sytuacji rynkowej jako sytuacji wyjściowej edukacji dorosłych musi wynikać orientacja rynkowa jako kryterium planowania?" (1982, s. 123). H. Tietgens sprzeciwiał się takiemu podejściu, ponieważ uważał, że orientacja rynkowa niesie z sobą nierówność szans. „Jej zwolennicy uznają za uprawnione oferowanie tego, na co jest popyt, a poza tym nie zastanawiają się, co można zrobić dla ludzi, którzy sami z siebie nie pojawiają się na rynku edukacyjnym" (1982, s. 126). Nie oznacza to jednak, że należy zignorować sytuację rynkową, a całą działalność edukacyjną ukierunkować na osoby, którym daleko do zorganizowanej edukacji.

Edukacja dorosłych funkcjonuje w obszarze rynku i jest zależna od popytu, ale oferta nie jest określana tylko przez popyt. Nie może być ona propozycją tylko dla osób gotowych za nią zapłacić, dla których uczestnictwo edukacyjne i ponoszenie na nie nakładów finansowych jest czymś oczywistym. Musi być skierowana również do tych, którym jest „daleko do edukacji", którzy nie mogą sobie na nią pozwolić, nie uczestniczą w uczeniu się zorganizowanym

i nie przywykli do inwestowania w edukację. Należy planować i realizować oferty orientując się na społeczne zapotrzebowanie edukacyjne i indywidualne potrzeby uczenia się. Oferta ma być tak skonstruowana, by zachęcała do uczestnictwa w edukacji wszystkie grupy społeczne.

## Orientacja na uczestnika w edukacji dorosłych

Orientacja na uczestnika umożliwia spotkanie tych, którzy składają ofertę i tych którzy poszukują szansy uczenia się. Nie jest to pojęcie jednoznaczne, a jego konkretyzacja przysparza dużo trudności. Istnieje wiele sposobów pojmowania orientacji na uczestnika, ale w przekonaniu H. Tietgensa budzą one wątpliwości. Na przykład bywa ona rozumiana jako partycypacja uczestników w określaniu celów uczenia się (Lernzielparizipation). Zasada ta urzeczywistnia się nie za sprawą samych planujących ofertę edukacyjną, lecz poprzez współdecydowanie osób biorących udział w edukacji. Należy jednak podkreślić, że w związku z tym możliwość jej zrealizowania uwarunkowana jest gotowością do współuczestniczenia w procesie planowania uczących się i oczywiście ich kompetencją w tym zakresie. Z kolei, gdyby orientację na uczestnika rozumieć jako samokierowanie (Selbststeureung) w procesie edukacji, to oznaczałoby to, że uczący się sami decydują, czego, kiedy, jak, gdzie i z kim się uczą. Wątpliwość, jaką budzi ten sposób podejścia do orientacji na uczestnika, dotyczy przede wszystkim tego, na ile w samodzielnie kierowanym uczeniu mobilizowana jest zdolność do przekraczania horyzontu własnych życzeń. A przecież tego właśnie wymaga uczenie się – wychodzenia poza własne oczekiwania (Tietgens 1980, s. 179–180).

Orientacja na uczestnika nie musi oznaczać partycypacji w określaniu celów ani samokierowania uczących się, może zaś polegać na dydaktycznej antycypacji. Wiele osób niepotrafiących sprawnie poruszać się po rynku edukacyjnym potrzebuje wsparcia z zewnątrz, impulsów i zachęty. Dlatego orientacja na uczestnika wymaga zwrócenia się do zróżnicowanych potrzeb. Należy zatem owe potrzeby zidentyfikować – planując ofertę (poziom makrodydaktyczny) można tego dokonać tylko w sposób antycypacyjny, zaś realizując ją (poziom mikrodydaktyczny) – w komunikacji. Jak zaznacza Tietgens, nie oznacza to w żadnym razie bezwarunkowego dostosowywania się do życzeń odnośnie treści czy metod (1980, s. 181).

Hans Tietgens formułując koncepcję antycypacyjnej orientacji na uczestnika przyjął, że planowanie wymaga refleksji nad sytuacją uczestników i odniesienia do niej treści (1980, s. 187–191). Te zaś powinny przyczyniać do rozumienia świata i mieć zastosowanie w konkretnych sytuacjach. Planujący muszą zatem wychodzić od zainteresowań, potrzeb uczestników, w przypadku dydaktyki antycypacyjnej polega to na tworzeniu i uzasadnianiu odnośnie do nich hipotez. Ale oprócz stworzenia zorientowanej na uczestnika struktury przedmiotowej ważne jest, aby zapewnić zorientowane na uczestnika interakcje międzyludzkie. Obie te płaszczyzny: relacji i treści powinny współgrać.

Cechą orientacji na uczestnika jest także metakomunikacja: rozmowa z uczestnikami o planowaniu i przebiegu kursu. Matakomunikacja wspiera proces uczenia się. Chodzi tu o próbę zdystansowania się do sytuacji uczenia się i podjęcie nad nią krytycznej refleksji. Pozwala ona mówić o trudnościach i barierach w uczeniu się, a ponieważ trudno jest zidentyfikować powody trudności, to ich tematyzowanie może wspierać proces edukacyjny (Tietgens 1980, s. 199). „Orientacja na uczestnika nie oznacza, że uczestnicy decydują sami o swojej drodze uczenia się, lecz że daje im się możliwość, by świadomie nią kroczyli i w razie potrzeby odnośnie do sytuacji korygowali ją" (Tietgens 1980, s. 198).

Uwzględnienie w planowaniu uwarunkowań uczestników i ich oczekiwań stawia kolejny wymóg przed orientacją na uczestnika. Chodzi o zwrócenie uwagi na „wzorce interpretacyjne". Podczas planowania należy je ująć hipotetycznie, a podczas realizacji edukacji ujawniać w komunikacji (Tietgens 1980, s. 203). „Orientacja na uczestnika wymaga wprawdzie, by przyjąć do wiadomości perspektywę uczestnika, ale nie oznacza, że należy ją wprost w procesie uczenia się kontynuować. Nie byłoby to nawet zgodne z interesem uczących się". Jeśli chodzi o przygotowanie do radzenia sobie z sytuacjami życiowymi, to powinno to być wyposażenie w coś, co przekracza tę perspektywę. Chodzi o to, by uczący się nie wycofywał się, gdy napotyka coś innego niż oczekiwał. Tu właśnie zaczyna się uczenie się (Tietgens 1980, s. 210). Orientacja na uczestnika to pomoc w efektywnym uczeniu się, a efektywne uczenie się wymaga przezwyciężania wywoływanych przez uczenie się oporów i barier. Uczący się sam nie jest w ich stanie odkryć, a dodatkowo cechuje go jeszcze silna skłonność do ich unikania czy wymijania (Tietgens 1980, s. 183). Pomoc w uczeniu się dotyczy przełamywania barier i oporów, przynosi to korzyści uczestnikom także, a może i przede wszystkim, w dalszej perspektywie.

## Profesjonalizacja i profesjonalizm w edukacji dorosłych

W latach 70. rozpoczęła się w Niemczech ożywiona dyskusja na temat profesjonalizacji i profesjonalizmu w obszarze edukacji dorosłych. Zabrał w niej znaczący głos także H. Tietgens[1].

W jego przekonaniu profesjonalizm wiąże się z dwojakiego rodzaju wymaganiami: kognitywnymi i etycznymi. Te pierwsze odnoszą się do zdobytych i uznanych formalnie uprawnień zawodowych, które uzupełnia wymóg doskonalenia zawodowego. Drugi rodzaj wymagań dotyczy odpowiedzialności za innych ludzi (Tietgens 1988, s. 37).

W dyskusji nad profesjonalizmem w istotny sposób zaznaczył się zaproponowany przez H. Tietgensa pod koniec lat 80. sposób jego rozumienia. Określił go on

[1] W sposób szczegółowy dyskusję nad profesjonalizacją w Niemczech oraz związane z tym problemy, poglądy przedstawia H. Solarczyk w książce *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń 2008.

jako „kompetencję sytuacyjną". Uważał, że jest to umiejętność adekwatnego zastosowania w konkretnych sytuacjach rozległej, naukowo pogłębionej, abstrakcyjnej wiedzy. Oznacza to też, że jednostka w tych sytuacjach potrafi rozpoznać, które składniki zasobu wiedzy są ważne, umie zatem dostrzec ogólny problem w konkretnym przypadku. Składnikiem profesjonalizmu jest tu więc kompetencja transferująca wiedzę na konkretne sytuacje. Jaka wiedza ma być użyteczna w edukacji dorosłych? Chodzi przede wszystkim o wiedzę kontekstową (Hintergrundwissen), która pomaga w rozumieniu sytuacji. „Potencjał hermeneutyczny nie składa się tylko z umiejętności wczucia się, ale także ze znajomości kontekstu" (Umfeldkenntisse) (Tietgens 1988, s. 38).

## Edukacja dorosłych a badania biograficzne

Hans Tietgens postulował i popierał wykorzystanie w edukacji dorosłych biograficzności. *Historie życia to historie uczenia się* (1997, s. 111). Historie życia mają istotne znaczenie dla praktyki edukacji dorosłych, ponieważ w nich ujawniają się indywidualne aspekty doznań, przeżyć, doświadczenia i myślenia. W edukacji dorosłych ważne jest zrozumienie indywidualnych przypadków. Szansę na to dają właśnie jakościowe badania biograficzne (1991, s. 212).

Według niemieckiego andragoga badania biograficzne, a zwłaszcza wywiady narracyjne, mogą przyczyniać się do rozwijania kompetencji sytuacyjnej, stanowiącej istotę profesjonalizmu w edukacji dorosłych. Rozszerzają one bowiem horyzont interpretacyjny osób działających w tym obszarze, przez co zwiększają wyczucie na to, co możliwe oraz zdolność rozumienia specyfiki przypadku (1991, s. 214). Skuteczne działania wymagają pewnego wyobrażenia na temat doświadczeń życiowych i przeszłości edukacyjnej (Lernvergangenheit) potencjalnych uczestników. Nie chodzi o określoną wiedzę, lecz o przeczucie tego, co możliwe, z czym należy się liczyć, na przykład w przypadku trudności w uczeniu się. Tietgens nie miał tu na myśli jedynie wpływu wspomnień szkolnych na aktualne procesy uczenia się, ale całość biograficznego doświadczenia. Podkreślał, że refleksja nad własną biografią, historią uczenia wspiera uczenie się (1991, s. 216).

Znaczenie badań biograficznych dla edukacji dorosłych wynika także z tego, że za ich pomocą możliwe staje się badanie procesów interakcji i interpretacji. Skoro uczenie się rozpatrywane jest jako społeczna interakcja, a ludzkie życie określają procesy interpretacji, to właśnie ten rodzaj badań wydaje się tu najbardziej odpowiedni. Za ich pomocą należy rozpoznawać naznaczone przez przeszłość wzory interpretacyjne, pełniące centralną rolę w życiu człowieka i w uczeniu się. Zadaniem badań biograficznych jest także rekonstrukcja biografii edukacyjnych, ujawniająca w jaki sposób przeszłość wpływa aktualnie na uczenie się (Tietgens 2003, s. 96–100). Istotne problemy to kwestia codziennych obciążeń, utrudniających uczenie się, a także ukrytych, niejawnych indywidualnych sposobów radzenia sobie z przeszłością. Tietgens

mocno akcentował indywidualne aspekty, ale podkreślał, że zorientowana biograficznie edukacja dorosłych powinna także uwzględniać aktualne trendy społeczne. Ważne jest, by na ich tle rozpoznawać i podejmować przyszłe zadania powiązane z biografią (1997, s. 111).

***

Zorganizowane 23 października 2009 roku w Berlinie kolokwium poświęcone zmarłemu niemieckiemu andragogowi nosiło znamienny tytuł „Hans Tietgens – życia dla edukacji dorosłych". Istotnie badacz ten i praktyk edukacji dorosłych poświęcił olbrzymią część swojego życia umacnianiu pozycji tego sektora oświaty w Niemczech. W jego refleksji naukowej edukacja dorosłych to oferta dla wszystkich, wychodząca od indywidualnych potrzeb i zainteresowań ludzi oraz wymogów społecznych, która służyć ma głównie radzeniu sobie z sytuacjami życiowymi i rozumieniu świata. Powinna ona dostarczać człowiekowi orientacji w życiu, wsparcia w poszukiwaniu tożsamości, w przełamywaniu subiektywnych barier utrudniających uczenie się oraz pomagać wykraczać poza własną perspektywę, często ograniczającą lub uniemożliwiającą zmianę i rozwój. Proponowane przez Tietgensa zorganizowane uczenie się nie poprzestaje na zaspokojeniu życzeń i oczekiwań uczestników, daje im szansę bycia podmiotem w kreowaniu własnej drogi edukacyjnej, ale niesie z sobą trud i wysiłek.

## Bibliografia

Nuissl E. i in. (2009), Hans Tietgens (1922–2009). „DIE", nr III, 2009.

Solarczyk H. (2008), Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Tietgens H. (1980), Teilnehmerorientierung als Antizipation, (w:) Broloer G., Dauber H., Tietgens H., Teilnehmerorientierung und Selbststeureung in der Erwachsenenbildung. Westermann, Braunschweig, s. 177–231.

Tietgens H. (1982), Angebotsplanung, (w:) Nuissl E. (red.), Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, s. 122–124.

Tietgens H. (1986), Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb.

Tietgens H. (1988), Professionalität für die Erwachsenenbildung, (w:) Giesek W. (red.), Professionalität und Professionlesierung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., s. 28–75.

Tietgens H. (1991), Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung, (w:) Hoering E.M. i in. (red.), Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., s. 206–221.

Tietgens H. (1997), Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung, (w:) Tietgens H., Indirekte Kommunikation: ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., s. 65–72.

Tietgens H., (2003), Lernen in der Diskrepanz von Forschung und Praxis, (w:) Brödel R., Siebert H. (red.), Ansichtens zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, s. 94–101.

**Netografia**

Nuissl E. i in., Hans Tietgens (1922–2009), dostępny na: http://www.diezeitschrift.de/32009/Tietgens_Nachruf.pdf (otwarto: 18.12.2009).

**Summary**

**Ault Education as a Search Process**
**– Hans Tietgens' views on Adult Education**

Keywords: Adult education, searching for a possibility of learning, participants oriented education

The article presents selected views of Hans Tietgens, one of the more important representative of adult education research and practice in Germany in the second half of the 20th century. In Tietgens' conception the constitutive feature of adult education is a search. The adults in a disorientation situation are searching for a possibility of organised learning in order to recover the orientation and certainty. The planning of education offers is a kind of searching too. There is the point to meet individual needs and social demands. The people searching for a suitable offer can go wrong so they need help and the correct planning of offers should make easier the searching and finding process. The participants oriented adult education and professionalism make possible the each other finding of the searching people and an offer. According to Hans Tietgens adult education offer should be addressed to all social groups. He underlined the importance of using biographic research in adult education that help to understand individual cases what is the basis of adult education.

*Tomasz Maliszewski*

# JINDRA MILOS KULICH (1929–2009) – ANDRAGOG PORÓWNAWCZY, BIBLIOGRAF I HISTORYK EDUKACJI DOROSŁYCH

4 grudnia 2009 roku w kanadyjskim Vancouver zmarł w wieku osiemdziesięciu lat Jindra Milos Kulich – emerytowany profesor University of British Columbia, specjalista z zakresu andragogiki porównawczej oraz dziejów europejskiej edukacji dorosłych, autor wydawanych przez kilka dekad obszernych bibliografii edukacji dorosłych.

Profesor Kulich był naukowcem o uznanym na arenie międzynarodowej autorytecie, członkiem wielu innych towarzystw naukowych po obu stronach Atlantyku takich, jak np. International Society for Comparative Adult Education, International Council for Adult Education, Comparative and International Education Society, American Association for Adult and Continuing Education, a także współtwórcą i jednym z głównych animatorów prac Pacific Association for Continuing Education. W 1993 roku narodowe Canadian Association for University Continuing Education – w uznaniu wkładu w rozwój andragogiki kanadyjskiej – przyznało mu swoje członkowstwo honorowe. Jego znaczący wkład w rozwój badań międzynarodowych i porównawczych w zakresie edukacji dorosłych i jej historii dostrzegają liczni badacze. W ostatnich latach wartość jego dorobku podkreślali m.in.: Margaret A. Charters (1999, s. 319–331), Barry J. Hake (1999, s. 213–222), Zoran Jelenc (1999, s. 154––186), Joachim H. Kroll (2000, s. 81–91), Jost Reichmann (1999, s. 275–288) czy Dana Růžičková (2009, s. 10–11). Przez wiele lat Jindra Kulich pracował także jako ekspert UNESCO ds. edukacji dorosłych, wielokrotnie bywając także jej przedstawicielem w pracach różnych gremiów naukowych i społecznych, debatujących nad sprawami edukacji dorosłych – zwłaszcza w Europie Środkowej i Wschodniej, na Bałkanach i w Skandynawii (Jelenc 1999, s. 153), ale też w Afryce (Vestlund 1996).

Jindra Kulich był Czechem. Urodził się 7 kwietnia 1929 roku w Pradze. Po ucieczce z Czechosłowacji w 1951 roku rozpoczął pracę nauczycielską w Danii – w jednym z tamtejszych uniwersytetów ludowych (UBC Reports 1978, s. 1). Właśnie to pierwsze doświadczenie zawodowe „za żelazną kurtyną" w dużym stopniu zaważyło później na wyborze jednego z głównych kierunków jego dociekań badawczych. Do problematyki uniwersytetów ludowych i koncepcji szkoły dla życia Mikołaja Grundtviga będzie bowiem Kulich powracał w swych kolejnych opracowaniach naukowych jeszcze wielokrotnie. Po kilku latach zdecydował się na dalszą emigrację. Wyjechał wówczas do

Kanady, gdzie rozpoczął studia na jednym z tamtejszych uniwersytetów, w Vancouver. Pracę magisterską na temat kształcenia specjalistów edukacji dorosłych na terenie Czechosłowacji obronił w 1966 roku. Została ona zauważona i opublikowana w uczelnianym wydawnictwie (*The role and training of adult educators in Czechoslovakia*, Vancouver 1967, s. 141), a sam Jindra Kulich otrzymał wówczas propozycję dalszej pracy naukowej w uniwersyteckim centrum oświaty dorosłych (Departament of University Extension, przemianowany w końcu lat sześćdziesiątych XX wieku w Centre for Continuing Education /CCC/). Z University of British Columbia związał się na wiele lat. Tam właśnie uzyskał możliwość rozwoju własnych zainteresowań badawczych, jak też ramy organizacyjne dla swych rozlicznych działań na polu nauki.

Jeszcze w drugiej połowie lat sześćdziesiątych XX wieku nawiązał regularną współpracę z „Adult Education Quarterly" – kwartalnikiem amerykańskiej Association for Adult and Continuing Education jako recenzent i popularyzator światowej literatury andragogicznej – w szczególności: środkowoeuropejskiej, niemieckiej i skandynawskiej. Przez kolejne dwie dekady na łamach tego periodyku ukazało się kilkadziesiąt recenzji i omówień publikacji na temat różnych aspektów edukacji dorosłych autorów z Europy. Zagadnienia informacyjno-popularyzatorskie zajmowały zresztą w działalności J. Kulicha wiele miejsca. W środowiskach amerykańskich i kanadyjskich andragogów cenione były jego zestawienia i katalogi tematyczne osób i instytucji, zajmujących się daną problematyką oświatową (por. np. Kulich 1972, s. 43).

Z czasem objął stanowisko dyrektora CCC, któremu nadał w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia rangę jednego z najważniejszych ośrodków akademickich kształcenia zdalnego na kontynencie amerykańskim i głównego ośrodka studiów andragogicznych nad oświatą środkowo- i wschodnioeuropejską oraz skandynawską (UBC Reports 1978, s. 1, 3). Znaczące w wyznaczeniu takiej specjalizacji dla Centrum w Vancouver były – co oczywiste – osobiste doświadczenia życiowe jego kierownika: „czeskiego uchodźcy »zza żelaznej kurtyny« zafascynowanego grundvigiańską koncepcją oświaty i modelem holistycznej wizji człowieka skandynawskich wyższych szkół ludowych" – jak sam pisał po latach w jednym z listów do autora niniejszego szkicu (List 2001).

Jindra Kulich był autorem i redaktorem wielu książek. Do najważniejszych można zaliczyć prace przygotowane w latach siedemdziesiątych XX wieku wspólnie z dwoma innymi autorami, Bennettem Cliffem i Robym J. Kiddem: *Readings. Comparative studies in education. History and Methodology.* (Ontario Institute for the Studies in Education, Toronto 1971, współautorstwo) oraz *Comparative studies in adult education: an anthology* (International Council for Adult Education, Syracuse University Press, Syracuse 1975, współredakcja) oraz monografie:

- J. Kulich (ed.), *Training of Adult Educators in East Europe*. „Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education". University of British Columbia: Centre for Continuing Education, Vancouver 1977;

- J. Kulich, W. Krüger (eds), *The Universities and Adult Education in Europe*, „Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education". University of British Columbia: Centre for Continuing Education, Vancouver 1980;
- J. Kulich, W. Leiman (eds), *Adult education and challenges of the 1990s.* Croom Helm, New York – London 1987.
- J. Kulich & ICAE, *Adult education in continental Europe*. University of British Columbia, Vancouver 1993;
- J. Kulich, *Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century*. Forlaget Vartov, Copenhagen 2002.

To tylko przykładowe pozycje książkowe, ilustrujące większość głównych kręgów zainteresowań czesko-kanadyjskiego badacza. Kulich publikował bowiem również na łamach najważniejszych kanadyjskich i amerykańskich międzynarodowych czasopism andragogicznych takich, jak: „Adult Leadership", „Canadian and International Education", „Canadian Journal for the Study of Adult Education", „Canadian Journal of University Continuing Education", „Comparative Education Review", „Convergence", „International Journal of Lifelong Education", „International Journal of University Adult Education", „Option. Newsletter of the Folk High School Association of America". Wiele jego artykułów ukazało się również po stronie europejskiej – na przykład na łamach londyńskiego „Adult Education", słoweńskiej „Novičke" czy skandynawskiego „Life and Education in Finland" oraz w periodykach niemieckich („Adult Education and Development" /IZZ-DVV/, „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung", „Hessische Blätter für Volksbildung") i austriackich („Die Österreichische Volkshochschule", „Erwachsenenbildung in Őesterreich"). Dwukrotnie Jindra Kulich pojawił się także w polskiej „Oświacie Dorosłych". Pierwszy raz w 1978 roku, kiedy – obok innych andragogów zagranicznych (m.in. Chrisa Duke'a, Pierre'a Furtera, Roby'ego J. Kidda, Wernera Rasmussena, Horsta Sieberta, Colina J. Titmusa, Helmuta Wolffa) odpowiedział na międzynarodową ankietę czasopisma pt. „Kształcenie ustawiczne – teoria i praktyka" (por.: „Oświata Dorosłych" 1978, R. 22, nr 8, s. 437–438) i drugi raz w roku 1981, kiedy zgodził się na przedrukowanie w polskiej wersji językowej swojego studium porównawczego na temat polskich i duńskich uniwersytetów ludowych (*O uniwersytetach ludowych porównawczo*. „Oświata Dorosłych" 1981, R. 25, nr 1, s. 35–39) ogłoszonego wcześniej w jednym z periodyków amerykańskich (zob.: *The Danish and the Polish folk high schools*. „Option. Newsletter of the Folk High School Association of America" 1979, Vol. 4, No. 3, s. 9–14). W ostatnich kilkunastu latach życia wiele publikował także w periodykach czeskich i słowackich.

W 1990 roku, w wieku 60 lat, prof. Kulich postanowił przejść na wcześniejszą emeryturę. Jego rozliczne prace o charakterze eksperckim oraz prowadzone w dużej mierze na terenie Europy projekty badawcze kolidowały

bowiem coraz wyraźniej z obowiązkami akademickimi na kanadyjskiej uczelni. Wybrał zatem wówczas rolę niezależnego badacza i eksperta, w której występował na arenie międzynarodowej przez kolejnych dwadzieścia lat, aż do śmierci.

W latach dziewięćdziesiątych, Jindra Kulich, odnowił również swoje kontakty z ojczystą Czechosłowacją. Po rozpadzie kraju na Czechy i Słowację podtrzymał i rozwinął rozliczne kontakty zarówno z czeskimi, jak i słowackimi oświatowcami i andragogami. Publikował na łamach czeskich czasopism naukowych – takich jak na przykład znany tamtejszy kwartalnik edukacji dorosłych pt. „Andragogika – čtvrtletnik pro vzdělávání dospělých" czy „Acta Universitatis Palackianae Olomucensis". Publikował także na Słowacji. Jego artykuły pojawiły się w latach dziewięćdziesiątych między innymi w słowackim periodyku andragogicznym „Vzdelávanie dospelých", a także na łamach znanego jeszcze z czasów czechosłowackich czasopisma „Osvetová pracá". Jeszcze w 1994 roku pojawił się na łamach biuletynu *Asociácie inštitúcií vzdelávania dospelých v SR* (Słowackie Stowarzyszenie Instytucji Edukacji Dorosłych) przegląd anglojęzycznej terminologii edukacji dorosłych (por. „Informačný bulletin AIVD v SK" 1994, Roč. 3, č. 1, s. 2–24), do dziś uważany przez tamtejszych oświatowców za szczególnie wartościowy i przydatny w kontaktach międzynarodowych. U schyłku ubiegłego stulecia prof. Jindra Kulich wziął także udział jako jeden z autorów haseł w jednym z największych i najważniejszych przedsięwzięć słowackiej andragogiki – w wydanym w Bratysławie opracowaniu encyklopedycznym nt. edukacji dorosłych (SPN 2000, s. 547).

Swoje związki zacieśnił zwłaszcza z Uniwersytetem im. Franciszka Palackiego w Ołomuńcu. Przygotował dla niego kilka publikacji (np.: Kulich 1992a, Kulich 1992b). W latach 1997/1998 prowadził zajęcia z andragogiki porównawczej na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu (Růžičková 2009, s. 11). W uniwersyteckim wydawnictwie naukowym wydał także kilkudziesięciostronicowe materiały dla studentów i doktorantów z andragogiki porównawczej (Kulich 1999).

W dniach 15–17 września 2009 roku wziął udział w międzynarodowej konferencji pt. „Dylematy zinstytucjonalizowanego kształcenia dorosłych" przeprowadzonej w ramach Festiwalu Edukacji Dorosłych AEDUCA 2009 w Ołomuńcu. Był tam jednym z dwóch głównych – obok prof. Petera Jarvisa (University of Surrey, Wielka Brytania) – międzynarodowych ekspertów uczestniczących w debacie. W czasie konferencyjnych dyskusji przestrzegał m.in. przed redukowaniem edukacji dorosłych jedynie do różnorodnych szkoleń, podnoszących kompetencje praktyczne. Ubolewał również nad tym, że kierunki badań w obrębie andragogiki wyznaczane bywają coraz częściej nie przez zainteresowania badawcze samych andragogów, a wynikają ze zmiany sposobów ich finansowania przez państwo czy różnorodne firmy komercyjne i organizacje międzynarodowe. Tak więc mamy do czynienia ze zjawiskami, kiedy to sponsor określa kierunki podejmowanych badań, ocenia ich efekty

końcowe oraz decyduje o sposobie i kierunkach dystrybucji ich wyników (AEDUCA 2009; Růžičková 2009, s. 11).

Szczególną pozycję w dorobku naukowym Jindry Kulicha stanowią prace o charakterze bibliograficznym. Był bowiem autorem kilkudziesięciu publikacji o tym charakterze. Tak naprawdę to bibliografie edukacji dorosłych uczyniły go w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX stulecia postacią rozpoznawalną w światowej andragogice. Podkreślmy przy tym, że większość z jego opracowań tego typu miała charakter bibliografii adnotowanych – a więc szczególnie cennych w międzynarodowej informacji naukowej. Przygotowywane przez J. Kulicha przez ponad ćwierć wieku kolejne zestawienia bibliograficzne dotyczyły przede wszystkim dwóch obszarów tematycznych: publikacji na temat europejskiej edukacji dorosłych oraz prac porównawczych w obrębie edukacji dorosłych i komparatystyki andragogicznej.

Imponujący jest zwłaszcza wielotomowy cykl adnotowanych bibliografii, zestawiających anglojęzyczne materiały na temat edukacji dorosłych w Europie kontynentalnej. Obejmuje on lata 1945–1994, a kolejnych osiem tomów publikowanych było pomiędzy 1971 a 1996 rokiem (tabela 1).

Jindra Kulich: Cykl bibliograficzny Adult education in continental Europe: an annotated bibliography of English-language materials (t. I–VIII, 1971–1996)

| Tom | za lata | Wydawca (wydawcy) | Miejsce i rok wydania | Ilość stron |
|---|---|---|---|---|
| I | 1945–1969 | Ontario Institute for Studies in Education: Department of Adult Education & University of British Columbia: Center for Continuing Education | Toronto--Vancouver 1971 | 227 |
| II | 1970–1974 | University of British Columbia: Centre for Continuing Education | Vancouver 1974 | 165 |
| III | 1975–1979 | University of British Columbia: Centre for Continuing Education *in co-operation with* the International Council for Adult Education | Vancouver 1982 | 204 |
| IV | 1980–1982 | University of British Columbia: Centre for Continuing Education *in co-operation with* the International Council for Adult Education | Vancouver 1984 | 173 |
| V | 1983–1985 | University of British Columbia: Centre for Continuing Education *in co-operation with* the International Council for Adult Education | Vancouver 1987 | 145 |
| VI | 1986–1988 | University of British Columbia: Centre for Continuing Education *in co-operation with* the International Council for Adult Education | Vancouver 1990 | 154 |
| VII | 1989–1991 | University of British Columbia: Continuing Studies | Vancouver 1994 | 262 |
| VIII | 1992–1994 | University of British Columbia: Continuing Studies | Vancouver 1996 | 260 |

*(Zestawił: T.M.)*

Źródło: opracowanie własne.

Do dzisiaj stanowią one niezwykle przydatne i cenne źródło informacji dla wszystkich badaczy zainteresowanych problematyką europejskiej edukacji dorosłych po II wojnie światowej.

Ważne miejsce wśród zestawień bibliograficznych przygotowanych przez prof. Kulicha zajmują również te, które dotyczą komparatystyki edukacyjnej/andragogicznej. Wspomnijmy choćby kilka bardziej znanych jego bibliografii tego typu:

Select bibliography of periodicals in international and comparative studies relating to adult education, „Convergence" 1970, Vol. 3, No. 3, s. 82–90;

*Annotated bibliography of comparative adult education studies in English, French and German*. Report for the Seminar on Structures of Adult Education in Developing Countries. UNESCO & International Council for Adult Education, Nairobi 1975 (s. 47);

Comparative studies in adult education. A select bibliography of English, French, and German materials, (w:) Comparative studies in adult education. An anthology, ed. by C. Bennett, J.R. Kidd and J Kulich. International Council for Adult Education, Syracuse University Press, Syracuse 1975, s. 236–257;

*World bibliography on international comparative adult education (1945–1995)*. Compiled at the request of the International Society for Comparative Adult Education, Bamberg-Vancouver 1996 (s. 89).

Na podstawie tych skrupulatnie przygotowanych zestawień bibliograficznych współcześni andragodzy mogą uzyskać informacje nie tylko na temat wybranych prac o charakterze porównawczym w obrębie edukacji dorosłych, jakie powstawały w drugiej połowie ubiegłego wieku, ale też są one – patrząc z dzisiejszej perspektywy – swoistym dokumentem wyodrębniania się, a następnie stopniowego rozwoju badań komparatystycznych w obrębie andragogiki. Szczególnie przydatne w tym zakresie wydaje się opracowanie przygotowane na konferencję ISCAE w Bambergu w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

Innym ważnym obszarem zainteresowań prof. Kulicha była międzynarodowa i porównawcza problematyka andragogiczna. Miał w tym zakresie znaczące osiągnięcia i uważany jest za jednego z najważniejszych andragogów porównawczych ostatniego trzydziestolecia ubiegłego wieku. Kilka najważniejszych jego opracowań monograficznych i bibliograficznych z tego zakresu zasygnalizowano już powyżej. Tu jedynie dodajmy, że analizy funkcjonowania systemów edukacji dorosłych w różnych krajach, jak też liczne studia porównawcze w tym zakresie publikował Jindra Kulich od lat sześćdziesiątych XX stulecia aż do początków obecnego wieku. Dotyczyły one nie tylko kanadyjskiej przestrzeni oświatowej (tu porównaj np. artykuły: *Current trends and priorities in Canadian adult education*. „International Journal of Lifelong Education" 1991, Vol. 10, No. 2 (s. 93–106) czy idem, *Canada*, (w:) Z. Jelenc, A. Krajnc, M. Svetina (eds.), *Rethinking Adult Education for Development*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana 1993 (s. 154–156), ale także wielu innych krajów: Austrii, Jugosławii i Węgier („Adult Leadership"

1973, Vol. 22, No. 6 /s. 193–194 i s. 219/), Czechosłowacji (np. „Comparative Education Review" 1967, Vol. 11, No. 2 /s. 231–243/), NRD, Rumunii (np.: „Adult Education" 1976, Vol. 49, No. 1 /s. 34–37/). W wielu tekstach potrafił też trafnie ukazać specyfikę edukacji dorosłych całego regionu – np. Skandynawii czy Europy Środkowo-Wschodniej (Kulich 1985a; 1985b).

Kolejnym obszarem zainteresowań badawczych Profesora były dzieje niezależnej edukacji dorosłych XIX i XX wieku. Na łamach wspomnianego już czeskiego czasopisma „Andragogika – čtvrtletnik pro vzdělávání dospělých" publikował cząstkowe wyniki badań prowadzonych w swoim ostatnim dużym projekcie badawczym. Trwające kilka ostatnich lat życia Jindry Kulicha przedsięwzięcie naukowe dotyczyło ukazania historii edukacji dorosłych XIX stulecia kilku wybranych krajów poprzez analizę występujących w ówczesnych utworach literackich opisach zjawisk oświatowych zachodzących w środowiskach wiejskich. Przed dekadą został tam opublikowany jego szkic podsumowujący studia historyczne nad literaturą słowacką (Kulich 2000). W latach 2007–2008 w kilku odcinkach badacz zaprezentował zaś wyniki dociekań uzyskane na gruncie dziewiętnastowiecznej prozy czeskiej (Kulich 2007–2008). Przygotowano również opracowania, dotyczące innych krajów. Planowane były także dalsze prace historycznooświatowe o podobnej tematyce[1].

Problematyka dziejów edukacji dorosłych była bowiem przez lata jednym z kolejnych bardzo ważnych obszarów zainteresowań badawczych J. Kulicha. Kilka z artykułów stanowiło próby ukazania któregoś z wybranych zagadnień edukacji dorosłych w jego historycznym rozwoju (por. np. *Adult basic education: An historical perspective.* „Continuous Learning" 1968, Vol. 7, No. 6 (s. 245–253); *An historical overview of the adult self-learner*. „Journal of International Congress of University Adult Education" 1970, Vol. 9, No. 3 (s. 22–32) czy przygotowany wspólnie z Gordonem Selmanem szkic nt. dziejów kanadyjskiej oświaty dorosłych: *Between social movement and profession – a historical perspective on Canadian adult education*. „Studies in Adult Education" 1980, Vol. 12, No. 2 (s. 109–116). Wiele kolejnych publikacji o charakterze historycznym odnosiło się do problematyki narodzin i rozwoju skandynawskiej idei wyższych szkół ludowych. Tego zagadnienia dotyczył już pierwszy artykuł naukowy opublikowany przez J. Kulicha po wyjeździe za ocean – był to bowiem krótki szkic o wpływie Mikołaja Grundtviga (1783––1872) na powstanie duńskich uniwersytetów ludowych opublikowany na łamach uczelnianego czasopisma Dalhousie University w Halifaxie (idem,

[1] W 2009 roku autor niniejszego artykułu korespondował z Jindrą Kulichem w sprawie przeprowadzenia kwerendy i przygotowania rozbudowanego raportu, dotyczącego także ziem polskich. W ostatnim liście (List 2009) Profesor przekazał też do wykorzystania swój raport z bliźniaczych badań przeprowadzonych w obrębie wybranych pozycji literatury niemieckojęzycznej XIX stulecia. Wydanie polskiego tłumaczenia tego artykułu planowane jest w jednym z najbliższych tomów „Biblioteki Edukacji Dorosłych".

*N.F.S. Grundtvig and the Folk High Schools*. „Dalhousie Review" 1963, No. 53 /s. 68/). Do Grundtviga wracał Kulich jeszcze wielokrotnie („Option" 1983, Vol. 8, No. 1 (s. 12–14); „Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research" 1984, Vol. 7, No. 4 (s. 10–13); Kulich, (w:) Himmelstrup (red.) 1983 (s. 44–45); „Learning" (Canada) 1984, Vol. 4, No. 1, s. 19–21). W latach dziewięćdziesiątych opublikował też szkic o innym duńskim XIX-wiecznym oświatowcu – Christenie Mikkelsenie Koldzie (1816–1870), założycielu słynnej folkehøjskole w Ryslinge (por. idem, *Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality*. „International Journal of Lifelong Education" 1997, Vol. 16, No. 5 (s. 439–453) oraz *Christen Kold: Gründer der dänischen Volkshochschule. Mythen und Realität*. „Die Österreichische Volkshochschule" 1997, Jg. 48, Nr. 186 (s. 7–15). Przy czym, o ile w swych artykułach o Grundtvigu Jindra Kulich nie wyszedł w zasadzie poza dość typowe widzenie jego postaci jako twórcy koncepcji wyższej szkoły ludowej (znane także z publikacji wielu powojennych polskich autorów), to jego opracowanie na temat poglądów i działalności Kolda należy uznać za udaną próbę ponownego odczytania dorobku i spuścizny tego oświatowca. Natomiast jego poglądy na temat możliwości dalszego rozprzestrzeniania się samej koncepcji uniwersytetów ludowych na świecie ewoluowały. Wystarczy porównać szkic na ten temat przygotowany w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku dla „International Review of Education" (*The Danish folk high school. Can it be transplanted? The success and failure of the Danish folk high school at home and abroad*. 1964, Vol. 10, No. 4 (s. 417–430)), w którym bardzo ostrożnie formułował sądy co do możliwości ekspansji skandynawskiej innowacji andragogicznej z wątkami dotyczącymi tych kwestii – zawartymi w książce stanowiącej podsumowanie jego zainteresowań wyższymi szkołami ludowymi i grundtvigiańsko-koldowskimi ideami (Kulich 2002), w której prezentuje bardzo daleko idący optymizm w tym zakresie[2]. Podsumowując prowadzone rozważania, Jindra Kulich odnotował, iż wszędzie w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie funkcjonują współcześnie uniwersytety ludowe, będące adaptacją idei rodem z Danii – a miał na myśli: Estonię, Litwę, Łotwę, Polskę, Rosję i Węgry – „jest entuzjazm, zaangażowanie oraz

[2] Autor pamięta swoje rozmowy z prof. J. Kulichem na ten temat prowadzone w 2001 roku, kiedy pomagał mu w gromadzeniu materiałów do książki oraz przygotowaniu wizyt w polskich placówkach edukacyjnych nawiązujących do koncepcji duńskiego uniwersytetu ludowego (UL), potrzebnych dla przygotowywania fragmentów książki, dotyczących przeszłości, teraźniejszości i przyszłości polskich uniwersytetów ludowych. Dyskutowaliśmy wówczas długo na temat możliwości optymalnego zastosowania UL-owskiej koncepcji w krajach wokół Bałtyku. J. Kulich widział tu niezwykle szerokie możliwości, nie zawsze – zdawało się z punktu widzenia polskiego obserwatora – do końca realistycznie oceniając całokształt złożonych uwarunkowań społecznych, politycznych czy historycznych poszczególnych krajów nadbałtyckich. (por. także: idem, *Residential folk high schools in Eastern Europe and the Baltic States*. „International Journal of Lifelong Education" 2002, Vol. 21, No. 2, s. 178–190).

chęć tworzenia i kontynuowania modyfikacji i eksperymentów w zakresie uniwersytetów ludowych" (Kulich, s. 205).

Ciekawie prezentują się w dorobku naukowym Jindry Kulicha także jego prace dotyczące najnowszej historii edukacji dorosłych w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i na Bałkanach. Oceniając bowiem przemiany polityczne i rolę w nich edukacji dorosłych w krajach postkomunistycznych w okresie transformacji podkreślał nieumiejętność wykorzystania szans rozwoju edukacji dorosłych, jakie niosą przemiany w Czechosłowacji (później w Czechach i na Słowacji), w Polsce, na Węgrzech i w krajach powstałych z rozpadu Jugosławii (Jindra Kulich /manuscript, 1994/, [za:] Jelenc, 1999, s. 161). Z jednej strony same środowiska andragogiczne – nawykłe do centralistycznego zarządzania nauką i oświatą – nie były w stanie aktywnie włączyć się w kreowanie zmiany społecznej, z drugiej zaś władze mnożyły biurokratyczne przeszkody. Outsiderska perspektywa badawcza skłoniła go do konkluzji, iż w krajach post-sowieckich „państwo, w dużej części, traktując edukację dorosłych jako dziecko i relikt komunizmu, przestało ją wspierać. Poszczególne rządy nie doceniały albo nie chciały dostrzegać korzyści płynących z edukacji dorosłych" (Kulich, s. 159–160). Same zaś strony środowiska edukacji dorosłych nie do końca potrafiły też przekonać decydentów u progu przemian polityczno-gospodarczych, iż ich propozycje nowych programowo-organizacyjnych rozwiązań oświatowych mogą wydatnie pomóc poszczególnym społeczeństwom Europy Środkowej czy krajów bałkańskich (por. np.: Kulich 1991, s. 346–353; Kulich 1994, s. 121–140; Kulich 1995, s. 83–100). Jego analizy wydają się niezwykle trafnie charakteryzować ówczesną sytuację edukacji dorosłych w wielu krajach naszej części Europy.

Wspomnijmy, że rozliczne związki przez wiele lat łączyły Jindrę Kulicha także z polskimi andragogami i oświatowcami. O kilku polskich wątkach w publikacjach prof. Kulicha wspomniano już wyżej. Tu przyjrzyjmy się jeszcze trochę bliżej przynajmniej niektórym kolejnym. I tak, już w początkach lat siedemdziesiątych XX wieku opublikował on w ramach serii krótkich raportów Centre for Continuing Education Uniwersytetu w Vancouver szkic na temat systemu kształcenia polskich specjalistów edukacji dorosłych i ich zadań (J. Kulich, *The role and training of adult educators in Poland*. „Occasional Papers in Continuing Education" No. 6. University of British Columbia, Vancouver 1971 /ss. 32/).

Kilka lat później – jako kolejny zeszyt tej samej serii – ukazał się kilkunastostronicowy szkic przygotowany wspólnie z Agnieszką Bron-Wojciechowską na temat polskich uniwersytetów ludowych (A. Bron-Wojciechowska, J. Kulich, *The Polish folk high schools*. „Occasional Papers in Continuing Education" No. 17. University of British Columbia, Vancouver 1978, s. 18).

Innym interesującym szkicem Jindry Kulicha, wartym przywołania po latach, bo poruszającym m.in. problematykę polską, jest artykuł *Access to information on adult education abroad* zamieszczony w „Canadian Journal for the Study of Adult Education" (1989, Vol. 3, No. 1 /s. 46–63/). Poddano

w nim analizie zawartość piętnastu periodyków z zakresu edukacji dorosłych wydawanych w jedenastu różnych krajach. Wśród wybranych do badań czasopism znalazła się także polska „Oświata Dorosłych". Analizie poddano roczniki pism za okres piętnastolecia 1972–1986. Nie wdając się w szczegóły prowadzonych analiz porównawczych, przypomnijmy konkluzję raportu „badania wykazały, że względem częstości informacji Polska ma największy dostęp do informacji o kształceniu dorosłych za granicą, podczas gdy koledzy z Nowej Zelandii i Kanady najmniejszy" (s. 46). Przypomnijmy zatem, że oceny Kulicha – tak korzystne dla redakcji „Oświaty Dorosłych" – wydają się wyraźnie potwierdzać tezę, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku polscy andragodzy i oświatowcy, pomimo „żelaznej kurtyny", dzięki swemu środowiskowemu periodykowi mieli regularny i szeroki dostęp do informacji na temat różnych aspektów teorii i praktyki andragogicznej poza granicami kraju (por.: Maliszewski 2008, s. 193–259).

Dodajmy jeszcze, że polska edukacja dorosłych była też wielokrotnie przedmiotem prowadzonych przezeń międzynarodowych analiz porównawczych nie tylko we wspomnianych już obszarach uniwersytetów ludowych czy w pracach dotyczących edukacji dorosłych w okresie transformacji ustrojowej. (por. np. Kulich 1983; 1989).

Z powyższych uwag wynika jednoznacznie, że prof. Jindra Kulich znał i doceniał dorobek Polaków w zakresie edukacji dorosłych i dawał temu wielokrotnie wyraz. Tak więc – włączając do swych bardzo cenionych na świecie a przygotowywanych dla różnych gremiów kolejnych tomów zestawień bibliograficznych publikacje polskich specjalistów – już w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku przyczyniał się do ich upowszechniania także poza krajami 'naszego' obozu. Współpracując z kolei z polskimi teoretykami i praktykami edukacji dorosłych w wielu projektach badawczych zarówno z zakresu komparatystyki andragogicznej, jak i historii edukacji pozaszkolnej, których wyniki bywały następnie publikowane w prestiżowych europejskich i amerykańskich wydawnictwach i periodykach andragogicznych – niejako przyczynił się do wprowadzenia do międzynarodowego obiegu naukowego kolejnych opracowań polskich naukowców. Wreszcie – wykorzystując często we własnych artykułach i książkach opracowania, dotyczące różnych aspektów edukacji dorosłych w naszym kraju (zarówno autorów polskich, jak i zagranicznych) uczynił z Polski jedno z ważnych ogniw swych licznych studiów porównawczych. Korzystając w przyszłości z dorobku naukowego prof. Jindry Kulicha na pewno warto o tym wszystkim w polskim środowisku andragogicznym pamiętać.

## Bibliografia

Charters M.A. (1999), International seminar: methods of comparative andragogy, (w:) J. Reischmann, M. Bron Jr, Z. Jelenc (eds.), Comparative adult education 1998. The contribution of ISCAE to an emerging field of study.

Ljubljana: International Society for Comparative Adult Education, Slovenian Institute for Adult Education, s. 319–331.

Hake B.J. (1999), Problems and pitfalls in some notes on research process in comparative historical studies, (w:) J. Reischmann, M. Bron Jr, Z. Jelenc (eds.), Comparative adult education 1998. The contribution of ISCAE to an emerging field of study. Ljubljana: International Society for Comparative Adult Education, Slovenian Institute for Adult Education, s. 213–222.

Himmelstrup P. (ed.) (1983), Education for life. International Conference of the occasion of the Bicentenary of N.F.S. Grundtvig, Copenhagen, Denmark, September 10–14, 1983. The Copenhagen Danish Institute.

Jelenc Z. (1999), Adult Education Research Trends in Central and Eastern European Countries, (w:) W. Mauch (ed.), World trends in adult education research. Hamburg: UNESCO Institute of Education, s. 154–186.

Kroll J.H. (2000), Development and fundamental principles of international and comparative adult education research. „Adult Education and Development", No. 54, s. 81–91.

Kulich J. (1972)[3], World survey of research in comparative adult education. A directory of institutions and personnel. Toronto-Vancouver: Ontario Institute for Studies in Education – Department of Adult Education & University of British Columbia – Centre for Continuing Education, 1972.

Kulich J. (1983), Patterns of Adult Education in East Europe, (w:) M. Tight (ed.), Education for Adults. Vol. 1: Adult Learning and Education. London: The Open University & Croom Helm, s. 20–37.

Kulich J. (1985a), Training of adult educators in East Europe. „Convergence", Vol. 18, No. 3–4, s. 50–58.

Kulich J. (1985b) University level adult education in Scandinavia. „Canadian Journal of University Continuing Education", Vol. 11, No. 2, s. 33–63.

Kulich J. (1989), Provision in Eastern Europe and the Soviet Union, [in:] C. Titmus (ed.), Lifelong education for adults. Pergamon Press, Oxford s. 407–415.

Kulich J. (1991), Reflections on adult education and reconstruction in Eastern Europe in the 1990s, (w:) M. Friedenthal-Haase, J. Reischmann, H. Tietgens, N. Fogel (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstitutierung einer Disziplin. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 346–353.

Kulich J. (1992a), Myšlenky o vzdělávání dospělných a jeho obnově ve střední Evropě v nastávajícím desítietí. „Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica: Sociologia – Andragogica", No. 1, s. 31–35.

[3] W *Bibliografii* zrezygnowano z ponownego wyszczególniania tych publikacji prof. Jindry Kulicha wspominanych w artykule, których pełny opis bibliograficzny pojawia się w tekście głównym szkicu.

Kulich J. (1992b), Úloha vzdělávání dospělých v postkommunistickém období obnovy a restrukturalizace v zemích střední a východni Evropy, (w:) Měnící se trh práce – výzva pracovníkům v oblasti vzdělávání dospělých a sociální práce. Praha-Olomunc: MŠMT ČR, Katedra sociologie a andragogiky FF Univerzity Palackého, s. 19–47.

Kulich J. (1994), Erwachsenenbildung in Mittel- und Osteuropa. Ein Überblick. „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung", Bd. 22. Köln: Böhlau Verlag, s. 121–140.

Kulich J. (1995), Adult education in Central and Eastern European countries. "International Journal of Lifelong Education", Vol. 14, No. 1, s. 83–100.

Kulich J. (1999), Komparativní studium andragogiky. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.

Kulich J. (2000), Vzdělávání dospělých v 19. století v zrcadle slovenské krásné literatury. „Andragogika – čtvrtletnik pro vzdělávání dospělých", Roč. 5, č. 4, s. 26–47.

Kulich (2002), Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century. Copenhagen: Forlaget Vartov.

Kulich J. (2007–2008), Vzdělávání dospělých v 19. století v zrcadle české krásné literatury. „Andragogika – čtvrtletnik pro vzdělávání dospělých", Roč. 11 (2007): č. 1, s. 19–20 (cz. I); č. 2, s. 19–20 (cz. II); č. 3, s. 20 (cz. III) i č. 4, s. 19–20 (cz. IV) oraz Roč. 12 (2008), č. 2, s. 19 (cz. V).

List (2001), List Jindry Kulicha do autora, mps, Vancouver, dn. 18 maja 2001 r.

List (2009), List Jindry Kulicha do autora, mps, Vancouver, dn. 17 listopada 2009 r.

Maliszewski (2008), Problematyka międzynarodowa na łamach „Oświaty Dorosłych" (1957–1990) – bibliografia, (w:) T. Maliszewski, H. Solarczyk-Szwec, Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne. „Edukacja Dorosłych" nr 1–2 (58–59), s. 193–259.

Reischmann J. (1999), ISCAE – International Society for Comparative Adult Education, (w:) J. Reischmann, M. Bron Jr, Z. Jelenc (eds.), Comparative adult education 1998. The contribution of ISCAE to an emerging field of study. International Society for Comparative Adult Education, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana, s. 275–288.

Růžičková D. (2009), Festival vzdělávání dospělých AEDUCA 2009, „Andragogika – čtvrtletnik pro vzdělávání dospělých", Roč. 13, č. 3, s. 10–11.

SPN (2000), Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovnik. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel´stvo.

UBC Reports (1978), Centre for Continuing Education gets New Head. „University of British Columbia Reports", Vol. 24, No. 5, s. 1 i s. 3.

Vestlund G. (1996), Folkuppforstran – folkupplysning – folkbildning. Stockholm: Brevskolan.

**Netografia**

AEDUCA (2009), http://aeduca.upol.cz/k1.html# (otwarto: 10.02.2009).

**Summary**

**Jindra Milos Kulich (1929–2009). Comparative Andragogue, Bibliographer and Historian of Adult Education**

Key words: Jindra Kulich (1929–2009), history of adult education in the world, comparative andragogics, international educational cooperation

The paper recalls the figure of Jindra Kulich, a world known andragogue and historian of education, of Czech origin, who passed away in December 2009. The author provides an outline of life and work of the professor: from the time of his emigration from Czechoslovakia in 1951 – through his work as a folk high school teacher in Denmark and his studies and research at the University of British Columbia in Vancouver in Canada – to his last more than ten years, when he was an independent expert in adult education.

The sketch also includes characteristics of the main research interests of J. Kulich – as an internationally recognised bibliographer of adult education, one of the precursors of comparative andragogics and historian of adult education in Scandinavia, Central and Eastern Europe and Canada. The article makes references to the most significant scientific publications from Kulich's areas of research. It also emphasises numerous research contacts of Jindra Kulich with the community of Polish andragogues and adult educators.

# IV. AKTUALIA

## AWANSE NAUKOWE

### HABILITACJA 2009

**Hanna Solarczyk-Szwec, ANDRAGOGIKA W NIEMCZECH. WARUNKI ROZWOJU DYSCYPLINY PEDAGOGICZNEJ**

10 listopada 2009 roku odbyło się posiedzenie Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych w Toruniu w celu przeprowadzenia kolokwium habilitacyjnego dr Hanny Solarczyk-Szewc. Rozprawa habilitacyjna nosi tytuł „Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej".

Rozprawa habilitacyjna jest kontynuacją wcześniejszych zainteresowań oraz nową jakością w rozwoju naukowym dr Hanny Solarczyk-Szwec. Stanowi istotne źródło refleksji nad koncepcją zewnętrznych, pośrednich i wewnętrznych czynników rozwoju nauki. Autorka dokonuje udanej próby wyjaśnienia ich roli w konstytuowaniu dyscypliny pedagogicznej na przykładzie niemieckiej andragogiki. Recenzentami pracy byli: prof. dr hab. M.S. Szymański, prof. dr hab. D. Urbaniak-Zając, dr hab. E. Kurantowicz, prof. DSW, dr hab. E. Przybylska, prof. UMK.

Hanna Solarczyk od lat związana jest ze środowiskiem toruńskim. W latach 1988–1994 studiowała pedagogikę na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Pracę magisterską na temat: „System szkolny w Austrii w procesie ewolucji od 1962 roku do współczesności" napisała i obroniła pod kierunkiem prof. dr hab. E.A. Wesołowskiej. W latach 1994–1997 studiowała germanistykę w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu, kończąc ją obroną pracy licencjackiej na Wydziale Filologicznym UMK. Od 1994 roku została zatrudniona w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMK w Toruniu na stanowisku asystenta. W 1999 roku odbyła się publiczna obrona jej pracy doktorskiej na temat: „System ustawicznego kształcenia andragogów w Niemczech". Promotorem pracy była prof. dr hab. E.A. Wesołowska, zaś recenzentami prof. dr hab. Józef Półturzycki oraz prof. dr hab. Mirosław S. Szymański. Od 1999 roku pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki, następnie w Zakładzie Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej, aktualnie w Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji. Kandydatka od uzyskania stopnia doktora zgromadziła, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, znaczący dorobek naukowy, na który składa się

łącznie 85 prac. W tym dorobku znajdują się trzy opublikowane książki autorskie (w tym rozprawa habilitacyjna) i dwie, w których jest współautorką.

Doktor Hanna Solarczyk-Szwec jest redaktorem i współredaktorem trzech publikacji zwartych. Jest także autorką tekstów w czasopismach i pracach zwartych polskich i zagranicznych. W tym dorobku znajduje się 11 prac w językach obcych, 40 artykułów opublikowanych w polskich czasopismach I drukach zwartych, 16 recenzji, 10 sprawozdań oraz wiele tłumaczeń z języka niemieckiego. Brała czynny udział w 13 konferencjach w kraju i 7 za granicą.

W zakresie działalności dydaktycznej realizuje zadania dydaktyczne związane z zainteresowaniami naukowymi. Doświadczenia dydaktyczne nabyła w trakcie pracy ze studentami polskimi i niemieckimi z zakresu problematyki edukacji dorosłych. Doświadczenia na tym polu zdobywała również jako nauczycielka języka niemieckiego w szkole dla dorosłych. Stypendia i staże odbyte w Niemczech i Austrii umożliwiły jej poznanie praktyki dydaktycznej kilku uczelni wyższych w Niemczech. Wzbogaciła je również w ramach programu UE Erasmus w 2005 i 2007 roku, wygłaszając serię wykładów w języka niemieckim.

Doktor Hanna Solarczyk-Szwec jest sprawnym organizatorem życia naukowego w swoim środowisku, ale również współpracuje z innym środowiskami naukowymi w kraju i za granicą. Brała udział w licznych stażach naukowych i kilku projektach badawczych w Niemczech. Wyróżnia się wyjątkową aktywnością dotyczącą współpracy naukowej z zagranicą z obszaru języka niemieckiego. Była opiekunem naukowym i promotorem 30 prac licencjakich i 26 prac magisterskich.

W zakresie działalności organizacyjnej wykazuje bardzo dużą aktywność, przejawiającą się między innymi w pełnieniu funkcji opiekuna koła naukowego. Zorganizowała Sekcję Andragogiczną Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów UMK. Studenci pod jej kierunkiem podjęli szereg aktywności, np.: prowadzili zajęcia dla seniorów, pisali sprawozdania, recenzje i artykuły do czasopism naukowych (Edukacja Dorosłych, Rocznik Andragogiczny), przygotowali studencki numer Edukacji Dorosłych (2006, nr 4), brali udział w konferencjach, wygłaszając referaty – później publikowane w recenzowanych materiałach pokonferencyjnych.

Kandydatka jest członkiem trzech organizacji naukowych. Od stycznia 2008 roku sprawuje funkcję wiceprezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Jest również członkiem trzech rad redakcyjnych czasopism. Pełni funkcję zastępcy redaktora naczelnego Rocznika Andragogicznego.

Wszystkie konkluzje zawarte w recenzjach były jednoznacznie pozytywne. Recenzenci zgodnie orzekli, że dorobek naukowy, dydaktyczny oraz organizacyjny dr Hanny Solarczyk-Szwec stanowi podstawę do wystąpienia z wnioskiem o nadanie jej stopnia doktora habilitowanego. Recenzenci wnikliwie ocenili całość dorobku, koncentrując się szczególnie na rozprawie habilitacyjnej. Podkreślili też aktywność dr Hanny Solarczyk-Szwec w naukowym życiu pedagogicznym w Polsce i Niemczech, pracę na rzecz środowisk poza-

akademickich (kontakt z praktyką jako nauczyciel, badacz, organizator) oraz zaangażowanie w prace koła naukowego poprzez włącznie studentów w badania naukowe, działalność w gremiach i radach naukowych, jej aktywność na polu współpracy międzynarodowej i ogólnopolskiej oraz udział w licznych projektach i stażach zagranicznych. Konkluzje zawierały wniosek o dopuszczeniu habilitantki do dalszych etapów postępowania w przewodzie habilitacyjnym, które miało miejsce na Radzie WNP 29 września 2009 roku.

Kolokwium habilitacyjne 11 listopada 2009 roku zostało jednogłośnie przyjęte przez członków Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych i tym samym środowisko toruńskiej pedagogiki zyskało doskonałego samodzielnego pracownika naukowego w zakresie andragogiki.

*Beata Przyborowska*

# DOKTORATY 2009

## Iwona Beata Błaszczak, FELIKS POPŁAWSKI – OŚWIATOWIEC I WYCHOWAWCA MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

19 lutego 2009 roku na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Iwony Beaty Błaszczak na temat: „Feliks Popławski – oświatowiec i wychowawca młodzieży wiejskiej". Promotorem rozprawy był prof. dr hab. Lucjan Turos. Na recenzentów Rada Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego wyznaczyła prof. dr hab. Eleonorę Sapię-Drewniak oraz prof. dr. hab. Bronisława Gołębiowskiego.

Doktor Iwona Błaszczak od 2003 roku jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Posiada w swoim dorobku naukowym publikacje z zakresu teorii wychowania, zagadnień ruchu ludowego, kulturoznawstwa oraz działalności społeczno-oświatowej nauczycieli. Wiele uwagi w swoich publikacjach poświęca koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka oraz zagadnieniom wychowania młodzieży przez sztukę i do sztuki. Organizowała I i II Ogólnopolską Konferencję Kręgu Korczakowskiego Ziemi Łódzkiej „Z Korczakiem do Unii Europejskiej, czyli: Budujemy Europę Dzieci", uczestniczyła w Ogólnopolskiej Konferencji „Razem Przeciwko Przemocy", współorganizowała seminarium pt.: „Wideotrening Komunikacji w Edukacji dla nauczycieli województwa łódzkiego". Jest członkinią Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Komitetu Doradczego Ogólnopolskiej Fundacji na rzecz Dzieci i Młodzieży Wybitnie Uzdolnionej „Dziecięcy Uśmiech" oraz Międzynarodowego Stowarzyszenia Korczakowskiego.

Dysertacja doktorska Iwony Beaty Błaszczak – łącznie 311 stron – składa się z siedmiu rozdziałów, wprowadzenia, bibliografii i obszernego aneksu (50 stron).

We wprowadzeniu autorka zaprezentowała cel pracy i przedmiot swoich badań. Rozdział I „Krytyczna analiza i ocena źródeł wiedzy o osobowości, poglądach pedagogicznych i działalności oświatowo-wychowawczej Feliksa Popławskiego" ukazuje bogate materiały źródłowe i opracowania, które stały się podstawą do napisania dysertacji.

Kolejne rozdziały wszechstronnie prezentują życie i działalność Feliksa Popławskiego (rozdział II pt. „Życie i działalność Feliksa Popławskiego"), jego wkład w tworzenie koncepcji, programu i rozwiązań organizacyjnych Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych (rozdział III pt. „Wkład Feliksa Popławskiego w tworzenie koncepcji, programu i rozwiązań organizacyjnych Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych Rzeczypospolitej Polskiej i Rady Wychowania Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych"), poglądy pedagogicz-

ne (rozdział IV „Dziedzictwo pedagogiczne Feliksa Popławskiego"), programy uniwersytetu ludowego według jego koncepcji (rozdział V pt. „Program uniwersytetu ludowego – według koncepcji Feliksa Popławskiego"), istotę pracy społeczno-oświatowej (rozdział VI „Założenia pracy społeczno-oświatowej ujęte w publicystyce Feliksa Popławskiego jako postulat przygotowania młodzieży wiejskiej do świadomego udziału w pracy społeczno-kulturalnej i oświatowej"). Rozdział VII pt. „Wspomnienia najbliższych, współpracowników, wybitnych działaczy ruchu ludowego, oświatowców i uczonych na społeczną, wychowawczą i kulturotwórczą działalność Feliksa Popławskiego w środowisku młodzieży wiejskiej" ukazuje postać Feliksa Popławskiego widzianą oczami jego najbliższych, współpracowników, oświatowców i uczonych.

W zakończeniu („Ogólna charakterystyka badań i wnioski") znajdziemy próbę ukazania przez autorkę aktualności idei oświatowych i koncepcji wychowawczych Feliksa Popławskiego dla rozwoju nauk humanistycznych, takich jak pedagogika czy socjologia.

Recenzenci zgodnie podkreślali, że praca Iwony Beaty Błaszczak wnosi istotny wkład w rozwój myśli andragogicznej, a zgromadzony przez autorkę materiał faktograficzny może być przydatny zarówno do refleksji nad tradycjami oświaty dorosłych, jak i do wykorzystania doświadczeń z działalności Feliksa Popławskiego przez organizatorów pracy z człowiekiem dorosłym.

Pozytywne recenzje przedłożonej dysertacji doktorskiej, a także opinie członków Komisji Doktorskiej stanowiły podstawę zwrócenia się do Rady Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego o nadanie Iwonie Beacie Błaszczak stopnia doktora nauk humanistycznych.

*Joanna Janik-Komar*

## Magdalena Iwona Malik, SZKOLNICTWO DLA DOROSŁYCH NA DOLNYM ŚLĄSKU W LATACH 1945–1960

14 stycznia 2009 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego odbyła się publiczna obrona rozprawy doktorskiej mgr Magdaleny Iwony Malik. Promotorką dysertacji była prof. dr hab. Stefania Walasek (Uniwersytet Wrocławski). Na recenzentów powołano zaś prof. dr. hab. Bolesława Potyrałę (Uniwersytet Wrocławski) oraz dr hab. Eleonorę Sapia-Drewniak – profesor Uniwersytetu Opolskiego.

Doktorantka ukończyła w 2001 roku studia historyczne na Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, a następnie – w 2003 roku – edukację ekologiczną i zdrowotną na Uniwersytecie Wrocławskim. Jej przewód doktorski został otworzony na Uniwersytecie Wrocławskim na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych w 2004 roku.

Przygotowana przez Magdalenę Iwonę Malik dysertacja przedstawia powstanie szkolnictwa dla dorosłych na Dolnym Śląsku w pierwszym piętnastoleciu po II wojnie światowej. Dysertacja zawiera także informacje na temat struktury społecznej Dolnego Śląska po II wojnie światowej, jak również wpływu polityki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej na sprawy kształtowania się dolnośląskiego szkolnictwa oraz sprawy legislacyjne, regulujące szkół dla dorosłych na wybranym jako obszar badań terenie. W rozprawie szerszej analizie zostało poddane funkcjonowanie szkół przyzakładowych dla dorosłych działających w okresie pomiędzy 1945 a 1960 rokiem.

Pozytywne opinie recenzentów oraz członków Komisji Doktorskiej stanowiły podstawę do nadania mgr Magdalenie Malik przez Radę Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (ze specjalnością historia wychowania).

Opracowanie: *Redakcja*
(na podstawie: http://nauka-polska.pl /otwarty: 12.02.2009)

## Katarzyna Mikołajczyk, SZKOLENIA W FORMIE BLENDED LEARNING – UJĘCIE SYSTEMOWE

*Nie bój się tego, co nowe – chociaż ci miły spokój.*
Titus Lucretius Carus (50 p.n.e.)

11 grudnia 2009 roku przytoczeniem powyższego cytatu rozpoczęła swoje wystąpienie mgr Katarzyna Mikołajczyk. Jej publiczna obrona rozprawy doktorskiej odbyła sie na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Dysertację pod tytułem „Szkolenia w formie blended learning – ujęcie systemowe" napisano pod kierunkiem naukowym Prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego. Na recenzentów powołani zostali prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej), dr hab. Maciej Tanaś, profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

W 2004 Katarzyna Mikołajczyk ukończyła dzienne studia magisterskie w zakresie pedagogiki ogólnej. Podczas studiów skończyła też specjalizację andragogiczną. Jej praca magisterska, napisana również pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego, nosi tytuł „Kształcenie ustawiczne jako naczelna idea edukacji XXI wieku". Po uzyskaniu tytułu magistra Katarzyna Mikołajczyk rozpoczęła uczestnictwo w seminarium doktoranckim, prowadzonym przez prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego w Katedrze Edukacji Ustawicznej i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Doktorantka ma już kilkuletnie doświadczenie dydaktyczne. Obecnie pracuje jako główny metodyk nauczania online w Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Zajmuje się współtworzeniem i współzarządzaniem platformami e-learningowymi, opracowywaniem metodycznym wdrażanych treści szkoleniowych, nadzorowaniem prawidłowego przebiegu procesu zajęć online, a także realizowaniem licznych projektów dydaktycznych i szkoleniowych (w tym międzynarodowych). W ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego i Akademii Młodego Ekonomisty prowadzi zajęcia dotyczące technik efektywnego uczenia się, kreatywności i komunikacji interpersonalnej. Współpracuje z redakcją dwumiesięcznika „e-mentor", w szczególności z działem Kształcenie ustawiczne. Katarzyna Mikołajczyk posiada w swoim dorobku ponad 16 publikacji naukowych, uczestniczyła w kilku konferencjach naukowych, także w tych, o charakterze międzynarodowym. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień edukacji ustawicznej, samokształcenia, technik efektywnego uczenia się, systemowości i innowacyjności w dydaktyce, optymalizacji procesu dydaktycznego szkoleń, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć prowadzonych w ramach e-learning i blended learning.

Dysertacja mgr K. Mikołajczyk jest zwieńczeniem kilkuletnich badań, ale także bogatej praktyki dydaktycznej. Praca doktorska jest obszernym (ponad 400 stron) i rzetelnym studium traktującym o szkoleniach metodą blended learning. Autorka dowodzi, że w dzisiejszych czasach szybkiego postępu technologicznego nieodzowna staje się konieczność modernizacji dydaktyki (m.in. przez wykorzystywanie w kształceniu mediów elektronicznych). Nie chodzi tu już o dyskurs „Czy wprowadzać nowoczesne technologie?". W tym momencie musimy przejść już do debaty „W jakim zakresie mają być one wykorzystane, a także jakie modele i rozwiązania zastosować, by proces kształcenia był jak najbardziej optymalny, skuteczny i efektywny". Właśnie na te pytania stara się odpowiedzieć w swojej dysertacji Katarzyna Mikołajczyk.

Praca doktorska składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym z nich – „Szkolenie jako forma kształcenia dorosłych" autorka przybliża różne rodzaje szkoleń, a także omawia ich uwarunkowania. Rozdział ten został też wzbogacony o rys historyczny edukacji dorosłych i poglądy najważniejszych ekspertów z tej dziedziny. Autorka ukazuje wartości płynące z zastosowania podejścia systemowego w kształceniu osób dorosłych. Rozdział drugi – „Szkolenia wspierane nowoczesnymi technologiami" poświęcony został przeglądowi nowoczesnych metod, form, narzędzi, środków, technologii i rozwiązań wykorzystywanych w realizacji szkoleń. W ramach tej części pracy, opisane zostało zastosowanie blended learning, e-learning, m-learning, symulacji, gier dydaktycznych i innych nowoczesnych rozwiązań w szkoleniach. Trzecia część pracy – „Proces szkoleniowy z zastosowaniem blended learning" w ujęciu systemowym stanowi niezwykle istotny rozdział, prezentujący proces szkoleniowy realizowany w formie blended learning i jego elementy składowe, zgodnie z założeniami podejścia systemowego. Ponadto autorka poddała ana-

lizie systemowej szkolenie realizowane w formie blended learning, opisując je jako system i wyszczególniając jego podsystemy wraz z zależnościami występującymi pomiędzy nimi, ukazując na koniec całość działań danego systemu. Czwarty rozdział – „Szkolenia z zastosowaniem blended learning w opiniach uczestników i realizatorów" – relacja z badań zawiera charakterystykę założeń metodologicznych przeprowadzonych badań wraz z opisem ich organizacji i przebiegu. W ramach studium przypadku przybliżone zostają dwa przykłady realizacji szkoleń w formie blended learning. Niniejszy rozdział zawiera także szczegółowy raport z przeprowadzonych badań, prezentujący analizy i wnioski uzyskane dzięki zastosowaniu zróżnicowanych metod, technik i narzędzi badawczych wykorzystanych w ramach przyjętego połączenia jakościowej i ilościowej strategii badawczej. Ostatni piąty rozdział pracy – „Wnioski ogólne – podsumowanie tematu" stanowi podsumowanie wszystkich zagadnień prezentowanych w niniejszym opracowaniu, wraz z uwzględnieniem wyników przeprowadzonych badań. W tym rozdziale, zaprezentowany został również przykładowy model wzajemnego rozkładu części zajęć odbywających się online i tradycyjnie, w procesie kształcenia realizowanym w formie blended learning. Ów model stanowi jednocześnie propozycję realizacji szkolenia odbywającego się w formie blended learning, którego struktura jest wynikiem przeprowadzonej analizy, w myśl prawidłowości systemowego podejścia do procesu kształcenia.

Analizy badawcze dokonane zostały na polu badań ilościowych i jakościowych i miały na celu m.in.: umożliwienie poznania różnorodnych form realizacji procesu kształcenia komplementarnego w szkoleniach, poznania opinii i poglądów dotyczącej tej formy edukacji wśród jej odbiorców i realizatorów oraz ustalenia czy dzięki zastosowaniu formy blended learning w kształceniu, można osiągnąć cel szkolenia w sposób bardziej odpowiadający zarówno trenerom, jak i osobom szkolonym. Wart podkreślenia jest też fakt, iż w toku badań Katarzyna Mikołajczyk stworzyła autorski model szkolenia prowadzony metodą blended-learning.

Rozprawa została wysoko oceniona przez recenzentów, którzy podkreślili jej nowatorski charakter, a także niezaprzeczalną wartość poznawczą. Profesor dr hab. Stefan M. Kwiatkowski oceniając dysertację doktorską mgr Katarzyny Mikołajczyk napisał „Jest to próba ambitna, która od diagnozy stanu prowadzi do autorskiej propozycji modelu wzajemnego przenikania się zajęć realizowanych tradycyjnie z zajęciami e-learningowymi (...). W pracy odnajdujemy podejście interdyscyplinarne. Polega ono na umiejętnym łączeniu elementów dydaktyki dorosłych z technologiami informacyjnymi. Doktorantka opisuje i analizuje różne formy zdalnych szkoleń prowadzonych z wykorzystaniem najnowszego sprzętu informatycznego i odpowiedniego oprogramowania".

Profesor Kwiatkowski podkreślił też dojrzałość badawczą doktorantki oraz że wykazuje się ona krytycznym spojrzeniem opisując nowoczesne formy prowadzenia szkoleń. K. Mikołajczyk nie tylko bowiem opisuje atuty tych rozwiązań, ale nie zapomina o wadach, których nie stara się tuszować. Cechę

tę podkreślił też prof. dr hab. Maciej Tanaś, twierdząc: „Bywa i tak, że postawę sędziego autorka prezentuje ujawniając cechy badacza rzetelnego i refleksyjnego. Czyni to na tyle często, że przekonuje nawet sceptycznego i krytycznego recenzenta (…). Na pochwałę zasługuje także warstwa empiryczna pracy. Ze szczególną uwagą czytałem karty rozdziału metodologicznego. Recenzowana praca może być traktowana wręcz jako przykładowe studium dla badań w podjętym zakresie pedagogiki. Przedstawiony raport z badań jest rzetelny i ma wartość materiału źródłowego o walorach diagnostycznych". Obaj recenzenci wnioskowali o przedstawienie dysertacji mgr Katarzyny Mikołajczyk do druku.

Po wystąpieniu mgr Katarzyny Mikołajczyk rozgorzała dyskusja dotycząca m.in. metodyki szkoleń realizowanych w formie blended learning i polskich doświadczeń w zakresie prowadzenia zajęć tą metodą.

Obrona zakończyła się jednogłośną decyzją Komisji doktorskiej Wydziału Pedagogicznego UW o pozytywnym zakończeniu przewodu doktorskiego i wnioskiem o nadanie pani mgr Katarzynie Mikołajczyk tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie nauk pedagogicznych.

*Monika Gromadzka*

**Zofia Aleksandra Tomaszewska, NAUCZANIE STATYSTYKI OPISOWEJ A KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W KLASACH IV–VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

17 lutego 2009 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Zofii Aleksandry Tomaszewskiej nt. „Nauczanie statystyki opisowej a kształtowanie kompetencji kluczowych w klasach IV–VI szkoły podstawowej", której promotorem był prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, recenzentami zaś prof. zw. dr hab. Andrzej Bogaj i prof. zw. dr hab. Władysław Zaczyński. Obrona pracy zakończyła się pozytywnym głosowaniem członków Rady Wydziału, którego zwieńczeniem stało się wnioskowanie o przyznanie doktorantce tytułu doktora nauk humanistycznych.

Doktor Zofia Aleksandra Tomaszewska (ur. 11.09.1969 r.) ukończyła studia matematyczne na Uniwersytecie Łódzkim i uzyskała tytuł magistra na podstawie pracy „Funkcje trygonometryczne na różnych poziomach nauczania".

Po zakończeniu studiów podjęła pracę zawodową w Szkole Podstawowej w Bielsku. Powstanie Kolegium Nauczycielskiego w Płocku umożliwiło jej podjęcie pracy dydaktycznej, w ramach specjalności matematyka i specjalnościach o charakterze pedagogicznym. W 1999 roku podjęła pracę w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.

Jest autorką siedmiu artykułów publikowanych w czasopismach naukowych z zakresu dydaktyki matematyki oraz z pedagogiki. Była uczestnikiem wielu spotkań naukowych – konferencji, warsztatów metodycznych. Semina-

rium doktorskie funkcjonujące w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku umożliwiło autorce podjęcie problematyki związanej z jej pierwszym kierunkiem wykształcenia – matematyką i jednoczesne połączenie problematyki dydaktyki matematyki z zagadnieniami odnoszącymi się do kształtowania kompetencji kluczowych społeczeństwa. Autorka wskazuje na wielopłaszczyznowe związki pomiędzy edukacją w zakresie statystyki opisowej a kompetencjami kluczowymi uczniów i osób dorosłych. Przygotowanie dzieci do rozwiązywania problemów natury statystycznej umożliwi dorosłemu człowiekowi głębsze, bo bardziej świadome funkcjonowanie w życiu społecznym. Zofia Aleksandra Tomaszewska uczestniczy w pracach zespołu, działającego pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego, który przygotowuje pracę z zakresu dydaktyki dorosłych.

Praca doktorska Zofii Aleksandry Tomaszewskiej „Nauczanie statystyki opisowej a kształtowanie kompetencji kluczowych w klasach IV–VI szkoły podstawowej (280 stron wydruku komputerowego), składa się z sześciu rozdziałów o spójnej strukturze wewnętrznej, o charakterze teoretycznym (dwa pierwsze rozdziały), metodologicznym (rozdział trzeci) i badawczym (trzy rozdziały stanowiące skrupulatną analizę materiału badawczego zwieńczoną wnioskami z przeprowadzonych badań).

W rozdziałach teoretycznych autorka prezentuje analizę literatury przedmiotu odnoszącą się do podejmowanej problematyki. Rozdział I obejmuje rozwój nauczania statystyki opisowej w Polsce i wybranych krajach Europy. Autorka odnosi się zarówno do rozwoju statystyki uważanej jako państwoznawstwo, jak i przeobrażeń nauczania statystyki w systemach szkolnych, ich roli w rozwoju społeczeństwa.

Treści drugiego rozdziału odnoszą się do kompetencji kluczowych i ich miejsca w nauczaniu statystyki opisowej. Pierwsza część tego rozdziału poświęcona jest roli kompetencji, będących przedmiotem badań, w edukacji współczesnego człowieka, z wyszczególnieniem nauczyciela – osoby najbardziej odpowiedzialnej za wyposażenie uczniów w niezbędnie umiejętności. Zwrócono także uwagę na miejsce kompetencji kluczowych w kształceniu podstawowym. W drugiej części rozdziału przedstawiono dydaktyczne podstawy i uzasadnienia koncepcji nauczania statystyki opisowej w szkole podstawowej, która jest także przedmiotem badań tej dysertacji. Następnie zaprezentowano budowę i zakres niniejszej propozycji dydaktycznej.

Istotą przedstawianej tu dysertacji doktorskiej jest jej empiryczny charakter. Badania zostały poprzedzone solidnym namysłem metodologicznym przedstawionym w postaci tabelarycznej i opisowej.

Proces badawczy został zaplanowany na dwa etapy: badań wstępnych i badań właściwych. Badania wstępne miały charakter diagnostyczno-przygotowawczy w stosunku do badań właściwych. Pozwoliły one na dopracowanie narzędzi badawczych i problematyki badań. Drugi etap badań – badania właściwe, związane były z realizacją celów poznawczych odnoszących się do możliwości kształtowania kompetencji kluczowych podczas nauczania

statystyki opisowej. Zarysowany przedmiot badań ma różnorodny charakter i odpowiada poszczególnym technikom badawczym realizowanym w ramach dwóch metod – metody sondażu diagnostycznego i metody eksperymentu pedagogicznego. Założono, że problematyka badawcza zostanie zrealizowana poprzez:

- przeprowadzenie zajęć na podstawie samodzielnie skonstruowanych materiałów dydaktycznych;
- analizę programów studiów na kierunku matematyka o specjalności nauczycielskiej;
- analizę programów nauczania i programów szkolnych;
- ankietę dla nauczycieli matematyki;
- ankietę dla uczniów po przeprowadzonych zajęciach ze statystyki opisowej w klasie VI.

Rozdział metodologiczny zawiera również skrupulatną analizę zmiennych zastosowanych w badaniach.

Kolejne trzy rozdziały, które powstały w wyniku opracowania badań własnych, mają charakter czysto empiryczny. Prezentację wyników, w rozdziale czwartym, doktorantka rozpoczęła od ukazania merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczycieli w zakresie nauczania statystyki opisowej, które uzyskano poprzez zastosowanie metody sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety. W wyniku analizy dokumentów uzyskała informacje o wadze oraz zakresie treści statystycznych zawartych w standardach nauczania oraz programach studiów na kierunku matematyka o specjalności nauczycielskiej.

W rozdziale piątym, w następstwie analizy stosownych dokumentów, zaprezentowano zakres treści statystycznych w programach nauczania oraz podręcznikach dopuszczonych do użytku szkolnego od drugiej połowy XX wieku przeznaczonych na etap kształcenia podstawowego (po 1998 roku – szkoła podstawowa i gimnazjum).

W ostatnim rozdziale pracy przedstawiono efekty kształcenia statystycznego w wyniku realizacji pewnej propozycji dydaktycznej – przeprowadzenia eksperymentu pedagogicznego. Przeprowadzony pomiar miał pokazać skuteczność przeprowadzonego zabiegu dydaktycznego zarówno w zakresie merytorycznym, jak i możliwości kształtowania umiejętności składających się na kompetencje kluczowe. Ponadto, w rozdziale tym, zamieszczono wyniki sprawdzianu kompetencji po klasie VI, z wyszczególnieniem wyników osiągniętych przez uczniów za ten fragment sprawdzianu, w którym należało wykorzystać wiedzę i umiejętności z zakresu statystyki opisowej. Zakończenie tego rozdziału stanowi prezentacja wyników ankiety przeprowadzonej wśród uczniów grupy eksperymentalnej i porównawczej.

Niniejsza praca naświetla aspekty kształcenia w zakresie statystyki i kształtowania kompetencji kluczowych, które zajmują tak ważne miejsce w założeniach ostatniej reformy edukacji. Jeśli poczynione w dalszej części pracy ustalenia badawcze przyczynią się choćby w niewielkim stopniu do

wzbogacenia informacji i wywołania dyskusji na ten temat, to zadania postawione przed tą dysertacją można będzie uznać za spełnione. Niezależnie od podjętych badań odnoszących się do edukacji na pierwszym poziomie nauczania, wnioski z badań obejmują również zagadnienia związane z edukacją dorosłych. Autorka przedstawia tę problematykę w dwóch wymiarach: kompetencji nauczycieli matematyki do nauczania statystyki opisowej i potrzeby kształtowania kompetencji współczesnego człowieka poprzez wiedzę z zakresu statystyki opisowej. Wskazuje przy tym, analizując raporty ostanie edukacji, że wiedza z zakresu statystyki opisowej jest niezbędnym elementem kształtowania kompetencji życiowych w życiu dorosłym.

Pracę doktorską Zofii Aleksandry Tomaszewskiej należy uznać za ważne i znaczące opracowanie z zakresu dydaktyki matematyki, pedeutologii, które może wpłynąć również na kształtowanie teorii andragogicznych. Jest trafną diagnozą zjawisk edukacyjnych w wymiarze kształcenia podstawowego, które warunkują posiadane kompetencje ważne do funkcjonowania w życiu społecznym.

**Renata Agnieszka Nguyen, KONCEPCJA DYDAKTYCZNA KSZTAŁCENIA MIĘDZYKULTUROWEGO W TELEMATYCZNYM MODELU EDUKACYJNYM**

Od ponad dwóch dekad obserwujemy w Polsce zwiększający się napływ imigrantów, między innymi narodowości wietnamskiej. Dziś szacuje się, że Polskę zamieszkuje ponad 50 tys. (niektóre źródła mówią nawet o 80 tys.). Uważa się, że Wietnamczycy tworzą raczej zamkniętą grupę, a mimo to dzieci z rodzin wietnamskich, z uwagi na obowiązek szkolny, trafiają do polskich szkół. Niektóre z nich nie mówią dobrze po polsku, te zaś, które językiem polskim już władają, i tak zazwyczaj mają problemy z komunikacją. Nauczyciel polskiej szkoły staje więc przed ogromnym wyzwaniem. Musi kształtować międzykulturowe relacje w klasie – musi stać się więc ekspertem od pedagogiki międzykulturowej. Właśnie z myślą o osobach realizujących proces dydaktyczny i wychowawczy autorka dysertacji stworzyła kurs pedagogiki międzykulturowej w zakresie edukacji polsko-wietnamskiej, w którym oprócz treści z zakresu międzykulturowości, zawarła też ogromną ilość informacji o historii, języku, oświacie i kulturze Wietnamu.

Publiczna obrona rozprawy doktorskiej mgr Renaty Agnieszki Nguyen odbyła się 12 stycznia 2010 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Dysertacja nosząca tytuł „Koncepcja dydaktyczna kształcenia międzykulturowego w telematycznym modelu edukacyjnym" napisana została pod kierunkiem naukowym dr. hab. Macieja R. Tanasia. Na recenzentów powołani zostali prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki (Uniwersytet Warszawski) oraz prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku).

Renata A. Nguyen ukończyła dzienne studia magisterskie w zakresie nauczania początkowego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę magisterską zatytułowaną „System kształcenia uczniów zdolnych w Polsce na tle analogicznych systemów w wybranych krajach", napisaną pod kierunkiem prof. dr. hab. Czesława Kupisiewicza, Renata A. Nguyen obroniła w 1991 roku. Doktorantka jest też absolwentką trzech typów studiów podyplomowych. Podyplomowe Studium Zarządzania Oświatą i Polityki Oświatowej zrealizowała również na Wydziale Pedagogicznym UW w 2000 r.; Studia Podyplomowe w zakresie The Baltic Sea Environment (The Baltic University, Uppsala); Studia Podyplomowe w zakresie Zastosowań Informatyki (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wydział Informatyki). Ukończyła również dzienne studia doktoranckie na Wydziale Pedagogicznym UW, uwieńczeniem których jest napisanie wspomnianej dysertacji.

Autorka pracy doktorskiej jest nauczycielem z bogatym doświadczeniem dydaktycznym. Ma za sobą 11-letni staż pracy w charakterze nauczyciela i dyrektora w szkołach podstawowych, od ośmiu lat prowadzi także zajęcia dydaktyczne na Wydziele Pedagogicznym UW. Od 2002 roku współpracuje z Centrum Otwartej i Multmedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego jako autor kursów e-learningowych i tutor. Jest autorką pierwszego w Polsce „Internetowego kursu pedagogiki międzykulturowej w zakresie edukacji polsko-wietnamskiej", który był fakultetem ogólnouniwersyteckim dla studentów UW. R.A. Nguyen współpracowała także m.in. z Międzykulturowym Centrum Adaptacji Zawodowej, International Organisation for Migration, Stowarzyszeniam VOX HUMANA – w charakterze eksperta ds. imigrantów pochodzenia wietanamskiego. Prowadziła warsztaty dla pracowników służb specjalnych, administracji państwowej, kadry pedagogicznej, dziennikarzy i innych. Ze społecznością imigrantów wietnamskich związana jest od 1988 roku. Współpracuje z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN. Renata A. Nguyen posiada 24 publikacje naukowe, w tym jedną obcojęzyczną. Uczestniczyła w 62 konferencjach naukowych.

Zainteresowania naukowe Reanty A. Nguyen stanowią ciekawy kolaż tematyczny. W zakresie edukacji sięgają od innowacji dydaktycznych, edukacji permanentnej, pedagogiki międzykulturowej, aż po metodykę i dydaktykę e-learningu, b-learnigu, m-learningu i edukacyjne zastosowania TI oraz mediów. Autorka dysertacji interesuje się również filmoznawstwem, filozofią personalistyczną i dialogu, a także socjologią kultury.

W pracy, oprócz wstępu wyszczególnić można pięć rozdziałów, a także zbiór aneksów i bardzo obszerną bibliografię. Dwa początkowe rozdziały, stanowiące tło dociekań empirycznych R.A. Nguyen, zawierają przegląd literatury traktującej o historii i teraźniejszości szeroko pojmowanej edukacji międzykulturowej. W tej części pracy wspomniano też o problematyce kształcenia na odległość. W rozdziale trzecim zaprezentowany jest autorski projekt internetowego kursu edukacji międzykulturowej. W następnym rozdziale przybliżone zostały zagadnienia metodologiczne badań. W piątym rozdziale,

znaleźć można opis badań i interpretację wyników dociekań empirycznych. W obszernej (54 strony) bibliografii, poza tradycyjnymi źródłami drukowanymi, przywołano filmotekę, odnoszącą się do problematyki kultury, historii i oświaty Wietnamu. Uwzględniono też wykaz nagrań piosenek w języku wietnamskim. Wykorzystano również artykuły prasowe, informacje ze stron internetowych oraz audycje radiowe dotyczące kultury wietnamskiej, a także problemów społeczności imigrantów wietnamskiego pochodzenia.

Z uwagi na interdyscyplinarny charakter pracy, filary odniesień teoretycznych podejmowanych w dysertacji autorka podzieliła na trzy warstwy kontekstowe: filozoficzną (z akcentem na filozofię dialogu), socjologiczną (koncepcje współistnienia kultur w społeczeństwach wieloetnicznych) i pedagogiczną (koncepcje styku, pogranicza kultur; modele edukacji międzykulturowej). W odniesieniach teoretycznych uwzględniła aspekty dydaktyczne (Okoń 1998; Kupisiewicz 1985; Siemak-Tylikowska 1985), kulturowe (Kłoskowska 1980; Delors 1998), z zakresu technologii informacyjnej (Mayor 2001), w tym badania nad e-learningiem (Tadeusiewicz 2002) oraz użytecznością kształcenia zdalnego (Zawacka 1974), czy zastosowaniem komputerów w edukacji (Tanaś 1997). Tłem dla wspomnianych zagadnień uczyniła idee wielokulturowości (Zubrzycki, Smolicz) oraz międzykulturowości (Lewowicki 2000; Nikitorowicz 2005).

Celem dociekań empirycznych, podjętych przez autorkę rozprawy, było określenie katalogu cech pozytywnych i negatywnych stanowiących o dydaktycznej użyteczności kształcenia telematycznego, realizowanego za pośrednictwem Internetu. Autorka sformułowała trzy główne pytania badawcze:

1. Jakie są różnice między katalogiem cech pozytywnych i negatywnych kształcenia zdalnego w opiniach studentów realizujących kształcenie w trybie stacjonarnym i zdalnym?
2. Czy istnieje zależność między katalogiem wybranych cech respondentów a opiniami studentów na temat kształcenia za pośrednictwem Internetu?
3. Jakie były motywy wyboru zdalnego kursu pedagogiki międzykulturowej i uczestnictwa w nim oraz czy wystąpiła korelacja treści i formy kursu z deklarowanymi oczekiwaniami słuchaczy?

Analizy badawcze dokonane zostały na polu badań zrówno ilościowych, jak również jakościowych. Główną metodą badawczą zastosowaną w opisywanej rozprawie był eksperyment pedagogiczny (dydaktyczny). Autorka posłużyła się licznymi technikami badawczymi m.in. ankietą, wywiadem, obserwacją oraz analizą dokumentów elektronicznych. Renata A. Nguyen stworzyła także 39 narzędzi badawczych. Materiał gromadzony był w toku ponad 4-letniego eksperymentu, który miał bardzo złożony przebieg. Kurs internetowy realizowany był w latach 2002–2006 we współpracy z Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego (COME UW). Ze względu na zmiany legislacyjne i organizacyjne dokonujące się w polskich uczelniach, w tym także w obrębie UW, status kursu podlegał znacznym mo-

dyfikacjom, przy zachowaniu tej samej nazwy i określonego układu treści kształcenia. Autorka objęła swoimi badaniami 267 osób.

Po przeprowadzeniu analizy wyników autorka sformułowała wiele ciekawych i oryginalnych wniosków. Niektóre definiowały czynniki różnicujące ocenę użyteczności dydaktycznej formy e-learning, inne zaś dotyczyły koniecznych zmian, które należałoby wprowadzić w programach studiów nauczycielskich.

Analizując wyniki ankiet i kwestionariuszy autorka sformułowała też kilka postulatów, np.: postulat zniwelowania bariery językowej między uczniem wietnamskim a polskim nauczycielem (zatrudnienie asystenta – tłumacza) oraz między nauczycielem a rodzicami ucznia. Podkreślona została także potrzeba opracowania specjalnego programu wyrównywania różnic programowych dla uczniów – imigrantów. Ponadto doktorantka podjęła próbę ogólnej oceny użyteczności dydaktycznej internetowych zajęć akademickich na przykładzie przedmiotu *Pedagogika międzykulturowa w zakresie edukacji polsko-wietnamskiej.*

Recenzenci w swoich wystąpieniach podkreślali dojrzałą postawę badacza, a także oryginalny charakter dysertacji. Zdaniem prof. dr. hab. T. Lewowickiego: „Cechy oryginalności dostrzec można w recenzowanej tu pracy m.in. w próbach łączenia edukacji międzykulturowej z wykorzystaniem telematycznego modelu kształcenia. Całkowicie orginalne w rodzimej pedagogice jest zastosowanie w kształceniu zdalnym programu edukacji międzykulturowej odnoszącego się do wiedzy o ludziach, historii i kulturze Wietnamu. Warto przypomnieć, że w naszym kraju Wietnamczycy są jedną z największych grup imigrantów. Program przybliżający ich kulturę może zatem mieć duże znaczenie w kształtowaniu właściwych relacji społecznych między Polakami i innymi grupami narodowościowymi a społecznością wietnamską".

Profesor dr hab. Jerzy Nikitorowicz zaś dodaje: „*Wysoko oceniam autorski projekt kursu pedagogiki międzykulturowej związany z rozwojem technik informacyjnych, przygotowany na platformie Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego. Przedstawione inspiracje (osobiste, społeczne, naukowe) są bardzo dobrze uzasadnione i przekonujące. W efekcie rozwiązanie sformułowanych problemów jest merytorycznie i metodologicznie poprawne. (...)* Zauważam potrzebę publikacji pracy, za czym wnioskuję (...)".

Warto podkreślić też niebywałe wręcz zaangażowanie autorki w rozwój i popularyzację pedagogiki międzykulturowej i kształcenia telematycznego. Świadczy o tym chociażby fakt utworzenia i moderowania forum dyskusyjnego „Uczeń imigrant w szkole polskiej" na portalu Onet.pl.

Członkowie Komisji przewodu doktorskiego jednomyślnie wnioskowali o nadanie pani Renacie Agnieszce Nguyen tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie nauk pedagogicznych.

*Monika Gromadzka*

# KONFERENCJE 2009

## III ŁÓDZKA KONFERENCJA BIOGRAFICZNA „BIOGRAFIA I BADANIE BIOGRAFII – UCZENIE SIĘ Z WŁASNEJ BIOGRAFII", Łódź, 6.02.2009

6 lutego 2009 r. w Łodzi odbyła się trzecia cykliczna ogólnopolska konferencja andragogiczna poruszająca problematykę biografii i jej badania, zorganizowana przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

Konferencja zgromadziła wybitne osobistości, reprezentujące zarówno ośrodki uniwersyteckie, jak i uczelnie prywatne, a także liczną grupę studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Uczestnicy reprezentowali: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej, Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, Uniwersytet Łódzki. Obrady toczyły się w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym Uniwersytetu Łódzkiego na ul. Rogowskiej 26.

Konferencja poświęcona była badaniom biograficznym w andragogice. Jednocześnie była miejscem spotkania ogólnopolskiego Zespołu zrzeszającego członków projektu badawczego „Uczenie się z biografii". Jej cele zostały sformułowane następująco:

- przegląd aktualnej refleksji teoretycznej i badań andragogicznych dotyczących biograficzności, a w szczególności uczenia się z biografii;
- diagnoza zjawiska i procesu uczenia się z biografii w świetle wywiadów biograficznych przeprowadzonych przez ogólnopolski Zespół badawczy w ramach projektu: „Uczenie się z własnej biografii";
- zaplanowanie dalszych prac Zespołu, w tym kolejnego (II) etapu, tym razem skoncentrowanego wokół tematu „Uczeniem się z biografii innych";
- kształtowanie umiejętności badania i uczenia się z biografii wśród studentów poprzez ich uczestnictwo w praktycznych zajęciach warsztatowych, prowadzonych przez i pod kierunkiem uczestników projektu badawczego.

Obrady otworzyła prof. dr hab. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki), która powitała przybyłych gości – przedstawicieli władz dziekańskich Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, panią prof. dr hab. Olgę Czerniawską – twórczynię łódzkiej szkoły badań biograficznych, przedstawicieli poszczególnych uczelni oraz studentów UŁ, a następnie wprowadziła w problematykę obrad. W imieniu Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu, prof. nadzw. dr. hab. Grzegorza Michalskiego, głos zabrali Prodziekan, prof. nadzw. dr hab. Wiesław Szymczak i Prodziekan dr Arkadiusz Kaźmierczak życząc zebranym owocnych obrad.

Referat inaugurujący konferencję wygłosiła prof. dr hab. Ewa Skibińska (Uniwersytet Warszawski), która w prezentacji „Badania biograficzne w metodologii badań pedagogicznych w Polsce" dokonała przeglądu wiedzy metodologicznej na temat badań biograficznych, analizując w tym aspekcie treści najbardziej znanych pozycji z zakresu badań pedagogicznych. Prelegentka odniosła się między innymi do definicji samego pojęcia, typów badań biograficznych, rodzajów i źródeł biografii w ujęciu różnych autorów, zaprezentowała klasyfikacje badań jakościowych, a także omówiła typy wywiadów stosowanych w badaniach biograficznych. Kończąc autorka zachęciła uczestników konferencji do refleksji nad miejscem badań biograficznych we współczesnych badaniach pedagogicznych oraz zasygnalizowała potrzebę opracowania wspólnej metodologii badań biograficznych w pedagogice.

Dr Martyna Pryszmont-Ciesielska w referacie „Podejście auto/biograficzne – model badań empirycznych" wskazała na jeden ze sposobów prowadzenia badań autobiograficznych. Oprócz niewątpliwych walorów wspomnianego modelu badań, przeprowadzona została krytyka obnażająca jego niedostatki. Zbiór esejów biograficznych napisanych przez studentów posłużył jako tło dla omawianej metody.

Kolejnym referentem była dr Ewa Łatacz (Uniwersytet Łódzki), która zaprezentowała zebranym referat „Dojrzała osobowość i jej rozwój – analiza w oparciu o poglądy Karola Wojtyły –„klucz" do uczenia się z własnej biografii". Autorka, przedstawiając zebranym kategorie warstw i dynamizmów Karola Wojtyły poszukiwała odpowiedzi na pytanie czy antropologiczna koncepcja jego autorstwa da się przełożyć na „klucz" do uczenia się z biografii.

Pierwsza część konferencji zakończyła się interesującą dyskusją.

Po przerwie obrady wznowiono w trzech sekcjach.

W sekcji pierwszej, której przewodniczyła dr Joanna Stelmaszczyk, zaprezentowano trzy referaty. Pierwsza referentka, dr Anna Walczak, w referacie „Doświadczenie graniczne i refleksja nad własną opowieścią" przedstawiła definicję doświadczeń granicznych i szukała odpowiedzi na pytanie: jak człowiek opowiada siebie po doświadczeniu granicznym. Autorka zastanawiała się także nad tym jak słuchać takiej opowieści i jak rozbudzać refleksje. Następnie mgr Katarzyna Gajek (Uniwersytet Łódzki) w referacie „Biograficzna praca nad trajektorią jako sposób zdefiniowania tożsamości" zaprezentowała koncepcję trajektorii (opracowaną przez A. Straussa, a następnie rozwiniętą przez F. Schütze), a także pojęcie biograficznej pracy nad trajektorią, w trakcie której człowiek dokonuje konceptualizacji zmian w swoim życiu oraz próbuje odzyskać i zrekonstruować swoją tożsamość.

Jako ostatni w tej sekcji referat „Autokracja w perspektywie narracji i biograficzności" wygłosił dr Arkadiusz Wąsiński. Autor posługując się przenośnią „opowieść drogi" (autobiografia) i „projektowania drogi" (autokracja) starał się zdefiniować aktywność autokreacyjną i formy jej realizacji w perspektywie biograficznej.

Sekcji drugiej przewodniczył dr Artur Fabiś. Jako pierwsza wystąpiła dr Luba Jakubowska-Malicka z referatem „Trajektoria autobiografii badacza". Referentka w wystąpieniu podsumowała wyniki badań własnych nad powstawaniem narracji biograficznej. Wskazała na wyzwania czekające badacza przy prowadzeniu badań trajektorii autobiograficznej. Wprowadziła kategorię prawdy jako element różnicujący biografię od autobiografii. Doktor Małgorzata Jakubowska-Malec uczyniła biografię edukacyjną głównym źródłem swoich eksploracji. Punktem wyjścia okazał się przeprowadzony przez referentkę wraz ze studentami projekt w ramach, którego uczestnicy spisali swoją biografię edukacyjną. Warsztat ten posłużył jako inspiracja do zdobycia wiedzy o całożyciowym uczeniu się z własnej biografii edukacyjnej. Jako ostatnia wystąpiła mgr Joanna Golonka, która w referacie „Istota temporalności – na przykładzie indywidualnych doświadczeń uczestników warsztatów „Spotkania w czasoprzestrzeni. Dialog między generacjami" organizowanymi w Uniwersytecie Trzeciego Wieku" wskazała na problem definiowalności pojęcia czasu, jak i próby jego operacjonalizacji, którego podjęli się słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz studenci Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Kategoria czasu posłużyła wskrzeszeniu wspomnień i biografii dwóch pokoleń.

W sekcji trzeciej, której przewodniczyła dr Beata Borowska-Beszta, zaprezentowano trzy referaty. Pierwszy „O uczeniu się z życia, czyli biograficzne motywy podejmowania edukacji" wygłosiła dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski). Autorka zainspirowana tekstem H. Stukenberga „Siedem historyjek…" dokonała analizy biografii różnych znanych i mniej znanych osób w aspekcie motywacji uczenia się.

Kolejna referentka, dr Urszula Tabor (Uniwersytet Śląski), stawiając pytanie czy codzienność może być obszarem edukacyjnym dokonała analizy biografii 50 osób wybitnych z różnych dziedzin sztuki i nauki. Autorka wyodrębniła trzy obszary codzienności osób wybitnych egzemplifikując je wybranymi doświadczeniami życiowymi wybitnych postaci malarstwa, filmu, polityki i innych.

Następnie mgr Magdalena Wnuk prezentując referat „Pamięć nauczyciela w oczach studentów pedagogiki" przedstawiła wyniki analizy 50 pisemnych wypowiedzi studentów wspominających swoich nauczycieli. Następnie autorka zaprezentowała 10 typów nauczycieli, którzy zapisali się w pamięci badanych.

Po przerwie obiadowej obrady plenarne rozpoczęła przewodnicząca prof. dr hab. Ewa Skibińska. Następnie prof. dr hab. Elżbieta Dubas wprowadziła uczestników konferencji w tematykę drugiego etapu projektu badawczego „Uczenie się z biografii Innych", poddając pod refleksję trzy propozycje możliwości kontynuowania badań. W dalszej części konferencji prof. dr hab. E. Dubas wygłosiła referat „Inny jako sytuacja edukacyjna – w kontekście biograficzności" prezentując kategorię Innego w refleksjach różnych dyscyplin naukowych, następnie sytuując Innego w pedagogice i andragogice. Autorka dokonała systematyzacji pojęcia i zaproponowała trzy typy relacji

z Innymi oraz cztery konteksty spostrzegania Innego. Następnie omówiła wybrane obszary uczenia się z biografii Innego, motywacje uczenia się z tych biografii oraz postawy wobec Innego, jako źródła biograficznego uczenia się. Konkludując autorka zasugerowała, że uczenie się od Innych jest zjawiskiem uniwersalnym i codziennym.

Kolejny referat wygłosił dr Artur Fabiś, który na przykładzie dzienników rodziny Bergmanów dokonał szczegółowej analizy budowania więzi rodzinnych w sytuacji choroby i śmierci. Autor przeanalizował zarówno czynniki osłabiające jak i umacniające więzi rodzinne, które stały się podstawą do refleksji o uczeniu się z biografii Innego.

Ostatnim punktem programu były warsztaty biograficzne przygotowane i poprowadzone przez Ewelinę Gotowicką, studentkę V roku pedagogiki w zakresie edukacji dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego. Celem warsztatu było wzbudzenie dyskusji o możliwości uczenia się z biografii Innego. Warsztat stał się także ważnym forum wymiany wiedzy i doświadczeń prowadzonych badań za pomocą metody biograficznej.

Na zakończenie Przewodnicząca prof. dr hab. Elżbieta Dubas podziękowała organizatorom i wszystkim uczestnikom, a także wyraziła nadzieję, że wszyscy spotkają się na kolejnej z tego cyklu konferencji zorganizowanej przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

Podsumowując należy stwierdzić, że już po raz trzeci Konferencja Biograficzna stworzyła uczestnikom okazję do namysłu nad teorią i praktyką tzw. podejścia biograficznego, jego miejsca w perspektywie metodologicznej, jak i możliwości wykorzystania tej metody w praktyce.

*Anna Gutowska*
*Marcin Muszyński*

## III OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA KSZTAŁCENIE PEDAGOGÓW – STRATEGIE, KONCECPCJE, IDEE – „JĘZYK – KOMUNIKACJA – ETYCZNOŚĆ – TWÓRCZOŚĆ", Soczewka, 23–24.02.2009

23–24 lutego w Soczewce koło Płocka odbyła się III Ogólnopolska Konferencja Naukowa Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee pod hasłem „Język – komunikacja – etyczność – twórczość" zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Spotkanie naukowe stanowiło kontynuację dyskusji o kształceniu nauczycieli podjętej w środowisku płockim na wcześniej zorganizowanych konferencjach.

Organizacja konferencji nie byłaby możliwa bez zaangażowania osób – wybitnych naukowców i pracowników wchodzących w skład Komitetu Honorowego i Organizacyjnego Konferencji. Patronat honorowy naukowego spo-

tkania objął Rektor naszej Uczelni – prof. zw. dr hab. Jacek Grzywacz. W skład Komitetu Honorowego Konferencji weszli również: prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki – Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku, doc. dr Ewa Czarnecka – Dyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ w Płocku, prof. dr hab. Aleksander Kozłowski – Redaktor Naczelny Wydawnictwa PWSZ w Płocku, prof. zw. dr hab. Walentyna Łozowiecka – Profesor PWSZ w Płocku, mgr Roman Siemiątkowski – Kanclerz PWSZ w Płocku.

Opiekę naukową nad konferencją objął po raz trzeci prof. zw. dr hab. Jacek Piekarski, który powołał Komitet Naukowo-Organizacyjny naszego przedsięwzięcia, w skład którego weszli: doc. dr Ewa Wiśniewska, prof. dr hab. Andrzej Pawilonis, dr Wojciech Wójtowicz, dr Agnieszka Głowala, dr Maria Szymańska, dr Liliana Tomaszewska, dr Maciej Kołodziejski, mgr Dariusz Szadkowski.

W konferencji uczestniczyło 110 osób – naukowców z ośrodków akademickich w kraju i za granicą. Wśród uczestników spotkania znaleźli się reprezentanci takich ośrodków naukowych, jak: Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Akademia Humanistyczna w Pułtusku, Akademia Podlaska w Siedlcach, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Uniwersytet Rzeszowski, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku –Białej, Politechnika Radomska, Politechnika Warszawska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu.

Warto podkreślić udział w konferencji gości z ukraińskich ośrodków naukowych, a mianowicie z Umańskiego Państwowego Uniwersytetu im. Pawła Tyczyny i Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie, a ponadto Uniwersytetu Paderborn w Niemczech.

Duże zaangażowanie w organizację i udział w konferencji wykazali pracownicy Instytutu Pedagogiki PWSZ w Płocku (ponad 40 pracowników dydaktyczno-naukowych).

Głównymi celami konferencji było:

- pogłębienie diagnozy stanu przygotowania nauczycieli do organizacji procesu edukacyjnego z uwzględnieniem relacji komunikacyjnych: nauczyciel–uczeń–rodzic.
- wskazanie szerokiego spektrum możliwości kształcenia kreatywnego nauczyciela jako warunku aktywności twórczej uczniów;
- ujawnienie problemów rodzących się w konfrontacji tradycji kształcenia pedagogów z aktualnymi dylematami moralnymi współczesnego człowieka.

Prace uczestników konferencji koncentrowały się w trzech sekcjach:

1. Język i komunikacja w procesie edukacyjnym: nauczyciel – uczeń – rodzic.
2. Kreatywność nauczyciela i ucznia jako wyzwanie współczesnej edukacji.
3. Dylematy aksjologiczne w zawodzie nauczyciela – tradycja i współczesność.

Debata dotyczyła następujących zagadnień szczegółowych:

1. Przemiany strategii kształcenia nauczycieli na tle polskich i międzynarodowych tradycji edukacyjnych.
2. Techne i ethos w kształceniu nauczycieli.
3. Odmiany komunikacji w procesie edukacji.
4. Język w edukacji.
5. Innowacyjność w kształceniu studentów pedagogiki a praktyka zawodowa
6. Nauczyciel jako animator kultury w środowisku lokalnym.

Konferencja została zainaugurowana wystąpieniem Prorektor PWSZ w Płocku, doc. dr Ewy Wiśniewskiej, która przypomniała tradycje kształcenia nauczycieli w Płocku i na tym tle przedstawiła rolę PWSZ w Płocku jako instytucji edukacyjnej wspierającej społeczny rozwój regionu, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia kadry pedagogicznej. Głos zabrała także Dyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ w Płocku – pani doc. Ewa Czarnecka, która przybliżyła historię ogólnopolskich konferencji naukowych organizowanych przez Instytut Pedagogiki. Zwróciła przy tym uwagę na dynamiczny rozwój kadry naukowo-dydaktycznej Uczelni i zarazem wzbogacanie oferty edukacyjnej Instytutu Pedagogiki i całej Uczelni. Szczególnie ważnym w tej części obrad było wystąpienie Opiekuna Naukowego Konferencji – prof. zw. dr. hab. Jacka Piekarskiego, który podkreślił doniosłość tradycji płockich spotkań naukowych i po życzliwym przywitaniu gości wprowadził w tematykę konferencji.

Pierwszy dzień Konferencji wypełniły obrady plenarne podzielone na trzy sesje pod przewodnictwem: prof. zw. dr hab. Jacka Piekarskiego – Opiekuna Naukowego Konferencji (sesja I), prof. zw. dr. hab. Witolda Wojdyło – Prorektora UMK w Toruniu (sesja II), prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego – Dziekana Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku (sesja III).

Sesję I otworzył referat prof. zw. dr hab. Jacka Piekarskiego pt. „O niektórych społecznych warunkach zmian tworzenia i przekazu wiedzy", w którym skoncentrował się na kwestiach odpowiedzi na pytania o zmianę warunków tworzenia i przekazu wiedzy, uzasadniając podjęcie problematyki aktualną dyskusją nad stanem praktyki edukacyjnej w uczelniach wyższych. Wielowątkowe ujęcie procesów zmian edukacyjnych pozwala na egzemplifikację warunków tychże zmian w kontekście konieczności doskonalenia edukacyjnej praktyki.

Na szczególną uwagę zasługuje również tekst autorstwa prof. zw. dr. hab. Ryszarda Rosy i dr Renaty Matysiuk zatytułowany „O związkach filozofii i pedagogiki. Idea godności i praw człowieka we współczesnej myśli filozoficznej i pedagogicznej". W referacie relacje pomiędzy filozofią i pedagogiką zostały ujęte w sposób problemowy ze szczególnym uwzględnieniem podmiotowości człowieka, a w tym godności i praw człowieka w koncepcjach filozoficznych i ich transmisji do nauk pedagogicznych. Autorzy zwrócili szczególną uwagę na rolę personalizmu w rozumieniu współczesnego człowieka i traktowanie osoby jako najwyższej wartości. Zostało tutaj zawarte upomnie-

nie dla tych pedagogów, którzy jednostronnie (specjalizacyjnie) rozumieją wychowanie i kształcenie i nie doceniają konieczności wykorzystania aksjologicznej tradycji w edukacji człowieka.

Prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki wygłosił referat pt. „Nauczyciele w poszukiwaniu nowych perspektyw". Analiza światowych i krajowych raportów o stanie edukacji posłużyła autorowi do określenia koniecznych zmian w procesie kształcenia nauczyciela z uwzględnieniem profesjonalnego warsztatu dydaktycznego, osadzonego na niepodważalnych wartościach i będących podbudową edukacji całożyciowej człowieka.

Następnie wystąpiła prof. zw. dr hab. Walentyna Łozowiecka, której referat dotyczył „Podstaw metodologicznych przygotowania nauczyciela jako kreatywnej osobowości". Autorka przedstawiła interesujący model podstaw metodycznego przygotowania współczesnego nauczyciela na zasadach rozwoju kreatywności, które oparła o psychologiczne podstawy rozwoju człowieka. Zwróciła uwagę, że każda jednostka powinna dokonywać reorganizacji poszczególnych etapów pracy, usprawniać schemat wykonywanych przez siebie zadań, co przyczyni się do podniesienia jakości i efektywności wykonywanej pracy.

Pracą drugiej sesji plenarnej kierował prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło.

Jako pierwszy wystąpił swój referat prof. zw. dr hab. Kazimierz Żegnałek: „Komunikacyjne kompetencje nauczyciela". Pan profesor przedstawił problematykę referatu w odniesieniu do nowej rzeczywistości edukacyjnej. Wskazał przy tym na czynniki powodujące konieczność zwiększenia zainteresowania komunikacyjnymi kompetencjami nauczyciela, do których zliczył: wejście Polski do Unii Europejskiej, gwałtowny rozwój technologii informacyjnej, szybki przyrost wiedzy. Na tle ww. egzemplifikacji czynników stawia pytanie, czy współczesny nauczyciel jest dobrze przygotowany do radzenia sobie ze współczesną rzeczywistością.

Profesor zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki podjął temat „Kształcenie pedagogów w świecie postmodernistycznym". Zauważył, że podstawowym kanonem pedagogiki jest mit „czystej tablicy" dotyczący natury człowieka. Pedagogika poprzez „tabula rasa" stała się sztandarem nowego społeczeństwa. Autor przedstawiając argumenty za kognitywistyką, jak i przeciwko kognistywistyce jako teorii, która przeciwstawia się pierwotnemu mitowi pedagogiki zachęca jednocześnie do poszukiwania optymalnych sposobów kształcenia nauczycieli.

„Rozwój zawodowy nauczyciela a efektywność pracy pedagogicznej" to tytuł kolejnego referatu wygłoszonego przez prof. dr. hab. Janusza Bielskiego. Autor dokonuje analizy i oceny systemu kształcenia i możliwości dalszego doskonalenia nauczycieli w oparciu o teoretyczne przesłanki efektywności pracy pedagogicznej. Odwołuje się przy tym do mechanizmów procesu rozwoju zawodowego nauczyciela, wskazuje formy i metody, które należy wprowadzić w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Na uwagę zasługują wskazane przez Profesora konieczne kierunki zmian w koncepcji kształcenia nauczycieli.

Obrady sesji zamyka prof. dr hab. Wojciech Turski, który swoje wystąpienie zatytułował „Czynniki wpływające na oceny szkolne (geny a środowisko)". Autor zaproponował postawienie kontrowersyjnej hipotezy, że na procesy edukacyjne wpływają przede wszystkim geny, ale jednocześnie osiągnięcia szkolne uzależnione są od szeroko pojętego środowiska, zarówno przyrodniczego, jak i ludzkiego. Uznaje, że dopóki nieznane są konkretne mechanizmy biochemiczne w procesie poznania, dopóty bezpodstawne jest utrzymywanie, że konkretny gen jest kluczowy, np. dla ilorazu inteligencji, zdolności poznawczych czy matematycznych.

Obrady sesji III rozpoczęły się od zagajenia prowadzącego popołudniowe spotkanie, prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego, który zwrócił uwagę na potrzebę dyskusji nad problemami pedeutologicznymi.

Pierwszy referat autorstwa prof. zw. dr. hab. Macieja Klakli dotyczył problematyki dydaktyki matematyki pt. „Rozwijanie twórczej aktywności matematycznej u uczniów szkół średnich". Profesor zwrócił szczególną uwagę na rolę problemowych, otwartych zadań matematycznych w kształtowaniu twórczej aktywności matematycznej. Konstruowanie zadań wieloetapowych i umiejętna ich analiza oraz opis stanowią podstawę planowania twórczej aktywności ucznia.

Z kolei doc. dr Jan. Kalinowski zaprezentował referat pt. „Oświata niepubliczna na Ziemi Płockiej – jej rola i znaczenie w procesie edukacyjnym", w którym zaznaczył, że w ostatnim okresie nastąpił wzrost aktywności organizacji pozarządowych w zakresie powoływania placówek oświatowych o charakterze niepublicznym. Autor charakteryzuje oświatę niepubliczną na przykładzie wybranych państw, a następnie w Polsce, szczególnie na terenie ziemi płockiej. Dokonuje również oceny dynamiki rozwoju oświaty niepublicznej, wskazując zarazem na trudności i wkład szkolnictwa niepublicznego w edukację młodzieży oraz kształcenie pedagogów i pracowników.

Wystąpienie doc. dr Anny Frąckowiak pt. „ *Nauczaj dla Ameryki.* Jak nauczyciele w Stanach Zjednoczonych walczą z nierównościami społecznymi" było kolejnym głosem w dyskusji obrad trzeciej sesji. Rzetelnie omówiony program *Nauczaj dla Ameryki* wsparty filmem stał się podstawą rozważań porównawczych odnoszących się do możliwości zastosowania podobnych rozwiązań w rzeczywistości polskiej.

Doktor Edward Wieczorek przedstawił ostatni referat sesji plenarnej, który zatytułował „Pedagogika świadectwa".

Obrady drugiego dnia Konferencji zostały podzielone na trzy równolegle pracujące sekcje tematyczne, którym przewodniczyli: dr Marian W. Wójtowicz (sekcja I), dr Maria Szymańska (sekcja II), prof. dr hab. Andrzej Pawilonis (sekcja III).

W pierwszej sekcji obradującej pod hasłem: „Komunikacja w procesie edukacyjnym: nauczyciel – uczeń – rodzic" uczestniczyło dwadzieścia siedem osób i wysłuchano trzynastu wystąpień. W sekcji zabrali głos: dr Elżbieta Marek, dr Anna Tyl, doc. dr Agnieszka Wielgus, dr Ewa Tłuczek-Tadla i dr Anita Famuła-Jurczak, dr inż. Elżbieta Sałata, dr Lidia Janiszewska,

dr Ewa Kochanowska, dr Bożena Banasiak, dr Stanisław Mikołajczyk, mgr inż. Mariusz Portalski, dr Marian Wójtowicz i mgr Joanna Nawrocka-Szmulewicz. Referaty oscylowały wokół tematyki komunikacji jako najistotniejszego elementu procesu edukacyjnego poczynając od edukacji małego dziecka, a kończąc na refleksjach dotyczących kształcenia na poziomie wyższym. Na uwagę zasługują rzetelne odniesienia zarówno do literatury przedmiotu, jak i przedstawienia badań empirycznych i analiz źródłowych. Uwypuklono tu wielowymiarowość procesu komunikacji, zwracając przy tym uwagę na: podmioty procesu komunikacji, źródła innowacji komunikacyjnych we współczesnej szkole, wpływy cech osobowościowych nauczycieli na prawidłowości procesów komunikacyjnych oraz bezpieczeństwo w środowiskach edukacyjnych jako wyraz poprawnej komunikacji.

Myśl przewodnia obrad drugiej sesji to: „Kreatywność nauczyciela i ucznia jako wyzwanie współczesnej edukacji". Referaty wygłosiło osiemnastu prelegentów: dr Krystyna Kamińska, dr Elżbieta Buchcic, dr Anna Seredyńska, mgr Stella Kaczmarek, dr Aneta Rogalska-Marasińska, dr Oksana Zabołotna, dr Lidia Wollman, mgr Dorota Nożewska, dr Ewa Parkita, dr Paweł Trzos, dr Aleksandra Wieloch, dr Ilona Żeber-Dzikowska, mgr Wacław Korzeniewski, mgr Katarzyna Długoszewska, mgr Maria Dąbrowska-Czernek, dr Maciej Kołodziejski, dr Maria Szymańska, dr Beata Ciesleńska. Tematyka wystąpień obejmowała zagadnienia o zróżnicowanym stopniu ogólności, bowiem na tle rozważań dotyczących wyzwań współczesnej edukacji, doskonalenia i kształcenia nauczycieli oraz studentów, możliwości innowacyjności nauczyciela w polskiej szkole, efektywności pracy nauczyciela – wychowawcy, czy nowego spojrzenia na wczesną edukację dziecka podjęto zagadnienia z zakresu metodyki kształcenia, zwracając między innymi uwagę na kształtowanie kompetencji językowych dziecka, nowoczesne formy przekazu w edukacji politechnicznej dzieci i młodzieży, rozwijanie możliwości twórczych studentów pedagogiki w ramach zajęć z edukacji plastycznej i szeroko na kreatywność nauczyciela i uczniów w edukacji muzycznej. Poza tym wyekspnowano efektywność i szansę zastosowania szczegółowych metod pracy, jak np. nauczanie muzyki według Cheryl Lawender, metoda Narration de recherche w rozwijaniu aktywności matematycznej uczniów, realizacja projektów w dialogu nauczyciel–uczeń czy zastosowanie szkockiej metody Storyline Method w edukacji dziecka. W sesji uczestniczyło także trzynastu słuchaczy, którzy w znacznej części włączyli się do dyskusji w odniesieniu do wygłoszonych tekstów.

W sekcji trzeciej prowadzonej przez prof. dr. hab. Andrzeja Pawilonisa wzięło udział trzydziestu uczestników, a referaty wygłosiło dziewiętnastu prelegentów: prof. zw. dr hab. Edward Wilczkowski i dr Włodzimierz Pasicznik, dr Renata Góralska, dr Mirosława Sajka, dr Wioletta Kwiatkowska, dr Mykola Gagarin, mgr Ganna Grabova, dr Aleksandra Skowrońska, dr Anna Żeromska, dr Małgorzata Kamińska-Juckiewicz, mgr Katarzyna Kosno, dr Aleksandra Tomaszewska, dr Małgorzata Jagodzińska, dr Ewa Bartuś, dr Liliana

Tomaszewska, mgr Mariola Okraska, mgr Tomasz Jałmużna, mgr Małgorzata Gomułka i mgr Dariusz J. Szadkowski oraz mgr Julian Wójtowicz.

Głosy w dyskusji oscylowały wokół problematyki ujętej w tytule spotkania „Dylematy w zawodzie nauczyciela". Tematyka szczegółowa referatów dotyczyła m.in. kompetencji współczesnego nauczyciela w odniesieniu do nowych potrzeb społecznych. Zwracano uwagę na konieczność podniesienia wagi niektórych przedmiotów w edukacji szkolnej, a przede wszystkim matematyki, wychowania fizycznego i przyrody – przedmiotów o dużym walorze instrumentalnym i funkcjonalnym. Podjęto także niezwykle interesujące kwestie przygotowania nauczyciela do rozwiązywania nowych problemów związanych z realizacją procesu edukacyjnego, do których autorzy zaliczyli pracę z dzieckiem niepełnosprawnym w szkole masowej, medialne i rzeczywiste zagrożenia poczucia bezpieczeństwa uczniów we współczesnej szkole, jak i rolę nauczyciela w niwelowaniu trudności szkolnych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Wskazano również na konieczność przygotowania pedagogów do rozszerzenia przestrzeni edukacyjnej poprzez nowoczesne technologie.

Wygłoszone referaty stanowiły nie tylko kontynuację, ale także rozwijały wcześniejsze ujęcia i opracowania, również te, które były prezentowane we wcześniejszych tomach pokonferencyjnych.

Zaprezentowane tezy i dyskusje w trakcie obrad konferencji, a także w kuluarach, upoważniają do sformułowania następujących konkluzji:

1. Należy zwrócić uwagę na konieczność zrekonstruowania aksjologii w kształceniu nauczycieli, nie tylko poprzez realizację treści przedmiotów wprost dotyczących sfery etycznej człowieka, ale również poprzez wzbogacenie treści przedmiotów kierunkowych na studiach pedagogicznych o zagadnienia kształtujące wrażliwość etyczną kandydatów do zawodu nauczyciela.
2. Ważnym elementem kształcenia nauczyciela powinna być wielopłaszczyznowość rozumienia przekazu językowego i jego roli w procesie edukacji młodego pokolenia. Stąd konieczność zwrócenia uwagi zarówno na merytoryczno-formalną, jak i komunikacyjno-emocjonalną stronę kompetencji językowych w kształceniu nauczycieli.
3. Wskazano na znaczenie twórczych umiejętności w przygotowaniu pedagogów do wykonywania zawodu, zwracając przy tym uwagę na konieczność wyposażenia przyszłego nauczyciela w profesjonalny warsztat pracy pozwalający na organizowanie procesu twórczego w ramach prowadzonych zajęć.
4. Istotnym warunkiem powodzenia procesu edukacyjnego jest dobra komunikacja podmiotów edukacji, umożliwiająca realizację oczekiwań nauczycieli, uczniów i rodziców oraz ich funkcjonowanie na optymalnym poziomie.
5. Kształcenie nauczycieli stanowi wciąż otwarty problem, co powinno zachęcać do podejmowania dalszych dyskusji dotyczących kwestii pedeutologicznych z uwzględnieniem zmieniających się warunków społeczno-kulturowych.

*Liliana Tomaszewska*
*Agnieszka Głowala*

**PROFESOR ELŻBIETA ZAWACKA – W STULECIE URODZIN..., Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń, 19.03.2009**

19 marca 2009 r.na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Toruniu, z inicjatywy prof. Ryszarda Borowicza, kierownika Katedry Socjologii Społecznej, odbyło się seminarium pt.: „Profesor Elżbieta Zawacka – w stulecie urodzin". Słowem wstępu, Dziekan Wydziału, prof. Aleksander Nalaskowski, nakreślił pedagogiczne znaczenie myśli Profesor Zawackiej: wizjonerską, prekursorską ideę pedagogiki niebezpośredniej, wizję, która wynikała z losów życia Pani Profesor i była wyrazem jej marzenia o wolności, nauczaniu bez kontroli zaborców, bez wpływu ideologów. Profesor A. Nalaskowski zwrócił uwagę na znaczenie spartańskiej osobowości Elżbiety Zawackiej, tego jak oddziaływała ona na kształt jej myśli naukowej, ściśle wiążąc pedagogikę z etycznym aspektem życia. Rezygnując z prezentacji przygotowanego referatu, prof. A. Nalaskowski przybliżył zebranym, w tym uczestniczącej w seminarium młodzieży szkolnej, postać Pani Profesor, poprzez przytoczenie przykładów jej postaw wobec studentów, wspomnienie wrażenia, jakie pozostawiły jej wykłady, sposób bycia, nakierowanie na myślenie o praktycznym wykorzystaniu pedagogiki.

Podczas seminarium, prelegenci przedstawiali słuchaczom biografię Elżbiety Zawackiej jako osoby, kobiety-generała, pedagoga i naukowca.

Profesor Ryszard Borowicz w wystąpieniu zatytułowanym „Jednostka, a społeczeństwo – przyczynek do biografii" naszkicował losy Pani Profesor za pomocą kategorii *cyklu życia*, akcentującej fazowy proces i przezwyciężane kryzysu, jako siłę napędową rozwoju człowieka. Charakteryzując bardzo długi cykl życia Elżbiety Zawackiej, zadawał pytania o to, co zadecydowało o tym, że córka urzędnika została generałem? Ukazywał złożony wpływ czynników socjologicznych, psychologicznych, społecznych: dzieciństwo spędzone pod zaborem pruskim, znajomość języka niemieckiego – niebagatelną w pełnieniu roli kurierki i emisariuszki, przeżyte dwie wojny światowe, udział w Powstaniu Warszawskim, wpływ burzliwych zmian ustrojowych, wymuszających kształcenie w Podziemnym Uniwersytecie. Profesor Borowicz podkreślał tragizm niespełnionego potencjału twórczego, naukowego Pani Profesor, a także znaczenie związania jej, pełnego poświęceń życia z wojskowością, w którym to obszarze, uzyskała najwyższe odznaczenie państwowe – Order Orła Białego. Profesor Borowicz podkreślił także, że o ile losy życia naukowego i kariery wojskowej Pani Profesor są dość dobrze udokumentowane, o tyle niewiele wiemy o jej życiu prywatnym i osobistym. Zdaniem Profesora Borowicza, szczególnie wobec tych obszarów biografii „ZO", jesteśmy winni dać odpowiedź na pytanie, nie tylko na to, co ona dała społeczeństwu, lecz co my daliśmy jej?

Profesor Władysława Szulakiewicz dokonała szczegółowej rekonstrukcji drogi naukowej Elżbiety Zawackiej. We wstępie ukazała perspektywy spojrzenia na problem: z punktu widzenia biograficznych materiałów archiwalnych, nierzadko nieścisłych oraz ze strony świadectw i oceny dorobku naukowego przez wybitnych pedagogów, z którymi E. Zawacka współpracowała:

m.in. Ludwika Bandury, Heleny Redlińskiej, Aleksandra Kamińskiego. Droga do osiągnięcia tytułu doktora, trwająca ponad 20 lat, nie pozbawiona była momentów trudnych, utrącających szansę na rozwój kariery akademickiej. Także dalsza droga zawodowa była bardzo trudna. Zapis trajektorii kariery naukowej E. Zawackiej jest jednocześnie zapisem biograficznym z perspektywy historii Polski i wpływu przemian dziejowych na życie człowieka, stawianych przed nim prób i dokonywanych wyborów. Profesor Szulakiewicz zakończyła swój referat wyrażeniem przekonania, że uzyskanie przez Elżbietę Zawacką tytułu profesora nauk humanistycznych w 1996 roku, nie było jedynie próbą zadośćuczynienia krzywd oraz sprawiedliwością dziejową, ale także wynikiem rzetelnej oceny jej dorobku naukowego.

Profesor Andrzej Tomczak dokonał rekonstrukcji losów zawodowych E. Zawackiej, począwszy od jej powrotu z Gdańska do Torunia do momentu otrzymania przez nią tytułu profesora na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Podkreślił znaczenie rozczarowania i niespełnionych nadziei na otrzymanie przez nią kierownictwa, mającego powstać, Zakładu Andragogiki. Nakreślił też okoliczności konfiskaty przez służbę bezpieczeństwa, przywiezionych z Anglii, materiałów archiwalnych związanych z konspiracją, w 1976 roku. Po kolejnych szykanach i w atmosferze nieufności pracowników wydziału, E. Zawacka złożyła prośbę o przejście na emeryturę. Nie oznaczało to jednak zawieszenia przez nią działalności zawodowej. Skupiła się na kontynuacji pracy naukowej poza środowiskiem akademickim. W 1990 roku doprowadziła do powołania fundacji Archiwum Pomorskie Armii Krajowej, prowadzącej działalność naukową, wydawniczą i archiwizacyjną. Obecnie instytucje te nadal istnieją pod nazwą Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej i Wojskowej Służby Polek.

Doktor hab. Hanna Kostyło referat o najważniejszych wątkach naukowych, bogatego i długiego życia Pani Profesor rozpoczęła od omówienia problemów badawczych przybliżających treści dorobku naukowego E. Zawackiej. Podkreślała znaczenie badań nad edukacją na odległość, problematyką kształcenia korespondencyjnego, edukacją permanentną, kształceniem dorosłych. Za najcenniejsze w dorobku naukowym E. Zawackiej uznała popularyzację kształcenia dorosłych i prekursorskie, wizjonerskie idee edukacji na odległość. Uznała, że honorowa profesura nadana Elżbiecie Zawackiej przez środowisko uniwersyteckie, mimo że spóźniona, ma uzasadnienie w jej dorobku naukowo-badawczym.

Podczas dyskusji prelegenci wskazali na wciąż aktualne problemy i wątki niejasne w biografii Zawackiej. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywali w trudnościach w dostępie do materiałów źródłowych, w nieufności społeczności akademickiej oraz niechęci do zgłębiania spraw problematycznych w biografii pracowników naukowych. Wskazywali też na trudności i dylematy związane z badaniem bliskiej przeszłości historycznej, zachęcali badaczy do docierania do świadectw oraz świadków losów E. Zawackiej. Zadając pytania o przyczyny niechęci Profesor E. Zawackiej do mówienia o samej sobie, dyskutanci wskazali

na dwie hipotezy podkreślające, że być może była to pozostałość po długotrwałej działalności w konspiracji, bądź też owa skłonność do milczenia, była częścią jej przymiotów osobowościowych – swoistej niezłomności, surowości charakteru, które stały się w przyszłości decydującymi cechami, które przesądziły o karierze Elżbiety Zawackiej w wojskowości.

Na koniec seminarium upamiętniającego stulecie urodzin Elżbiety Zawackiej, przywołano raz jeszcze jej prace naukowe, osiągnięcia badawcze, wyrażając przekonanie, niosące nadzieję, że jej dalekosiężne idee naukowe doczekały się realizacji oraz rozwinięcia w naukach pedagogicznych – edukacji dorosłych i edukacji na odległość.

*Agnieszka Popowska*

## XII STUDENCKA KONFERENCJA NAUKOWA SPECJALIZACJI ANDRAGOGICZNEJ, „START ZAWODOWY STUDENTÓW W OBLICZU ZAGROŻEŃ DLA GOSPODARKI", Warszawa, 1.04.2009

1 kwietnia 2009 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się XII Studencka Konferencja Naukowa Specjalizacji Andragogicznej pod hasłem „Start zawodowy studentów w obliczu zagrożeń dla gospodarki". Honorowy patronat nad konferencją objął Marek Goliszewski, Prezesa Business Centre Club. Patronem medialnym konferencji był magazyn psychologiczny „Charaktery", a także Gazeta Studencka, Radio Kampus, The Warsaw Voice oraz portale jobs4.pl, Portal Spraw Zagranicznych – psz.pl, studentnews.pl.

Celem konferencji była analiza kształtowania przez studentów własnej drogi zawodowej w obliczu zmieniającej się sytuacji gospodarczej na świecie i niestabilnej sytuacji na rynku pracy. Studenci specjalizacji andragogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przygotowali i wygłosili referaty oraz przeprowadzili warsztaty przybliżające daną tematykę.

Uczestnicy konferencji zostali powitani przez Dziekana Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, dr hab. Alicję Siemak-Tylikowską, prof. UW, która nawiązała do tradycji organizowanych już po raz dwunasty konferencji studenckich na Wydziale Pedagogicznym UW, które zapoczątkowała i do dnia dzisiejszego koordynuje dr hab. Ewa Skibińska. Słowo wstępu wygłosił prof. dr hab. Józef Półturzycki, który przez wszystkie lata towarzyszył odbywającym się konferencjom. Tegoroczną konferencję oficjalnie otworzyła Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego, Klaudia Brzezińska.

Konferencja podzielona została na dwie części – sesję plenarną, prowadzoną przez Tomasza Jaszczuka oraz sesję warsztatową. Sesja plenarna roz-

poczęta została wystąpieniem Agnieszki Wasilewskiej pt. „Sytuacja gospodarcza w kontekście kryzysu na rynkach finansowych". Studentka przedstawiła zjawisko, jakim jest kryzys gospodarczy oraz dokonała analizy jego źródeł. Podkreśliła konsekwencje załamania rynku kredytów hipotecznych o podwyższonym ryzyku, które spowodowało recesję na rynkach finansowych w Stanach Zjednoczonych, na skutek której drastycznie zmalała wartość rynkowa wielu banków na całym świecie. Autorka analizowała również wpływ kryzysu na koniunkturę polskiej gospodarki, która nie zdołała się przed nim uchronić oraz skutki niskiego kursu rodzimej waluty. Agnieszka Wasilewska zakończyła swe wystąpienie wnioskiem, iż w warunkach niepewności dla młodego pokolenia najlepszą inwestycją jest inwestycja we własną edukację i rozwój osobisty.

Następnie głos zabrała Małgorzata Brzezińska, która wygłosiła referat pt. „Aktywność edukacyjno-zawodowa studentów sposobem poradzenia sobie ze zmianami na rynku pracy". Autorka poruszyła problem wpływu kryzysu gospodarczego i finansowego na zmiany priorytetów przedsiębiorców dotyczących kluczowych obszarów dla firmy, ale także zmiany w polityce personalnej. Zmienił się również charakter oczekiwań wobec potencjalnych pracowników. Wymienione zostały najbardziej pożądane przez pracodawców przymioty kandydata, wśród których prym wiodą cechy osobowościowe takie, jak przedsiębiorczość, kreatywność i silna motywacja. U kandydatów uznaje się również wysokie umiejętności interpersonalne, elastyczność i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Pracodawcy cenią sobie również doświadczenie zdobyte na stażach czy praktykach studenckich, które są okazją do zapoznania się ze specyfiką danego stanowiska pracy, a także przełożenia wiedzy teoretycznej zdobytej na studiach, na praktyczne działanie. Autorka podkreśliła wartość aktywności edukacyjno-zawodowej studentów jako inwestycji w swoją przyszłość na rynku pracy. Argumenty zawarte w wystąpieniu poparte były wypowiedziami ekspertów z dziedziny HR i działów personalnych firm, m.in. dotyczącymi sposobów nawiązywania kontaktu z pracodawcami oraz wartości aktywności pozastudenckiej, jaką jest wolontariat czy działalność w organizacjach studenckich. Szansą na zdobycie doświadczenia są nie tylko praktyki i staże, ale także praca dorywcza czy firma założona samodzielnie lub ze wsparciem inkubatora przedsiębiorczości.

„Start zawodowy absolwentów w sytuacji zagrożeń dla gospodarki" to temat wystąpienia Eweliny Karp. Autorka kontynuowała problem kryzysu gospodarczego i jego następstw, jakimi są zmiany na rynku pracy w kontekście osób rozpoczynających ścieżkę zawodową. Zaznaczyła, że obecnie firmy redukują etaty, a także wstrzymują rekrutację, co znacznie utrudnia sytuację absolwentów poszukujących zatrudnienia. Warto więc wybierając kierunek kształcenia przyjrzeć się oczekiwaniom pracodawców, preferowanym przez nich kierunkom studiów oraz cenionym predyspozycjom osobowościowym. W czasie kryzysu jedna branża może ponieść straty, jednak inna może dużo zyskać. Autorka omawiając problem masowych zwolnień, wskazała także na

wzrost zatrudnienia w urzędach i placówkach publicznych oraz wyeliminowanie przez pracodawców okresu próbnego przy zatrudnieniu. Prelegentka zwróciła również uwagę na oferty firm szkoleniowych proponujących szkolenia racjonalnego gospodarowania czasem, technik negocjacji czy sztuki asertywności, których ukończenie związane jest z uzyskaniem umiejętności przydatnych w pertraktacjach z klientami, zwłaszcza dzisiaj, w czasie trudnym dla gospodarki.

Dopełnieniem treści wygłoszonych referatów był film dydaktyczny „Zmiany na rynku pracy w opinii ekspertów" przygotowany przez Anetę Karasińską, Weronikę Krzemińską i Karinę Ołdakowską. Autorki ukazały w nim opinie ekspertów – specjalistów do spraw zatrudnienia i znawców rynku pracy. Podczas projekcji wyjaśniano zmiany, jakie wiążą się z wpływem kryzysu gospodarczego na rynek pracy oraz strategiami rozwojowymi opracowywanymi przez firmy w tym trudnym czasie. Eksperci wypowiedzieli się na temat wspierania studentów i absolwentów w zaistniałej sytuacji na rynku pracy i nakreślili obszary aktywności edukacyjnej oraz pozaedukacyjnej, które rozwiną pożądane umiejętności i zwiększą konkurencyjność na rynku pracy.

Następnie głos zabrali goście z Departamentu Rekrutacji i Zarządzania Talentami Banku PEKAO S.A. Udzielili studentom wskazówek na temat zwiększenia swoich szans podczas procesu rekrutacji. Podkreślili, że ważne jest to, by na początku dokonać rzetelnej samooceny własnych kwalifikacji i cech osobowościowych. Warunkiem koniecznym do osiągnięcia zamierzonego celu na rynku pracy, są poprawnie napisane dokumenty aplikacyjne. Specjaliści radzili także, jak przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej, przedstawili kilka pytań, które zadawane są aplikującemu na dane stanowisko oraz wskazali tematy, które kandydat może poruszać podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Przestrzegano również przed błędami popełnianymi przez osoby starające się o daną posadę, zwrócono uwagę na rolę komunikacji niewerbalnej podczas rozmowy kwalifikacyjnej oraz wskazano kilka technik wykorzystywanych w procesie rekrutacji w Banku PEKAO S.A.

Po podsumowaniu i zakończeniu sesji plenarnej uczestnicy konferencji zostali podzieleni na grupy i uczestniczyli w warsztacie „Kierowanie karierą zawodową w obliczu zagrożeń dla rynku pracy". W trakcie zajęć omówione zostały cenione przez pracodawców kompetencje i kwalifikacje potencjalnych pracowników, takie jak umiejętność radzenia sobie ze stresem, przedsiębiorczość i orientacja na cel. Przeprowadzono z grupą kilka ćwiczeń, dotyczących m.in. technik redukcji stresu. Uczestnicy warsztatu zastanawiali się również, jakie cechy powinien posiadać człowiek przedsiębiorczy opierając się na własnych spostrzeżeniach po wykonaniu zadań. Po każdym ćwiczeniu praktycznym następowało jego podsumowanie teoretyczne. Na zakończenie przedstawiono oferty bezpłatnych szkoleń organizowanych przez Unię Europejską i Biura Karier działające przy wybranych uczelniach w kraju.

Uczestnicy warszawskiej konferencji mieli okazję zapoznać się z trendami panującymi na rynku pracy w dobie kryzysu gospodarczego. Mogli usłyszeć bezpośrednio od specjalistów, jakie kryteria powinien spełnić kandydat na dane stanowisko, aby pomyślnie przebrnąć przez proces rekrutacji, co z pewnością wzbogaciło ich wiedzę na ten temat.

*Iwona Górecka*

## ZAKOPIAŃSKA KONFERENCJA ANDRAGOGICZNA „UCZĄCY SIĘ DOROSŁY – PRZESZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ – W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE", Zakopane, 16–17.04.2009

16–17 kwietnia 2009 roku odbyła się szósta edycja naukowego spotkania z cyklu „Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych". Po raz pierwszy Akademickie Towarzystwo Andragogiczne poza patronatem przejęło także rolę współorganizatora tej naukowej imprezy, zgodnie z postanowieniem Zarządu ATA o współorganizowniu cyklicznych konferencji w Zakopanem i Wrocławiu przemiennie, co drugi rok. Drugim organizatorem tegorocznej edycji pod tytułem „Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie" była Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.

Celem konferencji była refleksja i dyskusja, wymiana poglądów i doświadczeń, nad istotą uczenia się ludzi dorosłych, ewolucją teorii uczenia się, swoistością i determinantami uczenia się dorosłych, oraz prezentacja wyników badań nad różnorodnymi aspektami uczenia się człowieka dorosłego w wymiarze jednostkowych i społecznych doświadczeń w zmieniającym się świecie, w aspekcie teraźniejszości i przeszłości.

W szczególności należałoby poszukiwać odpowiedzi dotyczących następujących problemów:

**I Teoretyczne aspekty uczenia się dorosłych**

- Jak różne teorie uczenia się przekładają się na praktyki uczenia się ludzi dorosłych. W jakim zakresie możliwe są aplikacje teorii ucznia się do społecznych praktyk uczenia się dorosłych.
- Czy we współczesnym świecie jest miejsce na uczenie się. Czy dorośli znajdują przestrzenie dla podmiotowego uczenia się.

**II Uwarunkowania uczenia się ludzi dorosłych**

- Jak ludzie dorośli radzą sobie z trudną sztuką uczenia się, jak pokonują różne bariery (osobiste/biograficzne, edukacyjne, ekonomiczne, polityczne, terytorialne itp.) utrudniające uczenie się.
- Czego ludzie dorośli się uczą i czego chcą się uczyć.

– Jakie strategie i style uczenia się wybierają dorośli. Jakie refleksje i emocje towarzyszą dorosłym uczącym się.
– Jakie zagrożenia i jakie pozytywne rezultaty wynikają z nieustającego uczenia się, w wymiarze jednostkowym i społecznym.

**III Andragogika wobec uczenia się ludzi dorosłych**

– Jak dorośli radzą sobie z uczeniem się w masowych instytucjach edukacji dorosłych będących często miejscem zdobywania dyplomu, a nie uczenia się.
– Czego dorośli oczekują od andragogów i nauczycieli dorosłych w procesie uczenia się.
– Jakie zadania wynikają dla edukacji dorosłych i andragogów w odniesieniu do uczących się dorosłych.

Na zaproszenie do udziału w konferencji odpowiedziało 68 osób. Wystąpienia podzielone zostały na obrady plenarne oraz sekcje. Uczestników konferencji przywitała prof. Ewa Skibińska, Prezes ATA, a sesję plenarną otworzyła i poprowadziła prof. A. Stopińska-Pająk. W pierwszej części sesji plenarnej prof. J. Semków odniósł się do uczenia się dorosłych z perspektywy ich potrzeb i aspiracji. J. Kargul w swoim wystąpieniu wskazywał na wkład refleksyjnych praktyków w rozwój andragogiki. Doktor A. Matlakiewicz wraz z dr H. Solarczyk-Szwec starały się nakreślić podstawy kształcenia ustawicznego, szukając odpowiedzi na pytanie o specyfikę uczenia się dorosłych.

Drugiej części sesji plenarnej przewodniczył prof. Półturzycki. Po wygłoszeniu słowa wstępnego zaprosił do wystąpienia prof. E. Dubas, która podjęła temat uczenia się przez przypadek w perspektywie biograficznej. Wątek ten kontynuował gość z Niemiec, prof. H. Griese, który nakreślił rolę socjalizacji przez przypadek. Następnym wystąpieniem prof. A. Siemak-Tylikowskiej i mgr K. Lubryczyńskiej była prezentacja Uniwersytetu Otwartego, funkcjonującego przy Uniwersytecie Warszawskim. Kwestia wolności w edukacji dorosłych była tematem ostatniego wystąpienia w sesji plenarnej autorstwa dr. K. Maliszewskiego.

W pierwszym dniu po przerwie obiadowej i w następnym odbyły się sekcje tematyczne: Biograficzne aspekty uczenia się ludzi dorosłych, Edukacja wobec starości, Aksjologiczne konteksty dorosłości, Uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe uczenia się dorosłych, Aktywność zawodowa jako przestrzeń edukacyjna, Uczenie się w teorii i praktyce andragogicznej. We wszystkich sekcjach udział wzięło po kilka osób, oprócz wystąpień był także czas na dyskusje i refleksje. Jeszcze przed obiadem, drugiego dnia, Organizatorzy Konferencji dokonali jej podsumowania, zapraszając do Zakopanego za dwa lata na kolejną, siódmą edycję.

*Artur Fabiś*

## SYMPOZJUM EDUKACYJNE „UPRZYWILEJOWANIE CZY DYSKRYMINACJA KOBIET W WIEKU STARSZYM", Zakopane, 28–29.04.2009

28–29 kwietnia 2008 r. w Zakopanem odbyło się seminarium edukacyjne będące szóstym spotkaniem naukowym z cyklu Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych, zorganizowane przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Tegoroczne sympozjum odbyło się pod hasłem „Uprzywilejowanie czy dyskryminacja kobiet w wieku starszym?" Podczas sympozjum poruszano zagadnienia związane między innymi z uwarunkowaniem sytuacji społecznej kobiet w Polsce, ich czasem wolnym i jego zagospodarowaniem oraz obszarem nieformalnej edukacji kobiet. Mówiono również o miejscu kobiet i mężczyzn w rodzinie.

Tegoroczna konferencja zgromadziła 22 uczestników. Zgłoszono 14 referatów, które zaprezentowane zostały podczas dwudniowych obrad. Otwarcia sympozjum dokonali dr Mirosław Wójcik – Rektor GWSP w Mysłowicach oraz prof. Elżbieta Górnikowska-Zwolak – kierownik konferencji.

Wykład inauguracyjny wygłoszony przez prof. Józefa Półturzyckiego dotyczył *seniorek w polskiej andragogice*. Prelegent wspomniał o prof. Elżbiecie Zawackiej i dr Irenie Drozdowicz-Jurgielewiczowej, które były kluczowymi postaciami w andragogice.

Elżbieta Zawacka kończąc studia pedagogiczne, zdobyła drugie wykształcenie będąc już przed wojną magistrem matematyki Uniwersytetu Poznańskiego. Również Irena Drozdowicz-Jurgieliczowa będąc już polonistką, ukończyła Wolną Wszechnicę Polską uzyskując tym samym drugie magisterium. Obie przygotowywały swoje prace pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej. Wprowadziły do polskiej myśli pedagogicznej nowe, oryginalne, ciekawe propozycje i rozwiązania. Poza tym obie były wybitnymi praktykami, ponieważ obie uczyły. Elżbieta Zawacka uczyła nawet w więzieniu, kiedy w okresie Polski Ludowej została aresztowana za szpiegostwo obcych mocarstw, co nigdy nie zostało jej udowodnione.

W Szkole Raciborzanek w Tarnowskich Górach, odbywały się spotkania, gdzie obie panie organizowały uczniowskie, kobiece, studenckie Hufce Wojskowej Służby Kobiet. Na uwagę zasługuje również fakt, że Irena Drozdowicz jako pierwsza zainteresowała się dydaktyką dorosłych. Natomiast Elżbieta Zawacka ponadto zajmowała się nauką zdalną, zwaną również nauczaniem na odległość.

Ostatnią wspomnianą przez prof. Półturzyckiego postacią była Wanda Szuman, pedagog i andragog specjalny. Kobieta ta opiekowała się dziećmi niewidomymi, uczyła rysowania i odczytywania rysunku dzięki zastosowaniu techniki brajla. Prowadziła również seminaria nauczycielskie dla osób zajmujących się dziećmi niewidzącymi. W końcowej części swojego życia zapisała swój majątek Centrum Ustawicznemu.

Druga w kolejności prelegentka, prof. Grażyna Kempa, w swoim referacie zadała pytanie, „czy zajęcia realizowane przez seniorki na rzecz rodziny w czasie wolnym w małżeństwach zawartych w starości, to szansa czy ograniczenie?". We wstępie swojego wystąpienia podkreśliła, że osoby stare mogą świadomie tylko w części wpływać na swoją przyszłość, poprawiając tym samym jakość swojego życia. Problem samotności w większym stopniu dotyka kobiety, gdyż częściej jako pierwsi umierają mężczyźni. Brak kontaktów społecznych kobiet może spowodować zaburzenia wynikające z osamotnienia, które w rezultacie często prowadzą do choroby psychicznej. Nierzadko zdarza się, że osoby starsze decydują się na ponowne zawarcie związku małżeńskiego, gdyż mają podobne oczekiwania co do dalszego życia.

W dalszej części wystąpienia, prof. Kempa przytoczyła wyniki badań empirycznych, jakie uzyskała po przeprowadzeniu wywiadu z seniorkami z Górnego Śląska, które ponownie wyszły za mąż. Okazuje się, że kobiety i mężczyźni mają bardzo tradycyjny pogląd na zajęcia realizowane w rodzinie. Jak wynikło z badań, seniorki nie wykorzystują swoich szans życiowych, ponieważ nie zlecają codziennych prac swoim mężom. W codziennym życiu, badani wykonują tradycyjne zajęcia przypisywane płci. Kobiety nie będąc asertywnymi, nie korzystają z równouprawnienia płci. W czasie wolnym ważną rolę odgrywają środki masowego przekazu, a udział w zajęciach rekreacyjnych i fizycznych jest minimalny. Zajęcia oparte na zainteresowaniach osobistych utożsamiane są z czynnościami wykonywanymi na rzecz gospodarstwa domowego.

Podsumowując prelegentka dodała, że istnieje konieczność inicjowania w środowiskach lokalnych edukacji do starości dla osób dorosłych znacznie wcześniej niż w Trzecim Wieku po to, aby kolejne pokolenia seniorek nie realizowały modelu życia nieuzasadnionego naukowo.

Wystąpienie prof. Tadeusza Aleksandra, dotyczyło „Wkładu kobiet w rozwój teorii oświaty dorosłych". W pierwszej kolejności została przybliżona sylwetka Heleny Radlińskiej, która była wybitnym pedagogiem, działaczką społeczną i niepodległościową, historykiem oświaty oraz profesorem Wolnej Wszechnicy Polskiej. Swoją pracę rozpoczęła w Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności zajmując się czytelnictwem. Ukończyła studia na Uniwersytecie Jagiellońskim jako wolny słuchacz. Radlińska wygłaszała odczyty i miała wiele publikacji. W 1924 r. założyła Studium Pracy Społeczno-Oświatowej.

Drugą wymienioną postacią w polskiej andragogice była Irena Kosmowska, nauczycielka, działaczka Ruchu Ludowego oraz Posłanka na Sejm w latach międzywojnia. Ukończyła tajne pensje w Warszawie. Studiowała w Uniwersytecie Lubelskim i została uznana za jedną z pierwszych kobiet studentek. Nauczała w szkołach rolniczych i była sekretarzem tygodnika „Zaranie". Ponadto wydawała prace popularnonaukowe z dzieciny geografii. W 1918 r. została redaktorką pisma „Wyzwolenie". Była Członkiem Rady Naczelnej Stronnictwa Ludowego, współpracowała z Towarzystwem Oświaty

Demokratycznej „Nowe Tory" oraz ze Związkiem Młodzieży Wiejskiej. Przyczyniła się do zakładania i prowadzenia uniwersytetów ludowych.

W dalszej części wystąpienia, Profesor przedstawił sylwetkę Jadwigi Dziubińskiej, która będąc absolwentką Uniwersytetu Latającego dała początek polskim uniwersytetom ludowym, gdzie wypracowano metodę działalności wychowawczej w internacie. W 1920 roku jako Poseł na Sejm, wniosła projekt ustawy o szkołach rolniczych. Dzięki temu powstały miasteczka słynące z bardzo dużej dynamiki życia kulturalnego i artystycznego.

Profesor wspomniał także o Marii Borowieckiej, Jadwidze Sikorskiej-Klemensiewiczowej oraz Zofii Solarzowej. Dodał, iż źródłem sukcesu wymienionych kobiet była wielka pracowitość, oddanie i zaangażowanie, ale także ich środowisko rodzinne. Panie wychodziły z założenia, że przez edukację i oświatę mogą dążyć do wolności.

Temat wystąpienia prof. Józefa Kargula brzmiał „Zgryźliwy starzec vs pogodny staruszek. Czy opozycja?". Referent rozpoczął swoje wystąpienie od charakterystyki dwóch typów ludzi starych, tj. „zgryźliwego starca", „pogodnego staruszka", stworzonych przez amerykańskich badaczy w połowie XX wieku. Oprócz charakterystyki ogólnej zostały również wymienione przyporządkowane podanym typom cechy fizyczne, sytuacja materialna, relacje z innymi, cechy umysłu i charakteru, samopoczucie.

W dalszej części referatu zostały przybliżone wyniki badań przeprowadzone wśród gimnazjalistów polskich XXI wieku, dotyczące cech charakteru, intelektu, sfery emocjonalnej, relacji z innymi. Profesor Kargul stwierdził, iż badana młodzież w sumie pozytywnie postrzega człowieka starego w relacjach z innymi. Referent podkreślił, że gdyby pojawiający się w badaniach amerykańskich badaczy obraz człowieka starego był prawdziwy, to częściej można by spotkać „zgryźliwego starca", niż „pogodnego staruszka". W badaniach przeprowadzonych w XX wieku częściej opisywano człowieka starego posługując się negatywną jego charakterystyką. Dodano, iż współcześnie człowiek stary częściej opisywany jest w „jasnych kolorach", jako „senior, wcześniej urodzony, w późnej dorosłości, w trzeciej tercji życia", itp. Z tego wynika, że nie zmienił się człowiek stary, tylko język jego opisu.

Podsumowując autor artykułu stwierdził, iż każdy człowiek w zależności od nastroju i wieku może być zgryźliwym starcem lub pogodnym staruszkiem. Nie wszystko zależy od języka opisującego osoby starsze, mimo to, człowiek stary w polskiej tradycji kulturowej jawi się jako postać bardziej pozytywna niż negatywna.

Magister Sylwia Baranowicz odczytała referat nieobecnej dr Sonii Kędziory na temat wg H. Sęk „Wsparcia społecznego ze strony współmałżonka w okresie starości". W pierwszej kolejności został przybliżony termin „wsparcie społeczne". Następnie wymieniono i skrótowo omówiono rodzaje wsparcia (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, materialne, wartościujące) z perspektywy osoby otrzymującej wsparcie. W dalszej części prelegentka podała czynniki wpływające na potrzebę wsparcia społecznego w okresie starości, do

których zalicza się choroby somatyczne, niepełnosprawność fizyczną, pogorszenie sprawności intelektualnej i zaradności życia oraz statusu materialnego. Czynnikami wpływającymi na redukcję sieci wsparcia społecznego w okresie starości są utrata kolegów z pracy po przejściu na emeryturę oraz znajomych i przyjaciół z powodu ich śmierci.

Kolejno zostały przedstawione wyniki badań prowadzonych wśród kobiet i mężczyzn nieaktywnych zawodowo w wieku 66–74 lata, pozostających w związkach małżeńskich. Na potrzeby badań wsparcia społecznego ze strony współmałżonka(ki) przez autorkę referatu został stworzony kwestionariusz, w którym zastosowano czteropunktową skalę Likerta.

Jak wynikło z badań, osoby starsze w dużej mierze mogą liczyć bardziej na pomoc ze strony swoich dzieci, najbliższych krewnych, znajomych, sąsiadów niż współmałżonka(ki). Kobiety spostrzegają więcej wsparcia ze strony innych osób i są z niego bardziej zadowolone niż mężczyźni.

Na koniec prelegenta dodała, że kobiety utrzymują bardziej rozległą sieć kontaktów społecznych w późniejszych latach życia, zaś mężczyźni ograniczają je zwykle do małżonki i jej rodziny.

Referat na temat „wypoczynku wrocławskich seniorek" przedstawiła dr Jolanta Kędzior. W swoim wystąpieniu prelegentka przedstawiła wyniki badań powstałych w toku analizy wywiadów narracyjnych w grupie 50 mieszkanek Wrocławia. W pierwszej grupie badanych znalazły się panie urodzone przed I wojną światową i w czasie jej trwania, natomiast w drugiej grupie badaniom podlegały panie urodzone w 1949 roku. Jak stwierdziła dr Jolanta Kędzior, przedstawicielki tych dwóch generacji dosyć mocno różnią się nie tylko doświadczeniami życiowymi, ale i stylem życia, systemem wartości, co mogło rzutować na sposób ich wypoczynku.

Prelegentka przedstawiła swój artykuł w trzech wątkach tematycznych. Pierwszy dotyczył zagadnień kontrowersji i dylematów terminologicznych dotyczących samej kategorii czasu wolnego i wypoczynku w odniesieniu do emerytów i emerytek. W drugiej części referentka zajęła się próbą wyszukania interpretacji kategorii czasu wolnego w opiniach badanych kobiet, czyli jak subiektywnie i personalnie postrzegają czas wolny. W trzeciej części zostały zaprezentowane wyniki dotyczące aktywności wypoczynkowej badanych pań, gdzie zostały podane informacje na temat doświadczania, uprzywilejowania i/lub dyskryminacji w tym obszarze.

Wnioskując, dr Jolanta Kędzior podała, że dość istotnym czynnikiem współwyznaczającym zarówno charakter, jak i różnorodność działań wypoczynkowych są grupy odniesienia, nie tylko dzieci i wnuczęta wywierające presję na osoby badane, ale i sąsiedzi, przyjaciele, mający duży wpływ na działania wypoczynkowe osób starszych. Wpływ również mają opiekunowie, pielęgniarki, wolontariusze i profesjonaliści, którzy doradzają w zakresie usług sanatoryjnych i rehabilitacyjnych. W czasie wolnym osób starszych wciąż dominują media, zajęcia praktyczno-techniczne, kontakty społeczne, brak jest natomiast rekreacji ruchowej i turystyki. Prelegentka odwołując się

do układów czasu wolnego, zaznaczyła, że ma miejsce tylko medialny i interpersonalny.

W trakcie pierwszego dnia sympozjum miało miejsce również wystąpienie dr Liliany Tomaszewskiej na temat „Problemów edukacji ustawicznej kobiet w Polsce". Referentka stwierdziła, że znaczna ilość kobiet w Polsce w młodszych pokoleniach posiada wykształcenie wyższe, natomiast wśród kobiet starszych przeważają pod tym względem mężczyźni. Ten wzrost wykształcenia kobiet mógł zostać spowodowany przez przemianę roli kobiecej w rodzinie, gdzie preferowany jest model partnerski, w którym mężczyzna przestał być jedynym żywicielem rodziny. Żony jednak w większości zachowały swoje obowiązki, głównie w rodzinach rolniczych i robotniczych. Nowoczesna rodzina zmieniła swoje funkcje. Nastąpiło rozluźnienie związków pomiędzy funkcją seksualną a prokreacyjną. Część funkcji opiekuńczych została przekazana państwu.

W trakcie swojego wystąpienia dr L. Tomaszewska przytoczyła dane, między innymi z raportu z 2007 roku poświęconego edukacji kobiet, gdzie zwraca się uwagę na pozytywne aspekty edukacji kobiet, które dzięki niej mogą samodzielnie kierować edukacją swoją i swoich dzieci.

Prelegentka przytoczyła również wyniki z badań Renaty Siemieńskiej, dotyczące stereotypu roli zawodowej i domowej kobiety i mężczyzny, z których wynika, że mimo wzrastającego wykształcenia kobiet, nie wzrasta ich znaczenie w grupach zawodowych. Ze względu na specyficzne wybory edukacyjne, kobiety sytuowane są w specyficznych sektorach gospodarki narodowej.

W kolejnych badaniach rolę matki ujęto w trzech płaszczyznach dotyczących: paradygmatu religii katolickiej; sposobu ujmowania mężczyzny i kobiety, którzy na równi powinni zajmować się dzieckiem; badań psychologicznych i społecznych odnoszących się między innymi do kwestii wpływu kultury społeczeństwa do bycia matką.

Referentka podkreśliła, że mimo różnych publikacji, badań feminologicznych, rozwoju nurtu gender nie podniósł się poziom studentek na uczelniach np. technicznych. Role kobiet w rodzinie, ich wychowywanie, sposób stawiania w podręcznikach, sytuuje je w określonych typach edukacji. Raczej są one przystosowane do edukacji humanistycznej, ewentualnie ekonomicznej. Dość często pojawia się problem równości płci w programach nauczania i w podręcznikach szkolnych, co skutkuje na późniejsze wybory edukacyjne kobiet.

Referat na temat „Organizacji kobiet jako obszaru działalności edukacyjnej" przedstawiły mgr Anna Pabiańczyk i mgr Magdalena Rzepa. W trakcie odczytu zostały zaprezentowane dwie kobiece organizacje działające na terenie Krakowa. Pierwsza z nich to *Fundacja eFKa*, działająca od 1991 roku, której celem jest wspieranie inicjatyw, akcji i projektów instytucji służących usamodzielnianiu się kobiet i tworzeniu kobiecej kultury. Natomiast druga – to „Szkoła Żon i nie żon", która swoją działalność rozpoczęła w marcu 2009 r.

Ideą tej organizacji jest chęć niesienia pomocy kobietom w ich dążeniu do samorealizacji oraz miłość kobiet do swoich mężów lub przyszłych mężów.

Jak stwierdziła mgr A. Pabiańczyk oferta programowa obu organizacji jest zróżnicowana pod względem ich założeń i potencjalnego odbiorcy. Działalność *Fundacji eFKa* jest zogniskowana wokół współpracy z innymi organizacjami w tworzeniu i realizowaniu szeroko zakrojonych projektów mających na celu rozpropagowanie równego statutu kobiet i mężczyzn. Adresatami są tu kobiety, które w przeciwieństwie do uczestniczek *Szkoły Żon i nie żon*, są otwarte na poglądy feministyczne.

W dalszej części przemówienia przedstawiono ofertę programową obu tych organizacji ze względu na formy nauczania i kształcenia, popularyzacji wiedzy i upowszechnienia kultury. Zaznaczono, że w przypadku *Fundacji eFKa* Projekt Przedsiębiorczy był bardzo popularny wśród kobiet, gdyż zostały one zaproszone wraz z dziećmi, którym została zapewniona opieka. Fundacja proponuje raczej długie formy kształcenia, natomiast *Szkoła Żon i nie żon* posiada w swojej ofercie krótkie kursy, które dają namiastkę tego, co można kontynuować we własnym zakresie. Obie te organizacje posiadają wiele chętnych kobiet, mimo że w odróżnieniu od *Fundacji eFKa*, w *Szkole Żon i nie żon* odbywające kursy są odpłatne. W obu przypadkach każdy kurs kończy się uzyskaniem zaświadczenia o jego skończeniu.

Podsumowując, mgr A. Pabiańczyk dodała, że oferta programowa *Fundacji eFKa* i *Szkoły Żon i nie żon* oraz wciąż rosnące zainteresowanie formami ich działalności, pozwala wysnuć wniosek, że organizacje kobiece pełnią coraz większa rolę na nieformalnym rynku edukacyjnym. Zaprezentowane organizacje stanowią jedynie pewien fragment działalności prowadzonej przez kilkanaście organizacji kobiecych działających na terenie Krakowa. Formy organizowane przez powyższe instytucje stanowią nie tylko ciekawą alternatywę spędzania czasu wolnego, ale również zyskują możliwość szeroko pojętego rozwoju.

Jako ostatnia w pierwszym dniu konferencji wystąpiła mgr Lidia Selerzyńska-Martela, której referat dotyczył „Edukacji nieformalnej kobiet w projektach systemowych realizowanych przez pomoc społeczną". We wstępie prelegentka zaznacza, iż Europejski Fundusz Społeczny finansuje działania państw członkowskich na dwóch ogólnych płaszczyznach, tj. przeciwdziałania bezrobociu i rozwoju zasobów ludzkich. Ze środków EFS-u współfinansowane są projekty zawarte w wieloletnich programach operacyjnych, których zakres wsparcia przewiduje między innymi aktywizację zawodową kobiet. Z tego względu EFS musi zagwarantować, że idea równości szans kobiet i mężczyzn będzie uwzględniana jako cel wszystkich podejmowanych i realizowanych działań, przez co rozumie się między innymi działania zapewniające równość w zakresie zatrudnienia, dostęp do edukacji oraz zwalczanie przejawów nierówności i dyskryminacji, skuteczne zwalczanie zróżnicowania w poziomie bezrobocia kobiet i mężczyzn, stworzenie warunków godzenia życia rodzinnego z życiem zawodowym, ułatwianie powrotu na rynek pracy

oraz integrację rynku pracy w zakresie równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Adresatami są klientki pomocy społecznej, długotrwale bezrobotne, z niskimi kwalifikacjami lub bez kwalifikacji, zależne ekonomicznie od partnerów, często po 50 roku życia, w większości przypadków wykluczone społecznie i zawodowo. W ramach projektów realizowana ma być aktywna integracja, której celem jest między innymi nabycie umiejętności aktywnego i skutecznego poszukiwania i utrzymania pracy, budowanie poczucia własnej wartości, opanowanie sposobów poszukiwania pracy i odpowiadania na oferty pracy, podniesienie poziomu motywacji, akceptacji siebie i zaufania do siebie, opanowanie sposobów poszukiwania pracy i odpowiadania na oferty pracy.

W części końcowej referatu, mgr L. Selerzyńska wymieniła założone rezultaty wynikające z realizacji projektu, do których należą: zdobycie lub podwyższenie kwalifikacji, nabycie umiejętności społecznych, wzrost samoświadomości i samooceny, wzrost aspiracji życiowych i usamodzielnienie.

Całodzienne obrady zakończyła uroczysta kolacja. Obrady w drugim dniu sympozjum zostały rozpoczęte referatem mgr. Romana Kumali, który przedstawił „Kulturowy kontekst stosunków do płci" od starożytnej Grecji po czasy obecne. Podał, iż koncepcja płci w rozumieniu społeczno-kulturowego wymiaru stała się częścią teoretycznych rozważań antropologów już od lat 70. ubiegłego stulecia. Szczególnie badano pozycje kobiet jako drugiej płci. Podstawowym problemem poruszanym przez antropologów nurtu gender była asymetria w kulturowej ewolucji płci, która opierała się na trzech uniwersalnych dychotomiach, tj. roli kobiety jako *kury domowej* i publicznej roli męskiej; utożsamianiu kobiety z naturą a mężczyzny z kulturą; podziale, który odbywał się między sferą produkcji kojarzoną z mężczyzną, ale produkcji z domeną kobiety.

W dalszej części wystąpienia, został przedstawiony obraz męskości i kobiecości w „Medei" Eurypidesa. Prelegent dodał, iż tragedia ta może być źródłem wiedzy na temat tradycyjnych poglądów Ateńczyków epoki klasycznej na rolę kobiety i mężczyzny. Wygłoszona przez porzuconą Medeę przemowa wobec kobiet korynckich na temat losu kobiety, jest pierwszym w literaturze greckiej manifestem feministycznym. Medea jest kobietą świadomą swoich praw, stanowczo walczącą w ich obronie. Niestety jej postępowanie nie było akceptowane dla ówczesnego widza.

Wnioskując, mgr R. Kumala stwierdził, iż kobiety potrafiły tworzyć, ale nie wiadomo czy miały ku temu sprzyjające okoliczności. Do tej pory uważano, że twórczość na wyższym poziomie jest powiązana ściśle z płcią męską. Niższość kobiet uzasadniano ich brakiem w dziedzinie sądzenia i rozumowania. Przez wieki płeć żeńska nie miała również prawa do samodzielnego decydowania o życiu i losie, co wiąże się również z brakiem dostępu do edukacji.

Referent przytoczył zachowanie bohaterów serialu „Kasia i Tomek" jako przykład na przeanalizowanie negocjacji kobiety i mężczyzny w kulturze konsumpcyjnej, która implikuje dialog między różnymi podmiotami, gdzie w efekcie w kulturę konsumpcyjną wstępuje dynamika i permanentna ewolu-

cja. Podkreślono, iż kolejną cechą kultury konsumpcyjnej jest jej bogata oferta, gdzie znaczącą rolę odgrywają mass media, dostarczające wzorców i tym samym stające się przedmiotem systematycznych społecznych negocjacji. W serialu „Kasia i Tomek" dialog pełni rolę kluczową.

W końcowej części wystąpienia mgr R. Kumala nawiązał do edukacji osób starszych. Zaznaczył, że mężczyźni, w przeciwieństwie do kobiet, są pomijani w kampanii zdrowotnej i prozdrowotnej, na co należałoby w szczególności zwrócić uwagę.

W referacie „Doświadczenie przyjaźni – nierozpoznany obszar uczenia się" dr Magdalena Siuta przedstawiła przyjaźń jako nierozpoznany obszar uczenia się. Prelegentka podzieliła uczenie się na intencjonalne i nieintencjonalne. Doświadczanie przyjaźni może być obszarem, gdzie człowiek uczy się w sposób nieintencjonalny. Aby uczenie się było efektywne i długofalowe potrzebny jest dodatkowy element, czyli znaczące osoby dla uczącego się. Uczenie się w codzienności, w tym doświadczanie przyjaźni, nazywane jest uczeniem się opartym na doświadczaniu lub uczeniem się przez doświadczanie codziennej rzeczywistości.

W dalszej kolejności zostały przedstawione dwie koncepcje mówiące o uczeniu się opartym na doświadczaniu. Pierwsza z nich dotyczy takiego doświadczenia, które powoduje, że człowiek zaczyna snuć jakąś refleksję, następnie zostaje ona zgeneralizowana w abstrakcyjną koncepcję, po czym następuje testowanie wypływających z tego implikacji. Druga koncepcja dotyczy powstania impulsu, który prowadzi do obserwacji, następnie przekształca się w wiedzę, a później w sąd, który staje się impulsem do kolejnych obserwacji, co w rezultacie prowadzi do uczenia się opartego na doświadczeniu. Prelegentka podkreśliła, iż uczenie się przez przyjaźń w jakimkolwiek związku z drugą osobą nigdy nie jest intencjonalne i zaplanowane.

Według autorki artykułu uczenie się przez przyjaźń odbywa się poprzez: doświadczanie, współbycie, współistnienie z drugą osobą. Podsumowując dr M. Siuta stwierdza, iż przyjaźń jest nierozpoznanym obszarem ucznia się, gdyż badacze nie do końca w ten obszar się angażują, a dla zwykłych ludzi nie ma w tym przypadku związku pomiędzy edukacją a przyjaźnią.

W kolejnym referacie mgr Paweł Stolyarov przedstawił „Próbę klasyfikacji poczucia koherencji uczestników klubu dzielnicowego na przykładzie klubu „Malwa" w Krakowie. Kwestionariusz ankiety, jaki został wykorzystany do badań, miał na celu zbadanie między innymi motywów, które skłoniły klubowiczów do uczestnictwa w imprezach, wpływów, jakie wywiera Klub na ich życie towarzyskie, korzyści płynących z faktu uczęszczania do Klubu, stopnia zaspokajania potrzeb kulturalnych. Jak stwierdził autor referatu, wyniki uzyskane z przeprowadzonej ankiety pozwoliły na sformułowanie składników poczucia koherencji, jakimi są: poczucie zaradności, zrozumiałości i sensowności. Wyłonienie tych składników pozwoliło na zastosowanie „Kwestionariusza Orientacji Życiowej" (SOC-29) A. Antonovsky'ego, który określił poziom koherencji klubowiczów. Wyniki badań sugerują wysokie poczu-

cie zrozumiałości, postrzegania sensowności i wartości życia, co wpływa na wyższy poziom rozwoju światopoglądu. Osoby z wysokim poczuciem koherencji wykazują silną tendencję do poszukiwania środowiska sprzyjającego zdrowiu, samorealizacji, wolnego od czynników szkodliwych i bogatego w różnorodne, ważne dla zdrowia i dobrego samopoczucia zasoby.

Wnioskując, prelegent zauważył, iż biorąc pod uwagę zainteresowanie działalnością Klubu można stwierdzić, iż stanowi on dla bywalców miejsce, które oferuje im bogatą ofertę zaspokając tym samym ich potrzeby.

W kolejnym referacie, dr Małgorzaty Oleniacz, został przedstawiony „Obraz świata kobiet w obrzędzie darcia pierza". Jest to metafora, którą autorka posłużyła się do analizy Klubu Emerytów i Rencistów na terenie województwa dolnośląskiego w miejscowości Wińsko, w którym uczestniczą kobiety, będące jednocześnie twórczyniami tego Klubu.

Prelegentka podkreśla, że dla uczestniczek spotkań bardzo ważnym elementem jest rozmowa. Autorka wspomniała, że etnografowie opisujący obrzęd darcia pierza, podkreślają te elementy społeczne, które mu towarzyszą, czyli wspólne bycie i rozmowy. Dawniej w długie zimowe wieczory wykonywało się czynności, na które nie było czasu w porze letniej. Dodatkowo były to prace, które przyjemniej i szybciej wykonywało się w towarzystwie innych osób. Należało do nich między innymi darcie pierza. Odbywało się to na zasadzie pomocy. Podczas wieczorów kobiety rozmawiały, przez co czuły się sobie bliskie. Skubanie pierza stanowiło jedną z niewielu form życia towarzyskiego na wsi i kończyło się wspólną zabawą. Element wspólnego bycia, połączony z biesiadowaniem jest charakterystyczny dla spotkań klubowych. W filozoficznych rozważaniach wspólnotowość jest szczególnym udziałem kobiety, która jest synonimem domu, a spotkanie jest szczególnym wymiarem istnienia kobiety. Zarówno w obrzędzie darcia pierza, jak i spotkaniach klubowiczów widoczny jest element wiążący się z domem, czyli „krzątaniną". Uczestniczenie w klubie może być sposobem oderwania się kobiety od codziennego życia.

Referentka w końcowej części referatu podkreśliła, że w sposobie codziennego funkcjonowania kobiet, ważnym elementem jest rozmowa, komunikacja zarówno w obrzędzie, jak i klubie. Kobiety są zainteresowane osobistymi szczegółami z życia innych, co pozwala im zmniejszyć dystans społeczny. Wiąże się to z otwartością na problemy drugiego człowieka, udzielaniem wsparcia, ale także z otwartością na przyjmowanie rad, co jest bardzo istotnym elementem życia człowieka.

Na zakończenie wystąpił dr Janusz Ropski, który poruszył problematykę „Bezpieczeństwa interpersonalnego kobiet w stosunku do społecznej percepcji przemocy werbalnej". W rozważaniach oparł się na analizie statystyk i dokumentów (OBOP, CBOS, Program Przeciwdziałania Przemocy w Województwie Śląskim), w których zawarte były badania dotyczące stosowania przemocy wobec kobiet. Kolejno prelegent przytoczył definicje terminu *securitologia* (nauka o bezpieczeństwie) i *bezpieczeństwo* (stan bez przemocy).

Autor referatu stwierdził, iż życie człowieka składa się przede wszystkim z relacji interpersonalnych. Komunikowanie się jest wymianą uczuć, myśli, zdarzeń. Nieumiejętna komunikacja niszczy człowieka i napawa go lękiem, chęcią zemsty. W rezultacie może pojawić się tzw. *mowa nienawiści*, która jest każdego rodzaju przemocą werbalną (wobec grup i/lub jednostek), np. ze względu na jakąś cechę (charakter, płeć, pochodzenie społeczne, niepełnosprawność itp.).

Wnioskując z analizy dokumentów dr J. Ropski podał, iż w ostatnich latach przemoc wobec kobiet jest w punkcie zainteresowania. Z raportów policyjnych wynika, że wśród ofiar przemocy jest więcej kobiet niż mężczyzn. Zdarza się, że kobiety stosują przemoc w momencie, kiedy mężczyzna użyje pierwszy siły. W wyjątkowych sytuacjach kobiety mogą być równie agresywne jak mężczyźni. Jedną z form określającą *mowę nienawiści* jest przemoc domowa (fizyczna, psychiczna, seksualna). Większość badanych osób dopuszcza spory i przemoc w rodzinie dopóki nie pojawią się uszkodzenia ciała. Przemocy w rodzinie doświadczają wszyscy, jednak w największej ilości są to kobiety. Coraz częściej pojawia się również przemoc ekonomiczna w stosunku do kobiet, która w większości przypadków związana jest z utratą przez nie pracy. Podział majątku podczas rozwodu również może być przyczyną stosowania przemocy materialnej wobec kobiet.

Dążąc do konkluzji dr J. Ropski podkreślił, że w znacznej mierze do stosowania przemocy wobec kobiet przyczynia się obojętność społeczeństwa. Nie wraca się uwagi na wymienione formy zachowania, co staje się jednym z ardzo ważnych czynników, gdzie może występować eskalacja tego zjawiska.

Podsumowania i zakończenia sympozjum dokonali prof. Józef Kargul i rof. Elżbieta Górnikowska-Zwolak oraz Rektor GWSP Mysłowice, dr Mirosław Wójcik, który zaprosił gości na kolejne spotkanie naukowe z cyklu **Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych** za rok.

Po zakończonej konferencji odbyło się Posiedzenie Zakładu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Wszystkie referaty wygłoszone na konferencji zostaną zebrane w formie publikacji, która będzie również zawierać referaty osób nieobecnych w Zakopanem. Można stwierdzić, że obrady umożliwiły wymianę doświadczeń oraz refleksji teoretycznych, dotyczących nowych obszarów badawczych w dziedzinie edukacji dorosłych, czego dowodem była żywa dyskusja, którą wzbudziły wygłoszone referaty w trakcie trwania sympozjum.

*Sylwia Baranowicz*

## XI LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW, Wrocław, 18–21.05.2009

Letnia Szkoła Młodych Andragogów organizowana jest corocznie począwszy od 1999 roku pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Przez osiem lat głównym organizatorem Szkoły był Uniwersytet Zielonogórski – Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, który trzy lata temu zaprosił do współpracy Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu. Tym sposobem jedenasta edycja Letniej Szkoły Andragogów odbyła się właśnie we Wrocławiu, gdzie w dniach 18–21 maja 2009 roku zjechali z całej Polski młodzi adepci nauki zajmujący się szeroko pojętą problematyką edukacji ludzi dorosłych i doświadczeni profesorowie – badacze nauk społecznych. Po raz jedenasty zatem – pod naukowym kierownictwem prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula – doszło do spotkania „młodości" z „doświadczeniem", którego celem jest nie tylko rzeczowa wymiana poglądów, wiedzy, doświadczeń i refleksji, prezentacja dorobku naukowego i zainteresowań badawczych, konstruktywna krytyka, ale też, co ważne – próba wzajemnego poznania, zbliżenia i zintegrowania akademickiego środowiska andragogicznego.

Jedenastą edycję LSMA, po uroczystym powitaniu uczestników przez prof. dr hab. Bogusławę Dorotę Gołębniak – Prorektor ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą DSW, rozpoczął wykład inauguracyjny prof. dr hab. Agnieszki Bron z Uniwersytetu w Sztokholmie, zatytułowany: „Jak auto/biografia wpływa na wybór problemów badawczych?". Autorka, w niezwykle interesujący sposób, odwołując się do własnej drogi życiowej i zawodowej, analizowała wpływ biografii badacza, w tym różnych wydarzeń i decyzji życiowych, na kierunek podejmowanej przez niego pracy naukowej i wybór zainteresowań badawczych. Wystąpienie Pani Profesor było dla uczestników dobrą okazją do refleksji nad własną drogą naukową i treścią stawianych sobie pytań badawczych.

Wykład prof. A. Bron zainaugurował jednocześnie cały, kilkudniowy, cykl spotkań z zaproszonymi Mistrzami – uznanymi profesorami nauk społecznych, w których młodzi andragodzy mieli okazję aktywnie uczestniczyć, nie tylko wysłuchując profesorskich wystąpień, ale też zadając wnikliwe pytania, dzieląc się z profesorami swoimi opiniami i refleksjami, podejmując dyskusje, a nawet i polemiki, wokół zaprezentowanych tez i stanowisk naukowych. Stworzeniu takiej właśnie twórczej atmosfery sprzyjał fakt, że z jednej strony proponowane wystąpienia były interesujące i inspirujące, a z drugiej zaś – sami ich autorzy – Mistrzowie odznaczali się dużą otwartością, ciekawością i życzliwością wobec pytań, opinii i poglądów słuchaczy – młodych adeptów nauki. W takiej atmosferze uczestnicy mieli okazję spotkać się między innymi z prof. dr hab. Mirosławą Nowak-Dziemianowicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, która w swoim wykładzie, ilustrowanym fragmentami filmu

Roberta Glińskiego pt. „Cześć Tereska", mówiła m.in. o sposobach rekonstruowania biografii w kontekście badań biograficznych i o roli zdarzeń krytycznych, zdarzeń często niezależnych od człowieka, sytuujących się poza jednostką, mających jednak istotny wpływ na ludzkie biografie. Pani Profesor odwoływała się przy tym do teorii trajektorii cierpienia, którą wykorzystywała również we własnych badaniach biograficznych.

Kolejne spotkanie z Mistrzem – tym razem z prof. zw. dr. hab. Tadeuszem Aleksandrem z Uniwersytetu Jagiellońskiego – pozwoliło młodym naukowcom zapoznać się z historią i problematyką międzynarodowych konferencji andragogicznych, z których pierwsza – Światowa Konferencja Kształcenia Dorosłych – miała miejsce w Cambridge w 1929 roku. W swoim wykładzie prof. T. Aleksander zwrócił szczególną uwagę na znaczenie tych międzynarodowych spotkań ludzi nauki oraz wkład polskich badaczy w rozwój myśli andragogicznej.

Odmienny charakter miało spotkanie z prof. zw. dr. hab. Mieczysławem Malewskim z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, który zaproponował uczestnikom formułę dyskusji wokół rozesłanego im dużo wcześniej tekstu zatytułowanego „O niewspółmierności andragogicznych światów". Tekst autorstwa Pana Profesora składał się z trzech części: pierwszej – na temat zmieniających się i rywalizujących ze sobą paradygmatów oraz konsekwencjach tego stanu rzeczy (reaktywne i proaktywne koncepcje uczenia się); drugiej – o granicach paradygmatycznej tolerancji; i trzeciej – dotyczącej sytuacji młodych badaczy (typologia głównych orientacji adeptów nauki). Ostatnia część wywołała najgorętszą polemikę, w której padały pytania: czy aby mistrzowie naukowi nie uczą młodych badaczy konformizmu? na ile starsza, doświadczona kadra naukowa pozwala swym młodszym kolegom na bycie autonomicznymi twórcami? a na ile też sami młodzi badacze mają odwagę, możliwości i chęci, by takimi autonomicznymi twórcami się stać, a raczej stawać się, na drodze swej kariery naukowej?

Kolejne autorskie spotkania z Mistrzami pozwoliły młodym andragogom spojrzeć z dwojakiej co najmniej perspektywy na problematykę starzenia się i starości. Otóż prof. zw. dr hab. Józef Kargul z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w wystąpieniu zatytułowanym: „O przemocy ludzi starych wobec otoczenia" zwrócił uwagę na stereotypowe i jednostronne postrzeganie starości jako etapu życia człowieka, w którym jest on narażony przede wszystkim na opresyjne zachowania ze strony ludzi młodszych. Profesor zwrócił uwagę, że w refleksji naukowej pomijana jest, a nawet traktowana jako temat „tabu", kwestia agresywnych zachowań (fizycznych i psychicznych) samych ludzi starych wobec otoczenia. Autor wystąpienia zastanawiał się nad przyczynami takiego stanu rzeczy oraz podawał liczne przykłady na poparcie i zobrazowanie swoich refleksji i rozważań. Problematyka starości kontynuowana była w wykładzie prof. dr. hab. Jerzego Semkowa z Uniwersytetu Wrocławskiego, który analizował społeczne i kulturowe konteksty okresu późnej dorosłości. Pan Profesor wskazując na różne postawy wobec starzenia się, odwoływał się do badań

indywidualnych przypadków przeprowadzonych wśród słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, jak też do własnej biografii, w której posiadanie pasji i rozwijanie zainteresowań (w tym również pozanaukowych) stało się swego rodzaju osią przewodnią drogi życiowej oraz sposobem na samorealizację i poczucie spełnienia.

Okazją do dyskusji, wymiany poglądów, uwag i refleksji, był również wykład prof. dr hab. Ewy Narkiewicz-Niedbalec z Uniwersytetu Zielonogórskiego zatytułowany „Intelektualiści, profesjonaliści i eksperci w okresie budowania społeczeństwa wiedzy", w którym autorka podjęła się między innymi próby uporządkowania pojęć związanych z kapitałem intelektualnym jako istotnym składnikiem społeczeństwa. Pani Profesor wskazała na zjawisko przedefiniowywania roli intelektualistów we współczesnym świecie, którzy pod wpływem zmian społecznych, politycznych, kulturowych i ekonomicznych przekształcili się w profesjonalistów i ekspertów.

Cykl spotkań uczestników Szkoły z Mistrzami zakończył wykład prof. zw. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, w którym Profesor, odwołując się do badań socjologicznych, pokazywał i analizował wpływ poziomu umiejętności szkolnych w dzieciństwie na poziom i jakość życia w dorosłości. Profesor Kwieciński wskazał na wybranych przykładach, w jaki sposób edukacja, kapitał społeczny i pochodzenie implikują późniejsze powodzenia lub problemy w dorosłości. Spotkanie zakończyła interesująca dyskusja wokół książki prof. Z. Kwiecińskiego „Bezbronni. Szkolny odpad na wsi".

Warto dodać, że poza oficjalnym programem Szkoły, młodzi andragodzy mieli również okazję uczestniczyć w spotkaniu z prof. zw. dr. hab. Tomaszem Szkudlarkiem z Uniwersytetu Gdańskiego zorganizowanym przez Wydawnictwo Naukowe DSW w ramach Cyklu: Autorzy – Czytelnicy – Wydawcy. Wykład prof. Szkudlarka pt. „Puste znaczące, podmiot i pedagogika" oraz towarzysząca mu dyskusja, skoncentrowane były wokół książki Ernesto Laclau „Rozum populistyczny" wydanej przez Wydawnictwo Naukowe DSW.

Jak co roku, jednym z najważniejszych punktów programu Letniej Szkoły Andragogów, były wystąpienia młodych uczestników. Reprezentowali oni różne ośrodki akademickie, a ich prezentacje pokazały jak szerokie i różnorodne tematycznie jest spektrum zainteresowań badawczych młodych adeptów nauki. Dla przykładu warto wymienić tytuły przynajmniej niektórych z wystąpień i ich autorów, takie jak:

„Obywatelska edukacja dorosłych w warunkach PRL" – dr Paweł Rudnicki (Dolnośląska Szkoła Wyższa)

„Działalność edukacyjna Ambasady Polski na Syberii w latach 1941––1943" – mgr Paweł Stolyarov (Uniwersytet Jagielloński)

„Edukacja obywatelska w Holandii" – mgr Anna Bilon (Dolnośląska Szkoła Wyższa)

„Uczenie się obywatelstwa przez dorosłych za pomocą metody projektów" – dr Natalia Sokołowicz (Akademia Pomorska w Słupsku)

„Studia podyplomowe jako szansa edukacyjna i zawodowa osób dorosłych"– mgr Julia Kluzowicz (Uniwersytet Jagielloński)

„Formy doskonalenia nauczycieli – raport z badań" – mgr Magdalena Rzepa (Uniwersytet Jagielloński)

„Modele karier naukowych kobiet" – dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski)

„Organizatorzy działań edukacyjnych na terenach wiejskich w świetle badań Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego" – mgr Łukasz Hajduk (Uniwersytet Jagielloński)

„Szkolenia policjantów w nowoczesnym modelu zarządzania policją" – mgr Norbert Czajkowski (doktorant Dolnośląskiej Szkoły Wyższej)

„Chuligaństwo i przemoc na polskich stadionach sportowych" – mgr Andrzej Kamiński (doktorant Dolnośląskiej Szkoły Wyższej),

„Wizerunek współczesnego mężczyzny w reklamie medialnej" – mgr Tatiana Maciejewska (doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego)

„Próby zrozumienia metodologii teorii ugruntowanych oraz możliwości jej zastosowania w badaniach społecznych" – mgr Beata Wernik-Kitzol (doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej)

„Hermeneutyka dopisków nanoszonych na kwestionariuszach ankiet jako przykład redundancji informacyjnej" – dr Anna Walulik (Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum w Krakowie)

Wystąpieniom uczestników jak zwykle towarzyszyły interesujące dyskusje, w których nie tylko dzielono się opiniami, uwagami i refleksjami na temat wysłuchanych prezentacji, ale też zadawano pytania, proszono o wyjaśnienie wątpliwości, udzielano cennych wskazówek i rad, które pomogłyby młodym naukowcom uniknąć błędów merytorycznych i metodologicznych oraz udoskonalić ich wystąpienia, projekty badawcze i prace naukowe. Uczestnicy Szkoły niezwykle cenią sobie tę właśnie formę „uczenia się", która pomimo iż z pewnością jest dla nich stresująca, daje jednak możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności, a także możliwość skonfrontowania własnych poglądów, refleksji, pomysłów i wyników badań z opiniami, poglądami i doświadczeniami innych kolegów, bądź też obecnych Profesorów. Dodać należy, że część wystąpień uczestników, po ich udoskonaleniu i przetransponowaniu na język artykułu naukowego, jest publikowana w „Dyskursach młodych andragogów" – corocznie wydawanych przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Od kilku już lat stałym punktem programu Letniej Szkoły są gry symulacyjne, przygotowywane na ogół przez jej kierownika naukowego – prof. Józefa Kargula. Również w 11. edycji poproszono młodych badaczy o „wcielenie się w rolę"; tym razem – rolę członków komitetu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego. Zadaniem „redaktorów" było ocenienie artykułów nadesłanych do czasopisma, podjęcie decyzji o ich opublikowaniu lub odrzuceniu i uzasadnienie owych decyzji. Zaproponowana gra okazała się bardzo dobrym pretekstem do rozmowy i wymiany opinii na temat warunków i kryteriów, jakie powinien spełniać dobrze napisany tekst naukowy.

Tradycją Letniej Szkoły Młodych Andragogów stały się też wyjazdy studyjne do zagranicznych instytucji edukacyjnych. Podczas zielonogórskich edycji Szkoły były to wyjazdy do Niemiec – Berlina, Poczdamu, Frankfurtu; w przypadku wrocławskiej edycji – uczestnikom zaproponowano wyjazd do Czech – na Uniwersytet w Hradec Kralove. Polscy badacze, niezwykle ciepło przyjęci przez tamtejsze władze uczelni, mieli okazję dowiedzieć się o funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego w Czechach i miejscu andragogiki w czeskiej nauce, mieli okazję poznać się nawzajem i nawiązać współpracę z tamtejszymi wykładowcami i naukowcami, a także przy okazji – zwiedzić piękne uniwersyteckie miasteczko.

* * *

Letnia Szkoła Młodych Andragogów po raz kolejny spełniła swoje zadanie – również w opinii jej uczestników, gości i obserwatorów. Coroczne spotkanie „młodości" z „doświadczeniem", pozwalające na międzypokoleniową wymianę poglądów i refleksji, dające szanse na wzajemne uczenie się od siebie oraz zdobywanie nowej wiedzy i doświadczeń, wydaje się być niezwykle cenną, potrzebną i oczekiwaną przez młodych naukowców inicjatywą. Potwierdzają to również opinie i refleksje byłych, wielokrotnych uczestników Szkoły, którymi podzielili się przy okazji podsumowywania dziesięciolecia działalności LSMA[1]. Zwracają w nich uwagę między innymi na fakt, że cykliczne, coroczne spotkania młodzieży andragogicznej, zainicjowane w 1999 roku przez prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego, prof. zw. dr hab. Eugenię Annę Wesołowską i prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula, stworzyły możliwość nie tylko rozwoju, ale i integracji środowiska andragogicznego w Polsce, możliwość zbudowania swego rodzaju wspólnoty badaczy-andragogów, do której przynależność szczególnie cenią sobie młodzi adepci nauki. Dlatego też cieszy fakt, że idea organizowania tych spotkań jest kontynuowana i że możemy zaprosić młodych badaczy z całej Polski na kolejną – dwunastą już edycję Letniej Szkoły Młodych Andragogów, w maju 2010 roku, tym razem na Uniwersytecie Zielonogórskim.

*Małgorzata Olejarz*

[1] Zob. M. Olejarz, Letnie Szkoły i Dyskursy Młodych Andragogów (1999–2009). Fakty-Doświadczenia-Refleksje, [w:] Dyskursy młodych andragogów 10, M. Olejarz (red.), Zielona Góra 2009, s. 13–21.

## III TORUŃSKA PEDAGOGICZNA KONFERENCJA STUDENCKA (PKS) „PEDAGOGU ZAPLANUJ SWOJĄ PODRÓŻ – WYBIERZ ALTERNATYWĘ DLA SIEBIE", Toruń, 2.06.2009

2 czerwca 2009 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu odbyła się III Toruńska Pedagogiczna Konferencja Studencka (PKS) pod hasłem „Pedagogu zaplanuj swoją podróż – wybierz alternatywę dla siebie". Głównym organizatorem konferencji była Sekcja Andragogiczna Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów, którą wspierała Sekcja Doradztwa i Poradnictwa Zawodowego SKNP oraz studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu.

Celem konferencji było poszukiwanie alternatywnych aktywności zawodowych dla absolwenta z wykształceniem pedagogicznym oraz refleksja nad możliwościami pedagoga na rynku pracy. W całości przygotowany i przeprowadzony przez studentów program konferencji, podzielony został na dwie części – wykładową oraz warsztatową. W pierwszej części omówione zostały propozycje zatrudnienia dla absolwentów pedagogiki, natomiast celem warsztatów było wypracowanie metod działania i radzenia sobie z trudnościami związanymi z wykonywaniem zawodów omówionych w części wykładowej.

Oficjalnego rozpoczęcia konferencji dokonał Prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK, dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK, który podkreślił znaczenie tematyki konferencji skłaniającej do refleksji nad aktywnością zawodową przyszłych pedagogów. Następnie głos zabrała mgr Anna Kławsiuć-Zduńczyk koordynator konferencji, opiekun Sekcji Andragogicznej SKNP, która powitała przybyłych gości z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Łódzkiego oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Część wykładową rozpoczęły Halina Stępień i Iwona Górecka wystąpieniem pt. „Team building – kreatywne zarządzanie grupą". Prelegentki przedstawiły sylwetkę pracy edukatora osób dorosłych jako trenera i sposoby budowania przez niego zgranego zespołu. W wystąpieniu zaznaczyły, że trener tworząc zespół powinien mieć na uwadze, iż współpracuje z ludźmi o różnych doświadczeniach i cechach charakteru. Ważne jest, aby potrafił zbudować nie tylko efektywny, ale przede wszystkim zgrany zespół. Autorki zwróciły w tym kontekście uwagę na zagadnienie interakcji i norm grupowych, a także omówiły model rozwoju grupy, ról pełnionych w zespole oraz ich pozytywnego, jak i negatywnego wpływu na działania grupy. W referacie studentki zwróciły również uwagę na style przywództwa i wpływ, jaki dany styl oddziałuje na strukturę i działania grupy. Podkreśliły również znaczenie poprawnej komunikacji wewnątrz grupy, której brak może spowolnić lub wręcz zahamować wykonanie zadania przez grupę. Na zakończenie zostały wyróżnione etapy pracy zespołów badawczo-rozwojowych.

Kolejny referat pt. „Zawód mediator – alternatywą dla pedagoga" wygłosiła Urszula Wirkus. Autorka wskazała na specyfikę zawodu mediatora, w którym właściwa komunikacja może stanowić klucz do sukcesu. Główne zadanie mediatora to pośrednictwo w sporze i dążenie do pojednania stron. Prelegentka przeanalizowała pojęcie mediacji oraz wymagania formalne, jakie musi spełnić kandydat na zawodowego mediatora. Autorka skupiła się również na atutach pedagoga w prowadzeniu mediacji, podkreślając nie tylko przygotowanie merytoryczne absolwenta studiów pedagogicznych, ale również umiejętności interpersonalne. Na zakończenie przedstawiona została oferta szkoleń prowadzonych przez Polskie Centrum Mediacji oraz Fundację Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.

Izabela Staszkiewicz w referacie „Doradca zawodowy – całożyciowe doskonalenie warsztatu pracy" przedstawiła kolejną alternatywę dla absolwenta pedagogiki – profesję doradcy zawodowego. Na początku wymieniła podstawowe wymagania kwalifikacyjne wobec kandydata na doradcę zawodowego m.in. na stanowisko w publicznych służbach zatrudnienia wraz z możliwościami zdobywania poszczególnych poziomów awansu zawodowego. Autorka skupiła się także na kompetencjach i kwalifikacjach niezbędnych w pracy doradczej oraz przedstawiła informacje, w jaki sposób można je zdobyć. Do najważniejszych kompetencji doradcy zawodowego zaliczone zostały: udzielanie profesjonalnego wsparcia, rozwój osobisty i profesjonalizacja usług, a także umiejętność budowania więzi doradczej. Celem referatu było również usystematyzowanie wiedzy na temat możliwych miejsc pracy doradcy zawodowego, m.in. w resortach pracy i oświaty.

Część referatową konferencji zamknęło wystąpienie Miriam Mościckiej-Biedak i Joanny Czerniewicz pt. „Nowe przestrzenie w animacji pracy z ludźmi starszymi". W referacie studentki skupiły się na przyczynach rozwoju edukacji seniorów, z których główna to starzenie się społeczeństwa. Autorki wymieniły korzyści, jakie czerpią seniorzy z uczenia się. Zwróciły również uwagę na zalety, jakie wynikają z pracy z seniorami oraz trudności, jakie można napotkać w pracy z omawianą grupą. Studentki podkreśliły, iż należy pamiętać o doborze odpowiednich metod, wyznaczaniu jasnych zadań, a także określaniu jasnych ram czasowych i dostosowywaniu programu do potrzeb i możliwości ludzi starszych. Prelegentki wskazały również kryteria doboru metod pracy z seniorami oraz cechy, które dana metoda powinna zawierać. W referacie poruszono również zagadnienie nowych przestrzeni w pracy z ludźmi starszymi, takich jak nauczanie języków obcych czy technologie informacyjne. Komunikatywność, cierpliwość i wytrwałość to podstawowe kompetencje niezbędne do pracy z seniorami. Autorki wymieniły także możliwości uzyskania kwalifikacji zawodowych do pracy z ludźmi starszymi, wśród nich znalazły się studia wyższe z zakresu pedagogiki o specjalizacji związanej z edukacją dorosłych. Uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety ludowe czy domy opieki to jedne z wielu instytucji, które zostały wymienione jako potencjalne miejsca pracy dla absolwentów zainteresowanych gerontologią. W końcowej części wystąpienia omówione zostały różne źródła finansowania nauczania seniorów.

Po zakończeniu wystąpień uczestnicy konferencji wzięli udział w zajęciach warsztatowych, na które aplikowali wcześniej drogą internetową. Warsztaty tematycznie powiązane były z tematyką referatów, stanowiąc niejako przykład metod, którymi w swojej pracy mogą posługiwać się osoby pracujące w wyżej omawianych zawodach.

Warsztat „Zarządzanie konfliktem – sztuka improwizacji czy niezbędna umiejętność?" przeprowadzony przez Halinę Stępień i Iwonę Górecką miał na celu wskazanie roli konfliktu w funkcjonowaniu grupy. Uczestnicy poprzez zadania praktyczne opracowywali strategie radzenia sobie z sytuacją problemową i współdziałania. W wyniku zrealizowania poszczególnych ćwiczeń uczestnicy warsztatu mogli wspólnie dojść do wniosku, że osoba kierująca grupą powinna posiadać umiejętność takiego zarządzania konfliktem, aby zminimalizować zagrożenia, a zwiększyć korzyści z niego płynące.

Kolejny warsztat pt. „Między młotem a kowadłem – praktyczne zastosowanie mediacji w pracy pedagoga" przeprowadziły Paulina Oskroba, Jagoda Mandziuk i Katarzyna Kuniec. Jak zaznaczyły prowadzące na wstępie, nie każdy pedagog musi posiadać kwalifikacje mediatora, ale może wykorzystywać w swojej pracy elementy mediacji. W trakcie warsztatu uczestnicy mogli przekonać się, czy posiadają umiejętność skutecznego komunikowania się, zapoznać się ze sposobami radzenia sobie z konfliktami. Studenci poznali cechy, jakie powinien posiadać mediator oraz mieli okazję sprawdzić się w jego roli.

Trzeci warsztat „Doradztwo grupowe w aspekcie nowoczesnych metod uczenia się" został przeprowadzony przez Alicję Szostkiewicz i Annę Weistock. Prowadzące krok po kroku ukazały uczestnikom, jak stworzyć efektywne szkolenie oraz w jaki sposób odpowiednio zintegrować grupę. Wskazały także, w jaki sposób dostosować materiały do potrzeb określonej grupy. W trakcie warsztatu zaprezentowano również praktyczne zastosowanie nowych techniki pracy grupowej, które przydatne są w pracy doradcy zawodowego.

Miriam Mościcka-Biedak i Joanna Czerniewicz poprowadziły warsztat „Jak radzić sobie w pracy z seniorami o różnych doświadczeniach życiowych?". W trakcie zajęć uczestnicy mieli okazję poznać metody pracy z seniorami i ich zastosowanie w praktyce. Omówiono również cechy i doświadczenie seniorów, które mogą pozytywnie, ale i destruktywnie wpływać na pracę z nimi. Grupa również miała za zadnie rozwiązać sytuację problemową, z którą można zetknąć się w pracy animatora osób starszych.

Po zakończeniu warsztatów koordynator konferencji mgr Anna Kławsiuć-Zduńczyk wręczyła uczestnikom upominki książkowe i dokonała oficjalnego zakończenia konferencji, wyrażając nadzieję na spotkanie się za rok.

Informacje na temat tegorocznej oraz dwóch poprzednich konferencji zostały zamieszczone na stronie internetowej www.pks.umk.pl

*Iwona Górecka*

## I KONGRES KURATORSKI, Ustka, 15–17.06.2009

90-lecie kurateli sądowej w Polsce to bardzo ważna rocznica, dzięki której można spojrzeć z dystansu na transformacje rodzimej służby kuratorskiej oraz w ramach wielowymiarowej refleksji, poprzez określenie problemów dnia dzisiejszego kurateli sądowej, poszukiwać wskazań przydatnych w przyszłości. Rocznicowy kongres to wydarzenie wyjątkowe w dotychczasowej historii rodzimej kurateli, w ramach którego przedstawiciele świata polityki, nauki, goście reprezentujący współpracujące z kuratorami instytucje oraz społeczność kuratorska ze wszystkich okręgów sądowych w Polsce, spotkali się w jednym miejscu, aby także swoją obecnością potwierdzić wyjątkowy charakter jubileuszu. Wśród zaproszonych gości znaleźli się m.in.: Krzysztof Kwiatkowski – Ministerstwo Sprawiedliwości, gen. Paweł Nasiłowski – służba więzienna, posłowie i senatorowie aktualnej i wcześniejszych kadencji izb parlamentarnych, przedstawiciele środowisk akademickich z uniwersytetów: Warszawskiego, Łódzkiego oraz innych uczelni w Polsce, reprezentanci Krajowej Rady Sądownictwa, prezesi stowarzyszeń sędziów i kuratorów sądowych, a także goście z Australii, Stanów Zjednoczonych, Danii, Wielkiej Brytani i Niemiec. W kongresie uczestniczyli również przedstawiciele Kancelarii Prezydenta RP, Biura Rzecznika Praw Dziecka i Biura Rzecznika Praw Obywatelskich.

Pierwszy dzień kongresu miał szczególny charakter, przede wszystkim z racji wystąpień zaproszonych gości i przedstawicieli środowiska kuratorskiego, które nawiązywały bezpośrednio do okresu związanego z tworzeniem w naszym kraju profesjonalnej kurateli sądowej. Wątek rocznicowy znajdował należne miejsce w wystąpieniach Andrzeja Martuszewicza – Przewodniczącego Krajowej Rady Kuratorów i Krzysztofa Kwiatkowskiego – Sekretarza Stanu w Ministerstwie Sprawiedliwości. Gratulacje z okazji organizacji I Kongresu Kuratorskiego, podczas swoich wystąpień zawarli również inni zaproszeni goście. Na zakończenie części odwołującej się bezpośrednio do rocznicy, uczestnicy kongresu spotkali się na przerwie, w czasie której degustowano ogromny tort, przygotowany przez kuratorów z ZKSS w Miastku dla szacownej, ale wyjątkowo kreatywnej jubilatki.

Część drugą pierwszego dnia kongresu otworzyło wystąpienie Krzysztofa Stasiaka – Kuratora Okręgowego z Gdańska, który przedstawił przemiany kurateli sądowej, uwzględniając kontekst prawny, analizując treść najistotniejszych aktów prawnych formułujących funkcjonowanie kurateli w ostatnim dziewięćdziesięcioleciu.

Analizy wpływu metody indywidualnego przypadku na kreowanie w naszym kraju wymiaru praktycznego i teoretycznego dla funkcjonowania kurateli sądowej, dokonała w swoim wystąpieniu Katarzyna Sawicka.

Bezpośrednio do prac nad przygotowywaniem Ustawy o kuratorach sądowych nawiązywał w swoim wystąpieniu Marek Markiewicz. Barwny opis

parlamentarnych zmagań połączony z poczuciem humoru i erudycją prelegenta, stanowił o wyjątkowym charakterze tego wystąpienia.

Andrzej Rzepniewski, Kurator Okręgowy z Białegostoku w swoim wystąpieniu wskazał na główne formy aktywności środowiska kuratorskiego, które w sposób bardzo istotny wpłynęły na kształt Ustawy o kuratorach sądowych.

Podsumowaniem pierwszego, jakże uroczystego dnia kongresu, było wyróżnienie osób bez których zaangażowania rzeczywistość funkcjonowania kurateli sądowej w Polsce mogłaby wyglądać zupełnie inaczej. Obok wyjątkowych postaci ze środowiska kuratorów sądowych takich, jak Andrzej Martuszewicz – Przewodniczący Krajowej Rady Kuratorów, Maria Kokorzecka-Pieber – kreująca w przeszłości fundamenty pod kontakty zagraniczne rodzimej kurateli, Teresa Gałan – propagatorka na rodzimym gruncie idei tworzenia kurateli penitencjarnej, wyróżniono przedstawicieli służby więziennej, parlamentarzystów i przedstawiciela Ministerstwa Sprawiedliwości.

Drugi dzień kongresu zdominowała tematyka refleksji nad dniem dzisiejszym funkcjonowania kurateli sądowej w Polsce.

Pani prof. dr hab. Krystyna Ostrowska zwróciła uwagę na aksjologiczny wymiar pracy kuratora sądowego w Polsce, który stanowi o jej specyfice.

W opinii prof. dr. hab. Teodora Szymanowskiego, którego refleksja koncentrowała się na krytycznej analizie niektórych obszarów pracy kuratorów w Polsce, część czynności, do których podejmowania zobowiązani są kuratorzy, nie jest oparta na racjonalnych przesłankach. Prelegent skrytykował propozycję realizowania dozorów w stosunku do osób odbywających kary pozbawienia wolności w zakładach karnych oraz wprowadzanie rodzimej wersji monitoringu elektronicznego.

Błyskotliwą analizę roli i zadań kuratora sądowego, jako organu postępowania wykonawczego, przeprowadził prof. dr hab. Stefan Lelental.

Sfera aksjologii i etos pracy kuratora sądowego to temat wystąpienia dr. hab. Jarosława Utraty-Mileckiego. Tematyka wystąpienia jest niezwykle istotna, ponieważ inspiracje dla przekształceń w rodzimym modelu pracy kuratora, powinny mieć właśnie punkt wyjścia w sferze aksjologii.

Temat specyfiki usytuowania prawnego kuratora rodzinnego w rodzimym systemie prawnym, opisywała dr Hanna Bzdak, formułując propozycje zmiany aktualnie obowiązujących unormowań. Część przedstawionych przez referentkę propozycji, stanowi ważny głos w debacie nad przyszłością usytuowania kuratora rodzinnego w postępowaniu opiekuńczym.

Stan kurateli rodzinnej w Polsce stanowił temat wystąpienia dr. Tadeusza Jedynaka, który wskazał na brak klarownych przepisów prawa, które kształtują funkcje kuratora rodzinnego. Prelegent postulował potrzebę uwzględniania w ramach analizy obciążeń pracy kuratorów rodzinnych w Polsce, olbrzymiej liczby wywiadów środowiskowych, do których wykonywania są oni zobowiązywani.

Dr Janusz Zagórski z Biura Rzecznika Praw Obywatelskich nawiązując do przeprowadzanych badań, zwracał uwagę, że wciąż dominują w rodzimym modelu kurateli czynności kontrolne. Zdaniem prelegenta funkcja resocjalizacyjna i wychowawcza, powinna zyskiwać należne jej miejsce w całym spektrum czynności podejmowanych przez kuratorów sądowych w naszym kraju.

Refleksję nad funkcjonowaniem kurateli sądowej w Polsce uwzględniającą wyniki badań, kontynuował dr Marek Marczewski z Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości. Podstawę wystąpienia stanowiła analiza wyników badań przeprowadzonych pod kierunkiem prof. Dobrochny Wójcik.

Genezę tworzenia w naszym kraju projektów opartych na wykorzystywaniu programu Szkoły Kofoeda z Danii, przedstawił gen. Paweł Nasiłowski.

Pani Margerita Kępińska-Jacobsen przedstawiła rozwój kurateli sądowej w Danii, wskazując na odmienne elementy tamtejszej probacji. Prelegentka scharakteryzowała obowiązki podejmowane przez kuratorów w Królestwie Danii oraz analizowała strukturę duńskiego systemu.

Tematem wystąpienia Henryego Nawrota z Australii była rzeczywistość funkcjonowania probacji na Antypodach. Szczególnie ciekawe było wskazanie na użyteczność w pracy australijskich kuratorów narzędzi diagnostycznych, programów korekcyjnych, uwzględniających wskazania wynikające z diagnoz oraz szerokiej współpracy różnych instytucji w ramach realizowania dozorów.

Podsumowanie drugiego dnia stanowiły wystąpienia przedstawicieli firm zajmujących się przygotowywaniem programów komputerowych wykorzystywanych w codziennej pracy kuratorów zawodowych w Polsce.

Trzeci dzień kongresu otworzyło wystąpienie Anny Korpanty, która wskazała na podstawowe trudności związane z funkcjonowaniem kurateli sądowej w Polsce, określając propozycje zmian w organizacji pracy kuratorów zarówno w wymiarze praktycznych przekształceń zarządzania systemem np. poprzez powołanie niezależnego departamentu zarządzającego służbą, jak również, ujednolicenia procedur wykonywania orzeczeń na terenie całego kraju.

Michał Szykut scharakteryzował wyniki badań projektu badawczego, w ramach którego porównano motywy determinujące podejmowanie pracy w charakterze kuratora sądowego w Polsce i w Wielkiej Brytanii.

Sędzia Mark Atkinson z Houston (USA) wskazał na praktykę wykorzystywania w Stanach Zjednoczonych ekspertyz ryzyka sporządzanych przez kuratorów zawodowych. M. Atkinson opisał zarazem trudności i niebezpieczeństwa w procesie diagnozowania, wynikające z ograniczeń tkwiących w stosowanych narzędziach badawczych.

Kolejne wystąpienie, kontynuowało wątki podejmowane przez M. Atkinsona, uwzględniając przede wszystkim specyfikę rodzimych rozwiązań. Dr Mariusz Sztuka podzielił się doświadczeniami z prac nad konstruowaniem polskich narzędzi diagnostycznych, które wciąż są w toku.

Wątek użyteczności narzędzi diagnostycznych w pracy kuratora kontynuował Henry Nawrot z Australii, opisując podstawowe trudności związane z szacowaniem ryzyka i potrzeb dozorowanych na Antypodach.

W ramach wystąpień nie mogło zabraknąć refleksji nad stanem systemu kształcenia kuratorów w naszym kraju. Na potrzebę tworzenia nowoczesnych ofert szkoleniowych wskazała Elżbieta Bielecka z Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.

Podsumowania panelu dokonał Andrzej Martuszewicz, wskazując na istotne treści zawarte w wystąpieniach prelegentów.

Robert Cotterell z Wielkiej Brytanii zapoznał uczestników kongresu z funkcjonowaniem probacji w Zjednoczonym Królestwie, odwołując się bezpośrednio do własnych doświadczeń kierownika zespołu w okręgu South Yorkshire.

Specyfika funkcjonowania ośrodka kuratorskiego, jako alternatywy dla izolacji nieletnich w placówkach zamkniętych, stanowiła temat wystąpienia dr. Łukasza Kwadransa. Ta klasyczna forma pracy z nieletnimi w polskim systemie oddziaływań na nieletnich, w ostatnim okresie nieco marginalizowana, powinna stanowić o współczesnym obliczu kurateli rodzinnej w Polsce.

Kolejne wystąpienia ogniskowały się wokół form aktywności podejmowanych przez kuratorów na rzecz aktywizacji podopiecznych w ramach nadzorów i dozorów, realizacji programów i projektów wykraczających szeroko poza wąsko rozumiane zadania kuratorów rodzinnych i kuratorów dla dorosłych.

Marek Wieczorek i Adam Reszke opisali program *Pedagog ulicy,* realizowany przez Stowarzyszenie *Pomocna Dłoń* w Raciborzu.

Roman Zielonka z Niemiec, kontynuował wątek pracy pedagoga w naturalnym środowisku podopiecznych, opisując podejmowane działania charakteryzujące funkcje *streetworkerów* w Niemczech. Handel narkotykami, uliczne gangi i uzależnienia, to rzeczywistość codziennych wyzwań w pracy kolegi z Niemiec.

W kolejnych wystąpieniach: Moniki Ewertowskiej z Urzędu Marszałkowskiego w Gdańsku, Artura Komara i Anny Dyś oraz Agnieszki Rusińskiej – Zastępcy kuratora okręgowego w Poznaniu, przedstawiano praktyczny wymiar pracy kuratorów w zintegrowanych działaniach ze środowiskiem lokalnym, w ramach realizowania programów korekcyjno-pomocowych. Szczególna rola, która przypada właśnie temu wymiarowi aktywności kuratorów w środowisku lokalnym, została przez prelegentów wyeksponowana.

Zainteresowanie uczestników kongresu wzbudził amatorski film przygotowany przez kuratorów z Krakowa, przedstawiony przez Monikę Domagałę. Obraz w nieco ironiczny sposób przedstawiający dzień pracy kuratora, stanowił istotne uzupełnienie wcześniejszych wystąpień, wskazując na główne problemy i bolączki kuratorów w Polsce.

W ramach prac zespołu kongresowego przygotowano, a następnie w drodze dyskusji i głosowania przyjęto, jako rekomendacje wskazania co do prak-

tycznych działań i kierunków refleksji, istotnych dla całego środowiska kuratorskiego w Polsce.

Zamknięcia kongresowych obrad dokonał Przewodniczący Krajowej Rady Kuratorów, Andrzej Martuszewicz, dziękując Komitetowi Organizacyjnemu, który przygotował konferencję, która była wydarzeniem wyjątkowym, nie tylko z racji proponowanej szerokiej refleksji nad problematyką kurateli sądowej w Polsce. Organizacja, rozmach i atmosfera I Kongresu Kuratorskiego, pozwala uznać go za najważniejsze wydarzenie ostatnich lat. Jeszcze przez długi czas, I Kongres Kuratorski, stanowić będzie istotny punkt odniesienia dla kolejnych inicjatyw konferencyjnych kuratorskiego środowiska.

*Michał Szykut*

## KOLOKWIUM „HANS TIETGENS. ŻYCIE DLA EDUAKCJI DOROSŁYCH", Berlin, 23.10.2009

23 października 2009 roku na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie odbyło się kolokwium poświęcone zmarłemu w maju 2009 roku Hansowi Tietgensowi. Hans Tietgens przez 30 lat (1961–1990) kierował Ośrodkiem Pedagogicznym (Pädagogiche Arbeitsstelle – PAS) Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) i był bardzo ważną postacią niemieckiej praktyki i teorii edukacji dorosłych.

Kolokwium zorganizowane zostało przez Zarząd Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE), Sekcję Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu oraz dziekana Wydziału Filozoficznego IV Uniwersytetu Humboldta.

Współpracownicy, uczniowie, przyjaciele, czołowi przedstawiciele niemieckiej andragogiki, osoby zaangażowane w praktykę edukacji dorosłych zgromadzili się, by podczas tego spotkania wyeksponować dokonania H. Tietgensa, przedyskutować jego poglądy, a także wyrazić szacunek i uznanie dla jego wkładu w rozwój andragogiki w Niemczech. Środowisko polskich andragogów reprezentowali prof. dr hab. Józef Kargul z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu oraz dr Małgorzata Olejarz i dr Sylwia Słowińska z Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Kolokwium podzielono na część plenarną oraz obrady w równoległych forach dyskusyjnych. Spotkanie rozpoczęło przywitanie ze strony organizatorów – przybyłych powitali prof. Rudolf Tippelt z ramienia DGfE, prof. Joachim Ludwig reprezentujący Sekcję Edukacji Dorosłych oraz Przewodnicząca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV), prof. Rita Süssmuth.

Pierwsze wystąpienie wygłosił Ekkehardt Nuissl, Dyrektor Naukowy Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych (DIE), zaprezentował on *Instytucjonalne przeobrażenie Ośrodka Pedagogicznego (PAS) w Niemiecki Instytut*

*Edukacji Dorosłych (DIE)/Institutionelle Entwicklung der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) zum Deutschen Institut der Erwachsenenbildung (DIE).* Ośrodek powstał w 1957 roku, a do jego zadań należało przede wszystkim pośredniczenie między badaniami a praktyką edukacji dorosłych. Trzy lata później kierownictwo w nim objął Hans Tietgens. Jak podkreślił E. Nuissl, ośrodek był nierozerwalnie związany z tą postacią. Jako szef tej instytucji H. Tietgens odegrał ogromną rolę dla rozwoju edukacji dorosłych w Niemczech, współtworzył i inspirował praktykę edukacji dorosłych, a jednocześnie pobudzał, wspierał i kreował rozwój naukowy w tej dziedzinie. Kierowany przez H. Tietgensa PAS przyczynił się do ugruntowania pozycji edukacji dorosłych jako cenionego, uznanego obszaru systemu oświaty w Niemczech, zaś sam ośrodek umocnił się i rozwinął zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym. Instytucja ta pełniąc misję pośredniczenia między nauką a praktyką, oferowała pomoc i wsparcie praktykom edukacji dorosłych, realizując projekty badawcze, udostępniając literaturę oraz materiały dydaktyczne, zbierając i udostępniając dane statystyczne (statystyka uniwersytetów ludowych), wydając publikacje i prowadząc działalność szkoleniową. PAS współpracował z przedstawicielami nauki i szkołami wyższymi. Stopniowo jego formuła rozszerzała się, a ośrodek starał orientować nie tylko na uniwersytety ludowe, ale także na pozostałe podmioty oświaty dorosłych, jednocześnie zdobywał coraz większą niezależność od DVV. Tę niezależność uzyskał przekształcając się w Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE), którego dyrektorem naukowym obecnie jest właśnie E. Nuissl.

Niezaprzeczalnie Hans Tietgens był znaczącą postacią edukacji dorosłych w Niemczech. Temu poświęcił swoje wystąpienie Klaus Meisel, reprezentujący Uniwersytet Philippsa w Marburgu, od lat 80. współpracujący z Tietgensem, między innymi jako kierownik projektów badawczych realizowanych przez PAS, w latach 90. dyrektor DIE, a następnie członek jego zarządu. Zasługi, za sprawą których Tietgens stał się znaczącą postacią edukacji dorosłych, dotyczą przede wszystkim działań na rzecz profesjonalizacji w tym obszarze, rozwoju i upowszechniania dydaktyki zorientowanej na uczestnika, zaangażowania w liczne projekty naukowe wspierające innowacyjność w ramach praktyki uniwersytetów ludowych, a później podejmujące problemy badawcze ważne i interesujące w ogóle dla całego sektora oświaty dorosłych. Kilka pokoleń edukatorów ludzi dorosłych zostało ukształtowanych przez poglądy i działalność H. Tietgensa, do dziś dla wielu z nich są one drogowskazem w pracy zawodowej. Tietgens był jednocześnie wizjonerem, naukowcem, badaczem, autorem i redaktorem, nauczycielem, doradcą i ekspertem, dawał impulsy, wspierał, ostrzegał i upominał, podkreślał K. Meisel.

Postać Hansa Tietgensa na tle codziennych obowiązków zawodowych nakreśliła prof. Wiltrud Gieseke, która zaraz po zakończeniu studiów została zatrudniona w projekcie realizowanym przez PAS. W wystąpieniu W. Gieseke wyłonił się obraz człowieka niezwykle mocno zaangażowanego w swoją pracę zawodową, systematycznego, uporządkowanego i bardzo wymagającego za-

równo wobec siebie, jak i współpracowników. Opisując codzienność zawodową H. Tietgensa, Pani Profesor, pokazała go jako przełożonego, który dawał dużą wolność, niczego nie narzucał i nie formułował żądań. W pracy był osobą kreatywną oraz pełną pomysłów i tego samego oczekiwał od swojego zespołu. H. Tietgens był ostrożny wobec nowych koncepcji, ale także chętnie pracował z młodymi ludźmi, traktując spotkanie z nimi jako forum wymiany doświadczeń, wiedzy i informacji. Profesor Wiltrud Giseke opisywała także codzienne rytuały i zwyczaje Tietgensa, a jej wystąpienie, choć rzeczowe, było osobiste i naznaczone emocjami. Wyłonił się z nich człowiek o nietuzinkowej osobowości, zaangażowany, oddany swej pracy o jasnych i sprecyzowanych poglądach na edukację dorosłych.

Kolejnym punktem programu było wystąpienie „świadków czasu", osób z obszaru edukacji dorosłych, które na pewnym etapie swojej ścieżki miały kontakt z PAS i spotkały Hansa Tietgensa. Doktor Adolf Brock, prof. Joachim Dikau, dr Wilhem Fila, Renate Krausnick-Horst, Albert Pflüger, Andreas Seiverth opowiadali o swych zawodowych doświadczeniach, o pierwszych spotkaniach z H. Tietgensem, o współpracy z nim i o jego roli dla ich działalności oraz dla sposobu myślenia o edukacji dorosłych.

Na zakończenie części plenarnej studenci Uniwersytetu Humboldta zaprezentowali pojęcia z obszaru edukacji dorosłych zdefiniowane przez Tietgensa, zgodnie z jego przekonaniem, że obszar ten wymaga doprecyzowania ważnych dla niego pojęć.

Druga część kolokwium przybrała postać forów dyskusyjnych. W sześciu grupach uczestnicy pracowali nad interpretacją tekstów Hansa Tietgenas dotyczących problemów, wokół których koncentrowała się jego działalność naukowa. Były to następujące obszary tematyczne: 1) Badania biograficzne i biegu życia (moderator prof. R. Egger); 2) Badania nad uczeniem się i nauczaniem (moderator: prof. G. Pätzoldt); 3) Badania uczestników/orientacja na uczestnika (moderator: prof. P. Faulstich); 4) Badania programów/sieci/ planowania (moderator: prof. W. Gieseke); 5) Społeczne założenia teoretyczne i instytucjonalne przyporządkowanie/umiejscowienie edukacji dorosłych (moderator: prof. E. Nuissl); 6) Profesjonalizacja i doskonalenie zawodowe (moderator: prof. D. Behrmann).

Podsumowując obrady w ramach kolokwium poświęconego Hansowi Tietgensowi należy podkreślić, iż organizatorom udało się połączyć na tym spotkaniu wątek niekiedy bardzo osobistych wspomnień o człowieku, który odszedł, z rzeczową debatą nad jego dorobkiem naukowym. Znalazło się w niej miejsce na różnorodną interpretacją jego poglądów, dyskusję z nimi, ich krytykę i uznanie dla ich roli w rozwoju edukacji dorosłych w Niemczech.

*Sylwia Słowińska*

## POMORSKIE SEMINARIUM „EDUKACJA REGIONALNA A WIELOKULTUROWOŚĆ POMORZA", KASZUBSKI UNIWERSYTET LUDOWY, Bytów, 26.10.2009

Kaszubski Uniwersytet Ludowy (dalej również jako: KUL) zdaje się od wielu lat wyznaczać standardy pracy oświatowej w społeczności pomorskiej zamieszkującej obszary wiejskie i małomiasteczkowe – już przed ćwierćwieczem, w latach 80. ubiegłego wieku znalazła w nim przystań grupa zapaleńców – nauczycieli-regionalistów zainteresowanych propagowaniem języka i kultury kaszubskiej wśród mieszkańców Pomorza i chcących rozwijać własne kompetencje dydaktyczne w tym zakresie. Wówczas fakt ten stał się jednym z istotnych sygnałów rozpoczęcia przez wspólnotę kaszubską drogi ku upodmiotowieniu i odbudowywaniu dumy z własnej tożsamości po latach PRL-owskiej centralizacji i związanego z nią mitu o jednolitości społeczeństwa. Dzisiaj edukacja regionalna jest elementem programu występującego w każdej polskiej szkole – czymś czytelnie widocznym i oczywistym.

Przed 1989 rokiem tym działaniom Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego przyglądano się jednak nie tylko uważnie, ale także – przynajmniej w niektórych gremiach – z pewnym niepokojem, wypływającym z obawy przed rzekomym kaszubskim separatyzmem. Wyprzedzały bowiem one o całą dekadę uznanie wiedzy o regionalnych odmiennościach – w tym kaszubszczyźnie i kaszubskim jako odrębnym języku regionalnym – za integralną i ważną część wykształcenia mieszkańców naszego kraju. Historycznie zatem placówka zajmuje ważne miejsce na mapie instytucji, które przyczyniły się (i przyczyniają nadal) do emancypacji Kaszubów i uznania przez nich samych własnej odrębności regionalnej za wartą ocalenia i pielęgnowania. Do dnia dzisiejszego edukacja regionalna, realizowana rokrocznie w postaci wielu różnorodnych działań (kursów, szkoleń, warsztatów, plenerów, spotkań itp.) jest obok edukacji ekologicznej i obywatelskiej jednym z trzech głównych filarów pracy oświatowej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego (od 1995 roku opierającego swoją działalność o dwie bazy: w Wieżycy k. Kościerzyny w centralnej części województwa pomorskiego oraz w Starbieninie k. Wejherowa na północy regionu niedaleko wybrzeży Bałtyku), o czym zresztą życzliwe placówce łamy „Rocznika Andragogicznego" regularnie od lat informują czytelników periodyku.

W ostatnim okresie KUL kontynuując dotychczasowe działania regionalne podjął kolejne, nowe inicjatywy – tym razem jednak mające ukazać mieszkańcom północnej Polski, a w szczególności właśnie Kaszubom, nie homogeniczny a wielokulturowy charakter Pomorza. Szereg realizowanych od kilku lat projektów dotyczących wielokulturowości regionu powoduje, że wieżycko-starbieniński uniwersytet ponownie wyznacza innym podmiotom kulturalno-oświatowym województwa przynajmniej niektóre kierunki poszukiwań oświatowych – potwierdzając tym samym, że znajduje się w awangardzie instytucji edukacyjnych, działających poza głównymi miastami regionu.

Ilustracją działań o przedstawionym powyżej, nowym charakterze może debata na temat wielokulturowości, która odbyła się w Muzeum Zachodnio-Kaszubskim na zamku pokrzyżackim w Bytowie 26 października 2009 roku. Seminarium nosiło tytuł: „Edukacja regionalna a wielokulturowość Pomorza", a jego głównym organizatorem był właśnie Kaszubski Uniwersytet Ludowy. Całość przedsięwzięcia przygotowano we współpracy z Instytutem Kaszubskim, bytowskim oddziałem Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego oraz starostwami powiatowymi w Bytowie i w Kartuzach.

Seminarium rozpoczęto czterema wystąpieniami o charakterze historyczno-teoretycznym. Następnie – w części drugiej – zaprezentowano siedem komunikatów referujących praktyczne inicjatywy związane z edukacją międzykulturową realizowane przez różne pomorskie instytucje i organizacje (pięć) oraz placówki szkolne (dwa). Całość wzbogacono zaś niezwykle owocną dyskusją na temat wielokulturowości Pomorza oraz wyzwań związanych z upowszechnianiem wiedzy i świadomości o niej wśród młodzieży i dorosłych mieszkańców wsi i miasteczek województwa.

Spotkanie otworzyły refleksje Marka Byczkowskiego (KUL) na temat dróg Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego ku nowoczesnej edukacji regionalnej i edukacji wielokulturowej oraz Liliany Grosz (Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie o/Bytów), prezentującej wielokulturowość ziemi bytowskiej, a także dwa referaty wprowadzające: Renaty Mistarz (Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku) pt. „Edukacja interkulturowa w społeczności lokalnej – problemy teoretyczne i dylematy praktyczne"; Cezarego Obracht-Prondzyńskiego (Instytut Kaszubski/Uniwersytet Gdański) pt. „Ujawniona… i zanikająca wielokulturowość Pomorza".

Następnie zaś uczestnicy seminarium wysłuchali komunikatów:

Grażyny Przybylak (Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku) – „Słupskie forum regionalne, cele i specyfika"; Katarzyny Dziewanowskiej (Zespół Szkół Ekonomiczno-Rolniczych w Bytowie) – „O programie Mozaika Etniczna"; Jaromira Szroedera (Muzeum Zachodnio-Kaszubskie w Bytowie) – „Kilka refleksji na temat działań w obszarze wielokulturowości (na podstawie własnych doświadczeń)"; Mirosławy Hanasko (Szkoła Podstawowa nr 5 w Bytowie) – „Moje życie jak czterolistna koniczyna"; Arkadiusza Golińskiego (Dom Pojednania i Spotkań w Gdańsku) – „Na drodze pojednania. Edukacja międzykulturowa w pracy Domu Pojednania i Spotkań im. św. M. Kolbego"; Anny Dereń (Powiatowy Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Kartuzach) – „Po drugiej stronie lustra, czyli animacja kulturowa".

W przeprowadzonej na ich kanwie dyskusji wskazywano na wiele ważnych zadań związanych z wielokulturowością. Podkreślano między innymi, że wielokulturowość zobowiązuje – nie tylko do poszanowania odrębności i przełamywania stereotypów ale też do wytrwałego, wielostopniowego, często przy tym trudnego dialogu. Akcentowano również, że edukacja regionalna i międzykulturowa mają charakter paralelny oraz przestrzegano przed próbami polityzacji różnic narodowościowych, etnicznych i religijnych. W wielu

głosach debaty pojawiały się również akcenty przypominające, że aby podjąć tematykę pomorskiej wielokulturowości – należało dojrzeć, co wymagało czasu. Dostrzegano też czytelne powiązania edukacji wielokulturowej z edukacją ustawiczną, albowiem – ponieważ ta pierwsza wymaga dojrzałej interdyscyplinarności – ten, kto chciałby się nią zajmować profesjonalnie, musi doskonalić się przez całe życie.

Jesienne bytowskie seminarium może być dowodem na to, że w działaniach pomorskiego KUL-u coraz ważniejsze miejsce zajmuje problematyka wielokulturowości. Przesłanie zarówno tej debaty, jak i innych prac oświatowych o podobnym programowo charakterze podejmowanych na Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym jest bowiem aż nadto oczywiste: ich animatorom chodzi o wyraźne zaakcentowanie, że oto na Kaszubach i Pomorzu, żyją obok samych Kaszubów, także inni Polacy (którzy przybyli na te ziemie np. w wyniku migracji z Kresów Wschodnich tuż po II wojnie światowej) oraz Ukraińcy, Łemkowie, Romowie, Niemcy i Żydzi; że obok katolików spotkamy tu unitów, prawosławnych, starowierców, muzułmanów, wyznawców judaizmu czy przedstawicieli nowych kościołów chrześcijańskich. Uświadomienie wszystkim mieszkańcom regionu tego dużego zróżnicowania jest bowiem ważnym krokiem w kierunku zarówno wzajemnego zrozumienia sąsiadów, jak też wykorzystania dla wspólnych działań (obywatelskich, gospodarczych, kulturalnych itd.) potencjału wszystkich mieszkańców ziemi pomorskiej.

*Tomasz Maliszewski*

## XIX SESJA POPULARNONAUKOWA „PROF. DR HAB. GEN. BRYG. ELŻBIETA ZAWACKA (1909–2009), Toruń, 4.11. 2009*

4 listopada 2009 r. w Toruniu odbyła się XIX już sesja popularnonaukowa zorganizowana przez Fundację Generał Elżbiety Zawackiej, Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek na temat „Prof. dr hab. gen. bryg. Elżbieta Zawacka (1909–2009). Sesja, której celem było uczczenie postaci zmarłej 10 stycznia 2009 r. inicjatorki i głównej założycielki fundacji oraz ukazanie jej wkładu w rozwój nauk pedagogicznych i historycznych, połączona była z uroczystym nadaniem imienia gen. prof. Elżbiety Zawackiej Bibliotece Pedagogicznej w Toruniu. Wśród licznie przybyłych gości obecni byli m.in. Senator RP Jan Wyrowiński, Wicewojewoda Kujawsko-Pomorski Dariusz Kurzawa, Prezydent Torunia Michał Zaleski,

* Sprawozdanie to jest nieco rozszerzoną wersją sprawozdania opublikowanego w Biuletynie Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej nr 2/57/2009.

Wiceprezes Instytutu Pamięci Narodowej Maria Dmochowska, przyjaciele i bliscy współpracownicy Pani Generał, kombatanci, profesorowie wielu uczelni m.in. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie Elżbieta Zawacka przez wiele lat pracowała, studenci i uczniowie szkół średnich oraz mieszkańcy Torunia.

Przed rozpoczęciem obrad o godz. 9.15 uczestnicy zgromadzili się na cmentarzu św. Jerzego w Toruniu i złożyli kwiaty na grobie śp. gen. Elżbiety Zawackiej. Kilka dni wcześniej, dzięki staraniom Gminy Miasta Toruń, Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Rady Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa w Warszawie, Urzędu do spraw Kombatantów i Osób Represjonowanych w Warszawie oraz Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej został postawiony nowy pomnik nagrobny z białego granitu autorstwa toruńskiego rzeźbiarza, Zbigniewa Mikielewicza. Obecne były liczne delegacje m.in. Biura Bezpieczeństwa Narodowego, Wojewody Kujawsko-Pomorskiego, Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Prezydenta i Radnych Miasta Torunia, ŚZŻAK Okręgu Toruń i innych organizacji kombatanckich, Instytutu Pamięci Narodowej, szkół toruńskich oraz osoby prywatne.

Następnie zgromadzeni udali się do Dworu Artusa, gdzie tradycyjnie już odbyła się sesja. Przed wejściem na salę obrad było wystawione stanowisko z publikacjami Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej, natomiast pracowniczki Biblioteki Pedagogicznej rozdawały przybyłym najnowsze wydawnictwo pt. „Elżbieta Zawacka. Bibliografia podmiotowo-przedmiotowa w wyborze za lata 1959–2009", oprac. Marzena Jarocka, Toruń 2009 oraz okolicznościowe kartki pocztowe.

Obrady otworzył i przewodniczył pierwszej części prof. Andrzej Tomczak, wieloletni współpracownik prof. Elżbiety Zawackiej, członek Rady Naukowej i Przewodniczący Komitetu Redakcyjnego Fundacji. Jako pierwszy przemówił Przewodniczący Rady Fundacji, Senator Jan Wyrowiński, który w kilku słowach wspomniał swoją wieloletnią współpracę z Panią Profesor. Głos zabrali także Wicewojewoda Kujawsko-Pomorski Dariusz Kurzawa oraz Prezydent Michał Zaleski, który podkreślił wielkie zasługi jakie dla Torunia i całego kraju oddała Pani Profesor. List od Ministra Aleksandra Szczygło z Biura Bezpieczeństwa Narodowego odczytał jego przedstawiciel Maciej Czulicki.

Następnie przedstawiciel Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego dokonał oficjalnego nadania imienia gen. prof. Elżbiety Zawackiej Bibliotece Pedagogicznej w Toruniu wręczając Dyrektor Biblioteki, Elżbiecie Wyrzykowskiej, akt nadania podpisany przez Marszałka Piotra Całbeckiego.

Kolejnym punktem sesji było wręczenie Medali „Pro Memoria" trzem zasłużonym w upamiętnianiu wojennej służby kobiet, wieloletnim współpracowniczkom Elżbiety Zawackiej i Fundacji oraz działającego w jej ramach Memoriału Generał Marii Wittek, skupiającego osoby pomagające m.in. w gromadzeniu materiałów dotyczących służby kobiet w czasie II wojny światowej: Izabeli Kuczyńskiej, kombatantce, przedstawicielce Memoriału Generał

Marii Wittek w Warszawie, autorce wielu artykułów na temat służby kobiet, Halinie Lipskiej-Koziołowej, kombatantce, przedstawicielce Memoriału Generał Marii Wittek w Warszawie, aktywnej działaczce ŚZZAK oraz Krystynie Wojtowicz, Wiceprzewodniczącej Memoriału Generał Marii Wittek i przedstawicielce Fundacji w Krakowie, aktywnie współpracującej m.in. z IPN. Wręczenia dokonali Przewodniczący Rady Fundacji, Senator Jan Wyrowiński oraz Prezydent Torunia, Michał Zaleski.

W obradach sesji jako pierwsza wystąpiła mgr Katarzyna Minczykowska, Wiceprezes Fundacji, doktorantka na UMK, która przygotowała biografię prof. Elżbiety Zawackiej z wykładem połączonym z prezentacją multimedialną na temat „Gen. prof. Elżbieta Zawacka 1909–2009". Przedstawiła w nim najważniejsze wydarzenia z życia Elżbiety Zawackiej, które ukształtowały jej drogę życiową i skupiła się na omówieniu aktualnego stanu badań, z zaznaczeniem do jakich źródeł należy jeszcze dotrzeć. Następnie prof. dr hab. Stanisław Salmonowicz z UMK opowiedział o swojej współpracy z Panią Profesor w latach 1982–2008, o tym jak wspólnie zakładali Fundację i o wielu innych inicjatywach podejmowanych na przestrzeni tych lat. Jako trzecia wystąpiła mgr Izabela Kuczyńska, która także mówiła o swojej wieloletniej współpracy z Elżbietą Zawacką, wspominając liczne spotkania i przytaczając ciekawe anegdoty. Podkreśliła, że możliwość współpracy z prof. Elżbietą Zawacką w upamiętnianiu wojennej służby kobiet, była czymś wyjątkowym nie tylko dla niej, ale i dla wszystkich innych pracujących z nią kombatantek.

Po krótkiej przerwie wznowiono obrady pod przewodnictwem dr. hab. Andrzeja Gąsiorowskiego z Uniwersytetu Gdańskiego. Swoje referaty zaprezentowali: prof. Władysława Szulakiewicz (UMK), która w wystąpieniu pt. „Biografia pedagogiczna Elżbiety Zawackiej" skupiła się na zagadnieniu co wiadomo o przymiotach i dziełach Pani Profesor z zakresu pedagogiki, omawiając m.in. drogę Elżbiety Zawackiej do samodzielności naukowej, jej pracę nauczycielską i kierunki zainteresowań twórczych w dziedzinie nauk o wychowaniu. Kolejna prelegentka, dr Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), w zastępstwie prof. Józefa Półturzyckiego (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Uniwersytet Warszawski) przedstawiła referat połączony z prezentacją multimedialną pt. „O publikacjach – *Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne* i *Elżbieta Zawacka 1909–2009"*, pod red. Anny Frąckowiak, Józefa Półturzyckiego i Hanny Solarczyk-Szwec, Radom 2009". Szczegółowo omówiła zawartość każdego tomu tych publikacji, których celem jest zapoznanie odbiorców z wydawnictwami pedagogicznymi Elżbiety Zawackiej oraz upamiętnienie jej postaci jako wybitnego pedagoga i historyka. Na zakończenie tej części wystąpił prof. dr hab. Waldemar Rezmer (UMK) z referatem „Wkład Elżbiety Zawackiej w rozwój badań nad dziejami wojennej służby Polek oraz konspiracji na Pomorzu". Podkreślił, że działalność Elżbiety Zawackiej i współdziałających z nią osób doprowadziła do podjęcia systematycznych badań nad konspiracją na Pomorzu oraz nad zaniedbywaną przez historyków kwestią wojennej służby kobiet

powodując m.in. zmianę stereotypu żołnierza-kobiety jako tylko łączniczki i sanitariuszki. W powołanej przez nią do życia Fundacji gromadzone są materiały archiwalne dotyczące konspiracji na Pomorzu oraz wojennej służby kobiet, z których od lat korzystają naukowcy, badacze i studenci z całego kraju, a także osoby poszukujące informacji o swoich bliskich zaangażowanych w działalność konspiracyjną.

Po kolejnej przerwie prelegenci wystąpili w nieco zmienionej kolejności. Najpierw mgr Eugenia Maresch (Rada Dziedzictwa Archiwalnego, Polsko-Brytyjska Komisja Historyczna z Londynu) z referatem pt. „Materiały do dziejów Wydziału Łączności Zagranicznej Komendy Głównej ZWZ-AK w zbiorach Studium Polski Podziemnej w Londynie", w którym skupiła się przede wszystkim na przedstawieniu misji Elżbiety Zawackiej w Londynie jako emisariuszki Komendanta Głównego AK do Naczelnego Wodza i sprawie praw żołnierskich dla kobiet. Następnie mgr Dorota Kromp (Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej, UMK), wystąpiła z referatem pt. „Archiwum osobiste prof. Elżbiety Zawackiej", w którym omówiła podział spuścizny Elżbiety Zawackiej na kilka grup z krótkim scharakteryzowaniem jakie materiały w danej grupie się znajdują. Jako kolejna wystąpiła dr Małgorzata Strzelecka (UMK) z referatem „Praca w szkołach średnich i w Przysposobieniu Wojskowym Kobiet" skupiając się na tych dwóch bardzo ważnych w życiu Elżbiety Zawackiej okresach. Na zakończenie swój referat na temat „Akta Instytutu Pamięci Narodowej o Elżbiecie Zawackiej" przedstawił dr hab. Mirosław Golon (UMK, IPN Oddział Gdańsk). Omawiając szczegółowo aktualnie znane akta dotyczące Elżbiety Zawackiej znajdujące się w archiwach IPN potwierdził, że była ona inwigilowana niemal przez cały okres istnienia Polski Ludowej. Niestety zniszczenie dużej ilości akt uniemożliwi szczegółowe ustalenie zakresu inwigilacji, chociaż być może przy dalszych poszukiwaniach w archiwach IPN uda się jeszcze natrafić na dodatkowe materiały dotyczące Elżbiety Zawackiej.

Z krótkim wspomnieniem o Pani Profesor wystąpiła również Maryla Sobocińska ze Szwecji, kombatantka, w czasie wojny żołnierz AK na Pomorzu, także wieloletnia współpracowniczka Pani Profesor.

Na zakończenie obrad odbyła się ożywiona dyskusja wśród uczestników. Następnie Prezydent Torunia zaprosił obecnych kombatantów i prelegentów na obiad do Zajazdu Staropolskiego.

O godz. 17.00 odbyło się spotkanie gości sesji w Bibliotece Pedagogicznej im. gen. prof. Elżbiety Zawackiej. Na miejscu można było oglądać wystawę „Minęło 100 lat (1909–2009)". Kilka obrazów z życia gen. Elżbiety Zawackiej „Zo" wypożyczoną z Fundacji. Zgromadzeni żywo komentowali przebieg sesji i ze wzruszeniem wspominali postać Pani Generał, z podkreśleniem, że będą wspierać kontynuowanie przez Fundację działalności zapoczątkowanej przez prof. Elżbietę Zawacką.

Teksty wystąpień zostaną opublikowane w kolejnym tomie Biblioteki Fundacji. Sesja odbyła się dzięki dotacji Gminy Miasta Toruń oraz Rady Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa.

*Dorota Kromp*

## XVIII DYDAKTYCZNA KONFERENCJA NAUKOWA „KSZTAŁCENIE ZDALNE – TRADYCJA I WSPÓŁCZESNOŚĆ W 100-LECIE URODZIN ELŻBIETY ZAWACKIEJ", Płock, 9–10.11.2009

9–10 listopada 2009 roku odbyła się kolejna już konferencja dydaktyczna, nosząca tytuł „Kształcenie zdalne – tradycja i współczesność w 100-lecie urodzin Elżbiety Zawackiej". Konferencja ta odbyła się w murach Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, pod patronatem Towarzystwa Naukowego Płockiego oraz Wydziału Pedagogicznego SWPW.

W skład komitetu naukowego weszli: prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniew P. Kruszewski (Rektor SWPW), prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki (Przewodniczący i Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW), prof. zw. dr hab. Andrzej Jaczewski, prof. zw. dr hab. E. Anna Wesołowska, prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło, prof. zw. dr hab. Władysław P. Zaczyński, prof. zw. dr hab. Maciej Tanaś, doc. dr Anna Frąckowiak, dr Renata Góralska (Zastępca przewodniczącego), dr Hanna Solarczyk-Szwec (Zastępca przewodniczącego).

Konferencja naukowa podzielona została na dwie części. Pierwsza z nich poświęcona była gen. prof. Elżbiecie Zawackiej, natomiast druga część dotyczyła kształcenia zdalnego. Całość składała się z czterech sesji tematycznych:

1. Gen. prof. Elżbieta Zawacka – pro memoria.
2. Bogactwo aktywności i spuścizny gen. prof. Elżbiety Zawackiej.
3. Modernizacja kształcenia zdalnego.
4. Kształcenie zdalne i ustawiczne w rozwoju.

Otwarcia konferencji dydaktycznej w imieniu Rektora Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica Z.P. Kruszewskiego dokonał Prorektor doc. dr Romuald Dobrzeniecki oraz Dziekan Wydziału Pedagogicznego, prof. dr hab. J. Półturzycki. Następnie głos zabrali: mgr Katarzyna Minczykowska (Wiceprezes Fundacji Generał E. Zawackiej) i mgr Marcin Olifirowicz (Redaktor Naczelny Wydawnictwa Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu).

Przewodniczącym pierwszej sesji poświęconej pamięci gen. Zawackiej był prof. dr. hab. Andrzej Sowiński wraz z prof. dr hab. Marią Januszewską-Warych.

Profesor Półturzycki i doc. Frąckowiak dokonali prezentacji dwutomowego dzieła poświęconego E. Zawackiej. Pierwszy tom pt. „Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne" został napisany pod redakcją: A. Frąckowiak, J. Półtu-

rzyckiego, H. Solarczyk-Szwec. Drugi tom nosi tytuł „Elżbieta Zawacka 1909––2009". W składzie redakcji znaleźli się: A. Frąckowiak, R. Góralska, J. Półturzycki oraz H. Solarczyk-Szwec i W. Wojdyło. Po prezentacji obu tomów nastąpiło uroczyste wręczenie książek wszystkim uczestnikom konferencji.

Następnie odbyła się prezentacja multimedialna z pożegnania i pogrzebu Pani Generał, którą przedstawiła zebranym dr Beata Borowska-Beszta z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Profesor Olga Czerniawska (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna) wystąpiła z referatem „Moje spotkania z Panią Profesor Elżbietą Zawacką", w którym podzieliła się wspomnieniami ze wspólnych rozmów i spotkań. Sesję zamknął referat mgr Katarzyny Minczykowskiej, która przedstawiła uczestnikom konferencji obraz życia gen. Zawackiej, jej działalność wojskową i patriotyczną.

Drugiej sesji poświęconej aktywności i spuściźnie E. Zawackiej przewodniczyli: prof. dr hab. Ewa Skibińska i prof. dr hab. Urszula Jeruszko.

Na początku wystąpiła mgr Dorota Kromp, której wykład dotyczył osobistego archiwum, jakie pozostawiła po sobie prof. Zawacka. D. Kromp jest pracownikiem Fundacji Generał E. Zawackiej oraz była wieloletnim osobistym sekretarzem Pani Generał.

„Konstruowanie teorii edukacji ustawicznej w pracach E. Zawackiej" to tytuł wystąpienia doc. A. Frąckowiak. Dalej głos zabrała dr Renata Góralska, której wystąpienie dotyczyło podręczników w pismach pedagogicznych prof. E. Zawackiej. Przedstawicielka Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – dr Elżbieta Woźnicka – mówiła o znaczeniu kształcenia korespondencyjnego w edukacji dorosłych. Do tego tematu nawiązał dr Tomasz Malicki z Uniwersytetu Gdańskiego. Uszczegółowił w swoim wystąpieniu „Założenia i działalność Korespondencyjnego Studium Oświaty Dorosłych TWP w Gdańsku w I połowie lat 70. XX wieku".

Trzecią sesję tematyczną otworzył referat dotyczący mediów cyfrowych i kształcenia zdalnego, w odniesieniu do badań i refleksji pedagogicznej, który podjął prof. dr hab. Maciej Tanaś.

Przewodniczącymi sesji pt. „Modernizacja kształcenia zdalnego" zostali: prof. dr hab. Olga Czerniawska wraz z Dziekanem Wydziału Pedagogicznego, prof. dr. hab. Józefem Półturzyckim.

O edukacji informatycznej dla rozwoju kształcenia zdalnego osób dorosłych mówiła także prof. dr hab. U. Jeruszka. Pani Profesor zajęła się możliwościami i barierami, jakie mogą wystąpić w edukacji informatycznej. Natomiast o problemach zdalnego kształcenia w szkole rosyjskiej opowiedziała uczestnikom konferencji dr Maria Januszewska-Warych, odnosząc się do projektu programowego „Nasza nowa szkoła".

W dalszej części konferencji dr Aneta Rogalska-Marasińska wystąpiła z referatem dotyczącym instytucji kulturalno-edukacyjnych on-line. Pani doktor mówiła o rozwoju techniki i technologii w odniesieniu do służby człowiekowi. Wystąpienie wzbogacone zostało prezentacją. Poza tym w tej sesji wystąpili również:

- Prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki „Wdrażanie uczniów do samokształcenia z wykorzystaniem Internetu",
- Prof. dr hab. Andrzej Straszak „Model hybrydowej edukacji i badań naukowych dla rozwoju lokalnych społeczności w e-globalnym świecie",
- Dr inż. Wojciech Lewandowski „Przegląd współczesnych narzędzi technologii informacyjnej wspomagających kształcenie zdalne w trybie on-line",
- Dr Alina Matlakiewicz „Brytyjski Uniwersytet Otwarty – dobra praktyka kształcenia zdalnego",
- Dr Jakub Czarkowski „Wykorzystanie Internetu w procesie wychowania",
- Mgr Katarzyna Mikołajczyk „Nowoczesne formy kształcenia zdalnego",
- Mgr Marta Krysiak „System edukacji na odległość w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie".

„Kształcenie zdalne i ustawiczne w rozwoju" to temat czwartej, a zarazem ostatniej sesji konferencji dydaktycznej. Pieczę i przewodnictwo nad nią zgodzili się sprawować: prof. dr hab. F. Bereźnicki, prof. dr hab. W. Wojdyło, a także doc. dr A. Frąckowiak.

Magister Ewa Sulkowska dokonała prezentacji książki pt. „Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku". Następnie głos zabrał profesor Wojdyło, który dokonał próby portretu Elżbiety Zawackiej jako konspiratorki, podkreślając jej działalność w Polsce Podziemnej. Doktor inż. Robert Żak podjął temat „Kształcenia zdalnego w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica". Ten sam temat poruszyła dr Liliana Tomaszewska, w odniesieniu natomiast do Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych, przedstawiając komunikat z prowadzonych badań.

„O Założeniach edukacji zdalnej w ujęciu Elżbiety Zawackiej" mówił prof. Półturzycki. Według gen. prof. E. Zawackiej podstawą kształcenia na odległość było samokształcenie. Ważną rolę w tym procesie miały – zdaniem E. Zawackiej – odgrywać podręczniki. Taki podręcznik dla szkoły korespondencyjnej miał zawierać instrukcje i prace kontrolne, jako formy sprawdzenia samokształcenia. Podstawą systemu odległego uczenia się było: samokształcenie, podręcznik i nauczyciel-instruktor.

Doktor Kazimierz Wieczorkowski przedstawił „Środki sieciowej współpracy grupowej w procesie kształcenia na odległość".

Po wygłoszeniu ostatniego referatu wszyscy uczestnicy konferencji mogli zabrać głos w dyskusji i składać wolne wnioski.

Podsumowania i zakończenia obrad dokonał prof. Półturzycki wraz z dr Frąckowiak, dziękując zebranym za udział w konferencji i jednocześnie zapraszając na kolejną przyszłoroczną XIX już konferencję dydaktyczną.

W konferencji pt. „Kształcenie zdalne – tradycja i współczesność w 100-lecie urodzin Elżbiety Zawackiej" wzięło udział około 60 osób, w tym: 15 profesorów, 7 docentów i 12 doktorów. Wygłoszono 34 referaty i zebrano ponad 40 tekstów do druku.

W ten oto sposób Dziekan prof. Półturzycki uroczyście zamknął konferencję.

*Marzena Brzózka*

# ZAPROSZENIA NA KONFERENCJE

## XIII STUDENCKA KONFERENCJA NAUKOWA „INNOWACJA A PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ – OD ZERA DO MILIONERA", 24 marca 2010 roku

### ZAPROSZENIE

Drodzy Studenci,

studenci IV roku specjalizacji andragogicznej Wydziału Pedagogiczngo Uniwersytetu Warszawskiego oraz studenckie Warszawskie Koło Andragogiczne mają zaszczyt zaprosić Was na XIII Studencką Konferencją Naukową „Innowacja a przedsiębiorczość – od zera do milionera", która odbędzie się 24 marca 2010 roku w budynku Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Mokotowskiej 16/20. Patronat honorowy nad konferencją objęło Centrum im. Adama Smitha.

Mając na uwadze trudności w zdobyciu zatrudnienia przez absolwentów wyższych uczelni, studenci specjalizacji andragogicznej postanowili zorganizować Konferencję Naukową, która pomogłaby absolwentom w dokonaniu wyboru indywidualnej drogi zawodowej. Tematyka konferencji odzwierciedla rosnącą aktywność młodych ludzi jako jednostek wdrażających innowacje w biznesie. Zadaniem konferencji jest kształtowanie w uczestnikach postawy przedsiębiorczej, a także wyposażenie w wiedzę i kompetencje konieczne do założenia i efektywnego prowadzenia własnej firmy. Sądzimy, że w dobie postmodernistycznej gospodarki ważna jest świadomość własnych kompetencji zawodowych i umiejętność ich wykorzystania w projektowaniu własnego stanowiska pracy.

*Joanna Tusień*
*Przewodnicząca*
*Komitetu Organizacyjnego*
*XIII Studenckiej Konferencji Naukowej*

**IV STUDENCKA KONFERENCJA NAUKOWA „POŁAWIACZE PEREŁ, CZYLI JAK ZARZĄDZAĆ TALENTAMI", Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 15.04.2010**

Studenckie Koło Naukowe Doradztwa Zawodowego i Personalnego już czwarty raz organizuje Ogólnopolską Studencką Konferencję Naukową. W tym roku zainspirował nas temat znaczenia talentu w karierze zawodowej. Chcemy poruszyć zagadnienia związane z pracą z uczniem zdolnym, pracą na zasobach każdego człowieka oraz zarządzaniem talentami w firmie. **IV Ogólnopolską Studencką Konferencję Naukową zatytułowaliśmy „Poławiacze pereł, czyli jak zarządzać talentami?".** Wydarzenie odbędzie się 15 kwietnia 2010 na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

**Część wykładowa** obejmować będzie tematykę związaną z talentami w odniesieniu do całego biegu życia jednostki. Wykład wprowadzający „Kształcenie ustawiczne a rozwój talentów" wygłosi prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, Kierownik Zakładu Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Kolejne wystąpienia zaprezentują Agata Baj – doradca zawodowy i personalny, założycielka firmy *eduBAJ,* w ramach której projektuje i prowadzi szkolenia z zakresu efektywnych metod nauczania i uczenia się, Bogna Frąszczak – Dyrektor Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu, Wiceprezes Stowarzyszenia Psychoprofilaktyki Środowiskowej „Starzy i Młodzi dla Młodych i Starych", dr Sławomir Banaszak, Kierownik Pracowni Metodologii Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu oraz członkowie Studenckiego Koła Naukowego Doradztwa Zawodowego i Personalnego.

Po części wykładowej odbędą się warsztaty, podczas których uczestnicy konferencji poznają konkretne metody pracy z uczniem zdolnym, wzbogacą warsztat pracy doradcy zawodowego o umiejętności związane z pracą na zasobach, a także rozwiną swoje własne talenty.

Zwieńczeniem konferencji będzie część artystyczna. Zapraszamy wszystkich uczestników na „Koncert talentów". W programie występy piosenkarek – Adrianny Mańczak oraz Małgorzaty Kaźmierczak, tancerzy – Joanny i Michała Milewskich, skrzypaczki Elizy Skórzewskiej, iluzjonisty oraz prezentacja prac plastycznych malarza – Jana Siedlika. Występy będą przeplatane krótkimi wywiadami, podczas których artyści opowiedzą o tym, jak odkryli i rozwijali swój talent.

W trakcie trwania konferencji zapraszamy wszystkich uczestników do obejrzenia wystawy zdjęć pt. „Poławiacze pereł", autorstwa fotografki Ewy Dutkiewicz, w której udział wzięli członkowie Studenckiego Koła Naukowego i Doradztwa Zawodowego,

Uczestnicy konferencji będą mieli możliwość zaprezentowania swoich zainteresowań związanych z tematyką konferencji podczas sesji plakatowej (plakaty w formacie B1). Zgłoszenia przyjmujemy do 19 marca 2010 roku.

Pytania i zgłoszenia na konferencję prosimy kierować na adres: skndzip@amu.edu.pl lub magdasiedlik@poczta.onet.pl

Serdecznie zapraszamy!

W imieniu Studenckiego Koła Naukowego
Doradztwa Zawodowego
*Magdalena Siedlik*

**I ZAKOPIAŃSKA KONFERENCJA GERONTOLOGICZNA „STAROŚĆ W PRZESTRZENI BADAWCZEJ ANDRAGOGIKI", Wyższa Szkoła Administracji i Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Zakopane, 20–21.04. 2010 www.gerontologia.cba.pl**

**Organizatorzy:**
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego
oraz
Wydział Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych
Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej
Towarzystwo Szkolne im. M. Reja

**Szanowni Państwo,**

W nawiązaniu do naszych dotychczasowych działań, zmierzających do łączenia i optymalizacji wysiłku badawczego polskich andragogów, zajmujących się problematyką gerontologiczną, pragniemy Państwa serdecznie zaprosić do udziału w naukowym spotkaniu w ramach nowego cyklu: **„Zakopiańskie Konferencje Gerontologiczne**". Spotkania będą odbywać się w Zakopanem co dwa lata. Pierwsza konferencja, pod hasłem: **„Starość w przestrzeni badawczej andragogiki"**, zaplanowana jest w dniach **20–21.04.2010.** Miejscem spotkań jest znany wielu andragogom **W**ojskowy **Z**espół **W**ypoczynkowy „Zakopane", ul. Stanisława Nędzy-Kubińca 101, 34-511 Kościelisko. Szacowany koszt uczestnictwa w konferencji i pobytu dwóch pełnych dni wraz z wyżywieniem to 500 zł.

Zainteresowania andragogów problematyką gerontologiczną, na dzień dzisiejszy, są już znaczące, a nawet można stwierdzić – imponujące. Andragodzy z dużym zainteresowaniem i zapałem badawczym odnieśli się do ostatniej z faz życia człowieka dorosłego, jaką jest późna dorosłość, zwana po-

wszechnie starością. Można śmiało stwierdzić, że gerontologiczna myśl Aleksandra Kamińskiego, na przestrzeni ponad trzydziestu lat, zyskała licznych kontynuatorów w środowisku polskich andragogów. Podejmowana jest przez nich wieloaspektowa refleksja nad starością i starzeniem się w kontekście rozwoju i edukacji człowieka w okresie późnej dorosłości, realizowane są wielowątkowe badania dotyczące aktywności społecznej, kulturalnej i edukacyjnej człowieka starszego. Liczne są publikacje w tym zakresie, tak pozycji zwartych, jak i artykułów. Została powołana seria wydawnicza: „Biblioteka Gerontologii Społecznej" i wydany I tom w tej serii. Podjęto także inne działania organizacyjne, mające za zadanie łączenie wysiłków badawczych tego środowiska. Zaproponowany cykl konferencji naukowych ma służyć bieżącej wymianie myśli naukowej, podejmowaniu wspólnych przedsięwzięć badawczych, projektów praktycznych i dydaktycznych oraz działań wydawniczych, sprzyjających rozwojowi i popularyzacji wiedzy o starości i starzeniu w środowisku naukowym, wśród studentów oraz ogółu naszego społeczeństwa.

Cele Pierwszej Zakopiańskiej Konferencji Gerontologicznej: „Starość w przestrzeni badawczej andragogiki" określamy jako:

- wymianę dotychczasowych doświadczeń w zakresie refleksji i badań gerontologicznych, podejmowanych przez polskich andragogów,
- przegląd aktualnych badań gerontologicznych realizowanych przez andragogów,
- opracowanie wstępnych założeń ewentualnego wspólnego andragogicznego projektu ogólnopolskich badań gerontologicznych,
- prace przygotowujące publikacje z serii wydawniczej „Biblioteka Gerontologii Społecznej". Przypominamy tematykę dwóch kolejnych tomów: „**Uczenie się seniorów**", **„Duchowość starości".** Czekamy na teksty tematycznie związane z podanymi hasłami, jak i inne, dotyczące starości i starzenia się, mieszczące się w polu badawczym andragogiki.

Prosimy o nadsyłanie uwag i propozycji, związanych z planowanym naukowym przedsięwzięciem, co ułatwi nam przygotowanie jak najbardziej odpowiadającego wszystkim uczestnikom programu konferencji. Do udziału w konferencji zapraszamy także teoretyków i praktyków spoza obszaru badawczego andragogiki, których dorobek może wzmocnić andragogiczne poszukiwania badawcze i działania praktyczne.

Patronat nad przedsięwzięciem objął Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.

Licząc na Państwa zainteresowanie naszą propozycją, pozostajemy z wyrazami szacunku

*Przewodniczący Komitetu Konferencyjnego*
*prof. dr hab. Elżbieta Dubas i dr Artur Fabiś*

**KONFERENCJA „CAŁOŻYCIOWE UCZENIE SIĘ JAKO WYZWANIE DLA TEORII I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ”, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Gniezno, 21–22.06.2010**

W odpowiedzi na nowe wyzwania i zadania dla teorii i praktyki kształcenia ustawicznego pragniemy Państwa zaprosić do udziału w konferencji, której celem jest refleksja teoretyczna, wymiana doświadczeń w zakresie badań i dobrych praktyk dotyczących różnych obszarów kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych. Konferencja „Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej” odbędzie się 21–22 czerwca 2010 r. w Kolegium Europejskim im. Jana Pawła II w Gnieźnie. Organizatorem spotkania jest Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Intencją organizatorów jest stworzenie warunków do zaprezentowania podstawowych kierunków namysłu nad teorią i praktyką edukacyjną podejmowanych w różnych ośrodkach akademickich i instytucjach praktyki edukacyjnej na terenie Polski.

Proponujemy następujące obszary tematyczne:

- Kierunki rozwoju refleksji i strategii badawczych w edukacji dorosłych.
- Polityka oświatowa – trendy, strategie, rozwiązania.
- Instytucjonalne konteksty kształcenia ustawicznego.
- Kształcenie ustawiczne na uniwersytetach i w szkołach wyższych.
- Adresaci usług edukacyjnych – ich potrzeby, uwarunkowania i charakterystyka.
- Biograficzność w edukacji dorosłych.
- Kształcenie ustawiczne a rynek pracy.
- Człowiek w miejscu pracy.
- Migracje zarobkowe i wielokulturowość w miejscu pracy.
- Nowe wyzwania i konteksty doradztwa zawodowego.
- Senior w przestrzeni edukacyjnej.

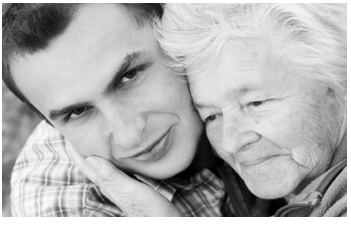
Do udziału w konferencji zapraszamy teoretyków i praktyków – pracowników ośrodków akademickich, przedstawicieli placówek oświatowych, organizacji pozarządowych, pracodawców, przedstawicieli samorządów lokalnych oraz inne osoby zaangażowane w rozwój idei całożyciowego uczenia się. Chcemy, aby nasze spotkanie było przestrzenią do wymiany doświadczeń, inspiracji i dobrych praktyk w szeroko rozumianej edukacji całożyciowej.

Wszystkich zainteresowanych prosimy o kontakt z sekretarzem konferencji – dr Małgorzatą Rosalską, e-mail: rosalska@wp.pl lub ksztalc@amu.edu.pl.

Z wyrazami szacunku
W imieniu Komitetu Organizacyjnego
*Prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik*

Uniwersytet Wrocławski

## MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA „EDUKACYJNE I KULTUROWE OBLICZA STAROŚCI"



**Wrocław, 23–25 czerwca 2010 r.**

Starość to kolejny etap dorosłości pełen wyzwań, nie pozbawiony własnej dynamiki rozwojowej, który można i należy świadomie kształtować. Jest to też okres zmian i wyzwań rozwojowych. Starość jest stygmatem. Lęk przed starością jest tak silny, że problematyka starości, starzenia się nie pojawia się zarówno w potocznych, codziennych rozmowach, jak i publicznych dyskusjach. Starość należy do społecznego tabu. Społeczna świadomość, że osoby starsze należą do grup dyskryminowanych jest niewielka. Jak wskazują prognozy przybywa osób w okresie późnej dorosłości. Taka sytuacja stawia przed społeczeństwem nowe wyzwania, a także nowe możliwości. Konieczne jest zatem innowacyjne spojrzenie na sytuację polityczną, ekonomiczną, gospodarczą, edukacyjną, społeczną krajów UE uwzględniając aspekt starzenia się populacji.

Ideą konferencji jest:

- wymiana doświadczeń (edukacyjnych, kulturowych, społecznych, międzypokoleniowych) na temat aktywności, problemów, potrzeb osób starszych oraz alternatyw organizowania czasu po ukończeniu aktywności zawodowej;
- pokazanie nie/zaangażowania seniorów w sferę publiczną, społeczną, polityczną, wolontariat;
- przedstawienie możliwości wykorzystywania potencjału osób starszych, ich doświadczeń, wiedzy i mądrości;
- wskazanie kierunków zmian i rozwoju na rzecz stygmatyzowanej grupy osób starszych.

Proponowany temat konferencji w założeniu ma stworzyć możliwość spotkania badaczy bezpośrednio zaangażowanych w problemy osób starszych (praktyków, teoretyków) oraz badaczy z badaczami, którzy w swoich obszarach zainteresowań naukowych dostrzegają miejsce dla problematyki starości. Spotkanie, które w zamierzeniu ma być wzajemną inspiracją do dyskusji, wymiany doświadczeń oraz propozycji stworzenia przestrzeni do wspólnego działania na rzecz osób w późnej dorosłości.

Dodatkowym ważnym aspektem konferencji będzie prezentacja wyników badań europejskiego, międzynarodowego projektu Grundtvig, WECU (Wirtualne Europejskie Centrum Kulturowe). Projekt realizowany jest od 2008 roku przez sześciu partnerów z różnych krajów europejskich (Holandia, Polska, Czech, Niemcy, Słowacja, Szwecja), a w założeniu ma stworzenie wirtualnej platformy wymiany doświadczeń międzykulturowych i międzypokoleniowych związanych z transmitowaniem dziedzictwa kulturowego.

Więcej informacji na stronie konferencji: www.starosc.konferencja.uni.wroc.pl

**Organizatorzy**
Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, UWr

**Komitet naukowy**
Prof. dr hab. Jerzy Semków
Dr Małgorzata Malec

**Komitet organizacyjny**
Prof. dr hab. Witold Jakubowski
Dr Maria Jabłońska
Dr Aleksander Kobylarek
Dr Marek Podgórny
Dr Martyna Pryszmont-Ciesielska

**Sekretarz:**
mgr Anna Brzezińska
e-mail: konferencja.starosc@gmail.com

## XIX KONFERENCJA DYDAKTYCZNA

Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku przygotowuje kolejną XIX konferencję dydaktyczną na temat organizacji i skuteczności pedagogicznych studiów niepaństwowych, połączoną z jubileuszem XV-lecia pracy Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Tematyka konferencji obejmuje:
– przegląd XV-lecia działalności Wydziału Pedagogicznego,
– analizę prac badawczych pracowników Wydziału,

– ocenę i promocję publikacji wydawanych przez Wydział w formie czasopism i tekstów książkowych,
– analizę rozwoju wyższego szkolnictwa niepaństwowego w Polsce,
– uzyskane korzyści i wartości edukacji akademickiej w wyższym szkolnictwie niepaństwowym,
– prezentację studium przypadku wyróżniających się szkół i wydziałów szkolnictwa niepaństwowego.

Formy konferencji:
– sesje plenarne,
– dyskusje okrągłego stołu,
– seminaria w grupach,
– sesje promocyjne wydawnictw,
– spotkania z komitetami redakcyjnymi Edukacji Otwartej, Rocznika Andragogicznego i Płockich Studiów Dydaktycznych.

Termin konferencji: 27–28 września 2010 roku

Miejsce konferencji – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, ul. Kilińskiego 12, Wydział Pedagogiczny, Budynek E – Sala Rady Wydziału – Korkowa.

Zgłoszenia mogą być kierowane do Sekretariatu Wydziału Pedagogicznego, tel. 24-366-41-30, adres: Kilińskiego 12, 09-402 Płock, Konferencja Dydaktyczna.

XIX Konferencja Dydaktyczna odbędzie się pod patronatem J.M. Rektora Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica prof. nzw. dr. hab. inż. Zbigniewa P. Kruszewskiego, prezesa Towarzystwa Naukowego Płockiego i przewodniczącego Rady Towarzystw Naukowych Polskiej Akademii Nauk.

Kierownictwo naukowe konferencji:
– prof. dr hab. Józef Półturzycki – kierownik naukowy,
– doc. dr Anna Frąckowiak – zastępca kierownika naukowego,
– doc. dr Daniel Korzan – zastępca kierownika ds. organizacyjnych,
– mgr Marzena Brzózka – sekretarz,
– mgr Iwona Jankowska – sekretarz,
– mgr Ewa Sulkowska – sekretarz.

Informacji i wyjaśnień o konferencji udzielają: Sekretariat Wydziału Pedagogicznego, redakcja Edukacji Otwartej i Płockich Studiów Dydaktycznych.

Wszystkich zainteresowanych serdecznie zapraszamy do udziału w konferencji.

# V. RECENZJE

**Tadeusz Aleksander: *Andragogika. Podręcznik akademicki*,**
**Wyd. ITeE – PIB, Radom – Kraków 2009, 437 (+ 6) s., bibl., indeks nazwisk**

Publikacja autorstwa Tadeusza Aleksandra, która jest przedmiotem niniejszej recenzji, ma charakter podręcznika akademickiego. Pisanie podręczników jest, w moim odczuciu, sztuką. Wymaga obszernej i pogłębionej wiedzy dyscyplinowej, ale także wiedzy wykraczającej daleko poza zainteresowania danej dyscypliny naukowej, w tym przypadku – andragogiki. Wymaga od autora całościowego oglądu dorobku prezentowanej dyscypliny, krytycznego namysłu w celu odróżnienia treści dla niej pierwszoplanowych od treści drugorzędnych, ich logicznego i spójnego uporządkowania, a przede wszystkim posiadania własnej wizji tej dyscypliny. Spełnienie tych podstawowych wymagań pozwala na wypracowanie indywidualnej, autorskiej „wersji" dyscypliny naukowej. I taką jest, moim zdaniem, *Andragogika* Tadeusza Aleksandra. Autor prezentuje własny, oryginalny model/obraz andragogiki, który nie jest bynajmniej modelem/obrazem powszechnie podzielanym. W tej oryginalności upatruję podstawowe walory niniejszej pracy.

Podręcznik został opracowany przez autora z myślą o studentach kierunków humanistycznych, którzy w programie studiów realizują przedmiot „andragogika" i mają ograniczone możliwości zdobywania wiedzy andragogicznej ze względu na brak niezbędnej w tym celu literatury przedmiotu lub niemożność dotarcia do pozycji wydanych w przeszłości. Dla studentów specjalności i specjalizacji andragogicznych niniejszy podręcznik stanowi, moim zdaniem, również cenne źródło wiedzy.

Andragogikę, jako naukę, utożsamia Tadeusz Aleksander z teorią edukacji dorosłych (s. 9) i zapewne dlatego Jego rozważania skupiają się przede wszystkim wokół instytucjonalnych rozwiązań edukacyjnych adresowanych na przestrzeni wieków do osób dorosłych, inaczej mówiąc dotyczą edukacji formalnej i pozaformalnej dorosłych. Książka składa się z trzynastu rozdziałów oraz „Wprowadzenia", bibliografii i indeksu nazwisk.

We „Wprowadzeniu" T. Aleksander przypomina autorów polskich podręczników z zakresu oświaty dorosłych, którzy począwszy od 1913 roku (kiedy pojawiła się praca zbiorowa pod redakcją Heleny Radlińskiej *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, uznawana za pierwszy podręcznik andragogiki) prezentowali osiągnięcia myśli andragogicznej oraz praktyki oświaty dorosłych. Autor przywołuje wszystkie prace andragogiczne o charakterze podręczników, które wywarły znaczący wpływ na kształt teorii andragogicznej, na przestrzeni wielu lat, wyznaczając kierunki jej poszukiwań, ale też wprowadzając pewne ograniczenia. Wśród autorów podręczników wymienia

tak znane postaci, jak: Kazimierz Wojciechowski, Mieczysław Żytko, Ryszard Wroczyński, Adam Olgierd Uziębło, Franciszek Urbańczyk, Lucjan Turos, Tadeusz Wujek, Józef Półturzycki, Mieczysław Malewski, Ryszard Pachociński, Dzierżymir Jankowski, Kazimierz Przyszczypkowski, Józef Skrzypczak, Czesław Maziarz, Tadeusz Nowacki, Zygmunt Wiatrowski, autorów zajmujących się zarówno andragogiką ogólną, jak też szczególnymi jej obszarami (m.in. dydaktyką kształcenia dorosłych, metodologią badań andragogicznych, kształceniem i doskonaleniem zawodowym, andragogiką rolniczą). Praca Tadeusza Aleksandra bliższa jest andragogice ogólnej, o czym pisze sam autor (s. 15).

Pierwszy rozdział pracy („Ewolucja nazewnictwa oświaty dorosłych i trendy w tworzeniu jej teoretycznych podstaw") poświęcił T. Aleksander terminom funkcjonującym w obszarze andragogiki, jako nauki oraz w obszarze konkretnych działań edukacyjnych (oświacie dorosłych). Autor wyjaśnia genezę współcześnie stosowanej terminologii, pozwalając tym samym lepiej zrozumieć czytelnikowi istniejący i dający się bez trudu zauważyć chaos pojęciowy w tym zakresie. Tym samym autor podejmuje próbę uporządkowania istniejącego nazewnictwa, szczególną uwagę poświęcając edukacji permanentnej (zamiennie nazywanej ustawiczną) i sytuując to pojęcie wśród podstawowych dla teorii i praktyki kształcenia w ogóle – nie tylko dla teorii i praktyki kształcenia osób dorosłych (s. 43).

Rozdział drugi („Dzieje oświaty dorosłych w Polsce") ma charakter wprowadzający do szczegółowych rozważań dotyczących instytucjonalnych form oświaty dorosłych zaprezentowanych w kilku następnych rozdziałach. W niniejszym rozdziale przedmiotem zainteresowania autora jest historia oświaty dorosłych (edukacji dorosłych) na ziemiach polskich od pierwszych działań o prekursorskim charakterze do czasów współczesnych. Koleje losu oświaty dorosłych prezentuje autor w kontekście wybranych osiągnięć oświatowców za granicą. Pragnę zwrócić uwagę na ostatni fragment tego rozdziału, w którym autor opisuje zmieniające się wzorce kształcenia andragogów od 1924 roku, kiedy Helena Radlińska uruchomiła w Wolnej Wszechnicy Polskiej – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej do początków lat 60. XX wieku. Kształcenie andragogów wydaje się podstawowym problemem w edukacji dorosłych, ponieważ andragodzy są – moim zdaniem – tą grupą społeczną i zawodową, od której przede wszystkim zależy realizacja zmieniających się celów, formułowanych w obrębie edukacji dorosłych.

Instytucjami oświaty dorosłych, które T. Aleksander uznał za znaczące dla niej oraz uczynił przedmiotem charakterystyki w kolejnych rozdziałach są: domy kultury (rozdz. III „Tradycje domów kultury w Polsce"), instytuty rzemieślniczo-przemysłowe (rozdz. IV „Działalność edukacyjna instytutów rzemieślniczo-przemysłowych w latach międzywojennych"), szkoły (rozdz. V „Szkoły dla dorosłych"), instytucje oświaty pozaszkolnej, m.in. kursy, uniwersytet powszechny, uniwersytet ludowy, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego (rozdz. VI „Oświata pozaszkolna"), media (rozdz. VII „System

kształcenia dorosłych z wykorzystaniem mediów masowych"), formy amatorskiego ruchu artystycznego (rozdz. VIII „Edukacja kulturowa ludzi dorosłych – wybrane instytucje i niektóre formy jej realizacji"), uniwersytet trzeciego wieku (rozdz. IX „Uniwersytet trzeciego wieku"). Autor opisuje zarówno takie rozwiązania instytucjonalne kształcenia osób dorosłych, które mają dość długą tradycję (np. domy kultury), jak też takie, które pojawiły się dopiero w drugiej połowie XX wieku (np. uniwersytety trzeciego wieku). T. Aleksander przedstawia powstanie i rozwój tych instytucji na przestrzeni lat, ich rolę w kształceniu i wychowaniu dorosłych, realizowane przez nie zadania oraz efekty podejmowanej przez nie działalności. Ich charakterystyka została przez autora obudowana licznymi danymi statystycznymi, ilustrującymi i/lub potwierdzającymi poglądy autora na oświatę (edukację) dorosłych. Prezentacja wybranych przez T. Aleksandra instytucji kształcących dorosłych wydaje się mieć przede wszystkim charakter historyczny. Poznanie instytucjonalnych rozwiązań w kształceniu dorosłych w ujęciu historycznym jest niezbędnym elementem wiedzy andragogicznej, pozwalającym zrozumieć współczesne przemiany formalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych.

Ostatnie cztery rozdziały pracy T. Aleksander poświęcił współczesnym problemom andragogiki, które znajdują się w polu zainteresowania andragogów.

Rozdział dziesiąty („Cechy, trendy rozwojowe i funkcje społeczne edukacji dorosłych") jest, w moim przekonaniu, pierwszym z rozdziałów, w których autor podejmuje próbę podsumowania aktualnego stanu edukacji dorosłych i andragogiki oraz wyznaczenia im kierunków rozwoju. W niniejszym rozdziale T. Aleksander przedmiotem rozważań czyni cechy współczesnej edukacji dorosłych (m.in. wielość organizatorów, pluralizm nurtów ideologicznych, politycznych i wyznaniowych, wielość form, wielopoziomowość i wielowariantowość form kształcenia, otwartość i elastyczność). Stanowią one punkt odniesienia dla wytyczenia przez autora kierunków rozwoju edukacji dorosłych, takich jak m.in.: wzrastająca liczba i różnicowanie się organizatorów, wielonurtowość ideologiczna, polityczna i filozoficzno-społeczna, pogłębiająca się profesjonalizacja i specjalizacja instytucji edukacyjnych, umiędzynarodowienie edukacji dorosłych, dbałość o jakość kształcenia. Podkreślić należy fakt zauważenia przez autora również negatywnych zjawisk związanych z edukacją dorosłych: „(…) przerost reklamy nad jakością kształcenia, zawyżone ceny usług edukacyjnych, byle jakie niekiedy programy kształcenia, niska jakość ich realizacji, brak wymogów jakościowych przy wydawaniu koncesji edukacyjnych realizowanych w ramach działalności gospodarczej, zdobywanie dyplomów po kumotersku, »handel dyplomami«" (s. 323). Myślę, że w kolejnych wydaniach podręcznika warto byłoby tym zagadnieniom poświęcić więcej uwagi. Są to zjawiska niewątpliwie niepokojące środowisko andragogów, niszczące proces edukacyjny, ale jednocześnie niedostatecznie rozpoznane, wobec których andragodzy obecnie pozostają bezradni.

Pragnę zwrócić uwagę czytelników na zaproponowaną w tym rozdziale typologię procesu uczenia się osób dorosłych (uczenie się systematyczne długotrwałe, systematyczne krótkotrwałe, wszechnicowe, doraźne, pośrednie, uczenie się przez działanie, uczenie się przez poradnictwo), której podstawę stanowią wyniki przeprowadzonych przez autora badań. Uporządkowanie rodzajów uczenia się osób dorosłych wydaje się szczególnie ważne w kontekście idei całożyciowego uczenia się. Autor zwraca także uwagę na znaczenie Internetu w kształceniu dorosłych. Rozdział zamykają rozważania na temat funkcji realizowanych przez edukację dorosłych: ekonomicznej, popularyzacyjnej, integracyjnej, adaptacyjnej, politycznej/ideologicznej, konstruktywnej, eliminacyjnej, konserwatywnej, profilaktycznej, różnicowej lub rozdzielczej, kompensacyjnej, terapeutycznej, doskonalącej, demokratyzującej. Tak duża różnorodność funkcji edukacji dorosłych jest wystarczającym argumentem, zdaniem autora, na rzecz priorytetowego traktowania jej w różnych programach rozwoju kraju. Nie można nie zgodzić się ze stanowiskiem autora; interesujące byłyby empiryczne wskaźniki pozwalające ustalić hierarchię realizowanych w Polsce przez edukację dorosłych funkcji i jej porównanie z funkcjami realizowanymi przez edukację dorosłych w innych krajach, szczególnie w Unii Europejskiej. Nie jest to element krytyki, ale wskazanie potencjalnego obszaru badań, a tym samym zwrócenie uwagi na inspiracje badawcze, których źródłem jest omawiana publikacja.

W rozdziale jedenastym („Globalizacyjne implikacje edukacji dorosłych w Polsce") T. Aleksander nadaje edukacji dorosłych wymiar międzynarodowy, pokazując jej związki z edukacją w państwach Unii Europejskiej oraz sytuując ją w szerszym kontekście: globalizacji życia, zmieniającej się dynamicznie cywilizacji oraz kryzysu kultury. Autor krytycznie przedstawiając wpływ tych zjawisk na edukację dorosłych, postuluje zwrócenie uwagi na postaci tzw. oświatowców, pracujących w obszarze edukacji formalnej i pozaformalnej. Istnieje, zdaniem autora, konieczność zweryfikowania sposobów kształcenia tej grupy pracowników oraz opracowania dla nich dróg rozwoju zawodowego.

W przedostatnim, dwunastym rozdziale („Oświata dorosłych w Polsce na początku XXI wieku") T. Aleksander prezentuje w sposób syntetyczny stan edukacji dorosłych u progu nowego tysiąclecia poprzez diagnozę jej organizatorów, instytucjonalnych rozwiązań, różnorodności form kształcenia, procesów dokształcania i doskonalenia kadr. Określa też zjawiska, które dynamizują rozwój edukacji dorosłych (przemiany gospodarcze, społeczne, kulturalne; przepisy prawne) oraz wyznacza jej trendy rozwojowe – m.in. dalsze urynkowienie i umiędzynarodowienie edukacji dorosłych, rozwój form kształcenia, wzrastającą dbałość o jakość kształcenia. Zauważa także zjawiska niepokojące (polaryzację postaw osób dorosłych wobec możliwości dalszego uczenia się, gorszą sytuację edukacyjną wsi), wymagające podjęcia określonych działań (np. usprawnienia komunikacji między miastem a wsią).

Pracę zamykają rozważania na temat stanu refleksji andragogicznej, zaprezentowane w ostatnim, trzynastym rozdziale przedstawianej publikacji („Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce"). Autor przedstawia instytucje zajmujące się refleksją andragogiczną, rozpoczynając ich przegląd od uniwersytetów, podsumowuje stan literatury przedmiotu, wskazuje na cyklicznie odbywające się konferencje – forum wymiany doświadczeń, kierunki kształcenia andragogicznego studentów. Szczególnie interesujące wydają mi się rozważania podsumowujące stan badań empirycznych i kierunki rozwoju refleksji andragogicznej. Autor zwraca uwagę na wielokierunkowość i zróżnicowany przedmiot refleksji andragogicznej. Za podstawowy, a jednocześnie najtrudniejszy obszar badawczy uznaje antropologiczne, hermeneutyczne i aksjologiczne podstawy edukacji dorosłych (inne obszary badań andragogicznych to m.in. uwarunkowania i działalność instytucji edukacyjnych, proces kształcenia dorosłych, proces wychowania w instytucjach upowszechniania kultury, wykorzystanie środków masowych w kształceniu, nauczyciele dorosłych (oświatowcy). T. Aleksander wskazuje na wiele problemów utrudniających prowadzenie badań empirycznych, związanych z niedofinansowaniem szkół wyższych, niewielką liczbą pracujących w nich andragogów oraz ich nadmiernym obciążeniem obowiązkami dydaktycznymi, brakiem zgody instytucji na przeprowadzanie w nich badań, ale także trudności wynikające z nieznajomości i/lub niechęci stosowania mniej tradycyjnego warsztatu badawczego przez andragogów. Konieczne zatem są, zdaniem autora, działania zmierzające w kierunku stworzenia optymalnych warunków rozwoju kadry naukowej, powołania katedr i zakładów zajmujących się tą problematyką, współpraca instytucji zajmujących się refleksją andragogiczną w kraju i za granicą. Nadzieję na rozwój andragogiki wiąże T. Aleksander z dobrze wykształconą i przygotowaną do prowadzenia badań młodą kadrą naukową, zainteresowaną uprawianiem tej dyscypliny naukowej.

Podsumowując swoje refleksje związane z podręcznikiem akademickim do andragogiki, napisanym przez Tadeusza Aleksandra, pragnę jeszcze raz podkreślić walory poznawcze publikacji, uporządkowany przekaz wiedzy dotyczący wielu aspektów zarówno edukacji dorosłych, jak też andragogiki, autorski charakter podręcznika, a nade wszystko ogrom pracy wykonanej przez autora. Jestem przekonana, że prezentowany tutaj podręcznik akademicki zachęci innych andragogów do zaprezentowania swojego widzenia dyscypliny, a dla studentów będzie znakomitą pomocą i przewodnikiem w poznawaniu osiągnięć i problemów edukacji dorosłych w Polsce.

*Ewa Skibińska*

**Anna Antosz (red.), *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pisma pedagogiczne*, Wyd. ITeE – PIB, Radom 2009, ss. 367**

Prezentowana publikacja jest kolejną autorstwa Anny Antosz, prezentującą dorobek pisarski i naukowy Ireny Jurgielewiczowej. W 2006 roku (trzy lata po śmierci pisarki) opublikowano Studium pedagogiczne, w którym zawarto poglądy i rozwiązania praktyczne Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej w zakresie edukacji dorosłych.

Pisma pedagogiczne są zbiorem całości dorobku naukowego Ireny Jurgielewiczowej, autorki prac dla dzieci i dorosłych o różnorodnej tematyce, w tym z obszaru dydaktyki dorosłych, uczenia się, samokształcenia, literatury i czytelnictwa.

Opracowanie podzielone zostało na kilkanaście rozdziałów, podejmujących następujące zagadnienia: dydaktykę dorosłych, uczelnie dla dorosłych, pracownika oświatowego, istotę i zadania popularyzacji, literaturę a publiczność, upodobania czytelnicze dorosłych, literaturę najłatwiejszą, nauczanie literatury XIX w. w szkole średniej, literaturę piękną, techniki pracy umysłowej, uczniów-słuchaczy szkoły powszechnej i uniwersytetu powszechnego w Polsce.

Jeden z dalszych rozdziałów poświęcono technice powieści Stefana Żeromskiego, w którym autorka obszernie prezentuje interpretację powieści, kompozycji akcji i obrazów, opisów naturalistycznych, stylu językowego. Poświęcenie części książki tej tematyce jest jednocześnie zaakcentowaniem wykształcenia filologicznego – Irena Jurgielewiczowa ukończyła studia polonistyczne, a jej praca doktorska dotyczyła właśnie powieści Żeromskiego. Problematyce literaturowej w kontekście kształcenia poświęciła I. Jurgielewiczowa również swoją pracę naukową. Zagadnienie czytelnictwa badane i analizowane przez I. Jurgielewiczową potwierdza jej zainteresowania humanistyczne. W tym obszarze ważne staje się miejsce andragogiki i edukacji dorosłych, które to stanowią przedmiot rozważań I. Jurgielewiczowej, współpracującej ówcześnie z Heleną Radlińską. Dorobek pisarski z okresu przedwojennego wskazuje na zajęcie się tematyką andragogiczną, stanowiąc niejako źródło współczesnej pedagogiki dorosłych, wytyczając jej granice teoretyczne i empiryczne. Prace Ireny Jurgielewiczowej, które zrodziły się po II wojnie światowej dotyczą literatury i popularyzacji wiedzy. W tym okresie związana była z Uniwersytetem Warszawskim, gdzie na Wydziale Humanistycznym realizowała projekty naukowo-badawcze, pracując również jako wykładowca.

Inspiracją przy opracowaniu przez Annę Antosz prezentowanej publikacji były prace naukowe Ireny Jurgielewiczowej: *Uwagi o nauczaniu literatury XIX w. w szkole średniej (1928); Technika powieści Żeromskiego (1929); Literatura a publiczność (1933); Wychowanie i nauczanie dorosłych (1936,* współautorka H. Radlińska*); Wykaz lektury z zakresu literatury pięknej w wieczorowej szkole powszechnej dla dorosłych (1936); Dorosły uczeń szkoły powszechnej (1937); Technika pracy umysłowej (1938); Upodobania czy-*

*telnicze dorosłych (1939); O istocie i zadaniach popularyzacji (1947); Z zagadnień dydaktyki dorosłych (1947); Literatura najłatwiejsza (1949).*

Kolejne lata od 1948 do 1997 roku to rozkwit twórczości literackiej; opublikowanych ponad 20 pozycji książkowych, skierowanych swą treścią do młodszych i starszych odbiorców, a wśród nich książki o charakterze autobiograficznym, lektura *Ten obcy*, kilka sztuk opracowanych w aktach, a nawet komedia.

Różnorodność podejmowanych przez I. Jurgielewiczową wątków i zagadnień pozwala spojrzeć na nią poprzez pryzmat jej prac jako na pedagoga (ukończyła również studia pedagogiczne), polonistkę, filozofa, nauczycielkę, wykładowcę, andragoga, czytelnika, a nawet kulturoznawcę, językoznawcę i krytyka literackiego.

Anna Antosz, dokonując całościowego oglądu prac I. Jurgielewiczowej, wyodrębnia kilka najistotniejszych problemów: dydaktykę dorosłych, funkcjonowanie pracownika oświatowego, działalność uczelni, popularyzację wiedzy, literaturę dla dzieci, młodzieży i dorosłych, poziom i zaawansowanie czytelnictwa, techniki pracy umysłowej. Sięganie współcześnie do prac I. Jurgielewiczowej z okresu przed i powojennego wskazuje na niezwykłą wartość ukrytych w nich treści, sugestii, opracowanych badań w zakresie andragogiki, literatury, czytelnictwa, uczenia się i nauczania. Prace I. Jurgielewiczowej ukazują nam źródła dydaktyki, z których powinna czerpać współczesna nauka. Cenne staje się spojrzenie wstecz na pracę dawnej uczelni, rolę pracowników oświatowych. Anna Antosz, prezentując dorobek I. Jurgielewiczowej, dokonuje cennych i trafnych interpretacji. Dowiadujemy się m.in. jak czytelnik swoją osobowością i poziomem zainteresowań może wpływać na jakość i zakres oraz różnorodność literatury, jak czytelnik, a jak lektura próbują się do siebie „dopasować", dostosować. Anna Antosz prezentuje badania I. Jurgielewiczowej nad szybkością czytania i jakością rozumianego tekstu. Współczesna szkoła staje wobec podobnych zadań i problemów z czytaniem, poziomem czytelnictwa uczniów, doborem literatury odpowiadającej potrzebom i zainteresowaniom młodego czytelnika, sposobem pracy z tekstem. Podobnym problemem są techniki pracy umysłowej. Psychologowie proponują nam „mnemotechniki", które mają sprzyjać szybszemu i skuteczniejszemu uczeniu się. Dziś wiemy, że na poziom i trwałość wiedzy ma wpływ wiele czynników, tkwiących w szkole, w procesie kształcenia, w nauczycielu i uczniu. Niezwykle istotny jest dobór metod nauczania i uczenia się.

Ważnym zagadnieniem dydaktyki jest wdrażanie uczniów do samokształcenia. Samouctwo dorosłych staje się również niezbędne w dochodzeniu do wiedzy. Anna Antosz prezentuje ciekawe badania porównawcze na różnych grupach społecznych i wiekowych na temat, jak uczą się dorośli, a jak dzieci i młodzież.

Przedstawione badania znajdują uzasadnienie również we współczesnej szkole, która poszukuje odpowiedzi na podobne pytania, chociaż szkoła, nauczyciel i uczeń osadzeni są w odmiennej rzeczywistości. Anna Antosz poglą-

dami I. Jurgielewiczowej przywołuje istotne zagadnienia i ukazuje w nich problematyczność.

Układ pracy jest przejrzysty, kompozycja logiczna, z ciekawym doborem i podziałem treści. W końcowej części książki znajduje się niezwykle cenne uzupełnienie w postaci kalendarium życia i twórczości Ireny Jurgielewiczowej, z którego dowiadujemy się o ważnych wydarzeniach jej stuletniego życia i pracy pisarsko-popularyzatorsko-naukowej. Bibliografia została podzielona na prace naukowe i literackie, ukazując nam jakby dwa wątki bieguny jej życia. Praca zawiera załączniki w postaci źródeł – fotografii, fragmentów artykułów, zdjęć dyplomu, stron tytułowych i okładek książek.

Opracowanie Anny Antosz dorobku naukowego Ireny Jurgielewiczowej z wnikliwą interpretacją poglądów i badań stanowi cenny materiał dla współczesnej dydaktyki i andragogiki, w przede wszystkim ukazuje niezwykłą postać w literaturze i pedagogice.

*Elżbieta Wieczór*

**Ryszard Borowicz, Hanna Kostyło, Władysława Szulakiewicz, *Elżbieta Zawacka „Zo". Portret akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009, ss. 86**

W 2009 r., 19 marca, Elżbieta Zawacka obchodziłaby 100-lecie swoich urodzin. Niestety 10 stycznia – dwa miesiące przed tą datą zmarła. Okrągła rocznica urodzin wybitnego andragoga, profesora, generała, emisariuszki, cichociemnej, założycielki i wieloletniej prezeski fundacji ocalającej od zapomnienia bohaterstwo kobiet działających w AK była jednym z powodów podjęcia przez środowiska akademickie badań i aktywności naukowych na temat jej biografii i dokonań. Dokładnie w dzień urodzin prof. E. Zawackiej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK odbyło się seminarium „*Profesor Elżbieta Zawacka – w stulecie urodzin*". Wydarzenie to stało się przyczynkiem do powstania publikacji trzech autorów: Ryszarda Borowicza, Hanny Kostyło i Władysławy Szulakiewicz. Książka ukazała się w serii wydawniczej: Pedagogika toruńska, t. 2[1] wydanej przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Redaktorem naczelnym serii i tomu jest Alek-

[1] Pierwszy tom tej serii wydawniczej, autorstwa Stanisława Nalaskowskiego i Władysławy Szulakiewicz, *Pedagogika toruńska. Od katedry do wydziału* ukazał się również w 2009 r. nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Publikacja ta jest pierwszą z serii opracowań dotyczących toruńskiego środowiska pedagogicznego. W książce został pokazany proces zmian organizacyjnych, kadrowych i naukowych tego środowiska akademickiego.

sander Nalaskowski – dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK, natomiast w skład Rady redakcyjnej wchodzą równie znamienici profesorowie związani ze środowiskiem toruńskim: Jerzy Bagrowicz, Augustyn Bańka, Ryszard Borowicz, Zbigniew Kwieciński, Ryszard Łukaszewicz, Bronisław Siemieniecki, Władysława Szulakiewicz.

Dzięki uprzejmości i za zgodą Fundacji Generał Elżbiety Zawackiej Archiwum i Muzeum Pomorskiego Armii Krajowej na stronie redakcyjnej umieszczono zdjęcie i faksymile podpisu Elżbiety Zawackiej. W książce zamieszczono cztery teksty: przedmowę autorstwa Aleksandra Nalaskowskiego oraz opracowania autorów publikacji. Już sam tytuł przedmowy – Moja emocjonalna rekonstrukcja, wskazuje na osobisty stosunek do referowanych wydarzeń i osoby E. Zawackiej, którą miał okazję poznać jako student oraz jako dyrektor Szkoły Niepublicznej „Laboratorium" w Toruniu. Mówiąc o dorobku naukowym Pani Profesor (prawie 50 publikacji, w tym 3 zwarte), A. Nalaskowski podkreśla konieczność innego sposobu mówienia o nim, „bo jest to dorobek indywidualności, osoby, olbrzyma" (s. 10). Analizując szczególnie tę biografię, istotne jest zwrócenie uwagi na kulturowe i polityczne konteksty, w których żyła, w tym ciekawe i jednocześnie dramatyczne losy samej bohaterki. Jak podkreśla A. Nalaskowski „naukowa działalność Pani Profesor była czymś więcej niż dbałością o wykształcenie innych, to była zupełnie inna filozofia walki i myślącego przetrwania. Elżbieta Zawacka wskazywała zagubionemu społeczeństwu, gdzie należy dokonać odwiertów, aby wysączyć strumyk wolności osobowej i prawdy" (s. 11). Stąd też jej zainteresowania kształceniem zdalnym, jako tym wymykającym się cenzurze i kontroli aparatu państwa, a także postawa otwartości wobec odmiennych, aniżeli wyłącznie socjalistyczne, rozwiązań w zakresie edukacji dorosłych, co owocowało publikacjami zapoznającymi czytelników z przykładami kształcenia dorosłych w Wielkiej Brytanii, Francji, Norwegii, Szwecji, Kanadzie. W tekście Przedmowy A. Nalaskowski przytacza również argumenty dotyczące uznania E. Zawackiej za pioniera i klasyka polskiej andragogiki, jednocześnie przeplatając je z przywołaniami i anegdotami z dnia codziennego gen. Elżbiety Zawackiej.

„Jednostka a społeczeństwo – przyczynek do biografii" to tytuł tekstu Ryszarda Borowicza, który – jak podaje w Przedmowie książki Aleksander Nalaskowski – „po raz kolejny na naszym Wydziale okazał się stróżem pamięci. To on zorganizował to spotkanie (19 marca) i on konsekwentnie dba o szacunek dla Wielkich, którzy nas opuścili" (s. 9). Analizę wątków biograficznych E. Zawackiej Ryszard Borowicz osadził w teorii cyklu życia, szczególnie odwołując się do kategorii kryzysu. Lata dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości zostały najpierw przeanalizowane **w wymiarze jednostkowym**. W tym kontekście autor zadaje pytania dotyczące kluczowych wyborów życiowych: „Co zadecydowało o tym, że córka oficera została generałem?" (s. 19) – można tu sięgnąć po wyjaśnienia natury pozanaukowej – przypadek, socjologicznej – socjalizacja pierwotna i międzypokoleniowa czy

też psychologicznej – struktura ego. Niemniej zatrzymanie się wyłącznie na wymiarze jednostkowym, szczególnie w przypadku tej biografii byłoby ograniczeniem, wręcz nadużyciem. Tym samym w dalszej części tekstu R. Borowicz dokonuje analizy biografii Elżbiety Zawackiej ze względu na **wymiar społeczny**, który w silny sposób wpłynął na jej jednostkowe losy, często narzucając jej wybory. W tym kontekście autor przytacza kluczowe wydarzenia z jej życia, brakuje jedynie podania źródeł, z których korzystał. Szczególnie zwraca uwagę na takie wątki w biografii, jak: wychowanie w zgermanizowanej rodzinie, co wiązało się z nabyciem kluczowych dla jej działań wojennych kompetencji językowych; traumy dzieciństwa związane z I wojną światową; dbałość o wykształcenie, jeszcze w okresie międzywojennych uzyskane wyższe wykształcenie; wybory w trakcie II wojny światowej – praca kurierki i emisariuszki na trasach międzynarodowych, misja londyńska, praca w tajnym nauczaniu, powstanie warszawskie, przygotowanie trasy dla Jana Nowaka-Jeziorańskiego; działalność powojenna – praca nauczycielska i ponownie podjęte działania rozwoju naukowego – przygotowania kolejnej pracy magisterskiej i przygotowania pod kierunkiem Heleny Radlińskiej rozprawy doktorskiej; aresztowanie, przesłuchania i pobyt w więzieniu, gdzie kontynuowała swoją misję oświatową w punkcie konsultacyjnym Liceum Korespondencyjnego; trudny powrót do zawodu nauczycielskiego w Sierpcu i Toruniu; zmaganie się z przeciwnościami w pracy naukowej; przygotowanie doktoratu pod kierunkiem Ludwika Bandury, dalszy rozwój naukowy w Gdańsku i obrona habilitacji w Krakowie; przeniesienie na UMK w Toruniu i nieurzeczywistniona obietnica objęcia kierownictwa Zakładu Andragogiki, wyjazd do Londynu i jego skutki zawodowe, naukowe i zdrowotne. W tych zmaganiach widać jak ważny dla Elżbiety Zawackiej był wątek naukowo-badawczy, który – jak celnie puentuje to autor – można określić jako „niespełnione aspiracje, niewykorzystany potencjał twórczy" (s. 26). Ostatnie lata życia były najbardziej spokojne, ale i przesycone służbą publiczną. Jest to czas uznania zasług, należy jednak zdawać sobie sprawę, że przyszły one dopiero w ósmej i dziewiątej dekadzie życia.

W ostatnim akapicie tekstu Ryszard Borowicz zadaje kluczowe dla analizy biografii E. Zawackiej pytania o wpływ, jaki wydarzenia wojenne i powojenne wywarły na życie prywatne i relacje bohaterki z innymi ludźmi. Wiemy, że nie była konformistką. Wiemy, że jej życie obfitowało w dramatyczne wydarzenia i wybory. Natomiast w sferze domysłów pozostaje odpowiedź na pytanie: Jakie kryzysy towarzyszyły jej życiu? Poszukując kategorii konstytutywnych dla jej tożsamości, Ryszard Borowicz wyodrębnia dwie wartości: **wojsko i edukacja** (s. 27). Autor apeluje również do środowiska akademickiego o przygotowanie rzetelnej biografii gen. E. Zawackiej wyjaśniającej również pewne nieścisłości, które sygnalizuje w zakończeniu. Ten ciekawy i problemowo skonstruowany tekst kończy pytanie nawiązujące do tytułu: „Co Ona dała społeczeństwu, a co my zaoferowaliśmy Jej?".

Hanna Kostyło opublikowała w recenzowanej książce rzetelną analizę „Rekonstrukcja głównych wątków badawczych Elżbiety Zawackiej". Jak podkreśla we wprowadzeniu autorka E. Zawacka zintensyfikowaną pracę naukową podjęła dopiero w piątej dekadzie swojego życia. Jej dorobek jest znaczący, nie tylko w sensie ilościowym, ale przede wszystkim lokuje ją wśród pionierów współczesnej andragogiki polskiej. Autorka wyodrębnia i omawia w swoim opracowaniu dwa nurty działalności naukowej Profesor Zawackiej. Pierwszy z nich to nurt dokumentacyjny, mający charakter historyczny, któremu całkowicie poświęciła się po przejściu na emeryturę. Niemniej już w latach sześćdziesiątych rozpoczęła zbieranie materiałów dokumentujących trzy główne zagadnienia: dzieje Wojskowej Służby Kobiet, konspiracji na Pomorzu w latach 1939-45 oraz dziejów „Zagrody" – Wydziału Łączności Zagranicznej Komendy Głównej AK. Tę działalność traktowała jako służbę ojczyźnie, poświęcając się całkowicie ocaleniu od zapomnienia prawdy historycznej. Drugi nurt jej badań – znacznie obszerniej omówiony w tekście – to nurt andragogiczny. Swoje opracowanie Hanna Kostyło oparła o analizę kluczowych publikacji Elżbiety Zawackiej: jej doktoratu – *Kształcenie korespondencyjne* (PWN, Warszawa 1967), pracy *Kształcenie zdalne* wydanym z dwudziestoletnim opóźnieniem w stosunku do napisania (Toruń 1995) oraz pracy habilitacyjnej *Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących* (PWN, Warszawa 1974). W części końcowej opracowania autorka wspomina również o istniejących, licznych artykułach, które nawiązują do problematyki podjętej w publikacjach zwartych lub są analizami z zakresu pedagogiki porównawczej, gdyż E. Zawacka z charakterystyczną jej otwartością dla innowacji poszukiwała inspiracji zagranicznych. Każda z publikacji została wprawnie przeanalizowana, podany został kontekst powstania lub wydania książki, omówiono istotę zagadnienia podjętego w rozprawie. Autorka przybliża także czytelnikowi strukturę publikacji, wyodrębnia kluczowe problemy, dokonuje analizy treściowej wywodu, definicji, przytacza wyniki badań przeprowadzonych przez Elżbietę Zawacką. Dzięki tak wprawnie, rzeczowo napisanej – jak to określa autorka – rekonstrukcji – można zyskać ogląd problematyki badawczej kluczowych prac Profesor Zawackiej.

Hanna Kostyło czyni też uwagi natury ogólnej na temat dorobku Profesor Zawackiej. Podkreśla, że „charakteryzuje go wielka dyscyplina logicznego wywodu i świadomość wymowy liczb. Można uczyć się z jej sposobu konstruowania badań i analiz ich wyników właściwego podejścia badawczego. Jej omówienia wyników badawczych charakteryzuje precyzyjny tok myślenia i odpowiadający mu konkretny, fachowy język" (s. 32). Autorka doceniała również wirtuozerię, z jaką E. Zawacka posługiwała się językiem polskim. Ponadto H. Kostyło zwraca uwagę na znawstwo w zakresie oświaty dorosłych, w tym kształcenia korespondencyjnego w kraju i za granicą, twórcze podejście do poznawanych zagranicznych teorii, a także wyprzedzanie – o przynajmniej dwadzieścia lat – rozumienia i znaczenia istoty kształcenia ustawicznego oraz edukacji wielomedialnej.

Władysława Szulakiewicz podjęła temat – jak sama zauważa – często pomijany w analizach biograficznych Elżbiety Zawackiej, a mianowicie dotyczący jej drogi naukowej. Na uwagę zasługuje fakt przygotowania artykułu w oparciu o wielość materiałów archiwalnych, akt, pism i publikacji. Tekst ma przejrzystą strukturę – został podzielony na pięć części oraz uwagi końcowe. Uwagę przyciągają tytuły i podtytuły, które wskazują na analityczne spojrzenie autorki, umiejętność dostrzeżenia z perspektywy dociekliwego badacza istoty wątku czy zagadnienia.

W części pierwszej – wprowadzającej – W. Szulakiewicz wskazuje, że podjęty przez nią problem można rozpatrywać w trzech perspektywach, które wyodrębnia i zwięźle omawia. Pierwsza perspektywa dotyczy ośrodków badawczych, z którymi była związana lub zdobywała tam stopnie naukowe; druga – mistrzów Elżbiety Zawackiej, wśród których autorka wskazuje trzy pokolenia wybitnych specjalistów, którzy odegrali znaczącą rolę na różnych etapach życia Elżbiety Zawackiej, a także odbioru jej dorobku w środowiskach akademickich. Trzecia perspektywa podjętego tematu badawczego odwołuje się do obszarów zainteresowań naukowych Profesor Zawackiej.

„Okres przygotowania do roli pracownika naukowego i pierwsze „spotkania z pedagogiką" – ciernista droga do doktoratu" stanowi drugą część tekstu. W. Szulakiewicz z dużą precyzją zapoznaje czytelnika z trwającymi prawie 20 lat, obfitującymi w wiele wydarzeń pełnych dramatycznych rozstrzygnięć, trzykrotnie wznawianymi pracami nad doktoratem. Obrona odbyła się 23 czerwca 1965 r., a w 1967 r. ta nowatorska praca została wydana przez PWN pod skróconym tytułem *Kształcenie korespondencyjne*.

Trzecia część artykułu Prof. Władysławy Szulakiewicz została poświęcona dalszemu rozwojowi naukowemu E. Zawackiej „W drodze do samodzielności naukowej – od adiunkta do docenta". Proces ten nie odzwierciedla rzeczywistości większości naukowców, ponieważ trwał znacznie krócej, aniżeli droga do doktoratu, bo tylko 7 lat. Po udanej obronie pracy doktorskiej promotor Elżbiety Zawackiej – Prof. Ludwik Bandura – ówczesny rektor WSP w Gdańsku zaproponował jej stanowisko adiunkta. Autorka opisuje aktywności podejmowane w tym czasie przez E. Zawacką, a także z dużą starannością omawia procedurę habilitacyjną, łącznie z analizą recenzji habilitacyjnych R. Wroczyńskiego, L. Bandury i F. Urbańczyka, którzy pozytywnie ocenili pracę oraz W. Danka, którego recenzja zawierała negatywny wniosek. Po dwóch latach od obronionej habilitacji E. Zawacka przenosi się za porozumieniem stron na UMK w Toruniu, gdzie obiecano jej utworzenie Zakładu Andragogiki. Ponadto W. Szulakiewicz poszukuje odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyn odejścia E. Zawackiej z UMK. Co ciekawe, autorka sięga również do protokołu z Posiedzenia Nadzwyczajnej Senackiej Komisji ds. rehabilitacji doznanych krzywd moralnych pracowników uczelni w minionym okresie, powołanej przez rektora UMK w 1981 r., która uznaje zasadność przekonania doc. Zawackiej co do niewłaściwego wobec niej postępowania uczelni" (s. 82).

Czwarta część rozprawy została poświęcona uzyskaniu przez Elżbietę Zawacką profesury. Jak trafnie określa tytuł nadany tej części artykułu przez Władysławę Szulakiewicz – była to „sprawiedliwość dziejowa", na którą zainteresowana czekała 24 lata od uzyskania habilitacji. Analizując recenzje A. Ajnenkiela, J. Półturzyckiego i S. Salmanowicza, autorka konkluduje: „można wyrazić żal, że nie nastąpiło to znacznie wcześniej. Bo bez wątpienia E. Zawacka na to zasługiwała. Ubolewać zatem należy, że Temida – bogini sprawiedliwości nie zdjęła opaski z oczu wcześniej, aby tytuł naukowy dla E. Zawackiej nie musiał być traktowany jako zadośćuczynienie krzywd, a jedynie był rzetelną oceną jej pracy naukowej i organizacyjno-naukowej" (s. 84–85).

Ostatnia część artykułu „Elżbiety Zawackiej drogi naukowej ciąg dalszy – czyli uczniowie" stanowi inspirujący przyczynek dla innych badaczy do pogłębienia tego wątku. W uwagach końcowych autorka zamieszcza wyjaśnienia metodologiczne oraz refleksyjne podsumowanie dotyczące zależności pomiędzy biografią indywidualną a zapisem pewnego fragmentu historii, co w pełni można odnieść do życia Elżbiety Zawackiej.

Książka autorstwa Ryszarda Borowicza, Hanny Kostyło i Władysławy Szulakiewicz nie tylko przybliża czytelnikowi jednostkową biografię Elżbiety Zawackiej, ale silnie odwołuje się do kontekstu społeczno-kulturowego, który wpłynął na wiele dramatycznych wątków w jej życiu, także naukowym, objaśniając tym samym historię najnowszą, często jeszcze nie do końca poznaną, szczególnie przez młodszych czytelników. Stanowi również próbę rekonstrukcji pamięci, często niechcianej, poszczególnych środowisk akademickich, w tym jej rodzinnego Torunia.

*Alina Matlakiewicz*

**Beata Borowska-Beszta (red.)** ***Wanda Szuman pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu.*** **Wyd. ITeE – PIB, Radom 2009**

Wanda Szuman to wyjątkowej wartości nauczycielka i wychowawczyni szkół polskich w Toruniu, a także specjalistka pedagogiki opiekuńczej i specjalnej wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Zajmowała się jako jedna z pierwszych andragogiką specjalną, a zwłaszcza twórczością literacką i plastyczną niewidomych. Wiele lat przepracowała w organizacji uczelni kształcących nauczycieli i opiekunów dla działalności wychowawczej wśród niepełnosprawnych.

Jest reprezentantką słynnej rodziny Szumanów, znanej, zasłużonej dla Torunia i nauki polskiej. Wywodzili się z osadników niemieckich w Gdańsku przed trzystu laty, stopniowo osiedli i zasymilowali się w Toruniu. Ojciec Wandy, Leon Szuman, był znanym i cenionym lekarzem, organizatorem pry-

watnego szpitala i form opieki nad ubogimi pacjentami. Zyskał przydomek lekarza ubogich, a jednocześnie pracował naukowo i ogłosił 53 prace z dziedziny medycyny. Pozostawił też ciekawe teksty literackie. Brat Wandy to Stefan Szuman słynny polski psycholog i pedagog, z pierwszego wykształcenia lekarz, a z zainteresowań podobnie jak ojciec poeta i autor prac o sztuce poetyckiej oraz wychowaniu dzieci przez sztukę. Stanowił swoistą instytucję twórczą i naukową jako znawca medycyny, psychologii, sztuki, literatury i pedagogiki. Drugi z braci Wandy, Jerzy, został profesorem zootechniki i dziekanem Wyższej Szkoły Rolniczej w Poznaniu, trzeci brat, Henryk, w młodości przewodniczący toruńskiego Koła Filomatów został księdzem i prowadził obok duchownej także działalność społeczną, w październiku 1939 roku został rozstrzelany przez Niemców w Fordonie. Członkowie rodziny Szumanów byli uczestnikami powstań narodowych: listopadowego, styczniowego i wielkopolskiego.

Wanda prowadziła tajne nauczanie języka polskiego i religii w domu rodzinnym i przy kościele św. Jakuba w Toruniu. Nie założyła własnej rodziny i całe swoje życie poświęciła innym. Żyła długo i osiągnęła wiek stu czterech lat. Jej życie i działalność pedagogiczna stanowiło wiele atrakcyjnych, a nawet bohaterskich działań. Uczyła się intensywnie w szkołach w Toruniu, Krakowie, Lwowie i Warszawie. Doskonaliła swą wiedzę i umiejętności jako stypendystka uczelni zagranicznych we Francji, Anglii i Belgii. Współpracowała z Marią Grzegorzewską i Józefą Joteyko. Organizowała zespoły samokształceniowe, kursy i szkoły, którymi kierowała. Po wojnie wróciła do Torunia i w dawnym domu i szpitalu ojca zorganizowała liceum dla wychowawczyń przedszkoli, którego była troskliwym dyrektorem. Przekazała dom i szkołę państwu, a władze oświatowe nie tylko chętnie przyjęły darowiznę, ale samą Wandę Szuman zwolniły z pracy i wysłały na emeryturę. Ona jednak podjęła nowe zakresy wychowawczej działalności, zajmowała się sierotami i dziećmi bezdomnymi, dziećmi z urazami psychicznymi i fizycznymi, działalnością rewalidacyjną i rehabilitacją upośledzonych, niewidomych i głuchoniemych.

Powołała w Toruniu Oddział Towarzystwa Walki z Kalectwem, a w Bydgoszczy Poradnię dla Rodziców Dzieci Niewidomych, pierwszą taką placówkę w kraju. Nawiązała kontakt z Międzynarodowym Związkiem Artystów Malujących Ustami i Nogami, a współpracę tę rozwinęła dla dzieci i dorosłych z Pomorza oraz innych terenów kraju, by doskonalić te formy sztuki niepełnosprawnych i upośledzonych, a rezultaty przedstawiać w cyklu wystaw organizowanych w Bibliotece UMK. Podjęła współpracę z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu, a głównie z doktorem Andrzejem Wojciechowskim, artystą rzeźbiarzem i pedagogiem specjalnym.

Pracowała aktywnie w sekcji Nauczycieli Emerytów ZNP, prowadziła aktywną współpracę ze swymi wychowankami, podopiecznymi i współpracownikami. Jej życie stało się nie tylko przykładem pedagogicznego oddania, ale także skarbnicą wartości wychowawczych i opiekuńczych. Dla toruńskich

pedagogów wzorem do naśladowania i przebogatym materiałem do badań i analiz. Już w stulecie urodzin ukazały się w Toruniu pierwsze analizy jej działalności i przykładu wychowawczego życia. Po wielu latach uzyskała także formy uznania, odznaczenia państwowe i związkowe, listy z błogosławieństwem od papieża Pawła VI i medal papieski Pro Ecclesia et Pontifix Jana Pawła II – to najcenniejsze wyrazy uznania. Po śmierci 1 grudnia 1994 roku uroczystościom pogrzebowym przewodniczył biskup Jan Chrapek.

Tak wszechstronnie wyróżniająca się w edukacji i opiece pedagog i wychowawczyni Wanda Szuman stale jest ważnym i cennym tematem analiz i opracowań. Jedną ze szczególnie udanych i cennych prób jest praca opublikowana pod naukową redakcją dr Beaty Borowskiej-Beszty z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Szczególne wartości tej publikacji to pogłębione studia nad życiem i dorobkiem autorskim Wandy Szuman. Dr Beata Borowska-Beszta zorganizowała w ramach działalności Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów UMK zespół badawczy, który podjął zadanie poznania osoby i systemu działalności pedagogicznej Wandy Szuman. Badanie stało się jednocześnie formą uczenia się i poszukiwania nowej wiedzy poprzez działanie jako realizacji biograficznych badań zespołowych. Ośmioosobowy zespół podjął oryginalne badania, które zaprojektowała dr Beata Borowska-Beszta zgodnie z zasadą biograficznych badań jakościowych opartą na paradygmacie konstruktywistycznym. Analizy zostały zakreślone wyłącznie do dziedzin związanych z ukazaniem osobowości Wandy Szuman, jej działań pedagogicznych i habitusu pedagoga.

Teoretyczne podstawy podjętych badań wywiodła dr Beata Borowska-Beszta z pracy i wskazań D. Fireston, M. McMahon, S. Robertson z 2003 roku oraz prac N. Denzina, J. Cresswella, K. Ramslanda, J.A. Hatcha. Za Croswell przyjęła metodę badawczą oraz ustaliła właściwe dla tematu kroki obejmujące kwerendę źródeł biograficznych oraz źródeł autobiograficznych, realizację wywiadów oraz jakościową analizę treści, prowadzące do wyłonienia zarysu historii życia oraz portretu Wandy Szuman. W rezultacie zrealizowania następujących kroków: kwerenda, ustalenie osób chcących opowiadać o Wandzie Szuman, realizacja wywiadów z nagraniem taśmowym, opracowanie materiałów z kwerendy, analiza danych i określenie tematów konstruujących biografię Wandy Szuman uzyskano podstawy do scharakteryzowania przebiegu życia i działań pedagogicznych, charakterystykę fizyczności i psychiczności. Powstała oryginalna praca biograficzna, stanowiąca nie tylko cenne opracowanie portretu Wandy Szuman, ale także będąca wyrazem badań zespołowych realizowanych w kontekście paradygmatu konstruktywistycznego pozwalającego na przygotowanie biografii zgodnie z założeniami metody ugruntowanej.

Praca pod redakcją naukową dr Beaty Borowskiej-Beszty zawiera cztery główne wartości: przedstawia życie i różne bogate formy aktywności Wandy Szuman, prezentuje zastosowanie metody biograficznej w polskich badaniach z zastosowaniem metody teorii ugruntowanej, ukazuje teksty naukowe i osobi-

ste relacje Wandy Szuman, przedstawia w aneksie wykaz archiwaliów zdeponowanych w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, które to materiały mogą stanowić bazę do dalszych analiz i opracowań. Cała struktura publikacji obejmuje cztery rozdziały, podsumowanie, bibliografię i bogate aneksy.

W rozdziale pierwszym przedstawiona została koncepcja badań oraz rozszerzające opracowanie Elżbiety Leśniewskiej ukazujące spuściznę Wandy Szuman przekazaną do Centrum Kształcenia Ustawicznego oraz dr Anny Frąckowiak prezentujące Izbę Pamięci Rodziny Szumanów z bogactwem ekspozycji jako artefakty.

Teksty artykułów, referaty i inne autorskie opracowania Wandy Szuman wypełniają treść drugiego rozdziału. Trzeci rozdział zawiera założenia metodologiczne badań zgodnie z przyjętą metodą biograficzną. W czwartym, najdłuższym przedstawione zostały materiały z badań w opracowaniu członków zespołu, którzy przedstawiają kolejno historię życia Wandy Szuman, drzewo genealogiczne i linie życia, portret osoby jako pedagoga i andragoga, Wandę Szuman w relacjach członków grupy badawczej, dokumenty biograficzne i autobiograficzne oraz bogatą galerię fotografii. Jest to bardzo ciekawy i bogaty materiał, dobrze przygotowany, starannie ujęty i ukazujący Wandę Szuman zgodnie z przyjętymi celami badań. Zawiera nie tylko ważne, a niekiedy zupełnie unikalne informacje ujęte w kompetentnie zagregowaną całość, ale także ilustruje rezultaty zastosowanej metody, co stanowi konkretny przykład jej zalet i możliwości prezentacji.

Całość opracowania podsumowuje zakończenie, bibliografia oraz aneksy. Wanda Szuman przedstawiona została jako pedagog i andragog specjalny w interesującym portrecie osoby oraz jej wartościowych i różnorodnych zainteresowaniach realizowanych w bogatej aktywności pedagogicznej i opiekuńczej. Żyła długo, miała ciekawe i wartościowe życie, w którym nie unikała niebezpieczeństw i nie oszczędzano jej przykrości. Należy do grona najwybitniejszych polskich andragogów – kobiet seniorek, które osiągnęły wiek stu lat. Jest najstarszą w tej grupie, dzisiaj ukończyłaby sto dwadzieścia lat. Towarzyszą jej inne cenione stulatki: Zofia Mierzwińska-Szybkowa, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Elżbieta Zawacka. Ich losy były podobne, aktywność pedagogiczna zdumiewająco bogata i wartościowa. Stopniowo zyskują w polskiej pedagogice należne miejsce i uznanie po czasach niechęci i zapomnienia, właściwych dla tendencji totalitarnych.

Dzięki staraniom i ofiarności dr Beaty Borowskiej-Beszty Wanda Szuman jako pedagog i andragog znajduje właściwe dla siebie miejsce w tradycji edukacji narodowej oraz należne uznanie. Książka *Szkic do portretu* jest tego najlepszym wyrazem i nie tylko warto, ale koniecznie trzeba ją poznać, by wzbogacić naszą wiedzę o życiu i działalności edukacyjnej jednej z najwybitniejszych polskich nauczycielek i opiekunek sierot oraz niepełnosprawnych i nieszczęśliwych. Możliwość tę zawdzięczamy dr Beacie Borowskiej-Beszta i jej zespołowi, którego ostatnie uczestniczki już w 2008 roku ukończyły studia na UMK.

Parę ciepłych słów należy się inicjatorce i redaktorce całego opracowania. Dr Beata Borowska-Beszta jest absolwentką pedagogiki na UMK, zajmuje się rewalidacją i pedagogiką specjalną, prowadzi badania środowiskowe zgodnie ze współczesną metodologią. W swoim dorobku ma już parę cenionych publikacji, a na łamach „Rocznika Andragogicznego" w roku ubiegłym zamieściła teksty i fotografie z pożegnania profesor dr hab. Elżbiety Zawackiej, bohaterki wojennej, generała Wojska Polskiego, która także pochodziła z Torunia i specjalizowała się w andragogice. Podobnie jak Wanda Szuman była odsuwana od pracy nauczycielskiej, a nawet więziona za swą postawę patriotyczną i bohaterstwo w czasie wojny. Dr Beata Borowska-Beszta przypomina i ukazuje wartości oraz zasługi takich postaci. Zachęcam do lektury i przemyśleń tekstu o życiu i pracach pedagogicznych Wandy Szuman oraz o członkach jej rodziny, cenionej nie tylko w Toruniu.

*Józef Półturzycki*

**Małgorzata Cackowska (red.), *Łaźnia. Sztuka w projektach zmiany społecznej*. *Łaźnia – the Bathhouse. Art in Social Change Projects*, Wyd. CSW Łaźnia, Gdańsk 2009, ss. 159**

Niniejsza publikacja jest wydaniem jubileuszowym z okazji 10-lecia istnienia Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia w Gdańsku. Projekt ten został dofinansowany ze środków Urzędu Miejskiego w Gdańsku w ramach otwartego konkursu na realizację zadań z zakresu kultury, sztuki, ochrony dóbr kultury i tradycji Miasta Gdańska w 2009 roku. Integralnym założeniem publikacji jest jej dwujęzyczność. Równolegle do tekstów w języku polskim czytelnik ma możliwość lektury w języku angielskim.

We wstępie zatytułowanym „Łaźnia Emancypująca", redaktorka tomu, dr Małgorzata Cackowska, prowadząca badania nad społecznymi i kulturowymi aspektami edukacji, adiunkt w Instytucie Pedagogiki UG przedstawia czytelnikom założenia i cele prezentowanej publikacji, która ma być użyteczna dla studentów nauk społecznych, animatorów kultury, refleksyjnych pedagogów, nauczycieli, wychowawców, a także, co ciekawe i nieczęste wśród publikacji z pogranicza sztuki i edukacji, dla pracowników instytucji kultury (dyrektorów programowych, kuratorów wystaw). Przewodni wątek publikacji stanowi tzw. pedagogia interwencji. Pojęcie to, wywodzące się z prac Z. Melosika i T. Szkudlarka, przez redaktorkę i autorów tomu rozumiane jest jako tytułowe zaangażowanie instytucji promocji sztuki współczesnej w działalność społeczną i edukacyjną na rzecz zmiany społecznej. W tym duchu niniejsza publikacja ukazuje edukacyjne projekty i idee CSW Łaźnia w szerokim spektrum wiedzy o kulturze, społeczeństwie i edukacji.

„**Podmiot. Przedmiot. Cel zmiany**". Część pierwsza wykracza poza akademicką „nadbudowę" teoretyczną – zawiera teksty pochodzące z dziedziny nauk społecznych, pedagogiki, socjologii i antropologii kultury. Czytelnik otrzymuje w niej szereg kontekstów, stanowiących zaproszenie do samodzielnej interpretacji części drugiej, zawierającej konkretyzacje projektów edukacyjnych Łaźni. W ich świetle padają pytania o cele edukacji, możliwość dokonywania za jej pomocą zmiany społecznej, miejsce człowieka w świecie, zasadność podjętych działań artystyczno-edukacyjnych.

Część pierwszą rozpoczyna tekst Tarzycjusza Bulińskiego dotyczący trzech sposobów tworzenia człowieka: wychowania w społeczeństwie pierwotnym, religijnym i nowożytnym. W społeczeństwie pierwotnym dziecko traktowane jest jako potencjalny dorosły. Kryterium dorosłości jest tu kategoria sprawczości. Dziecko, nieposiadające mocy sprawczej we własnej społeczności, traktowane jest jako nie-Osoba. Proces przekształcania się nie-Osoby w Osobę, jest zmianą stanu aktywności i możliwości działania, konstruowania wspólnoty innych ludzi i własnej. W społeczeństwach pierwotnych odbywa się to drogą uczenia się przez doświadczanie, uczestniczenie w szeregu sytuacji. Wspólnota typu pierwotnego opiera się na wspólnocie działań, zachowań podobnych, adekwatnych do poszczególnych sytuacji, a nie przekonań. W społeczności tej nie ma instruowania dzieci w stosunku do moralności, której można by nauczać. Wiedza jest czymś praktycznym i konkretnym, nie abstrakcyjnym. W społeczeństwach typu religijnego dziecko traktowane jest jako niepełny, ułomny dorosły. Dorastanie jest pozbywaniem się wad wieku dziecięcego i dorastanie do tego kim człowiek musi, ma się stać. Jako, że dzieci nie umieją same zająć się sobą, należy nimi pokierować, także poprzez moralistykę. Nauczanie odbywa się poprzez terminowanie, pozyskiwanie wiedzy praktycznej, ale i poprzez tłumaczenie na czym polegają wartości, których dziecko ma przestrzegać w życiu. Dowiaduje się ono więc nie tylko „jak", ale i „dlaczego". W społeczeństwach typu nowożytnego dziecko traktowane jest jako przyszły dorosły. Człowiek jest widziany jako istotę rozwijająca się w wymiarach: cielesnym (rozwój fizyczny) i umysłowym (rozwój poznawczy i moralny). Sądzi się, że od rozwoju dziecka zależy przyszły kształt tego, jakim będzie ono dorosłym. W społeczeństwach nowożytnych istotną rolę pełnią obok rodziny i grupy rówieśniczej także powołane do tego instytucje wychowawcze. Autor konkluduje, że odmienność kulturowa ma znacznie głębszy wymiar niż skłonni jesteśmy przyznać w wyniku potocznego poznania. Sposoby wychowywania i socjalizowania mają odmienny kulturowy kształt, a biorą się one z odmienności ontologicznego pojmowania człowieczeństwa, ciała, osoby ludzkiej.

Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek wprowadzają czytelnika w problematykę reanimacji przestrzeni miejskich. W oparciu o analizę przemian społecznych w duchu „nowego kapitalizmu" autorzy przywołują szeroki kontekst krytycznej geografii społecznej, analizują strategie nowej stratyfikacji społecznej i jej odwzorowanie w geografii miasta. Przestrzegają przy tym przed

bezkrytycznym „uszlachetnianiem" (gentryfikacją) obszarów z pozoru martwych, podlegających reanimacji kulturowej, ostrzegając przed tzw. kolonizacją kulturową, lekceważącą ukryte potencjały danego środowiska, a narzucające im kulturę wprowadzaną z zewnątrz, lekceważąc siły i potencjały tkwiące w danym środowisku. W dalszej części tekstu autorzy posługują się metodologicznym odczytaniem koncepcji heterotopii Michaela Foucoulta. W ich rozumieniu heterotopia jest m.in. różnorodnością miejsc jakich doświadczamy w przestrzeni społecznej, jednak owe miejsca rozumiane są jako „inne przestrzenie" – odmienne od przestrzeni zastanej, związanej z dominująca kulturą oraz nakazem ich rozumienia i traktowania w określony sposób. Tak rozumiana heterotopia wyraża „naszość" świata i miejsc, w których żyjemy oraz naszą ich interpretację. Autorzy wyodrębniają sześć zasad heterotopii: nie istnieje uniwersalna forma heterotopii; heterotopie trwają zmieniając funkcje; heterotopie są zestawieniem wielu różnych miejsc w jednym; pozostają one w nierozerwalnym związku z czasem; nie są ogólnodostępne; heterotopie wobec innej przestrzeni funkcjonują jako iluzje i kompensacje. Proponowana przez autorów wizja animacji kultury, uwzględniająca widzenie miejsc takimi jakimi widzą i odczuwają je inni ludzie, wspomaga tworzenie wspólnot, opartych na niekolonizacyjnym, niejednowymiarowym myśleniu o roli animacji kultury, jako o wspomaganiu zdobywania wiedzy i kształtowania autonomicznej tożsamości miejsc i osób je współtworzących.

Hanna Kostyło w tekście „Świat alfabetu z alfabetem świata" stawia pytania o istotę edukacji. Czy to człowiek ma dostosować się do programu alfabetyzującego, czy raczej program powinien być skrojony „na miarę" człowieka? Odpowiedzi autorka udziela przywołując myśl wybitnego pedagoga brazylijskiego, Pauolo Freire. Jego model edukacji wyzwalającej ma na celu uświadamianie, że wyzwolenie jest w ogóle możliwe, i że istnieje potrzeba wyzwalania się człowieka z sytuacji, określonych warunków życia, które zostało mu nadane czy narzucone. Zadania animacji kultury widziane są tutaj jako przekształcanie adaptacji w integrację. Integracja jest czymś więcej niż adaptacja, ponieważ daje możliwość dokonywania samodzielnych wyborów. Poza kontekstem pedagogiki wyzwalającej autorka przywołuje także z myśli Freire zagadnienie edukacji stawiającej problemy. Znaczenie tak rozumianej edukacji polega na dążeniu do rozumienia rzeczywistości, stopniowego wykraczania poza obraz wytwarzany przez media i powrót do kontaktu z własnymi korzeniami i dochodzenia do poczucia posiadania prawa i kompetencji, do uczestniczenia w kształtowaniu otaczającego nas świata. Myśl P. Freirego przybliżona przez Hannę Kostyło w wielu punktach zbiega się z działalnością CSW Łaźnia i jej sztandarową ideą pedagogii interwencji i rozbudzania krytycznej świadomości.

Marcin Boryczko w tekście „Władza a geografia kulturowa miasta" zapoznaje czytelnika z pojęciem autoetnografii. Jest to typ pisania autobiograficznego uwzględniający podejście szerokie, socjologiczne, jak również spojrzenie wewnętrzne, osobiste nie zawsze tożsame z kulturowymi interpretacja-

mi. Celem takiego ujęcia tematu jest głos w dyskusji nad miejscem – Dolnym Miastem Gdańsk, które nadało kształt socjalizacji autora w okresie jego dorastania. Dolne Miasto stanowi, ze względu na niski status materialny osób je zamieszkujących, peryferie Gdańska, mimo, iż umiejscowione jest w Centrum. To właśnie wynikające z ubóstwa zaniedbanie stanowi o owym wykluczeniu. Także na materialny status miejsca nakierowane są prace rewitalizacyjne animowane przez władze, poprzez postulowanie prac konserwacyjnych w dzielnicy. Autor wspomina, że jako dziecko nieświadomie powielał podziały związane z przynależnością do danej części dzielnicy. Twierdzi, że nastąpiła reprodukcja kulturowa zapoczątkowana podziałem miejskiej przestrzeni, a nie – jak twierdzi Bourdieu i Passeron – w przestrzeni szkoły. Boryczko argumentuje, że konflikt społeczny wygenerowany był ową przestrzenią doświadczaną podczas dorastania i zamieszkiwania, zaś w szkole był jedynie powielany. Poruszając zagadnienie rewitalizacji miejsca, dowodzi na przykładach renowacji architektury Dolnego Miasta, że jest ona fasadowa – dosłownie i w przenośni, konserwując jedynie przednie ściany budynków, widoczne dla osób będących „przejazdem" pozostawia zarazem nietknięte zrujnowane podwórka dla „miejscowych".

„**Sensy praktyki edukacyjnej**". Część drugą publikacji otwiera tekst Jadwigi Charzyńskiej – Dyrektorki CSW Łaźnia, „Sztuka – Edukacja – Empatia ...", w którym wypowiada się na temat potrzeby wzajemnego rozumienia, jako efektu wychowawczego realizowanych przez CSW Łaźnia projektów. Autorka omawia szczegółowo losy poszczególnych inicjatyw edukacyjnych CSW Łaźnia. Czytelnik dowiaduje się jakie przyczyny skłoniły galerię sztuki do zainicjowania Galerii Zewnętrznej na Dolnym Mieście – cyklu projektów wychodzących do odbiorcy. Począwszy od warsztatów „Wędrowcy" przywołujących historię dzielnicy, „Miasto zDOLNYCH dzieci" pomagający znaleźć dzieciom „pomysł na siebie", „AutoArt" – szeroko zakrojony konkursowy program artystyczno-badawczy przeznaczony dla dzieci i ich rodziców, opiekunów w czasie wakacyjnym, aż po „Dotyk sztuki", „Krainę Kreatywności", „Re: Filozofia" czy „Lekcje Sztuki" oraz inne projekty, których nie sposób tu przybliżyć skrótowo bez straty dla ich wymowy: nowatorstwa, autentyczności, celowości, różnorodności oferty artystyczno-edukacyjnej. Ogromnym walorem działalności CSW Łaźnia jest współpraca środowiskowa z artystami wielu krajów, środowiskami teatralnymi Trójmiasta, Organizacjami III Sektora oraz Uniwersytetem Gdańskim. Cele, na które wskazuje autorka: kształtowanie ludzkich postaw, wyposażanie w kompetencje służące rozumieniu i kształtowaniu kultury, rozwój wrażliwości i wyobraźni twórczej, nacisk na element krytyczny w działalności artystyczno-edukacyjnej SCW Łaźnia i Galerii Zewnętrznej, to ogrom doświadczeń jakimi dzielą się twórcy projektów edukacyjnych z czytelnikiem.

Agnieszka Wołodźko relacjonuje drogę, jaką przyszło pokonać twórcom projektu *Rzeźba społeczna.* Tytuł zapożyczony został od idei Josepha Beuysa, niemieckiego artysty, głoszącego rozszerzenie definicji sztuki poza wąsko

rozumianą specjalistyczną działalność artystyczną. W tym duchu powstał w Łaźni zamysł polegający na tym, by obok wystaw skierowanych do wyrobionej publiczności, zapraszać mieszkańców miasta, aby mogli realizować twórcze działania pod okiem profesjonalistów. A cele tych działań były zarówno estetyczne, jak i społeczno-edukacyjne. W ich ramach zainicjowano wiele przedsięwzięć. W artykule autorka szczegółowo omawia ich cele, przebieg i skutki. Dzieli się sukcesami, lecz nie oszczędza także refleksji związanej z przyczynami porażek. Stanowi to niezwykle cenny dziennik codziennej pracy animatora kultury i dokument przemian relacji, rodzącego się zaufania pomiędzy animatorami z instytucji kultury a mieszkańcami Dolnego Miasta.

*Zaangażowanie i dystans. Na temat statusu sztuki wobec rzeczywistości społecznej i kulturowej*. Agnieszka Wołodźko, przytacza sprawozdanie z panelu, który odbył się z okazji obchodów 10-lecia CSW Łaźnia 18.06.2008 roku na Uniwersytecie Gdańskim. Czytelnik ma możliwość zapoznać się z obszernym przebiegiem obrad: w części pierwszej wystąpili m.in. zaproszeni goście: Frank Fuerdi, Anton Lederer, Valerie Labayle, Elena Tsvetaeva, Julia Bardoun, Joanna Warsza.

Ostatnim tekstem części drugiej jest rozmowa Anny Majer z Sylwestrem Gałuszką, Mikołajem Robertem i Małgorzatą Pawelec, zatytułowana *Od Stoczni do Łaźni* – „Robotnicy Sztuki" o prowadzonych przez siebie warsztatach edukacyjno-artystycznych oraz o tym, co dały one lokalnej społeczności i nie tylko". W tej wypowiedzi zawarta jest esencja wielu lat pracy animatorów z Gdańska. Rozmowa dotyczy m.in. wykorzystania przestrzeni publicznej dla debaty o sztuce współczesnej, korzyści jakie czerpią dzieci – uczestnicy warsztatów, ale i opiekunowie, rodzice, którzy być może nie znali swoich dzieci od tej innej, twórczej strony; poruszania problematyki rewitalizacji zaniedbanej i niebezpiecznej dzielnicy jaką jest Dolne Miasto. Rozmówcy wyjaśniają także genezę swojego pseudonimu artystycznego – „Robotnicy sztuki" – bo tyle jeszcze jest... do zrobienia. To ciekawe świadectwo, jakie stanowi niniejsza rozmowa, akcentuje zaangażowanie tych artystów-animatorów w działania edukacyjne na rzecz zmiany społecznej i interwencji także w „ich" Dolnym Mieście.

Na stronach 136–155 mieści się Kalendarium obejmujące działania SCW Łaźnia począwszy od grudnia 2001 po czerwiec 2008. Obejmuje ono 131 zdarzeń: warsztatów, wykładów, projektów, wystaw uczestników działań animacyjnych, prezentacji, spotkań interdyscyplinarnych, akcji w przestrzeni miejskiej, konkursów, wydarzeń muzyczno-teatralnych i wielu innych, niekonwencjonalnych działań artystyczno-edukacyjnych CSW Łaźnia.

W końcowej części książki zawarte są także noty o autorach oraz ich dorobku. Publikacja zawiera również bogatą oprawę fotograficzną, dokumentującą działania animacyjne lub ilustrującą teksty zawarte w publikacji. Do wydawnictwa dołączona jest płyta DVD zawierająca dokumentację działań CSW Łaźnia.

Niniejsza publikacja stanowi unikatową dokumentację rozwoju i ewolucji tożsamości państwowej instytucji kultury, jaką jest Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia w Gdańsku. Tożsamość ta od pewnego momentu kształtuje się bowiem w relacjach podmiotowych z otaczającym ją środowiskiem. Dzieje się tak dzięki trosce, wnikliwości, zaangażowaniu związanych z nią ludzi, a szczególnie dzięki pokorze z jaką przystąpili oni do nawiązania dialogu z mieszkańcami Dolnego Miasta, którym początkowo umieszczenie tworu tak im obcego, jak Centrum Sztuki Współczesnej w niegdysiejszej, nieczynnej już sali sportowej, traktowali jako zamach na ich oczekiwania i roszczenia. Owa umiejętność wsłuchania się w potrzeby środowiska, niezaprzeczalna ciekawość i pragnienie zrobienia czegoś autentycznie wspólnie „z" mieszkańcami tej dzielnicy, a nie tylko „dla" nich, zaowocowała z czasem nawiązaniem relacji zaufania i chęci do wspólnych działań ze sztuką współczesną w tle. Z czasem tło to przenikać zaczęło także w obszar dzielnicy, za sprawą Galerii Zewnętrznej stając się jej krajobrazem. W jego horyzoncie dostrzegalna stała się w mieście Gdańsku działalność mieszkańców Dolnego Miasta. W przestrzeni publicznej staje się ona dowodem na to, że istnieją sposoby zasypywania początkowej przepaści i nieufności, a wręcz wrogości między mieszkańcami zaniedbanych, marginalizowanych dzielnic a instytucjami kultury. Istnieją dowody na nawiązanie i trwanie tego dialogu. Publikacja przedstawia szereg sposobów na to, by nie pogłębiać przepaści kulturowej, a także stereotypów, że także sztuka współczesna, zarówno w aspekcie twórczości, jak i odbioru, jest elitarna – i taką musi pozostać. Działalność dzieci, młodzieży a niekiedy i dorosłych, którzy uczestniczą w projektach tworzonych przez animatorów CSW Łaźnia jest dowodem na to, że warto łączyć w ramach jednej instytucji priorytety: artystyczne, estetyczne z edukacyjnymi, społecznymi, interwencyjnymi. Publikacja ta stanowić może także drogowskaz dla animatorów z placówek szkolno-wychowawczych, którzy chcieliby nawiązać kontakt z instytucjami kultury, także sztuki współczesnej, lecz jeszcze nie wiedzą jak się za to zabrać, co zaproponować, o co prosić. Myślę, że refleksja nad niniejszą publikacją może stanowić punkt wyjścia do działania. Wspaniale, że mamy od kogo się uczyć i czerpać inspirację, bo jak powiedział jeden z animatorów... „tyle jest do zrobienia!".

*Agnieszka Popowska*

**Eliza Czerka, Monika Mechlińska-Pauli (eds.), *Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective*, Gdańsk, Higher School of Humanities Press, Gdańsk 2009, ss. 230**

W latach 2007–2009 przeprowadzony został projekt Talic (Teaching and Learning in Different Cultures). Inicjatywa ta skupiała uczestników z różnych krajów europejskich, w tym Włoch, Grecji, Cypru i Niemiec i miała na celu „porównanie różnych metod uczenia się i nauczania, które są wykorzystywane w krajach Europy" ze szczególnym uwzględnieniem metod niekonwencjonalnych. Wynikiem tego projektu jest wydana przez Gdańską Wyższą Szkołę Humanistyczną, jednego z partnerów projektu, książka *Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective* (Nauczanie i uczenie się w różnych kulturach. Ujęcie z perspektywy edukacji dorosłych).

Książka jest publikacją liczącą 230 stron. Nie do końca przejrzysty motyw książki, „jak szukać, by znaleźć, jak nauczać, by się uczyć" powiązany jest z tematem uczenia się i nauczania w innych kulturach i w środowisku międzykulturowym.

Artykuły podzielone są na trzy grupy tematyczne: *Teachers and Learners in the Background of Adult Education. Theoretical Foundations and Research Reports* (Nauczyciele i uczniowie na tle edukacji dorosłych. Teoretyczne założenia i raporty z badań), mającą „opisać współpracę między nauczycielami i uczniami w edukacji dorosłych", *Recovering and Creating Reality by Biographical Learning* (Odzyskiwanie i tworzenie rzeczywistości poprzez biograficzne uczenie się), poświęconą „biograficznemu uczeniu się jako sposobowi tworzenia naszej tożsamości i metodzie samokształceniowej" oraz *Examples of „Good Practice" in Cultural Diversity* (Przykłady „dobrej praktyki" na tle różnorodności kulturowej), która „koncentruje się na przykładach skutecznego stosowania różnych metod i technik uczenia się, szczególnie na tle międzykulturowym".

Artykułem otwierającym pierwszą sekcję książki jest praca przygotowana przez H. Solarczyk-Szewc na temat znaczenia krytycznego modelu kształcenia w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych u osób dorosłych. Krytyczny model kształcenia zaprezentowany został na tle modelu technologicznego i humanistycznego, a następnie poddany analizie pod kątem stylów nauczania i strategii uczenia się, podejść do programów kształcenia oraz możliwości zastosowania w rozwijaniu kompetencji – także międzykulturowych.

*Learning in Adulthood- Difficulties and Their Compensation* (Uczenie się w dorosłości- trudności i możliwości ich kompensacji) A. Matlakiewicz jest podsumowaniem najważniejszych informacji na temat potencjału uczenia się dorosłych, wskazującym ich możliwości i ograniczenia w procesie edukacyjnym i zawierającym listę sugestii umożliwiających efektywniejsze zdobywanie wiedzy. Jest to pierwszy z wielu interesujących, aczkolwiek nie związanych z tematyką książki, artykułów przedstawionych w tej publikacji.

Kolejny artykuł koncentruje się na wykorzystaniu opieki naukowej jako narzędzia do generowania kapitału społecznego. Autorka, E. Czerka, omawia role nauczyciela, prezentuje najkorzystniejsze modele prowadzenia studentów oraz przebieg współpracy, w trakcie której uczeń nabywa samodzielności. W tekście uwzględnione zostały także negatywne aspekty znajdowania się pod opieka mentora oraz poruszona została kwestia uwalniania się od wpływu opiekuna.

Dalsze prace w tej części książki przedstawiają wyniki badań i raporty przeprowadzonych projektów. Jako pierwszy zaprezentowany został projekt INFRA-ALFA, mający na celu przygotowanie programu studiów drugiego stopnia w zakresie edukacji międzykulturowej w Hiszpanii. W celu ułożenia programu konieczne było ustalenie definicji różnorodności kulturowej i zbadanie kontekstów znaczeniowych w jakich występuje. Następnie przeprowadzona została analiza polityki i ustawodawstwa hiszpańskiego oraz ofert edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim w ramach edukacji międzykulturowej.

Na kolejnych stronach książki S. i T. Betram zaprezentowali opis realizowanego w Niemczech projektu LernZeitAlter, będącego odpowiedzią na zachodzące w społeczeństwach krajów rozwiniętych zmiany demograficzne i kulturowe. Celem programu było przygotowanie cyklu zajęć na temat zmian w strukturze wieku społeczeństwa, które można by wykorzystać w obszarze edukacji dalszej, szkoleniach dla małych i średnich przedsiębiorstw, kursach rozwoju zawodowego oraz uniwersytetach. W wyniku tego przedsięwzięcia powstało osiem kursów, spośród których jeden, *Interculturalism in an aging society* (Międzykulturowość w starzejącym się społeczeństwie), zaprezentowany został w dalszej części artykułu.

Zamykający pierwszą sekcję książki tekst I. Czerniawskiej poświęcony został edukacji repatriantów. Kierując się opinią repatriantów autorka dokonała oceny dostępnych dla tej grupy docelowej ofert edukacyjnych (kursów języka polskiego przed i po przyjeździe do Polski, zajęć adaptacyjnych i szkoleń zawodowych) oraz zasugerowała możliwości ich ulepszenia. Najlepsze efekty w edukacji repatriantów przynosiło kształcenie zindywidualizowane, obejmujące szeroki zakres tematyczny.

Druga część książki poświęcona jest tematyce biograficznego uczenia się, tylko w jednym przypadku wyraźnie osadzonego w innej kulturze. Pierwszym artykułem jest wywiad z Dirkiem F. Beckerem, biografem opowiadającym o swojej pracy oraz o wykorzystaniu pedagogiki teatralnej jako metody pracy edukacyjnej umożliwiającej poznanie siebie. Przedstawia on korzyści edukacji opartej na przygodzie z biograficznym uczeniem się, w tym naukę brania za siebie odpowiedzialności i tworzenia własnej tożsamości.

*Teaching and Learning Through Storytelling in Greece* (Nauczanie i uczenie się poprzez opowiadanie w Grecji) prezentuje przebieg i wyniki projektu przeprowadzonego w Grecji, Chanii, mającego na celu udowodnić korzyści płynące z opowiadania historii zarówno dla opowiadających, jak i słuchaczy. Doświadczenia z nauczania grupy seniorów tworzenia i opowia-

dania historii edukacyjnych na bazie własnych przeżyć posłużyły do przygotowania warsztatów w ramach programu Grundtvig. Mimo elementu biograficznego zawartego w opowiadaniach, artykuł ten wydaje się lepiej pasować do trzeciej części książki.

M.S. Ortega przedstawiła na kolejnych stronach książki, w jaki sposób analiza historii własnego życia może wspomagać uczenie się i rozwój zawodowy kobiet. Projekt przeprowadzony przez autorkę wykazał, iż metoda ta może być przydatna nie tylko w kontekście orientacji zawodowej, lecz także w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

Artykuł zamykający tę sekcję publikacji przedstawił zastosowanie metody biograficznej w dopasowaniu programu studiów pedagogicznych pierwszego stopnia do potrzeb studentów Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach. Uczelnia, położona na obszarze dawnych PGR-ów, gości na zajęciach studentów pochodzących ze specyficznego środowiska społeczno-ekonomicznego, których charakteryzuje brak ciągłości w doświadczeniach edukacyjnych. Przeprowadzone wśród nich badania z zastosowaniem metody biograficznej pozwoliły zidentyfikować ich motywy kontynuacji nauki, jej postrzeganie i znaczenie, co było podstawą wprowadzania zmian programowych.

Trzecia część książki zawiera przykłady praktyki edukacyjnej w różnych obszarach kulturowych. Pierwsze dwa artykuły dotyczą przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku międzykulturowym. I. Gil-Jaurena i B. Ballesteros napisały raport na temat działalności grupy INTER – międzynarodowego stowarzyszenia profesorów i badaczy zajmujących się tematyką edukacji międzykulturowej. Grupa ta, pragnąc zmienić powszechne podejście do edukacji międzykulturowej, oparte na schematycznym myśleniu i błędnych założeniach, przygotowała materiały i szkolenia dla (przyszłych) nauczycieli, nakłaniające do przemyślenia i zmiany poglądów na międzykulturową praktykę edukacyjną.

A. Szczurek-Boruta przedstawiła analizę programu kształcenia nauczycieli w temacie edukacji międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji. Opis koncentruje się na wykładzie i ćwiczeniach „Wstęp do wielo- i międzykulturowej edukacji" oraz pracy Studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej.

Kolejny tekst dotyczy możliwości zastosowania strategii komunikacyjnej w działalności edukacyjnej muzeów. W tym celu wykorzystano „mouseioskeves" – „walizkę zawierającą zbiór różnych materiałów, które zostały wybrane, zaplanowane i wytworzone wokół pewnego tematu". Jest ona rozwiązaniem przygotowanym z myślą o grupach mających ograniczony dostęp do muzeów, które umożliwia zarówno zapoznanie się z treścią wystawy, jak i uczestnictwo w warsztatach jej towarzyszących. Ten grecki pomysł wydaje się być szczególnie wartościowy, gdyż zakłada wyposażenie każdego zestawu edukacyjnego w niezbędne dla danego tematu urządzenia, w tym przenośne komputery oraz urządzenia cyfrowe do zapisywania obrazu i dźwięku, co

umożliwia oswojenie grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej z najnowszą technologią.

*Pedagogical Posters in Nurse Education- Developing Best Practice in Teaching Health Promotion* (Plakaty pedagogiczne w kształceniu pielęgniarskim – w poszukiwaniu najlepszej praktyki w nauczaniu promocji zdrowia) przedstawia zalety tworzenia plakatów edukacyjnych w ramach edukacji pielęgniarskiej zarówno dla odbiorców, jak i samych twórców. Stanowią one nie tylko sposób na promowanie edukacji zdrowotnej, lecz także rozwijają u studentów umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy.

Kolejnym tematem poruszanym w tej części książki jest włączenie edukacji międzykulturowej do lekcji języka polskiego jako języka obcego. Tekst zawiera zarówno założenia teoretyczne takiego rozwiązania, jak również przykładowe ćwiczenia umożliwiające uczniom poznanie m.in. zwyczajów i stereotypów należących zarówno do własnego, jak i polskiego obszaru kulturowego.

Tekst zamykający publikację autorstwa P. Aurina omawia sposoby, w jakie ruch, wpływa na naszą postawę, równowagę, kreatywność i zdrowie, a tym samym na kształt naszego życia.

Niniejsza książka zawiera wiele ciekawych, jednak niepowiązanych ze sobą artykułów. Publikacja takich rozmiarów powinna być poświęcona jednemu tematowi, jednak, wbrew oczekiwaniom, zamieszczone w niej teksty poświęcone są zarówno edukacji międzykulturowej, edukacji w różnych kręgach kulturowych, jak i aktywnemu kierowaniu własnym rozwojem, przez co żaden z tematów nie został w pełni rozwinięty. Pierwsza sekcja książki, zamiast oczekiwanego wprowadzenia w temat, prezentuje artykuły zawierające informacje wyspecjalizowane, o bardzo zawężonym temacie. Ponadto, artykuły poświęcone metodzie biograficznej, tworzące drugą sekcję książki, oderwane są, poza jednym wyjątkiem, od tematyki kulturowej. Zdecydowanie najlepsza jest trzecia część książki, która w całości poświęcona została praktykom edukacyjnym w różnych krajach.

*Katarzyna Kalinowska*

**Demetrio Duccio, *Edukacja dorosłych*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* tom III, GWP, Gdańsk 2006, s. 114–235**

Tekst Demetrio Duccio dotyczący edukacji dorosłych podzielony jest na sześć podstawowych rozdziałów, tj.:

1. Wprowadzenie metodologiczne,
2. Edukacja dorosłych w teorii kształcenia,
3. Edukacja dorosłych w mitach, symbolach i religiach,

4. Edukacja dorosłych a historia myśli ludzkiej,
5. Aspekt technologiczny,
6. Tematy i problemy współczesnej edukacji dorosłych.

Całość poświęcona jest edukacji dorosłych, a dokładnie zbadaniu specyfiki pedagogiki wieku dorosłego. Autor, aby przedstawić najważniejsze relacje między wiekiem dorosłym a edukacją posługuje się pojęciem „zmiany". Zmiana ta według niego jest pojęciem normatywnym, które ukazuje istotę edukacji dorosłych. Zarówno w odniesieniu historycznym, teoretycznym i technologicznym. Zmiana, o której pisze Demetrio wiąże się z wieloma formami uczenia się, dotyczącymi zarówno sfery poznania, jak i sfery uczuć. To właśnie wspomniana zmiana stanowi czynnik generujący proces uczenia się.

Część pierwsza – wprowadzenie – obejmuje zagadnienia metodologiczne. Autor ukazuje, że uczenie się, a raczej ta dziedzina wiedzy, która zajmuje się uczeniem powinna być rozpatrywana na trzech poziomach. A każdy z tych poziomów poddawany jest nieustannym badaniom.

Demetrio wyróżnia tutaj trzy wymiary, mianowicie: edukację permanentną (poziom ogólny i strategiczny), edukację dorosłych (poziom intencjonalny i instytucjonalny) oraz edukację wieku dorosłego (poziom fenomenologiczny i egzystencjalny). W ten sposób autor dokonał uporządkowania dziedziny przedstawiając tzw. trójpodział.

Edukacja permanentna zdefiniowana została jako ta edukacja, która zawiera w sobie wszystko, co kiedykolwiek zostało wymyślone, powiedziane czy napisane, a co łączy się z uczeniem w wieku, który wykracza poza bariery dzieciństwa i młodości. Natomiast edukacja dorosłych potraktowana jest jako odmiana edukacji permanentnej. Autor uważa, że edukacja dorosłych zajmuje się organizacją potrzeb. Potrzeb, które zmieniają się w zależności od warunków społecznych, ekonomicznych czy politycznych. To właśnie ona, edukacja dorosłych, ułatwia podejmowanie zadań przez człowieka i zdobywanie przez niego wiedzy. Jeszcze inaczej autor ujmuje edukację w wieku dorosłym. Opisuje ją jako tę, której przedmiotem badań stają się indywidualne losy jednostek i historia ich kształcenia.

Istnieje jednak jeden wspólny cel tych trzech wymiarów. Zarówno edukacja permanentna, edukacja dorosłych i edukacja w wieku dorosłym łączy istota edukacji i to w jaki sposób można poprawić jej skuteczność.

W dalszej części metodologicznej Demetrio przedstawia trzy mapy: heurystyczną, technologiczną i historyczno-hermeneutyczną. Pierwsza z nich przybliża czytelnikowi pojęcia, pełniące rolę składników, które pozwalają wskazać czym są w tym podejściu edukacja permanentna, oświata dorosłych i edukacja wieku dorosłego, czyli trójpodział edukacji. Pojęciami, o których mowa są: konieczność, zmiana i komunikacja – ułatwiają odpowiedź na pytanie gdzie, jak i dlaczego dorośli wracają do nauki.

Konieczność umożliwia pokazanie okoliczności, miejsca, czasu itp., które mają wpływ i sprzyjają przebiegu wydarzeń związanych z uczeniem się i podejmowaniem nauki. Zmiana, o której pisze Demetrio, stanowi synonim

edukacji. Pozwala nam ocenić skuteczność doświadczeń edukacyjnych, ponieważ wychowywać znaczy zmieniać, również w odniesieniu do siebie. Odnosząc się do trójpodziału edukacji wynika, że edukacja permanentna z użyciem zmiany pozwala badać kiedy i jak staje człowiek wobec sytuacji sprzyjających uczeniu się. Pojęcie zmiany w oświacie dorosłych pomaga przy weryfikacji wyborów oferty edukacyjnej. Natomiast wykorzystanie pojęcia zmiany w edukacji wieku dorosłego odnosi się do ustalenia momentów i okoliczności, które stanowią w życiu wskazówki i możliwości poznawcze. Komunikacja to pojęcie pozwalające sprawdzać czy i jak się uczyliśmy, a człowiek, który uczył się będzie swoją wiedzę przekazywał innym.

Mapa heurystyczna ukazuje trzy wymiary edukacji oraz interakcję między nimi. Edukacja permanentna odnosi się do treści filozoficznych i religijnych w życiu człowieka zaangażowanego w ciągłe uczenie się. Edukacja dorosłych obejmuje sfery i dziedziny, które wiążą się z sytuacjami, gdy dorosły uczy się z różnego rodzaju powodów. Edukacja wieku dorosłego dotyczy okoliczności życiowych, które skłaniają człowieka do autorefleksji, pogłębiania świadomości itp.

Mapa historyczno-hermeneutyczna pokazuje rolę uczenia się podczas dorosłego życia we wszystkich kulturach. Demetrio wskazuje na cztery szczytowe momenty w życiu człowieka dorosłego, na które przekładają się przeżyte doświadczenia. Jeśli chcielibyśmy dowiedzieć się kiedy dorosły uczy się, to odpowiedź znajdziemy na pewno w jednym z tych momentów:

– miłość jako związek i przyjemność (np. erotyzm, zdrada, macierzyństwo, rodzina itd.),
– praca jako obowiązek i praktyka (np. odpowiedzialność, kreatywność itd.),
– zabawa jako ucieczka i poszukiwanie (np. podróż, gra, przygoda, święto itd.),
– śmierć jako kres i cierpienie (np. choroba, starość, wojna, apokalipsa itd.).

Jest to czterobiegunowa interakcja, która zawiera w sobie tematy egzystencjalne występujące w dorosłym życiu, a więc funkcję edukacyjną przeżywania takich doświadczeń.

Mapa technologiczna to synteza technologii, jakie dorośli podejmują, by uczyć się samych siebie i innych. Decydującymi wyznacznikami doboru właściwych metod – by były najskuteczniejsze – są: czas dostępny na naukę, zainteresowania przedmiotem nauczania, gotowość uczenia się. Najlepszymi, z punktu widzenia przydatności, z całego wachlarza dostępnych metod okazały się metody: imitacyjna przez rywalizację, argumentacyjna, innowacyjna, dekonstrukcyjna, imaginacyjna.

W dobie rozwoju technologii i informacji edukacja dorosłych pozwala zachować jak najdłużej aktywność intelektualną.

Drugą część tekstu Duccio Demetrio poświęcił edukacji dorosłych w teorii kształcenia. Poza wprowadzeniem rozróżnienia pomiędzy trzema rodzajami edukacji (edukacja permanentna, edukacja dorosłych, edukacja w wieku dorosłym) dokonuje autor również podziału między pojęciem edukacji, pojęciem

kształcenia i ich obszarów. Ukazuje powody, dla których należy pozostać przy koncepcji edukacji. Po pierwsze, kształcenie ustawiczne dotyczy aktualizacji wiedzy oraz nabywania nowej wiedzy. Po drugie, kształcenie dorosłych, które dalekie jest od syntezy nauczania i wychowania, używane jest przy określaniu działań wprowadzanych przez inne osoby (tzw. trzecie), których celem jest zmiana w uczącego się, przez co zamiast połączenia następuje podział i rozdzielenie nauczania i wychowania. I po trzecie, kształcenie w wieku dorosłym odnosi się czasami tylko do sfery wartości i nie ma żadnego związku z uczeniem się. Dlatego też autor sugeruje pozostanie przy pojęciu edukacji. Kształcenie natomiast traktuje jedynie jako zamiar, który jest wynikiem potrzeb, wiąże się z nauczaniem w ściśle określonym środowisku i przy zastosowaniu określonych metod. Edukacja natomiast jest procesem o wiele bardziej złożonym. Mogą wystąpić tu zarówno czynniki zamierzone, jak i niezamierzone. Demetrio wymienia cechy, które wskazują na proces edukacyjny, a mianowicie:

– procesu edukacyjnego nie da się w prosty sposób rozłożyć na czynniki pierwsze (elementy składowe), ponieważ edukacja przeplata się z całym życiem,
– edukacji nie da się do końca przewidzieć, a jej rezultat zależy od wielu nieprzewidzianych, przypadkowych czynników,
– uczenie się zachodzi w przypadku występowania motywacji, gotowości i chęci poznania i dokonywania zmian, edukacja wymaga zatem przyzwolenia i jednocześnie udziału.

Działania edukacyjne zdaniem autora mogą być składnikiem działań kształceniowych, a te istotnie mogą być także składnikiem działań edukacyjnych. Zatem nie należy wyznaczać między nimi granicy, zwłaszcza w odniesieniu do życia dorosłych. W podejściu edukacyjnym do kształcenia cele należy precyzować, natomiast w podejściu kształceniowym do edukacji chodzi o wybór celów odpowiednich, a odrzuceniu innych, mniej istotnych i ważnych.

Edukacja dorosłych traktowana jest jako zasadniczy warunek rozwoju człowieka. Naukami, które najlepiej, najpełniej ukazują związek dorosłego z uczeniem się są: filozofia poznania i edukacji, antropologia, socjologia, psychologia społeczna. Kształcenie dorosłych traktowane jest jako proces zamierzony. Naukami, które pozwalają poznać jej specyfikę są: socjologia, psychologia organizacji, dydaktyka itp.

Demetrio w tym miejscu dokonuje prezentacji dwóch teoretyków, Ericka Eriksona i Daniela Levisona, którzy zajmowali się dorosłością (edukacją dorosłych) i na trwałe wpisali do historii jako ci, którzy dokonali redefinicji edukacji dorosłych.

Autor w swoim opracowaniu wymienia i opisuje również fazy szczytowe dorosłości. Każda z tych faz charakteryzuje się wypełnieniem określonych zadań, jakie należy wykonać, aby móc przejść do kolejnych z nich:

Faza pierwsza – próba dostosowania się.

Początkiem jest zbudowanie struktury życiowej i motywacji, dzięki którym dorosły realizuje program życiowy, nazywany też przez Demetrio misją osobistą. Program ten kształtuje się i przybiera postać marzenia bądź projektu.

Faza druga – brak synchronii.

W tej fazie pojawia się u człowieka pewnego rodzaju podział między tym, co realne, a tym, co oczekiwane. Zatem człowiek musi dokonać przebudowy swoich planów życiowych, swojej misji. Musi być otwarty i świadomy poniesienia klęski czy straty.

Faza trzecia – nabieranie dystansu.

Tu w człowieku pojawia się potrzeba korzystania z własnych sił. Następuje ujawnianie się dystansu do rzeczywistości i otaczających spraw, które związane są z sensem swego bytu i istnienia.

Faza czwarta – reintegracja.

Polega ona na ponownym otwarciu się na otoczenie i świat zewnętrzny. Następuje przebudowa marzeń, pojawia się też satysfakcja.

Marzenie traktowane jest jako czynnik samokształceniowy.

Demetrio dużo uwagi poświęcił w swoim tekście mitom, symbolom i religiom w odniesieniu do edukacji dorosłych. Dokonał przeglądu najistotniejszych sugestii historiograficznych związanych ze światem mitów i symboli, dotyczących dorosłych, a także z religii, które zawierają w sobie definicje dorosłości.

Dorosły w mitach uznawany był na osobę, która osiągnęła pełną niezależność od rodziców, od „Wielkiej Matki". Podejście to charakteryzowała zazwyczaj walka. Przedstawiony jest mit Bohatera, Podróży, Obcego czy Wędrowania. Mity te rozumiane są przez Autora jako umiejętność poszukiwania w sobie, prowadzenia rozmowy z sobą, z własnymi emocjami, a to prowadzi do refleksji nad sobą i poznania swojej podmiotowości. Motyw mityczny jest związany z funkcją poznania i dążenia do doskonałości.

Duccio Demetrio dokonał również analizy pojęcia człowieka dorosłego we wszystkich wielkich religiach, tj.: chrześcijaństwie, judaizmie, hinduizmie, buddyzmie. We wszystkich tych najstarszych religiach świata model człowieka dorosłego był tożsamy z ideałem dorosłości i zazwyczaj był rodzaju męskiego. Zarówno chrześcijaństwo, jak i inne religie Wschodu i Zachodu traktowały dorosłość w dwojaki sposób, z jednej strony jako kres rozwoju człowieka,

a z drugiej – jako okres dalszych przemian.

W chrześcijaństwie pojęcie dojrzałości wiązało się z dwoma pojęciami, człowieczeństwem i dorosłością. Człowieczeństwo *(manhood)* od germańskiego *man* to myślenie, które odnosi się do różnic dzielących ludzi od zwierząt, w tym posiadania rozumu. Łacińskie *adult* (dorosłość) jako wzrastanie oznaczało proces zdobywania pewnych kompetencji, doświadczeń, niżeli ich posiadania.

W chrześcijaństwie ideał każdego dorosłego chrześcijanina wyznaczał Chrystus. Ważne dla dojrzałości i dorosłości tej religii było poznanie – *gno-*

*sis*, nawrócenie i skrucha. Tylko człowiek, który wrócił do dzieciństwa, osiągnął w pełni dorosłość.

W hinduizmie skarbnicą prawdy dla człowieka dorosłego był zbiór objawionych ksiąg, tzw. *weda,* czyli święta mądrość. Ta mądrość była punktem wyjścia i odniesienia. Jednym z najważniejszych pojęć w tekstach *wedanta* (ostatnia księga) jest pojęcie „Ja" jako zasada permanentna, w której człowiek jest przypadkiem i przejściem. Człowiek postrzegany jest jako mistrz edukacji, który dzięki stopniowemu doskonaleniu i poznaniu potęgi „Ja" osiąga doskonałość. By uzyskać doskonałość, o której pisze Demetrio i stać się posiadaczem prawdy, trzeba przejść przez pewne etapy. Pierwszy stopień, zwany *balya,* to sam początek rozwoju, powrót do stanu dzieciństwa. Drugi stopień, *pandity,* pozwala dorosłemu stać się mistrzem dla innych dorosłych. Stopień trzeci, tzw. *muni,* dorosły osiąga dopiero wówczas, gdy posiądzie całkowitą wolność od rzeczy materialnych.

Buddyzm traktował każdego dorosłego człowieka jako tego, który zobowiązany był do przestrzegania zasad „szlachetnej ośmiorakiej ścieżki". Droga życiowa dorosłego człowieka polegała na powracającym zgłębianiu własnego wnętrza, której składnikami były etyczne ścieżki, obejmujące działanie, słowo, sposób życia. Osiem ścieżek drogi życiowej dorosłego buddysty obejmowały: 1) słuszny pogląd; 2) słuszne postępowanie; 3) słuszne słowo; 4) słuszny czyn; 5) słuszny żywot; 6) słuszne dążenie; 7) słuszne skupienie; 8) słuszną medytację.

Okres dorosłości wiąże się z koniecznością zdobywania wiedzy, ulepszania i poznawania siebie samego, przyjmowania właściwych postaw. Edukacja permanentna już w czasach Platona zarysowywała swój trójpodział edukacyjny. Początkowo uważana była za obowiązek każdego obywatela i polityka, by właściwie wypełniał swoje zadania jako strażnika państwa. W dalszej części Autor wspomina w swych rozważaniach o „lykeionie", czyli liceach na potrzeby dorosłych i jego twórcy Arystotelesie. W XVIII i XIX wieku w Europie wprowadzono pojęcie/zjawisko filantropii. Przedstawiciele filantropii wychodzili z założenia, iż dorośli, jednostki wykształcone, powinny poza umiejętnością pisania, czytania i rachowania, posiadać również umiejętność korzystania z przyswajanych wcześniej pojęć.

Początkowo – jak twierdzi Demetrio – rolę wychowawcy dorosłych pełnił filozof, artysta czy też poeta. Dopiero pod koniec XIX wieku wychowawcą stał się specjalista od edukacji. Jednym z kierunków tradycji humanistycznej uważny jest egzystencjalizm. Humanizm odnoszący się do edukacji dorosłych zwraca się nie tylko ku jednostce jako „Ja", ale także decyduje o „Ty". W ten sposób traktują rozwój dorosłych m.in. Maslow, Rogers czy Erikson, którzy wprowadzili pojęcia samorealizacji i identyfikacji.

W tym miejscu Demetrio poświęca uwagę ideom edukacji ustawicznej u Komeńskiego, który uważał, że należy objąć edukacją wszystkich na potrzeby siły roboczej. Poglądy Komeńskiego zwracały się ku zasadzie, że każdy człowiek ma przymus poznawania, doświadczania przez całe swoje życie i podporządkowywania ich robieniu tego, co słuszne i co powinien. Później

poglądy Komeńskiego ulegają zmianie. W *Pampedii,* gdzie opracował teorię edukacji permanentnej, mówił, że szkołą dla ludzi jest ich całe życie, uczenie się odnosi nie tylko do całego życia, ale do uczenia się wszystkiego w życiu.

Wychowawca dorosłych zaczyna pełnić rolę tego, który ma za zadanie rozwijać potencjał ludzi. Tu Demertio odnosi się do andragogiki. Wprowadza pojęcie andragogiki jako dziedziny wiedzy zajmującej się człowiekiem dorosłym zaangażowanym w procesie uczenia się. Ona bowiem ma dostarczyć sposobów oraz warunków nauczania i uczenia się dorosłych i powinna kierować się:

- zasadą rozwijania indywidualności jednostki i poczucia własnego „ja" poprzez zachęty dorosłych do uczenia się,
- zasadą umiejętnego wykorzystywania doświadczenia życiowego jako warunku i wzbogacającego czynnik uczenia się,
- zasadą, która polega na określaniu najważniejszego zadania, jakie dorosły ma do spełnienia,
- zasadą, która umożliwia zastosowanie wyuczonej wiedzy i umiejętności oraz sprawdzeniu efektów.

Pisząc o aspektach technologicznych Demetrio podkreśla, iż historia edukacji posiada opisy wielu sposobów mających na celu przekazywanie informacji, umiejętności, dzielenia się wiedzą czy doświadczeniami, a które są przydatne w dorosłym wieku. Istnieje szereg technologii, które znajdują swoje odzwierciedlenie w edukacji wieku dorosłego i w oświacie dorosłych. Z jednej strony zamiarem przekazywania wiedzy jest podnoszenie poziomu wiedzy ludzi dorosłych, a z drugiej zaś przyznawania statusu osoby dorosłej. Te technologie, których zadaniem jest przekazywanie wiedzy, można podzielić na trzy zasadnicze grupy, a te z kolei dzielą się na kolejne technologie szczegółowe, tj.:

1. Technologie przedstawieniowe:
   - dramaturgiczne i widowiskowe (teatr, przedstawienia, psychodrama, muzyka itp.),
   - obrazowe (rzeźba, malarstwo, mozaika, fresk).
2. Technologie konwersacyjne:
   - narracyjne (opowieści rękopiśmienne, listy, historie śpiewane, bajki),
   - kaznodziejskie (kazania, katechezy, egzorcyzmy, przemówienia itd.),
   - interaktywne (umożliwiają kontakty z rzeczywistością wirtualną).
3. Technologie samodzielnej nauki:
   - wykorzystujące środki przekazu (książki, gazety, encyklopedie, podręczniki itp.),
   - medytacyjne (rekolekcje, modlitwy, mandala, koan).

Autor poświęca też swoją uwagę na nie, opisując poszczególne grupy wyżej wymienionych technologii. Technologie te, zarówno jak przedstawione wcześniej religie i filozofie, w odniesieniu do edukacji dorosłych miały ukazywać dorosłemu człowiekowi obraz jego „Ja".

Współcześnie edukacja dorosłych ma pełnić cztery podstawowe cele:

– ułatwienia człowiekowi dorosłemu zmian,
– doskonalenia różnych form rozwoju, w tym rozwoju osobistego,
– promowania przedsiębiorczości i podnoszenia wydajności gospodarki,
– uczestniczenia w życiu społecznym i upowszechnianiu wartości.

Pojęcie edukacji dorosłych, według Petersona, oznacza szereg aktywności, które wiążą się z uczeniem się dorosłych w ramach ofert kierowanych do tej grupy wiekowej. Demetrio wyraża pogląd, że: „edukacja dorosłych będzie zajmowała marginalną pozycję w nauce dopóty, dopóki inne dyscypliny będą zwlekać z zajęciem się poważnie problematyką wieku dorosłego".

Obecnie przed edukacją dorosłych stoi kilka wyzwań, m.in.: musi dostosować się do współczesnego świata, przyjmować alternatywne punkty widzenia, a w konsekwencji korzystać z nieograniczonej liczby możliwości i okazji, by móc przekazywać treści kształcenia. Poza tym powinna zwracać uwagę na umiejętność samookreślenia się przez dorosłego oraz zdolności indywidualizaji potrzeb w sposób stopniowy. Dorośli w odniesieniu edukacyjnym kierują się potrzebą: projektowania, wyboru, uczestnictwa, autoreferencyjności, tworzenia oraz uczenia się.

Autor na końcu swoich rozważań na temat edukacji dorosłych poświęca także uwagę uniwersytetom trzeciego wieku. Wskazuje, że edukacja dorosłych coraz częściej i coraz głębiej wnika i zajmuje się problematyką starzenia się, a co się z tym wiąże, stawia sobie kolejne zadanie, jakim jest ułatwienie człowiekowi przejścia do wieku starczego.

XX wiek to wiek, w którym edukacja stała się zjawiskiem „normalnym", stała się obowiązkiem obecnym w życiu człowieka, podczas wykonywania różnego typu czynności, w różnych momentach życia. Stała się, jak ujął to autor: *„potrzebą umysłu ludzkiego"*. Edukacja dorosłych w dziś i jutro jest i będzie koniecznym, nieodzownym elementem życia. To właśnie edukacja dorosłych podejmuje się roli, która polega na niesieniu pomocy jednostkom. Pomocy: „w lepszym rozumieniu odpowiedzialności spoczywającej na nich z racji wieku dorosłego (...)".

Opracowanie Duccio Demertio stanowi pełny obraz edukacji dorosłych. Jest to jedno z nielicznych opracowań, które w niezwykle szczegółowy sposób dotyka zagadnień związanych z edukacją, nie tylko przedstawiając jej specyfikę we współczesnym świecie, ale także wydobywając i wskazując czytelnikowi jej wielkość i wartości w największych religiach świata, symbolach czy mitach.

W sposób niezwykle przenikliwy traktuje edukację dorosłych i w ten sposób daje możliwość zgłębienia istoty edukacji dorosłych i jej trójpodziału.

Pozycja D. Demetrio jest bardzo ciekawa i powinna stanowić podstawę dla wszystkich, którzy zajmują się problematyką edukacji, a co za tym idzie powinna znaleźć się nie tylko w biblioteczce każdego specjalisty zajmującego się edukacją dorosłych, ale także każdego nauczyciela, czy studenta pedagogiki.

*Marzena Brzózka*

**Demetrio Duccio, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, ss. 187**

Z kolejną, przetłumaczoną na polski, książką włoskiego profesora andragogiki możemy się zapoznać dzięki Wydawnictwu Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Z uczelnią tą związana jest prof. dr hab. Olga Czerniawska, która zna osobiście Duccio Demetrio i dzięki której ukazały się w Polsce jego wcześniejsze prace. Profesor Olga Czerniawska jest również autorką przedmowy do polskiego wydania „Pedagogiki pamięci".

Recenzowana publikacja składa się z dziesięciu rozdziałów, mających poetyckie i dość intrygujące tytuły. Również sam tytuł książki zachęca do lektury, zapoznania się z propozycją autora, dociekania tego, co kryje się pod określeniem „pedagogika pamięci".

Autor nakreśla kilka ciekawych koncepcji związanych z pamięcią i jej rolą w edukacji. Stwierdza, że pamięć jest istotna, w szczególności w czasach, w których myślimy przede wszystkim o jutrze. Tak silne nastawienie na przyszłość może prowadzić do pomniejszania roli przeszłości, która przecież stanowi dla nas zakorzenienie i jest istotna dla kształtowania się naszej tożsamości.

Według autora pamięć jest ograniczana w procesie edukacji poprzez różnego rodzaju schematy nauczania, jak też przez nastawienie na pamięciowe opanowanie treści, podawanych z zewnątrz, gdzie proces zapominania jest napiętnowany jako niepożądany.

Wielokrotnie Demetrio odwołuje się do znanych pozycji literatury europejskiej, m.in. powieści Alfreda de Musseta „Spowiedź dziecięcia wieku", na przykładzie której opisuje pedagogikę pamięci w jednym z jej wymiarów – autobiografii prowadzonej już od wieku dziecięcego.

Kolejnym aspektem pedagogiki pamięci analizowanym przez autora jest konieczność wspominania dnia jutrzejszego, czyli kształtowania wyobrażenia pamięci, przeobrażaniem tego, co już przeżyliśmy na to, co jeszcze możemy przeżyć. W tym kontekście istotna jest koncepcja czasu. Czas jest różnie pojmowany i w zależności od kultury, może być traktowany jako linia biegnąca od przeszłości w kierunku przyszłości, ale i jako koło, gdzie teraźniejszość, przeszłość i przyszłość zazębiają się ze sobą. Demetrio pisze o czasie osobistym (poetyckim) oraz historycznym (powieściowym), zaznaczając, że czas historyczny ma charakter bardziej ogólny i obiektywny, związany jest z poszukiwaniem związków przyczynowo-skutkowych, a czas osobisty jest bardziej subiektywny, związany z naszymi indywidualnymi przeżyciami. Oba czasy są istotne w edukacji, jednakże Demetrio zwraca uwagę na to, że u dzieci powinno się kształtować umiejętność i chęć wspominania. Dlatego ważne jest to, co działo się w przeszłości ludzkości, co było i jest istotne dla większości ludzi, ale i to, co jest istotne dla nas samych, zatem to, co wynika z naszej biografii. To istotne wskazanie autora, ponieważ wyniki badań z zakresu neurobiologii wskazują, że lepiej i szybciej uczymy się nie tylko

z własnych doświadczeń, ale i pod wpływem emocji. Nasz proces uczenia się jest bardziej efektywny i bogatszy, kiedy wykorzystujemy w nim wiedzę osobistą. Jednakże dotychczas mówiło się o emocjach i doświadczeniach uczących się, natomiast ujawnianie emocji, odwoływanie się do własnych przeżyć przez nauczycieli uważa się za niewskazane. Tymczasem Demetrio pisze o obu stronach procesu kształcenia i refleksjach nad własnymi doświadczeniami zarówno u uczniów, jak i nauczycieli.

Wiele miejsca w „Pedagogice pamięci" poświęconych jest autobiografii. Autor wskazuje, że autobiografia ma nie tylko funkcję upamiętniania, zostawiania po sobie śladu, ale i funkcję terapeutyczną. Pozwala ona na przemyślenia o nas samych, uporządkowanie zdarzeń z naszego życia oraz zaspokaja nasz zmysł estetyczny. Według Demetrio z autobiografii można się dużo nauczyć, zwłaszcza, że wymaga ona od nas również pracy nad językiem, poszukiwania określeń mogących jak najlepiej oddać nasze przeżycia i emocje. Autor podkreśla jednakże, że należy liczyć się z niedopowiedzeniami, gdyż nie wszystko da się wyrazić słowami. Zwraca zatem uwagę na fakt, że autobiografia nigdy nie jest zamkniętą całością. Demetrio posługuje się w tym kontekście ciekawym określeniem „subiektopedia". Jest ono jeszcze innym sposobem zdobywania i gromadzenia wiedzy oprócz encyklopedii (źródeł wiedzy tworzonych przez ekspertów) czy wikipedii (źródła wiedzy tworzonego społecznie przez każdego użytkownika Internetu). Subiektopedia to zbiór historii naszego życia, z których również czerpiemy informacje. Demetrio wskazuje zatem na to, że autobiografia pozwala nam okryć siebie na nowo i inaczej spojrzeć na własne doświadczenia. Na tej podstawie postuluje praktykowanie pedagogiki autobiograficznej, która swój początek bierze w wychowaniu rodzinnym, gdzie przekazywane są historie z przeszłości i w ten sposób dzieci wyposażane są w pewne wzorce dotyczące analizy doświadczeń życiowych. Demetrio wskazuje przy tym na sytuację niekorzystną, którą jest zubażanie dzieci, kiedy nie zapoznaje się ich z tego typu historiami.

Oprócz autobiografii, autor posługuje się również pojęciami nowymi, jak autologia, autografia, autobiologia, które razem stanowią rytm naszego życia wewnętrznego. Zdaniem autora powinny być one rozwijane, jako kluczowe kategorie w pedagogice pamięci. Autor pisze również o etapach autobiografii, zwracając przy tym uwagę, że wydobywanie wspomnień z pamięci ma zawsze charakter samokształceniowy.

Jeden z rozdziałów poświęcony został rozważaniom nad androgynią i jej obecnością w kulturze europejskiej. Demetrio odwołuje się przy tym do starożytnych mitów greckich, jak też wyobrażeń na temat tego zjawiska. Posługuje się swoistą metaforą, odnosząc swoje rozważania do autobiografii. Uznaje ją zatem za formę androgyniczną, gdzie ujawniają się pierwiastki męski i żeński, które tkwią w każdym z nas. Zatem, według autora, autobiografia jest sposobem na osiągnięcie pełni i jedności poprzez uświadamianie sobie pokładów naszej osobowości.

Kolejnym wymiarem pedagogiki pamięci analizowanym przez autora są podróże i ich funkcje, przy czym autor nie ogranicza się tylko do stwierdzenia, że podróże kształcą. Podróże i przeżycia z nimi związane wywołują chęć dzielenia się z innymi tym, co widzieliśmy i co przeżyliśmy. Podróże to zatem istotny element motywujący do wspominania i jeden z ważniejszych filarów, na jakich opiera się pedagogika pamięci. Zresztą jest to swojego rodzaju odwołanie się do przeszłości, kiedy podróżnicy i pielgrzymi byli często jedynymi źródłami wiedzy o świecie zewnętrznym dla małych społeczności, w których ludzie spędzali całe swoje życie w obrębie miejscowości, w której zamieszkiwali.

Demetrio pisze również o roli autorefleksji w rozwijaniu pamięci oraz samokształcenia. Pedagogika pamięci ma prowadzić do dorosłości, ukształtowania dorosłego człowieka posiadającego umiejętność słuchania drugiej osoby. Uczymy się zatem od innych, ale i od samych siebie, poprzez refleksję nad doświadczeniami i wsłuchiwanie się w siebie oraz innych.

Demetrio kreśli również portret życiowego mentora, który jest osobą pomagającą w praktykowaniu pedagogiki pamięci. Mentor jest osobą znaczącą w naszym życiu, od której dużo możemy się nauczyć, która jest doradcą i służy wsparciem w trudnych momentach naszego życia.

Przedostatni rozdział traktuje o badaniach jakościowych, ich początkach i specyfice, w szczególności o studium przypadku i jego zastosowaniu, wreszcie o poznawaniu historii życia poszczególnych osób, określonych z czasem mianem biografii. Demetrio zwraca uwagę na biografizm i autobiografizm jako dwie odmiany metod badania pamięci, różniących się od siebie i dających inne obrazy owych życiowych historii, wymagających innego podejścia.

Książkę kończą ciekawe rozważania o tłumie i jednostce, ze zwróceniem uwagi na fakt, że ludzie w tłumie najczęściej ulegają zagubieniu. Demetrio pisze, że ludzie będąc w dużej liczbie nie mają własnej twarzy i własnego głosu. Odwołuje się przy tym do przykładu postaw wobec imigrantów, które mogą być zupełnie różne wobec grupy takich osób, a zupełnie inne wobec pojedynczych ludzi. Dlatego też, według autora, nie należy zajmować się liczbami, statystykami obrazującymi cechy grup ludzi, ale tym, że każdy człowiek ma do przedstawienia własną historię. Demetrio wyraża również zdecydowany sprzeciw wobec, jak to określa, masyfikacji szkolnictwa i procesu kształcenia, w którym gubią się poszczególni uczniowie.

Trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować tę książkę, ponieważ narracja nie ma charakteru czysto naukowego albo wyłącznie naukowego. Autor bowiem prowadzi rozważania w sposób dość nietypowy, którego raczej nie spotyka się w publikacjach akademickich. Odwołuje się często do różnych elementów kulturowych, np. mitów, jak i znanych powieści europejskich m.in., „Przygód barona Münchhausena" R.E. Raspe, „W poszukiwaniu straconego czasu" M. Prousta i innych. Jego styl pisania ma bardziej charakter poetycki, z bardzo plastycznym opisem. Jednakże nie znaczy to, że w warstwie językowej książka jest trudna w odbiorze. Wręcz przeciwnie, czyta się ją z przyjemnością i mimo tego, że autor wprowadza kilka nowych określeń, to zawsze

wystarczająco je wyjaśnia. Ten sposób prowadzenia analiz ma tę niewątpliwą zaletę, że nie jest dla czytelnika nużący. Warto wskazać na fakt, iż myśli autora stanowią również inspirację dla odbiorcy tekstu.

Książka może być jednak zaskoczeniem czy zniechęcać osoby, które oczekują jasnego i prostego, usystematyzowanego wykładu na temat tego, czym jest pedagogika pamięci i jak ją realizować. Autor nie podaje bowiem przepisu postępowania pedagogicznego, ale uświadamia czytelnikowi, co jest najbardziej istotne w owej pedagogice, jak też do czego można się odwołać. Publikacja ma zatem bardziej charakter filozoficzny, pokazuje obszary poszukiwań i zachęca czytelnika do poszukiwań na własną rękę. Obowiązkowa pozycja dla andragogów i osób zainteresowanych badaniami biograficznymi.

*Anna Frąckowiak*

**Edukacja Dorosłych, 1–2/2008, „Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne" pod red. Tomasza Maliszewskiego i Hanny Solarczyk-Szwec, ss. 293**

Zainteresowanie problematyką przekraczającą granice, w sensie dosłownym i symbolicznym, wydaje się być cechą szczególną środowiska andragogicznego. Wynika to m.in. ze złożoności przedmiotu badań tej subdyscypliny, która uczenie się dorosłych analizuje w szerokim kontekście społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych i instytucjonalnych uwarunkowań, także w wymiarze międzynarodowym. Tę optykę patrzenia na edukację dorosłych preferowała, mimo ideologicznych ograniczeń, „Oświata Dorosłych" (1957–1991), a następnie kontynuowała w nowym ładzie społeczno-politycznym „Edukacja Dorosłych" (1993 i nadal) – kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Znaczenie takiego ujęcia wzrasta istotnie w momentach przełomowych, kiedy żywe są pytania o kierunek dalszych zmian. Podsumowując 14 lat wydawania „Edukacji Dorosłych", zespół redakcyjny postanowił poświęcić dwa jego tomy, za lata 2007 (1–4) i 2008 (1–2), problematyce edukacji dorosłych w ujęciu komparatystycznym. W tym miejscu więcej uwagi poświęcimy ostatniemu tomowi.

W odpowiedzi na zaproszenie do współtworzenia tych tomów „Edukacji Dorosłych" zostały nadesłane interesujące teksty dotyczące edukacji dorosłych na świecie świadczące o kierunkach aktualnych rozważań w tej dziedzinie: próbach tworzenia teoretycznych podstaw międzykulturowej edukacji dorosłych, krytycznej analizie praktyk edukacji dorosłych za granicą, opisie systemów edukacji dorosłych mało znanych polskiemu czytelnikowi krajów jako podstawy do dalszych studiów komparatystycznych.

Obok zróżnicowania tematycznego, zaprezentowane w tomie teksty różni metodologiczne podejście do realizacji wybranej tematyki badawczej, co jest naturalne. Albowiem postulatów wypracowania jednolitej metodologii porównań prowadzonych w obrębie edukacji, które zostały zgłoszone przed blisko

dwustu laty przez Marc-Antoine'a Jullien de Paris (1775–1848) – ojca komparatystyki pedagogicznej – zawartych w dziele *Szkic i przyczynki do pracy o wychowaniu porównawczym* (Paris 1817), nie udało się zrealizować (Průcha, 2004, s. 26). Współcześnie nie formułuje się już tezy o konieczności uniwersalistycznej koncepcji oświatowych badań porównawczych, jak to jeszcze przed kilkoma dekadami głosili – bazując na pozytywistycznym założeniu możliwości wykrycia ogólnych praw rozwoju oświaty – Pedro Rosselló (1897–1970) czy Jean Piaget (1896–1980) – związani z International Bureau of Education w Genewie (IBE 2007). Przegląd podejść badawczych zastosowanych w niniejszym tomie skłania do wniosku, że mamy aktualnie do czynienia z różnorodnością stanowisk teoretyczno-metodologicznych w tym zakresie. Dodajmy, że charakter „materii" – edukacja dorosłych – nie ułatwia zadania. Tak więc mamy nadzieję, że brak metodologicznej zbieżności poszczególnych opracowań zawartych w tomie będzie ilustracją aktualnego stanu zróżnicowania podejść w obrębie porównawczych prac badawczych w dziedzinie edukacji dorosłych, dotyczących zarówno porównań różnych systemów, jak też wszelkich zjawisk oświatowych dziejących się „na styku". Wydaje się też, że niektóre zawarte w tym numerze „Edukacji Dorosłych" szkice dobrze ukazują i inną widoczną obecnie prawidłowość, iż następuje wyraźne przesunięcie akcentów badawczych z (samo)ograniczania się autorów do deskrypcji i prób wyjaśniania zjawisk edukacyjnych w stronę podejmowania wyzwań związanych z ich kontekstualnym rozumieniem i krytyczną analizą. To właśnie przez ten fakt wiele zawartych w tomie opracowań nabrało dojrzałego interdyscyplinarnego charakteru.

Autorzy recenzowanego tomu *Edukacji*? chcą, aby każdy z czytelników, spośród ogromnego bogactwa analizowanych kultur i krajów wydobył nieco inne wątki, zwrócił uwagę na odrębne aspekty zagadnienia współczesnej edukacji dorosłych *na styku* kultur.

I tak, wobec powszechnego już przekraczania granic w świecie rzeczywistym i wirtualnym, konieczne wydaje się dziś kształtowanie poprzez edukację dorosłych także kompetencji wielokulturowych, o czym traktuje otwierający ten numer tekst Małgorzaty Rosalskiej. Drugi z artykułów dotyczy kwestii popularyzatorskich. Popularyzacja wiedzy, będąca udziałem naszego pokolenia, także dzięki nieograniczonemu dostępowi do jego zasobów w różnych zakątkach świata, stawia w nowej sytuacji uczonych, co analizuje Beata Cyboran na przykładzie doświadczeń polskich i amerykańskich.

Przykładem odkrywania nowych jakości w edukacji dorosłych jest otwierający rozdział drugi tekst Piotra Kowzana, w którym poddano analizie zjawiska edukacyjne wśród współczesnych nomadów, co z kolei prowadzi autora do rozpatrywania ponadnarodowych i pozasystemowych przestrzeni edukacji dorosłych. W rezultacie otrzymujemy ciekawą próbę konceptualizacji nieformalnej edukacji, która, jak wiadomo, niełatwo poddaje się naukowemu opisowi. Tekst Krystyny Pleskot-Makulskiej jest zaproszeniem do poznania historii i ewolucji amerykańskiej instytucji edukacji dorosłych poprzez porównanie jej

początków sięgających XIX w. ze współczesnością. Dzięki temu uzyskujemy wgląd w złożone uwarunkowania pracy oświatowej na tym kontynencie, oświetlony w interesującej perspektywie historycznej. Rozważania Roksany Neczaj-Świderskiej kierują naszą uwagę jeszcze dalej – na odległy kontynent Australii, który szczyci się długą i bogatą tradycją kształcenia na odległość, współcześnie prowadzoną z wykorzystaniem multimediów. Tę tematykę – na przykładzie Tajlandii – kontynuuje Kazmimierz Zabłocki. Zwraca też uwagę na inne zagadnienia, np. ewolucję systemu oświatowego oraz kształtowanie się filozofii Khit-pen, którą można określić jako: proces nabywania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, promowanie humanistycznego podejścia do zdobywania wiedzy, postulat przyswojenia trzech typów wiedzy potrzebnej człowiekowi (wiedzy o samym sobie, wiedzy o otoczeniu, wiedzy technicznej). Przeszłość z teraźniejszością zderza także Honorata Mystek-Pałka w artykule o edukacji w Indiach. Poznajemy w ten sposób bogatą kulturę tego kraju, która jednak współcześnie nie tylko uskrzydla, ale także utrudnia przekraczanie stereotypów. Kolejny tekst przedstawia historię oraz działalność Tamilskiego Uniwersytetu Wirtualnego – uczelni dla żyjących w diasporze Tamilów, jednej z licznych mniejszości narodowych Indii.

W trzecim dziale czasopisma znajdują się monografie systemów edukacji dorosłych: Chin, Indonezji oraz Kanady. Wszystkie teksty zawierają interesujące opisy kontekstów kulturowych, politycznych, gospodarczych oraz historycznych rozwoju edukacji dorosłych wymienionych krajów. Znajdziemy w nich prezentacje różnych rodzajów formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych, jak i szczególnych problemów, np. analfabetyzmu, barier w dostępie do edukacji czy zjawiska drop out-u.

Recenzowany tom *Edukacji Dorosłych*, jak i poprzedzający go tom z 2007 roku, można postrzegać łącznie z wielu powodów, także z tego, że są one kontynuacją dobrych tradycji polskiego środowiska andragogicznego – zainteresowania innymi kulturami, krajami, społecznościami, i to niezależnie od koniunktury politycznej. Są one kolejnym potwierdzeniem tezy postawionej przed kilkudziesięciu laty przez Mariana Wachowskiego, iż „w żadnym dziale wychowania kontakty międzynarodowe nie były tak ważne, jak właśnie w dziedzinie oświaty dorosłych" (Wachowski 1964, s. 393). A jej potwierdzenia warto też poszukać w zamieszczonych w końcowej części niniejszego numeru bibliografiach prac o tematyce międzynarodowej zawartych w periodyku *Oświata Dorosłych* (1957–1990) oraz w wydawnictwach Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: kwartalniku *Edukacja Dorosłych* (1993–2007), *Roczniku Andragogicznym* (1994–2007) oraz serii *Biblioteka Edukacji Dorosłych* (tomy: 1–41).

Czytelnikom życzę wielu iluminacji podczas lektury. Wszak „Zdobyć szersze widoki! Pogłębić ducha!" – to główny cel analizowania rozwiązań oświatowych za granicą, jak podkreślał Władysław Wolert w książce o znamiennym tytule *Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą* (Wolert 1930, s. 340).

*Renata Góralska*

**Bibliografia**

Wachowski M. (1964), *Zjawiska oświaty dorosłych a pedagogika porównawcza.* „Oświata Dorosłych" nr 10, s. 393–396.

Wolert W. (1930), *Demokracja i Kultura. Praca oświatowa za granicą. Kierunki – organizacje – typy – działalność – metody.* Wydział Społeczno-Wychowawczy Związku Spółdzielni Spożywców RP, Warszawa.

**A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia,* Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 42, Wyd. WSA, Bielsko-Biała – Zakopane 2009, ss. 372.**

Recenzowana pozycja jest 42 tomem serii Biblioteka Edukacji Dorosłych, wydawanej od 1994 r. pod redakcją prof. E.A. Wesołowskiej, a od 2008 r. pod redakcją prof. A. Stopińskiej-Pająk, która jest także recenzentką niniejszej pozycji.

Niniejszy tom zawiera teksty referatów wygłoszonych podczas V Konferencji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, która odbyła się w kwietniu 2008 r. w Zakopanym na temat: „Dorosłych w procesie kształcenia", stanowiącym jednocześnie tytuł recenzowanej książki.

Na publikację składają się 33 artykuły:

I. Nowe przestrzenie kształcenia dorosłych (10 tekstów).
II. Dydaktyczne aspekty kształcenia dorosłych (10 tekstów).
III. Seniorzy w procesie kształcenia dorosłych (4 teksty).
VI. Proces kształcenia dorosłych w różnych środowiskach (9 tekstów).

Pierwszy rozdział otwiera tekst J. Kargula „O zmianach w kształceniu dorosłych", którego podstawową tezą jest przekonanie autora, że „... obecnie nie ma miejsca na kształcenie dorosłych, bowiem zostało ono wyparte przez wadliwe uczenie się" (s. 23). Przez pojęcie wadliwego uczenia się autor tekstu rozumie:

– pogoń za możliwością zdobycia certyfikatów, świadectw, dyplomów bez troski o to, by za świadectwem kryły się określone umiejętności,
– kulturę *instant* w uczelniach wyższych, która manifestuje się w gonitwie, pędzie fizycznym, który idzie w parze z psychicznym, co dotyczy zarówno wykładowców, jak i studentów.

Kolejny tekst E. Skibińskiej „Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń" jest próbą konfrontacji opinii studentów na temat potocznego pojmowania nowoczesnego kształcenia dorosłych z wybranymi aspektami nowoczesności wypracowanymi na gruncie socjologii.

A. Frąckowiak przedstawia natomiast dwa światy organizacji procesu kształcenia dorosłych rozpiętych na kontinuum między porządkiem i chaosem: świat struktur i prostych linii oraz świat dygresji i skojarzeń.

„Wolność a edukacja człowieka dorosłego" jest tematem tekstu Piotra Szpakowskiego, wnosząc w rozważania o procesie kształcenia dorosłych wymiar filozoficzny, natomiast tekst J. Maciejewskiego wskazuje nowe uwarunkowania kształcenia dorosłych w Polsce z punktu widzenia socjologii.

Dalej przechodzimy do coraz bardziej specjalistycznych zagadnień związanych z procesem kształcenia dorosłych. B. Cyboran prezentuje dorosłego w procesie popularyzacji wiedzy, B. Borowska-Beszta – omawia współczesne mity o dorosłości i niepełnosprawności, Z. Kruszewski przypomina, że kształcenie ustawiczne pozostaje nadal wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego. Tekst Ireny Tomys testuje czynniki społeczno-ekonomiczne kształtujące społeczeństwo wiedzy na próbie 270 studentów Wyższej Szkoły Handlowej we Wrocławiu. W wyniku analiz autorka dochodzi do wniosku, że część badanych jest świadoma swojego uczestnictwa w tworzącym się społeczeństwie wiedzy, szczególnie w zakresie przyswajania sobie technologii informatycznych. Jacek Szkurłat podejmuje niezwykle aktualne zagadnienie kształcenia dorosłych w kontekście migracji zarobkowych Polaków.

Rozdział II na temat dydaktycznych aspektów kształcenia dorosłych otwiera tekst E. Dubas dotyczący etapów dorosłości i specyfiki kształcenia na poszczególnych etapach życia. Jerzy Semków stawia pytanie o kondycję słowa żywego w edukacji szkoły wyższej wobec naporu elektronicznych mediów. Wynikami z raportu badań nad czynnikami determinującymi osiągnięcia szkolne dorosłych uczniów dzieli się E. Sapia-Drewniak. W dalszej kolejności M. Muszyński przybliża czytelnikom metodę sokratejską – jako metodę krytycznego myślenia we współczesnej edukacji dorosłych. Uczestniczka konferencji z Niemiec – Helga Stock – prezentuje tekst w swoim rodzimym języku na temat kultury doradztwa jako integralnej części całożyciowego uczenia się[2]. Tematykę międzynarodową kontynuują A. Fabiś i A. Wąsiński, odnosząc się do zagadnienia autokreacji na przykładzie kształcenia profesjonalnych edukatorów w Szwajcarii. Na grunt polski w dziedzinie roli i wizerunku nauczycieli dorosłych przenosi nas tekst D. Luber („Rola i znaczenie andragoga w procesie edukacji i wychowania dorosłych") oraz J. Golonki („Wizerunek nauczyciela w uczniowskich wspomnieniach w kontekście problemów współczesnej pedeutologii"). Dwa inne teksty: A. Gutowskiej („Arteterapia jako jedna z form edukacji psychicznie zaburzonych dorosłych") i H. Radziejowskiej (Twórczość teatralna w procesie kształcenia dorosłych") wprowadzają czytelnika w świat wykorzystania sztuki w edukacji dorosłych.

Rozdział III „Seniorzy w procesie kształcenia" tworzą tylko cztery teksty: E. Trafiałek „Późna dojrzałość i starość wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego", M. Wnuk-Olenicz „ Międzypokoleniowy przekaz wartości. Bli-

[2] Tłumaczenie tego tekstu ukazało się [w:] „Edukacja Otwarta", 2009, 1, s. 17–28.

żej siebie mimo lat", O. Czerniawskiej „Uczenie się narracji jako pomoc w przeżywaniu starości", J. Wawrzyniak „Rozważania na temat motywacji i uwarunkowań uczestnictwa w zajęciach UTW". W rozdziale tym treści socjologiczne przeplatają się z treściami pedagogicznymi, zagadnienia tradycyjne z nowoczesnymi, co w sumie daje ciekawą mieszankę poglądów na temat starości jako etapu uczenia się.

Ostatni rozdział „Proces kształcenia dorosłych w różnych środowiskach: tworzą tematycznie zróżnicowane teksty: od edukacji politycznej w Niemczech (D. Barwińska), poprzez kształcenie w szkołach wyższych M. Pryszmont-Ciesielska („Student w procesie kształcenia – o ukrytym programie edukacji uniwersyteckiej") i D. Korzan („Studia i wybrane uczelnie wyższe w sieci Internet"), edukację w środowisku służb mundurowych: R. Kałużny, W. Chudy „Podchorążowie w procesie kształcenia wyższej szkoły oficerskiej", A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska „Kształcenie dorosłych, w grupach dyspozycyjnych na przykładzie szkolnictwa policyjnego", kształcenie w różnych branżach gospodarki (łączności, spółce energetycznej) po społeczno-zawodowe skutki reformy emerytalnej (R. Bobińska) i możliwości pozyskiwania środków finansowych z zakresu kształcenia nauczycieli w PO KL 2007–2013 (R. Miszczuk).

Cechą prezentowanej pozycji jest jej różnorodność, co zwykle jest wartością dodaną zbioru pokonferencyjnego. Stosunkowo niewiele tekstów dotyka meritum zawartego w tytule książki, wiele tekstów jest z obrzeża, a niektóre nie dotyczą procesu kształcenia dorosłych. Nie w pełni satysfakcjonuje podział na rozdziały i ich wewnętrzna struktura. Niemniej każdy czytelnik znajdzie w recenzowanej pozycji teksty lub fragmenty, czy też myśli, które inspirują do refleksji.

*Hanna Solarczyk-Szwec*

**Anna Frąckowiak, Renata Góralska, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec, Witold Wojdyła (red.) *Elżbieta Zawacka 1909–2009.***
**Pod patronatem Fundacji Gen. Elżbiety Zawackiej. Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii**
**Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek. Wyd. Naukowe ITeE – PIB, Radom 2009, s. 336 + 16 (wkładka fotograficzna)**

**Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk-Szwec (red.) *Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne.* Wyd. Naukowe ITeE – PIB, Radom 2009, s. 449.**

W setnym roku życia, w którym zmarła Elżbieta Zawacka, ukazały się niedługo po jej śmierci dwie obszerne publikacje poświęcone jej pamięci, przygotowane i zredagowane przez zespół pedagogów i historyków. Publikacja pierwsza zawiera wszechstronną charakterystykę życia i działalności Elżbiety Zawackiej, w publikacji drugiej zamieszczono obszerny wybór jej pism

pedagogicznych. Obie publikacje tworzą zwartą całość, przedstawiając dokładnie i z wielkim pietyzmem tę niezwykle zasłużoną postać wybitnej współczesnej Polki, nauczycielki, żołnierza i naukowca.

Kim była Elżbieta Zawacka? Zacytuję tu fragment „Wprowadzenia" do pierwszej publikacji. „Profesor i Generał Elżbieta Magdalena Zawacka należy do wyjątkowych osób w polskiej edukacji, kulturze, historii i pedagogice. Była wyróżniającym się nauczycielem szkół średnich, bohaterskim żołnierzem i oficerem, oryginalną uczoną i profesorem dwu uniwersytetów, która zostawiła potomnym liczne prace z dziedziny pedagogiki, andragogiki i historii. Cenne i trwałe w kulturze i nauce polskiej pozostaną jej osobiste świadectwa i wspomnienia pracy z uczniami, studentami, uczestnikami Wojskowej Służby Kobiet, a jej oryginalne badania i projekty teoretyczne są nie tylko aktualne, ale wskazują kierunek rozwoju współczesnej edukacji oraz poszukiwań historycznych" (s. 9).

Elżbieta Magdalena Zawacka urodziła się 19 marca 1909 roku w Toruniu w rodzinie urzędnika sądowego Władysława Zawackiego i Marianny z domu Nowak. Ukończyła niemiecką szkołę wydziałową i polskie Miejskie Żeńskie Gimnazjum Humanistyczne w Toruniu. Maturę uzyskała w r. 1927, a następnie studiowała matematykę na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uniwersytetu Poznańskiego. Studia ukończyła w formie absolutorium w 1931 roku, a magisterium z zakresu matematyki uzyskała w r. 1935. Do wybuchu II wojny światowej w 1939 r. pracowała jako nauczycielka matematyki w różnych szkołach średnich w Poznańskiem i na Górnym Śląsku. Jednocześnie działała społecznie w Organizacji Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju (PWK), zdobywając własne przygotowanie w tym zakresie oraz pełniąc różne funkcje dowódcze i instruktorskie.

W okresie wojny i okupacji niemieckiej pełniła, posługując się pseudonimami „Zelma", „Sulima", „Zo", służbę żołnierską w Armii Krajowej, głównie w dziale łączności. Wielokrotnie wyjeżdżała do Berlina jako zagraniczna kurierka Odcinka Zachodniego Wydziału Łączności Zagranicznej „Zagroda". Została następnie emisariuszką Komendy Głównej AK do Sztabu Naczelnego Wodza w Londynie. Dotarła tam okrężną drogą w 1943 r. i wypełniwszy zlecone jej zadania powróciła do okupowanego kraju skokiem spadochronowym 18 czerwca 1943 r. Tu kontynuowała dalej wojskową służbę w „Zagrodzie" oraz brała udział w powstaniu warszawskim w Wojskowej Służbie Kobiet Komendy Głównej Armii Krajowej. Po kapitulacji powstania warszawskiego jeszcze pracowała w Delegaturze Sił Zbrojnych i w Zrzeszeniu „Wolność i Niezawisłość". Została zdemobilizowana w lutym 1945 r. Za bohaterską działalność wojskową odznaczono ją czterokrotnie Krzyżem Walecznych i dwukrotnie Orderem Virtuti Militari.

W okresie okupacji niemieckiej Elżbieta Zawacka pracowała jako nauczycielka w tajnym nauczaniu, rozpoczęła również pod kierunkiem profesor Heleny Radlińskiej studia z pedagogiki społecznej na tajnych kompletach Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Po wojnie ukończyła studia dy-

plomem magistra i pod kierunkiem Heleny Radlińskiej rozpoczęła przygotowanie pracy doktorskiej. Podjęła pracę nauczycielki matematyki w szkołach średnich dla dorosłych. Niestety, w roku 1951 została aresztowana pod zarzutem szpiegostwa na rzecz obcego wywiadu i przebywała w więzieniu do roku 1955, kiedy zwolniono ją na mocy amnestii. Podczas aresztowania zniszczono jej także tekst prawie gotowej rozprawy doktorskiej.

Po uwolnieniu z więzienia Elżbieta Zawacka podjęła pracę w liceum korespondencyjnym w Toruniu i ponownie rozpoczęła przygotowanie nowej rozprawy doktorskiej dotyczącej szkoły korespondencyjnej i jej uczniów. W roku 1965 Elżbieta Zawacka uzyskała doktorat. Praca doktorska została opublikowana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe pt. „Kształcenie korespondencyjne". Elżbieta Zawacka rozpoczęła pracę naukową jako adiunkt na Uniwersytecie Gdańskim. Opublikowała wiele artykułów dotyczących kształcenia na odległość. W roku 1972 uzyskała habilitację i została docentem Uniwersytetu Gdańskiego. Nawiązała współpracę z wieloma placówkami zagranicznymi zajmującymi się edukacją korespondencyjną.

Po dziesięciu latach pracy w Uniwersytecie Gdańskim doc. Elżbieta Zawacka przeniosła się do Torunia i na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika rozpoczęła organizowanie Zakładu Andragogiki. Niestety – ze względów politycznych uniemożliwiono jej tę działalność. Elżbieta Zawacka przeszła wówczas na emeryturę i zakończyła swoją pracę naukową w dziedzinie andragogiki, nad kształceniem, jak je nazwała, zdalnym.

Swoimi zainteresowaniami naukowymi Elżbieta Zawacka objęła następnie problemy historyczne: służbę wojskową kobiet Polek, żołnierzy w okresie II wojny światowej oraz działalność Armii Krajowej na Pomorzu. Powstało wówczas z jej inicjatywy Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek, a także Fundacja jej imienia. Instytucje te pod jej kierunkiem prowadziły i prowadzą nadal wnikliwe i owocne badania historyczne. Elżbieta Zawacka opublikowała wiele naukowych prac historycznych dotyczących wymienionych wyżej zagadnień.

Nadszedł, choć bardzo późno, czas, w którym doceniono wielkie zasługi Elżbiety Zawackiej. W roku 1995 została odznaczona Orderem Orła Białego, a w roku 2006 otrzymała nominację na generała broni w stanie spoczynku. Tytuł profesora nauk humanistycznych dzięki staraniom środowisk naukowych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu Elżbieta Zawacka otrzymała w roku 1996. Otrzymała również od Instytutu Pamięci Narodowej godność Kustosza Pamięci Narodowej.

W pierwszej recenzowanej publikacji, ukazującej życie i działalność Elżbiety Zawackiej, pogrupowano zamieszczone tam rozprawy w następujących częściach tematycznych: Część I – Wątki biograficzne i droga naukowa. Tutaj na początku zamieszczono życiorys napisany przez Elżbietę Zawacką, jej autoreferat na temat przebiegu pracy naukowej oraz kalendarium jej życia. Część II zawiera dokumentację przewodu profesorskiego. W części III omówiono pracę naukową i działalność społeczną Elżbiety Zawackiej, część IV –

to pożegnanie i pamięć, część V zawiera wspomnienia uczniów i współpracowników. Tom kończy rozprawa podsumowująca działalność Elżbiety Zawackiej, zatytułowana „Trwałość osiągnięć i dziedzictwa", napisana przez Annę Frąckowiak, Renatę Góralską, Józefa Półturzyckiego, Hannę Solarczyk-Szwec i Witolda Wojdyło. Do omawianego tomu dołączono bibliografię publikacji pedagogicznych Elżbiety Zawackiej, sporządzoną przez Tomasza Maliszewskiego, bibliografię jej prac historycznych wykonaną przez Marzenę Jarocką oraz bibliografię przedmiotową Elżbiety Zawackiej w wyborze za lata 1967–2009, sporządzoną także przez Marzenę Jarocką.

Tom zawiera również streszczenia oraz spisy treści w językach angielskim i niemieckim. Do tomu dołączono Aneks – niezwykle ciekawą wkładkę fotograficzną, zawierającą zdjęcia Elżbiety Zawackiej i jej rodziców, zdjęcia z pogrzebu, fotografię domów, w których mieszkała i pracowała oraz zdjęcia z wystawy „Minęło sto lat… Kilka obrazów z życia gen. Elżbiety Zawackiej Zo".

W drugiej recenzowanej publikacji, stanowiącej odrębną całość, zamieszczono wybrane pisma pedagogiczne Elżbiety Zawackiej, grupując je w następujących częściach: I – Kształcenie korespondencyjne i zdalne, II – Pedagogika porównawcza i edukacja ustawiczna, III – Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących – 1974. Jest to rozprawa habilitacyjna Elżbiety Zawackiej. Część IV – Praca kulturalno-oświatowa wśród dorosłych. Część V – obejmuje bibliografię publikacji Elżbiety Zawackiej z zakresu pedagogiki w opracowaniu dr. Tomasza Maliszewskiego oraz bibliografię publikacji Elżbiety Zawackiej dotyczącą dziejów Armii Krajowej i II wojny światowej w opracowaniu Marzeny Jarockiej. Książka została poprzedzona obszernym wprowadzeniem zatytułowanym: „Elżbieta Magdalena Zawacka 1909–2009", ukazującym sylwetkę autorki prac i charakterystykę tematyczną oraz naukową jej publikacji. Wprowadzenie napisali: Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki i Hanna Solarczyk-Szwec.

Opublikowane w recenzowanej książce prace pedagogiczne Elżbiety Zawackiej zostały ułożone, jak widać z tytułów poszczególnych części, w merytoryczne treściowo całości. Zamieszczono tu część I i II rozprawy doktorskiej „Kształcenie korespondencyjne", dłuższą pracę „Kształcenie zdalne" Toruń 1995 (rozprawa została napisana w latach 1977/78), rozprawę habilitacyjną „Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących" – 1974 oraz wiele artykułów i rozpraw publikowanych w czasopismach lub pracach zbiorowych. Elżbieta Zawacka opublikowała je m.in. w czasopismach „Oświata Dorosłych", „Człowiek w pracy i osiedlu" – Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, „Przegląd Pedagogiczny".

Pisma pedagogiczne Elżbiety Zawackiej dobrze ukazują poglądy autorki oraz wyniki jej badań empirycznych w zakresie głównie edukacji na odległość. Wytyczają również perspektywy dalszych badań nad problemami kształcenia ustawicznego.

Obie książki, choć są oddzielnymi całościami, uzupełniają się wzajemnie. O ile pierwsza o charakterze biograficznym ukazuje wszechstronnie sylwetkę

Elżbiety Zawackiej, to druga przedstawia jej dorobek w zakresie pedagogiki i andragogiki. Omawiana postać jawi się w świetle obydwóch publikacji w sposób wyrazisty, jako zintegrowana osobowość, niedościgły niemal wzór patriotyzmu, poświęcenia dla ojczyzny, wybitny pedagog i naukowiec pełen twórczej inwencji. Książki mają walor dokumentu i jednocześnie monografii historycznej. Upamiętniają wybitną osobowość w dziejach i kulturze narodu polskiego.

Oba tomy poświęcone Elżbiecie Zawackiej zostały niezwykle starannie opracowane i wyjątkowo pięknie wydane. Należy się ogromne uznanie dla zespołu pedagogów i historyków z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, z Fundacji Gen. Elżbiety Zawackiej, Archiwum i Muzeum Pomorskiego Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek, którzy to zadanie podjęli i wykonali na najwyższym poziomie. Należy się również wielka pochwała dla Wydawnictwa Naukowego Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu za niezwykle staranne opracowanie typograficzne i wspaniałą szatę graficzną obydwu książek.

*Zofia Matulka*

**Anna Frąckowiak, *Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych – edukacyjna paleta barw*, Płock 2009, Wydawnictwo Naukowe „Novum", ss. 290**

Stany Zjednoczone są obecnie najsilniejszym gospodarczo i militarnie państwem świata postrzeganym jako supermocarstwo. Niedawno liczba ludności tego kraju przekroczyła 300 milionów. W polityce współczesnej zajmują także przodujące miejsce, mimo że Chiny oraz Indie są czterokrotnie liczniejsze.

Jest to kraj nam bliski nie tylko przez udział Tadeusza Kościuszki i Kazimierza Pułaskiego w wojnie o niepodległość, ale przede wszystkim emigracja do Stanów utworzyła znaczącą grupę Polonii, która wyjeżdżała z powodów religijnych i zarobkowych, a także partyjnych w czasach nam współczesnych. Ogólnie przyjmuje się, że liczebność Polonii w Stanach sięga 10 milionów osób świadomie przyznających się do pochodzenia i rodowodu polskiego.

Interesująca, a nawet bardzo ważna jest dla nas problematyka edukacyjna i pedagogiczna. Aktualnie, w tym liczącym już ponad 300 milionów państwie działa 4 391 szkół wyższych, a kształcących krócej niż dwa lata aż 6 458 uczelni. Liczba studentów wyniosła w 2005 roku 17 487 475 osób, a z tej liczby na studiach dziennych 10 797 011, zaś na zaocznych i wieczorowych 6 690 464 osoby. W ogólnej liczbie studentów było 10 031 550 kobiet i 7 455 925 mężczyzn. O wartości i zasięgu amerykańskiego szkolnictwa wyż-

szego świadczy też liczba wydawanych dyplomów: w 2006 roku uzyskało je 2 879 928 osób, a 56 067 otrzymało promocje doktorskie. Oznacza to, że każdego roku prawie trzy miliony nowych specjalistów z dyplomami zasila różne dziedziny gospodarki i życia społecznego, w tym ważnym kraju, a w każdym tygodniu średnio 1 078 doktorantów kończy przewody doktorskie i uzyskuje najwyższe kwalifikacje do pracy w uczelniach i ośrodkach badawczych. Tak rozwiniętego i wydajnego systemu edukacji akademickiej nie ma w żadnym innym państwie świata i musi on budzić nie tylko uznanie, ale i naturalną ciekawość o uwarunkowaniach jego rozwoju, czynnikach skuteczności i tendencjach modernizacji.

Niestety w naszej literaturze pedagogicznej mało mamy prac o amerykańskiej edukacji, zwłaszcza akademickiej. Dawne prace prof. Józefa Chałasińskiego mają już wartości historyczne. Osoby zainteresowane tą problematyką mogą jedynie korzystać z przyczynkowych lub powierzchownych artykułów albo zbyt lakonicznych danych z Internetu.

Z zadowoleniem przyjąć należy nową publikację autorską młodej absolwentki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, dr Anny Frąckowiak, która w 2009 roku opublikowała wartościowe studium monograficzne na temat szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych. Jest to praca licząca 290 stron, wydana w serii Płockiej Biblioteki Pedagogicznej pod naukową redakcją prof. dr. hab. Zbigniewa P. Kruszewskiego. Praca ta zasługuje na dokładniejsze poznanie jako rzeczowe i kompetentne opracowanie zwięźle przedstawiające system wyższego szkolnictwa Stanów Zjednoczonych i jego uwarunkowania oraz osiągnięcia. Bogactwo i różnorodność rozwiązań amerykańskich podkreślone zostało w tytule studium, którego druga część brzmi „edukacyjna paleta barw" i zachęca do przeglądu, a następnie dokładnego poznania.

Praca autorstwa dr Anny Frąckowiak składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, podsumowania, bibliografii i aneksu. Całość uzupełniają gustownie dobrane zdjęcia ważnych obiektów akademickich.

Dla zachęty do lektury zgłoszę kilka uwag o charakterze ogólnej orientacji z podkreśleniem wartości w poszczególnych rozdziałach, które zwróciły moją uwagę. We wstępie autorka dokonuje przeglądu współczesnych publikacji na temat edukacji w Stanach Zjednoczonych i przypomina opracowania profesorów Andrzeja Janowskiego, Bolesława Niemierki, Stanisława Kawuli, Wiktora Rabczuka, Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka. Są to teksty, które tylko częściowo dotyczą szkolnictwa wyższego i nie pozwalają na całożyciowe poznanie tej jakże ważnej dziedziny amerykańskiej edukacji. Zapewnia to autorce studium oryginalność ujęcia i cenną swobodę, ale także nakłada wysokie wymagania odpowiedzialności za samodzielne budowanie wywodu w indywidualnie nadanej mu strukturze. Stwierdzić trzeba już na wstępie, że dr Anna Frąckowiak nie tylko dobrze, ale i udanie wywiązała się z tych założeń, a jej opracowanie bogate erudycyjnie i statystycznie jest ciekawe w ujęciu, pogłębione analizami mimo widocznej zwięzłości ujęcia. Lektura kolej-

nych rozdziałów zapowiada się nie tylko ciekawie, ale dostarcza interesującego ujęcia złożonej całości systemu.

Pierwszy krótki rozdział omawia genezę i rozwój szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych. Autorka przypomina prekursorską działalność Kolegium Harwarda powołanego w 1636 roku, a następnie uczelnię Williama and Mary College w Willia Williamsburgu w 1696 roku, Yale w New Haven w 1701 roku, College of New Jersey w Princeton z 1746 i King's College w Nowym Jorku z 1754 roku, a obecnie jest to Uniwersytet Columbia. Szczególną rolę dla zasad organizacji i zarządzania wniósł Uniwersytet Yale, na którym wzorowały się następne. Do 1820 roku na terenie Stanów Zjednoczonych powołano 49 szkół wyższych, z których 40 było prywatnych. Od 1820 do 1859 roku powstało 240 nowych szkół wyższych, a aż 225 z nich to prywatne. Wyraźnie widać zdecydowaną przewagę uczelni prywatnych, z których część została przejęta przez państwo (w 1897 roku 43% uniwersytetów prowadziło już państwo). Uczelnie amerykańskie były wyraźnie innowacyjne: już od 1833 roku prowadziły studia dla kobiet, a w 1830 roku Uniwersytet Columbia wprowadził kształcenie rozszerzone, co stopniowo wprowadzały inne uczelnie.

Uniwersytet Harward, najstarszy w Stanach, uważany jest za przodka wszystkich uczelni w Ameryce, co wszakże nie jest prawdą, bo o rok wcześniej w 1635 roku powołano w dzisiejszej Kanadzie w Montrealu Uniwersytet Lawala, czego Amerykanie bardzo żałują, a co wskazuje na żywe zainteresowanie nauką na terenie dawnych kolonii angielskich i francuskich.

Zdumiewająca jest dynamika powstawania i rozwoju uniwersytetów i innych wyższych uczelni w Stanach: od 1866 do 1920 roku zorganizowano 453 nowe uniwersytety i kolegia. Od 1890 do 1940 roku rekrutacja na studia zwiększyła się pięciokrotnie, co oznacza, że podwajała się co dziesięć lat. Stopniowo uczelnie wyższe zaczęły służyć całemu społeczeństwu przez powołanie niższych kolegiów i ich stowarzyszenia, wprowadzenie studiów rozszerzonych dla rolników z krajowym stowarzyszeniem tych studiów od 1915 roku.

Kolejna zmiana i wskaźnik wartości podejmowania studiów wyższych wystąpiły w czasie II wojny i bezpośrednio po niej. Weterani wojenni otrzymali uprawnienia ułatwiające przyjęcia na studia i tryb studiowania. W uczelniach zwiększyła się liczba osób w pełni dorosłych, co wymagało zmian w organizacji i metodyce studiowania. Między rokiem 1940 a 1970 liczba kandydatów na studiach zwiększyła się czterokrotnie, co spowodowało, że wskaźnik studiujących z rocznika wzrósł do 50%, czyli co drugi młody człowiek podejmował studia wyższe, gdy w państwach Zachodniej Europy wskaźnik ten wahał się od 15 do 29%. Dla dalszego rozwoju kształcenia wyższego wprowadzono kolegia lokalne zwane też środowiskowymi (community college) i wkrótce w 1973 roku liczba tych uczelni zwiększyła się do 999, a studentów było 2 919 650.

Stopniowy rozwój szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych doprowadził do podanych na początku recenzji rezultatów liczbowych: 6 458

uczelni i 17 487 475 studentów. Są to liczby imponujące, a o ich osiągnięciu świadczą nie tylko potrzeby społeczne i zainteresowania indywidualne, ale także troska rządu i polityka wobec szkolnictwa wyższego. To ważne zagadnienie przedstawia autorka w II rozdziale na 55 stronach. Charakteryzuje akty prawne regulujące funkcjonowanie szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych: ustawę o szkolnictwie wyższym z 1965 roku i jej nowelizacje z lat 1968, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998 z ostatnią decyzją zmieniającą nazwę na Higher Education Opportunity Act z 14 sierpnia 2008 roku.

Częste nowelizacje wskazują na żywe i ciągłe zainteresowanie, by akty prawne odpowiadały potrzebom i doskonaliły system wyższej edukacji. Głównym celem tej ustawy jest poszerzenie dostępu do szkół wyższych oraz poprawa jakości szkolnictwa wyższego. Treść ustawy ujęta została w jedenastu częściach z odniesieniami do innych aktów prawnych. Przede wszystkim określono istotę szkoły wyższej, którą charakteryzuje osiem wyraźnych elementów: jest uczelnią dla osób z certyfikatem szkoły wyższej, ma autoryzację władz stanowych, kształci do uznanych tytułów licencjata i wyższych, jest uczelnią non profit państwową lub inną, jest prywatną własnością, prowadzi kształcenia zawodowe trwające nie krócej niż rok, posiada akredytację przez uznaną agencję lub stowarzyszenie, prowadzi nabór kandydatów, którzy ukończyli obowiązek szkolny. Są to ważne i interesujące dla charakterystyki uczelni wyższych założenia, ale ustawa formułuje także negatywne cechy, które uniemożliwiają przyznanie statusu szkoły wyższej. Warto je prześledzić w tekście. Określa istotę edukacji na odległość oraz definiuje typy szkół: państwowe, prywatne, non-profit i for-profit. Omawia także różne programy wspomagające edukację oraz różne formy ich finansowania.

W kolejnych częściach ustawa charakteryzuje, obok podstawowych zasad i spraw ogólnych, formy pomocy finansowej dla studentów oraz procedury oceny jakości kształcenia. Część druga ustawy wskazuje zasady i formy podnoszenia jakości kształcenia nauczycieli dla systemu całego szkolnictwa. Część III wskazuje formy pomocy dla rozwoju instytucji szkolnictwa wyższego, część IV bezpośrednie formy pomocy finansowej dla studentów będących w różnych sytuacjach życiowych i z różnymi potrzebami opieki lub wsparcia. Kolejna część (V) dotyczy szkół wyższych kształcących studentów pochodzenia latynoskiego, by zwiększyć rekrutację i zapewnić możliwość dalszych studiów po uzyskaniu licencjatu.

Ważna jest część VI ustawy, która ustala zasady i formy rozwoju badań oraz nauki za granicą, w kolejnych VII i VIII wskazano możliwości studiów w kierunkach uznanych za deficytowe oraz zasady współpracy z mechanizmami rynkowymi, potrzebami regionalnych społeczności oraz formami pomocy dla krajów biednych z Azji i Afryki. Zwrócono też uwagę na fundusze federalne przeznaczone dla grup i zadań docelowych: np. do studentów o niskich dochodach, dla kierunków do zawodów deficytowych, dla kobiet z mniejszości etnicznych, dla kandydatów z regionów zaniedbanych, dla nauczycieli do trudnych i zaniedbanych środowisk, dla programu „Nauczaj dla

Ameryki", który mobilizuje wybitnych absolwentów do pracy w szkołach przez dwa lata. Cała część wyraża starania o upowszechnienie szkolnictwa wyższego i spełnienie szczególnie ważnych społecznych potrzeb. W dalszych częściach zawarto wskazania do zmian w innych ustawach oraz dokumentach prawnych, zwrócono uwagę na potrzeby i możliwości ulg dla studentów z mniejszości etnicznych i środowisk uboższych. Wskazano możliwości udzielania prywatnych pożyczek, a także propagowano formy pisania raportów i sprawozdań z realizowanych programów i podejmowanych inicjatyw.

Ustawa ta, którą tu ogólnie charakteryzuję, jest nie tylko ciekawa w treści, ale ważna w swych celach i założeniach społecznych. Warto ją szerzej spopularyzować, ale koniecznie trzeba, by nauczyciele akademiccy, organizatorzy i kierownicy uczelni, a także pracownicy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz członkowie i wizytatorzy Państwowej Komisji Akredytacyjnej zapoznali się z tymi postanowieniami, by poznać bliżej kierunki współczesnego rozwoju edukacji akademickiej oraz sposoby rozwijania jego form z myślą o potrzebach społecznych oraz wsparcia środowisk tradycyjnie ubogich i nieuprzywilejowanych.

Doktor Anna Frąckowiak wskazuje także na inne dokumenty prawne, na ustawę o niedyskryminowaniu nauki domowej, ustawę o edukacji dorosłych (Adult Education Act), ustawę o kształceniu ustawicznym (Lifelong Learning Act), które obowiązują już prawie pół wieku (od 1960 roku).

Erudycja i orientacja autorki w tych przepisach jest godna podziwu. Sięga bowiem do wcześniejszych aktów prawnych, znanych ogólnie, ale niezbyt u nas skonkretyzowanych ustaw Morrilla z 1862, 1890 r., poprawki Nelsona do nich, ustawy Smitha-Levera z 1914 r., ustawy Bankheada-Jonesa z 1935 r., ustawy z 1994 roku w sprawie 29 uczelni wyższych dla plemion indiańskich, i o lokalnych college'ach dla rdzennych mieszkańców Ameryki z 1978 roku. Już same nazwy zwracają uwagę na zakres i wagę problemu upowszechnienia szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych z jego społeczno-opiekuńczą funkcją nie tylko w formach postulacji urzędowej, ale przede wszystkim w realizacji edukacyjnej praktyki.

Realizacja edukacji akademickiej zależy głównie od możliwości finansowych i działań administracyjnych. Tym zagadnieniom poświęca autorka kolejną część rozdziału i charakteryzuje rolę rządu federalnego oraz ważną rolę rządów stanowych, a następnie przechodzi do form zarządzania uczelnią, systematycznym rozwojem i doskonaleniem tych zasad. Kolejne strony to także ciekawe i wartościowe informacje oraz analizy.

Obok form zarządzania szkołami wyższymi przez rząd federalny i władze stanowe szczególnie aktywną i ważną rolę spełniają stowarzyszenia wspierające działalność szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych: już w 1900 roku zorganizowano Stowarzyszenie Amerykańskich Uniwersytetów, w 1915 roku powstało Stowarzyszenie Amerykańskich College'ów i Uniwersytetów, w 1920 roku Amerykańskie Stowarzyszenie College'ów Lokalnych, a w 1961 Amerykańskie Stowarzyszenie College'ów i Uniwersytetów Stanowych.

Od 1870 roku istnieje Amerykańskie Stowarzyszenie Szkolnictwa Wyższego i Akredytacji, które w lutym 2007 roku przyjęło powyższą nazwę i rozszerzyło zakres swojej aktywności edukacyjnej. Od 1915 roku działa też Amerykańskie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersyteckich, którego jednym z inicjatorów był John Dewey.

Nowsze stowarzyszenia to Krajowe Stowarzyszenie Prywatnych College'ów i Uniwersytetów oraz Rada College'ów Niezależnych. Od lat działa z siedzibą w Waszyngtonie Rada ds. Akredytacji Szkół Wyższych (The Council for Higher Education Accreditation), zrzeszająca 3 tysiące college'ów i uniwersytetów oraz 60 instytucji nadających akredytację. Jej zadaniem jest głównie dbałość o jakość kształcenia w wyższym szkolnictwie amerykańskim.

W kolejnym rozdziale przechodzi autorka do omówienia struktury amerykańskiego szkolnictwa wyższego. Duża liczba uczelni pozwala na bogatą agregację z wyróżnieniem ważnych i interesujących typów zależnie od przyjętych kryteriów. Główne kryteria to podmiot sprawujący kontrolę i będący źródłem finansowania, poziom oferowanego wykształcenia, długość cyklu kształcenia, cele i misje szkoły, zasady polityki rekrutacyjnej. Doktor Anna Frąckowiak przytacza typologie uczelni według projektu C. Kerra, J.D. Milletta, Fundacji Carnegie do 2005 roku i nową wprowadzoną w 2005 roku, która wyróżnia:

1) college'e dwuletnie (associate colleges), do których należą państwowe wiejskie małe, wiejskie średnie, wiejskie duże, podmiejskie jednokampusowe, miejskie jednokampusowe, miejskie wielokampusowe, college'e wyspecjalizowane, dwuletnie przygotowujące do studiów uniwersyteckich, a także prywatne non-profit i for-profit oraz czteroletnie prywatne o zdecydowanej przewadze dyplomów associate typów non-profit i for-profit, do tej grupy należą też państwowe czteroletnie college'e z dyplomami associate. Łącznie 14 rodzajów dwuletnich college'ów,
2) uniwersytety wydające trzy rodzaje dyplomów doktorskich: badawcze o znaczącej aktywności w zakresie badań o wysokiej aktywności, nadające stopnie doktorskie,

– college'e i uniwersytety nadające dyplomy magisterskie, trzy rodzaje w zależności od liczby dyplomów, które wydaje uczelnia (larger, medium i smaller programs),
– college'e licencjackie wydające dyplomy baccalaureate w naukach humanistycznych i ścisłych, w różnych dyscyplinach oraz nadające dyplomy associate,
– piątą grupę stanowią uczelnie wyspecjalizowane, do których zaliczono seminaria duchowne, uczelnie i centra medyczne, uczelnie inżynieryjne, niemedyczne w dziedzinie zdrowia, techniczne inżynieryjne, inne technologiczne, w zakresie biznesu: zarządzania, prawnicze, artystyczne, muzyczne i kształcące w dziedzinie projektowania. Do tej kategorii należą także college'e i uniwersytety dla ludności rdzennej (Indian i Imitów). Mnogość kategorii i typów uzasadnia przytoczony przez autorkę sąd

J.D. Milletta, że „nie istnieje schemat klasyfikacyjny, który wprowadziłby porządek i prostotę wśród takiego zróżnicowania, jakie występuje w strukturze szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych" (s. 133).

Doktor Anna Frąckowiak charakteryzuje bliżej szkoły państwowe, które są przeważnie dużymi uniwersytetami, a uczelnie prywatne – instytucjami mniejszymi i kształcą około 20% całej populacji studenckiej, wydając jednak 30% wszystkich dyplomów.

Rozbudowana i stale rozwijająca się sieć szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych zwiększa systematycznie liczbę rekrutowanej młodzieży na studia. Autorka wnikliwie charakteryzuje główne elementy uwarunkowań szkolnictwa wyższego, a w kilku tabelach przedstawia liczby uczelni oraz studentów dla poszczególnych kategorii. Są to ciekawe dane i interesujące analizy. Warto je dokładnie poznać i porównać chociażby z naszą rodzimą sytuacją. W ogólnej liczbie szkół wyższych 199 uniwersytetów to uczelnie o znaczącej i wysokiej aktywności badawczej. Stanowią one 4,5% wszystkich uczelni, obejmują 23% ogółu studiujących, a w przeciętnej uczelni kształci się średnio od 16 do 24 tysięcy osób.

Interesująco przedstawiona została w drugiej części organizacja uczelni i charakterystyka realizacji roku akademickiego, co pozwala poznać istotę kształcenia oraz procesy studiowania. Po scharakteryzowaniu grup studenckich przechodzi autorka do przedstawienia kadry akademickiej, której liczebność we wszystkich uczelniach Stanów wyniosła w 2003 roku 631 569 osób, w tym 166 415 profesorów, 153 asystentów.

Duża swoboda występuje w opracowywaniu planów i programów studiów oraz doborze metod kształcenia, a także realizacji procesu edukacji akademickiej. Ważne informacje przekazuje autorka na temat problemów finansowych uczelni amerykańskich. Roczna wysokość czesnego w państwowych uczelniach czteroletnich to 12 tys. dolarów, ale w uczelniach prywatnych aż 28 tysięcy. Powoduje to zwiększanie popularności szkół o cyklu dwuletnich studiów oraz form zaocznych i otwartych, z których korzysta ponad 10 milionów studiujących dorosłych. Osoby starsze podejmują także dość często studia dzienne.

Akademicka edukacja dorosłych jest w Stanach Zjednoczonych dobrze rozwinięta, a zróżnicowane formy uzyskiwania dyplomu ułatwiają studia, ale nie obniżają poziomu. Cały obszerny piąty rozdział poświęca autorka akademickiej edukacji dorosłych. Rozpoczyna go ważnym stwierdzeniem, że idea edukacji ustawicznej i jej realizacja jest w Stanach obecna praktycznie od zawsze, a koloniatorzy troskliwie dbali o rozwój edukacji nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych. Społeczne, kulturowe, wyznaniowe i profesjonalne motywy decydowały o podejmowaniu nauki i rozwoju różnych instytucji edukacyjnych. Autorka pisała o tym w odrębnej zbiorowej publikacji poświęconej edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych, a obecnie skupia się na akademickiej edukacji dorosłych, którą przedstawiono na 50 stronach, co zapewnia obszerne omówienie poprzedzone rysem historycznym rozwoju

edukacji dorosłych w Stanach, z wyszczególnieniem różnych rodzajów uczelni, szkół i placówek, a także form edukacji na odległość i przykładów samokształcenia. Krajowy komitet doradczy do spraw edukacji już w 1931 roku postulował rozwinięcie form studiów dla dorosłych. Sygnały i postulaty były częste, aż do 1997 roku, gdy powstał Raport Komisji na rzecz Narodu Uczącego się Ustawicznie, w którym wskazano na istniejące jeszcze trudności i ograniczenia oraz nowe formy realizacji.

Upowszechnione formy studiów dla dorosłych to uniwersytet rozszerzony, studia niezależne, uniwersytety otwarte, studia przemienne, studia policencjackie, szkoły letnie oraz szeroko rozwinięty system edukacji na odległość. Wnikliwy przegląd może dobrze służyć naszym specjalistom zajmującym się akademicką edukacją dorosłych, nie tylko jako przykład edukacyjnych rozwiązań, ale jako forma społecznej troski o kształcenie i rozwój osób dorosłych. Warto poznawać tworzone zasady i możliwości, by przenosić je na krajowy system akademicki.

Obszerny tekst analiz kończy zwięzłe, ale bogate w treści podsumowanie. Autorka sumuje swoje wnioski z analiz systemu amerykańskiego szkolnictwa wyższego i wskazuje na ważne czynniki sprzyjające rozwojowi tego systemu. Są to wskazania filozofii pragmatyzmu, wolność akademicka oraz autonomia szkół wyższych, do których doszły nowe, takie jak związki z sektorem przemysłu i biznesu, bogactwo i zróżnicowanie społeczne, co sprzyja możliwościom podejmowania studiów właściwych i odpowiednich dla grup o specyficznych możliwościach i potrzebach. Służą temu głównie college'e lokalne i różne formy nietradycyjnej edukacji. Ważnym czynnikiem jest stałe rozwijanie pomocy społecznej, wzrastające z każdym rokiem liczby stypendystów oraz tanich form studiów.

O tendencjach rozwojowych szkolnictwa wyższego decyduje sześć kluczowych elementów: zmieniające się otoczenie, misja, studenci i nauczania, zawód nauczyciela akademickiego, finanse i zarządzanie. Autorka dokładniej analizuje te zagadnienia i warto je poznać w całości z kompetentnego tekstu oraz źródeł, na które się powołuje. Wskazania te wymagają oczywiście zmian w zarządzaniu uczelniami, rozwinięcia współpracy między szkolnictwem średnim i wyższym, współdziałania i współpracy ze stowarzyszeniami oraz organizacjami lokalnymi. Potrzebne będzie także tworzenie multikampusów oraz rozwiązanie problemu wydajności uczelni z tradycyjnymi wartościami.

W zestawieniu z celami i formami realizacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, znanego jako Proces Boloński, szkolnictwo amerykańskie charakteryzuje się wyraźną odrębnością i autonomią. Rozwój uczelni i wzrost liczby studentów wskazuje na słuszność i wartość amerykańskich rozwiązań, które dobrze jest poznać, by lepiej rozumieć kierunki zmian i tendencje rozwoju systemu wyższych uczelni amerykańskich. Poznanie tendencji i zrozumienie wniosków wynikających z tej ciekawej pracy powinno pomóc w realizacji procesu Bolońskiego, co może być bardzo przydatne dla rozwoju naszego szkolnictwa akademickiego.

Uzupełnieniem wartościowych analiz jest bogata literatura, licząca 200 pozycji, a wśród nich tylko 66 w języku polskim, co stanowi wartościowy materiał do studiów i analiz, by doskonalić także własny system szkolnictwa wyższego. Zwraca uwagę mała liczba polskich prac, ich przyczynkowość oraz skromna liczba specjalistów z tej dziedziny edukacji i pedagogiki. Dlatego z zadowoleniem należy odnotować nowy sukces autorski dr Anny Frąckowiak, która ogłosiła kolejną dobrą i pożyteczną pracę, co rokuje dalsze jej publikacje, które wypełnią lukę tematyczną i zapewnią nowoczesne informacje o amerykańskiej edukacji. Warto śledzić i studiować autorskie oraz redakcyjne wydawnictwa, które staną się udziałem dr Anny Frąckowiak, która jest także członkiem redakcji „Rocznika Andragogicznego" i zapewnia w tej tematyce na naszych łamach nie tylko najbardziej aktualne, ale wysokiej próby autorskiej publikacje.

*Józef Półturzycki*

**Petra Gerster, *Manifest wieku i stygmatyzacja osób 50 plus. Autobiografia kobiety dojrzałej i szczęśliwej,* Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, ss. 299**

Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne wydały w 2009 roku książkę w serii *50 Plus* „*Kobieta dojrzała – kobieta szczęśliwa*" (299 s.) napisaną przez niemiecką dziennikarkę telewizyjną, prezenterkę i autorkę wielu popularnych programów telewizyjnych, Petrę Gerster (tłumaczenie Cezary Murawski). Książka o charakterze autobiograficznym stała się efektem wnikliwej i literackiej refleksji nad swoją egzystencją oraz miejscem w społeczeństwie i w życiu (także własnym), jakie zajęła od momentu tego symbolicznego wydarzenia, jakim są pięćdziesiąte urodziny.

Autorka jest przedstawicielką niemieckiego pokolenia powojennego –pełnego przemian społecznych, politycznych, świadkiem nowych nurtów w wychowaniu, tworzenia nowej kulturowości, uczestnikiem przeobrażeń historycznych, buntów i rozliczeń z przeszłością. Nowa kulturowość powstająca w okresie powojennym w Niemczech była w książce doskonałą perspektywą do ukazania różnic pokoleniowych, zmian jakie stały się udziałem młodych Niemców i ostracyzmu wobec (większości) starych obywateli. Ukazanie wydarzeń globalnych w kontekście autobiograficznym implikuje szereg odwołań do okresu edukacji, ścieżki kariery zawodowej, nawiązywania kontaktów międzyludzkich, przyjaźni, rozwijania światopoglądu, planu życiowego, ugruntowania tożsamości.

Książka składa się z dwóch części: pierwsza zawiera biograficzne wątki istotne wydarzenia z okresu przed pięćdziesiątymi urodzinami (historia rodziny, dzieciństwo i młodość autorki, rozwój życia zawodowego i rodzinnego),

część druga to analiza pozycji kobiety pięćdziesięcioletniej w życiu społecznym (gospodarczym, medialnym, kulturalnym) oraz rodzinnym (i/lub osobistym).

Wydarzenia i analiza osadzone są w realiach życia niemieckiego, co z wielu przyczyn dla czytelnika polskiego jest sprawą niecodzienną i dość odległą. O ile kwestie polityczne i gospodarcze lat pięćdziesiątych, sześćdziesiątych oraz siedemdziesiątych w Niemczech poruszane w treści są dla Polaków znane jako fakty globalne, o tyle sytuacja społeczna w jej wymiarze kulturowym wraz z mediami, literaturą, sztuką (w tym kinematografią) nie są bliskie przeciętnemu Polakowi, także za przyczyną zaszłości historyczno-społecznych oraz upodobań w innych wzorcach – głównie amerykańskich. Jest to jednakże jeden z dodatkowych walorów tej książki, wyróżniający ją spośród innych – znanych nam przynajmniej potencjalnie w zakresie treści. Specyfika niemieckich realiów życia i rozwoju członków pokoleń przed- i powojennych stanowi dodatkową atrakcję i tak wartościowego obszaru. Analizy dotyczą bardzo wielu zagadnień ze sfer funkcjonowania społecznego; problematyka starzenia się jest motywem przewodnim książki, jednak równie istotnymi (także w kontekście starzenia się) okazują się zagadnienia równości płci, emancypacji poszczególnych pokoleń czy przedstawicieli grup społecznych, szeroko pojmowana problematyka dorastania i dojrzałości społecznej i osobistej, kwestie moralności i odpowiedzialności (także historycznej), zaganiania autorytetu dawniej i współcześnie, kwestie ról rodzinnych, poprawności politycznej, mody i zmienności obyczajów (z typowo „niemieckich" na ogólnoeuropejskie). Książka dostarcza interesujących danych z kulturowego i międzygeneracyjnego punktu widzenia obszaru nieodległego geograficznie, lecz różnego pod względem społecznym i cywilizacyjnym, wzbogaca i zmienia – być może fałszywy – obraz rzeczywistości społecznej Niemiec w kontekście zmian między- i wewnątrzpokoleniowych. Jest to pozycja andragogiczna, którą traktować można jako swoistą analizę przypadku osadzoną w konkretnym i dobrze zarysowanym czasie historyczno-społecznym. Porównanie sfery życia rodzinnego, zawodowego i społecznego (wraz z towarzyskim) na przykładzie trzech pokoleń kobiet – babci, matki i autorki, z licznymi odniesieniami do postaci znanych w różnych kręgach niemieckiego społeczeństwa, do osobistych przyjaźni autorki oraz wydarzeń historycznych i politycznych – służą scharakteryzowaniu i wskazaniu wyraźnych (często epokowych) zmian, jakie zaszły na drodze indywidualnego rozwoju osób dorosłych oraz postrzegania przez nich rzeczywistości w kolejnych dekadach.

Analizy te są głębokie i z polotem, co zawdzięczamy z pewnością sprawnemu dziennikarskiemu oku. Fakt, że książkę napisała kobieta oraz że tytuł odnosi się do kobiet, nie zawęża kręgu czytelników; jest jedynie zaprezentowaniem punktu widzenia przedstawicielki płci, dla której proces starzenia się jest wydarzeniem wielowymiarowym, interdyscyplinarnym i bardziej znaczącym – w wymiarze subiektywnym i obiektywnym.

**Witamy w klubie: pięćdziesiąte urodziny**

Autorka samym aktem (w sensie wydarzenia, choć to przecież proces – przemyślany i pod wieloma względami trudny, o czym przekonuje treść) napisania książki o tej tematyce uświadamia, że już nie samo przejście na emeryturę jest postrzegane jako wkroczenie w „strefę cienia"; Momentem takim staje się już przekroczenie progu przedpola starości, czyli ukończenie pięćdziesiątego roku życia, o czym informują autorkę jej znajomi w formie życzeń urodzinowych: „No, wreszcie tego dokonałaś. Wypadłaś z grupy docelowej między czternastym a czterdziestym dziewiątym rokiem życia. Teraz nikt już nie będzie chciał ci czegokolwiek sprzedać, nie ma też nikogo, komu ty musiałabyś cokolwiek sprzedawać i, co najważniejsze, nikt już nie będzie ciebie zauważał" (s. 19). Ta refleksja o charakterze marketingowym sugeruje dwa możliwe podejścia do faktu postępującej gwałtownie dojrzałości wiekowej. Pierwsze – o zabarwieniu negatywnym, że oto przestajemy być dla szeroko rozumianego rynku jednostką pod jakimkolwiek względem atrakcyjną oraz drugie – o zabarwieniu pozytywnym: nic już nie musimy, nie ma konieczności starania się, presji bycia atrakcyjną za wszelką cenę, ponieważ zostałyśmy zwolnione przez społeczeństwo (i popkulturowe wzorce) z tego obowiązku (często nużącego). W takim ambiwalentnym ujęciu autorka prezentuje w swojej książce wchodzenie w fazę starości (póki co bardziej społecznej niż biologicznej). I jest to obraz bliski prawdzie (rzeczywistości) w każdym społeczeństwie naszego kręgu kulturowego, choć z różnymi, atrakcyjnymi poznawczo, detalami uwarunkowanymi specyfiką pokolenia (zależności pionowe) i/lub kulturowości (poziome). Dodatkowym ostrzeżeniem zdają się być życzenia nadsyłane przez znajomych i widzów, wśród których znalazła się sentencja: „Mądry jest ten, kto odkrywa szansę w tym, że nie musi być dłużej młody, ale nie wolno mu być starym" (s. 20). Wyraźny imperatyw „nie bycia starym" jednak się pojawia, w zestawieniu z możliwością porzucenia „obowiązku bycia młodym" stwarza pewną szansę „właściwego sobie stylu życia" koniecznego do określenia wyboru drogi, jaką od ego momentu człowiek (kobieta?) chce kroczyć. Zatem ciągle mamy wybór, nadal coś nas czeka – wbrew temu, co zwykliśmy sądzić o wchodzeniu w starość.

By ponurym konotacjom i symbolice przeszłości stało się zadość, świętowanie swoich pięćdziesiątych urodzin, autorka rozpoczęła od zwiedzania muzeum. Dzieje się tak być może dlatego, iż autorka porusza kwestię inicjacji starości. Podobne rytuały towarzyszą różnym fazom życia, zwłaszcza wchodzeniu w dorosłość (osiemnaste urodziny, matura). Pięćdziesiąte urodziny są znaczącym wydarzeniem w życiu człowieka, choć nie bardzo wiadomo, jakich konsekwencji oczekiwać należy po zakończeniu piątej dekady – nie jest to jeszcze wiek emerytalny (sześćdziesiątych, czy tym bardziej sześćdziesiątych piątych urodzin nie celebruje się tak uroczyście). Wkroczenie w przedpole starości nie oznacza jeszcze niczego, tym bardziej w krajach wysoko rozwiniętych. Człowiek przedłuża młodość tak dalece, jak to tylko jest w jego przy-

padku możliwe. Proces odmładzania ludzkości rozpoczęty w latach powojennych w krajach rozwiniętych sprowokował zjawisko „młodych starych", do których należą pięćdziesięciolatkowie. Wydłużanie się życia ludzkiego i odmładzanie ludzi dojrzałych spowodowały, iż współcześnie ludzie bawią się jeszcze w wieku, w którym sto, dwieście lat temu umierali ze starości. Przekroczenie pięćdziesiątki staje się dla autorki umownym momentem spojrzenia w przeszłość, rozliczenia się z dokonań i z przeżytych doświadczeń jakby w ostatniej chwili młodości, w okresie jeszcze możliwych zmian i korekty doświadczeń.

**Rodzinny kosmos: jak mama i babcia stawały się stare**

Zbiorowa pamięć rodziny uświadamia różnice pokoleniowe w postrzeganiu i realizowaniu roli kobiety, a zwłaszcza starzejącej się kobiety. Autorka wygłasza kontrastujący z niemieckimi tradycjami kultywowanymi przez matkę, a tym bardziej babkę, postulat spędzania fazy życia „po pięćdziesiątce" zgodnie z własnymi upodobaniami: rozpoczyna się wreszcie „swoje" życie, dzieci się wyprowadzają, życie zawodowe się stabilizuje, nie chce się już nikomu podobać, chce się tylko być wolną, nie przyjmuje się roli babci, jeśli nie ma się na to ochoty, tym bardziej, że dopiero co wywiązało się z roli matki. Imperatyw przyjmowania bez szemrania ról tradycyjnie związanych z wiekiem (i płcią) przestaje być aktualny. Czasy nie zawsze sprzyjają takiej wizji własnej późnej dorosłości. Przestajemy wszakże być „grupą docelową" i atrakcyjnymi konsumentkami, mimo iż to właśnie teraz stać nas na wiele artykułów, których wcześniej odmawiałyśmy sobie oraz w ogóle możemy sobie pozwolić na luksus wydawania pieniędzy niemal wyłącznie na siebie. Ponadto w Polsce bardziej niż w Niemczech czy innych krajach Europy, rola babci uznawana jest za rolę obowiązkową i/lub podstawową dla kobiet w wieku 50+. Niewypracowane w pełni style życia związane z podróżowaniem, edukacją, pracą zawodową i rozwojem do późnych lat życia narażają kobiety w wieku 50+ na krytykę w małych środowiskach i ostracyzm rodzinny. Możliwości realizowania „swojego" życia mają głównie mieszkańcy większych miast lub osoby zamożniejsze. Podobnie było w Niemczech przedwojennych, współcześnie jest odmiennie – pokolenie „nowych" (kulturowo) emerytów wyemancypowało się i wyzwoliło z tradycyjnie pojmowanej starości – także pod względem kryteriów wiekowych.

W przypadku Niemców zmianie postawy sprzyjały wydarzenia globalne, jakie połączyły całe pokolenie: wojna, niestabilna demokracja republiki Weimarskiej, antysemityzm, faszyzm, bezrobocie, bieda, głód, mobilizacja, działania wojenne, wysiedlenia, ucieczki, śmierć najbliższych, samotność i bezradność kobiet, utrata majątku, czasem wiary i tożsamości. Te wspólne dla kobiet doświadczenia uformowały charakterystyczne dla nich określenie „generacji kobiet z ruin i zgliszcz" (s. 42). Koniec wojny oznaczał powroty mężczyzn do domów i kobiet, które już nauczyły się radzić sobie w sytuacjach

tragicznych i obywały się bez męskiego wsparcia, tym bardziej że wracali oni często pokonani i zmienieni także psychicznie, zhańbieni. Koniec wojny zatem w Niemczech oznaczał również koniec patriarchatu. Taka zdobycz wojenna sprzyjała zmianie pozycji i roli kobiety w rodzinie oraz w społeczeństwie powojennym, które stało się dość szybko społeczeństwem kraju cudu gospodarczego.

Dzieciństwo autorka scharakteryzowała za pomocą znaczących dla wszystkich dzieci wydarzeń i zjawisk. Centralną rolę dzielą między siebie rodzina i szkoła, a w nich przyjaźnie, zainteresowania, zabawy charakterystyczne dla pokolenia, konflikty i kary. Znajdujemy tu elementy wspólne i podobne do współcześnie występujących w fazie dzieciństwa, jak marzenia o posiadaniu najpiękniejszej lalki (początki niemieckiej epoki słynnej Barbie to właśnie lata sześćdziesiąte), kolekcjonowanie fotografii gwiazd kina i rozrywki (zawieszanie na ścianie pokoju takich wizerunków obok krzyża i obrazka z I Komunii Świętej), fascynacja kinem (film wg powieści Karola Maya był najbardziej znanym dziełem tego okresu), zapalanie w oknie świec w geście solidarności (w Niemczech Zachodnich gest ten czyniony był na znak jedności „z braćmi i siostrami we wschodniej strefie" (s. 52)).

Zjawiskami odmiennymi od współczesnych jest opisywane przez autorkę przywiązywanie szczególnej wagi do dyscypliny zarówno w wychowaniu szkolnym, jak i rodzinnym oraz wymuszanie jej najczęściej poprzez stosowanie kar fizycznych. Zadziwiająco ważnym elementem życia codziennego także młodzieży była w opisywanym okresie polityka i sprawy gospodarcze kraju. Wydarzenie globalne jak śmierć Prezydenta Kennedyego (uwielbianego w RFN, także na zasadzie przeciwieństwa wobec starszego wiekiem i kojarzonego z przestarzałymi zasadami Kanclerza Adenauera) tkwiło w świadomości młodzieży jako wydarzenie grożące wojną z Rosją, gdyż współpraca gospodarcza i militarna ze Stanami Zjednoczonymi była stałym elementem poczucia bezpieczeństwa obywateli niemieckich (także najmłodszych).

Prawdopodobnie z powodu niemieckiego zamiłowania do dyscypliny, kindersztuby oraz wysoko cenionej wartości pracy jeszcze dwie dekady po wojnie wychowanie opierało się głównie na kultywowaniu niemieckich wartości przeciwstawiając je frywolnemu stylowi życia młodych Amerykanów i niespiesznemu, jak opisuje autorka, posługując się przykładami z biografii, rozliczaniu się z faszystowską przeszłością niemieckich nauczycieli (s. 57––62). Wychowanie autorytarne jeszcze obecne wówczas w szkołach niemieckich ustępowało nie tyle pod naporem rozwiązań systemowych w tym zakresie, co indywidualnych rozliczeń z przeszłością (np. wyznania nauczyciela łaciny – byłego członka NSDAP, s. 60).

Bunt młodych obywateli niemieckich (jako kontynuacja buntów studenckich w wielu krajach świata) oraz ich opór wznoszony przeciwko tradycyjnym wartościom i normom postępowania okazuje się bardzo ważnym punktem biografii osób wchodzących w dorosłość, wręcz kształtującym ich postawy i tożsamość na resztę życia. Ruchy antydyskryminacyjne i emancypacyjne

były zdarzeniem pokoleniowym nieznanym w tak szerokim zakresie polskim studentom. Typowym dla niemieckich młodych dorosłych był bunt przeciwko atrybutom niemieckiej codzienności – począwszy do wazonu na tulipany obecnego w każdym niemieckim domu jako symbolu mieszczańskiego życia, przez firanki jako symbol odgradzania się od świata i ukrywania przed obcymi (często wstydliwych) spraw rodzinnych, po zasady savoir-vivre'u, atrybuty pokolenia rodziców, jak znój, porządek, punktualność („cnoty drugorzędnej rangi" s. 61), czy wreszcie stosowanie się w wychowaniu do maksymy: „Kto nie został pohańbiony, nie zostanie wychowany" (s. 59).

Manifest antyniemieckości w stylu życia i wychowania stał się motywem przewodnim okresu studiowania i obierania kierunku drogi zawodowej dla pokolenia urodzonego w latach pięćdziesiątych XX wieku. Był cechą pokoleniową opisywanej generacji. Specyfikę tego nurtu jesteśmy w stanie sobie wyobrazić w kontekście przeobrażeń obyczajowo-społecznych niemieckiego okresu powojennego. Jest to wartościowa poznawczo analiza okresu i wydarzeń pierwszego pokolenia okresu pokoju i nowoczesności, zbliżona charakterem do polskiego „Marca '68" i strajków studenckich, lecz mimo wszystko odległa pod względem treści i problemów. Stanowi w opisie autorki swoisty punkt zwrotny biografii, moment krytyczny decydujący o charakterze formujących się dyspozycji i postaw młodego człowieka, o końcu dzieciństwa, kategorycznym odcięciu pępowiny – nie tylko opisywanego pokolenia, ale także wszystkich następujących później.

**W poszukiwaniu samej siebie: zbuntowana kobieta**

Cechą pokoleniową stało się poszukiwanie nowych wzorców i ról, jakie pełnić powinny w niemieckim powojennym społeczeństwie kobiety walczące o równouprawnienie, prawo do aborcji (coming outy na łamach tygodnika „Stern"), wolnych związków, akceptację społeczną rozwodów (rezygnacja z zasady winy), styl unisex, nowy podział obowiązków domowych (dopiero od 1977 roku kobiety niemieckie nie muszą prosić męża o zgodę na pracę poza domem! s. 87), wolność wyboru, uniezależnienie się od wpływów rodziców. Autorka realizowała te poszukiwania na drodze mieszkania „we wspólnocie" w okresie studiów, co wzbogaciło jej doświadczenia usamodzielniania się oraz pozbawiło złudzeń co do jednolitości niemieckiego narodu – także pod względem sposobów buntowania się i indywidualnie pojmowaną walkę o „nową niemieckość".

Własne doświadczenie z okresu osiągania dojrzałości społecznej i zawodowej oraz liczne (opisane) przykłady z najbliższego otoczenia stanowiły podwaliny pewności, że kobieta jest w stanie osiągnąć satysfakcję i spełnienie w okresie późnej dorosłości dokonując suwerennych wyborów. Wymowne jest założenie autorki co do priorytetów w procesie obierania życiowej drogi: „Oczywiste, że wykonywany zawód oraz partner życiowy odgrywają wielkie znaczenie w naszym życiu, w zasadzie jedno i drugie powinno trwać po kres

naszego życia. Im bardziej racjonalnie postępujemy w obu przypadkach, tym bardziej świadome powinno być odejście od starych ról i społecznych oczekiwań, bez rezygnacji z własnych życzeń i tym większa jest szansa, że nasza decyzja będzie słuszna" (s. 98). Autorka opisuje własne wybory, które nie zawsze okazywały się najrozsądniejszymi, lecz dawały jej satysfakcję i spełnienie mimo konieczności zwracania się o wsparcie finansowe do najbliższych. Kontynuowanie zamiłowań mimo trudności stało się najlepszą inwestycją, jak się okazało, w satysfakcjonujące i aktywne przeżywanie fazy 50+.

Niezwykle ważną rolę autorka przypisuje przyjaźni, do której szczególne predyspozycje umiejscawia właśnie w okresie późnej dorosłości, czyniąc zaletę, wręcz warunek szczęśliwego życia z jakości związków i interakcji międzyludzkich („Całe życie można zdobywać nowych przyjaciół, jeśli jest się odpowiednio otwartym na świat (…). Dokładnie koło pięćdziesiątki wyostrza się nasz wzrok na ludzi, którzy mają na nas dobroczynny wpływ, ponieważ dzięki doświadczeniu potrafimy już oceniać samych siebie i innych (…). Teraz znów powoli odzyskujemy oddech i odkrywamy jak wielu fascynujących ludzi chodzi po tym świecie. I to jest piękne. Zauważamy o wiele łatwiej i szybciej niż kiedyś, kto może być dla nas ważny. I nie dajemy się już tak łatwo nabrać na pozerów, potrafimy stosunkowo prędko odróżnić plewy od ziarna (…)" (s. 120). Przyjaźnie okazują się być darem na późne lata życia, kiedy cenimy rzeczy wartościowe, nie ulegamy łatwym zauroczeniom. W późnej dorosłości człowiek ma już dobrze ugruntowaną wiedzę na temat wartości różnego charakteru związków międzyludzkich i staje się coraz bardziej świadomy „kolekcjonowania" ludzi i „zagarniania" ich do swojego życia poprzez różne wydarzenia znaczące i mniej ważne. Biograficzność zdarzeń jest tu sprawą kluczową – na ile świadomie korzystamy (wynosimy indywidualne korzyści) ze zdarzeń w dużym stopniu obiektywnych, czy globalnych. Także straty i cierpienia związane z tego rodzaju interakcjami kształtują ludzką osobowość – również w późnym wieku, co autorka opisuje na przykładzie wdowieństwa, doświadczania śmierci najbliższych osób (s. 131).

**Kobieta pięćdziesięcioletnia**

Przekroczenie momentu krytycznego w życiu, za jaki autorka uważa pięćdziesiąty rok życia, implikuje wiele trudnych i nowych dla kobiety sytuacji („Uroda zanika, siły opuszczają, a ciało przechodzi do procesu demontażu" (s. 137)), jedną z których jest klimakterium – stygmatyzujący czynnik biologiczny, efektom którego medycyna stara się zaradzić z coraz większym powodzeniem. Niezmienny jest jednak fakt, iż w wyniku tego procesu kobiety tracą ogólnie pojmowaną atrakcyjność – także w sensie społecznym, ponieważ nieodwracalnie zostaje im odebrana możliwość rodzenia dzieci. W związku z tym przywdziewają (niedobrowolnie) erotyczną „czapkę niewidkę", wyzbywają się płciowości, ponieważ nie stanowi ona już dla społeczeństwa znaczącego dla funkcjonowania zagadnienia. Autorka ustami jednej z bohaterek

swojej opowieści wyraża prawdę od dawna znana, lecz pomijaną konsekwentnie zarówno w dyskursie społecznym, jak i w formułowaniu propozycji aktywności dla osób 50+: „W tej chwili odczuwam bardzo wyraźnie, że wiek biologiczny i subiektywnie odczuwany do siebie nie pasują" (s. 142). Prawdzie tej Autorka proponuje nie tylko stawić czoła, ale i uparcie wynajdywać w niej nowe możliwości oraz sposobności do kształtowania własnego życia i satysfakcji.

Treść poświęcona okresowi bycia pięćdziesięciolatką zawiera liczne nawiązania do nierówności płci w zjawisku traktowania starości w sferze działań społecznych, gospodarczych, nawet rodzinnych – bez natarczywości, w sposób wyważony i rzeczowy autorka podkreśla różnice w społecznych postawach wobec starszych kobiet i mężczyzn, uwzględniając ich pozycje społeczne i popularność (m.in. przykłady A. Merkel, Księcia Karola i Camili Parker-Bowl, premier kraju Schleswig-Holstein). Dyskryminacja dotyczy zarówno starszych kobiet, jak i mężczyzn, jednak kobiety doświadczają jej wcześniej i intensywniej, a także w coraz liczniejszych wariantach i rozleglejszych obszarach (s. 184–191): „Jednego nauczyło nas od początku bycie kobietami. Gdy mężczyzna i kobieta robią to samo, nie oznacza to wcale, że będzie to tak samo oceniane. Wciąż od nowa tego doświadczamy, gdy mijają kolejne lata, w których młodość i uroda przestają nas chronić przed męską pogardą" (s. 188).

Nierówność w społecznym starzeniu się nie ma uzasadnienia w logice: kobiety żyją dłużej od mężczyzn we wszystkich kulturach świata, zatem dłużej mogą pełnić wszelkie proponowane im role, kobiety często dopiero na emeryturze mogą i chcą wydawać pieniądze na siebie, podczas gdy rynek nie jest już nimi zainteresowany i swoje oferty kieruje niemal wyłącznie do osób młodych i bardzo młodych, współcześnie – dzięki zdobyczom cywilizacji i medycyny – wszyscy wyglądamy lepiej i młodziej przeciętnie o dziesięć- dwadzieścia lat w porównaniu do poprzednich pokoleń. Na te i wiele innych absurdów współczesnego funkcjonowania społecznego wskazuje z humorem (często czarnym) autorka w swoich rozmyślaniach na temat pozycji kobiet 50+. Ważne (jeśli nie kluczowe) są w tej kwestii wzorce, jakimi dysponujemy z obszaru własnej biografii. W książce fakt ten jest przedstawiony za przyczyną postaci matki autorki, która jako pierwsza w rodzinie wyemancypowała się z roli piastunki wnuków i, pomimo bycia wdową lub może właśnie z tego powodu, realizowała własne pasje i marzenia w fazie starości. Współcześnie takich „emancypantek" jest coraz więcej, co udowadnia wyzwolenie się głównie z wizerunku społecznego starszych kobiet, z presji bycia „prawdziwą" babcią oraz z własnych wyrzutów sumienia.

Niemiecka dziennikarka opisuje przełom, do jakiego dochodzi w życiu kobiety wraz z okresem przekwitania starając się przeciwstawić współczesny proces starzenia się antropologicznej „konieczności" ustępowania z szerszego życia społecznego starszych kobiet. Język książki jest lekki i rzeczowy jednocześnie, co zwiększa walory lektury jako przeznaczonej do szerokiego odbio-

ru. Jest wartościową pozycją traktującą o naturalnym i uniwersalnym procesie implikującym jednakże istotne konsekwencje w społecznym oraz indywidualnym wymiarze – w każdej niemal kulturze współczesnego (cywilizowanego) świata. Jest cennym poznawczo uzupełnieniem rozpraw naukowych o przedmiotowej tematyce, udaną próbą sprowadzenia ważnych zjawisk społecznych do wymiaru jednostkowych doświadczeń ludzkich – kobiecych i męskich losów związanych z koniecznością wspólnego funkcjonowania, współistnienia.

*Joanna Wawrzyniak*

**Agnieszka Ginko-Humphries (red.), *Sztuka wehikułem edukacji*, Bielsko-Biała 2009**

Recenzowana praca jest efektem międzynarodowego projektu czterech krajów: Czech, Litwy, Niemiec i Polski w ramach programu Grundtvig. Jak wszystkie projekty tego programu, także ten zawierał się w obszarze edukacji dorosłych. Opracowanie przez autorów projektu metodyki pracy edukacyjnej opartej na sztuce odnalazło zastosowanie w praktyce, a niniejsza praca jest materiałem metodycznym, szczegółowo opisującym proces edukacyjny. Wartością tego opracowania jest próba przeprowadzenia ewaluacji dotychczas przeprowadzonych, nowatorskich rozwiązań – wykorzystania sztuki w edukacji dorosłych. Zaproponowaną przez autorów formę pracy edukacyjnej można określić uczeniem się dorosłych „w działaniach artystycznych" czy prościej – „przez sztukę". Można także wymienić kilka cech konstytutywnych zaproponowanych praktyk edukacyjnych:

- *Wykorzystanie sztuki jako środka do wyrażania siebie i źródła poznania świata, uczenia się*. Punktem odniesienia staje się sztuka. Poprzez obcowanie ze sztuką, aktywne w niej uczestnictwo, tworzenie, dorosły otrzymuje możliwość poznania świata zewnętrznego innych, a także wyrażenie siebie, by stać się obiektem poznania dla innych. „Sztuka" rozumiana jest bardzo szeroko, nie tylko jako dzieło „wysokiej" kultury, np. w formie utworów muzycznych, sztuk teatralnych, ale także jako kultura „masowa", np. w formie książki kucharskiej.
- *Wykorzystanie dorobku szeroko pojętego „dziedzictwa kulturowego" jako podstawy treści kształcenia*. Dziedzictwo kulturowe jako treść kształcenia posłużyć może do tworzenia procesów dydaktycznych z dorosłymi, którzy wykazują dużą chęć poznania „inności", a nawet swych własnych środowisk, „kultur" – tradycji, obyczajów, otaczającego nas środowiska przyrodniczego. Jest to podstawą do rozumienia siebie i innych, dostrzegania różnic i cech wspólnych, to zaś pomaga zwalczać zjawisko marginalizacji. Uczyć się, aby zrozumieć „Innego", by umieć z nim żyć.

- *Wykorzystanie formy grupowej, co w przypadku edukacji dorosłych nie jest oczywiste*. Zinstytucjonalizowany system oświaty zakładał uczenie się dzieci i młodzieży w klasie szkolnej, w małych czy dużych grupach. Proces kształcenia się dorosłego często jest utożsamiany z samokształceniem, z pracą indywidualną, wspomaganą przez nauczyciela dorosłych. Formy grupowe pozostają jednak poważną alternatywą, a w szczególności, gdy edukacja opiera się na wykorzystaniu sztuki.
- *Heterogeniczność grup edukacyjnych*. Praca z dorosłymi, to praca z „uczniami" różniącymi się bardzo względem siebie. Stwarza to wiele trudności (różny wiek, pochodzenie, poziom intelektualny, znajomość języka itp.), ale jest jednocześnie źródłem inspiracji, (konstruktywnych) konfliktów, wielu perspektyw myślenia i widzenia świata.
- *Uczenie się z biografii własnej i innych*. Różnorodność doświadczeń, pochodzenia, poglądów, przeżyć dorosłych uczestników, kształcenia daje możliwość uczenia się z wielu różnych biografii.
- *Aktywność uczestników*. Uczący się jest w naturalny sposób ukierunkowany na działanie, jest istotą działającą. Uwolnienie dorosłego od podających form, przekazanie mu odpowiedzialności i aktywności w procesie kształcenia przynosić może nadspodziewane efekty.
- *Warsztatowa forma pracy* (praca indywidualna, w małych i większych grupach). Człowiek uczy się w działaniu, nie w ławie szkolnej. Dzięki warsztatowej formie pracy edukacyjnej łamie się niepotrzebne bariery pomiędzy uczestnikami, pozwala się na rozwinięcie własnych pomysłów, wspiera się kreatywność każdego z uczestników.
- *Działania edukacyjne poza murami instytucji oświatowych*. Dorośli wychodząc z klasy szkolnej, z murów uczelni pozostawiają za sobą nienaturalne środowiska do nauki. Naturalnymi środowiskami mogą być: teatr, park, ulica. Daje to więcej swobody i naturalności w działaniu.
- *Atmosfera swobody, poszanowania, partnerstwa, zrozumienia, szczerości (intersubiektywność w koncepcji Gestalt)*. Pozwala stworzyć odpowiednie warunki, relacje między uczestnikami procesu dydaktycznego. Brak skrępowania, lęku, zbędnego dystansu z jednoczesnym poszanowaniem drugiego, otwartością, szczerością pozwalają na wytworzenie najbliższych naturalnym pozytywnym warunkom rozwoju.
- *Feedback rounds – jako forma ewaluacji, jako alternatywa dla oceniania efektów edukacyjnych*. Rezygnacja z oceniania na poczet informacji zwrotnej, ciągła ewaluacja całego procesu dydaktycznego ma zapewnić odpowiedni przebieg pojedynczych jednostek, jak również całego przedsięwzięcia edukacyjnego.
- *Wyeksponowanie praktycznej wiedzy (utylitarnej), opartej na potrzebach i oczekiwaniach samych uczestników*. Dorosły uczy się, by wiedzę, umiejętności wykorzystać, wtedy nabywa kompetencje. Dorosłego nie interesu-

je wiedza, której nie będzie umiał wykorzystać, dlatego angażuje się wtedy, gdy może go to wzbogacić, gdy odpowiada to jego edukacyjnym (życiowym) potrzebom.

– *Połączenie jednostkowych i grupowych (społecznych) celów działań edukacyjnych.* Dzięki temu nie tylko indywidualnie każdy uczestnik pozyskiwał jakieś wartości/efekty (motywacja do działań, wsparcie w swoich działaniach, dostrzeżenie własnych potrzeb), ale także przyczyniono się do integracji społecznej (dostrzeżenie potrzeb innych, zrozumienie drugiego człowieka, zainteresowanie „innością").

Autorka publikacji sama wskazuje także na bardzo ciekawe techniki, założenia CVE, które równocześnie świadczą o wyjątkowości opisanych w książce działań edukacyjnych: jeden temat i wiele form artystycznych, jedna forma artystyczna i wiele tematów, uczestnicy jako widzowie i wykonawcy czy wolność w działaniu.

W książce odnajdujemy, poza wstępem zawierającym istotne informacje metodyczne, dokładne opisy praktyki pedagogicznej w poszczególnych krajach. Wszystkie posiadają charakterystykę grupy docelowej z jasno określonymi potrzebami i dokładnym opisem warsztatów. Z wszystkich opisów można jedynie wywnioskować jaki był cel działań edukacyjnych poszczególnych warsztatów czy całego przedsięwzięcia edukacyjnego, brak jest jasno sformułowanego stwierdzenia, określającego zamierzony cel działań (zestawienie warsztatów pilotażowych z Berlina posiada jasno określony cel poszczególnych jednostek warsztatowych). Dla czytelników pragnących zrozumieć nowatorskie podejście do edukacji dorosłych przez sztukę na rzecz grup marginalizowanych społecznie pomocne byłoby określenie tego, co miało się zmienić w wyniku działań edukacyjnych (całościowo) w poszczególnych grupach (w poszczególnych Państwach).

Za bardzo wartościowe uznać należy dostrzeżenie wyjątkowej roli „nauczyciela dorosłych" w procesie kształcenia. Autorka wskazuje na wielość form pracy i specyfikę działań edukacyjnych z dorosłym proponując dostrzeżenie w nim ważnej osoby (choć nie w centrum uwagi całego procesu dydaktycznego) – prowadzącego zajęcia na wiele sposobów w różnych formach i różnymi metodami. Złożoność organizacji pracy z dorosłym implikuje pełnieniem wielu ról „nauczyciela dorosłych", co zostało podkreślone w niniejszej pracy (np. instruktora, falicytatora, asystenta, partnera, animatora, można by jeszcze dodać doradcy, moderatora, czy mentora, a nawet terapeuty). Na uwagę zasługują wypowiedzi uczestników warsztatów, cytowane przez autorkę, dają one cenne informacje o samym procesie z perspektywy odbiorcy/uczestnika, organizatora czy obserwatora. Ich analiza może stanowić podstawę do doskonalenia podobnych działań z dorosłym.

Z perspektywy czytelnika brak jest podsumowania całości programu. Cenne byłoby nie tylko wyciągnięcie wniosków z ogółu przedsięwzięć po-

szczególnych krajów, ale także przemyślenia nad całością tych wyjątkowych prac edukacyjnych.

Niniejsza praca stanowi bardzo interesujący i inspirujący materiał metodyczny, jest bogatym źródłem wiedzy o szeroko rozumianej edukacji dorosłych przez sztukę z perspektywy praktyki edukacyjnej, często także o charakterze terapeutycznym. Jest inspiracją do dalszych działań i ich ewaluacji. Warto bowiem poznać efekty „długoterminowe" kształcenia dorosłych przez sztukę, a to wymaga już dokładnych, wieloletnich badań empirycznych.

*Artur Fabiś*

**Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009**

Z zagranicznych wydawnictw na uwagę zasługuje tłumaczenie pracy Malcolma S. Knowlesa „Edukacja dorosłych" w opracowaniu i z uzupełnieniami Elwooda F. Holtona III oraz Richarda A. Swansona. Jest to przekład szóstego wydania książki wydanej w 1973 roku, wznawianej i rozszerzanej.

Tłumaczenie polskie nosi tytuł „Edukacja dorosłych"[3], co nie jest zgodne z zawartością tekstu ani z tradycją terminologiczną teorii i praktyki kształcenia dorosłych. Część pierwsza tekstu traktuje o teoriach uczenia się i korzeniach andragogiki, część druga o postępach w uczeniu się dorosłych i nowych perspektywach w andragogice, w części trzeciej przedstawiono uczenie się dorosłych w praktyce, akcentując szkolenia pracownicze i związane z nimi problemy, diagnozowanie i planowanie rozwoju kluczowych kompetencji oraz propozycję kwestionowania stylu uczenia się osoby dorosłej opracowanego przez Malcolma S. Knowlesa.

Cały ten zakres nazwano edukacją dorosłych, chociaż oryginalny tytuł w języku angielskim to *The adult learner*, co nie jest jednoznaczne z pojęciem andragogiki, a nawet edukacji dorosłych. Jak wiadomo edukacja dorosłych to bogata działalność praktyki oświatowej w środowisku dorosłych, a andragogika jest próbą refleksji teoretycznej na temat prawidłowości tej praktyki. Określanie zamiennie edukacji dorosłych i andragogiki dla procesów i prawidłowości uczenia się dorosłych stwarza zamęt, czy też, jak to określa Mieczysław Malewski, pojęciowy zgiełk.

Praca w wydaniu polskim miała nie tylko trzech tłumaczy i dwóch recenzentów, ale także pięciu konsultantów naukowych, w tej liczbie jednego do całości pracy. Dziesięć osób przyczyniło się do wydania pozycji udanie po-

[3] Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson: Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

mnażającej zgiełk pojęciowy w dziedzinie edukacji dorosłych i andragogiki. Pojęcie andragogika występuje w tekście też jako określenie teorii uczenia się dorosłych, a przecież to synonimiczna nazwa szeroko rozumianej pedagogiki dorosłych. Terminem pedagogika dorosłych nazwano treść całej pracy, która przedstawia istotę i problemy uczenia się dorosłych, ale całości edukacji dorosłych nie obejmuje.

Zawartość treściowa wskazanego tomu jest skupiona na podstawach procesu uczenia się dorosłych, a także ukazuje zakresy uczenia się dorosłych w praktyce oraz próby rozwijania tej działalności.

W części pierwszej zagadnienia uczenia się dorosłych występują tylko w rozdziale 4 i 6. Autor oraz jego kontynuatorzy łączą problemy ogólnej edukacji i dydaktyki z kształceniem dorosłych. Także część III przedstawia uczenie się dorosłych w praktyce i omawia zakres, narzędzia i badania wspierające andragogikę w praktyce z charakterystyką modelu uczenia się typu whole part whole. Ujęcie treści w kolejnych rozdziałach tej części zawiera poszukiwania właściwe dla praktyki amerykańskiej edukacji dorosłych. Ciekawe i wartościowe dla nas są: przewodnik do diagnozowania i planowania rozwoju kluczowych kompetencji i kwestionariusz stylu uczenia się osoby dorosłej, ale mają one znaczenie dla specjalistów, a nie studentów. Podobnie szkolenia pracownicze, ich model rozwoju pracowników są bardzo luźno związane z naszymi potrzebami i programami pedagogiki dorosłych.

Tylko część II przedstawiająca współczesne perspektywy efektywnego uczenia się dorosłych może być wykorzystana przez naszych studentów, a raczej wykładowców prowadzących andragogikę na studiach o kierunku pedagogicznym. Badana i doskonalona rzeczywistość dotyczy sytuacji edukacyjnej Stanów Zjednoczonych i ewentualnie innych państw amerykańskich. Brak w propozycji polskiego czy nawet europejskiego systemu teorii pedagogicznej, zakresów treściowych, tematycznych, andragogiki, systemu procesów, metod, form, środków, propozycji kontroli. Opisane zagadnienia mogą rozszerzać i rozwijać przygotowanie naszych słuchaczy, czy wykładowców, ale nie mogą stać się podręcznikiem edukacji dorosłych.

Zdumienie budzi zalecana przez wydawnictwo i redaktorów tomu bibliografia. Obejmuje ona 22 strony przede wszystkiem w języku angielskim. Tylko 19 pozycji jest w języku polskim, głównie tłumaczenia, np. „Psychologia" T. Tomaszewskiego z 1971 roku i M. Ćwiklickiego z Internetu. Dla kogo ta literatura w „podręczniku akademickim"? Przecież nawet dla amerykańskich studentów jest ona przerażająco zbyt obfita i w większości nieprzystająca do poznawania pedagogiki dorosłych, np. „Emil, czyli o wychowaniu", t. 1, J.J. Rousseau. To pożyteczna lektura, tylko czy dla pedagogiki dorosłych w XXI wieku.

W literaturze brak pozycji polskich, których mamy dość dużo, poczynając od H. Radlińskiej.

Rażące są zagadnienia do namysłu, które zapewne miały ratować koncepcję „podręcznika", ale nie pomagają zrozumieć istoty treści ani całości

edukacji dorosłych. Są luźno dodane bez dydaktycznego rozpoznania i uzasadnienia. Tak nie można traktować studentów, wykładowców i samej dyscypliny – andragogiki czy pedagogiki dorosłych, bo edukacja dorosłych nie jest przecież dyscypliną.

Dziwne, bo ani teksty amerykańskie, ani autor czy jego kontynuatorzy nie pisali podręcznika a raczej studium teoretyczne z literaturą na temat uczącego się dorosłego. Polski wydawca nie wiadomo dlaczego fałszuje intencje autora czy autorów i „roli" podręcznika z tekstu, który nigdy nie był podręcznikiem i nie nadaje się do tego, ani nie odpowiada zasadom literatury dydaktycznej.

Jak pisze Mieczysław Malewski, mnoży się zgiełk pojęciowy, rozbija sens teoretycznego ujęcia edukacji dorosłych jako andragogiki czy pedagogiki dorosłych. Czytelnik i student jest nabierany na publikację, która nie pozwoli mu opanować podstaw pedagogiki dorosłych ani poznać praktyki edukacji dorosłych. Chęć zysku na studencie i ludziach poszukujących właściwego podręcznika przysłania zasady odpowiednich przygotowań oraz demaskuje braki kompetencji konsultanta całości i recenzentów.

Wstyd i potrzeba przestrogi przed fałszywą propozycją wydawniczą „podręcznika" na temat rzekomej edukacji dorosłych.

*Józef Półturzycki*

**Marta Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych: studium teoretyczne*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2009, ss. 158**

*Zamiast odrzutowców i rakiet mielibyśmy dzisiaj udoskonalony do perfekcji dyliżans, ciągnięty przez udoskonalonej rasy konie. A zamiast radia i telewizji – ostatni krzyk udoskonalonych węzełków na sznurkach kipu i najnowszy pogłos udoskonalonych tam – tamów (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 44).*

Powyższa myśl zaczerpnięta z książki „Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych" autorstwa M. Kotarby-Kańczugowskiej, odniesiona do rzeczywistości edukacyjnej, to dowód na to, że współczesna szkoła potrzebuje gruntowanych zmian, a nie kolejnych prób udoskonalających jej funkcjonowanie oraz ludzi, którzy będą potrafili wprowadzić je w życie. To także uzasadnienie potrzeby ciągłego powracania w dyskursie pedagogicznym do tematu innowacji, jak też uczyniła autorka niniejszej publikacji.

W XXI wieku pojęcie innowacji nie wzbudza już takich emocji jak w latach 90. ubiegłego stulecia. W dobie nieustannych przemian człowiek niemal na co dzień obcuje z nowością w różnych dziedzinach swojego życia, tracąc czasem poczucie, co jest, a co już nie jest innowacją.

Wydawać by się mogło, że problematyka innowacji została już na tyle wyczerpana w dotychczasowym piśmiennictwie pedagogicznym, że niegodna jest dalszych analiz. M. Kotarba przekonuje nas jednak, że wiedza na temat innowacji nigdy nie przestanie być aktualna, co więcej – wymaga systematyzacji, by z rozwagą przyjmować to, co nowe, a nie naiwnie ulegać każdej propozycji.

Książka składa się z pięciu rozdziałów: Zakres i treść pojęcia innowacja, Innowacje pedagogiczne a kierunki przeobrażania się modelu szkoły tradycyjnej, Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych, Innowacje pedagogiczne w polskim systemie oświatowym, Wnioski końcowe – kierunki przeobrażania się modelu szkoły tradycyjnej.

Rozdział pierwszy: Zakres i treść pojęcia innowacja to przegląd różnorodnych definicji pojęcia innowacja oraz innowacja pedagogiczna, które dotąd pojawiły się w literaturze przedmiotu oraz aktach prawnych związanych z omawianą problematyką. Każda z przywołanych definicji została opatrzona komentarzem autorki, która bez wahania akcentuje różnego rodzaju nieścisłości w rozumieniu tego pojęcia, znamienne zwłaszcza dla rozporządzeń ministerialnych regulujących działalność innowacyjną polskich szkół. Zabieg ten jest o tyle ciekawy, że zachęca czytelnika do krytycznego oglądu dzieł poświęconych problematyce innowacji i przyjęcia własnego stanowiska w sprawie. M. Kotarba-Kańczugowska powołuje się na wielu autorów i korzystając z ich dorobku podejmuje próbę uporządkowania dotychczasowej wiedzy na temat innowacji: od ujęć definicyjnych po cechy specyficzne, metody klasyfikacji, rodzaje innowacji pedagogicznych czy czynniki regulujące proces ich wdrażania. Warto podkreślić, że treści przekazywane przez autorkę wzbogacone są przez liczne tabele, które systematyzują dotychczasowe rozważania i tym samym przygotowują czytelnika do zgłębienia problematyki kolejnego rozdziału.

W kolejnej części lektury: Innowacje pedagogiczne a kierunki przeobrażania się modelu szkoły tradycyjnej, M. Kotarba-Kańczugowska podejmuje próbę zarysowania modelu szkoły jako organizacji nowatorskiej, a nie innowacyjnej, wyjaśniając czytelnikowi celową zmianę terminologii. Autorka przywołuje znane koncepcje przebudowy szkolnictwa, charakteryzuje dotychczasowe modele szkół, prezentuje wybrane koncepcje wizji szkoły przyszłości, by na końcu przedstawić kompleksową charakterystykę szkoły nowatorskiej, nie stroniąc przy tym od własnych spostrzeżeń i ciekawych dygresji. Komentarze autorki są celne, czasem wręcz groteskowe, co stanowi ciekawy zabieg akcentujący błędne często rozumienie istoty reformy szkoły.

Rozdział trzeci: Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych to przegląd międzynarodowych dokumentów edukacyjnych celem uchwycenia treści dotyczących przebudowy obecnego systemu szkolnictwa o charakterze ponadnarodowym, które w sposób szczególny zaznaczyły swoją obecność w ogólnoświatowym dyskursie pedagogicznym. Autorka analizuje: raport E. Faure'a Uczyć się, aby być (1975); raport Klubu Rzym-

skiego Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"? (1982), raport UNESCO pod red. J. Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb" (1998), raport Komisji Europejskiej Biała Księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa (1997) oraz raport F. Mayora Przyszłość świata (2001). M. Kotarba-Kańczugowska przedstawia krótką charakterystykę wybranych dokumentów, by następnie skupić uwagę czytelnika na innowacyjnych rozwiązaniach proponowanych przez ich twórców w zakresie: celów, treści, zasad, metod oraz środków i form organizacyjnych kształcenia, i tym razem nie pozbawioną trafnego komentarza, co uznaje za priorytetowy cel niniejszej rozprawy. Ten syntetyczny obraz głównych wytycznych płynących z poszczególnych raportów, wzbogacony dodatkowo tabelarycznym zestawieniem modelowych cech szkoły jako organizacji tradycyjnej i nowatorskiej z modelem szkoły stworzonym na podstawie analizowanych dokumentów, nie tylko ułatwia zrozumienie istoty zagadnienia, ale przede wszystkim zachęca czytelnika do refleksji nad współczesnym systemem oświatowym oraz uświadamia konieczność wprowadzenia daleko idących zmian.

M. Kotarba-Kańczugowska poddaje analizie także polskie regulacje prawne pod kątem wdrażania innowacji, które, jak słusznie zauważa, nie są zadawalające, mimo że problem reformowania systemu oświatowego jest wciąż obecny w mediach oraz niewątpliwie przykuwa uwagę polskich pedagogów. Autorka podkreśla potrzebę opracowania przepisów prawnych, które byłyby stymulatorem do podejmowania działalności nowatorskiej oraz stworzyłyby dogodne warunki do wdrażania nowych rozwiązań w polskich szkołach. M. Kotarba-Kańczugowska zwraca uwagę przede wszystkim na brak standaryzacji działalności nowatorskiej w szkołach, co więcej, podejmuje próbę samodzielnego opracowania niezbędnych do tego narzędzi badawczych, co stanowi niezaprzeczalny walor lektury.

Ostatni rozdział omawianej pozycji to wnioski końcowe, czyli kierunki przeobrażania się modelu szkoły tradycyjnej, zgodne z wytycznymi autorów omówionych przez autorkę raportów edukacyjnych. M. Kotarba-Kańczugowska podsumowuje swoje dotychczasowe rozważania, prezentując siedem globalnych tendencji, jakim powinny ulec współczesne systemy oświatowe, by zbudować szkołę na miarę dzisiejszych potrzeb.

W omawianej pozycji odnaleźć można również istotne z punktu widzenia poruszanej problematyki załączniki, mianowicie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Struktura dokumentu opisującego działalność innowacyjną, Karta wdrożenia innowacji oraz Karta innowacji.

Książka M. Kotarby-Kańczugowskiej to syntetyczny i ciekawy materiał na temat innowacji, porządkujący dotychczasowe rozważania w tym zakresie, co umożliwia pełny teoretyczny ogląd zagadnienia. Lektura niewątpliwie skłania do refleksji nad współczesnym systemem oświatowym oraz inspiruje do

podejmowania dalszych badań i analiz z zakresu innowacji pedagogicznych, bowiem, jak podkreśla autorka, wciąż wiele obszarów polskiej rzeczywistości szkolnej czeka na zmiany. Recenzowana publikacja jest godna polecenia nie tylko specjalistom, ale wszystkim tym, którym nie odpowiada wizerunek dzisiejszej szkoły. Dodatkowym walorem są: przystępny język oraz liczne schematy i graficzne reprezentacje omawianych przez autorkę treści, które znacznie ułatwiają lekturę.

Na zakończenie warto podkreślić, że problematyka niniejszej publikacji została poruszona na szczycie w Lizbonie, gdzie za strategiczny cel dla edukacji do 2010 roku przyjęto do realizacji: poprawę jakości i efektywności europejskich systemów edukacyjnych m.in. poprzez prowadzenie polityki proinnowacyjnej oraz promowanie innowacyjnych rozwiązań. To zatem doskonały moment, by zadać sobie pytanie: Czy cel został osiągnięty?

*Małgorzata Wiśniewska*

**Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska, Dagmara Przyborowska, Małgorzata Zielińska (red.), *Education at the Junction of Cultures,* Reviewed by Maria Mendel. Afterword: Tomasz Maliszewski, Student Scientific Society „Na Styku", University of Gdańsk, Gdańsk 2008, ss. 151**

*Education at the Junction of Cultures (Edukacja na styku kultur)* jest jedną z nielicznych, czy też raczej *jedyną* wydaną w ostatnich latach pozycją książkową podejmującą problematykę edukacji w kontekście różnic i podobieństw pomiędzy rozmaitymi kulturami narodowymi. Jednak dwoma zasadniczymi powodami, dla których owa publikacja może być traktowana jako unikatowa są – po pierwsze – fakt, iż została zredagowana (w znacznej mierze), napisana oraz opublikowana przez koło naukowe studentów i doktorantów, co zdarza się niezwykle rzadko, zwłaszcza w przypadku nauk społecznych; po drugie – krytyczna, a właściwie, postkolonialna proweniencja tekstów składających się na to wydawnictwo sprawia, iż stanowi ono przedsięwzięcie o ważkim znaczeniu zarówno poznawczym, jak i społecznym.

Słów kilka wymaga prezentacja organizacji, której członkowie są redaktorami, a zarazem autorami kilku z artykułów zawartych w *Edukacji na styku kultur*. Studenckie koło naukowe „Na Styku" zostało powołane do życia w 2003 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Od początku swojej działalności członkowie Koła prowadzili działania i realizowali projekty związane z takimi zagadnieniami, jak kultura Romów, miasta, w których spotykają się różnorakie kultury, wielojęzyczność, multikulturowość, integracja, systemy edukacyjne różnych krajów.

W latach 2003–2008 na witrynie internetowej Koła opublikowano ponad 130 artykułów oraz rozszerzono jej formę o blog, który daje możliwość wymiany poglądów i spostrzeżeń dotyczących kwestii będących przedmiotem zainteresowania członków tej organizacji (adres witryny internetowej Koła Naukowego „Na Styku" to: www.*nastyku.prv.pl)* Obecnie „Na Styku" zrzesza zarówno studentów, doktorantów, jak i absolwentów Instytutu Pedagogiki UG i nadal prowadzi badania.

Prezentowana publikacja składa się z trzech rozdziałów zatytułowanych:

1. „Uczenie się od innych" (Learning from the others),
2. „Zróżnicowanie kulturowe w szkołach" (Cultural diversity in schools),
3. „Lokalne i globalne czynniki oddziaływujące na edukację" (Local and global factors affecting education).

Rozdział pierwszy otwiera artykuł Jill Rachele Stucker (Hokkaido University, Sapporo, Japonia) pod tytułem: „Ewolucja polityki języka urzędowego w Kanadzie: Lekcja dla Stanów Zjednoczonych?" (Evolution of language of instruction policy in Canada: lessons for the United States?). Autorka dokonuje w nim porównania pomiędzy dwoma odmiennymi rodzajami uprawniania polityki dotyczącej języka urzędowego danego kraju przez sąsiadujące ze sobą Stany Zjednoczone oraz Kanadę, a następnie stawia tezę, zgodnie z którą USA prowadzą politykę ukierunkowaną na asymilację mniejszości kulturowych i etnicznych, w przeciwieństwie do Kanady, która wydaje się uprawiać politykę wzbogacania różnorodności kulturowej m.in. przez poszanowanie dla języków mniejszości kulturowych. Te przeciwstawne praktyki zobrazowano poprzez ich zmetaforyzowanie odnoszące się do warunków współistnienia różnych kultur w jednym miejscu. Stany Zjednoczone porównano do *wrzącego tygla*, (melting pot), czyli miejsca, w którym kultury w gorącej atmosferze mieszają się ze sobą, by w konsekwencji stać się homogeniczną masą. Zupełnie inaczej jest w Kanadzie, którą określono jako *mozaikę* (mosaic), w której zróżnicowanie i koloryt waloryzowane są dodatnio, a upełnomocnianie kultur mniejszości jest wyrazem dążenia do sprawiedliwości społecznej. Autorka reasumując swoje rozważania, konstatuje iż podejście Kanady do traktowania języków mniejszości w szkołach może stanowić lekcję dla nas wszystkich, zwłaszcza zaś dla USA, których działania w tej kwestii są zgoła odmienne.

Pewne wątpliwości co do wiarygodności ustaleń Stucker może budzić marginalne potraktowanie przez nią kwestii metodologii badania, a zwłaszcza doboru próby badawczej. Autorka ogranicza się w swych dociekaniach do analizy polityki jedynie dwóch stanów USA, a następnie ekstrapoluje swoje ustalenia na cały, jakże przecież zróżnicowany, kraj.

Mimo to, rzeczony artykuł może stanowić asumpt do głębszej refleksji (także pedagogicznej) na gruncie polskim, gdzie polityka względem różnorakich mniejszości może budzić niepokój. Opisywany artykuł przywodzi również na myśl teorię kodów komunikacyjnych B. Bernsteina oraz opisywane przezeń warunki możliwości koegzystencji owych kodów w instytucji szkoły.

Jeśli jeden z kodów potraktować jako swego rodzaju mniejszość (tu oczywiście nie w sensie liczebności osób nim się posługujących), to artykuł Stucker może stanowić zarówno ilustrację ustaleń Bernsteina, jak i wskazówkę odnośnie do kierunku pożądanych działań, a także przestrogę przed wybraniem drogi *wrzącego tygla.*

Drugi z artykułów autorstwa Elkhana Ismailova (Baltic Fishing Fleet Academy, Kaliningrad, Rosja) nosi tytuł: „Edukacja dorosłych w Szwecji i Polsce: wyniki badań porównawczych" (Adult education in Sweden and Russia: some results of a comparative research). Autor w owym tekście syntetyzuje wybrane fragmenty swoich dociekań empirycznych. Ukazując różnice i podobieństwa pomiędzy szwedzkim i rosyjskim systemem kształcenia osób dorosłych wskazuje na możliwe kierunki podnoszenia efektywności edukacji językowej we własnym kraju. W ramach swoich analiz autor zwraca szczególną uwagę na takie kwestie, jak: procesy decentralizacji systemu edukacji, polityka placówek oświatowych względem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zakres odpowiedzialności uczniów za przebieg i planowanie procesu kształcenia, sposób oceniania i rola oceny szkolnej, system egzaminów dopuszczających do dalszych etapów edukacji, treści programu kształcenia, organizacja przebiegu kształcenia (m.in.: sposób i zakres pomocy uczniom), cele procesu kształcenia, jakość podręczników szkolnych.

Wydaje się, że ów tekst może być czytany co najmniej w dwojaki sposób. Tekst rosyjskiego badacza można traktować literalnie, i wtedy okaże się on cennym źródłem informacji dotyczących dwóch sąsiadujących ze sobą, a jednocześnie diametralnie odmiennych, systemów oświatowych. Można także traktować go jako propozycję kreowania reform oświatowych w oparciu o doświadczenia wynikające ze spotkania z Innym. W przypadku takiej interpretacji artykułu dowiemy się na przykład, że zarówno politycy i przedstawiciele świata biznesu, którzy nie są profesjonalistami w kwestii edukacji (casus Szwecji), jak i specjaliści w tej dziedzinie, czyli akademiccy pedagodzy (casus Rosji), mogą skutecznie zarządzać oświatą. I choć autor uważa, że szwedzki sposób zarządzania oświatą w tym zakresie może powodować obniżanie efektywności jego funkcjonowania, to jednak zgadza się on co do tego, że ów system należy do jednego z najbardziej inspirujących pomysłów na oświatę. Być może zatem konstatacja, jaką można sformułować po lekturze artykułu, brzmiałaby następująco: edukacja dorosłych w znacznej mierze winna być reformowana przez polityków i przedstawicieli przemysłu (a nie pedagogów)?

W tym miejscu należy poczynić pewne, jak sądzę – istotne, zastrzeżenie. Dokonując próby rekonstrukcji modelu edukacji, który jest dla autora odnośnikiem w ocenie opisywanych przez siebie systemów oświatowych, niemal automatycznie sytuuje go w technologicznym modelu edukacji dorosłych. Przejawia się to nie tylko w aparacie pojęciowym autora, w którym kategoria efektywności (efficiency) wydaje się być kluczową, ale także w zorientowaniu na: proces nauczania (a nie uczenia się) oraz środki i metody pracy z uczniem w swoich dociekaniach badawczych. W tym kontekście odnosi się wrażenie,

że „najważniejsze pytanie, przed którym staje nauczyciel dorosłych jest pytanie[m] typu »jak?« Jak organizować materiał dydaktyczny? Jakie metody, techniki i środki dydaktyczne są najskuteczniejsze (podkr. J.J) (…)" (Malewski 2000, s. 49). Takie traktowanie edukacji ma swoje podstawy, ale i określone konsekwencje, a ustalenia poczynione przez autora tracą swoją moc poza technologicznym modelem edukacji.

Rozdział drugi rozpoczyna się od artykułu Magdaleny Prusinowskiej (Uniwersytet Gdański) zatytułowanego: „Edukacja mniejszości w Iranie" (Education of minorities in Iran). Analizując sytuację edukacyjną mniejszości etnicznych i religijnych, a także wszelkich innych grup zagrożonych wykluczeniem społecznym w Iranie, autorka nie tylko wypełnia pewną lukę w piśmiennictwie pedagogicznym (brak publikacji dotyczących edukacji w Iranie), ale także zwraca uwagę na niebezpieczeństwo, które kryć się może za pewnym rodzajem uprawiania polityki oświatowej. Prusinowska zwraca uwagę, że Polska, pomimo różnic kulturowych oraz dystansu dzielącego ją z Iranem, może być z tym pozornie odległym krajem porównywana, gdyż „(…) są tacy polscy politycy, którzy stawiają irańskie państwo teokratyczne jako dobry przykład zmian, które chcieliby wdrożyć w Polsce. Jedyną różnicą jest religia, na której chcieliby oprzeć swój system (edukacji – dop. J.J.)". Autorka dokonuje zwięzłego opisu systemu edukacji w Iranie, podsumowując jednocześnie podstawowe dokumenty tego kraju, które mają związek z systemem oświaty. Wśród nich wymieniono konstytucję, która daje równe prawo wszystkim obywatelom do bezpłatnej edukacji, niezależnie od ich płci, rasy, religii czy języka. Jednocześnie udział dzieci objętych edukacją szacuje się na 95%, co wydaje się być osiągnięciem niezwykłym uznawszy ogromne zróżnicowanie wewnętrzne irańskiego społeczeństwa (zarówno pod względem etnicznym, religijnym, jak i językowym). Formalnie zatem edukacja irańska jest wysoko rozwinięta i daje szansę rozwoju uczniom z rozmaitych środowisk. Jak pokazuje autorka, rzeczywiste działania oświatowe wyglądają jednak zupełnie inaczej. Analiza dokumentów takich organizacji międzynarodowych, jak Human Rights Watch czy UNESCO, pozwala autorce postawić hipotezę o rozdźwięku pomiędzy postulatami wyrażanymi w formie kolejnych dokumentów oświatowych a rzeczywistymi działaniami edukacyjnymi oraz sformułować listę możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy, a jednocześnie wyrazić potrzebę ciągłego społecznego, oddolnego monitoringu praktyk kształceniowych zarówno w Iranie, jak i Polsce, którego skutkiem byłoby zmniejszenie owego rozdźwięku.

W kolejnym artykule David Blunt (Walden University, USA) zwraca uwagę na znaczenie edukacji wielokulturowej opisując ją w kontekście amerykańskim, równocześnie przestrzegając czytelnika przed konsekwencjami etnocentryzmu w klasie szkolnej. Ów etnocentryzm może przejawiać się w postawie nauczyciela i uczniów, a także może być wzmacniany za sprawą dokumentów oświatowych tworzonych przez poszczególne podmioty systemu oświatowego. Wśród tych dokumentów na szczególną uwagę zasługują programy nauczania tworzone przez nauczycieli. Autor artykułu, słusznie łączy

poziom i rodzaj kompetencji nauczycielskich z prawdopodobieństwem osiągania przez uczniów z określonych grup kulturowych sukcesu edukacyjnego. Kompetencje, o których wspomina D. Bunt, pozwoliłyby nauczycielowi na rozumienie sytuacji edukacyjnych, w jakich się on znajduje, i choć autor nie nazywa ich w ten sposób, może mieć on na myśli te kompetencje, o które dopominał się R. Kwaśnica, a mianowicie o kompetencje interpretacyjne (Kwaśnica 1990). W sytuacji, gdy nauczyciel nie charakteryzuje się owymi kompetencjami dochodzi do występowania zjawiska samospełniającej się przepowiedni (Meighan 1993), kiedy to od poszczególnych grup uczniów, ze względu na ich pochodzenie kulturowe, oczekuje się innych (mniej złożonych) kompetencji, traktuje się je jako intelektualnie gorsze od przedstawicieli kultury dominującej, co w konsekwencji prowadzi do osiągania przez nich (zgodnie z oczekiwaniami społecznymi) rzeczywiście gorszych wyników. Autor tekstu przedstawia empiryczną ilustrację tego problemu w postaci wyników badań prowadzonych wśród uczniów należących do mniejszości etnicznych w USA oraz formułuje postulat tworzenia programów umożliwiających emancypację zarówno uczniów, jak i kandydatów na nauczycieli.

Artykuł Dagmary Przyborowskiej (Uniwersytet Gdański) pt. „Centro Giovanile 2000 jako miejsce integracji imigrantów albańskich z lokalnym środowiskiem włoskim" (Centro Giovanile 2000 as a place of integration of Albanian immigrants with Italian local environment) podejmuje zagadnienie integracji imigrantów albańskich mieszkających we Włoszech. Autorka dokonuje analizy za pomocą studium przypadku z wykorzystaniem takich technik, jak obserwacja, wywiad, analiza treści dokumentów. W pierwszym rzędzie dokonuje ona charakterystyki kultury albańskiej zestawiając ją zarówno z kulturą włoską, jak i swoją własną – polską, a następnie próbując usytuować się w roli bezstronnego obserwatora, rekonstruuje racjonalność, która utrudnia, bądź nawet uniemożliwia obu stronom wzajemne zrozumienie i szacunek. Areną eksploracji badawczych autorki jest przede wszystkim (choć nie tylko) centrum dla dzieci i młodzieży – *Centro Giovanile* 2000, w którym autorka spędziła osiem miesięcy.

Na podstawie badań wyróżnia autorka dwa odmienne procesy wydarzające się w sytuacji spotkania dwóch odmiennych kultur. Są to *kulturowa integracja* oraz *kulturowa asymilacja*. Pierwszy z wymienionych procesów wymaga zaangażowania obu stron i, jak podkreśla autorka, jest to proces powolny, trudny, napotykający na liczne bariery, spośród których jedną z najpoważniejszych stanowią stereotypy dotyczące kultury Innego. Asymilacja kulturowa, zdaniem D. Przyborowskiej, to proces adaptacji jednostki, która opuściła swoją kulturę, do życia w kulturze, w której się aktualnie znajduje. Analizując zasady działania wspomnianego centrum, autorka zauważa, iż dzieją się w nim oba opisane wcześniej procesy. Wydaje się jednak, że proces asymilacji występuje silniej, co staje się obiektem krytyki autorki, której dokonuje ona za pomocą teorii przemocy symbolicznej spopularyzowanej przez P. Bourdieu i J.C. Passerona (Bourdieu, Passeron 2006).

Artykułem zamykającym rozdział drugi jest tekst Piotra Kowzana (Uniwersytet Gdański) zatytułowany „Ucieczka w trywialną turystykę: doświadczenia studenta w Duńskim Uniwersytecie Ludowym w Niemczech" (Escape to trivial tourism: a student's experiences at the Danish Folk High School in Germany). Wspominany artykuł stanowi próbę pedagogicznej refleksji dotyczącej zadań i celów, jakie stawia sobie współcześnie placówka oświatowa określana jako Uniwersytet Ludowy. Próbą takiej analizy jest opis i interpretacja sześciu różnych rodzajów aktywności, których doświadczył autor w trakcie swojego trzymiesięcznego pobytu w Jaruplund højskole w Niemczech. Nie wdając się w szczegółowe streszczanie poszczególnych aktywności opisanych przez P. Kowzana warto zwrócić uwagę na przemieszczenia celów edukacyjnych owej placówki w okresie od jej powstania do czasów obecnych. Jak pisze autor: „Codzienna międzykulturowa edukacja, która wynikała z asymilacyjnego projektu Duńskiego Uniwersytetu Ludowego, została z czasem zastąpiona wrażeniem pewnego rodzaju ograniczonej (limited) wielokulturowości: My, równi Europejczycy, możemy żyć ze sobą w pokoju ze wszystkimi naszymi różnicami (wielokulturowość), ponieważ te różnice są trywialne w porównaniu do tych, które są między nami i Nie-europejczykami (ograniczenie)". Duński Uniwersytet Ludowy, w tym kontekście oferuje coś na kształt wrzącego *tygla kulturowego*, ale jest to tylko jego przyjemna, bezpieczna i znacznie węższa wersja od tej, o którą chodziło na początku. Powodów takiego stanu rzeczy autor upatruje w neoliberalnym podejściu do ewaluacji działalności placówek oświatowych, które muszą kusić klientów łatwą i przyjemną ofertą, bo przecież „klient to ich Pan".

Rozdział trzeci rozpoczyna się artykułem Małgorzaty Zielińskiej (Uniwersytet Gdański) pod tytułem „Krytyczna pedagogika miejsca a casus kształcenia na Grenlandii" (Critical pedagogy of place and the case of education in Greenland). Paradygmat, w którym osadzony jest tekst autorki, określić można jako pogranicze pedagogiki krytycznej, demaskującej opresyjne działanie kultury dominującej względem grup przez nią zdominowanych i pedagogiki miejsca (Mendel 2006). Analizując system edukacji na Grenlandii autorka upatruje szansy w rozwoju tegoż systemu w kierunku uwrażliwiania uczestników edukacji na potrzebę pozostawania w miejscu swojego kształcenia z jednej strony i wspierania działalności proekologicznej z drugiej, pod warunkiem jednak, że owa edukacja przyjmie model krytycznej pedagogiki miejsca. W przeciwnym razie edukacja nadal będzie narzędziem kolonizacji umysłów mieszkańców Grenlandii, służyć będzie umacnianiu ideologii grabieżczego i polaryzującego społeczeństwo neoliberalizmu, co w konsekwencji prowadzić może do nieodwracalnych zmian w skali globalnej.

Wydawać by się mogło, że tak odległy kraj jak Azerbejdżan, zwłaszcza w kwestii oświaty, jest nieporównywalny z Polską. Autorka kolejnego artykułu pt. „Transformacja edukacji w Azerbejdżanie" (Transformation in education in Azerbaijan), Emilia Goś, stara się pokazać, że jest wprost przeciwnie. Choć Polskę i Azerbejdżan dzielą tysiące kilometrów, to systemy oświatowe obu

krajów mają ze sobą wiele wspólnego. Czytając detaliczny opis kolejnych etapów rozwoju edukacji w Azerbejdżanie odnosi się wrażenie, jak gdyby E. Goś pisała o szkolnictwie polskim. Dotyczy to zarówno historii odległej (wieki średnie), jak i historii najnowszej. Oba państwa prawie do końca XX stulecia były na różne sposoby kolonizowane przez Związek Radziecki, który starał się wywierać wpływ również na edukację. W 1991 r. (a więc tylko 2 lata po odzyskaniu pełnej suwerenności przez Polskę) Azerbejdżan stał się niepodległym państwem, a w 1999 roku rozpoczął radykalne (w założeniach) reformowanie rodzimego systemu oświaty. Podobnie jak nasz kraj, tak i Azerbejdżan napotyka na liczne problemy w zmienianiu swojej szkoły, do których należą m.in. niskie płace dla nauczycieli, korepetycje jako szara sfera edukacji (używając takiego określenia w stosunku do korepetycji, nawiązuję do problemu opisanego przez E. Putkiewicz 2005), planowanie i kształtowanie reform bez udziału profesjonalistów w zakresie kształcenia. W konsekwencji reforma ta przyjmuje często fasadowy charakter, dotyczy nieistotnych kwestii, prowadzona jest w chaotyczny sposób – co już nie brzmi tak egzotycznie.

Warto dodać, że autorka formułując swoje spostrzeżenia bazuje prawie wyłącznie na źródłach internetowych oraz artykułach prasowych, co niewątpliwie osłabia ich wiarygodność. Niemniej jednak treść artykułu stanowić może inspirację do dalszych poszukiwań badawczych.

„Edukacja dorosłych i edukacja obywatelska jako warunek wstępny społeczeństwa obywatelskiego" (Citizenship and adult education as prirequisite for civic society) to tytuł ostatniego z artykułów zawartych w recenzowanej książce. Trzy litewskie autorki – Vaiva Zuzevičiūtė, Margarita Teresevičienė (Vytautas Magnus University, Kaunas) oraz Ligija Kaminskienė (Vilnius University) stawiają tezę, iż warunkami możliwości istnienia społeczeństwa obywatelskiego są całożyciowa edukacja obywatelska oraz edukacja dorosłych. Swój wywód rozpoczynają jednak od przedstawienia historii idei obywatelskości, czy też społeczeństwa obywatelskiego.

Za pierwowzór, a zarazem model społeczeństwa obywatelskiego autorki uznają starożytną Grecję, zupełnie zapominając o tym, że status obywatela posiadało tam jedynie 10% osób, a więc charakteryzowało się ono antyegalitarnością, choć dodają, że najpierw oświecenie, a potem postmodernizm kolejno zmieniały zakres semantyczny obywatelskości. Zdaniem autorek współczesny obywatel to osoba zaangażowana w znaczące dla siebie rodzaje aktywności społecznej, czego dowodem miałby być burzliwy rozwój organizacji pozarządowych, który zresztą oceniany jest przez badaczki jako jednoznacznie pozytywny.

Warto pamiętać jednak, że rozwój III sektora wiąże się nie tylko z demokratyzacją stosunków społecznych, wzrostem aktywności obywateli czy też rosnącą świadomością członków danej społeczności co do potrzeby tworzenia wspólnotowości. Wzrost liczby NGOs niemal we wszystkich krajach, które dołączyły do Unii Europejskiej później niż pierwsza piętnastka, wiąże się także z fenomenem wycofywania się państwa z pewnych obowiązków (które

kiedyś pełniło) na skutek popularności idei państwa minimalnie ingerującego w życie swoich obywateli. Idea *welfare state* w dobie panoszącego się neoliberalizmu jest po prostu nie do zaakceptowania przez centra decyzyjne. W tej sytuacji ludzie sami muszą zadbać o podstawowe potrzeby, ponieważ nie mogą już liczyć na pomoc państwa lub jest ono w danym zakresie najzwyczajniej niewydolne. I tak obywatele sami organizują sobie m.in.: opiekę medyczną, środki na badania naukowe, w końcu także i edukację, a państwo nadal spokojnie pobiera podatki. Fakt, że zaangażowanie członków danej społeczności w organizacje pozarządowe jest zjawiskiem ambiwalentnym, a więc ma dwie sprzeczne ze sobą strony, umyka jednak autorkom artykułu.

Rozwój III sektora na Litwie prezentowany jest na przykładzie wzrostu liczby placówek oświatowych kształcących dorosłych. I znowu rosnące liczby mają ukazywać, że mamy do czynienia ze zmianą pozytywną, gdy tymczasem, w moim przekonaniu, może być dokładnie odwrotnie. Zakładanie kolejnych placówek „edukacyjnych" wiąże się raczej z galopującym kredencjalizmem oraz błyskawiczną inflacją dyplomów i stanowi oczywiście świetny interes niż jest przejawem troski o bliźniego, choć oczywiście takiej ewentualności wykluczyć nie można.

Również interpretacja dotycząca celów, jakie stawiają sobie Uniwersytety Ludowe na Litwie pozbawiona jest pierwiastka krytyczności, który w tej kwestii tak wyraziście uwidocznił się w jednym ze wcześniejszych artykułów. Trywializacja celów, którą krytykował P. Kowzan, tutaj staje się atutem, świadczy bowiem o sukcesie (finansowym?) placówki: „Uniwersytety Ludowe z sukcesami wypełniają swoją misję. (…) Mocną stroną tych szkół jest to, że spełniają indywidualne wymagania swoich klientów" [(podkr. J.J.) (s. 135).

W każdej tego typu publikacji znajdują się teksty mniej lub bardziej rzetelne, mniej lub bardziej przekonywujące, mniej lub bardziej interesujące dla konkretnego czytelnika. *Edukacja na styku kultur* jest jednak publikacją ze wszech miar godną polecenia, a zróżnicowanie tematyczne oraz metodologiczne należy traktować jako jej niewątpliwy atut, jest to bowiem, jak słusznie zauważa w posłowiu Tomasz Maliszewski, książka, która powstała na styku kultur.

## Bibliografia

Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), Reprodukcja. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kwaśnica R. (1990), Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli, (w:) Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Ku pedagogii pogranicza. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.

Malewski M. (2000), Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 1.

Meighan R. (1993), Socjologia edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.

Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

Putkiewicz E. (2005), *Korepetycje – szara sfera edukacji*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

**Netografia**

http://www.*nastyku.prv.pl*

*Jarosław Jendza*

**Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wyd. Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, wydanie II poprawione i rozszerzone, Toruń 2009, ss. 260**

Edukacja dorosłych należy do obszarów budzących zrozumiałe zainteresowanie czytelników. Jest to spowodowane wzrostem rangi uczenia się osób dorosłych w kontekście dyskusji o kształceniu całożyciowym, zgodnie z którą wspomaganie rozwoju osób dorosłych jest nieodłącznym składnikiem aktywności życiowej; co adragogom stawia niełatwe wyzwania – mają oni udzielić odpowiedzi na pytania o sposoby i uwarunkowania efektywnego uczenia się uczących się dorosłych.

Książka ***Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*** to praca, która prezentuje wybrane zagadnienia z obszaru zarówno teorii, jak i praktyki edukacji dorosłych. Autorki książki – pracujące na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK – od wielu lat naukowo zajmujące się andragogiką, wykazują się również znawstwem praktyki edukacji dorosłych i to zarówno w Polsce, jak i za granicą. Te bogate i różnorodne doświadczenia dały asumpt do zgromadzenia w jednej publikacji inspirujących refleksji z obszaru edukacji dorosłych.

Pierwsza wersja recenzowanej pracy ukazała się w 2005 roku. Książka spotkała się z bardzo dużym zainteresowaniem czytelników, co w konsekwencji doprowadziło do szybkiego wyczerpania nakładu. W tej sytuacji autorki (za namową wydawcy – Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu) zdecydowały się na ponowne wydanie książki, tym razem w wersji rozszerzonej.

Nowo wydana, udoskonalona książka, w ciekawej szacie edytorskiej i graficznej, zachowuje poprzednią strukturę pracy, tj. podział na jedenaście rozdziałów. Zawartość książki stanowią treści wielowątkowe, merytorycznie zróżnicowane.

Rozdział pierwszy – to prezentacja psychologicznych aspektów rozwoju i uczenia się człowieka dorosłego, gdzie szczegółowej analizie poddano zagadnienia możliwości rozwojowych osób dorosłych. Oprócz wprowadzających zagadnień, dotyczących faz i modeli rozwojowych człowieka w części tej

znajdujemy – szczególnie interesujący dorosłego czytelnika – wnikliwy opis faz wczesnej i późnej dorosłości, który przekonująco wyjaśnia procesy uczenia się osób dorosłych.

Rozdział drugi to prezentacja sylwetki nauczyciela dorosłych, andragoga. Na tle roli, zadań i funkcji, jakie pełnił w historii, autorka omawia aktualne, liczne, niełatwe, a zarazem bardzo złożone zadania i kompetencje tej kategorii nauczycieli. Oprócz tego znajdujemy tu wzmianki o sposobach kształcenia i doskonalenia andragogów w Polsce, a także bardzo interesujące (i nieznane w rodzimej literaturze dydaktycznej) klasyfikacje i opisy kompetencji nauczyciela – andragoga.

Kontekst organizacyjny jest jedną z dwóch podstawowych perspektyw umożliwiających przedstawienie tego, jak funkcjonuje oświata dorosłych tu i teraz – tj. w osnowie aktualnie zachodzących zmian politycznych, społecznych i ekonomicznych, co zdefiniowane zostało jako kultura uczenia się. Rozważania dotyczące edukacji dorosłych rozpatrywane zarówno z perspektywy organizacyjnej (formy organizacyjne, programy kształcenia, dobór treści, metod, realizacja procesu dydaktycznego na poziomie instytucji), jak i indywidualnej (style, strategie uczenia się jednostki) to treść trzeciego rozdziału książki. Nowoczesna kultura edukacji dorosłych oznacza konieczność sprostania wyzwaniom, jakie wynikają m.in. z przemian cywilizacyjnych oraz przystąpienia Polski do krajów Unii Europejskiej. Oznacza to, że w obecnej sytuacji potrzebni są „nowi uczniowie", „nowi nauczyciele" oraz „nowe instytucje edukacyjne". Kluczowe właściwości nowoczesnej edukacji dorosłych to różnorodność miejsca, czasu, środków kształcenia oraz form organizacyjnych procesu kształcenia. Oferta edukacyjna musi być zatem niesłychanie elastyczna (tzn. odpowiadać na jednostkowe i bardzo zróżnicowane potrzeby edukacyjne, a także nowoczesna (poprzez włączanie i wykorzystywanie kształcenia modułowego i na odległość, pełniejsze wykorzystywanie niedocenianych strategii: samokształcenia i doradztwa). Powyższych postulatów nie należy traktować jako propozycji wobec organizatorów edukacji dorosłych; ich uwzględnianie i realizacja – to konieczność, jeśli edukacja dorosłych ma sprostać wymaganiom społecznym.

Kolejne rozdziały książki (IV, V, VI, VII) mają charakter metodyczny – ich treść to niezbędny warsztat metodyczny każdego andragoga.

Na wyróżnienie zasługuje to, że rozważania metodyczne otwiera prezentacja trzech podstawowych modeli pracy edukacyjnej z dorosłymi: technologicznego, humanistycznego i krytycznego. Owe modele (odnoszące się do wszystkich nauczycieli, nie tylko andragogów) to trzy różne podejścia do kształcenia, trzy różne sposoby na definiowanie tego czym jest nauczanie i uczenie się. W każdym modelu nauczyciel pełni odmienną rolę, inne ma zadania do spełnienia, w każdym modelu stawia sobie inne cele i w każdym inaczej je osiąga (metody i środki). A zatem w każdym modelu andragog, rola jaką ma do spełnienia, jawi się nam nieco inaczej. Rzecz w tym, że owe modele to nie strategie kształcenia, które świadomie i celowo dobieramy stosownie

do potrzeb i warunków w jakich przebiega proces kształcenia; to teoretyczne podejścia, odmienne style nauczania oparte na swoistych (różnych oczywiście) koncepcjach psychologicznych i filozoficznych. W praktyce edukacyjnej podejście nauczyciela jest „swoistą mieszanką" elementów składowych wyróżnionych podejść. Zasadność ich omówienia w podręczniku przeznaczonym do pracy z dorosłymi polega na zaznajomieniu z różnymi perspektywami, ale przede wszystkim skłania czytelnika do refleksji nad własnym stylem. Nakłania go do podjęcia trudu świadomego zastanowienia się nad tym czym dla niego jest nauczanie i uczenie się i jakie on wyznacza sobie cele kształcenia. Dla refleksyjnych andragogów – charakterystycznych dla nowoczesnej kultury edukacji dorosłych – to nieodzowny składnik nabywania ich kompetencji.

Kolejne rozdziały mają charakter *stricte* metodyczny. Znajdujemy tu prezentację i wnikliwą analizę zasad pracy z dorosłymi (rozdział piąty) oraz wyczerpującą charakterystykę licznie zaprezentowanych metod nauczania––uczenia się (rozdział szósty). Tę część pracy zamyka rozdział o samokształceniu, które, zdaniem autorek, stanowi nadrzędną strategię edukacyjną i podstawę działalności umysłowej dorosłych uczących się.

Wiele uwagi autorki poświęcają problematyce doskonalenia andragogów. Spośród wielu płaszczyzn doskonalenia się nauczycieli wybór padł m.in. na poradnictwo. W rozdziale ósmym znajduje czytelnik szereg interesujących kwestii dotyczących m.in. różnych stylów doradzania (poradnictwo dyrektywne, dialogowe, liberalne); charakterystykę modeli działania doradców i radzących się (eksperta, informatora, konsultanta, opiekuna spolegliwego, leseferystę), a także bardzo ciekawe informacje na temat etapów doradzania i „narzędzi" (np. komunikacja niewerbalna), których znajomość i właściwe wykorzystanie w pracy doradczej stanowią o sukcesie osoby pracującej z dorosłymi. Osiąganiu optymalnych wyników w pracy z osobami dorosłymi służy także wiedza z zakresu dynamiki rozwoju pracy grupowej. Płaszczyzny i etapy rozwoju grupy, struktury grup, warunki efektywności pracy zespołowej oraz rodzaje konfliktów i sposoby ich rozwiązywania – zagadnienia omówione w kolejnym rozdziale – stanowią trafne uzupełnienie wiadomości z zakresu dydaktyki dorosłych.

Dwa ostatnie rozdziały mają charakter nieco odmienny. Rozdział dziesiąty wprowadza czytelnika w zagadnienia dotyczące Public Relations. Obecność w książce tych interesujących, aczkolwiek na pozór niezwiązanych z kształceniem andragogów treści wynika, zdaniem autorek, z chęci niekonwencjonalnego, a zarazem zgodnego z nowoczesną kulturą edukacji dorosłych przedstawienia zagadnień. Trudno wszakże zaprzeczyć temu, że korzystnym, a nawet niezbędnym dla pozyskania uczestników kształcenia jest posiadanie wiedzy na temat świadomego tworzenia wizerunku placówki edukacyjnej zarówno w otoczeniu zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Ostatni rozdział natomiast dotyczy zagranicznych doświadczeń związanych z edukacją dorosłych. Znajdujemy tu wskazania Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji ustawicznej, a także przejawy realizacji koncepcji kształcenia ustawicznego

w Niemczech, Wielkiej Brytanii, a nieco bardziej skrótowo we Francji, Holandii, Finlandii i Japonii. Jak twierdzą same autorki, prezentacja tych treści ma stanowić inspirację dla edukacji dorosłych w Polsce.

Sądzę, że ten krótki przegląd treści zawartych w omawianej pracy zachęci do sięgnięcia po nią. Ponadto na uwagę zasługuje układ treści w poszczególnych rozdziałach. Autorki zadbały o to, żeby każdy rozdział stanowił zamkniętą całość, co powoduje, że z powodzeniem można korzystać z pojedynczych części opracowania. Dodatkowo, w celu ułatwienia przyswajania poszczególnych treści, na początku rozdziałów znajdujemy w formie mind-maps prezentację kluczowych pojęć, na końcu natomiast pytania o fakty, pytania wymagające analizy, refleksji oraz sugestie na temat lektur.

Książka adresowana jest przede wszystkim do andragogów, ale nie ulega wątpliwości, że aktualność podejmowanej problematyki oraz wielowątkowość prezentowanych treści sprawia, iż jest ona godną polecenia lekturą nie tylko dla tej grupy odbiorców, ale także wszystkich dorosłych, którzy samodzielnie uczą się, sami wyznaczają sobie cele i zadania, samodzielnie dobierają treści oraz próbują stosować własne metody ich poznania. Recenzowana książka może mieć charakter zarówno poradnika służącego zapoznaniu z podstawowymi zagadnieniami andragogicznymi oraz być cenną pomocą dla osób uczących się samodzielnie na drodze samokształcenia.

Z pełnym przekonaniem polecam studiowanie tej lektury nie tylko nauczycielom i doradcom metodycznym w celu profesjonalizacji swojego warsztatu dydaktycznego, lecz także dużo większej grupie odbiorców – czytelnikom, którzy chcą doskonalić swoją wiedzę z dziedziny edukacji dorosłych oraz rozwijać kompetencje do samorefleksji.

*Renata Góralska*

**Małgorzata Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, t. 10, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009, ss. 329**

*Dyskursy młodych andragogów* to jubileuszowy, dziesiąty tom z serii, wydany przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego. Znalazły się w nim artykuły uczestników Dziesiątej Jubileuszowej Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Tom rozpoczynają dwa teksty, poruszające temat Letniej Szkoły Młodych Andragogów oraz wydawnictwa, które jest naukowym pokłosiem działalności Szkoły. Pierwszy z nich został przygotowany przez redaktora tomu, Małgorzatę Olejarz („Letnie szkoły i dyskursy młodych andragogów (1999–2009). Fakty – Doświadczenia – Refleksje"*).* Znajdziemy w nim najważniejsze informacje o 10-letniej historii Szkoły oraz osobach ją współtworzących. Ponadto autorka zaprezentowała sposoby funkcjonowania placówki, projekty w niej realizowane oraz metody w niej wykorzystywane. Dodatkowym walorem artykułu są przytoczone w nim liczne wypowiedzi uczestników

Szkoły oraz jej Mistrzów. Drugi artykuł, wprowadzający do niniejszego tomu, jest swego rodzaju sprawozdaniem z przebiegu X Letniej Szkoły Młodych Andragogów, sporządzonym przez Joannę Mintę. Poświęciła ona wiele miejsca na opisanie przebiegu jubileuszowych imprez oraz wykładów im towarzyszącym.

Dziesiąty tom *Dyskursów młodych andragogów* składa się z trzech części, noszących tytuły: Dyskurs Andragogiczny, Dyskurs Poradoznawczy oraz Dyskurs Kulturoznawczy. Najwięcej miejsca poświęcono dyskursowi andragogicznemu, w którym znalazło się dziesięć artykułów, z czego trzy z nich przygotowane zostały przez zaproszonych do współpracy z wydawnictwem autorów ze Szwecji. Pierwszy tekst, zamieszczony w tej części, autorstwa Agnieszki Bron, profesora Uniwersytetu w Sztokholmie, nosi tytuł „Biograficzność w badaniach andragogicznych". Jest to wnikliwa analiza badań biograficznych, począwszy od zarysu historycznego tej metody na tle badań społecznych, poprzez zaprezentowanie możliwości jej wykorzystania w działalności andragogicznej. Autorka poświęciła wiele uwagi rozważaniom, dotyczącym założeń metodologicznych tych badań oraz elementom związanym z biograficznym postrzeganiem życia człowieka (m.in. biograficzne uczenie się, zmiany życiowe w różnych kontekstach, trajektorie życia oraz doświadczenie zawieszenia).

„Niezgoda na siebie jako cecha dorosłości. Andragogiczne odczytanie koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego" to drugi artykuł, zamieszczony w tej części publikacji. Autorka, Natalia Sokołowicz, wykorzystała teorię Kazimierza Dąbrowskiego, aby zaprezentować istotne dla andragogiki pojęcie dorosłości z nowej, psychologicznej perspektywy. Zostały tu omówione teoretyczne założenia teorii dezintegracji pozytywnej oraz jej poziomy. Szczególną uwagę poświęcono mechanizmom, pojawiającym się na dwóch, spośród pięciu poziomów, które odpowiadają za kształt człowieka dorosłego. Elementem kończącym rozważania autorki są uwagi o zagrożeniach, pułapkach pojawiających się w trakcie rozwoju.

Kolejnym artykułem, podejmującym temat badań biograficznych, jest tekst Małgorzaty Malec „Biograficzne uczenie się osób dorosłych doświadczających niepełnosprawności". Podbudowę teoretyczną jej rozważań stanowił społeczny model niepełnosprawności Gordona Hughesa, poszerzany przez autorkę w postaci modelu społeczno-kulturowego. Umożliwił on postrzeganie złożoności funkcjonowania podmiotu uczestniczącego w prowadzonych przez autorkę badaniach biograficznych. W artykule zostały opisane wnioski, wypływające z narracji przeprowadzonych z dorosłymi, niepełnosprawnymi osobami, uporządkowane w postaci płaszczyzn biograficznego uczenia się.

„Opowieść o przebiegu życia jako klucz do uczenia się" to tekst autorstwa Agnieszki Bron oraz jej seminarzystki Christiny Lönnheden. Została tu przytoczona historia życia mężczyzny, kształcącego się na szczeblu wyższym, jako przykład biograficznego, refleksyjnego uczenia się. Poszczególne etapy życia oraz ważne wydarzenia zostały poparte fragmentami opowieści ich auto-

ra oraz opatrzone komentarzem. Autorki spostrzegły znaczącą rolę badacza w trakcie prowadzenia wywiadu biograficznego oraz wzajemny wpływ na siebie jego uczestników.

Kolejny tekst, znajdujący się w pierwszej części publikacji, którego autorką jest Rebecca Moeschlin, kolejna seminarzystka Agnieszki Bron, dotyczy pojęcia krytycznych punktów w ludzkiej biografii. Autorka przeanalizowała dwie opowieści, uzyskanymi w trakcie badań. Następnie na ich przykładzie zaprezentowała znaczenia przełomowych momentów w kształtowaniu się biografii. Prowadzona przez nią narracja stała się częścią biograficznego uczenia się. Autorka dostrzegła w przełomowych punktach nie tylko znaczenie psychiczne i intelektualne, lecz także emocjonalne oraz społeczne.

Kolejny tekst, zamieszczony w tej części, pt. „O społecznym uczeniu się w Letniej Szkole Młodych Andragogów", prezentuje znaczenie zajęć, prowadzonych w takcie spotkań Szkoły dla rozwoju jej uczestników. Autorka, Magdalena Czubak-Koch, zwróciła uwagę na społeczny aspekt uczenia się kursantów. Założenia teoretyczne jej rozważań odwołują się do teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury, Etienne Wengera oraz Roberta Zajonca. Magdalena Czubak-Koch rozpatrzyła w tekście zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla rozwoju uczestników Szkoły Młodych Andragogów, wynikające z: postrzegania placówki jako społecznej praktyki, uczenia się przez modelowanie oraz znaczenia facylitacji społecznej.

Ewa Bochno, autorka tekstu „Studenckie konferencje naukowe szansą na rozwijanie wyobraźni socjologicznej studentów" przedstawiła refleksje nad korzyściami, wynikającymi z przygotowywania oraz prowadzenia przez studentów konferencji. Rozważania zostały oparte na badaniach, dotyczących wyobraźni społecznej i jej składników według koncepcji C.W. Mills'a. Autorka dostrzegła szansę rozwoju tej kompetencji w trakcie realizacji konferencji studenckiej.

Marcin Szumigraj w tekście pt. „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci. O strategiach przetrwania uczniów dorosłych" podjął się rozważań na temat specyfiki uczenia się dorosłych oraz jej uwarunkowań. Autor starał się odpowiedzieć na pytanie o sposoby postępowania, strategie radzenia sobie z lękiem uczniów młodocianych oraz dorosłych. Prezentuje on dostrzeżone różnice i podobieństwa.

Dwa ostatnie artykuły, zamieszczone w tej części, dotyczą e-learningu. Pierwszy z nich, „Edukacja na odległość i kształcenie dorosłych", Anny Walulik, dogłębnie analizuje wyjątkowość tego typu kształcenia. Autorka rozpoczęła artykuł od rysu historycznego tego typu edukacji, prezentując specyfikę kształcenia korespondencyjnego, jego zalety i wady oraz profil człowieka dorosłego jako odbiorcy tego typu oferty. Kolejnym tekstem, dotykającym tematu edukacji na odległość jest artykuł Elżbiety Woźniak „Polski Uniwersytet Wirtualny jako nowa forma dostępu do kształcenia dla emigrantów", prezentujący placówkę, oferującą e-learning. Czytelnik odnajdzie tam informacje, dotyczące historii PUW, sposobu jego funkcjonowania oraz dane statystyczne,

dotyczące osób korzystających z jego kursów. Autorka dostrzegła w tej instytucji szeroką ofertę edukacyjną, skierowaną do emigrantów, czemu poświęciła wiele miejsca w swych rozważaniach.

Druga część *Dyskursów młodych andragogów* to Dyskurs Poradoznawczy. Reprezentuje ją pięć artykułów. Pierwszy z nich „Filozoficzne inspiracje w poradnictwie", Agnieszki Zembrzuskiej, ukazał wpływ perspektywy filozoficznej (na przykładzie fenomenologii, hermeneutyki, egzystencjalizmu oraz filozofii dialogu) na współczesną praktykę poradniczą. Autorka wyjaśniła, że normy i wartości, wypływające z poglądów filozoficznych są podstawą działalności doradcy. Zaprezentowała również nową dla polskiej rzeczywistości formę poradnictwa, jaką jest poradnictwo filozoficzne.

Trudny temat podjęła Agnieszka Czerkawska, opisując nieetyczne zachowania doradców w trakcie wypełniania obowiązków zawodowych. Tekst pt. „Strefa cienia" w pracy doradcy" ukazał wpływ niekorzystnych działań osoby radzącej, wynikających z nadużyć oraz zaniedbań klienta. Autorka zauważyła, że omawiana sytuacja ma szeroko rozumiane konsekwencje w perspektywie mikro i makrospołecznej.

W kolejnym artykule, Joanny Kłodkowskiej pt. „Redefiniowanie standardu funkcjonowania Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy przez pracowników placówki", został omówiony proces redefiniowania definicji centralnych, w trakcie przenoszenia ich na grunt lokalny. Tekst omawia realizowanie przez lokalne instytucje założeń, wynikających z rozporządzeń i ustaleń na wyższym szczeblu. Swoje rozważania autorka oparła na obserwacjach poczynionych w trakcie tworzenia nowej placówki Młodzieżowego Centrum Kariery Ochotniczych Hufców Pracy. Proces redefiniowania odbywa się w trzech obszarach: współpracy, wyposażenia i zasobów ludzkich. Analizie ostatniego z nich autorka poświęciła najwięcej uwagi.

Interesujące rozważania, dotyczące nowego obszaru poradnictwa, poruszyła Daria Zielińska-Pękał w artykule „Klient w poradnictwie telewizyjnym – między oglądaniem a doświadczaniem". Rozważania autorki zostały poparte sondażem, dotyczącym sposobów „bycia" z mediami. Dzięki temu zaproponowano klasyfikację uczestników oraz ich postaw wobec sytuacji poradnictwa telewizyjnego.

Ewa Trębińska-Szumigraj w artykule „Modyfikacja postawy jako sposób radzenia sobie z problemami" zaprezentowała wyniki swoich badań biograficznych, którym poddała matki dzieci narkomanów. W niniejszym tekście przedstawiła ciekawe spostrzeżenia, dotyczące sposobu radzenia sobie z trudną sytuacją, poprzez zmianę postawy widzenia siebie w roli matki, uznania samodzielności dorosłego dziecka, rozumienia swojej odrębności, aż do osiągnięcia życiowej mądrości. Każdy z omawianych etapów zmian został poparty wypowiedziami badanych kobiet, co podnosi walory artykułu. Dzięki dokładnej analizie losów matek, autorka sformułowała etapy przemian od zniewolenia do uwolnienia się od problemu.

Ostatnią częścią *Dyskursów młodych andragogów* jest grupa artykułów, opatrzona tytułem Dyskurs Kulturoznawczy. Znajduje się tu siedem tekstów, które rozpoczyna Anna Bilon rozważaniami na temat wielokulturowości. Autorka podjęła próbę zdefiniowania wielokulturowości, co doprowadziło do wyodrębnienia kilku grup sposobów postrzegania tego terminu. Zauważyła ona komponent ideologiczny oraz etyczno-moralny, wiążący się z tym pojęciem.

Kolejny artykuł, zamieszczony w tej części, nawiązuje do wcześniejszego tematu. Sylwia Słowińska w tekście „Niemieckie projekty socjokulturalne przestrzenią edukacji dla społeczeństwa wielokulturowego" zdefiniowała interkulturowość oraz uczenie się interkulturowe, prezentując ich mocne i słabe strony. Najwięcej miejsca autorka poświęciła zaprezentowaniu, podejmowanych w Niemczech projektów socjokulturalnych z zakresu edukacji interkulturowej. Zwróciła ona uwagę na liczne dziedziny, jakich tyczą się owe projekty oraz na cele i założenia, przyświecające działaniom w wielokulturowej rzeczywistości.

Kolejne rozważania przenoszą czytelnika na grunt irlandzkiej andragogiki. Monika Gromadzka zaprezentowała w nim rolę Festiwalu Bealtaine w aktywizowaniu osób starszych oraz integracji międzypokoleniowej. W tekście znajduje się wiele informacji na temat historii oraz obecnej formuły imprezy. Jego przesłaniem jest uświadomienie kreatywności ludzi w podeszłym wieku, realizowanym poprzez szereg imprez, których inicjatorami i odbiorcami są osoby w okresie późnej dorosłości.

Następne dwa artykuły dotyczą cyberprzestrzeni. Marek Mirosław Pakoński podjął temat nowych możliwości animacji kulturowej, jakie stwarza Internet. Tekst pt. „Cyberkultura jako przestrzeń działań animacyjnych. O szansach e-animacji" pokazuje potrzeby, możliwości i zagrożenia, wynikające z wkroczenia animacji kulturowej do przestrzeni cybernetycznej. Autor dostrzegł w e-animacji szansę podniesienia wartości kultury, niszczonej przez właściwości Internetu oraz kształtowania potencjału społeczeństwa w nowym, wymagającym ukierunkowania obszarze. Rozprzestrzeniający się zasięg Internetu wkroczył również do środowisk wiejskich. Jeden z jego elementów, jakim są biuletyny informacyjne, stał się tematem rozważań Łukasza Hajduka – „Sieciowe biuletyny informacyjne a rozwój środowisk wiejskich" prezentuje wyniki analizy dwóch biuletynów – newsletterów, pod względem możliwości wpływu na jakość życia mieszkańców wsi. Autor wyróżnił obszary, w których nowe możliwości cyberprzestrzeni ułatwiają życie na obszarach wiejskich i „skracają dystans" do oferty kulturalnej czy edukacyjnej. Łukasz Hajduk zauważył również znaczącą rolę newsletterów w informowaniu mieszkańców wsi. Zaprezentował ich specyfikę, zawartość oraz grupy odbiorców.

Następne rozważania dotyczą feminizmu oraz wiedzy społecznej, z zakresu lokalnej aktywności grup feministycznych, na przykładzie badań przeprowadzonych przez Ewę Lewandowską w Zielonej Górze. Tekst „Zielonogó-

rzanie o feminizmie. Komunikat z badań pilotażowych" przedstawia informacje, zdobyte przez autorkę wśród różnorodnych grup mieszkańców.

Ostatnim artykułem, zamieszczonym w *Dyskursach młodych andragogów*, jest „Bigoreksja wśród mężczyzn – problem realny czy wymyślony? Komunikat z badań w zielonogórskich siłowniach" Tatiany Maciejewskiej. Autorka poruszyła temat zaburzeń postrzegania siebie, który wiąże się z nadmierną dbałością o kondycję fizyczną oraz rozrost tkanki mięśniowej, kosztem zdrowia oraz życia zawodowego i prywatnego. Rozważania zostały opatrzone wstępem teoretycznym, a dodatkowym ich walorem jest poparcie ilościowymi i jakościowymi badaniami. Dzięki nim autorka zyskała ogląd na realia problemu bigoreksji, jej przyczyny oraz szacunkowy zasięg zjawiska na obszarze badanego miasta. Uzupełnieniem tych rozważań jest umiejscowienie problemu w społeczno-kulturowym kontekście.

Każdy z prezentowanych artykułów jest zakończony krótkim streszczeniem w języku angielskim. Na ostatniej stronie tomu czytelnik odnajdzie informacje na temat autorów poszczególnych tekstów.

Dziesiąty, Jubileuszowy tom *Dyskursów młodych andragogów* porusza niezwykle ważne dla współczesnej andragogiki tematy oraz dylematy dotąd nierozstrzygnięte. Dzięki opiece recenzenta naukowego omawianego tomu, Ewie Kurantowicz, został zapewniony wysoki poziom dyskutowanych kwestii. Pamiętając, że niniejsza publikacja jest owocem naukowych rozważań uczestników Letniej Szkoły Młodych Andragogów, zauważyłam solidne przygotowanie się autorów do przygotowania tekstów. Każdorazowo nawiązują one do współczesnej literatury tematu, uwzględniając interdyscyplinarny charakter wielu z omawianych wątków. Jasna konstrukcja tekstów sprzyja zrozumieniu obszaru badawczego, będącego punktem zainteresowań autora.

*Małgorzata Kozłowska*

**Zofia Olszakowska-Glazer i in., *Mały skrawek wolnej Polski. Szkoła Spółdzielcza dla Dorosłych Związku Spółdzielni Spożywców RP „Społem" na Lubelszczyźnie 1940–1953*, Warszawa 2007, ss. 140**

Przed kilkunastu miesiącami – staraniem Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego oraz Zakładu Historii Ruchu Ludowego – ukazała się interesująca publikacja z zakresu dziejów polskiej oświaty dorosłych okresu II wojny światowej i pierwszych lat powojennych. Zespół autorski w składzie: Zofia Olszakowska-Glazer, Wanda Wyrobkowa-Pawłowska, Franciszek Trojnar i Mieczysław Kuna przygotowali dobrze udokumentowaną źródłowo monografię Szkoły Spółdzielczej dla Dorosłych powstałej na Lubelszczyźnie pod koniec 1940 roku – i działającej przez kolejnych 13 lat. Placówka w czasie swojego istnienia wielokrotnie zmieniała siedzibę: działalność rozpoczęła w Zakrzówku (rok szkolny 1940/1941), następnie przeniesiona została do

Bychawy (1941/1942), ponownie – do Zakrzówka (1942/1943), następnie do Sobieszyna (1943/1944). U schyłku wojny uzyskała siedzibę w Brzozowej (1944/1945). Jeszcze przez kilka lat szkoła kontynuowała pracę także w okresie powojennym w Łysołajach (do 1953). Zmiany bazy były powodowane najczęściej albo koniecznością pilnego przeprowadzania remontu, albo możliwościami pozyskania nowego budynku. Jak wspomina Z. Olszakowska-Glazer, na przykład „ulokowanie szkoły w Zakrzówku (powiat Kraśnik) podyktowane było względami praktycznymi, jak również względami bezpieczeństwa. Oddalenie od głównych traktów: 12 km od najbliższego miasta – Kraśnika i 7 km od stacji kolejowej Wilkołaz, zdawało się w znacznym stopniu zabezpieczać przed »wizytami« Niemców" (s. 24). Łącznie do społemowskiej szkoły uczęszczało w okresie 1940–1945 aż 387 słuchaczek i słuchaczy. Była to głównie młodzież wiejska w wieku pomiędzy 18 a 28 lat o różnym poziomie – najczęściej niskim – wcześniejszego wykształcenia (s. 35).

Monografia składa się z ośmiu rozdziałów oraz wstępu i zakończenia przygotowanych przez wymieniony wyżej zespół autorów. Dodajmy, że wszyscy oni są albo dawnymi nauczycielami Szkoły Spółdzielczej dla Dorosłych, albo też jej wychowankami. Całość poprzedza krótkie słowo „Od Wydawcy" przygotowane przez dr. Janusza Gmitruka – Dyrektora Muzeum HPRL (s. 7––8), a kończy indeks nazwisk przygotowany przez Dorotę Pasiak-Wąsik (s. 121–123) oraz załącznik z 36 biało-czarnymi zdjęciami wybranymi ze zbiorów własnych przez Zofię Olszakowską-Glazer (s. 124–140).

We wprowadzeniu J. Gmitruka znajdujemy uzasadnienie podjęcia współcześnie zadania przygotowania i wydania prezentowanej tu publikacji: „Szkoła Spółdzielcza dla Dorosłych Związku Spółdzielni Spożywców RP »Społem« na Lubelszczyźnie (1940–1953) (…) jest pięknym przykładem, jak spółdzielcy, ludowcy i wiciarze w warunkach wojny i okupacji wdrażali w życie swe najwznioślejsze ideały poprzez wychowanie i kształcenie młodzieży wiejskiej, pozbawionej przez okupanta niezbędnej edukacji, narażonej na wynarodowienie, wywózkę na roboty do III Rzeszy i zerwanie więzi dziedzictwa kulturowego oraz jak próbowali to czynić w powojennej Polsce" (s. 9).

Przyglądając się dziejom lubelskiej szkoły społemowskiej przypomnieć należy, że spółdzielczość była ważnym rytem polskiego ruchu ludowego w okresie międzywojnia. Za sprawą takich liderów chłopskich, jak np. Stanisław A. Thugutt (1873–1941) idee spółdzielczości zyskiwały sobie bowiem stopniową popularność – zwłaszcza wśród przedstawicieli młodego pokolenia chłopów, wchodzącego w dorosłość w latach trzydziestych ubiegłego stulecia. Aby się o tym przekonać, wystarczy przejrzeć np. któryś z tomów „Pamiętników chłopów polskich" Józefa Chałasińskiego czy wybrane numery „Siewu" lub „Wici" – oficjalnych periodyków obu rywalizujących wówczas z sobą organizacji młodzieży wiejskiej. Tak więc szkolnictwo spółdzielcze czasów wojny – jako jedno z nielicznych, na otwarcie którego okupant wydawał jednak pozwolenie – kontynuowało i rozwijało idee stosunkowo dobrze upo-

wszechnione już przed wojną (por. też część: „Słowo o spółdzielczości" Z. Olszakowskiej-Glazer, s. 11–18).

Niewątpliwie siłą prezentowanej w książce Szkoły Spółdzielczej na Lubelszczyźnie była jej kadra pedagogiczna. Widać to wyraźnie w zderzeniu z kadrą bliźniaczej Szkoły Spółdzielczej w Gaci k. Przeworska i 26 innych jednorocznych szkół przysposobienia spółdzielczego I stopnia, które „Społem" powołało do życia w okresie okupacji (s. 17). Dobrze zatem się stało, że zespół autorski postanowił wyodrębnić w książce odrębny rozdział poświęcony zespołowi pedagogicznemu placówki w okresie okupacji (s. 51–67). Z perspektywy dziesięcioleci widać, że wiele osób z ówczesnego grona nauczycielskiego było jednostkami nieprzeciętnymi. Organizatorem i kierownikiem placówki przez pierwsze dwa lata jej funkcjonowania był np. Paweł Edward Chadaj (1896–1964) – przedwojenny poseł na Sejm z ramienia PSL „Wyzwolenie" oraz kierownik Uniwersytetu Ludowego w Sokołówku w latach 1938–1939. Latem 1942 roku w związku z działalnością w strukturach Batalionów Chłopskich i wojewódzkiego „Rocha" przekazał on kierownictwo szkoły Zofii Olszakowskiej (1915–2007) – absolwentce SGH w Warszawie oraz przedwojennej stypendystce szwedzkiego ruchu spółdzielczego. Wśród nauczycieli znajdziemy między innymi: w roku szkolnym 1941/1942 Hannę Chorążynę (1914–1999) – późniejszą doktor nauk biologicznych i jedną z najważniejszych postaci polskiego ruchu ludowego po II wojnie światowej, od roku szkolnego 1942/1943 Wandę Wyrobkową-Pawłowską (1912–1999) – późniejszą doktor nauk humanistycznych i współpracownicę prof. Heleny Radlińskiej, w latach 1944–1953 Franciszka Trojnara (ur. 1918) – późniejszego doktora nauk historycznych i wielkiego propagatora spółdzielczości w okresie powojennym czy związanego z placówką od jesieni 1942 roku Kazimierza Krajkę (1916–1993) – orędownika idei spółdzielczości i powojennego wielce cenionego dyrektora kilku lubelskich szkół średnich. Takie grono pedagogiczne gwarantowało nie tylko wysoki poziom kształcenia, ale też miało wielki wpływ wychowawczy na grono młodych spółdzielców.

Analiza działalności szkoły oraz zaangażowania jej nauczycieli i uczniów w ruch konspiracyjny uprawnia także do wniosku, że w szkole na Lubelszczyźnie w czasie okupacji – oprócz oficjalnej pracy dydaktyczno-wychowawczej według scenariuszy zatwierdzonych przez Niemców i przez nich kontrolowanych – istniało też „drugie życie". Na użytek wewnętrzny społeczności szkolnej został bowiem wypracowany specyficzny mikrosystem wychowawczy, oparty o rozbudzanie i pielęgnowanie głębokiego patriotyzmu i współodpowiedzialności za losy Ojczyzny oraz tolerancję dla odmiennych poglądów religijnych i politycznych. Wątki dotyczące tych kwestii poruszane są zwłaszcza w części „Założenia programowe i historia Szkoły w czasie okupacji" autorstwa Zofii Olszakowskiej-Glazer (s. 19–34), ale też w charakterystyce pracy wychowawczej placówki przygotowanej przez jednego z absolwentów szkoły, Mieczysława Kunę („Zespół uczniowski i życie wewnętrzne Szkoły", s. 35–50).

W czasie ferii uczniowie aktywnie włączali się w działalność konspiracyjną w swoich miejscowościach. Dodajmy, że sytuacja polityczno-organizacyjna w lubelskim podziemiu była bardzo złożona. Szczególnie mocną pozycję miało Stronnictwo Ludowe „Roch". Grono sympatyków zjednała też w drugiej części wojny np. Polska Partia Robotnicza. To powodowało, że w tym samym rejonie operowały – często skonfliktowane ze sobą – oddziały Batalionów Chłopskich, Armii Krajowej i Armii Ludowej. Sytuacja ta w jakiś sposób przenosiła się na grono uczniowskie. Wymagało to od nauczycieli Szkoły Spółdzielczej dla Dorosłych nieustannej uwagi, aby zewnętrzne konflikty podziemia nie rzutowały na sytuację wewnątrz placówki. Bywały sytuacje drastycznie trudne – morderstwo ucznia przez NSZ za lewicowe sympatie (absolwentem szkoły, który nie przysporzył jej niestety chwały, był też Bolesław Kaźmierczak vel Kowalski, ps. „Cień" – mroczna postać tamtejszego podziemia, którego oddział zyskał złą sławę m.in. mordem oddziału AK w Owczarni 4 maja 1944 r. (s. 28). Ze względu na położenie na uboczu szkoła często stanowiła również schronienie – m.in. dla żydowskiej sieroty – córki Cypry Jabłoń, koleżanki Zofii Olszakowskiej z gimnazjum żeńskiego w Siedlcach, która zginęła w getcie (s. 31). Ukrywano ją pod opieką szkoły na miejscowej plebani, za co po wojnie Z. Olszakowska-Glazer otrzymała medal „Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata" (por.: M. Dębowczyk, *Zapomniana reduta polskości w czasie okupacji, czyli spółdzielcza szkoła w Bychawie w latach 1941/1942*, „Głos Regionalistów" (Bychawa) 2007, nr 4(36), s. 1); znalazł w niej azyl także syn Stanisława Mikołajczyka – Marian, który pod zmienionym nazwiskiem (Ignasiak) był uczniem szkoły w bychawskim okresie jej funkcjonowania (s. 27).

Przyglądając się losom absolwentów (części: Franciszek Trojnar – „Szkoła w świetle wypowiedzi absolwentów", s. 75–102 oraz Z. Olszakowska-Glazer, M. Kuna – „Spotkanie po 30 latach – Zjazd Koleżeński", s. 111––119) zauważymy, że Szkoła dla Dorosłych była rzeczywistą kuźnią kadr dla polskiej spółdzielczości. W okresie powojennym wielu jej wychowanków podjęło pracę w spółdzielczości.

Nie ze wszystkimi interpretacjami zawartymi w publikacji wypadałoby się współcześnie zgodzić. Z jednej strony wskazywać to może na fakt, że duże partie opracowania zostały przygotowane jeszcze w czasach minionej epoki i następnie długo czekały na opublikowanie. To powoduje, że uwypuklane są wielokrotnie wątki AL-owskie i PPR-owskie, pominięte zaś całkowicie – zapewne z powodu ich związków z posanacyjną częścią przedwojennego ruchu ludowego – wątki dotyczące niezwykle silnej na tamtym terenie organizacji wojskowej „Racławice", do której musieli należeć przecież uczniowie szkoły oraz akcentowanie powiązań ze Związkiem Młodzieży Wiejskiej „Wici" i widoczna marginalizacja relacji nauczycieli i uczniów z Centralnym Związkiem Młodzieży Wiejskiej „Siew". Stąd na przykład nie przekonują współczesnie co do swej wiarygodności wyniki badań przeprowadzonych zapewne jeszcze w latach 60. lub 70. XX wieku – prezentowane przez Wandę

Wyrobkową-Pawłowską w części pt. „Uczniowie szkoły w ujęciu statystycznym" (s. 67–73). Budzą one wątpliwości zwłaszcza we fragmentach prezentujących postawy polityczne i formy zaangażowania konspiracyjnego uczniów, tym większe, że czytelnik nie otrzymuje jakiejkolwiek informacji na temat metodologii ich prowadzenia. Trochę szkoda zatem, że wydawcy – przygotowując wszak ciekawy i cenny tekst do druku już w 2007 roku – nie pokusili się o zaopatrzenie go w stosowne przypisy i komentarze. Nie można mieć bowiem pretensji o poglądy do samych autorów. Niemniej brak uwspółcześnionych komentarzy może powodować, że współczesny mniej krytyczny czytelnik może wyrobić sobie nie do końca prawdziwy obraz rzeczywistości. Lektura „Małego skrawka wolnej Polski…" wymaga zatem od czytającego pewnej ostrożności, niemniej cała publikacja zasługuje na uwagę, zarówno ze względu na niepoślednie znaczenie placówki, której dotyczy, jak i na fakt przywołania interesującej a zapomnianej karty z dziejów polskiego szkolnictwa dla dorosłych doby okupacji.

Jest jeszcze jeden element prezentowanej tu monografii, na który autor niniejszego omówienia chciałby jeszcze zwrócić uwagę. Wydaje się to właściwe tym bardziej, że sami twórcy książki nie zaakcentowali go dostatecznie mocno. Otóż z drobnych fragmentów zamieszczonych w różnych częściach publikacji wyłaniają się czytelne związki idei Szkoły Spółdzielczej dla Dorosłych z ideami uniwersytetów ludowych. Między innymi fakt, iż zakład oświatowy w Zakrzówku stworzył Paweł Chadaj, który przed wojną przez dwa lata kierował jednym z najbardziej znanych polskich UL-ów – Uniwersytetem Ludowym im. Jadwigi Dziubińskiej w Sokołówku, prowadzonym przez Fundację im. Tomasza Klonowskiego. Przez pewien czas nauczycielką Uniwersytetu Ludowego przed wojną była także Anna Gadzalanka (Bojarowa) (1907––1995) – wykładająca zagadnienia społeczno-gospodarcze wsi, która w roku 1937/1938 pracowała z kolei na Uniwersytecie Ludowym w Nietążkowie (s. 57–58).

Paweł Chadaj przeniósł do wojennej szkoły społemowskiej wiele elementów właściwych zakładom o charakterze grundtvigiańskim (por. np. s. 20, 41––42, 53, 99, 114). Zastosowaniu UL-owskich metod pracy sprzyjało wspólne zamieszkiwanie większości uczniów w przyszkolnym internacie. Takie elementy demokracji wewnątrzszkolnej, jak na przykład samorząd słuchaczy, partnerstwo na linii wychowawca – wychowanek, współodpowiedzialność całej wspólnoty za najważniejsze dla wspólnoty szkolnej decyzje i ich wykonanie – zaczerpnięte przez P. Chadaja bezpośrednio z uniwersytetu ludowego – były jednocześnie doskonałym treningiem praktycznym przyszłych działań w spółdzielczości spożywców. Z kolei Spółdzielnia Uczniowska („Ogniwo") – działająca na terenie szkoły czy Spółdzielnia Internatowa („Przyszłość") – działająca na terenie internatu były tymi elementami spółdzielczości, które już w dwudziestoleciu międzywojennym skutecznie przeniknęły z koncepcji kooperatywizmu do polskich placówek UL-owskich (s. 37–38). W poszczególnych latach pracy szkoły wśród uczniów pojawiali się słuchacze przedwojen-

nych UL-ów – m.in. z Szyc, Gaci Przeworskiej czy Sokołówka (s. 69). Tak było na przykład podczas roku szkolnego 1941/1942 w społeczności szkolnej pojawiło się grono „Gacaków" – wychowanków Ignacego Solarza z Uniwersytetu Ludowego w Gaci Przeworskiej, odznaczających się „dużą kulturą i rozbudzeniem społecznym" (s. 44). Ważnym elementem uzupełniającym życie wewnętrzne tej społemowskiej szkoły stał się również śpiew i elementy teatru ludowego, co jest kolejnym elementem wskazującym na inspiracje płynące z kierunku przedwojennych polskich uniwersytetów ludowych – np. z działalności Zofii Solarzowej w Szycach i Gaci.

Mimo iż sami autorzy książki tego nie czynią, można by zatem zaryzykować tezę – że niezależnie od swych zasług dla rodzimego ruchu spółdzielczego – Szkoła Spółdzielcza dla Dorosłych ZSS „Społem" na Lubelszczyźnie była swoistą próbą praktycznej kontynuacji tradycji uniwersytetów ludowych w zakresie możliwym do realizacji w realiach II wojny światowej. Ciekawy to wątek – warty zapewne przeprowadzenia szerszych badań w przyszłości.

*Tomasz Maliszewski*

**Stanisław Palka (red.),** ***Podstawy metodologii badań w pedagogice*****, GWP, Gdańsk 2009, ss. 480**

Nakładem Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego ukazała się ciekawa pozycja z zakresu metodologii badań pedagogicznych, przygotowana pod redakcją Stanisława Palki. Książka składa się z 6 części i 25 rozdziałów, z których każdy napisany został przez innego autora. Autorzy ci to pracownicy naukowi różnych polskich ośrodków akademickich, reprezentujący w sumie 16 instytucji naukowych, a w liczbie tej znalazło się aż 14 uniwersytetów.

Publikacja potraktowana została jako podręcznik akademicki, choć przeznaczony raczej dla czytelnika znającego przynajmniej podstawy metodologiczne w pedagogice. W pozycji tej starano się przedstawić wszystkie najważniejsze etapy postępowania badawczego, wraz z zachowaniem ich kolejności, jednakże przeprowadzone analizy mają charakter bardziej zaawansowany.

W części pierwszej, poświęconej podstawom badań pedagogicznych zamieszczone zostały trzy rozdziały. Nakreślono w niej epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań (M. Nowak), humanistyczne i przyrodnicze podstawy badań pedagogicznych (D. Kubinowski) oraz miejsce badań pedagogicznych w rodzinie nauk społeczno-humanistycznych (T. Hejnicka-Bezwińska). Część ta ma charakter bardziej ogólny i wprowadzający do takich zagadnień, jak relacje pomiędzy teorią a praktyką, kryterium prawdy w badaniach, tradycje badawcze pozytywistyczne i humanistyczne, paradygmaty czy przemiany myśli pedagogicznej. Rozważania autorów dotyczą

w dużej mierze tożsamości pedagogiki jako dyscypliny naukowej i jej metodologii.

Część druga, w której zamieszczono cztery rozdziały, traktuje o ogólnych rodzajach badań pedagogicznych. Przedstawiono w niej zatem specyfikę badań prowadzonych w nurcie ilościowym (T. Pilch), jak też jakościowym (B. Smolińska-Theiss i W. Theiss), badania pedagogiczne prowadzone w orientacji fenomenologicznej i hermeneutycznej (K. Ablewicz) czy pojęcie i odmiany triangulacji w badaniach (W. Dróżka). Czytelnik może zatem zapoznać się z cechami specyficznymi dla badań ilościowych i jakościowych, z ich poszczególnymi elementami i etapami prowadzenia, z istotną kategorią rozumienia w przypadku badań fenomenologicznych i hermeneutycznych i ich zastosowaniem w pedagogice, jak też z tym, czy i w jaki sposób można ze sobą połączyć badania ilościowe i jakościowe.

O tym, jak wygląda tok postępowania w badaniach ilościowych traktuje część czwarta publikacji, zawierająca cztery rozdziały. Przedstawione w niej zostały takie zagadnienia, jak modelowanie w badaniach pedagogicznych (K. Duraj-Nowakowa), przygotowanie do badań (A.W. Maszke), realizacja badań i opracowanie ich wyników (B. Walasek-Jarosz) oraz uogólnianie wyników badań i wyprowadzanie wniosków (K. Rubacha). Część ta prowadzi zatem czytelnika przez kolejne kroki, jakie są niezbędne, aby przeprowadzić badania o charakterze ilościowym. Poczynając od określenia modelu owych badań i pewnych przedzałożeń, przez to jak je zaplanować ze wszystkimi koniecznymi elementami (przedmiot, problematyka badawcza, hipotezy, zmienne, wskaźniki), jak zbierać i analizować dane ilościowe oraz reprezentować je w postaci graficznej, do ostatniego, ale niezwykle ważnego etapu, jakim jest wnioskowanie, generalizacja czy dochodzenie do teorii.

Część czwarta, poświęcona szczegółowym rodzajom badań pedagogicznym, jest najobszerniejsza, złożyło się na nią bowiem osiem rozdziałów. W dużej mierze opracowane zostały badania o charakterze jakościowym, jak też poszczególne rodzaje badań ze względu na funkcje, które mogą być przez nie spełniane w pedagogicznym poznaniu naukowym. W części tej zapoznać się można zatem z badaniami opisowymi i diagnostycznymi (D. Skulicz), badaniami wyjaśniającymi i weryfikacyjnymi (M. Kowalczuk), badaniami biograficznymi (D. Lalak), badaniami projektującymi i prognostycznymi (J. Kruk), badaniami historycznymi (S. Sztobryn), badaniami porównawczymi (M. Myszkowska-Litwa), badaniami w działaniu (M. Czerepaniak-Walczak) i badaniami z pogranicza pedagogiki oraz nauk z nią współdziałających (S. Palka). Czytelnik dostaje zatem szeroki obraz badań w dużej mierze terenowych, wymagających dłuższego kontaktu z badanymi osobami, instytucjami czy dokumentami. Autorzy przedstawili etapy postępowania badawczego oraz specyfikę każdego z omawianych rodzajów badań, wraz ze zwróceniem uwagi na możliwości ich zastosowania w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych.

W piątej części, poświęconej cechom badań pedagogicznych, znalazły się trzy rozdziały. Poruszone zostały w niej niezwykle ważne zagadnienia, jak etyka badań naukowych (J. Lipiec), racjonalność badań pedagogicznych (U. Morszczyńska) czy efektywność tych badań (W. Kojs). Autorzy zwrócili uwagę na te aspekty badań pedagogicznych, które nie powinny być pomijane, a które nie zawsze są należycie uwzględniane, jak podstawowe zasady etyczne, którymi w badaniach, szczególnie pedagogicznych, winniśmy się kierować, jak poprzez badania dojść do wiedzy racjonalnej oraz jak ocenić wyniki badań pedagogicznych w aspekcie ich praktycznego zastosowania.

Ostatnia, szósta część, poświęcona uwarunkowaniom badań pedagogicznych, składa się z trzech rozdziałów. Część ta traktuje o istotnych czynnikach wpływających na kształt badań pedagogicznych i wszelkie zmiany w tym zakresie. Do uwarunkowań tych należą czynniki psychologiczne (E. Piotrowski), społeczne (B. Urban) oraz kulturowe (B. Przyborowska). Istotne jest bowiem posiadanie odpowiedniej świadomości metodologicznej, postaw i oczekiwań, świadomości problemów społecznych (w tym przypadku szczególnie uwzględnione zostały problemy pedagogiki resocjalizacyjnej), a także wpływ kultury, pojmowanej szeroko, jako atrybut człowieka, wyznaczający sposób jego życia i myślenia, w tym również myślenia o badaniach naukowych i praktykowania ich w określony sposób.

W zakończeniu przedstawione zostały perspektywy badań pedagogicznych, krótko, może nawet nazbyt ogólnie, zarysowana została przyszłość owych badań. Publikacja zawiera dość bogatą bibliografię, w której znaleźć można pozycje zarówno starsze, jak i nowsze, nie tylko polskie, ale i angielsko-, niemiecko-, francusko- i włoskojęzyczne. Poruszanie się po dość obszernej treści książki ułatwiają dwa indeksy – osobowy i rzeczowy.

Recenzowana publikacja stanowi całość podporządkowaną koncepcji przedstawienia w kolejności najważniejszych elementów postępowania badawczego, ma zatem charakter podręcznika akademickiego. Treści w nim zawarte stanowią systematyczny wykład na temat prowadzenia badań pedagogicznych. Z pewnością jako dużą zaletę publikacji należy wskazać przedstawienie procedur badawczych zarówno z nurtu ilościowego, jak i jakościowego, a także propozycji łączenia metod badań ilościowych i jakościowych, choć co do tego cały czas toczą się spory czy jest to uzasadnione w obliczu dość fundamentalnych różnic między nurtem ilościowym i jakościowym.

Recepcję tekstu publikacji z pewnością ułatwiają elementy graficzne zamieszczone w dość dużej liczbie. Są to przede wszystkim tabele, zestawienia porównawcze, schematy obrazujące omawiane zagadnienia. Pozytywnie oddziałuje także zróżnicowanie języka publikacji. Każdy z autorów przyjął bowiem własną konwencję prezentacji analizowanych przez siebie zagadnień. Stąd też publikacja zawiera teksty napisane bardziej w sposób filozoficzny, przedstawiający różne punkty widzenia na tę samą sprawę, skupiające się na dociekaniu istoty i podstaw wybranych aspektów badań pedagogicznych, jak też ogólniej badań społecznych i humanistycznych. W ten sposób autorzy

starali się pokazać silny związek metodologii badań pedagogicznych z procedurami badawczymi innych dziedzin pokrewnych pedagogice, jak też starali się określić miejsce badań pedagogicznych w większej rodzinie nauk społecznych i humanistycznych, wraz z określeniem ich specyfiki.

Inne teksty z kolei mają charakter bardziej praktyczny, opisują kolejne kroki postępowania badawczego, z przykładami tego typu badań już zastosowanych w obszarze pedagogiki, jak też określeniem technik badawczych możliwych do wykorzystania przy omawianej metodzie.

Pomimo niewątpliwych zalet, książka ma też pewne wady. Dotyczy to przede wszystkim kolejności omówienia niektórych tematów. Ogromnym atutem książki jest choćby przedstawienie zagadnień dotyczących etyki badań naukowych, które zazwyczaj w polskich publikacjach metodologicznych są pomijane. Jednakże umieszczenie ich pod koniec publikacji może sugerować, że nie są one aż tak ważne, jak poszczególne procedury badawcze. To samo dotyczy zresztą umiejscowienia zagadnień efektywności i racjonalności badań pedagogicznych czy ich psychologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań. Są to istotne aspekty badań naukowych, które nie powinny być spychane na margines, ponieważ to one określają, w jaki sposób myślimy o badaniach, jakie zagadnienia są w danym okresie uznawane za ważne i konieczne do zbadania w danej dziedzinie, na jakiego rodzaju czynniki zwraca się szczególną uwagę itp. Również etap rozwoju samej dyscypliny naukowej wpływa na sposób prowadzenia badań, preferowane w danym czasie metody i techniki badawcze, jak też akceptowane paradygmaty czy szczególnie istotne problemy badawcze. Są to zatem zagadnienia, które raczej powinny znaleźć się na początku publikacji, po określeniu filozoficznych podstaw badań i ogólnej charakterystyce postępowania i rozumowania naukowego.

Nieco ogólnie i skrótowo potraktowane zostało zagadnienie analizy danych i sposoby, jakie można zastosować. Jest to zresztą często spotykana niedoskonałość książek poświęconych metodologii, gdzie najwięcej miejsca zajmują analizy samych metod i technik badawczych i procedury zbierania danych, natomiast procedury ich analizy traktowane są nieco po macoszemu.

Wreszcie, treści zawarte w publikacji zostały potraktowane jako przedstawienie postępowania badawczego modelowego, w którym wszystko przebiega jak należy. Tymczasem praktyka badawcza weryfikuje owe założenia i zdarza się tak, że tok badań jest poważnie zaburzany albo wręcz hamowany przez różnego rodzaju czynniki, na które napotykamy w życiu. Minusem publikacji jest zatem pominięcie aspektów prawnych badań, jak też opisu problemów, na jakie badacz może natrafić w trakcie realizacji swojego projektu. Warto byłoby zamieścić rodzaje i opisy przeszkód, z jakimi można się spotkać podczas badań na poszczególnych ich etapach, jak też wskazać na sposoby radzenia sobie z nimi. To pozwoli uniknąć zaskoczenia, jak też rozczarowania w trakcie realizowania badań.

Pomimo owych braków, recenzowana publikacja jest jedną z ciekawszych propozycji poświęconych metodologii badań pedagogicznych w tak

pełnym ujęciu, jakie ukazały się w ostatnich latach. Zainteresować się nią powinni nie tylko studenci, choć raczej studiów magisterskich czy podyplomowych, ale i doktoranci, jak też pracownicy naukowi, którzy znajdą w niej inspiracje dla swoich kolejnych badań.

*Anna Frąckowiak*

**Józef Półturzycki, *Edukacja w Szwecji*, Wyd. ITeE – PIB, Radom 2009, 256 (+12) s., ilustr., tab., bibl.**

W początku 2009 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego Instytutu Technologii Eksploatacji ukazała się nowa publikacja prof. Józefa Półturzyckiego – monograficzne opracowanie dotyczące edukacji w Szwecji. Już na wstępie należy podkreślić, że nie było dotychczas w polskim piśmiennictwie pedagogicznym, w okresie III Rzeczypospolitej, całościowego opracowania problematyki szwedzkiej oświaty w formie książkowej. Pozycja o tej tematyce była zatem w naszym kraju od lat oczekiwana przez środowiska zainteresowane zagadnieniami edukacyjnymi w wydaniu międzynarodowym.

Jak wskazuje sam J. Półturzycki w drugiej części „Wprowadzenia" (s. 9––10), do napisania takiej syntetyzującej szwedzkie kwestie edukacyjne monografii przygotowywał się przez ponad ćwierćwiecze – od pierwszej połowy lat 80. ubiegłego stulecia. Zbierając materiały wielokrotnie odwiedzał kraj naszego północnego sąsiada („poznałem zasady i uwarunkowania kształcenia…", „poznawałem miejscowe szkoły i uniwersytety ludowe oraz inne placówki oświatowe…", „pracowałem w bibliotekach, poznając literaturę anglojęzyczną o edukacji w Szwecji…", „wykładałem…" itp.). Przy czym, zanim powstała prezentowana w niniejszym omówieniu monografia, jej autor publikował już w Polsce własne ustalenia badawcze na temat różnorodnych aspektów szwedzkiej oświaty (por. np.: J. Półturzycki, Oświata i wychowanie w Szwecji, „Nauczyciel i Wychowanie" 1983, nr 1–2, idem, Oświata dorosłych w Szwecji, „Oświata Dorosłych" 1984, cz. I: nr 1, s. 42–47 i cz. II: nr 2, s. 105–111; czy w jednym z tomów serii „Biblioteka Edukacji Dorosłych" Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – J. Półturzycki, Szwedzka oświata dorosłych, (w:) idem, Edukacja dorosłych za granicą, BED – t. 15, Warszawa – Toruń 1998, s. 82–113). Przypomnienie powyższych faktów prowadzi do konkluzji, iż Józef Półturzycki posiadł bardzo dobre – szerokie tematycznie i obejmujące chronologicznie ponad dwudziestopięcioletnią perspektywę czasową – rozpoznanie podjętej w książce problematyki.

Trzeba podkreślić, że przygotowanie to widać wyraźnie na przestrzeni kolejnych kart jego „Edukacji w Szwecji". Autor bowiem równie swobodnie porusza się w obrębie analiz, odnoszących się do szwedzkich rozwiązań w zakresie edukacji przedszkolnej (rozdział III) czy szkolnictwa obowiązko-

wego (rozdział IV), co w zakresie przemian i funkcjonowania tamtejszej szkoły średniej drugiego stopnia (rozdział V) czy szwedzkiego modelu szkolnictwa specjalnego (rozdział VI), aby za chwilę poddać gruntownemu oglądowi tamtejsze środowisko uczelni wyższych (rozdział VIII) oraz system kształcenia i doskonalenia pedagogów (rozdział IX).

Kilkanaście stron odrębnego wątku, bo cały rozdział VII (s. 107–118), Półturzycki poświęca również zagadnieniom bilingwistycznego kształcenia językowego dzieci imigrantów. Nauczanie *hemsprak* – pol.: *język domowy* – jest bowiem realnym wyzwaniem dla szwedzkiego wielonarodowego społeczeństwa, przemodelowanego w stronę społeczeństwa wielokulturowego za sprawą (zadziwiającej i niezrozumiałej zapewne zbyt dobrze poza samą Szwecją), a traktowanej doktrynalnie politycznej koncepcji *internationalisering* – pol.: *internacjonalizacja* – ogłoszonej jeszcze w początkach lat 70. XX wieku przez socjaldemokratyczny rząd Olofa Palmego (por. np.: I. Andersson, *Internationalisering*, (w:) *Pedagogik Uppslagsbok*, Stockholm 1996; I. Malm-Andersson, *Olof Palme: en bibliografi*, Hedemora 2001), która spowodowała, że współcześnie blisko co piąty mieszkaniec kraju posiada nie-szwedzkie korzenie. Przybliżenie przez Półturzyckiego tych zagadnień polskim czytelnikom należy uznać za tym cenniejsze, że szwedzkie rozwiązania, dotyczące kształcenia w zakresie języka (a także: historii, kultury i tradycji) kraju pochodzenia wypracowywane były przez blisko cztery dekady i w dniu dzisiejszym można by – przy pewnym zastrzeżeniu, dotyczącym znacznych kosztów ekonomicznych niemożliwych zapewne do poniesienia przez większość innych państw – uznać je za modelowe w skali światowej.

Co do tego, że treści dotyczące edukacji dorosłych będą w książce opracowane najobszerniej i najbardziej szczegółowo, nie mieliśmy wątpliwości jeszcze przed lekturą całości. Wszak Profesor Półturzycki jest w głównej mierze andragogiem – i to o uznaniu międzynarodowym. I rzeczywiście – dziesiąty, ostatni rozdział monografii, noszący tytuł „Edukacja dorosłych w Szwecji" zajmuje aż piątą część zasadniczego tekstu publikacji (s. 159–198) a przecież wątki związane z edukacją w okresie poszkolnym pojawiają się także w wielu innych miejscach opracowania. Co prawda niektóre podawane w książce informacje uległy pewnej dezaktualizacji – co nie jest, podkreślmy, w większości winą samego Półturzyckiego, a wielkiej na tle innych krajów Skandynawii (a zapewne i całej Unii Europejskiej) dynamiki tamtejszych zjawisk w obrębie oświaty dorosłych, a i autor niniejszego omówienia niektóre sprawy, dotyczące tamtejszej edukacji – zwłaszcza z obszaru *folkbildning* – widzi w kilku aspektach nieco odmiennie (np. w zakresie odnoszącym się do *Folkuniversitet*, kół i stowarzyszeń samokształceniowych czy instytucji wspomagających system edukacji dorosłych), niemniej sposób prezentacji i pogłębienia tematu w rozdziale X budzi szacunek.

Warto czytelnikom zwrócić uwagę na jeszcze inny istotny aspekt omawianej tu książki. Są to wątki poszerzające konteksty historyczne, polityczne, gospodarcze i społeczne szwedzkiej edukacji zawarte w rozdziale I opracowa-

nia (s. 11–40). Dają one czytającym tło dla głębszego zrozumienia uwarunkowań funkcjonowania oświaty w Królestwie Szwecji. Poza wszystkim ukazują nam też autora jako nieprzeciętnego erudytę. Podobny w odbiorze charakter ma rozdział II, który daje z kolei szerokie tło historyczno-oświatowe współczesnych szwedzkich prac związanych z systemem edukacji narodowej.

Dwie drobne uwagi można by zgłosić natomiast pod adresem tych elementów książki, które w zamyśle miały wzbogacić jej treść. Zbyt skromny, bo zawierający zaledwie ponad dwadzieścia określeń, wydaje się również słowniczek terminów szwedzkiej edukacji (s. 213–214). Tymczasem wyzwania terminologiczne, wynikające nie tylko z idiomatycznego charakteru niektórych pojęć – takich jak na przykład *folkbildning* – bywają jedną z największych trudności w prowadzeniu porównań między polskimi i skandynawskimi – tu: szwedzkimi – rozwiązaniami oświatowymi (*piszący niniejsze omówienie wie o tym aż nadto, gdyż sam przez wiele miesięcy prac badawczych na terenie Szwecji zmagał się wielokrotnie z wyzwaniami w tym zakresie*; w książce Półturzyckiego widać to zaś np. przy przywołanym wyżej terminie *Folkuniversitet*, mającym tak naprawdę niewiele wspólnego z tamtejszymi uniwersytetami ludowymi). Nie do końca jasne wydają się także intencje J. Półturzyckiego związane z zamieszczeniem po zestawieniu bibliografii ponad trzydziestostronicowego aneksu, zatytułowanego „Teksty uzupełniające" (s. 223–256). Obok zdezaktualizowanych już współcześnie kilkustronicowych opracowań Elżbiety Kowalskiej-Gardulskiej na temat jednolitej szkoły podstawowej (s. 223–228) i zintegrowanej szkoły średniej (s. 228–234) oraz Barbary Zarzeckiej na temat różnych aspektów przygotowania uczniów przez szwedzką szkołę do dalszej nauki i pracy zawodowej (s. 243–256), znajdziemy tam także dwa krótsze teksty o uniwersytetach w Lund (s. 235–237, autorstwa Wacława Kota) i w Sztokholmie (s. 238–240, autorstwa Karoliny Mielczarek) oraz dwie kolejne bardzo skrótowe i niekompletne informacje, dotyczące podręczników i infrastruktury szkolnej (sygnowane także nazwiskiem Karoliny Mielczarek). Teksty E. Kowalskiej-Gardulskiej, B. Zarzeckiej oraz W. Kota są – jak sam Józef Półturzycki pisze we „Wprowadzeniu" – przedrukami z trudno dziś dostępnej pracy zbiorowej pt. „Wybrane problemy funkcjonowania oświaty szwedzkiej" wydanej przed dwudziestu laty (Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1989, redakcja: Wacław Kot). Wiele zawartych tam informacji (np. dotyczących programów szkolnictwa podstawowego, zasad organizacji szwedzkiego szkolnictwa gimnazjalnego czy kierunków kształcenia uniwersyteckiego) może współczesnego czytelnika wprowadzić w błąd, albowiem teksty te nie zostały zaopatrzone w żadne komentarze odredakcyjne zwracające uwagę na przestarzałość zawartych tam danych i nakazujące odbiorcy zachowanie należytej ostrożności ze względu na dystans czasowy dzielący moment powstania artykułów do czasów współczesnych. Wątki poruszane zaś przez Mielczarek – a przygotowane prawdopodobnie w oparciu o jej pracę magisterską z 2004 roku (co sugeruje tekst „Wprowadzenia" na s. 10) – sam Półturzycki referuje przecież dużo obszerniej i ciekawiej w tekście właściwym

książki (por. rozdziały IV i VIII). Wydaje się zatem, że cały aneks można było bez zbytniej straty dla wartości całości opracowania po prostu pominąć w ostatecznej wersji publikacji złożonej w wydawnictwie.

Podkreślić wypada również dobre przygotowanie edytorskie całości publikacji przez Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – całość publikacji sprawia bowiem bardzo solidne i estetyczne wrażenie (dobrej jakości ilustracje barwne, czytelność tabel i diagramów, sztywną okładkę – co wydaje się ważne ze względu na quasi-podręcznikowy charakter opracowania itp.), do czego zresztą radomskie wydawnictwo zdążyło już czytelników przyzwyczaić. Wszak jedna drobna usterka w czasie prac nad ewentualnym wznowieniem książki musiałaby zostać skorygowana. Spis treści sugeruje bowiem, że na stronie 257 (a w domyśle i kilku dalszych) wystąpią ilustracje. Tymczasem publikacja kończy się na stronicy 256. Same zaś ilustracje stanowią sześciokartkową niepaginowaną wklejkę pomiędzy stronami 192 i 193 (przydałoby się również dokładniejsze odnotowanie wszystkich autorów wykorzystanych w pracy fotografii lub/i źródeł ich pochodzenia oraz ich spis – podobnie zresztą, dodajmy, jak spis bardzo licznie występujących w tekście, interesujących zestawień tabelarycznych).

Na zakończenie wypadałoby jeszcze odpowiedzieć na pytanie: komu służyć może nowa książka Józefa Półturzyckiego? Odpowiedź wydaje się jakby oczywista – wszystkim zainteresowanym lepszym poznaniem kraju naszego północnego sąsiada zza Bałtyku oraz kształtowaniem się tam rozwiązań oświatowych na przestrzeni minionych dziesięcioleci i współczesnym urządzeniem kwestii praktyki edukacyjnej. Wiele interesujących materiałów do studiów i przemyśleń własnych znajdą tam więc między innymi realizatorzy coraz liczniejszych projektów współpracy (np. samorządowej czy szkolnej), rodzice pragnący wyjechać na pobyt czasowy lub stały wraz ze swoimi dziećmi, dorośli rodacy – którzy chcieliby skorzystać z dostępnej także dla obcokrajowców przebogatej oferty tamtejszego sektora edukacji dorosłych, studenci i młodzi naukowcy – trafiający na teren Królestwa Szwecji w ramach licznych już programów wymiany itp. W szczególności jednak książka przydatna będzie studentom i wykładowcom różnorodnych kierunków studiów pedagogicznych drugiego stopnia podczas obligatoryjnych zajęć z przedmiotu pedagogika porównawcza. Brakowało bowiem w Polsce od wielu lat (tak naprawdę – od czasu wydania przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w połowie lat 60. ubiegłego wieku całościowego opracowania T. Wróbla pt. „Reforma szkolna w Szwecji", gdyż prace J. Jerozalskiego (IBP, 1979) i pod redakcją W. Kota (IPS MEN, 1989) są współcześnie poza Warszawą trudno dostępne) ogólnodostępnej i napisanej ładnym, przystępnym językiem publikacji w sposób całościowy i fachowy prezentującej szwedzkie rozwiązania edukacyjne. Omawiana tu najnowsza publikacja J. Półturzyckiego ma wszystkie te walory. Uzupełnia też – jak już wspomniano na wstępnie – widoczną od lat lukę wydawniczą w piśmiennictwie pedagogicznym.

Tak więc – wydaje się, że przy odpowiednich zabiegach marketingowych Wydawnictwa Naukowego ITeE – PIB, książka ma szansę stać się podstawową polską publikacją, dotyczącą oświaty w Szwecji przynajmniej dla kilku-, kilkunastu najbliższych roczników studentów pedagogiki. Tak widzę – jako wykładowca m.in. pedagogiki porównawczej – jej podstawowe zadanie. Nie wykluczając oczywiście zadań innych.

*Tomasz Maliszewski*

***Główny Urząd Statystyczny, Kształcenie dorosłych*, Warszawa 2009, ss. 127**

Edukacja dorosłych uznawana jest w Unii Europejskiej za ważny czynnik rozwoju społecznego i gospodarczego, stąd coraz większe zainteresowanie różnych podmiotów tym sektorem oświaty. W celu monitorowania zmian w tym obszarze i wyznaczania na tej podstawie zasad polityki na poziomie międzynarodowym oraz europejskim przeprowadza się w krajach Unii Europejskiej badania statystyczne na temat uczestnictwa osób w wieku 25–64 lata w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Badanie, którego angielska nazwa brzmi „Adult Education Survey", jest prowadzone w krajach należących do Unii Europejskiej, a jego metodologia jest zgodna z zaleceniami Eurostatu. Po raz pierwszy badania takie zostały przeprowadzone w Polsce w IV kwartale 2006 r. na reprezentatywnej grupie dorosłych Polaków. Pokłosiem tych badań jest raport GUS „Kształcenie dorosłych".

Celem badania było uzyskanie informacji na temat uczestnictwa w różnych formach edukacji dorosłych, jak również informacji na temat znajomości języków obcych, umiejętności korzystania z komputera oraz udziału osób badanych w wydarzeniach kulturalnych i w życiu społecznym. Uwzględniono przy tym następujące zmienne: płeć, wiek, poziom i dziedziny wykształcenia, poziom wykształcenia rodziców respondenta, status na rynku pracy.

Raport składa się z przedmowy, metodologii badań, ośmiu rozdziałów prezentujących wyniki badań, tabelarycznego aneksu (21 tablic) oraz słownika do części tabelarycznej – w sumie 127 stron. Każda część prezentująca wyniki badań zawiera tablice oraz wykresy ilustrujące dane empiryczne wraz z komentarzem i podsumowaniem.

Pracami związanymi z przygotowaniem i prowadzeniem badania „Kształcenie dorosłych" kierował Departament Statystyki Społecznej GUS we współpracy z Departamentem Koordynacji i Organizacji Badań GUS. Na terenie województw badanie prowadzone było przez urzędy statystyczne. Badania i raport z badań zostały częściowo sfinansowane ze środków Komisji Europejskiej.

Publikacja jest dostępna na CD oraz na stronie:
www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_WZ_ksztalcenie_doroslych.pdf

*Od Redakcji*

***Rocznik Andragogiczny 2008*, Wyd. ITeE – PIB, Warszawa 2009, ss. 447**

W „Roczniku Andragogicznym „2008" znajdujemy teksty 52 autorów, wywodzących się z bardzo różnych, międzynarodowych i międzykulturowych, środowisk. Wśród autorów odnajdujemy pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów i uczelni wyższych, nauczycieli i pracowników instytucji oświaty dorosłych, przedstawicieli służb mundurowych.

Pośród zamieszczonych na łamach 70 tekstów znajduje się, jak informuje we „Wprowadzeniu" Redakcja: „16 artykułów naukowych, 22 teksty informujące o aktualiach i awansach naukowych, 2 wprowadzające informacje...", całość, tradycyjnie, wieńczy *Felieton* pióra Profesora Józefa Półturzyckiego – Redaktora Naczelnego.

Po wspomnianym już „Wprowadzeniu", omawiającym pokrótce treść „Rocznika" i przekazującym czytelnikom najważniejsze informacje, tom przekazuje przykrą wiadomość autorstwa Beaty Borowskiej-Beszty o śmierci Pani Profesor dr hab. Elżbiety Zawackiej. W obszernym, ilustrowanym bogato fotografiami, tekście czytelnicy mogą zapoznać się z przebiegiem uroczystości żałobnych, które miało miejsce w Toruniu 17 stycznia 2009 roku.

Pierwszy, stały dział „Rocznika", zatytułowany: „Teoria i praktyka edukacji dorosłych w Polsce", rozpoczyna artykuł Piotra Błajeta, będący polemiką z najnowszą książką Zbigniewa Pietrasińskiego, pt. „Ekspansja pięknych umysłów", wydanej w 2008 roku, nakładem Wydawnictwa CiS.

Sylwetkę „Nauczyciela-andragoga jako przedmiot dążeń samorealizacji" nakreśla w kolejnym teście Bata Przyborowska. Wskazuje na obszary kompetencji, akcentując aspekty twórczego działania, które mają stanowić klucz do autokreacji.

W kolejnym artykule udanej próby wskazania na zależność między uczeniem się a emocjami w kontekście wybranych koncepcji kognitywnych dokonuje Renata Góralska, podkreślając, że: „edukacja i kultura zmieniają wyrażanie emocji i nadają im nowe znaczenia".

Małgorzata Olejarz proponuje przyjrzenie się „Drodze do autonomicznego uczenia się w okresie dojrzałej dorosłości", odwołując się do: lektury książki Kunda Illerisa, pt. „Trzy wymiary uczenia się", wydanej nakładem Wydawnictwa Naukowego DSW, we Wrocławiu w 2006 roku, doświadczeń z uczestnictwa (wspólnie ze Studentami Uniwersytetu Zielonogórskiego) w spotkaniach międzypokoleniowych organizowanych na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Zielonej Górze i refleksji z badań biograficznych, realizowanych wśród studentów zaocznych Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach.

Nad „Doświadczaniem codzienności przez seniorów" w małych miejscowościach Kotliny Kłodzkiej, pochyla się Małgorzata Malec. W kolejnym tekście dokonuje ona analizy wyników obserwacji, rozmów i wywiadów narracyjnych prowadzonych przez studentów, którzy przez kilkanaście dni przebywali w badanych środowiskach w ramach projektu badawczego.

Kolejny artykuł, którego autorką jest Maja Piotrowska, odnosi się do istotnego społecznie i nasilającego się współcześnie zjawiska rozwodów. Zestawiono tu w interesujący sposób obraz rodzinnego domu, dotkniętego problemem rozwodu, z wyobrażeniami własnej przyszłości, w narracjach młodych kobiet i mężczyzn, wkraczających w dorosłe życie.

*Dylematom oceniania osiągnięć edukacyjnych dorosłych* przygląda się Krzysztof Pierścieniak. Autor, nieco retorycznie, stawia pytanie czy dorosłych należy oceniać za ich postępy w nauce, wskazuje przedmiot oceny, czyli co powinno stanowić podstawę oceniania, poszukuje także rozwiązań stosowanych w ocenianiu postępów edukacyjnych osób dorosłych.

Dorosłym dyslektykom i ich edukacyjnym problemom poświęciła swój artykół Maria Foryś. Przedstawia ona (niezadowalający) stan badań nad dorosłymi dyslektykami, problemy diagnozy dysleksji u osób dorosłych, a także dokonuje próby analizy sytuacji dyslektycznego studenta w Polsce.

Aspektom historycznym formalnej edukacji dorosłych swój tekst zadedykowała Henryka Radziejowska. W wyniku kwerendy źródłowej, jak również sondaży przeprowadzonych z dyrektorami wybranych placówek, autorka analizuje funkcjonowanie Centów Kształcenia Ustawicznego w Polsce w latach 1989–2008.

Część pierwszą wieńczy tekst pióra Krzysztofa Klimka. Wskazuje on na specyficzną rolę, jaką odgrywało i wciąż odgrywa, mimo przemian, „wojsko w systemie oświaty dorosłych".

Drugi ze stałych działów „Rocznika Andragogicznego", poświęcony „Teorii i praktyce edukacji dorosłych za granicą", otwiera tekst Hanny Solarczyk-Szwec. Nietrudno się było domyślić, że tekst dotyczy realiów niemieckich. Autorka odpowiada na następujące pytania: „Jakie ery i fazy można wyróżnić w rozwoju andragogiki niemieckiej? Co jest podstawą ich wyodrębnienia? W jakim stopniu kolejne etapy rozwoju andragogiki zrywały z tradycją etapów wcześniejszych? Dowiadujemy się także: jaką rolę odegrały warunki: zewnętrzne (praktyka i polityka), pośrednie (procesy instytucjonalizacji andragogiki) i zewnętrzne (wizja przedmiotu, metod badań oraz funkcji teorii) na poszczególnych etapach rozwoju andragogiki; jak andragogika powstawała pod wpływem tych warunków; jakie są słabe i mocne strony realizowanej w Niemczech strategii rozwoju andragogiki". Tekst zawiera wnioski z książki autorki, zatytułowanej: „Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej", wydanej nakładem Wydawnictwa UMK w Toruniu w 2008 roku.

Na drugi brzeg Atlantyku, w swoim tekście, przenosi czytelników Anna Frąckowiak, przybliżając zagadnienia „Akademickiej edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych". Autorka wskazuje na specyficzną, odmienną od europejskiej, sytuację osób dorosłych w amerykańskich uczelniach, posługując się przykładem Uniwersytetu Waszyngtońskiego.

Bałtyk natomiast, w poszukiwaniu „Szwedzko-polskich kontaktów oświatowych" w zakresie edukacji dorosłych, pomaga pokonać Czytelnikom To-

masz Maliszewski. Szkicuje on związki Polaków i Polski ze szwedzkimi instytucjami i organizacjami oświaty dorosłych od zakończenia II wojny światowej do czasów upadku PRL-u.

Egzotyczną wycieczkę intelektualną na Daleki Wschód, w kolejnym artykule, funduje, w dodatku w języku angielskim, trójka autorek: Wei-ni Wang, Ong-Fen Hsieh, Hwei-Jen Chan. Analizują one funkcje i misję, którą pełnią kolegia środowiskowe, funkcjonujące od 1998 roku w Republice Chińskiej, znanej jako Tajwan. Obecnie funkcjonują tam 82 tego typu placówki, oferując trzy typy programów: akademickie, niezawodowe i kształtujące aktywne obywatelstwo.

Rozważania międzynarodowe zamyka Krystyna Pleskot-Makulska. Tekst autorki znanej z analiz amerykańskich uwarunkowań edukacji dorosłych stanowi dla czytelników kolejną możliwość zapoznania się na kartach „Rocznika" z realiami edukacji ustawicznej za Oceanem. Artykuł jest informacją o dorocznej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego (AAACE), która odbyła się już po raz pięćdziesiąty siódmy w dniach od 11 do 14 listopada. Tematem konferencji było nośne hasło – „Tworzenie wspólnej przyszłości".

Trzecia stała „kolumna" w „Roczniku Andragogicznym" poświęcona jest „Sylwetkom wybitnych andragogów". W omawianym tomie wypełnia ją tekst autorstwa Beaty Borowskiej-Beszty poświęcony Wandzie Szuman. Wanda Szuman – pedagog i andragog specjalny, honorowa obywatelka miasta Torunia. Badaniami biografii tej wybitnej postaci zajął się zespół młodych badaczy z Sekcji Pedagogiki Specjalnej Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów w UMK, pod kierunkiem Beaty Borowoskiej-Beszty. Badania zrealizowano dzięki wewnętrznemu grantowi, przyznanemu na Uniwersytecie.

Kolejny dział „Rocznika" wypełniają „Aktualia". Wśród nich na początki informacje o awansach naukowych w środowisku andragogów. Dowiadujemy się tu o nadaniu stopnia doktora habilitowanego Urszuli Jeruszce i o szczegółach przewodu realizowanego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i treści jej rozprawy, zatytułowanej „Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość".

Aktualia przynoszą także nowinę Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie doktorem habilitowanym została Ewa Kurantowicz. Czytamy o jej pracy, zatytułowanej „Lokalne konteksty uczenia się", o szczegółach bogatego dorobku i kariery naukowej.

Kolejne strony „Rocznika" informują o obronach prac doktorskich, które odbyły się w 2008 roku. Czytamy o pracach: Luby Jakubowskiej-Malickiej, zatytułowanej „Tożsamość kulturowa Polaków z Kazachstanu w kontekście tendencji globalizacyjnych", obronionej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego; Mai Piotrowskiej, pt. „Rozwód rodziców z perspektywy dorosłego życia ich dzieci", obronionej także w murach Wrocławskiego Uniwersytetu; Martyny Pryszmont-Ciesielskiej, pt. „Ukryty program edukacji akademickiej z perspektywy studentów, doktorantów i pracowników nauko-

wo-dydaktycznych", także z Wrocławskiego Uniwersytetu; oraz pracy Magdaleny Siuty, na temat: „Doświadczanie przyjaźni w kontekście andragogicznej koncepcji uczenia się całożyciowego", której obrona odbyła się również w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Na kolejnych stronach „Rocznika" powraca tematyka Centrów Kształcenia Ustawicznego. Tym razem jest to informacja o doniosłym jubileuszu trzydziestolecia CKU w Toruniu. Sprawozdania z uroczystości i obchodów dokonują Stanisław Błędowski i Jerzy Karpiński.

O jubileuszu ważnej dla polskiej andragogiki *instytucji* donosi dalej w „Aktualiach" Anna Bilon. Dziesiąte urodziny, w maju 2008 roku, w Zielonej Górze obchodziła Letnia Szkoła Młodych Andragogów – kuźnia andragogicznych talentów, miejsce wymiany poglądów, doświadczeń, pomysłów Młodych i tych (naj)Młodszych Andragogów.

Kolejne strony „Rocznika" zapełniają informacje o odbywających się w 2008 roku konferencjach, sympozjach, sesjach i spotkaniach naukowych, istotnych i ważnych dla środowisk andragogicznych.

Dowiadujemy się tu o: IV Międzynarodowej Konferencji „Kuratela Sądowa w Zapobieganiu Przestępczości i Patologii Społecznej w Środowisku Lokalnym", która miała miejsce w Pile, w dniach 12–14 maja; II Łódzkiej Konferencji Biograficznej „Biografia i badania biografii – w obszarze zainteresowań poznawczych i kompetencji praktycznych andragoga", odbywającej się 7 lutego; XI Studenckiej Konferencji Naukowej Specjalizacji Andragogicznej Wydziału Pedagogicznego UW, odbywającej się pod hasłem „Kariera zawodowa. Dylematy", 12 marca, w Warszawie; Konferencji Andragogicznej Wyższej Szkoły Administracji, zatytułowanej „Od tradycji do nowoczesności w edukacji dorosłych", która miała miejsce w Wojskowym Zespole Wypoczynkowym „Kościelisko" w Zakopanem, od 2 do 4 kwietnia; V Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej, pod hasłem: „Obszary współpracy gerontologii i andragogiki", która odbyła się również na terenie Zakopanego, w dniach 28–29 kwietnia; Ogólnopolskiej Sesji Naukowej, pt. „Uniwerytet Ludowy w Kształtowaniu Środowiska Lokalnego. Konteksty Historyczne i Teraźniejszość", która gościła w budynku byłego Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej 5–6 czerwca; Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat: „Nowe wymiary edukacji ustawicznej w europejskiej przestrzeni kształcenia", odbywającej się w Kazimierzu Dolnym, w dniach 14–15 października; XXI Forum Pedagogów, zatytułowanego: „Ponowoczesne konteksty edukacji – audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność", które miało miejsce na Uniwersytecie Wrocławskiem, w dniach 22–23 października; płockiej Konferencji Dydaktycznej, zorganizowanej w dniach 17–18 listopada, pod hasłem: „Procesy kształcenia jako podstawa modernizacji współczesnej dydaktyki"; wrocławskiej Konferencji Naukowej, pt. „Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym", odbywającej się w dniach 3–4 grudnia; zapoczątkowanej w 2006 roku Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Ciało – Edukacja – Umysł", odbywającej się w Toruniu także od 3 do

4 grudnia oraz I Kaszubskiego Forum na Rzecz Rozwoju, odbywającego się na Kaszubskim Uniwersyetecie Ludowym w Starbieninie w dniach 5–6 grudnia.

„Aktualia" wieńczą zaproszenia na dwie cykliczne konferencje. Pierwszym z nich jest zaproszenie na dwunastą edycję warszawskiej Studenckiej Konferencji Naukowej, pod hasłem „Start zawodowy studentów w obliczu zagrożeń dla gospodarki", planowanej na 1 kwietnia 2009. Drugie zaproszenie dotyczy VI Międzynarodowej Konferencji (z cyklu „Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych"), pt. „Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość w zmieniającym się świecie", zapowiadana na 16–17 kwietnia 2009.

Kolejna informacja to także zaproszenie, tym razem na pierwszą edycję, odbywającego się w Krakowie Zjazdu Andragogicznego. Hasłem przewodnim, planowanego na 23 i 24 czerwca 2009 spotkania była: „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego".

Ostatnim, piątym z kolei, działem „Rocznika" są „Recenzje", zarówno druków zwartych, jak i czasopism, poświęconych szeroko rozumianej problematyce edukacji dorosłych, a wydanych w (no ogół) 2008 roku.

Pierwsze miejsce (ze zrozumiałych względów) zajmuje informacja Redakcji Rocznika Andragogicznego na temat pozycji pióra Tadeusza Aleksandra, zatytułowanej: „Andragogika. Podręcznik akademicki", wydana nakładem ITeE – PIB w Radomiu i Krakowie już w lutym 2009 roku, tuż przed zamknięciem tomu „Rocznika".

Kolejną z omówionych prac jest książka dwojga autorów (Dziekanów Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku): Anny Frąckowiak i Józefa Półturzyckiego pt. „Edukacja dorosłych w Kanadzie", wydana została jako 41 z kolei w serii Biblioteka Edukacji Dorosłych, z miejscem wydania: Warszawa – Płock i oczywiście 2008 rokiem.

Trzecią z omawianych pozycji jest, wspominana już, praca Hanny Solarczyk-Szwec, wydana nakładem toruńskiej uniwersyteckiej oficyny, zatytułowana: „Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej".

Na kolejnych kartach „Rocznika" przybliżona jest książka Piotra Kostyło pt.: „Wykluczenie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych", która wydana została w krakowskim wydawnictwie „Impuls".

Następną z polecanych lekturze jest praca Beaty Borowskiej-Beszty, która także ukazała się nakładem krakowskiego „Impulsu", pt. „Echa eksprasji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej".

Dalej odnajdujemy recenzję opracowania pióra Magdaleny Cuprjak pt.: „Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości", wydanego przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Kolejną, „wziętą pod lupę", książką wydaną w 2008 roku, jest praca Beaty Cyboran, wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersyetetu Jagiellońskiego, pt. „Nauczyciele akademiccy a popularyzacja wiedzy".

Następnie poznajemy pracę Joanny Janik-Komar: „Uniwersytet Ludowy w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946–1998", wydaną w Opolu, nakładem wydawnictwa tamtejszego Uniwersytetu.

Dalej czytamy o książce Adrianny Nizińskiej, opatrzonej intrygującym tytułem: „Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków", która ukazała się w Wydawnictwie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Wątki biografii Kardynała Stefana Wyszyńskiego porusza kolejna, z omawianych na łamach „Rocznika", pozycja. Jest to opracowanie Marii i Józefa Półturzyckich, zatytułowane: „Ślady i pamiątki Prymasa Tysiąclecia", które ukazało się w doskonałej szacie, dzięki Wydawnictwu Naukowemu Instytutu Technologii Eksploatacji. Miejscem wydania są Warszawa i Radom.

„Olśnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna", to tytuł następnej z recenzowanych na łamach „Rocznika" książek. Jest to praca pióra Marty Kochanek, wydana na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Kolejna z omówionych książek jest autorstwa Piotra Błajeta. Nosi tytuł: „Szkice o wychowaniu agonistycznym". Wydaniem jej zajęło się Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Pod redakcją Zbigniewa Pawła Kruszewskiego powstało w Płocku, omówione w dalszej kolejności, studium monograficzne, zatytułowane: „Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego". Ukazało się ono w Wydawnictwie Naukowym Novum.

Redaktorką następnego ze zrecenzowanych na łamach „Rocznika" tomów jest Magorzata Olejarz. Są to: „Dyskursy młodych andragogów", czyli publikacja towarzysząca Letniej Szkole Młodych Andragogów, ukazująca się cyklicznie na Uniwersytecie Zielonogórskim, będąca jednocześnie „przestrzenią ekspresji młodych naukowców".

Następna, z poddanych analizie, pozycja zrodziła się pod redakcją Artura Fabisia. Jest to praca wydana w Bielsku-Białej, w serii Biblioteka Gerontologii Społecznej, zatytułowana: „Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów".

Redaktorską pieczą objął Zbigniew Paweł Kruszewski (J.M. Rektor Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku) także pracę pt. „Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe", której omówienie znalazło się na kolejnych stronach „Rocznika". Jest to publikacja pracowników Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku, wydana nakładem tamtejszej oficyny Novum.

Kolejna ze zrecenzowanych prac to: „Monitoring działalności placówek akredytowanych prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych". Raport wydano nakładem Wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Wspominany już jubileusz trzydziestolecia toruńskiego CKU znalazł także swoje odzwierciedlenie w omówionych wśród „Recenzji" prac. To właśnie nakładem Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, pod redakcją Stani-

sława Błędowskiego i Jerzego Karpińskiego ukazała się monografia, zatytułowana: „Trzydzieści lat Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu (1978–2008)".

Na temat pokłosia dwóch konferencji, zorganizowanych przez włocławską Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną i tamtejsze Towarzystwo Naukowe, wzmiankuje kolejna z recenzji „Rocznika". Jest to dwutomowe, łącznie liczące ponad tysiąc stron, opracowanie, zatytułowane: „Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka". Redakcją pierwszego tomu zajęli się: Zygmunt Wiatrowski i Kazimierz Ciżkowicz, drugi natomiast zredagowali: Zygmunt Wiatrowski, Iwona Mandrzejewska-Smól i Andrzej Afgański. Wydaniem zajęła się Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego. Tom pierwszy wydano w 2007 r., a drugi w 2008 roku.

Kolejna z omówionych prac, dwójki autorów: Poul'a Dam'a i Henryka Gaertnera, poświęcona jest skandynawskiemu poecie filozofowi, teologowi i erudycie, dobrze znanemu czytelnikom w Polsce i na świecie jako twórcy idei „szkoły dla życia" i koncepcji uniwersytetów ludowych pt. „Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig (1783–1872). Życie – myśl – dzieło", a ukazała się nakładem krakowskiego Wydawnictwa WAM.

Kolejna – anglojęzyczna – przeanalizowana na łamach „Rocznika" praca powstała pod redakcją dwójki Pań: Eleonory Sapii-Drewniak i Jolanty Piechnik-Borusowskiej. Jest to wydany w Opolu zbiór tekstów 16 autorów, opatrzony wspólnym tytułem: „Contribution of Educational Societies to the Development of the European Culture".

W dalszej części omówiono także obcojęzyczną pracę polskiego autora, tym razem w języku szwedzkim. Jest to owoc współpracy Uniwersytetu Gdańskiego ze szwedzkimi środowiskami naukowymi, opatrzony tytułem: „Den svenska folkhögskolan. En betraktelse från andra sidan Östersjön". Książkę, poświęconą problematyce szwedzkich uniwersytetów ludowych, wydano na Uniwersytecie w Linköping, jako 19 tom wydawniczej serii poświęconej oświacie dorosłych.

Kolejna, z poleconych w „Roczniku", książek pochodzi z wydawnictwa The Policy Press na Uniwersytecie w Bristolu. Autorem jej jest brytyjski socjolog edukacji Stephen Ball pt. „The education debate (Debata edukacyjna)". Jak czytamy w recenzji: jest to „... zbiór wielu zagadnień, którymi zajmuje się od wielu lat autor i jest podsumowaniem różnych kwestii składających się na zrozumienie i zarysowanie angielskiego systemu edukacji publicznej".

„Rocznik" donosi także o wydanej nakładem warszwskiego PWN-u, już w lutym 2009 roku, pracy Malcolma S. Knowelsa, Elwooda F. Holtona i Richarda A. Swansona, zatytułowanej: „Edukacja dorosłych". Wskazany podręcznik akademicki miał swą premierę w Stanach Zjednoczonych w 1973 roku. Pierwsze polskie wydanie jest zarazem szóstą już, poprawioną edycją książki.

Na kolejnych stronach „Rocznika" autorzy przyglądają się czasopismom dedykowanym oświacie dorosłych. Jako pierwszy trafił tu specjalny numer kwartalnika Powiatowego Ośrodka Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Katruzach, zatytułowanego „Regał". Jest to periodyk edukacyjno-kulturalny, adresowany do młodzieży, nauczycieli i środowisk twórczych. Numer 3 z 2007 roku zatytułowano: „Andragogika tylko dla dorosłych?".

Dalej omówiono nowe numery czasopisma wyższych szkół niepaństwowych, zatytułowanego „Edukacja Otwarta", wydawanego w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Jest to pismo ukazujące się od 2001 roku, początkowo jako kwartalnik, obecnie jako półrocznik.

„Rocznik" przybliża także najnowsze numery „Edukacji Dorosłych" z lat 2007–2008. Pierwszy z nich – nr 1–4 (54–47)/2007 zatytułowano: „Edukacja dorosłych w Europie. Wybrane aspekty komparatystyczne", drugi natomiast – nr 1–2(58/59)/2008: „Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne". Jak możemy przeczytać w recenzji: „Zainteresowanie problematyką przekraczającą granice, w sensie dosłownym i symbolicznym, wydaje się cechą szczególną środowiska andragogicznego".

Znajdujemy tu także wzmiankę i zaproszenie do publikacji w serii wydawniczej Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, zatytułowanej: *Biblioteka Edukacji Dorosłych* oraz obszerne omówienie „Rocznika Andragogicznego 2007", pióra obecnej Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – Ewy Skibińskiej.

„Rocznik Andragogiczny 2008" zamyka „Felieton" pióra jego Redaktora Naczelnego Profesora Józefa Półturzyckiego. Bohaterką jego jest cyfra 8, a dokładniej rzecz ujmując, wydarzenia, jakie miały miejsce w latach zakończonych ósemką.

Obszerność, zarówno pod względem liczby stron, jak i tematyczna, omawianego wydania „Rocznika Andragogicznego", stanowi gwarancję, że każdy z czytelników, zainteresowanych nie tylko zagadnieniami z obszaru oświaty dorosłych, znajdzie na jego łamach wiele ciekawych informacji. Wieloaspektowość prezentowanych treści zdecydowanie ubarwia i uatrakcyjnia lekturę. Życząc czytelnikom bieżącego numeru owocnej i miłej lektury kart „Rocznika", polecam z całego serca sięgnięcie do jego archiwalnych wydań.

*Daniel Korzan*

**Irena Wojnar, Henryka Witalewska, Mikołaj Ł. Lipowski,**
***O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia,***
**Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2009, ss. 240**

Nauczyciel – zawód czy misja? Wieloletnie i nieustające dyskusje na ten temat w tym są zgodne, że dobry nauczyciel to taki, który posiada odpowiednią wiedzę merytoryczną oraz określone umiejętności metodyczne dobrze przekazywaniu tej wiedzy służące. Równocześnie jednak zauważa się, że to

nie wszystko, że wiedza i umiejętności to niewątpliwie warunek konieczny, ale niewystarczający, aby można było mówić o dobrym nauczycielu. Obok tych umiejętności, które w pedeutologii określone są jako szczegółowe, wskazuje się na ważną rolę, jaką w pracy nauczyciela odgrywają tak zwane umiejętności kluczowe ujawniające i wyrażające się w przyjmowanej przez nauczyciela postawie – nie tylko wobec uczniów, ale i wobec świata oraz samego siebie. Można powiedzieć, że są to nie tyle umiejętności, ile określone właściwości, takie jak wrażliwość i otwartość, wyrozumiałość i życzliwość, zdolność współodczuwania. Czy te „kluczowe umiejętności", czy taką postawę nauczyciela można rozwijać? Czy i o ile powinny one zostać uwzględnione w programach studiów nauczycielskich?

Odpowiedzi na te pytania nie są łatwe. Można jednak wskazać na pewne działania, które służą wzbogacaniu osobowości nauczyciela o te „umiejętności". Właśnie takie działania przedstawione zostały w książce Ireny Wojnar, Henryki Witalewskiej i Mikołaja Ł. Lipowskiego znamiennie zatytułowanej „O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia". Konkretną i bezpośrednią przesłanką powstania tej książki było pragnienie utrwalenia i oceny wieloletniej działalności zespołu współpracującego ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego od początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Zespół ten obok działaczy ZNP obejmował grupę pracowników naukowych skupionych na Uniwersytecie Warszawskim wokół prof. Bogdana Suchodolskiego. To właśnie ta grupa (w kolejnych latach rozszerzająca się o ludzi zatrudnionych w polskich uczelniach wyższych, w Polskiej Akademii Nauk, a także w placówkach kulturalno-oświatowych) spotykała się przez czternaście kolejnych lat (1964–1978) na wakacyjnych dwutygodniowych kursach wychowania estetycznego. Ich uczestnikami byli nauczyciele różnych przedmiotów prowadzący lub organizujący zajęcia z wychowania estetycznego. Zapraszani byli także pracownicy kulturalno-oświatowi zainteresowani tą problematyką.

To, co „działo się" na tych kursach, ich problematykę, programy, osiągnięcia (m.in. wspólna publikacja) przedstawione zostały w drugiej części książki. Irena Wojnar opracowała ich koncepcję oraz była ich naukową kierowniczką od samego początku. Zgodnie z nazwą tych kursów, ich ideą przewodnią, celem było kształtowanie kultury estetycznej nauczycieli różnych, nie tylko artystycznych specjalności. Zajęcia kursowe zdecydowanie wykraczały jednak poza wyłącznie specjalistyczne kształcenie zawodowe. Zdecydowała o tym – jeżeli można tak powiedzieć – dwojaka czy podwójna obecność sztuki na tych kursach, która stanowiła przedmiot refleksji teoretycznej przedstawionej na wykładach i rozwijanej na zajęciach seminaryjnych. Tradycyjnie każdy kurs inaugurował wykład prof. Bogdana Suchodolskiego. Wykładali m.in. profesorowie: Władysław Tatarkiewicz, Maria Gołaszewska, Romana Miller, Bolesław W. Lewicki, Maria Straszewska, Włodzimierz Hodys, Zdzisław Libera, Władysław Lam, Ryszard Wroczyński, Kazimierz Żygulski. Zajęcia seminaryjne prowadzili członkowie i współpracownicy zespołu wychowania

estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim. Byli wśród nich i ci, którzy – jak miało się to wkrótce okazać – stworzyli oryginalne koncepcje wychowania plastycznego (Anna Trojanowska-Kaczmarska, Stefan Kościelecki, Tadeusz Marciniak) oraz wychowania muzycznego (Maria Przychodzińska-Kaciczak). Koncepcje te, powstając w intelektualnym blasku przez Bogdana Suchodolskiego i Irenę Wojnar opracowanej ogólnej teorii wychowania estetycznego, stanowiły jej „dziedzinowe" konkretyzacje. O ich pedagogicznej nośności świadczy zaś to, że znalazły one swoje praktyczne przełożenie w szkolnych programach wychowania plastycznego i muzycznego.

Sztuka na tych kursach obecna była jednak nie tylko jako przedmiot teoretycznej refleksji, ale także jako źródło autentycznego przeżycia. Było to możliwe dzięki temu, że kursy te odbywały się w Trójmieście (pierwszy w Gdańsku, następne w Sopocie i Gdyni) – terenie pod względem kulturalnym uprzywilejowanym. Nie było więc trudności w organizowaniu bogatego programu, na który – obok wykładów i seminariów – składał się udział w spektaklach teatralnych, koncertach, projekcjach filmowych oraz wspólne oglądanie wystaw plastycznych i ekspozycji muzealnych. Te bezpośrednie kontakty ze sztuką służyły kształceniu bardziej otwartej percepcji sztuki przezwyciężającej utarte schematy i stereotypy. Było to możliwe także dlatego, że po każdym takim spotkaniu ze sztuką „na żywo" odbywały się dyskusje, często burzliwe, zwłaszcza wtedy, gdy miały one miejsce po obejrzeniu kontrowersyjnego przedstawienia teatralnego albo nowej premiery filmowej. Dzięki tej właśnie dwojakiej obecności sztuki – jako przedmiotu poznania i jako źródła przeżycia – kursy te rozwijały i utrwalały pewne cenne postawy nauczycieli, ich wyobraźnię pojętą jako „przekraczanie granic dotychczasowego doświadczenia" (J. Dewey) czyli taką, która pozwala na głębsze zrozumienie świata, ludzi, samego siebie. Wzbogaciły one niewątpliwie ich wiedzę o sztuce oraz możliwościach jej „wykorzystania" w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Równocześnie jednak – właśnie dzięki sztuce – wzbogacona została ich humanistyczna wrażliwość. Zwróciła na to uwagę już we wstępie do książki Irena Wojnar: „Sztuka – fakt ludzki, sztuka potwierdzenie twórczych możliwości człowieka, stawała się w naszym działaniu podstawą ogólnego kształcenia nauczycieli, wszystkich nauczycieli, nie tylko tych, którzy uczą przedmiotów artystyczno-humanistycznych" (s. 10). Można więc powiedzieć, że właśnie te kursy wyznaczyły drogi i wskazały możliwości kształcenia takiego nauczyciela, którego Stefan Szuman nazwał „wychowawcą estetycznym", zaś przez Irenę Wojnar określony został jako „nauczyciel wychowania estetycznego".

Nie jest to jednak książka wyłącznie wspomnieniowa. Przedstawione bowiem w części drugiej działania i propozycje rozwiązań wskazują na potrzebę takiego kształcenia nauczycieli, które nie ograniczy się do „wyposażenia" ich w odpowiednią wiedzę merytoryczną oraz określone umiejętności metodyczne, ale która stanowić także będzie ważną „inwestycję" w osobowość nauczycieli. W książce tej ich autorzy nie tyle wspominają, ile przypominają i żarliwie upominają się o pełne, integralne, całą osobowość obejmujące i do całej

osobowości się zwracające kształcenie nauczycieli. Ważne, zasługujące na uwagę, są przedstawione w tej książce działania. Ważne –najważniejsze – jest jednak także wypływające z tych działań przesłanie, że w edukacji nauczycielskiej większe znaczenie posiadać powinno, więcej miejsca poświęcić należy kształtowaniu otwartych, humanistycznych postaw nauczycieli. To przesłanie – przekonanie z całą mocą wyrażone zostało w rozprawach Ireny Wojnar zamieszczonych w części pierwszej książki. W rozprawie zatytułowanej „Nauczyciel potrzebny inaczej" autorka stwierdza, że podstawą kształcenia nauczycieli powinna stać się zasada ciągłego samostwarzania się człowieka, jego pełny egzystencjalny rozwój. Ciągle niestety jeszcze panoszącej się edukacji polegającej na zewnętrznym sterowaniu należy przeciwstawić model edukacji kreacyjnej pomagającej w „osiąganiu coraz intensywniejszej autonomii osobowej, w personalizacji zewnętrznego świata, w nabywaniu umiejętności stawiania pytań pod adresem świata" (s. 22). Perspektywy takiej edukacji wyznacza i możliwości takiej edukacji stwarza szeroko pojęte wychowanie estetyczne obejmujące zarówno wychowanie przez sztukę, jak i wychowanie dla sztuki. Ta problematyka podjęta także została w rozważaniach Ireny Wojnar, Henryki Witalewskiej i Mikołaja Ł. Lipowskiego zamieszczonych w trzeciej części książki. Ukazane w nich zostały konsekwencje, jakie wynikają z przedstawionych w jej części pierwszej założeń oraz ukazanych w części drugiej działań i propozycji dla kształcenia nauczycieli. Jedną z tych konsekwencji jest potrzeba rozwinięcia szeroko pojętej edukacji kulturalnej wszystkich nauczycieli. Bowiem to właśnie wartości kultury pozwalają na wzbogacenie nauczycielskiej edukacji „w trzech podstawowych kręgach zagadnień: rzeczywistości obiektywnej, czyli szeroko rozumianego „świata", zagadnień międzyludzkich oraz tożsamości własnego „ja, czyli samowiedzy i samorealizacji" (s. 164). Ta konstatacja Ireny Wojnar dobrze oddaje kierunek i intencję przedstawionego w tej książce myślenia o nauczycielu. Warto się nad nią pochylić nie tylko ze względu na przedstawione działania, które warto było ocalić od zapomnienia, ale także ze względu na jej humanistyczne przesłanie, które dobrze byłoby przywrócić do istnienia.

*Henryk Depta*

# ROK 2009

Rok 2009 i jego wcześniejsze setne oraz półsetne rocznice obfitują w ważne i ciekawe wydarzenia. Przypomnijmy je stopniowo wybierając właściwe dla naszych zainteresowań rocznice związane z faktami historycznymi, naukowymi, literackimi i kulturalnymi. Szczególnie istotną w 2009 roku rocznicą było dwóchsetlecie urodzin Juliusza Słowackiego – wieszcza narodowego i drugiego obok Adama Mickiewicza wybitnego poety. W Polsce rocznica ta przebiega skromnie, dlatego uważam, że należy ją przypomnieć.

Juliusz Słowacki urodził się 4 września 1809 roku w Krzemieńcu. Ojciec przyszłego poety był wybitnym samoukiem pochodzącym z niezamożnej szlachty i początkowo pracował jako geometra, by z czasem zostać guwernerem w domu Poniatowskich, a dzięki samokształceniu zdobył rozległe wykształcenie literackie, tłumaczył „Henriadę", w 1807 roku został profesorem wymowy i poezji w Liceum Krzemienieckich, a w 1811 powierzono mu katedrę wymowy i poezji na Uniwersytecie Wileńskim. Napisał dwie tragedie „Mendog" i „Wanda", tłumaczył poetów rzymskich, a także Voltera i Delille'a. Przedwcześnie zmarł w 1814 roku, a jego dzieła ogłoszono w latach 1824–1826 w czterech tomach. Syn wychowany przez matkę o wielkich przymiotach ducha i rozumu stał się genialnym poetą i rywalem Adama Mickiewicza.

Pierwszy zachowany i znany utwór Juliusza to „Duma ukraińska" z 1826 roku, a pierwszy dramat to „Mindowe" z 1829 roku, w którym rozwinął temat swego ojca z „Mendoga", pierwszego i jedynego króla Litwy.

Młody poeta studiował prawo i po uzyskaniu tytułu kandydata obojga praw wyruszył do Warszawy w 1829 roku, gdzie podjął pracę w Sekretariacie Ministerstwa Skarbu, a w styczniu 1830 roku przeszedł do dyrekcji kontroli. Zwraca uwagę młody wiek poety, który w 20 roku życia ukończył studia i wyruszył do Warszawy, gdzie podjął pracę urzędową z polecenia Jana Śniadeckiego w liście do księcia Adama Czartoryskiego (obaj młodemu absolwentowi rokowali życiowe i urzędowe sukcesy). Rozwój poetycki Juliusz Słowacki zapewnił sobie sam, wiele czytając w językach obcych i ucząc się u najwybitniejszych twórców romantyzmu: Mickiewicza, Byrona, Szekspira, Goethego i Schillera.

W Warszawie przeżył wybuch powstania listopadowego i został kurierem rządu powstańczego – wyruszył na Zachód do Francji i Anglii z apelami o pomoc oraz zadaniem ukazania sytuacji na ziemiach polskich.

Jeszcze w Warszawie, Juliusz Słowacki, napisał znane i cenione wiersze powstańcze: „Kulik", „Oda do wolności", „Hymn" i „Pieśń legionu litewskiego", wydane drukiem w ulotkach i czasopismach powstańczych.

Po bezowocnych staraniach o pomoc zachodnich rządów poeta został na Zachodzie. Zatrzymał się w Paryżu, gdzie wydał swoje utwory w dwu tomach, na które złożyły się poezje – wiersze oraz dwa dramaty „Maria Stuart"

i „Mindowe", z historii Szkocji oraz Litwy oraz poematy „Mnich", „Arab", „Jan Bielecki", „Szanfary". Tematy i motywy historyczne, orientalne oraz egzotyczne połączone z tajemnicami i uczuciem utworzyły oryginalną wartość poezji polskiej początków epoki romantyzmu.

Słowacki z Paryża wyjechał do Genewy, do której przybył 30 grudnia 1832 roku. Podczas pobytu napisał: „Rozłączenie", „W Szwajcarii", wydrukował „Kordiana", który jest dyskusją z „Dziadami" A. Mickiewicza i formą wypowiedzi o sprawach współczesnych, upadku powstania, szukania pomocy, miłości, pomocy w Rzymie. „Kordian" to wybitny dramat romantyczny. W lekturze szkolnej stanowi bardzo ważną pozycję. Znają go wszyscy licealiści i absolwenci. Niejedna osoba z trudem starała się zrozumieć główne myśli i ekspresję poetycką tekstu. Poeta wprowadził też w dramat osobiste wątki: uczucie do Ludwiki Śniadeckiej, podróż na Zachód, sceny z koronacji cara w Warszawie, próbę dyskusji z Mickiewiczem. Mnie szczególnie wzrusza scena, w której Kordian wiedząc o karze śmierci „szuka przeżyć siebie" na ziemi po wykonaniu egzekucji.

„Jak człowiek tonący w rozbiciu
Chwytam się każdej słomki ... szukam przeżyć siebie...
Więc, gdy mi wezmą życie ... a starzec pogrzebie ...
... gdzieś w cichym klasztorze
Róża moja zakwitnie ... Ksiądz w czarnym habicie
Pacierze nad nią zmówi ... Więc róża i dziecię".

Jest to jeden z najpiękniejszych motywów naszej poezji, a autor tej impresji miał zaledwie dwadzieścia trzy lata. Słusznie nazywano Słowackiego polskim Szekspirem i Schillerem, ale jest to przecież oryginalny twórca i wybitny dramaturg. Żaden z jego utworów nie był wystawiony za życia poety, ale dzisiaj stanowią żelazne punkty narodowego repertuaru.

Po „Kordianie" napisał Słowacki „Balladynę" oraz „Horsztyńskiego", który został zrekonstruowany łącznie z tytułem, jaki nadali mu wydawcy.

Juliusz Słowacki z Genewy przybył do Rzymu, następnie wyjechał do Neapolu, zwiedził szczyt Wezuwiusza i Pompeje, a stamtąd wyruszył na wyprawę do Grecji, Ziemi Świętej i Egiptu. Opuściwszy Neapol 24 sierpnia 1836 roku, 4 września, w dniu swoich urodzin, przybył na Korfu, a następnie dotarł do Grecji kontynentalnej, gdzie 18 września był w Argos, a dzień później zwiedził domniemany grobowiec Agamemnona, co znalazło poetycki wyraz w znanym wierszu „Grób Agamemnona", który stał się częścią pieśni VIII „Podróży do Ziemi Świętej". W dniach od 12 do 20 października podróżował z wyspy Styra do Aleksandrii. Podczas wyprawy 19 października na Morzu Śródziemnym poeta przeżył zachód słońca i wyraził swoje przeżycia w słynnym „Hymnie o zachodzie słońca":

„Dzisiaj na wielkim morzu obłąkany,
Sto mil od brzegu i sto mil przed brzegiem,
Spotkałem lotne w powietrzu bociany
Długim szeregiem.

Żem je znał kiedyś na polskim ugorze,
Smutno mi, Boże!"

Podróż na Wschód trwała prawie rok, bo powrót do Livorno nastąpił 16 czerwca, ale kwarantannę zakończono 11 lipca. Wyprawa poety nie tylko została przedstawiona w poemacie „Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu", ale także w prowadzonym pamiętniku i rysunkach. Poeta przywiózł z podróży nowe ważne utwory, część z nich związana jest z egzotykę i osobliwością Wschodu oraz Ziemią Świętą i Egiptem, jak np. „Rozmowa z Piramidami", „Hymn o zachodzie słońca", „Na Nilu" oraz jak zawsze listy do matki i bliskich osób. Na Wschodzie powstał oryginalny poemat liryczny „Ojciec zadżumionych", a także pierwsza wersja „Anhellego", poematu wzorowanego na tekstach biblijnych, wspaniale archaizowanego z ogromną siłą oddziaływania i z połączeniem motywów niewoli polskiej w stepach Sybiru, samotności i poszukiwania, jeżeli nie przyszłości, to chociażby racji obecnego stanu.

Pobyt na Wschodzie otworzył przed poetą nowe horyzonty, wskazał egzotyczne tematy i przemyślenia łączące rzeczywistość z symboliką, wyobraźnią i fantazją.

Po powrocie Juliusz Słowacki osiadał na jakiś czas we Florencji, przygotowując wydania trzech poematów: „W Szwajcarii", „Wacława" i „Ojca zadżumionych", pisząc „Lillę Wenedę", do której dołączył „Grób Agamemnona" i pracując nad tekstem „Poemy Piasta Dantyszka herbu Leliwa", w którym wykorzystał motywy dantejskie z wędrówką bohatera po piekle. Jest to udana próba poematu dygresyjnego, którego szczytowym osiągnięciem jest „Beniowski". Poemat ten łączy się już z kolejnym pobytem poety w Paryżu, w centrum rozpolitykowanej emigracji z fabułą walk na kresach ukraińskich w czasach Konfederacji Barskiej. Do dawnych lat i problemów sięga poeta w „Mazepie", ciekawym dramacie z lat młodości hetmana kozackiego i sytuacji w Polsce za rządów Jana Kazimierza. Do tematu tego powróci w utworze „Jan Kazimierz", a do fabuły „Beniowskiego" w „Księdzu Marku", „Śnie srebrnym Salomei". Po powrocie do Paryża napisał piękny i wymowny wiersz „Testament mój", którego słynne zakończenie stawało się często hasłem i drogowskazem młodych bohaterów.

„Lecz zaklinam – niech żywi nie tracą nadziei
I przed narodem niosą oświaty kaganiec;
A kiedy trzeba, na śmierć idą po kolei,
Jak kamienie przez Boga rzucane na szaniec".

„Beniowski" to jeden z najwspanialszych polskich utworów – poemat dygresyjny wzorowany na Byronie, ale zapewne wspanialszy dla nas z kresów i znad Wisły. Chociaż treść i wielowątkowa wymowa utworu zapewne jest wszystkim znana, to jednak wspaniałe dygresje o sobie i swej młodości, uczuciu do Ludwiki, języku ojczystym, doświadczeniu i Mickiewiczu, a także o ówczesnej sytuacji emigracyjnej w Paryżu warte są przypomnienia:

„Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa:
A czasem był jak piorun jasny, prędki,
A czasem smutny jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miętki,
A czasem piękny jak aniołów mowa...".

W innym miejscu wykorzystał poeta sąd Zygmunta Krasińskiego: „Gdyby słowa języka polskiego mogły stać się indywiduami, powinny się zebrać i złożyć na posąg dla Juliusza z napisem Patri Patriae (Ojcu Ojczyzny), bo język wtedy byłby całą ojczyzną" i wyraził to w kolejnej dygresji:

„Gdyby Ojczyzną był język i mowa,
Posąg by mój stał, stworzony głoskami,
Z napisem: „Patri Patriae".

Dygresja o krytykach „Młodej Polski" brzmi następująco:

„O Polsko! jeśli ty masz zostać młodą
I taką jak ta być, co dzisiaj żyje,
i być ochrzczona tą przeklętą modą,
Której pies nie chce, wąż nawet nie pije,
Jeśli masz z twoją rycerską urodą
Iść między ludy jak wąż, co się wije;
Jeśli masz zrównać się z podstępnym Włochem:
Zostań, czym jesteś – ludzi wielkich prochem!".

Krytykując i ośmieszając gawiedź literacką uznał poeta jednocześnie wielkość Mickiewicza i spór z utworem „Pan Tadeusz" zakończył słowami:

„Bądź zdrów! – a tak się żegnają nie wrogi,
Lecz dwa na słońcach swych przeciwne – Bogi".

Przepiękną i wymowną dygresję poświęcił Słowacki Ludwice Śniadeckiej, swej młodzieńczej miłości:

„I pomyśl, czy ja duszę mam powszedną?
Ja – co przebiegłszy świat – kochałem jedną".

„Beniowski" jest nie tylko oryginalnym, lecz także przepięknym utworem. Wydane w maju 1841 roku pięć pierwszych pieśni przyniosło poecie nie tylko sławę, ale i zwycięstwo nad krytykantami. Uzyskał trwałe miejsce w poezji polskiej, a Zygmunt Krasiński z uznaniem aprobował go i bronił przed nieuzasadnionymi atakami.

Po „Beniowskim" ukazał się dramat współczesny „Fantazy", a następnie „Ksiądz Marek" ukończony w lipcu 1843 roku oraz „Sen srebrny Salomei" przedstawiający trudne problemy z czasów konfederacji barskiej.

Inne utwory Słowackiego to „Książę niezłomny" oparty na pomyśle Kalderona, „Genezis z Ducha" – filozoficzny poemat, fragmenty dramatów „Zawisza Czarny", „Agezylausz", „Samuel Zborowski" i dalsze pieśni „Beniowskiego".

Piękne wiersze z końcowej epoki twórczości to „W pamiętniku Zofii Bobrówny", „Pogrzeb kapitana Meyznera", „Na sprowadzenie prochów Napo-

leona", „Sowiński w okopach Woli", „Odpowiedź na Psalmy przyszłości". Nowe wartości poezji zwiera filozoficzny i historyczny poemat „Król Duch", którego koncepcja rozrastała się, a poeta pisał tekst do końca swych dni, a gdy już nie mógł pisać – dyktował.

O wartości poezji, spełnieniu misji poetyckiej i odczuciu zbliżającej się śmierci pięknie mówi w wierszu bez tytułu:

„Bo to jest wieszcza najjaśniejsza chwała,
Że w posąg mieni nawet pożegnanie.
Ta karta wieki tu będzie płakała
I łez jej stanie.

Kiedy w daleką odjeżdżasz krainę,
Ja kończę moje na ziemi wygnanie,
Ale samotny – ale łzami płynę –
I to pisanie...".

Odnotujmy jeszcze epizod poznański, gdy chory poeta przybył na teren walk powstańczych. 10 kwietnia 1848 roku był już w Poznaniu i spotykał się z przywódcami powstania i członkami Komitetu Narodowego.

Juliusz Słowacki zmarł 4 kwietnia 1849 roku. W dniu tym otrzymał ostatni list od matki, który odczytał mu Szczęsny Feliński. Po wysłuchaniu powiedział: „Powiedz mojej matce, że nic do niej nie napisałem, bo tych rzeczy pisać nie można, ale szczęśliwy jestem, że dziś jakby na pożegnanie list jej odebrałem, i z myślą o niej umieram".

Szczęsny Feliński przyjechał z Monachium do Juliusza Słowackiego, aby nad nim czuwć. Chciał się nawet do niego przeprowadzić, by być stale blisko. Feliński to późniejszy biskup Warszawy, wyniesiony w naszym czasie na ołtarze. Był przy Juliuszu do końca. Zorganizował jego pogrzeb. Już po zgonie dom poety odwiedził Cyprian Norwid, który tak się wyraził o J. Słowackim: „Mało piękniejszych twarzy widzi się, jaką była twarz Słowackiego rysująca się białym swym profilem na spłowiałym dywanie ciemnym, coś z historii polskiej przedstawiającym, który łoże od ściany dzielił".

Wkrótce po J. Słowackim umarł Fryderyk Szopen. Dwustulecie jego urodzin jest uroczyście obchodzone jako Rok Szopenowski.

W rękopisach Słowackiego odnaleziono tekst wiersza napisanego w grudniu 1848 roku, a zaczynającego się od słów „Pośród niesnasków – Pan Bóg uderza...", w którym poeta przepowiada przyjście słowiańskiego papieża.

„Pośród niesnasków – Pan Bóg uderza
W ogromny dzwon
Dla Słowiańskiego oto Papieża
Otwarty tron.
Ten przed mieczami tak nie uciecze
Jako ten Włoch,
On śmiało jak Bóg, pójdzie na miecze;
Świat mu – to proch.

Twarz jego, słońcem rozpromieniona
Lampą dla sług,
Za nim rosnące pójdą plemiona
W światło – gdzie Bóg;
Na jego pacierz i rozkazanie
Nie tylko lud –
Jeśli rozkaże – to słońce stanie,
Bo moc – to cud.
...
On przez narody uczyni bratnie
Wydawszy głos,
Że duchy pójdą w cele ostatnie
Przez ofiar stos.
Moc mu pomoże sakramentalna
Narodów stu
Że praca duchów – będzie widzialna
Przed trumną tu.
Wszelką z ran świata wyrzuci zgniłość,
Robactwo – gad.
Zdrowie przyniesie – rozpali miłość
I zbawi świat.
Wnętrza kościołów on powymiata,
Oczyści sień,
Boga pokaże w twórczości świata,
Jasno jak dzień".

Przypomnijmy ten tekst w dwusetną rocznicę urodzin Słowackiego i w roku, gdy odbywają się przygotowania do kanonizacji Jana Pawła II – naszego Słowiańskiego Papieża.

Zakończmy rozważania i przypomnienia osoby oraz twórczości Słowackiego cytatem z pogrzebu poety w Katedrze Wawelskiej, gdy w 1927 roku marszałek Józef Piłsudski po sprowadzeniu prochów autora „Króla Ducha" do kraju wydał na dziedzińcu arkadowym Wawelu oficerom polecenie: „W imieniu Rządu Rzeczypospolitej Polskiej polecam Panom odnieść trumnę Juliusza Słowackiego do krypty królewskiej, by królom był równy".

* * *

W „Roczniku Andragogicznym" z 2009 roku z należnym szacunkiem przypominamy postać i myśli genialnego poety, który zadziwiał pracowitością i aktywnością nie tylko twórczą, ale także samokształceniową. Jego ojciec dzięki samokształceniu z prostego geometry wyrósł na profesora uniwersytetu w dziedzinie poetyki i literaturoznawstwa. Juliusz nie był profesorem, ale zamierzał we Florencji uczyć dorosłych rodaków języka włoskiego. Jako po-

eta uczył i wychowywał nie tylko swoich współczesnych, ale wszystkich, którzy chcą i mogą czytać jego dzieła.

Przed stu laty obchodzono uroczyście jubileusz Słowackiego. Wydano wiele opracowań oraz tekstów, także z materiałów i teczek pośmiertnych. Zaczęto wznosić pomniki poety, a teatr w Krakowie otrzymał jego imię, chociaż poprzednio był Teatrem Miejskim im. Fredry, co zaświadcza jeszcze dzisiaj pomnik autora „Zemsty" przed Teatrem Słowackiego (ulubione pytanie w konkursach).

Nie ma w Polsce muzeum Juliusza Słowackiego, chociaż Poznań, Warszawa i Wrocław mają ku temu podstawy przez dłuższy pobyt poety w tych miastach. W Warszawie w 1950 roku otworzono Muzeum Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego, ale po paru latach nazwę i ekspozycję zmieniono tylko dla Mickiewicza.

Jedyne muzeum poety znajduje się w dawnym dworku, w Krzemieńcu, ostatnio wyremontowanym i z nową wystawą. Więcej jest pomników Słowackiego, najstarszy w Miłosławiu, tablice pamiątkowe w kościele św. Krzyża w Warszawie, w Krzemieńcu, Rzeszowie, Czerniowcach, teatrze w Poznaniu, kościele Św. Anny w Krakowie, Wilnie na domu, w którym mieszkał z rodzicami, we Wrocławiu. Znane są pomniki poety w Poznaniu i Warszawie oraz tablice pamiątkowe w Genewie, Neapolu, Rzymie, w Betcheszban w klasztorze św. Antoniego. Są to dawne formy upamiętnienia autora „Króla Ducha". W 2009 roku takich form uznania było mało. Dlatego poświęcam ten zwyczajowy felieton roczny pamięci Juliusza Słowackiego.

* * *

Tradycyjnie nawiązujemy do rocznic roku 09, przypominając ważne wydarzenia z dziejów narodowych, kultury i nauki.

W roku urodzin Słowackiego odnotujmy wojnę z Austrią, która napadła na Księstwo Warszawskie. Odnieśliśmy zwycięstwo w bitwie pod Raszynem, a ks. Józef Poniatowski odbył zwycięską kampanię wzdłuż prawego brzegu Wisły od Ostrówka przez Sandomierz do Krakowa. Zwiększyło się terytorium Księstwa i wzrosło jego znaczenie, a żołnierz polski znów z sukcesem walczył dla Ojczyzny.

Gorzej było przed stu laty w 1709 roku. To rok kampanii szwedzkiej, na Ukrainę i bitwa pod Połtawą, wygrana przez Piotra I z Karolem XII. Przegrał Szwed i Polacy oraz Ukraińcy spod znaku Mazepy. Sędziwy hetman kozacki uszedł z królem z pola klęski. Na tron polski powrócił August II, a Stanisław Leszczyński wyemigrował do Francji. Był to niewątpliwie zły rok dla Polski.

W 1609 roku hetman Stefan Żółkiewski zdobył Moskwę. Rosjanie proponowali swój tron królewiczowi Władysławowi, ale Zygmunt III nie wykorzystał szansy i nasze zwycięstwo nie przyniosło rezultatów poza tytułem księcia Smoleńska dla Władysława, później króla Władysława IV.

W 1569 roku – 440 lat temu – miała miejsce Unia Lubelska i nowe zasady połączenia Polski z Litwą. Po latach do Unii miała dołączyć Ukraina po-

przez umowę w Hadziaczu, ale projekt ten również nie został zrealizowany. Obecność Mazepy pod Połtawą to daleki odprysk tych wspólnych starań.

Inne wydarzenia z roku 09, które zasługują na przypomnienie: 1409 to rozpoczęcie wielkiej wojny z Zakonem Krzyżackim zakończonej bitwą pod Grunwaldem w 1410 roku i pokojem w Toruniu. Ale Grunwald to rocznica i uroczystości dziesiątego roku, o których będzie wspomnienie w następnym „Roczniku".

W 1309 roku Krzyżacy zajmują Pomorze Gdańskie z zamkiem w Gdańsku po rzezi ludności i załogi. Krzyżacy mieli wspomóc wojsko polskie Łokietka przed zakusami Brandenburgii, ale po wyparciu najeźdźców sami zajęli ich miejsce i trwali na Pomorzu do zakończenia wojny 13-letniej.

Z Krzyżakami i Niemcami toczyliśmy boje o wyzwolenie i odparcie najazdów przez wiele lat. Już w 1109 roku, a wiec dwieście lat przed Gdańskiem, cesarz Henryk V najechał Polskę pod pretekstem wsparcia roszczeń Zbigniewa, którego Bolesław Krzywousty usunął z kraju. Krzywousty prowadził z Henrykiem wojnę podjazdową i partyzancką. Niemcy wsławili się atakiem na Głogów, gdy do maszyn oblężniczych przywiązali dzieci Głogowian będące zakładnikami. Znamy ten epizod z historii i „Kroniki" Galla Anonima. Niemieckie i Krzyżackie zwyczaje wojenne są powszechnie znane i potępiane. Podobnym podstępem posłużono się przy oblężeniu Bytomia nad Odrą, a na przedpolu Wrocławia, Niemcy doznali ostatecznej klęski i wycofali się z terenów Polski. Zwycięstwo to nazwano bitwą na Psim Polu, chociaż nie jest pewne, czy tak było w rzeczywistości, bo Gall o niej nie wspomina.

Jak widzimy rok 09 nie był dla nas zbyt szczęśliwy, nie zawsze kończył się Grunwaldem czy zdobyciem Krakowa. W 1079 roku, czyli dziewięćset trzydzieści lat temu, król Bolesław Śmiały opuścił Polskę i abdykował, rozpoczynając cykl niepomyślnych wydarzeń roku dziewiątego.

W naszych czasach rok ten również zaznaczył się ważnymi wydarzeniami. W 1909 roku urodziła się Elżbieta Zawacka, bohaterka II wojny światowej, oficer i generał, dama krzyża Virtuti Militari, profesor historii i pedagogiki, twórczyni polskiej pedagogiki edukacji na odległość. Zasłużona dla Torunia, Gdańska i Warszawy. Więziona bezprawnie przez władze komunistyczne, prześladowana także przez pedagogów komunistycznych z Torunia, Gdańska i Krakowa (w WSP w trakcie przewodu habilitacyjnego). O Elżbiecie Zawackiej pisaliśmy w poprzednim „Roczniku", ale również w tym są teksty związane z jej osobą. Trzeba o niej stale pamiętać i przypominać, by, jak pisał Żeromski, „rany nie pokryły się błoną podłości". Tym ciągle aktualnym ostrzeżeniem zamknijmy rozważania w roku dziewiątym w naszych dziejach i wydarzeniach kulturalnych.

*Józef Półturzycki*

# Zaproszenie do publikowania w „Edukacji Otwartej”

Szanowni Państwo,

Zapraszamy Państwa do nadsyłania artykułów, sprawozdań i recenzji do półrocznika „Edukacja Otwarta”. Pismo ukazuje się od 2001 roku i wydawane jest przez Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku. Inicjatorami powstania czasopisma byli prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki (Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku) oraz prof. nadzw. dr hab. inż. Zbigniew P. Kruszewski (ówczesny Kanclerz, a obecnie Rektor SWPW w Płocku). W 2009 roku, decyzją Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, „Edukacja Otwarta” została wpisana na listę czasopism punktowanych.

Od momentu powstania pisma do 2009 roku redaktorem naczelnym był prof. dr hab. Józef Półturzycki. W końcu 2009 roku zaszły zmiany w składzie osobowym Rady Naukowej oraz redakcyjnym pisma.

Radę Naukową „Edukacji Otwartej” obecnie tworzą:
Prof. nadzw. dr hab. inż. Zbigniew Paweł Kruszewski – przewodniczący
Pro. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki
Prof. dr hab. Halina Gajdamowicz
Prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak
Prof. dr hab. Bogdan J. Nowecki
Prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki – wiceprzewodniczący
Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec
Prof. dr hab. Danuta Walczak-Duraj
Prof. dr hab. E. Anna Wesołowska
Prof. dr hab. Witold Wojdyło – wiceprzewodniczący
Dr Jerzy Żabowski – sekretarz Rady Naukowej

Natomiast w skład Redakcji wchodzą:
Doc. dr Anna Frąckowiak – redaktor naczelna
Dr Tomasz Kruszewski – zastępca redaktor naczelnej
Redaktorzy:
Dr Beata Borowska-Beszta
Mgr Marzena Brzózka
Dr Renata Góralska
Dr Daniel Korzan
Dr Agnieszka Wielgus
Mgr Iwona Jankowska – sekretarz redakcji
Inż. Jacek Kubacki – sekretarz techniczny

Oczekujemy, że odnowiony i rozszerzony skład Redakcji będzie korzystnie kontynuował i rozwijał dotychczasowe rezultaty publikacji „Edukacji Otwartej". Zachęcamy zatem Państwa do przygotowywania i składania artykułów, sprawozdań i recenzji ciekawych publikacji pedagogicznych.

Przyjmujemy teksty do następujących działów:

1) O nowy kształt edukacji – część teoretyczna,
2) Doświadczenia wyższych szkół niepaństwowych – opisy ciekawych przedsięwzięć, programów,
3) Edukacja otwarta za granicą – inicjatywy uczelni i szkół zagranicznych,
4) Badania i innowacje edukacyjne – analizy wyników badań nad różnymi aspektami funkcjonowania edukacji, teksty metodologiczne,
5) Aktualności życia naukowego w środowisku wyższych szkół niepaństwowych – sprawozdania z konferencji pedagogicznych polskich i zagranicznych,
6) Nowości i recenzje.

Niekiedy zamieszczane są działy dodatkowe, np. Klasycy pedagogiki, w zależności od tego, jakie teksty zostaną nadesłane do danego numeru.

Do druku przyjmujemy również publikacje studenckie. Jeśli zatem uważają Państwo, że przygotowana pod Państwa kierunkiem praca licencjacka lub magisterska zasługuje na upowszechnienie, prosimy o zachęcenie seminarzysty do przygotowania stosowanego artykułu na jej podstawie.

Artykuły prosimy przygotowywać według następujących wskazań: czcionka Times New Roman 12, odstęp 1,5 wiersza, objętość maksymalnie do 12 stron. Należy zamieścić również krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (po polsku i po angielsku). Do artykułu prosimy również dołączyć krótką informację o autorze – posiadany stopień lub tytuł naukowy oraz miejsce pracy.

Teksty należy przesyłać do sekretarza redakcji, mgr Iwony Jankowskiej, na adres: pedagogika@wlodkowic.pl

---

Sprostowanie

Redakcja Rocznika Andragogicznego oraz Wydawnictwo ITeE – PIB w Radomiu przepraszają prof. Olgę Czerniawską oraz czytelników za błąd, jaki znalazł się w sprawozdaniu z V Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej „Obszary współpracy gerontologii i andragogiki" (Zakopane 28–29.04.2008). Na s. 270 Rocznika Andragogicznego 2008 napisane jest, że prof. Olga Czerniawska wygłosiła referat „Od ateizmu po rady babuni", tymczasem tytuł referatu brzmiał „Od ageizmu po rady babuni".

# Nasi Autorzy

- Mgr inż. Krzysztof Andrzejewski – Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku
- Prof. Mejai B.M. Avoseh – School of Education The University of South Dakota USA
- Barbara Badowska-Średniawa – Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku
- Mgr Sylwia Baranowicz – Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach
- Dr Beata Borowska-Beszta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Mgr Marzena Brzózka – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Dr Magdalena Cuprjak – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Dr Jakub Czarkowski – Uniwersytet Warszawski
- Dr Eliza Czerka – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
- Prof. dr hab. Henryk Depta – Uniwersytet Warszawski, SWPW w Płocku
- Prof. dr hab. Elżbieta Dubas – Uniwersytet Łódzki
- Dr Artur Fabiś – Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej
- Dr Anna Frąckowiak – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Dr Agnieszka Głowala – PWSZ w Płocku, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Dr Renata Góralska – Uniwersytet Łódzki, SWPW w Płocku
- Iwona Górecka – studentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Mgr Monika Gromadzka – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego
- Mgr Anna Gutowska – Uniwersytet Łódzki
- Dr Jarosław Horowski – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Mgr Katarzyna Jarosz – Uniwersytet Opolski
- Dr Joanna Janik-Komar – Uniwersytet Opolski
- Mgr Jarosław Jendza – doktorant Uniwersytetu Gdańskiego
- Mgr Katarzyna Kalinowska – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego
- Prof. dr hab. Józef Kargul – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
- Dr Daniel Korzan – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Prof. dr hab. Hanna Kostyło – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Prof. dr hab. Danuta Kowalczyk – Uniwersytet Opolski
- Mgr Piotr Kowzan – doktorant Uniwersytetu Gdańskiego
- Mgr Małgorzata Kozłowska – doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Mgr Dorota Kromp – Fundacja Gen. Elżbiety Zawackiej
- Dr Tomasz Maliszewski – Uniwersytet Gdański
- Dr Alina Matlakiewicz – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Dr Andrzej Michalski – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

- Dr Katarzyna Mikołajczyk – Szkoła Główna Handlowa
- Mgr Marcin Muszyński – Uniwersytet Łódzki
- Dr Małgorzata Olejarz – Uniwersytet Zielonogórski
- Mgr Błażej Olżewski – absolwent Uniwersytetu Łódzkiego
- Dr Krzysztof Pierścieniak – Uniwersytet Warszawski
- Dr Krystyna Pleskot-Makulska – Uniwersytet Warszawski
- Mgr Agnieszka Popowska – doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Prof. dr hab. Józef Półturzycki – Uniwersytet Warszawski, SWPW w Płocku
- Mgr Magdalena Prusinowska – doktorantka Uniwersytetu Gdańskiego
- Prof. dr hab. Beata Przyborowska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Dr Ewa Romanowska – Uniwersytet w Białymstoku
- Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak – Uniwersytet Opolski
- Dr hab. Ewa Skibińska – Uniwersytet Warszawski
- Dr Sylwia Słowińska – Uniwersytet Zielonogórski
- Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika, SWPW w Płocku
- Mgr Michał Szykut – kurator w Sądzie Rejonowym w Lęborku
- Dr Liliana Tomaszewska – PWSZ w Płocku, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica
- Dr Joanna Wawrzyniak – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
- Dr Elżbieta Wieczór – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Mgr Małgorzata Wiśniewska – doktorantka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- Mgr Małgorzata Zielińska – doktorantka Uniwersytetu Gdańskiego