

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2010

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2010



SZKOŁA WYŻSZA im. PAWŁA WŁODKOWICA W PŁOCKU
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2010

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

Komitet Redakcyjny

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

Recenzent wydawniczy
dr hab. Zofia SZAROTA
dr Renata GÓRALSKA

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, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Warszawa – Płock 2010

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

ISBN 978-83-7204-987-2

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 Humanities: 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. (48) 364-42-41, fax (48) 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

Rocznik Andragogiczny 2010

Wprowadzenie	17
Jubileusz prof. Olgi Czerniawskiej	
<i>Elżbieta Woźnicka</i> : Profesor Olga Czerniawska	19
<i>Elżbieta Woźnicka</i> : Życiorys naukowy Profesor Olgi Czerniawskiej.....	24
<i>Bogusław Śliwierski</i> : Uczniowie – koledzy – współpracownicy. O darze współpracy z Profesor Olgą Czerniawską	30
<i>Józef Kargul</i> : Profesor Olga Czerniawska nauczycielem młodego pokolenia andragogów	33
<i>Barbara Juraś-Krawczyk</i> : Profesor Olga Czerniawska jako andragog i wychowawca.....	35
<i>Elżbieta Woźnicka</i> : Profesor Olga Czerniawska jako wybitna humanistka i naukowiec	37
<i>Kazimierz Zawadzki</i> : Pani Profesor Olga Czerniawska jako mistrz i nauczyciel	40
<i>Joanna Stelmaszczyk</i> : Profesor dr hab. Olga Czerniawska – wzór nauczyciela dorosłych.....	42
<i>Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda</i> : O wpływie andragoga, wychowawcy, mistrza badań naukowych.....	44
Bibliografia prac Profesor Olgi Czerniawskiej	46
I. Pomiędzy kulturą a edukacją dorosłych	
<i>Józef Półturzycki</i> : 2010 – rok Marii Konopnickiej i Elizy Orzeszkowej.....	57
<i>Hanna Kostyło</i> : Uniwersalność przesłania „pedagogii uciśnionych” Paula Freire’go	78
<i>Agnieszka Popowska</i> : Idea edukacji całożyciowej w życiu i twórczości Jerzego Grotowskiego.....	96
II. Analizy i badania edukacji dorosłych	
<i>Olga Czerniawska</i> : Rola marzeń w życiu ludzi starszych	107
<i>Dorota Ciechanowska</i> : Wartościowanie wykształcenia przez dorosłych w różnych okresach życia jako auksologiczny wymiar samokierowanego uczenia się	114
<i>Magdalena Cuprjak</i> : Refleksyjny andragog a badania w działaniu	127
<i>Elżbieta Siarkiewicz</i> : Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych	141
<i>Maja Piotrowska</i> : Wpływ rozvodu rodziców na dorosłe życie ich dzieci. Przegląd badań	158
<i>Małgorzata Kozłowska</i> : O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych dorosłych	174

<i>Krzysztof Pierścieniak</i> : Współczesne modele dydaktyki uniwersyteckiej ..	182
<i>Edyta Łyszkowska</i> : Etapy życia zawodowego a podstawa planowania ścieżki kariery zawodowej	209

III. Edukacja dorosłych za granicą

<i>Sylvia Słowińska</i> : W duchu solidarności pokoleń – edukacja międzygeneracyjna z perspektywy niemieckiej	221
<i>Jiří Pavlů</i> : Autoedukacja w refleksji czeskich i słowackich pedagogów i andragogów	237
<i>Honorata Mystek-Palka</i> : Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi – wiodąca placówka systemu edukacji otwartej na odległość (open distance learning) w Indiach	246

IV. Z polityki oświatowej

<i>Hanna Solarczyk</i> : Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji jako narzędzie reform oświatowych – szanse i zagrożenia	261
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Głosa w sprawie polskich uniwersytetów ludowych	269

V. Aktualności

Habilitacja: Zofia Szarota	281
Doktoraty: Anna Bartkowiak, Izabela Lis-Lemańska, Michał Szykut, Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda	284
Z żałobnej karty: Bolesława Jaworska (1945–2010)	291
Wspomnienie o Bolesławie Jaworskiej – W. Wojdyło	293
Ksiądz kanonik Alojzy Antoni Świącichoowski (1933–2010)	296

VI. Konferencje

<i>Joanna Stelmaszczyk, Wojciech Świtalski</i> : IV Łódzka Konferencja Biograficzna „Biografia i badanie biografii – Uczenie się z własnej biografii, Łódź, 5–6.02.2010	299
<i>Łukasz Tomczyk</i> : Starość w przestrzeni badawczej andragogiki, Zakopane, 20–21.04.2010	303
<i>Zygmunt Wiatrowski</i> : Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, Ciechocinek, 24–26.05.2010	306
<i>Marcin Muszyński</i> : XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra, 24–27.05.2010	310
<i>Sylvia Baranowicz</i> : VII Ogólnopolskie sympozjum edukacyjne z cyklu Edukacja dorosłych wobec wyzwań współczesności „Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn”, Zakopane, 7–9.06.2010	314

<i>Małgorzata Rosalska, Anna Wawrzonek</i> : Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej, Gniezno, 21–22.06.2010 ..	319
<i>Małgorzata Malec</i> : Edukacyjne i kulturowe oblicza starości, Wrocław 23–25.06.2010 ..	324
<i>Anna Frąckowiak</i> : XIX Dydaktyczna Konferencja Naukowa „Organizacja i dydaktyczna skuteczność wyższych studiów niepaństwowych”, Płock 27–28.09.2010 ..	328
<i>Michał Szykut</i> : VI Europejskie Forum Resocjalizacji, Toruń, 14–15.10.2010....	334
<i>Martyna Pryszmont-Ciesielska</i> : XXIII Forum Pedagogów nt.: „Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji”, Wrocław 26–27.10.2010 ..	339
<i>Michał Szykut</i> : Wizyta studyjna kuratorów zawodowych z Zespołu Kuratorskiej Służby Sadowej w Lęborku w Sheffield/Wielka Brytania, 2–7.11.2010 ..	342
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Polsko-szwedzkie seminarium nt. „W kręgu tradycji i współczesności ruchu samokształceniowego po obu stronach Bałtyku – cz. I”, Wieżyca, 4.11.2010 ..	345
<i>Ewa Sulkowska</i> : Seminarium naukowe „Seniorki polskiej andragogiki”, Płock, 8.12.2010 ..	348
<i>Dorota Gierszewski, Justina Gilevskaja</i> : Edukacja bez granic – obóz naukowy studentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Aschaffenburg, 21–27.11.2010 ..	356

VII. Zaproszenia na konferencje

V Łódzka Konferencja biograficzna „Biografia i badanie biografii – biografie edukacyjne”, Łódź, 4–5.02.2011 ..	361
Spółeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych, Zakopane, 14–15.04.2011 ..	362
Psychospołeczne funkcjonowanie senierek i seniorów w środowisku lokalnym, Cieszyn, 18.05.2011 ..	363
XX Dydaktyczna Konferencja Naukowa „Głos tradycji – głos nowoczesności. Potrzeby i perspektywy rozwoju dydaktyki w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Płock, 19–20.09.2011 ..	365
Konferencja „90 lat ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce”, Kaszubski Uniwersytet Ludowy – Starbienio, 26–28.09.2011 ..	366

VIII. Recenzje

Tadeusz Aleksander (red.), Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, t. 1 i 2, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, Radom 2010, ss. 471 i ss. 532 – rec. <i>Alina Matlakiewicz</i> ..	369
Olga Czerniawska (red.), Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych, Łódź 2011 – rec. <i>Alicja Kozubska</i> ..	370

Artur Fabiś, Agnieszka Stopińska-Pająk (red.), Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie, Wyd. Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2010 – rec. <i>Alicja Poliwka-Gorczyńska</i>	374
Anna Frąckowiak, Zbigniew P. Kruszewski, Józef Pólturzycki, Eugenia A. Wesołowska (red.), Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia, wydanie II rozszerzone, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2010, ss. 558 – rec. <i>Artur Fabiś</i>	376
Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki (red.), Edukacja dorosłych za granicą, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, ss. 601 – rec. <i>Witold Wojdyło</i>	378
Romuald Grzybowski, Wyższe Szkoły Pedagogiczne w latach 1946–1956, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, ss. 519 – rec. <i>Andrzej Kolakowski</i>	383
Wiesław Łukaszewski, Udreka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010, ss. 192 – rec. <i>Arkadiusz Wąsiński</i>	386
Mieczysław Malewski, Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010 – rec. <i>Urszula Tabor</i>	391
Andrzej Michalski, Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945–1964. Założenia organizacyjno-programowe i wybrane elementy rzeczywistości. Wyd. UKW, Bydgoszcz 2009, ss. 477 – rec. <i>Elżbieta Szubertowska</i>	395
Małgorzata Olejarz (red.), Dyskursy młodych andragogów, t. 11, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010 – rec. <i>Iwona Górecka</i>	398
Eleonora Sapia-Drewniak, Joanna Janik-Komar (red.), Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 187 – rec. <i>Agnieszka Majewska-Kafarowska</i>	404
Zofia Szarota, Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, ss. 417 – rec. <i>Artur Fabiś</i>	407
„Lifelong Education” – Vol. 8 / „Образование через Всю Жизнь” – Том 8, Saint-Petersburg 2010: Rosyjski rocznik edukacji dorosłych, rec.: <i>Tomasz Maliszewski</i>	410
„Edukacja Dorosłych” 2/2010 „Pionierki i pionierzy edukacji dorosłych” pod red. Agnieszki Stopińskiej-Pająk – rec. <i>Hanna Solarczyk</i>	413
„Rocznik Andragogiczny” 2009 – rec. <i>Kinga Majchrzak</i>	415
Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki, Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji, Radom 2010, ITeE – PIB, ss. 434 – rec. <i>Beata Borowska-Beszta</i>	419
Felieton – Rok 2010 – Józef Pólturzycki	425
Nasi Autorzy	435

INHALTSVERZEICHNIS
Andragogisches Jahrbuch 2010

Einführung	17
Jubiläum von Prof. Olga Czerniawska	19
I. Zwischen der Kultur und Erwachsenenbildung	
<i>Józef Pólturzycki</i> : 2010 – das Jahr von Maria Konopnicka und Eliza Orzeszkowa	57
<i>Hanna Kostyło</i> : Übermittlung der Pädagogik von Paulo Freire	78
<i>Agnieszka Popowska</i> : Idee des lebenslangen Lernens im Leben und Schaffen von Jerzy Grotowski	96
II. Theoretische Analysen und Forschungsberichte	
<i>Olga Czerniawska</i> : Die Rolle der Träume im Leben der älteren Menschen...	107
<i>Dorota Ciechanowska</i> : Bewertung der Ausbildung von Erwachsenen in verschiedenen Phasen des Lebens als Dimension des selbstgesteuerten Lernens	114
<i>Magdalena Cuprjak</i> : Reflektierender Erwachsenenbildner und Action Reaserch	127
<i>Elżbieta Siarkiewicz</i> : Performative Beratung und andere Formen der Unterstützung in den kritischen Situationen und Erfahrungen	141
<i>Maja Piotrowska</i> : Einfluss der Scheidung von Eltern auf das Leben ihrer erwachsenen Kinder. Forschungsübersicht	158
<i>Małgorzata Kozłowska</i> : Über das Bedürfnis der autokreativen Kompetenz von Erwachsenen	174
<i>Krzysztof Pierścieniak</i> : Modelle der universitären Didaktik	182
<i>Edyta Łyszkowska</i> : Etappe des Berufslebens als Grundlage für die Planung der Berufskarriere	209
III. Erwachsenenbildung im Ausland	
<i>Sylwia Słowińska</i> : Im Geiste der Solidarität der Generationen– Zwischen-generationsbildung aus der deutschen Sicht	221
<i>Jiří Pavlů</i> : Selbstbildung im Spiegelbild der tschechischen und slowakischen Pädagogen und Erwachsenenbildner	237
<i>Honorata Mystek-Palka</i> : Nationale Indiri Ghandhi-Volksuniversität (Umlaut nad a) als Zentrum der Fernbildung	246
IV. Aus der Bildungspolitik	
<i>Hanna Solarczyk</i> : Nationale Qualifikationsrahmen als Instrument der Bildungsreform in Polen - Chancen und Risiken	261
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Glosse zur polnischen Volkshochschulen	269

V. Aktualitäten

Habilitation: Zofia Szarota	281
Promotionen: Anna Bartkowiak, Izabela Lis-Lemańska, Michał Szykut, Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda	284
Aus der Todeskarte Bolesława Jaworska(1945–2010)	291
Erinnerung an Bolesława Jaworska – W. Wojdyło	293
Priester Alojzy Antoni Świąciorchowski (1933–2010)	296

VI. Konferenzen

<i>Joanna Stelmaszczyk, Wojciech Świtalski</i> , IV. Lodzer Biographische Konferenz “Lernen aus der eigenen Biographie”, Łódź, 05–06.02.2010	298
<i>Łukasz Tomczyk</i> , Altsein als Forschungsbereich der Andragogik, Zakopane, 20–21.04.2010	303
<i>Zygmunt Wiatrowski</i> , Pädagogische Wissenschaften in der Perspektive der Wissens- und Arbeitsgesellschaft, Ciechocinek, 24–2010.05.26	306
<i>Marcin Muszyński</i> , XII Sommerschule für junge Erwachsenenbildner, Zielona Góra, 24–27.05.2010	310
<i>Sylvia Baranowicz</i> : VII. Allgemeinpolnisches Symposium “Soma und Psyche in der Ausbildung von älteren Frauen und Männern”, Zakopane, 7–9.06.2010	314
<i>Małgorzata Rosalska, Anna Wawrzonek</i> , Lebenslanges Lernen als Herausforderung für pädagogische Theorie und Praxis, Gniezno, 21–22.06.2010	319
<i>Małgorzata Malec</i> : Pädagogische und kulturelle Gesichter des Alters, Wrocław, 23–25.06.2010	324
<i>Anna Frąckowiak</i> : XIX. DidaktischeKonferenz “ Organisation und Wirksamkeit von nicht-staatlichen Hochschulen”, Płock, 27–28.09.2010	328
<i>Michał Szykut</i> : VI. Forum der Resozialisierung, Toruń, 14–15.10.2010	334
<i>Martyna Pryszmont-Ciesielska</i> : XXIII. Pädagogisches Forum “Soziale Mikrowelten als Herausforderung für die moderne Bildung”, Wrocław, 26–27.10.2010 11.	339
<i>Michał Szykut</i> : Studienreise des Teams von professionellen Gerichtsvor- münder nach Sheffield / GB, 2–7.11.2010	342
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Polnisch-Schwedische Seminar “Im Kreis von Tradition und Gegenwart der Selbstbildungsbewegung auf beiden Seiten der Ostsee – 1. Teil.“, Wieżyca, 4.11.2010	345
<i>Ewa Sulkowska</i> : SeniorInnen polnischer Andragogik, Płock, 8.12.2010 ..	348
<i>Dorota Gierszewski, Justina Gilevskaja</i> : Bildung ohne Grenzen – Bildungslager von Studenten des Pädagogischen Instituts der Jagiellonen- Universität, Aschaffenburg, 21–27.11.2010	356

VII. Einladungen zu Konferenzen

V. Lodzer Biographische Konferenz "Bildungsbiografien", Łódź, 4–5.02.2011	361
Sozio-kulturelle Räume der Erwachsenenbildung, Zakopane, 14–15.04.2011	362
Psychosoziales Funktionieren der Senioren in der örtlichen Umgebung, Cieszyn, 18.05.2011	363
XX. Didaktische Konferenz "Die Stimme der Tradition - die Stimme der Moderne. Die Bedürfnisse und Perspektiven der Didaktik in den Ländern Mittel- und Osteuropa, Płock, 19–20.09.2011	365
Konferenz zu 90 Jahre der Volkshochschulbewegung, Kaschubische Heimvolkshochschule – Starbienino, 26–28.09.2011	366

VIII. Buchbesprechungen

Tadeusz Aleksander (Hrsg.), Erwachsenenbildung als Faktor der sozialen Entwicklung, Bd. 1 und 2, Radom 2010, S. 471 + S. 532 – <i>Alina Matlakiewicz</i>	369
Olga Czerniawska (Hrsg.), Andragogische Dimension der persönlichen und globalen Ereignisse in biographischen Forschung, Łódź 2011 – <i>Alicja Kozubska</i>	370
Artur Fabiś, Agnieszka Stopińska-Pająk (Hrsg.), Erwachsene lerner in einer sich verändernden Welt, Bielsko-Biała 2010 – <i>Alicja Poliwka- -Gorczyńska</i>	374
Anna Frąckowiak, Zbigniew P. Kruszewski, Józef Półturzycki, Eugenia Anna Wesołowska (Hrsg.), Lebenslanges Lernen – Ideen und Erfahrungen, 2. Auflage, Płock 2010, S. 558 – <i>Artur Fabiś</i>	376
Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki (Hrsg.), Erwachsenenbildung in den ausgewählten europäischen Ländern, Warszawa 2010, S. 601 – <i>Witold Wojdyło</i>	378
Romuald Grzybowski, Pädagogischen Hochschulen in den Jahren 1946–1956, Toruń 2010, S. 519 – <i>Andrzej Kotakowski</i>	383
Wiesław Łukaszewski, Qual des Lebens. Wie gehen die Menschen mit der Angst vor dem Tod um? Sopot, 2010, S. 192 – <i>Arkadiusz Wąsiński</i>	386
Mieczysław Malewski, Vom Lehren zum Lernen. Ein Paradigmawechsel in der Andragogik, Wrocław 2010 – <i>Urszula Tabor</i>	391
Andrzej Michalski, Musikalische Hochschulen in den Jahren 1945–1964. Organisatorische und programmatische Annahmen und ausgewählte Elemente der Wirklichkeit, Bydgoszcz 2009, S. 477 – <i>Elżbieta Szubertowska</i>	395
Małgorzata Olejarz (Hrsg.), Diskurse der jungen Erwachsenenbildner, 11. Bd., Zielona Góra 2010 – <i>Iwona Górecka</i>	398
Eleonora Sapia-Drewniak, Joanna Janik-Komar (Hrsg.), Volkshochschulen und andere Formen der Erwachsenenbildung, Opole 2010, S. 185 – <i>Agnieszka Majewska-Kafarowska</i>	404

Zofia Szarota, Das Altern und Altsein im Spiegel der institutionellen Unterstützung, Kraków 2010, S. 417 – <i>Artur Fabiś</i>	407
„Lifelong Education” – Vol. 8 / „Образование через Всю Жизнь” – Том 8, Saint-Petersburg 2010: Russisches Andragogisches Jahrbuch – <i>Tomasz Maliszewski</i>	410
„Erwachsenenbildung” 2/2010 „WegbereiterInnen der Erwachsenenbildung”, herausgegeben von Agnieszka Stopińska-Pająk – <i>Hanna Solarczyk</i>	413
Andragogisches Jahrbuch 2009 – <i>Kinga Majchrzak</i>	415
Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki, Lebenslanges Lernen als Grundlage der modernen Bildung, Radom 2010, ITeE, ss. 434 – rec. <i>Beata Borowska-Beszta</i>	419
Feuilleton 2010 – Józef Pólturzycki	425
Unsere Autoren	435

Contents

Andragogy Yearbook 2010

Introduction	17
Professor Olga Czerniawska's Jubilee	19
I. Between culture and adult education	
<i>Józef Pólturzycki</i> : 2010 year of Maria Konopnicka and Eliza Orzeszkowa.	57
<i>Hanna Kostyło</i> : Consignment of pedagogy of the oppressed by Paul Freire..	78
<i>Agnieszka Popowska</i> : Idea of lifelong learning in Jerzy Grotowski's life and works	96
II. Analysis and research into adult education	
<i>Olga Czerniawska</i> : Role of dreams in life of the elderly	107
<i>Dorota Ciechanowska</i> : Valuing education in adults' different life stages as auxological dimension of self-directed learning	114
<i>Magdalena Cupryak</i> : Reflexive andragogue and action research	127
<i>Elżbieta Siarkiewicz</i> : Performative counseling and other forms of help in critical events and critical experience	141
<i>Maja Piotrowska</i> : Parents' divorce influence on children adult life. Research review	158
<i>Małgorzata Kozłowska</i> : On need of training adults' autocreative competences	174
<i>Krzysztof Pierścieniak</i> : Models of academic didactics	182
<i>Edyta Łyszkowska</i> : Phases of vocational life and foundations of career path planning	209
III. Adult education abroad	
<i>Sylvia Słowińska</i> : The spirit of generations' solidarity – intergenerational education from German perspective	221
Jiří Pavlů: Autoeducation in Czech and Slovak pedagogues and andragogues' reflection	237
<i>Honorata Mystek-Palka</i> : Indira Gandhi National Open University as leading institution of open distance learning system in India	246
IV. Educational policy	
<i>Hanna Solarczyk</i> : National Qualifications Framework as a tool of educational reforms in Poland – chances and threats	261
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Gloss on Polish folk high schools	269

V. Current events

Habilitation: Zofia Szarota	281
Ph.D. degrees: Anna Bartkowiak, Izabela Lis-Lemańska, Michał Szykut, Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda	284
Mourning card: Bolesława Jaworska (1945–2010)	291
Commemorance of Bolesława Jaworska – W. Wojdyło	293
Priest Alojzy Świącchochowski (1933–2010)	296

VI. Conferences

<i>Joanna Stelmaszczyk, Wojciech Świtalski</i> , The 4th Biographical Conference in Łódź „Learning from one’s biography”, Łódź, 5–6.02.2010	298
<i>Łukasz Tomczyk</i> , Seniority in research area of andragogy, Zakopane, 20–21.04.2010	303
<i>Zygmunt Wiatrowski</i> , Field of education in perspective of knowledge society and work, Ciechocinek, 24–26.05.2010	306
<i>Marcin Muszyński</i> , The 12ve Andragogues’ Summer School, Zielona Góra, 24–27.05.2010	310
<i>Sylvia Baranowicz</i> : The 7th Nationwide educational symposium in cycle Adult education in face of modern challenges “Soma and Psyche in education of older women and men”, Zakopane, 7–9.06.2010	314
<i>Małgorzata Rosalska, Anna Warzonek</i> : Lifelong learning as challenge for educational theory and practice, Gniezno, 21–22.06.2010	319
<i>Małgorzata Malec</i> : Educational and cultural diemnsion of seniority, Wrocław 23–25.06.2010	324
<i>Anna Frąckowiak</i> : The 19th Didactic Conference „Organization and didactic effectiveness of private higher education institutions”, Płock 27–28.09.2010	328
<i>Michał Szykut</i> : The 6th resocialization forum, Toruń, 14–15.10.2010 ..	334
<i>Martyna Pryszmont-Ciesielska</i> : The 23rd Pedagogues’ Forum „Social micro-worlds as a challenge for contemporary education”, Wrocław, 26–27.10.2010	339
<i>Michał Szykut</i> : Study trip of professional curators of Curatorial Team of Legal Professionals from Łębork Court Yard to Sheffield /South Yorkshire Area/ The Great Britain, 2–07.11.2010	342
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Polish-Swedish seminar „In the circle of tradition and modernity of self-direction movement on both sides of the Baltic sea – part one”, Wieżycza, 4.11.2010	345
<i>Ewa Sulkowska</i> : Senior woman of Polish andragogy, Płock, 8.12.2010	348
<i>Dorota Gierszewski, Justina Gilevskaja</i> : Education without borders – scientific camp for students of Jagiellonian University’s Institute of Education, Aschaffenburg, 21–27.11.2010	356

VII. Invitations to conferences

The 5th Biographical Conference in Łódź „Educational biographies”, Łódź, 4–5.02.2011	361
Social and cultural areas of adult learning, Zakopane, 14–15.04.2011 ..	362
Seniors’ psychosocial functioning in community, Cieszyn, 18.05.2010	363
The 20th Didactic Conference „Voice of tradition – voice of modernity. Needs and perspectives of didactics’ development in Central and East European countries”, Płock, 19–20.09.2011	365
Conference on the 90th anniversary of folk high schools movement in Poland, Kashubian Folk High School - Starbienino, 26–28.09.2010 ...	366

VIII. Reviews

Tadeusz Aleksander (red.), Adult Education as Factor of Social Development, vol. 1 and 2, ITE – PIB Printing Office, Radom 2010, ss. 47 1+ ss. 532 – reviewed by: <i>Alina Matlakiewicz</i>	369
Olga Czerniawska (red.), Andragogical Dimension of Personal and Global Events in Biographical Research, Łódź 2011 – reviewed by: <i>Alicja Kozubska</i>	370
Artur Fabiś, Agnieszka Stopińska-Pająk (ed.), The Learning Adult in Changing World, Higher School of Administration Printing Office, Bielsko-Biała 2010 – reviewed by: <i>Alicja Poliwka-Gorczyńska</i>	374
Anna Frąckowiak, Zbigniew P. Kruszewski, Józef Pólturzycki, Eugenia A. Wesołowska (red.), Lifelong Learning – Ideas and Experience, second edition, NOVUM Printing Office, Płock 2010, ss. 558 – reviewed by: <i>Artur Fabiś</i>	376
Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki (red.), Adult Education in Selected European Countries, Żak Printing Office, Warszawa 2010, ss. 601 – reviewed by: <i>Witold Wojdyło</i>	378
Romuald Grzybowski, Higher Schools of Education 1946–1956, Adam Marszałek Printing Office, Toruń 2010, ss. 519 – reviewed by: <i>Andrzej Kolakowski</i>	383
Wiesław Łukaszewski, Life Distress. How People Deal with Fear of Death, Taste of Word Printing Office, Sopot 2010, ss. 192 – reviewed by: <i>Arkadiusz Wąsiński</i>	386
Mieczysław Malewski, From Teaching to Learning. On Paradigmatic Change in Andragogy, Lower Silesia Higher School Printing Office, Wrocław 2010 – reviewed by: <i>Urszula Tabor</i>	391
Andrzej Michalski, Higher Music Schools in Poland 1945–1964. Organizational and Curricular Foundations, Selected Elements, UKW Printing Office, Bydgoszcz 2009, ss. 477 – reviewed by: <i>Elżbieta Szubertowska</i>	395

Małgorzata Olejarz (red.), Young Andragogues' Discourses, vol. 11, Greenmountain University Printing Office, Zielona Góra 2010 – rec.: <i>Iwona Górecka</i>	398
Eleonora Sapia-Drewniak, Joanna Janik-Komar (red.), Folk High Schools and Other Forms of Adult Education, Opole University Printing Office, Opole 2010, ss. 185 – reviewed by <i>Agnieszka Majewska-Kafarowska</i>	404
Zofia Szarota, Getting Older and Seniority in Perspective of Institutional Help, Educational University Printing Office, Kraków 2010, ss. 417 – reviewed by: <i>Artur Fabiś</i>	407
„Lifelong Education” – Vol. 8 / „Образование через Всю Жизнь” – Том 8, Saint-Petersburg 2010: Russian Adult Education Yearbook – reviewed by: <i>Tomasz Maliszewski</i>	410
Adult Education vol. 2, 2010 „Pioneers of adult education” – reviewed by: <i>Hanna Solarczyk</i>	413
Andragogy Yearbook 2009 – reviewed by <i>Kinga Majchrzak</i>	415
Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki, Lifelong of learning as a basis for contemporary education, Radom 2010, ITeE – PIB, ss. 434 – reviewed by <i>Beata Borowska-Beszta</i>	419
The Feuilleton Year 2010 – Józef Pólturzycki	425
Our Authors	435

WPROWADZENIE

Przekazujemy czytelnikom kolejny numer „*Rocznika Andragogicznego*” za 2010 rok. Jest to rok szczególnie, naznaczony tragedią w Smoleńsku i innymi katastrofami atmosferycznymi w postaci powodzi, opadów śniegu i zamieci.

Żałoba i ból po stracie zarówno osób bliskich, jak i dobytku czy dorobku niekiedy całego życia to nie tylko smutny, ale i przygnębiający stan wielu rodaków. Nieco inne nastroje wprowadzały w czasie minionych 12 miesięcy rocznice wcześniejszych osiągnięć w nauce, polityce czy odniesione na polach bitewnych, co przypominało dawne sukcesy i pozwalało chlubić się osiągnięciami.

Rok 2010 to Rok Grunwaldu – 600-lecie wspaniałego zwycięstwa nad wojskami Zakonu Krzyżackiego i posiłkujących go oddziałów z zagranicy, w tym licznych Polaków, a nawet książąt z rodu Piastów, którzy sprzymierzili się z Zakonem i wystąpili przeciw swojej ojczyźnie. Innym ważnym sukcesem była bitwa pod Kłuszynem w 1610 roku, która dała nie tylko wspaniałe zwycięstwo, ale także zdobycie przez polskie wojska Moskwy i wyniesienie na cara Rosji polskiego królewicza Władysława, syna Zygmunta III. Przez prawie dwa lata polski królewicz, po babce potomek Jagiellonów, był prawnie carem Rosji, ale swego panowania nie umocnił i nie kontynuował. Warto takie niewykorzystane chwile radości przypomnieć.

Ważne wydarzenia to także rocznice urodzin wielu znakomitych rodaków, których jubileusze uroczyste obchodzono: 200-lecie urodzin Fryderyka Chopina, 700-lecie urodzin Kazimierza Wielkiego były uroczyste uczczone i przypomniły wydarzenia chwały i dumy narodowej.

Także nowsze dzieje dostarczają nam okazji do przypomnienia i zadumy nad życiem oraz działalnością wybitnych twórców. Rok 2010 to setna rocznica zgonu znakomitych autorek polskich – Marii Konopnickiej i Elizy Orzeszkowej, które należały do grona najwybitniejszych pisarzy polskich i nadal nadają blask narodowej literaturze. Orzeszkowa była kolejną kandydatką do literackiej nagrody Nobla, a Konopnicka stworzyła programowo jakże ważną i piękną literaturę dla dzieci. Aktywność edukacyjną i opiekuńczą obu znakomitych autorek przedstawiamy w jednym z pierwszych tekstów działu teoretycznego i stanowi on nie tylko stosowne przypomnienie, ale tło tradycji oświatowej, na którym wyraźniej widać osiągnięcia naukowe i wychowawcze Pani Profesor dr hab. Olgi Czerniawskiej, której jubileusz 80-lecia obchodziliśmy w środowisku przyjaciół zaproszonych do Łodzi i cieszących się wzajemnym uznaniem oraz życzliwością środowiska andragogicznego. Profesor Olga Czerniawska jest nie tylko wybitną uczoną, która rozwija problemy andragogiki i gerontologii, a także prowadzi łódzkiej szkole naukowej, kontynuując prace profesorów Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego, ale także należy do założycieli Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, przez wiele lat pełniła w nim godność wiceprzewodniczącej oraz członka rady redakcyjnej „*Rocznika Andragogicznego*” od pierwszego skromnego numeru z 1994 roku. Dzisiaj łódzką

andragogikę kontynuują i rozwijają. Jej uczniowie i młodzi koledzy, wskazując nie tylko na wartości tej nauki, ale także na potrzeby praktyki oświatowej, która w środowisku łódzkim była korzystnie rozwijana i utworzyła przykładową tradycję.

Do bieżącego numeru „*Rocznika Andragogicznego*”, który otwierają laudacje pod adresem Profesor Olgi Czerniawskiej, sama znakomita autorka przekazała wartościowy tekst o roli marzeń w życiu osób starszych. Jest to oryginalna propozycja autorska powstała z doświadczeń życia i bogatej erudycji.

W dziale tym zgromadziliśmy inne ciekawe materiały autorstwa tak znanych specjalistów, jak Dorota Ciechanowska, Magdalena Cuprjak, Krzysztof Pierścieniak oraz teksty młodych doktorantów podejmujących zagadnienia poradnictwa, kompetencji autokreacyjnych, idei edukacji ustawicznej. Ogólną wartością tych tekstów jest ich oryginalność tematyczna i świeżość koncepcyjna. Warto je bliżej poznać i przemyśleć. Pożądana byłaby kontynuacja poglądów w formie dyskusji na łamach czasopism andragogicznych lub na stronach kolejnego „*Rocznika*”.

Szczególnie bogaty jest w tym tomie dział edukacji międzynarodowej. Piszą w nim nie tylko znani nasi krajowi autorzy, jak Hanna Kostyło czy Sylwia Słowińska, ale także andragog z Czech J. Pavlu. W dziale polityki oświatowej zwraca uwagę tekst dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec o krajowych ramach kwalifikacji jako narzędziu reform oświatowych w Polsce. Lektura tego tekstu będzie bardzo pożyteczna.

Z uznaniem odbieramy informacje o habilitacji dr Zofii Szaroty i czterech doktoratach. Ale smutkiem napawa nas treść żałobnej karty, która przypomina osobę i dzieła Pani docent dr Bolesławy Jaworskiej, wieloletniej wykładowczyni Uniwersytetu Mikołaja Kopernika i dziekana Wydziału Pedagogicznego w Filii Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Iławie. Dziekan dr Bolesława Jaworska była aktywnym uczestnikiem i współorganizatorem konferencji andragogicznych i dydaktycznych, zajmowała się badawczo i teoretycznie studiami podyplomowymi oraz samokształceniem nauczycieli edukacji początkowej. Dzielnie walczyła z bezwzględną chorobą, w okresie świąt Bożego Narodzenia pożegnaliśmy ją na cmentarzu św. Jerzego w Toruniu. W minionym roku zmarł także ksiądz Alojzy Święciochowski, organizator i animator prymasowskich uniwersytetów ludowych, kontynuator zadań i osiągnięć ks. Antoniego Ludwiczaka.

Jak w każdym kolejnym „*Roczniku Andragogicznym*” przedstawiamy informacje o przeprowadzonych konferencjach oraz zaproszenia na przygotowane konferencje, jakie odbędą się w kolejnym roku. W dziale recenzji przedstawiamy informacje i oceny na temat 15 publikacji.

Cały tekst kończy tradycyjnie Felieton o roku 2010 autorstwa redaktora naczelnego. Zachęcając do lektury całości, dziękujemy autorom i recenzentom za współpracę.

Redakcja Rocznika Andragogicznego

JUBILEUSZ PROFESOR OLGI CZERNIAWSKIEJ

PROFESOR OLGA CZERNIAWSKA



12 kwietnia 2010 roku, z okazji 80. urodzin Profesor doktor habilitowanej Olgi Czerniawskiej, odbyło się uroczyste sympozjum poświęcone jej aktywności naukowej. Uroczystość miała miejsce w siedzibie Łódzkiego Towarzystwa Naukowego w Łodzi przy ul. Marii Curie-Skłodowskiej. Jubileusz został zorganizowany dzięki przychylności władz ŁTN, a jego główną organizatorką z ramienia Towarzystwa była profesor Ewa Marynowicz-Hetka, której działania wspierały dr Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda i dr Barbara Juraś-Krawczyk.

W Jubileuszu wzięły udział władze UŁ, prorektor do spraw nauki prof. zw. dr hab. Antoni Różalski, profesorowie – andragodzy z wyższych uczelni z całej Polski, m.in. Józef Kargul i Alicja Kargulowa z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Józef Półturzycki ze Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ewa Skibińska z Uniwersytetu Warszawskiego, Małgorzata Halicka z Uniwersytetu w Białymstoku oraz współpracownicy z Uniwersytetu Łódzkiego: profesorowie Bogusław Śliwowski, Elżbieta Kowalska-Dubas, Joanna Michalak, Jacek Piekarski, Iwona Zalewska-Pawlak, doktor Małgorzata Dziegielewska, wszyscy doktoranci Pani Profesor, dr Krzysztof Pierścieniak z UW, który co roku przyjeżdża ze studentami na spotkania z Panią Profesor, członkowie Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, członkowie PTG, liczne grono przyjaciół z różnych etapów i lat współpracy z Jubilatką, mąż, dzieci, wnuki, a także prawnuki.

Jubileusz otworzyli prof. dr hab. Stanisław Liszewski, prezes ŁTN wraz z Przewodniczącym I Wydziału ŁTN prof. dr. hab. Sławomirem Gałą. Ponieważ uroczystość miała miejsce dwa dni po rozbiciu się samolotu pod Smoleńskiem, wszyscy obecni minutą ciszy uczcili pamięć ofiar katastrofy. Następnie profesor Liszewski przedstawił tradycję odbywających się w Towarzystwie obchodów jubileuszy wybitnych łódzkich naukowców. Zwyczajem obchodzonych Jubileuszy przez ŁTN jest publikowanie Sylwetek Łódzkich Uczonych i tak też ukazał się 97 zeszyt ŁTN w całości poświęcony Jubilatce, w którym znalazł się życiorys Pani Profesor oraz wypowiedzi jej najbliższych współpracowników dotyczące jej działalności naukowej, oświatowej, postawie Mistrza i Nauczyciela. W obecności wszystkich profesor Liszewski wręczył Jubilatce przygotowany o niej zeszyt.

Jako pierwsza głos zabrała **Elżbieta Woźnicka**, doktorantka Pani Profesor która zaprezentowała zyciorys naukowy Jubilatki, ukazując jej szeroką działalność w różnych obszarach: poradnictwie, edukacji dorosłych, gerontologii społecznej i obecnie podejmowanych badaniach i rozważaniach nad metodą biograficzną. Zwróciła uwagę na szerokie, osobiste kontakty Pani Profesor z wybitnymi naukowcami z Francji, Szwajcarii, Włoch, Niemiec. To dzięki tym kontaktom wielu naukowców w naszym kraju mogło doskonalić swój warsztat badawczy, a także w trakcie spotkań z nimi, organizowanych przez Panią Profesor, poznawać nowe orientacje badawcze. Zanim bowiem pojawił się trend na badania jakościowe, biograficzne, Pani Profesor upowszechniała je już dzięki kontaktom z takimi naukowcami, jak Pierre Dominice, Ducio Demetrio, Martine Lani-Bayle. Upowszechniała literaturę zagraniczną z tego zakresu, dokonywała licznych tłumaczeń, cytowań.

Następnie zabrali głos zaproszeni goście. **Profesor Kargul** podkreślił stałą obecność i aktywność Pani Profesor w organizowanych, od dziesięciu lat, pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Zielonej Górze i kierowanych przez Profesora warsztatach naukowych pod nazwą Szkoła Młodych Andragogów. Profesor Czerniawska od początku istnienia Szkoły przygotowuje ciekawe, autorskie wystąpienia, które zawsze, co podkreślił profesor Kargul, są z zainteresowaniem przyjmowane przez uczestników. Charakteryzują się świeżością spojrzenia i oryginalnością ujęcia, zawsze jest w nich odwołanie do najnowszej literatury, przeważnie obcojęzycznej. Prawie zawsze ujawniony jest też akcent biograficzny Autorki. Dlatego wystąpienia są ciekawe, inspirujące i przyjmowane z aprobatą przez młodych badaczy. Pani Profesor z kolei słucha tych wystąpień z wielką życzliwością, podkreśla ich walory, ale również nie szczędzi słów krytycznych, jeżeli jest taka konieczność. Dla młodych naukowców, uczestników warsztatów jest Mistrzem i Mentorem. **Profesor Ewa Skibińska**, która jako przewodnicząca Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego przedstawiła aktywność Jubilatki w Towarzystwie oraz jej rolę, jaką odegrała w rozwoju polskiej myśli andragogicznej, a szczególnie w kierunku propagowania w andragogice badań biograficznych przybliżając nieobecna w Polsce literaturę z tego zakresu oraz udostępniając prywatne kontakty z naukowcami krajowymi i zagranicznymi. **Profesor Bogusław Śliwerski** poświęcił swoje wystąpienie osobistym kontaktom i relacjom z Jubilatką, które rozpoczęły się 25 lat temu, kiedy to Pani profesor była recenzentką jego pracy doktorskiej i, jak podkreślił, ten kontakt Mistrz–Uczeń trwa do dzisiaj, mimo formalnego rozejścia się ich dróg współpracy. Profesor ukazał Jubilatkę jako osobę niezwykle szlachetną, wrażliwą, prawą moralnie, religijną, cechującą się dużą dynamiką i wielostronnością działania, a jednocześnie wymagającą wobec siebie i innych. Dla młodych pracowników jest niedoścignionym wzorem nieograniczonych możliwości samorealizacji naukowej i potrzeb permanentnego doskonalenia naukowego. Podkreślił, że łączy umiejętnie w swoim życiu i działalności zawodowej zarówno rolę naukowca, eksperta, pedagoga, działacza oświatowego, nauczyciela i społecznika, czego dowodem jest jej rozległa kariera naukowa, dorobek badawczy, charakter działalności społecznej oraz osiągnięte efekty pracy pedagogicznej. Podkreślił również

zasługi Jubilatki dla przetrwania łódzkiej szkoły teoretyków wychowania, którymi po odejściu na emeryturę profesora Karola Kotłowskiego zajęła się, włączając cały zespół młodych pracowników w skład prowadzonej przez siebie Katedry, w ten sposób stwarzając gronu młodych naukowców warunki do rozwoju naukowego. Jako kierownik Katedry Pani Profesor ułatwiała swoim współpracownikom nawiązywanie bezpośrednich kontaktów z innymi ośrodkami naukowymi, wspomagała w wyjazdach zagranicznych i w przyjmowaniu gości zagranicznych. Profesor Śliwerski podkreślił jeszcze jedną ważną cechę Jubilatki, a mianowicie, że jest mistrzynią epistolografii. Pisze odręcznie listy, każdy opatruje kwiatkiem lub innym kolorowym obrazkiem, wszystkie listy pisane do Profesora i kartki urodzinowe dla jego córki są starannie i z wielkim pietyzmem przechowywane. Każdy z tych listów zawiera wiele szczerego i bezpośredniego zainteresowania.

Profesor Małgorzata Halicka podkreśliła znaczenie Pani Profesor dla środowiska gerontologicznego. Swoje odczucia i doświadczenia z wieloletnich kontaktów z Jubilatką przedstawiła w bardzo interesującej formie – wiersza dla Jubilatki, podkreślającego jej osobowość, postawę naukowca i Mistrza. W imieniu doktorantów zabrał głos doktor **Marek Pryt**, ukazując rolę Pani Profesor jako promotorki prac doktorskich. Podzielił się swoimi osobistymi doświadczeniami. Ukazał proces własnego rozwoju, który był wynikiem udziału w seminarium doktorskim Pani Profesor. Dzięki tej współpracy i realizacji tematu z zakresu poradnictwa, przeformułował i przeorganizował działalność kierowanego przez siebie Biura Karier w Uniwersytecie Łódzkim, co było wymiarem praktycznym jego dysertacji doktorskiej. Podkreślił atmosferę panującą na seminariach. Dodał, że dla swoich doktorantów Pani Profesor jest wzorem rzetelności, pracowitości, odpowiedzialności, stawiania sobie wysokich wymagań i pokonywania trudności. Daje odczuć, że w jej obecności każdy czuje się ważny. Zawsze z szacunkiem odnosiła się do swoich podopiecznych. SeminaRIA odbywały się w Uniwersytecie Łódzkim lub w domu Pani Profesor w jej pokoju pełnym kwiatów i książek.

Profesor Alicja Kargulowa podkreśliła zasługi Profesor Czerniawskiej w rozwoju poradnictwa. Przypomniała o pierwszych badaniach i pracach naukowych Jubilatki z tego zakresu i o pierwszych konferencjach. Podkreśliła, iż te badania były pionierskie i rozwinęły ten nurt poszukiwań w polskiej pedagogice. **Profesor Elżbieta Kowalska-Dubas** również nawiązała do osobistych kontaktów z Jubilatką, podkreślała, że Pani Profesor w pracy zawsze kierowała się troską o innych. Towarzyszył jej duch autentycznych relacji ze współpracownikami, szacunek i zrozumienie. Panią Profesor cechowała zawsze otwartość na samodzielność podejmowania naukowych wyborów przez jej współpracowników. Pokreśliła zasługi Jubilatki jako badacza biografii ludzkich, jej wkład w rozwój badań biograficznych, które stały się inspiracją do poszukiwań naukowych kierowanego obecnie przez profesor Dubas Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ. W imieniu rodziny głos zabrał syn Pani Profesor **Olaf Czerniawski**, lekarz, chirurg. Jego wypowiedź miała charakter bardzo osobisty, Podzielił się swoimi odczuciami – syna mamy naukowca. Podkreślił, że pomimo tak dużej aktywności naukowej Pani Profesor jako matka nigdy nie zaniedbywała swoich

obowiązków. Wspomina pracowitą i zajętą mamę, która zawsze znalazła czas na czytanie bajek, najbardziej lubił czytanego przez mamę Koziołka Matołka. Dzieci zawsze towarzyszyły mamie w najważniejszych wydarzeniach. Z dzieciństwa szczególnie pamięta sterty książek, papierów. Wspominał również wizyty gości zagranicznych w domu rodzinnym. W obecności pozostałych członków rodziny podziękował Pani Profesor, jako matce, za trud wychowania. Należy podkreślić, że Profesor Czerniawska jest bardzo rodzinna, cieszy się sukcesami swoich dzieci, wnuków, prawnuków. Zawsze o nich wspomina. Jest wrażliwa na losy każdego ze swoich współpracowników, wychowanków, wyraża się to jej zainteresowaniem naszymi rodzinami, troskami, w sytuacjach trudnych Pani Profesor okazuje zawsze wsparcie i zrozumienie.

Po wystąpieniach gości, głos zabrała **Jubilatka**. Podziękowała wszystkim za miłe słowa, przypomnienie wielu faktów z jej działalności naukowej. Swoją wypowiedź rozpoczęła od przytoczenia zdania jednej z respondentek wywiadu biograficznego, która to zadała sobie pytanie: Czy chciałaby jeszcze raz przejść drogę życia i zmienić napisy na drogowkach? Jubilatka stwierdziła, że chyba nie. Czuje się osobą spełnioną w życiu rodzinnym, zawodowym i osobistym. Chociaż swoją późną dorosłość przeżywa jako osoba niepełnosprawna. Dodała: „nie mówię o starości, bo uznaję przesłanie profesora Biernackiego, że ludzie dobrze wychowani nie starzeją się, tylko nabierają lat. Francuski filozof Andre Geotz mówi o życiu, że są takie chwile, w których nie odczuwa się wieku. Więc nabieram lat”. Określiła siebie jako osobę staroświecką, przedwojenną, która używa zwrotu Pan, Pani, Panna (choćby rzadko to ostatnie), nie żyje w przestrzeni cybernetycznej, bo kto wpadnie w sieć, to z niej się nie wydostaje, tkwi w epoce Gutenberga, pisze listy, kartki na imieniny, urodziny, rocznice, z wieloma osobami nawet przez 12–16 lat. Jubilatka przedstawiła swoją rodzinę, ma troje dzieci, wszystkie mają wyższe wykształcenie, jedna córka jest profesorem, druga biologiem, syn doktorem nauk medycznych, ma 6 wnuków, wszystkie z wyższym wykształceniem, 3 prawnuków, a kolejne czeka na przyjście na świat. Od lat Pani Profesor czyta te same czasopisma „Znak”, „Tygodnik Powszechny”, przez lata czytała jeszcze „Politykę” i „Przekrój” aż do czasu zmiany redaktorów naczelnych. Czyta także czasopisma obcojęzyczne: „Adultita”, „Informacions Sociales”, „La Faute à Rousseau”, a także Biuletyn UNESCO. Jubilatka wymieniła grono wybitnych osób, które miały znaczący wpływ na jej losy i drogę naukową. Zwrotem było spotkanie z ojcem Tomaszem Rostworowskim i ojcem Tadeuszem Federowiczem z Lasek, a w latach 60. z profesorem Aleksandrem Kamińskim, co jak stwierdziła „uwikłało mnie w pedagogikę społeczną i jej idee i wprowadziło w oświatę dorosłych”. Znacząca była współpraca z Łódzką Katedrą Pedagogiki Społecznej, pośrednio z pismami Kazimierza Kornilowicza. Podkreśliła znaczenie profesora Czesława Maziarza dla jej drogi naukowej: „Miałam wsparcie w środowisku oświaty dorosłych głównie ze strony profesora Czesława Maziarza, był on recenzentem mojej pracy habilitacyjnej, pomógł w uczestnictwie w międzynarodowej konferencji oświaty dorosłych w Paryżu, następnie zaprosił mnie do udziału w przygotowywaniu podręcznika

z andragogiki, wydanego po jego śmierci pod redakcją Tadeusza Wujka”. Doce- niła i powiedziała również o spotkaniach z wieloma wybitnymi andragogami, których spotkała na swojej drodze: profesora Józefa Pólturzyckiego, profesora Tadeusza Aleksandra, profesora Józefa Kargula. Z międzynarodowego grona byli to: Ettore Gielpi, spotkany pierwszy raz w Budapeszcie w 1992 roku, Duccio Demetrio, ze środowiska gerontologicznego profesor Helena Szwarz, Helena Reboul z Francji, Martine Lany-Bayle, znaczące było również spotkanie profesora Pierra Dominice w Genewie. Dzięki tym kontaktom udało się wydać Pani Profesor w Polsce wiele dzieł tłumaczonych z języka francuskiego i włoskiego. Była członkiem AUTA, PTG, ATA, uczestniczyła w licznych kongresach AUTA. Dzięki swojej aktywności naukowej stworzyła dwa środowiska naukowe: Zakład Oświaty Dorosłych UŁ i Katedrę Teorii Wychowania UŁ razem z profesorem Bogusławem Śliwerskim, a obecnie kieruje Katedrą Andragogiki w AHE. Wypromowała 10 doktorów, napisała liczne recenzje prac doktorskich i kilku habilitacyjnych. Jej pasją były i są Włochy, jak stwierdziła: „Zakochałam się w Italii i włoskiej edukacji dorosłych, pochłaniają mnie badania biograficzne, choć nie znajdują pełnej aprobaty (patrz. M. Malewski)”. Wspomniała Pani Profesor o swoich interesujących tematach badawczych, takich jak: „Podróż jako projekt edukacyjny”, „Pamięć szkoły”, a ostatnio „Jedzenie jako sytuacja edukacyjna”. W wypowiedzi pani Profesor przeplatały się wydarzenia naukowe, ale także liczne wątki biograficzne, ubarwione anegdotami.

Część oficjalną zakończyły osobiste życzenia dla Jubilatki, podziękowania za trud wychowania, pasję tworzenia, otwarcie na każdego człowieka, za dzielenie się swoimi doświadczeniami, za wspólne spotkania, za porady, wsparcie, za ciepłe słowa, za krytyczne wskazówki, za pamięć. Po oficjalnych uroczystościach Pani Profesor zaprosiła wszystkich swoich gości na poczęstunek, który został starannie dobrany i przygotowany. Pani Profesor słynie również z tego, że lubi dobrą kuchnię i przywiązuje wagę do sposobu podania potraw, ich świeżości oraz nakrycia stołu. W trakcie tego nieoficjalnego spotkania, w pięknych secesyjnych pomieszczeniach, odbyło się wiele interesujących i ciekawych wspomnień, poświęconych współpracy z Jubilatką.

Na uroczystym Jubileuszu z okazji Urodzin Profesor Olgi Czerniawskiej zgromadziły się osoby podziwiające i doceniające jej dorobek, osiągniętą pozycję naukową, darzące ją szacunkiem, życzliwością i przyjaźnią. W trakcie obchodów padało wiele ważnych i miłych słów. Utrwalił się znany wszystkim wizerunek Pani Profesor jako osoby niezwykle pracowitej, inspirującej innych, pełnej naukowych pasji i poszukiwań, życzliwej, o wielkim autorytecie duchowym i moralnym dla innych. Profesor Olga Czerniawska łączy w sobie cechy szlachetności, optymizmu, dobra – najwyższe wartości humanistyczne, co potwierdza własnym życiem, piękną biografią, bogactwem dokonań, z drugiej zaś stanowi dla poznającego warsztat naukowy młodszego pokolenia niedościgły wzór Mistrza, otwierającego nieograniczone możliwości samorealizacji naukowej i potrzeby permanentnego samodoskonalenia.

Elżbieta Woźnicka

ŻYCIORYS NAUKOWY PROFESOR OLGI CZERNIAWSKIEJ

Pani Profesor Olga Czerniawska należy do grona wybitnych humanistów, przedstawicieli łódzkiego środowiska naukowego, niezwykle umiejętnie łączących w swoim życiu i działalności naukowej rolę naukowca, eksperta, pedagoga, działacza światowego, nauczyciela i społecznika. Dowodzi tego długoletnia praca naukowa, dorobek badawczy, charakter działalności społecznej oraz osiągnięte efekty pracy pedagogicznej.

Profesor Olga Czerniawska urodziła się 4 kwietnia 1930 roku w Łodzi. Ojciec jej był lekarzem weterynarii. W roku 1937 rozpoczęła naukę w szkole podstawowej. W czasie wojny została wraz z rodziną wysiedlona do Główna w Generalnej Guberni. Uczyła się tam na tajnych kompletach. W roku 1945 powróciła do Łodzi i kontynuowała naukę. W roku 1948 ukończyła liceum humanistyczne Janiny Czapczyńskiej. W latach 1948–1952 studiowała historię na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego. Stopień magistra filozofii w zakresie historii uzyskała w roku 1952. Pracę magisterską nt. *Uposażenie kolegiaty Łęczyckiej* pisała pod kierunkiem prof. Stanisława Zajączkowskiego.

Po ukończeniu studiów w latach 1952–1954 wykonywała pod kierunkiem prof. M. Serejskiego prace zlecone dla Uniwersytetu Łódzkiego i Zakładu Historii i Historiografii PAN. Od 1954 roku zaczęła pracować w Młodzieżowym Domu Kultury w Łodzi jako instruktor historii, a od 1957 roku w IV i VII Liceum dla Pracujących jako nauczycielka historii. Te działania ukierunkowały zainteresowania Profesor Czerniawskiej w obszarze pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych. Od 1961 roku podejmowała badania nad problematyką kształcenia dorosłych. Opracowała typologię uczniów szkół dla pracujących z uwzględnieniem ich stosunku do nauki szkolnej i osiągniętych wyników nuczania.

Od 1962 do 1979 brała udział w konwersatorium Pedagogiki Społecznej prowadzonym przez profesora Aleksandra Kamińskiego, pod opieką którego przygotowała pracę doktorską pt. „Kształcenie dorosłych a środowisko rodzinne”, którą obroniła w 1968 roku.

Na skutek reorganizacji szkolnictwa dla pracujących w 1967 roku Profesor Czerniawska podjęła pracę w Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Bibliotekarskim w Łodzi. Badawczo zajęła się problematyką popularyzacji wiedzy, metodyką pracy oświatowej, placówkami kulturalno-oświatowymi i ich słuchaczami. Współpracowała w tym czasie bardzo aktywnie z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, opracowując dla niego zeszyty metodyczne, prowadząc badania w uniwersytetach powszechnych przy TWP.

W 1972 roku Olga Czerniawska rozpoczęła pracę na Uniwersytecie Łódzkim jako starszy wykładowca w Międzywydziałowym Studium Kulturalno-

-Oświatowym Uniwersytetu Łódzkiego, następnie po jego reorganizacji (od 1977 roku) w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ, łącząc w czasie swojej pracy naukowej zainteresowania andragogiczne z gerontologicznymi oraz z nurtem poradnictwa. Ten ostatni temat uczyniła zarazem przedmiotem swojej rozprawy habilitacyjnej pt. „Poradnictwo jako wzmocnienie środowiska wychowawczego”, na podstawie której uzyskała w 1978 roku stopień naukowy doktora habilitowanego. Od 1981 roku pełniła funkcję kierownika Zakładu Oświaty Dorosłych, którego powołania była inicjatorką. W latach 1984–1992 była również Kierownikiem Katedry Historii i Teorii Wychowania, a od 1992 r. do czasu przejścia na emeryturę kierownikiem katedry Teorii Wychowania i Zakładu Oświaty Dorosłych na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. W roku 1990 została powołana przez Rektora UŁ na stanowisko profesora nadzwyczajnego, a w dniu 31 maja 1996 roku Prezydent RP nadał jej tytuł profesora.

Weszła do nauki jako osoba już w pełni ukształtowana, żywo dostrzegająca problemy społeczne ludzi dorosłych. Problem poradnictwa był w tamtych latach mało znany w polskiej literaturze pedagogicznej, toteż spotkał się z dużym zainteresowaniem. Z tego tytułu Profesor Czerniawska była zapraszana na sympozja i zjazdy jako referentka, popularyzowała tę wiedzę. Poradnictwo uczyniła ważnym obszarem swoich badań naukowych, na ten temat zebrała niezwykle bogate materiały do swoich publikacji w trakcie staży naukowych na Uniwersytecie w Lyon (1979 i 1984) oraz na Uniwersytecie Karola w Pradze i na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie.

Ważnym obszarem badawczym Profesor Czerniawskiej były badania nad kulturą pedagogiczną. W 1980 roku uczestniczyła jako wicedyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego w organizowaniu ogólnopolskiej konferencji nt. „Kultura Pedagogiczna społeczeństwa”. Wiele jej raportów z tych badań ukazało się drukiem, inspirując współpracowników do prowadzenia zajęć monograficznych pt. „Upowszechnianie wiedzy pedagogicznej wśród rodziców”. Na ten temat napisała też ekspertyzę dla Komisji Pedagogiki Dorosłych przy Komitecie Badań Pedagogicznych PAN.

Zainteresowania badawcze Prof. Czerniawskiej skupiają się wokół problemów procesu wychowania dorosłych i jego miejsca w teorii andragogiki. Jest autorką rozdziałów w podręcznikach do andragogiki. Ponadto na ten temat napisała liczne artykuły i wygłosiła w trakcie konferencji naukowych liczne referaty i komunikaty. W tym zakresie można wyróżnić trzy zasadnicze obszary zainteresowań badawczych Profesor Czerniawskiej. Pierwszy dotyczy analizy procesów wychowania dorosłych i jego miejsca w teorii andragogiki z uwzględnieniem pojęcia dorosłości, dojrzałości. Drugi dotyczy rozważań nad kształceniem się dorosłych, w tym edukacji rodziców, trzeci przejawia się w zainteresowaniach nad badaniami jakościowymi, szczególnie biograficznymi dotyczącymi kształcenia się dorosłych, poszukiwaniami sposobów zastosowania historii życia w procesie kształcenia. Badania biograficzne stanowią istotną w ostatnich latach pracy sferę zainteresowań naukowych Profesor Czerniaw-

skiej. Profesor Czerniawską należy niewątpliwie zaliczyć do pionierów poszukiwań badawczych nad paradygmatem biograficzności w polskiej pedagogice, a w szczególności edukacji dorosłych. Jej zasługi są tym większe, że całą swoją teorię i refleksję, a także i praktykę pedagogiczną skierowała ku roli biografii człowieka dorosłego jako sposobów poznania dorosłych.

W wyniku jej zainteresowań dorosłym uczącym się, w 1987 roku zorganizowała konferencję międzynarodową „Uczący się dorośli w świetle badań” z udziałem gości zagranicznych z USA (prof. A. Konox), Niemiec (RFN, NRD), Węgier, Czech (Perszov) i Bułgarii. Zaproszeni byli także specjaliści z Włoch i z Francji. Materiały z tej konferencji ukazały się drukiem.

Niezwykle ważna dla rozwoju polskiej myśli andragogicznej była zapoczątkowana przez Profesor O. Czerniawską w 1978 roku współpraca z czołowymi przedstawicielami niemieckiej oświaty dorosłych – prof. Hartmutem Giese i profesorem Horstem Siebertem z Uniwersytetu w Hanowverze. Dzięki wspólnej inicjatywie powstało opracowanie zbiorowe „Oświata dorosłych w Polsce”, którego została współredaktorem. Praca ta okazała się również w Niemczech. W tym samym roku odbyła się konferencja w Sonnenbergu, na której powstał projekt badawczy „Indywidualne projekty edukacyjne”. Profesor Czerniawska zebrała ogólnopolski zespół badawczy. Prace zespołu wieńczyła konferencja zorganizowana w Łodzi w 1993 roku pt. „Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym”, z której ukazały się materiały. Oddzielna praca ukazała się także w języku niemieckim.

W 1997 roku opublikowała monografię na temat oświaty dorosłych we Włoszech, za którą uzyskała w tym roku nagrodę Ministra Edukacji Narodowej.

Niezwykle ważny nurt zainteresowań naukowo-badawczych w dorobku naukowym Profesor Czerniawskiej stanowi gerontologia wychowawcza. Rozwinął się on szczególnie od 1979 roku pod wpływem kontaktów z ŁUTW oraz dzięki studyjnym pobytom na Uniwersytecie Lyon II oraz konferencjach międzynarodowych. Dla Komisji Pedagogiki Dorosłych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN przygotowała ekspertyzę nt. „Problematyka ludzi starszych i jej miejsce w andragogice”. Brała też udział w międzynarodowych kongresach Uniwersytetów Trzeciego Wieku w: Szwajcarii, Niemczech, Belgii, Warszawie, Hiszpanii, Finlandii, Chinach, gdzie była animatorką jednej z sekcji. Uczestniczyła także w Międzynarodowej Konferencji Gerontologicznej w Rzymie (1989) i w Lyonie (1989). Wszędzie wygłaszała komunikaty z badań lub referaty.

Na IX Kongresie UTW w Tournai w Belgii (w 1984 roku) na temat „Dialogu w Uniwersytecie Trzeciego Wieku” profesor Olga Czerniawska została wybrana do Rady Administracyjnej AIUTA (międzynarodowe stowarzyszenie uniwersytetów trzeciego wieku w Paryżu) na członka zastępcę reprezentującego Polskę, którym była przez 12 lat.

Z jej inicjatywy powstał w Łodzi w 1981 roku Oddział Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, którego przewodniczącą była od początku do roku 2009, organizując spotkania naukowe, konferencje. W obecnej chwili Profesor Czerniawska jest honorowym członkiem PTG. Od 1984 roku organizowała w Łodzi międzynarodowe i ogólnopolskie konferencje gerontologiczne z udziałem przedstawicieli Uniwersytetów Lyon II (Francja), Giessen i Hanoweru (Niemcy). Materiały z tych konferencji ukazały się drukiem (ogółem było ich 7). W 1986 roku zorganizowała V Zjazd Poleskiego Towarzystwa Gerontologicznego w Łodzi z udziałem gości zagranicznych. W ramach gerontologii zajmowała się również problematyką przygotowania do emerytury. Wyraża się to w realizacji 3 staży zorganizowanych jako projekt badawczo-wdrożeniowy Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Lyon II w latach 1990–1994 pt. „Kształcenie wykładowców dla staży a przygotowanie do emerytury”. W projekt zaangażowała pracowników wyższych uczelni (UŁ), ale także pracowników socjalnych i działaczy pracujących z ludźmi starszymi.

W roku 1999/2000 z racji osiągniętego wieku emerytalnego Profesor Czerniawska ukończyła swoją pracę zawodową w pełnym wymiarze zatrudnienia na UŁ, gdzie poza swoją działalnością naukową pełniła między innymi funkcję prodziekana Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Funkcję tę pełniła w okresie stanu wojennego, wspierając internowanych studentów. Pełniła również funkcję wicedyrektora ds. naukowych w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filozoficzno-Historycznym. W roku przejścia na emeryturę zorganizowała kolejną międzynarodową konferencję andragogiczną pt. „Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar” z udziałem gości zagranicznych z Niemiec, Francji, Włoch, Austrii i Hiszpania, na czele ze profesorem międzynarodowej sławy, ekspertem UNESCO Ettorem Gelpim.

Od roku 2000 przeszła do pracy na pełny etat do WSHE, obecnie Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, którą tworzyła od 1993, pracując na II etacie. Pani Profesor, po przejściu na emeryturę, nadal pełna twórczej pasji i naukowego zaangażowania podejmuje kolejne działania badawcze, kierując Katedrą Andragogiki i Pracy Socjalnej. Zrealizowała międzynarodowy projekt badań biograficznych „Wydarzenia osobiste i globalne” z partnerami (prof. Lani-Bayle) z Uniwersytetu z Nantes (z Francji). Projekt trwał kilka lat. Wraz z profesorem Lani-Bayle zgromadziły zespół badaczy z całego świata – z Afryki (Togo), Ameryki (Brazylia, Kanada, Stany Zjednoczone), Azji (Chiny, Korea Południowa) z Indii, Australii, Europy (Niemcy, Francja, Polska, Rumunia). Znakomitą część tych osób później Profesor Czerniawska gościła w AHE na konferencji pt. „Narracje – Bieg życia, bieg historii”, która była trzecią organizowaną w ramach projektu, dwie wcześniejsze odbyły się we Francji. Jak każdy projekt Pani Profesor, tak i ten zakończył się międzynarodową konferencją i publikacją. W AHE powołała Zeszyty Naukowe o tematyce gerontologicznej, które przekształciła w rocznik Gerontologia Społeczna, którego jest redaktorem, opublikowała kilka prac monograficznych, a także doprowadziła

do wydania prac wybitnych profesorów: Duccio Demetrio, Pierre Dominice. W ramach długoletniej przyjaźni i współpracy z profesorem Horstem Stukenbergiem ostatnio zorganizowała w AHE seminarium z jego udziałem pt. „Andragogika w świetle badań biograficznych. Uczyc się z życia, uczyć się życia”, poświęcone badaniom biograficznym, na które zaprosiła wybitnych polskich andragogów z polskich uczelni wyższych: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Wraz z zespołem pracowników Katedry oraz pracownikami innych ośrodków naukowych przygotowuje kolejny międzynarodowy projekt badawczy i publikację pt. „Edukacyjny i społeczny wymiar jedzenia”.

Dorobek naukowy profesor Olgi Czerniawskiej wyraża się łącznie w ok. 200 rozprawach. Jest autorką 9 książek licznych artykułów, redakcji prac naukowych, recenzji prac polskich i zagranicznych. W Encyklopedii Oświaty Dorosłych (Ossolineum, 1986) znalazło się opracowane przez Panią Profesor hasło *poradnictwo*, opracowała również hasło *kultura pedagogiczna rodziców* do Encyklopedii Oświaty Dorosłych. Przygotowała jedno z haseł problemowych do *Encyklopedii Seniora* redagowanej przez profesora Kamińskiego i Piotrowskiego.

W pracy naukowej Profesor Olgi Czerniawskiej ważną rolę spełniały recenzje z każdego zakresu zainteresowań badawczych. Zawsze starała się recenzować te prace, które mogły przyczynić się do rozwoju andragogicznej teorii i inspirować kolejne badania. Ogółem napisała 22 recenzje, w tym 13 z prac obcojęzycznych. Przybliżyła oryginalne prace twórcze takich autorów, jak: Pierre Goguelin, Duccio Demetrio, Pierre Dominice, Ettore Gelpi, doprowadziła do ich przetłumaczenia i wydania, każdą opatrując osobistym wstępem. Miały one wpływ na koncepcję prowadzonych badań w kierowym przez nią Zakładzie Oświaty Dorosłych i na prace kolegów z innych ośrodków.

Uczestniczyła w przeszło 200 konferencjach ogólnopolskich i międzynarodowych, wygłaszając w ich trakcie referaty plenarne i komunikaty z badań. Warto w tym miejscu wymienić m.in. IV Międzynarodową Konferencję Oświaty Dorosłych UNECSO w Paryżu (1984) oraz dwie konferencje UNECSO w Polsce. Sama zorganizowała na Uniwersytecie Łódzkim 11 międzynarodowych konferencji. Wygłaszała wykłady w czasie swoich wizyt profesorskich w Czechach, we Włoszech, we Francji, na Słowacji, w Portugalii, w Niemczech. W 1995 roku została zaproszona na konferencję zorganizowaną przez Radę Europy w Strasburgu, gdzie wygłosiła referat na temat „Nowe tendencje w polskiej oświacie dorosłych”. Profesor Czerniawska brała udział w konferencjach zorganizowanych przez prof. P. Dominice, konferencje te są prowadzone w ramach międzynarodowego Towarzystwa Badań Andragogicznych ESREA.

Pod kierunkiem profesor O. Czerniawskiej powstało 10 prac doktorskich. Recenzowała liczne prace doktorskie. Przygotowywała recenzje wydawnicze i naukowe prac habilitacyjnych. Aktywnie działała w Zespole Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Za swoją działalność organizacyjną, dydaktyczną i wychowawczą była nagradzana sześciokrotnie przez Rektora UŁ (1981, 1982, 1983, 1984, 1987, 1990) zaś za pracę naukowo-badawczą również sześciokrotnie (1988, 1989, 1991, 1993, 1995, 1999). W 1997 roku uzyskała nagrodę Ministra Edukacji Narodowej za książkę „Edukacja dorosłych we Włoszech”. W toku swojej pracy zawodowej została odznaczona i wyróżniona: Złotą Odznaką Zasłużony Popularyzator Wiedzy TWP (1976), Honorową Odznaką Miasta Łodzi (1984), Złotą Odznaką UŁ (1992), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1990), Medalem w Służbie Społeczeństwu i Nauce (1996), Złotym Krzyżem Zasługi (1979), Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia (1988), Medalem Universitas Lodzianensis Merentibus (2006), Medalem za Długoletnie Pożycie Małżeńskie (2005).

Profesor Olga Czerniawska jest mężatką, ma trójkę dzieci, sześciu wnuków i jest prababcią trójki prawnuków.

Profesor Olga Czerniawska jest wybitnym przedstawicielem polskiej andragogiki i gerontologii pojmowanych szeroko jako kierunek myślenia pedagogicznego ściśle związany ze współczesną refleksją filozoficzną i antropologią kulturową. Należy podkreślić niezwykłą wrażliwość humanistyczną Pani Profesor, wyjątkowość jej postaci godnej najwyższego uznania z tytułu stworzenia łódzkiej szkoły myśli andragogicznej i gerontologicznej. Na uwagę zasługuje ogrom prac i dokonań naukowych w wymiarze ogólnopolskim i międzynarodowym. Cechują ją wrażliwość społeczna, umiejętność integracji środowiska naukowego, zarówno najbliższych współpracowników, ale także i osób z innych ośrodków naukowych. Należy podkreślić jej życzliwy stosunek do ludzi, umiejętność inspirowania do pracy naukowo-badawczej, popularyzatorskiej, ale także i społecznej.

Pani Profesor jest mistrzem, niedoścignionym wzorem dla wielu młodszych pracowników naukowych w zdobywaniu nowych przestrzeni do badań, dociekliwości oraz pasji badawczej.

Elżbieta Woźnicka

UCZNIOWIE – KOLEDZY – WSPÓLPRACOWNICY¹

O darze współpracy z Profesor Olgą Czerniawską



Profesor Olga Czerniawska należy do grona tych wybitnych naukowców, których wielkość wpisuje się nie tylko w instytucjonalne – akademickie i oświatowe wyrazy należnego uznania, ale jeszcze silniej w serca i pamięć najbliższych współpracowników. Dla kogo bowiem nauka jest pasją, życiem, radością odkrywania i otwartością dzielenia się wynikami własnej pracy z innymi i dla innych, dla tego osobisty kontakt i możliwość współpracy z Profesor stanowi wyjątkowe doświadczenie. Z jednej strony O. Czerniawska potwierdza własnym życiem, piękną biografią, bogactwem dokonań, niebywałą szlachetnością uczuć i dobra, wielkim optymizmem, dzielnością etyczną, dynamiką i wielostronnością działania – najwyższe wartości humanistyczne, z drugiej zaś stanowi dla poznającego warsztat naukowy młodszego pokolenia niedościgły wzór Mistrza, otwierającego nieograniczone możliwości samorealizacji naukowej i potrzeby permanentnego samodoskonalenia. Pani Profesor niezwykle umiejętnie łączy w swoim życiu i działalności zawodowej zarówno rolę naukowca, eksperta, pedagoga, działacza oświatowego, nauczyciela, jak i społecznika. Dowodzi tego jej kariera naukowa, rozległy dorobek badawczy, charakter działalności społecznej oraz osiągnięte efekty pracy pedagogicznej w skali ogólnopolskiej, jak i na niwie współpracy międzynarodowej. Swoimi publikacjami przekracza granice tradycyjnych dyscyplin akademickich, uwalniając swoich czytelników z wszechobecnej władzy modernistycznych dyskursów wiedzy poprzez nawiązanie do innej od pozytywistycznej tradycji badawczej, do interdyscyplinarnego modelu „czytania” pedagogiki z historii i kultury, a więc jakże typowego podejścia naukowego dla procedur interpretacyjnych w humanistyce.

Mój pierwszy kontakt z Panią Profesor wiązał się z podjęciem się przez nią prawie 25 lat temu recenzji mojej dysertacji doktorskiej poświęconej problematyce samowychowania, i trwa po dzień dzisiejszy, mimo iż formalnie nasze drogi akademickiej współpracy rozeszły się na skutek przejścia Pani Profesor na emeryturę i mojego odejścia z UŁ. Pragnę jednak przy tej okazji

Mój pierwszy kontakt z Panią Profesor wiązał się z podjęciem się przez nią prawie 25 lat temu recenzji mojej dysertacji doktorskiej poświęconej problematyce samowychowania, i trwa po dzień dzisiejszy, mimo iż formalnie nasze drogi akademickiej współpracy rozeszły się na skutek przejścia Pani Profesor na emeryturę i mojego odejścia z UŁ. Pragnę jednak przy tej okazji

¹ Prezentowane noty okolicznościowe ukazały się w Zeszytach Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego.

przypomnieć, że to dzięki jej otwartości na młodych naukowców uratowany został przed przeszło dwudziestu laty w UŁ zespół teoretyków wychowania i pedagogów ogólnych, który wzięła pod swoje skrzydła po odejściu na emeryturę prof. Karola Kotłowskiego. Zawsze troszcząc się o historyczną ciągłość łódzkiej szkoły filozofii teorii wychowania (niezależnie od budowania i pielęgnowania swojej szkoły oświaty dorosłych) stworzyła mnie i moim późniejszym współpracownikom znakomite warunki do rozwijania własnych pasji badawczych. W kierowanej przez Profesor Katedrze zawsze panował duch autentycznych relacji wzajemności, zrozumienia, wiary w człowieka i jego prawa do samodzielnego oraz odpowiedzialnego dokonywania wyborów naukowych. Odzwierciedlająca się w czynach i głębokiej wrażliwości na losy każdego z nas, naszych rodzin, naszych codziennych spraw prospołeczna troska i osobista religijność Pani Profesor kształtowała w nas poczucie więzi i solidarności, dopełniała wartościami, o które tak trudno jest w czasach zrywania stosunków międzyludzkich, patologicznej rywalizacji, panujących rozłamów czy nawet jawnych antagonizmów. W trakcie naszych comiesięcznych środowych zebrań w Katedrze stworzyła niepowtarzalny klimat do rozkoszowania się wiedzą, a zarazem odkrywania i wspierania w każdym współpracowniku jego najsilniejszych stron.

To dzięki prof. Oldze Czerniawskiej polska myśl pedagogiczna w swoim wymiarze metateoretycznym oraz historycznym wzbogaciła się o zupełnie nowe badania nad współczesnymi kierunkami pedagogiki oraz o nowe dziedziny teorii i praktyki w obrębie pedagogiki porównawczej. Prowadziła nas bowiem do źródeł wiedzy, przybliżając nieobecna w Polsce literaturę specjalistyczną oraz udostępniając prywatne kontakty z naukowcami krajowymi i zagranicznymi. Zawsze inspirowała nas do nowych odkryć w humanistyce światowej. Dzięki temu pedagogika stała się dla nas wszystkich nieustannym podróżowaniem w czasie i przestrzeni, swoistym pielgrzymowaniem ku Wielkim i poszukiwaniem wyjścia z labiryntu rodzących się wątpliwości. Kiedy w 1992 r. organizowałem w Dobieszku k. Łodzi pierwszą Międzynarodową Konferencję „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki”, wspierała nas w tych poczynaniach nie tylko własną wiedzą, ale i doświadczeniem organizacyjnym. Znakomicie bowiem łączy w sobie rolę ambasadora polskości z wielkim talentem do budowania autentycznych więzi i relacji we współpracy z zagranicą.

To dzięki Pani Profesor wygłaszali swoje referaty na kolejnych konferencjach tacy humaniści, jak socjolog edukacji Hartmut M. GRIESE czy wybitny andragog Ettore GELPI. To także dzięki jej osobistym kontaktom z naukowcami Francji, Szwajcarii i Włoch mogliśmy doskonalić swój warsztat badawczy w trakcie spotkań z zagranicznymi przedstawicielami nowych orientacji badawczych. Zanim bowiem pojawił się w naszym kraju boom na badania jakościowe, biograficzne, nasz zespół miał już w ramach prowadzonych przez Panią Profesor w Katedrze Teorii Wychowania UŁ debat naukowych dostęp do

znakomitej literatury tego zakresu takich profesorów, jak Martine Lani-Bayle, Duccio Demetrio czy Pierre Dominice. Ona sama dzieliła się też z nami swoimi kolejnymi doświadczeniami w tym zakresie. Pragnę zatem w tym miejscu podziękować za to, co jest niezwykle rzadkie w środowisku akademickim, a jakże pięknie i autentycznie uosabiane przez Profesor Olgę Czerniawską, za pasję tworzenia, wysokie standardy i personalistyczne otwarcie na każdego człowieka, za dzielenie się z nami swoimi doświadczeniami, za wspólne rozmowy, spotkania, kolacje i odręcznie pisane listy, za okolicznościowe życzenia, za pamięć o naszych najbliższych i o tych, którzy są już z nami nieobecni.

Bogusław Śliwerski²

² Profesor zwyczajny, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

PROFESOR OLGA CZERNIAWSKA NAUCZYCIELEM MŁODEGO POKOLENIA ANDRAGOGÓW

Pani prof. dr hab. Olga Czerniawska znacząco wpłynęła na trajektorię mojej biografii i moje bycie w świecie nauki, stąd żywię poczucie dumy i uczucie wdzięczności za to, że dane mi jest współpracować z nią od ponad trzydziestu lat. Początkiem była realizacja ogólnopolskiego projektu badawczego pod jej kierownictwem dotyczącego kultury pedagogicznej Polaków w początkach lat siedemdziesiątych. To właśnie wówczas bliżej poznałem młodą uczoną, która urzekła mnie nie tylko urokiem osobistym, ale kompetencją i umiejętnościami kierowania zróżnicowanym dyscyplinowo zespołem badawczym. Później były realizacje projektów międzynarodowych i uczestnictwo w konferencjach o zasięgu światowym organizowanych i umiejętnie kierowanych przez Profesor Olę Czerniawską, dzięki czemu miałem możliwość konstruować i rekonstruować swoją biografię naukową i stawać się w ten sposób bardziej dojrzałym badaczem.

Dalszą część tej wypowiedzi pragnę poświęcić bardzo ważnym nie tylko dla mnie, ale i wielu innych osób polu aktywności Profesor Olgi Czerniawskiej, być może przez nią samą niedoceniane. Mam tu na myśli jej stałą obecność i aktywność w organizowanych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Zielonej Górze od dziesięciu lat corocznych, tygodniowych, kierowanych przeze mnie, warsztatach naukowych pod nazwą Szkoła Młodych Andragogów³.

Ową aktywność Pani Profesor ujawnia w kilku formach, a wszystkie z nich są niesłychanie wysoko cenione przez uczestników – młodych badaczy edukacji dorosłych.

Po pierwsze na każde spotkanie przyjeżdża z oryginalnym, dobrze przygotowanym wystąpieniem, w którym jest zawsze zawarta określona teza, często zaskakująca świeżością spojrzenia i oryginalnością ujęcia, zawsze jest odwołanie do najnowszej literatury, przeważnie obcojęzycznej, zawsze owa teza jest ukazana w kontekście człowieczej egzystencji i, co niezwykle ważne, zawsze jest ujawniony akcent biograficzny Autorki. Dlatego też owe wystąpienia są wielce inspirujące i z aprobatą przyjmowane przez młodych badaczy.

Po drugie z wielką uwagą śledzi wystąpienia młodych badaczy, pilnie wsluchuje się w tok wywodu, z wielką życzliwością podkreśla walory wystąpień,

³ Szczegółowy opis i merytoryczną analizę tego przedsięwzięcia znajdzie Czytelnik w tekście M. Olejarz pt.: *Szkoła Młodych Andragogów miejscem wzajemnego uczenia się nauczycieli akademickich*, [w:] „Dyskursy młodych andragogów – 7” pod red. J. Kargula i M. Olejarz, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2006.



ale również nie szczędzi słów krytycznych, jeśli zauważy mielizny merytoryczne lub zagmatwany tok wywodu.

Po trzecie z młodzieńczą wprost energią podejmuje zadania ciężące na wszystkich uczestnikach „Szkoły”, wcielając się w role, jakie im przypadają w ramach gier symulacyjnych, współuczestniczy w realizacji zespołowych zadań, jest aktywnym uczestnikiem studyjnych wyjazdów do niemieckich instytucji edukacji dorosłych, które są integralnym elementem tego przedsięwzięcia.

Po czwarte w nieformalnych kontaktach z młodymi uczestnikami Szkoły (między innymi w kawiarni „Pod aniołami” przy parafii św. Józefa w Zielonej Górze) podpowiada, podnosi na duchu, wspiera psychicznie, inspiruje, a jej kierownikowi przekazuje swoje uwagi na temat przebiegu spotkań, organizacji, nie szczędząc niezwykle cennych, krytycznych uwag.

Dlatego też obecność Pani Profesor Olgi Czerniawskiej w kolejnych edycjach Szkoły Młodych Andragogów jest zawsze oczekiwana.

Józef Kargul⁴

⁴ Profesor zwyczajny, Instytut Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

PROFESOR OLGA CZERNIAWSKA JAKO ANDRAGOG I WYCHOWAWCA

Moje rozważania i wspomnienia dotyczące wieloletniej współpracy z prof. Olgą Czerniawską podzielę na dwie części. Pierwsza będzie dotyczyła prezentacji obszarów andragogicznych rozważań pani Profesor a druga – własnych spostrzeżeń, „notatek pamięci” na temat relacji Mistrz i jego uczniowie.

W dorobku prof. Olgi Czerniawskiej wyróżniam cztery obszary dociekań teoretycznych i zainteresowań badawczych.

Pierwszy obszar dotyczy analizy procesu wychowania dorosłych i jego miejsca w teorii agogiki, z uwzględnieniem pojęcia dorosłości i dojrzałości. Najważniejszym zadaniem dla andragogiki staje się – zdaniem Pani Profesor – zdefiniowanie pojęcia podmiotowości człowieka dorosłego. Kształtowanie przez człowieka indywidualnej tożsamości i budowanie własnego „bycia osobą”, w której człowiek uczy się akceptowania siebie jako jednostki, jest pojmowaniem wychowania jako tzw. maieutyki osoby (wzbudzanie osoby w wychowaniu).

Drugi obszar dotyczy rozważań nad kształceniem się dorosłych, w tym edukacji rodziców, osób starszych i podejmowanych w tym zakresie badań. W badaniach procesu kształcenia się dorosłych prof. Olga Czerniawska uwzględnia wymiar długości, rozciągłości w czasie postrzegany w perspektywie całego życia i wymiar głębi, gdyż uczeniu się dorosłych powinno towarzyszyć przekraczanie progu autoformacji, przeżywanie własnej edukacji jako aktywności autotelicznej. Charakterystyczne jest dla tego obszaru rozważań stwierdzenie prof. Olgi Czerniawskiej: „Uczenie jako styl życia”.

Trzeci obszar przejawia się w zainteresowaniach badaniami jakościowymi, biograficznymi, dotyczącymi kształcenia się dorosłych, poszukiwaniami sposobów zastosowania historii życia w procesie kształcenia. Profesor Olga Czerniawska jest pionierem i autorytetem w sferze poszukiwań badawczych nad paradygmatem biograficzności w polskiej andragogice. Pamięć przeszłości, przywoływana poprzez opowiadanie, pisanie biografii umożliwia odtworzenie własnego dzieciństwa, obrazu szkoły, wydarzeń osobistych i globalnych. Pani Profesor zainicjowała międzynarodowe badania na ten temat. Najnowszy pomysł na badania biograficzne dotyczy edukacyjnego wymiaru jedzenia.

Czwarty obszar obejmuje krytyczną ocenę oświaty dorosłych na przestrzeni lat, a więc okres „peerelowski”, następnie lata przełomu i przemian ustrojowych, nazywany przez Panią Profesor dylematami andragogiki. Przejawem kryzysu oświaty dorosłych była jej słaba autokreatywność. W tym kontekście podkreślić pragnę nowatorskie badania Pani Profesor nad kształceniem dorosłych w ujęciu podmiotowym.

Profesor Olga Czerniawska z sukcesem kształtuje naukowe środowisko andragogów polskich, wzbogacając je licznymi kontaktami z naukowcami z wielu krajów zachodnich, przybliżając ich myśl naukową, inicjując tłumaczenia ich prac, inspirując do traktowania edukacji jako procesu całościowego.

Jest bardzo ceniona i szanowana w środowisku polskich andragogów, a dla młodych pracowników naukowych jest Mistrzem, Mentorem. Udział Pani Profesor w konferencjach andragogicznych, w Szkole Młodych Andragogów podnosi ich rangę, stwarza możliwość bezpośrednich z nią spotkań, słuchania jej wystąpień, celnych ripost, dowcipnych uwag.

Pani Profesor jako wychowawca jest przede wszystkim bardzo nastawiona na rozwój swoich podopiecznych. Przez wiele lat pracowałam pod kierunkiem Pani Profesor w Zakładzie Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, a obecnie w Katedrze Andragogiki i Pracy Socjalnej w WSHE w Łodzi. Obserwuję jej sposób kierowania zespołem. Na pierwszym zebraniu inauguracyjnym kolejny rok akademicki Pani Profesor rozdaje imienne karteczki z propozycją zadań do wykonania. Dotyczą one zarówno etapów przygotowywanych prac doktorskich czy habilitacyjnych, sugestii, a nawet tytułów artykułów czy opracowań monograficznych.

Po zebraniu naukowym bardzo często Pani Profesor dzwoni do autora wystąpienia, rozpoczyna od gratulacji, podkreślenia interesujących treści referatu i niejednokrotnie proponuje ewentualną korektę. Zawsze zadziwiła mnie wielość pomysłów Pani Profesor do rozpatrzenia. Pragnę podkreślić, iż najważniejsza dla mnie i moich Kolegów była ogromna życzliwość, duży kredyt zaufania i zachęta do dalszych działań, poparta przyniesioną przez Panią Profesor na zebrania prywatną literaturą przedmiotu, artykułami z czasopism andragogicznych polskich i zagranicznych.

Pani Profesor zawsze promowała swoich pracowników. Umożliwiała nam wyjazdy na konferencje zagraniczne, zachęcała do nawiązywania kontaktów naukowych, cytowała wyniki naszych artykułów czy książek w swoich pracach i wystąpieniach naukowych.

Przez lata budowała serdeczną atmosferę w Zespole. Żywo interesowała się i interesuje nie tylko życiem zawodowym moim i moich Kolegów, ale także życiem rodzinnym, dzieląc nasze radości i smutki. Zawsze mogłam liczyć na wsparcie i serdeczną pomoc Pani Profesor, także w najtrudniejszych chwilach.

Pragnę jeszcze napisać, iż po każdym powrocie z zagranicy czy z sanatorium Pani Profesor przywozi swoim pracownikom symboliczne prezenty z podróży, które z dziecięcą radością po kolei losujemy.

Barbara Juraś-Krawczyk⁵

⁵ Doktor, Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

PROFESOR OLGA CZERNIAWSKA JAKO WYBITNA HUMANISTKA I NAUKOWIEC

Praca w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej

Profesor Olga Czerniawska pracę w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej (dawniej Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej) rozpoczęła w 1995 roku, niemalże od początku jej powstania. Od momentu przejścia na emeryturę na Uniwersytecie Łódzkim (w roku akademickim 1999/2000) podjęła pracę w pełnym wymiarze godzin. Uczestniczyła w przygotowaniu specjalizacji oświata dorosłych. Od początku Pani Profesor kieruje pracami naukowo-dydaktycznymi Katedry, która w pierwszym okresie funkcjonowania nosiła nazwę Katedry Nauk o Edukacji, a w miarę rozwoju potencjału kadrowego w uczelni oraz jej oferty dydaktycznej zmieniła nazwę na Katedrę Andragogiki i Pracy Socjalnej. Aktywność dydaktyczna Pani Profesor obejmuje prowadzenie wykładów, seminariów licencjackich i magisterskich. Prowadzi wykłady z gerontologii oraz autorskie wykłady z andragogiki na studiach pierwszego stopnia. Omawia na nich współczesne tendencje w oświacie dorosłych zarówno w Polsce, jak i za granicą.

Na szczególne podkreślenie zasługuje sposób prowadzenia przez Panią Profesor seminariów dyplomowych, które mają charakter monograficzny i częściej poświęcone są jednemu problemowi (pamięci dzieciństwa, pamięci szkoły, wydarzeniom osobistym, wydarzeniom globalnym), badanemu z różnej perspektywy i w różnych grupach badawczych. Wszystkie prace mają charakter empiryczny. Studenci pod opieką Pani Profesor prowadzą badania w oparciu o metody jakościowe, indywidualny przypadek czy wprowadzoną i upowszechnianą przez Panią Profesor w polskiej andragogice metodę biograficzną. Pani Profesor wymaga od studentów umiejętności badania losów ludzkich, interpretowania wydarzeń, które mają charakter edukacji całościowej: formalnej, nieformalnej i incydentalnej. Upowszechnia wśród studentów podmiotowe podejście do badanego, dlatego prace dyplomowe jej seminarium mają głęboki wymiar humanistyczny. Studenci pod kierunkiem Pani Profesor uczą się dydaktyki biograficznej, interpretowania wydarzeń życiowych, dyskusowania na poziomie naukowym. Mają możliwość pracy z wielkim pedagogiem, humanistą, ucząc się jednocześnie tego humanizmu. Tak jak w swoich pracach naukowych traktuje i opisuje Pani Profesor dorosłego uczącego się w sposób podmiotowy, taką też postawę reprezentuje wobec studentów i takiej postawy ich uczy.

W swojej pracy naukowej Pani Profesor zawsze podejmowała owocną współpracę z zagranicznymi ośrodkami naukowymi. Również pracując

w AHE, zaprosiła wybitnych naukowców z Europy. Wśród zaproszonych przez nią gości był prof. Louis Bougois z Uniwersytetu Lyon II, przewodniczący uniwersytetów trzeciego wieku we Francji z wykładem na temat literatury Prousta, prof. Ettore Gelpi, wybitny andragog, ekspert UNESCO z wykładem na temat pracy i jej wymiaru w zmieniającej się rzeczywistości, prof. Heinrich Dauber z wykładem na temat historycznych i systematycznych podstawy pedagogiki humanistycznej oraz rozwoju szkoły w aspekcie międzynarodowym, dr Horst Kollan z Uniwersytetu w Kassel, który przeprowadził spotkanie i warsztaty z nauczycielami z zakresu NLP. Najbardziej owocną międzynarodową współpracą jest współpraca Pani Profesor z prof. Lani Bale z Uniwersytetu Lyon II, która po raz pierwszy przyjechała do AHE na jej zaproszenie w roku 2003. W czasie tej wizyty przeprowadziła wykład dla studentów na temat dydaktyki biograficznej, odbyła spotkanie z pracownikami Katedry, na którym omówiony został zaproponowany przez Panią Profesor projekt badawczy „Wydarzenia osobiste i wydarzenia globalne”. W ten sposób został zainicjowany cykl międzynarodowych badań nad wydarzeniami globalnymi i osobistymi. W skład uczestników projektu weszła profesor Lani-Bayle ze swoimi pracownikami i doktorantami oraz przedstawiciele z uczelni w Portugalii, Japonii, Brazylii i Czech. Badania przyjęły charakter międzynarodowy, skupiły wokół siebie środowiska zainteresowane popularyzacją badań biograficznych, poszukiwaniami obszarów zastosowania metody biograficznej, dylematami i trudnościami w jej wykorzystaniu oraz jej miejscem w badaniach andragogicznych i gerontologicznych. Efektem projektu są publikacje oraz 3 międzynarodowe konferencje. Dwie odbyły się we Francji, a trzecia *Narracje – bieg życia, bieg historii*, odbyła się 12–14 września 2007 roku w AHE.

Pani Profesor jest również wielką popularyzatorką dokonań francuskich i włoskich naukowców na gruncie polskiej nauki, przybliżając ich myśl naukową. Dzięki jej staraniom zostały przetłumaczone i wydane w prace takich wybitnych andragogów, jak: Pierre Dominice *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych* i Ettore Gelpi *Praca. Utopia na co dzień*.

Pani Profesor od samego początku pracy w AHE kształtuje naukowe środowisko pedagogiczne, andragogiczne i gerontologiczne. Jako kierownik Katedry inspiruje swoich współpracowników do działań naukowych, dba o rozwój naukowy adiunktów i asystentów. Prowadzi comiesięczne zebrania Katedry, na których członkowie zespołu prezentują swoje dokonania naukowe. Dzięki inspiracji Pani Profesor zaczęły się ukazywać publikacje andragogiczne i gerontologiczne: tematyczne Zeszyty Naukowe: *Edukacja dorosłych* (2001) red. Barbara Juraś-Krawczyk; *Edukacja wobec rynku pracy* (2002) – red. Barbara Juraś-Krawczyk; *Gerontologia* (2000) – red. Olga Czerniawska, Elżbieta Woźnicka; *Gerontologia* (2002) – red. Elżbieta Woźnicka. Ukazały się prace monograficzne: *Przygotowanie do życia na emeryturze* (1998) – red. Barbara Juraś-Krawczyk; *Podróże jako projekt edukacyjny* (2001) – red. Olga Czerniawska, Barbara Juraś-Krawczyk; *Aktywność ludzi starszych na przykładzie*

polskich i francuskich stowarzyszeń społecznych (2000) – red. Olga Czerniawska, Małgorzata Dziegielewska; *Wybrane obszary andragogiki* (2007) – red. B. Juraś-Krawczyk. Zostały również opublikowane autorskie prace Pani Profesor: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologia. Szkice i rozprawy* (2000); *Style życia w starości* (1998); *Szkice z andragogiki i gerontologii* (2007). Redagowany gerontologiczny Zeszyt Naukowy przyjął formułę ogólnopolskiego rocznika – *Gerontologia Społeczna* – poświęconego problemom gerontologicznym. Poza tym w Roczniku ukazują się teksty francuskich badaczy, przetłumaczone i zamieszczone z inicjatywy Pani Profesor. Pod opieką naukową Pani Profesor dwóch absolwentów AHE i jedna asystentka uzyskali stopnie naukowe doktora: Dariusz Góras za pracę *Edukacja ku zaradności w wymiarze całościowego uczenia się dorosłych* (2004), Zbigniew Tokarski za pracę *Działalność centrów wolontariatu w Polsce i sylwetki wolontariuszy na wybranych przykładach Łodzi, Torunia i Białegostoku* (2005) i Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda za pracę *Prywatne gimnazjum i Liceum im. Heleny Miklaszewskiej w doświadczeniu biograficznym absolwentek* (2010).

W Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej Pani Profesor jest członkiem Rady Wydziału Humanistycznego, Rady Programowej kierunku pedagogika. Wielokrotnie otrzymywała nagrodę z rąk rektora Uczelni.

Obszarem zainteresowań badawczych Pani Profesor jest także gerontologia, z zakresu której publikuje wiele prac i rozpraw, dlatego też wspiera działania swoich asystentek przy organizacji i prowadzeniu Uniwersytetu Trzeciego Wieku, na którego inauguracji roku akademickiego 2007/2008 wygłosiła niezwykle interesujący wykład na temat UTW za granicą. Od trzech lat w AHE organizowane są wystawy artystyczne, których głównymi twórcami i odbiorcami są osoby starsze. Sprowadzone zostały dwie międzynarodowe wystawy: *Złote marzenia i Ludzie starsi w kulturach i społeczeństwie* oraz jedna ogólnopolska *Starość pozytywnie*. Wśród zapraszanych na wernisaż gości są osoby na emeryturze, a szczególnie pensjonariusze domów pomocy społecznej, słuchacze UTW. Pani Profesor każdą z nich otwiera wykładem, nawiązując do przedstawianej aktywności ludzi starszych. Poza przybliżaniem ich działalności oraz propagowaniem sztuki, jest to również czas i miejsce na porozmawianie o rzeczywistych problemach osób starszych, które Panią Profesor jako naukowca i humanistkę niezmiernie interesują.

Elżbieta Woźnicka⁶

⁶ Doktor, Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

PANI PROFESOR DR HAB. OLGA CZERNIAWSKA JAKO MISTRZ I NAUCZYCIEL

Bogata biografia Pani prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej stanowi nie tylko formę jej indywidualnego doświadczenia, ale jest również częścią biografii wszystkich tych, którzy kiedykolwiek z nią współpracowali, a szczególnie tych, którzy uważają się za jej uczniów. Jestem jednym z nich i mogę jednoznacznie stwierdzić, że obecność Pani Profesor jako nauczyciela i mistrza w mojej biografii i nie tylko w mojej, zawsze miała i nadal ma formacyjny wpływ.

Pod opieką Pani Profesor dojrzywałem, osiągając najpierw tytuł magistra, a potem doktora. Pod jej kierunkiem uczestniczyłem w wielu programach badawczych i brałem udział w konferencjach naukowych. Razem pracowaliśmy w Zakładzie Oświaty Dorosłych UŁ. Nasza współpraca trwa do dziś.

Te fakty biograficzne w moim życiu (i nie tylko moim) miały i nadal mają wielowymiarowe znaczenie. Ukażę tylko niektóre z nich, mając świadomość, że ich wybór i ocena są bardzo osobiste.

Najpierw podejmę próbę zwrócenia uwagi na to, czego nas nauczyła i uczy Pani Profesor, a następnie postaram się ukazać jej osobę w bezpośrednich relacjach z uczniami.

Jej bardzo bogaty dorobek naukowy i permanentna aktywność z tym związana budziły i będą wieki podziw. Pod tym względem stanowi dla nas nieodścigniony wzór. Daliśmy temu wyraz w oddzielnej publikacji pt. „Pedagogiczne drogowskazy”, której redaktorami są prof. dr hab. B. Śliwowski oraz dr B. Juraś-Krawczyk.

Pani Profesor jest dla nas wzorem rzetelności, pracowitości, odpowiedzialności, dzielności i stawiania sobie wysokich wymagań. Należy podkreślić, że jako nauczyciel i mistrz zawsze widziała nas (swoich uczniów) nie takimi, jakimi jesteśmy, ale w perspektywie kim być możemy. To wyobrażenie o nas sprawiało, że my ciągle musieliśmy dorastać do tych jej perspektywicznych wizji.

Jestem przekonany, że takie projekcyjne patrzyenie na ucznia przez nauczyciela-mistrza stanowi istotę jego oddziaływania wychowawczego.

Dla Pani Profesor każdy człowiek (dorosły i dziecko) był i jest ważną osobą, którą zawsze traktowała i traktuje z wielkim szacunkiem i poważaniem. W jej obecności każdy czuje się bardzo ważny.

Posiada dar odkrywania i ożywiania w ludziach dobra.

Zawsze szanowała nasze indywidualne zainteresowania naukowe i wspomagała ich rozwój.

Jej system wartości pozbawiony cech relatywizmu był zawsze taki sam, mimo zmieniających się tendencji. W różnych sytuacjach życiowych, kiedy trzeba było dokonywać wyborów, Pani Profesor była dla nas punktem odniesienia.

Nie mniej istotne znaczenie w sferze oddziaływań mistrza mają jego relacje z uczniami. Pani Profesor jako osoba znacząca w naszej biografii miała ogromny wpływ na kształtowanie się tożsamości zespołu współpracowników.

Jednocześnie należy stwierdzić, że nasze relacje z Panią Profesor były i są oparte na głębokim wzajemnym szacunku. Ten aprioryczny szacunek stanowił nie tylko przeciwstawienie płytkiej poufałości, ale źródło pogłębionych i bardzo osobistych relacji. Cechowała je bowiem zawsze wzajemna życzliwość i zaufanie.

Spotykaliśmy się z Panią Profesor nie tylko w trakcie wykonywania obowiązków zawodowych, ale często w jej prywatnym mieszkaniu, gdzie zawsze byliśmy gościnnie przyjmowani.

Również Pani Profesor odwiedziła i poznała rodzinę każdego ze swoich uczniów. Interesuje się losem naszych dzieci, a nawet startem szkolnym mojej wnuczki.

Należy dodać, że każdy z nas w ciągu roku obdarowywany jest przez Panią Profesor drobnymi prezentami z okazji świąt Bożego Narodzenia, Imienin i jej powrotu z zimowego wypoczynku.

W tej obecności Pani Profesor w naszych biografjach i w tych specyficznych relacjach, spotkaniach z nią jest nie tylko jakaś magiczna atmosfera „kraju lat dzieciennych”, ale coś, co nas jednoczy i ubogaca. W tych relacjach jest atmosfera domu rodzinnego, w którym wszyscy czują się bezpiecznie.

Na zakończenie dodam, że moja żona i córki, które osobiście znają Panią Profesor, zresztą tak jak dzieci i współmałżonkowie moich koleżanek kolegów uważa, że Pani Profesor zawsze była i jest osobą bardzo ważną i znaczącą w biografii naszej rodziny.

Są tacy ludzie, po spotkaniu z którymi nic nie jest już takie, jak było. Są tacy ludzie, których spotkanie przemienia nasze życie.

Kazimierz Zawadzki⁷

⁷ Doktor, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

PROF. DR HAB. OLGA CZERNIAWSKA – WZÓR NAUCZYCIELA DOROSŁYCH

Jeśli mówimy o polskiej andragogice, to myślimy o takich nazwiskach, jak Józef Półturzycki, E. Anna Wesołowska, Mieczysław Marczuk, Tadeusz Wujek, Tadeusz Aleksander czy Olga Czerniawska. Profesor Czerniawska jednak, oprócz niezaprzeczalnych osiągnięć naukowych, ma w moich oczach przede wszystkim ten walor, że jest i na zawsze pozostanie wzorem nauczyciela dorosłych. Ogromna wiedza merytoryczna, nowoczesne i przystępne sposoby przekazywania wiedzy, wysokie wymagania stawiane sobie i innym, wysoka kultura, a przede wszystkim charyzmatyczna osobowość – to wszystko składa się na obraz Pani Profesor.

Miałam ogromną przyjemność poznać Panią Profesor, będąc studentką IV roku Pedagogiki Wieku Dziecięcego. Uczęszczałam na proseminarium i seminarium magisterskie prowadzone przez nią i pod jej kierunkiem napisałam pracę magisterską. Po ukończeniu studiów i podjęciu pracy z Zakładzie Oświaty Dorosłych UŁ przez trzy lata, jako asystentka, obserwowałam seminaaria magisterskie młodszych roczników. Wysłuchałam dziesiątek wykładów wygłoszonych przez prof. Czerniawską i za każdym razem zadziwiała mnie łatwość, z jaką Pani Profesor nawiązywała kontakt ze studentami. Wynikało to, w mojej ocenie, po pierwsze z poważnego traktowania słuchaczy. Nie raz słyszałam, jak Pani Profesor mówiła, że musi dobrze się przygotować, że zależy jej na tym, aby zainteresować słuchaczy tym, co ma do powiedzenia. Z drugiej – atutem każdego wykładu były odwołania do licznych podróży i osobistych doświadczeń Pani Profesor. Kto inny mógłby tak ciekawie opowiadać o włoskich placówkach edukacji dorosłych? Kto mógłby przedstawić bardziej interesująco francuskie uniwersytety? Liczne i długoletnie znajomości z teoretykami i praktykami edukacji dorosłych z całego świata stawały się po części naszym, młodych, udziałem dzięki temu, że Pani Profesor tak barwnie i ciepło o nich opowiadała.

W październiku 1997 roku dostałam zaproszenie do domu Pani Profesor na kolejne spotkanie seminarium doktorskiego. W pokoju tonącym w książkach i kwiatach, przy stole, na którym stał dzbanek z herbatą i talerz ciasteczek, siedzieli doktoranci i Pani Profesor. Szczerze powiedziawszy przez dwa czy nawet trzy pierwsze spotkania nie mogłam skupić się na referatach, bo wciąż na nowo zachwycałam się atmosferą tego pokoju. Czułam się wyróżniona, mogąc obserwować proces powstawania prac dr. Jerzego Halickiego i dr. Elżbiety Woźnickiej. Później seminarium „rozrosło się” i zaczęliśmy spotykać się w pokoju Zakładu Oświaty Dorosłych w budynku przy ulicy Kopernika. W ciągu kolejnych lat obserwowałam, jak kolejne osoby (dr Dariusz Góras i dr Zbigniew Tokarski) kończą prace nad doktoratem. Comiesięczne spotkania były

okazją do dzielenia się wątpliwościami i sukcesami każdego z nas. Po każdym referacie następowała dyskusja, czasami bardzo ożywiona, a Pani Profesor słuchała nas i podsumowywała nasze wypowiedzi celnymi komentarzami. Trudny poniekąd czas pisania dysertacji doktorskiej upływał w atmosferze współpracy dzięki umiejętności Pani Profesor, która wpoila nam przekonanie o wspólnej odpowiedzialności za każdą powstającą w naszym gronie pracę. Jak wartościowe i zarazem miłe były te spotkania niech świadczy fakt, iż choć obrony mamy już za sobą, to wciąż przychodzimy, by uczestniczyć w seminarium, wesprzeć „młodszych” kolegów i nadal czerpać garściami z możliwości wymiany poglądów z naszym Nauczycielem. Byłam dziewiątą doktorantką Pani Profesor i wiem, że już niedługo następna osoba „wyleci z gniazda”.

Jest jeszcze jeden „dowód” na to, jakim nauczycielem dorosłych jest Pani Profesor. W tym roku po raz dziesiąty wygłosi ona wykład w Letniej Szkole Młodych Andragogów w Zielonej Górze. Za każdym razem jest oczekiwana z niecierpliwością, bo jest nie tylko wybitnym teoretykiem, ale również osobą, która animuje wieczorne spotkania i rozmowy. Co roku Pani Profesor wiezie do Zielonej Góry anioła i zawiesza go na ścianie kawiarenki, w której odbywają się spotkania młodych adeptów andragogiki z naszymi mistrzami. Jest obok prof. Józefa Kargula – kierownika naukowego Szkoły, prof. Anny Wesołowskiej, prof. Mieczysława Malewskiego i prof. Alicji Kargulowej filarem tej ważnej inicjatywy. Pomogła stworzyć niewidzialne, ale bardzo przyjazne środowisko Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Z ciekawością wysłuchuje wystąpień młodych pracowników naukowych i z ogromną serdecznością „kibicuje” każdej nowej osobie.

Nauczyciel dorosłych powinien swoim przykładem zachęcać do ciągłego samokształcenia. Całozyciowe podejście do edukacji, jakie prezentuje Pani Profesor nie tylko w swoich pracach, ale w swoim życiu inspiruje kolejne pokolenia.

Joanna Stelmaszczyk⁸

⁸ Doktor, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

O WPŁYWIE ANDRAGOGA, WYCHOWAWCY, MISTRZA BADAŃ NAUKOWYCH

*(...) mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy;
mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia
do dołożenia wszelkich starań,
aby odkrył to, o czym już wie.*

Paulo Coelho

Odkąd sięgam pamięcią, na pytanie kim chcę zostać w przyszłości odpowiadałam – „nauczycielką”. Aby zrealizować swoje dziecięce marzenia, wybrałam studia pedagogiczne, które dawały mi gwarancję kontaktu z dziećmi. Wiedziałam, że będę starała się jak najlepiej przygotować do zawodu pedagoga. Decyzja o podjęciu studiów wiązała się z koniecznością zdawania wielu egzaminów. Każdy z nich był dla mnie dużym wyzwaniem, ale największym był ten ostatni, będący uwieńczeniem wieloletniej pracy i zdobywania wiedzy. Wtedy też zadałam sobie pytanie, jakiej problematyce chciałabym poświęcić swoje badania w ramach przygotowywanej pracy magisterskiej i pod czyją opieką miałyby ona powstać. Spośród wielu wykładowców spotkanych w czasie nauki musiałam wybrać tego, który najlepiej przygotowuje mnie do ostatecznego egzaminu. I dzisiaj wiem, że mój wybór był najlepszy. Wśród wielu propozycji szczególnie zainteresowanie wzbudziła we mnie możliwość napisania pracy o charakterze biograficznym dotyczącej wspomnień, jakie rodzice i ich dzieci zachowali o swojej szkole. Tematykę biograficzności w dziedzinie andragogiki na gruncie polskim promowała w sposób szczególny Profesor Olga Czerniawska, której zainteresowania w głównej mierze skupiały się na zainteresowaniu poglądami zachodnich andragogów: Pierre Dominice, Duccio Demetrio, Gaston Pineau, a problematyka badawcza obejmowała takie tematy, jak biografia edukacyjna, drogi edukacyjne, meandry dróg edukacyjnych, pamięć dzieciństwa i pamięć szkoły. I tak trafiłam na seminarium prof. Olgi Czerniawskiej – kobiety, której osobowość zdecydowanie wpłynęła na ukształtowanie moich zainteresowań naukowych, poglądów, a przede wszystkim pomogła mi w zrobieniu czegoś bardzo ważnego – w osiągnięciu satysfakcji zawodowej. Pani Profesor, jak pokazał czas, stała się moim przewodnikiem na trudnej drodze badań naukowych nie tylko podczas pisania pracy magisterskiej, ale także później, gdy zdecydowałam się pisać pracę doktorską.

Pierwsze samodzielne kroki „badacza” stawiałam na seminarium magisterskim pod czujnym okiem naszej promotorki, która okazała się kobietą o wielkiej kulturze osobistej i rozległej wiedzy. Z góry ułożony i ściśle przestrzegany plan pracy wpływał na systematyczność i umiejętność organizowania pracy. Każda z seminarzystek już na pierwszym spotkaniu wiedziała,

kiedy będzie jej kolej prezentowania dotychczasowych dokonań, jak dalece jest zaawansowana w swoich badaniach. Pani Profesor cały czas czuwała nad prawidłowym przebiegiem pracy, często przynosiła prywatne książki, artykuły wycięte z gazety, które mogłyśmy wykorzystać przy pisaniu kolejnych rozdziałów. Każdy z nich był zresztą odczytywany podczas spotkań i szczegółowo omawiany najpierw przez koleżanki, które mogły zadawać pytania, dzielić się swoimi opiniami, a następnie przez Panią Profesor, która dokonywała podsumowania dyskusji, podkreślając dobre strony, a także zwracając uwagę na niedociągnięcia. Dzięki takiemu systemowi całe seminarium czuło się odpowiedzialne za poziom powstających prac, a my miałyśmy wrażenie, że każda praca jest wyjątkowa i odbierana przez Panią Profesor z równym zainteresowaniem.

Pracę magisterską obroniłam w 1999 roku i od tego momentu Pani Profesor stała się moim mentorem, guru w sprawach związanych z dalszym rozwojem naukowym. Po napisaniu pracy magisterskiej uwierzyłam, także za sprawą Pani Profesor, że mogę pokusić się o coś więcej, że moja droga naukowa wcale nie musi skończyć się na tym jednym epizodzie. Rozpoczęła się moja długa, żmudna droga do doktoratu, która powoli zbliża się ku końcowi. Tych kilka lat, które poświęciłam na badania, ich analizę, przygotowanie materiału teoretycznego pozwoliło mi przekonać się, jak wielką osobowością jest Pani Profesor i jak wiele osiągnęła w swoim życiu. Wychowała znakomite grono magistrów, a także doktorów, poświęcając każdemu z nich część siebie. Aktywnie uczestniczy nie tylko w naszym życiu naukowym, ale także osobistym. Z każdej podróży przywozi nam drobne upominki, przeżywa nasze radości i smutki. Jest nie tylko człowiekiem wielkiego serca, ale i wielkim naukowcem. To dzięki niej zaczęłam interesować się takimi dziedzinami nauki, jak andragogika i gerontologia. Jeżdżąc na konferencje, pisząc artykuły i biorąc udział w zorganizowanym przez Panią Profesor projekcie badawczym „Wydarzenia globalne i osobiste” zaczęłam poznawać ludzi, których do tej pory znałam tylko z książek. Ich nazwiska nie były mi obce, ale dopiero współpraca z Panią Profesor dała mi szansę poznania ich osobiście, nawiązania wielu wartościowych znajomości, których wpływu na mój osobisty rozwój nie można pominąć. Spotkania i rozmowy z nią wytyczyły kierunek moim działaniom, które mocno zakorzeniły się w nurcie badań biograficznych. Moja rozprawa doktorska pt. „Prywatne Gimnazjum i Liceum im. Heleny Miklaszewskiej w Łodzi w doświadczeniu biograficznym absolwentek” jest kolejnym przykładem zastosowania metody biograficznej w andragogice. Mam nadzieję, że dzięki tej pracy naukowej stanę się również popularyzatorką tej metody.

Pani Profesor Oldze Czerniawskiej za wszelką życzliwość, nieocenione rady i za to, że jest moim Mistrzem – dziękuję.

Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda⁹

⁹ Doktorantka, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.

BIBLIOGRAFIA PRAC PROFESOR OLGI CZERNIAWSKIEJ

1. PRACE ZWARTE

- 1.1. *Kształcenia dorosłych a środowisko rodzinne*, PWN 1970, s. 165.
- 1.2. *Działalność świetlic społecznych*, COK 1971, s. 119.
- 1.3. *Poradnictwo kulturowo-wychowawcze. Problematyka i formy działania*. Instytut Wydawniczy CRZZ 1973, s. 197.
- 1.4. Wybór, wstęp i opracowanie pism Kazimierza Kornilowicza. Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej. Ossolineum 1976, s. 157.
- 1.5. *Poradnictwo jako wzmocnienie środowiska wychowawczego*, IW CRZZ, Warszawa 1977, s. 248.
- 1.6. *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy*, Łódź 1996, s. 245.
- 1.7. *Style życia w starości*, Łódź 1998, s. 130.
- 1.8. *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000, s. 206.
- 1.9. *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007, s. 224.

2. ARTYKUŁY W CZASOPISMACH

- 2.1. *Analiza demograficzna i społeczna uczniów szkół dla pracujących*, „Kwart. Pedagog.” 1966, 4, s. 137–157.
- 2.2. *Zróżnicowanie uczniów w szkole licealnej dla pracujących*, „Oświata Dorosłych”, 1962, 2, s. 601–604.
- 2.3. *Problemy wychowawcze w szkole ogólnokształcącej dla pracujących*, „Kwart. Pedagog.” 1964, 3, s. 140–151.
- 2.4. *Odpad i odsiew w liceach dla pracujących w Łodzi*, „Oświata Dorosłych” 1968, 10, s. 290–295.
- 2.5. *Kształcenia dorosłych a stosunki wewnątrz rodzinne*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, Biul. TWWP 1969, 2, 67–74.
- 2.6. *Rola tygodników w aktywnym wypoczynku*, „Zdrowie Psychiczne” 1968, 3, s. 83–88.
- 2.7. *Tygodniki inspirujące racjonalny wypoczynek*, „Oświata Dorosłych” 1969, 9, s. 531–535.
- 2.8. *Wychowanie młodzieży o zachwianej linii życiowej w szkole dla pracujących*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1970, 10, s. 137–139.
- 2.9. *Poradnictwo kulturalno-wychowawcze, Problematyka i formy działania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1971, 4, s. 50–58.

2.10. *Poradnictwo kulturalno-wychowawcze*, Kształcenie Ustawiczne TWWP 1973, s. 263–269.

2.11. *Czynniki stymulujące i hamujące kształcenie pracowników KO w szkolnictwie półwyższym*, w: *Kadry dla kultury*. III Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe 24–26 1V 1974, s. 3–23.

2.12. *Animacja jako metoda pracy kulturalnej i społeczno-wychowawczej*. „Oświata Dorosłych” 1974, 8, s. 473–478.

2.13. *Rola poradnictwa profilaktycznego w wychowaniu ustawicznym w programach środków masowego przekazu*, w: *Perspektywy edukacji narodowej*, wyd. WSiP Komisja Prognozowania Oświaty i Wychowania 1974, s. 262–270.

2.14. *Oświata dorosłych w systemie edukacji permanentnej*, „Acta Universitatis Lodzensis”, Ser. I. 1975, zesz. I, s. 51–58.

2.15. *Samokształcenie wśród czytelników opracowań poradnikowych*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, 1975 nr 23, s. 116–122.

2.16. „*Przyjaciel Dziecka*” jako pismo pedagogiczne, „Zagadnienia Wychowawcze i Zdrowie Psychiczne”, 1975, 5.

2.17. *Poradnictwo kulturalno-wychowawcze a potrzeby rodziny*, Materiały z konferencji „Rodzina a Zakład Pracy”, Chylice 20–21 X 1975, druk powielony, s. 14.

2.18. *Instytucje w procesie kształcenia pracowników kulturalno-wychowawczych w aspekcie teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1976, s. 39–46.

2.19. *Poradnictwo dla dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1977, nr 10, s. 523–526.

2.20. *Czechosłowackie poradniki dla rodziców*, „Zagadnienia Wychowawcze i Zdrowie Psychiczne” 1977, s. 40–45.

2.21. *Czechosłowackie pismo pedagogiczne „Vychovatel”*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1978, 2, s. 100–101.

2.22. *L'orientation des adultes en Pologne, les traditions polonaises dans le domaine de l'orientation*. Revue Internationale de Pologne, 1977, nr 4, s. 439–442.

2.23. *Opiekun społeczny w szkole francuskiej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1964, 8, s. 48–49.

2.24. *Rola TV w społecznym wychowaniu kobiet w Senegalu*, „Oświata Dorosłych” 1970, 1, s. 50–51.

2.25. *Korzystanie przez rodziców z form i treści upowszechnianej kultury pedagogicznej*, „Badania Oświatowe” 1977, nr 3, s. 83–98.

2.26. *Kształcenie rodziców jako problem andragogiczny*, „Oświata Dorosłych” 1978, nr 1, s. 515–519.

2.27. *Treści i formy upowszechniania kultury pedagogicznej na przykładzie wybranych stowarzyszeń*, „Badania Oświatowe” 1978, nr 2, s. 20.

2.28. *Kształcenie rodziców i poradnictwo wychowawcze*, Acta Universitatis Lodzensis, 1979, s. I, z. 45, s. 17–24.

2.29. *Uczestnictwo rodziców w formach upowszechniania kultury pedagogicznej*, „Problemy Rodziny”, 1979, nr 4, s. 11–15.

2.30. *Kierunki rozwoju poradnictwa dla dorosłych*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, 1980, nr 23, s. 44–52.

2.31. *Podstawowe problemy oświaty dorosłych we Włoszech*, „Oświata Dorosłych” 1980, nr 23, s. 142–147.

2.32. *Działalność stowarzyszeń społeczno-oświatowych we Włoszech*, „Oświata Dorosłych” 1980, nr 4, s. 226–232.

2.33. *Poradnictwo wychowawcze dla dorosłych*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 1980, nr 608, s. 195–207.

2.34. *Emocje jako czynnik wzmacniający i hamujący kształcenie dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1981, nr 10, s. 583–585.

2.35. *Uniwersytet III wieku*, „Polityka Społeczna”, 1982, nr 7, s. 29–31.

2.36. *Uczestnictwo w działalności UTW*, „Oświata Dorosłych” 1982, nr 6, s. 329–331.

2.37. *Andragogika i jej związek z naukami pedagogicznymi*, „Oświata Dorosłych” 1983, nr 2, s. 76–79.

2.38. *Animacja społeczno-kulturalna we Francji. Geneza i rozwój*, „Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej”, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 621, T. 6, Katowice 1984, s. 154–169.

2.39. *Wiodące treści w andragogice*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3, s. 134–136.

2.40. *Poradnictwo przedmażeńskie i małżeńskie, jego efektywność*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 811, Wrocław 1985, s. 327–338.

2.41. *Counseling and helping in patent education*, „Newsletter for patent teachers and social workers” 1986, nr 24/25, s. 58–64, 1986, nr 26, s. 28–32.

2.42. *Moda w życiu starszej kobiety*, „Acta Universitatis Lodzensis”, Folia Paedagogica et Psychologia 14, 1986, s. 267–276.

2.43. *Spoleczne i samokształceniowe funkcje badań uczestniczących*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 1026, Prace pedagogiczne LXV 1988, s. 177–186.

2.44. *Poradnictwo edukacji dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 8, s. 454–460.

2.45. IV Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w Paryżu 19–25 marca 1985, „Chowanna”, z. 1, 1986, s. 114–127.

2.46. *Potrzeby edukacyjne i ich diagnozowanie*, Pedagogika pracy K.O., t. 7, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 803, Katowice 1986, s. 71–82.

2.47. *Książka poradnikowa na temat starzenia się i starości jako forma poradnictwa*, „Acta Universitatis Lodzensis”, Folia Paedagogica et Psychologia 16, 1987, s. 61–73.

2.48. *Dorosłość, między socjalizacją a wychowaniem*, „Oświata Dorosłych” 1987, s. 518–524.

2.49. *Les services et institutions pour les polonais ages*, „Gerontologie et Societe”, nr 41, 1987, s. 208–210.

2.50. *Aktywność przyparafialna osób starszych*, „Obecność” nr 7, 1987, s. 144–157.

2.51. *Działalność kulturalno-wychowawcza w środowisku ludzi starszych* TWP, Warszawa 1984, s. 5.

2.52. *Człowiek starszy w rodzinie*, „Obecność” nr 3, 1984, s. 55–57.

2.53. *Dorobek naukowy Międzynarodowego Kongresu AIUTA*, „Oświata Dorosłych” nr 4, 1985, s. 202–209.

2.54. *Poradnictwo w oświacie dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1994, Toruń 1996, s. 87–97.

2.55. *Aktywność społeczna w miejscu zamieszkania*, „Rocznik Andragogiczny” 1996, Toruń 1996, s. 128–133.

2.56. *Aktywność obywatelska w oświacie dorosłych*, „Acta Universitatis Lodzensis”, Folia Paedagogica et Psychologia 1995, nr 35, s. 15–23.

2.57. *Dylematy andragogiki*, „Pedagogika Pracy” 1996, nr 28, s. 8–15.

2.58. *Gerontologia i jej związki z andragogiką*, „Edukacja Dorosłych” 1996, nr 2, s. 8–12.

2.59. *Pedagogika ugody i wyboru w edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 2, s. 31–37.

2.60. *Relacje osób starszych w rodzinie*, „Zeszyty Gerontologiczne” 1994, nr 4, s. 5–7.

2.61. *Uwarunkowania społeczne edukacji kobiet we Włoszech*, „Edukacja Dorosłych” 1994, nr 3, s. 5–12.

2.62. *Problemy autorefleksji we Francji*, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 1, s. 93–101.

2.63. *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 2, s. 39–45.

2.64. *Osoby starsze uczestnikami pieszych pielgrzymek w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzensis”, Folia Paedagogica 2, 1999, s. 159–166.

2.65. *Opracowanie sprawozdawcze i informacyjne – Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku (AIUTA) jako przykład stowarzyszenia działającego na rzecz ludzi starszych*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Rok LXI – zeszyt 1 1999, s. 307–311.

2.66. *Wymiar czasu i przeżywanie starości*, „Ethos”, s. 74–85.

2.67. *Z działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku (AIUTA). XIX Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów Trzeciego Wieku (AIUTA). Teoretyczne problemy edukacji dorosłych i polityki oświatowej*, „Edukacja Dorosłych” 1999, nr 1, s. 13–20.

2.68. *Edukacyjne funkcje gerontologii*, Zeszyty Naukowe „Gerontologia” 2000, nr 7, s. 53–61, WSHE Łódź.

2.69. *Obraz włoskiej andragogiki na łamach Adultita. Próba charakterystyki na tle innych periodyków andragogicznych*, „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 2, s. 97–111.

2.70. *Przygotowanie do wolontariatu i ich zapomniany obszar w polskiej oświacie dorosłych*; „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 1, s. 9–17.

2.71. *Les personnes agees sur internet en Pologne*, XX Congres AIUTA, Universite LAVAL, Quebec (materiały konferencyjne) 2000.

2.72. *Ośrodki archiwalne badań biograficznych w Europie. Autobiografie i ich zbiory*, „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 4, s. 111–117.

2.73. *Edukacyjne przesłanie Kongresu AIUTA*, „Edukacja Dorosłych” 2001, nr 2, s. 19–21.

2.74. *Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych*, Zeszyty Naukowe WSHE, „Edukacja Dorosłych” 2001, nr 3, s. 7–17.

2.75. *Ludzie starsi jako jednostkowe siły społeczne*, Zeszyty Naukowe „Gerontologia” nr 7 (27) 2002, Wyd. WSHE, Łódź 2002, T. 8.

2.76. *Permanenna edukacja jako zadanie starości w XXI wieku*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 Warszawa 2003, s. 15–22.

2.77. *Przesłanie Aleksandra Kamińskiego dla współczesnej andragogiki i gerontologii*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, Warszawa 2003, s. 87–99.

2.78. Ettore Gelpi. *Nota pośmiertna*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, Warszawa 2003, s. 9–11.

2.79. *Podróże w pamięci osób starszych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, Warszawa 2003, s. 39–46

2.80. *Nowe instytucje oświaty dorosłych we Włoszech*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1–2, Warszawa 2004, s. 169–183.

2.81. *Edukacyjne dylematy pamięci*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3, Warszawa 2005, s. 37–45.

2.82. *Fonction educative des recherches biographique*, Evenement et formation de la personne, 2005, Harmatan, s. 19–26.

2.83. *Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych*, „Edukacja Dorosłych”. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Radom 2006.

2.84. *Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, s. 117–125.

2.85. *XXII Kongres AIUTA w Chinach*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, s. 116–120.

2.86. *Co jest we współczesnej andragogice i gerontologii ważne, a co najważniejsze*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 3, s. 15–17.

2.87. *Nowe tendencje w Uniwersytetach III Wieku*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, s. 67–69.

2.88. *Podróż i jej funkcje edukacyjne. Wokół miniwykładów Leszka Kołakowskiego*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 3, s. 81–83.

2.89. *Wprowadzenie. Ettore Gelpi – Przyszłość pracy*, Warszawa 2006, s. 9–15.

2.90. *XXIII Kongres AIUTA, Rocznik Gerontologiczny 2007*, WSHE Łódź, nr 2, s. 25–33.

2.91. *Uczestnicy oświaty dorosłych w pamięci nauczycieli*, „Edukacja Dorosłych”, 2009, nr 1 (60), s. 43–53.

3. ARTYKUŁY W PRACACH ZWARTYCH

3.1. *Klub szaradzystów*, (w:) *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, A. Kamiński, COK 1971, s. 102–123.

3.2. *Uniwersytet powszechny działający przy świetlicach społecznych*, (w:) *Uniwersytet powszechny jako środowisko wychowawcze*, red. I. Lepalczyk, TWP, 1971, s. 94, wyd. II, 1972.

3.3. *Czasopismo organizacyjne jako pomoc pracy stowarzyszenia*, (w:) *Stowarzyszenie jako środowisko wychowawcze*, red. I. Lepalczyk, PWN 1974, s. 407–417.

3.4. *Teoretyczne podstawy poradnictwa tepedowskiego*, (w:) *Pedagogika TPD*, red. B. Butrymowicz, PWN 1975, s. 222–259.

3.5. *Metody i sytuacje aktywizujące*, TWP Gdańsk 1971, s. 24.

3.6. *Aktywizująca sytuacja w Ludowe University w Polsce* *Socialisticka Akademia SSR*, Ustredny Wybor Bratislava 1973, s. 99–107.

3.7. *Instytucje i placówki kulturalno-oświatowe*, praca zbiorowa pod red. G. Badury i O. Czerniawskiej. Instytut CRZZ 1976, s. 239, wstęp, s. 3–6, artykuł: *Metody pracy kulturalno-wychowawczej*, s. 30–69.

3.8. *Środki masowego przekazu w życiu ludzi starszych*, (w:) *Encyklopedia seniora* 1986, s. 148–153.

3.9. *Potrzeby edukacyjne kobiet*, (w:) *Tendencje rozwoju oświaty dorosłych*, z C. Niedzicką, IKZ Warszawa 1986, s. 94–100.

3.10. *Lebenshilfe durch Ratgeberbücher Menschen in Alter in der Volksrepublik Polen. Das Andragogische Problem in der Pedagogischen Grundlageforschung in der Historia i Teoria Wychowania und in der Didaktika*, red. M. Schulz, Gissen 1987, s. 76–82.

3.11. *Ars-senioren Volkskunst, Formen, Mittel und Inhalte einer aktiven Lebengestaltung in Alter Volksrepublik Polen. Ein Bericht. Das Andragogische problem in der Pedagogischen Grundlageforschung in der Historia i Teoria Wychowania und in der Didaktika*, red. M. Schulz, Gissen 1987, s. 166–170.

3.12. *Poradnictwo opiekuńczo-wychowawcze, Materiały dla studiujących nauczycieli*, cz. V, red. I. Lepalczyk, O. Czerniawska 1979, s. 267, wstęp, s. 5–7, *Powstanie poradnictwa wychowawczego i zawodowego*, s. 104.

3.13. *Pomoc ludziom starszym w działalności Ligi Kobiet*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, nr 11, 1979, s. 11–15.

3.14. *Zabiegi wokół aktywności ludzi III wieku*, Zeszyty Metodyczne WSK, Bydgoszcz 1983, s. 3–9.

3.15. Kazimierz Kornilowicz: *International Biography of Adult Education*, col. J.H. Thomas, B. Elsey, Noothingham 1985, s. 328–329.

3.16. Wspólnie z M. Głębocką, *Image de la vieillesse dans la litterature enfantine polonaise: Les Grands – Barents la vieillesse et la mort dans la litterature enfantine*. ENG Paris 1985, s. 199–200.

3.17. *Potrzeby człowieka starszego, Sekcje Duszpasterskie Ludzi Sędziwych Chorych i Inwalidów przy Komisji Episkopatu Polski ds. Dobroczynności*, Łódź 1985, s. 109–114.

3.18. *Poradnictwo dla dorosłych*, (w:) *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986, s. 23–98.

3.19. *Kultura pedagogiczna*, (w:) *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986, s. 128–129.

3.20. *Trendy rozwoju w zachowaniu ludzi dorosłych*, (w:) *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek, Warszawa 1996, s. 36–47.

3.21. *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”*, (w:) *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 213–237.

3.22. *Nieprofesjonalne doradctwo dla ludzi starszych*, (w:) *Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargul, Wrocław 1996, s. 59–63.

3.23. Rozdział do podręcznika „Wprowadzenie do andragogiki” pod. red. T. Wujka, Radom 1996, s. 37–47, *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, Edukacja w III wieku, s. 213–236.

3.24. *Uniwersytet Łódzki dla osób trzeciego wieku*, (w:) *Szkoły wyższe w edukacji dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, red. N.F.B. Greger, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, wyd. A. Marszałek, Warszawa, Toruń 1995, s. 173–177.

3.25. *Older people as democracy creators and members of democratic society*, (w:) *Adult Education and Democratic Citizenship*, edited by Michał Bron Jr and Mieczysław Malewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław University Press, Wrocław 1995, s. 179–183.

3.26. *Środowisko niewidzialne w aspekcie gerontologii i andragogiki*, „Edukacja Dorosłych” nr 1, 1997, s. 9–15.

3.27. *Edukacja dorosłych w aspekcie czasu i przestrzeni. Terazniejszość i przyszłość w oświacie dorosłych*, red. T. Aleksander, Toruń 1997, s. 115–133.

3.28. *Uczenie się jako styl życia*, (w:) *Przygotowanie do starości*, red. M. Dziegielewska, Łódź 1997, s. 17–29.

3.29. *Działalność Kazimierza Kornilowicza na polu oświaty dorosłych*, (w:) *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk, Toruń 1997, s. 155–158.

3.30. *Profesor Czesław Maziarz – wspomnienie*, (w:) *Czesław Maziarz – twórca polskiej szkoły andragogiki rolniczej*, red. Z.J. Przychodzeń, Warszawa 1998, s. 24–25.

3.31. *Staże – przygotowanie do emerytury w Związku Emerytów i Rencistów „Solidarność”*, (w:) *Przysposobienie do życia na emeryturze*, red. B. Juraś-Krawczyk, Łódź 1998, s. 48–59.

3.32. *Europa jako temat w literaturze na przykładzie*, (w:) *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*, red. E. Dubas, H.M. Griese, Toruń 1998, s. 25–35.

3.33. *Funkcja środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej*, (w:) *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka – stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, Łódź 1998, s. 106–112.

3.34. *Dylematy ewaluacji w instytucjach wspierających ludzi starszych*, (w:) *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, red. E. Kartowicz, A. Olubiński wyd. edukacyjne AKAPIT, Toruń 2003, s. 421–426.

3.35. *Rola osób starszych w animacji społeczno-kulturalnej*, (w:) *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2003, s. 137–145.

3.36. *Instytucje drugiej szansy w badaniach biograficznych*, (w:) *Człowiek i edukacja*, Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu, Płock 2004, s. 611–623.

3.37. *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*, (w:) *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, 2004, s. 109–119.

3.38. *Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych*, (w:) *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Biblioteka Edukacji Dorosłych 2004, s. 173–183.

3.39. *Od nauczania przez uczenie się od siebie na przykładzie podróży*, (w:) *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, t. II, red. A. Fabiś, Mysłówice – Zakopane 2005, s. 143–151.

3.40. *Podróż i jej andragogiczny wymiar*, (w:) *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, red. A. Stopińska-Pająk, „Chowanna”, t. 2 (25), Katowice 2005, s. 91–102.

3.41. *L'evenement global et personnes des Polonais du S age a la lumiere des recherches*, (w:) *Evenement et formation de la personne*, L'Harmattan 2005, s. 45–77.

3.42. *Od indywidualnych projektów edukacyjnych do badań nad wydarzeniami osobistymi i globalnymi*, (w:) *Człowiek dorosły – istota (nie)znana?* red. E. Dubas, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Łódź – Płock 2005, s. 15–25.

3.43. *Wydarzenia osobiste i globalne w biograficznych doświadczeniach polskich seniorów*, (w:) *Gerontologia polska*, red. J. Kocemba, Wydawnictwo Via Medica 2005, s. 129–130.

3.44. *Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych*, (w:) *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 71–78.

3.45. *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*, (w:) *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, red. B. Juraś-Krawczyk, wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2007, s. 11–23.

3.46. *Wokół „Przekroju”, „Przekrojowe” przesłanie dla czasu wolnego*, (w:) *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, (red.) B. Juraś-Krawczyk, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2007, s. 145–165.

3.47. *Edukacja jako pomoc w rozwoju w ujęciu andragogiki i gerontologii*, (w:) *Pedagogika społeczna*, red. E. Murynowicz-Hetka, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 433–443.

3.48. *Drogi edukacyjne osób starszych, ich początki*, (w:) *Życie w starości*, red. B. Bugajska, ZAPOL 2007, s. 357–365.

3.49. *Andragogika a perspektywy badań biograficznych*, (w:) *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, UJ Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2007, s. 105–108.

3.50. *Funkcja nauczyciela akademickiego – andragoga*, (w:) *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horynia, J. Maciejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007, s. 97–100.

3.51. *Oświata dorosłych we Włoszech wobec emigrantów*, (w:) *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji*, (red.) A. Fabiś, Wydawnictwo GWSP w Mysłowicach 2007, s. 266–275.

3.52. *Prasa dla seniorów na przykładzie francuskich miesięczników*, (w:) *Instytucjonalne wsparcie seniorów, rozwiązania polskie i zagraniczne*, red. A. Fabiś, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej 2007, s. 163–171.

3.53. *Style życia na emeryturze*, (w:) *Dorobłość wobec starości*, red. R. Konieczna, Poznań 2008, s. 21–29.

3.54. *Edukacja jako pomoc w rozwoju w ujęciu andragogiki i gerontologii*, (w:) *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2009, s. 433–443.

4. RECENZJE

4.1. Jean Chazal, *Deconcentre jeunesse*. Paris PUF 1962, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1963, nr 1, s. 33–38.

4.2. *Z doświadczeń Technikum Ekonomicznego nr 2 w Warszawie*, „Oświata Dorosłych” 1965, nr 10, s. 554–555.

4.3. Instytut medyczno-pedagogiczny w la Mayotte, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1966, s. 46–48.

4.4. Franciszek Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1965, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 10, s. 326–329 (wspólnie z A. Kamińskim).

4.5. Pierre Gougelin, *La formation Continua des adultes* PUF 1972, „Oświata Dorosłych” 1973, nr 5, s. 100–110.

4.6. Douglas C. Kimmel, *Adulthood and aging. An interdisciplinary development view*. John Wiley. New York 1974, „Oświata Dorosłych” 1974, s. 182–185.

4.7. Livecka E., Kubalek J., *Vademecum lektora dospelých*, „Oświata Dorosłych” 1975, nr 1, s. 51–52.

4.8. Lesne M., *Travail Pedagogique et formation d’adultes*. PUF 1977, „Oświata Dorosłych” nr 9, s. 499–500.

4.9. De Sanctis F.M., Federighi P., *Adult Education in Italy*, „Oświata Dorosłych” 1981, nr 10, s. 633–635.

4.10. Johnson L.S., *Reading and the Adult Learner IRA* 1980, „Oświata Dorosłych”, nr 1, 1982, s. 60–63.

4.11. Kośco J. (red.), *Teorie a prax poradenskej psychologie*, Bratislava 1980, „Oświata Dorosłych”, nr 10, 1982, s. 628–631.

4.12. Miller P., *Sojalizacja, wychowanie, psychoterapia*. PWN 1981, „Oświata Dorosłych” nr 3, s. 3–9.

4.13. Rachalska W. (red.), *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu, Wybrane materiały metodyczne SKN*, 1983, „Nowa Szkoła” nr 1, 1983.

4.14. Mishar D.L., Riedel R.G., *Le vieillssement*. PUF 1984, „Oświata Dorosłych” nr 3, 1985, s. 183–187.

4.15. Finger M., *O edukacji dorosłych w sytuacji unowocześnień w kryzysie*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 2, s. 31–37.

4.16. Lichtner M., *Sogetti percorsi complessita sociale*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 1, s. 75–82. *Sogetti percorsi complessita – Per na teorie deil’ educazione permanente Firenze* 1990, s. 191.

4.17. Michalska I., Michalski G., *Wybrane przez teatr szkoły w II Rzeczypospolitej, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”*, Warszawa 1991, s. 127.

4.18. Dominice P., *Historie de vie comme processus de formation des adultes*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 4, s. 116–118.

4.19. Bogard Manuel pour n’education des adultes, Strasburg 1995, „Edukacja Dorosłych” nr 1, 1997, s. 125–132.

4.20. Trafiałek E., *Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych*, „Edukacja Dorosłych” nr 2, 1998, s. 121–123.

4.21. Kargul J. (rec.), *Obszary nieformalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2001, nr 3, s. 43–44.

4.22. *Futur du travail Ettore Gelpi, L’ Harmottan, Paryż* 2001 ss. 165, „Edukacja Dorosłych” nr 4, Warszawa 2002, s. 173–177.

4.23. Lani-Bayle M. (red.) *„Historia de farmation recitts croises ecritures” singulires, Col., Paris* 2001, s. 312, „Edukacja Dorosłych” nr 1, Warszawa 2003, s. 39–46.

4.24. Gelpi E. (red.), *Travail et mondialisation, regards du nord et du sud Paris* 2003, s. 221, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, Warszawa 2006, s. 160–162.

PROFESSOR'S OLGA CZERNIAWSKA JUBILEE

On the 12 of April 2010, the day of Professor Olga Czerniawska's birthday, special seminar concerning her academic activity was held at the Scientific Society of Łódź. Professor Olga Czerniawska is outstanding humanist, representative of academic environment of Łódź. She perfectly joins in Her life roles of academic, expert, pedagogue, educational and social activist, teacher. It is approved by long academic work, achievements in research, the character of Her social activity and effects of educational work.

After graduation from history at University of Łódź in 1952 She started to work as history instructor at the Youth Cultural Center and as a teacher at high school for adults. At the same time She was working part-time for University of Łódź and the Polish Academy of Science, starting Her academic activity. From 1962 to 1979 She was participant of seminar on social education led by Professor Aleksander Kamiński. Under Professor Kamiński's direction She wrote Ph.D. thesis "Adult education and family", that She defended in 1968. Formally She started to work at the University of Łódź in 1972 and 6 years later She earned habilitation on the basis of publication "Counseling as support for educational environment". From 1981 She was chief of the Adult Education Division and later chief of the Theory of Education Chair and Adult Education Division at the Department of Education (the University of Łódź). In 1996 President of the Republic of Poland bestowed Her Professor's title.

In research She is aimed at problems of adult education and its place in theory of andragogy. She is a pioneer of biographical research in Polish andragogy. She has also developed comparative andragogy through many years of co-operation with Germany, Switzerland, Italy and France, resulting in international conferences, translations of foreign publications (e.g. E. Gelpi, P. Dominice) and common publications. Very important part of Her interests is gerontology, that is enriched by Her international contacts, activity in different bodies and personal experience.

After getting retired Professor Olga Czerniawska is still active as academic at the Humanistic and Economic Academy of Łódź. She is still full of creativity, passion and engagement, starting new projects. She wrote over 200 publications, among those 9 author's books. Many times She was rewarded for Her academic and educational activity.

Professor Olga Czerniawska is mistress, for young academic staff - unprecedented example of academic in gaining new areas of research and passion.

In this volume of the Andragogy Yearbook we publish report from Professor Czerniawska's Jubilee, Her curriculum vitae, lists of publications and speeches of Her pupils, colleagues and co-workers.

I. POMIĘDZY KULTURĄ A EDUKACJĄ DOROSŁYCH

Józef Pólturzycki

2010 – ROK MARII KONOPNICKIEJ I ELIZY ORZESZKOWEJ

Rok 2010 obfituje w wiele ważnych jubileuszy: to 600-lecie bitwy pod Grunwaldem, 700-lecie urodzin Kazimierza Wielkiego, 200-lecie urodzin Fryderyka Chopina i wiele innych ważnych wydarzeń historycznych, kulturalnych czy biograficznych. Wśród wydarzeń są również smutne rocznice, związane ze zgonem czy inną stratą personalną lub społeczną. W 1910 roku – sto lat temu zmarły dwie wybitne polskie autorki: Eliza Orzeszkowa i Maria Konopnicka. Były przyjaciółkami i razem uczyły się w Warszawie na pensji prowadzonej przez siostry sakramentki na Nowym Mieście, z czasem weszły na stałe do literatury narodowej, nawiązały współpracę i wzajemnie się wspierały. Zmarły w tym samym roku: Eliza we środę 18 maja w Grodnie, Maria 8 października we Lwowie. Były prawie rówieśniczkami: Eliza urodziła się 6 czerwca 1841 roku, Maria 23 maja 1842. Obie wyszły młodo za mąż: Eliza 21 stycznia 1858 roku przed ukończeniem siedemnastu lat, Maria 10 września 1862 roku po ukończeniu dwudziestego roku życia. Małżeństwa nie były udane i rozpadły się. Obie autorki żyły jako samotne kobiety, chociaż Maria wychowywała sześcioro dzieci, a Eliza prawie trzydzieści lat czekała na możliwość drugiego małżeństwa. Charakterystyczną cechą obu biografii jest wyraźny wpływ ojców na życie i wychowanie córek, a obaj ojcowie byli prawnikami dbającymi o własny rozwój i tworzącymi wokół siebie intelektualne środowisko.

W roku 1910 obie nasze wybitne autorki zmarły. Mija sto lat i należy im się nie tylko wspomnienie jubileuszowe, ale także przypomnienie ich roli w literaturze oraz kulturze narodowej, a pewną nowością ujęć wspomnieniowych staje się wskazanie ich związków z edukacją i pedagogiką, co pozwala zaliczyć je do grona wybitnych polskich andragożek obok Heleny Radlińskiej, Elżbiety Zawackiej, Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej. Jak na seniorki żyły niezbyt długo i nie ukończyły siedemdziesiątego roku życia. O rok starsza Eliza wcześniej została mężatką i wcześniej zadebiutowała, bo w 1866 roku „*Obrazkiem*

z lat głodowych”, a Maria dopiero w 1875 roku wydrukowała „*Ranek zimowy*” w regionalnym „*Kaliszanie*”. W literaturze narodowej trwale miejsce mają ich liczne utwory: „*Marta*”, „*Nad Niemnem*”, „*Cham*”, „*Meir Ezofowicz*”, „*Dziurdziowie*”, „*Niziny*”, liczne nowele i opowiadania z cyklem „*Gloria victis*” to cenione dzieła Elizy Orzeszkowej, Maria Konopnicka jest autorką ośmiu tomów poezji, cyklu „*Obrazki*”, dramatów „*Imagina*” i „*Z przeszłości. Fragmenty dramatyczne*”, eposu ludowej „*Pan Balcer w Brazylii*”, opowiadań i nowel tak znanych, jak „*Dym*”, „*Nasza szkap*”, „*Miłosierdzie gminy*”, „*Mendel Gdański*”, pięknej baśni „*O krasnoludkach i sierotce Marysi*” czy znanych powszechnie wierszy „*Pieśń o domu*”, „*A jak poszedł król na wojnę...*”, „*A czemuż wy, chłodne rosy padacie...*”, „*Kubek*”, „*Świecą gwiazdy, świecą*”, „*O Wrześni*” oraz „*Roty*”, zwanej słusznie hymnem grunwaldzkim.

Znane są wypowiedzi Adama Asnyka i Kazimierza Przerwy Tetmajera, że Maria Konopnicka jest największą poetką polską końca XIX wieku, a starania szwedzkich i polskich miłośników twórczości Elizy Orzeszkowej o przyznanie tej autorce literackiej Nagrody Nobla są konkretnym wyrazem największego uznania przez współczesnych. Obu autorkom poświęcono wiele prac biograficznych i analiz ich obszernej twórczości. Szczególnie wartościowe są biograficzne prace Marii Szypowskiej „*Konopnicka jakiej nie znamy*” i Edmunda Jankowskiego „*Eliza Orzeszkowa*”, w których zebrano bogate informacje o życiu, pracy, staraniach społecznych i twórczości literackiej naszych wybitnych autorek.

Sięgając do pedagogicznych wspomnień charakteryzujących ich aktywność oświatową i opiekuńczą, pragnę ukazać obecność obu autorek nie tylko w literaturze, ale także w dziejach edukacji narodowej i samokształceniu, które zapewniło im wysokie miejsca w kulturze narodowej.

Sięgnijmy do dzieciństwa i lat szkolnych. Z „*Pamiętnika*” Elizy Orzeszkowej wiadomo, że obie uczyły się na pensji siostr sakramentek w Warszawie. Eliza przebywała tam przez prawie pięć lat od 1852 do 1857 roku, a Maria w roku szkolnym 1855/1856. Obie pobierały wcześniej edukację w domu pod kierunkiem guwernerów i bon, a Maria zapewne też uczęszczała na pensję w Kaliszu, gdy po zgonie matki 29 marca 1854 roku wychowywaniem gromadki sierot zajął się ojciec, który pracował jako obrońca prokuraturii przy trybunale w Kaliszu, nadzorował naukę domową dzieci, a także sam prowadził zajęcia domowe, co wspominała po latach Maria. O zgonie Scholastyki Wasiłowskiej, matki rodzeństwa, zawiadomili urząd parafialny dwaj nauczyciele domowi Józef Maliński i Grzegorz Bukowiński. Możliwe, że to oni uczyli w domu Marię i jej rodzeństwo. Działalność pedagogiczna ojca nie mogła być stała i systematyczna z powodu innych obowiązków.

Maria wspominała po latach wspólną lekturę „*Konrada Wallenroda*”, a także czytanie poezji i utworów religijnych, zwłaszcza „*Księgi Genezis*” i „*Naśladowanie Chrystusa*”. Pamiętała liczne fragmenty z „*Ewangelii*” oraz przypowieści biblijne. Ale nie tylko teksty religijne poznawano pod opieką

ojca. Poetka przypominała po latach, że przyswajała wiersze Jana Kochanowskiego, Kazimierza Brodzińskiego, Franciszka Karpińskiego. Ojciec Marii zapoznawał dzieci z własnymi przekładami „*Psalmsów*”, tłumaczeniami tekstów Cyserona i Salustiana, a nawet Pascala.

Jak wspomina poetka „Bratu mojemu i mnie dawał ojciec czasem do oglądania książkę z wizerunkami marszałków Francji... Lannes i Masséna byli ideałami brata mojego... o wiele bardziej podobał mi się Ioubert z ognistą i ciemną twarzą oraz po republikańsku urodziwy Łazarz Hoche... przewracając kartki... trafiliśmy na księcia Józefa w ułańskiej kurtce, z oczyma w niebo wzniesionymi – Ten mój! – wołam wtedy z zapalem... I patrzyliśmy na bohatera naszego, przytuliliśmy głowy do siebie i tak nastawała zgoda”¹. Dzięki ojcu poznała nawet „*Teorię jestestw organicznych*” Jędrzeja Śniadeckiego. „Była to książka, którą jako samodzielnie wybraną, dostałam z biblioteki ojca, kiedy jeszcze byłam niedużą dziewczynką. Wiele rzeczy niezrozumiałych było tam dla mnie, ale objęło mnie szerokie tchnienie wielkiego badawczego umysłu i wpływ ten został”².

Ojciec przyszłej poetki prowadził z dziećmi rozmowy o rzeczywistości społecznej, jej wartościach i problemach. Zapamiętała to na długie lata i w liście z 1910 roku do dzieci szkolnych pisała: „Więcej... niż bajka zajmowała mnie prawda. Tę prawdę wcześniej dał nam, dzieciom, poznać ojciec mój, który nam szarą godziną opowiadał o Polsce naszej, o jej zwycięstwach i klęskach. Bo , dzieci moje drogie, prawda jest często tak straszna, iż chciałoby się wierzyć, że to bajka tylko. I słucha się tego z zapartym oddechem, a potem jedno ma się pragnienie: żyć i czynić tak, żeby sprawiedliwość i moralność były prawdą, nie bajką na świecie”³.

W domu, jak to wynika z dalszych wspomnień i praktyki posługiwania się językami obcymi, dzieci Wasiłowskich uczyły się języków obcych pod opieką bony lub guwernantki. W czasie pobytu na pensji doskonaliła swoje umiejętności językowe.

Pobyt Marii na pensji sióstr sakramentek trwał tylko rok, ale poczyniła wyraźne postępy w posługiwaniu się językiem francuskim i nieco mniejsze w niemieckim.

Szczegółową charakterystykę programu i elementów jego realizacji zawdzięczamy wspomnieniom Elizy Orzeszkowej.

W programie oprócz historii polskiej literatury były trzy języki obce: francuski i niemiecki, a rosyjski jako przedmiot dowolny. Inne przedmioty to historia powszechna, geografia, arytmetyka, muzyka, rysunki i tańce. Przedmiotów przyrodniczych nie prowadzono, ale rozwijano czytelnictwo, do którego zachęcał nauczyciel Ignacy Kowalewski.

¹ M. Szybowska: *Konopnicka...* s. 35–36.

² Tamże, s. 33.

³ Tamże, s. 34.

Jak pisała Orzeszkowa: „W wyższych klasach czytaliśmy bardzo dużo. Pan Kowalewski zaznajomił nas wybornie z literaturą XVI i XVIII wieku, nie tylko na lekcjach czytał ustępy, ale dawał nam do czytania Kochanowskiego, Reja, Skargę, Górnickiego, Krasickiego, Trzembickiego i innych. Mickiewicz znajdował się w bibliotece pensyjnej... czytywaliśmy go więc przy lekcjach i poza lekcjami, jako też wiele rzeczy Kraszewskiego, Korzeniowskiego, Chodźki, Syrokomi. Z rzeczy francuskich pamiętam czytanych wówczas Marmontela, Lamartine’a, Chateaubrianda, powieści Sandeau i Sando... Na lekcjach francuskiego deklamowaliśmy ustępy z Racine’a, Cornille’a, Boileau, role z komedii Molierowskich”⁴.

Maria Konopnicka przebywała na pensji tylko rok, ale był to czas intensywnej nauki i wyraźnego rozwoju. Po latach pisała do Elizy: „Czy Ty pamiętasz, Elizo, najmłodszą z koleżanek Twoich w ostatnim roku pobytu u sakramentek?... Ja Cię, Elizo, pamiętam dobrze: miałaś cerę bladą, obfite ciemne włosy i poważne spojrzenie. Nie byłaś dzieckiem”⁵.

Eliza odpisała: „Pamiętam Cię, Mario, wybornie, tak jak gdybym wczoraj jeszcze siedziała obok Ciebie na długiej czarnej ławce, za długim czarnym stołem, naprzeciw czarnej brzydkiej tablicy... Byłaś małą dziewczynką z płowymi włosami dokoła białej i świeżej twarzyczki. W zielonym mundurku było Ci do twarzy i wiele z nas zazdrościło Ci falistych kędziorów, w jakie układały się Twoje włosy”⁶.

Dnia 10 września 1862 roku Maria wychodzi za mąż za Jarosława Konopnickiego o 12 lat starszego od niej, jest szczęśliwa, ale przychodzą ciężkie czasy: wybucha powstanie styczniowe, w powstaniu ginie jedyny brat Jan, 1 czerwca przychodzi na świat Tadeusz, pierworodny syn Konopnickich. Rodzice z małym dzieckiem schronili się w czasie powstania za granicą w Wiedniu i Dreźnie, z obawy przed prześladowaniem za związku z powstaniem. Po powrocie Jarosław ratował upadający i obłożony sekwestrami majątek, a Maria zajęła się wychowywaniem dzieci. Urodziła ich ośmioro od 1863 do 1872. Z tej liczby dwoje zmarło w niemowlęctwie, żyło sześcioro; trzech synów: Tadeusz, Stanisław i Jan oraz trzy córki: Zofia, Helena i Laura. Opieka nad tak liczną gromadką i wychowywanie sześciorga dzieci nie tylko absorbowowało młodą matkę, ale stwarzało dobrą okazję do poznania podstaw wychowania rodzinnego małych dzieci, które dorastały. Doświadczenia młodej matki wykorzystała później Konopnicka w opracowywanych przez siebie tekstach, tak powstały książeczki „*Jak się dzieci w Bronowie bawiły*”, „*Czytania dla Tadzia i Zosi*”, „*Lalki moich dzieci*”.

Swoje zasady dydaktyczne wyłożyła w tekście dla Tadzia i Zosi: „Podczas zabawy dzieci miały poznawać otaczający świat i przyrodę – drzewa, ptaki,

⁴ Tamże, s. 45–46.

⁵ Tamże, s. 49.

⁶ Tamże, s. 49–50.

zwierzęta, owady; uczyły się historii, obserwowały zwyczaje wiejskie, pracę w gospodarstwie, zajęcia na wsi”⁷.

Dowiadujemy się także, że w bibliotece jej najstarszego syna – Tadeusza znajdowały się jako ulubione lektury: „*Pielgrzym z Dobromila*”, „*Robinson Crusoe*”, „*Pamiętniki chłopca*”, i „*Żywoty marszałków Francji*”⁸.

W roku 1872 sprzedano Bronów i Konopniccy osiedli w dzierżawionym Gusinie. Tam Maria zaczyna pisać opowiadania ze wspomnień rzeczywistych przeżyć, próbuje pisać wiersze, zajmuje się wychowaniem dzieci i własnym rozwojem. Znalazła zasoby dawnych książek na strychu i zaczęła czytać. Poznała „*Szkice*” Montaigne’a, „*Maksymy*” La Rocheforecoula, „*Pamiętniki*” Michała Ogińskiego, „*Wyznania*” św. Augustyna, „*Opisanie Polski*” Cellariusza, „*Listy z Krakowa*” Józefa Kremera, „*Myśl ogólną fizjologii*” Spińskiego. Ten autor szczególnie ją zafascynował: „Gdym przeczytała jego „*Rys fizjologii ogólnej*”, zdawało mi się, że jakaś zasłona rozsunała się przede mną i że widzę świat nowy. Byłam zdumiona i przejęta uwielbieniem dla autora. A potem, ujrawszy się tak ciemną i tak nieudolną, do dalszej drogi, gorąco zapragnęłam uczyć się, uczyć i jeszcze uczyć”⁹.

„Odkąd zaczęłam się uczyć, myśl moja znalazła jakby właściwe ujęcie dla siebie. Z rozmysłem już czytałam St. Milla, Cheveliera, Roschera, Bucle’a, Baina, Ribota, Drapera i innych, szukając wszędzie pulsów życia, jego związków, praw jego rozwoju i wysokich celów udoskonalenia... największe wrażenie – z poetów światowej sławy – uczynił na mnie Dante, potem Szekspir... W tułactwie moim stale mam przy sobie „*Biblię*”, „*Boską komedię*” i „*Pana Tadeusza*”¹⁰.

Czytała jeszcze w Bronowie prenumerowane czasopisma: „*Gazetę Polską*”, „*Kłosy*”, „*Opiekuna Domowego*”, „*Kaliszanina*”, „*Przegląd Tygodniowy*”, a także teksty Elizy Orzeszkowej, której jeszcze nie rozpoznała jako swojej koleżanki.

„... odchowawszy do pierwszego dziecięctwa moje dzieci, zaczęłam pisać... wkrótce potem „*Bluszcz*” drukował „*Idyllę*”, a „*Tygodnik Ilustrowany*” „*Romans wiosenny*”. Właśnie rzecz ta wyszła w Warszawie, kiedy ojciec mój zaproponował mężowi mojemu, żebym zamieszkała przy nim z dziećmi, którym już było potrzeba nauki. Mąż mój propozycję przyjął”¹¹.

W 1878 roku Maria Konopnicka przenosi się do Warszawy, niestety ojciec jej umiera i początkująca poetka zostaje sama z szóstką dzieci i próbuje utrzymać się w stolicy. Jest to trudne, bo dochody ma skromne i niestałe. Pisze i drukuje, ale głównie udziela prywatnie lekcji języka polskiego. Posyła dzieci do szkół i pomaga im w nauce, by nie opłacać korepetytorów. Uzupełnia wła-

⁷ Tamże, s. 90.

⁸ Tamże, s. 90

⁹ Tamże, s. 126.

¹⁰ Tamże, s. 126–127.

¹¹ Tamże, s. 131.

sną wiedzę i udziela pomocy synom w nauce języka greckiego i łaciny. Lekcje literatury są jej podstawową pracą. Udziela ich dużo.

Do Elizy Orzeszkowej pisała „Moje dni – rozbite godzinami lekcji, które wprowadzie dają dzieciom moim chleb i naukę, ale mnie samą odzierają z wszelkiej swobody myśli i z wszelkiej możności skupienia się [...]. Goryczy pełne jest życie moje...”

A pisała tak, kiedy była już jedną z bardziej znanych postaci literackiego świata Warszawy. W początkowych zaś latach – ile trudu, ile walki o każdy zarobiony grosz, ile upokorzeń nawet... Kto choć raz w życiu był korepetytorem – ten ją zrozumie.

Oczywiście w tej niewdzięcznej pracy trafiały się też i momenty jaśniejsze – jakieś ciekawsze lekcje ze zdolniejszymi uczniami. Był zaś wśród nich jeden – rzeczywiście bardzo wybitny: Edward Abramowski. Przyszły działacz socjalistyczny, potem solidarysta, propagator spółdzielczości, psycholog na europejską miarę – jako dziesięcioletni chłopiec został przez rodzinę w 1878 roku przywieziony do Warszawy.

„W Warszawie nauczycielami jego byli między innymi Konrad Prószyński (Promyk) i Maria Konopnicka. Niektórzy upatrują w tym fakcie możliwość wpływu owych dwu znakomitych osobistości na późniejsze humanitarno-społeczne zamięłowania Abramowskiego. Wpływu tego w dosłownym i bezpośrednim znaczeniu nie było. Oczywiście trudno przypuścić, żeby Abramowski nie czytał i nie był pod wrażeniem wychodzących podówczas poezji społecznych Konopnickiej. Ona też zetknęła go jako trzynasto- czy czternastoletniego chłopaka z różnymi ogniskami pracy społecznej, z różnymi ludźmi.

Nieczęsto zdarza się taki uczeń!

Abramowski – trudny, ale ciekawy – jest jeden. A inni to mniej lub bardziej tępowe łebki, które trzeba wypełniać wiedzą o literaturze ojczyznej, zakazanej w oficjalnych szkołach.

Przebiega więc Maria Warszawę z końca w koniec¹².

Maria Konopnicka udziela lekcji, pisze, tłumaczy, zaczyna drukować nie tylko utwory w czasopiśmie, ale także samodzielne książki. W Wydawnictwie Lewentala ukazuje się jej pierwsza książka, tłumaczenie „*Dziecięcia wieszczek*” Heysego, druk ulotny z 1879 roku na jubileusz Kraszewskiego „*Czcigodnemu J.I. Kraszewskiemu*”, w 1881 roku nakładem Gebethnera i Wolffa „*Poezje*” oraz w Wydawnictwie E. Orzeszkowej w Wilnie „*Z przeszłości. Fragmenty dramatyczne*”.

Popularność autorki rośnie, wartość także jej utworów staje się bardziej cenniejsza. Słuszny przeto jest sąd Adama Asnyka, który w lutym 1882 roku napisał „Z poezji polskich najważniejszym zbiorkiem są „*Poezje*” Marii Konopnickiej wydane w kraju zeszłego roku w Warszawie u Gebethnera¹³.”

¹² Tamże, s. 147–149.

¹³ Tamże, s. 186.

Także Jan Gadomski w liście do Asnyka pisze ciekawie: „... Odwiedzam panią Konopnicką, która o ile wiem, pisała do Pana list w tych czasach. Czy go Pan odebrał?... Piszcie ona trochę, zresztą czas ma zajęty lekcjami, których daje wiele, gospodarstwem, które prowadzi, dziećmi, które kształci. Istota to, której – poznawszy – niepodobna serdecznie nie polubić”¹⁴.

Konopnicka stale udziela lekcji. Udało się uzyskać autentyczne wspomnienie jednej z jej uczennic o lekcjach i relacji między Marią jako nauczycielką a uczennicą. Jest to wspomnienie Anny Leo córki Edwarda Leo, znanego prawnika warszawskiego i wydawcy „*Gazety Polskiej*”. Na podstawie jej wspomnień Maria Szypowska przedstawia lekcje u Konopnickiej następująco: „Zaczęła ona swe lekcje w 1888 roku. „Miałam wówczas lat piętnaście. [...] zadrżałam na wiadomość, że mam słuchać wykładów literatury poetki... A sądziłam, że jest olbrzymia, siwa, o groźnie zmarszczonych brwiach.

Niosą mnie gnące się ze strachu nogi przez długą aleję pięknego parku Frascati. Stoimy z matką przed drzwiami mieszkania, które zajmuje poetka. Matka dzwoni.

Otwiera nam drzwi kobieta drobna, o twarzy różowej, pełnej. Binokle, umieszczone na krótkim nosie, zasłaniają bardzo piękne oczy.

Czy zastałam panią Konopnicką? – pyta matka.

Służę pani.

Chwila wahania.

Pragnęłabym mówić z panią Marią Konopnicką.

Ja jestem Marią Konopnicką.

Niepodobna!

Szczere zdumienie mojej matki wywołuje wybuch śmiechu poetki. Dziś jeszcze słyszę ten śmiech niski, dźwięczny, swobodny autorki *Obrazków*! Ten śmiech odpędza ode mnie wszelką trwogę, ośmiela mnie... może za nadto ośmiela. Chwila jeszcze, a oto jesteśmy w ślicznym, jasnym saloniku, z którego okna wychodzą na park [...]. Matka moja tłumaczy poetce, że jestem „zdolna” bardzo, że „piszę wiersze”... Gdyby Konopnicka raczyła posłuchać, osądzić...

Ależ proszę bardzo!...

Stając przed nią, nie bez zadowolenia przepowiadam w myśli „utwór”, który znalazł gorące przyjęcie w rodzinie skłonnej do entuzjazmu. Chcę mówić i podnoszę oczy na poetkę, gdy oto... Głos mi więźnie w gardle... Gdzie się podziała wesoła, miła pani, która nas przyjęła? Konopnicka odrzuciła głowę w tył, patrzy na mnie przenikliwie, twardo. Dosłownie – oddaliła się, choć stoję tuż przed kanapką, na której zasiadła z moją matką. [...] Było przeobrażenie momentalne – a zupełne. Jak gdyby królewskość jakaś rozbłysła w niej, jak gdyby niewidzialne ręce zarzuciły na nią niewidzialny płaszcz z purpury... z purpury niewidzialnej, ale o widomym blasku.

Nieraz później, będąc już uczennicą Konopnickiej, spostrzegałam w niej tę raptowną zmianę, występującą, ilekroć czytała coś pięknego... Za tej jednak

¹⁴ Tamże, s. 219.

pierwszej bytności przeskok był tak gwałtowny, tak nieoczekiwany, że wstrząsnął mną, jak gdyby poetka była przedzierzgnęła się nagle w ową groźną niewieścią postać, w którą oblokła ją, przed poznaniem, fantazja dziecięca.

Drżącym głosem, drżąc sama, mówiłam [...]

Ojczyzna! Wiesz ty, co ten wyraz znaczy,

Wyraz najświętszy po imieniu Boga?

Nie wiesz! – ciągnęła jak gdyby w rozpacz –

Bo wam już teraz ojczyzna nie droga...

Skończyłam. Czekałam wyroku. Po chwili Konopnicka rzekła:

Jest sporo uczucia i duże poczucie rytmu. Czy to znamionuje talent poetycki, nie wiem.

Słowa te zadecydowały o kierunku mojego rozwoju. Jeśli nie powiększyłam licznego grona domorosłych poetek [...], zawdzięczam to temu lapidarnemu sądowi Konopnickiej.

Rozpoczęły się lekcje. Dwa razy tygodniowo biegałam na Frascati. Lekcje odbywały się w stołowym pokoju. Przychodziłam, gdy zapadał już wczesny zimowy mrok, ale Konopnicka nie zapalała światła. Siadywała tyłem do okna i blask słońca zachodzącego nad bezlistnym parkiem oświecał jej ciemną głowę. Teraz majączyła mi się zaledwie. Na stole spoczywały jej ręce drobne, białe i niezmiernie delikatne.

Mówiła mi o złotym wieku literatury naszej i o latach upadku, wreszcie o wieku stanisławowskim. Głos miała niezmiernie dźwięczny, a słowa układały się w piękne, bogate zwroty, życiem i uczuciem grające... Lekcje?! Ależ to były improwizacje najpiękniejsze, wskrzeszające postacie wieszczów i pisarzy, malujące tło epoki! Były to rozbiory literackie, przedziwne subtelne, głęboko wnioskujące w treść i formę utworu, było to przede wszystkim obcowanie z bliskimi sobie, wprowadzenie olśnionej dziecięcej duszy we własne królestwo swoje. [...]

Powtórz mi wykład dzisiejszy! Nie notujesz nic?

Powtórzyć, notować to, co ona mówiła? Drgnęłam, czując się nagle znowu w kleszczach fizycznego ciała, z którego mnie ona wyprowadziła! Ja przecież wiedziałam wszystko, pamiętałam każdy wyraz... Ale powtórzyć, notować... Wybuchnęłam płaczem. Mistrzyni moja nie powtórzyła swego rozkazu. Roześmiała się tylko dobrotliwie tym swoim dźwięcznym śmiechem. Zrozumiała.

Niestety, w następnym roku względy natury prywatnej, a jeszcze więcej wzrastająca i niepokojąca władze sława oraz wyjawienie pseudonimów, którymi podpisywała „zakazane, niebłagonadiożne” utwory swoje – zmusiły Konopnicką do wyjazdu z Warszawy. Skończyły się uwielbiane lekcje!¹⁵

Popularyzacja polskiej tradycji kulturalnej i literatury narodowej przez Marię Konopnicką nie była realizowana tylko w formie lekcji prywatnych udzielanych młodzieży warszawskiej. Rozwinięciem tej działalności były odczyty, w których chętnie brała udział i wygłaszała je na rzecz Towarzystwa Dobroczynności, na dochód osad rolnych i z okazji jubileuszowych rocznic Konstitu-

¹⁵ Tamże, s. 334–337.

cji Trzeciego Maja, setnej rocznicy urodzin Adama Mickiewicza, sprowadzenia prochów poety na Wawel czy jubileuszy Józefa Ignacego Kraszewskiego oraz Elizy Orzeszkowej. Występowała w Warszawie, Krakowie, Lwowie, ale także za granicą w Zurychu, Florencji i innych skupiskach polonijnych. Tematyka odczytów to przede wszystkim sprawa emancypacji kobiet, ciężki los dzieci zwłaszcza sierot, protesty przeciwko pruskim szykanom wokół wydarzeń we Wrześni, osoba i utwory Mickiewicza, rocznica Trzeciego Maja, tradycje piastowskie, często czytała teksty swych opowiadań lub nowe wiersze, a w czasie pisania „*Pana Balcera w Brazylii*” także problem emigracji chłopów polskich do Ameryki. Problemy i tematy odczytów były przez autorkę rozwijane i publikowane jako artykuły w czasopismach, z którymi współpracowała i na łamach „Świtu”, redagowanego przez nią od 1884 do 1886 roku.

Ważne dla dziejów publicystyki i rozwoju edukacji są jej artykuły o kobietach w „*Gazecie Polskiej*” na tle publikacji Elizy Orzeszkowej, o „*Odzie do młodości*” z odczytu wygłoszonego w Krakowie na dochód Towarzystwa Kolonii Wakacyjnych Krakowskich w marcu 1890 roku, cykl tekstów „*Z roku Mickiewiczowskiego*” i odrębna publikacja książkowa „*Mickiewicz, jego życie i duch*”, która ukazała się w dwu wersjach – pełnej w Krakowie i okrojonej przez cenzurę w Warszawie w 1899 roku. Znane i cenione były i nadal są jej wypowiedzi i recenzje o pisarzach oraz ich utworach, o Wiktorze Hugo, pismach Bolesława Prusa, twórczości Sienkiewicza, Adamie Asnyku, Teofilu Lenartowiczu, o „*Beniowskim*” Słowackiego, oczywiście sporo tekstów o utworach Mickiewicza i Orzeszkowej, nawet sięgnęła do powieści Marii Rodziewiczówny „*Dewajtis*”. Z tekstów o literaturze i twórcach można ułożyć odrębny tom prac naszej poetki, część jej opracowań ukazała się w zbiorze „*Pisma krytyczno-literackie*” w 1988 roku w wyborze i pod redakcją Jerzego Jarowieckiego¹⁶.

Podsumowując rozważania o Marii Konopnickiej jako wychowawczyni i nauczycielce oraz pedagogu i popularyzatorce, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych wątków w jej życiu i aktywności pedagogicznej. Przede wszystkim na aktywność nauki własnej i samokształcenia, któremu zawdzięczała swój poziom wiedzy i bogatą erudycję. Samokształcenie zastąpiło skutecznie potrzebę nauki szkolnej i podobnie jak W.S. Reymont „sama sobie była szkołą”.

Drugi zakres jej aktywności edukacyjnej to wychowanie sześciorga własnych dzieci, dla których tworzyła teksty baśni i opowiadania wychowawcze, a rezultaty tej ważnej i bogatej działalności przedstawiła w publikacjach „*Czytania dla Tadzia i Zosi*” z 1892 roku oraz „*Jak się dzieci w Bronowie bawiły*” wydanej już po zgonie autorki. Obie prace mają charakter dokumentalnego pamiętnika, a ta pierwsza ukazała się aż po zgonie Tadeusza.

Wychowanie własnych dzieci wpływało jako inspiracja na bogaty zakres twórczości dla dzieci i o dzieciach. Do tego zakresu nie tylko należą znane opowiadki o Janku czy Burczymusze, ale także wspaniałe dzieło „*O krasnoludkach i sierotce Marysi*” oraz „*Śpiewnik dla dzieci*” z 1891 roku.

¹⁶ Maria Konopnicka: *Pisma krytyczno-literackie*. Warszawa 1988, LSW.

Kolejny zakres jej aktywności edukacyjnej to bogata i wieloletnia praktyka lekcji prywatnych z języka polskiego oraz kultury i literatury narodowej. Konopnicka jest tej działalności wyjątkowym przykładem, a wspomnienia jej uczniów wskazują na niezwykłość tego pedagogicznego procesu i wychowawczego zjawiska.

Odczyty, artykuły, tłumaczenia i recenzje to jakże ważna i potrzebna dziedzina popularyzacji, wiedzy, literatury, tradycji i biografii wybitnych osób.

Słusznie uznaje się Marię Konopnicką za jedną z najwybitniejszych polskich pisarek, a jej twórczość, zwłaszcza dla dzieci i o dzieciach jest ciągle żywa i ważna dla wychowania nowych pokoleń i tworzenia tradycji narodowego systemu wychowania.

Eliza Orzeszkowa była wyjątkowym zjawiskiem w dziejach kultury polskiej¹⁷. Życie jej miało charakter osobliwy, jako dwuletnia dziewczynka straciła ojca, a po paru latach starszą siostrę Klementynę. Matka jej wyszła powtórnie za mąż, a córkę oddała pod opiekę swej matki i nauczycielki domowej Michaliny Kobylińskiej. Jednocześnie z siostrami pracowała bona, Niemka Fechner, której nie lubiły, co odbijało się na słabszych postępach w opanowaniu języka niemieckiego. Biegłe władały francuskim, co zawdzięczały staraniom panny Kobylińskiej, a także matki, z którą rozmawiały po francusku.

Klementyna wykazywała zdolności muzyczne i rysunkowe, a matka zatrudniała dwu dalszych specjalistów. Jak wspomina Eliza przychodził na lekcje wychowania fizycznego jakiś gimnazjalista. Od 1850 roku nową nauczycielką sióstr została sprowadzona z Wilna pani Augustowska.

Nauka domowa Elizy i jej siostry była dobrze zorganizowana i przebiegała pod wyraźną opieką matki, która nie szczędziła funduszy, by zapewnić córkom właściwą opiekę nauczycielską.

W czerwcu 1852 roku wysłano Elizę do szkoły sióstr sakramentek w Warszawie. Przebywała tam pięć lat, nawet w czasie wakacji nie wracała do domu, a spędzała je u ciotecznych dziadków w Warszawie. W ostatnim roku na pensji przebywała Maria Konopnicka. Mama przyjechała po nią w maju 1857 roku i zabrała do domu. Uznano, że powinna wyjść za mąż i znaleziono jej męża Piotra Orzeszkę, bliskiego krewnego ojczyma. Ślub odbył się 21 stycznia 1858 roku. Eliza zamieszkała z mężem w jego majątku Ludwinowie, sprowadziła z rodzinnego domu zgromadzone przez ojca zbiory książek, obrazy, staroświeckie zwierciadła, ozdobne sprzęty. Zaczęła czytać książki ze zbiorów ojca, głównie francuskich i polskich pisarzy. W swym „*Pamiętniku*” Eliza po latach wspominała „Biblioteka ojca świadczyła także o jego sposobie myślenia. Pamiętam, że była w niej prawie cała literatura francuska osiemnastego wieku. Jako drobną, uratowaną jej część, posiadam dotychczas komplet dzieł Voltaire’a, Rousseau i kilka tomów Diderota. Z książek prawnych pamiętam dzieło Beccaria, w oryginale włoskim... Książkami, które w tej epoce wywarły na mnie wpływ największy i najwięcej utkwiły mi w pamięci były: Hoffmanowej

¹⁷ E. Jankowski: *Eliza Orzeszkowa*. Warszawa 1973, PIW.

Jan Kochanowski w Czarnolesie, *Życie sławnych ludzi w Polsce...* wzięta z biblioteki ojca historia Mirabeau. Książkę pt. *»Mèmoires des Contemporains«* mam dotychczas¹⁸.

Spotykając ludzi wykształconych i żywo znających społeczne i polityczne problemy współczesne, zaczęła sama dbać o swój rozwój. Czytała książki z biblioteki ojca, sprowadzała przez księgarnię grodzieńską książki z Warszawy, pożyczała niektóre ciekawe pozycje od sąsiadów, zwłaszcza małżeństwa Żuków z Popiny. Po latach Stefania Żukowa przypominała wspólne studia i dyskusje nad książką Thiersa. Czytała „*Tygodnik Ilustrowany*”, „*Kurier Wileński*”, a także „*Revue des Deux Mondes*”. Zaczęła sama pisać coś z historii Napoleona i tłumaczyła utwory Byrona, ale nie z angielskiego, tylko z francuskiego przekładu. Pisała również wiersze, które przypominała po latach Żukowa.

Podjęła działalność społecznej nauczycielki, uczyła dwie ubogie dziewczynki, krewne Orzeszków, a w 1862 roku wraz z bratem męża Florianem założyli szkołkę wiejską, w której uczono około 20 chłopców.

Starania te przerwało powstanie, w którym udział Elizy jest znany i cenniony, a mąż jej został zesłany do guberni permskiej, skąd wrócił po paru latach, ale z zakazem pobytu w grodzieńczyźnie. Mieszkał później w Królestwie i zmarł w sierpniu 1874 roku. Eliza nie pojechała za mężem na zesłanie, bo jak przyznała: „Małżeństwo moje, zawarte zbyt wcześnie, nie przyniosło mi szczęścia... nie pojechałam z mężem moim na Syberię, a dlatego, że go nie kochałam... mało cierpiałam z powodu zburzonego gniazda, które właściwie gniazdem rodzinnym nie było, pozbawione dwu jego podstaw: przywiązania wzajemnego i dzieci¹⁹”.

Po upadku powstania Eliza Orzeszkowa popadła w kłopoty, nie tylko osobiste związane z rozstaniem z mężem, ale także gospodarcze. Groziła jej ruina majątkowa w wyniku kontrybucji, uwłaszczenia włościan – trudnych warunków ekonomicznych prowincji, ucisku władz zaborczych. Eliza zmuszona była do sprzedaży Milkowszczyzny a także podjęcia pracy zawodowej. Upatrzyła sobie dwa zawody: nauczycielki lub telegrafistki. Mimo że знаła cztery języki, telegrafistką nie mogła zostać, bo ten zawód zastrzeżony był wyłącznie dla Rosjanek. Przeniosła się w 1869 roku do Grodna, zaczęła dużo czytać i podjęła próby pisania. W 1866 roku ogłosiła jedną z nich pt. „*Obrazek z lat głodowych*”. Tekst ten został przychylnie przyjęty przez krytykę i czytelników. Nie wszystkie swoje teksty ogłasza drukiem, ale publikowane cieszą się uznaniem. Są to „*Ostatnia miłość*”, „*Cnotliwi*”, „*Z życia realisty*”, „*Pan Graba*”, „*W klatce*”, „*Na prowincji*”, „*Pamiętnik Waclawy*”, a w 1873 roku wydała „*Martę*”, głośną powieść społeczną o akcentach emancypacyjnych, a wkrótce też broszurę „*Kilka słów o kobietach*”, co wysunęło ją na czoło polskiego ruchu feministycznego. „*Marta*” stała się sukcesem autorskim, a kolejne utwory podejmowały aktualne problemy społeczne „*Eli Makower*”, „*Rodzina Broch-*

¹⁸ Eliza Orzeszkowa o sobie. Warszawa 1974, Czytelnik, s. 23, 25.

¹⁹ Tamże, s. 105.

-wiczów”, „Pompalińscy”, „Maria”. Pojawiły się tomy nowel pod jakże wymownym tytułem „Z różnych sfer” i kolejna ważna powieść „Meir Ezołowicz” uzupełniona małym traktatem społecznym „O żydach i kwestii żydowskiej”. Jak później pisała: „Największy jednak i najogólniejszy rozgłos w krytyce i u publiczności obudziły „Nad Niemnem” i „Cham”²⁰. Te dwa utwory uznała za najważniejsze w swojej twórczości.

Orzeszkowa nie tylko dużo pisała, głównie powieści i nowele, ale także prowadziła bogatą korespondencję, którą zbierali i wydawali z komentarzami znani literaturoznawcy: Stefan Kołaczkowski, Józef Ujejski, Ludwik B. Świdorski, a zwłaszcza Edmund Jankowski, który w latach 1954 do 1971 przygotował i wydał siedem tomów listów Elizy Orzeszkowej z komentarzami²¹.

W listach Orzeszkowej są bogate materiały biograficzne oraz jej celne i wartościowe wypowiedzi, a także analizy sytuacji społecznej i kulturalnej na ziemiach polskich. Ten autentyczny materiał posłużył także E. Jankowskiemu do podstawowego opracowania monograficznego o Elizie Orzeszkowej. Odrębny zasób informacji i analiz biograficznych zawarła autorka w swych wspomnieniach i autobiografiach, które także były starannie zbierane i wydawane przez takich edytorów, jak Antoni Wodziński, Leopold Méyet czy Julian Krzyżanowski, który zebrał te autobiograficzne wypowiedzi i ogłosił z własnym wstępem w publikacji „Eliza Orzeszkowa o sobie...” w 1974 roku²².

Ważną aktywnością Orzeszkowej stały się z czasem odczyty i udział w publicznych dyskusjach. Już w 1867 roku chciała czytać w Warszawie fragmenty rozprawy „Kilka słów o kobietach”, a w dniu 18 marca 1875 wygłosiła w sali warszawskiego ratusza pierwszy swój odczyt „O wpływie nauki na rozwój miłosierdzia”, kolejne odczyty wygłaszała o niedolach dziecięcych, zagadnieniach postępu, o Żydach i kwestii żydowskiej, o potrzebie pomocy dla pogrzelców, o patriotyzmie i kosmopolityzmie. Marzyła o uzyskaniu pozwolenia na publiczne polskie odczyty w Wilnie, o czym pisała w liście do Kornilowicza. Niektóre z jej odczytów były publikowane jako druki ulotne, inne rozwijała do rozmiarów broszurki, szczególne tematy popularyzowała w rękopiśmiennych kopiach. Odczyty i ich publikacje to kolejny ważny dział aktywności edukacyjnej Elizy Orzeszkowej, zwłaszcza dla terenów Wileńszczyzny i kresów, gdzie każdy przejaw kultury polskiej był z rozmysłem tępiiony przez zaborcze władze.

Jedną z form walki z tym stanem były starania Orzeszkowej o organizację wydawnictwa i księgarni polskiej w Wilnie. Odwołajmy się do tekstu samej inicjatorce i komentarzy Edmunda Jankowskiego:

„Po przeprowadzeniu niezbędnych pertraktacji księgarnia została nabyta, a na jej miejsce – w nowym lokalu przy ulicy Świętojańskiej – miano zorgani-

²⁰ Tamże, s. 111.

²¹ *Orzeszkowa Eliza: Listy zebrane*. Tom I–VII. Do druku przygotował i komentarzem opatrzył Edmund Jankowski. Wrocław 1954–1971.

²² *Eliza Orzeszkowa o sobie...* wstępem opatrzył Julian Krzyżanowski, Warszawa 1974, „Czytelnik”.

zować firmę „E. Orzeszkowa i S-ka”. 26 maja 1879 roku Orzeszkowa złożyła podanie do gubernatora wileńskiego o zezwolenie na dokonanie... zawartej po cichu transakcji. 28 września 1879 roku po pomyślnym załatwieniu wszystkich formalności odbyła się uroczysta inauguracja działalności firmy.

Księgarnia nasza niewielka, ale jak cacko ładna i zapełniona bardzo pożądanie. Obsługa, z dwu warszawiaków złożona, odznacza się warszawską elegancją i zręcznością. Dysponent [Wacław Markowski] – biegły księgarz. Wystawy bijące w oko. Pierwsze dni były bardzo ożywione. Sprzedawano wiele i obstalunki znacznie przybywać zaczęły. Nie wiadomo, jak będzie dalej. Brak czytelników dotkliwie uczuwać się daje, bo wszyscy się o nią dopominają.

W pierwszym roku działalność księgarnia rozwijała się zupełnie pomyślnie i przynosiła nadspodziewane korzyści: obrót księgarni za rok 1880 wyniósł około dwudziestu tysięcy rubli. Niestety, to, co zarabiała księgarnia, pochłaniały bez reszty wydawnictwa, a deficyt w kasie stale wzrastał. Mimo największych wysiłków Orzeszkowej, by drukować wartościowe i atrakcyjne pozycje i mimo zręcznych pomysłów reklamowych nakładowe książki firmy „E. Orzeszkowa i S-ka” rozchodziły się słabo. Byt wydawnictw mogłoby zapewnić zorganizowanie stałej prenumeraty. Niestety, nawet wydrukowanie i rozesłanie odpowiednich prospektów nie na wiele się zdało, gdyż w ciągu tygodnia zwerbowano zaledwie piętnastu prenumeratorów.

Wielkie nadzieje wiązała Orzeszkowa z wydaniem kalendarzy. Ten rodzaj publikacji, ulubiony po wsiach i zaściankach wileńskich, był zakazany po powstaniu styczniowym na skutek zarządzeń Murawjewowskich. Wytrwałymi zabiegami, przy usilnej pomocy Włodzimierza Spasowicza, udało się Orzeszkowej doprowadzić do wydania dwóch kalendarzy na rok 1882, to jest Wileńskiego i Litewskiego, w nakładach sześć i dziesięć tysięcy egzemplarzy. Ten fakt uważała Orzeszkowa za wielkie swe zwycięstwo.

Powodzenie na jednym choćby odcinku zachęcało Orzeszkową i jej współpracowników do dalszych wysiłków i nowych planów. „Gdyby to zdobyć pozwolenie na publiczne polskie odczyty w Wilnie” – zwierzała się ze swych marzeń Karłowiczowi. Jeszcze śmielszy projekt lansowała wśród inteligencji wileńskiej, chcąc zjednać grono współpracowników – i współdziałalców – dla wydania dziennika polskiego w Wilnie.

Inny jeszcze projekt, po którym spodziewała się „wyników nieobrachowanych”, omówiła w liście do Jeża z 1880 roku: „Chcemy urządzić kolporterów książek po różnych oddalonych od miast zakątkach Litwy. Urzędowego pozwolenia na to nie otrzymamy, ale zrobić się to da za pomocą brania dla kolporterów świadectw na tak zwaną *mielocznuju* *torgowlu*. Ze świadectwem takim kolporter jeździć może po dworach, dworkach i okolicach szlacheckich ze skrzynią, w której będą książki różne, katalogi, poradniki, prospekty itd. Będzie mógł sprzedawać to, co wiezie, a czego nie wiezie, doradzać, wypisywać, przyjmować prenumeraty [...] itd. W jesieni i zimie gość taki byłby w wieku miejscach pożądanym, w innych nasunąłby sposób przepędzenia czasu, o któ-

rym nie myślano. Literatura dziecinna i ludowa zyskiwałaby na tym najwięcej, o nie też najwięcej iść powinno”.

Wspólnik Orzeszkowej Wincenty Chelmiński przygotował wydanie pisma humanistyczno-literackiego pod nazwą „*Alfabet*”, każdy kolejny numer był inaczej nazywany od kolejnej litery alfabetu, co tworzyło wydawniczy cykl, ale było niezgodne z zakazem publikacji polskich czasopism. Ukazały się cztery numery i władze zaborcze podjęły działania z zamiarem likwidacji „*Alfabetu*”, księgarni i wydawnictwa. Przeprowadzono obserwację i śledztwo, przygotowano napastliwy raport, co upoważniło gubernatora do wystąpienia do ministra spraw wewnętrznych.

„23 kwietnia starego stylu 1882 roku księgarnia z wnioskiem o zarządzenie zamknięcia księgarni, wysiedlenia Chelmińskiego z Wilna oraz poddanie Orzeszkowej pod nadzór policji na przeciąg trzech lat przestała istnieć – pozostała nadal pisarka Eliza Orzeszkowa, która długo jeszcze musiała ponosić konsekwencje związane z dramatycznym załamaniem się wileńskiej imprezy. Pocięchę mogło stanowić przeświadczenie, że bilans trzyletniej niespełna działalności firmy E. Orzeszkowa i S-ka był poważny. Składało się nań wydanie dwudziestu dwu pozycji książkowych następujących autorów: Michała Bałuckiego, Piotra Chmielowskiego, Edmunda Jankowskiego, Teodora Tomasza Jeża, Jana Karłowicza, Marii Konopnickiej, Wilhelminy Zyndram Kościalkowskiej, Edwarda Lubowskiego, Henryka Łuczkiwicz, Walerii Marrené, Leopolda Méyeta, Elizy Orzeszkowej, Walerego Przyborowskiego, Antoniego Skórkowskiego, Włodzimierza Spasowicza i Henryka Wernica, w łącznym nakładzie około dwudziestu tysięcy egzemplarzy. Wymienieni autorzy reprezentowali: powieść i nowele (cztery), dramat (trzy), krytykę literacką (trzy), publicystykę o treści różnej (cztery) oraz popularyzację następujących dziedzin nauki: językoznawstwa (jedna), ogrodnictwa (jedna), pedagogiki (trzy) i medycyny (trzy). Szesnaście tysięcy egzemplarzy wynosił nakład obu kalendarzy – Wileńskiego i Litewskiego. Że księgarnia E. Orzeszkowa i S-ka była przedsiębiorstwem pożytecznym i potrzebnym, tego dowodziła wzrastająca wysokość obrotów księgarskich i powodzenie u klienteli.

„Tak jeszcze pełną mam głowę ruin mego zamku na lodzie, że nic w niej porządnie rozsunać się nie może” – donosi w kilka tygodni później Janowi Karłowiczowi rozmiary poniesionych strat materialnych: „... wynoszą ona dla mnie osobiście około 17 000 rubli, z których dwanaście miałam w przedsięwzięciu, a pięć użyłam na spłacenie długów wytworzonych w części przez nagłe przerwanie interesu. Strata to dla mnie znaczna, bo bez mała połowy całego mienia mego (pozostało mi 23 000).

Nie mniejsze kłopoty miała Orzeszkowa z wytyczoną sprawą sądową o wydawanie „*Alfabetu*”. Po długich i męczących korowodach skończyło się na uwolnieniu oskarżonej od sądu i kary dopiero w lipcu 1883 roku. Ale najbardziej dokuczyło Orzeszkowej internowanie w Grodnie, gdyż odtąd musiała się starać o pozwolenie u odpowiednich władz nawet na wyjazd wakacyjny do pobliskich miejscowości letniskowych.

„Na przedsięwzięciu wileńskim, które nie było spekulacją, bo nikt mniej ode mnie kupieckich instynktów posiadać nie może, straciłam połowę majątku i przez lat pięć miałam przyjemność być więzioną w Grodnie, a co tydzień zapisywać nazwisko swoje w księdze policyjnej razem z podpalaczami, fałszerzami weksłów i koniokradami!”

Ale swoje stanowisko wyraziła następująco w liście do T.T. Jeża: „Jeżeli żyć będę, a kiedykolwiek skutek jakichkolwiek okoliczności zdjętym zostanie ze mnie interdikt, przez najwyższą wolę dziś na mnie włożony, jeżeli jeszcze materialne środki mi wystarczą, zacznę to samo od początku. I to wszystko”.

W czerwcu 1885 roku w Grodnie wybuchł pożar i znaczna część miasta spłonęła. Eliza także należała do pogorzalców. Pomagała tym, którzy ponieśli straty i apelowała o pomoc do przyjaciół oraz osób zamożnych. Przygotowała na rzecz ofiar pismo zbiorowe „*Dla pogorzalców*”. Udzielała pomocy potrzebującym. Wykazała opiekuńczą i obywatelską postawę, co cechowało ją w jej twórczości i społecznym działaniu.

Eliza Orzeszkowa pędziła nadal spokojne życie pisarza wrażliwego na krzywdy i potrzeby społeczne. Pomagała potrzebującym o czym najlepiej świadczy jej własny opis wydarzenia z Leonardem Dziadulem.

„Pewnego wieczoru, gdyśmy dookoła stołu przy herbacie siedzieli, wsunął się do pokoju i przy progu stanął chłopak całkiem mi nieznajomy, w chłopskiej odzieży bardzo ubogiej, z wielką, starą, wypchaną papierami teką pod ramieniem. Myślałem, że z czymś od kogoś przysłany. – „Nie – odpowiada – ja do pani... sam... po literackim interesie”. – „Któż pan jeste?” – „Włóścianin z powiatu oszmiańskiego”. – „Jak się pan nazywasz?” – „Leonard Dziadul”. – „Proszę usiąść. Czego pan żądasz?” – „Chcę pisać. Piszę. Nie wiem, czy to cokolwiek warte. Byłem w Wilnie u pana Chełmińskiego i p. Lewandy (Żyd piszący po rosyjsku), powiedzieli mi, że nic nie umiem i że trzeba uczyć się. Pytałem się, jakim sposobem mogę uczyć się – powiedzieli mi, żebym jechał do pani”.

Wymyśliłam, aby dla zapewnienia czasu i zapewnienia sobie chleba na przyszłość uczył się on rzemiosła jakiego, a parę godzin dziennie poświęcał lekcjom systematycznie mu udzielanym. Na projekt ten przystał z radością i wdzięcznością, niemniej rzemiosło wydaje mu się wstrętnym, to pewno, choć otwarcie tego nie powiedział”.

Orzeszkowa dołożyła starań, by sympatycznemu samoukowi zapewnić dalsze wykształcenie, zwróciła się w tym celu do znajomych w Warszawie, zaprotegowała Dziadula do szkoły ogrodniczej, ale katastrofa z księgarnią wileńską, która zdarzyła si w tym czasie, odsunęła trochę osobę „poety” na plan dalszy. Mimo to znalazły się jakieś ruble na utrzymanie Dziadula w Warszawie. I tak działo się zawsze. Gdy zjawiał się człowiek, który wydawał się jednostką wartościową, wtedy mniej ważne stawało się dla Orzeszkowej, czy był to radykał czy „komunista”, Białorusin czy Polak. Wolna od wszelkiego rodzaju fanatyzmów pisarka z niekłamana życzliwością wychodziła naprzeciw ludzi.

O tym jak traktowała amatorów pisarstwa, świadczy jej list do Jadwigi Marcinkowskiej, która zwróciła się o ocenę swych tekstów.

„Na zapytanie Pani: czy posiadasz talent pisarski? Stanowczo odpowiedzieć na mocy kilkunastu kartek przeczytanych niepodobna. Zdaje mi się, że tak; ale trafność tego nie twierdzenia, tylko przypuszczenia mego warunkuje się pewnymi względami.

W przysłanym mi urywku widać wyraźnie spostrzegawczość żywą, zrywanie się wyobraźni do lotu, zdolność do uplastyczniania zjawisk dostrzeżonych, pochop do zstępowania w głębie zauważanej duszy. Przy tym widocznie też umysł Pani znajduje się na bardzo dobrej drodze: dochodzi, oponuje, nie zatapia się w mgłach sentymentalności i marzycielstwa ani zstępuje na błotniste dna kałuż. Jedna z dewotek Pani jest bardzo interesującą, druga bardzo zabawną i plastyczną; w opisach Pani czuć wielką wrażliwość na otoczenie zewnętrzne; gry i efekty światła szczególniej dostrzegasz Pani bardzo subtelnie i przedstawiasz dość obrazowo.

To są znaki bardzo dobre i obiecujące. Jest zupełnie prawdopodobnym, że Pani masz to, co nazywa się talentem pisarskim – kto wie? Może nawet istnieje w Pani zaród talentu potężnego! Ale stanowczo upewnić panią o tym nikt sumiennie nie może”.

Orzeszkowa zdawała sobie sprawę z potrzeby społecznego działania i opieki edukacyjnej nad młodymi ludźmi.

W liście do Hipolita Wawelberga z roku 1895, prosząc tego bankiera o szerokiej ręce o przyznanie stypendium naukowego dla młodego, zdolnego chemika, Orzeszkowa w takich słowach charakteryzowała swoją i męża działalność: „Położenie moje jako autorki w ogóle i domu naszego, dość wybitnego na tle prowincjonalnym, szarym i nędznym, sprawia większe niż na innych punktach skupianie się wkoło nas ludzi potrzebujących pomocy, często ratunku. Zbiegła się dokoła mnie gromadka dość liczna młodych dziewcząt, która wobec ogromnej trudności wychodzenia za mąż, sprowadzonej przez wielką emigrację młodzieży męskiej na Wschód, potrzebuje czegoś się uczyć, na siebie i często na swoich pracować, zdobywać jakąś przyszłość. Skupiają się dookoła domu naszego zagrożeni utratą własności i ci, którzy już ją straciwszy potrzebują, wedle wyrażenia utartego, o coś ręce zaczepić, i zwłaszcza, nade wszystko, dzieci, mniejsze lub większe, tego lub owego potrzebujące dla swej przyszłości, do której ustosunkuje się przyszłość ogólna. Wszakże to bracia nasi podwójni, jako ludzie i jako rodacy, nasi współmieszkańcy otchłani, współtowarzysze drogi twardej i nocy ciemnej. Gdyby serce milczało, sumienie przemawiałoby za nimi; gdyby nie było obowiązku, byłoby jeszcze współczucie. Czynimy tedy, co podobna, dzielimy się, zapobiegamy, ale środki nasze, dla potrzeb osobistych znaczne, dla chęci, a czasem niezbędności zaspokajania potrzeb innych – są bardzo małymi. I ta mała możność, w połączeniu z wyrobioną przez całe życie nadczułością dla spraw ogólnych i cierpień jednostkowych – jest dla

mnie źródłem gryzących trosk i żalów, które nieść trzeba jako cząstkę ciężaru powszechnego aż do grobu, bo skończyć się one nie mogą, aż – z życiem”.

Autorka znakomitych utworów o wartościach edukacyjnych nie tylko wspomagała radą i pomocą materialną osoby potrzebujące wsparcia, ale także organizowała z własnej inicjatywy oryginalne formy edukacyjne, które konieczne trzeba przypomnieć i upowszechnić.

Z czasem działalność społeczno-oświatowa Orzeszkowej rozszerzyła się. Opisując jednemu z przyjaciół swój dom, autorka dodała ważne wyjaśnienie: „Jeszcze tylko coś o tym domku powiem.

Znajdują się w nim na górze urządzone trzy pokoiki, w których mieści się składkowa czytelnia polska tzw. inteligencji grodzieńskiej, druga czytelnia, przeze mnie już z pomocą moich pańien prowadzona, dla drobnych mieszczan i ich dzieci do szkółek miejskich uczęszczających, i miejsce, w którym te dzieci uczą się różnych rzeczy. Pokoiki te mają wejście osobne i stanowią jakby dom w domu. Gwarno i rojno w nich bywa w pewnych dniach i godzinach, a zasłona jakaś dziwna, nie wiem, z czego utkana, okrywa tę kontrabandę tak, że nie dostrzegają jej celnicy. Rzuca mi to na życie barwę i urok”.

Duże znaczenie przywiązywała Orzeszkowa do prowadzenia tak zwanego „uniwersytetu”. Tę żartobliwą nazwę nadała kompletom tajnego nauczania, które organizowała dla młodych dziewcząt ze środowiska inteligenckiego, wykładając im historię i literaturę polską. Oto kilka migawek z tego „uniwersytetu”:

„Spełniam od początku jesieni pewną czynność edukacyjną – pisała do Méyeta – względem kilkunastu pańien grodzieńskich, o której naturze pisać nie mogę – kiedyś ustnie opowiem – która jest niesłychanie zajmująca, miłą i niesłychanie też wiele czasu zabiera”.

W liście do Jana Karłowicza z 19 września 1894 czytamy: „Myśmy tu także nie zmarnowali lata. Miałam aż do dni ostatnich liczną gromadkę młodzieży, która używając powietrza, Niemna, lasu uczyła się zarazem wiele i zawzięcie. Przeczytaliśmy mnóstwo rzeczy, pomiędzy innymi zaś ciekawy przez zestawienie szereg studiów o trzech wieszczach naszych: Chmielowskiego, Małeckiego i Tarnowskiego. Potem przyszedł na stół Korzon, zrazu ostatnie jego dzieło o Tadeuszu Kościuszcze, a potem rozdziały z *Dziejów wewnętrznych*. Oprócz tego różne studia i szkice, dawne i nowe”.

„Przechodząc do maluteczkich spraw moich – pisała innym razem do tego korespondenta – dzielę się z Panem przyjemnością wielką, którą sprawia mi, jak go tu żartobliwie nazywają, mój uniwersytet. Obszernie o tym pisać nie mogę, ale zajęcie to nowe dla mnie i pełne wdzięku. Jest ich 14; cały ogródek; młodziutki, spragnione umysłowych prac i rozrywek, których tu nie mają, są prawdziwymi poddankami mojej myśli. Korzystają widocznie i nie tylko umysłowo. Szkoda, że nie mam współpracowników, ale pomimo starań ani jednego tu znaleźć było niepodobna”.

Przytoczmy jeszcze fragment wspomnień Franciszka Godlewskiego poświęcony również „uniwersytetowi”: „Do normalnych zajęć życia codziennego zaliczyć należy regularne wykłady pani Orzeszkowej z zakresu literatury polskiej i historii cywilizacji, które odbywały się parę razy w tygodniu dla pańien domowych i zaproszonych. Wykłady odznaczały się gruntownym przygotowaniem i piękną formą. Pani Orzeszkowa wskazywała źródła, wymagała od słuchaczek wypracowań pisemnych. Były to kursy dokształcające, utrzymywane na wysokim poziomie.

Z pozostałych kajetów słuchaczek można odtworzyć treść wykładów literatury. Kurs rozpoczął się od przypomnienia, że każdy naród posiadający dziś piśmiennictwo zawdzięcza jego powstanie ludowi. Pierwszym poetą polskim był lud, który karczując puszcze i obsiewając je, śpiewał swoje pieśni wpatrzony w słońce, a w zimowe wieczory układał przy blasku łuczywa przypowieści i legendy.

Niezależnie od wykładów odbywały się wspólne czytania utworów beletrystycznych ostatniej doby, które pani Orzeszkowa komentowała, szczególnie o ile to były dzieła treści głębszej, na przykład *Duchy* Świętochowskiego albo tłumaczenia z literatury skandynawskiej, bardzo wówczas modnej. Słuchaliśmy Ibsena, Björnstjerna (Björnsona), Hamsuna, Strindberga, Hanssona. Przypominam sobie dyskusję nad *Dziką kaczką* Ibsena. Pani Orzeszkowa utrzymywała, że myśl przewodnia, przeprowadzona niejasno, trudna jest do zrozumienia, a jeszcze trudniejsza do wcielenia w życie. Podkreślała także różnicę pomiędzy Ibsenem i Björnstjernem – apologetami kobiet a Strindbergiem i Hanssonem – ich antagonistami. Dyskutowaliśmy też nad Hipolitem Taine’em i Jerzym Brandesem. Kumoszki miejskie, które tylko słyszały, że »panny Orzeszkowej« czytają dzieła trudne i nowe, mówiły: »oto panny, co rozumieją Ibsena«”.

Ten dłuższy fragment ukazuje oświatową aktywność Orzeszkowej, małą znaną, a jakże ważną i potrzebną dla przypomnienia, że w dobie rozwoju skandynawskich form uniwersytetów ludowych w Grodnie w domu Orzeszkowej działały czytelnia i swoisty uniwersytet dla dorosłych, którego literacki i społeczny program był bardzo ambitny i skutecznie realizowany przez Orzeszkową. Analiza tekstów Ibsena, Taine’a, Świętochowskiego, Strindberga wymagała nie tylko wysokich umiejętności, ale także wiedzy o aktualnej literaturze, filozofii i nauce społecznej. Orzeszkowa, sama będąc wybitnym samoukiem, dzieliła się swoją umiejętnością z uczestnikami czytań i dyskusji w zorganizowanym przez siebie uniwersytecie. A działalność jej była nie tylko ważna, ale także licząca się. Co prawda w uniwersytecie uczestniczyło początkowo 14 dziewcząt, ale jak sama Eliza pisała:

„Biblioteka moja jest czytelnią publiczną, z której czerpie około półtora osób książki polskie, a Marynia (Obrębska) dawniej, teraz Stasia (Gorzowska) często całe godziny zajmuje się wiązaniem paczek z książkami, rozdawaniem ich i przyjmowaniem. Jest mnóstwo innych rzeczy, o których pisać niepodobna, lecz to tylko powiem: czym dla tutejszej nędzy umysłowej i materialnej

polskiej jest dom nasz, kasa nasza, opieka i obrona przed prawem czy przed bezprawiem człowieka, który od kilku miesięcy nazywa się mężem moim, lecz z którym wspólnie pracuję na tym polu od lat prawie trzydziestu”.

„Nie wiem, czy Pan tego samego doświadczył, ale mnie przyjemności, a nawet radości najwięcej sprawili w życiu obcy i nieznajomi albo przynajmniej niekochani, przykrości zaś i boleści – najdrożsi”²³.

Dotyczy ta wypowiedź głównie osobistych losów Orzeszkowej, która nie zaznała opieki i miłości od rodziców ani od męża i innych bliskich osób. Obcy natomiast chętnie ją wspierali. Do takich należała Ellen Wester, tłumaczka jej powieści na język szwedzki. Utwory Orzeszkowej podobały się w Szwecji i zaczęto zwracać na nią uwagę jako na kandydatkę do Nagrody Nobla. Ellen Wester popularyzowała jej utwory i organizowała opiekę publiczną na rzecz uznania Orzeszkowej jako kandydatki do Nagrody Nobla. W Polsce także rozpoczęto propagowanie tej kandydatury. Sama Orzeszkowa zwracała się do znanych osób o poparcie, między innymi profesorów Jana Baudonina de Courtenay i Mariana Zdziechowskiego. Poparli jej kandydaturę także Aleksander Brückner, Józef Kallenbach, Zenon Miriam Przesmycki. Grupa 12 uczonych przygotowała specjalny memoriał do Fundacji Nobla z propozycją uwzględnienia Orzeszkowej jako kandydatki do nagrody literackiej²⁴. Obok wymienionych memoriał podpisali tacy profesorowie, jak Jan Łoś, Jan Rozwadowski, Hieronim Łopaciński i inni. Niestety w 1905 roku konkurentem Orzeszkowej był Henryk Sienkiewicz, a w 1909 Selma Lagerlof. Przez kilka lat Orzeszkowa była w gronie liczących się kandydatów i mogła liczyć na nagrodę. Niestety zgon wykluczył ją już z grupy kandydatów w 1910 roku.

Jej udziałem stały się mniejsze zaszczyty. Sukcesem zakończyły się starania o organizację w Grodnie odczytów publicznych także w języku polskim. Zorganizowała polski wieczór literacko-muzyczny w Druskienikach. W 1905 roku powstał w Wilnie dziennik polski pt. „*Kurier Litewski*”, z którym współpracowała, a od 1907 roku objęła kierownictwo literackie tego pisma. W tym też roku powstała „*Muza*” – stowarzyszenie miłośników sceny i sztuki w Grodnie, objęła tam kierownictwo dzieła literacko-artystycznego. Wygłaszała odczyty, przygotowywała programy, reżyserowała imprezy, była bardzo aktywna i ofiarna w tej działalności.

Zbliżał się także kolejny jubileusz Orzeszkowej, w 1906 roku obchodzono uroczyste jej 40 lecie pracy literackiej. Wcześniejsze obchody miały skromny i nawet poufny charakter. Powstał komitet honorowy, w którym uczestniczyli: Maria Konopnicka jako przewodnicząca, Bolesław Prus, Leopold Méyet, Iza Moszczeńska, Aniela Szycówna, Henryk Wohl. Jubileuszowi nadano duży rozgłos, przeciągnął się on do trzech lat, objął ziemie trzech zaborów. Jubilatka otrzymała dyplomy członkostwa honorowego od ponad trzydziestu instytucji,

²³ Tamże, s. 220.

²⁴ Tamże, s. 487 in.

ponad sto dwadzieścia hołdowniczych adresów z kraju i z zagranicy, liczne dary, które zmieniły jej mieszkanie w małe muzeum. Szczególnie cenne dary to rzeźba Henryka Kuny *Irydion* oraz obraz Antoniny Duninówny *Siewca*. Wydział Krajowy we Lwowie przyznał Elizie Orzeszkowej nagrodę fundacji Franciszka Kochmanna w kwocie dwu tysięcy złotych²⁵.

Punktem kulminacyjnym uroczystości jubileuszowych w Warszawie był zjazd kobiet.

Zjazd obok hołdu dla wielkiej pisarki i obywatelki – kierującej między innymi sprawę kobiecą na nowe tory samodzielnego rozwoju – miał za zadanie omówienie najpilniejszych spraw, związanych z położeniem i działalnością kobiet.

Program Zjazdu obejmował przegląd głównych dziedzin i warsztatów pracy kobiecej..., a zarazem zaprojektowanie i uzasadnienie niezbędnych reform na polu: 1) wychowawczym, 2) społeczno-ekonomicznym, 3) prawno-politycznym i 4) etyczno-społecznym.

Niezależnie od obrad Zjazdu zorganizowano kilka obchodów literackich poświęconych Orzeszkowej, wygłaszano referaty, czytano fragmenty utworów, inscenizowano jej teksty dramatyczne. W Grodnie 16 czerwca 1907 roku odbyła się uroczystość lokalna, bardzo serdeczna z udziałem Polaków, Rosjan i Żydów. Wręczono Orzeszkowej dyplom honorowej obywatelki Grodna, liczne adresy.

Był to także czas, gdy Orzeszkowa pracowała nad cyklem opowiadań *Gloria victis*, w których powróciła do lat i wydarzeń powstania styczniowego. Cykl ten nie tylko pozwolił nawiązać autorce do lat młodości, ale także stał się trwałym pomnikiem bohaterów powstania styczniowego. Ostatnie dwa lata życia spędziła sędziwa autorka we Florianowie, majątku rodziny Bochwiców. Odwiedzali ją przyjaciele i znani ludzie, między innymi Józef Kotarbiński i Władysław Reymont, który swój pobyt serdecznie wspominał. Jan Lorentowicz i Stefan Krzywoszewski, członkowie Zarządu Towarzystwa Literatów i Dziennikarzy Polskich donieśli Orzeszkowej, że ogólne zgromadzenie zaprosiło Czcigodną Panią na członka honorowego. Sześć dni później Eliza Orzeszkowa zmarła 18 maja 1910 roku.

Literatura

Baculewski J.: Śladami życia i twórczości Marii Konopnickiej. Warszawa 1966, LSW.

Brodzka A.: Maria Konopnicka. 1965, WP.

Dąbrowska M.: Orzeszkowa „Pamiętnik Warszawski” 1929 nr 4.

Detko J.: Eliza Orzeszkowa. Warszawa 1971, WP.

Jankowski E.: Eliza Orzeszkowa. Warszawa 1973, PJW.

²⁵ Tamże, s. 542 i n.

Leopold W.: *Maria Konopnicka*. Warszawa 1954, WP.

Maria Konopnicka: *Pisma krytyczno-literackie*. Wybór i opracowanie Jerzy Jaroszewski. Warszawa 1966, LSW.

Orzeszkowa Eliza: *O sobie*. Wstępem opatrzył J. Krzyżanowski. Warszawa 1974, Czytelnik.

Słomczyńska J.: *Maria Konopnicka. Życie i twórczość*. Łódź 1946.

Szypowska M.: *Konopnicka jakiej nie znamy*. Warszawa 1965, PJW.

Summary

2010 – year of Maria Konopnicka and Eliza Orzeszkowa

Key words: Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa, famous Polish novelists, centennial anniversary

In the paper 2010 as year of the centennial anniversary of death of two famous Polish novelists is presented. The author analyses their lives, writings and friendship because the two novelists knew each other very well. However the author focuses on educational issues of their lives and works. He analyses their ways of educational career as well as their educational activity in the area of literature. He also points to their views and social activity in time of the 19th century when Poland was still divided into three parts and governed by three foreign empires. He underlines that their writings and social activity were crucial for Polish cultural identity shaping and sustaining.

UNIWERSALNOŚĆ PRZESŁANIA „PEDAGOGII UCIŚNIONYCH” PAULA FREIRE’GO

Pedagogy of the Oppressed (*Pedagogia uciśnionych*) została napisana ponad czterdzieści lat temu przez brazylijskiego autora Paula Freire’go. Główne zręby książki powstały w języku portugalskim, jednakże praca została po raz pierwszy wydana w Stanach Zjednoczonych w 1970 roku, po przetłumaczeniu na język angielski. Spotkała się tam z dużym zainteresowaniem, o czym świadczy fakt, że w ciągu pierwszych czterech lat od opublikowania książka miała w USA dziesięć wydań.

Celem niniejszego artykułu jest autorskie przedstawienie treści tej podstawowej pracy Freire’go, która nie została jeszcze wydana w języku polskim. Przedstawiając zawartość *Pedagogy of the Oppressed*¹, ujmuję ją w taki sposób, aby pokazać tok myśli autora, oddając mu głos w licznych wybranych cytatach. Przede wszystkim przedstawiam rozumienie pojęć, którymi operuje autor i używam ich w znaczeniu przyjętym przez Freire’go do omówienia treści jego pracy. W większości pomijam liczne powtórzenia myśli znajdujące się w oryginale. We wprowadzeniu umiejscawiam twórczość autora wśród nurtów edukacyjnych.

Pedagogia uciśnionych należy do kanonu podstawowych lektur z zakresu pedagogiki, a szczególnie pedagogiki emancypacyjnej. Jej podstawowym przesłaniem jest ufność wobec edukacji, która potrafi generować zmiany. Nowej edukacji pomysł Freire’go odmiennie od edukacji głównego nurtu. Emancypację rozumie autor jako konkretne zaangażowanie podmiotów i wspólnot na rzecz zmiany rzeczywistości i własnego w niej położenia. Emancypacja jest naturalną – jak nam, Europejczykom, się zdaje – reakcją na ucisk, opresję. Jednak czy każdy człowiek pragnie się wyzwolić ze zniewolenia, które stało się jego udziałem? Samoistnie nie, potrzebuje do tego impulsu pochodzącego z edukacji – uważa Freire. Opiera to twierdzenie na doświadczeniu swojego programu alfabetyzacyjnego wprowadzanego w Brazylii na początku lat sześćdziesiątych XX wieku. Freire był przejęty trudną sytuacją społeczną w swojej ojczyźnie, zacofaniem większości społeczeństwa i jej nieświadomością, a także niewiarą w możliwość emancypacji. Program alfabetyzacyjny Freire’go był skierowany do ludzi od pokoleń zupełnie „ciemnych”, nieznających języka pisanego, cięż-

¹ Opracowanie na podstawie: P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. Myra Bergman Ramos, Penguin Books, London 1972, ss. 153.

ko pracujących fizycznie i wyzyskiwanych przez swoich „panów”, żyjących na granicy przetrwania i nie mających świadomości swojego człowieczeństwa. Niemający też formalnie praw wyborczych ze względu na niepiśmienność. Tacy ludzie będący w skrajnie niekorzystnym położeniu życiowym i społecznym byli odbiorcami programu emancypacyjnego Freire’go. Jednak jego przesłanie okazało się uniwersalne. Wgnany z Brazylii po puczu militarnym w 1964 roku, pod koniec lat sześćdziesiątych trafił na rok do USA. Tam odbiór jego poglądów był entuzjastyczny, pojawiły się zaproszenia na wykłady i warsztaty pokazujące metodę pedagogii uciśnionych. Jedno z najbogatszych społeczeństw świata przyjęło projekt emancypacyjny Paula jako potrzebny do realizacji dla dużej części społeczeństwa, chętniej nazywanej tu wykluczoną niż uciśnioną (szczególnie dotyczy to mniejszości etnicznych i narodowych). Problemy społeczeństwa niosącego jarzmo kolonializmu okazały się bliskie problemom społeczeństwa postkolonialnego, które w bardziej wyrafinowany sposób podtrzymuje opresyjny porządek społeczny i stosunki hegemonii.

Źródłami inspiracji intelektualnych Freire’go były dwa nurty myślowe: marksizm, przyswojony przez niego głównie za pośrednictwem interpretacji autorów południowoamerykańskich oraz chrześcijaństwo. Z tego powodu *Pedagogia uciśnionych* jest również traktowana jako klasyczna praca z zakresu teologii wyzwolenia. Freire jest autorem myślącym modernistycznie, przekonany, że meliorizm społeczny jest możliwy i jest powołaniem i obowiązkiem każdego człowieka-humanisty.

Razem (z) ludem

Książkę otwiera motto: *Uciśnionym i tym, którzy cierpią z nimi i walczą po ich stronie*². Wstęp obejmuje 5 stron. Freire stwierdza, że jego kursy szkoleniowe budzące świadomość powodują u uczestników „lęk przed wolnością”, do którego odnosi się w pierwszym rozdziale książki. Deklaruje, że *Pedagogia uciśnionych* jest wstępną pracą, na którą składają się myśli, badania, bezpośrednie i pośrednie obserwacje w trakcie pracy edukacyjnej zarówno z robotnikami, jak i przedstawicielami klasy średniej, opisy ich reakcji oraz że *jest ona zakorzeniona w konkretnych sytuacjach* (s. 16).

Następujący cytat przedstawia intelektualne *credo* Freire’go i jego przewidywania odnośnie do odbioru książki.

Ten tom wzbudzi prawdopodobnie negatywne reakcje u pewnej liczby czytelników. Niektórzy będą postrzegali moje stanowisko wobec problemu wyzwolenia człowieka jako czysto idealistyczne lub mogą nawet uważać dyskutowa-

² Wszystkie cytaty w tłumaczeniu H. Kostełło i P. Kostełło. Przy cytatach (zaznaczonych kursywą) w nawiasach są numery stron oryginału. Czcionka prosta w cytacie (bez kursywy) oznacza, że w oryginale była w tym miejscu kursywa. Ani rozdziały, ani ich treści nie mają w oryginale tytułów i podtytułów, z wyjątkiem rozdziału 4 (przypis H. Kostełło).

nie nad takimi kwestiami, jak sens istnienia, miłość, dialog, nadzieja, pokora i sympatia jako samą tylko reakcyjną »czczą gadaninę«. Inni nie zaakceptują (lub nie będą chcieli zaakceptować) ujawnienia przeze mnie stanu ucisku, który gratyfikuje ciemńycieli. Zatem, ta w oczywisty sposób wstępna praca jest skierowana do ludzi radykalnych. Jestem pewien, że i chrześcijanie, i marksiści, choć mogą nie zgadzać się ze mną w części lub całości, doczytają ją do końca. Jednak czytelnik, który dogmatycznie przyjmuje zamknięte »irracjonalne« pozycje, zapewne odrzuci dialog, który, mam jednak nadzieję, zostanie przez tę książkę zapoczątkowany (s. 16–17).

Czytelników nastawionych dogmatycznie nazywa Freire sekciarzami. Bez względu na to, czy prezentują lewicowe czy prawicowe poglądy, są przeszkodą na drodze emancypacji społeczeństwa. Według Freire'go właściwą postawą jest postawa radykalna, wzmacniana przez ducha krytycznego; postawa twórcza i zaangażowana. Taka postawa nie grozi subiektywizmem, gdyż aspekt subiektywny jest zawsze odniesiony do obiektywnego, czyli konkretnej sytuacji, która jest analizowana. *W ten sposób subiektywność i obiektywność łączą się w dialektycznej jedności, tworząc wiedzę zespoloną z działaniem, i odwrotnie (s. 17).*

Przed podziękowaniami skierowanymi do żony i grupy przyjaciół Freire mówi: *Mam nadzieję, że z tych stron przetrwa przynajmniej moje zaufanie do ludu oraz moja wiara w ludzi i stwarzanie świata, w którym łatwiej będzie kochać (s. 19).*

Ciemńycy i uciśnieni

Początek rozdziału I, który ma objętość 24 stron, jest poświęcony rozważaniom ogólnym problemu humanizacji i dehumanizacji człowieka. Ta pierwsza jest powołaniem człowieka *afirmowanym przez tęsknotę uciśnionych za wolnością i sprawiedliwością oraz przez ich walkę o odzyskanie utraconego człowieczeństwa (s. 20)*. Przeszkodami są *niesprawiedliwość, wyzysk, ucisk i przemoc uciskających (s. 20)*. Dehumanizacja jest historycznym faktem w konkretnych sytuacjach, ale jej akceptacja oznaczałaby cynizm lub poczucie beznadziejności. Freire uznaje człowieczeństwo za proces, osoba staje się w ciągu życia w coraz pełniejszy sposób człowiekiem.

Dehumanizacja dotyczy zarówno uciśnionych, jak i ich ciemńycieli. Wyzwolenia mogą dokonać jedynie uciśnieni. *Ciemńyciele, którzy uciskają, wyzyskują i gwałcą na mocy swojej władzy, nie są w stanie odnaleźć w tej władzy siły do wyzwolenia ani uciśnionych, ani samych siebie. Jedynie siła, która wypływa ze słabości uciśnionych, będzie wystarczająco potężna, by wyzwolić jednych i drugich (s. 21).*

Humanizacji przeszkadzają fałszywa hojność po stronie ciemńyców i chęć stania się ciemńycami po stronie uciśnionych.

Każda próba »stonowania« władzy ciemńyciela, z szacunku do słabości uciskanych, prawie zawsze wyraża się w formie fałszywej hojności; w istocie,

taka próba nigdy nie wykracza poza tę hojność. Aby zapewnić sobie ciągłą możliwość wyrażania swojej »hojności«, ciemniźcyiele muszą także utrwaląć niesprawiedliwość. Niesprawiedliwy porządek społeczny jest trwałym źródłem tej »hojności«, która karmi się śmiercią, rozpaczą i ubóstwem (s. 21).

Uciśnieni pragną się wyzwolić za pomocą *praxis* poszukiwania wyzwolenia. Jednak ich wyobrażenie bycia „człowiekiem” jest równoznaczne z byciem ciemniźcą. Zinternalizowali jego obraz i lękają się prawdziwej zmiany przynoszącej wolność. Chcą albo przyjąć rolę ciemniźców, albo pozostać uciśnionymi. Uciśnieni, którzy próbują krytycznie rozpoznać przyczyny swojej sytuacji doznają poczucia rozdwojenia.

Odkrywają, że bez wolności nie potrafią autentycznie istnieć. Jednak pragnąc autentycznej egzystencji, lękają się jej. Równocześnie są oni sobą oraz ciemniźcą, którego świadomość zinternalizowali. Konflikt leży w wyborze między pozostawianiem w pełni sobą a stanem rozdwojenia; między odrzuceniem a nie odrzuceniem ciemniźcy w sobie; między ludzką solidarnością a alienacją; między wypełnianiem nakazów a możliwością wyboru; między rolą widzów a aktorów; między działaniem a iluzją działania płynącą z działania ciemniźców; między wypowiedzaniem się a trwaniem w milczeniu, w niemocy tworzenia i odnawiania świata, w niemocy przekształcania go. Oto tragiczny dylemat uciśnionych, który musi być brany pod uwagę przez ich edukację (s. 25).

Pedagogia wyzwalająca musi być praktykowana przez uciśnionych. To ich zadaniem jest odkrycie prawdziwego ciemniźcy i zmobilizowanie towarzyszy do działania. Dla *praxis* wyzwolenia nieodzowne jest intelektualne zrozumienie i działanie połączone z refleksją (w przeciwnym razie jest ono tylko aktywizmem).

*Pedagogia uciśnionych jako pedagogia humanistyczna i libertariańska posiada dwa oddzielne etapy. Na pierwszym, uciśnieni odsłaniają świat ucisku i przez *praxis* sami angażują się w jego przekształcenie. Na drugim, gdy rzeczywistość ucisku została już przekształcona, ta pedagogia przestaje być własnością uciśnionych i staje się pedagogią wszystkich ludzi w procesie ciągłego wyzwolania. Na obu etapach, kulturowe przeciwstawienie się kulturze dominacji następuje właśnie przez działanie kierujące się w głąb³. Na pierwszym etapie to przeciwstawienie się następuje przez zmianę sposobu, w jaki uciśnieni postrzegają świat ucisku; na drugim, przez odrzucenie mitów tworzonych i rozwijanych w starym porządku, które podobnie jak widma nawiedzają nową strukturę wylaniającą się z rewolucyjnych przekształceń (s. 31). Odpowiednią metodą komunikacji w zorganizowanej walce o wyzwolenie jest dialog. Uciśnieni sami doznają przebudzenia świadomości i decydują się na zmianę swojego położenia, dlatego rewolucyjnym przywódcą nie wolno używać *propagandy* wyzwolania (s. 42). Rewolucyjne przywództwo jest potrzebne, ale do działania wraz z ludem, a nie dla niego, gdyż uciśnieni sami biorą całkowitą odpowiedzialność za swoje działania.*

³ Wydaje się, że taki jest właśnie fundamentalny aspekt Rewolucji Kulturalnej Mao.

Jedynym skutecznym narzędziem jest pedagogia humanizująca, przez którą przywództwo rewolucyjne ustanawia trwałą relację dialogu z uciśnionymi. W pedagogii humanizującej metoda przestaje być narzędziem, przez które nauczyciele (tu: przywództwo rewolucyjne) mogą manipulować uczniami (tu: uciśnionymi), gdyż wyraża ona świadomość samych uczniów (s. 44).

Edukacja bankowa i edukacja stawiająca problemy

Przyrównanie edukacji głównego nurtu do narracji rozumianej jako pułapka otwiera drugi rozdział. Ma on 15 stron. Nauczyciel jako podmiot i narrator transmituje treści do uczniów – przedmiotów i biernych odbiorców. Freire nazwał ten typ edukacji edukacją bankową.

Edukacja staje się zatem aktem ustanawiającym depozyt, w którym uczniowie są depozytariuszami, zaś nauczyciel osobą ustanawiającą depozyt. Zamiast nawiązywać więź z uczniami, nauczyciel wysyła komunikaty i »ustanawia depozyty«, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to »bankowe« pojęcie edukacji, w którym zakres dozwolonej aktywności dla uczniów rozciąga się jedynie na przyjmowanie, napelnianie i przechowywanie depozytów. Tak, to rzeczywiście prawda, że mają oni możliwość stawiania się kolekcjonerami lub autorami katalogów przechowywanych rzeczy. Ostatecznie jednak to sami ludzie zostają »usunięci z katalogu« przez brak twórczości, przekształcania i wiedzy charakterystycznych dla tego (w najlepszym wypadku) niefortunnie ukierunkowanego systemu. Ludzie odizolowani od dociekań, od praxis, nie są bowiem w stanie być prawdziwymi ludźmi. Wiedza rodzi się jedynie przez coraz to nowe akty wynalazczości, poprzez niespokojne, niecierpliwe, nieustanne i pełne nadziei dociekania, jakie ludzie prowadzą w świecie, ze światem i ze sobą nawzajem (s. 45–46).

Taka edukacja traktuje uczniów jak rzeczy. Nauczyciel reguluje uczniom dopływ wiedzy o świecie, jakby przeocząc fakt, że oni są w świecie i uczą się go spontanicznie. Kanalizuje ich twórczość i radość poznawania, spycha na margines świata, wdraża do podległości.

Edukacja, jako praktyka dominacji, prowadzi do wzrostu naiwności uczniów i towarzyszy jej ideologiczny zamiar (często niedostrzegany przez wychowawców) indoktrynowania ich, by przystosowali się do świata ucisku (s. 52).

Edukacja bankowa podtrzymuje strukturę społeczną służącą wyzyskowi, dlatego jest nieprzydatna w walce o wolność ludzi. To ona w imię »zachowania kultury i wiedzy« [...] nie dochodzi ani do prawdziwej wiedzy, ani do prawdziwej kultury (s. 53). Prawdziwa edukacja dociera do prawdy i służy wyzwoleniu człowieka, więc musi być przeciwieństwem rozpowszechnionej koncepcji bankowej. Nową koncepcję edukacji nazwał Freire edukacją stawiającą problemy⁴. Charakterystyczny jest dla niej dialog i partnerska relacja nauczyciela będą-

⁴ Angielskie wyrażenie *problem-posing education* tłumaczymy jako „edukację stawiającą problemy” (przypis H. Kostyło).

cego jednocześnie uczniem i ucznia będącego równocześnie nauczycielem. Nauczyciel nie jest zewnętrznym autorytetem i wyłącznym „posiadaczem” wiedzy. Uczniowie i nauczyciele podejmują autentyczną refleksję dotyczącą konkretnych ludzi w ich relacji ze światem.

W edukacji stawiającej problemy ludzie rozwijają w sobie zdolność do krytycznego postrzegania sposobu swojego istnienia w świecie, z którym i w którym się znajdują; dochodzą do spostrzeżenia świata nie jako statycznej rzeczywistości, lecz jako rzeczywistości pozostającej w procesie, w transformacji (s. 56). [...]

Edukacja stawiająca problemy afirmuje ludzi jako istoty w procesie stawania się – jako istoty, które nie osiągnęły jeszcze swojego kresu i nie doszły do swojej pełni, pozostając w świecie i ze światem, podobnie jak one nieukończonym (s. 56–57). [...]

Stąd, edukacja jest działalnością nieustannie odnawianą w praxis. Po to, by była, musi się stawać (s. 57).

Edukacja wyzwalająca ma rewolucyjny charakter. Uświadamia ludziom, że ich dotychczasowy los nie jest ostateczny, że zmiana jest możliwa i wymaga konkretnego działania. Humanizacja wymaga ponadto grupowej i solidarnej analizy sytuacji i walki, aby nie popaść w pułapkę egoizmu.

Edukacja stawiająca problemy jest humanistyczną i wyzwalającą praxis, i zakłada jako rzecz fundamentalną, że ludzie poddani dominacji muszą walczyć o swoje wyzwolenie. Właśnie w tym celu pozwala ona nauczycielom i uczniom, poprzez przezwyciężanie autorytaryzmu i alienującego intelektualizmu, na stawanie się podmiotami procesu edukacyjnego; umożliwia również ludziom przezwyciężanie fałszywego postrzegania rzeczywistości. Świat – którego nie można już opisać zwodniczymi słowami – staje się przedmiotem tego przekształcającego oddziaływania ze strony ludzi, zaś wynikiem tego jest humanizacja człowieka (s. 58).

Dialog i kodyfikacje

Rozdział trzeci, mający objętość 36 stron, otwiera dyskusja na temat rozumienia dialogu. Jego istotą jest słowo. *Nie ma takiego prawdziwego słowa, które nie byłoby jednocześnie praxis⁵. W ten sposób wypowiedzianie prawdziwego słowa jest przekształcaniem świata⁶ (s. 61).* Świat nie istnieje w milczeniu, musi być nazywany słowami, które są prawdziwe w danym momencie. Świat trzeba nazywać i przez to tworzyć ciągle od nowa. Dialog jest egzystencjalną koniecznością jednostek i wspólnot. Dzięki dialogowi podbijają one świat, aby się wyzwolić. *Dialog jest aktem tworzenia (s. 62).* Gdy jedni ludzie nazywają świat za innych ludzi – nie ma dialogu.

⁵ Działanie i refleksja: słowo = praca = praxis; poświęcenie działania = werbalizm; poświęcenie refleksji = aktywizm.

⁶ Niektóre z tych refleksji pojawiły się jako rezultat rozmów z profesorem Ernami Marią Fiori.

Fundamentem dialogu jest miłość. *Będąc aktem odwagi, miłość nie może być sentymentalna; jako akt wolności nie może służyć za pretekst do manipulacji. Musi rodzić inne akty wolności...* (s. 62).

Podstawą dialogowania jest też pokora. Tylko pokorni ludzie, którzy nie uznają się za mędrców, a innych nie uznają za ignorantów, mogą się spotkać w sytuacji dialogu.

Ludzie wchodzący w dialog czerpią swoją siłę z wiary w człowieka. Wiary w jego siłę tworzenia i przekształcania świata, wyzwolenia z niewolniczej pracy na rzecz pracy w wolności. Dochodzenie do pełni człowieczeństwa nie jest przywilejem wybranych, *lecz przyrodzonym prawem wszystkich ludzi* (s. 63). [...] *Bez tej wiary w człowieka dialog staje się farsą, która nieuchronnie degeneruje się do poziomu paternalistycznej manipulacji* (s. 64).

Miłość, pokora i wiara czynią z dialogu relację horyzontalną, w której rodzi się zaufanie. Jego świadectwem jest spójność między głoszonym słowem a działaniem.

W centrum dialogu stoi również nadzieja. *Dialog, będący spotkaniem ludzi dążących do pełni człowieczeństwa, nie może być prowadzony w klimacie beznadziejności. Jeśli uczestnicy oczekują, że ich wysiłki nie przyniosą żadnego rezultatu, ich spotkanie będzie puste i jałowe, biurokratyczne i nudne* (s. 64).

Ostatnią cechą niezbędną dla zaistnienia dialogu jest krytyczne myślenie. Jest ono przeciwieństwem naiwnego myślenia, którego celem jest zachowanie *status quo* i przystosowywanie się do niego. Freire tak charakteryzuje krytyczne myślenie: *myślenie, które dostrzega niepodzielną solidarność między światem i ludźmi, uznając że nie ma między nimi żadnej dychotomii – myślenie, które postrzega rzeczywistość raczej jako proces przekształceń niż jako statyczny byt – myślenie, które nie oddziela siebie od działania, lecz nieustannie zanurza się w teraźniejszości, bez lęku o związane z tym ryzyko* (s. 64).

Dialog jest komunikacją, a komunikacja prawdziwą edukacją. Zaczyna się ona jeszcze przed spotkaniem nauczyciela, będącego jednocześnie uczniem z uczniami-nauczycielami. Jej początkiem jest zadanie sobie przez nauczyciela-ucznia pytania, co będzie przedmiotem dialogu. *Troska o treść dialogu jest w rzeczywistości troską o treść programu edukacji* (s. 65).

Edukacja stawiająca problemy jest realizowana wraz z ludźmi, a nie tylko dla nich. Rewolucjonista chcący pomóc w wyzwoleniu musi znać i rozumieć sytuację ludu, jego konkretną sytuację egzystencjalną. Przedmiotem edukacji powinna być: *zorganizowana, usystematyzowana i rozwinięta »re-prezentacja« wobec jednostek tych rzeczy, o których chcą one dowiedzieć się czegoś więcej*⁷ (s. 66).

Humanisci-rewolucjoniści dostrzegają w trakcie swojej pracy, że uciśnieni stają się świadomi faktu, że uwewnętrzniili uciskającego, który przeszkadza im w dojściu do pełnego człowieczeństwa.

⁷ Podczas długiej rozmowy z Malraux Mao Tse-tung stwierdził: „Wie Pan, co głoszę już od dłuższego czasu: musimy uczyć masę w sposób jasny tego, co otrzymaliśmy od nich w sposób chaotyczny” (Anti memoirs). To stwierdzenie zawiera całą dialogiczną teorię, jak stworzyć treść programu edukacji, która nie może być zbudowana zgodnie z tym, co w opinii wychowawcy jest najlepsze dla jego uczniów.

[...] przywódcy rewolucyjni nie kierują się do ludu, by przynieść mu przesłanie »zbawienia«, lecz by poprzez dialog z nim dojść do poznania zarówno jego obiektywnej sytuacji, jak i jego świadomości tej sytuacji – różnorodnych poziomów postrzegania siebie i świata – świata, w którym i z którym istnieją (s. 68).

Słowo i język nauczyciela i polityka (który też jest nauczycielem w szerokim sensie tego słowa) musi być zrozumiałe dla ludu. *By skutecznie się komunikować, nauczyciel i polityk muszą zrozumieć strukturalne warunki, w których myśl i język ludu są dialektycznie osadzone* (s. 68).

Treść edukacyjnego dialogu jako praktyki wolności zawiera się w pojęciach stworzonych przez Freire’go: *generatywne tematy, znacząca tematyka* lub *tematyczne uniwersum ludu*. Ta tematyka edukacji nie jest przez nauczycieli ani narzucana, ani nie stanowi roboczych hipotez do udowodnienia. Jak zatem sprawdzić przydatność konkretnych tematów? *Choć postawa krytycznego wątplenia jest usprawiedliwiona, w rzeczywistości wydaje się możliwe zweryfikowanie realności generatywnego tematu – nie tylko poprzez czyjeś własne egzystencjalne doświadczenie, lecz także poprzez krytyczne rozważanie relacji między ludźmi i światem oraz relacji między ludźmi ukrytymi w ramach tych pierwszych relacji* (s. 69–70).

Tylko człowiek, spośród wszystkich istot żywych, może reflektować nie tylko nad swoimi działaniami, ale też nad swoją jaźnią. To zasadniczo odróżnia go od zwierząt, które nie potrafią wyznaczyć sobie celów czy wyjść poza wszechogarniającą terażniejszość. Ahistoryczność nie pozwala zwierzętom zaangażować się, podjąć swoje życie, przekształcać je. Tu wszystkie „decyzje” należą do natury, nie istnieje świat symboliczny, kultura i historia. Natomiast człowiek poza przestrzenią fizyczną wchodzi w kontakt z przestrzenią historyczną. [...] *ludzie, jako że są świadomi siebie, a przez to także i świata – ponieważ są istotami świadomymi – istnieją w dialektycznej relacji między determinującymi ich ograniczeniami i ich własną wolnością. Gdy ludzie oddzielają siebie od świata, który obiektywizują, gdy oddzielają siebie od własnej działalności, gdy miejsce podejmowanych decyzji sytuują w sobie i w swoich relacjach ze światem i z innymi, wówczas przezwyciężają sytuacje, które ich ograniczają: »sytuacje graniczne«⁸ (s. 71).*

Wyjaśnijmy teraz jak rozumieć pojęcie generatywnego tematu. *Epoka charakteryzuje się kompleksem idei, pojęć, nadziei, wątpliwości, wartości i wyznań, które z jednej strony pozostają we wzajemnej dialektycznej relacji wobec swoich przeciwieństw, z drugiej zaś dążą do odnalezienia swojej pełni. Konkretne wyobrażenia wielu z tych idei, wartości, pojęć i nadziei, a także przeszkód,*

⁸ Profesor Alvaro Vieira Pinto w jasny sposób analizuje problem „sytuacji granicznych”, używając tego pojęcia bez jego pesymistycznego aspektu obecnego pierwotnie u Jaspersa. Dla Vieira Pinto „sytuacje graniczne” nie są „nieprzekraczalnymi granicami, na których kończą się możliwości, lecz rzeczywistymi granicami, gdzie wszystkie możliwości się otwierają”; nie są one „granicami, które oddzielają istoty od nicości, lecz granicą oddzielającą bycie od bycia pełniejszego”.

które stoją na drodze ludzkiego dochodzenia do pełnej humanizacji, konstytuują tematy tej epoki. Te tematy zakładają inne tematy, które są ich przeciwieństwem, a nawet antytezą; one także wskazują na zadania, które powinny być podjęte i wypełnione. Dlatego historyczne tematy nigdy nie są wyizolowane, niezależne, oddzielone lub statyczne; zawsze pozostają we wzajemnej dialektycznej reakcji z tematami przeciwnymi. Podobnie jedynym miejscem, w którym można je znaleźć, jest relacja ludzie – świat. Kompleks interaktywnych tematów danej epoki tworzy jej »tematyczne uniwersum« (s. 73–74).

Zdaniem Freire'go najważniejszym problemem naszych czasów (a pisał te słowa ponad 40 lat temu, powtarzając je wielokrotnie w innych publikacjach niemal do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku) jest dominacja społeczna, a zadaniem wyzwolenie. Działania podejmowane w celu wyzwolenia nie tylko muszą odpowiadać generatywnym tematom, ale również sposobowi, w jaki są te tematy rozumiane. Zatem trzeba prowadzić badania nad znaczącą tematyką. Tematy można wyobrazić sobie jako współśrodkowe okręgi oznaczające tematy ogólne, uniwersalne, przechodzące w coraz bardziej szczegółowe. Można wyróżnić tematy wspólne dla różnych społeczeństw *współuczestniczących w historycznych podobieństwach* lub tematy specyficzne dla konkretnego społeczeństwa jako całości czy dla odrębnych jego części.

Równie właściwy dla metodologii tematycznego badania oraz edukacji stawiającej problemy jest wysiłek przedstawiania znaczących wymiarów kontekstowej rzeczywistości jednostki (s. 76).

Jednak w przypadku, gdy ludzie postrzegają rzeczywistość jako niepojętą, nieprzeniknioną i wszechogarniającą, konieczne jest podejmowanie badania z wykorzystaniem środków abstrakcji. Ta metoda nie zakłada redukcji tego, co konkretne, do tego, co abstrakcyjne (zaprzeczałoby to dialektycznej naturze samej metody), lecz raczej utrzymywanie obu elementów jako rzeczy sobie przeciwstawnych, które w akcie refleksji wchodzą we wzajemną dialektyczną relację. Doskonałą ilustracją tego dialektycznego ruchu myśli jest analiza konkretnej, egzystencjalnej sytuacji, która jest »zakodowana«⁹. »Odkodowanie« sytuacji wymaga przejścia od tego, co abstrakcyjne, do tego, co konkretne; wymaga przejścia od części do całości, a następnie powrotu do wielu części; to z kolei wymaga, by Podmiot rozpoznał siebie w przedmiocie (zakodowanej konkretnej egzystencjalnej sytuacji), oraz by rozpoznał przedmiot jako sytuację, w której znajduje się wraz z innymi Podmiotami. Jeśli odkodowanie jest przeprowadzone należycie, wówczas ruch przechodzenia między tym, co abstrakcyjne, a tym, co konkretne, mający miejsce w analizie zakodowanej sytuacji, prowadzi do zastąpienia abstrakcji przez krytyczne dostrzeżenie tego, co konkretne i co przestało już być niepojętą, nieprzeniknioną rzeczywistością (s. 77).

⁹ Zakodowanie egzystencjalnej sytuacji jest takim przedstawieniem tej sytuacji, w którym wskazuje się na niektóre spośród jej konstytutywnych elementów, pozostające ze sobą w interakcji. Odkodowanie jest krytyczną analizą zakodowanej sytuacji.

Mimo że tematów nie można znaleźć w ludziach odseparowanych od swojej rzeczywistości, to ludzie powinni być *współbadaczami* w odkrywaniu swojej tematyki, gdyż częścią badania jest ich myślenie. Jednak błędem byłoby przeniesienie celu badania z poszukiwanych tematów, będących podstawą do stworzenia programu edukacyjnego, na lud. Badanie powinno być krytyczne i całościowe, tzn. musi obejmować całą rzeczywistość, a *proces poszukiwania znaczącej tematyki powinien obejmować troskę o więzi między tematami, troskę o przedstawienie tych tematów jako problemów i troskę o ich historyczno-kulturowy kontekst* (s. 80).

Po zespołowym rozpoznaniu przez edukatorów-aktywistów obszaru życia ludu z wybranego obszaru, zadaniem edukatorów jest *uchwycenie sensu całego kompleksu sprzeczności* (s. 85) i *ponowne przedstawienie* (s. 81) ludowi uniwersum tematycznego w formie sproblematyzowanej. Zespół edukatorów wybiera niektóre sprzeczności i kodyfikuje je w formie rysunków, fotografii lub słownie.

Pierwszym wymaganiem jest, by w przypadku jednostek, których tematyka jest przedmiotem analizy, te kodyfikacje koniecznie przedstawiały sytuacje znane, tak by jednostki łatwo potrafiły je rozpoznać (a przez to rozpoznać swój stosunek do nich) (s. 86). Jednak kodyfikacje, mimo że dość proste, powinny dawać możliwość wielu sposobów odkodowania (rozumienia), aby edukacja za ich pomocą nie popadała w propagandowe *pranie mózgow* (s. 86).

Druga sprawa, to takie przygotowanie kodyfikacji, aby jej przesłanie nie było ani zbyt ewidentne, ani zbyt zamazane. Daje to możliwość ułożenia kodyfikacji w wachlarz tematyczny, gdzie z jednych kodyfikacji wynikają i otwierają się kolejne tematy. Po zakończeniu etapu przygotowania kodyfikacji i rozpoznaniu przez interdyscyplinarny zespół wszystkich aspektów ich możliwego znaczenia, *badacze zaczynają trzeci etap analizy, powracając do obszaru, na którym pracują, by rozpocząć tam dekodujące dialogi w »kręgach badania tematycznego«*¹⁰ (s. 88). Wszystkie dialogi są nagrywane, a w spotkaniach uczestniczą dodatkowo poza edukatorem, psycholog i socjolog.

W procesie odkodowania uczestnicy uzewnętrzniają swoją tematykę i dzięki temu dochodzą do tego, że ich »realna świadomość« świata staje się wyrażna. W miarę jak to robią, zaczynają dostrzegać, jak wyglądało ich działanie, gdy faktycznie doświadczali sytuacji, którą obecnie analizują, i w ten sposób dochodzą do »percepcji swojej uprzedniej percepcji«. Zdobywając tę świadomość, zaczynają dostrzegać rzeczywistość w sposób odmienny; poszerzając horyzont swojej percepcji łatwiej odkrywają w swojej »świadomości tła« dialektyczne relacje między tymi dwoma wymiarami rzeczywistości (s. 87).

Oto jeden z przykładów, które przytacza Freire dla zobrazowania swojej metody. *W czasie procesu odkodowywania koordynator musi nie tylko słuchać*

¹⁰ Każdy „krąg badania” powinien liczyć maksimum 20 osób. Całkowita liczba tych kręgów powinna być taka, by można było nimi objąć, jako uczestników, dziesięć procent ludności obszaru lub części obszaru będącego przedmiotem badania.

jednostek, lecz także być dla nich wyzwaniem, stawiając jako problemy zarówno zakodowaną sytuację egzystencjalną, jak i ich własne odpowiedzi. Ze względu na »oczyszczającą« siłę tej metodologii uczestnicy kręgów badania tematycznego uzewnętrzniają szereg uczuć i opinii o sobie, świecie i innych ludziach, których być może nie wyraziliby w innych okolicznościach.

W trakcie jednej z tematycznych analiz przeprowadzanej w Santiago grupa mieszkańców czynszowej kamienicy omawiała scenę pokazującą pijanego człowieka idącego ulicą oraz trzech młodych mężczyzn rozmawiających na rogu. Uczestnicy grupy skomentowali to, mówiąc, że »jedyną osobą, która jest produktywna i użyteczna dla kraju, jest ów pijak wracający do domu po całym dniu pracy; niewiele zarobił i niepokoi się o swoją rodzinę, gdyż nie jest w stanie zatroszczyć się o jej potrzeby. Jest on jedynym robotnikiem. Jest przyzwoitym robotnikiem i pijakiem jak my«.

Zamiarem aktywisty¹¹ było przestudiowanie różnych aspektów alkoholizmu. Prawdopodobnie nigdy nie uzyskałby on powyższych odpowiedzi, gdyby przedstawił uczestnikom jedynie opracowany przez siebie kwestionariusz. Jeśli zapytałby wprost, być może zaprzeczyliby nawet, iż kiedykolwiek sami pili. Komentując jednak kodyfikację sytuacji egzystencjalnej, którą mogli rozpoznać i w której potrafili zobaczyć samych siebie, powiedzieli to, co rzeczywiście czuli.

Te wypowiedzi zawierają dwa ważne aspekty. Z jednej strony werbalizują związek między niskimi zarobkami, poczuciem bycia wykorzystywanym i upijaniem się – upijaniem się jako ucieczką od rzeczywistości, jako próbą przezwyciężenia frustracji wynikającej z braku działania, jako rozwiązania, które ostatecznie prowadzi do samozniszczenia. Z drugiej strony, wyrażają potrzebę, by wysoko cenić pijanego człowieka. Jest on »jedyną osobą użyteczną dla kraju, gdyż pracuje, podczas gdy inni jedynie gadają«. Po pochwaleniu pijaka, uczestnicy się z nim identyfikują, jako robotnicy, którzy także piją – »przyzwoici robotnicy«.

Po zakończeniu procesu odkodowywania w kręgach, kolej na analizę przez aktywistów nagrań zapisanych w trakcie spotkań odkodowujących oraz uwag psychologa i socjologa. Wtedy aktywiści zaczynają tworzyć listę tematów, które albo eksplikatywnie, albo implikatywnie zostały poruszone podczas sesji (s. 91). Następnie każdy edukator przedstawia interdyscyplinarnemu zespołowi propozycje podziału tematów na elementy, ustalając ich centra i kolejność przewidzianą do nauczania się, tak aby wszystkie ponownie skonstruowały całość tematu. Do tych tematów muszą zostać jeszcze dodane inne podstawowe tematy, których nie podsunął lud. W ramach dialogicznego podejścia mają do tego prawo nauczyciele-uczniowie. Te tematy Freire nazwał *zawiasowymi*, gdyż łączą tematykę ogólną ze światopoglądem ludu lub pozwalają na płynne połączenie dwóch jednostek tematycznych. Do takich tematów możemy zaliczyć antropologiczne pojęcie kultury.

¹¹ Był to psychiatra Patricio Lopez, którego praca została opisana w *Educação como Prática da Liberdade* (Edukacja jako praktyka wolności).

Kolejnym etapem opracowania programu edukacyjnego dla ludu jest odpowiednia kodyfikacja materiału. Może ona być prosta, czyli wykorzystywać jeden z następujących kanałów komunikacji: wizualny (obrazowy lub graficzny), dotykowy lub słuchowy. Złożona kodyfikacja wykorzystuje równocześnie kilka kanałów.

Po skodyfikowaniu tematyki przygotowujemy jest materiał dydaktyczny (zdjęcia, slajdy, taśmy filmowe, plakaty, materiały do lektury i tak dalej). Zespół może zaproponować, by niektóre tematy lub aspekty niektórych tematów stały się przedmiotem nagrywanych wywiadów ze specjalistami z zewnątrz (s. 93).

W ten sposób lud otrzymuje z powrotem własną tematykę usystematyzowaną i pogłębioną w kodyfikacjach, ale *nie jako treści, które należy złożyć w depozyt, lecz jako problemy, które trzeba rozwiązać (s. 94).*

Rewolucja

Najobszerniejszy czwarty rozdział (55 stron) jest poświęcony analizie teorii działania kulturowego i zawiera, jak zapowiada autor w pierwszym zdaniu, wiele odwołań do przedstawionych wcześniej treści, aby je rozwinąć i uzupełnić.

Freire nazywa tu wprost swoje działania rewolucyjnymi, powtarzając już przedyskutowane w tekście tezy dotyczące rewolucyjnej *praxis*, stosunku rewolucyjnych przywódców do ludu, ustanawiania depozytów, świadomości krytycznej, prawdziwego humanizmu i dialogu.

Autentyczna rewolucja podejmuje próbę przekształcenia rzeczywistości, która rodzi [...] dehumanizujący stan rzeczy. Ludzie, którzy postrzegają tę rzeczywistość jako zgodną ze swoimi interesami, nie są w stanie doprowadzić do tego przekształcenia; muszą to uczynić ludzie styranizowani, wraz ze swoimi przywódcami. Ta prawda musi jednak w sposób radykalny pociągać za sobą jedną konsekwencję: taką, że zostanie ona wcielona w życie przywódców poprzez komunii z ludem. W tej komunii obie grupy wzrastają wspólnie, zaś przywódcy, zamiast po prostu nadawać samym sobie funkcję przywódczą, są osadzani lub potwierdzani w swojej praxis z praxis ludu (s. 100).

Dalej znajdujemy rozważania o roli przywódców rewolucyjnych i wielokrotne podkreślenie, że przywództwo trzeba rozumieć jako działanie wspólne z ludem, jako wyzwalamie się nawzajem przywódców i ludu, w komunii działania. *Albo grupa przywódcza sama identyfikuje się z uciśnionym stanem ludu, albo w ogóle nie jest rewolucyjna (s. 103).*

Nauka i technologia wykorzystywane w procesie wyzwalamia nie mogą redukować ludzi do *przedmiotów badawczych*. Znaczyłoby to, że są oni traktowani jak rzeczy, jak zupełni ignoranci. *Naukowo nastawieni i humanistyczni przywódcy rewolucyjni [...] nie mogą wierzyć w mit ignorancji ludu (s. 105).*

Zbyt wielu ludzi uważa też, że podjęcie dialogu z ludem jest możliwe dopiero po przejęciu władzy. *Gdy zaprzeczają możliwości, by przywódcy mo-*

gli zachowywać się w krytyczny, edukacyjny sposób jeszcze przed przejęciem władzy, zaprzeczają jednocześnie edukacyjnej charakterystyce rewolucji jako działaniu kulturowemu, które jest przygotowaniem do rewolucji kulturalnej. Z drugiej strony, mylą oni działanie kulturowe z nową edukacją, która powinna być rozpoczęta w momencie przejścia władzy (s. 106).

Lud i jego przywódcy uczą się wspólnie *dialogu i sprawowania władzy* (s. 107) cały czas w trakcie rewolucji, gdyż żadna ze stron nie ma w tych obszarach żadnego doświadczenia.

Po przywołaniu powyższych twierdzeń, Freire przechodzi do dokładniejszej analizy *teorii działania anty-dialogicznego i dialogicznego* (s. 108).

Zaczyna od kwestii podboju¹². Człowiek anty-dialogiczny chce podbić innych, czyli chce być zdobywcą. Potem narzuca swoje cele, a zwyciężeni internalizują jego wizję świata i jako istoty dwuznaczne stają się uciskanymi. [...] *gdy sytuacja ucisku już się rozpoczęła, postawa anty-dialogiczna jest nieodzowna do jej utrzymania* (s. 108).

Utrzymanie podległości ludu dokonuje się za pomocą fałszywych informacji przekazywanych przez *dobrze zorganizowaną propagandę i slogany, poprzez środki masowej komunikacji – w taki sposób, jak gdyby ta alienacja tworzyła rzeczywistą komunikację*¹³! (s. 109).

[...] *uciskający przekazują ludowi w formie depozytów mity, które są niezbędne do zachowania status quo: na przykład, mit, że porządek ucisku jest »wolnym społeczeństwem«; mit, że wszyscy ludzie są wolni i jeśli tylko chcą, to mogą pracować, zaś jeśli nie są zadowoleni ze swojego przełożonego, to mogą odejść i szukać pracy gdzie indziej; mit, że aktualny porządek społeczny respektuje prawa człowieka i w związku z tym sam zasługuje na szacunek; mit, że każdy, kto jest pracowity, może zostać przedsiębiorcą, lub, co gorsze, mit, że sprzedawca uliczny jest w równym stopniu przedsiębiorcą, co właściciel wielkiej fabryki; mit, że istnieje powszechne prawo do edukacji, podczas gdy spośród wszystkich brazylijskich dzieci rozpoczynających szkołę podstawową tylko niewielka część zaczyna kiedykolwiek studia uniwersyteckie; mit o równości wszystkich ludzi, w sytuacji, gdy wciąż słyszy się pośród nas słowa: »Czy wiesz, do kogo mówisz?«; mit o heroizmie klas uciskających jako obrońców »chrześcijańskiej cywilizacji Zachodu« przed »materialistycznym barbarzyństwem«; mit o miłosierdziu i hojności elit, podczas gdy to, co rzeczywiście one robią jako klasa społeczna, sprowadza się do popierania »dobrych uczynków«, (na podstawie których tworzy się następnie mit o »bezinteresownej pomocy« [...]); mit, że panujące elity, »uznając swoje powinności« wspierają rozwój ludu, a zatem lud, w geście wdzięczności, powinien przyjmować słowa elit i pozostawać w zgodzie wobec nich; mit, że bunt jest grzechem przeciwko Bogu; mit, że własność prywatna jest fundamentalna dla osobistego rozwoju człowieka*

¹² „Podbój” to śródtytuł Freire’go (s. 108) – przypis H. Kostyło.

¹³ Nie krytykuję w tym punkcie samych mediów, lecz sposób, w jaki są one wykorzystywane.

(tak długo, jak długo uciskający są jedynymi prawdziwymi istotami ludzkimi); mit o pracowitości uciskających oraz lenistwie i nieuczciwości uciśnionych, podobnie jak i mit o naturalnej niższości uciśnionych i wyższości uciskających¹⁴ (s. 109–110).

Dzielenie i rządzenie (s. 111) to drugi śródtytuł rozdziału czwartego, w którym jest omówiony kolejny podstawowy wymiar teorii działania uciskającego. Dzielenie uciśnionych polegające na niedopuszczaniu do ich jednoczenia się, pogłębianie wśród nich podziałów i wzajemna izolacja pozwalają uciskającym na utrzymanie swojej pozycji władców. Jednym z wymiarów dzielenia jako formy działania kulturowego podtrzymującego ucisk jest takie widzenie problemów szczegółowych, które gubi z pola widzenia wymiar całościowy. Innym jest niwelowanie przez uciskających w świadomości ludu istnienia konfliktu klas i zastępowanie go ideologią harmonii społecznej. Podział i rozproszenie uciśnionych jest utrzymywane przez następujące działania. *Wpływanie na działalność związków zawodowych, faworyzowanie pewnych »przedstawicieli« zdominowanych klas (którzy faktycznie reprezentują uciskającego, nie zaś swoich własnych towarzyszy); promowanie tych jednostek, które wykazują zdolności przywódcze i mogłyby stanowić zagrożenie, jeśli nie zostałyby w taki sposób »zmiękczone«; rozdawnictwo korzyści dla niektórych, zaś kar dla innych: wszystkie te działania są sposobami dzielenia w celu utrzymania systemu faworyzującego elitę. Są to formy działania, które wykorzystują, bezpośrednio lub pośrednio, jeden ze słabych punktów uciśnionych: ich podstawowy brak bezpieczeństwa [...]*

Poza tym uciskający wiedzą z doświadczenia, jaka jest cena odrzucenia zaproszenia, które jest im oferowane w celu niedopuszczenia do ich zjednoczenia jako klasy: utrata pracy i znalezienie swoich nazwisk na „czarnych listach” oznacza w najlepszym wypadku niemożliwość znalezienia innej pracy. Ich podstawowy brak bezpieczeństwa jest w ten sposób bezpośrednio związany ze zniewoleniem ich pracy (s. 114).

W następnym podrozdziale dotyczącym manipulacji Freire zwraca uwagę na zabiegi władców mające na celu utrzymanie ludu w jak największej nieświadomości i niedojrzałości politycznej. Gdy całkowite dławienie ludu zawodzi i można zaobserwować wynurzanie się uciśnionych z jednowymiarowej rzeczywistości, uciskającym potrzebna jest manipulacja dla utrzymania *status quo*. Jej celem jest podtrzymanie bezrefleksyjności ludu, niedopuszczenie do obudzenia świadomości klasowej. Działa jak anestetyk, chroniąc przez myśleniem i rozumieniem. Służy temu kolejny mit: *prezentowanie ludowi przez burżuazję siebie jako modelu, z którego lud może odczytać możliwość własnego awansu* (s. 116). Innym sposobem manipulacji jest: *zaszczepienie w jednostkach bur-*

¹⁴ Memmi odwołuje się do obrazu, jaki kolonizator tworzy sobie na temat kolonizowanego: „Przez swoje oskarżenie kolonizator tworzy obraz kolonizowanego jako człowieka leniwego. Decyduje on, że lenistwo staje się elementem konstytutywnym samej natury kolonizowanego”.

żuazyjnego pragnienia osobistego sukcesu (s. 119). Elity czasami wykorzystują do tego populistycznych liderów. Mają oni wtedy cechy obu grup społecznych i tylko w niewielkim stopniu, o ile w ogóle (s. 119) mogą służyć rewolucji.

Inwazję kulturową uznaje Freire za ostatnią cechę teorii anty-dialogicznego działania. Podbój za pomocą inwazji kulturowej to sytuacja, w której *najeżdźcy penetrują kulturowy kontekst innej grupy i, ignorując jej potencjał, narzucają napadniętym swoje własne widzenie świata, a także powstrzymują ich twórczość, blokując ich ekspresję* (s. 121). Napadnięci są ofiarami, przedmiotami oddziaływań najeżdźców. Inwazja kulturowa prowadzi do dominacji, jest zarówno jej narzędziem, jak i efektem.

Szersza struktura społeczna charakteryzująca się sztywnością i uciskiem przekłada się na podobne stosunki wychowawcze w domach i szkołach. Autorytaryzm zewnętrznego środowiska społecznego sprzyja autorytaryzmowi w stosunkach rodziców i dzieci. Dzieci wcześniej internalizują autorytet rodzicielski, który przynoszą do szkoły i tym łatwiej podporządkowują się autorytetowi nauczyciela. Młodzież wćwiczona w nakazy i zakazy, posługuje się też tym schematem w życiu zawodowym. Stąd klasa profesjonalistów brazylijskich jest przekonana, bez względu na profil swojego wykształcenia, że zanoszą swoją wiedzę ciemnemu ludowi. Gdy ten nie chce jej przyjąć, pojawia się w myśleniu większości profesjonalistów (czy to z dyplomem uniwersyteckim, czy bez niego) mityczne przekonanie już nie tylko o ciemności i lenistwie ludu, ale też o jego niższości, niezaradności i niewdzięczności (s. 125). Ukształtowanie profesjonalistów przez kulturę dominacji powoduje konieczność ich *odzyśkania* w trakcie rewolucji.

By można było ich »odzyskać«, konieczne jest, aby przywódcy rewolucyjni, przechodząc od tego, co było najpierw dialogicznym działaniem kulturowym, rozpoczęli »rewolucję kulturalną« (s. 127). Zatem podstawowym narzędziem rekonstrukcji społeczeństwa jest kultura, która jest *kulturowo przetworzona przez rewolucję* (s. 127).

Freire wielokrotnie pokazuje związek kultury z rewolucją: *proces rewolucyjny interpretuje jako dialogiczne działanie kulturowe, z którego w momencie, gdy nastąpi już przejście władzy, wynika »rewolucja kulturalna«*. Na obu etapach konieczny jest poważny i głęboki wysiłek nastawiony na budzenie świadomości. *Jest to konieczny środek, przez który ludzie – drogą autentycznej praxis – pozostawiają za sobą status przedmiotów po to, by przyjąć status historycznych Podmiotów* (s. 128).

Gdy spojrzymy na społeczeństwo jako całość, to zobaczymy, że nie może się ono rozwijać pod rządami najeżdźcy, gdyż nie jest wtedy *istotą dla siebie* i nie ma siły na własne decyzje polityczne, ekonomiczne i kulturalne. Wtedy dokonuje się modernizacja społeczeństwa kierowana z zewnątrz, a nie jego rozwój.

Na tym kończy się wstępna – w ocenie samego autora – analiza teorii działania anty-dialogicznego. Przed przejściem do teorii działania dialogicznego Freire zatrzymuje się jeszcze nad sposobem formułowania się przywództwa rewolucyjnego. Autentyczny przywódca musi kochać lud i odkryć siebie w jego

rzeczywistości i odwrotnie – lud musi dostrzec siebie w przywódcy. Kontakt przywódców z ludem jest spontanicznie dialogiczny, gdy rozpoznają oni siebie jako jedność będącą zaprzeczeniem elit uciskających. Gdy przywódcy odczuwają dystans wobec ludu, który najczęściej jest wzajemny, nie może dokonać się prawdziwa rewolucja.

Ponieważ przywódcy – aby w ogóle mogło dojść do rewolucji – potrzebują ludu, który by się do nich przyłączył, lecz jednocześnie nie ufają ludowi, w którym także brak jest ufności, są oni wystawieni na pokusę korzystania z tych samych procedur, których używają elity panujące w celu uciskania. Racjonalizując swój brak zaufania do ludu, przywódcy mówią, że niemożliwe jest wejście w dialog z ludem przed przejęciem władzy, przez co opowiadają się za anty-dialogiczną teorią działania. Od tego momentu – dokładnie tak jak elity panujące – starają się oni podbić lud: stają się mesjanistyczni; korzystają z manipulacji i przeprowadzają inwazję kulturową. Postępując tymi drogami, drogami ucisku, nie dojdą oni jednak do rewolucji; a jeśli dojdą, to nie będzie to autentyczna rewolucja (s. 134).

Dialogiczna teoria działania jest przybliżona w podrozdziale *współpraca* (s. 135). Istotą tej teorii jest współpraca dwóch Podmiotów, które współdziałają, aby zmienić świat. Fundamentem rozważań jest odwołanie do filozofii M. Bubera: *dialogiczne »Ja« wie, że to właśnie »Ty« (>nie-Ja«) przywołało jego własne istnienie. Wie ono także, że »Ty«, które przywołało jego istnienie, tworzy z kolei »Ja«, które posiada w swoim »Ja« owo »Ty«. W dialektyce tej relacji »Ja« i »Ty« stają się w ten sposób dwoma »Ty«, które stają się dwoma »Ja« (s. 135).*

Dialogiczna teoria podkreśla, że przywódcy rewolucyjni są potrzebni ludowi, ale nie są jego właścicielami i nie mają prawa, by kierować lud na ślepo ku jego własnemu zbawieniu (s. 136). Współpraca z ludem prowadzi do współautorstwa w wyzwaniu. Narzędziem jest dialog.

[...] teoria dialogiczna wymaga, by świat został »odślonięty«. Nikt jednak nie jest w stanie odślonić świata dla drugiego. Choć jeden Podmiot może rozpocząć odślanianie świata ze względu na innych, to jednak inni także muszą stać się Podmiotami tego aktu. Poparcie ze strony ludu staje się możliwe dzięki odślanianiu świata, a także odślanianiu samego ludu, w autentycznej praxis (s. 136–137).

Jedność dla wyzwolenia (tytuł podrozdziału) jest działaniem polegającym na zjednoczeniu się uciśnionych i przywódców z uciśnionymi. Może się to dokonywać tylko w *praxis*. *Praxis* wyzwolenia jest dużo trudniejsze niż *praxis* ucisku. Jedność elity rządzącej, mimo wielu wewnętrznych podziałów, jest zagwarantowana przez fakt posiadania wspólnego zagrożenia własnych interesów – ludu. Wyzwolenie natomiast wymaga wspólnoty, którą trzeba zbudować [...] *dochodzenie przez uciśnionych do jedności domaga się pewnej formy działania kulturowego [...] (s. 141). Natomiast jedność grupy przywódców rewolucyjnych wyrasta z komunii ze (zjednoczonym) ludem (s. 140).*

Ponieważ jedność uciśnionych zakłada solidarność między nimi (s. 141), muszą oni być świadomi bycia uciśnioną jednostką (s. 141) lub świadomi przynależności do warstwy uciśnionych. Jest to trudne dla ludzi żyjących na wsiach

w Ameryce Łacińskiej, którzy nie wiedzą nic o świecie rozciągającym się poza granicami ziemi ich pana, a sami traktują siebie jako część przyrody, [...] *często uważają, że są tacy sami jak zwierzęta i drzewa* (s. 142). Ponadto przemoc ucisku jest w pewnym sensie niewidzialna dla uciśnionych zarówno na wsi, jak i w mieście. Na wsi jest ona zbyt blisko, skupiona w [...] *pojedynczym, zwartym centrum, gdzie zapadają decyzje o ucisku; ludzie uciśnieni w mieście żyją w rozszerzającym się kontekście, w którym centrum, gdzie wydawane są polecenia dotyczące ucisku, jest pluralistyczne i złożone* (s. 142). Mimo tej różnicy formy działania kulturowego i ich cele są takie same.

Przeciwieństwem anty-dialogicznej manipulacji jest dialogiczna *organizacja* (tytuł kolejnego podtytułu) ludu przez przywódców rewolucyjnych. Jest ona czymś więcej niż jedność. [...] *dążenie przywódców do jedności jest także z konieczności próbą zorganizowania ludu, domagającą się świadectwa dla faktu, że wyzwolenie jest wspólnym zadaniem* (s. 143). To świadectwo dowodzi, że rewolucja ma charakter kulturowy i edukacyjny. Autentyczne świadectwo zawiera w sobie ryzyko niepowodzenia (np. brak natychmiastowego poparcia ze strony ludu), ale jako konkretne działanie polegające na konfrontacji ze światem i ludem jest dynamiczne i od początku wpływa na kontekst.

Zasadnicze elementy świadectwa, które nie różnią się historycznie, obejmują: spójność między słowami i czynami; odwagę, która skłania świadka do tego, by stawać wobec istnienia jako ciągłego ryzyka; radykalizację (nie sekciarstwo) prowadzącą zarówno świadka, jak i osoby przyjmujące świadectwo do coraz szerszego działania; odwagę kochania (która w najmniejszym stopniu nie jest przystosowaniem się do niesprawiedliwego świata, lecz raczej przekształcaniem tego świata ze względu na postępujące wyzwolenie ludzi) oraz wiarę w ludzi, gdyż to właśnie wobec nich składane jest świadectwo – choć świadectwo składane wobec ludu może również wpływać na elity panujące z racji dialektycznych relacji istniejących między nimi (elity odpowiadają na to świadectwo w swój zwyczajny sposób) (s. 143–144).

Dialogiczna, autentyczna organizacja ludu wymaga autorytetu i wolności. Ważna jest relacja tych dwóch stanów, aby nie popadać z jednej strony w autorytaryzm, a z drugiej w rozpasanie. *Autorytet jest w stanie uniknąć konfliktu z wolnością tylko wtedy, gdy jest to »wolność w procesie stawania się autorytetem«.* *Hipertrofia jednej z tych rzeczy powoduje atrofię drugiej. Podobnie jak autorytet nie może istnieć bez wolności i vice versa, autorytaryzm nie może istnieć bez zaprzeczania wolności, rozpasanie zaś bez zaprzeczenia autorytetu* (s. 145–146).

Ostatni podrozdział rozdziału czwartego, kończący całą książkę, to *synteza kulturowa* (s. 146). Dialogiczne działanie kulturowe zmierza do przewyciężenia *antagonistycznych sprzeczności obecnych w strukturze społecznej, dochodząc w ten sposób do wyzwolenia ludzi* (s. 146). Proces syntezy kulturowej przeprowadzają aktorzy na otaczającej ich rzeczywistości, są Podmiotami zmieniającymi bieg historii, nie ma tu widzów. Synteza kulturowa „atakuje”

istniejącą kulturę, [...] która jest siłą zachowującą dokładnie te struktury, przez które została utworzona. Działanie kulturalne, jako działanie historyczne, jest instrumentem zastąpienia kultury panującej, wyalienowanej oraz alienującej. W tym sensie każda autentyczna rewolucja jest rewolucją kulturalną (s. 147).

Fundamentem działania przywódców rewolucyjnych jest lud i ich unia z ludem. Nie oznacza to jednak, że przywódcy mają poprzestać w swoich działaniach na oczekiwaniach ludu, związanych na przykład z podwyżką płac.

Rozwiązanie znajduje się w syntezie: przywódcy muszą z jednej strony utożsamić się z żądaniem ludu dotyczącym wyższego wynagrodzenia, z drugiej zaś, muszą przedstawić sens tego żądania jako problem. Czyniąc to, przedstawiają jako problem realną, konkretną, historyczną sytuację, w obrębie której jednym z aspektów jest żądanie dotyczące wynagrodzenia. Przez to stanie się jasne, że samo żądanie nie może zawierać w sobie ostatecznego rozwiązania. Istotę tego rozwiązania można znaleźć w cytowanym wcześniej wystąpieniu biskupów z Trzeciego Świata, że »jeśli pracownicy nie staną się w jakiś sposób posiadaczami swojej pracy, żadne reformy strukturalne nie będą skuteczne; [...] muszą oni być właścicielami swojej pracy, nie zaś sprzedawcami, [...] ponieważ każde kupowanie lub sprzedawanie pracy jest rodzajem niewolnictwa« (s. 150).

W przedostatnim akapicie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire’go znajdujemy wyjaśnienie, czy tytułową pedagogię należy rozumieć bardziej jako teorię czy bardziej jako praktykę.

Niniejsza praca zajmuje się bardzo oczywistą prawdą: podobnie jak ciemiężca potrzebuje teorii działania uciskającego w celu uciskania, tak i uciśnieni potrzebują teorii działania w celu dojścia do wolności (s. 150).

Zatem „Pedagogia uciśnionych” jest przedstawieniem teorii praktyki wyzwalania.

Summary

Consignment of pedagogy of the oppressed by Paul Freire

Key words: Banking education, pedagogy, oppression, problem-posing education, emancipation, P. Freire

In this article the author presents the content of the seminal Freire’s book, *Pedagogy of the Oppressed*, which has not been yet published in Polish. The presentation of the current of Freire’s thought is accompanied by the numerous quotations. In the introduction to the article, the author locates Freire’s philosophy in the context of pedagogical discourses.

Recenzentka: Renata Górska

IDEA EDUKACJI CAŁOŻYCIOWEJ W ŻYCIU I TWÓRCZOŚCI JERZEGO GROTOWSKIEGO

Liczne tytuły publikacji, jakie napotka czytelnik podczas lektury bibliografii dotyczącej Jerzego Grotowskiego, ukazują postać tego wybitnego twórcy m.in. jako reżysera teatralnego, wielkiego reformatora teatru XX wieku, twórcę metody aktorskiej, antropologa teatru, przewodnika duchowego, mistyka, guślarza, hohsztaplera, eksperymentatora... (Baszindżagian 1999; Kompel, Woszczerowicz 2004; Ziółkowski 2007). Niekiedy w treściach publikacji pojawia się także określenie: pedagog. Głównie dotyczy ono jednak działalności Grotowskiego związanej z wypracowaną przez stworzony przez niego Zespół Teatru Laboratorium, światowej sławy metodą i techniką aktorską. Na stronie internetowej Instytutu im. J. Grotowskiego pierwsze zdanie jego biogramu brzmi: „Reżyser teatralny, praktyk i teoretyk kultury, badacz zachowań ludzkich w sytuacjach metacodziennych” (Jerzy Grotowski 1933–1999. Biogram 2010).

Jerzy Grotowski urodził się 11 sierpnia w 1933 roku w Rzeszowie. Jeszcze w dzieciństwie zetknął się dzięki matce, z możliwością lektury książek, co podczas trwającej wówczas II wojny światowej łączyło się z koniecznością dokonywania przez matkę, nieraz z narażeniem życia, wypraw pieszych ze wsi Nienadówka na Rzeszowszczyźnie do pobliskiego miasta. Dzięki zdobywanym w ten sposób lekturom Grotowski jako dziecko przeczytał m.in. książkę „Ścieżkami Jogów” Paula Bruntona. Wywarła ona ogromne wrażenie na młodym wówczas chłopcu, a jej treść wywarła wpływ na całe jego przyszłe życie. Inną, komplementarną ważną lekturą, zakazaną przez ówczesnego proboszcza do samodzielnego czytania przez wiernych, było Pismo Święte (With Jerzy Grotowski. Nienadówka 1980). Te wczesnobiograficzne fakty ukazują, iż już w dzieciństwie Jerzego Grotowskiego charakteryzowała potrzeba dokonywania prób niepotocznego rozumienia otaczającego go świata. Dwie lektury i dwie wielkie tradycje: poszukiwania duchowe w tradycji Wschodu oraz dialog z tradycją Zachodu, wywarły na młodym Jerzym Grotowskim piętno, kształtujące kierunki jego przyszłych poszukiwań. Kształtowały one również jego drogę życiową, w której praca zawodowa stanowić miała nieoderwalną część samodoskonalenia się i ścieżki poszukiwań artystycznych i antropologicznych. W tym duchu – dążenia do odkrywania przesłoniętej a kształtującej życie i osobę człowieka prawdy, zdobywania sprawdzalnej, powtarzalnej, choć subtelnej wiedzy, tworzenia indywidualnych metod i narzędzi poznawczych

oraz wysokich wymagań etycznych – rozumiem pojęcie edukacji całościowej, na użytek niniejszego artykułu.

W 1955 roku Jerzy Grotowski został absolwentem Wydziału Aktorskiego PWST w Krakowie, a przez następny rok 1956 studiował reżyserię w moskiewskim Gosudarstwiennym Instytucie Teatralnego Isskustwa im. Łunaczarskiego.

W 1959 roku przeniósł się na stałe do Opolą, gdzie wraz krytykiem literackim i teatralnym Ludwikiem Flaszenem, objął kierownictwo artystyczne Teatru 13 Rzędów, który następnie przekształcił w, tak słynny na świecie w latach późniejszych, Teatr Laboratorium. W okresie twórczości związanej z działaniami Teatru Laboratorium najpełniej wyrażona została najbardziej dotąd nowatorska i przełomowa na gruncie teatru światowego idea, udostępniona czytelnikom w zredagowanej przez Eugenio Barbę książce Jerzego Grotowskiego pt. „Ku teatrowi ubogiemu” (1968). Reżyser postulował w niej ogołocenie teatru ze wszystkich nie niezbędnych elementów i pozostawienie jedynie tych, bez których teatr przestaje już istnieć. Grotowski działania poszukiwawcze w tym czasie określał m.in. terminem „via negativa”. Istota tego pojęcia, zaczerpniętego z wczesnośredniowiecznej teologii negatywnej, polegała na odrzucaniu, pozbywaniu się – przy określaniu istoty poznania – tych elementów, które mogą zostać odrzucone. W przypadku prac Grotowskiego dotyczyło to zarazem zewnętrznych form związanych z teatrem: scenografii, kostiumów, ale także stanowiło część pracy duchowej, jakiej dokonywał w tym czasie Zespół, w tym także metody aktorskiej, odrzucającej „granie” na rzecz „bycia, autentyczności aktora, kenozy – aktu wewnętrznego ogołocenia się i oddania¹. Ten okres w twórczości Jerzego Grotowskiego nierozzerwalnie związany jest ze współdziałaniem z członkami Zespołu Artystycznego Teatru Laboratorium. W tym punkcie idea edukacji całościowej w odczytaniu Grotowskiego dotyka nie tyle uczenia się przez całe życie, ale dotyczy także dosłownie – całości życia w chwili obecnej: wszystkich jego sfer, bez rozdziału na życie prywatne i publiczne. Grotowski realizował to wprost: jego aktorzy, kierownik literacki i on sam jako reżyser stanowili Zespół w sensie zarówno zawodowym, jak i duchowym: obowiązywała ich jednakowa surowa dyscyplina zarówno ducha, jak i ciała, wywodząca się z tradycji i etyki innego polskiego Zespołu teatralnego – Reduty Juliusza Osterwy. Twórcom Teatru Laboratorium towarzyszyło nie tylko odrzucenie sztampowych środków z dziedziny teatru, typowej gry aktorskiej polegającej na „wczuwaniu się” bądź udawaniu, ale także minimalizm materialny, wstrzemięźliwość i asceza w życiu osobistym, skupienie i oddanie pracy zawodowej, która stanowiła także element pracy na sobą, była częścią osobistego życia wszystkich członków Zespołu. Miała ona na nie bezpośredni wpływ, w sensie profesjonalizmu zawodowego, twórczości wyrażającej się w perfekcyjnym efekcie artystycznym, ale i w osobistym rozwoju duchowym.

¹ Najpełniejszą realizację tej idei stanowi twórczość aktorska Ryszarda Cieślaka, najwybitniejszego aktora Teatru Laboratorium, zwanego na świecie Księciem Zawodu, po jego wstrząsającej i przełomowej roli w Księciu Niezłomnym wg Calderona – Słowackiego (1965).

Ta praktyka zaowocowała w późniejszym etapie życia i twórczości Grotowskiego ideą „człowieka całkowitego”.

Poowym radykalnym uprzątnięciu teatru, zwanym również przez badaczy twórczości Jerzego Grotowskiego etapem „teatru ubogiego”, elementami, które pozostały okazał się aktor i widz. To właśnie oni – ludzie i ich osobiste relacje, dążenia, wykraczanie poza samorealizację dzięki pracy, której celem nadrzędnym było oddanie, powierzenie się drugiemu człowiekowi w bezpośrednim spotkaniu, stały się na kilkanaście kolejnych lat kluczową osią zagadnień poruszanych przez poszukiwania teatralno-kulturowe i antropologiczne prowadzone przez Grotowskiego. Dążenia i cele tego okresu pracy Grotowski określał mianem „obcowania” bądź „teatrem uczestnictwa”. Po ponad 10 latach prac łącznie w Opolu, a następnie we Wrocławiu, Zespół stopniowo rozpoczął proces szerokiego otwierania się na spotkanie z widzami, którzy z czasem zaczęli stawać się nie tylko, jak dotąd, nielicznymi² „świadkami” powierzanych widzom, w „akcie całkowitym” aktorskiej kreacji, przedstawień teatralnych Teatru Laboratorium, lecz stopniowo zaczęli być także zapraszani do czynnego w nich współdziałania. W ówczesnych czasach zapoczątkowało to wielki przełom, nazwany później przez Kazimierza Brauna II Reformą Teatru (Braun 1979). Etap ten stanowiły w latach 70. eksperymentalne spektakle, które zaczynały stawać się wyrazem nowej idei Grotowskiego – idei kultury czynnej. Głównym elementem tego etapu prac Jerzego Grotowskiego było „(...) badanie warunków, w których człowiek działa prawdziwie i z całkowitym oddaniem – osiągając pełnię indywidualnego potencjału ludzkiego i twórczego” (Biogram 2010). Najpełniej idea kultury czynnej znalazła wyraz w tekście „Święto”, opublikowanym w języku francuskim: „Jour saint et autres textes”, w Wydawnictwie Gallimard, w 1974 roku.

Idee święta, obcowania, teatru uczestnictwa, kultury czynnej oparte były na potrzebie i postulatcie odzyskania zatraconej całkowitości. Grotowski z działań lat poprzednich wywodził ideę „aktu całkowitego” – takiego działania i bycia w świecie, w którym człowiek na nowo odnajdzie pełnię człowieczeństwa poprzez działanie niepołowiczne. U swych podstaw miała ona przesłanie pedagogiczne, a ze względu na adresatów działań Grotowskiego – młodzież, osoby dorosłe i w wieku dojrzałym, doświadczenia te wpisują się w nurt andragogiki. Grotowski upatrywał możliwość przełamania połowiczności egzystencji w przewyciężaniu osobistych dualizmów: podziału na ciało i umysł, rozum i serce, myśl i czyn. Ten postulat miał wg Grotowskiego głębokie uzasadnienie etyczne. Jako reżyser i pedagog przez wiele lat pracował w teatralnych warunkach laboratoryjnych, niemal eremickich, odcinając się od świata i rozproszenia. Stopniowo, wraz z postępującą wiedzą i umiejętnościami dotyczącymi uprofesjonalnionej techniki aktorskiej, zapewniającej powtarzalność efektu artystycznego, przygotowywał on Zespół Teatru Laboratorium do dokonania

² Na wiele z przedstawień Grotowskiego widzowie nie kupowali biletów, lecz aby móc uczestniczyć w pracach Zespołu jako świadek – widz, należało zostać wstępnie wybrany przez Zespół, po złożeniu niekiedy pisemnego zgłoszenia, by stać się świadkiem rozgrywającego się spektaklu – otrzymywało się wejściówki. Zob.: Pod drzwiami (1971).

owego szerszego otwarcia na widzów – współuczestników. Miał świadomość, że przy aktywnym udziale nieprzygotowanych uczestników z zewnątrz, działania takie nie mogą podlegać jedynie regułom tzw. „spontaniczności”, która poprzez serię chaotycznych działań, ekscesów czy płytkiego sentymentalizmu wobec przyrody i ludzi wobec siebie wzajemnie – spowoduje zakłamanie idei obcowania z innymi „takim, jakim się jest całym”. Jako reżyser-pedagog dostrzegał on te niebezpieczeństwa. Grotowski uznawał, że konstrukcja świata społecznego ma odzwierciedlenie w teorii ról społecznych i – paradoksalnie – to właśnie celowo stwarzane sytuacje parateatralne, tzw. sytuacje „metacodzienne” i czynny udział w nich, angażujący przeżycia uczestników, mogą na jakiś czas pozwolić człowiekowi na zawieszenie jego codziennej społecznej „gry”. Organizując i planując warsztaty dla młodzieży i osób dorosłych, stawiał im za cel zawieszenia chwilowe codziennej, społecznej „gry”. Owocem owego procesu było odkrycie przez uczestników siebie samego jako działającego, czyniącego, będąc zarazem niepodzielnym. Realizacje i spotkania parateatralne, które wówczas powstały, takie jak Uniwersytet Poszukiwań Teatru Narodów (1975) Complex Research Program (Kompleksowy Program Badawczy; 1972–1974) – z czasem przekształcone w Special Project (1973–1976), Spotkania robocze (1974–1975), Medytacje na głos (1974–1981), Acting Therapy (1975–1977), Zdarzenie (1975), Twoja Pieśń (1975–1976), Otwarcia – miasto Wrocław (1976), Nocne Czuwania (1976–1977), Droga (1977–1979), Góra Płomienia (przekształcone później w Przedsięwzięcie Góra; 1977), Czuwanie (1978–1979), Drzewo Ludzi (1979–1981), (Teatr Laboratorium 2010) – stanowiły formy wielotygodniowych warsztatów, performansów. Adresowane były one do dorosłych uczestników, którzy przybywali w wyznaczone miejsca, zazwyczaj na łonie przyrody, z dala od cywilizacji i włączali się w starannie przemyślane, zaaranżowane i wyznaczone reguły działań. Działania te, pod kierownictwem aktorów Teatru Laboratorium – poszczególnych kierowników warsztatów, jednoczyły ludzi wg definiowanych kluczowych, generowanych przez nich potrzeb, aspiracji i wybranych form wyrazu. Były m.in. warsztaty oparte na ruchu, mowie, tańcu, a także obszary spotkania – obcowania, podczas realizacji których uczestnicy inicjowali własne działania, dzieląc je z tymi współuczestnikami, którzy także wyrażali taką potrzebę. Komunikacja między uczestnikami opierała się w dużej mierze na działaniach niewerbalnych, co pomagało w porzucaniu utartych sposobów zachowania się w sytuacjach i okolicznościach. Doświadczenia te później, już po zakończeniu spotkań, można było wnosić bądź odwoływać się nich, jako do rdzennego doświadczenia własnego istnienia, podczas powrotu do codziennego życia i w potocznych, codziennych relacjach społecznych³. Mimo podobieństwa, działania te nie miały

³ Tak, jak wielu było uczestników tych stażów, tak wiele opinii o nich – od zdecydowanie krytycznych po entuzjastyczne. Zob. m.in.: L. Kolankiewicz, Na drodze do kultury czynnej. O działalności Instytutu Grotowskiego Teatr Laboratorium w latach 1970–1977, Wyd. Instytut Aktora – Teatr Laboratorium, 1978.

na celu psychoterapii czy psychodramu, choć te elementy również rozwijały się, w owym czasie, w świecie naukowym⁴. Jednak Grotowski nie stawiał sobie na celu zbiorowych działań terapeutycznych czy medycznych⁵. Działania Grotowskiego i jego Zespołu wniosły prekursorski wkład w dziedzinie andragogiki, ponieważ dotyczyły m.in. praktyki warsztatowej i współpracy z osobami dorosłymi metodami parateatralnymi, lecz celem tych działań nie było tworzenie przedstawienia, lecz osobisty rozwój doświadczeń poszczególnych osób, umożliwienie im nietypowego doświadczenia samych siebie poprzez zaplanowane działanie w grupie bądź indywidualne.

Spotkania te, oprócz wielu innych znamienych, miały jednak jedną zasadniczą cechę, która odróżniała je od dotychczasowej twórczości zespołu Teatru Laboratorium. W działaniach tych najistotniejsze było czynienie, rozumiane jako droga, a nie cel, proces, a nie „dzieło końcowe”. Z tych przyczyn przedsięwzięcia związane z kulturą czynną zapoczątkowały światowy przełom także w rozumieniu animacji kultury! Grotowski i jego współpracownicy po raz pierwszy w dotychczasowej rzeczywistości kulturowej zaproponowali alternatywę także dla upowszechniania kultury. Odtąd upowszechnianie dotyczyło nie tylko gotowych produktów kultury – dzieł sztuki, ale czynnego w niej uczestnictwa, współtworzenia, a nie tylko konsumowania jej wytworów przez uczestników. Przyczyniło się tym przełomowym działaniem związanym z tzw. okresem „kultury czynnej” do międzynarodowego rozkwitu kulturalnego ruchu amatorskiego.

To właśnie tym prekursorskim ideom Jerzego Grotowskiego zawdzięczamy dziś wszystkie niemal obecne działania animacyjne w obszarze kultury, w których obecnie mamy, także jako już dorośli ludzie, możliwość uczestniczyć. Aktywizacja edukacyjno-kulturalno-rozwojowa osób dorosłych, wpisana jest już niemal apriori w postulowane programy kulturalne Unii Europejskiej, w strategię rozwojowe Wydziałów Kultury poszczególnych miast, jednostek Urzędów Miejskich i Gmin, stanowi często odrębny kierunek studiów uniwersyteckich. Wpisała się niemal już niedostrzegalnie jako stały i oczywisty element krajobrazu kulturalnego współczesnego świata. Te dzisiejsze szeroko pojęte działania zawdzięczamy ówczesnym pionierskim realizacjom Zespołu Teatru Laboratorium. Przyczyniły się one w Polsce i na świecie także do rozwoju m.in. performansu (zaplanowanego tworzenia w działaniu)⁶ oraz rozwo-

⁴ Co nie wyklucza, iż wśród osób, które przybywały na owe spotkania – działania, znajdowały się osoby poszukujące, które doznawały dzięki czynnemu uczestnictwu pewnego rodzaju psychologicznych „otwarć”, w przyszłości być może definiowalnych w terminach psychiatrycznych czy psychologicznych.

⁵ Choć podczas spotkań UPN gościli i prowadzili konsultacje zainteresowani samorozwojem i wpływem diety na samopoczucie człowieka psychologzy i lekarze, m.in. dr Jan Kwaśniewski; zob. też: J. Dowłasz, Psycholog u Grotowskiego, Życie Literackie nr 38, 1977.

⁶ W odróżnieniu od happeningu, którym z założenia wiele działań jest przypadkowych, zdanych na los i nie mają one założonego celu, reguł i założonych form działania (ang. it happen – zdarzyć się, to perform – do wykonania).

ju nurtu tzw. edukacji w działaniu (edukacji procesualnej), a także stanowią, wspomniane już, podwaliny współcześnie rozumianej, niemal w oczywistym dla nas kształcie tak pojmowanej dziś, animacji kultury.

W II połowie lat 70. istotnym nurtem prac Grotowskiego stało się badanie technik rytualnych, wywodzących się z tradycji źródłowych wielu narodów. W ramach prowadzonego przez siebie projektu Teatr Źródeł, realizowanego z międzynarodową grupą uczestników z różnych kontynentów, kultur i tradycji, Grotowski pragnął rozpoznawać działania, które zwracają ludzi ku źródłom życia. Ku bezpośredniej, niejako pierwszej percepcji. Temu, co jest w nas organiczne, a za jego pośrednictwem ku odczuwaniu życia, obecności, świadomości istnienia. Dzięki temu podejściu Grotowski stał się jednym z prekursorów rozpoznających punkty przecięcia teatru i antropologii. Tą ścieżką potoczyły się również dalsze samokształceniowe poszukiwania Grotowskiego jako dojrzałego człowieka. W pewnym sensie porzucił on fizycznie swój „erem” mający siedzibę w Teatrze Laboratorium we Wrocławiu oraz w Brzezince, które to miejsca od tamtej pory stały się bazą wypadową podczas licznych światowych podróży warsztatowo-badawczych. Po otwarciu się i skonfrontowaniu własnych metod pracy z widzami – uczestnikami spektakli, a następnie z szerokim rzeszami uczestników projektów z okresu parateatralnego, Grotowski rozpoczął kolejny etap swoich poszukiwań. Po wieloletnich doświadczeniach ze spotkań z setkami ludzi z różnych krajów, dostrzegł on i rozpoczął wyodrębniać pojawiające się pewne wspólne podstawy, które nazwał technikami źródłowymi, a które w szczególności, głęboki i nasycony głębokim sensem związanym z istnieniem człowieka, pojawiają się w niemal każdej z najstarszych kultur w niepowtarzalny, jedyny i charakterystyczny dla jej twórców sposób. Projekt ten nazwany Teatrem Źródeł, dzięki wieloletnim podróżom zespołu pozwolił Grotowskiemu i uczestnikom zgłębić m.in. tradycje ludów Tahiti, Indii, gdzie zetknął się z tradycją indyjskich Baulów, Voodoo i innymi (Kosiński 2009, s. 289–294). W każdym z tych miejsc wraz z miejscową ludnością grupa robocza współuczestniczyła w obrzędach panującej tam tradycji, a uczestnicy zgłębiali mądrość jej rytuałów. Dzielili się także swoją twórczością i wynikająca z niej wiedzą, sposobami doświadczania świata, zyskując szacunek i uznanie rodzimej ludności. Te wieloletnie podróże przyniosły w efekcie owoce, jakimi było dotarcie do tradycji rytualnej muzyki i odnalezienie przez Grotowskiego tradycji pieśni wibracyjnych stworzonych przez ludy zamieszkujące Wyspy Karaibskie. Ta właśnie tradycja wraz z jej rytualną obrzędowością została ostatecznie przez Grotowskiego obrona za obiekt przyszłych prac, poprzez pogłębianie własnej poznawczej metody artystyczno-rytualnej, za pośrednictwem której istnieje dla jej adeptów szansa dotarcia do doświadczania rzeczywistości duchowej.

W 1985 roku we włoskiej Pontederze powstał ośrodek Workcenter of Jerzy Grotowski, w 1996 roku Grotowski zmienił jego nazwę na Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, potwierdzając tym samym wyjątkowe znaczenie swej współpracy ze swoim ostatnim najbliższym współpracownikiem – Thomasem Richardsem. W ostatnim okresie swych życiowych poszukiwań Grotow-

ski zajmował się kwestią przekazu: „Moja praca z Thomasem Richardsem ma charakter „przekazu”. Przekazuję mu to, do czego doszedłem w swym życiu: wewnętrzny aspekt pracy” (Teatr Laboratorium 2010). Okres od 1986 roku znany jest w twórczości Grotowskiego okresem poszukiwań, zwanych „Sztuka jako wehikuł”. Grotowski napisał: „Kiedy mówię o (...) Sztuce jako wehikule, odwołuję się do wertykalności. (...) Nie idzie o to, by się wyrzec części naszej natury; wszystko winno trzymać swe miejsce naturalne: ciało, serce, głowa, coś, co znajduje się „pod naszymi stopami” i coś, co znajduje się „ponad głową”. Wszystko jak linia wertykalna, i ta wertykalność powinna być rozpięta między organicznością i the awareness. Awareness to znaczy świadomość, która nie jest związana z mową (z maszyną do myślenia), lecz z Obecnością” (Grotowski 1992).

Pod koniec życia Grotowski powrócił w Pontederze do swego początkowego stylu pracy, polegającego na osiadłym trybie życia w odosobnieniu, niezmiennie w atmosferze ascezy i skupienia, we współpracy z oddanym mu uczniem i współpracownikami. Pośrednio owocem tej długo nieujawnianej pracy badawczej, m.in. nad rytualnymi pieśniami karaibskimi – jest książka jego duchowego spadkobiercy i ucznia – Thomasa Richardsa pt.: „Pracując z Grotowskim nad działaniami fizycznymi”. Obecnie prowadzący Workcenter Thomas Richards kontynuuje i rozwija poszukiwania. Mario Biagini, kluczowy członek zespołu niemalże od momentu założenia Workcenter, w 2003 roku przyjął funkcję współdyrektora (Biogram 2010).

W ciągu swego intensywnego i generatywnego życia Grotowski nigdy nie założył rodziny. Tytaniczne oddanie pracy sprawiło, iż jego Rodziną byli jego Współpracownicy. Idea edukacji całożyciowej dotyczyła nie tyle tego, w jaki sposób postrzegał on swoje życie i jego cele, ale i w tym, w jaki sposób realizował on swoje powołanie – poprzez czyn. Jako nauczyciel, a dla wielu Mistrz, pracował on z innymi – podejmując współpracę (dopuszczając do współpracy ze sobą) jedynie z tych, którzy byli zdeterminowani i mieli gotowość na podjęcie wieloletnich wysiłków, bez gwarancji sukcesu, bez korzyści zarobkowych: „Osoby chcące pracować w Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards musiały zdecydować się na przynajmniej roczną pracę, trwającą często po 10–14 godzin dziennie, sześć razy w tygodniu. Niektórzy kontynuowali tę współpracę przez kilka, a nawet kilkanaście lat” (Osiński 2009, s. 95). Mimo eremickich warunków pracy Grotowski nie był ani człowiekiem, ani artystą odsuniętym od życia ani „ponad” sprawy tego świata. Owa redukcja zbytków była wg niego redukcją nie „od przedmiotów”, lecz redukcją „do” – redukcją „do człowieka”, do siebie samego. (Grotowski 1976). Leszek Kolankiewicz pisze: „Celowo przypominam tu tę drogę dojścia Grotowskiego i jego Teatru Laboratorium do – tak nazwanego później – teatru uczestnictwa jako wręcz nieuchronną konsekwencję rozwoju jego sztuki w jej społecznym funkcjonowaniu. Pojawiały się bowiem i nadal pojawiają interpretacje, w myśl których miało się to dokonać wskutek jakiegoś oślnienia, czy też arbitralnej decyzji, powziętej przez Grotowskiego z zaskoczenia – decyzji niewytłumaczalnej i nawet szaleńczej” (Kolankiewicz 2002, s. 32). Między innymi ta wrażliwość społeczna czyniła jego postulaty

i ich realizację tak istotnymi z pedagogicznego punktu widzenia. Wierność sobie u Grotowskiego owocowała jednak częstokroć bezwzględnym porzucaniem nie tylko, na pewnych etapach twórczości własnych idei, ale również – pracujących z nim wówczas ludzi (Kosiński 2009, s. 241–254)⁷. Nie miał jednak nic przeciw temu, by jego współpracownicy kontynuowali płodne w ich ocenie idee i podejmowali własne drogi, samodzielne badania, prace, staże, poszukiwania, warsztaty. Niekiedy jednak rozwój tych twórczo kontynuowanych artystycznych czy pedagogicznych koncepcji związanych z animacją kultury przecinał nagły los, choroba, śmierć...⁸.

Grotowski w sędziwym już wieku drogę życia i swej pracy nakreślił zatem ponownie, już z perspektywy lat, jako honorowy profesor Collège de France, w serii wykładów zatytułowanych „Linia organiczna” w teatrze i w rytuale (1997–1998)⁹. Odnosił się w nich do wszystkich kluczowych osób, idei, dzieł i cezur w swoim życiu. Ponownie uzasadnił nagłe zwroty: porzucenie teatru w chwili największej sławy Teatru Laboratorium, odżegnanie się od idei kultury czynnej, która za jego życia nie zyskała większej jego uwagi, lecz przyczyniła się do rozwoju animacji kultury i rozległego współczesnego ruchu kulturalno-amatorskiego (także w rozumieniu andragogicznym), kolejne akty porzucania generowanych przez siebie idei w momencie ich największego rozkwitu uzasadnił tym, że dla niego były one na jego osobistej drodze duchowej, poznawczej, jedynie „silnikami wehikułu”, które wynoszą raketę na orbitę, a gdy już uzyskuje ona swoją trajektorię zostają odrzucane jako zbędny balast. (Grotowski 2008; Obirek 2010).

Przywołując wybrane aspekty z biografii i twórczości Jerzego Grotowskiego, starałam się pokazać na użytek andragogiki, iż idee edukacji całościowej rozumiane były przez Jerzego Grotowskiego – zarówno jako reżysera, antropologa, jak i pedagoga w perspektywie bardzo szerokiej, obejmującej wiele pokoleń. Sam zalecał ludziom, by patrzeć na naszą rolę w świecie z perspektywy, którą nazywał „kulturą już” – gdy nas „już” nie będzie (Grotowski 1976). Taka perspektywa edukacyjna możliwa jest głównie w obszarze andragogiki, ponieważ to właśnie osoby dorosłe, teoretycznie przynajmniej, powinno być stać na to, by przyrzeć się stawianym przez siebie celom z owej, abstrakcyjnej dla dzieci, a zapewne i – z braku życiowego bagażu osobistych doświadczeń – dla młodzieży w okresie adolescencji – perspektywy. Wydaje się, że apel Grotowskiego adresowany był do osób dorosłych, które pragną ożywić swoje życie przez zmianę postrzegania świata. Osób, którym nie wystarczy poprzestanie na doraźnych celach. A czyż nie tacy winniśmy właśnie być my – ludzie którym powierzone są szczególne funkcje ze względu na pełnienie zawodów zaufania publicznego – nauczycieli, wychowawców, pedagogów, katechetów? U początków swych działań Jerzy Grotowski uważał się za kontynuatora poszukiwań,

⁷ Zob. m.in. materiały biograficzne dotyczące losów Ryszarda Cieślaka, najwybitniejszego aktora Teatru Laboratorium.

⁸ Antoni Jahołkowski (1931–1981); Zbigniew Cynkutis (1938–1987); nadejście stanu wojennego w Polsce.

jakie prowadził w dziedzinie teatru, m.in. Konstantyn Stanisławski twierdził, że zapewne ów wielki reżyser poprowadziłby je dalej, gdyby miał szanse żyć dłużej... Grotowski jedynie podjął je w miejscu, w którym zmuszony był pozostawić je Mistrz Konstantyn. Tadeusz Kornaś w rozmowie z Piotrem Borowskim: „(...) T. Kornaś: Droga Performera, o której mówił Grotowski, była drogą – jak się wyraził – czynienia. O sobie mówił, że jest nauczycielem Performera. Jak sam powiedziałaś, procesu wertykalnego można doświadczyć tylko w działaniu. Grotowski nie był tym, który działał...? Piotr Borowski: To jest pytanie, które nurtuje nie tylko ciebie. Dla mnie nie ulega wątpliwości, że ten człowiek miał niekwestionowaną wiedzę o tym, czym jest proces wertykalny. Nie mówił o tym w pracy z nami, ale wiedział, jak zbudować sytuację, w której ten proces mógłby się pojawić. Był ekspertem. To nie był ktoś, kto manipulował ludźmi, kto robił laboratoryjne doświadczenia. On doskonale wiedział, co robi i bezpośrednio przekazywał tę wiedzę jednej, wybranej osobie, komuś, kto był najzdolniejszy – Thomasowi Richardsowi” (Kornaś, Borowski 2010).

Grotowski jako nauczyciel, pozostawiając tę spuściznę, zostawia i nam zobowiązanie. Skłania ku refleksji, iż każdy z nas winien odszukiwać i rozbudzać pokrewne naszej własnej duchowości tradycje, poprzez obcowanie z dziełami twórców, artystów, pisarzy, naukowców, którzy pozostawiając nam swoją spuściznę, zobowiązują i nas samych do odszukania „tych, co byli przed nami” i podjęcia próby kontynuowania owego wielopokoleniowego trudu dociekań w duchu edukacji całościowej, rozumianej jako zadanie poszukiwania i docierania do często przesłoniętej prawdy o świecie i o nas samych...

Jerzy Grotowski zmarł w Pontederze w 1999 roku.

Na całym świecie wciąż przekształcają i czerpią z jego doświadczeń aktorzy, reżyserzy zafascynowani wypracowaną przez niego i jego Zespół metoda aktorską, nierozzerwalnie połączoną z etyką, ascezą i działalnością niekomercyjną. Niektórzy z tych, którzy zetknęli się z nim osobiście, zaczerpnęli z tego niecodziennego spotkania istotę inspirujących idei, a dziś pracują w rozsianych po świecie ośrodkach, prowadząc w nich własne staże, warsztaty, placówki kulturalne, ośrodki badawcze, szkoły, miejsca odosobnienia i poszukiwań. Idee Grotowskiego stały się nośne w świecie, iż nie sposób już wskazać tak naprawdę jak wielu ma uczniów. Jednak z pewnością każdy z zainteresowanych edukacją całościową dorosłych, poszukujący m.in. w obszarze animacji kultury, performatyki, elementów treningu osobistego rozpoczynającego się od pracy z ciałem lub wprost teatralnie – metodą aktorską czy też teorią antropologii teatru i technik źródłowych wiodących do praktyk duchowych, napotka ogrom inspiracji dorobkiem tego wybitnego twórcy i pedagoga. Nie sposób przytoczyć w tym artykule przykładów tak licznych obecnie działających praktyków i teoretyków czerpiących z dokonań Grotowskiego, lecz od lat rozwijający się Instytut im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu oferuje wiele obszarów teoretycznych i warsztatowych, od których można zacząć lekturę, a także w bezpośrednim spotkaniu odczuć inspirację warsztatowo-praktyczne i samemu sprawdzić, czy obecnie realizowane działania staną się inspirujące.

Jerzy Grotowski powiedział: „Człowiek jest tym, co z niego bije. To jest dar, jaki mamy, kiedy jesteśmy w trakcie poznawania. A jak dochodzimy do

punktu, w którym żeśmy poznali – dar jest odjęty. Na to, żeby ten dar był zachowany, trzeba kontynuować ten proces poznania” (Grotowski 1976). Życie i twórczość Jerzego Grotowskiego było wyrazem tej idei, idei edukacji całościowej, poprzez czyn.

Autorka dziękuje Archiwum Instytutu im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu za udostępnienie materiałów archiwalnych.

Recenzentka: Zofia Szarota

Bibliografia źródeł:

Grotowski J. (1992), *Od zespołu teatralnego do Sztuki jako wehikułu*, Notatnik Teatralny 4.

Grotowski J. (2007), *Ku teatrowi ubogiemu*, red. L. Kolankiewicz, IJG Wrocław.

Nagrania dźwiękowe publikowane:

Grotowski J. (2008), *La “lignée organique” au théâtre et dans le rituel*, Audiobook, Collection College de France, Livre Qui Parle.

Nagrania dźwiękowe niepublikowane:

Grotowski J. (05.12.1976), *Trzeci dzień seminarium: Człowiek – Kultura – Sztuka, Klub Riviera – Remont, Warszawa – niepublikowane materiały ze zbiorów Archiwum im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu.*

Filmy dokumentalne:

With Jerzy Grotowski. Nienadówka (1980), reż. Jill Godimow. Produkcja: Mercedes Gregory dla The Manhattan Project/Atlas Theatre Co., Czas: 59 min.

Pod drzwiami (1971) (migawka dla polskiej Kroniki Filmowej), realizatorzy: A. Marczewski, W. Grodzki, H. Paszowska. Produkcja: Wytwórnia Filmów Dokumentalnych, Warszawa, Czas: 2 min.

Bibliografia opracowań:

Braun K. (1979), *Druga Reforma Teatru?* Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.

Kolankiewicz L. (2002), *Prahistoria animacji kultury*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, pod red. Grzegorza Godlewskiego, Iwony Kurz, Andrzeja Mencwela, Michała Wójtowskiego, IKP UW, Warszawa.

Kompel G., Woszczerowicz J. (2004), *Geniusz? Błazen? Mag?* Łódź.

Kosiński D. (2009), *Wędrowanie za Teatrem Źródła*, [w:] *Grotowski. Przewodnik*, Instytut im. J. Grotowskiego, Wrocław.

Osiński Z. (2009), *Jerzy Grotowski. Źródła, Inspiracje. Konteksty. Słowo/obraz terytoria*, Wydawnictwo Homini, Gdańsk.

Ziółkowski G. (2007), *Guślarz i eremita*, Wrocław.

Netografia

Baszindżagian N. (1999), *Кто он, этот великий поляк? – как, в броском заголовке, спрашивает себя и читателей популярная еженедельная газета российской художественной интеллигенции. Экран и сцена. Режиссер? Теоретик? Реформатор театра? Экспериментатор? Маг и волшебник? Святой? Мистик?* [w:] *Режиссёрский театр от Б до Ю. Разговоры под занавес века, изданной Московским художественным театром*, Москва, <http://www.novpol.ru/index.php?id=143> (otwarty 17.06.2010).

Jerzy Grotowski (1933–1999). Biogram http://www.grotowski-institute.art.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=30 (otwarcia wielokrotne 26.12.2010).

Kornaś T., *Oś – rozmowa z Piotrem Borowskim*, [w:] *Inny Teatr* <http://www.tadeuszkornas.republika.pl/stud02.html> (otwarty 27.12.2010).

Teatr Laboratorium http://www.grotowski-institute.art.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=139&Itemid=144&limit=1&limitstart=2 (otwarcia wielokrotne 26.12. 2010).

Obirek S., *Bóg u Grotowskiego, czyli poszukiwanie światlistego* http://www.didaskalia.pl/79_obirek.htm (otwarty 27.12.2010).

Summary

Idea of lifelong learning in Jerzy Grotowski's life and works

Key words: adult education, innovative activity, cultural animation, active culture, ethical thought, pedeutology, Grotowski Jerzy

Jerzy world-famous Grotowski theatre director the anthropologist of the culture and the teacher as the author of the idea of the entire-practical education. In his life and the artistic work Jerzy Grotowski repeatedly brought up pedagogic topics. In years -70 of the 20th century, carried out the cycle of workshops addressed to adults being aimed for them experiencing not popular situations other than in the everyday life. He realized workshops of the Active Culture. He initiated the development of the animation of the culture and an amateur artistic movement of adults. His life and work was following the example of a demanding teacher. He regarded entire lives of the man as the process of the incessant development and self-improvements. His work constitutes inspiration for the adult education and a prehistory of cultural animation.

II. ANALIZY I BADANIA EDUKACJI DOROSŁYCH

Olga Czerniawska

ROLA MARZEŃ W ŻYCIU LUDZI STARSZYCH

Problem marzeń osób starszych zaczął mnie intrygować od chwili, gdy we Włoszech znalazłam kartkę pocztową, którą pewnie mam do dziś gdzieś dobrze schowaną z sentencją „Człowiek nie jest stary tak długo, dopóki marzenia przewyżniają skargi i żale”. Nie podano autora tej sentencji. Ta myśl zawiera ciekawe przesłanie, pouczenie. Marzenie jest pragnieniem, myślą o czymś przyjemnym, upragnionym, dobrym, miłym, wspaniałym.

Obecnie poczucie subiektywne oddala w czasie starość. Osoby sześćdziesięcioletnie nie godzą się na określenie ich jako starych. Mówią, że na temat starości nie mogą się wypowiadać, bo nie są stare, nie przeżywały jeszcze starości. Podobnie siedemdziesięciolatek, jeśli są zdrowi, odsuwają od siebie określenie stary. Wanda Szuman – pedagog specjalny i andragog – napisała podanie o pracę w wieku dziewięćdziesięciu pięciu lat. Zmarła w wieku 104 lat (Borowska-Beszta 2009). Do śmierci była aktywna i czynna. Tak samo jak Elżbieta Zawacka, która zmarła w wieku dziewięćdziesięciu dziewięciu lat, tuż przed ukończeniem 100 lat (Frąckowiak 2009) była aktywna i twórcza do ostatnich dni. Życie stulatków podaje wiele przykładów aktywności życiowej, np. Siostra Emmanuelle¹ w sędziwym wieku jeździła i wygłaszała konferencje, udzielała wywiadów (siostra Emmanuelle 2009).

Ale skupijmy się na definicji marzeń. Wyróżnia się dwa rodzaje marzeń – marzenia na jawie i marzenia senne, określane jako sen (Silamy 1994, s. 179). O oba te rodzaje marzeń chodzi w przypadku osób starszych.

¹ Francuska zakonnica siostra Emmanuelle (właściwie Madeleine Cinquin, 16.11.1908 – 20.10.2008), zmarła w wieku 99 lat i 11 miesięcy. Życie poświęciła pomocy biednym, przede wszystkim w Egipcie (w Kairze) oraz Tunezji i Turcji.

Marzenia senne

Zacznijmy od tych drugich – marzeń sennych. Gdy mamy złe sny, a niektóre osoby uważają, że sen może być ostrzeżeniem, przepowiednią przykrego zdarzenia, choroby, śmierci, wypadku itp., pocieszają się wtedy przysłowiem „sen mara, Bóg wiara”.

Sen może wpływać na samopoczucie, na nastrój w trakcie dnia. Przyjemne sny nastawiają nas optymistycznie do wydarzeń dnia, trudne, przykre, wywołują nastrój przygnębienia, frustracji. Moja mama wierzyła w sny. Kiedy śniło się jej surowe mięso, bała się choroby w rodzinie. Mówiła, że wyśniła się jej choroba i gdy ktoś zachorował była pewna, że wyśniła ową chorobę. Sny pouczające i ostrzegające występują w Starym i Nowym Testamencie (1980, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu). Sny te są znane, bo interpretowane są w kazaniach i czytaniach w kościołach i synagogach. I tak Jakubowi przyśniła się drabina, po której aniołowie wstępowali i zstępowali z nieba. Sen ten symbolizował świat, nad którym opiekę sprawuje Bóg (Księga Rodzaju). Sen Faraona o siedmiu tłustych i siedmiu chudych krowach, siedmiu pustych i siedmiu pełnych kłosach zapowiadał przyszłe losy Egiptu (Księga Wyjścia). Sen św. Józefa stanowił przestrożę przed prześladowaniami, jakie miały spotkać Świętą Rodzinę. Anioł ukazał mu się w trakcie snu i nakazał ucieczkę do Egiptu (Nowy Testament). Słynne były sny Józefa, które sprowadziły na niego nienawiść braci (Księga Rodzaju). Józef w Egipcie zasłynął jako osoba umiejąca tłumaczyć znaczenie snów (Księga Rodzaju). Trzeba tu przypomnieć, że istniały tzw. Senniki egipskie, książki w których tłumaczono znaczenie snu – np. śni się ogień – zostaniemy okradzeni, śni się woda – udamy się w podróż.

Forma sennika została wykorzystana w pracy wychowawczo-oświatowej w Galicji. Oświatowcy zakładali, że wiarę w sny i senniki można pozytywnie wykorzystać. Można w sennikach zawrzeć pewne pouczenia, zachęty do pracy, porzucenia nałogów, wezwania do wyrabiania w sobie cnót pracowitości, zaradności, trzeźwości, uczciwości itp. (Wojciechowski 1954).

Zadziwia wykorzystanie wydawnictwa rozrywkowego, błahego, jakim jest sennik, do edukacji. Jest to taktyka stosowana w edukacji. Bajka też zawiera morał, a współczesne seriale telewizyjne przemycają treści ważne, edukacyjne, np. stosunek do dzieci i młodzieży upośledzonych, z Downem, do osób zakażonych wirusem HIV (np. serial filmowy „Klan”, „Na Wspólnej”), zachętę osób starszych do wolontariatu („Klan”). Na tym tle wykorzystanie tematu snu w rozmowach z osobami starszymi jest pożyteczne i wskazane. O snach można mówić i opowiadać je. Można je interpretować. W rozmowach pojawia się zjawisko uciążliwe dla starszych ludzi – bezsenność i trudność w zasypianiu, złe sny, koszmary itp.

Dlatego w przyjaznym wobec podopiecznych domu pomocy społecznej stosuje się praktykę porannych odwiedzin mieszkańców w pokojach, przywitanie ich i pytania o to, co im się śniło, czy dobrze spali. Jest to praktyka zalecana i wzorcowa w gerontologii. Wyrażone zainteresowanie pobudza do rozmowy,

rozładowuje napiętą atmosferę, jeśli ktoś miał tzw. zły sen. Sen jest tematem łatwym i pobudzającym do rozmowy. Dlatego warto pytać o sen i rozmawiać, warto przypomnieć sobie przyjemne sny i łatwość zasypiania. Osoby starsze cierpią bowiem na bezsenność i mają trudności z zasypianiem, ze snem. Przeżywają w nocy swoisty czas bezsenności, czekania na sen. Różnie sobie radzą. Czytają, piją ciepłe mleko, oglądają TV, snują wspomnienia, spacerują po mieszkaniu itp.

Czas nocy

Czas nocny sytuuje się w kręgu zainteresowań badań biograficznych. Podejmuje go francuski badacz Gaston Pineau (Pineau 1984). Uważa, że w stanie bezsenności człowiek zadaje sobie różne ważne pytania o sens życia, o siebie, swoją rolę w życiu, dlaczego cierpi, martwi się, choruje, co go uszczęśliwia, czego pragnie, czego się lęka, co ma robić jutro, pojutrze, w tygodniu, w tej porze roku itp., planuje swoją przyszłość, ocenia przeszłość, myśli o terażniejszości. Troski i zmartwienia przyplływają falą, ale także powracają miłe odczucia, myśli przesuwają się jak w fotoplastikonie, obrazy miłe, urokliwe, z podróży, z wizyty, z zabawy, ze szkoły, świeci słońce, wieje wiatr, idzie się pod górę, zbiega z góry, kroczy się ciemnym tunelem, na końcu którego jest światło. Śni się na jawie, przypomina sceny z przeszłości lub planuje przyszłość. Rozmowy o śnie mają funkcje edukacyjne i terapeutyczne.

Czas nocy, sny, zasypianie i bezsenność, sposoby zapobiegania bezsenności to dziedzina bardzo ważna w starości. Wiele osób korzysta z różnych środków nasennych, wymienia się radami, co używać i jak używać, co zrobić, aby zasnąć. Dzieli się sposobami wypróbowanymi, niezawodnymi. Niekiedy takie rady są szkodliwe. Poradnictwo nieformalne stanowi relacje w życiu, których nie można ograniczać i wyeliminować, trzeba jednak je przewidywać i pomagać wydobyć się spod ich wpływu, a także przestrzegać przed udzielaniem rad, które mogą zaszkodzić, uzależnić, przynieść złe skutki.

Marzenia na jawie

Marzenia na jawie to stan oderwania od rzeczywistości, pośredni między jawą a marzeniem sennym. Osoba oderwana od świata rzeczywistego daje się ponieść serii obrazów i myśli podlegających bardziej sferze emocji niż logiki. Marzenia na jawie pojawiają się w okresie dojrzewania i stanowią antycypację przyszłej rzeczywistości. Wyrażamy sobie siebie jako osoby atrakcyjne, piękne, silne, odnoszące sukcesy, brylujące w towarzystwie (Szmigielska 2001). Jak pisze Barbara Szmigielska marzenia na jawie towarzyszą człowiekowi całe życie i pełnią w nim znaczącą rolę. Owa autorka zgadza się ze stwierdzeniem, że szczytowy ich rozwój przypada na okres młodzieńczy, ale marzą także

dzieci, ludzie dorośli i ludzie starsi. Przyjrzyjmy się korzyściom wynikającym z marzeń. Czy marzą ludzie starsi?

W roku 2008–2009 zebrałam od studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej wywiady przeprowadzone z osobami starszymi. Studenci mieli dokonać wyboru między tematami: ulubione potrawy; ulubieni pisarze; marzenia osób starszych, 60 lat i więcej. Była to forma zaliczenia przedmiotu gerontologia społeczna, 31 osób wybrało ten ostatni temat. Wywiady zostały przeprowadzone najczęściej z kobietami (25 osób) i kilkoma mężczyznami (6 wywiadów). Wiek badanych wahał się w granicach 60 lat do 85 lat. Najczęściej były to osoby sześćdziesięcioletnie z wykształceniem podstawowym, ale kilka osób miało wykształcenie średnie i wyższe. Zaskoczył mnie fakt chętnego opowiadania o marzeniach przez osoby starsze i ich pamięci biograficznej. W wywiadach występował opis marzeń w dzieciństwie i młodości. W dzieciństwie marzono o zabawkach – o lalce, rowerze, motorze, o ubraniach, o pięknych sukniach, w tym o czerwonej sukience, ładnych butach, długich spodniach, eleganckiej koszuli. Obrazowo, fotograficzne wspomnienia marzeń z dzieciństwa przekształca się w opisowe marzenia z młodości, o poznaniu interesującej osoby, dziewczyny, chłopca, o dobrej zabawie. W dorosłości marzenia nabierają praktycznych wymiarów. Marzy się o mieszkaniu, dobrym urlopie, o powrocie do zdrowia. Marzenia przekształcają się w pragnienia określone i ułatwiające życie, odsuwające nieszczęście, zmartwienia, niepowodzenia. Badane osoby marzyły i marzą, chcą mówić na ten temat. Definiują pojęcie marzenia.

Marzenia w narracjach

Pani Teresa, 66-letnia pielęgniarka mówi: *Marzenia według mnie to fantazje i rojenia. Często są to rzeczy trudne do urzeczywistnienia.* Dalej stwierdza – *Dla mnie osobiście marzenie stanowi przedmiot pragnień i dążeń.* Są to myśli o rzeczach przyjemnych, o urzeczywistnieniu czegoś przyjemnego. Za szczyt marzeń uważa to, co stanowi dla niej największy sukces, ideał życiowy, szczęście. Jako dziecko marzyła o rowerze i po I Komunii św. stała się dumną i szczęśliwą posiadaczką roweru. Chciała mieć huśtawkę i miała ją. Obecnie pragnie, marzy o tym, aby wszyscy byli zdrowi w rodzinie i na świecie nie było wojen i głodu.

Pan Jan (85 lat), jeden z najstarszych narratorów, zawsze pragnął mieć konia. Kiedy dorósł, kupił sobie „wybrakowanego”, wychudzonego, słabego konia. Dbał o niego. Obecnie ogląda westerny ze względu na konie, ale także jeździ na rowerze do gospodarstwa, w którym hodują konie i ogląda je.

Pani Aleksandra, 72 lata, rolniczka. Marzyła o szybkim usamodzielnieniu się. Chciała mieć męża, swoje mieszkanie i dzieci. Marzenia te się zrealizowały, w wieku 18 lat wyszła za męża, miała mieszkanie. Zaczęła marzyć o większym

mieszkań, kolorowym telewizorze, pięknych frankach. Obecnie marzenia jej koncentrują się wokół wnuczka. Chciałaby, by miał dobrą żonę i dzieci.

Chora na stwardnienie rozsiane nauczycielka (63 lata), mówi: *Marzenia ludzi chorych różnią się od marzeń ludzi zdrowych*. Pragnie wyzdrowieć, zachować samodzielność, mieć znośne warunki życia, czysty, ciepły pokój, własną łazienkę.

69-letnia pielęgniarka chciała być lekarzem, nie zrealizowała tego marzenia.

70-letnia szwaczka, pani Ewa, mówi: *W marzeniach chodzi o to, by gonić króliczka, a nie o to, by go złapać*. Czuje się obecnie spełniona i szczęśliwa i pragnie, aby tak było do końca jej życia.

Podobne marzenia ma 62-letnia kobieta. Określa swoje małżeństwo jako bardzo szczęśliwe. Ma domek i ogródek. Chciałaby być prababcią.

72-letnia pani Zofia marzy o częstych kontaktach z córką, która mieszka w Krakowie.

Pani Maria, 76 lat, himalaistka. Marzy o skoku na spadochronie. Nie może się już wspinać, ale czuje się spełniona. Zdobyła szczyty, ma bardzo dobrego męża, dzieci i wnuki.

A oto marzenia 63-letniej rolniczki. Jako dziecko marzyła o lalce. Jej matka dała jej kolbę kukurydzy i ubrała ją jak lalkę. Była bardzo biedna. Obecnie marzy, by zostać prababcią, a także, aby cofnąć czas, choć wie, że to niemożliwe. Chciałaby jeszcze raz przejść drogę życia i zmienić napisy na drogowskazach.

62-letnia nauczycielka uważa, że jej marzenia się spełniły. Chciała uczyć języka polskiego i uczyła go, mieć męża i dzieci – ma, mieć mieszkanie – ma, czuje się spełniona.

Najczęstsze marzenia narratorów dotyczą prawnuków. Stwierdzają, że dopiero z wnukami mieli dłuższe kontakty, dziećmi się opiekowali, a nie bawili, pracowali zawodowo i nie mieli czasu. Myślą, że prawnukom poświęcą cały swój czas i uwagę. Większość narratorów określa się jako spełnionych, szczęśliwych, marzą o zachowaniu zdrowia i życzą sobie spokojnej śmierci. Marzeniami obejmują dzieci i wnuki.

Trzeba stwierdzić, że wypowiedzi nie są reprezentatywne, pochodzą od 31 osób w większości kobiet. Grupa wieku to młodzi starzy lub starzy dorośli. Jak to określają Włosi „vechi sterna adulti”. Osoby starsze, wieczni dorośli. Dlatego zakładam rozszerzenie badań na siedemdziesięciolatków i osiemdziesięciolatków.

„Złote marzenia”

W 1999 roku, określonym jako Światowy Rok Ludzi Starszych, założono stowarzyszenie „Złote Marzenia”, które przygotowało Międzynarodową Wystawę Aktywnych Seniorów „Złote Marzenia”. W Polsce patronat nad Wystawą objęła Ambasada Finlandii. W Wystawie uczestniczyły następujące kraje

– Polska, Wielka Brytania, USA, Japonia, Finlandia, Izrael, Francja i Włochy. Uczestniczyło w tym projekcie 35 osób, które przedstawiły swoje plany, projekty na przyszłość, które zrealizowały lub realizują. Wystawy rozpoczęto od Warszawy i od recitalu Juliana Latosa oraz pokazu Tai Chi i gimnastyki Life Stick. Wystawę zorganizowano w kilku miastach w Polsce, w: Lublinie, Łodzi (WSHE, 2006 r.), Poznaniu, Szczecinie i w Warszawie. Powstała fundacja wspierająca realizację marzeń. Należały do nich projekty – podróż, nauka jazdy na nartach, na rowerze, wspinaczka, nauka prowadzenia samochodu czy pilotowania samolotu. Jedna osoba chciała skoczyć na bungie, inne chciały wydać wiersze, zorganizować wystawę malarstwa, wydać album fotograficzny itp.

Zwiedzający wystawę pytali, jak można dotrzeć do fundacji, identyfikowali się z niektórymi marzeniami, głównie z podróżami. Podróż to jedno z najczęściej wymienianych marzeń. To marzenie o podróży do egzotycznych krajów, do Chin, Indii, do Afryki, Ameryki Łacińskiej, do USA, ale także do określonego kraju w Europie, najczęściej do Włoch, Francji, Hiszpanii czy Grecji, do Rzymu, do Paryża, na fiordy do Norwegii, ale także do Krakowa, Zakopanego, do Gdańska lub ogólnie w góry, nad morze, na wieś, do lasu, nad rzekę, nad jezioro, w ciepłe kraje, do kraju dzieciństwa.

Dobrze jest marzyć i dobrze jest starać się zrealizować swoje marzenia. Zrealizowane marzenia dają poczucie szczęścia, spełnienia udanego życia, a o to chodzi, o dobre, pomyślne starzenie się.

Pozytywny stosunek do siebie, do świata czyni życie radośniejsze i świat szczęśliwszy, słoneczniejszy. Trzeba więc uczyć się marzyć, łatwo zasypiać i mieć dobre sny. Dobrze jest rozmawiać o marzeniach i snach. Dobrze jest przypominać sobie swoje marzenia. Dobrze, jeśli można je zrealizować. Wtedy trzeba zacząć marzyć o innym projekcie. Zrealizowane marzenie ma inny smak, nie jest już tak wspaniałe, jest faktem dokonany. A marzenie ma urokliwy wymiar i kolory tęczy, łśni, nęci, zachęca, wprowadza w błogi nastrój.

Rzeczywiście, dobrze jest zachować umiejętność marzenia w starości. Marzenia bowiem dynamizują starość, wprowadzają w nią myślenie o innych o i sobie lepszym, zdolniejszym, szybszym, z potencjałem możliwości, otwartym na realizację zamysłów i zamiarów.

Recenzentka: Renata Góralska

Bibliografia

Borowska-Beszta B. (red.), Wanda Szuman, pedagog i andragog specjalny, Radom 2009.

Czapiński J., Takie czasy, takie marzenia „Charaktery” czerwiec 2001, s. 11.

Frąckowiak A., Góralska R., Pólturzycki J., Solarczyk-Szwec H., Elżbieta Zawacka, Radom 2009.

Kuman P., *Nie ma rzeczy niemożliwych*, Warszawa 1994, s. 74.

Pineau G., *Produir sa vie autoformation et autobiographie*, Saint-Michel, 1983.

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Poznań 1980.

Silamy N., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1994, s. 148.

Singer J. L., *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980, s. 197, 240.

Siostra Emmanuelle, *Mam sto lat i chciałabym wam powiedzieć*, rozmawiali Jacques Duquesne i Annabelle Cayrol, przełożył na polski Tomasz Gałuszka, dominikanin, Wydawnictwo Esprit, Kraków 2009.

Senniki Galicyjskie, Warszawa 1993.

Szmiągalska B., *Marzeniem wszystko się zaczyna*, „Charaktery”, czerwiec 2001, s. 16.

Wojciechowski K., *Oświata ludowa w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954.

Summary

Role of dreams in life of the elderly

Key words: the elderly, dreams in adult life, biography, biographical research

In the paper the issue of dreams elder people have is discussed. First, definitions of dreams are explained, as day-dreaming and night dreams. The author discusses night dreams, its role in human life, and meaning in culture, especially in Christian religion, mainly the Bible. Then she points to therapeutic role of night dreams discussing in care centers for the elderly. And day-dreaming is important for emotional sphere of human life. Finally the author analyses 31 in-depth interviews conducted by her students with elder people. What were their dreams in the past, when they were children, how dreams changed in their youth, adulthood and what are their dreams now. In the end the author points to the Golden Dream Foundation which helps people to fulfill their dreams and concludes how important it is for the elderly to have a possibility to fulfill their dreams and advance their life quality.

WARTOŚCIOWANIE WYKSZTAŁCENIA PRZEZ DOROSŁYCH W RÓŻNYCH OKRESACH ŻYCIA JAKO AUKSOLOGICZNY WYMIAR SAMOKIEROWANEGO UCZENIA SIĘ

Badając motywację edukacyjną, należy odnieść się do unikalnych życiowych „opowieści”, czyli losów życia i miejsca w nim wydarzeń doniosłych dla człowieka oraz ich powiązań do warunkami społecznymi. Psychologia stadiów życia poszerzyła zakres zainteresowań psychologii rozwojowej o okres dorosłości. „W psychologii stadiów życia powszechnie akceptuje się pogląd, że różne okresy wiekowe odznaczają się odmiennymi orientacjami lub „zadaniami”, które determinują motywację uczenia się. Przyjmuje się również, że poszczególne stadia życia są oddzielone od siebie większymi lub mniejszymi kryzysami, których rozwiązanie jest warunkiem zmiany orientacji życiowej i przejścia do kolejnych zadań” (Illeris 2006, s. 221). Motywacja uczenia się, możliwości uczenia się i wartościowanie wykształcenia uzależnione są od faz życia człowieka i warunków społecznych i ekonomicznych, na jakie przypadł czas przeżywania poszczególnych faz życia. Wartościowanie jest warunkiem dochodzenia do wartości. Wartości stanowią podstawowe miejsce w życiu każdego człowieka. Aksjologiczny wymiar życia człowieka był przedmiotem rozważań filozofów od zarania refleksji nad człowiekiem. Przełom XIX i XX wieku przyniósł w dziedzinie filozofii wyłonienie się aksjologii. Wymiar wpływu różnych okresów życia na pojawianie się i dominowanie wartości podkreślany jest w każdej z płaszczyzn teoretycznych. W aspekcie psychologicznym wartość jest tym, co w różnych okresach życia człowieka ma ważne znaczenie dla jego aktywności i rozwoju, a także same przekonania i wyobrażenia jednostki, o tym, co ma znaczenie w jej życiu, aktywności i rozwoju, co jest godne pożądanego i osiągnięcia. Wartości człowieka są więc w istotnej relacji do potrzeb.

Typologie wartości służą uporządkowaniu bogatego świata wartości. Spośród wielu klasyfikacji wartości warto rozważyć ich podział na wartości bezpośrednie i ostateczne. M. Mead (Cz. Matusiewicz 1975). Wartości bezpośrednie są wartościami obyczajowymi, np. solidarność młodzieży, przynależność do grupy, różne formy aktywności, randki, charakterystyczne stroje itp. Są one nietrwałe i szybko przemijają, nie mając zasadniczego wpływu na dążenia społeczne ludzi. Wartości ostateczne są „wartościami – aksjomatami”, których ranga społeczna wynika z ich treści, np. szczęście, patriotyzm, doskonałość.

Wymienia je również M. Rokeach, określając je jako stany, do których ludzie dążą. „...Wartość jest trwałym przekonaniem, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji” (Matuszewicz 1975, s. 76). Do tej grupy wartości zaliczył: pokój, wygodę życia, piękno, dokonanie, równość ludzi, ekscytujące życie, przyjemność, zbawienie, uznanie społeczne, samopoznanie, przyjaźń, trwałość życia codziennego, bezpieczeństwo narodowe, szczęście, harmonia wewnętrzna, miłość, mądrość i wolność. Wartościom ostatecznym M. Rokeach przeciwstawia wartości instrumentalne, które ułatwiają człowiekowi osiągnięcie celów ostatecznych. Za najważniejsze wartości instrumentalne autor ten uznaje: ambicję, zdolności, urok osobisty, szerokość horyzontów intelektualnych, odwagę, czystość, opiekuńczość, uczciwość, umiejętność przebaczenia, niezależność, logiczność, wyobraźnię, intelektualizm, posłuszeństwo, miłość, wrażliwość, grzeczność, odpowiedzialność, samokontrolę.

Rozważając problematykę wartości, na szczególną uwagę zasługuje proces wartościowania, który jest warunkiem dochodzenia do wartości, ich wybierania, budowania hierarchii, życia według wartości, czyli ich urzeczywistniania (Chalaś 2003). Wartościowanie rozpoczyna się wówczas, gdy „staramy się nie tylko zdać sobie sprawę z właściwej danemu obiektowi wartości, ale gdy usiłujemy równocześnie dotrzeć do indywidualnej istoty wartości, w świetle wartości idealnej, która ją wyznacza” (Ablewicz 1997, s. 345).

W trakcie życia człowiek w procesie wychowania i samowychowania tworzy własną hierarchię wartości (Matulka 1997), hierarchicznie zbudowany system. Systemem wartości jednostki bądź grupy będzie więc „hierarchicznie zbudowany zbiór ustosunkowań jednostki wobec tych wszystkich wartości, które z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych, wynikających z osobowego bytu są ważne, konieczne, cenne i pożądane”. System taki jest pewną stale istniejącą strukturą, pomimo że pewne jej elementy mogą się zmieniać (ewoluować) ze względu na zachodzące procesy rozwojowe i zmieniające się potrzeby. System wartości człowieka kształtuje się stopniowo, w miarę jego rozwoju i dorastania, bowiem na każdym etapie życia uświadamiamy sobie, co jest ważne i według jakich reguł chcemy żyć. Kształtowanie się indywidualnego systemu wartości odbywa się przez wewnętrzne doświadczenia w kontaktach z innymi ludźmi oraz kulturą (Denek 2001).

Wydaje się uzasadnione stwierdzenie, że wartości edukacyjne to zachowania i stany oceniane jako pożądane i do których zmierzamy w zakresie całościowego uczenia się. Najczęściej wymienianymi komponentami wartości edukacyjnych są: wiedza i wykształcenie, a także uczenie się, odpowiedzialność, umiejętności, kreatywność, tolerancja, samokształcenie. Wybór wartości i usytuowanie ich w hierarchii uzależniony jest od zewnętrznej i wewnętrznej sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka w danym momencie, a wybór jest często deklaracyjny, nie oddaje systemu wartości „uwewnętrznionego w osobo-

wości”. Może ulec zmianie, gdy sytuacja osobista jednostki ulegnie przemianie (Dyczewski 1995).

Postawa wobec wartości ma zawsze charakter subiektywny i taki też charakter ma ich indywidualny wybór. Teoretycznie określana na gruncie takich nauk, jak filozofia, etyka czy psychologia hierarchia wartości nie ma w codziennym życiu większego znaczenia, bowiem ktoś ceni bardziej jedną wartość, a ktoś inny drugą. Istotą wartości jest ich zmienność, dlatego ulegają one przemianom odpowiadającym przemianom w życiu społeczeństw, nowym prądom myślowym, wzorcom i instytucjom. Często przemiana polega na tym, że wartość uznawana przez długi czas za bardzo ważną, traci swoje naczelnne miejsce i spada w hierarchii wartości na miejsce mniej znaczące. „Warunki życia, zarówno te, które kształtują sytuację całych społeczności, jak i te, wyznaczające sytuację rodzinną, powodują dominowanie jednych wartości nad innymi. W czasach zniewolenia czy podczas wojny na plan pierwszy wysuwają się odwaga, poświęcenie, honor, a wolność staje się dobrem cenionym ponad wszystko. Wartości te w czasie pokoju, w wolnym kraju, choć nie tracą nic ze swego jakościowego uposażenia, ustępują przesłaniane przez to, co sprzyja budowaniu dobrobytu i pozycji społecznej, a więc na przykład przez rzetelną pracę, uczciwość, sumienność, słowność, prawdomówność. Podporządkowując życie karierze zawodowej, nie docenia się wartości rodzinnych; przeciwnie postąpi człowiek w pełni realizujący się w rodzinie, który będzie pomniejszał wartości sprzyjające awansowi zawodowemu (Morszczyńska 2009, s. 147).

Człowiek „wartościujący” jest istotą nie tylko tkwiącą w określonym systemie społecznym, ale także przynależną do różnych kategorii społecznych, takich jak: wiek, płeć, wykształcenie, zawód itp., które współokreślają jego sposób wartościowania i wpływają na preferencje określonych wartości (Sztumski 1992). Wraz z postępem dokonuje się również „przewartościowanie” naszego stosunku do wartości.

Doświadczenia życiowe będące udziałem dorosłych wyznaczają charakter ich dalszego rozwoju intelektualnego (Dubas 2009). Człowiek dorosły poprzez zrozumienie subiektywnego charakteru wiedzy przyjmuje wiele punktów widzenia, uświadamia sobie, że problemy ujmowane w różnych systemach odniesień mogą mieć różne rozwiązania. Osiągnięciem tego wieku jest kontynuacją zmian związanych z dokonującym się w wieku dorastania rozwojem krytycyzmu myślenia. Wraz z wiekiem obniża się prędkość przetwarzania informacji, czas reakcji, wydolność takich funkcji poznawczych, jak uwaga czy pamięć. Jednakże mają one znaczenie drugorzędne i mogą być niwelowane i kompensowane przez doświadczenie, praktykę, różne formy aktywności. Cechą rozwoju inteligencji w wieku średnim jest jej indywidualny charakter oraz zarówno tendencje progresywne, jak i regresywne, uzależnione w dużej mierze od czynników społecznych i środowiskowych (Merriam 2008). Dlatego aktywność zawodowa, rozwijanie zainteresowań, możliwość kontynuowania nauki, doskonalenie specyficznych treściowo systemów wiedzy odpowiadającej wy-

konywanej pracy mają zasadnicze znaczenie w pobudzaniu rozwoju poznawczego i wykorzystywaniu tkwiących w nim rezerw, sprzyjają utrzymaniu do późnych lat wysokiego poziomu sprawności i kompetencji (Olejnik 2007). Jednakże należy zwrócić uwagę na to, że różne drogi aktywności człowiek dorosły postrzega przede wszystkim w kategoriach zadań pragmatycznych. Większość ludzi dojrzałych poprzestaje na niezamierzonym uczeniu się incydentalnym, o ile praca zawodowa nie wymaga specjalnego doksztalcenia. Współczesny rynek pracy wymusza często weryfikację wykształcenia, niejednokrotnie prowadząc do całkiem odmiennych obszarów aktywności zawodowej, jak i podjęcia dodatkowych działań edukacyjnych. Rozwój osobowości w wieku średnim jest przedmiotem wielu teorii rozwoju, m.in. C.G. Junga i E. Eriksona. Według C.G. Junga normalny rozwój osobowości obejmuje dwa cele. Pierwszy to sfinalizowanie fazy indywidualizacji przez zrównoważenie wszystkich elementów psychiki, natomiast drugi zakłada wejście w kolejną fazę rozwoju osobowości, a mianowicie fazę transcendencji. Według Eriksona człowiek może wybierać albo rozwój poprzez działania na rzecz przyszłych pokoleń, albo zatrzymanie się własnego rozwoju, czyli stagnację. Współczesne koncepcje rozwoju osobowości zwracają uwagę na to, że człowiek w tym wieku jest w dużej mierze odpowiedzialny za swój rozwój i jest jego podmiotem. Ocenia wciąż sytuacje i zadania ze względu na ich znaczenie dla indywidualnego rozwoju. Proces konstrukcji tej oceny przedstawia koncepcja rozwoju perspektywy biograficznej A. Niemczyńskiego, która charakteryzuje się obecnością następujących po sobie poziomów i stadiów rozwoju. W wyniku przeprowadzonych badań w grupie osób między 40 a 50 r. ż. najczęściej występował poziom dopełnienia się osobowościowej konstrukcji, którego istotą jest „opanowanie praktycznych sposobów realizacji planów i zamierzeń życiowych w danym kontekście społeczno-historycznym”. Dokonuje się to przez „indywidualną syntezę społecznie określonych sposobów: a) spostrzegania sensu zdarzeń w świecie, b) orientowania się na wartości idealne, c) działania dla realizacji tych wartości”. Badane osoby skupiały uwagę na tym, jak praktycznie powinien być rozwiązany problem, aby gwarantował realizację zamierzeń odzwierciedlających obiektywne wartości i normy. Koncepcja ta dowodzi, że proces rozwoju osobowości obejmuje całe ludzkie życie. Istotą rozwoju mądrości w dorosłości jest rozwój perspektywy biograficznej ujmującej sytuacje, wydarzenia i dylematy życiowe oraz pozwalającej określić ich indywidualny charakter ze względu na „rozwój człowieka i bieg jego życia”. Nie oznacza to, że im wyższy jest poziom perspektywy biograficznej, tym większa jest mądrość. Każdy etap rozwoju ma swą mądrość – ani lepszą, ani gorszą, a każde stadium w rozwoju perspektywy biograficznej jest pochodną „rozwiązywania szczególnej formy sprzeczności między tym, co indywidualne i tym, co społeczne w rozwoju osobowości, a osiągnięty w danym momencie poziom równowagi jest poziomem optymalnym”, optymalną formą mądrości.

Późna dorosłość to okres starzenia się człowieka, nazywany tradycyjnie starością. Inteligencja skryształizowana, zwana społeczną, nabyta w toku uczenia się i doświadczenia wykazuje tendencje wzrostowe lub utrzymuje się na stałym poziomie. Deficyty w sferze procesów intelektualnych modyfikują takie czynniki, jak: charakter aktywności, wykształcenie, rodzaj rozwiązywanych problemów, typ osobowości oraz poziom aspiracji i rodzaj celów życiowych.

Życie ludzkie obejmuje trzy wymiary: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. W każdym czasie współczesność wyznacza standardy życia, określone wartości dominują nad innymi. Każdy człowiek żyje w określonym czasie, który tworzy jego biografię. „Jeszcze generację wstecz istniały względnie trwałe wzory uczenia się i wzory świadomości związane z płcią, pochodzeniem klasowym, poziomem urbanizacji, którymi można było posługiwać się w wychowaniu. Ich podstawą był patriarchalny, autorytarny męzczyzna z klasy średniej – filar społeczeństwa i źródło norm, które mogły i nadal mogą być postrzegane jako przesłanki prawa, historii, socjologii i psychologii. Była również jego żona, która z troskliwością i skromnością wypełniała ambiwalentną funkcję domowej gospodyni” (Illeris 2006, s. 231). Teraźniejszość ludzi starych w dużej części jest zdeterminowana przeszłością, doświadczeniami dzieciństwa, młodości, dorosłości. Zarówno wydarzenia osobiste, jak i globalne kształtują osobowość, wpływają na obecne i przyszłe życie. Wydarzeniami tymi w życiu dzisiejszych seniorów były: wybuch II wojny światowej, który przerwał spokojne dzieciństwo, głód, bieda, brak możliwości kształcenia, wczesne podjęcie pracy, wczesne zawieranie małżeństw, wczesne rodzicielstwo (Czerniawska 2006, s. 17–23). Seniorzy polscy to pokolenie doświadczone okupacją, a następnie tworzeniem kwestionowanej dziś koncepcji państwa. Sytuacja w kraju sprawiła, że „wielokrotnie rezygnowali z własnych aspiracji, a marzenia o lepszym życiu wciąż odkładali na przyszłość. To w znacznym stopniu spowodowało, że dzisiaj wśród seniorów jest stosunkowo słaby poziom wykształcenia (Wołk 2000, s. 94). Skromne warunki życia w Polsce w latach 1945–1990 nie pozwoliły zgromadzić prywatnych kapitałów na spokojną starość (Wesołowska 2006, s. 28). Nie było takich możliwości rozwojowych i edukacyjnych, jakie są i jakie wciąż powstają we współczesnym świecie. Są nimi zarówno wspomniane już uniwersytety III wieku, jak i rozwijające się kluby seniora oraz inne formy koncentrujące się na różnych formach spędzania czasu wolnego przez osoby starsze i wyzwalające ich aktywność (Czerniawska 1996, s. 232). Należy również zaznaczyć, że w Polsce są najniższe w Europie nakłady z budżetu państwa na naukę, oświatę i kulturę, co w konsekwencji nakłada na obywateli obowiązek finansowania edukacji, opieki, zdrowia z własnych kieszeni. Istniejąca destabilizacja sprawia jeszcze większe ubożenie uczciwych obywateli oraz pogłębia biedę najsłabszych, którymi są ludzie trzeciego wieku.

Należy podkreślić, że tzw. idea edukacji permanentnej, ustawicznej, trwającej przez całe życie dla obecnych seniorów w okresie ich młodości była ideą całkowicie obcą. O ile po wojnie pojawiały się formy aktywności edukacyjnej dorosłych w postaci czytelnictwa i samokształcenia, o tyle nie miały one

charakteru indywidualnego, lecz były tzw. „samokształceniem kierowanym... zgodnym z potrzebami gospodarki i kultury narodowej” (Kargul 2001, s. 23). Ponadto przedstawiane raporty: „Uczyć się aby być”, „Uczyć się bez granic” czy raport J. Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” to idee bliskie młodzieży, bliższe dorosłym, a nieznanie bądź dopiero poznawane przez osoby starsze.

Skomplikowane losy osób będących w wieku dorosłości bądź późnej dorosłości w zdecydowany sposób wpłynęły na ich stosunek do szeroko rozumianego własnego rozwoju. W zakres tych procesów wchodzi zagadnienie związane ze zdobywaniem wykształcenia i wartościowaniem wykształcenia. Wymiary edukacji człowieka dorosłego w przestrzeni życia stanowią treść badań auksjologii andragogicznej (E. Dubas, 2009). Jest to stosunkowo młoda dziedzina rozważań wśród nauk o człowieku stanowiąca subdyscyplinę andragogiki. Auksjologia zajmuje się dorosłością, edukacją człowieka dorosłego i jego rozwojem. Rozwój człowieka dorosłego rozpatrywany jest w szerokiej perspektywie jako rozwój biologiczny, który zachodzi w pewnych uwarunkowaniach społecznych, kulturowych, samorozwój człowieka i kierowanie własnym rozwojem, jak również periodyzacja tego rozwoju ze swymi charakterystycznymi okresami, do regresji włącznie. Edukacja stanowi ważną część rozważań auksjologicznych. Zmiany zachodzące w życiu społeczno-politycznym, wzrost poziomu życia i ewoluująca polityka społeczna niejako wymuszają na dorosłych konieczność uczenia się ustawicznego. Uczenie się przestało być postrzegane w perspektywie doświadczeń ubiegłych pokoleń. „Z formalnego punktu widzenia stawanie się dorosłym oznacza w naszym społeczeństwie osiągnięcie pewnego wieku oraz zdolność do przyjmowania odpowiedzialności za własne życie i podejmowane działania (Illeris 2006, s. 232). Ponoszenie odpowiedzialności za własną edukację, podejmowanie kształcenia dalszego, ustawicznego stanowi podstawowe założenie Self-Directed Learning (Ciechanowska 2009a, c). Samokierowane uczenie się stanowi przedmiot rozważań teoretycznych, które upatrują w nim celu edukacji dorosłych oraz postawy autonomicznej w uczeniu się, gdzie uczący się wyznacza sobie i kontroluje cele własnej aktywności edukacyjnej (Candy 1991). Potrzeba stałej reorganizacji życia, konieczność „gonienia” świata i dostosowywania się stale dokonujących się zmian stanowi nowy rodzaj wyzwań w życiu dorosłych. Przesunięciu ulegają wymiary wartości w życiu zawodowym. Stabilizacja, przywiązanie do miejsca pracy, poczucie osiągnięcia wysokich kwalifikacji w znanej sobie przestrzeni życia nie należą już do stanów pożądaných. Tylko gotowość do zmian poparta umiejętnościami przystosowawczymi, elastyczność intelektualna, ale także w zakresie przyzwyczajenia do wartości dają obecnie szansę na zatrudnienie i stabilizację finansową. Jak pisze Knud Illeris „Wydaje się rzeczą jasną, że dorośli wybierają samodzielnie albo przynajmniej akceptują przedkładane im propozycje edukacyjne. Zwykle edukacja dorosłych jest kombinacją konieczności i możliwości. Można stąd oczekiwać, że dorośli wezmą odpowiedzialność za

uczenie się, jakie kurs im umożliwiają. Zazwyczaj jednak oczekiwania edukacyjne odbiegają od tego. Uczestnicy edukacji mogą wiązać odpowiedzialność z osobą nauczyciela. Przede wszystkim dlatego, że to nauczyciel wie, co powinno zostać wyuczone” (Illeris 2006, s. 234). Jak dalej autor zauważa, dorośli zachowują się jak uczniowie, nie przejawiają tak autonomicznie, jak można by oczekiwać. Sytuację uczenia się traktują z pozycji ucznia i oczekują autorytetu pedagogicznego. Stan taki ma miejsce wtedy, gdy dorośli nie zmieniają postawy wobec własnej edukacji, dopóki nie dokona się w nich przemiana w kategorii wartości pozostawać mogą w stanie wewnętrznego konfliktu. Samosterowność uczących się pozostaje w zależności od systemu kształcenia i modelu formułowania celów edukacyjnych instytucji kształcenia (Ciechanowska 2009b). Dekady dyrektywnego nauczania i oceniania zapamiętania, a nie zrozumienia odcisnęło piętno na praktyce edukacyjnej, jak i na postawach uczących się.

Wartościowanie wykształcenia przez dorosłych było przedmiotem badań ankietowych przeprowadzonych na 50 dorosłych w wieku 40–54 lat i 50 dorosłych w wieku 63–85 lat. Dla porównania badaniom poddano także osoby w wieku adolescencji, także w liczbie 50 osób. Porównanie postaw wobec wartości edukacyjnych trzech pokoleń pozwala ocenić, czy i jakie zachodzą zmiany pokoleniowe wobec badanych czynników. Dzisiejsi emeryci deklarowali w 80%, że lubili chodzić do szkoły, a najmniej do szkoły lubią chodzić dzisiejsi nastolatki (44%). Wydaje się to uzasadnione, ponieważ dopiero z perspektywy czasu dostrzegamy pozytywne walory chodzenia do szkoły. Badani pytani o powody, dla których lubią bądź lubili chodzić do szkoły wymienili przede wszystkim to, że w szkole zdobywali niezbędną wiedzę oraz spotykali się ze znajomymi. Tak odpowiedzieli badani ze wszystkich grup wiekowych. Należy podkreślić, że na zdobywanie wiedzy wskazało najwięcej osób w okresie późnej dorosłości (40%). Również tylko ta grupa wiekowa wymieniła chęć zdobycia zawodu (20%), fajną atmosferę w szkole oraz to, że uczęszczali do szkoły, bo „tak trzeba było” (4%). Natomiast badani w okresie średniej dorosłości w największym stopniu lubili chodzić do szkoły, ponieważ spotykali się tam ze znajomymi (42%), lubili się uczyć (6%), a także chcieli mieć lepiej niż rodzice (4%). W odpowiedziach badanych widać wyraźnie wpływ czasów, w których chodzili do szkoły. Dzisiejsi emeryci w okresie swej młodości nie mieli wielu perspektyw i możliwości. Chodzili do szkoły, bo tak trzeba było i chcieli przede wszystkim zdobyć zawód. Badani w okresie średniej dorosłości obserwowali trudne życie swoich rodziców w czasach komunizmu, więc chcieli mieć lepiej od nich.

Powody, dla których badani nie lubili bądź nie lubią chodzić do szkoły wyraźnie różnią się między sobą i wynikają z wieku i doświadczeń badanych. Najbardziej nie lubią chodzić do szkoły gimnazjaliści, a największym powodem jest niechęć porannego wstawania (16%), następnie nuda w szkole (12%), niechęć do nauki (12%) oraz niechęć chodzenia do szkoły w ogóle (12%). Zwracają również uwagę na to, że szkoła narzuca tok myślenia (4%), panu-

je w niej atmosfera rywalizacji (2%) oraz jest ciężko (2%). Osoby w okresie średniej dorosłości nie lubiły chodzić do szkoły przede wszystkim dlatego, że miały problemy z nauką (12%), nie chciało im się chodzić do szkoły (6%), a w okresie późnej dorosłości, ponieważ w szkole było nudno (16%), a także, co w tamtych czasach miało miejsce, w ogóle nie chodzili do szkoły (4%).

O stosunku do własnego wykształcenia świadczy fakt, czy uczący się są zainteresowani wynikami – dobrymi wynikami uczenia się. Należy odróżnić tu posiadanie dobrych ocen (które jak wiadomo, dawniej i dziś nie zawsze były adekwatnym miernikiem uczniowskiej wiedzy i zaangażowania) od chęci nauczenia się i wzbogacenia wewnętrznego dzięki uczeniu się. O takiej postawie świadczyć może gotowość poszukiwania efektywnych sposobów uczenia się, czy ogólnie świadomość faktu, że są sposoby, które proces uczenia się mogą uczynić efektywnym. Wyniki badań wskazują na to, że przede wszystkim gimnazjaliści mają najwięcej sposobów uczenia się (52%). Zbliżoną liczbę wskazują ludzie w okresie średniej dorosłości (50%), natomiast najmniej badani w okresie późnej dorosłości (38%). Wydaje się to oczywiste, ze względu na to, że gimnazjaliści w obecnej chwili uczęszczają do szkoły i można powiedzieć, że są „na bieżąco”. Ponadto, jak wskazuje I. Obuchowska, dorastające osoby potrafią posługiwać się różnymi sposobami zapamiętywania (s. 32). Badani w okresie średniej dorosłości uczyli się na głos (18%), systematycznie (16%), przez powtarzanie (12%), na pamięć (6%) oraz wspólnie z innymi osobami (6%). Natomiast emeryci robili notatki (12%), uczyli się w ciszy (10%) i systematycznie (4%). W nauce pomagało im również chodzenie (6%). Najszerszy wachlarz sposobów ułatwiających uczenie się deklarują uczniowie, aczkolwiek ich wiedza na ten temat daleka jest od racjonalnej. Podkreślić należy jednak sam fakt, że chcą usprawnić swoje uczenie się.

Omówione wyżej przemiany dokonujące się we współczesnym społeczeństwie w szczególny sposób zmieniły pozycję wykształcenia wśród życiowych wartości. Zdecydowanie wszyscy badani uważają, że ludziom dobrze wykształconym jest łatwiej w życiu. Takie zdanie w największym stopniu wyrażają respondenci w okresie późnej dorosłości (74%), co spowodowane jest tym, że wśród seniorów jest stosunkowo niski poziom wykształcenia, o czym mówi Z. Wołk (s. 36). Trudne życie tych ludzi sprawiło, że doceniają oni w większym stopniu wykształcenie jako wyznacznik lepszego życia. Odpowiedzi badanych dotyczące wpływu wykształcenia na lepsze życie są zbieżne tylko w poglądzie, że ludziom dobrze wykształconym jest łatwiej znaleźć pracę. Tak uważa najwięcej gimnazjalistów (44%). Zarówno dla nich, jak i ludzi w okresie średniej dorosłości dobre wykształcenie wiąże się z możliwością zarabiania większej ilości pieniędzy. Natomiast dla badanych w okresie późnej dorosłości dobre wykształcenie to większe możliwości (22%) oraz szacunek innych (16%). Ponadto dla gimnazjalistów wykształcenie to większy szacunek (4%), większa wiedza (4%) oraz rozwinięte poglądy (2%). Jednakże, co znajduje potwierdzenie przez L. Dyczewskiego wykształcenie dla młodych ludzi traktowane jest

jako wartość instrumentalna, służy realizacji potrzeb materialnych (pieniądze) i stabilizacyjnych (praca) (Dyczewski 1995, s. 108).

Realizacja planów życiowych może być uzależniona od wielu czynników. Badani wskazują na wykształcenie jako na czynnik, który znacząco wpływa na możliwość i wymiar realizacji planów życiowych. Zdecydowanie wszyscy badani uważają, że ludziom dobrze wykształconym jest łatwiej w życiu. Takie zdanie w największym stopniu wyrażają respondenci w okresie późnej dorosłości (74%), co spowodowane jest tym, że wśród seniorów jest stosunkowo niski poziom wykształcenia, o czym mówi Z. Wołk (s. 36). Trudne życie tych ludzi sprawiło, że doceniają oni w większym stopniu wykształcenie jako wyznacznik lepszego życia.

Związek poziomu wykształcenia i realizacji planów życiowych jest oczywisty dla badanych w każdym wieku. Najbardziej z tą zależnością zgadzają się badani w okresie późnej dorosłości. Odpowiedzi wynikają zapewne z doświadczenia seniorów, ich trudnego życia i obserwacji. Zbliżone opinie na ten temat mają gimnazjaliści i osoby w okresie średniej dorosłości (44% i 40%). Respondenci w okresie późnej dorosłości uważają, że wyższe wykształcenie pozwala na realizację planów życiowych (72%).

Badani w okresie późnej dorosłości uważają, że mając wyższe wykształcenie ma się większe możliwości (20%), a to pozwala na realizację planów życiowych. Ponadto w największym stopniu twierdzą, że mając wyższe wykształcenie ma się więcej pieniędzy (14%), co również pozwala na realizację planów życiowych. Z tą opinią zgadzają się również gimnazjaliści (10%). Ponadto dla seniorów wyższe wykształcenie pozwala na realizację planów życiowych, o ile pracuje się zgodnie ze swoim wykształceniem (16%). Po 8% badanych w okresie adolescencji i w okresie średniej dorosłości uważa, że dzięki wyższemu wykształceniu można znaleźć lepszą pracę, co również przekłada się na realizację planów życiowych. Te grupy wiekowe zgadzają się również z tym, że mając wyższe wykształcenie człowiek czuje się bardziej dowartościowany.

Stosunek dorosłych do wykształcenia może zależeć od poziomu wykształcenia, jaki sami prezentują. Doświadczenia życiowe w tym względzie, osiągnięcia, porażki powinny prowadzić do uogólnionych wniosków. Badani w okresie średniej i późnej dorosłości ustosunkowali się do pytania, czy są zadowolony z swojego wykształcenia. Z wypowiedzi badanych wynika, że 58% seniorów i 52% osób w okresie średniej dorosłości nie jest zadowolonych ze swojego wykształcenia. Wśród osób zadowolonych ze swojego wykształcenia przeważa odpowiedź, w której badani wykorzystywali (wykorzystują) zdobyte wykształcenie w swojej pracy zawodowej – 18% seniorów i 12% ludzi w okresie średniej dorosłości. 8% dzisiejszych emerytów nie miało problemów ze znalezieniem pracy, dlatego z tych powodów są zadowolony z swojego wykształcenia. Badani, którzy w okresie średniej dorosłości nie są zadowolony z swojego wykształcenia, ponieważ w obecnych

czasach ich wykształcenie jest niewystarczające (14%) i jeszcze się uczą (8%), mają poczucie braku samorealizacji (8%) i zapewne z perspektywy czasu dziś wybraliby inny zawód (8%). Znajdujemy potwierdzenie tego stanowiska u Z. Wołka, który zaznacza, że dzisiejszy rynek pracy zmusza do weryfikacji swojego wykształcenia i często do podjęcia dodatkowych działań na polu edukacyjnym (s. 34).

Najbardziej potrzebę dalszego kształcenia odczuwają gimnazjaliści (80%), dużo mniej potrzebę tę odczuwają badani w okresie średniej dorosłości (48%), a najmniej badani w okresie późnej dorosłości (24%). Wydaje się to oczywiste, biorąc pod uwagę wiek badanych osób i to, że gimnazjaliści są dopiero na początku drogi edukacyjnej. Także powody, dla których badani deklarują w różnicowany sposób potrzebę dalszej edukacji wydają się być do przewidzenia. Młodzi ludzie w okresie adolescencji przede wszystkim chcą pogłębiać wiedzę (12%), zdobyć wymarzony zawód (10%), „coś” osiągnąć w życiu (10%). Niepokojący jest powód dalszego kształcenia badanych, a mianowicie wyjazd za granicę (4%). Respondenci w okresie średniej dorosłości widzą potrzebę dalszego kształcenia, ponieważ tego wymaga praca (14%), w dalszej kolejności chcą pogłębiać wiedzę (10%), rozwijać się (8%) i uczyć języków obcych (6%). Natomiast badani w okresie późnej dorosłości przede wszystkim chcą uczyć się obsługi komputera (12%), dla własnego zadowolenia (8%), jak i po to, żeby móc dyskutować z młodymi ludźmi (8%). Tylko niewielki procent seniorów chce pogłębiać wiedzę – 4%. Dla seniorów głównym powodem, dla którego nie widzą potrzeby dalszego kształcenia jest ich wiek, uważają, że są już za starzy (48%). Ponadto twierdzą, że to, co osiągnęli w życiu już im wystarcza (12%), a także, że na dalszą naukę nie pozwala im zdrowie (8%). Badani w okresie średniej dorosłości także deklarują, że czują się za starzy (8%), mają dużo obowiązków (4%), są zmęczeni (6%) i w chwili obecnej chcą poświęcać czas rodzinie (6%). Niepokojącym jest, że wśród seniorów prawie całkiem nie znajdujemy chęci dalszego rozwoju, potrzeby realizowania się dla własnej satysfakcji. Być może ciężkie losy życiowe i stałe ich związanie z problemami ekonomicznymi w obecnych czasach skutkują wyolbrzymianiem nakierowania na wartości materialne.

Analizując pozycję wartości edukacyjnych, należy stwierdzić, że wykształcenie jest najwyżej cenione przez młodzież i znalazło się na trzecim miejscu dla 18% badanych. Jest to pozytywna postawa, na którą zwraca uwagę T. Kluz, wskazująca na to, że młodzież w wykształceniu dostrzega wyznacznik swoich planów i aspiracji życiowych (s. 32). Natomiast dla badanych w okresie średniej i późnej dorosłości wykształcenie znalazło się kolejno na ósmym i siódmym miejscu. W środkowej części wyborów znalazła się wiedza, na szóstym miejscu dla wszystkich respondentów, w stosunku procentowym – 18% badanych nastolatków, 32% badanych w okresie średniej dorosłości, 36% badanych w okresie późnej dorosłości. Najniższą pozycję zajęła kreatywność – ósme miejsce dla 24% gimnazjalistów oraz 10 miejsce dla 38% badanych

w okresie średniej dorosłości. Dla ludzi w okresie późnej dorosłości najniższą pozycję zajęło uczenie się – 12 miejsce dla 34% badanych, co zapewne wynika z faktu, że według badanych proces uczenia się mają oni już za sobą, mając na uwadze swój wiek. Znajduje to potwierdzenie w dalszych wynikach badań. Niską pozycję zajęło również samokształcenie, szczególnie wśród badanych w okresie średniej dorosłości – 11 miejsce dla 28% respondentów. Zapewne ludzie w tym wieku zajęci pracą zawodową i obowiązkami domowymi mają już mniej czasu na czynności związane z samokształceniem (samodoskonaleniem).

Zmiany zachodzące współcześnie systematycznie kształtują strukturę wartości życiowych. Rozwój jest procesem zmian, które dokonują się w stonkowo długim czasie. Członkowie poszczególnych grup wiekowych mieli zróżnicowane warunki rozwoju, zmieniające się w wyniku występujących zjawisk społecznych czy wydarzeń, np. transformacja ustrojowa, kryzys gospodarczy, bezrobocie, przyspieszenie obowiązku szkolnego, reformy oświaty, rozpowszechnianie się komputerów, upowszechnienia Internetu i telefonów komórkowych. Czynniki te, jak i panująca wiele lat w naszym kraju edukacja dyrektywna odcisnęły piętno na strukturze wartości współczesnych dorosłych. W miarę wzrostu ich wieku daje się zauważyć określona tendencja. Z perspektywy lat doceniają wartość wykształcenia, widzą potrzebę inwestowania w siebie, ponieważ wiążą to z polepszeniem warunków życia. Nie widzą jednak potrzeby własnego rozwoju w okresie późnej dorosłości. Na znaczenie osobistej orientacji wobec inwestowania we własny rozwój zwraca uwagę Ralph G. Brocket i Roger Hiemstra (199). Starsi ludzie zapewne są dobrymi dziadkami dla swych wnucząt, doceniają znaczenie zdobywania przez nie wykształcenia, wspierają je w nauce i dopingują do zdobywania wyższego wykształcenia. Niedoceniana jeszcze przez nich wystarczająco wartość całożyciowego uczenia się odnośnie do ich samych jest odpowiedzią na pytanie o zadania współczesnej andragogiki.

Bibliografia

Ablewicz K., Doświadczenie i urzeczywistnianie wartości w wychowaniu, (w:) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, (red.) T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

Brocket R.G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge, 1991.

Candy P.C., *Self-Direction for Lifelong Learning*, San Francisco, Oxford, 1991.

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, T. 1, Lublin 2003.

Ciechanowska D., Edukacyjny model tworzenia wiedzy a samosterowność uczących się, w: *Edukacja Humanistyczna 2009/2 b*.

Ciechanowska D., Samokierowane uczenie się jako wartość kształcenia akademickiego. W: *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*. Red. D. Ciechanowska, Toruń 2009 a.

Ciechanowska D., Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych. W: *Rocznik Andragogiczny 2009 c*.

Czerniawska O., Edukacja osób „trzeciego wieku”, (w:) *Wprowadzenie do andragogiki*, red: T. Wujek, Warszawa 1996.

Czerniawska O., Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych, „*Edukacja Dorosłych*”, 2006, nr 1–2.

Denek K., Wartości edukacyjne, cz. 1, Poznań 2001, Internet 23.04.2007.

Dubas K., Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji, (w:) *Rocznik Andragogiczny*, 2009.

Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.

Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław 2001.

Matulka Z., *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, (w:) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, (red.) T. Kukolowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975.

Merriam S.B., *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*. W: *Third Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. Red. S.B. Merriam, San Francisco 2008.

Morszczyńska U., *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zadań o powinnościach*. Kraków 2009.

Olejniki M., *Średnia dorosłość. Wiek średni*, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007.

Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007.

Sztumski J., *Spółczesność i wartości*, Katowice 1992.

Walczeńska M., *Wartości a pytania pierwsze dla pedagogiki*, (w:) *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przeclawska, Warszawa 1996.

Wesołowska E., *Bezpieczeństwo społeczne ludzi trzeciego wieku Polsce*, „*Edukacja Dorosłych*”, 2006 nr 1–2.

Wołk Z., *Seniorzy wobec instytucji pomocy*, (w:) *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, (red.) M. Dziegielewska, Łódź 2000.

Summary**Valuing education in adults' different life stages as auxological dimension of self directed learning**

Key words: educational values, auxology, self-directed learning

Complex life experiences shape ones approach to self development. Nowadays older people in they yough time experienced tough life, poverty and luck of education. Auxology is generic term for the study of human growth. It is multi-disciplinary science involving health, science, anthropology, anthropometry, history, economic. Auxology is interested in adultery, and development in older times. In this meaning education is very important part of auxology interest. Uniqueness' of the adult learner takes its complexity from life experiences and age possibilities. Changes in social life mould hierarchy of peoples values. Educational values are very well perceived by old people. At the same time facing opportunities o life-long learning not every adult is willing to participate in further education. They are not mentally prepared to be self directed about education.

REFLEKSYJNY ANDRAGOG A BADANIA W DZIAŁANIU

Człowiek dorosły posiada względnie stały habitus zachowań, który może ulegać zmianom pod wpływem przeżywanymi kryzysów oraz generalnie doświadczanych przeżyć. Zmiany społeczne powodują zmiany w życiu pojedynczych osób i odwrotnie. Podobnie jest z funkcjonowaniem nauczyciela, w tym również andragoga czy też nauczyciela akademickiego oraz postrzeganiem jego roli zawodowej. Ideał roli i funkcji nauczyciela zmienia się bowiem, adaptując się do zmian, jakie zachodzą w rozwijających się społeczeństwach. Główna zmiana, jak powstała na przestrzeni XIX i XXI wieku, polega na rezygnacji z przekonania, że nauczycielem może być tylko osoba o określonych cechach wrodzonych, ponieważ cechy te mają decydujący wpływ na sprawność funkcjonowania w obszarze pełnionej roli. Była to tzw. klasyczna koncepcja ideału nauczycielskiego, która była aktualna na przełomie XIX i XX wieku (Filipowicz, Rataj, 1988, za: Marciniak, 2008, s. 9). W połowie XX wieku, ze względu na wzrost powszechności kształcenia, masowe dokształcanie się ludzi dorosłych oraz specjalizację różnorodnych obszarów wiedzy, obok właściwości osobowościowych, zaczęto kłaść nacisk na profesjonalne przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu (*op.cit.*, s. 11).

Obecnie również mamy do czynienia z ewolucją funkcji zawodu nauczyciela na wielu obszarach. Można również zaobserwować niepokojące zmiany, polegające na wzroście znaczenia skuteczności i efektywności nauczania w połączeniu z technologizacją oraz sukcesywnym obniżaniem wartości sfery uczuć i emocji. Wydawałoby się nawet (mam nadzieję tylko pozornie), że już nawet osobowość nauczyciela nie jest tak ważna, jak liczba wykorzystywanych przez niego multimediów, a placówki edukacyjne zaczęły się dzielić na lepsze, czyli te posiadające np. tablice multimedialne i gorsze – nieposiadające. Jednakże zmiany funkcji nauczycieli mają bardziej skomplikowany wymiar, ponieważ są odpowiedzią na dynamikę współczesnego społeczeństwa. Henryka Kwiatkowska, zwraca uwagę na następujące kierunki zmian (2008, s. 41–45):

- od przekazu wiedzy do uczenia się samodzielności poznawczej,
- od sterowania do inspirowania rozwoju,
- od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy,
- od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach,
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej,
- od alternatywy do dialogu.

W obliczu powyższych trendów, które zmierzają w kierunku indywidualizacji kształcenia oraz nastawienia na proces zdobywania wiedzy, a nie na samą wiedzę, pojawia się pytanie o gotowość andragogów do sprostania stawianym wyzwaniom. Jan Paweł Hudzik (1997) jest zdania, iż ze względu na utratę trwałości i stabilności oraz jedności i ciągłości przez otaczającą nas rzeczywistość nie ma możliwości odnalezienia i zastosowania jednoznacznych wzorców, strategii życia i postaw, a zatem i schematów działania na polu edukacji. Dlatego też „człowiek rozsądny musi sobie w opisanych warunkach sam znaleźć swoją własną drogę” (*ibidem*, s. 211). Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego (1998) powyższe założenia uzasadniają ideę zmiany pojmowania roli nauczyciela m.in. w kierunku refleksyjnego praktyka.

Idea andragoga w roli refleksyjnego praktyka

Jedną z propozycji wspomagania procesu doskonalenia i samokształcenia nauczycieli jest wdrażanie ich do prowadzenia refleksji nad własnym działaniem. Refleksyjny nauczyciel, funkcjonujący w skomplikowanej i nieprzewidywalnej rzeczywistości edukacyjnej, potrafi działać w sposób twórczy i relatywny w stosunku do konkretnej sytuacji (Nowak-Dziemianowicz, 2001). Prowadzi co najmniej dwa rodzaje refleksji: *reflection-in-action* – refleksja-w-działaniu oraz *reflection-on-action* – refleksja-nad-działaniem (Schön, 1983; Gołębnik, 1994a; 1994b; 2004; Nowak-Dziemianowicz, *op.cit.*; Dylak, 1996; Czerepaniak-Walczak, 1997; Mizerek, 2000; Waks, 2001; Cuprjak, 2007):

Pierwsza forma refleksji opiera się na spontanicznej formie „inteligencji”, ujawniającej się podczas działania, mającej bezpośredni i natychmiastowy wpływ na konkretne zdarzenie. Stanisław Dylak, parafrazując słowa Donalda Shöna, definiuje ją jako „myślową, symultaniczną konwersację z materią danej sytuacji zawodowej, będącą ćwiczeniem instrumentalnych i interpretacyjnych umiejętności analizy i rozwiązywania problemów praktyki zawodowej” (1996, s. 40). W pewnym stopniu jest procesem świadomym, ale często trudnym do zwerbalizowania. Jest pewnego rodzaju „spirala myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania i rozumienia przestrzeni zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 14). Nauczyciel funkcjonujący w roli refleksyjnego praktyka i dokonujący refleksji w działaniu potrafi dostrzec, zrozumieć i dokonać odpowiednich zmian w układzie elementów danej sytuacji. Refleksja w działaniu może być jednak ograniczona poprzez trudności w koordynacji działania, obserwacji, błyskawicznego wyciągania wniosków oraz podejmowania odpowiedzialnych decyzji, powodowanych przyzwyczajeniem do działań rutynowych (por. Czerepaniak-Walczak, 1997). Z refleksją-w-działaniu związane jest bezpośrednio *knowing-in-action* (Schön, *op.cit.*, s. 50) – tzw. „wiedzenie-w-działaniu” lub inaczej *knowledge in action* – wiedza w działaniu (Waks, *op.cit.*, s. 42), która

jest formą profesjonalnej wiedzy nauczyciela z wyraźnym rdzeniem arcyzmu. Polega na tym, że znajomość danej kwestii objawia się podczas konkretnego działania i w interakcji z otoczeniem. Jest to proces uczenia się z własnego działania i doświadczenia. Zdolność do zmagania się z problemem za pomocą korzystania z wiedzy, której nie jest się świadomym, tzw. wiedzy milczącej – *tacit knowledge* (Schön, *op.cit.*, s. 52; Dylak, *op.cit.*, s. 40).

Druga forma refleksji, refleksja-nad-działaniem, pojawia się w efekcie „wstrząsu”, jakiego człowiek doznaje na skutek zaskoczenia go przez trudną sytuację. Jest „bardziej systematycznym, przemyślanym procesem dyskusji i rozważań, umożliwiającym dokonanie analizy, rekonstrukcji oraz przeformułowania działań i przemyśleń, w taki sposób, który umożliwi zaplanowanie dalszego nauczania i uczenia się” (Day, *ibidem*, s. 54). Jest to zatem rodzaj rozważania, które następuje w pewnym odstępnie czasowym po wykonaniu danej czynności i daje możliwość oceny i dyskusji z innymi osobami nad podjętym wcześniej działaniem. Maria Czerepaniak-Walczak (1997) zwraca uwagę na inną formę tego typu refleksji, mianowicie na planowanie, występujące przed działaniem. Polega ona na rozważaniu struktury zadania, przed którym stoi nauczyciel oraz środków dostępnych do jego realizacji. W obu przypadkach nauczyciel ma na uwadze zarówno wszystkie elementy wchodzące w skład określonej sytuacji, jak i jej kontekst. Stosowanie refleksji nad działaniem może być ograniczane przez co najmniej kilka czynników. Główną blokadą może być brak niezbędnej wiedzy profesjonalnej, jej fragmentaryczność czy stereotypowość (*ibidem*). Myślenie może być w takim przypadku nacechowane brakiem dystansu lub krytycyzmu, powodując zniekształcenia w rozumieniu sytuacji.

Wprawny i dobrze wyedukowany praktyk umie niemal natychmiast zintegrować refleksję z działaniem, jakie w danej chwili wykonuje. Według Johna Deweya refleksyjne działanie „jest inspirowane przez niepewność, powiązane z postawą otwartości umysłowej oraz umiejętności wnioskowania, w odróżnieniu od działania rutynowego” (za: Dylak, *op.cit.*, s. 39). Refleksja przebiega równoległe z działaniem bądź w krótkim odstępnie czasu po nim. Refleksyjny praktyk to osoba, która „myśli o tym, co aktualnie robi” (Taraszkiewicz, 2003, s. 19), poddaje refleksji całe swoje funkcjonowanie, a „co jakiś czas odkurza nawyki, burząc rutynę i przyzwyczajenia” (*ibidem*). Refleksja pozwala mu na pokonywanie własnych ograniczeń oraz na twórczą i krytyczną zmianę. Przyczynia się ponadto do wzrostu intelektualnej i moralnej autonomii, pozwalając na swobodne, aczkolwiek odpowiedzialne kreowanie pełnionej roli. Dla refleksyjnego praktyka wiedza jest strukturą ulegającą permanentnym zmianom i dającą punkt oparcia, a nie granice dla podejmowanych działań. Teoria inspirowana do „konstruowania indywidualnego profesjonalnego warsztatu, indywidualnego pakietu metod, technik i działań – kreatywności w ramach zdrowego rozsądku i w zgodzie z systemem własnych wartości” (*ibidem*).

Kompetentnego i refleksyjnego pedagoga charakteryzuje „*knowledgeable*”, czyli zdolność do wiedzy. Jest to umiejętność jakościowej oceny nowych

sytuacji i rozwijania kompetencji budowania „ukrytych” procedur, możliwych do wykorzystania w codziennych działaniach. Praktyk, świadomie używający zdolności do refleksji nad działaniem w trakcie jego trwania, zmagają się z „unikalnymi, niepewnymi i konfliktowymi zadaniami, próbując nadać sens temu, co aktualnie czyni, snując jednocześnie refleksję dotyczącą tego, co i jak poznawał, krytykował, rekonstruował i uzewnętrzniał w poprzednim działaniu” (Gołębiak, 1994a, s. 103). Dzięki umiejętności prowadzenia refleksji w- i nad-działaniem nauczyciel konstruuje prywatne teorie pedagogiczne, tzw. „teorie specyficznego przypadku” (Schön za: Elsner, *op.cit.*, s. 16). W skład tak pojmowanych teorii wchodzi m.in. uogólnienia doświadczanej praktyki, definiowanie niepowtarzalnych sytuacji edukacyjnych, sądy wartościujące, interpretowanie świata, własne przemyślenia, krytyczne oceny własnej wiedzy czy formułowanie problemów (*ibidem*).

Konstruowanie własnej teorii edukacji umożliwia nauczycielowi m.in. krytyczną ocenę całej własnej praktyki oraz formalnych jej elementów, korzystanie w sposób autonomiczny z przestrzeni pozostawionej do jego dyspozycji, a także dostrzeganie własnych ograniczeń w wypełnianiu własnych zadań zawodowych oraz przekraczanie ich i wprowadzanie odpowiednich zmian (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 25). Można by tu zadać pytanie, czy konstruowanie osobistych teorii jest w ogóle możliwe, skoro „elementy świadomości nauczyciela znajdują swoją behawioralną formę zawsze w warunkach narzuconych przez struktury zewnętrzne, stałe lub incydentalne” (Klus-Stańska, 1993, s. 51). Okazuje się jednak, że w praktyce czynniki formalne mogą być po pierwsze różnie interpretowane, a po drugie zawsze pozostawiają pewną „wolną” przestrzeń dla decyzji nauczyciela.

W stosunku do nauczycieli, funkcjonujących w roli refleksyjnych praktyków oczekuje się konkretnych i wysokich kompetencji umysłowych i osobowościowych. Do najważniejszych i najczęściej powtarzających się należą: wiara w swoje zdolności rozwiązywania problemów oraz wytrwałość podczas ich wykorzystywania, otwartość i gotowość do współpracy z innymi, zdolność do wieloaspektowego i sumiennego rozpatrywania problemów z krytyczną oceną podejmowanych działań czy sposobu myślenia. M. Czerepaniak-Walczak (1997) kompetencje refleksyjnego praktyka ujmuje w cztery grupy: poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne i badawcze.

Kompetencje poznawcze to „kondycja intelektualna i moralna osoby, która wyraża się w otwartości na informacje o sobie i o świecie oraz umiejętności i gotowości do zaktualizowanego posługiwania się nimi” (*ibidem*, s. 92). Związane są zatem z wysokimi standardami intelektualnymi i moralnymi nauczyciela, które umożliwiają nieustanny rozwój poprzez zdobywanie wiedzy zawodowej i udział w życiu społeczno-kulturalnym. Dzięki wysokim kompetencjom poznawczym jednostka może „pozwolić sobie” na krytyczny i autonomiczny osąd rzeczywistości, który z jednej strony może wyrażać się jako odporność na pokusę nieprzemyślanego wdrażania nowinek edukacyjnych,

a z drugiej jako pokonywanie zastanych ograniczeń i stereotypów. Ponadto, istotą pełnienia roli refleksyjnego praktyka stanowi dialog, zarówno z samym sobą, jak i otoczeniem, dlatego też niezbędnym jego atrybutem są kompetencje komunikacyjne, określane jako: „wyuczalna, dynamiczna właściwość nauczyciela (...) umożliwiająca mu samoekspresję i rozumienie innych oraz świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń” (*ibidem*, s. 98). Ujawnianie się podczas wymiany treści komunikatów w obszarze danej sytuacji edukacyjnej za pomocą słów (mówionych i pisanych), milczenia oraz „języka ciała” (*ibidem*, s. 99). Podczas nauczania istotne jest, w jaki sposób, gdzie i z kim można rozmawiać na dany temat, jakie kwestie należy przemilczeć lub podkreślić poprzez tzw. „milczenie czystego słuchania” (*ibidem*, s. 100), a także za pomocą jakich gestów wyraża to nasze ciało. Bowiem warunkiem szczerości i jasności komunikatu jest kongruencja wszystkich sposobów, za pomocą których jest wyrażany. Kompetencje komunikacyjne pełnią również ważną funkcję w procesie autodialogu andragoga. Pozwalają mu na dostrzeżenie i zrozumienie wykonywanych przez siebie działań oraz na krytykę i ewentualną ich weryfikację. Ten rodzaj kompetencji nazywany jest jako „interpersonalne kompetencje komunikacyjne” (*ibidem*, s. 103).

Kolejną grupą zdolności niezbędnych w pracy refleksyjnego praktyka są kompetencje organizatorskie. Definiowane są jako „kondycja intelektualna i moralna osoby, która wyraża się w projektowaniu oraz otwartości na zmiany układu elementów przestrzeni edukacyjnej, to znaczy w podejmowaniu samodzielnych decyzji oraz ponoszenie odpowiedzialności za wykonanie zadań” (*ibidem*, s. 104). Krytycznie i odważnie myślący praktyk panuje nad przestrzenią własnej pracy, pokonuje panujące mity i stereotypy, wprowadza innowacje, sprzyjające lepszemu rozwiązywaniu problemów, ale także weryfikuje je, dokonując systematycznej oceny. Kompetencje organizatorskie odnoszą również do zmian w przestrzeni wykonywania pojedynczych zadań oraz pełnienia własnej roli. Nauczyciel może modyfikować utrwalone w tradycji przepisy roli, rozszerzać jej zakres lub podejmować nowe, niepełnione dotychczas role (*ibidem*, s. 106), ponosząc odpowiedzialność za wszystkie dokonane zmiany i decyzje. Wszystkie podjęte działania nauczyciela poprzedzone są adekwatną wiedzą o korzyściach ulepszeń bądź utrzymania danego *status quo*. Dlatego też w repertuarze jego sprawności nie może również zabraknąć kompetencji badawczych.

Cechą pożądaną refleksyjnego praktyka jest ciekawość świata, stawianie śmiałych i wnikliwych pytań oraz zabawa przesłankami, prowadzącymi do rzetelnej odpowiedzi. Nauczyciel jest więc osobą pewną swoich umiejętności, ale jednocześnie potrafiącą kwestionować swoją wiedzę (Barrel, 1991, za: Kwieciński, 1998). Te wysokie kompetencje wyrażające „rozwagę i odwagę myślenia powiązane nierozdzielnie z otwartością i odpowiedzialnością wobec innych osób” (*ibidem*, s. 29) określane jako *thoughtfulness* w Polsce rozważane są w kategoriach starożytnego terminu *phronesis* jako „mądrości praktycznej” (*ibidem*).

Badania w działaniu jako droga do refleksyjnej praktyki

Refleksyjny nauczyciel, który w sposób świadomy weryfikuje swoje działania zawodowe, staje przed koniecznością permanentnej aktualizacji obrazu przestrzeni edukacyjnej, w której funkcjonuje (Czerepaniak-Walczak, 1997). W tym celu może korzystać z badań i raportów przygotowywanych przez naukowców, stając w roli odbiorcy i wykonawcy, ale również sam może być ich twórcą, dzięki prowadzonym przez siebie badaniom. Andragog staje się więc autonomicznym, samodoskonalącym się ekspertem, badającym własną działalność zawodową. Prowadzenie badań to zatem jedna z dróg prowadzących do profesjonalizmu oraz wprowadzania innowacji pedagogicznych (Palka, 1992), przede wszystkim za sprawą studiowania własnej praktyki, a w efekcie samodoskonalenia zawodowego. Jest to perspektywa poznawcza, będąca „praktycznym wyrazem refleksji nad własnym działaniem zawodowym oraz w jego toku” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 116).

Idea nauczyciela-badacza zrodziła się na skutek narastającej krytyki wobec konwencjonalnych badań edukacyjnych, prowadzonych w warunkach akademickich oraz specjalistycznych ośrodkach badawczych. Najczęściej mówi się o tym, że tzw. osoby z zewnątrz nie zawsze są w stanie w pełni zrozumieć specyfikę warunków konkretnej placówki edukacyjnej lub w swoich opracowaniach nie obejmują wszystkich kwestii, jakie interesują praktyka. Często „zewnątrzne” badania nie wyczerpują całego spektrum zjawisk, które możliwe są do uchwycenia tylko osobie praktykującej, co w efekcie powoduje niską rzetelność wyników. Ponadto, prowadzenie badań w warunkach akademickich trafia na zarzut abstrakcyjności lub „wydumania” niektórych problemów, a w efekcie niewielkiej przydatności w konkretnych działaniach praktycznych (Czerepaniak-Walczak, *ibidem*). Badania edukacyjne traktowane są również jako niedemokratyczne i wyzyskujące nauczycieli, ponieważ poglądy badaczy definiują, a zarazem kreują rzeczywistość, w której nie oni sami, ale nauczyciele muszą funkcjonować (Hammerslay, *op.cit.*).

Z wieloma powyższymi zarzutami można polemizować, co też czyni w swym artykule Martyn Hammerslay (*ibidem*). Jednakże pomimo tej dyskusji idea prowadzenia badań przez nauczycieli w ramach wypełniania przez nich zadań edukacyjnych jest bardzo aktualna. Wzmacnia ją dodatkowo, dając podstawy konstrukcji, poddawanie w wątpliwość użyteczności wiedzy formalnej, której wartość wynika z możliwości pragmatycznych. John Elliot wyraża się dosłownie, iż teoria dopiero wtedy uzyskuje kwalifikacje słuszności gdy sprawdzi się w praktyce, bowiem to praktyka uprawomocnia teorię (za: Kwiatkowska, 1997, s. 173). Nauczyciel ma być więc badaczem, który pełniąc tę rolę scala teorię i praktykę w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Jest sceptycznym pragmatykiem, prowadzącym badania w celu ulepszenia własnej praktyki, a na tej podstawie generującym nową wiedzę. Teoretycy natomiast pełnią funkcję jego doradców (por. Dylak, *op.cit.*).

Elementarne działania eksploracyjne nauczyciela nie aspirują do tworzenia wiedzy obiektywnej, ale na skutek gromadzenia i ewentualnych publikacji wyników swoich badań przyczyniają się do tworzenia edukacyjnej teorii. Przede wszystkim służą konstruowaniu prywatnej teorii edukacji, którą niezależnie od poziomu jej uświadamiania posiada każdy nauczyciel (por. Leppert, 1996; Chomczyńska-Rubacha, 2003) i którą wykorzystuje w konkretnych działaniach praktycznych. W skład prywatnej teorii edukacji wchodzi m.in. rozumienie sytuacji edukacyjnej, w jakiej znajduje się nauczyciel, umiejętność odczytywania potrzeb uczących się osób oraz własnych możliwości w ich zaspokajaniu czy też rozumienie szerokiego kontekstu nauczania (Gołębniak, 1998). Tworzona teoria nie jest jednak trwałym i jedynym słusznym konstruktem, ale tymczasowym i permanentnie weryfikowalnym na skutek wymiany jej części składowych. Nauczyciele w roli badaczy systematycznie badają swoje „teorie działania” (Day, *op.cit.*), aby nie zamykać się w ich granicach. Aby jednak ta eksploracja była możliwa, nauczyciel musi uświadomić sobie fakt posiadania własnej teorii, a także umieć ją artykułować w celu „unaocznienia” jej części składowych, podlegających ewentualnej weryfikacji.

Profesjonalizm nauczyciela wykracza poza umiejętność wykorzystywania i przekazywanie zdobytej wcześniej, lepszej, nadrzędnej wiedzy. Jego działanie polega na sprawnym jej poszukiwaniu przez poznawanie i rozumienie świata, a w tym i własnej praktyki (Stenhouse, za: Gołębniak, 1998). Proces poszukiwania wiedzy sprawia, że „nauczanie nie jest”, ale „staje się”. Istnieje potrzeba ciągłego doskonalenia umiejętności i kompetencji człowieka, adekwatnych do warunków współczesnego świata, a więc i współczesnej szkoły. Lawrence Stenhouse postrzega nauczanie bardziej w kategoriach sztuki niż wypełniania sztywno postawionych celów: „nauczania nie można traktować w kategoriach majstersztyku, jakim jest na przykład jazda na rowerze czy biegle prowadzenie ksiąg rachunkowych. Polega ono, podobnie jak wszystkie ambitne sztuki, na stosowaniu strategii stawiania czoła zadaniom, które są z natury niewykonalne...” (Stenhouse, 1985, za: Gołębniak, *ibidem*, s. 120).

Nauczanie nie jest już tylko rzemiosłem, ale „nauką o edukacji i sztuką pedagogiczną, w których praktyka, wiedza o praktyce oraz wartości są traktowane jako problemy do przemyślenia” (Day, *op.cit.*, s. 46). Prezentowany nurt roli nauczyciela promuje odejście od nauczania biurokratyzowanego i zadaniowego w stronę koncentracji na procesie edukacji „związany z odkrywaniem i dociekaniem oraz ułatwianiem i usprawnianiem aktywności poznawczej uczestników edukacyjnych zdarzeń” (Nowak-Dziemianowicz, *op.cit.*, s. 18). Za podstawę tak rozumianego nauczania można traktować podkreślany tu cel edukacji, jakim jest uczynienie ludzi bardziej twórczymi oraz wolnymi od odgórných założeń i nawyków (Stenhouse, 1975, za: Hammerslay, *op.cit.*), a także przekonanie, że wiedza nie jest prostym i obiektywnym odbiciem rzeczywistości, ale konstruktem wytworzonym przez człowieka (*ibidem*). Wszelka wiedza ma charakter tymczasowy, niepewny i w dużym stopniu subiektywny,

ponieważ człowiek nie jest w stanie wyzbyć się własnych przekonań i pozostawiających ślad doświadczeń. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel może bez żadnego nadzoru przekazywać wiadomości, które samodzielnie stworzył lub przetworzył według własnego uznania. Konstruktywna weryfikacja pracy jest wpisana w pełnienie tej roli. Kontrolowanie podejmowanych działań nauczyciela odbywa się nie tylko poprzez prowadzenie badań własnych, ale także przez obserwację dokonywaną przez innych nauczycieli.

W kontekście zarysowanych zmian w obszarze nauczania, L. Stenhouse proponuje, aby proces uczenia się oparty był na dociekaniu w formie dyskusji prowadzonych podczas zajęć. Andragog miałby występować tu w roli kolegi, partnera w dyskusji, który wspólnie z uczestnikami zajęć zgłębia pewne kwestie tematyczne, bez narzucania ustalonego końca w postaci „naukowo” sprawdzonej wiedzy. Powstaje jednak pytanie, czy taka postawa nauczyciela jest możliwa do wykreowania? Pomimo bowiem wielu korzyści wynikających z formy lekcji dyskusyjnej, jak podkreśla Hammerslay (*ibidem*), cały czas jest to tylko symulacja dociekania, w której nauczyciel pozostaje nauczycielem – autorytetem (nie osobą „sprawującą władzę”), ale nie kolegą.

„Stawanie się” nauczania pociąga za sobą również „stawanie się” kwalifikacji nauczyciela. Jego doskonalenie zawodowe nie ma końca, ma charakter procesu wywoływanego dynamiką sytuacji, w jakich działa, a także „zmiennością uczniów i wielorakością interpretacji tych samych zdarzeń przez poszczególne uczniów i nauczycieli” (Kwiatkowska, 1997, s. 169). Nauczyciela – badacza charakteryzuje otwartość na ocenę i sugestie innych osób, co również pozwala mu na doskonalenie własnych kompetencji oraz wprowadzanie koniecznych zmian. Jest osobą, która wyraża chęć współpracy na wszystkich poziomach interakcji edukacyjnej, w tym także rodziców. Ponadto „czuje się zobowiązany” i posiada odpowiednie umiejętności do tego, aby systematycznie kwestionować, weryfikować i badać swoją praktykę. Dzięki temu ma także możliwość testowania teorii w praktyce, co prowadzi ku kontroli bieżących dokonań naukowych i dialogu z ich twórcami.

Badaniom prowadzonym przez nauczycieli stawiane są takie same wymogi poprawności metodologicznej, jak badaniom w warunkach akademickich. W tym celu konieczne jest prowadzenie szkoleń dotyczących podstawowych procedur stosowanych w procesie badawczym lub też wsparcie ze strony wykwalifikowanego w tym zakresie eksperta. Obok błędów popełnianych podczas prowadzenia badań, nauczyciel musi być świadomy pewnej pułapki autorytaryzmu, wynikającej z pełnego przeświadczenia o wiarygodności uzyskanych wyników badań. Aby bowiem potwierdzić własne obserwacje, konieczne jest testowanie wyników w praktyce.

H. Kwiatkowska (1997) zwraca uwagę, iż nauczyciel-badacz jest osobą w pełni autonomiczną, która posiada swobodę pracy badawczej oraz możliwość prezentowania swoich wyników bez obawy o konsekwencje ze strony np. dyrekcji, jeżeli wyniki okażą się niekorzystne dla szkoły. Ma on prawo

do „samodzielnego ustalania problemów badawczych, projektowania badań, omawiania ich wyników i tworzenia osobistej teorii na użytek własnej praktyki zawodowej” (*ibidem*, s. 172). Ta autonomia jest równocześnie związana z dużym poczuciem odpowiedzialności za wykonywane działania. Jakość badań kreuje jakość jego pracy, a w perspektywie oddziałuje na karierze podstawowego podmiotu nauczania, jakim jest uczeń. Dlatego też eksploracja nauczyciela przyjmuje formę „autobadania”, które zawiera: autodiagnozę, autorefleksję, autoocenę oraz autokorektę (*ibidem*, s. 172).

Wszystkie działania nauczyciela, mające na celu badania własnej praktyki, opierają się na metodologicznych założeniach badań w działaniu – *action research*. Badania te zostały zainicjowane na gruncie pedagogiki w latach czterdziestych w USA, przez osoby, które nie były pedagogami, ale w swej pracy zawodowej zetknęły się z pracą w szkole i weszły w rolę nauczycieli. Nie powstały więc w warunkach akademickich, ale podczas „praktycznego rozeznania tego, czym jest działanie pedagogiczne” (Kwiatkowska, *ibidem*, s. 168). W tym czasie stanowiły pewien rodzaj „myślowego wsparcia” (Rutkowiak, 1995, s. 294) w celu uskutecznienia działań ówczesnych nauczycieli. Ruch *action research* był więc koncepcją „studiowania przez szkolne zespoły nauczycielskie realnych tematów narastających w toku praktyki...” (*ibidem*, s. 295). W kolejnych latach powstał model badań interakcyjnych (*interactive research*), polegających na współdziałaniu naukowców i nauczycieli w podejmowaniu badań pedagogicznych (*ibidem*). Współcześnie można zauważyć ponowny wzrost zainteresowania badaniami w działaniu, szczególnie w USA i Anglii z przodującym w tej kwestii L. Stenhousem i J. Elliotem.

Metaforycznie można powiedzieć za M. Czerepaniak-Walczak, że badania w działaniu „umożliwiają wąchanie kwiatów nosem, a nie wyobrażnią” (2010, s. 322). Andragog ma możliwość naukowego poznania przestrzeni, w której wykonuje swoją zawodową rolę. Idąc tropem jednej z definicji badań w działaniu, która opisuje je jako „zbiorowe poszukiwanie przez partnerów danej instytucji kierunków rozwoju, głównie poprzez analizę własnej praktyki oraz szeroko pojętego kontekstu, rozumianego tutaj w sensie dosłownym jako aktywne środowisko” (Dylak, *op.cit.*, s. 37), można powiedzieć, że badania te pozwalają na zrozumienie i doskonalenie własnej praktyki zawodowej oraz stanowią wkład w tworzenie teorii edukacji. Opierają się jednak nie tylko na „pragnieniu nauczycieli, by przemyśleć swój rozwój zawodowy”, ale również na zaangażowaniu zarówno szkoły, jak i osób z zewnątrz, tj. rodzice, naukowcy (Day, *op.cit.*, s. 63).

Rola nauczyciela w kontekście koncepcji *action research* obejmuje dwie dotychczas odrębne role: nauczyciela i badacza. To połączenie sprawia, iż poszerza się zakres kompetencji, jakimi powinien się wykazywać nauczyciel-badacz. Obok umiejętności charakterystycznych dla tradycyjnie pojmowanej roli, opartych na własnych doświadczeniach, występują kompetencje metodologiczne, które pozwalają na sformułowanie własnego problemu badawczego, wybór sposobów jego rozwiązania oraz ocenę uzyskanych rezultatów (Kwiat-

kowska, *op.cit.*, s. 175). Rola badacza implikuje ponadto kompetencje w zakresie podejmowania refleksji nad własnym działaniem i pełni szczególnie ważną rolę w praktyce edukacyjnej. Do najważniejszych korzyści można zaliczyć przede wszystkim (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 118): umożliwienie podejmowania zadań poznawczych, wynikających z bezpośredniego zainteresowania nauczyciela; aktywność badawczą, która dotyczy subiektywnie ważnych spraw, dziejących się w bezpośrednio danym mu otoczeniu; ułatwianie codziennej praktyki i oceny własnej pracy, dzięki rozstrzygnięciu problemów badawczych i weryfikację stawianych hipotez; refleksję nauczyciela, których źródłem są rezultaty badań własnych; wiązanie interesu jednostki ze sferą społeczną dzięki aktywności badawczej.

Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak (*ibidem*), aby osiągnięcie tych korzyści było możliwe, proces prowadzenia badań musi być ukierunkowany na rzeczywiste zmiany w edukacji, co wiąże się „ze stawianiem refleksyjnych i krytycznych pytań oraz weryfikowaniem hipotez, a nie sloganów i haseł” (*ibidem*). Dlatego też hipotezy mogą wynikać tylko z obszaru nauk podstawowych, tj. filozofia, historia, psychologia, czy socjologia, a dzięki badaniom w działaniu można uniknąć zjawiska „kalki wyników badań i stanowisk psychologicznych i socjologicznych na pracę szkoły, na edukację w ogóle, bez weryfikacji ich w i przez praktykę oświatową” (Stenhouse, 1991, za: *ibidem*).

Źródłem badań jest zwykle refleksja bądź intuicja nauczyciela, która prowadzi do tzw. „rozmrózenia” problemu (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 327). Na tym etapie nauczyciel uświadamia sobie, na czym problem czy trudność polega, aby na bazie dokonanej diagnozy zaprojektować zmiany. Następnie przeprowadza „akcję – zmienianie”, wprowadzając plan naprawczy. Po wprowadzeniu modyfikacji, dokonuje oceny efektów i jeśli wyniki są zadowalające, zaczyna stosować je w praktyce, a tym samym „zamraża” je. Jeśli natomiast wyniki nie przynoszą satysfakcjonującego efektu, wtedy następuje ponowne rozmrózenie. Cały cykl powtarza się tak długo, dopóki efekty zmian nie będą korzystne (*ibidem*).

Nurt *action research* doczekał się wielu głosów krytycznych zarówno za granicą, jak i w Polsce. Za granicą trafia na zarzuty opierania ich na fałszywych przesłankach, a nawet dogmatycznych założeniach (Gołębniak, 1998, s. 92 i n.). Fałszywość hipotez i obserwacji wynika głównie z tego, że badania prowadzone są w małej skali, co nie wyklucza wpływu innych czynników. Ponadto badania w działaniu nie pozwalają na zbadanie wszystkich interesujących nauczyciela problemów, zwłaszcza z dziedziny polityki oświatowej. Dogmatyzm natomiast przejawia się w twierdzeniu, że refleksją, która warta jest wyróżnienia jest tylko ta, która wynika z testowania własnej teorii w praktyce (*ibidem*). M. Hammerslay (1997) docenia wartość refleksyjności oraz prowadzenia badań przez praktyków edukacyjnych, jednakże staje na stanowisku, że łączenie roli nauczyciela z rolą badacza nie przynosi pozytywnych efektów ani nauczaniu, ani samym badaniom. M. Ginsburg i R. Clift (1997) natomiast, po analizie ukrytych treści programów nauczania na studiach nauczycielskich, do-

wodzą, iż dyskusja nad zagadnieniem refleksyjności w kształceniu nauczycieli nie odpowiada praktyce tego kształcenia.

W Polsce również formułowane są wątpliwości wobec tej koncepcji. Joanna Rutkowiak (1998) badania w działaniu przedstawia w kategoriach „praktyki myślowego doskonalenia” lub „protezy intelektualnej”, która pozwala na sprawniejsze działanie w wyznaczonych przez innych ludzi obszarach, pozabawiając tym samym walorów intelektualnych nauczyciela-badacza. Henryka Kwiatkowska (1997, 2008) wskazuje natomiast na możliwość wystąpienia napięć w obszarze roli nauczyciela – badacza, za sprawą zderzenia się „zawodowych kultur nauczycielskich»: tradycyjnej, respektującej autorytet i hierarchiczną zależność, z czym wiąże się występowanie trwałych punktów odniesienia w wartościowaniu własnej pracy (...) oraz »kultury alternatywnej«, otwartej na dialog i refleksję, gdzie pewność i stałe kryteria ocen własnej pracy ustępują namysłowi i próbie kwestionowania ustalonych prawd” (1997, s. 175 i n.). Wątpliwości budzi również przekonanie o tym, że badanie własnego działania prowadzi do zmiany jego jakości (2008, s. 227). Wątpliwości te wynikają przede wszystkim z faktu, że wobec szkoły kierowane są pewne oczekiwania społeczne. Praca nauczyciela jest więc uzależniona od wielu czynników od niego niezależnych. Ponadto same umiejętności metodologiczne mogą stanowić problem w wiarygodności prowadzonych badań, ponieważ nie każda osoba potrafi naukowo formułować problemy, z jakimi ma do czynienia w codziennej praktyce.

Niemniej jednak, pomimo dyskusyjnej wartości samych badań w działaniu, kompetencje nauczyciela w ramach pełnienia roli badacza wzbogacają jego pracę, kształtują przekonanie o własnym sprawstwie w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i pozwalają na wzrost udziału w organizowaniu, jeżeli nawet nie ogólnej, to własnej przestrzeni zawodowej. Cytując słowa H. Kwiatkowskiej, „nauczyciel badając własną praktykę staje się bardziej świadomy tego, co robi, a uogólniając doświadczenie tworzy prawidłowości edukacyjne, które łatwiej jest mu wykorzystać w działaniu praktycznym” (1997, s. 179).

Konkluzja

Ostatnie lata pokazują wzrost zainteresowania kształceniem nauczycieli w kierunku refleksyjnych praktyków, głównie poprzez prowadzenie przez nich badań. Współczesny andragog ma być w pewnym sensie „totalny”, czyli nie tylko ma być profesjonalistą, który sprawnie porusza się w meandrach wiedzy, ale który również ją tworzy. Wiąże się to, jak wspomniałam wcześniej z wieloma trudnościami i napięciami, jednakże niewątpliwie służy rozwojowi samego nauczyciela, który ma możliwość realizacji kilku celów poznawczych. Maria Czerepaniak-Właczak (2010, s. 325) wymienia trzy podstawowe cele:

deskryptywno-diagnostyczne, czyli odpowiedź na pytanie „jak jest”; teoretyczne – „dlaczego tak jest” oraz praktyczne – „jak zmienić to, co jest”.

Można też zaobserwować rozkwit samych badań w działaniu, które kiedyś traktowane były tylko jako jedna z metod badawczych. Obecnie, jak pisze Danuta Skulicz „są źródłem rozważań nad kondycją intelektualną nauczycieli, nad ich potrzebą i możliwościami twórczymi, nad warunkami, jakie powinni spełniać, aby rozwijać się w przypisanej im i pełnionej roli zawodowej w dzisiejszej rzeczywistości społecznej, a więc i pedagogicznej” (1998, s. 114). Rozwój badań w działaniu na gruncie polskim można obserwować również poprzez wzrost liczby opracowań na ten temat, spośród których można wyróżnić takie autorki i autorów prac, jak np.: Joanna Rutkowiak, 1995; Stanisław Dylak, 1996; Danuta Skulicz, 1998; Bogusława Dorota Gołębnik, 1998; Henryka Kwiatkowska, 2008; Maria Czerepaniak-Walczak, 2010. W 2010 roku została wydana również książka „*Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*” pod redakcją Hany Cervinkowej i B.D. Gołębnik.

Pojawianie się coraz większej liczby prac na ten temat oraz w ogóle dyskusji w literaturze pedagogicznej jest wyraźnym krokiem w stronę zwiększania świadomości praktyków, że nie muszą być tylko biernymi odtwórcami rezultatów pracy naukowców, ale mogą prowadzić systematyczne badania własnej działalności zawodowej. Dzięki temu stają się świadomymi, refleksyjnymi i twórczymi uczestnikami w procesie tworzenia idei edukacji.

Recenzentka: Renata Góralska

Bibliografia

Chomeczyńska-Rubacha M. (2003), Nauczycielskie ideologie edukacji jako kategoria analityczna w pedeutologii, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 190, s. 7–24.

Cuprjak M. (2007), Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

Czerepaniak-Walczak M. (1993), Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej, w: A. Tchórzewski (red.), *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, s. 207–217.

Czerepaniak-Walczak M. (1994a), Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

Czerepaniak-Walczak M. (1994b), Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, w: M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok, s. 47–64.

Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń.

Day C. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Dylak S. (1996), *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki*, *Rocznik Pedagogiczny*, 19, s. 35–60.

Elsner D. (2000), *Refleksja nad refleksyjnym praktykiem*, *Nowa Szkoła*, 1, s. 16–20.

Ginsburg M.B., Clift R.T. (1997), *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, *Socjologia Wychowania*, 317, s. 87–114.

Gołębniak B.D. (1994a), *Ku meta-integracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli, czyli Donalda Shöna koncepcja refleksyjnego praktyka*, w: M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok, s. 97–108.

Gołębniak B.D. (1994b), *Praktyka w teorii*. *Socjologia Wychowania XII*, 285, s. 49–59.

Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń.

Hammersley M. (1997), *O nauczycielu jako badaczu*, *Socjologia Wychowania*, XIII, 317, s. 51–75.

Hudzik J.P. (1997), *Rozsądek czy serce? – ku ponowoczesnej dekonstrukcji klasycznej kategorii fronesis*, w: J.P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć – Miejsce – Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Kwieciński Z. (1998), *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 15–50.

Leppert R. (1998), *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, w: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA, Białystok, s. 219–226.

Marciniak Ł.T. (2008), *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. IV, 2, www.qualitativesociologyreview.org.

Mizerek H. (2000), *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków, s. 286–300.

Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Palka S. (1992), *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych*, w: R. Schulz (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 15–20.

Rutkowiak J. (1995), *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 285–394.

Rutkowiak J. (1998), *Wielość i redukcjonalność jako wymiary kultury współczesnej a pytania o kształcenie nauczycieli*, w: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 121–130.

Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, United States of America.

Skulicz D. (1998), *Badanie w działaniu*, w: S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 113–119.

Taraszkiewicz M. (2003), *Jak uczyć lepiej. Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

Waks L.J. (2001), *Donald Schon's Philosophy of Design and Design Education*, *International Journal of Technology and Design Education*, 11, s. 37–51.

Summary

Reflective teacher of adult people in action research process

Key words: new function of the teacher, reflective practice, action research, personal development of teacher

The article presents theoretical considerations on the changes in the perception of the function and role of the teacher, responding to the dynamics of modern society. The major directions of change may include: prepare learners to be independent of cognitive, inspiring of development, and introduction to the world of knowledge (Kwiatkowska, 2008, p. 41-45). Modern teacher of adult people, to be ready to meet these requirements should be assisted in the process of improvement and self-education, and one of the proposals to prepare them for the new features is the idea of reflective practice. Recent years have shown increased interest in teacher education in the direction of reflective practitioners, mainly through action research. Modern teacher is not only a professional who teaches well, but also creates knowledge. Action research are currently the subject of increasing interest to researchers and the practitioners, because of the possibility of personal development and the efficient movement in an increasingly complex and ambiguous reality.

PORADNICTWO PERFORMATYWNE¹ I INNE FORMY POMOCY W ZDARZENIACH KRYTYCZNYCH I DOŚWIADCZENIACH GRANICZNYCH

Poradcoznawcy, psychologowie, pedagodzy, socjologowie dostrzegają i uwzględniają w swoich badaniach rolę doświadczeń granicznych, wydarzeń krytycznych czy kryzysów generujących negatywne emocje, napięcia, dezorientację, ambiwalencje czy niepewność w rozwoju osobistym i społecznym człowieka. Takie wydarzenia traktuje się również jako krytyczne położenie życiowe, trudne sytuacje życiowe, sytuacje stresowe, traumatyczne. Takie terminy znajdziemy między innymi w publikacjach Erika Eriksona, Richarda Lazarusa, Mariana Kulczyckiego, Marii Tyszkowej, Heleny Sęk i wielu innych.

Teoretycy, badacze, praktycy dostrzegają znaczenie trudnych doświadczeń życiowych w procesie własnego „stawania się”. Jednocześnie dostrzega się znaczącą rolę „niemych”, „niewidzialnych”, „nieformalnych” doradców w różny sposób, często „samozwańczo” i niejednokrotnie niespodziewanie dla samych siebie uczestniczących w codziennych poradniczych praktykach. Praktykach będących czy to uzupełnieniem, czy alternatywą dla sformalizowanego poradnictwa instytucjonalnego (często niewydolnego, ograniczonego przez mechanizmy biurokratyczne, niedostępnego na przykład dla mieszkańców ma-

¹ Performatyw (termin użyty przez John’a L. Austina w 1956 roku) pochodzi od angielskiego perform, czasownika, który zazwyczaj występuje z rzeczownikiem oznaczającym czynność wskazującą, że wygłoszenie wypowiedzi jest tożsame z wykonywaniem jakiejś czynności, jest to, mówiąc najkrócej, działanie słowami. To słowa stają się działaniem, zastępują inne formy, które mogą być działaniem za pomocą siły. Na przykład „Od dziś jesteście mężem i żoną” w trakcie udzielania ślubu, czy „mianuję cię generałem”. Performatywna funkcja języka – to sprawcza funkcja języka. Poradnictwo performatywne to takie, które dzieje się z wykorzystaniem sprawczej mocy języka. Jego definiowanie nie ma charakteru dokonanego, to definiowanie dzieje się, jest przedmiotem rozmów prowadzonych z prof. dr hab. Alicją Kargulową, rozmów odnoszonych do tradycji w definiowaniu wypowiedzi performatywnych. Porównaj tekst Elżbiety Kałuszyńskiej, *Język a rzeczywistość. Performatywna funkcja języka*, <http://bacon.umcs.lublin.pl/lukasik/konferencja/teksty/2009> oraz J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie*, Warszawa 1993.

łych miejscowości), prowadzonego przez formalnie zatrudnionych doradców, terapeutów, psychologów czy pedagogów. Te poradnicze praktyki, dziejące się często niedostrzegalnie, niemal „sekretnie” w biegu codziennych wydarzeń, są trudno dostępne, trudne do zidentyfikowania i opisanie. O nieformalnych doradcach Eugene Kennedy i Sara C. Charles piszą: „pomagają osobom już przez sam fakt, że będą ludzcy w stosunku do przychodzących z problemami oraz poprzez umiejętność wydobywania na światło dzienne ich możliwości duchowych i postawienie na moc ich własnych, najlepszych intuicji – krótko mówiąc, pomagają innym, odkrywając ich zdrowy rozsądek”². Zaś o praktyce poradniczej (także tej osadzonej w codzienności) Alicja Kargulowa pisze, iż: „nie zawsze chodzi o zwerbalizowaną poradę, czasami o wspólne bycie, okazanie zrozumienia, emocjonalne wsparcie”³. To właśnie TO zdaje się być najbardziej poszukiwane przez tych, którzy doświadczają traumatycznych przeżyć.

W tekście tym przedstawię, w jaki sposób uruchamiane są różne formy poradnictwa (także performatywnego) w doświadczeniach granicznych i wydarzeniach krytycznych, które bywają naszym udziałem. Ukazę jeden ze sposobów poszukiwania poradnictwa osadzonego w codziennych praktykach, poradnictwa, które w szczególności, dyskretny i trudno dostrzegalny sposób towarzyszy człowiekowi w takich doświadczeniach granicznych czy wydarzeniach krytycznych. Wskażę również sposób mojego dotarcia do codziennych poradniczych praktyk, właśnie w kontekście doświadczeń trudnych, jednocześnie opiszę niektóre mechanizmy działań poradniczych oraz działań samopomocowych, które w codzienności, przy udziale codziennych doradców bywają uruchomiane, podtrzymywane oraz realizowane.

1. Doświadczenia graniczne i zdarzenia krytyczne a poradnictwo

Doświadczenie graniczne – zdaniem M. Straś-Romanowskiej⁴ – należy do kategorii fenomenologicznej i jest refleksyjnym ujęciem tego, co dane w spostrzeganiu i wiedzy, a odnosi się do sytuacji granicznych – sytuacji wyjątkowo trudnych, uniemożliwiających realizację dotychczas przyjętych celów i bieżących zadań. Doświadczenia te odnoszą się zatem do tego, co „we mnie”. Sytuacje graniczne niejednokrotnie wyznaczające granice możliwości funkcjonowania w zgodzie z własnym Ja, z osobistymi potrzebami, wartościami czy zasadami, to sytuacje, które bywają postrzegane jako bez wyjścia, nieodwracalne, zamykające jakąś część życia jednostki i odgradzające ją od jakis

² E. Kennedy, S.C. Charles, *Jak pomagać dobrą radą. Poradnik*, Kraków 2004, s. 7.

³ A. Kargulowa, *W kwestii akademickiego statusu poradownictwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 22.

⁴ M. Straś-Romanowska, *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa (red.) *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 75–78.

spraw, ludzi, zaangażowań i relacji. To sytuacje, w których ludziom brakuje słów na wyrażenie własnych przeżyć. Odnoszą się do utraty bliskiej osoby, nieuleczalnej choroby, nagłego kalectwa, doświadczania przemocy, głębokiego rozczarowania. Sytuacje graniczne wywołują graniczne przeżycia pełne przeciwstawnych dążeń (utrzymanie stanu, który był przed zaistniałą sytuacją graniczną, a konieczność wejścia w nową rzeczywistość, przy rezygnacji z części wcześniej postawionych celów, czy konieczności zmiany drogi ich osiągnięcia). Owe sytuacje graniczne, owe graniczne przeżycia pojawiają się wówczas, gdy dochodzi do „uobecniania się wiedzy tragicznej” i związanej z nią refleksji. Mają wymiar egzystencjalny, a to, co je łączy, to fakt, że wzbudzają lęk, udrękę fizyczną i duchową, poczucie absurdalności, nieuchronności zmian czy bezradność, powodują wewnętrzne rozdarcie. Opanowane i przepracowane mentalnie mogą prowadzić do tego, co w psychologii nazywa się przystosowaniem egzystencjalnym, a w socjologii przystosowaniem społecznym. Doświadczenia graniczne, w tym kontekście, postrzegane bywają jako proces prowadzący do sztuki rozumienia i akceptowania przeciwności losu, jego absurdalności i paradoksalności. Jako te, które mogą prowadzić do zrównoważonego rozwoju, mieć znaczenie dla osobistych umiejętności adaptacyjnych⁵.

Krytyczne wydarzenia życiowe⁶ odnoszone bywają do układu człowiek – środowisko, w którym nagle zostaje naruszona dotychczasowa struktura wewnętrznej i zewnętrznej równowagi osobowej. Odnoszą się do układu podmiot – otoczenie, nie są ani „własnością” jednostki, ani właściwością otoczenia. Powodują stan niezrównoważenia, wymagają redefinicji i reinterpretacji tego, co już znane. Wymagają ponownego przeformułowania stosunku do siebie, do własnych zasobów, do istniejącej do tej pory hierarchii wartości. Odnoszone są do sytuacji, w której zostały zaburzone dotychczasowe relacje jednostki ze światem, tak, że znajduje się ona w niezgodności pomiędzy własną osobą a światem zewnętrznym, a dotychczasowe formy przystosowania stają się wysoce niewystarczające, ułomne i przede wszystkim nieprzydatne. Krytyczne wydarzenia życiowe osadzone są w biografii i opisane w biograficznych teoriach rozwoju osobowości. Są subiektywnie znaczące. Sięgają do sfery emocjonalno-poznawczej człowieka. Na skutek krytycznego wydarzenia „bieg życia” zostaje przerwany, a dotychczasowy model siebie i model świata zostaje nadwyreżony.

Zarówno wydarzenia, które nazywamy krytycznymi, jak i doświadczenia, które mają charakter graniczny, wyraźnie wyodrębniają się z biegu codziennych spraw i nie poddają się wypracowanym wcześniej mechanizmom adaptacyjnym. Uświadamiane są wówczas, gdy jednostka dostrzeże własne nieprzystosowanie do nagle pojawiającej się rzeczywistości. I o to nieprzysto-

⁵ Jw., s. 68–69.

⁶ Szczegółowego opisu krytycznych wydarzeń życiowych dokonuje G. Teusz, *Poradnictwo biograficzne w aspekcie teorii krytycznych*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 86–87.

sowanie nie można obwiniać klasycznej „separacji doświadczenia”, która co prawda zdaniem A. Giddensa pozwala na opanowanie wielu niepokojów, daje jednak tylko pozorne poczucie bezpieczeństwa i pozorne poczucie panowania nad własnym życiem. „Zawieszanie” niepokojów i lęków z jednej strony chroni jednostkę przed ich emocjonalnym ujawnieniem (śmierć, nieuleczalna choroba, kalectwo – jako tematy tabu), z drugiej wystawia jednostkę na ciężką próbę wówczas, gdy niespodziewanie musi się z nimi zmierzyć⁷. Instytucjonalne próby osvajania dzieci ze śmiercią, cierpieniem (jako immanentnych cech ludzkiego życia) realizowane w ramach programów edukacyjnych (edukacja afektywna – wizyty w kostnicy, w hospicjum, prezentacja filmów będących relacją z wypadków) nie zyskują moralnej akceptacji⁸. Pękanie codziennej rzeczywistości (przez odczucie sytuacji problemowej, przez świadomość własnej bezsilności oraz gotowość na przyjęcie pomocy) burzą panujący w niej dotychczas porządek⁹.

Wydarzenia, zdecydowanie wykraczające poza typowe doświadczenia jednostki oraz doświadczenia bliskich jej osób, zawsze zaskakują i nie pozwalają na wcześniejsze ich „intelektualne oswojenie”. Manifestują się bardzo ostro. Nadal są jednak osadzone w codzienności i to właśnie w niej się realizują. Także to w tej codzienności poszukiwane są i oferowane poradnicze praktyki. W odpowiedziach na ankietowe pytania o źródła pomocy i wsparcia w sytuacjach niezwykle trudnych wymieniani są: najbliższa rodzina, znajomi, osoby z podobnymi doświadczeniami, znacznie rzadziej profesjonalni, instytucjonalni doradcy. Działania poradnicze mają na celu przywrócenie równowagi układu człowiek – środowisko i choć najczęściej dokonują się przy wsparciu osób z zewnątrz, jednak warunkiem ich powodzenia jest własna aktywność podmiotu. Jak zatem dotrzeć to tych codziennych praktyk, które mają charakter poradniczy i które w obliczu trudnych doświadczeń jednostki są bez wątpienia uruchamiane?

2. Osadzenie doświadczeń w codzienności

Nie dziwią trudności wynikające z kwestii metodologicznych czy etycznych w poszukiwaniu tego, co możemy uznać za sytuację poradniczą czy za poradnicze procesy uruchamiane i podtrzymywane w codziennych interakcjach, w biegu codziennych wydarzeń. O takich trudnościach czytamy w pracach et-

⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 253–254.

⁸ Porównaj analizy zajęć dla dzieci prowadzonych w ramach idei edukacji alternatywnej, zajęć opartych na stresie i emocjonalnym znieczuleniu, analizy, które prowadzi Thomas Sowell i opisuje w książce *„Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz”*, Rzeszów 1996.

⁹ Szerzej o tym zjawisku pisze Alicja Kargulowa w książce: *O teorii i praktyce poradnictwa*. Podręcznik akademicki, Warszawa 2004, s. 116.

nometodologów, antropologów, etnografów, badaczy wykorzystujących analizę konwersacji, którzy w codzienności szukają odpowiedzi na swoje pytania badawcze. To z ich prac uczyłam się i uczę nadal jak prowadzić badania w obszarze codziennych poradniczych praktyk, jak opisywać owe praktyki i jak je interpretować. Jeden ze sposobów na dotarcie do doświadczeń codzienności, oraz efekt moich poszukiwań spróbuję tu przedstawić.

W próbach dotarcia do poradniczych doświadczeń usytuowanych w codzienności, zatrzymałam się na prozie Mirona Białoszewskiego. Prozie, będącej dokładnymi zapiskami codzienności, które powstawały równoległe z wydarzeniami krytycznymi czy doświadczeniami granicznymi w życiu tego poety. Podałam analizie treść powieści – dzienników: *Zawał, Konstancin, Chamowo* (wydany już po śmierci autora). Powstawały one od listopada 1974 roku (od przejścia przez Mirona Białoszewskiego pierwszego zawału serca, jego pobytu w szpitalu oraz w sanatorium w Konstancinie) do maja 1976 roku (do czasu przyzwyczajania się poety do nowej sytuacji życiowej będącej efektem przebytej choroby i przeprowadzki w nowe miejsce zamieszkania). Autor tworzył te powieści – dzienniki w biegu zdarzeń, w które został przez chorobę „wrzucony” i równoległe do nich (nie mają więc charakteru retrospektywnego, co miało dla mnie istotne znaczenie). Precyzyjnie spisywał swoje doświadczenia, wydarzenia, w których uczestniczył oraz ich konteksty. Często dokonywał zapisów w łóżku, ołówkiem czy „na szpitalnym taborecie”. Zapiski, które autor zamierzał pominąć w przygotowaniu do publikacji (obawiając się, że będą za długie, nudne) przetrwały, nie zawsze jednak można je było odczytać. Najlepiej przetrwały te fragmenty twórczości z tego okresu, które autor nagrywał dla swojej niewidomej przyjaciółki Jadwigi Stańczakowej.

Prace Mirona Białoszewskiego stanowią dla mnie cenne źródło codziennych doświadczeń człowieka, który znalazł się w sytuacji nieoczekiwanej, trudnej. W jego zapiskach z codzienności spróbuję odszukać takie doświadczenia, które mogą być doświadczeniem poradnictwa, a które pozwolą mi na dokonanie poradoznawczych przybliżeń i uogólnień. Zaznaczyć jednak pragnę, iż celem Białoszewskiego nie było opisanie tego, jak sobie radził w sytuacjach trudnych czy jaką pomoc mu oferowano i jak ją przyjmował, celem było samo spisanie owej codzienności, która dla wielu z nas bywa niedostrzegalna, wręcz banalna, a dla Białoszewskiego, tak jak dla etnometodologów, stała się godna uwagi, godna utrwalenia i stała się wartością samą w sobie. Doświadczenia, które opisywane są na stronach *Zawału, Konstancina, Chamowa*, traktuję jako konsekwencje i zdarzeń krytycznych, i doświadczeń granicznych autora, mogących być niezwykle cenne dla badaczy poradniczej praktyki. Nie zamierzam jednak analizować tego fragmentu twórczości poety, by ukazać jak radził sobie z nową sytuacją on sam, ale chcę wskazać poradnicze mechanizmy, które mogą być typowe dla codziennych poradniczych praktyk. Pracować będę na tekście, na treści, na słowie, mając na uwadze kontekst, w jakim powstawały. Język Białoszewskiego wydaje się tu być bezcenny, gdyż potrafi on (poeta

zbliżeń, poeta szczegółów, mistrz w dostrzeganiu i ukazywaniu codziennych drobiazgow) nazywać w sposób niezwykle to, co innym przychodzi z dużym trudem, a i bywa, że jest niemożliwe do nazwania, wypowiedzenia (bo trudne emocjonalne, bo ukryte przez mechanizmy wyparcia, bo niewidzialne, bo przezroczyście)¹⁰. Ponieważ moje poszukiwania praktyki poradniczej koncentrują się na życiu codziennym, mam na uwadze fakt, który podkreślają Peter Berger i Thomas Luckman, iż „życie codzienne jest przede wszystkim życiem z językiem i przy pomocy języka, którym posługujemy się wraz z innymi ludźmi. Dlatego to rozumienie języka ma zasadnicze znaczenie dla rozumienia rzeczywistości życia codziennego”¹¹ (także tego mającego wymiar poradniczy). Dlatego przygotowując się do takiej „poradowniczej” analizy niewielkiego fragmentu twórczości Białoszewskiego sięgnęłam nie tylko do publikacji z zakresu poradownictwa (Alicja Kargulowa, Grażyna Teusz, Maria Straś-Romanowska, Alicja Czerkawska, Elżbieta Siarkiewicz), ale także do doświadczeń etnometodologów, etnografów, antropologów słowa (Bronisław Malinowski, Margaret Mead, Claude Levi-Strauss, Harold Garfingel, Roch Sulima, Grzegorz Godlewski, Andrzej Mencwel).

3. W przerwanej codzienności

O ludzkim działaniu, podobnie jak o ludzkim poznawaniu Anthony Giddens mówi, że jest procesem, ciągłym strumieniem zachowań, tworzącym strumień życia społecznego. Często przybiera on formę zrutynizowanych codziennych praktyk. Owe społeczne praktyki osadzone w konkretnym czasie i przestrzeni bywają powtarzalne, dają się więc poznać, mogą być poddawane refleksji. Zdaniem socjologa każda jednostka jest jakoś usytuowana i w nieprzerwanym strumieniu życia codziennego, i w przestrzeni, w której toczy się jej osobiste, niepowtarzalne życie, i w trwaniu czasu instytucjonalnego – w ponadindywidualnej strukturacji instytucji społecznych, i w jakiejś współobecności tworzonej w ramach stosunków międzyludzkich¹². Z punktu widzenia jednostki zdecydowana, większa część życia codziennego nie ma znaczących następstw, i trudno wskazać w nim doniosłą rolę tego, co określamy przyszłymi zadaniami, celami. Można jednak uznać, że owa rytualizacja życia codziennego jest jednym z istotniejszych mechanizmów obronnych, jest sposobem redukcowania

¹⁰ Wykorzystywanie tekstów literackich do prowadzenia analiz naukowych ma w naukach społecznych dużą tradycję. Analizie poddawane są teksty ludowe, proza, wiersze, teksty piosenek. Robił to i Chałasiński, opisując codzienne życie chłopów, i Levi-Strauss, analizując pieśni wykorzystywane przez szamanów, i F. Schutze, przywołując teksty Kafki, opisując trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologicznych.

¹¹ P. Berger, T. Luckman, *Język a wiedza życia codziennego*, [w:] G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2003, s. 165.

¹² A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań 2003, s. 23, 39–41, 66.

czy przewycięzania lęków. To w takiej codzienności budujemy zdaniem Giddensa ochronne kokony, które zapewniają jednostce poczucie ontologicznego bezpieczeństwa. Niełatwo jednak uchronić bezpieczne, utkane w codzienności życie od tego, co nazywane bywa ryzykiem, kryzysem, nieprzewidywalnością. Wszak to w takiej oswojonej już codzienności, znanej, bywa zrutyinizowanej i nieco dopasowanej do wymogów społecznego życia pojawiają się w życiu jednostki doświadczenia graniczne czy wydarzenia krytyczne, o których wspominałam wcześniej. Te trudne, niejednokrotnie traumatyczne doświadczenia przerywają codzienność, ów strumień doświadczania tego, co raczej przewidywalne i co można uznać za typowe, stawiają człowieka w sytuacji nowej, nieznannej, w której dotychczasowe mechanizmy bycia w codzienności i radzenia sobie z trudnościami, które w niej się pojawiają, przestają pasować, przestają być adekwatne. Nie działają. Tworzy się dokuczliwa „niedziennosc”¹³. „Niedziennosc” bolesna, obca, w której się „jest” i z którą trzeba sobie poradzić, którą należy oswoić, a w rezultacie uczynić codzienną. To zawsze jest proces. Bardzo trudny. Bywa – niezwykle długi. Proces zaczynający się radykalnym wstrząsem, często osadzony wśród różnych działań wspierających i dobrze, gdy prowadzi do uruchomienia w miarę skutecznych mechanizmów samopomocowych osoby doświadczającej traumatycznych przeżyć¹⁴.

3.1. Radykalny wstrząs

K. Jaspers wskazuje na cztery rodzaje okoliczności, które mogą stać się zdarzeniami krytycznymi, a które w konsekwencji prowadzą do doświadczeń granicznych. Należą do nich:

- doświadczenie ogromnego cierpienia lub dostrzeżenie takiego cierpienia u drugiego człowieka;
- doznanie rozpaczy związanej ze śmiercią bliskiej osoby lub uświadomienie sobie zbliżającego się końca własnej egzystencji;
- przeżywanie poczucia winy związane z własnymi działaniami i ich skutkami;
- podjęcie walki z udziałem przemocy lub walki „w miłości”¹⁵;

To przykład okoliczności, w których jednostka doświadcza „radykalnego wstrząsu”. Jej oswojona już wcześniej (w różnym stopniu) codzienność zosta-

¹³ Wprowadzenie terminu „niedziennosc” i „codziennosc odcodzienniona” (który pojawia się nieco dalej) jest efektem długiej rozmowy z prof. Alicją Kargulową nad ideą tego tekstu, nad metodologicznymi możliwościami prowadzenia analiz i interpretacji.

¹⁴ Opisy procesów, których doświadczają ludzie po traumatycznych przeżyciach, znajdziemy na przykład w publikacjach Eriksona, Lazarusa czy w najnowszych – F. Schutze, w których autor przedstawia swoją koncepcję trajektorii cierpienia.

¹⁵ Podaję za A. Czerkawska, *Poradnictwo w perspektywie egzystencjalizmu*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 136.

je dramatycznie przerwana. Postawa „wszystko po staremu”, tak ważna dla utrzymania poczucia ontologicznego bezpieczeństwa, ulega poważnemu zachwianiu. To momenty, w których jednostka musi wyruszyć naprzeciw nowemu, wiedząc, że dokonujące się zmiany, podejmowane działania mogą być nieodwracalne, a w każdym razie trudno będzie wrócić do „życia po staremu”¹⁶. To przerwanie tego, co znane, co oswojone w życiu Mirona Białoszewskiego nastąpiło w chwili doznania przez niego pierwszego zawału serca:

*„Złapało mnie w tunelu. Staje, nie pomaga. Wywlekam się schodami na górę (...). Koło rotundy PKO rezygnuję. Właściwie już wiem, że muszę zrezygnować natychmiast z wielu rzeczy (...). Nie wolno się poruszać, a muszę do jakiegoś samochodu. (...) Strach? Pomyślałem, może tym razem jeszcze nie umrę. (...) Ciągnę się jak mogę. Nie mogę więc przysiadam. Na ławce. Ludzie idą, trochę patrzą. Deszczyk. Ruszam dalej. Obliczam wszystkie niewygody. Trudno. (...) Byleby tak nie bolało. Usiadłem na drugiej ławeczce...”*¹⁷.

Moment, w którym dostrzegamy, że nie możemy swojego życia, swojej codzienności tworzyć/współtworzyć, tak jak czyniliśmy to do tej pory, że opracowane wcześniej schematy działania zawodzą lub są wręcz absurdalne, nazwany został przez F. Schutze „przekroczeniem granicy”. To moment doznania szoku i dezorientacji będącej skutkiem przemożnego splotu zewnętrznych wydarzeń, na które pozostajemy bez większego wpływu¹⁸. W cytacie powyżej pojawiają się słowa: *złapało mnie; wywlekam się; rezygnuję, strach; nie mogę; może tym razem jeszcze nie*. Słowa te mogą świadczyć o pojawianiu się, równoległe do momentu przekroczenia granicy fizycznych możliwości, procesu dokonywania subiektywnej oceny sytuacji, swojego położenia. Pojawia się również osobista interpretacja i mówiąc językiem interakcjonistów, próba konstruowania działania w oparciu o tę właśnie interpretację.

Złapało mnie – własna wstępna diagnoza stanu

Wywlekam się – próba działania

Rezygnuję; nie mogę – kolejna diagnoza (podjęte działanie jest niemożliwe do wykonania, jest nierealne)

Może tym razem jeszcze nie – nadzieja na możliwe wyjście z zaistniałej sytuacji

Zacytowane tu słowa mogą być egzemplifikacją błyskawicznego procesu, dziejącego się na poziomie poznawczo-emocjonalnym, który angażuje ważne wartości i pozwala na wyznaczenie celu. W tym wypadku wartością staje się ochrona/ratowanie własnego zdrowia/życia (odbywa się to również na pozio-

¹⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 156–157.

¹⁷ Fragmenty tekstów Mirona Białoszewskiego będą zapisywała kursywą. Cytaty umieszczone w części 3.1. pochodzą z książki *Zawał*, z pierwszej jej części *Szpital*.

¹⁸ F. Schutze, *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, [w:] *Studia Socjologiczne*, 1997, nr 1, s. 25.

mie podstawowych potrzeb), a efektem jest zabieganie o uzyskanie pomocy innych.

„Podchodzi pan. Proszę go o zatrzymanie byle jakiego samochodu. Nie wyszło nic z tego. Nadchodzą dwie panie. Ustalają, że pogotowie. Przyświadczam im i dziękuję. Wraca tamten pan. Szuka czegoś dalej. Wracają te panie. Zadzwończyły. Długie czekanie. Nareszcie”.

To przykład na przywołanie typowych mechanizmów społecznych funkcjonujących w strumieniu codziennych wydarzeń, takich jak rytuały interakcyjne (pytanie przechodnia, która godzina, pytanie o drogę, prośba o ogień). Prośba o pomoc, zwerbalizowana, z wyraźnie wskazanym adresatem skierowana do przypadkowych osób, które „podsunęła” codzienność w owym biegu wydarzeń. To próba odwołania się do... i wykorzystania „uprzejmej nieuwagi” tych, co blisko nas na komunikacyjnych szlakach lub tych, których fizyczna bliskość jest narzucona (przystanek autobusowy, winda, kolejka przy kasie). Prośba o pomoc jest nie tyle uznaniem własnej niemocy, ale dowodem na zaangażowanie się w jej pokonywanie, wywołaniem działania. Pierwsza prośba nie odniosła skutku (tak bywa również wówczas, gdy pytamy o drogę) pojawiła się druga, skuteczna. Można pokusić się o interpretację, że oto jedno ze zrutyinizowanych, dobrze nam znanych działań osadzonych w „odcodziennionej” codzienności („odcodziennionej” poprzez wydarzenie krytyczne), działaniem, którym jest nawiązanie kontaktu społecznego, zadziałało i przyniosło oczekiwany skutek, zmniejszyło niepokój, o czym świadczy ostatnie słowo w zacytowanym powyżej fragmencie – *nareszcie*. Ta „uprzejma nieuwaga” zawiera w sobie szczególną społeczną umowę, że w warunkach nowoczesności uczestnicy sytuacji publicznych zawierają umowę o wzajemnym rozpoznaniu i wzajemnej ochronie¹⁹. Osoby wyrwane z biegu codziennych wydarzeń, przypadkowe osoby poruszyły instytucjonalne, ponadindywidualne struktury, które zostały wyznaczone do podejmowania działań pomocowych. Osoba doświadczająca sytuacji krytycznej w którymś momencie trafia w obszar pomocy oferowanej przez osoby kompetentne, które potwierdzają ową własną diagnozę/przypuszczenie i podejmują działania zaradcze (w tym wypadku lecznicze).

„Lekarka młoda, w uczesaniu kawiarnianym. Zła od razu na tłumek, nawet na moich wzywaczy. Zbadala mnie krótko.

– jest pan chory.

(...) I dopiero tu, róg Złotej i pasażu, w palcie, taki idący uliczny, położyłem się na nosze. To była zgoda na wszystko”.

Przerwanie codzienności „*tu, róg Złotej i pasażu, w palcie, taki idący uliczny położyłem się na nosze...*” zmienia bieg wcześniej obranych wydarzeń. Wszystko, co następuje dalej zdaje się być szczególnie emocjonalno-racjo-

¹⁹ E. Goffman, *Zachowanie w miejscach publicznych*, Warszawa 2008, s. 93–96, porównaj także A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 66.

nalnym wprowadzeniem jednostki w inny, nieoswojony (choć niejednokrotnie racjonalnie znany) świat:

„Leżę w świątlach. Urzędują, chodzą, przesuwiają, włączają, piszą, badają. Dużo badań. Wciąż. Dużo przyrządów. Maszyn. Rur, rurek. Monitorów. Robią wciąż coś ze mną, a ja nieraz się niezupełnie budzę. Białe firanki dzielą chorych, na ćwiartki. Naprzeciw mnie i mojego zafrankowanego sąsiada, którego tylko nogi znam, siostry gabinet, na lewo ich budka, na prawo pyrczą igły na ogniu, wrzuca się opatrunki do prodiża, w ogóle aparaciarnia (...)”

Wszak była „zgoda na wszystko” – to wyraz świadomości utraty kontroli nad sobą, wyraz bezsilności, a tym samym wymuszona zgoda na warunki, które dyktuje ten drugi świat. Stan owej zgody na wszystko wywołany poczuciem bezsilności często „przytłacza jednostkę w głównych dziedzinach przeżywania przez nią rzeczywistości, możemy mówić wówczas o procesie pochłaniania. Jednostka czuje się zdominowana przez napierające z zewnątrz siły, którym nie jest w stanie się oprzeć ani ich przekroczyć”²⁰. Ten świat, w którym jednostka może się znaleźć, to jeden z wielu: zbiurokratyzowany (*urzędują, piszą, wciąż*), zinstytucjonalizowany (*chodzą, włączają, rury, rurki, aparaciarnia*), odpersonalizowany produkt (*dzielą chorych na ćwiartki, zafrankowany sąsiad, tylko nogi znam*) rozwijających się i komplikujących społeczeństw. To przykład na jedną z wielu taśm montażową, na pas transmisyjny, który ma gwarantować maksymalny efekt w wyznaczonym czasie.

Pojawienie się w odpodmiotowym świecie wymaga zmierzenia się z sytuacją graniczną. „Wymaga – oprócz refleksyjności i wrażliwości moralnej – także odwagi i zaangażowania, czyli tego, co Paul Tillich nazywa „męstwem bycia”. Męstwo bycia jest w gruncie rzeczy aktem etycznym, w którym człowiek afirmuje własny byt wbrew tym elementom swojego istnienia, które sprzeciwiają się podstawowej afirmacji człowieka”²¹. Mimo wewnętrznego osadzenia jednostki w instytucji, której celem jest niesienie pomocy, to dla jednostki nie jest to sytuacja łatwa, nie staje się „dobrostanem”, a nadal jest doświadczeniem granicznym. Doświadczeniem dziejącym się (mówiąc językiem Giddensa) w „zrytualizowanym zapleczu” czy „izolowanym obszarze” zwyczajowo niedostępnym zewnętrznym obserwatorom. To między innymi tak dokonywana jest separacja doświadczenia – izolacja rutyny zwykłego życia od ciężkich chorób, cierpienia, seksualności, szaleństwa, śmierci²².

²⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 264–265.

²¹ M. Straś-Romanowska, *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwania dla poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 80.

²² A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań 2003, s. 171 oraz A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 214.

3.2. Wspierające praktyki i poradnictwo performatywne

Mając na uwadze rozumienie poradnictwa jako działania społecznego, także osadzonego w codzienności, można dostrzegać w nim jako cel nie tylko optymalizowanie działań osób radzących się, wytraconych z oswojonego biegu zdarzeń, na przykład poprzez pobudzenie do podjęcia decyzji, ale również jako stymulowanie do refleksji, zwiększenia „wewnętrznej” świadomości. Zdaniem Alicji Kargulowej we wszelkich praktykach poradniczych istotnego znaczenia nabiera interakcja społeczna, która niejednokrotnie właśnie tą praktyką staje się²³. To codzienne praktyki poradnicze pozwalają na (wykorzystując metaforę trajektorii) codzienną stabilizację tego, co zostało wytracone z toru codzienności, na skutek radykalnego wstrząsu czy dalszego doświadczania tego, co graniczne. Dokonuje się to poprzez wiele sposobów.

Przez „dary”

Odwiedziny w szpitalu:

„tu masz serwetki, tu masz kompot, tu mydło, żeby pachniało, tu kryminal”

To wypowiedziane do chorego zdanie może być szczegółem bez znaczenia, pominiętym w strumieniu wydarzeń, ale mając na uwadze dorobek antropologów słowa, warto wskazać, iż przyniesione „dary” (*tu masz*) mogą nabrać znaczącej mocy wspierania, mocy „ucodzienniania”, „odcodziennionego”, odpersonalizowanego, szpitalnego świata. Owe „dary” nie mają znaczenia dobra materialnego, choć mogą przybierać fizyczną postać takich „dóbr”, ich znaczenie wynika z tego, co mieści się poza materialnością. Odnoszą się one do sfery cielesnej, duchowej, emocjonalnej, intelektualnej i estetycznej (zdrowy kompot, kryminal zajmujący myśli, serwetki personalizujące odpersonalizowany świat, pachnące mydło, by było miło). Mogą, wraz z wypowiedzianymi słowami, gestami osoby „dary” ofiarującej, nieść ze sobą przekaz typu „nie jesteś sam; mimo wszystko jest ok”, „pomogę ci”.

Przez zaangażowanie i „współbycie”

Odbudowanie ontologicznego bezpieczeństwa nie jest łatwe. Choć jego utrata bywa aktem, to choć częściowy powrót do niego bez wątpienia jest procesem. Niejednokrotnie bardzo długim. Proces ten może zaistnieć wówczas, gdy jednostka odzyskuje swój status „bycia”, status „własnej obecności” w świecie, który chwilowo jest poza nią. Przekazywanie jednostce znaków i sygnałów społecznej solidarności i akceptacji może chronić przed alienacją. Znacząca jest współobecność fizyczna, psychiczna i symboliczna.

Taką sytuację ilustruje wypowiedź przyjaciela Białoszewskiego, którą cytował poeta:

„Tadzio mówi: *Siedzimy tak na placu Dąbrowskiego. Leo się odzywa: „A jak by było, jakby nagle drzwi się otworzyły i wszedł Miron”*. Od razu sobie

²³ A. Kargulowa, *Teoria i praktyka poradnictwa*. Podręcznik akademicki, Warszawa 2004, s. 37–47.

wyobraziłem cię jak wchodzisz, w tym, taki rozpięty, a za tobą ciągną się te pępowiny”.

Zaangażowanie i autentyczność „współbycia” („jesteś z nami na naszych spotkaniach, jesteś w naszych rozmowach”), przekazywana w codziennych interakcjach, przypadkowo, mimochodem, jest z jednej strony jedną z najtrudniejszych poradniczych postaw, z drugiej może stać się z czasem dla jednostki podstawą do redukcji i lęków, i strachów. Przekazanie w codziennej konwersacji informacji o tym, że jednostka nadal „jest” w codzienności tych, którzy pozostali w świecie, który na jakiś czas przestał dla niej istnieć może być tym, co pomoże uchwycić pion, złapać balans umożliwiający powrót do codzienności, nawet jeżeli ten powrót ma się odbyć na innych warunkach, już z innymi zasobami i z refleksją nad tym, co dane.

Przez weryfikację zasobów

Wydarzenia krytyczne, doświadczenia graniczne niejednokrotnie wymuszają dokonanie zasadniczych zmian w życiu jednostki. A gdy jest to przeprowadzka do innego miejsca zamieszkania (obok rozwodu najbardziej stresująca sytuacja)? Tak stało się w przypadku Mirona Białoszewskiego. Zmiana miejsca zamieszkania, po wyjściu ze szpitala i pobycie w sanatorium w Konstancinie, musiała się dokonać.

„Ale z przeprowadzaniem się tu, po godzinie się oswoiła, choć była najpierw przeciwna. – Może to nie jest źle. Tam już wszystko opisane, tu nowe otoczenie – no właśnie ! – przytaknałem”.

Wyniki wielu badań poradowniczych wskazują, iż klasyczne pocieszenie jako pomoc czy wsparcie cieszy się złą opinią. Klasyczne „wszystko się ułoży”; „jakoś to będzie”; „nie martw się” bywa traktowane przez tych, którzy pomocy poszukują jako przejaw lekceważenia czy braku zaangażowania. To szczególne pocieszenie adresowane do poety i tylko do niego (*Może to nie jest źle. Tam już wszystko opisane, tu nowe otoczenie*), tak sformułowane, nie może stać się fragmentem rutynowej konwersacji w „każdej sytuacji problemowej”, jak przysłowiowe „wszystko się jakoś ułoży”. Nie może być kluczem dla innych „wspierających”. Skierowane do Białoszewskiego pocieszenie ma jeszcze jeden cel – jest przede wszystkim ukazaniem możliwego do uruchomienia mechanizmu wartościowania nowych zasobów i możliwości. Nabycie umiejętności takiej weryfikacji i jej dokonanie może prowadzić, mówiąc językiem badaczy biografii, do przeorientowania punktu widzenia i dalej – rekonstrukcji własnej biografii.

Przez osvajanie/odnoszenie się do tego, co stałe

Oswojenie tego nowego świata, nowej codzienności, która pojawia się jako konsekwencja przeżytych wydarzeń krytycznych często zaczyna się od poszukiwania/odkrywania punktów znanych już wcześniej. Punktów, które mogą być stałe. Pozwala to na stopniową stabilizację i odzyskiwanie bezpieczeństwa życia codziennego, a przynajmniej na uzyskanie iluzji/pozoru tego bezpieczeństwa (mam tu na uwadze te refleksje socjologów wskazujące na istnienie ryzy-

ka w życiu codziennym, ryzyka na wielką skalę, któremu nie jesteśmy w stanie stawić czoła).

Współobecność innych w procesie osvajania nowej przestrzeni, w której jednostka zaraz się „zanurzy” może stać się silnym mechanizmem wspierającym, swoistym zewnętrznym systemem wspomaganie redukującym napięcia i niepokoje. Ważne są słowa, które wtedy nabierają mocy sprawczej – „działają”. Chociaż nie są to słowa klasycznie rozumianego pocieszenia, instruowania, nie są daniem zaleceń ani medyczną lub psychologiczną analizą czy interpretacją sytuacji. Często słowa te nie odnoszą się w sposób bezpośredni do spraw związanych z problemem. Współobecni wypowiediane słowa wiążą z tym, co bieżące, rutynowe, bliskie – codzienne i to przez nie „ucodzienniana” jest „odcodzienniona” rzeczywistość. To między innymi dzięki nim zaczynamy radzić sobie z tym, co zostało „odcodziennione”.

Przyjaciele mówią:

„Tu kotłownia, tu pralnia.

Znaleźliśmy zaraz sklep spożywczy

– czy są serki? – sprawdziła Agnieszka. – Są, to dobrze.

Druga rzecz, jaka ją zajęła to był księżyc, w chmurach, za domem, za drzewami

– niesamowity ten księżyc”.

(...)

„Przedtem Olgierd umocował pręty do zasłon, Małgosia uszyła zasłony – widok z okna masz ładny.

Była ich ośmioletnia Ludka. Pokuśtała się na huśtawce w dole (...).”

Te szczegóły codzienności wraz z współobecnością bliskich osób zdają się przekonywać, że istnieje możliwość uzyskania wewnętrznej i zewnętrznej równowagi, właśnie dzięki temu, co stałe. Taka forma wsparcia, mająca przywrócić umiejętność ponownego bycia w świecie, zdaje się być mocno osadzona w codziennych interakcjach i wyrażona w słowach. Takie wypowiedzi nabierają mocy sprawczej, bo powstały w odpowiednich okolicznościach (w nowej, zaledwie osvajanej przestrzeni, która nieco przeraża, bo obca) i dotyczą odpowiednich uczestników interakcji (ktoś doświadczający sytuacji krytycznych/granicznych i ktoś mu bliski, znany, zaufany). Takie same wypowiedzi w innych okolicznościach i pomiędzy innymi osobami nie musiałyby nabrać mocy sprawczej i poradniczego charakteru, nie przyczyniłyby się do zaistnienia poradnictwa performatywnego.

„Im więcej stałego, tym lepiej fruujemy”.

Wymienione tu zaledwie kilka z form wspierających praktyk, które osadzone są w naszej codzienności, być może mogą być dowodem na niebywale istotne znaczenie poradnictwa, które można nazwać – performatywnym. Wypowiedzi performatywne mogą dawać realne skutki – takie jak wsparcie, redukcja napięcia i lęku – nabierając poradniczego charakteru. To szczególnie poradnicze działanie, które poprzez słowa ma przyczynową moc i staje się

w ten sposób działaniem – działaniem skutecznym. Co prawda, działanie poradnicze postrzegane i jako działanie instytucjonalne i jako działanie społeczne i jako interakcja społeczna, opiera się na komunikacji, na języku, na słowie. Nie zawsze jednak wypowiedzi, które w ramach takich poradniczych działań powstają, mają charakter performatywny. Poradnictwo performatywne dość często przybiera formę poradnictwa realizowanego poza formalnymi instytucjami i przybiera formę poradnictwa, które może stać się wstępnym etapem do uruchomienia samopomocowych mechanizmów jednostki, może też pojawiać się jako proces równoległy.

3.3. Mechanizmy samopomocowe

Po zaistnieniu sytuacji krytycznej z czasem poszerza się świadomość samej sytuacji i jej konsekwencji. Na podstawie pogłębionej refleksji powstaje klimat sprzyjający podejmowaniu bardziej samodzielnych starań i działań zmierzających do opanowania, rozwiązania, poradzenia sobie z zaistniałym krytycznym wydarzeniem. Pojawia się stopniowo zdolność do uruchamiania/nabywania indywidualnych kompetencji radzenia sobie. Jednostka może je posiadać jako zasoby już istniejące na określonym poziomie i w określonym zakresie²⁴.

„W nocy cisza nad ciszami. Trochę czytam, bo mam już co”.

(...)

„Ogoliłem się. To mnie przygotowało do włożenia spodni. A włożyć spodnie to już to samo, co wyjść. Poupychałem czytania do dwóch kieszeni i pojechałem do Anina”.

Wysoka świadomość skuteczności podjętych działań, zwiększa motywację do ich kontynuowania mimo trudności/bólu/poczucia bezsilności, który może współwystępować. Pojawia się również świadomość tego, że rozwiązanie nie będzie miało charakteru jednorazowego działania, ale że niezbędny jest proces stopniowego pokonywania trudności oraz odległy efekt. Następuje konfrontacja i ocena własnego potencjału kompetencyjnego, własnych możliwości, własnej sprawności.

„Marzę o spacerowaniu po korytarzu piechotą. Korytarz wydaje mi się Marszałkowską”.

Przychodzi również moment, w którym zaistniałe wydarzenie krytyczne nabierze statusu „byłego”, jak odległa historia, która jest już za nami, która jest wspomnieniem, choć z dalszymi konsekwencjami. To ważny etap w poradnictwie, bo to dzięki niemu (uznaniu faktu, że to „złe” to już było) mogą pojawić się dalsze etapy pomagania.

„A potem poszedłem za wahadłowe drzwi za zakręt. Ku początkowi. Sprawdzić drzwi z napisem „sala R”. Jest potrzeba sprawdzania. Namacalnego. Że to było tu”.

²⁴ G. Teusz, *Poradnictwo biograficzne...*, s. 93.

Richard S. Lazarus traktuje radzenie sobie jako proces zmieniający się, płynny i dynamiczny. Proces celowo podejmowany przez jednostkę, uruchamiający poznawcze i behawioralne wysiłki, podejmowane w celu opanowania wewnętrznych i zewnętrznych wymagań zaistniałych na skutek wydarzenia krytycznego. Podejmowane działania zorientowane na pomoc samemu sobie mają związek z subiektywnym postrzeganiem przez jednostkę problemu oraz z oceną skuteczności działań, które mają zostać podjęte. Lazarus uznaje, że owe procesy samopomocowe spełniają z jednej strony regulację emocji, z drugiej służą do rozwiązania problemu²⁵.

„Jestem wdany w nagłą hecę. O różnych nalotach niesympatyczności. (...) Liczę na przyzwyczajenie. Chyba tylko na to. I może na mniejsze zmęczenie”.

(...)

„Od rana niedobre nastroje. Trochę podręczyłem sam siebie. Znudziłem. Zaczęłem szykować czytanie na Lubin. Bo tam wieczór autorski. Na odpycha.

Do psychologa nie pójdę. O nie.

Powylałem oknem. Poczytałem (...)

Wziąłem się w garść.

Zebrałem się do kupy.

(...)

Wziąć się w garść to takie skupienie się na siłę. I złapanie siebie, i prawie podniesienie się własną ręką, żeby potrząsnąć sobą. To trudna figura”.

Nie bez znaczenia są indywidualne różnice i w uświadamianiu sobie swoich kompetencji zaradczych i w zastosowanych strategiach. Jednostka może dysponować wieloma strategiami, które dopasowuje w zależności między innymi od tego, czy jest w stanie rozwiązać problem, czy może jedynie uporać się ze swoimi emocjami. Przykład dialogu będącego egzemplifikacją sposobu uporania się z emocjami, gdy doświadczą się „rozpaczliwego stanu”, jest przykładem na performatywną funkcję języka, na pojawienie się performatywnego poradnictwa:

„ – co za suknia.

– Ach uszyłam to sobie jak byłam w rozpaczliwym stanie.

– Świetnie. Te koronki...

– To koronki mojej babci, te od góry. Te w połowie są z koronkowych majtek mojej mamy, tylko do góry nogami. A kloszowy dół z mundurka.

– Z mundurka?

– Tak ze szkolnego mundurka, chodziłam w nim na bale, codziennie”.

To przykład na to, iż taka wymiana doświadczeń samopomocowych jest osadzona w strumieniu codziennego dialogu. Osadzona pomiędzy zdaniem o sukience i o chodzeniu na bale. Jest to także przykład na dzielenie się „nie-mą wiedzą”, „wiedzą ukrytą”, „wiedzą potoczną”, wiedzą o jednej ze strategii

²⁵ Podaję za: G. Teusz, *Poradnictwo biograficzne...*, s. 92–93

służącej pomaganiu samemu sobie (przez konstruowanie działania opartego na emocjonalnym zaangażowaniu – uszycie z wyszperanych różnych resztek „niebylekajkiej” sukienki). To wreszcie przykład jak „odcodzienniona” codzienność wraca do zrutynizowanej formy poprzez codzienne konwersacje, poprzez codzienną wymianę grzeczności, poprzez słowa, które „działają”, bo pojawiły się w określonych okolicznościach i zostały wypowiedziane przez pewne osoby do pewnych osób²⁶. Skuteczność słów antropodolży słowa dostrzegają w słowach osób znaczących. Słowo Ojca, Wodza, Maga. To trzy archetypy manifestowania się i władzy i mocy sprawczej słów, mocy dziejącej się jak mówi Jean Derive w płaszczyźnie moralnej (ojciec), politycznej (wódz), sakralnej (mag) i mocy pojawiającej się w szczególnych okolicznościach²⁷. Słowa osób zaprzyjaźnionych i oswojonych w codzienności miewają moc poradniczą, moc wspierania, moc redukowania lęków, pod warunkiem, że oferowane są „na oczekaniu”, dostępne „na wyciągnięcie ręki”, w tym, co bieżące.

Wraz ze zmianą oceny własnej sytuacji i efektów podejmowanych działań zaradczych osoby przeżywające zdarzenia krytyczne, czy doświadczające zdarzeń granicznych mogą zmieniać stosowane strategie samopomocowe. Zmiany te związane są zazwyczaj z własną oceną sytuacji, z wcześniejszymi doświadczeniami jednostki, jej różnie pojmowanymi zasobami i ze stosowanymi mechanizmami wsparcia zewnętrznego.

Przytoczone w tym tekście dialogi mogą wskazywać na, jak to mówi Bronisław Malinowski, zastosowanie języka nie jako środka przekazywania myśli, ale jako środka do tworzenia więzi poprzez zwykłą wymianę słów, poprzez współuczestniczenie. To między innymi poprzez język ustalane są osobiste więzi między ludźmi, łączącymi się z powodu zwykłej potrzeby kontaktów z innymi, dając szansę na rozwój stosunków społecznych nacechowanych grzecznością²⁸, to w tym zdaje się tkwić performatywna siła języka.

Włodzimierz Pawluczuk mówi o zwierzeniach i gawędzeniach, w których dzielimy się swoimi zgrzyotami, radościami, sekretami. Jego zdaniem ten rodzaj naszych spotkań wynika z wiary, iż słuchający jest istotą taką samą jak my, ściślej – jest Innym-Ja oraz z potrzeby umieszczania własnych zgrzyot, sekretów, radości w Innym-Ja. Dzieje się to właśnie w aktach mowy. Takie „wspólne rozprawianie” dzieje się, ponieważ „uzyskujemy przez to po pierwsze zdystansowanie się wobec tych zgrzyot i – do pewnego stopnia – oczyszczenie się z nich, a po drugie – przekroczenie własnej odrębności i poczucie zjednoczenia się z mądrym, dobrym i sprawiedliwym transcendentálním ego”.

²⁶ E. Kałuszyńska, *Język a rzeczywistość. Performatywna funkcja języka*, <http://bacon.umcs.lublin.pl/lukasik/konferencja/teksty/2009>, s. 1–2.

²⁷ J. Derive, *Słowo i władza w kulturze oralnej*, [w:] G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2003, s. 262–264.

²⁸ B. Malinowski, *Obcowanie językowe*, [w:] G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2003, s. 174–175.

Nie bez znaczenia dla takiego, poprzez język, współuczestniczenia, ma kontekst tego „językowego współbycia”. Określa on nie tylko rodzaj komunikacji, ale także to, co wydarzy się w dalszym etapie. Być może jest to jedna z podstaw uruchomienia poradniczych, nieformalnych działań w naszych codziennych doświadczeniach²⁹.

Poradnictwo w codzienności przybiera charakter bardziej lub mniej złożonych interakcji, ale również złożonych długofalowych procesów (w tym przede wszystkim procesu rozmowy), które bez wątpienia warte są dokładniejszych badań i analiz.

Recenzentka: Renata Górska

Summary

Performative counseling and other forms of assistance with critical life events and liminal experiences

Key words: performative counseling, informal counseling

The article presents the significance of various forms of informal, extrainstitutional help, offered to people who experience critical life events or undergo liminal experiences. The authoress describes various everyday support practices (showing interest, accompanying, taming, verifying resources, exchanging experiences). By using experiences of anthropologists of language, Elżbieta Siarkiewicz attempts to show and define the concept of performative counseling, and indicates the power and efficiency (actual and symbolic) of statements made by informal advisers, which in a given context become agents that act, help, etc.

The article presents how everyday informal forms of assistance can influence an individual to devote effort (both cognitive and behavioural) to reduce tension, regulate emotions, solve problems. Moreover, the article describes the ways that may lead to acquisition and activation of self-help mechanisms in people undergoing liminal, traumatic experiences.

²⁹ W. Pawluczuk, *Zwierzenie, gawędzenie, zgryzota*, [w:] G. Godlewski, A. Men-cwel, R. Sulima, *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2003, s. 176–179, s. 181.

WPŁYW ROZWODU RODZICÓW NA DOROSŁE ŻYCIE ICH DZIECI. PRZEGLĄD BADAŃ

„Prawda nie może być taka, jakiej właśnie sobie zażyczysz,
I nie polega na tym, że ładnie zabrzmiał,
Musi być trochę posępna,
W przeciwnym razie jak człowiek mógłby mierzyć się z losem?”.
(*Gao Xingjian, Góra duszy*)

Jeszcze w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku żyliśmy w swego rodzaju komfortowej iluzji, przekonani, że rozwód jest tylko okresowym kryzysem doświadczanym przez ludzi, a dzieci będące uczestnikiem procesu rozwodowego swoich rodziców prędzej czy później dostosują się do zaistniałej sytuacji i po roku, może dwóch, uda im się zapomnieć. Każdy zaś członek rozwiedzionej rodziny po czasie chaosu, niepokoju oraz odczuwanego dyskomfortu psychicznego szybko otrząśnie się z minionych wydarzeń i powróci do utraconej równowagi. A życie rodziny będzie toczyć się dalej.

Niestety, w następnych latach wielu ludzi dowiedziało się, dzięki swym smutnym doświadczeniom, że owe teorie były z gruntu fałszywe. Prowadzone badania długofalowe nad konsekwencjami rozwodu wskazują, że jego skutki mogą mieć o wiele większy zasięg niż do tej pory myślano. A rozwód wryty w biografii wielu osób ma istotny wpływ na ich późniejsze losy. Dotyczy to zarówno rozwiedzionych małżonków, jak również, a może przede wszystkim, „dzieci rozwodu”. Dowiedziono bowiem, że długoterminowe, odległe skutki rozwodu rodziców dają znać o sobie nawet wtedy, gdy dzieci te stały się już dorosłymi ludźmi.

W prezentowanym artykule przedstawiam stan badań dotyczący następstw rozwodu rodziców w kontekście dorosłego życia ich dzieci. Podstawą mojego wywodu stały się długofalowe badania nad konsekwencjami rozwodu dla dorosłych osób, które w dzieciństwie doświadczyły rozpadu związku małżeńskiego swoich rodziców, prowadzone głównie na gruncie amerykańskim. Odnoszę się również do publikowanych badań polskich autorów (niestety, badań dotyczących dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców¹ jest jeszcze na

¹ Termin zaczerpnięty z książki Jim'a Conway'a *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Logos, Warszawa 1997.

rodziny gruncie niewiele). Na końcu pozwalam sobie podzielić się z czytelnikiem moimi własnymi refleksjami z przeprowadzonych przeze mnie analiz zgromadzonego materiału badawczego, który poddałam własnej, subiektywnej interpretacji.

Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców – badania amerykańskie

Na podstawie swoich długofalowych badań Judith S. Wallerstein i Sandra Blakeslee (2006) stwierdziły, że wśród „dzieci rozvodu”, nawet po upływie dziesięciu lat od tego wydarzenia, utrzymuje się dominujące poczucie straty i tęsknoty. A towarzyszące temu emocje są nadal głębokie i silne. Czują się one pozbawione troski i bezpieczeństwa, mniej chronione. Przede wszystkim jednak przechowują w swej pamięci większość bolesnych wspomnień związanych z okresem separacji i rozvodu swoich rodziców.

W każdym momencie swojego życia dziecko jest narażone na silne i długotrwałe skutki rozvodu swoich rodziców. Badania J.S. Wallerstein i S. Blakeslee nad długoterminowymi skutkami rozvodu dowodzą, iż radzenie sobie dzieci z sytuacją rozwodową i porozwodową trwa niekiedy i 10 do 15 lat. Autorki wyróżniły sześć stadiów tego procesu:

1. Uświadomienie sobie rzeczywistości rozpadu małżeństwa rodziców.

Pierwszym i podstawowym zadaniem na tym etapie dla dzieci jest zrozumienie tego, co rozwód oznacza dla ich rodziny i jakie mogą być jego prawdziwe konsekwencje. Stadium to wymaga od dziecka konfrontacji z rzeczywistą sytuacją, jaka nastąpiła w jego rodzinie. Trwa do około roku od momentu rozvodu rodziców. W procesie zrozumienia rozvodu rodziców dzieci muszą we właściwej perspektywie zobaczyć gwałtowne zmiany niesione przez rozwód, oddzielając swe przepełnione lękiem fantazje od rzeczywistości. Muszą stać się również zdolne do tego, by z większego dystansu ocenić działania swoich rodziców (Wallerstein, Blakeslee 2006).

2. Oderwanie się od konfliktu rodziców i wznowienie zwykłych dążeń.

Drugi etap polega na nabraniu emocjonalnego dystansu do wydarzeń dziejących się w domu rodzinnym. Oderwanie się od konfliktu rodziców i powrót do zwykłych zajęć w szkole i zabawie daje dziecku szansę obrony własnej indywidualności oraz usunięcie z jego świadomości wydarzeń rozwodowych. Rozwód nie może pochłaniać dzieci całkowicie, bo tylko utrudni im powrót do własnych zainteresowań, przyjemności i relacji z rówieśnikami. Opanowanie silnych emocji i nabycie dystansu do wydarzeń rodzinnych pozwoli utrzymać dziecku w miarę prawidłowy rozwój własny. Etap ten trwa do około półtora roku od momentu rozvodu (Franicca 1999).

3. Uporanie się ze stratami wynikającymi z rozvodu rodziców.

Kolejny etap może trwać latami i wymaga od młodego człowieka przezycięcia negatywnych emocji wobec siebie i innych. Dziecko musi pokonać uczucia upokorzenia, odrzucenia i bezsilności. Dlatego najlepszym rozwiąza-

niem byłoby utrzymywanie miłości i więzi z obojgiem rodziców, pomimo ich rozstania. Jednakże często jest to utrudnione przez samych właśnie rodziców, którzy nadal przez dziecko rozgrywają swą wojnę i za wszelką cenę pragną zranić byłego partnera.

4. Radzenie sobie z gniewem i samoobwinianiem się.

Istotą rozwiązania zadania na tym etapie jest przebaczenie, osiągnięcie wewnętrznego spokoju i wyciszenia oraz uwolnienie się od poczucia winy. Dla dzieci na tym etapie ważne staje się przepracowanie gniewu, spojrzenie na rodziców, jak na ludzi mogących popełniać błędy i szanowanie ich za autentyczne wysiłki i prawdziwą odwagę. Wyciszenie gniewu i zadanie wybaczenia idą w parze z dojrzewającą emocjonalnością dzieci. Gdy dzieci wybaczą swoim rodzicom, potrafią także wybaczyć sobie uczucie gniewu i winy oraz niepowodzenie w odbudowie małżeństwa rodziców.

5. Zaakceptowanie trwałości rozvodu rodziców.

Zaakceptowanie trwałości rozvodu obejmuje przyjęcie przez dziecko faktu nieodwracalności tego wydarzenia, stanowiąc istotę stadium piątego. Czynnikiem mogącym zakłócić ten etap są dziecięce fantazje, że rodzice się kiedyś pogodzą. „Dzieci rozwiedzionych rodziców stają w obliczu trudniejszego zadania niż dzieci osierocone. Śmierć jest nieodwracalna, ale ludzie, którzy wzięli rozwód, żyją i zawsze mogą zmienić zdanie. Fantazja pojednania tak głęboko zapada w dziecięcą psychikę [...], że [dzieci] nie są w stanie oderwać się od niej dopóty, dopóki same wreszcie nie odejdą od rodziców i nie opuszczą domu rodzinnego” (Wallerstein, Blakeslee 1989, s. 308). Zamknięcie tego etapu staje się możliwe dopiero po rozwiązaniu problemów stadiów poprzednich.

6. Osiągnięcie gotowości do wchodzenia w związki interpersonalne.

Ostatni, szósty etap radzenia sobie przez dziecko z rozводом rodziców, zakłada uporanie się przez nie z problemem autentycznego uczestniczenia w związkach emocjonalnych z innymi ludźmi oraz obdarzaniem ich miłością i zaufaniem. To najprawdopodobniej najważniejsze i zarazem najtrudniejsze zadanie dla społecznego rozwoju dorastających dzieci. Przeżycie rozvodu rodziców może wywoływać reakcje lęku przed utratą bliskich osób w sytuacjach intymnych kontaktów interpersonalnych. Zbudowanie gotowości do autentycznego uczestnictwa w związkach z innymi ludźmi trwa wiele lat i wymaga osiągnięcia autonomii emocjonalnej i fizycznej przez dziecko. To stadium zbiera oraz integruje wysiłki poprzednich pięciu etapów postępowania, umożliwiając w sposób bardziej dojrzały i z pewnego dystansu spojrzeć na problem rozvodu rodziców (Franicka 1999). Według J.S. Wallerstein (2006) ten etap to zadanie – podjęcia ryzyka w miłości – wymaga zdolności do działania, a nie tylko do myślenia o nim. Pozytywne przepracowanie tego ostatniego zadania prowadzi do psychologicznego uwolnienia się od przeszłości.

Z długofalowych badań J.S. Wallerstein wynika, że pięć lub nawet dziesięć lat po rozwodzie pozostaje on dla dorastającej już młodzieży najważniejszym wydarzeniem z dzieciństwa (Wideli 2000). Autorka stwier-

dza, że, pomimo iż dzieci próbowały sobie radzić na różne sposoby z doświadczeniem rozwodu rodziców, to jednak wszystkie one zachowały żywe wspomnienie o tych wydarzeniach. Badane dzieci „nigdy nie zapomniały dnia, w którym jedno z rodziców opuściło dom, pamiętały też towarzyszące temu wydarzeniu poczucie końca świata” (Wallerstein, Blakeslee 2006, s. 46). Toteż nie będzie truizmem, gdy stwierdzę, że rozwód rodziców wywiera duży wpływ na charakter, postawy, związki, samoocenę oraz światopogląd dorastającego człowieka. Z upływem czasu skutki te są modyfikowane przez kolejne doświadczenia życiowe, jednakże wplatają się one w kompleks ogólnego doświadczenia i funkcjonowania dorosłego już dziecka rozwiedzionych rodziców.

Wszyscy lubimy wierzyć, że przeszłość to już zamknięty rozdział naszej historii, a złe wspomnienia umierają, odchodzą w niepamięć lub blakną w natłoku zdarzeń codzienności. Dla dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców wszystko, co miało miejsce wiele lat wstecz jest często wciąż żywe, a większość z nich z najdrobniejszymi szczegółami pamięta dzień, w którym rodzice rozstali się na dobre lub jedno z nich wyprowadziło się ze wspólnego domu.

Straty, jakie ponoszą dorosłe dzieci z rodzin rozbitych przez rozwód naruszają w istotny sposób podstawy ich życia. Badania na gruncie amerykańskim wskazują, że ludzie ci utracili przede wszystkim:

- wzorce postaw rodzicielskich,
- stabilne i bezpieczne środowisko, umożliwiające im start w dorosłość,
- doradców oraz powierników w osobach swoich rodziców,
- możliwość pełnej samorealizacji w przyszłości,
- część swego dzieciństwa,
- zdolność kochania, doceniania innych oraz bycia w zgodzie z samym sobą,
- zdolność do utrzymywania intymnych lub bliskich kontaktów z innymi ludźmi,
- zdolność do ufania innym ludziom (Conway 1997).

Określając zakres strat, jakie poniosły dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców w wyniku rozpadu swojej rodziny, Jim Conway (1997) stwierdził, że poczucie ograbienia ze swojego życia odczuwało 70% badanych. Poczucie to ma źródło w braku prawdziwego, ciepłego domu, kochającej się i szczęśliwej rodziny. Do wewnętrznego rozdarcia i konfliktu lojalności pomiędzy rodzicami przyznało się 58%, a aż 63% osób stwierdziło, że miały poczucie, iż wymaga się od nich nadmiernej odpowiedzialności. Badani studenci pochodzący z rodzin rozbitych proszeni o określenie, jak czuli się w czasie rozwodu rodziców, a więc wiele lat wstecz, niewiarygodnie dobrze pamiętali towarzyszące im wtedy uczucia: nieszczęścia (72%), bezsilności (65%), samotności (61%), lęku (52%), gniewu (51%), poczucia porzucenia (48%) oraz odrzucenia (40%). Najistotniejsze jednak okazały się odpowiedzi badanych dorosłych dzieci rozwodu, na pytania o to, jakie widzą konsekwencje rozwodu rodziców w swym obecnym dorosłym życiu i czy pomimo upływu czasu nadal zmagają się z róż-

nymi problemami, jakie niósł ze sobą rozwód? Odpowiedzi, jakie uzyskał badacz nie pozwalają na optymizm, bowiem 58% badanych stwierdziło, że stale poszukuje akceptacji wśród ludzi, 54% wypiera z pamięci część swej przeszłości, 53% spośród badanych zbyt surowo i krytycznie się ocenia, a 40% badanych przyznało, że do tej pory ma trudności w kontaktach z innymi ludźmi.

Ludzie, którzy doświadczyli w dzieciństwie rozvodu rodziców mają dość klarowny obraz strat, jakie ponieśli w wyniku rozpadu rodziny, nie zawsze jednak do końca są pewni co do tego, co utracili. Cechuje ich między innymi:

- gniew, który zazwyczaj jest głęboko skrywany, niekiedy ściśle ukierunkowany,
- brak zaufania do świata i ludzi w ogóle,
- lęk przed przeszłością, która jest nadal bolesna,
- zaprzeczanie, jako mechanizm obronny przed cierpieniem,
- tłumienie wszelkich myśli i uczuć, odnoszących się do bolesnych wydarzeń z przeszłości, tworzące swoistą blokadę dla pamięci,
- perfekcjonizm i dążenie do uzyskania pełnej kontroli nad zdarzeniami mającymi miejsce w życiu jednostki,
- lęk przed intymnością i przed ujawnianiem własnych słabości,
- poczucie winy za swą niedoskonałość (Conway 1997).

Powyższa charakterystyka przynosi obraz osób, które mają głęboką potrzebę ochraniać siebie, zabezpieczania siebie przed kolejnym zranieniem i cierpieniem. Problemy, z którymi borykają się ci ludzie to: lęk przed odrzuceniem, lęk przed narażeniem się na coś przykrego oraz trudności w zwracaniu się z prośbą o pomoc.

Badania te uświadamiają nam gorzką prawdę, że zarówno sytuacja konfliktu pomiędzy rodzicami, a w jej następstwie rozwód, jak i emocje z tym związane tkwią głęboko zakorzenione w świadomości ludzi dotkniętych przez rozpad rodzinnego domu, pomimo upływu czasu. Podobno, zgodnie ze starym przysłowiem „czas leczy rany”, niestety chyba nie wszystkie...

Skutki rozvodu są często odłożone w czasie. Gdy dochodzi do rozvodu, dzieci najczęściej są w wieku, kiedy kształtuje się ich osobowość i tożsamość. To, czego są świadkami w trakcie rozpadu małżeństwa rodziców, co przeżywają w tym czasie, staje się częścią ich wewnętrznego świata, kształtuje spojrzenie na siebie i otaczających ich ludzi. Dzieciństwo i dorastanie dzieci rozvodu odbywa się zawsze w jego cieniu i pomimo tego, że jako dorośli ludzie mówią, że rozumieją decyzję o rozstaniu swoich rodziców i akceptują ją, to jednak czują cierpienie z tego powodu (Wallerstein, Blakeslee 2006).

Skumulowane skutki rozpadu małżeństwa i rozvodu rodziców ze wzmożoną siłą ujawniają się w momencie wchodzenia w dorosłość. Wtedy, gdy młodzi ludzie stają w obliczu rozwojowego zadania utrwalenia miłości i intymności, dorosłe dzieci rozvodu czują się pozbawione wzorców pełnych miłości oraz trwałych, moralnych i autentycznych relacji pomiędzy kobietą i mężczyzną. Lęk, który wynoszą z relacji rozwodowej swoich rodziców, utrudnia im

tworzenie własnych, trwałych rodzin. Pomimo to deklarują chęć osiągnięcia w swoim życiu dobrych małżeństw opartych na miłości i wierności. Niestety na te pragnienia cieniem kładą się doświadczenia z przeszłości. Wszechobecne są bowiem ich obawy, że w związkach z płcią przeciwną spotkają się ze zdradą i odrzuceniem. Długofalowe badania J.S. Wallerstein (2006) pokazują, że połowa dzieci z tych badań wchodziła w dorosłość pełna obaw, bez osiągnięć, z niską samooceną i czasami przepełniona gniewem.

Dorosłe dzieci rozwodników, często doświadczają czegoś, co J.S. Wallerstein i S. Blakeslee (2005) nazwały „koszmarnym deja vu”. Jest to psychiczny uraz doznany pod wpływem negatywnych doświadczeń z dzieciństwa. W pewnych okolicznościach, przypominających jednostce zdarzenia będące przyczyną negatywnych doświadczeń, przykre przeżycia, wyparte do podświadomości, dochodzą do głosu i mogą zaburzyć jej funkcjonowanie. W przypadku dzieci rozwodu, wspomnienia związane z rozpadem rodziny mogą na powrót ożyć, gdy u progu dorosłości takie osoby chcą kogoś pokochać lub nawiązać intymne kontakty. Czują wówczas lęk i obawę przed powtórzeniem błędów swoich rodziców. Wydaje im się, że nie zostały dostatecznie przygotowane do stworzenia trwałego, szczęśliwego związku z drugą osobą. Prześladuje je widmo nieudanego małżeństwa rodziców. Myśląc o zaufaniu i zobowiązaniu, dorosłe dziecko przypomina sobie niepowodzenie związku rodziców i swój lęk przed stratą i ewentualnym cierpieniem.

Życie dorosłych dzieci rozwodu nierzadko składa się z dwóch całkowicie odrębnych warstw. Na warstwę zewnętrzną składa się sukces osobisty i liczne osiągnięcia. Warstwa wewnętrzna natomiast oddaje całą prawdę o osobie. Stanowi ją zranione małe dziecko, przepełnione bólem, gniewem i cierpieniem. W warstwie tej tkwi głęboko zakorzeniony brak zaufania do innych i do siebie (Conway 1997, s. 41).

Do tej pory powoływałam się na wyniki badań prowadzonych na gruncie amerykańskim nad stratami, jakie ponoszą dzieci rozwodu w rezultacie rozpadu swych rodzin. Jednakże rzeczywistość amerykańska różni się od rzeczywistości polskiej. Ale czy aż tak bardzo? Czy dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców w Polsce nie przeżywają podobnych problemów wynikłych z rozwodu ich rodziców w swoim dorosłym życiu co ich rówieśnicy z innego kontynentu? Sądzę, że wiele ich łączy...

Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców – badania polskie

Problem wpływu rozwodu rodziców na dorosłe życie ich dzieci na gruncie polskim nie był zasadniczo do tej pory badany. Dotychczasowe badania nad skutkami rozbicia rodziny były prowadzone głównie w odniesieniu do dzieci, których wiek przypadał na lata przedszkolne i szkolne. Od niedawna jednak widoczny zaczyna być nurt badań wskazujący na zainteresowanie tą kwestią również wśród badaczy polskich. Przy czym podkreśla się

i wskazuje na silną potrzebę pogłębionych badań w tym zakresie, które ukazywałyby wpływ przeżytego w dzieciństwie rozvodu rodziców na dorosłe życie jednostki.

Jak dotąd najpełniejsze opracowanie tego zagadnienia przedstawiła Urszula Sokal (2005). Jednakże jej badania dotyczą tylko więzi uczuciowych, jakie łączą dorosłe dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych oraz wartości, jakie preferują osoby dorosłe pochodzące z rodzin niepełnych (Sokal 2001). Próbę opisanego problemu podjęła również Józefa Bągiel (1999), której badania skupiały się na analizie przeżyć dzieci towarzyszących rozwodowi rodziców w ujęciu retrospektywnym oraz na analizie skutków rozvodu rodziców odczuwanych w dorosłym życiu jednostki. Autorka próbowała wskazać, na podstawie swych badań, na jakie sfery życia w negatywny sposób wpłynęło wydarzenie rozvodu rodziców, w ocenie dorosłych dzieci, które doświadczyły rozvodu w swym dzieciństwie. Wyniki badań badaczka opublikowała w formie artykułu. Percepcją rozvodu rodziców z perspektywy osób dorosłych zajęła się też na gruncie polskim Barbara Kaja (1993). Jak do tej pory badania przeprowadzone w tym zakresie oparte były w większości na kwestionariuszu ankiety, który badani wypełniali. B. Kaja zastosowała oprócz ankiety dodatkowo metodę projekcyjną, którą stanowiła wypowiedź pisemna na temat: „Moje przeżycia związane z rozwdem rodziców”. W większości jednak badania w tym zakresie na gruncie polskim prowadzone są za pomocą metod ilościowych.

Na podstawie swoich badań J. Bągiel (1999) wskazuje, że dominujące uczucia, które towarzyszyły dzieciom podczas rozvodu ich rodziców, pamiętane są także w dorosłości. Według badanych przez autorkę osób (40 kobiet, 60 mężczyzn) wszechogarniającym uczuciem, które wówczas odczuwali było poczucie nieszczęścia (100% badanych), następnie uplasowało się uczucie strachu (96%) oraz uczucie bezsilności (94%). Ponadto badani również wskazywali na uczucie samotności, które deklarowało 92% respondentów oraz uczucie gniewu, wrogości otoczenia i poczucie niskiej wartości. Badani określili też rozwód swoich rodziców jako utratę części swojego normalnego dzieciństwa (96% spośród badanych) oraz wskazywali, że czuli się wówczas rozdarci w swych zobowiązaniach pomiędzy rodzicami (76%). Analiza tych wyników pozwoliła autorce na stwierdzenie, że negatywne uczucia towarzyszące konfliktowi rodziców podczas rozvodu pozostają w świadomości ich dzieci, nawet w życiu dorosłym.

Uzyskane wyniki są porównywalne do badań prowadzonych na gruncie amerykańskim przez J. Conway'a (1997), co może prowadzić do wniosku, że uczucia, takie jak smutek, nieszczęście, bezsilność czy gniew pamiętane są z perspektywy czasu przez dzieci rozvodu w ich dorosłym życiu, niezależnie od uwarunkowań geograficznych.

Badane przez J. Bągiel (1999) osoby wskazywały także na skutki rozvodu rodziców, jakie odczuwają w swym dorosłym życiu. Analiza materiału badawczego pozwoliła na stwierdzenie, że każda z wymienionych w kwestio-

nariuszu sfer życia jednostki została w jakimś stopniu zaburzona, gdyż ani jedna z badanych osób nie stwierdziła, że rozwód rodziców nie wpłynął na nią negatywnie. Najintensywniejsze zaburzenia badani deklarowali w zakresie swej osobowości (80%), a konkretniej wskazywali na zaburzenie obrazu własnej osoby (78%). Ponadto wskazywali na skłonności do sięgania po alkohol (64%), wpływ na problemy w pracy zawodowej (66%) oraz w swym małżeństwie (62%) i w pożyciu seksualnym (62%). Badanym przez Bągiel osobom brakowało też wiedzy o tym, jak wygląda życie w normalnej rodzinie (12%) bądź nie byli pewni tego, jak ono powinno wyglądać (34% badanych). Ponad 1/3 respondentów twierdziła, że z powodu rozwodu rodziców mają w dorosłym życiu trudności z tworzeniem pozytywnych i wartościowych relacji z innymi ludźmi, ciągle poszukują aprobaty i uznania innych (40%), gdyż do tej pory prześladuje ich poczucie, że różnią się znacznie od innych.

Badania te wskazują na istnienie wielu zasadniczych podobieństw z wynikami materiału empirycznego uzyskanych przez amerykańskich badaczy – J.S. Wallerstein i S. Blakeslee (2006) oraz J. Conway'a (1997). Podobieństwa te występują przede wszystkim w obszarze trudności w bliskich kontaktach interpersonalnych, zaniżonym obrazie samego siebie oraz braku wzorców rodzicielskich i rodzinnych.

Podobne wnioski na podstawie swoich badań odnotowała także B. Kaja (1993).

Według cytowanej tu autorki uczucia związane z rozwodem rodziców zostają przechowane i zwerbalizowane po wielu latach, kiedy „dzieci rozwodu” są już dorosłymi ludźmi. Większość dorosłych dzieci rozwodu akceptuje rozpad swojej rodziny, zwłaszcza, gdy jego przyczyną był alkoholizm ojca. Natomiast dzieci, których ojciec opuszcza rodzinę dla innej kobiety trudniej godzą się z poniesioną stratą i w większości przypadków rozwodu nie akceptują, nawet w życiu dorosłym. Zapewne ze względu na towarzyszące temu poczucie odrzucenia i krzywdy. Z perspektywy czasu badani uważają, że rozwód był konieczny, bowiem wówczas stanowił jedyne wyjście z sytuacji. Większość badanych pragnie dla siebie szczęśliwej i trwałej rodziny, opartej na miłości i zaufaniu.

Zagadnieniem więzi uczuciowych łączących dorosłe dzieci rozwodu z ich rodzicami zajęła się wspomniana już U. Sokal (2005). Autorka dowiodła na podstawie swych badań, że rozwód jest takim wydarzeniem w życiu ludzi, który wpływa na kształt i charakter więzi w rodzinie. Wyzwała on silne negatywne uczucia, z którymi szczególnie dziecku trudno jest sobie poradzić. Uczucia te wpływają na ustosunkowanie się dziecka do rodziców, zmieniając i osłabiając więzi zarówno z matką, jak i ojcem. Zarówno dla córek, jak i dla synów przeżycie rozwodu rodziców spowodowało wzrost negatywnego myślenia o ojcu. U tych dzieci przeważają pozytywne wspomnienia związane z matką oraz negatywne wspomnienia o ojcu. Dorosłe dzieci rozwodu kierują do matki najczęściej uczucia pozytywne: radości

i zadowolenia, natomiast do ojców kierują w większości uczucia negatywne: żalu, urazy i rozczarowania. Ponad połowa córek i synów z rodzin rozwiedzionych nie pragnie kontaktu ze swoim ojcem. Wyniki te potwierdzają też badania B. Kaji (1993), że po latach matka jest w dalszym ciągu akceptowana i bliska, ojciec natomiast staje się obojętny.

W ramach długo utrzymujących się skutków rozwodu dla dzieci wymienia się często skłonności do wcześniejszego zawierania małżeństw oraz wcześniejsze rodzicielstwo. Myślę, że ma to związek z ogromnym pragnieniem bycia kochanym, którego to uczucia osoby wywodzące się z rodzin rozwiedzionych nie zaznały w wystarczającym stopniu w domu rodzinnym oraz z przemożną chęcią stworzenia innej niż ich własna rodziny, opartej na szczęściu, poczuciu stabilności i trwałości. Jednakże wskazuje się również, iż osoby pochodzące z rodzin rozwiedzionych mają tendencje do kształtowania niekorzystnych postaw rodzicielskich oraz wykazują słabsze przystosowanie psychologiczne i większe prawdopodobieństwo używania alkoholu i narkotyków (Szczęsna 2001).

Uważa się, że wszystkie dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców w swym dorosłym życiu napotykać podobne problemy, w podobny sposób reagują na różne sytuacje, podobnie patrzą na ludzi i siebie samych (Jabłoński 2005a). Dorosłe osoby pochodzące z rodzin rozbitych doświadczają wielu problemów w bliskich relacjach z płcią przeciwną. Wskazuje się, iż osoby wywodzące się z rozbitych domów przeżywają duże trudności we własnym związku małżeńskim, tym samym wzrasta ryzyko powielenia rozwodu także w ich małżeństwach. Wydaje mi się, że bardzo dużą rolę odgrywa tu brak pozytywnych prototypowych wzorców relacji małżeńskich, jakich te osoby nie mogły wynieść z własnej rodziny pochodzenia (relacje małżonków oparte na miłości i szacunku) bądź obserwacja jedynie negatywnych form rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez rodziców (brak dialogu, brak umiejętności dochodzenia do kompromisu, za to awantury i kłótnie oraz szybka decyzja o rozwodzie przy pominięciu innych strategii „ratowania” małżeństwa). Tkwi w nich zakorzeniona obawa przed utratą bliskiej osoby, przed zostaniem porzuconym. Boją się, że powtórzy się koszmar z dzieciństwa, odczuwają ogromny lęk przed odrzuceniem, zarazem pragną być dla kogoś ważne (Jabłoński 2005b). Ten swoisty paradoks pragnień i obaw powoduje, że dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców mają ogromne trudności w zbudowaniu bliskich i szczerych relacji interpersonalnych. Przywoływany w tym miejscu autor, Jakub Jabłoński, zawarł te informacje w cyklu artykułów „*Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców*” opublikowanych przez czasopismo psychologiczne „*Charaktery*”. Nie dookreśla niestety, skąd czerpie swą wiedzę oraz na jakiej podstawie wysuwa opisane powyżej stwierdzenia. Myślę jednak, iż wnioski te wyprowadza z własnej praktyki psychologa.

Obraz, jaki wyłania się, moim zdaniem, z wyżej przytoczonych badań, prowadzonych zarówno na polskim, jak i amerykańskim gruncie, pozwala dostrzec znaczne podobieństwa. Zaryzykowałabym nawet stwierdzenie, że zarysowała się tutaj, w ramach owego porównania, pewna swoista, wspólna

moralność właściwa dla dorosłych dzieci rozvodu. Jako grupa chcą tego, czego ich rodzice nie osiągnęli, trwałych i kochających domów rodzinnych oraz szczęśliwego małżeństwa. Z drugiej jednak strony łączą je te same obawy i lęki, że mogą spotkać się w swym dorosłym życiu ze zdradą i odrzuceniem oraz że mogą powtórzyć błędy swoich rodziców.

Przedstawione wyniki badań nie wyczerpują, moim zdaniem, podjętej przez autorów problematyki. Wręcz przeciwnie, zachęcają do głębszego namysłu. Dają okazję do stawiania kolejnych pytań. Pytań o postawę refleksyjną wobec własnej przeszłości, o możliwości krytycznego spojrzenia na świat dzieciństwa oczami dorosłego człowieka. O to, co ludzie pochodzący z rozbitych rodzin nazywają bólem, cierpieniem, brakiem poczucia bezpieczeństwa i co to dla nich znaczy w ich własnym subiektywnym, codziennym istnieniu. A także o to, co dla nich znaczy bycie dorosłym dzieckiem rozwiedzionych rodziców. Pytania te, jak sądzę, prowokują do poszukiwania na nie odpowiedzi. Próbę odpowiedzi na te i inne nurtujące mnie problemy, związane z dorosłym życiem „dzieci rozvodu” podjęłam w prowadzonych przez siebie badaniach nad znaczeniem rozvodu rodziców z perspektywy dorosłego życia ich dzieci.

Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców w badaniach własnych

Myślę, iż przeprowadzenie badań wśród osób dotkniętych rozpadem rodziny jest zamierzeniem bardzo trudnym. Czas życia rodziny podejmującej decyzje związane z separacją czy rozwodem, a następnie uwikłanej w cały proces szybko następujących po sobie wydarzeń (obejmujących często kłótnie, walki małżonków, wyprowadzkę z domu jednego z rodziców itp.) wywołuje we wszystkich zaangażowanych weń uczestnikach (zarówno w małżonkach, jak i ich dzieciach) bardzo silne emocje, szczególnie te nazwane bólem i cierpieniem, które obecne są w życiu badanych osób jeszcze wiele lat po tym wydarzeniu. Uważam, że podjęcie próby rozumienia subiektywnego znaczenia, jakie nadają ludzie swoim doświadczeniom związanym z rozwodem poszerzyć może naszą wiedzę o tym coraz powszechniej występującym w naszym kraju i na świecie zjawisku.

W prowadzonych przeze mnie badaniach, o charakterze jakościowym, wzięło udział dziewiętnaście dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Osiemnaście z nich było mieszkańcami Dolnego Śląska, a jedna przybyła na te obszary w ramach studiów. Wszyscy badani znajdowali się w przedziale wiekowym przyjętym wedle koncepcji Erika Eriksona obejmującym okres wczesnej dorosłości, a więc pomiędzy 20 a 35 rokiem życia. Wśród nich znalazło się czternaście kobiet i pięciu mężczyzn. Badania trwały od kwietnia 2007 do końca lipca 2007 roku. Spotkania z badanymi miały różny przebieg, długość i charakter.

Niektóre obejmowały tylko jednorazową, blisko godzinną rozmowę, inne wymagały kolejnych spotkań i rozmów. Podstawą dla moich badań stał się ja-

kościowy wywiad badawczy autorstwa Steinar'a Kvale (Kvale 2004). Dodatkowo wykorzystyłam również fotografie rodzinne przynieszone przez moich rozmówców na spotkania. Zastosowałam też obserwację uczestniczącą jako technikę uzupełniającą proces postępowania badawczego.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zgromadzonego materiału badawczego sędzę, że wydarzenie rozwodu rodziców nie pozostaje bez znaczenia w dorosłym życiu ich dzieci. Znaczenie to, jak pokazują moje badania, widoczne jest na wielu płaszczyznach ich życia: przejawia się w spostrzeganiu innych ludzi, umiejętności zaangażowania się w związki międzyludzkie i ufania innym, w istotnym zachwianiu wiary w trwałość i stabilność relacji międzyludzkich – szczególnie tych bliskich, intymnych; w przekonaniu o kruchości struktur małżeństwa i nietrwałości systemu rodzinnego. Zebrany materiał pokazuje, że wydarzenie rozwodu rodziców i lata następujące po nim mają duży wpływ na poglądy dorosłych dzieci rozwodu na koncepcje rodziny, małżeństwa i relacji międzyludzkich, które to silnie oddziałują na ich teraźniejsze i przyszłe związki. Można też stwierdzić, iż rozwód jako wydarzenie krytyczne w znaczny sposób kształtuje tożsamość i obraz własnej osoby dziecka. Rozwód ma również znaczenie dla relacji dorosłych dzieci z rodzicami i łączących ich wzajemnych więzi emocjonalnych, które w życiu dorosłych dzieci rozwodu stają się coraz rzadsze, a w wielu wypadkach zupełnie ulegają zerwaniu z rodzicem, który opuścił rodzinę. Zebrany materiał dowodzi również, że czas nie osłabia w znacznym stopniu uczuć i wspomnień. Nawet po dziesięciu, piętnastu latach od wydarzenia rozwodu rodziców niektóre wspomnienia są tak samo żywe i bolesne, jak gdyby wydarzyły się przed chwilą.

To, co szczególnie przykuło moją uwagę w trakcie prowadzenia badań, a następnie podczas analizy i interpretacji materiału badawczego, to samodzielnie dokonywane przez moich rozmówców próby nadawania znaczenia rozwodowi swoich rodziców w kontekście ich całego, w tym szczególnie dorosłego już życia; próby określania wpływu, jakie wydarzenie rozwodu wywarło na ich funkcjonowanie społeczne. Co ciekawe, zauważali zarówno pozytywne, jak i negatywne następstwa rozwodu rodziców przeżytego w okresie ich dzieciństwa.

Wśród wypowiedzi osób badanych pojawiały się takie, w których rozwodowi rodziców nadawano znaczenie jednoznacznie pozytywne, szczególnie podkreślając, iż rozwód stał się takim wydarzeniem, który dał możliwość i zapoczątkował rozpoczęcie nowego etapu życia, w którym wszystko, nawet najzwyklejsze rzeczy, pragnienia i marzenia zaczęły nabierać w końcu głębszego sensu. Egzemplifikację tej tezy może stanowić wypowiedź jednej z uczestniczek badań:

Ja wiem, że rozwód to jest w życiu jedna z rzeczy, która potrafi pomóc. Mnie bardzo pomogła. Ja przez rozwód rodziców stałam się samodzielną. Też po rozwodzie zaczęłam mieć takie normalne marzenia. Nie marzenia, żeby był

spokój, żeby przestali się kłócić. Tylko marzenia takie, że chciałabym gdzieś wyjechać, że chciałabym coś osiągnąć, że chciałabym pracować, że chciałabym studiować. Zaczęłam mieć marzenia w stylu kupna rolek, których sobie do teraz nie kupiłam jeszcze, kupna roweru, czy posiadania wieży, która będzie mi tam pięknie grała do snu. To mnie jakoś rozwinęło, jakby przecięło taką barierę strachu (kobieta, lat 21).

W wypowiedziach moich narratorów pojawiły się również stwierdzenia, że rozwód rodziców przeżyty w dzieciństwie uczy większej odpowiedzialności za siebie i bliskich, zmuszając dziecko do szybszego wejścia w dorosłość, kształtując jego twardość, odporność i wytrzymałość życiową:

W moim przypadku, ja nie wiem, jakim byłbym człowiekiem, jakie miałbym podejście do tej roli małżeństwa w czasach obecnych i wcześniejszych, gdyby nie to, co mnie spotkało. Ale myślę, że uczy nas to poza odpowiedzialnością, takiej twardości, powiedzmy, takiej wytrzymałości, ewidentnie, hartuje nas jednym słowem. Ludzie zahartowani, właściwie, którzy przeszli wiele, którzy już się nie spodziewają niewiedomo czego później, łatwiej sobie radzą z codziennością. Może stąd ta otwartość. Tak, że to może mieć znaczenie. I czasem dobrze jednak coś przejść w życiu wcześniej i się przekonać, jak to jest i wyciągnąć wnioski niż nic nie przeżyć. I potem po prostu cierpieć, prawda, dostać po tyłku (mężczyzna, lat 31).

Znaczenie, jakie wylania się z powyższej i podobnych jej narracji to rozwód rodziców rozumiany jako takie wydarzenie w życiu człowieka (dziecka), które pozwala mu później radzić sobie z innymi przeciwnościami, jakie pojawiają się na drodze rozwoju jednostki oraz z trudnymi sytuacjami w życiu codziennym. Uczy twardości i hartuje człowieka na całe życie.

Zdaniem innych, rozwód przeżyty w dzieciństwie, a w jego konsekwencji wychowywanie się w niepełnych strukturach rodzinnych uświadamia człowiekowi, co stracił i w tym znaczeniu obliuguje go do wyboru innego scenariusza dla swojego związku małżeńskiego i życia rodzinnego.

Oboje mamy (z bratem), przez to, jaki mieliśmy ten dom, to takie poczucie, że to jest ważna rzecz, że trzeba o niego dbać itd. Tak, że mój brat ma już żonę, próbują założyć rodzinę i on, jakby dużą wagę do tego przywiązuje, żeby dbać o tą żonę, żeby...Z resztą sam powiedział, że on to się nigdy nie rozwiedzie. No, ja też mam takie nastawienia. No, myślę, że my sobie jakoś, jeśli chodzi o te rodzinne kwestie poradzimy (kobieta, lat 25).

W wypowiedziach osób biorących udział w badaniach znalazły się również i takie, które nadawały rozwodowi rodziców znaczenie bardzo niekorzystne dla ich późniejszego życia. To negatywne następstwo rozwodu rodziców zostało wyrażone w braku umiejętności ufania innym ludziom. W przekonaniu narratorów rozwód rodziców jest takim wydarzeniem, które silnie wpływa na spostrzeganie relacji międzyludzkich. Uświadamia, że niezwykle ważne jest wybranie odpowiedniej osoby, z którą chce się spędzić resztę życia i nie może być to wybór pochopny.

U mnie się przez to pojawił straszny dystans do ludzi, kurcze, ten brak zaufania i w ogóle itd., ale starałam się to zwalczać (kobieta, lat 21).

Niektórzy z narratorów sygnalizowali mi również, że rozwód rodziców wpłynął w dość negatywny sposób na postrzeganie ich samych przez otoczenie, przez innych ludzi. Etykieta, którą często przypina się rodzinom rozwiedzionym, nadając im pejoratywnie brzmiące określenia: niepełna, rozbita, zdeorganizowana itp. ma wciąż, niestety, negatywne znaczenie dla społecznego odbioru takich osób. Osoby uczestniczące w badaniach przyznawały, że same doświadczyły w swoim życiu pewnego rodzaju stygmatyzacji społecznej ze względu na kształt swej rodziny pochodzenia i wychowywanie się w domu z jednym tylko rodzicem:

W ogóle takie społeczeństwo jest, że nie akceptuje tego, co jest inne, więc w momencie, gdy rozwala się rodzina i jeszcze coś się staje nie według schematu, to jakoś cię to dotyka, dlatego, że społeczeństwo jest tak nastawione, że wszystko powinno być w ramach, tak jak zostało odgórnie przyjęte. Czy spotkałam się z wytknięciem tego, że akurat mam taki model rodziny, a nie inny? Jak się rówieśnicy dowiadywali, że w moim domu nie ma ojca, że brakuje tej osoby, to jednak było zaskoczenie, było zdziwienie i raczej się starali później unikać tego tematu. Czyli czuje się, że jednak, coś jest nie tak, nawet, jeżeli na początku samemu nie zdaje sobie końca sprawy, to jednak otoczenie daje odczuć, że coś jest nie tak. Ja czasami tak miałam, że czułam się gorsza. O kurcze, strasznie ciężkie to nasze spotkanie, bo trzeba głęboko grzebać! To czasami się czuje, czasami widzi się ten wzrok, czasami wystarczy jakieś jedno słowo, które daje ci do zrozumienia, że właściwie to skąd ty możesz wiedzieć, skoro nigdy nie zaznałaś tego, czego zaznałam ja – rodziny itd. Dziwne i nie da się tego wytłumaczyć (kobieta, lat 21).

Próba podsumowania. Wnioski

Zaprezentowane przeze mnie wyniki badań nad znaczeniem, jakie nadają rozwodowi rodziców ich dorosłe dzieci pokazują, iż wydarzenie rozwodu rodziców często staje się dla młodych ludzi ważnym doświadczeniem życiowym, które to wywiera niezaprzeczalny wpływ na ich dalsze życie. Wpływ ten staje się szczególnie widoczny w momencie, gdy osoby te wchodzi w okres wczesnej dorosłości i ma odzwierciedlenie w posiadanych przez nich przekonaniach na temat małżeństwa, rodziny oraz więzi międzyludzkich. Osoby biorące udział w badaniach zauważały zarówno pozytywne, jak i negatywne następstwa przeżytego w dzieciństwie rozwodu rodziców. Do następstw pozytywnych można zaliczyć przede wszystkim wykorzystanie „drugiej szansy”, jaką daje rozwód i rozpoczęcie nowego (często jakościowo lepszego) „rozdziału” życia rodziny. Negatywne następstwa rozwodu rodziców uwidaczniają się szczególnie w postrzeganiu przez badanych relacji międzyludzkich, które często w ich przekonaniu są nietrwale, kruche i pozbawione wzajemnego zaufania, co niejed-

nokrotnie utrudnia im stworzenie satysfakcjonujących i autentycznych relacji z drugim człowiekiem.

W naszym kraju co roku wzrasta liczba rozwodów. Według danych GUS w 2009 roku zanotowano w Polsce rekordową liczbę rozwodów – 72000. Prognozuje się również, iż w kolejnych latach należy się spodziewać bardziej tendencji rosnącej niż malejącej, jeżeli chodzi o liczbę rozwodów w naszym kraju (Janus). Tym samym rośnie liczba dzieci, które będą wychowywane w rodzinach rozwiedzionych. Prowadzone analizy statystyk rozwodowych ujawniają, że tylko 1/3 rozwodzących się małżeństw jest bezdzietna, 2/3 to rodziny z dzieckiem bądź dziećmi. Systematycznie wzrasta procent takich rodzin. Nie jest to informacja skłaniająca do optymizmu. Wiedza ta powinna motywować ludzi i instytucje zajmujące się człowiekiem i jego rodziną do podejmowania działań wspierających i pomocowych dla tej właśnie podstawowej komórki społecznej, do aktywnych reakcji na problem, który staje się w ostatnim czasie coraz bardziej poważny. Szczególnie mam tu na myśli działalność pedagogów i wychowawców w szkołach, którzy to znając sytuację rodzinną swoich podopiecznych mogą na bieżąco udzielać pomocy zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom. Wartościowe byłyby próby stworzenia w ramach prac poradni psychologiczno-pedagogicznych działów udzielających wsparcia całym rodzinom, tak w trakcie procesu rozwodowego, jak i w okresie porozwodowym, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji dziecka w rodzinie. Z dokonanej analizy materiału badawczego wypływa również nauka dla rozwijającej się w naszym kraju instytucji mediacji rodzinnych w sprawach rozwodowych. Uważam, iż oprócz spraw związanych z podziałem majątku czy kwestią dotyczącą przyznania opieki rodzicielskiej po rozwodzie omawianą przy pomocy mediatora, warto poświęcić również czas na uwrażliwienie rodziców na problem związany z więziami rodzinnymi i uświadomienie ich, w jaki sposób mogą kształtować pozytywne relacje ze swymi dziećmi po rozwodzie. Może to w istotny sposób przyczynić się do poprawy obecnego stanu. Uważam, że wykorzystanie posiadanej wiedzy na temat zjawiska rozwodu i jego następstw dla życia jednostki powinno zaowocować wzmożoną pracą na rzecz rodziny.

Mam świadomość, że przedstawione w formie bardzo ogólnej i skróconej (głównie na potrzeby tego artykułu) wyniki prowadzonych przeze mnie badań stanowią jedną z wielu możliwych interpretacji poruszonego problemu znaczenia rozwodu rodziców z perspektywy dorosłego życia ich dzieci, która wiąże się zawsze z refleksją nad tymczasowością opisanych doświadczeń. To też prezentowany tu tekst stanowi bardziej zaproszenie do dialogu i krytycznej oceny, do kolejnych, wciąż nowych prób rozumienia poruszonego przeze mnie problemu. Ale też w tym właśnie upatruję wartość słów i zdań tu zapisanych.

Recenzentka: Zofia Szarota

Bibliografia

- Blakeslee S., Wallerstein J.S. (1989), *Second Chances*, Bantam, London.
- Blakeslee S., Wallerstein J.S. (2005), *Rozwód, a co z dziećmi?*, tłum. C.E. Urbański, Zysk i s-ka, Warszawa.
- Blakeslee S., Wallerstein J.S. (2006), *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, tłum. P. Żak, Wyd. Charaktery, Kielce.
- Brańiel J. (1999), *Skutki rozwodu rodziców z perspektywy dorosłego życia*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, s. 175–182.
- Conway J. (1997), *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców*, tłum. W. Maj, Wyd. Logos, Warszawa.
- Franicka M. (1999), *Jak sobie poradzić z rozwodem rodziców (wg koncepcji Wallerstein)*, „Problemy Rodziny”, nr 2–3, s. 67–71.
- Jabłoński J. (2005a), *Sam się sobą zajmę*, „Charaktery. Magazyn psychologiczny dla każdego”, nr 4, s. 24–25.
- Jabłoński J. (2005b), *I chcą i boją się*, „Charaktery. Magazyn psychologiczny dla każdego”, nr 5, s. 19–20.
- Kaja B. (1993), *Percepcja rozwodu rodziców z perspektywy osób dorosłych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, s. 162–166.
- Kvale S. (2004), *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok.
- Sokal U. (2001), *Wartości preferowane przez osoby dorosłe pochodzące z rodzin pełnych i rozwiedzionych*, *Rodzina w czasach szybkich przemian*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, s. 161–176.
- Sokal U. (2005), *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wyd. EUH-E, Elbląg.
- Szczęśna H. (2001), *Mechanizmy negatywnych zmian w zakresie psychospołecznego funkcjonowania dziecka z rodziny rozwiedzionej w świetle literatury przedmiotu*, [w:] Cudak H., Marzec H. (red.), *Współczesna rodzina polska. Jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowanie*, Piotrków Trybunalski, s. 442–452.
- Widział E. (2000), *Przystosowanie dziecka do rozwodu rodziców*, [w:] Milewska E., Szymanowska A. (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Warszawa, s. 46–57.

Netografia

- Adam Janus, *Rekordowa liczba rozwodów w Polsce*, dostępny na: <http://www.rozwody.wieszjak.pl/rozwod/217577/Rekordowa-liczba-rozwodow-w-Polsce.html> (otwarty 30.01.2011.).

Summary

Influence of the parental divorce on the children's adult life

Key words: divorce, family, Adult Children of Divorce.

The divorce is a very important problem in modern family. This is a dynamic phenomenon. In Poland, for example, one in three marriages disintegrates. For everyone divorce is a very painful experience. The children, they are the one who suffer most, because their emotional peace is shattered. Parents need some 2 or 4 years to adapt to the new reality after divorce but children need more – 10 or 15 years to overcome negative feelings of pain, anger, shame or despair.

In the article I present the general review of research concerning the matter of adult children of the divorced parents and also my own results of the research. In my opinion, research among the people affected by divorce is extremely difficult. Divorce invokes in every involved person (including parents and their children) strong feelings of pain and misery. The knowledge from research might be used in practice, for example in education or therapeutic programs, which could help in better working out the loss caused to the children by parent's divorce. Such knowledge may also help in 'new start' in family life after a divorce.

Małgorzata Kozłowska

O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI AUTOKREACYJNYCH DOROSŁYCH

Wprowadzenie

W cyklu życia człowiek nabywa różnego rodzaju kompetencje. Wśród nich można wyróżnić kompetencje poznawcze, osobiste, społeczne, menadżerskie, firmowe i biznesowe (Filipowicz 2004, s. 39). Jednak najczęściej są one utożsamiane z posiadaniem przez jednostkę wiedzy i umiejętności (Dubisz 2006, s. 186), które pozwalają jej na efektywne funkcjonowanie w roli zawodowej. Od dobrego pracownika oczekuje się, że będzie on kompetentny w wykonywaniu powierzonych mu czynności i zadań. W literaturze z zakresu nauk ekonomicznych i o zarządzaniu można odnaleźć informacje na temat konkretnych cech, jakie powinien posiadać pracownik. Są to m.in. kompetencje interpersonalne, techniczne, administracyjne, koncepcyjne i organizacyjne (Šmid 2000, s. 160). Wszystkie te właściwości pozwalają na sprostanie trudnościom, jakie napotyka się w pracy zawodowej. Okazują się one pomocne w sytuacjach, wymagających od jednostki fachowej wiedzy oraz sprawnego działania. Posiadanie pewnych kompetencji umożliwia pracownikowi wypełnianie w zadowalający sposób, na odpowiednim poziomie, obowiązków zawodowych. Wiedza i umiejętności, wchodzące w skład kompetencji, są źródłem profesjonalnej aktywności człowieka. Posiadanie ich jest doceniane w działalności o charakterze zawodowym. Dlatego placówki edukacyjne oferują szeroką gamę zajęć, kształtujących tę cechę pracowników. Nabywanie kompetencji zawodowych odbywa się głównie w trakcie kształcenia szkolnego. Zawodowa edukacja formalna jest bardzo rozbudowana. Obejmuje gimnazja z oddziałami przysposabiającymi do pracy, zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniająca, szkoły policealne oraz szkoły wyższe (Bogaj, Kwiatkowski 2006, s. 70–72). Poszerzanie kompetencji zawodowych odbywa się w różnego rodzaju zakładach, specjalizujących się w tego typu działalności, takich jak: Związki Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Związki Rzemiosł Polskich, Centra Kształcenia Praktycznego, Ośrodki Doksztalcania i Doskonalenia Zawodowego (Ibidem, s. 67). Nabywanie i doskonalenie kompetencji w zakresie pełnionych ról zawodowych może odbywać się również w obszarze kształcenia pozaszkolnego,

organizowanego przez stowarzyszenia, uniwersytety społeczne, wszechnice, związki zawodowe, zakłady pracy, firmy szkoleniowe i inne (Ibidem, s. 73–75). Omawiany proces może odbywać się także poprzez samokształcenie, uczestniczenie w stażach, praktykach i wolontariatach. Ilość zajęć, kształcących kompetencje przydatne w pracy zawodowej, jest bardzo duża, a dostęp do świadczących je typów placówek jest niemal nieograniczony. Zarówno w obszarze edukacji formalnej i nieformalnej można zauważyć znaczący wpływ ekonomii i potrzeb rynku pracy na formowanie się oferty edukacyjnej (Palka 2004, s. 83–88). Zdominowanie jej przez ekonomię kształcenia doprowadziło do marginalizacji, a wręcz rezygnacji z kształtowania kompetencji osobowościowych, w tym autokreacyjnych. To zaniedbanie może owocować negatywnymi skutkami, ujawniającymi się w osobowości oraz przebiegu życia człowieka dorosłego.

Autokreacja człowieka dorosłego – istota zjawiska

Na co dzień człowiek wielokrotnie napotyka na skomplikowane sytuacje. Wówczas, podejmując decyzje dotyczące własnego życia, jednostka kieruje się najczęściej intuicją. Dokonuje kalkulacji możliwych zysków i strat, aby podjąć jak najlepszą decyzję, dotyczącą dalszych losów. Wsparciem dla człowieka, znajdującego się w tego typu sytuacji, może okazać się posiadanie kompetencji autokreacyjnych, dotyczących jednego z przejawów aktywności człowieka, jakim jest kształtowanie samego siebie. Autokreacja jest to proces nierozzerwalnie związany z ludzkim rozwojem. Wielu badaczy z zakresu filozofii, psychologii i pedagogiki podjęło próby wyjaśnienia tego zjawiska. Jak dotąd jednak jest ono niejednoznacznie definiowane. Owa niespójność dotyczy stopnia ogólności oraz atrybutów tego procesu. Kształtowanie samego siebie (współformowanie siebie) utożsamiane jest z autokreacją, która mieści w sobie działania formujące sferę fizyczną, psychologiczną i społeczno-kulturową człowieka. Węższymi pojęciami, wchodzącymi w skład autokreacji, są np. samokształcenie i samowychowanie. Zachowania te mają na celu dokonanie zmian w jednostce w zakresie poszczególnych obszarów jej funkcjonowania. Badacze nie są zgodni co do celowości i intencjonalności działań, kształtujących samego siebie. Zbigniew Pietrasiński określił autokreację jako „*współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania*” (Pietrasiński 2008, s. 71). W powyższej definicji wyznacznikiem zaistnienia samokształtowania się jest **dobrowolność** podejmowanej aktywności. Tego typu działania mogą być intencjonalne, czyli świadome, celowe, zmierzające do osiągnięcia określonych zmian we własnej osobie. Ponadto autor zaliczył do autokreacji te działania, które podejmowane przez człowieka, prowadzą do powstania różnego rodzaju autoprzekształceń w sposób niezamierzony. Oznacza to, że współtworzenie siebie może mieć zarazem charakter intencjonalny, jak i nieintencjonalny, bowiem każda aktywność oraz fakt niepodjęcia żadnych

działań pozostawia piętno w osobowości człowieka. Przyjmując to założenie, dostrzega się wszechobecność autokreacji. Te akty i wybory, które z góry są nastawione na kształtowanie samego siebie i swoich losów, stanowią mniej liczną grupę działań autokreacyjnych. Większość wyborów, podejmowanych w toku codziennego życia, odbywa się bez świadomości o ich efektach osobowotwórczych. Tak rozumiana autokreacja jest zjawiskiem codziennym i nieuniknionym (Ibidem, s. 71–72).

Psycholodzy i pedagodzy niejednokrotnie negują tak szerokie pojmowanie autokreacji. Odmienne od Z. Pietrasińskiego stanowisko zaprezentowała Justyna Pawlak. Zgodnie z jej definicją autokreacja jest to „*każdy sposób kreowania siebie, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich elementów składających się na kształt jednostki*” (Pawlak 2009, s. 14). Autorka wyróżniła przejawy kształtowania samego siebie, które wpływają na zmiany w osobowości jednostki, rozwój intelektu, ciała, jak również relacji z innymi ludźmi oraz wprowadzanie zmian w najbliższym otoczeniu. Jednak aby uznać wszystkie tego typu działania za przejawy autokreacji, muszą one spełnić podstawowy warunek – dokonanie przekształceń w jednostce musi być celowe. Nie muszą one odnosić bezpośredniego skutku, jednak jest on zaplanowany (Ibidem, s. 13–14).

Roman Schulz również zaliczył do autokreacji tylko te działania, które są zamierzone i z założenia nastawione na twórcze przekształcanie samego siebie. Według niego kształtowanie samego siebie jest procesem twórczym, w którym „*to podmiotem działań twórczych, jak i ich autentycznym twórcy i produktem*” (Schulz 1989, s. 78) jest jednostka. Tak rozumiane współformowanie siebie może przejawiać się w dwóch wymiarach. Pierwszy – profesjonalny – dotyczy funkcjonowania jednostki w roli zawodowej. Do działań podejmowanych w tym wymiarze zaliczono: samokształcenie, dokształcanie i doskonalenie, działania nowatorskie oraz poszukiwanie nowych obszarów aktywności zawodowej. Drugi – osobisty – realizowany jest poprzez poszukiwanie samowiedzy, samookreślenie się, budowanie ideału własnej osoby, wybór celów i wartości życiowych, urzeczywistnianie programu rozwoju osobowego (Ibidem, s. 79–80). Wszelkie działania, podejmowane przez jednostkę w celu dokonania zmian w samym sobie lub pokierowania swymi losami w określonym kierunku, wynikają z wewnętrznej potrzeby podmiotu, zwanej „imperatywem wewnętrznym”. Nie można zapomnieć, że człowiek, jako istota żyjąca w społeczeństwie, podlega jego wpływom. Oddziaływanie otoczenia oraz działanie kontroli społecznej determinują obszar zmian, które jednostka pragnie wprowadzić w samym sobie i swoim życiu (Idem 1990, s. 227–228).

Kompetencje autokreacyjne i ich wpływ na realizację zadań rozwojowych

W sytuacji, gdy rozwój człowieka okazuje się być niekontrolowany, a wręcz, jak twierdzi Z. Pietrasiński, jest efektem ubocznym codzienności, trybu życia i upodobań jednostki, korzystne jest kształtowanie wśród ludzi doro-

słych kompetencji autokreacyjnych. Autor zdefiniował to pojęcie w kontekście rozważań nad rozwojem człowieka dorosłego. Są to według niego „*umiejętności, wiedza i kroki wspomagające aktywność autokreacyjną*” (Pietrasiniński 2008, s. 162). Nabywanie ich odbywa się m.in. poprzez zdobywanie kolejnych doświadczeń. Obok kompetencji autokreacyjnej, autor wymienił kompetencję biograficzną. Określił ją jako „*umiejętność współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju oraz wspomaganie rozwoju innych w sposób coraz bardziej systemowy*” (Ibidem, s. 128). W jej skład wchodzi dwa komponenty: wiedza autokreacyjna (społeczna i indywidualna wiedza, która wspomaga jednostkę w trakcie rozwoju i kierowania własnym losem) i myślenie biograficzne (ukierunkowane na rozwiązywanie problemów autokreacyjnych w kontekście całego życia) (Idem, 1990, s. 144–145). Dzięki nim ma miejsce umiejętne określanie celów działania, monitorowanie wykonania zaplanowanych czynności, formułowanie zasad postępowania, projektowanie, wprowadzanie i ocena zmian. Dzięki posiadaniu kompetencji autokreacyjnych jednostka zdolna jest do autorefleksji, krytycznego spojrzenia na własną osobę oraz samooceny.

Maria Dudzikowa wyznaczyła definicję kompetencji autokreacyjnych, uznając je za pewnego rodzaju strukturę poznawczą, na którą składają się zdolności, wiedza oraz doświadczenia, oparte na zbiorze przekonań, mówiących o celu i sposobie działania, zmierzającego do „*osiągania we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami*” (Kwiatkowska 1994, s. 206). Dzięki nim jednostka potrafi określić przebieg procesu autokreacji, począwszy od fazy „*poznawczo-oceniającej*”, w której dochodzi do opisu samego siebie oraz jego oceny. Kolejno przechodzi przez etap „*konceptualizacji stanów »jak«*” do realizacji zamierzeń oraz ich oceny. Tak sformułowany, usystematyzowany sposób kształtowania samego siebie uporządkowuje wszelkie zmiany, wprowadzane przez jednostkę oraz pozwala na skonkretyzowanie celu działań i sposobu jego realizacji (Ibidem, s. 200–207).

Tego typu kompetencje mogą okazać się szczególnie przydatne osobom dorosłym w trakcie rozwoju osobistego i zawodowego. Jednostka, stając na przeciw zadaniom rozwojowym na poszczególnych etapach życia, czerpie siły z dotychczasowych doświadczeń. W tym zakresie szczególne znaczenie zyskuje myślenie biograficzne – komponent kompetencji autokreacyjnych. Erik Erikson, opisując rozwój człowieka, mówi o siłach witalnych, mających źródło w pozytywnym przeżyciu poprzedniego kryzysu rozwojowego (Rubacha 2000, s. 25). W związku z tym, dzięki myśleniu biograficznemu, łatwiej pozytywnie rozstrzygnąć kryzysy dorosłości. Zgodnie z teorią E. Ericksona, osoby pomiędzy 20 a 35 rokiem życia dokonują wyboru partnera oraz podejmują decyzję co do drogi samorealizacji (Harwas-Napierała, Trempała 2000, s. 206). Autokreacja, obejmująca dążenie do samowiedzy, samookreślenia się i zachowania osobowej integralności i tożsamości, przejawia się w tym etapie. Świadomość wpływu jednostki na jej losy oraz uzmysłowienie sobie potrzeby kierowania własnym życiem oddziałuje na wynik realizacji tego zadania rozwojowego.

„*Warunkiem prawdziwego partnerstwa – które jest istotą kryzysu wczesnej dorosłości – jest to, iż trzeba się najpierw stać sobą*” (Erikson 2004, s. 91). Można osiągnąć to dzięki autokreacji. Podobne przykłady korzystania z kompetencji autokreacyjnych można dostrzec na pozostałych etapach rozwoju. Średnia dorosłość (między 35–40 a 55–60 rokiem życia) skierowana jest na rozstrzygnięcie dylematu generatywności. Umiejętność określenia swojego statusu, wyznaczenia celu w życiu oraz zdolność do pokierowania nim daje określone wyniki w postaci generatywności. Jednostka dzięki wiedzy autokreacyjnej oraz samowiedzy może określić obszar życia, w którym ta produktywność się odbywa. W zależności od potrzeb może mieć to miejsce w wymiarze osobistym lub zawodowym. Ostatnim etapem w życiu człowieka dorosłego jest okres późnej dorosłości. Jednostka w zetknięciu ze zmianami fizycznymi, trudnymi sytuacjami, takimi jak utrata bliskich, zmiana środowiska, utrata znaczenia społecznego, dokonuje podsumowania własnego życia. Pozytywne rozliczenie się z przeszłością pozwala na odczuwanie spełnienia, zadowolenia z życia (Ibidem, s. 92). Wyposażenie jednostki w kompetencje autokreacyjne niewątpliwie pomoże jej pozytywnie rozstrzygnąć dylematy młodości i wszelkie zadania rozwojowe (kryzysy), które napotyka. Natomiast myślenie biograficzne jest podstawą rozliczenia się z przeszłością. Nie można zapominać o tym, że późna dorosłość to nie tylko okres podsumowań i stagnacji. Osoby starsze również mają różnego rodzaju potrzeby rozwojowe oraz podobnie jak ludzie młodzi są gotowi podjąć wysiłek autokreacyjny. Jest to szczególnie ważne zadanie w momencie przejścia na emeryturę, wejścia w kolejną grupę społeczną oraz funkcjonowania w nowej sytuacji. Wymaga to reorganizacji dotychczasowego trybu życia, wyznaczenia nowych priorytetów, a przede wszystkim umiejętności dostrzeżenia i realizacji własnych potrzeb. Wraz z przejściem na emeryturę jednostka musi poradzić sobie z dużą ilością wolnego czasu. Nieumiejętność jego zagospodarowania oraz brak przynależności do swojej grupy wiekowej mogą przyczynić się do poczucia bezużyteczności, a ostatecznie do negatywnego rozstrzygnięcia kryzysów tego okresu. Coraz częściej w starzejącym się demograficznie społeczeństwie dostrzega się potrzeby rozwojowe ludzi w podeszłym wieku. Poszerzająca się oferta kulturalno-oświatowa skierowana właśnie do tej grupy stawia sobie za cel zaspokajanie jej potrzeb autokreacyjnych. Dzięki temu wspiera się przekierowanie aktywności ludzi w podeszłym wieku, z dotychczasowej – zawodowej, ku nowym obszarom, takim jak działalność edukacyjna, organizatorska czy społeczna. Sprzyja to uniknięciu wyłączenia się takiego człowieka z kontaktów społecznych, wykraczających poza życie rodzinne (Havighurst, Neugarten 1968, s. 161–172).

Wnioski płynące z posiadania kompetencji autokreacyjnych

Na podstawie powyższych rozważań można zauważyć znaczący wpływ kompetencji autokreacyjnej na rozwój osobowy człowieka w cyklu życia.

Przede wszystkim jest ona skierowana na wspieranie współformowania się człowieka. Dzięki niej zminimalizowany zostanie czynnik przypadkowy – losowy. Dzięki umiejętnościom, wchodzącym w skład omawianej kompetencji, osobowość jednostki jest stabilna i adekwatna, ponieważ potrafi ona dokonać samoobserwacji, samooceny oraz poddać zastany efekt krytycznej i konstruktywnej analizie. Kolejnym krokiem we współformowaniu siebie jest określenie postulowanego stanu zmian, zgodnie z własnymi możliwościami. Ów kierunek wyznaczają cele i zadania rozwojowe. Ostatecznym etapem jest realizacja zamierzeń i ocena uzyskanych efektów.

Posiadanie kompetencji autokreacyjnych zyskuje bardzo ważne znaczenie w odniesieniu do założeń edukacji ustawicznej. Kształcenie ludzi dorosłych nie jest obowiązkowe, udział w nim jest dobrowolny i bazuje na potrzebach grupy odbiorców. Wymaga ono od ludzi prezentowania postawy autoedukacji, która jest przejawem autokreacji intencjonalnej (Jankowski 2003, s. 108). Jest to jedno z podstawowych założeń edukacji całożyciowej, dostrzegające potencjał nie tylko w instytucjach kierujących rozwojem, ale i samej jednostce, korzystającej z oferty edukacyjnej. Warunkiem koniecznym podjęcia autoedukacji jest wytworzenie w świadomości człowieka ideału osobowego, do którego zmierza. Dzięki temu ma miejsce krystalizacja zamierzeń w zakresie samokształcenia (Ibidem, s. 137).

Wyposażanie w kompetencje autokreacyjne ludzi dorosłych okazuje się być odpowiedzią na zmiany, zachodzące we współczesnym świecie. Zwiększające się znaczenie podmiotowego wymiaru ludzkiego życia oraz przemiany statusu człowieka w społeczeństwie ku „*autonomizacji bytu jednostkowego*” (Schulz 1990b, s. 228) doprowadziły do dostrzeżenia znaczenia autokreacji człowieka zarówno w wymiarze osobistym, jak i profesjonalnym (Ibidem, s. 227–230). Potrzeba wsparcia ludzi dorosłych w ich działaniach samorozwojowych przejawia się m.in. w rosnącym zainteresowaniu takimi formami pracy pedagogicznej, jak doradztwo, poradnictwo, coaching oraz pomocy niepedagogicznej, np. wróżek [sic!]. Rosnącą społeczną świadomość, dotyczącą możliwości wpływania na kształt samego siebie, można zauważyć w dużym zainteresowaniu takimi formami kształcenia, jak trening asertywności, kursy rozwoju osobistego itp. W odpowiedzi na tego typu społeczne zapotrzebowanie powinny pojawić się działania pedagogiczne, dzięki którym jednostka będzie przygotowana do świadomego kierowania swoim życiem, odpowiedzialnego kreowania swojej osoby, a co za tym idzie – będzie wyposażona w kompetencje autokreacyjne.

Korzystne okazuje się włączenie do szerokiej oferty kursów rozwijających różne sfery osobowości ludzi dorosłych zagadnień, dotyczących autokreacji. Powinna ona obejmować wiele zagadnień prezentujących istotę tego zjawiska, jego źródła, uwarunkowania, a przede wszystkim jego wpływ na przebieg i jakość życia ludzi dorosłych. W kształtowaniu kompetencji autokreacyjnych należy uwzględnić dwa podstawowe komponenty, jakimi są wiedza i umiejętności. Przekazywanie wiadomości powinno zawierać informacje o różnych sposobach kształtowania samego siebie, obejmujących m.in. formalne i niefor-

malne szczeble edukacji, jak i znaczeniu świadomego samokształcenia i samowychowania. Wspieranie sfery umiejętności w trakcie warsztatów i treningów powinno obejmować wyrabianie u jednostek zdolności samookreślenia się, samooceny, planowania własnych działań rozwojowych, sposobów ich realizacji oraz oceny.

Wraz z upływem lat można spodziewać się wzrostu znaczenia autokreacji oraz upowszechnienia się praktyk samorozwojowych. Pozwoli to na bardziej świadome planowanie swojego życia, szybsze i łatwiejsze radzenie sobie z realizacją zadań rozwojowych oraz z efektywniejszym funkcjonowaniem w roli zawodowej. W związku z rosnącym zainteresowaniem społecznym wieloma zajęciami, wspierającymi samorozwój konieczne jest wzbogacenie ich o wiedzę i doświadczenia pedagogiczne. Wsparcie pedagogiczne i psychologiczne zamierzeń autokreacyjnych człowieka optymalizuje ich realizację. Pozwala wyznaczyć odpowiednie cele oraz sposoby ich urzeczywistniania. Dotychczas tematyka autokreacji była marginalizowana w rozważaniach pedagogicznych. Zajmowali się nią nieliczni badacze, głównie teoretycy. Występowanie i stan tego zjawiska nie zostały przebadane wśród dorosłych. Tego typu badania empiryczne i rozważania powinny stać się inspiracją do wzbogacenia oferty zajęć pedagogicznych. Powszechne stosowanie tego pojęcia wśród nauk o człowieku pozwoli na holistyczne spojrzenie na samokształtowanie się jednostki, obejmujące wszystkie sfery jego egzystencji. Dostrzeżenie potencjału, leżącego w kształtowaniu kompetencji autokreacyjnych, może dostarczyć andragogice nowych obszarów wspierania ludzi dorosłych.

Recenzentka: Zofia Szarota

Bibliografia

- Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.) (2006), Szkoła a rynek pracy, PWN, Warszawa.
- Dubisz S. (2006), Uniwersalny słownik języka polskiego, T. II, PWN, Warszawa.
- Erikson E.H. (2004), Tożsamość a cykl życia, Zysk i S-ka, Poznań.
- Filipowicz G. (2004), Zarządzanie kompetencjami zawodowymi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000), Psychologia rozwoju człowieka, T. 2, Charakterystyka okresów życia człowieka, PWN, Warszawa.
- Jankowski D. (2003), Edukacja wobec zmiany, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kwiatkowska H. (red.) (1994), Ewolucja tożsamości pedagogiki, IHNOiT, Warszawa.
- Neugarten B.L. (red.) (1968), Middle Age and Aging, Chicago.

Palka S. (red.) (2004), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Pawlak J. (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Pietrasiański Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa.

Pietrasiański Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Rubacha K. (2000), *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

Schulz R. (1989), *Nauczyciel jako innowator*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Schulz R. (1990), *Twórczość – społeczny aspekt zjawiska*, PWN, Warszawa.

Šmid W. (2000), *Leksykon menadżera*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.

Summary

The need for the development of autocreational competencies of adults development of adults, self-development, *autocreation*, competencies of adults, autocreational competencies

Development of civilization, changes in the labour market and increasing levels of consciousness of the individual led to the enrichment of a set of competencies, characterizing adults, by autocreational competencies. In response to public demand, a wide range of classes and various forms of assistance appeared, aimed in order to support adults in aware and effective management of their lives and development. Within activities of this type autocreational competencies are created. The need for development of these competencies and the importance of self-creation in modern society must be noted. It should become a subject of discussion of andragogues, particularly practitioners. The support and supplement of existing range of autocreational courses by knowledge and pedagogic experience and including them in various forms of adults education are necessary.

WSPÓŁCZESNE MODELE DYDAKTYKI UNIwersyteckiej

Zmiana statusu uniwersytetu jako szczególnego rodzaju instytucji edukacji dorosłych u progu XXI wieku stała się faktem. Wciąż jednak trwa debata poświęcona konsekwencjom, jakie ta zmiana spowodowała. Uczestniczą w niej, oprócz przedstawicieli różnych środowisk akademickich, także zaangażowani ideologicznie politycy oraz przedsiębiorcy reprezentujący różne kategorie gospodarki. Wypowiada się w debacie zarówno wielu opiniotwórczych publicystów, jak i obywateli, dla których jakość kształcenia akademickiego stanowi ważną publiczną kwestię. Wśród stanowisk, jakie możemy rozpoznać w debacie przeważają te, które nawołują do natychmiastowej sanacji kondycji uniwersytetu, która jest zagrożona. Niebezpieczeństw jest wiele, jednak najgroźniejsze są konsekwencją upowszechnienia wartości ideologii neoliberalnej i związane są m.in. z zawłaszczaniem przez ekonomię społecznego obszaru edukacji wyższej. Ten swoisty, ukryty neokolonializm korporacyjny redukuje misję uniwersytetu do poziomu organizacji nauczającej czynności zawodowych wymaganych przez rynek pracy (Nusbaum 2010, s. 6; Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 281–293; Melosik 2009, s. 61–71; Kwieciński 2004, s. 79–80).

Wypowiedzi, w których autorzy oprócz umiarkowanie wyrażanego niepokoju nad kondycją współczesnych uniwersytetów upatrują w istniejącej pomiędzy rynkiem a edukacją sprzeczności również szansy na nowy fenomen edukacji akademickiej w XXI wieku jest zdecydowanie mniej (Ólafsdóttir 2007, Wissema 2005, s. 21; Gibbons i inni, 1994, s. 3–4).

Tymczasem, przyjmując perspektywę historyczną wydaje się, że antynomia jest na stałe wpisana w rozwój uniwersytetu¹. Wprawdzie trudno w ramach niniejszego artykułu prowadzić swoistą eksplikację tego założenia, to jednak można, przypominając uznane w literaturze przedmiotu stanowiska, przedstawić wykładnię, która będzie z jednej strony legitymizowała wkomponowaną w rozwój uniwersytetu dychotomię, a z drugiej stanowiła uprawomocnienie dla formułowanych propozycji modernizacji dydaktyki akademickiej.

Uniwersytet i oferowaną w jego murach edukację przyjęło się rozpatrywać jako dziejowy fenomen, który ukształtowała, wywodząca się ze starożytnej

¹ Antynomia rozumiana jako sprzeczność kształtującej się w danym czasie kultury względem rozpoznanej natury.

Grecji klasyczna idea prawdy. Jednak już starożytni Grecy, skupieni w Akademii Platonskiej, stanęli w obliczu dylematu wynikającego z konieczności rozwiązywania sprzeczności występującej między *fatum* (rozumianym jako bezwzględna konieczność losu) i *chaosem* (interpretowanym jako nieokreśloność, niezróżnicowanie). Tych sprzeczności nie można było rozstrzygnąć na drodze prostej syntezy z elementami świata natury bądź kultury. Należało, aby je „przewyciężyć” dokonać ich transcendencji. Jedną z możliwości było wprowadzenie pojęcia Kosmosu, inną pojęcia Opatrzności (Wójcik 2010, s. 442).

Średniowiecze mierzyło się z innymi sprzecznościami. Za najważniejsze do rozwiązania uznawano *nicość* i *nieodwracalność*. Nicość, o czym przypomina Wiesław Wójcik, miała różną postać, ale trzy jej przejawy wydawały się najważniejsze; przygodność (świata, człowieka), niestabilność (istniejącego porządku społecznego), kruchość (ciała). Natomiast nieodwracalność (zdarzeń, czy czynów) miała postać aktu stwórczego Boga. Z jednej strony mamy więc kruchość: świata, człowieka, struktur społecznych zestawioną z wartościami uznawanymi za prawdziwe, piękne, dobre, uniwersalne, ponadczasowe – na przykład wytworami nauki i kultury. Trudna do aprobaty jest sytuacja, w której człowiek (twórca) ma charakter przygodny, a jego wytwory mają rangę niezmiennego istnienia (Wójcik 2010, s. 443).

Nowożytność z kolei domagała się przewyciężenia sprzeczności wyrażającej się nieporównywalnością i nieosiągalnością z jednej strony, a determinizmem z drugiej. Należało na drodze naukowej wskazać metody przewyciężenia tej sprzeczności. Nieporównywalność dwóch światów: materii i myśli ludzkiej została przewyciężona poprzez metodę eksperymentu naukowego, dzięki któremu poprzez fakt naukowy myśl ludzka dokonuje „wglądu” w materię, a zastosowana metoda indukcji umożliwia człowiekowi odkrywanie praw przyrody. Dzięki temu człowiek poszerza zakres swobody wyboru, a tym samym sprawniej panuje nad determinizmem przyrody (Wójcik 2010, s. 443).

Współczesność, którą Wójcik rozumie jako czas biegnący od połowy XIX wieku staje jego zdaniem wobec problemu wyobcowania oraz patologii i nałogów. To właśnie te sprzeczności, które kultura nie potrafi (i nie powinna) zinterioryzować – trzeba obecnie przewyciężyć. Konsekwencją są zarówno nowe rodzaje aktywności społecznej i instytucjonalnej, jak również dziedziny wiedzy, których przedmiot poznania to sytuacje i przypadki, które są błędami natury, marginesem życia społecznego, czy dotyczą tego rodzaju działań, które lokuje się poza głównym, merytorycznym nurtem aktywności. W wyniku prób przewyciężania tej antynomii zostaje ukazany inny wymiar świata wartości. Nie stoją one jednak w sprzeczności z ich obiektywnym statusem, ale pozwalają na „wgląd”, w jaki sposób człowiek, czy wspólnoty nadają im znaczenie indywidualne (Wójcik 2010, s. 443–444).

Nauka, w każdej z tych epok, rozwiązując jedne sprzeczności, zarazem generowała pytania o naturę innych, które z kolei znowu stawały się wyzwaniem dla kultury i wymuszały jej rozwój, a tym samym rozwój natury ludzkiej.

W każdej z tych epok możemy również wskazać dominujący i właściwy dla danego czasu i poziomemu rozwojowi cywilizacyjnego model dydaktyczny².

1. Geneza i przemiany uniwersyteckich modeli dydaktycznych

Na początku dziejów nauki europejskiej gwarancją trwałości doświadczanej wiedzy, rozwoju osobistego oraz ustanowienia relacji ze światem zewnętrznym było umiłowanie prawdy. Jej szukanie i kontemplacja odbywała się za pomocą czystego rozumu. Akademia Platońska, realizując sokratejski ideał pracy nad sobą, upatrywała jego gwarancji w relacji z Mistrzem. Każdy mógł osiągnąć prawdę pod warunkiem przyjęcia pełnej odpowiedzialności za osobisty wysiłek inspirowany pytaniami Mistrza. W pewnym sensie rozwiązania obowiązujące w starożytnych akademiach możemy uznać za swoistego rodzaju relację edukacyjną pomiędzy dwoma podmiotami, którą współcześnie można by uznać za pierwowzór modelu dydaktycznego.

Taki model miał bowiem swoje uprawomocnienie – rozstrzygał sprzeczności, tzn. łączył egalitaryzm z uniwersalizmem, poznawanie świata na drodze dociekania badawczego z nauczaniem. Miał swój cel, którym była kontemplacja prawdy, czyli poznanie samo w sobie. Treści, które tkwiły w naturze rozwiązywanych sprzeczności. Metody pracy, za które można uznać zarówno różne postaci asymetrycznego dialogu, jak i wszechobecną parepatetyczność. Czytelna była również struktura tego modelu, w której pozycja Mistrza (nauczyciela) była niekwestionowana, a także środki dydaktyczne – język, którego używano do opisu i sztuka służąca wizualizacji natury danej sprzeczności. Można zaryzykować tezę, że dziedzina specyfika każdego z tych elementów spowodowała, że w konsekwencji istniejących rozwiązań z czasem wytworzyły się dwa bloki przedmiotów – Siedem Sztuk Wyzwolonych³ stanowiących swoistego rodzaju program nauczania.

Warto podkreślić jeszcze jedną cechę tak opisanego modelu. Przytoczone wyżej zasady obowiązywały nie tylko w Akademii Platońskiej. Na podobnych pracowały inne greckie szkoły w Europie: Likejon Arystotelesa, Ogród Epikura, Stoa, Szkoła Aleksandryjska i pozostałe Akademie (Wołoszyn 1964, s. 75–80). Można więc przyjąć, że w owych czasach rozwiązania, jakie cechowały model nauczający miały charakter powszechny. Cechy te odróżnia-

² Przez model dydaktyczny rozumiem reprezentację określonej rzeczywistości edukacyjnej. To zastąpienie ma na celu wyodrębnienie i selekcję cech, które w opisie są istotne, ważne. Cechy te są zróżnicowane przede wszystkim jakościowo. Dla prowadzonych w tym artykule rozważań przyjmuję, że model jest pewną idealizacją – uogólnieniem i uproszczeniem, w którym pomijam cechy bardzo szczegółowe i często mało ważne.

³ Siedem Sztuk Wyzwolonych tworzyły dwa bloki przedmiotów: blok matematyczny (geometria, arytmetyka, astronomia oraz teoria harmonii muzycznej) i blok humanistyczny (gramatyka, dialektyka, retoryka).

ły Akademii od innych instytucji edukacji wyższej, takich jak: Uniwersytet w Konstantynopolu, założony w 425 roku przez Teodozjusza (Pedersen 1997, s. 32–35) czy założony w 859 roku w Fez w Maroku Uniwersytet Qaraouiine, pierwszy w świecie muzułmańskim uniwersytet i jemu współczesny Uniwersytet Al-Azhar, utworzony w Egipcie w roku 970 (Sultana 1999, s. 7–8).

Jednak dopiero Uniwersytety, które powstałe w średniowieczu, chociaż kontynuowały ideę starożytnej Akademii, to zarazem, realizując ją według określonych zasad, budowały własny model dydaktyczny. Mógłby on nosić miano **modelu nauczającego** (Bowden, Marton 2004, s. 4).

Analizując uwarunkowania powstawania pierwszych uniwersytetów średniowiecznych; w Bolonii, Paryżu czy Oksfordzie, Jan Baszkiewicz twierdzi, że to jaki model realizował dany uniwersytet było przede wszystkim konsekwencją dominującej dziedziny nauki (Baszkiewicz 1997, s. 42) Jeżeli dziedziną uprzywilejowaną były nauki laickie, na przykład medycyna czy prawo, to w uniwersytecie nacisk kładziono na dostarczanie studentom świeckiej edukacji zawodowej w zakresie prawa i/lub medycyny (Sarah Guri-Rosenblit 2006, s. 5).

Pierwszy Uniwersytet, w którym obowiązywały takie rozwiązania powstał w Bolonii. W bolońskim modelu uniwersytetu studenci decydowali również kto będzie ich nauczał, a w konsekwencji mieli także duży wpływ na program studiów (Bartnicka, Szybiak 2001, s. 70–71). Taki model uniwersytetu nie był jednak przypadkowym wydarzeniem dziejowym. Był swoistą konsekwencją rozstrzygnięcia sprzeczności – wyobrażenia fundatorów jak powinna wyglądać ich edukacja.

Uniwersytet Boloński, założony w 1088 roku, został bowiem ufundowany przez studentów. Byli to ludzie stosunkowo zamożni i dojrzały, którzy w celu realizowania wizji własnej edukacji, ale jednak wciąż silnie osadzonej w kulturze ogólnej, założyli zrzeszenie⁴. Studenci negocjowali z nauczycielami oraz cechami (gildiami) kwestię czesnego, ale także ustalili reguły nauczania. Tak więc pierwszy uniwersytet w świecie zachodnim został stworzony przez studentów, którzy także określili jego model dydaktyczny. Zdefiniowali reguły określające warunki nauczania/pobierania nauki. Profesorowie musieli stosować się do tych surowych reguł i byli „karani”, jeśli się do nich nie zastosowali. Pod koniec studiów studenci otrzymywali stopień magistra, który upoważniał ich do praktyki prawniczej oraz do tego, by być nauczycielem prawa. Nie można jednak zapominać, że większość studentów przed rozpoczęciem studiów na Uniwersytecie w Bolonii otrzymała podstawową edukację w zakresie sztuk wyzwolonych jeszcze przed swoimi studiami w uniwersytecie. (Guri-Rosenblit 2006, s. 6–7).

Odmienny model edukacji był realizowany w przypadku, gdy silniejszy wpływ na oblicze uniwersytetu miała teologia. Konsekwencją takiego stanu

⁴ Po łacinie *universitas*.

był model, w którym dominującą pozycję zajmowało grono nauczycieli (mistrzów). Władze w takim uniwersytecie składały się z doktorów i były przez nich wybierane. Pierwszy uniwersytet, w którym obowiązywały takie rozwiązania powstał ok. 1150 roku w Paryżu.

Uniwersytet ten został oparty na całkiem innej przesłance, „idei” niż ta, która przyświecała założycielom Uniwersytetu Bolońskiego. W Paryżu to nauczyciele byli tymi, którzy uniwersytet powołali i od początku kształtowali jego oblicze. Zdefiniowali także program nauczania oraz reguły prowadzenia zajęć. Program był bardziej teoretyczny i miał przede wszystkim charakter religijny. Pierwsze lata studiów były poświęcone obowiązkowemu nauczaniu w zakresie siedmiu sztuk wyzwolonych (Guri-Rosenblit 2006, s. 5–6).

Jednym z uzasadnień dla rozwiązań zawartych w modelu nauczania obowiązującym w Uniwersytecie w Paryżu był wiek studentów. Podczas gdy studenci Uniwersytetu w Bolonii byli ludźmi dorosłymi i zamożnymi, studenci w Paryżu odznaczali się bardzo młodym wiekiem. Niektórzy mieli dopiero 14–15 lat, a istnieją nawet świadectwa mówiące o studentach przyjętych do Uniwersytetu, gdy mieli zaledwie 12 lat. Po ukończeniu studiów studenci otrzymywali najpierw stopień „bakałarza” (*baccalarius*), który był odpowiednikiem praktykanta terminującego u mistrza w systemie gildii.

Prestiz Uniwersytetu w Paryżu wynikał w porównaniu z siłą naukowej jego fakultetu teologii, chociaż można było w tym uniwersytecie studiować również prawo i medycynę. Studia w zakresie teologii trwały około 10 lat, ale należy jeszcze raz podkreślić, że poprzedzała je nauka na szczeblu podstawowym, czyli konieczność zrealizowania programu z zakresu siedmiu sztuk wyzwolonych. Kiedy analizuje się ten swoisty cykl nauczania, to można zauważyć, że większość studentów teologii miała w momencie ukończenia studiów około 40 lat (Guri-Rosenblit 2006, s. 5).

Dopiero w XV wieku podzielono jednolite studia teologiczne na dwa stopnie; stopień magistra i doktora. Zarówno tytuł *magister*, jak i *doktor*, oznaczały nauczyciela. Zdecydowano jednak, że *doktor* będzie najwyższym dyplomem akademickim. Osoba posiadająca taki tytuł była bowiem nie tylko mistrzem w dziedzinie swoich studiów, lecz również dobrze rozumiała doktrynę, na której nauka była oparta i mogła wyklądać ją studentom (Guri-Rosenblit 2006, s. 6–7).

Wyróżnione wyżej dwa modele organizacji uniwersytetów średniowiecznych mogą niewątpliwie być świadectwem początku różnych typów myślenia o uniwersytecie, jego strukturze i modelu nauczania. Można także przyjąć, że konsekwencje powstałej wtedy dychotomii odnajdziemy również w późniejszych reformach uniwersytetów, ale także we współcześnie istniejących rozwiązaniach⁵. Jednak pomimo różnego rozłożenia akcentów w obu modelach

⁵ Tradycja podziału studiów na stopień licencjata i magistra istnieje w Anglii i Francji od samego początku tamtejszych uniwersytetów. Obecnie obowiązuje niemal na całym świecie.

nauczania zarówno w zakresie przywilejów i obowiązków, jak też strukturze programu czy mechanizmach przekazywania wiedzy (sprawowania władzy), w obu modelach starano się zadbać, aby poszukiwanie prawdy było nadrzędną kategorią nauczania. Dochodzenie do prawdy odbywało się jednak dwiema różnymi drogami⁶.

Model dydaktyczny obowiązujący w uniwersytetach zorganizowanych na wzór Uniwersytetu w Paryżu prowadził studentów do prawdy, rozwijając platońską dialektykę i dbając w poznaniu o harmonię dwóch porządków; przyrodzonego i nadprzyrodzonego.

Natomiast model dydaktyczny obowiązujący w uniwersytetach zorganizowanych na wzór boloński prawdę osiągał poprzez rozbudowywanie praktycznie zorientowanych dyscyplin uniwersyteckich i dobór profesorów, którzy respektowali społecznie uznane przywileje studentów (Wójcik 2010, s. 446).

Ta obowiązująca przez cały okres średniowiecza i renesansu dualność dydaktyczna nie tylko nie stała w sprzeczności zarówno z samym celem edukacji, jakim było umiłowanie prawdy, ale przeciwnie doprowadziła do takich przekształceń w pierwotnej postaci wspólnoty „*magistorum et scholarum*”, że w wyniku zebranych doświadczeń pozwoliło to w kolejnych latach na pierwsze próby takiej organizacji studiów, która prowadziłyby do uzyskania swoistej w owych czasach autonomii od Kościoła i władzy świeckiej.

Stan taki trwał aż do początków epoki nowożytnej i nie zmienił go ani mijający czas, ani zmieniające się ustroje czy obyczajowość. Wciąż konstytutywnym elementem nauczania uniwersyteckiego było podążanie ku prawdzie i edukacja społecznych elit w kulturze ogólnej. Podstawą dla realizacji tej idei był wspomniany wyżej **nauczający model dydaktyczny**.

Jednak przekonanie o omnipotencji takiego modelu zaczęło ewoluować od czasu, gdy w Europie upowszechniły się ideały Rewolucji Francuskiej. Doprowadziły one edukację w Uniwersytetach do rozdroża. Uniwersytety angielskie zaczęły skupiać się na metodach kształcenia, w wyniku których można było formować elitę umysłową państwa, natomiast uniwersytety francuskie, w rezultacie reformy napoleońskiej, zmierzały do takiej organizacji toku kształcenia, w wyniku którego absolwenci stanowiliby wysoko wyspecjalizowaną w konkretnej dziedzinie kadrę profesjonalistów, zdolną do szybkiej modernizacji wybranego obszaru państwa czy gospodarki.

W ten sposób edukacja uniwersytecka znalazła się w swoistej pułapce.

Oszekiwania tworzącego się społeczeństwa modernistycznego stanowiły wyzwanie zarówno dla istniejących instytucji kultury, jak też dla umysłowości uczonych. Powstała konieczność przewyciężenia narastającej sprzeczności i wypracowania koncepcji instytucji, która na nowo odczyta filozoficzne założenie o jedności wiedzy. Założenia takiego modelu kształcenia sformułowali

⁶ Współcześnie powiedzielibyśmy w różnych modelach dydaktycznych.

Wilhelm i Aleksander Humboldtowie, tworząc w 1810 roku Uniwersytet Berliński. Miał on w zamyśle jego twórców integrować nauczanie i badania naukowe oraz tak kształcić, aby dochodzenie do prawdy było wolne od wszelkich uprzedzeń i stało się nadrzędnym imperatywem edukacji wyższej. Gwarantem intencji miał być nowy kształt idei uniwersytetu, w którym oprócz nauczania byłyby także prowadzone badania naukowe (Bartnicka, Szybiak 2001, s. 145).

Humboldtowski zamyśl utworzenia nowego uniwersytetu w Berlinie pociągał również za sobą konieczność zerwania z modelem dydaktycznym, jaki dotychczas obowiązywał w różnego typu Uniwersytetach, jakie istniały w Anglii i Europie do początków XIX wieku. Konieczne stało się wypracowanie nowego modelu dydaktycznego, który zapewniałby nie tylko współistnienie subtelnej równowagi pomiędzy trzema elementami środowiska uniwersyteckiego, a mianowicie: wiedzą, profesorami i studentami oraz badaniami i kształceniem, ale również chronił każdą z tych stron nie tylko przed interwencjami politycznymi i naruszeniem właściwej im wolności, lecz w równym stopniu uniezależniał od interesu wąskich grup w obrębie samej akademii. Głównym założeniem takiego nowego modelu dydaktycznego byłoby zapewnienie studentom szerokiego i naukowo umocowanego wykształcenia, które oparte byłoby na prowadzonych przez profesorów badaniach naukowych. Związek między badaniami i nauczaniem z jednoczesnym wyraźnym prymatem badań nad nauczaniem ukształtował od tego czasu dydaktyczne oblicze większości uniwersytetów (Nowakowska-Siuta 2005, s. 85, Witrock 1993, s. 317).

Filozoficzne przesłanki, które ukształtowały zasady **badawczego modelu dydaktycznego** miały doprowadzić do transcendencji wiedzy (Bowden, Marton, 2004, s. 4). Od tej pory w myśl zasady jedności „profesorów i studentów” profesor tracił monopol na prawdę i wiedzę. Nie była ona odtąd czyjaś własnością – „produktem” gotowym jedynie do „przekazania”, ale miała status obiektywny. Jej zgłębianie powinno prowadzić do mądrości, a sama wiedza powinna być współtworzona w procesie badania, a następnie upowszechniana z wykorzystaniem konwersacji, podczas zajęć dydaktycznych. Aby zapewnić względną równowagę stron w tym procesie, obowiązek badań spoczywał nie tylko na profesorach. Badania powinni prowadzić również studenci.

Ta swoboda w wyborze dziedziny poznania, połączona z indywidualną gotowością do sprawozdania wyników badania naukowego oraz brak bezpośredniej i często instrumentalnej możliwości zastosowania ogłaszanej prawdy spowodowały, że uniwersytet realizujący model humboldtowski, aby sprawnie funkcjonować, musiał zyskać status narodowej instytucji kultury (Antonowicz 2005, s. 11).

Od tej pory, co warto podkreślić, w mechanizmy zarządzania państwem powinien być wkomponowany algorytm gwarantujący wystarczającą pulę środków finansowych umożliwiających realizację takich zadań.

Kalina Bartnicka i Irena Szybiak zwracają uwagę, że w ślad za tymi zmianami uniwersytet musiał zmienić również organizację toku studiów. W sytu-

acji zrównania statusu wszystkich fakultetów, konieczności otwierania nowych katedr dla nowych kierunków nauk, zapewnienia wolności badań i sposobu ich prezentowania przez profesorów oraz swobody wyboru kierunków studiów i przedmiotów przez studentów koniecznym stało się wprowadzenie rozwiązań, które gwarantowały pewien poziom przygotowania kandydatów do studiów teoretycznych. Takim rozwiązaniem było świadectwo dojrzałości, które było wymagane od każdego kandydata do studiowania. Fakt ten w sposób formalny potwierdzał ostatecznie oddzielenie Uniwersytetu od szkoły młodzieżowej (Bartnicka, Szybiak 2001, s. 146).

W podobnym czasie na kontynencie amerykańskim idea uniwersytetu miała odmiennie koleje. Po zakończeniu wojny o niepodległość zaczęła kształtować się odmienna wizja rozwiązań edukacyjnych, w tym rozwiązań na poziomie wyższym. Czerpiąc z tradycji ideałów Rewolucji Francuskiej oraz poprzez elastyczną adaptację, „stworzono najbardziej pluralistyczny i zróżnicowany system edukacyjny na świecie, który stwarzał możliwość powszechnego dostępu do edukacji wyższej dla wszystkich obywateli” (Guri-Rosenblit 2006, s. 24–25). Ten obiecujący w założeniach model został jednak szybko wystawiony na konfrontację z wymaganiami różnych sektorów gospodarki rozwijającego się państwa, które potrzebowało coraz większej liczby wysoko wykształconych profesjonalistów. Doprowadziło to w efekcie do swoistej redefinicji misji uniwersytetu. W miejsce oferty edukacyjnej, której wynikiem była wiedza klasyczna i wszechstronny rozwój studentów wprowadzono ofertę opartą na oczekiwaniach rynku. Zmienił się także diametralnie obowiązujący model dydaktyczny. Od tej pory, jak twierdzi Allan Bloom „głównym założeniem amerykańskiego modelu edukacji wyższej było kształcenie specjalistyczne” (Bloom 1997, s. 27).

Amerykańska edukacja wyższa zawsze charakteryzowała się łączeniem różnych praktyk edukacyjnych. Pierwsze college, które zakładano były wzorowane na college'ach istniejących w Oksfordzie i Cambridge, a nawet realizowały ich program nauczania. Jednak już od końca XIX wieku college i uniwersytety, które miały status instytucji publicznych swoją tradycyjną ofertę edukacyjną modyfikowały tak, że zyskiwała ona zdecydowanie praktyczny wymiar. Trzeba jednak zaznaczyć, że w poszczególnych uniwersytetach odbywało się to na różny sposób. To samo amerykańskie szkolnictwo wyższe uczyniło z Humboldtowską ideą uniwersytetu zorientowanego na badania. Wyniki badań miały przede wszystkim umożliwiać rozwiązywanie problemów istotnych z punktu widzenia praktyki (Kerr 2001, s. 20).

Tak więc, opisując dzieje uniwersytetów amerykańskich trudno jest wyróżnić jakąś jedną ideę, której dany uniwersytet czy college były wierne. Ta wielość różnych idei realizowanych w uniwersytetach spowodowała także, że poszczególne placówki zaczęły ze sobą współzawodniczyć o pozycję na amerykańskim rynku edukacji wyższej. Obecnie każdy Uniwersytet, Akademia, czy College samodzielnie decyduje o tym, jaki model rozwoju przyjmuje i jaki

model dydaktyczny będzie wykorzystywał. Niektóre placówki realizują kilka idei równocześnie. Clark Kerr nazwał to rozwiązanie **modelem multiwersyteckim** [*multiversity model*] (Kerr 2001, s. 29–34).

2. Współczesne uniwersytety w obliczu zmiany

Postprzemysłowe stadium rozwoju społeczeństwa oraz postępująca demokracyzacja ustrojów społecznych wielu państw kwestię, co ma być istotą kształcenia uniwersyteckiego na nowo postawiło w centrum debaty. Po raz kolejny stawiane są pytania kluczowe dla zrozumienia zarówno idei uniwersytetu, jak i modelu dydaktycznego, jaki obowiązywałby w jego murach. Większość uczestników współcześnie prowadzonej debaty o kondycji uniwersytetu i możliwych kierunkach jego ewentualnej zmiany zgadza się, że te dwie kwestie są immanentną częścią tego dyskursu. Nie można bowiem wyobrazić sobie współczesnego kształcenia uniwersyteckiego jako rozwiązania utożsamianego z ideą *Campus Visible* w dosłownej interpretacji tego terminu (Rothblatt 2007, s. 45). Rozwiązania technologiczne (zwłaszcza informatyczne) spowodowały bowiem, że sama kategoria „miejsca” oraz jego atrybutów nabrała nowego wymiaru i odczytywanie jej w kategoriach tradycyjnych stało się niemożliwe.

Jednocześnie wydaje się, że pewnym rozwiązaniem tej sprzeczności jest wprowadzenie do debaty o współczesnych rozwiązaniach dydaktycznych w edukacji wyższej terminu *Campus Invisible* (Rothblatt 2007, s. 46), które stwarza szansę odczytania na nowo średniowiecznej formuły wspólnoty „*magistorum et scholarum*”. Współcześnie bowiem, w dobie Internetu, usieciowienia społecznych relacji, upowszechniania idei edukacji przez całe życie trudno byłoby znaleźć zadeklarowanych zwolenników tradycyjnego modelu wyrażającego się między innymi w restryktywnie selekcyjnej funkcji uniwersytetu, teoretycznie sprofilowanych i dziedzinowo hermetycznych treściach nauczania, pasywnych metodach transmisji wiedzy czy wszechobecnej i bezwzględnej obowiązującej dyscyplinie formalnej.

Takie „wspólnotowe” uzasadnienie koncepcji współczesnego modelu dydaktyki uniwersyteckiej można także odnaleźć w dokumentach Unii Europejskiej. Zapoczątkowany w 1999 roku projekt, nazywany procesem bolońskim zakłada stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z założeniami tego przedsięwzięcia edukacja akademicka ma wyposażać obywateli wspólnoty w kompetencje niezbędne do całościowego rozwoju i uczenia się, bycia aktywnym obywatelem, który poradzi sobie na zmieniającym się rynku pracy oraz będzie rozumiał zachodzące zmiany polityczne, gospodarcze i kulturowe (Memorandum 2000).

Chociaż część uczonych z umiarkowanym entuzjazmem wypowiada się na temat wyżej wspomnianego dokumentu, to jednak nie postulaty w nim zawarte budzą troskę. Na przykład Dariusz Gawin zwraca uwagę na inne dylematy, z którymi powinien zmierzyć się współczesny uniwersytet. Przywołując myśl

Michael'a Oakeshott'a, przypomina, że przed współczesnym uniwersytem stoją obecnie dwa wyzwania. Pierwsze związane jest z prymatem idei edukacji liberalnej, która jest swoistą konstytuanta wolnego rynku, bowiem jego dobre funkcjonowanie zależy od stałego rozwoju nauki i systematycznego dopływu na rynek wysokiej jakości przygotowanych profesjonalnie kadr. W konsekwencji tego założenia edukacja uniwersytecka zaczyna mieć charakter „technologiczny” i staje się narzędziem użytecznym w wysiłkach na rzecz wzrostu materialnego dobrobytu (Gawin, 2002).

Eugenia Potulicka zwraca uwagę, że obecnie mamy już do czynienia z ideologią neoliberalną, która potęguje ten dylemat i stwierdza, że „myśl neoliberalna od początku fetyszyzuje wolny rynek, a dyskurs korporatyizmu doprowadza go do najdalej posuniętej skrajności. Dokonuje on apologii wolnego rynku w imię zalet zasady nieskrepowanej konkurencji” (Potulicka 2010, s. 284).

Drugie wyzwanie, które dostrzega Gawin, związane jest z uświęconą przez tradycję relacją mistrz–uczeń. Tradycja ta zakłada istnienie hierarchii, w której wiedza i jej atrybuty stanowią uprawomocnienie istniejącej struktury. Jeżeli zatem pragniemy zdemokratyzować wiedzę i uczynić z niej ofertę powszechną, a nie zastrzeżoną jedynie dla wąskiego kręgu wtajemniczonych, to należy na nowo „odczytać” istotę tej „dydaktycznej” relacji. Być może trafniej swoistość tej więzi współcześnie realizują różne postaci edukacji nieformalnej, np. socjalizacja, które jako współczesny substytut procesu edukacji sprawniej ukształtują kolejnych obywateli, przyczyniając się do reprodukcji społeczeństwa niż tradycyjna relacja obowiązująca w ramach akademickiej wspólnoty uczących się i uczonych (Gawin, 2002).

Przypomniane powyżej kwestie mają niezwykle szeroki kontekst. Po raz kolejny bowiem świadczą o rozdarciu uniwersytetu między imperatywem służby publicznej a potrzebami rynku pracy. Współcześnie trudno polemizować z dokonującą się zmianą paradygmatu stratyfikacyjnego uniwersytetu. Z instytucji elitarniej ewoluuje w kierunku placówki kształcenia masowego (Malewski 2002, s. 132). Takie osadzenie dydaktyki uniwersyteckiej w kontekście rynku wywołuje więc pytania o warunki i konsekwencje, jakie fakt ten pociąga za sobą dla przyszłych uczestników wolnorynkowej gry i przyszłych pokoleń w ogóle. Czy realizując model „otwartej edukacji” uniwersytet rezygnuje z funkcji kształcenia inteligentów, członków elit, którzy zgodnie z misją nowożytnego uniwersytetu mieli przewodzić procesom modernizacji społeczeństwa? Czy może alternatywą jest idea multiuniwersytetu, którą opisał Clark Kerr (Kerr 2001, s. 32).

A może uniwersytet jest w fazie pośredniej – przejścia od modelu, który zaproponował Humboldt do, jak twierdzi Johan Gooitzen Wissema, uniwersytetu trzeciej generacji? (Wissema 2005, s. 21).

Wprawdzie autor powyższej koncepcji nie przedstawia przekonujących argumentów na uzasadnienie swojego stanowiska, jednak wskazuje na trzy obszary, w których zmiany mogą po raz kolejny wpłynąć na oblicze uniwersytetu

i zreformować model dydaktyki uniwersyteckiej. Pierwszy obszar związany jest z rozwojem nowych technologii informatycznych, które w sposób radykalny wygrywają konkurencję z tradycyjnymi metodami nauczania. Współczesna uczelnia nie tylko wykorzystuje komputery i infrastrukturę do unowocześniania procesu kształcenia, ale wręcz uzależnia się od elektronicznych środków przekazu. Internet, a wraz z jego rozwojem zdalny system dostępu do wiedzy stwarza niemal nieograniczone możliwości uczenia się, których skutki trudno obecnie przewidzieć. Zwłaszcza są one trudne do przewidzenia dla kultury i edukacji. Jak zauważa Wissema, rozwój technologii informatycznych zmienia także charakter samego uniwersytetu. Zmienia się jego struktura i umiejscowienie w przestrzeni geograficznej (Wissema 2005, s. 47).

Drugi obszar, w którym następujące zmiany mogą wpłynąć na przekształcenie formuły uniwersytetu jako instytucji związane są z źródłami finansowania. Zdaniem autora zarówno model finansowania, jaki charakteryzował uniwersytety średniowieczne (opłaty studentów, datki władz kościelnych czy wsparcie uzyskiwane od możnowładców) oraz model finansowania uniwersytetów nowożytnych (pozyskiwanie środków finansowych głównie od państwa i różnego rodzaju zewnętrznych agencji, fundacji itp.) wyczerpał się, zwłaszcza w obliczu nowych wyzwań związanych z procesami globalizacyjnymi. Konsekwencją tego procesu będzie wprowadzenie odpłatności za wszystkie kierunki studiów. Autor zdaje sobie sprawę z wielu konsekwencji negatywnych, jakie spowodowałyby wprowadzenie tego rozwiązania i jednocześnie proponuje z jednej strony wprowadzenie ogólnonarodowych funduszy, które w przejrzysty sposób odpowiadałyby za redystrybucję środków budżetowych przeznaczonych na edukację wyższą, a z drugiej wewnątrzuczelniane systemy stypendialne, które zagospodarowałyby nadwyżki finansowe wypracowane przez uczelnie (Waissema 2005, s. 56).

Oczywiście natychmiast pojawia się pytanie, jak powstawałyby te nadwyżki finansowe. Nie jest bowiem tajemnicą, że bez dotacji budżetowej jedynie nieliczne z obecnie działających uniwersytety mogłyby utrzymać się na rynku. Wissema wskazuje, w tym przypadku na trzeci obszar, w którym zmiany mogą określić na nowo rolę i funkcje uniwersytetu. Dostrzega tę szansę w procesie komercjalizacji uczelnianego *know-how*, który budowany przez dziesiątki, a może setki lat staje się swoistym kapitałem uczelni, a także w tworzeniu w Uniwersytetach i innych uczelniach wyższych Centrów Transferu Technologii, które byłyby ośrodkami generującymi zyski poprzez współpracę z przemysłem, prywatnymi ośrodkami badawczo-rozwojowymi, instytucjami finansowymi, dostawcami usług specjalistycznych i innymi uniwersytetami (Wissema 2005, s. 40).

Kontrowersyjna diagnoza postawiona przez Wissema w książce „*Tech-nostarterzy: dlaczego i jak*”, może stanowić kolejną przesłankę do dyskusji o kondycji współczesnego uniwersytetu i problemach z realizowanym w jego murach modelem dydaktyki. Wykształcenie stało się bowiem swoistym fety-

szem we współczesnym świecie i często determinuje pozycje jednostki nawet we wspólnocie lokalnej. Dzieje się tak, ponieważ skuteczne uczestniczenie w życiu publicznym wymaga wzrostu wiedzy jego obywateli. Wzrost ten ma najczęściej ilościowy, a nie jakościowy charakter. Poza tym maksymalne upowszechnienie edukacji, które *notabene* ma miejsce także w Polsce, stoi w kolizji z koniecznością utrzymania oferty edukacyjnej na możliwie jak najwyższym poziomie. Kwestią do rozstrzygnięcia pozostaje więc ustalenie relacji, w ramach której egalitaryzacja edukacji uniwersyteckiej nie doprowadzi do erozji oferowanej wiedzy.

Problem jakości wiedzy, której uniwersytet jest depozytariuszem wymaga wzięcia pod uwagę jeszcze jednej kwestii – kwestii kapitału kulturowego i społecznego, który nie przyrasta ekstensywnie poprzez mnożenie doświadczeń przez jednostkę, ale jest tworzony i przekazywany za pośrednictwem mechanizmów kulturowych: religii, tradycji, historycznego zwyczaju (Fukuyama, 1997, s. 99). Dlatego masowość edukacji wyższej, otwartość uniwersytetu dla każdego, bez konieczności legitymowania się początkowym kapitałem kulturowym, może z jednej strony zdeprecjonować status uniwersytetu, ale z drugiej stworzyć szansę na **dywersyfikację modelu dydaktycznego**. Jednolita strategia kształcenia powinna mieć swoje sub-postaci, odmiany, które odpowiadałyby np. specyfice hierarchicznych segmentów kształcenia w uniwersytecie (licencjat, magisterium, doktorat).

Kiedyś, w warunkach edukacji reglamentowanej, kapitał kulturowy studentów był czymś w rodzaju obligatoryjnie wymaganych inteligenckich listów uwierzytelniających dlatego młodzież przyjęta na jednolite studia uniwersyteckie reprezentowała podobny poziom wiedzy. Obecnie stosowany system naboru wykorzystuje matematyczny algorytm i często jedynym efektem jego zastosowania jest wypełnienie limitów przyjęć (Malewski 2009, s. 33). Stan taki powoduje niemożność, a w najlepszym wypadku sporą trudność w zapewnieniu osiągnięcia odpowiedniej jakości kształcenia w trakcie studiów. Zmieniły się bowiem uwarunkowania, a model dydaktyczny pozostał w dużej części niezmienny.

Jak w takim przypadku zrealizować postulat powrotu do idei uniwersytetu jako centrum poszukiwania prawdy, zdobywania mądrości, dostępnej w praktyce nielicznym, pamiętając jednocześnie o zagrożeniach dyktatu ideologii neoliberalnych z jednej strony, a z drugiej o założeniach *Memorandum* (o których wspominałem wcześniej), że edukacja akademicka ma wyposażyć absolwentów w kompetencje niezbędne do całościowego rozwoju i uczenia się, bycia aktywnym obywatelem, który poradzi sobie na zmieniającym się rynku pracy oraz będzie rozumiał zachodzące zmiany polityczne, gospodarcze i kulturowe.

Trzeba podkreślić, że andragodzy próbują zaproponować rozwiązania będące swoistym kompromisem zarysowanych wcześniej dylematów, chociaż w przypadku edukacji akademickiej mamy do czynienia z pewną specyfiką, bowiem przez określenie „student” najczęściej rozumie się osobę w wieku 19–24

lat. Stan taki uprawomocniony jest również przez zapisy w dokumentach unijnych (Memorandum, 2000) oraz metodologię statystyki (Eurostat, 2006) Warto także zwrócić uwagę, że potocznie kategorią „student” określani są wszyscy kontynuujący naukę młodzi ludzie, którzy otrzymali świadectwo dojrzałości. Natomiast, co również warto jest zaznaczyć, kategoria ta bardzo rzadko jest rozszerzana na osoby studiujące w trybie zaocznym lub uzupełniające już zdobyte wykształcenie (Ciechanowska 2009, s. 28).

Ponieważ okres kształcenia akademickiego to czas szczególny w życiu każdego młodego człowieka, charakteryzujący się dużą dynamiką zmian rozwojowych, a wyzwania, przed którymi stoi uniwersytet jeszcze tę dynamikę potęgują, to zanim przedstawię moim zdaniem istniejące współczesne modele dydaktyki uniwersyteckiej, chciałbym najpierw zwrócić uwagę na kilka uwarunkowań.

3. Współczesne uwarunkowania dydaktyki uniwersyteckiej

W Polsce od ponad dekady uniwersytety nie muszą obawiać się presji społecznej związanej z postulatem zwiększenia dostępu do edukacji wyższej. Powstanie i rozwój uczelni niepublicznych spowodowało naturalną dezaktualizację tego oczekiwania. Zarazem jednak uczelnie stanęły przed nowym dylematem. Jak zachęcić młodych ludzi do tego, aby wybierali właśnie tę, a nie inną uczelnię. Sprzeczność, istniejąca pomiędzy presją społeczną, aby do edukacji wyższej był szeroki dostęp a postulatem powrotu uniwersytetu do idei poszukiwania prawdy cennej samej w sobie, a tym samym pełnienia przez tę instytucję funkcji selekcyjnej, pozostaje nierozstrzygnięta.

Obserwując procesy społeczne, można jednak zauważyć nowe, w pewnym sensie, zjawisko, które mogłoby stanowić przesłankę do rozstrzygnięcia tej sprzeczności.

Poza nowymi rocznikami studentów podejmującymi edukację w uniwersytecie obserwuje się również zjawisko powracania absolwentów uniwersytetu w jego mury. Nie wracają jednak oni po kolejny dyplom czy świadectwo. Najczęściej są już dojrzałymi ludźmi z określoną biografią zawodową, a także bagażem doświadczeń edukacyjnych zdobytych w obszarze edukacji pozaformalnej i nieformalnej (na kursach szkoleniach, warsztatach, stażach). Wracają po „prawdę i wiedzę”. Należy jednak pamiętać, że posiadane doświadczenie zawodowe i edukacyjne kreowała przez te lata inna niż klasyczna uniwersytecka dydaktyka. Spowodowało to zmianę w postrzeganiu przez te osoby oferty akademickiej. Oczekują one „innej” prawdy. Wiedza ma dla nich „inny” wymiar. Ponownie spotkanie z tradycyjną dydaktyką byłoby przynajmniej dla części tych osób swoistym szokiem.

Odnosząc te oczekiwania do teoretycznego uprawomocnienia, można przywołać argumentację Zbyszko Melosika „Istota wolności akademickiej pozosta-

ła w nowych warunkach niezmienną: jej zadaniem jest tworzenie warunków do swobodnego dochodzenia do prawdy – już nie absolutnej i niemożliwej do zakwestionowania, lecz „skromnej”, niekiedy „własnej”, zawsze pluralistycznej” (Melosik 2009, s. 25).

Trudno stan taki osiągnąć nie zmieniając modelu dydaktycznego. Wykreowanie nowych rozwiązań dydaktycznych powinno uwzględniać nowy kontekst i stwarzać każdemu z uczestników tej edukacji możliwość wyboru spośród wielu sposobów dochodzenia do prawdy (wiedzy). Warto także pamiętać o jeszcze jednej właściwości takiej sytuacji. Tak, jak dla uniwersytetu dbałość o depozyt, jakim jest „wiedza” przynosi uczelni zysk, tak dla uczestników powracających do uniwersyteckiej edukacji jest to koszt. W dużej części przypadków wymierny i materialny.

Można więc przyjąć, że typ studenta, jego oczekiwania i możliwości, ale także ograniczenia warunkują wybór modelu współczesnej dydaktyki uniwersyteckiej⁷.

W oczywistości tego stwierdzenia upatruję zarazem formuły harmonizacji specyfiki oczekiwań różnych grupy studentów, podejmujących studia różnego rodzaju i na różnym poziomie oraz trybie z celami, jakie wynikają z wyznaczonego w taksonomii poziomu wiedzy i/lub motywacji do osiągnięcia przez studenta. Jednocześnie warto przypomnieć, że poziom, jaki nauczyciel w wyniku operacjonalizacji celów dydaktycznych przyjmuje, wyznaczony jest przede wszystkim określoną pedagogiką kursu.

Naturę tego dylematu można przedstawić jako continuum, na którego jednym krańcu znajduje się tradycyjne rozumienie misji uniwersytetu, a w związku z tym model dydaktyczny koncentruje się na teoretycznym wymiarze wiedzy, a na drugim współczesne rozumienie misji uniwersytetu, a w związku z tym model dydaktyczny koncentruje się na praktycznym wymiarze wiedzy⁸.

W wyniku koncentracji na „wiedzy czystej” absolwenci uniwersytetu powinni mieć przede wszystkim określoną sprawność w posługiwaniu się rozumem (refleksyjność), o którą postuluje m.in. Donald Schön (Schön 1996).

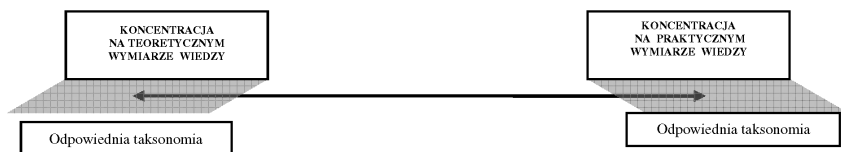
W wyniku koncentracji na „wiedzy praktycznej” absolwenci uniwersytetu powinni mieć przede wszystkim określony poziom wprawy (pragmatyzm), której zdobycie wiąże się z koniecznością zdobycia wielu różnorodnych doświadczeń, na co z kolei zwraca uwagę David Kolb (Kolb, 2005).

Rozstrzygnięcie przedstawionego na rysunku 1 dylematu, czyli określenie swoistej proporcji, pociąga za sobą konieczność przyjęcia określonej koncepcji absolwenta jako „człowieka wykształconego”. Obraz człowieka wykształconego

⁷ Mam tu na myśli zarówno osoby, które status studenta uzyskują, podejmując studia licencjackie, magisterskie czy doktoranckie, ale także podyplomowe czy zapisując się na kursy prowadzone przez uniwersytet.

⁸ Opozycja pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktyczną ma tu charakter jedynie ilustracyjny.

go jest niewątpliwie odbiciem kulturowego wzorca obowiązującego w danym czasie. Współczesne procesy (globalizacja, Internet itp.) znacząco zmieniły ten wzorzec, doprowadzając do jego wielopostaciowości. Można jednak przyjąć, że dla pewnych kategorii osób (sfer społecznych) wyobrażenie, jak powinien wyglądać człowiek wykształcony i jaką drogą to wykształcenie powinien zdobyć będzie różne.



Rys. 1. Kontinuum ilustruje, w jakim stopniu model dydaktyczny preferuje teoretyczny lub praktyczny wymiar wiedzy

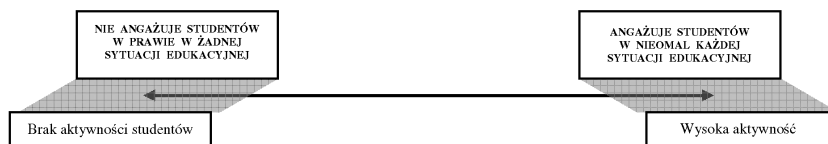
Źródło: opracowanie własne.

Po części stan taki jest konsekwencją różnic w oczekiwaniach, jakie przed jednostką kończącą edukację formalną stawia społeczeństwo (państwo), po części natomiast jest konsekwencją możliwości lub ich braku w wykorzystaniu przez absolwenta uniwersytetu zdobytej przez niego wiedzy i umiejętności na rynku pracy. Oczekiwania rynku mają w dzisiejszych czasach znaczący wpływ na kształtowanie programów kształcenia w uniwersytetach. Determinują także wybory osób podejmujących kształcenie. Coraz częściej na decyzję o podjęciu danego rodzaju studiów wpływa nie osobiste zainteresowanie kandydatki czy kandydata daną dziedziną wiedzy, ale możliwość zatrudnienia po ukończeniu wybranego kierunku.

Dlatego kolejnym uwarunkowaniem, a jednocześnie jednym z największych wyzwań, jakie stoją przed współczesnym uniwersytem jest przezwyciężenie tej sprzeczności poprzez określenie, jaki jest preferowany styl pracy nauczyciela w uniwersytecie. Zdefiniowanie tego stylu pomoże w wdrożeniu takiego modelu dydaktycznego, który swoją formułą zharmonizuje tę pozorną opozycję pomiędzy dwoma rodzajami wiedzy.

Można przecież w absolwencie uniwersytetu widzieć zarazem kompetentnego specjalistę i mądrego człowieka, pamiętając, że indywidualny styl (preferencja) pracy nauczyciela akademickiego determinuje zarazem jego metodykę (styl, rodzaj) pracy ze studentami.

Współczesny model dydaktyczny będzie musiał odpowiedzieć na pytanie, jaki rodzaj (postać) aktywności studenta powinien być preferowany przez nauczyciela akademickiego, aby dawał gwarancję efektu określonego w taksonomii.



Rys. 2. Kontinuum ilustruje sposób pracy nauczyciela akademickiego, czyli stopień, w jakim jest on skoncentrowany na angażowaniu studentów w proces dydaktyczny

Źródło: opracowanie własne.

Część nauczycieli akademickich preferuje pasywną postawę studentów. Pogląd taki z jednej strony oparty jest na przekonaniu o dużej wartości wiedzy obiektywnej (encyklopedycznej), którą studenci muszą opanować, a z drugiej na przekonaniu, że naturalne dylematy i rozterki tożsamości, które towarzyszą wczesnej fazie dorosłości, w jakiej znajduje się zdecydowana większość studentów (19–24 r.ż.) uprawomocniają do przyjęcia właśnie takiej, a nie innej formuły (Ziółkowska, s. 426–427).

Inna część nauczycieli akademickich preferuje przede wszystkim aktywną postawę studentów. Pełne zaangażowanie studentów w zajęcia gwarantuje bowiem nie tylko wykształcenie zdolności intelektualnych, ale przede wszystkim sprawia, że wzrasta ich poziom biegłości w posługiwaniu się narzędziami prezentowania wiedzy. Fakt ten ma o tyle istotne znaczenie, że narzędziem podstawowym jest język. Uzasadnienie dla takiej postawy tkwi także w pragmatycznej naturze dorosłych (Malewski 2010, s. 27). Dorosli we wczesnej fazie dorosłości starają się rozstrzygać problemy własnej tożsamości, a zarazem w równym stopniu nastawieni są na eksplorację otaczającej ich rzeczywistości. W naturze tego okresu rozwojowego upatrywać należy instrumentalnego nastawienia wobec treści edukacyjnych czy kinestetycznej wręcz preferencji na zajęciach.

Podejście, w którym wykorzystuje się te naturalne preferencje nie musi być prostym treningiem umiejętności. Dzięki koncepcjom uczenia się integralnego czy całościowego (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009, s. 96–97) studenci nie tylko mogą zdobyć nową wiedzę. Rozstrzygają problemy natury poznawczej, ale zarazem identyfikują się emocjonalnie z sformułowanymi uzasadnieniami, a także poszerzają katalog określonych umiejętności. Wykorzystywanie tej naturalnej preferencji do podejmowania różnych form aktywności wzmacnia poczucie bycia ekspertem w określonej dziedzinie i stymuluje poznawczo (Ziółkowska 2005, s. 435–436).

Doświadczenie życiowe uczestników stanowi bowiem istotny komponent ich edukacji. Trudno je pomijać czy bagatelizować. Bez względu na komponenty, z jakich się składa, a najczęściej są one wypadkową wiedzy szkolnej

i potocznej może stanowić punkt wyjścia do rozważań przewidzianych programem kształcenia. Ponieważ przyjmuje się, że wysoka aktywność człowieka dorosłego maksymalizuje szanse na rozwój osobowości, to konsekwencją tej preferencji jest postulat kierowany do nauczycieli akademickich, aby konkretne doświadczenie stawało się punktem wyjścia do rozpoczęcia dialogu edukacyjnego (Kolb 2005).

Starając się rozstrzygnąć problem, jaki model dydaktyki uniwersyteckiej jest współcześnie najbardziej optymalny, powinniśmy pamiętać, że rozstrzygnięcie może tkwić w zestawieniu zamieszczonych wyżej dwóch kontynuów.

Przypomnijmy, że w przypadku pierwszego z wektorów pytanie mogłoby brzmieć: **jak zrównoważony powinien być program kształcenia uniwersyteckiego?**

To pytanie o proporcje w programie kształcenia pomiędzy wiedzą teoretyczną, w zakresie której uczeni są współczesnymi mistrzami-ekspertami dziedzinowymi a wiedzą stosowaną, stanowiącą bezpośrednią podbudowę umiejętności praktycznych, których oczekuje od absolwenta uczelni rynek pracy.

Przywołując doświadczenia historyczne, możemy stwierdzić, że dylemat ten do tej pory był rozwiązywany albo poprzez powielenie wariantu niemieckiego, w którym w XX w. szkolnictwo uniwersyteckie wyraźnie oddzielono od szkolnictwa nieuniwersyteckiego. Jak przypomina Renata Nowakowska-Siuta, w tym celu w wyniku reformy z roku 1970 powołano w Niemczech do życia wyższe szkoły zawodowe (Nowakowska-Siuta 2005, s. 119–122) albo przeniesiono treści o nachyleniu praktycznym do programu kształcenia na studiach podyplomowych i/lub kursach prowadzonych w uniwersytecie.

W przypadku drugiego z wektorów pytanie mogłoby brzmieć: **jaki rodzaj efektów kształcenia powinien gwarantować współczesny model dydaktyki uniwersyteckiej?**

To pytanie o to, do czego miałyby upoważnienie absolwent danego rodzaju studiów. Otrzymując dyplom, każdy absolwent uniwersytetu obejmuje swoisty mandat do sprawowania w życiu zarówno roli zawodowej, jak też roli społecznej, obywatelskiej. Ponadto immanentną częścią tego mandatu jest zawarta w nim gwarancja edukacyjna. Oznacza ona posiadanie przez absolwenta kompetencji niezbędnych do całościowego rozwoju i uczenia się, bycia aktywnym obywatelem, który poradzi sobie na zmieniającym się rynku pracy oraz będzie rozumiał zachodzące zmiany polityczne, gospodarcze i kulturowe.

W dotychczasowych rozwiązaniach odpowiedź na to pytanie sprowadzała się do porównania oceny, jaką absolwent danego rodzaju studiów uzyskał na dyplomie z programem studiów, który miał często charakter wykazu przedmiotów realizowanych w poszczególnych latach nauki. Nawet jeżeli program nauczania był zoperacjonalizowany, to i tak najczęściej wskaźnikiem efektów ukończenia danego przedmiotu były ogólnie zapisane zdolności kognitywne.

W obliczu nadchodzących reform szkolnictwa wyższego w Polsce istnieje duże prawdopodobieństwo, że w debacie nad kondycją współczesnego uniwer-

sytetu problematyka dydaktyki uniwersyteckiej będzie istotnym zagadnieniem. Jeżeli zostanie pominięta, to może w dużej mierze doprowadzić do utrwalenia istniejącego stereotypu o „szkolnej” naturze zajęć.

4. Współczesne modele dydaktyki uniwersyteckiej

Dydaktyka to nauka o nauczaniu i uczeniu się, a samo pojęcie ma etymologię grecką⁹. Chociaż w literaturze przedmiotu można odnaleźć wielu autorów różnie definiujących zakres tego terminu, to jednak nieomal wszyscy łączą jego nowożytnie użycie w literaturze z dwoma postaciami; Wolfgangiem Ratke i Janem Amosem Komeńskim (Uljens 2006, s. 137, Półturzycki 1991, s. 11, Kupisiewicz 1976, s. 6). Mimo że termin dydaktyka jest współcześnie często przywoływany, to autorzy równie często zastrzegają, że jego interpretacja zależy od przyjętych w konkretnej sytuacji założeń na temat natury człowieka i relacji pomiędzy jego rozwojem a nauczaniem i uczeniem się (Mieszalski 2010, s. 261).

Ta konfiguracja przesłanek często powoduje, że znika z pola refleksji naukowej zasadnicze znaczenie tego pojęcia, co prowadzi do ciągłej potrzeby jego objaśniania w zależności od przyjętych uwarunkowań. Częściowym wytłumaczeniem tego stanu jest uzasadnienie, w którym przytaczając konkretną definicję autorzy odwołują się do przyjętego w piśmiennictwie danego kraju podejścia narodowego (Uljens 2006, s. 138). Innym argumentem posługują się teoretycy i praktycy edukacji, którzy termin dydaktyka łączą z określoną domeną, na przykład szkolnictwem młodzieżowym, kształceniem na poziomie wyższym, edukacją dorosłych czy kształceniem nauczycieli.

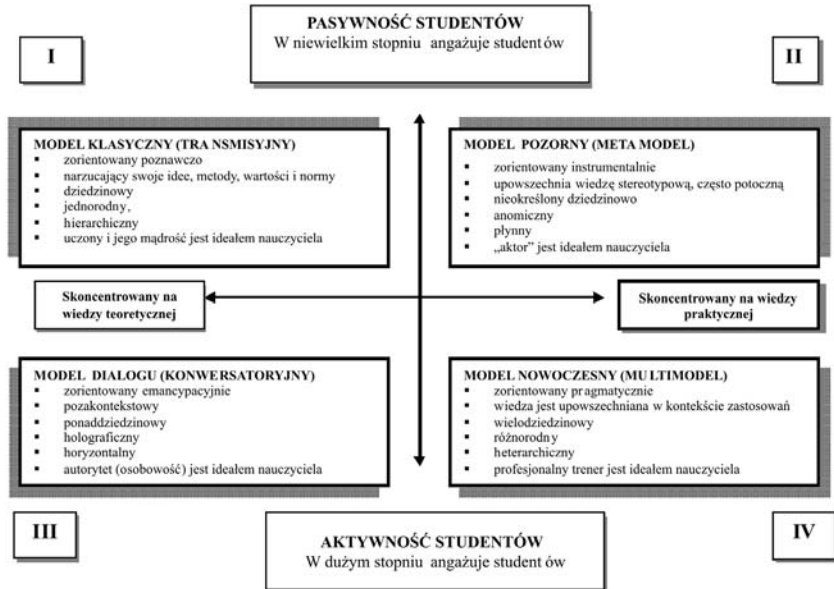
Opisując współczesne modele dydaktyki uniwersyteckiej, dydaktykę będę rozumiał jako „teorię kształcenia osób dorosłych w różnych formach procesu nauczania i uczenia się dorosłych” (Półturzycki 1991, s. 12). Przyjęcie takiej perspektywy podyktowane jest dwoma przesłankami. Po pierwsze w literaturze pedagogicznej z zakresu dydaktyki szkoły wyższej generalnie wykorzystuje się założenie, że podmiotem oddziaływań edukacyjnych jest młodzież, w dodatku ta, która studiuje stacjonarnie, co pociąga za sobą określone konsekwencje w przyjętych rozwiązaniach metodycznych (Hanna 2000, s. 76), a po drugie andragogiczny model uczenia się, którego autorem jest Malcolm S. Knowles (Knowles 2009, s. 263–264) również przyjmuje określone założenia o dorosłości podmiotów edukacji wyższej, które często są kontradykcyjne z założeniami dydaktyki młodzieżowej.

Tymczasem, jak zaznaczyłem to we wcześniejszej części tego artykułu, andragogika próbuje wypracować rozwiązanie jakościowo nowe. Wprawdzie w dalszym ciągu poszukuje modelu dydaktycznego, który w swoich założeniach respektuje cechy, które w znaczącej części są charakterystyczne dla osób znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości, to jednocześnie stara

⁹ *Didaktikos* – oznacza „pouczający”, a *didasko* – „uczę” (Półturzycki 1999, s. 11).

się uwzględniać właściwości charakterystyczne dla innych grup studentów, na przykład studentów studiów doktoranckich czy studentów studiów podyplomowe, a także uczestników kursów, które prowadzone są w uniwersytetach.

Próbę takiego opisu rzeczywistości dydaktycznej w obszarze edukacji uniwersyteckiej przedstawiam na rysunku 3. Poszukując formuły ekspozycji, założyłem, że dwa opisane wcześniej oddzielnie wymiary (kontinua) mogą stanowić podstawę dla specyficznej referencji wobec siebie i tym samym stworzyć ramy dla czterech modeli dydaktyki uniwersyteckiej.



Rys. 3. Współczesne modele dydaktyki uniwersyteckiej

Źródło: opracowanie własne.

Każdy z powstałych w ten sposób czterech modeli wyznaczony jest przez dwa wektory. Mają one wprowadzić odmienne zwroty, ale nie zakładam, że są opozycyjne wobec siebie. Raczej ilustrują odległe względem siebie stanowiska, które jednak mogą tworzyć określoną relację. W tak zakreślonym obszarze strony wspólnoty akademickiej – nauczyciele akademicy i studenci mogą prowadzić dialog. Podstawą dialogu jest skala związana z przekonaniem, jaką koncepcję powinien realizować uniwersytet; bardziej skoncentrowaną na wiedzy teoretycznej czy wiedzy praktycznej, a uzupełnieniem jest wybór formuły realizacji tego celu wyznaczony skalą „zaangażowanie studentów” (postawa studentów ma być bardziej bierna czy raczej aktywna).

W efekcie można zdecydować, że od jutra ofertą uniwersytetu będzie „wiedza czysta” (lewy skrajny kraniec na osi poziomej) przy jednoczesnej pro-

mocji tradycyjnej relacji mistrz–uczeń, (skrajny górny kraniec osi pionowej). Jeżeli tak się stanie, to czy wybrany model dydaktyczny będzie obowiązywał powszechnie, czy zostanie ograniczony jedynie do określonego segmentu edukacji, np. studiów doktoranckich.

Pierwszy [I] model wyznaczony jest przez wysoki stopień koncentracji na „wiedzy teoretycznej” oraz przez założenie, że aktywność studentów w procesie dochodzenia do wiedzy będzie ograniczona (raczej pasywna niż aktywna). Model taki można nazwać **modelem klasycznym (transmisyjnym)**.

Jest to model zorientowany poznawczo, którego celem jest doprowadzenie studentów do „poznania prawdy”. To ontologiczne założenie zawiera w sobie imperatyw o konieczności podzielenia przez studentów określonych ideałów, norm, wartości, jedynie słusznych i niekwestionowanych, zwłaszcza w obrębie danej dziedziny wiedzy. Podejście takie umożliwi między innymi dalszą reprodukcję wiedzy dziedzinowej.

Pozycja nauczyciela i uznanie społeczne, jakie posiada sprawiają, że sam proces dydaktyczny wymaga określonych standardów podczas przekazu; ciszy, skupienia, wykonywania poleceń prowadzącego, a spontaniczna aktywność studentów może jedynie zakłócić ten „czysty” przekaz. Posługujący się technologicznym algorytmem nauczyciel zakłada także, że w ten sposób w umysłach studentów powstanie obraz dziedziny wiedzy, którego internalizacja jednocześnie podwyższy ich kompetencje intelektualne i społeczne (Malewski 2010, s. 24).

Tok zajęć realizowanych z takim założeniem jest uporządkowany metodycznie i jednokierunkowy komunikacyjnie. Poszczególne zagadnienia realizowane są terminowo i zgodnie z zapisem dokonany w „metryczce” przedmiotu. Prowadzący ma pełną kontrolę nad czynnościami studentów. Pełni też najczęściej rolę sędziego rozstrzygającego wszelkie wątpliwości i/lub odpowiadającego na ewentualne pytania studentów.

Model najefektywniej może być realizowany w wysoce sformalizowanej i uporządkowanej hierarchicznie strukturze. Nie musi być obligatoryjnie obowiązujący, ale powinien mieć autonomiczną postać organizacyjną.

Drugi [II] model wyznaczony jest przez wysoki stopień koncentracji na „wiedzy praktycznej” oraz przez założenie, że aktywność studentów w procesie dochodzenia do wiedzy będzie ograniczona (raczej pasywna niż aktywna). Model taki można nazwać **modelem pozornym (metamodelem)**. Jest to model zorientowany instrumentalnie, którego celem jest upowszechnienie wśród studentów pewnego wolumenu informacji, które mają zastąpić wiedzę. Informacje, poprzez uzyskanie etykiety „wiedza” zyskują fasadowe uzasadnienie, które pozwala prowadzącemu założyć „kostium naukowca”. Brak respektowania praw i reguł właściwych dla wykładanej dziedziny wiedzy oraz dowolność w stosowanej aparaturze pojęciowej powoduje, że model staje się anomiczny. W konsekwencji efektem takiej edukacji często bywa wiedza o statusie „wyspowym”, a absolwent takiej dydaktyki jest „mistrzem informacji nieprzydatnych”, ale zawsze ciekawych i atrakcyjnych w odbiorze społecznym.

Ponieważ tempo zmian następujących w otoczeniu sprawia, że za każdym razem inna konfiguracja informacji może być bardziej lub mniej użyteczna, to status takiej „wiedzy” jest płynny. Zmieniający się status „wiedzy” powoduje konieczność sakralizacji procesu dydaktycznego. Często wykorzystywane są nowoczesne środki prezentacji multimedialnej, a cały proces dydaktyczny znamionuje swoista kalejdoskopowość. Zagadnienia omawiana są skrótowo i dominują tzw. przykłady z życia, których celem jest uwiarygodnienie statusu „wiedzy” i „nauczyciela-znawcy”.

Ponieważ zawsze istnieje pewne prawdopodobieństwo, że nauczyciel może trafić na eksperta dziedzinowego, który znalazł się w gronie studentów, to immanentną częścią tego modelu jest dyscyplina formalna. Rozwiązania regulaminowe stanowią rodzaj „straszaka” dla dociekliwych studentów i pozwalają prowadzącemu odgrywać swoisty spektakl.

Trzeci [III] model wyznaczony jest przez wysoki stopień koncentracji na „wiedzy teoretycznej” oraz przez założenie, że aktywność studentów w procesie dochodzenia do tej wiedzy będzie wysoka. Model taki można nazwać **modelem dialogu (konwersatoryjnym)**. Jest to model zorientowany emancypacyjnie, którego celem jest umożliwienie studentom poznanie „własnej prawdy” (Melosik 2009, s. 25). Ponieważ często uczestnicy takiej edukacji mają bardzo różnorodne doświadczenia, to skoncentrowanie się w ramach tego modelu dydaktycznego na wiedzy ukazanej tylko w jednym kontekście jest często nieefektywne.

Pewnym rozwiązaniem jest wykorzystanie w ramach tego modelu indywidualnej refleksji uczestników. Taka krytyczna refleksja może stanowić podstawę do nowej konceptualizacji własnej osoby i relacji, jakie do tej pory łączyły ją ze światem zewnętrznym. Mieczysław Malewski, opisując stworzone przez siebie modele pracy edukacyjnej z dorosłymi, zwraca uwagę, że w ten sposób „przedmiotem oddziaływań edukacyjnych staje się struktura „ja” w świecie życia, a podstawowym materiałem dydaktycznym – wiedza świata życia zakodowana w ich życiowym doświadczeniu” (Malewski 2010, s. 37). Oczywiście przy takim założeniu musimy brać pod uwagę sytuację, w której w ramach tego samego procesu i na kanwie podobnej aparatury pojęciowej każdy z uczestników może osiągnąć inny efekt.

Tę właściwość nazywam efektem holograficznym, ponieważ wynikiem takiej edukacji nie jest suma zagregowanych zgodnie z zastosowaną metodologią faktów naukowych, ale jakościowo odmienny u każdego studenta efekt. Zależny w pewnym sensie od indywidualnych kompetencji poznawczych i kapitału kulturowego z jednej strony, ale z drugiej zawsze autonomiczny i mający duży potencjał rozwojowy. Refleksja nad tym samym przedmiotem poznania może bowiem prowadzić do różnych wniosków. Perspektywa osobista i subiektywna refleksja krytyczna podmiotu, jak w pryzmacie, doprowadzą do rozproszenia wiedzy na różne postaci.

W efekcie wdrożenia rozwiązań zawartych w tak naszkicowanym modelu dydaktycznym możemy oczekiwać co najmniej jeszcze jednego efektu. Jest on

konsekwencją swoistego parytetu edukacyjnego jaki charakteryzuje ten model. Gdyby przedstawić relacje pomiędzy nauczycielem a studentami istniejące w ramach tego modelu pod postacią stosunku procentowego, to zależność 51% do 49% na korzyść nauczyciela dobrze ilustrowałoby tę relację. Oczywiście pełna równowaga przy przyjętych założeniach jest niemożliwa do osiągnięcia, ale już ta relacja wystarcza do uzasadnienia, że w ramach tego modelu mamy do czynienia z formułą stałej wymiany ról nauczyciela ze studentami.

Czwarty [IV] model wyznaczony jest przez wysoki stopień koncentracji na „wiedzy praktycznej” oraz przez założenie, że aktywność studentów w procesie dochodzenia do wiedzy będzie wysoka. Model taki można nazwać **modelem nowoczesnym (multimodelem)**. Jest to model zorientowany pragmatycznie. Studenci swoje nastawienie do edukacji kształtują bowiem poprzez subiektywną racjonalność wyrażającą się między innymi w oczekiwaniu „Do czego ta wiedza będzie mi potrzebna?”, „Jak będę mógł wykorzystać efekty uczenia się?”. Taka postawa kształtuje siłę motywacji i wyraża się m.in. w zaangażowaniu w przebieg zajęć.

Należy przyjąć, że jedynie wiedza upowszechniana w kontekście zastosowań uzyska wśród studentów, w ramach tego modelu, status wiedzy „nowoczesnej”. Taka postawa rodzi niebezpieczeństwo, iż treścią kształcenia będzie jedynie wiedza typu procesowego. Swoiste *know-how*, które jednak będzie pozabawione uzasadnień.

Z drugiej strony budowane w ramach tego modelu dydaktycznego kompetencje studentów mają charakter wielodziedzinowy. Należy jednak podkreślić, że zdobyta w ramach tego modelu wiedza, chociaż możliwa do wykorzystania w różnorodny sposób i na potencjalnie wielu rynkach pracy, ma też określony czas „ważności”, po przekroczeniu którego staje się balastem. Zestawem przekonań, które jeżeli nie podlegają cyklicznej renowacji utrwala się w stereotypowych interpretacjach zjawisk czy nawykach, które trudno zmienić w obliczu zmieniających się wymagań rynków pracy.

Głównym zadaniem nauczyciela jest pełnienie dwóch równorzędnych ról. Powinien być zarówno merytorycznym ekspertem z gruntowną wiedzą w zakresie prowadzonego przedmiotu i doświadczeniem w zakresie praktycznego jej wykorzystania oraz znawcą nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych, dzięki wykorzystaniu których zajęcia są atrakcyjnie zaaranżowane i wielostronnie angażują studentów. Idealem nauczyciela byłby profesjonalny trener. Samo określenie „profesjonalny trener” ma najczęściej potoczną konotację, chociaż w literaturze przedmiotu określenia „trening” i „kształcenie” w pewnych obszarach aktywności edukacyjnej dorosłych stają się bliskoznaczne (Skibińska 2004, s. 8–9). Posługując się tym terminem w celu dookreślenia ideału nauczyciela, mam raczej na myśli jego status metaforyczny, a nie słownikowy.

Jedną z właściwości tego modelu jest istnienie specjalnej umowy, która nosi nazwę „kontraktu dydaktycznego”. Może mieć różną postać. Również procedura jej tworzenia nie jest wystandaryzowana, ale pojawia się zawsze i jej

celem jest dookreślenie wzajemnych praw i zobowiązań, które następnie mogą stanowić podstawę ewaluacji procesu dydaktycznego i być punktem wyjścia do doskonalenia profesjonalnej praktyki w kolejnej edycji przedmiotu.

Ważnym założeniem tego modelu jest kształtowanie nowej świadomości uczących się i uczonych, pozwalającej krytycznie spojrzeć na to, że rynek i edukacja wcale nie muszą mieć sprzecznych (kontradycyjnych) celów.

5. Uwagi końcowe

Kształceniu uniwersyteckiemu poświęcono ostatnio wiele książek (m.in. Melosik 2009, Grzegorzczak, Sójka 2008, Antonowicz 2005, Gmerek 2005, Kozyr-Kowalski 2005, Bloom 1997). W niemal każdej pozycji przedmiotem refleksji jest uwikłanie współczesnego uniwersytetu w różnego rodzaju ideologie, których konsekwencją jest zmiana funkcji i roli współczesnej uczelni. Analizując wybrane rozwiązania, takie jak problematyka wolności akademickiej, proces komercjalizacji badań, status wiedzy akademickiej we współczesnym społeczeństwie czy procedury awansu naukowego, autorzy odnosząc je do praktyki narodowej czy globalnej, zwracają uwagę na niebezpieczeństwa wynikające ze zmiany statusu uniwersytetu.

Podjmując próbę bardzo wstępnego naszkicowania współczesnych modeli dydaktyki uniwersyteckiej, chciałbym jednocześnie zwrócić uwagę środowiska andragogów na kilka kwestii, które chociaż istotne lokują się na marginesie tej debaty.

Pierwsza kwestia dotyczy rangi dydaktyki uniwersyteckiej i jej roli w pozycjonowaniu statusu uniwersytetu. Wprawdzie cyklicznie organizowane przez znaczące ośrodki akademickie w Polsce konferencje, seminaria czy debaty¹⁰ poruszają od kilkunastu lat różne aspekty procesu kształcenia akademickiego, ale tylko część prelegentów uczestniczących w tego typu inicjatywach odnosi się bezpośrednio do ważności tej sfery.

Druga kwestia wynika z pierwszej i odnosi się do kwestii oceny osiągnięć dydaktycznych pracownika. Już pobieżne analizy wskazują na brak symetrii pomiędzy oceną za aktywność naukową, którą warunkują przede wszystkim prowadzone badania, a oceną za aktywność i innowacyjność dydaktyczną. Warto poznać, analizując misje współczesnych uniwersytetów, jaki jest parytet pomiędzy odpowiedzią na pytanie *czego uczą* (jakiej prawdy) i *jak uczą*.

Trzecia kwestia wynika z natury edukacji dorosłych. Większość andragogów zwraca uwagę na konieczność rozstrzygnięcia dylematu, czy postrzegamy

¹⁰ Można przykładowo wymienić trzy znaczące i mające kilkunastoletnią tradycje inicjatywy naukowe: Dydaktyczne Konferencje Naukowe, które początkowo odbywały się w Toruniu, a obecnie organizowane są przez Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej organizowane przez Uniwersytet Szczeciński i Tatrzańskie Seminaria Naukowe organizowane przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademię Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.

uniwersytet jako miejsce nauczania–uczenia się dorosłych. Może eufemizm *szkoła wyższa* ma swoje uprawomocnienie przynajmniej w obszarze kształcenia, jakie odbywa się w uniwersytecie.

Czwarta kwestia związana jest z dydaktycznym przygotowaniem adeptów nauki. W niewielu programach studiów doktoranckich przewidziane są zajęcia z dydaktyki uniwersyteckiej. A nawet jeżeli są i mają określoną liczbę godzin, to czy mistrz hospituje takie zajęcia i służy wsparciem? Wszak przecież jest mistrzem.

Piąta, ostatnia kwestia, którą chciałbym podnieść w tym krótkim podsumowaniu to rola współczesnych technologii informatyczno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym. Warto zauważyć, że wprowadzie rola współczesnych technologii w modernizacji dydaktyki uniwersyteckiej ma bogatą literaturę, to jednak od dawna część andragogów napomina, aby technologia była traktowana jako środek dydaktyczny, a nie tryb kształcenia. Wtedy jej rola będzie sprowadzała się do wykorzystywania wielu narzędzi technicznych, które mogą być stosowane w różnych kontekstach uzasadniających taką, a nie inną pedagogikę kursu.

Aby rozstrzygnąć te kwestie, wymagana jest wśród członków społeczności akademickiej w Polsce rzetelna dyskusja jaką rolę powinien współcześnie odgrywać uniwersytet na wolnym rynku. Debata taka toczyła się jakiś czas temu w krajach Europy Zachodniej. Próbę jej rekonstrukcji podjął Zbyszko Melosik w książce pod tytułem „*Uniwersytet i społeczeństwo*” (Melosik 2010, s. 61–71). Wydaje się zasadne, aby w debacie nad kondycją współczesnego uniwersytetu w Polsce były obecne pytania o współczesne modele dydaktyki uniwersyteckiej.

Recenzentka: Renata Górska

Bibliografia

Antonowicz D. (2005), *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa.

Bartnicka K., Szybiak I. (2001), *Zarys historii wychowania*. Warszawa.

Baszkiewicz J. (1997), *Młodość uniwersytetów*. Warszawa.

Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty: O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997.

Bowden J., Marton F. (2004), *The university of learning*. London.

Burns E.M., Lerner R., Meacham S. (1980), *Western civilizations: their history and their culture*, vol. 1.

Ciechanowska D. (2009), *Kultura studiowania*, [w:] D. Ciechanowska, (red.), *Proces kształcenia akademickiego studenta*, Szczecin.

Gibbons M., Limognes C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. & Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London.

Gmerek T. (2005), *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich. Studium z pedagogiki porównawczej*, Poznań.

Grzegorzczak A., Sójka J. (red.) (2008), *Fenomen Uniwersytetu*, Poznań.

Hanna D.E. (2008), *Organizationa models in higer education. Past and future*, [w:] M.G. Moore, W.G. Anderson, (red.), *Handbook of distance education*. New Jersey.

Kerr C. (2001), *The uses of the university*. Fifth edition. Harvard.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa.

Kolb A.Y. (2005), *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Experience-Based Learning Systems* David A. Kolb, *Academy of Management Learning & Education*, 2005, vol. 4, No. 2, 193–212.

Kozyr-Kowalski S. (2005), *Uniwersytet a rynek*. Poznań.

Kupisiewicz Cz. (1976), *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.

Kwieciński Z. (2004), *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] D. Kubinowski, (red.), *Kultura, Wartości, Kształcenie*. Lublin.

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

Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo*. Kraków.

Mieszalski S. (2010), *Orientacje dydaktyczne*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4, Gdańsk.

Nowakowska-Siuta R. (2005), *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*. Warszawa.

Nusbaum M. (2010), *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.

Półturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa.

Schön D.A. (1996), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco.

Skibińska E. (2004), *Trening jako forma kształcenia dorosłych. Nierozpoznany przez andragogikę obszar*. Wrocław – Brzeg: Tekst zaprezentowany podczas XVII Forum Pedagogów: „Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych”, Wrocław – Brzeg, 22–23 października 2004.

Uljens M. (2006), *Dydaktyka szkolna*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Gdańsk.

Wissema J.G. (2005), *Technotarterzy: dlaczego i jak?* Warszawa.

Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa.

Wójcik W. (2010), Współczesne wyzwania pedagogiki uniwersyteckiej – między naukami ścisłymi naukami humanistycznymi, [w:] K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio, Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego. Lublin.

Ziółkowska B. (2005), Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych? [w:] A.I. Brzezińska (red.) Psychologiczne portrety człowieka, Gdańsk.

Netografia

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/edtes/library-?l=/public/measuring_lifelong/classifications&vm=detailed&sb=Title otwarty 11.09.2010.

Gawin Dariusz http://www2.teologiapolityczna.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1154&Itemid=113 otwarty 12.10.2010.

Guri-Rosenblit S. (2006), Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy, http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc otwarty 23.10.2010.

Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, NJ <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> otwarty 02.10.2010.

Memorandum of lifelong learning (2000).

<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> otwarty 10.11.2010.

Ólavsdóttir A. (2007), Change agents in the contemporary university <http://netla.khi.is/greinar/2007/007/prent/index.htm> otwarty 14.12.2010.

Pedersen O. (1997), *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge [http://books.google.pl/books?id=so1bgYYM_XwC&pg=PA67&lpg=PA67&dq=Pedersen,+O.+\(1997\).+The+First+Universities:+Studium+Generale+and+the+Origins+of+University+Education+in+Europe.+Cambridge:+Cambridge+University+Press.&source=bl&ots=A7ByN0ZAPI&sig=oYNx77-byJ28-ZLZapsli_TsnQk&hl=pl&ei=NwhZTbamA8PZsgbE5tilCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEgQ6AEWBQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pl/books?id=so1bgYYM_XwC&pg=PA67&lpg=PA67&dq=Pedersen,+O.+(1997).+The+First+Universities:+Studium+Generale+and+the+Origins+of+University+Education+in+Europe.+Cambridge:+Cambridge+University+Press.&source=bl&ots=A7ByN0ZAPI&sig=oYNx77-byJ28-ZLZapsli_TsnQk&hl=pl&ei=NwhZTbamA8PZsgbE5tilCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEgQ6AEWBQ#v=onepage&q&f=false) otwarty 12.12.2010.

Sultana R. (1999), The Euro-Mediterranean region and its universities: An overview of trends, challenges and prospects, „Mediterranean Journal of Educational Studies” http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0006/39471/Euro-Med_universities_MJES.pdf otwarty 11.12.2010.

Summary**Models of academic didactics**

The article describes the transformation of the idea of university education from medieval to modern times. From a historical perspective factors have been presented which influenced changes in teaching approaches at universities. This article presents contemporary social and ideological factors that affect the functioning of the university model. In the final section the author presents his own typology for contemporary models of university teaching.

ETAPY ŻYCIA ZAWODOWEGO A PODSTAWA PLANOWANIA ŚCIEŻKI KARIERY ZAWODOWEJ

W doradztwie zawodowym istotnym elementem planowania ścieżki kariery zawodowej jest określenie etapu życia zawodowego, na którym potencjalny kandydat się znajduje. Niestety nie jest to sprawą łatwą, biorąc pod uwagę różnorodność teorii pojawiających się w literaturze przedmiotu, u których podstaw leżą odmienne założenia.

Współczesne koncepcje rozwoju zawodowego można przedstawić w co najmniej pięciu różnych klasyfikacjach o dużym stopniu podobieństwa, które spowodowane jest podobnym czasem ich powstawania. Ich autorzy inspirowali siebie nawzajem, kontynuując, rozwijając lub odrzucając wzajemne przemyslenia i poglądy.

Pierwsza klasyfikacja została stworzona przez Edwina L. Herra i Stanley'ą H. Cramera. Zawiera ona koncepcje cech i czynnika, psychologiczno-rozwojowe, podejmowania decyzji oraz koncepcje sytuacyjno-socjologiczne. Kolejna klasyfikacja została opracowana przez Donalda E. Supera, który w jej zakresie stworzył bramę determinant kariery zawodowej, uporządkowując teorie wyboru zawodu i dzieląc je na trzy kategorie: dopasowania ludzi do zawodów, teorie opisujące proces rozwoju oraz koncepcje skupiające się na procesie podejmowania decyzji. Twórcami następnej klasyfikacji są Duane Brown i Lindy Brooks. Można ją podzielić na trzy grupy: teorie wyboru zawodu, teorie rozwoju kariery zawodowej, teorie podejmowania decyzji odnośnie do kariery zawodowej. Z kolei klasyfikacja Samuela H. Osipowa wyróżnia pięć głównych nurtów, do których należą: teorie cech i czynnika, teorie rozwojowe, rozwoju znaczenia pojęcia „ja”, teorie wyboru i osobowości zawodowej, socjologiczne teorie kariery i teorie behawioralne. Klasyfikacją najpopularniejszą w doradztwie zawodowym jest opracowanie Samuela T. Gladdinga. Uważam, że jest ona przedstawiona w najbardziej przejrzysty sposób, dlatego według tej klasyfikacji zostaną opisane teorie etapów życia zawodowego w niniejszym artykule. Ponadto teorie przedstawione przez Gladdinga są zbieżne z podstawowymi nurtami doradztwa zawodowego¹. Wyróżnił on zatem: teorie cech i czynnika (uwzględniając w tej części prace Franka Parsonsa i Johna L. Hollanda), teorie psychodynamiczne (Anna Roe), teorie rozwoju (Donald E. Super i Eli Ginzberg), teorie kognitywne i społeczne (David V. Tiedeman, Robert O'Hara

¹ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych.*, KOWEŻiU, Warszawa 2003, s. 20–26.

i Anna Miller oraz John D. Krumboltz i jego współpracownicy Anita Mitchell i G. Brian Jones).

Teorie cech i czynnika

Teorie cech i czynnika są uznawane za najstarsze spośród teorii doradztwa zawodowego, gdyż ich początki przypadają na okres pierwszego trzydziestolecia XX wieku. Za twórcę podstaw tej teorii uznaje się Franka Parsonsa, który żył w latach 1854–1908. Był człowiekiem stosującym metody znacznie wyprzedzające jego epokę. Jakkolwiek niektóre źródła podają, że podwaliny tej teorii stworzył Gordon Allport, działający w ruchu psychometrycznym, zakładającym, że każda jednostka posiada cechy niepowtarzalnych właściwości intelektu i osobowości². Teoria cech i czynnika podkreśla zatem indywidualność i wyjątkowość każdego człowieka. Bronisław Rzeczkowski rozwija tę myśl następująco: „Pierwsi jej zwolennicy zakładali, że zdolności i cechy poszczególnych osób można zmierzyć w sposób obiektywny, a następnie skwantyfikować. Stopień osobistej motywacji uznany był za wartość względnie stałą, dlatego też satysfakcja płynąca z wykonywania danego zawodu zależała od odpowiedniego dopasowania zdolności jednostki do wymagań na danym stanowisku”³. Parsons wprowadził w swojej pracy wywiad doradczy, dzięki któremu mógł weryfikować cechy kandydata, ukierunkowywać go zawodowo oraz określać jego zainteresowania, zdolności, osiągnięcia, typ osobowości. Jako pierwszy stworzył reguły postępowania w wyborze zawodu, które zostały podsumowane przez Ralfa Albertsona:

1. Lepszy jest świadomy i konsekwentny wybór zawodu niż przypadkowe podjęcie pracy.
2. Wybór zawodu powinien być konsekwencją przeprowadzonych autodiagnoz i testów zawodowych oraz profesjonalnej porady zawodowej.
3. Porada zawodowa i konsekwencje zastosowania się do niej powinny młodzieży przynosić więcej korzyści niż samodzielne podejmowanie decyzji wyboru zawodu.
4. Młodzież powinna dysponować szeroką wiedzą o zawodach (dostarczoną przez ekspertów), co prowadziłyby do podejmowania właściwych decyzji życiowych.
5. Porada zawodowa i wszelkie ustalenia z niej wynikające powinny być spisane w formie protokołu⁴.

² Za: J. Strelau, *Osobowość jako zespół cech*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. II, GWP, Gdańsk 2000, s. 525–560.

³ B. Rzeczkowski, *Rozwój zawodowy człowieka*, <http://vvwvv.sdsiz.pl>, pobrane w dniu 20 stycznia 2011 r.

⁴ L.K. Jones, *Frank Parsons' Contribution to Career Development*. *Journal of Career Development*. 20 (4). 1994, s. 290.

Parsons podzielił proces poradnictwa na trzy etapy, tym samym określając zjawisko orientacji zawodowej:

1. Przeprowadzenie wywiadu, który umożliwi pełne poznanie własnej osoby, zdolności, zainteresowań, osiągnięć, potencjału zawodowego.
2. Dostarczenie wiedzy o wymaganiach i warunkach zatrudnienia, możliwościach i perspektywach innych kierunków rozwoju kariery zawodowej.
3. „Realne rozważanie związków” pomiędzy pierwszym i drugim etapem⁵.

Teorie cech i czynnika stworzone przez Parsonsa miały ogromny wpływ na rozwój teorii doradztwa zawodowego. Uznaje się go za twórcę współczesnego doradztwa zawodowego oraz psychologii zawodowej. Nazywano go „nauczycielem zasad współpracy, miłości, sprawiedliwości i przeciwnikiem ucisku i dyskryminacji”⁶. Do jego zasług należy również usankcjonowanie w doradztwie zawodowym wywiadu jako metody diagnostycznej. W ocenie kandydatów uwzględniał indywidualne różnice pomiędzy jednostkami oraz stosował model dopasowania pracownika do środowiska pracy. Odpowiednie dopasowanie było według Parsonsa kryterium właściwego wyboru zawodu⁷.

Wadą teorii jest założenie, że jednostka może się realizować tylko w jednym obszarze zawodowym, czyli wybór zawodu jest aktem jednorazowym, obowiązującym do końca życia kandydata. Jest to zatem teoria statyczna nieuwzględniająca rozwoju człowieka, zmiany zdania i poglądów, procesu podejmowania decyzji, osobowościowych uwarunkowań wyboru zawodu i zmienności świata.

Twórcze rozwinięcie teorii cech i czynnika zawdzięczamy Johnowi L. Hollandowi, który skojarzył typ osobowości ze środowiskiem pracy. Podobnie jak Frank Parsons, John L. Holland (1919–2008) uważał, że każdego człowieka cechuje wyjątkowość. Holland w swojej teorii poświęcał więcej uwagi na styl życia jednostki oraz podkreślał rolę jej dopasowania do środowiska pracy, które odpowiada jej uzdolnieniom. Podstawę jego teorii stanowią założenia dotyczące typów osobowości, modeli i środowisk pracy, czynników je określających oraz interakcji między nimi⁸.

Holland wyróżnia 6 typów osobowości, łącząc je z konkretnymi typami środowisk pracy⁹:

⁵ A. Paszkowska-Rogacz, *op.cit.*, s. 34.

⁶ W. O’Brien, M. Karen, *The Legacy of Parsons: Career Counselors and Vocational Psychologists as Agents of Social Change*, September 2001, www.thefreelibrary.com pobrane w dniu 20 stycznia 2011 r.

⁷ A. Paszkowska-Rogacz, *op.cit.*, s. 35.

⁸ *Ibidem*, s. 37.

⁹ Por. J.R. Rayman & L.M. Atanasoff (1999), *Holland's theory and career intervention: the power of the hexagon*. Journal of Vocational Behavior, 55, 114–126, B. Rzeczkowski, *op.cit.*, Paszkowska-Rogacz, *op.cit.*, s. 37–38; J. Jantura, *Rozwój zawodowy człowieka*, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, Urząd Pracy, Warszawa 1994, s. 15–16.

- typ realistyczny (ang. *realistic*) – wykwalifikowany, konkretny, uzdolniony technicznie, mechanicznie, posiada zdolności manualne. Podejmuje pracę w zawodach: inżynier, mechanik, rolnik, elektryk.
- typ badawczy (ang. *investigative*) – reprezentowany przez ludzi o ścisłym umyśle, dociekliwych, umiejących myśleć abstrakcyjnie i analitycznie. Posiadają zdolności naukowe, lubią tworzyć teorie. Sprawdzają się w zawodach, takich jak: badacz (np. fizyk, chemik), programista komputerowy, technik laboratoryjny, technik medyczny.
- typ konwencjonalny – (ang. *conventional*) – zorganizowany, praktyczny, woli bardziej pracę z danymi niż z ludźmi. Ten typ ludzi wyróżnia się zdolnościami urzędniczymi i rachunkowymi. Lubi porządkować, strukturalizować, segregować dane, dlatego zawody, które najczęściej pasują do niego to: księgowy, kasjer, pracownik biurowy, urzędnik bankowy.
- typ przedsiębiorczy (ang. *enterprising*) – przekonujący, otwarty, rozmowny, pewny siebie. Osoby, które posiadają umiejętności przywódcze i komunikowania się. Sprawdzają się w takich zawodach, jak: akwizytor, zarządzający, przedsiębiorca.
- typ artystyczny (ang. *artistic*) – twórczy, o rozwiniętej wyobraźni i estetyce. Osoby w tym typie podejmują pracę jako: muzyk, malarz, pisarz, dekorator wnętrz.
- typ społeczny (ang. *social*) – osoby, które poświęcają swoje życie w imię służby społecznej. Odznaczają się takimi cechami, jak: współpraca, empatia, cierpliwość w informowaniu i nauczaniu innych. Pracują zazwyczaj jako: nauczyciele, psychologowie, opiekunowie społeczni, misjonarze.

Holland uważał, że częściej można spotkać się z typami mieszanymi niż czystymi. Opracował metody diagnostyczne, pozwalające na uchwycenie stopnia podobieństwa osobowości jednostek do wymienionych sześciu typów. W wyniku zastosowania tych metod powstał profil, wskazujący na najbliższe 3 typy badanej osobowości, zwany Kodem Sumarycznym Jednostki, np. BRK, oznacza kolejno B – typ badawczy do którego jednostka jest najbardziej zbliżona, R – typ realistyczny – podobieństwo jednostki jest nieco mniejsze; litera trzecia K – typ konwencjonalny, oznacza osobowość jeszcze mniej podobną¹⁰.

Założenia teorii Hollanda można podsumować w następujących stwierdzeniach¹¹:

1. Ludzie wyrażają swoją osobowość poprzez wybór zawodu.
2. Zainteresowania jednostki odpowiadają jej cechom osobowościowym.
3. Ludzie pracujący w podobnych grupach zawodowych mają podobne osobowości.
4. Satysfakcja, zadowolenie z pracy, osiągnięcia zależą od prawidłowego wyboru środowiska oraz od zgodności tego środowiska z typem osobowości.

¹⁰ A. Paszkowska-Rogacz, *op.cit.*, s. 39–40.

¹¹ J. Jantura, *op.cit.*, s. 15.

5. Tylko zgodny wybór umożliwi realizację własnych umiejętności i zdolności, wyrażenie postaw i wartości.

Teoria Hollanda jest teorią deskryptywną, raczej opisującą niż wyjaśniającą źródła zachowań zawodowych. Zaletą jej jest to, że została opracowana na podstawie wieloletnich badań podłużnych. Niestety teoria ta obciążona jest błędem „cech i czynnika” – czyli nie uwzględnia zmian, jakie mogą zachodzić w człowieku, jego dążeniach, jak i otaczającego go środowiska¹².

Teorie psychodynamiczne

U podstaw teorii psychodynamicznych stoją teorie psychoanalityczne Zygmunta Freuda. Można w nich również odnaleźć wiele podobieństw do koncepcji cech i czynnika. Zarówno w teoriach cech i czynnika, jak i psychodynamicznych uwzględniona jest jednostka, jej środowisko oraz wzajemne dopasowanie. Jedyna różnica polega na uwzględnieniu w modelu psychodynamicznym wpływu rodziny na podejmowane decyzje zawodowe. W teorii cech i czynnika nie uwzględnia się rodziny, lecz zainteresowania i potrzeby jednostki¹³. Tymi, którzy najwięcej wnieśli do omawianych teorii są: Edward S. Bordin, Anna Roe i Robert Hoppock. Z wymienionych naukowców zostaną omówione wyniki badań Anny Roe, której teoria jest nieustannym źródłem wielu kontrowersji i dyskusji naukowych, a zarazem inspiracją dla wielu badaczy.

Podstawowym założeniem teorii stworzonej przez Annę Roe jest zależność relacji i oczekiwań rodziców w stosunku do ich dzieci. Roe twierdzi na podstawie przeprowadzonych badań, że wybory zawodowe jednostek są konsekwencją postaw rodzicielskich, charakterystycznych dla okresu dzieciństwa. Okres wczesnego dzieciństwa z punktu widzenia psychodynamiki ma największy wpływ na życie i późniejsze wybory jednostki. Według Rzeczkowskiego: „Roe uważa, że okres ten jest źródłem nieświadomej motywacji, wpływającej na taki wybór zawodu, który umożliwiłyby wyrażenie i zaspokojenie owych potrzeb”¹⁴. Od relacji dziecka z rodzicem zależy, czy dziecko wybierze zawód związany z ludźmi, czyli w biznesie, szkolnictwie, reklamie czy zawód niezwiązany z ludźmi, powiązany z nauką lub techniką. Rzeczkowski wymienił przytaczane przez Roe trzy sposoby opieki nad dzieckiem, które z kolei wpływają na wybór konkretnych zawodów w przyszłości:

- Podejście emocjonalne – rodzic może wybrać jedną ze skrajnych form wychowania dziecka: nadopiekuńczość, charakteryzującą się wyręczaniem dziecka w wykonywaniu jakichkolwiek czynności, nadmierną troską i kontrolą, przyczyniając się do wychowywania dziecka biernego i uległego lub

¹² A. Paszkowska-Rogacz, *op. cit.*, s. 44.

¹³ Ibidem, s. 53–55.

¹⁴ B. Rzeczkowski, *Rozwój zawodowy człowieka*, <http://www.sdsiz.pK> pobrane w dniu 20 stycznia 2011 r.

wychowanie wiążące się z wygórowanymi oczekiwaniami wobec możliwości dziecka, czego konsekwencją jest dziecko nastawione na uzyskiwanie informacji zwrotnych z własnych postępowań i osiągnięć. Dzieci wychowane w podejściu emocjonalnym wybierają często działalność artystyczną.

- **Podejście unikające:** rodzic albo lekceważy potrzeby dziecka nie w pełni je zaspokajając, albo je odrzuca, nie próbując w jakikolwiek sposób nawiązać z nim kontakt. Osoby, które wychowały się w rodzinach unikających kontaktu z dzieckiem wybierają później zawód niewymagający kontaktów z ludźmi, czyli techniczny lub naukowy.
- **Podejście akceptujące – wspierające** dziecko w jego rozwoju doraźnie lub w sposób bardziej permanentny. Dzieci tak wychowane poszukują zawodów łączących zarówno aspekty personalne i niepersonalne, do których należą zawody, takie jak nauczyciel lub doradca¹⁵.

Należy nadmienić, że sukces w wyborze zawodu i późniejszej pracy w tym zawodzie jest dodatkowo uwarunkowany statusem ekonomicznym rodziny oraz uzdolnieniem danej osoby. O ile teoria Roe okazała się odkrywcza i zachęcająca do dalszych badań (np. Johna Hollanda, Roberta Knappa czy Itamara Gatfego), to empiryczna weryfikacja nie potwierdziła jej założeń. Jednakże pomimo wielu zastrzeżeń stanowi ona znaczący wkład w teorie rozwoju zawodowego.

Teorie rozwoju

Teorie rozwoju dopełniają wcześniejsze koncepcje o zagadnienia „zmian w cyklu dojrzewania oraz o kształtowanie się wizji własnej osoby w kontekście pracy i innych ról życiowych”¹⁶. Najbardziej godna uwagi jest teoria psychologiczna Donalda E. Supera, która zawiera elementy psychologii różnic indywidualnych, psychologii rozwoju, osobowości i socjologii. Twierdzi on, że wpływ na karierę zawodową mają nie tylko czynniki indywidualne, ale i społeczne, gdyż jest określany przez sytuację ekonomiczną i społeczną rodziców. Istotne są również cechy jednostkowe, takie jak uzdolnienia i cechy osobowości. Natomiast realizacja swoich potrzeb i stopień wykorzystania talentu determinuje poziom zadowolenia z pracy. Super odnosi się do wyboru zawodu w sposób elastyczny, perspektywiczny i uwzględnia rozwojowe różnice płci. Przedstawił 4 ścieżki kariery dla mężczyzn i 7 ścieżek kariery dla kobiet.

Klasyfikacja karier mężczyzn jest następująca¹⁷:

- **Kariera stabilna** – typowa kariera dla pracowników wysoko wykwalifikowanych: menedżerów, urzędników, charakteryzująca się wczesnym rozpoczęciem pracy zawodowej (po szkole) i zatrudnieniem bez okresu próbnego.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ A. Paszkowska-Rogacz, op.cit., s. 74.

¹⁷ *Ibidem*, s. 86.

- **Kariera konwencjonalna** – podobna do kariery stabilnej. Zatrudnienie pracownika poprzedza faza przygotowawcza, np. staż lub próbny okres pracy.
- **Kariera niestabilna** – typowa dla osób średnio wykwalifikowanych, urzędników i samozatrudnionych. Wzorzec zmian powtarza się według schematu: brak pracy – stabilizacja związana z pracą – brak pracy.
- **Kariera wielokrotnych prób** – charakterystyczna dla pracowników nisko wykwalifikowanych, czyli częste zmiany pracy.

Natomiast kobiety zostały sklasyfikowane w inny sposób, chociaż pewne elementy klasyfikacji są podobne¹⁸:

- **Stabilna kariera gospodyni domowej** – krótki okres zatrudnienia (charakteryzujący się zdobywaniem różnych doświadczeń zawodowych), po którym następuje porzucenie pracy w związku z zawarciem małżeństwa (w dość młodym wieku).
- **Kariera konwencjonalna** – zaraz po szkole zatrudnienie w jednej jednostce pracy, a następnie porzucenie jej w związku z zawarciem małżeństwa.
- **Kariera stabilnej pracy** – kobieta skoncentrowana jest na karierze zawodowej.
- **Kariera dwutorowa** – łączenie obowiązków związanych z życiem zawodowym, jak i obowiązkami gospodyni domowej.
- **Kariera przerywana** – praca zawodowa jest przerywana na czas wychowywania dzieci.
- **Kariera niestabilna** – stabilizacja związana z zatrudnieniem jest poprzedzana brakiem pracy, ale kobiety w przeciwieństwie do mężczyzn w przerwach między okresami zatrudnienia pracują w domu.
- **Kariera wielokrotnych prób** – wzór identyczny dla obu płci, częste zmiany pracy.

Super zaobserwował pewne prawidłowości w stopniu zaangażowania w pracę zawodową i podzielił je na kilka faz¹⁹:

1. Faza wzrostu (okres dzieciństwa do 14 roku życia) – rozwijanie własnej tożsamości poprzez identyfikację z najbliższymi osobami w rodzinie, a później w środowisku szkolnym.
2. Faza eksploracji (od 15 do 24 roku życia, stadium dorastania) – poznawanie różnych zawodów przez jednostkę.
3. Faza stabilizacji (od 25 do 44 roku życia, stadium wczesnej dorosłości) – dokonanie wyboru miejsca pracy i rodzaju aktywności.
4. Faza zachowania status quo (od 45 do 64 roku życia, stadium dojrzałości) – utrzymanie wypracowanej pozycji zawodowej.
5. Faza schyłkowa (od 65 roku życia, stadium starości) – wycofanie się z życia zawodowego w miejsce zaangażowania w inne formy aktywności.

¹⁸ *Ibidem*, s. 86.

¹⁹ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów człowieka*, PWN, Warszawa 2001, t. 2, s. 223.

W miarę rozwoju jednostka osiąga wyższy poziom realizacji zawodowej, coraz częściej podejmuje samodzielne decyzje, jest też w stanie samodzielnie kierować swoim dalszym rozwojem zawodowym, w miejsce ustępujących wzorców osób dla niej znaczących. Ponadto wybór zawodu na określonym etapie rozwoju zawodowego człowieka pozwala na podjęcie działań wychowawczych zmierzających w kierunku podjęcia trafnych decyzji edukacyjnych i zawodowych²⁰. Super po raz pierwszy w psychologii opisał zawodowy rozwój człowieka w sposób wyczerpujący. Wyniki jego badań powstały w oparciu o rzetelnie udokumentowane dane empiryczne, w pełni weryfikowalne.

Teorie kognitywno-społeczne

Teorie kognitywno-społeczne lub według innych źródeł poznawczo-społeczne powstały w latach 60. Ich przedstawicielami byli John D. Krumboltz ze współpracownikami Anitą Mitchell i G. Brianem Jonesem oraz David V. Tiedeman ze współpracownikami Robertem O’Harą i Anną Miller-Tiedeman, którego teorię omówię tu bardziej szczegółowo.

Tiedeman w opisie rozwoju kariery zawodowej oparł się na modelach rozwoju kryzysu Erica Eriksona. Erikson wymienia osiem okresów rozwojowych, które następują po sobie, dopiero „gdy zająd określone wydarzenia psychologiczne²¹”. Są to następujące okresy: okres niemowlęcy (do 2. roku życia), wczesne dzieciństwo, wiek zabaw, wiek szkolny, okres dorastania, młodzieńcza dojrzałość, dorosłość (od 25 roku życia do 65. roku życia), późna dojrzałość²². Wraz z okresami rozwojowymi człowiek przechodzi osiem kryzysów, których przebieg konstytuuje w przyszłości osobowość jednostki. Erikson kładzie szczególny nacisk na okres dorastania, gdyż w tym stadium dokonuje się przejście od dzieciństwa do wieku dojrzałego. Związane są z nią takie procesy, jak: kształtowanie tożsamości, kryzys tożsamości, rytualizacja afiliacyjna i generacyjna²³. Teoria Tiedemana zakłada wpływ rozwoju dziecka i relacji z rodzicami na psychikę jednostki i późniejszy wybór ścieżki zawodowej. Twierdzi on, że zaburzenia procesów wymienionych przez Eriksona mogą wpłynąć na błędną decyzję wyboru zawodu. Stworzył on w związku z tym siedmioetapowy model podejmowania trafnych decyzji wyboru zawodu, który składa się z: badania oznaczającego poszukiwania przypadkowe (14–18 lat); krystalizacji celu zawodowego (18–21 lat); wyboru polegającego na implementowaniu celu zawodowego w życie (18–25 lat); wyjaśniania, czyli podjęcia ostatecznej decyzji

²⁰ A. Paszkowska-Rogacz *op.cit.*, s. 100, za: M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Wyd. UW, Warszawa 1991.

²¹ B.M. Newman, Ph.R. Newman, *Development Trough Life. A Psychosocial approach*. Homewood, III, The Doresey Press, 1984, s. 30, [w:] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Scholar, Warszawa 2004, s. 227

²² E.H. Erikson, *Dopelniony cykl życia*, tłum A. Gomora, Poznań 2002, s. 81–90.

²³ A. Paszkowska-Rogacz, *op.cit.*, s. 81–90.

(18–25 lat); indukcji, kiedy następuje zwiększenie własnej odpowiedzialności (21–30 lat); zmiany wyrażającej się w zdecydowaniu i coraz mniejszym wahaniem w podejmowaniu decyzji (21–30 lat) oraz integracji charakteryzującej się poczuciem zadowolenia z własnych decyzji i wyborów (wiek 30–40 lat)²⁴. Etapy podejmowania trafnych decyzji są procesem zintegrowanym i niektóre z nich występują jednocześnie w tym samym czasie. Kognitywny proces rozpoczynający się od introspekcji jednostki do uzewnętrznienia w postaci realizacji podjętej decyzji stanowi ważny nowy element w teorii rozwoju zawodowego.

Autorzy tej teorii, uprzedzając zarzuty innych naukowców, twierdzą, że ich teoria daje możliwość analizy procesu decyzyjnego, który uważają za główne kryterium rozwoju. Jednocześnie zaznaczają, że ich analiza nie obejmuje przedmiotu decyzji. Model ten można uznać za teoretyczny, w którym brak jest weryfikacji empirycznej. Jednakże wnosi całkowicie nowe spojrzenie na przebieg procesów decyzyjnych dotyczących wyboru zawodu²⁵.

Planowanie ścieżki kariery zawodowej

Syntezy etapów życia zawodowego z planowaniem ścieżki kariery zawodowej dokonał Marek Suchar, założyciel IPK, jednej z najstarszych polskich firm doradztwa personalnego. Podstawą jego teorii jest opracowanie 4 etapów życia zawodowego Aleksiego Pochtowskiego, który z kolei stworzył je w oparciu o analizy koncepcji Edgara Scheina, Donalda Supera, Henry'ego Webbera i innych. Etapy te po modyfikacji Suchara zostały przedstawione następująco²⁶:

- I etap, który trwa do 25–30 roku życia,
- II etap jednostki osiągają od 25–30 roku życia do 35–45 roku życia,
- III etap zajmuje od 35–40 roku życia do 60–65 roku życia,
- IV etap od 60–65 roku życia do końca czynnej aktywności zawodowej.

Suchar uzupełnił etapy życia zawodowego o aspekty planowania kariery zawodowej, takie jak: mocne strony zawodowe, doświadczenie jednostek oraz zmianę wartości, potrzeb i celów życiowych. W każdym z etapów zostały określone priorytety planowania ścieżki kariery zawodowej uwzględniające rodzaj doświadczeń zawodowych, kompetencje zawodowe, źródła przewagi konkurencyjnej, przestrzeń osiągnięcia sukcesu i wytyczne rozwojowe.

I etap charakteryzuje się pierwszymi doświadczeniami w pracy zawodowej, w której istotne jest wykorzystanie nabytej podczas studiów i innych zajęć wiedzy i dotychczasowych umiejętności. Dlatego na tym etapie o sukcesie i rozwoju zawodowym decydują: kierunek i typ studiów, prestiż skończonej uczelni, wykształcenie, staże, prace dorywcze i jakość zdobytego wykształce-

²⁴ Zob. *Ibidem*, s. 111 i B. Rzeczkowski, *Rozwój zawodowy człowieka*, <http://www.sdsiz.pl>, pobrane w dniu 20 stycznia 2011 r.

²⁵ A. Paszkowska Rogacz, *op.cit.*, s. 115.

²⁶ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, ODiDK, Gdańsk 2003, s. 17.

nia. Suchar podkreśla, że w tej fazie ważne jest nie samo doświadczenie zawodowe, ale gotowość do wykonywania danego zawodu pracownika oraz jego predyspozycje i umiejętności (np. szybkość przyswajania wiedzy, umiejętności interpersonalne). Istotną przewagą konkurencyjną na tym etapie może być wyjątkowość wykształcenia, np. studia bankowości, studia informatyczne, szkoła pielęgnarska. Jest to etap tworzenia swojego CV, dlatego ważna jest praca lub staż w firmie o rozwiniętej strukturze organizacyjnej lub w firmie specjalistycznej, która pomoże w kształtowaniu umiejętności związanych z późniejszą specjalizacją zawodową²⁷.

II etap jest czasem zdobywania odpowiednich doświadczeń zawodowych, właściwych dla wybranej ścieżki kariery zawodowej. Charakteryzuje się kontynuacją implementacji wcześniej zdobytej wiedzy w szkole do środowiska pracy oraz wykorzystaniem doświadczenia zawodowego zdobytego w poprzednim etapie. W tym czasie następuje albo głęboka specjalizacja, czyli zdobywanie doświadczenia w wąskim, specjalistycznym zakresie zawodowym, albo uniwersalizacja polegająca na rozszerzaniu wiedzy. Istnieją na tym etapie dwa źródła przewagi konkurencyjnej w budowaniu swojej ścieżki kariery: wykształcenie wyższe (lub średnie) i uzupełnienie tego wykształcenia (studia podyplomowe), jak i wszelkiego rodzaju kursy specjalistyczne oraz doświadczenie zawodowe, które może wynikać z różnorodności zajmowanych stanowisk w danej firmie lub pracy w wielu firmach na różnych stanowiskach. W tym okresie pracownicy uzupełniają swoją wiedzę o procedury technologiczne, rozwiązania organizacyjne w przedsiębiorstwie, poznawanie nowych metodologii. Jak pisze Suchar „z czasem doświadczenie staje się głównym wskaźnikiem potencjału zawodowego danej osoby, a priorytetem na tym etapie są środki do osiągnięcia bezpośredniego sukcesu: awans, uznanie, korzyści finansowe, władza”²⁸.

III etap jest kontynuacją wybranej już ścieżki kariery zawodowej. W tym czasie pracownik korzysta z umiejętności i nabytych już kompetencji na poprzednich etapach. Potencjał zawodowy zależy od zdobytej specjalizacji w danym zawodzie lub od innych umiejętności zawodowych. Doświadczenie zawodowe pracownika jest zróżnicowane, potwierdzone wieloletnim stażem pracy na różnych stanowiskach i w różnych zakładach pracy, co stanowi przewagę konkurencyjną jednostki. Dzięki temu pracownik rozpatruje wyzwania zawodowe w sposób holistyczny, ma zdolności przewidywania biegu wydarzeń w oparciu o własne doświadczenia. Pracownicy szczególnie ukierunkowani w myśleniu abstrakcyjnym i całościowym postrzeganiu problemów w danej branży stają się doradcami, mentorami, specjalistami, menedżerami. Według Suchara funkcje zawodowe pracowników tego etapu wyróżniają się: umiejętnością podejmowania trafnych decyzji, stanowczością, odpowiedzialnością, konsekwencją i profesjonalizmem²⁹.

²⁷ Ibidem, s. 17–20.

²⁸ Ibidem, s. 21.

²⁹ Ibidem, s. 23–24.

Natomiast IV etap dla niektórych pracowników oznacza koniec czynnego życia zawodowego, czyli przejście na emeryturę. Jednak niektórzy są nadal czynni zawodowo, pełniąc rolę niejako „instytucji mędrców”, zasiadają w radach nadzorczych, prezydiach, zawodach artystycznych, naukowych, działalności gospodarczej lub innych. Na tym etapie szczególnie cenne kompetencje pracownicze to globalne podejście do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, strategiczne planowanie aktywności i działań firmy oraz umiejętność wszechstronnego i syntetycznego analizowania zjawisk³⁰.

Powyższy opis etapów życia zawodowego, przewag konkurencyjnych i zdobywania doświadczenia jest bardzo uproszczony, nie bierze on pod uwagę wielu sytuacji życiowych, które uwzględniły na przykład modele kariery zawodowej Donalda E. Supera, rozróżniając odmienność decyzji podejmowanych przez kobiety i mężczyzn na różnych etapach ich życia (np. przerwa w karierze zawodowej związana z wychowywaniem dzieci). Istotnym wydaje się również zwrócenie uwagi na cechy charakteryzujące nowoczesne podejście do planowania ścieżek kariery zawodowej. W przeciwieństwie do karier tradycyjnych współcześnie kariery są realizowane w zmiennym środowisku i wymagają nieustannego aktualizowania osobistych zasobów. Marzena Syper-Jędrzejczak zauważa, że obecnie wymaga się od pracownika elastyczności oraz rozwoju wielopłaszczyznowego. W związku z tym pewne etapy kariery są trudne do długodystansowego planowania. Tempo zmieniających się technologii, ogólny dostęp do Internetu i szybki przepływ informacji wymaga nieustannego aktualizowania swojej wiedzy i kwalifikacji³¹. Nie pozostaje to bez wpływu na teorie rozwoju zawodowego, zwłaszcza uwzględniając dynamiczny aspekt planowania ścieżek zawodowych.

Recenzentka: Renata Górska

Bibliografia

Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Wyd. UW, Warszawa 1991.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów człowieka*, PWN, Warszawa 2001, t. 2.

Super D., *Psychologia zainteresowań*, (tłum.) H. Choynowska, PWN, Warszawa 1972.

Jantura J., *Rozwój zawodowy człowieka, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, Urząd Pracy, Warszawa 1994, s. 15–16.

³⁰ Ibidem, s. 24–26.

³¹ M. Syper-Jędrzejczak, *Kształcenie ustawiczne istotnym elementem współczesnych karier pracowniczych*, w: M. Znajmiej-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Ego, Łódź 2010.

Jones L.K., Parsons F., Contribution to Career Development. *Journal of Career Development*. 20 (4), 1994, s. 290.

O'Brien W., Karen M., The Legacy of Parsons: Career Counselors and Vocational Psychologists as Agents of Social Change, September 2001, www.thefreelibrary.com pobrane w dniu 20 stycznia 2011 r.

Paszowska-Rogacz A., Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych, KOWEŻiU, Warszawa 2003, s. 20–26.

Rayman J.R. & Atanasoff L.M. (1999), Holland's theory and career intervention: the power of the hexagon. *Journal of Vocational Behavior*.

Rzeczkowski B., Rozwój zawodowy człowieka, <http://www.sdsiz.pl>, pobrane w dniu 20 stycznia 2011 r.

Strelau J., Osobowość jako zespół cech, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. II, GWP, Gdańsk 2000.

Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, ODDK, Gdańsk 2003.

Syber-Jędrzejczak M., Kształcenie ustawiczne istotnym elementem współczesnych karier pracowniczych, [w:] Znajmieć-Sikora M., Roszko E. (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Ego, Łódź 2010.

Summary

Phases of vocational life and foundations of career path planning

The aim of this paper is to discuss different theories of vocational counseling concerning the career path planning. The author characterizes conceptions of vocational development: traits and factor theory, psychodynamic theories, developmental theories, cognitive-social theories. Then she discusses the process of career path planning in four phases, paying special attention to changes in contemporary vocational life that make the process continuing and multidimensional.

III. EDUKACJA DOROSŁYCH ZA GRANICĄ

Sylvia Słowińska

W DUCHU SOLIDARNOŚCI POKOLEŃ – EDUKACJA MIĘDZYGENERACYJNA Z PERSPEKTYWY NIEMIECKIEJ

Wstęp

Celem tekstu jest prezentacja rozwijającej się intensywnie w ostatnich latach w Niemczech koncepcji edukacji międzygeneracyjnej w kontekście idei solidarności pokoleń. Rozważania rozpoczną od zarysowania podłoża, na jakim kształtuje się ta koncepcja. Zostanie ona osadzona na tle przeobrażeń demograficznych dokonujących się w Niemczech w ostatnim czasie, niosących z sobą konsekwencje dla relacji między pokoleniami i stanowiących wyzwanie nie tylko dla polityki i ekonomii, ale także dla edukacji. Kształtowanie pozytywnych relacji między pokoleniami to jedno z podstawowych założeń edukacji międzygeneracyjnej, idea ta obecna jest w opisanych w dalszej części artykułu trzech ujęciach edukacji międzygeneracyjnej: pojmowanej jako uczenie się pokoleń od siebie, uczenie się ze sobą i uczenie się o sobie. Przedmiot zainteresowania edukacji międzypokoleniowej – relacje pokoleniowe w Niemczech zostaną opisane w tekście zarówno w skali mikro (rodzina), jak i makro (społeczeństwo). Następnie przedstawię ideę solidarności pokoleń, z perspektywy której najczęściej i najchętniej postrzegane są owe relacje i która obecna jest w koncepcji edukacji międzygeneracyjnej. Na zakończenie perspektywę solidarności pokoleń zestawię ze stanowiskiem, zgodnie z którym relacje między pokoleniami naznaczone są ambiwalencją, a solidarność postrzegana jest jako efekt konstruktywnego radzenia sobie z ową ambiwalencją.

Przeobrażenia demograficzne jako wyzwanie dla edukacji międzypokoleniowej

Relacje międzypokoleniowe rozwijają się w kontekście uwarunkowań społecznych, politycznych i kulturalnych. Nie bez znaczenia są tu dokonujące się w ostatnich latach nie tylko w Niemczech przeobrażenia demograficzne oraz ich rozmaite konsekwencje w różnych obszarach życia społecznego. Zainteresowanie kontaktami między pokoleniami i idea pielęgnowania ich w duchu solidarności, współpracy i wymiany to poniekąd odpowiedź na niepokojące, niekiedy nawet dramatyczne prognozy konfliktu międzygeneracyjnego, a także na fakt, potwierdzony w badaniach, iż w sferze pozarodzinnej relacje międzypokoleniowe naznaczone są dystansem, znikomą częstotliwością i intensywnością kontaktu. Zorganizowana instytucjonalnie edukacja międzypokoleniowa, inicjując spotkanie pokoleń podejmuje zatem wyzwania przeobrażającego się pod względem demograficznym społeczeństwa.

Chodzi tu głównie o zmianę struktury ludności, nazywaną „demograficznym starzeniem się”, wynikającym z jednej strony z wydłużania się czasu życia ludzi, a z drugiej ze spadku liczby urodzin (Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 15). Jak wskazują statystyki, ponad 1/4 kobiet w landach wschodnich i ponad 1/3 w zachodnich pozostaje bezdzietna (Opaschowski 2004, s. 43). Niepewność zatrudnienia, mało przyjazny rodzinie i dzieciom klimat, w tym niewielka liczba żłobków, całodziennych przedszkoli i szkół także przyczyniają się do tego, że wiele osób nie decyduje się na urodzenie dziecka. Ale też wysoce zindywidualizowane społeczeństwo dobrobytu oferuje jednostce wiele innych opcji i atrakcyjnych stylów życia, wolnych od rodzicielstwa (zob. Opaschowski 2004, s. 49–48).

Czas życia ludzi znacznie wydłuża się, między innymi w wyniku rozwoju medycyny. Wedle Federalnego Ministerstwa d.s. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży, podczas gdy w Niemczech około 1900 roku przeciętna długość życia wynosiła 46 lat, to około 2000 roku już 76 lat, a wedle prognoz w 2100 będą to 94 lata (Marquard i in. 2008, s. 14). Statystyki podają także, że obecnie urodzeni mogą liczyć na 75,6 lat życia w przypadku mężczyzn i 81,3 lata w przypadku kobiet (Schlimbach 2008, s. 22). Jak się przewiduje, w Niemczech wzrośnie liczba obywateli ponadosiemdziesięcioletnich (2002 – 2,9 miliona, 2022 powyżej 5,1 miliona, 2050 – 8 milionów), przy czym trzy czwarte seniorów stanowić będą kobiety. Do połowy tego stulecia liczba ludności Niemiec spadnie z 82 do 60 milionów (Opaschowski 2004, s. 29–30).

Czas życia wydłuża się, a wraz z postępem technologicznym spada zapotrzebowanie na ludzką siłę roboczą, więc skróceniu ulega czas pracy w ciągu całej egzystencji człowieka. Przeciętny okres aktywności zawodowej to 37,5 roku, przy czym czas życia staje się ponad dwa razy dłuższy. Praca zatem zajmuje mniej niż połowę życia człowieka (Opaschowski 2004, s. 29). Pozostaje więc bardzo duża przestrzeń niezajęta przez aktywność zawodową, czas różno-

rakich możliwości działania i rozwoju. Staje się on wyzwaniem nie tylko dla samych jednostek próbujących go wypełnić, ale również dla instytucji oferujących rozmaite sposoby zagospodarowania go, na przykład przez edukację, rekreację, aktywność społeczną, kulturalną czy polityczną.

Jedną z najważniejszych konsekwencji przeobrażeń demograficznych jest zmiana w proporcjach grup wiekowych w społeczeństwie. Przewiduje się, że liczba osób w wieku poniżej 20 lat z dzisiejszych 21% populacji spadnie do 16%, a liczba osób powyżej 60 lat podwoi się w tym czasie i wyniesie 37% ludności, zaś w wieku powyżej lat 80 potroi – będzie to 12% (Schlimbach 2008, s. 23). „Demograficzne starzenie się” może mieć negatywne konsekwencje dla stosunków międzypokoleniowych. Ponieważ tego typu przemiany mają ogromne znaczenie dla sektora ubezpieczeń emerytalnych, ich skutkiem może być zaostrenie konfliktu wokół dystrybucji środków oraz myślenia w kategoriach konkurencji między pokoleniami. Inna konsekwencja zwiększania się w społeczeństwie grupy ludzi starszych i zmniejszanie młodych dotyczy możliwości ich spotkania. W przypadku młodych ludzi prawdopodobieństwo kontaktu ze starszymi poza rodziną wzrośnie, ale zredukują się szanse starszych na spotkanie międzygeneracyjne. Skoro młodzi będą stanowić mniejszość w świecie dorosłych, bez dobrej komunikacji między pokoleniami mogą być oni narażeni na niebezpieczeństwo stania się niesłyszalną mniejszością. Przewiduje się także, że relacje międzygeneracyjne w coraz większym stopniu będą miały charakter interkulturowy w związku z napływem obcokrajowców, niezbędnych dla zredukowania spadku liczby ludności (Schlimbach 2008, s. 24).

Starzejące się społeczeństwo zatem to poważne wyzwanie dla polityki, gospodarki i edukacji. W każdej z tych dziedzin w mniejszym lub większym stopniu podejmowane są w Niemczech działania, służące zagospodarowaniu potencjału ludzi starszych oraz zapewnieniu wymiany międzypokoleniowej, wspieraniu pozytywnych, solidarnych relacji między różnymi generacjami niemieckiego społeczeństwa. Szczególną rolę odgrywa tu oświata, w obszarze której w ostatnich latach, zarówno na płaszczyźnie koncepcji wspierających praktykę, jak i w samej praktyce, bardzo intensywnie rozwija się edukacja międzypokoleniowa. Chodzi tu o węższe rozumienie uczenia się międzypokoleniowego, takie, w którym ujęte jest ono w ramy instytucjonalne i sytuowane jest często w sektorze edukacji dorosłych.

Pojęcie „pokolenia” w edukacji międzygeneracyjnej

Kluczowym pojęciem dla rozważań o edukacji międzygeneracyjnej jest „pokolenie”, które w tym opracowaniu będzie używane zamiennie z pojęciem „generacji”, podobnie jak pojęcie „edukacji międzypokoleniowej” i „międzygeneracyjnej”. Pojęcie „pokolenia” należy odróżnić od pojęć „grupy wiekowej” i „kohorty”. Określenie „grupa wiekowa” dotyczy grup ujętych w granicach wieku, przy czym granice te nie są czymś stałym i niezmiennym i bywają

ustanawiane w różny sposób. Grupę wiekową stanowią osoby należące do tego samego przedziału wiekowego. Przykładowo osoby pomiędzy 60 a 65. rokiem życia określane są jako ludzie starsi. Z przypisaniem do danej grupy wiekowej wiązać się mogą pewne prawa, obowiązki, statusy i role, podobnie jak z przynależnością do kohorty. Tę wyznacza rok urodzenia, czyli osoby urodzone w danym przedziale czasu należą do kohorty, są to określone „roczniki”, np. osoby urodzone pomiędzy 1960 a 1965 rokiem (Zob. Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 36; Sackmann 2004, s. 30–31; Szydlik 2004, s. 8–9). Kohortę wyznaczać może też jakieś ważne wydarzenie doświadczone w określonym przedziale czasowym, w zależności od tego mówi się o innych typach kohort: np. zawarcia małżeństwa, wstąpienia na ścieżkę zawodową itd. (Schnell i in. 1993, s. 262). Można tu zatem przykładowo mówić o kohorcie rozpoczynających pracę zawodową w latach 2005–2010 lub o kohorcie podejmujących studia wyższe w latach 2000–2004.

W ramach socjologicznego pojęcia pokolenia/generacji dokonuje się rozróżnienia pomiędzy generacją rodzinną a społeczną. Pokolenie rodzinne jest nazywane także genealogicznym, a społeczne również historyczno-społecznym.

Genealogiczne pojęcie pokolenia dotyczy członków rodziny w różnym wieku, chodzi tu o ich następstwo. Mówi się tu o pokoleniu dziadków, rodziców, dzieci, wnuków itd. W tym przypadku w centrum zainteresowania znajdują się konstelacje pokoleniowe rodziny, niezależnie od formy, jaką ona przyjmuje (Franz i in. 2009, s. 26–27). Istotne są tu relacje pomiędzy dziadkami, rodzicami, dziećmi i wnukami oparte na wzajemnych związkach i uczuciach (Opaschowski 2004, s. 54). Pokolenia rodzinne osadzone są na płaszczyźnie mikro, w przeciwieństwie do pokoleń społecznych związanych z płaszczyzną makro. Członkowie generacji społecznej (historyczno-społecznej) urodzili się w danym przedziale czasu i w związku z tym doświadczali określonych zdarzeń historycznych w podobnym okresie swojego życia (Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 36). Spajają ich zatem ważne wydarzenia, których wspólnie doświadczali, często w młodości – okresie szczególnej wrażliwości. To one na nich oddziaływały oraz specyficznie ich ukształtowały. W związku z tym pokoleniom społecznym przypisuje się różnorodne polityczne, kulturalne lub społeczne cechy wspólne (Franz i in. 2009, s. 27–28). W ramach społecznego pojęcia pokolenia rozróżniane są jeszcze pokolenia polityczne (np. pokolenie 68), pokolenia kulturalne (np. pokolenie X, cyber-pokolenie, @-pokolenie), ekonomiczne (np. pokolenie powojenne, pokolenie cudu gospodarczego, pokolenie dobrobytu). Pokolenia polityczne ukształtowane są przez określone wydarzenia historyczne lub sposoby życia. Prowadzi to do stworzenia poczucia My i może uczynić z generacji świadomą społeczność i polityczną całość. Pokolenia kulturalne zaś nie tworzą kolektywnego podmiotu, właściwe są im jedynie wspólne charakterystyczne wartości, postawy, style życia. Z kolei pokolenie ekonomiczne łączy określone ekonomiczne szanse i ryzyka (Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 36). Przedstawicielom pokolenia

społecznego wspólny więc jest mniej więcej ten sam wiek oraz tego samego rodzaju doświadczenie specyficzną sytuacją historyczną, łączy ich wspólny los (Opaschowski 2004, s. 54–55).

W dyskursie edukacji międzygeneracyjnej obok genealogicznego i historyczno-społecznego wyróżniane jest także pedagogiczne pojęcie pokolenia. Odnosi się ono do sytuacji uczenia się, które ma miejsce w wyniku różnicy doświadczenia pomiędzy różnymi pokoleniami. Pod uwagę brane są tu i odnoszone do siebie dwie generacje. Kryterium ich rozróżniania niekoniecznie są różnice wiekowe, lecz przyjęcie odmiennych ról w procesie przekazu pedagogicznego. Jedna generacja przyjmuje rolę przekazującego, pośredniczącego, podczas gdy druga – uczącego się. Dawna perspektywa, zgodnie z którą starsze pokolenie ma za zadanie pomóc młodszemu dorosnąć i ostatecznie stać się starszym pokoleniem, dziś została uzupełniona przekonaniem, że także młode pokolenie może przyjąć rolę nauczającego, a starsze uczącego się (Franz i in. 2009, s. 27).

Tabela 1. Pojęcie generacji

Pojęcie generacji	Sposób rozumienia
genealogiczne	generacje są spokrewnione: dziadkowie, rodzice i dzieci
pedagogiczne	generacje są powiązane poprzez procesy uczenia się
historyczno-społeczne	grupy generacyjne są powiązane wydarzeniami historycznymi lub społecznymi

Źródło: J. Franz, N. Frieters, A. Scheunpflug, M. Tolksdorf, E. -M. Antz (2009), *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, s. 28, (tłumaczenie S. Słowińska).

Warto zwrócić uwagę na to, iż człowiek jednocześnie przynależy do różnych generacji, w ujęciu genealogicznym jest na przykład dziadkiem, a jednocześnie wedle podejścia historyczno-społecznego reprezentuje „pokolenie 68” (Franz i in. 2009, s. 31).

Sytuacje uczenia się międzygeneracyjnego opierają się na kontakcie przedstawicieli różnych pokoleń, które mogą być pojmowane w każdy z trzech wymienionych sposobów. W koncepcjach i opracowaniach edukacji międzypokoleniowej oraz opisach praktyki obecne są wymienione wyżej trzy pojęcia pokolenia, choć zarówno w refleksji, jak i w praktyce najrzadziej występuje pojęcie historyczno-społeczne. Dodatkowo niektórzy autorzy posługują się również pojęciem „grupy wiekowej” lub „kohorty”.

Edukacja międzygeneracyjna – uczenie się pokoleń ze sobą, od siebie i o sobie

Odwołując się do Andreasa Meese (2005, s. 39–41), który z kolei opiera się na poglądach Eriki Seidel i Horsta Sieberta (1990), można wyróżnić trzy podejścia do uczenia się międzypokoleniowego. W praktyce nie są one ściśle od siebie oddzielone.

Po pierwsze jest to **uczenie się (pokoleń) od siebie** (*Voneinander-Lernen*). Chodzi tu o sytuację, w której uczestniczą dwa pokolenia, ale jedno z nich występuje w roli nauczającego, edukatora, pomagającego w uczeniu się osobom reprezentującym drugie pokolenie. To ta grupa informuje i wspiera, dostarcza wiedzy, pomaga zdobywać wiadomości i umiejętności. A zatem zakłada się, że jedno z pokoleń dysponuje specjalistyczną wiedzą czy umiejętnościami, większymi kompetencjami, doświadczeniem w danej dziedzinie i z racji tego pełni rolę eksperta, doradcy, konsultanta, coacha (Meese 2005, s. 39).

Po drugie jest to **uczenie się (pokoleń) ze sobą** (*Miteinander-Lernen*). Tu rolę eksperta dysponującego wiedzą pełni nauczyciel z zewnątrz lub też wiedza ta jest wspólnie zdobywana przez przedstawicieli różnych pokoleń. W tych sytuacjach edukacyjnych młodzi i seniorzy to uczestnicy rozmaitych kursów, warsztatów, seminariów (Meese 2005, s. 39–40). Ten rodzaj międzygeneracyjnego uczenia się nazywany też jest wspólnym uczeniem się (*gemeinsames Lernen*). Heike Neidhardt (2008), używa także określenia „uczenie się integrujące różne grupy wiekowe” (*altersintegratives Lernen*). Autorka ta pisze, że w przeciwieństwie do pozostałych koncepcji uczenia się międzygeneracyjnego, gdzie spotkanie różnych pokoleń jest celowym zabiegiem służącym wykorzystaniu ich różnorodności w procesie uczenia się i dla tego procesu, tu spotkanie uczestników w różnym wieku najczęściej jest kwestią przypadku. Dlatego być może bardziej adekwatne byłoby wówczas określenie „uczenie się obok siebie” niż „uczenie się ze sobą” (Neidhardt 2008, s. 7). Jednak jak podkreśla niemiecka autorka: *Gdy młodzi i starsi dorośli razem się uczą, niesie to ze sobą duże wyzwania, ale także duży potencjał* (Neidhardt 2008, s. 23). Ze względu na przemiany demograficzne, wedle H. Neidhardt, właśnie tego typu forma uczenia się, gdy młodzi i starsi przypadkowo spotykają się w jednej grupie edukacyjnej, np. na kursie języka angielskiego, w przyszłości będzie występowała coraz częściej (2008, s. 8).

Kolejna koncepcja ujmuje uczenie się międzygeneracyjne jako **uczenie się (pokoleń) o sobie** (*übereinander-Lernen*). Celem jest tu poznawanie drugiego pokolenia, wymiana doświadczeń życiowych, wzajemne zbliżenie i w konsekwencji lepsze zrozumienie. Można nawet powiedzieć, że pokolenia „uczą się siebie” nawzajem. Uczenie się o sobie służy wzajemnemu poznawaniu i zrozumieniu przedstawicieli różnych generacji. Andreas Meese przytacza tu pogląd Berndta Steinhoffa: *W istocie międzygeneracyjne uczenie się jest pojmowane jako krytyczno-refleksyjny dialog, w którym kohorty uczą się porozumiewać w kwestii ich specyficznym różnym stanowisk i punktów widzenia, jak też i warunków ich powstawania i roszczeń ważności* (Steinhoff 1998, s. 158).

Kluczowa kwestia dla tego ujęcia to relacje międzypokoleniowe. W centrum zainteresowania postawił je pogląd, iż zmieniająca się struktura wiekowa społeczeństwa będzie wpływała na współzycie pokoleń i charakter ich wzajemnych stosunków. Spotkania międzypokoleniowe zakładają przeobrażanie relacji między generacjami w wymiarze mikro i makro. Poprzez tworzenie przestrzeni

kontaktów, komunikacji i interakcji oraz wspólnych doświadczeń mają one na celu: poznanie i zrozumienie innego pokolenia, budowanie bliskich i osobistych relacji wolnych od stereotypów, uprzedzeń, lęków i konkurencji, wspieranie kooperacji i przezwyciężenie separacji pokoleń oraz budowanie poczucia wspólnoty, słowem chodzi o wzmocnienie międzygeneracyjnej solidarności.

Nałożenie omówionych wyżej sposobów rozumienia pokolenia i ujęć edukacji międzypokoleniowej pozwala wyłonić różne wymiary uczenia się międzygeneracyjnego:

Tabela 2. Wymiary uczenia się międzygeneracyjnego

	Uczenie się od siebie	Uczenie się ze sobą	Uczenie się o sobie
genealogiczne pojęcie pokolenia			
pedagogiczne pojęcie pokolenia			
społeczno- -historyczne pojęcie pokolenia			

Źródło: J. Franz, N. Frieters, A. Scheunpflug, M. Tolksdorf, E. -M. Antz, *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, s. 41 (tłumaczenie: S. Słowińska).

Kiedy przyjmiemy genealogiczne pojęcie pokolenia, to adresatami edukacji międzypokoleniowej będą członkowie rodziny, wnuki, dzieci, rodzice, dziadkowie. Przykładem uczenia się od siebie są projekty, w których wnuki wprowadzają dziadków w obszar nowych mediów, uczą ich obsługi telefonu komórkowego lub komputera, poruszania się po stronach www, zakładania strony internetowej, obsługi poczty elektronicznej itd. Rolę nauczyciela mogą przejąć także dziadkowie, na przykład podczas wycieczek edukacyjnych wprowadzają wnuki w świat przyrody, zapoznają je z roślinami, zwierzętami itd. Z uczeniem się ze sobą będziemy mieć do czynienia na kursie języka angielskiego dla rodziców i dzieci albo na warsztatach tańca współczesnego dla babć i wnuczek. Uczenie się o sobie ma miejsce, gdy uczniowie zaproszą na zajęcia z historii swoich dziadków, którzy opowiadając o pewnych wydarzeniach z przeszłości także opowiadają o sobie lub na warsztatach biograficznych dla córek, matek i babć.

W przypadku gdy przedsięwzięcia edukacyjne opierają się na pedagogicznym pojęciu generacji, najważniejsze są role, jakie przyjmuje jedno pokolenie wobec drugiego – dysponując większym doświadczeniem i wiedzą przekazuje je, naucza, pomaga. Uczenia się od siebie jest przede wszystkim realizowane jako mentoring. Mentor, osoba doświadczona roztacza mentorską opiekę nad swym podopiecznym, przekazując mu swoją wiedzę i umiejętności. Dość

popularnym przykładem są tu programy mentorskie realizowane przez szkoły z udziałem seniorów, którzy przygotowują swoich podopiecznych do wyboru ścieżki edukacji zawodowej. Z kolei uczenie się ze sobą ma miejsce, gdy spotykają się dwa pokolenia, by zgłębić, poznać jakiś problem, temat. Uczenie się o sobie dokonuje się w takich przedsięwzięciach edukacyjnych, które opierają się głównie na opowiadaniu o sobie, o swoich doświadczeniach przez przedstawicieli dwóch pokoleń. Tego typu edukacja odwołuje się do biografii uczestników, ich historii życia, które pozwalają poznać, zrozumieć to pokolenie (Franz i in. 2009, s. 42).

Literatura przedmiotu (Franz i in. 2009, s. 42) podaje, że historyczno-społeczne pojęcie pokolenia akcentuje w działaniach edukacyjnych historyczną rolę generacji. W uczeniu się od siebie akcentowane są historyczne konteksty, w których zakorzenione są pokolenia. W uczeniu się ze sobą przedstawiciele różnych generacji społecznych ich specyfika, różnice pomiędzy nimi i wynikająca z tego odmienna perspektywa wykorzystywane są we wspólnej pracy nad jakimś tematem. A uczenie się pokoleń o sobie można odnaleźć na przykład w sytuacji, gdy uczestnicy działań edukacyjnych poznają jakieś konkretne pokolenie społeczne, np. „pokolenie 68” poprzez różnorodne teksty i charakterystyczne przedmioty (filmy, fotografie, plakaty, muzykę, przedmioty codziennego użytku itd.) lub przez spotkanie z jego przedstawicielami.

Relacje międzypokoleniowe – w centrum zainteresowania edukacji międzygeneracyjnej

Bez względu na to, czy edukacja międzygeneracyjna pojmowana jest jako uczenie się ze sobą, o sobie czy od siebie, opiera się na relacjach przedstawicieli różnych pokoleń. Częstokroć w praktyce te trzy formy są, świadomie lub nie, ze sobą połączone. Nawet jeśli w sytuacji uczenia się wspólnego obu pokoleń lub uczenia się od siebie nie jest zasadniczym, eksponowanym celem poznawanie innego pokolenia i redukcjonowanie dystansu, to i tak przy okazji określonej aktywności edukacyjnej następuje pogłębianie zrozumienia, wzajemne oswajanie, demontowanie stereotypowych wyobrażeń. Dobre kontakty pomiędzy uczestnikami działań edukacyjnych z jednej strony pozytywnie wpływają na proces uczenia się międzygeneracyjnego, ale też wspólne uczestnictwo w działaniach edukacyjnych ma je udoskonalać, zarówno w wymiarze mikro, jak i makro.

Relacje międzypokoleniowych w wymiarze mikro (*Generationenbeziehungen*) dotyczą społecznych interakcji pomiędzy członkami generacji, zarówno w ramach rodziny, jak i poza nią, w środowisku społecznym. Są to relacje bezpośrednie, osobiste, indywidualne. W wymiarze makro – stosunki międzypokoleniowe (*Generationenverhältnisse*) osadzone są na płaszczyźnie społecznej, to abstrakcyjne stosunki pomiędzy anonimowymi pokoleniami w danym społeczeństwie (zob. Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 36; Franz i in. 2009, s. 28; Franz 2009, s. 26).

Przeobrażenia demograficzne i społeczne nie pozostają bez wpływu na relacje międzypokoleniowe w skali mikro zarówno w obrębie rodziny, jak i poza nią. Rodzina jest głównym obszarem spotkania i kontaktów pomiędzy ludźmi w różnym wieku. Jeśli przyjrzeć się kontaktom międzypokoleniowym wewnątrzrodzinnym, to przede wszystkim istotne znaczenie mają tu zmiany struktury rodziny, które tworzą trzy główne trendy. Po pierwsze wzrost liczby małżeństw bezdzietnych, osób żyjących w pojedynkę, tzw. singli, a także nowych form współżycia prowadzi w konsekwencji do zmniejszenia okazji do spotkań międzypokoleniowych, kontaktu i pomocy. Po drugie wydłużanie się czasu życia ludzi zwiększa prawdopodobieństwo jednoczesnego życia więcej niż dwóch generacji (rodziców i dzieci). Wreszcie po trzecie pluralizacja form życia stwarza możliwość kreowania relacji międzypokoleniowych poza tradycyjną formą wspólnego życia w jednym gospodarstwie domowym (Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 38). W związku z tymi przeobrażeniami pojawiają się nowe międzypokoleniowe i rodzinne układy, stosunki i konstelacje. Wzrasta liczba rodzin wielopokoleniowych, cztero- lub nawet pięciopokoleniowych (Opaschowski 2004, s. 23). Ich struktura porównywana jest do łądugi fasoli (*bean pole*): długa i cienka. Rodziny stają się mniejsze pod względem liczby członków, ale złożone z wielu generacji. Wielopokoleniowe rodziny nie żyją pod jednym dachem. Powstaje tzw. „nowa intymność na odległość”. Jak wskazuje Horst Opaschowski, przestrzenne oddalenie jest tu kompensowane przez wysokie zaangażowanie emocjonalne (2004, s. 56–57). Badania pokazują, że duża mobilność przestrzenna członków rodziny, zamieszkiwanie w osobnych gospodarstwach domowych nie ogranicza kontaktów między dziećmi, rodzicami, wnukami, dziadkami. W znacznej większości są one regularne i naznaczone dużą emocjonalną intensywnością, ciepłem i bliskością. Przykładowo, 52% osób uczestniczących w badaniach Federalnego Ministerstwa d.s. Rodziny, Seniorów i Młodzieży, w wieku od 40 do 85 lat, podało, że ma codzienny kontakt z przynajmniej jednym z dzieci (powyżej 16 lat), a 91% – co najmniej raz w tygodniu (Franz i in. 2009, s. 29). Ale z drugiej strony rozproszenie przestrzenne członów rodziny, duża liczba osób samotnie wychowujących dzieci, tzw. „rodziny patchworkowe”, sprawia też, że część rodzin potrzebuje wsparcia z zewnątrz (Marquardt i in. 2008, s. 15). Chodzi tu np. o sytuacje, gdy oddalenie przestrzenne uniemożliwia dziadkom bezpośrednie udzielenie pomocy w opiece nad wnukami, wsparcie rodziców czy dziadków w załatwianiu codziennych spraw, pielęgnacji chorych i niesprawnych członków rodziny itd. Pomocy z zewnątrz potrzebują i w coraz większym stopniu będą potrzebowały starsze osoby bezdzietne, które nie mogą liczyć na wsparcie potomstwa i zdane są na profesjonalne usługi.

Pozarodzinne kontakty międzygeneracyjne mają miejsce głównie w sferze życia zawodowego i codzienności, ale są one tu rzadsze niż w obrębie rodziny. Jak wykazują badania, w codziennym życiu, poza rodziną, tylko 10% osób w wieku między 21. a 29. rokiem życia i około 19% między 30. a 59. ma często kontakt z osobami starszymi. Natomiast ludzie powyżej 60. roku życia w inten-

sywniejszych kontaktach pozostają głównie z rówieśnikami. Spotkania ludzi młodych i starszych poza rodziną mają raczej charakter okazjonalny, przypadkowy, rzadko są one podłożem, na którym rodzą się osobiste relacje (Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 39–40). Seniorom i ludziom młodym trudno jest się spotkać i nawiązać bliższe więzi z wielu powodów. Szczególnie ważnym zjawiskiem jest opisana przez Kurta Lüschnera i Ludwiga Liegle instytucjonalizacja poszczególnych faz życia, a przede wszystkim dzieciństwa, młodości i starości. Młodzi i seniorzy poruszają się bowiem w homogenicznych wiekowo grupach związanych z kontekstem instytucjonalnym, co zdecydowanie zmniejsza szanse na kontakt międzygeneracyjny (2003, s. 66). Nie sprzyjają mu także odmienne, specyficzne dla wieku postawy, poglądy, wyznawane wartości oraz zdecydowanie mniejsza gotowość do kontaktu międzygeneracyjnego wśród młodych ludzi, którzy najchętniej spędzają czas i wchodzą w relacje ze swoimi rówieśnikami (Schlussbericht der Enquêtekommission, s. 40). Niewątpliwie obserwowana dziś coraz powszechniejsza preferencja młodych pracowników wśród pracodawców to także ważny czynnik, eliminujący spotkanie międzypokoleniowe w sferze zawodowej. W efekcie splotu i współdziałania bardzo wielu czynników dla relacji międzypokoleniowych pozarodzinnych typowy jest dystans, mała intensywność, nieregularność, niesystematyczność, przypadkowość i w konsekwencji małe zaangażowanie we wspólne sprawy.

W literaturze przedmiotu (Franz i in. 2009, s. 29–30) opisywane są trzy modele stosunków między generacjami w społeczeństwie: model negatywnej współzależności, pozytywnej współzależności oraz segregacji. W pierwszym przypadku stosunki między pokoleniami naznaczone są przez konflikty interesów oraz niemożliwe do pogodzenia wartości. To, co dobre dla jednej generacji, ma niekorzystne skutki dla innej. Ten model odpowiada tzw. wojnie pokoleń, przykładem mogą tu być konflikty międzygeneracyjne w Niemczech lat 60. Z kolei pozytywna współzależność opiera się na pozytywnych relacjach pomiędzy pokoleniami rodzinnymi i społecznymi. To, co jest korzystne dla jednej generacji, służy także dobru innych. Te stosunki charakteryzuje solidarność. W ostatnim modelu – segregacji – ma miejsce niezależna koegzystencja pokoleń. Każda z generacji realizuje swoje interesy i nie ma pomiędzy nimi punktów stykowych. Choć na podłożu przemian demograficznych młodzi ludzie dostrzegają pewien potencjał konfliktu pomiędzy młodymi i starszymi, to jednak w niemieckim społeczeństwie, jak wskazują badania, nadal dominuje model pozytywnej współzależności, opartej się solidarność pokoleń.

Mimo tego w Niemczech w publicznej debacie nad konsekwencjami starzenia się społeczeństwa mocno eksponowany jest właśnie konflikt i wizja zerwania paktu solidarności pokoleń. Wrażenie dramatycznej sytuacji w stosunkach międzygeneracyjnych wywołuje głównie dominacja ekonomicznego punktu widzenia w dyskusji. Zgodnie z nim rozpatruje się zjawisko starzenia się społeczeństwa przede wszystkim w perspektywie kosztów i rosnących obciążeń finansowych oraz kryzysu systemu emerytalnego. W ostatnich latach

pojawiło się w Niemczech wiele publikacji przyjmujących ekonomiczny punkt widzenia i prognozujących na tym tle ostry konflikt pokoleń. Kreślone w nich są wizje wojny pokoleń, pisze się o tykającej już bombie zegarowej i o tym, iż starsze pokolenie zaprzepaściło szanse na przyszłość swoich dzieci lub że żyje na koszt młodego (zob. Opaschowski 2004, s. 15–19). Ale jak uważają badacze, o wojnie pokoleń nie ma mowy i to głównie media przyczyniają się do kreowania dramatycznego obrazu, niemającego wiele wspólnego z rzeczywistością (Szydlik 2002). Trudno jednak nie uznać, że przedstawiane w ten sposób konsekwencje przeobrażeń demograficznych antagonizują pokolenia i mogą niekorzystnie wpływać na wzajemne relacje.

Solidarność pokoleń podstawą dobrych relacji międzygeneracyjnych

Niemal powszechnie uważa się, że warunkiem dobrych relacji międzygeneracyjnych jest uznanie dla solidarności ponadpokoleniowej. Relacje między pokoleniami, zarówno w wymiarze mikro, jak i makro rozpatrywane są najczęściej właśnie z perspektywy solidarności. Ujmowane są one w sposób normatywny, zgodnie z założeniem, że solidarność jest wartością przynależącą do sfery moralnej, uznana społecznie normą. Definiując solidarność akcentuje się poczucie/świadomość wspólnoty, jedności, więzi, poczucie „my”, взгляд na innych oraz stawianie dobra wspólnoty ponad interesy indywidualne, partykularne. Kurt Lüschner i Ludwig Liegle, zajmujący się problematyką relacji międzypokoleniowych w rodzinie i społeczeństwie, podają, iż w szerokim ujęciu „solidarność” oznacza więź społeczną. *Zgodnie z takim rozumieniem rozwój i istnienie społeczeństw, państw, organizacji i grup, a także rodziny zależy od tego, czy ludzie mają poczucie względnie świadomość przynależności do wspólnoty* (Lüschner, Liegle 2003, s. 264). Podobnie ujmuje problem polska autorka, Stanisława Bukowicka: *Solidarność to więzy społeczne wzmacniające poczucie łączności, wspólnoty, to jedność woli, pragnień i czynów* (2009, s. 1). Istotne jest tutaj, że wraz z poczuciem wspólnoty musi zrodzić się przekonanie, iż jej interesy są nadrzędne, zaś indywidualne cele pozostają na dalszym planie. Wyłączna koncentracja na prywatnych interesach uchodzi za sprzeczną z zasadami społecznymi. Małgorzata Bogaczyk formułuje tę zasadę następująco: *Solidarność zakłada zatem istnienie pewnego my, którego interesy i potrzeby mogą być w danej sytuacji rozpatrywane jako ważniejsze niż interesy pewnego ja* (2009, s. 2).

Solidarność pomiędzy pokoleniami oznacza wzajemne świadczenia i wsparcie, więc nie zawsze polega na dobrowolności, lecz związane są z nią naciski normatywne i przymus prawny (Bloome i in. 2008, s. 29). Dotyczy ona różnych obszarów życia i porządku społecznego. Odnosi się po pierwsze do dystrybucji, chodzi tu na przykład o podział dóbr i przychodów, wolnego czasu, możliwości konsumpcji, możliwości awansu, symboli statusu, socjalnego zabezpieczenia. Kolejny obszar to partycypacja, a więc uczestnictwo w demokra-

tycznym podejmowaniu decyzji oraz w kontroli władzy. Solidarność pokoleń powinna mieć również miejsce w sferze wychowania i integracji społeczno-kulturowej młodych, także w przygotowywaniu do obowiązków wobec starszych ludzi. Solidarność pokoleń to postulat, a nie precyzyjny program radzenia sobie z wymienionymi problemami, uważa Detlef Grieswelle (2000, s. 217).

Na płaszczyźnie mikro relacji międzypokoleniowych, w rodzinie, jak wskazują badania Marca Szydlika (2000), solidarność jest silna. Rodzina solidarność pokoleniowa traktowana jest tutaj jako relacje wymiany między generacjami. Według tego autora ma ona trzy wymiary. Po pierwsze jest to solidarność funkcjonalna obejmująca wsparcie materialne i instrumentalne. Po drugie – afektywna, która odnosi się do poczucia przynależenia do siebie i związku. A trzeci wymiar dotyczy kontaktów i wspólnych działań (Szydlik 2000, s. 38).

Silna solidarność rodzinna nie musi jednak przekładać się na solidarne stosunki międzypokoleniowe w społeczeństwie, choć wśród badaczy brak jednoznaczności na temat związku płaszczyzny mikro i makro. Autorzy raportu na temat przemian demograficznych i ich konsekwencji, wykonanego na zlecenie Niemieckiego Bundestagu (Schlussbericht der Enquête-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaften den Einzelnen und die Politik“), powołując się na poglądy naukowców wskazują, iż z jednej strony można wyróżnić stanowisko zakładające istnienie mechanizmu wzajemnego pozytywnego wzmacniania na obu płaszczyznach. Zgodnie z nim solidarność na płaszczyźnie mikro, w rodzinie, warunkuje wytworzenie się solidarystycznej orientacji w odniesieniu do stosunków pokoleniowych, a zatem na płaszczyźnie makro. To wzmacnianie pozytywne jest dwukierunkowe, zatem i od stabilności społecznej umowy pokoleń zależy solidarność na co dzień między generacjami (zob. Naegle, Schmidt 1998, s. 117.) Zaś opozycyjne stanowisko głosi, że do konfliktu między pokoleniami w wymiarze społecznym może dojść także, gdy relacje międzygeneracyjne w rodzinie są dobre. A z drugiej strony niesprawiedliwe stosunki międzypokoleniowe w społeczeństwie nie muszą negatywnie wpływać na płaszczyznę mikro (Bertram 2006, s. 253).

Zarówno w wymiarze mikro, jak i makro relacje między generacjami są głównie ujmowane z perspektywy solidarności. Jest to także model wspierany politycznie i popierany społecznie. Ale w literaturze przedmiotu obecny jest także pogląd, że bardziej zasadnicza dla relacji między pokoleniami jest ambiwalencja. Takie podejście akcentuje mieszanie się pozytywnych i negatywnych aspektów w relacjach między pokoleniami. Ambiwalencja oznacza, że istnieje tu pewne pole napięcia pomiędzy opozycjami, że jednocześnie występują w relacjach międzygeneracyjnych przeciwstawne, sprzeczne uczucia, myśli, motywacje, działania (Lüschnier, Liege 2003, s. 285–306). Jak uważa Kurt Lüschnier w określonym momencie albo w jakimś przedziale czasu konflikty i przeciwieństwa są uznawane za zasadniczo nieusuwalne i nierozwiązywalne (2000, s. 144). Zgodnie z takim rozumieniem ambiwalencja charakteryzuje

zarówno kontakty między pokoleniami w rodzinie, jak i stosunki w społeczeństwie. Zarówno na płaszczyźnie mikro, jak i makro dla intergeneracyjnych relacji charakterystyczne jest jednocześnie występowanie różnicy i podobieństwa, bliskości i dystansu, zależności i dążenia do autonomii itd. (Lüschner 2000, s. 149). Jak dowodzi Marc Szydlik (2000, s. 41), odwołując się do poglądów K. Lüschnera, solidarność i ambiwalencja nie są opozycyjnymi formami relacji międzygeneracyjnych. Solidarność nie jest jednoznaczna z harmonią. Relacjom międzygeneracyjnym właściwe są konflikty, sprzeczności, dylematy, nierozwiązywalna ambiwalencja, a solidarność może być skutkiem konstruktywnego radzenia sobie z ambiwalencją. Dlatego kształtowanie relacji międzypokoleniowych wymaga umiejętności radzenia sobie z ambiwalencją.

Edukacja międzygeneracyjna, podejmując misję zbliżania do siebie pokoleń i kształtowania relacji pomiędzy nimi w duchu solidarności opiera się na przekonaniu, że istnieje związek pomiędzy dobrymi relacjami na płaszczyźnie mikro a stosunkami na płaszczyźnie makro. Propaguje się zatem edukacyjne spotkania pokoleniowe, w których przedstawiciel różnych generacji mają okazję do poznania siebie, współdziałania, nawiązywania kontaktów, tworzenia bliskich więzi, przełamywania dystansu i budowania pozytywnych relacji, a także do zmierzenia się z różnicą międzygeneracyjną. Te odbywające się na płaszczyźnie osobistych, bezpośrednich bliskich kontaktów spotkania pokoleń mają mieć przełożenie na szersze stosunki w społeczeństwie i kształtować je zgodnie z solidarystyczną orientacją.

Jednak wbrew eksponowanemu obrazowi wyłaniającemu się w licznych opracowaniach propagujących edukację międzypokoleniową oraz na portalach internetowych związanych z tą ideą, upowszechniających niezliczone przykłady „dobrych praktyk”, edukacyjne spotkania międzypokoleniowe nie są wolne od konfliktu, gdyż, zgodnie z koncepcją ambiwalencji, autentyczne kontakty międzypokoleniowe nie mogą być od niego wolne. Dominująca perspektywa, z której ujmuje się zadania edukacji międzypokoleniowej to solidarność pokoleń. Świadomość ambiwalencji w relacjach międzypokoleniowych jest obecna w opracowaniach na ten temat, ale wśród licznych zadań, które przypisuje się jej nie pojawia się założenie przygotowania do radzenia sobie z ambiwalencją. Powyższe rozważania skłaniają więc do pytań: Jak radzić sobie z ambiwalencją ujawnianą trakcie spotkań międzypokoleniowych? Jak radzić z nią mają sobie uczestnicy i realizatorzy edukacji międzygeneracyjnej? Jak przygotować ludzi do konstruktywnego radzenia sobie z nią w codzienności? Jak osiągnąć solidarność zmagając się z ambiwalencją? Na obecnym etapie rozwoju koncepcji edukacji międzygeneracyjnej pytania te pozostają bez jasnej odpowiedzi, ale od nich zależeć będzie skuteczność tej edukacji.

Recenzentka: Renata Góralska

Bibliografia

Bertram H. (2006), Generationenkonflikt oder Generationensolidarität? [w:] Demografischer Wandel. Die Stadt, die Frauen und die Zukunft, Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, s. 245–254.

Blome A., Keck W., Alber J. (2008), Generationenbeziehungen in Wohlfahrtsstaat: Lebensbedingungen und Einstellungen von Altersgruppen im internationalen Vergleich, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.

Franz J. (2009), Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann, Bielefeld.

Franz J., Frieters N., Scheunpflug A., Tolksdorf M., Antz E.M. (2009), Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld [tłumaczenie: S. Słowińska].

Grieswelle D. (2000), Politische Rhetorik. Macht der Rede, öffentliche Legitimation, Stiftung und Konsens, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

Lüscher K., Liegle L. (2003), Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz [tłumaczenie: S. Słowińska].

Lüschner K. (2000), Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese, [w:] Kohli M., Szydlik M. (red.), Generationen in Familie und Gesellschaft, Leske + Budrich Verlag, Opladen, s. 135–148.

Marquardt M., Schabacker-Bock M., Stadelhofer C. (2008), Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationaler Lernprojekte, Juventa Verlag, Weinheim u. München.

Naegele G., Schmidt W. (1998), Anmerkungen zur Zukunft der Generationenbeziehungen, [w:] Veelken L., Göschen E., Pfaff M. (red.), Jung und Alt: Beiträge und Perspektiven zu intergenerationalen Beziehungen, Vincentz Verlag Hannover, s. 89–122.

Opaschowski H.W. (2004), Der Generationenpakt. Das soziale Netz der Zukunft, Primus Verlag, Darmstadt.

Sackmann R. (2004), Institutionalistische Generationanalyse sozialer Ungleichheit, [w:] Szydlik M. (red.), Generationen und Ungleichheit, Leske+Budrich, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, s. 25–48.

Schlimbach T. (2008), Generationen im Dialog. Intergenerationelle Projektarbeit, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

Schnell R., Hill P., Esser E. (1993), Methoden der empirischen Sozialforschung, Oldenburg Verlag, München.

Seidel E., Siebert H. (1990), Seniorinnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudium an der Universität Hannover, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung, Hannover.

Steinhoff B. (1998), Intergenerationelles Lernen im Studium – Probleme und Konsequenzen aus allgemeinbildender Sicht, [w:] Veelken L., Gösken E., Pfaff M. (red.), Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen, Vinzentz Verlag, Hannover, s.153–166, [tłumaczenie: S. Słowińska]

Szydlik M. (2000), Lebenslange Solidarität? Generationenbeziehungen zwischen erwachsenen Kindern und Eltern, Leske + Budrich Verlag, Opladen.

Szydlik M. (2004), Zum Zusammenhang von Generationen und Ungleichheit, [w:] Szydlik M. (red.), Generationen und Ungleichheit, Leske + Budrich Verlag u. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, s. 7–24.

Netografia

Małgorzata Bogaczyk (2009), *Obligatio in solidum? W poszukiwaniu znaczenia solidarności społecznej*, dostępny na: <http://www.erazm.edu.pl>, (otwarty 27.12.2010).

Stanisława Bukowicka (2009), *Solidarność społeczna – społeczeństwo solidarne*, dostępny na: <http://www.erazm.edu.pl>, (otwarty 27.12.2010).

Andreas Meese (2005), *Lernen im Austausch der Generationen*, dostępny na: <http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf> (otwarty 27.05.2010).

Heike Neidhardt (2008), *Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen... Altersintegrative Erwachsenenbildung*, dostępny na: <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf>, (otwarty 14.05.2010) [tłumaczenie: S. Słowińska].

Marc Szydlik (2002), *Nicht weit vom Stamm*, dostępny na: http://www.zeit.de/2002/27/Nicht_weit_vom_Stamm, (otwarty 29.01.2010).

Schlussbericht der Enquêtékommision „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaften den Einzelnen und die Politik“ (2002), dostępny na <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/088/1408800.pdf> (otwarty 28.12.2010).

Summary

Solidarity idea in the intergenerational education concept in Germany

Key words: intergenerational education; demographic change; intergenerational relations; intergenerational solidarity; ambivalence

The aim of this article is to present the concept of intergenerational education in Germany in the context of the solidarity idea. As challenge for intergenerational education the authoress describes the demographic change in Germany and their consequences for intergenerational relationships. So one of the main aims of the intergenerational education is to build positive relationships between different generations. The intergenerational relationships are describes in the article both in the micro dimension (family) and in the macro dimension

(society). Then the authoress presents the idea of solidarity, which is the base of the intergenerational education concept. In conclusion she underlines, that for intergenerational relationships is ambivalence typical and the building of positive relations between generations requires to manage with ambivalence. Solidarity can be an effect of constructive managing with ambivalence in intergenerational relations.

AUTOEDUKACJA W REFLEKSJI CZESKICH I SŁOWACKICH PEDAGOGÓW I ANDRAGOGÓW

Wydaje się, że edukację w dwudziestym pierwszym wieku będzie charakteryzował przede wszystkim rozwój aktywności samokształceniowej dorosłych, związanej zwłaszcza ze sferą rozwoju osobistego. Współczesność stawia bowiem przed dorosłymi wymóg ustawicznej „pracy nad samym sobą“, w programie której oprócz zaspokojenia własnych potrzeb, celem jest również stabilizacja, odpowiedzialność za samego siebie i innych, a także dążenie do pogłębiania wiedzy. Dokładniej wyzwania te są ujęte w europejskiej strategii kształcenia ustawicznego i charakteryzowane jako: „wszelkie formy celowego kształcenia się, działania mające na celu poprawę jakości, wiedzy, umiejętności i kompetencji (Memorandum 2000, s. 5).

Czeski teolog, socjolog oraz filozof – profesor Tomáš Halík, znany również polskim czytelnikom, poinformował mnie w osobistej relacji, iż jego zdaniem: „Życie jest darem, a zarazem zadaniem, a jednym z najważniejszych jego zadań jest rozwój własnych umiejętności poprzez kształcenie ustawiczne. Jest to podstawowe zadanie człowieka dorosłego, gwarantujące mu utrzymanie się w skomplikowanym świecie, godne życie na poziomie porównywalnym z poziomem życia społeczeństwa, którego jest częścią. Budowanie oraz utrzymanie demokracji zakłada bowiem kształcenie ludzi – może ono być także przygodą pozwalającą spojrzeć na świat „innymi oczami“ i wzbogacić osobiste doświadczenie oraz umiejętności“ (Halík, 2010).

Z kolei Milada Rabušicová trafnie zauważa, iż „kształcenie ustawiczne wywodzi się z założenia, że człowiek potrafi kierować swym kształceniem i sam będzie aktywnie wyszukiwał sytuacje umożliwiające podnoszenia własnych kwalifikacji przez całe życie. Kładzie nacisk na wolność, elastyczność i planowanie własnego rozwoju, które poprowadzą go do indywidualnego postrzegania jakości życia (spełnienie własnych marzeń, osiągnięcia osobistej satysfakcji, itp.)” (Rabušicová 2006, s. 17).

Kapitałem każdego społeczeństwa są ludzie, ich edukacja, pragnienia, potrzeby i zainteresowania w zakresie kształcenia ustawicznego. Nauka trwa przez całe życie człowieka i ma pomóc mu w osiągnięciu nie tylko wykształcenia, ale przede wszystkim służyć pomocą w odnalezieniu przez niego sensu życia i własnego miejsca na ziemi, dlatego najlepszą motywacją do samokształcenia jest aktywność edukacyjna powodowana własnymi zainteresowaniami,

pragnieniami i potrzebami (Pavlů 2002, s. 16–22). Warto zadać sobie pytanie, czy w tak rozumianej idei kształcenia ustawicznego mieści się aktywny udział procesów samokształceniowych, autoedukacji.

Na wstępie warto wyjaśnić pojęcie „autoedukacji”. Na przykład według Instytutu Czeskiej Akademii Nauk i Instytutu Językoznawstwa Słowackiej Akademii Nauk: „Istniejące słowniki językowe oraz podręczniki nie pozwalają na jednoznaczne usankcjonowanie tego słowa jako termin funkcjonującego samodzielnie w praktyce. Dotychczasowa praktyka nie pozwala na spójną interpretację. Jak na razie można powiedzieć jedynie, że „autoedukacja” jest terminem faktycznie funkcjonującym zamiennie. Synonimem m.in. takich działań, jak „samostudiowanie” czy „samokształcenie”. Jedynie, co współcześnie wyróżnia termin „autoedukacja”, to zawarty w jego treści stopień intelektualizacji. To także można uznać za pewną wartość. Wyształcony użytkownik języka intuicyjnie zrozumie znaczenia słowa bez definicji. Przykładem jest znaczenie słowa „edukacja”. W języku czeskim termin ten jest już od dawna wykorzystywany i to w różnych znaczeniach: „edukacja”, „edukowanie”, co pozwala żywić nadzieję, że przed „autoedukacją” także zostaną otworzone drzwi (Ústav pro jazyk český AV ČR, 2008).

„Pojęcie autoedukacja nie ma w języku słowackim wyczerpującego, leksykalnego opracowania. Brakuje go również zarówno w słowniku języka słowackiego, jak i słowniku wyrazów obcych. W wymienionych źródłach można jedynie znaleźć wyjaśnienie terminu „edukacja” w znaczeniu „wychowania i kształcenia”; kiedy w okresie renesansu zaczęto używać tego terminu, duże znaczenie miał język angielski i jego międzynarodowy wymiar, ale współcześnie „...można analogicznie utworzyć słowo autoedukacja w znaczeniu samokształcenia. W czasach współczesnych, kiedy osoby, które się same kształcą, określa się mianem takim, jak np. samouk, ekwiwalenty tego terminu byłyby pożądane” (SAV, 2008). Obecnie większość czeskich i słowackich autorów pojęcie samokształcenia zgodnie łączy z pojęciem samowykształcenia.

O autoedukacji nie można powiedzieć, że jest bezpośrednio związana z doświadczeniami edukacyjnymi w wcześniejszych formach szkolnych. Można powiedzieć, że nieliczne osoby, które spotkały na swojej drodze edukacyjnej pedagoga, który akceptował ich indywidualny system kształcenia miały szczęście. Sytuacja taka powodowała, że mogli doświadczać sytuacji, w której do ich możliwości dobrano adekwatną metodę kształcenia i tym samym wykształcono nawyki samodzielnego systemu uczenia się i pracy – tak zdobyte dobre nawyki stały się główną podstawą autoedukacji. Dorośli, którzy mają takie doświadczenie z lat edukacji młodzieżowej, np. doświadczenie w łączeniu rzeczy prostych i wykorzystywaniu ich do określonych celów, nauczyli się także jako dorośli wykorzystywać w praktyce nabyte nawyki. Współcześnie taka postawa może wyrażać się w nawyku wykorzystywania różnych źródeł informacji (np. literatury, mediów, internetu). Wyształcona w ten sposób jednostka ma doświadczenie w samokształceniu, które praktycznie trwa całe życie.

Samokształcenie i samowykształcenie (autoedukacja) to proces, który trwa przez całe życie każdego człowieka. Po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychologicznej i społecznej staje się nawykiem towarzyszącym całej edukacyjnej biografii. Z kolei biografia, której elementem jest autoedukacja powstaje w związku ze środowiskiem człowieka, w którym człowiek dorasta, żyje i pracuje. Ma na to również wpływ sytuacja społeczna, status, motywacja oraz chęć poznania samego siebie i samorealizacji.

Czeski andragog Milan Beneš zwraca uwagę, że indywidualizm drogi życia z jednej strony otwiera nam przestrzeń „...do mobilizacji i elastyczności, kreatywności oraz spontaniczności“ (Beneš 2003, s. 87), ale Milada Rabušicová dodaje, że „wykorzystywanie wolności i własnej woli oznacza obecnie ogromny nacisk na człowieka w rozumieniu „wzięcia“ przez człowieka odpowiedzialności za własne decyzje, a zatem również stracenia stabilności i przynależności do społeczeństwa. Prawo do skutecznego zarządzania własnym życiem ma coraz bardziej zindywidualizowany wymiar, co ostatecznie doprowadza do zwiększonego zapotrzebowania dorosłych na naukę własną (Rabušicová 2006, s. 24).

W interpretacji Jana Amosa Komeńskiego uczenie się oznacza „kroczenie do poznania rzeczy nieznanych poprzez rzeczy znane“. Pojmowanie autoedukacji jako czegoś, czego chce się uczyć/nauczać, coś potrzebnego, wzbogacającego“. Komeński podkreślał, że stan taki to „coś godnego podziwu“, a następnie wyjaśniał później, że „ten podziw zażegna chęć, chęć pożądaną, a pożądanie jest ciężką pracą“ (Komenský 1946, s. 23–31).

Jiri Stoffa pojęcie edukacji charakteryzuje jako zestaw planowanych działań mających na celu kształtowanie charakteru każdego człowieka. Działania społecznie pożądanych zgodnie z filozofią wychowania. Autor postuluje, że aby uzyskać zamierzony cel, trzeba: kierować wychowaniem człowieka, kierować jego procesem kształcenia i uczenia się, szkoleniami i pozostałymi działaniami. Działania takie podejmuje się według kryteriów (np. wieku, czasu, kierunku edukacji czy sposobu jego realizacji). Istnieje jednak możliwość klasyfikowania aktywności człowieka według wielu innych kryteriów. Kiedy na przykład zastosujemy kryterium „wyboru treści kształcenia“, to istnieje możliwość wytworzenia samokształcenia; samokształcenia – rozumianego jako autoedukacja (Stoffa, s. 342–350).

Z kolei pojęcie autoedukacji Rudolf Kohoutek wyjaśnia jako samokształcenie i samorealizację (Kohoutek, 2010).

Samokształcenie (kształcenie „samego siebie“) scharakteryzował Zdeněk Palán jako „spontaniczne kształcenie – zdobywanie umiejętności i doświadczenia w sposób nieformalny, z wykorzystaniem różnych źródeł. Działalność ta podejmowana jest na podstawie własnych wewnętrznych potrzeb; większość z nich powstaje w związku z wykonywaną pracą lub pod wpływem osobistych zainteresowań (hobby, preferencje osobiste). Cel i sposób samokształcenia samego siebie jest wtedy szczególnym rodzajem motywacji“ (Palán 2002, s. 81).

W procesie kształcenia dorosły jest zarazem podmiotem autoedukacji, ale również przedmiotem kształcenia. Ludvík Eger przypomina, że to kształcenie „... jest częściowo powiązane z samowychowaniem. Z jednej strony uważamy, że własne doświadczenie to właśnie samokształcenie, a z drugiej, kiedy odnieśliśmy tę refleksję do efektów naszych dotychczasowych działań, które zostały osiągnięte poprzez samokształcenie, to rozumiemy je jako wiedzę, umiejętności, doświadczenie i motywację“. Ten sam autor jako doświadczony andragog dodaje jeszcze, że bez samokształcenia nie można osiągnąć „...sukcesów w osobistym rozwoju“ (Eger 2005, s. 57).

Štefan Švec w swoim angielsko-słowackim słowniku terminów pedagogicznych i andragogicznych hasło *self – instruction* przedstawia jako pojęcie tożsame z samokształceniem, samorealizacją (kształceniem samego siebie). Rozumie przez to metody i style uczenia się osób bez pomocy lub interwencji wychowawcy (Švec 2010, s. 125).

Z kolei Josef Malach stwierdza, że wszelkie wysiłki wychowawcze miałyby „...prowadzić do samokształcenia“, które uważa za „... największy stopień wychowawczy“. W szerszej formule charakteryzuje samokształcenie jako systematyczne i konsekwentne działania podejmowane przez człowieka na potrzeby własne i skierowane na rozwój samego siebie w określonym celu. W tym procesie dorosły wykorzystuje zarówno własne doświadczenia, jak i te, które są przejęte od innych ...“ (Malach 2005, s. 43, 85, 90).

Bohumír Blížkovský system edukacji interpretuje z kolei jako rozwiązanie, w wyniku którego możliwy jest każdy sposób formowania człowieka. Opracowuje również jego model. Określa również jego najważniejsze elementy, do których zalicza:

- 1) system wychowawczy i jego intytucje (tj. wychowanie rodzinne, społeczeństwo, samowychowywanie);
- 2) treści wychowawcze (tj. praktyczne i teoretyczne treści nauczania, treści pozaedukacyjne, wychowanie w rodzinie oraz treści samokształceniowe);
- 3) metody edukacji (Blížkovský, 1992).

Ján Perhács, opisując zdolności do samokształcenia zwraca uwagę, że rozwijają się one podczas procesu kształcenia, rozwijają się od nieświadomych poprzez świadome formy działań, aż po świadome systemy samokształcenia i samoformowania (Perhács, 1992).

Emilia Fulková, samokształcenie (autoedukację, autodydaktykę, samouczenie) rozumie jako specyficzny rodzaj edukacji. Podczas powstawania tego procesu i jego realizacji w jednej osobie łączą się funkcje edukatora i edukowanego (edukanta). Osobnik staje się inicjatorem i realizatorem systemu kształcenia. Sam go w sobie dokonuje, planuje, zabezpiecza, ocenia i wzbogaca. Staje się sam dla siebie pedagogiem i wychowawcą (Fulková, 2008).

Czescy autorzy, tacy jak J. Průchou, E. Walterovou i J. Marešem, posługują się porównywalnymi definicjami, w których samokształcenie rozumieją jako kształcenie, w którym dorosły przeważnie sam sobie wyznacza cel edukacji,

wybiera przedmiot studiów, metodę uczenia się, a także motywuje samego siebie. Sam zarządza oraz kontroluje wykonanie wyznaczonego sobie zadania, jego jakość, a także podejmuje decyzję, czy dane działanie będzie służyło jego rozwojowi (Průcha i inni, 1995).

Bardzo istotną właściwość zauważył Kohoutek, który stwierdził, że „... efektywność autoedukacji zależy od konstrukcji psychiki poszczególnych dorosłych. W szczególności od poziomu intelektu dorosłego i umiejętności podejmowania zarówno działania dobrowolnego, jak i celowego“ (Kohoutek, 2010a).

Analiza różnorodnych poglądów na samokształcenie dorosłych przeprowadzona przez przywoływaną wcześniej Fulková doprowadza autorkę do przekonania, że autoedukacja „... jest to w pełni świadoma czynność dorosłego człowieka z wysoką samoaktywizacją, która pod wpływem określonych czynników wychowawczych przejawia się jako świadoma potrzeba innowacji, rozwoju własnej osobowości, zwiększenia swoich możliwości. Realizowana według własnych możliwości, ale również zharmonizowana z pewnymi trudnościami, jakie dorosły może napotykać w trakcie swojego dalszego rozwoju. Mająca na celu osiągnięcie optymalnego poziomu rozwoju wybranych stron osobowości i przygotowanie dorosłego do wykonywania głównych zadań z różnych obszarów życia“ (Fulková 2010, s. 2).

W Słowacji celom, jakie można realizować poprzez samokształcenie przyrzeli się tacy pedagodzy, jak Jozef Daniel i Jozef Kuric. Daniel cele samokształcenia dzieli na:

1. Specyficzne i indywidualne;
2. Rozwijające pozytywne właściwości;
3. Służące realizacji ideałów i modeli samokształceniowych;
4. Realizacji stylu życia i samowychowaniu (Daniel, 1994, s. 109).

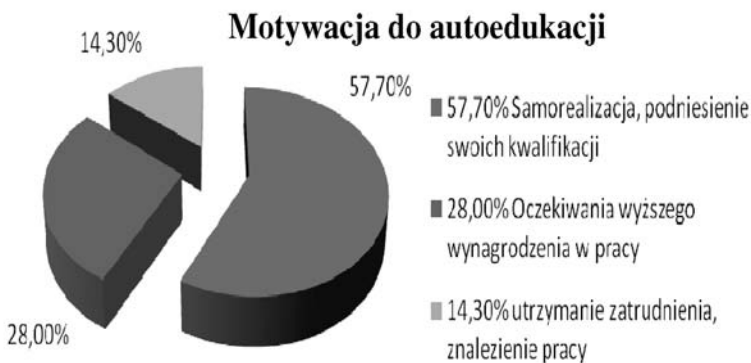
Z kolei Kuric nadmienia, że cele samokształcenia pozwalają:

1. Uzyskać jak najwięcej wiedzy na temat człowieka, jego problemów, na podstawie których można rozwijać jego samokształcenie;
2. Poznać nieznaną rzeczywistość i zjawiska na świecie;
3. Zdobyć wiedzę, rozwijać i pogłębiać swoje zainteresowania;
4. W dziedzinie swojej pracy zawodowej zdobyć jak najwięcej informacji z danego obszaru;
5. Uczyc się samodzielności w myśleniu, działaniu;
6. Poprawić sprawność myśli, wyobraźni, pamięci, uwagi i innych procesów poznawczych u człowieka;
7. Zdobyć umiejętności w efektywnym rozwiązywaniu problemów codziennego życia (Kuric, 1966).

Zgadzam się z poglądem Vladimíra Jůvy, że warunkiem lepszego samokształcenia jest wewnętrzna motywacja, potrzeby własne i zainteresowania osobiste. Jednak dorosły w większości jest motywowany przez szkołę, pracę, społeczność, w której żyje, wpływ opinii publicznej, a więc generalnie wzoruje

się na innych. Zmiana w tym zakresie mogłaby doprowadzić dorosłego do rozbudzenia zainteresowań filozoficznych, naukowych, technicznych, pracowniczych, kulturowych, sportowych czy wielu innych (Jůva 1997, s. 102). Należy pamiętać, że motywacja może doprowadzać do doskonalenia umiejętności oraz efektywniejszego wykorzystywania posiadanego doświadczeniu w celu rozwoju czy uzupełnienia swych kwalifikacji bądź też wzbogacenia wiedzy, lepszego rozumienia własnej sytuacji życiowej czy wymagań stanowiska pracy. Może powodować ponawianie prób dołączenia do grupy ludzi, do których chcemy aspirować, stanowić inspirację. Potrzeba doskonalenia wypływa z rozwoju wiedzy i technik, zmian technologicznych oraz z poczucia pragnienia zdobycia wiedzy.

Aby móc zweryfikować w ten sposób rozumianą motywację do autoedukacji, przeprowadziłem w grudniu 2010 roku, w Wodzisławiu Śląskim, Wydziale Zamiejscowym Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, ankietę. Udział w badaniu wzięły 54 osoby – 17 polskich i 37 czeskich studentów studiów licencjackich. W badaniu wzięło udział 31 mężczyzn i 23 kobiety. Najmłodszy mężczyzna miał 19 lat. Najstarszy miał 50 lat i był z Czech. Średni wiek ankietowanych to 30,7 lat. Trzeba jednak zaznaczyć, iż studenci z Polski są około 10 lat młodszy od studentów czeskich (25,9 lat w porównaniu z czeskimi studentami, ze średnim wiekiem 35,5 lat Czesi). Jako motywację do autoedukacji na pierwszym miejscu badani wskazywali potrzebę samorealizacji i podwyższenie swoich kwalifikacji – 44,2% wszystkich wyborów. Co trzeci i czwarty ankietowany wskazał, że oczekuje podwyższenia swoich zarobków (28%), a 14,3% ankietowanych wskazało motywy związane z utrzymaniem swojego stanowiska pracy (takie motywy wskazali wyłącznie czescy studenci), bądź znalezienia lepszej pracy (takie motywy wskazali jedynie polscy studenci) (Pavlů, 2010).



Wykres 1. Motywacja do autoedukacji

Źródło: badania w ramach seminarium licencjackiego pod kierunkiem autora artykułu.

Próbując podsumowywać można stwierdzić, że autoedukacja jest postrzegana jako potrzeba człowieka, przy czym u niektórych dorosłych jest ona stałą potrzebą życiową, nawet stylem życia, która określa jego indywidualność.

Autoedukacja ma miejsce zawsze w konkretnym czasie życia, a także w konkretnym środowisku – społeczeństwie ludzi, w którym żyjemy, pracujemy. Przejawia się ona również w codziennych związkach i komunikacji z ludźmi i między ludźmi. Staje się ważną formą kształcenia, niezbędną przy wspieraniu dążeń człowieka do lepszego życia. Autoedukacja jako jedna z dziedzin kształcenia, doprowadza u edukanta do rozwoju jego kluczowych kompetencji. Umożliwia mu osobisty rozwój, pewniejszy status w społeczeństwie i lepszą pozycję w życiu towarzyskim. Wszechstronna aktywność samokształcenia to także wymarzone stanowisko pracy i satysfakcjonujące życie. Najcenniejszą jednak nauką, jaka płynie z autoedukacji to zbudowany kapitał, który nie podlega negocjacom.

Na zakończenie chciałbym zaproponować własną definicję autoedukacji: „Autoedukacja jest to forma samokształcenia i samowychowania zmotywowanego wewnątrznie człowieka, w której cel, treści, metody, warunki i środowisko określa on sam“. Taka edukacyjna i twórcza aktywność, płynąca z własnej chęci czy pragnienia prowadzi do pogłębienia i rozbudowy istniejących już umiejętności, wiedzy a także rozbudowy wiedzy zawodowej bądź zdobycia całkiem nowych doświadczeń dla poprawienia swojego codziennego życia i funkcjonowania w społeczeństwie.

Autoedukacja odbywa się więc na różnorodnych obszarach życia człowieka, skierowana jest jednak przede wszystkim na własne kształcenie i samowychowanie, co ma podkreślać jego indywidualność i rozwój osobisty. Wskaźnik efektywności jest zależny od poziomu edukanta oraz niezależności i spójności jego celów, a także potrzeby samokontroli i samooceny.

W przypadku optymalnego układu wszystkich czynników można założyć, iż w wyniku procesu autoedukacji edukowany może stać się edukatorem lub poprzez osobisty przykład motywować innych do samokształcenia.

Bibliografia

- Beneš M., *Andragogika*. Eurolex Bohemia, Praha 2003.
Blížkovský B., Systémová pedagogika. Amosium servis, Ostrava 1992.
Daniel J., *Kapitoly zo všeobecnej psychologie*. VŠPg, Nitra 1994.
Eger L., *Technologie vzdělávání dospělých*. Západočeská univerzita v Plzni. Plzeň 2005.
Fulková E., *Všeobecná didaktika I*. Infopress, Bratislava 2008.
Halík T., *Osobní sdělení* (wypowiedź dla autora artykułu) z dnia 4.10.2010 – Praha, 2010.
Jůva V.sen. & jun.: *Úvod do pedagogiky*. Paido, Brno 1997.

Kohoutek R., Osobní sdělení (wypowiedź dla autora artykułu) z dnia 30.11.2010. Brno 2010a.

Komenský J.A., Didaktika analytická. /Překlad z latinského jazyka Helena Businská/. Edice Ozvěny, sv. 1. Samcovo knihkupectví v Praze II. Praha 1946.

Kuric J., O sebvýchově mladého člověka. SPN. Bratislava 1966.

Malach J., Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Studijní opora (s. 43, 85, 90). Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta – Centrum dalšího vzdělávání-Edice: Mimořádné formy studia, číslo: 51. Ostrava 2005.

Memorandum o celoživotním učení. MŠMT. Praha 2000.

Palán Z., Lidské zdroje-výkladový slovník. Academia. Praha 2002.

Perhács J., Teória školskej výchovy a vzdelávania dospelých. Univerzita Komenského, Bratislava 1992.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995.

Pavlů J., Práce k rigoróznímu řízení – FF Univerzita Karlova, Praha 2002.

Pavlů J., Badania w ramach seminarium licencjackiego 18.12.2010. Wodzisław Śląski 2010.

SAV – Slovenská akadémia vied, jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, Bratislava - jp-1381/08 ze dne 17. 9. 2008. Bratislava 2008.

Ústav pro jazyk český AV ČR, oddělení jazykové kultury – jazyková poradna, ze dne 17.8.2008. Praha 2008.

Netografia

Fulková Emília: <http://www.siov.sk/sccf/Data/Prispevky/Fulkova.doc> [19.11.2010].

Kohoutek Rudolf: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/auto-edukace> [19.11.2010].

Kultúra slova – jazykovedný časopis (2001, č. 6.), www.juls.savba.sk [19.11.2010].

Rabušicová Milada: Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení.

Sborník prací filozofické fakulty Brněnské Univerzity, ročník LIV řada pedagogická (U), Č. 11 Masarykova univerzita, Brno 2006.

<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/02Rabusicova%20U11.pdf> [19.11.2010].

Švec Štefan: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200501.pdf> [19.11.2010].

Summary

Consignment of pedagogy of the oppressed by Paul Freire

Key words: Banking education, pedagogy, oppression, problem-posing education, emancipation, P. Freire

In this article the author presents the content of the seminal Freire's book, *Pedagogy of the Oppressed*, which has not been yet published in Polish. The presentation of the current of Freire's thought is accompanied by the numerous quotations. In the introduction to the article, the author locates Freire's philosophy in the context of pedagogical discourses.

NARODOWY UNIWERSYTET OTWARTY IM. INDIRY GANDHI – WIODĄCA PLACÓWKA SYSTEMU EDUKACJI OTWARTEJ NA ODLEGŁOŚĆ (*OPEN DISTANCE LEARNING*¹) W INDIACH

Indie są krajem, który budzi coraz większe zainteresowanie na arenie międzynarodowej. Przyczyniają się do tego między innymi wskaźniki gospodarczo-ekonomiczne, pokazujące Indie jako drugą, zaraz po Chinach najszybciej rozwijającą się gospodarkę na kontynencie azjatyckim. Przyrost Krajowy Brutto w latach 2009–2010 wyniósł 7,44%². Indie jako jedyne państwo spośród krajów rozwijających się budują swoją państwowość, suwerenność i gospodarkę sięgając po środki demokratyczne³. Od czasu uzyskania niepodległości w 1947 roku i rozpoczęcia reform przyjęto strategię rozwoju państwa przez edukację. Obecnie szacuje się, że kraj ten pod względem potencjału intelektualnego zajmuje drugie miejsce na świecie⁴.

Mieszkańcy Indii stanowią około 17% światowej populacji⁵. Ogromny przyrost naturalny rząd postrzega jako atut i potencjał do rozwoju ekonomicznego kraju. Władze opracowały strategię przekształcenia zasobów ludzkich w bardzo dobrze wykształcone i wykwalifikowane tak zwane zasoby pracujące⁶. W ostatnich latach Indie przeznaczały na edukację średnio 3,7% budżetu rocznie⁷. Przyjęta strategia zmiany biednych warstw społecznych w klasę średnią jest jednak ogromnym wyzwaniem i wymaga zarówno nakładów finansowych, jak i podjęcia specjalnych środków, szczególnie w obszarze obecnego systemu edukacji, w tym szkolnictwa wyższego i kształcenia dorosłych. Popyt na edukację wyższą w Indiach stale wzrasta, ale wiele czynników, takich

¹ Tłum. własne.

² Ambasada Polska w Delhi <http://www.newdelhi.polemb.net/index.php?document=167>, 27.01.2001.

³ S. Tokarski, S. Bhutani, *Nowoczesne Indie – wyzwania rozwoju*, Warszawa 2007, s. 204.

⁴ Global economy, http://globaleconomy.pl/content/view/1844/27/_28.01.2011.

⁵ S. Tokarski, S. Bhutani, *Nowoczesne Indie – wyzwania rozwoju*, s. 42.

⁶ *Ibidem*, s. 42–43.

⁷ Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, http://www.wgsr.uw.edu.pl/pub/uploads/aaa83/83_Tokarski.pdf, 20.01.2011.

jak między innymi: wielkość kraju, różnorodność etniczna i kulturowa oraz struktura społeczna sprawiają, że system formalnej edukacji wyższej, nie jest skuteczny na tyle, aby dać wszystkim osobom chcącym studiować możliwość poszerzania kwalifikacji zawodowych, zdobywania dyplomów i certyfikatów, które mogłyby przyczynić się do polepszenia jakości ich życia. System edukacji wyższej jest prowadzony dla jedynie 9 milionów studentów, którzy stanowią około 7,5% wszystkich kwalifikujących się do studiowania w grupie wiekowej 17–23 lata. Rząd planuje wzrost liczby osób studiujących podczas jedenastego planu pięcioletniego w latach 2007–2012 na poziomie 15%⁸. W osiągnięciu tego celu kluczową rolę odgrywa rozwijanie przez ministerstwo edukacji systemu edukacji otwartej na odległość (*Open Dystans Learning – ODL*), realizowanego między innymi przez Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi (*Indira Gandhi National Open University – IGNOU*).

System edukacji otwartej na odległość – teoria i praktyka

Indie są jednym z wielu krajów, które w systemie kształcenia otwartego na odległość widzą możliwość rozwoju swojego społeczeństwa przez udostępnienie mu elastycznego modelu kształcenia. Problematyka ta dotyczy w dużej mierze krajów rozwijających. Rządy tych państw starają się dostosować kształcenie otwarte na odległość do własnych potrzeb.

W publikacji UNESCO *Open and Distance Learning, Trends, Policy and Strategy Considerations* możemy między innymi przeczytać, że kształcenie otwarte i edukacja na odległość stwarzają nowe podejście w temacie edukacji, ponieważ koncentrują się na otwarciu dostępu do świadczenia edukacji i szkoleń, uwalniając uczniów z uzależnienia od ograniczeń czasu i miejsca oraz oferują elastyczne możliwości uczenia się. Kształcenie otwarte i na odległość jest jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin nauki, a jego wpływ na wszystkie systemy przekazywania wiedzy został znacznie pogłębiony przez rozwój technologii informacyjnych i Internetu⁹.

Indie są ważnym członkiem międzynarodowej organizacji Commonwealth of Learning, która jest jedyną na świecie międzyrządową organizacją, zajmującą się wyłącznie wspieraniem i realizacją kształcenia na odległość oraz edukacją otwartą. Wykorzystuje ona system *Open Dystans Learning* do zwiększania zakresu, jakości i skuteczności systemów edukacji oraz szkoleń w krajach

⁸ Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi, <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/3>, 30.01.2011.

⁹ Divisions of Higher Education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>Open and dystans learning, trends, policy and strategy considerations, UNESCO 2002. s. 8.

Wspólnoty Narodów¹⁰. Commonwealth of Learning została utworzona przez Protokół Porozumienia między Rządami Państw Wspólnoty Narodów w 1988 roku, swoją siedzibę główną ma w Vancouver w Kanadzie. Jej głównym zadaniem jest wspieranie i rozwijanie wiedzy z zakresu edukacji otwartej na odległość, związanych z nią zasobów oraz technologii. Misją organizacji jest skoncentrowanie się na pomocy krajom członkowskim (w większości są to kraje rozwijające się) w poprawie dostępu do wysokiej jakości kształcenia i szkoleń. Działania organizacji skupiają się na tworzeniu materiałów instruktażowych, technologii telekomunikacyjnej, na szkoleniach i na serwisie informacyjnym. Commonwealth of Learning jest dobrowolnie finansowana przez kraje Wspólnoty Narodów i Indie są trzecim głównym dobroczyńcą po Wielkiej Brytanii i Kanadzie. Commonwealth of Learning umieściło Centrum Mediów Edukacyjnych dla Azji (*Educational Media Centre for Asia – CEMCA*¹¹) w Indiach, które są również członkiem Rady Doradczej tego organu¹².

Open Distance Learning według definicji Ministerstwa Edukacji Wyższej w Indiach, stworzonej na potrzeby indyjskiego rynku edukacji, jest systemem nauczania, w którym spotkanie bezpośrednie między uczniem i nauczycielem w tym samym miejscu i czasie nie jest wymagane. Jest to system elastyczny w odniesieniu do warunków nauczania, terminu uczenia się, jak również wobec kryteriów przyjęcia na studia¹³. System ten obejmuje wiele uczelni, takich jak Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi, stanowe uniwersytety otwarte i instytuty kursów korespondencyjnych, a także inne placówki kształcenia otwartego. Ma coraz większe znaczenie dla edukacji ustawicznej, podnoszenia kwalifikacji i jakości kształcenia w odniesieniu do uczniów zamieszkujących tereny niedostępne edukacyjnie¹⁴ i grupy ludności, które dotąd z różnych przyczyn nie miały możliwości uczenia się, jak między innymi: kobiety, osoby niepełnosprawne, ludność plemienna, najniższe kasty, tak zwani niedotykalni i wiele innych. Skala tego przedsięwzięcia jest ogromna, biorąc pod uwagę fakt, że same kasty niższe i niedotykalni to około 55% ludności Indii¹⁵.

¹⁰ Wspólnota Narodów, nazwa ang. *The Commonwealth*, do 1949 r. była to Wspólnota Brytyjska – *British Commonwealth* i Brytyjska Wspólnota Narodów – *British Commonwealth of Nations*. Jest międzynarodową organizacją zrzeszającą niepodległe kraje, z których większość była w ubiegłych wiekach częścią brytyjskiego imperium kolonialnego.

¹¹ Tłum. własne.

¹² Ministerstwo Edukacji Wyższej w Indiach <http://www.education.nic.in/dl/dl-col.asp>, 03.02.2011.

¹³ Ministerstwo Edukacji Wyższej w Indiach <http://www.education.nic.in/dl/dl.asp>, 30.01.2011.

¹⁴ Przede wszystkim są to tereny wiejskie, mieszkańcy miast z dostępem do formalnej edukacji stanowią jedynie około 300 milionów osób.

¹⁵ S. Tokarski, S. Bhutani, Nowoczesne Indie – wyzwania rozwoju, s. 44.

Nauczanie otwarte w Indiach ma między innymi za zadanie usunięcie barier w dostępie do kształcenia, takich jak: brak informacji o możliwościach kształcenia, brak możliwości wyboru interesującego kierunku, niedostosowanie metod uczenia do indywidualnych potrzeb studentów, niespełnienie wstępnych wymagań kwalifikacyjnych, a także bariery czasu, miejsca, kosztów, obaw wynikających z wcześniejszych niepowodzeń szkolnych oraz z sytuacji rodzinnej lub niepełnosprawności. Zadaniem jest również pomoc uczącym się we wzięciu odpowiedzialności za ich własną edukację¹⁶.

Doświadczenie Indii w działaniach na rzecz rozwoju systemu *Open Distance Learning* sięgają 1985 roku, gdy rząd indyjski aktem parlamentu powołał Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi z siedzibą główną w Delhi. Od początku istnienia tej placówki jej zadania były realizowane w dwóch obszarach. Pierwszym z nich jest wspieranie, koordynowanie i określanie standardów systemu kształcenia otwartego i na odległość. W związku z tym IGNOU pełni również rolę nadrzędnej krajowej instytucji w zakresie kształcenia zdalnego. Radę Kształcenia Zdalnego (*Distance Education Council*¹⁷) powołano jako ustawową władzę w tym zakresie. Jest ona odpowiedzialna za promocję, koordynację i bieżące funkcjonowanie standardów systemu kształcenia otwartego i zdalnego w całym kraju. Jej rolą jest również powołanie oraz rozwój sieci uniwersytetów otwartych, a także umożliwienie wymiany zasobów intelektualnych i fizycznych w ramach systemu kształcenia zdalnego pomiędzy różnymi instytucjami. Rada odpowiedzialna jest również za ulepszanie systemu przez zwiększanie jego zasięgu oraz gwarantuje utrzymanie standardów jakości programów edukacyjnych i szkoleniowych. W ramach swych obowiązków zapewnia także wsparcie finansowe przeznaczone na rozwój uniwersytetów otwartych i instytucji kształcenia zdalnego z funduszy udostępnianych przez rząd centralny na potrzeby własnej działalności. Wspiera również stanowe uniwersytety otwarte¹⁸.

Drugim obszarem jest działalność uniwersytetu zdefiniowana jako aktywność na rzecz poprawy dostępu i równości w dostępie do edukacji otwartej na odległość. Dlatego uczelnia wykorzystuje wiele nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych, by treści nauczania mogły dotrzeć do najdalszych zakątków kraju, do osób z grup uprzywilejowanych i do wszystkich innych, którzy z różnych przyczyn pozbawieni są dostępu do edukacji tradycyjnej.

Zgodnie z przepisami ustawy o powołaniu Narodowego Uniwersytetu Otwartego im. Indiry Gandhi, Ministerstwo Edukacji określiło zadania uczelni następująco¹⁹:

¹⁶ Josh S., *Dynamics of non-formal education*, s. 25–38.

¹⁷ Tłum. własne.

¹⁸ H. Mystek-Pałka, *Współczesne działania edukacyjne w Indiach*, E-mentor nr 3 (20) s. 51.

¹⁹ Ministerstwo Edukacji Wyższej w Indiach, <http://education.nic.in/dl/dl-ignou.asp>, 30.01.2011.

- Uczelnia ma oferować możliwość uzyskania stopni naukowych, dyplomów i certyfikatów odnoszących się do potrzeb rynku pracy, jak również do budowania gospodarki kraju,
- Uczelnia ma umożliwiać studiowanie i szkolenie osobom z różnych grup społecznych, w szczególności najbardziej uprzywilejowanej części społeczeństwa,
- Wspierać nabywanie i podnoszenie kwalifikacji oraz oferować możliwość przekwalifikowania się w świetle pojawiających się innowacji oraz wyników badań naukowych,
- Zachęcać do innowacyjnego systemu kształcenia na poziomie studiów wyższych, promować otwarte i elastyczne podejście w odniesieniu do metod kształcenia i tempa nauki, umożliwiać łączenie kursów, stosować elastyczność w uprawnieniach do rejestracji na uczelni i do wieku kandydatów oraz prowadzić zajęcia i programy w taki sposób, aby zachęcić studentów do doskonalenia się.
- Koordynować, promować, oceniać i akredytować instytucje i programy systemu edukacji otwartej na odległość, jak również stworzyć właściwe procedury w celu zapobiegania niskiemu poziomowi merytorycznemu kursów i szkoleń prowadzonych przez różne instytucje.

Wizja i misja uniwersytetu

Wizją Uniwersytetu Otwartego im. Indiry Gandhi, jako Narodowego Centrum Zasobów dla Edukacji Otwartej i Nauczania na Odległość (*National Resource Centre for Open and Distanse Learning*²⁰), jest zapewnienie bezproblemowego dostępu do edukacji wysokiej jakości z nastawieniem na potrzeby ucznia, stworzenie możliwości podnoszenia kwalifikacji i prowadzenia szkoleń z użyciem nowych technologii i metodologii oraz zapewnienia konwergencji istniejących systemów nauczania, by mogły przyczynić się do masowego rozwoju zasobów ludzkich, niezbędnych do wspierania zrównoważonego rozwoju kraju oraz współpracy zagranicznej.

Misją jest rozwijanie wiedzy i rozpowszechnianie jej przez system edukacji otwartej i na odległość oraz udostępnianie jej wszystkim, również tym, którzy dotychczas byli pozbawieni możliwości kształcenia się. W swoich założeniach Uniwersytet będzie:

- Wzmacniać rozwój Narodowych Centrów Zasobów (*National Resources Centers*²¹) stanowiących wzór kształcenia wysokiej jakości i koncentracji na potrzebach uczniów w systemie edukacji otwartej i kształcenia na odległość,
- Dzielić się kwalifikacjami zawodowymi oraz zasobami, by poprawiać standardy nauczania na odległość w kraju,

²⁰ Tłum. własne.

²¹ Tłum. własne.

- Okresowo oceniać i akredytować instytucje kształcenia otwartego i na odległość, aby promować te, które świadczą najwyższą jakość kształcenia,
- Rozwijać sieć instytucji, wykorzystując nowe technologie i metody o zasięgu globalnym, by efektywnie udostępniać programy edukacyjne,
- Prowadzić inteligentny i elastyczny system kształcenia, by sprostać wyzwaniom równego dostępu do edukacji i działać na rzecz rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy,
- Rozwijać unifikację wszystkich systemów kształcenia otwartego w Indiach oraz rozwijać partnerstwo i współpracę międzynarodową,
- Wprowadzić edukację w miejsca, w których dotąd jej nie było i promować udział społeczności w rozwoju lokalnym przez uczenie umiejętności radzenia sobie w sprawach życia codziennego,
- Umożliwiać uczestnictwo w szkoleniach i podnoszenie kwalifikacji specjalistom,
- Dążyć do ciągłego ulepszania metod w zakresie badań i rozwoju, by móc skutecznie rozwijać kształcenie otwarte i na odległość.

Osiągnięcia Uniwersytetu

Od momentu powstania w 1985 roku, Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi, rozpowszechniając system edukacji otwartej i nauczania na odległość znacząco przyczynił się do rozwoju edukacji wyższej w Indiach. Szacuje się, że otwarta forma kształcenia na odległość stanowi 20% całej edukacji wyższej w Indiach²². Jednym z najważniejszych założeń uczelni jest koncentracja na potrzebach studentów, dlatego uczelnia stosuje elastyczne podejście w trzech obszarach:

- Kwalifikacji przyszłych studentów w chwili przyjęcia na studia,
- Czasu realizacji programu nauczania,
- Miejsca studiowania.

Dzisiaj Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi jest bardzo rozbudowaną i nowoczesną instytucją edukacyjną. Zarejestrowanych jest 3 miliony studentów, którzy korzystają z 21 szkół podzielonych wedle wykładanej tematyki. W ramach uczelni działają 43 centra regionalne i 6 centrów subregionalnych. Odpowiadają one za promocję edukacji otwartej, rozwój, utrzymanie i monitorowanie ośrodków kształcenia. Centra zajmują się również organizacją programów rozwojowych dla personelu w poszczególnych regionach. Zostały stworzone do celów praktycznych i pełnią rolę centrum zasobów uniwersyteckich. Są ośrodkami przeznaczonymi do kształcenia koordynatorów, doradców edukacyjnych i pozostałych pracowników. Są też miejscami spotkań dla studentów, w których odbywają się konsultacje z wykładowcami. Centra te zwykle są wyposażone w:

²² Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi, <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2>, 01.02.2011.

- bibliotekę materiałów edukacyjnych,
- sprzęt audiowideo,
- kasety i płyty z materiałami edukacyjnymi,
- sprzęt komputerowy,
- telefon i faks,
- sprzęt telewizyjny.

Centrom regionalnym i subregionalnym podlega 1400 ośrodków kształcenia, mających efektywnie wspierać osoby uczące się. W ośrodkach tych prowadzone są standardowe programy nauczania jak również programy przygotowane dla mniejszości, między innymi: ludności plemiennej i najniższych kast, osób z trudnościami w nauce, dla osób niepełnosprawnych, więźniów, jak również pracowników obrony i służb paramilitarnych.

W chwili obecnej IGNOU oferuje 338 programów studiów, w tym 3500 kursów z różnych dziedzin wiedzy. Programy te są oferowane w ramach studiów licencjackich, magisterskich uzupełniających, magisterskich jednolitych, podyplomowych i doktoranckich, a także w ramach kursów certyfikowanych. Za ich planowanie, projektowanie, przygotowywanie i realizowanie jest odpowiedzialny specjalny wydział, specjalizujący się w zakresie metodologii kształcenia na odległość. IGNOU zaangażował ekspertów z najlepszych instytucji w kraju do tworzenia materiałów dydaktycznych. Poza typowymi programami uniwersyteckimi prowadzonych jest wiele studiów interdyscyplinarnych, takich jak na przykład: ochrona praw konsumentów, zarządzanie kryzysowe, ochrona środowiska, prawa człowieka, równouprawnienie kobiet i rozwój dziecka, edukacja medyczna i zdrowotna, problematyka HIV/AIDS, techniki laboratoryjne, kształcenie online i wiele innych. Jednym z najważniejszych osiągnięć uczelni stało się udostępnienie kursów na odległość, które do tej pory mogły być realizowane jedynie w bezpośrednim kontakcie z wykładawcą w klasie szkolnej. Programy te obejmują między innymi: nauki przyrodnicze i fizyczne, pielęgniarstwo, zdrowie, inżynierię i technologię, informatykę, bibliotekarstwo i informację naukową.

Na uniwersytecie działa wiele instytutów, centrów i jednostek naukowych, których celem jest zgłębianie wiedzy, poszerzanie umiejętności i prowadzenie badań naukowych w poszczególnych dziedzinach. Są to na przykład: Centrum Produkcji Mediów Elektronicznych (*Electronic Media Production Center - EMPC*²³), Instytut Szkolenia Personelu i Badań Edukacji na Odległość (*Staff Training and Research Institute of Distance Education – STRIDE*²⁴), Sekcja Rozwoju Edukacji Regionu Północno-Wschodniego (*Educational Development of North East Region Unit – EDNERU*²⁵), Krajowe Centrum Innowacji w Kształceniu na Odległość (*National Centre for Innovations in Distance Education – NCIDE*²⁶) i wiele innych.

²³ Tłum. własne.

²⁴ Tłum. własne.

²⁵ Tłum. własne.

²⁶ Tłum. własne.

Nad sprawnym działaniem uczelni czuwają poszczególne wydziały: administracji, informatyki, produkcji materiałów edukacyjnych, ewaluacji, planowania i rozwoju, współpracy z zagranicą, finansów, ewaluacji studentów i inne.

Biblioteka IGNOU jest najbardziej rozwiniętym centrum informacji w kraju w dziedzinie kształcenia na odległość. Posiada największy zbiór książek, czasopism i materiałów dydaktycznych. Głównym celem jej działań jest wspieranie programów edukacyjnych i badawczych uniwersytetu przez zapewnienie fizycznego i intelektualnego dostępu do informacji. Zgodnie z celami IGNOU biblioteka ma za zadanie stworzenie kompleksowego zbioru dokumentów przydatnych czytelnikom. W zgodzie z przepisami uczelni zadaniem biblioteki jest:

- Opracowywanie odpowiednich zbiorów w różnych dziedzinach dla zaspokajania potrzeb poznawczych użytkowników ze wszystkich jednostek edukacyjnych uniwersytetu,
- Zapewnienie możliwości korzystania z czytelni, wypożyczalni oraz dostępu do informacji i dokumentacji wszystkim pracownikom uczelni,
- Opracowanie specjalnej kolekcji książek i czasopism na potrzeby edukacji na odległość w bibliotece siedziby głównej uniwersytetu, jak i w centrach regionalnych,
- Dostarczanie dokumentacji i serwisu informacyjnego w dziedzinach związanych z edukacją na odległość innym uniwersytetom otwartym w Indiach i na świecie.

Na uniwersytecie wydawany jest miesięcznik zatytułowany *Open Letter*, skierowany do studentów i wszystkich pracowników uczelni. Od 1992 roku, wydawany jest również *Indian Journal of Open Learning*, by rozpowszechnić wiedzę z zakresu teorii, praktyki i badań edukacji otwartej na odległość. Od 1997 r. publikacja ta ukazuje się trzy razy w roku. Dostępne są również wydawnictwa, takie jak: *E-Journal*, *IGNOU Profile* i *Open Chanel*, poświęcone tematyce edukacji otwartej, wymianie doświadczeń międzynarodowych i bieżącym sprawom uniwersytetu.

Zasady i metody uczenia

Jak już wcześniej wspomniano, uniwersytet przewiduje znaczną elastyczność w kwestiach: kwalifikacji wstępnych, miejsca, tempa i czasu trwania studiów. Jest to jedno z najważniejszych założeń uczelni. Na przykład niektóre programy w ramach studiów licencjackich mogą być na życzenie studenta przedłużone z 3 do 6 lat.

Na uczelni działa system kredytów, za które przydzielane są punkty potrzebne do zaliczenia kursu. Jeden kredyt odpowiada 30 godzinom studiowania, zawierając wszystkie działania edukacyjne. Programy różnią się wymaganiami kredytowymi. Studenci mają prawo do zbierania punktów w swoim własnym tempie i wedle własnych możliwości. Placówka zapewnia również

możliwość przeniesienia kredytów zdobytych na innych uczelniach po spełnieniu koniecznych wymagań.

Metoda nauczania w IGNOU różni się znacząco od metod wykorzystywanych w tradycyjnych uczelniach. Uniwersytet przyjął tak zwane multimedialne podejście do nauczania, polegające na dobraniu następujących komponentów w przekazywaniu wiedzy, są to: materiały drukowane i audiowizualne do samodzielnej nauki, audycje radiowe i telewizyjne, doradztwo indywidualne, zajęcia praktyczne i telekonferencje oraz korzystanie z platformy internetowej. Dla kursów z takich dziedzin, jak: informatyka, pielęgniarstwo lub inżynieria zostały poczynione ustalenia, aby umożliwić uczniom odbycie zajęć praktycznych w wybranych ośrodkach badawczych.



Schemat 1. Przygotowano na podstawie schematu dostępnego na oficjalnej stronie internetowej Narodowego Uniwersytetu Otwartego imienia Indiry Gandhi²⁷

Ważnym działaniem uczelni jest prowadzenie wsparcia dla studentów. Doradztwo akademickie jest istotną częścią uczenia na odległość i zawiera w sobie konsultacje oraz poradnictwo ogólne. Dla programów wymagających zajęć praktycznych i laboratoryjnych utworzono ośrodki ćwiczeń praktycznych. Powszechnie placówki udostępniają uczniom:

- Sprzęt audiowideo,
- Biblioteki,
- Możliwość odbywania telekonferencji,
- Usługi w zakresie informacji odnoszących się do zasad, procedur i harmonogramów uniwersytetu,
- Możliwość przedłożenia wykonanych zadań do oceny, klasyfikację oraz ustalanie terminów egzaminów końcowych.

²⁷ Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi, <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/7/8>, 02.02.2011.

Nowe technologie w edukacji na odległość

Zdecydowanie najbardziej spektakularnym rozwiązaniem technicznym stworzonym na potrzeby sektora edukacji na odległość w Indiach jest indyjska satelita EDUSAT. Jest to wspólny projekt Ministerstwa Rozwoju Zasobów Ludzkich (*Ministry of Human Resource Development*²⁸), IGNOU oraz Departamentu do spr. Przestrzeni Kosmicznej Indyjskiej Organizacji Badań Przestrzeni Kosmicznej (*Indian Space Research Organization*²⁹). Głównym celem projektu jest stworzenie technologii satelitarnej oraz opartego na niej interaktywnego systemu kształcenia zdalnego. Projekt ten odzwierciedla zaangażowanie Indii w wykorzystanie technologii kosmicznych do celów rozwoju kraju, szczególnie kształcenia obywateli z najbardziej odległych, wiejskich regionów³⁰.

Uniwersytet do wspierania edukacji wykorzystuje technologie informacyjne i komunikacyjne (*Information and Communication Technologies – ICTs*³¹). Poza materiałami drukowanymi do samodzielnej nauki, uniwersytet korzysta z taśm audiowideo, telekonferencji, radia, telewizji edukacyjnej i sieci komputerowej³². W uczelni działa 24-godzinny edukacyjny kanał telewizyjny *Gyan Darshan* i radiowy *Gyan Vani*. Istnieje także możliwość prowadzenia telekonferencji, interaktywnego poradnictwa radiowego oraz przekazywania programów edukacyjnych przez lokalne stacje radiowe.

Ministerstwo Zarządzania Zasobami Ludzkimi rządu indyjskiego identyfikuje IGNOU jako kluczową organizację odpowiadającą za współpracę i rozwój Stanowych Uniwersytetów Otwartych, Instytucji Kształcenia Korespondencyjnego oraz tradycyjnych uczelni w zastosowaniu multimediów. Władze uczelni dążą do stworzenia krajowej sieci współpracy z użyciem nowych technologii. Szczególnie ważnym obszarem rozwoju jest edukacja online oraz lokalne wielofunkcyjne centra telelearningu umożliwiające edukację i szkolenia.

Współpraca międzynarodowa

Działania uniwersytetu wychodzą poza granice Indii. Uczelnia przewodniczy, wspiera i uczestniczy w konferencjach krajowych i międzynarodowych, by rozwijać prace badawcze i inspirować pracowników naukowych. Placówka nawiązała współpracę między innymi z takimi krajami, jak: Australia, Wielka Brytania, Francja, Emiraty Arabskie, Katar, Kuwejt, Oman, Bahrajn, Seszele, Mauritius, Malediwy, Etiopia, Madagaskar, Papua i Nowa Gwinea oraz

²⁸ Tłum. własne.

²⁹ Tłum. własne.

³⁰ H. Mystek-Pałka, *Współczesne działania edukacyjne w Indiach*, E-mentor nr 3 (20), s. 51–52.

³¹ Tłum. własne.

³² Departament Edukacji Wyższej Ministerstwa Edukacji w Indiach, <http://education.nic.in/dl/dl-ignou.asp>, 31.01.2011.

Liberia. Uniwersytet stworzył system stypendiów zagranicznych dla kadry akademickiej i pracowników azjatyckich uniwersytetów otwartych w ramach międzyuniwersyteckiego programu wymiany pracowników. Uczelnia rozwinęła możliwości uczenia się w dziedzinie metodologii kształcenia na odległość. Zorganizowano warsztaty dla pracowników i wykładowców oraz instytucji, takich jak: stanowe uniwersytety otwarte, instytuty kursów korespondencyjnych oraz dla personelu administracyjnego agencji rządowych i wydziałów zagranicznych. Zostały one przeprowadzone przy współpracy między innymi z Instytutem Szkolenia Nauczycieli i Badań Edukacji na Odległość oraz Radą Kształcenia na Odległość.

IGNOU zamierza nawiązać współpracę z agencjami rządowymi i innymi uniwersytetami otwartymi za pośrednictwem organizacji międzynarodowych, takich jak UNESCO, Commonwealth of Learning, Commonwealth Secretary, Światowa Organizacja Zdrowia oraz World Wide Fund.

Obecnie działania Uniwersytetu za granicą skupiają się przede wszystkim na niektórych regionach Azji i Afryki. Ze względów historycznych, kulturowych i ekonomicznych uczelnia chce rozszerzyć zasięg programów uniwersytetu znacznie poza zakres dotychczasowych odbiorców. Dodatkowo IGNOU zamierza dotrzeć do diaspory indyjskiej rozproszonej po całym globie. Będzie to wymagało globalizacji programu nauczania oraz większego wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

Plany rozwoju

Uniwersytet planuje rozwój w zasadzie w każdej dziedzinie swojej działalności. Podjęto w tej sprawie działania i wyróżniono obszary szczególnie ważne. By zrealizować swoją wizję, uczelnia określiła plany krótko- i długoterminowe.

Szczególne miejsce w strategii rozwoju zajmuje dbałość o jakość kształcenia we wszystkich obszarach funkcjonowania uczelni. Przez ostatnie lata uniwersytet dzięki wysokiej jakości materiałom do samodzielnej nauki i nowatorskim programom nauczania stał się Krajowym Centrum Zasobów Edukacji Otwartej na Odległość. Jest traktowany na równi z innymi instytucjami edukacji wyższej w kraju i poza granicami. Władze uczelni zamierzają włożyć wiele wysiłku, by nie stracić wypracowanej opinii. W związku z tym działania będą koncentrować się na podnoszeniu jakości materiałów dydaktycznych, usług wspierających studentów, systemie rozwoju zawodowego pracowników, a także ewaluacji pracowników naukowych i administracyjnych. Te same działania obejmą wszystkie instytucje kształcenia otwartego na odległość w Indiach. Ich celem jest przyjęcie całościowej strategii zarządzania.

W ramach działań na rzecz jakości IGNOU określa swoje zadania na dwóch poziomach: jako instytucja kształcenia i jako lider systemu edukacji otwartej na odległość. Jako instytucja kształcenia uniwersytet zobowiązuje się do utrzymania jakości wszystkich wykonywanych działań: nauczania, badań,

szkoleń i rozwoju. Ustalono normy dotyczące programów ewaluacji i wskaźników wydajności. W tym zakresie władze uniwersytetu postanowiły:

- Rozpocząć proces audytu akademickiego i zaangażować się w kontrolę materiałów edukacyjnych zarówno drukowanych, jak i audiowizualnych oraz ich weryfikację z najnowszymi osiągnięciami we wszystkich dziedzinach nauki,
- Sprawić, aby szkoły, ośrodki i instytuty były bardziej wydajne i żeby stały się centrami doskonalenia,
- Opracować i rozwijać mechanizm samodoskonalenia zawodowego dla wykładowców i personelu pomocniczego,
- Włączyć osoby żyjące w miejscach bez dostępu do kształcenia w proces edukacji, aby mogły brać czynny udział w rozwoju kraju przez zintegrowany rozwój lokalny,
- Promować ideę samodoskonalenia.

Uniwersytet jako lider systemu odegra aktywną rolę, dzieląc się kwalifikacjami i zasobami w celu utrzymania i koordynowania standardów kształcenia na odległość w kraju. Jednakże system ten musi oferować wysoką jakość usług, by mógł być konkurencyjny i jednocześnie współdziałać z systemem tradycyjnym. Dlatego uczelnia chce między innymi rozwinąć program do tworzenia centrów doskonalenia i stworzyć konsorcjum technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych w kształceniu na odległość dla wszystkich instytucji edukacji otwartej w Indiach.

By zwiększyć liczbę studentów na uczelni, zaplanowano między innymi zaprojektowanie kursów przygotowujących do podjęcia nauki na uniwersytecie oraz poszerzenie oferty w instytucjach otwartych o kursy przetłumaczone na języki regionalne. Oferta rozszerzy się o krótkoterminowe profesjonalne kursy zawodowe dla osób pracujących, będą one odpowiedzią na potrzeby rynku pracy.

Uczelnia chce konkurować z innymi globalnymi dostawcami edukacyjnymi. Aby tak mogło się stać, w skład kadry pedagogicznej będą wchodzić eksperci i personel z dużym doświadczeniem. Uczelnia chce również wymieniać się doświadczeniami z pozostałymi instytucjami edukacyjnymi w kraju, wspierać badania i wprowadzić programy wymiany między uniwersytetami.

Aby poradzić sobie z jednym z najsłabszych punktów, jakim niewątpliwie jest brak dostępu do edukacji w wielu rejonach kraju, uniwersytet chce ściśle współpracować z agencjami rządowymi i organizacjami pozarządowymi. Razem z rządem uczelnia ma w planach fundowanie stypendiów, a także rezygnację z pobierania wstępnych opłat, by dać szansę na edukację tym, których na nią nie stać.

Nowe technologie są i będą narzędziem do rozwoju systemu edukacji otwartej na odległość. Ma to w przyszłości jeszcze bardziej ułatwić dostęp do zasobów online, zapisów na kursy, egzaminów, do baz danych i wszystkich materiałów edukacyjnych przygotowanych w formie elektronicznej. Uczelnia

chce powiększyć funkcjonującą telewizję edukacyjną o pięć dodatkowych kanałów oraz stworzyć sieć 40 radiostacji w całym kraju.

Podsumowanie

Działania Narodowego Uniwersytetu im. Indiry Gandhi na rzecz upowszechnienia edukacji na tak szeroką skalę zasługują na uwagę. Ogromny rozmach tego przedsięwzięcia również ze względu na zastosowane metody nauczania i technologie wymaga od pomysłodawców i wszystkich osób zaangażowanych w realizację dużego wysiłku, skrupulatnego planowania, konsekwencji w działaniu, ale także wiary w to, że cel uda się osiągnąć. Wsparcie rządu indyjskiego i organizacji międzynarodowych nie pozostaje tu bez znaczenia. Strategia rozwoju kraju przez edukację realizowana na przestrzeni lat pokazała, jak ważnym elementem w budowie państwa jest kształcenie. Rządzący chcą wykorzystać każdą możliwość, aby osiągnąć cel, jakim jest umożliwienie dostępu do edukacji wszystkim zainteresowanym, a tym, którzy do tej pory nie widzieli się w roli ucznia pokazać nowe możliwości.

Ważnym jest, aby pamiętać, że wymiar tego przedsięwzięcia związany z przemianą ubogich warstw społecznych w klasę średnią nie ogranicza się jedynie do chęci osiągnięcia wzrostów wskaźników rozwoju ekonomicznego. Równie ważne są wartości humanitarne, związane z poprawą jakości życia mieszkańców Indii i umożliwieniem im czynnego uczestnictwa w rozwoju społecznym, tak jak dzieje się to w innych państwach demokratycznych.

Recenzentka: Renata Górska

Bibliografia

- India 2008, Rocznik Statystyczny.
Joshi S., *Dynamics of Non – Formal Education*, New Delhi 2005.
Mukhopadhyay M., Parhar M., *Open and Distance Education*, New Delhi 1997.
Mystek-Pałka H., *Współczesne działania edukacyjne w Indiach*, E-mentor nr 3 (20), Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2007.
Tokarski S., *Edukacja, Rozwój, Demokracja, Indie na progu XXI w.* Afryka, Azja, Ameryka Łacińska, tom 83, Warszawa 2006.
Tokarski S., Bhutani S., *Nowoczesne Indie – wyzwania rozwoju*. Warszawa 2007.
UNESCO, *Open and Distance Learning. Trends, policy and strategy considerations.*, Paris 2002.

Netografia

Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi, <http://www.ignou.ac.in>
UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org>

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego,
<http://www.wgsr.uw.edu.pl>

Ambasada Polska w Indiach, <http://www.newdelhi.polemb.net>

Wydawnictwo Instytutu Analiz i Prognoz Gospodarczych Globaleconomy.
pl, <http://globaleconomy.pl>

Commonwealth of Learning, <http://www.col.org>

Departament Edukacji Wyższej Ministerstwa Edukacji w Indiach, <http://www.education.nic.in/secondary.htm>

Summary

Indira Gandhi National Open University as leading institution of open distance learning system in India

In the paper system of open distance learning in India is characterized with special focus on Indira Gandhi National Open University. Firstly the author defines open distance learning and enumerates main institutions in India providing this kind of education. Then she discusses fields of Indira Gandhi National Open University and its particular tasks, she also focuses on the University's mission, vision, methods of teaching – learning process, main achievements, technologies used and international co-operation. In the end she draws plans for the University's further development.

IV. Z POLITYKI OŚWIATOWEJ

Hanna Solarczyk

EUROPEJSKIE I KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI JAKO NARZĘDZIE REFORM OŚWIATOWYCH – SZANSE I ZAGROŻENIA

Zrealizowanie wizji Europy jako miejsca uczenia się przez całe życie wymaga reorientacji polityki oświatowej. Ważnym narzędziem jej realizacji są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji.

I. Europejski obszar uczenia się przez całe życie

Uczące się społeczeństwo potrzebuje coraz większej liczby wykształconych obywateli. Skala tego zjawiska, a zwłaszcza jego znaczenie dla przyszłości, wpływa na tworzenie się nowej polityki edukacyjnej – polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, co znajduje odzwierciedlenie w licznych polityczno-oświatowych dokumentach Unii Europejskiej¹. Do głównych celów tej polityki zaliczono:

- ułatwienie swobodnego przepływu osób między różnymi miejscami uczenia się oraz pracą w rozmaitych sektorach, branżach, regionach, krajach,
- ułatwienie przenoszenia zdobytych kwalifikacji oraz ich aktualizacji i rozwijania nowych,
- promowanie kreatywności i innowacyjności,
- przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

W centrum europejskiej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie stawiana jest osoba ucząca się, a nie instytucja lub system edukacyjny, dlatego w nowych rozwiązaniach kładzie się nacisk na:

- promowanie idei nieustającego uczenia się, nie tylko przez nakłanianie do podejmowania nauki w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, ale przez dostrzeganie i odpowiednie docenianie uczenia się w różnych sytuacjach i okresach życia, w tym przede wszystkim uczenia się przez praktykę,
- tworzenie warunków umożliwiających ocenianie i uznawanie efektów uczenia się niezależnie od sposobu, miejsca i czasu uczenia się,

¹ A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, *Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe*, Wyd. Novum, Płock 2008.

- równorzędne traktowanie efektów uczenia się zdobytych niezależnie od sposobu, miejsca i czasu uczenia się oraz docenienie tych efektów także w systemach nadawania formalnych kwalifikacji.

II. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady na temat Europejskich Ram Kwalifikacji

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady na temat Europejskich Ram Kwalifikacji z dn. 23.04.2008 r. sformułowano następujące rekomendacje dla państw członkowskich Unii Europejskiej:

- stosowanie Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) jako narzędzia porównywania kwalifikacji oraz wspierania uczenia się przez całe życie,
- opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką,
- odnoszenie poziomów krajowych systemów kwalifikacji do poziomów europejskich ram kwalifikacji,
- stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji²,
- promowanie walidacji (formalnego uznawania) uczenia się pozaformalnego i nieformalnego,
- promowanie i stosowanie zasad zapewniania jakości kształcenia i szkolenia,
- wyznaczenie instytucji, które będą koordynować działania w zakresie tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji i ich harmonizowania z Europejskimi Ramami Kwalifikacji,
- podjęcie działań, aby od 2012 roku świadectwa i dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawierały odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji³.

Zalecenia te nie są wiążące dla państw Unii Europejskiej, ale są wdrażane powszechnie, ponieważ widzi się w nich nowe szanse na przejrzystość i międzynarodową uznawalność kwalifikacji, dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy oraz wyższą jakość edukacji.

III. Europejskie a Krajowe Ramy Kwalifikacji

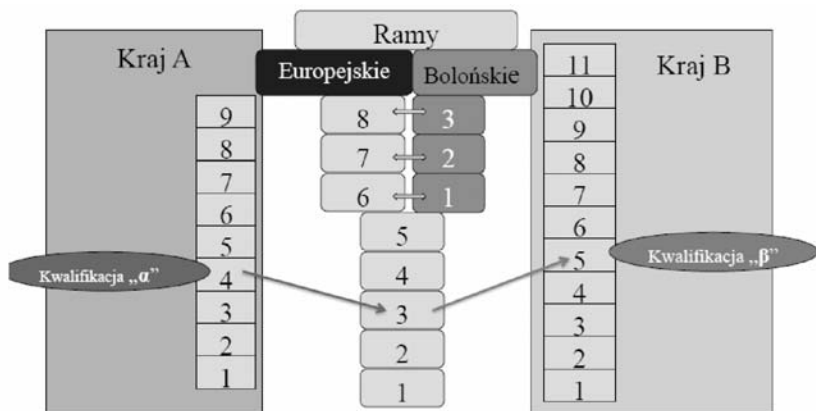
Europejskie Ramy Kwalifikacji tworzy osiem poziomów kwalifikacji⁴, które zostały tak zaprojektowane, aby były punktem odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji.

² Kwalifikacje – formalny wynik procesu oceny i walidacji przeprowadzonej przez właściwy organ, który potwierdza, że osoba ucząca się uzyskała efekty uczenia się (kompetencje) zgodnie ze standardami (dyplom, świadectwo, certyfikat).

³ Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe Informacje na: www.krk.org.pl/publikacje2.

⁴ Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie na: <http://www.krk.org.pl/pl/dokumenty>.

Każdy poziom Europejskich Ram Kwalifikacji jest opisany za pomocą stwierdzeń określających efekty uczenia się na danym poziomie w odniesieniu do wiedzy, umiejętności oraz kompetencji osobowościowych i społecznych. Odnoszą się one równocześnie do wielu dziedzin, co wymaga zinterpretowania i skonkretyzowania. Nie niosą więc konkretnych informacji na temat efektów uczenia się – tworzą natomiast ramy dla późniejszego ich opisu, najpierw dla krajowych ram kwalifikacji, później obszarów kształcenia, aż po programy kształcenia.



Wyk. 1. Europejskie i Bolońskie a krajowe ramy kwalifikacji

Źródło: T. Saryusz-Wolski, Europejskie i Polskie Ramy Kwalifikacji, na: <http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje>

IV. Dokonania w szkolnictwie ogólnym i zawodowym w kontekście KRK

Ważnym krokiem na drodze wdrożenia KRK w Polsce było wprowadzenie w roku szkolnym 2009/2010 nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego⁵ w przedszkolach, w klasach pierwszych szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół policealnych. Po upływie pięciu lat, tj. od 1.09.2014 r., nowe podstawy programowe obejmą wszystkie klasy. Opis poszczególnych przedmiotów po raz pierwszy został wyrażony językiem efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw, co jest zbieżne z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji.

Ważne dla wdrażania KRK są doświadczenia i dokonania w sektorze kształcenia zawodowego związane z opracowaniem modelu polskich standardów kwalifikacji zawodowych⁶. Niestety model ten nie ma zakorzenienia w prawie oświatowym, ale jego doświadczenia i osiągnięcia zostały wykorzy-

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. Nr 4, poz. 17).

⁶ W tym celu zrealizowano dwa projekty: Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce (1998–2000) oraz Opracowanie i upowszechnienie Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych (2006–2007).

stane w opracowaniu bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji. W 2008 roku powołano też zespół opiniodawczo-doradczy przy Ministerstwie Edukacji Narodowej w celu opracowania projektu zmian organizacyjnych i programowych w kształceniu zawodowym i dorosłych zgodnie z wytycznymi Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. W 2011 r. projekt ten będzie prezentowany przez tzw. promotorów zmian w zainteresowanych tą problematyką placówkach i gremiach. W 2009 r. powołano w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU) zespół do przygotowania placówek kształcenia zawodowego i ustawicznego do stosowania Europejskich Ram Odniesienia na rzecz Zapewnienia Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (EQARF). Prace obu zespołów są w toku.

V. Dokonania w szkolnictwie wyższym w kontekście KRK

Prace nad modelem Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego rozpoczęto w 2006 r., powołując grupę roboczą, której celem było przeniesienie na grunt Polski idei Ram Kwalifikacji przyjętych w Procesie Bolońskim. Prace nad wdrażaniem KRK do szkolnictwa wyższego są najbardziej zaawansowane. Ich podstawą jest wydany jesienią 2010 r. przez MNiSW projekt „Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”⁷, gdzie znajduje się opis efektów uczenia się dla ośmiu obszarów szkolnictwa wyższego oraz wytyczne do projektowania programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów uczenia się. Aktualnie trwają prace nad nowelizacją ustawy o szkolnictwie wyższym, także pod kątem KRK.

Projekt nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym jest pierwszym aktem normatywnym, który zajmuje się prawną regulacją KRK na gruncie tzw. „twardego prawa” – tzn. prawa bezwzględnie wiążącego jego adresatów. Projekt ten może ulec zmianom w toku parlamentarnych prac legislacyjnych, stąd przedstawione tu wnioski mogą stracić swą aktualność wobec ostatecznego kształtu ustawy⁸.

Projekt nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym odnośnie do KRK nie określa treści, tj. efektów kształcenia, określa natomiast tryb wdrażania KRK w obszarze szkolnictwa wyższego. Projekt nowelizacji określa, że ma to być realizowane w drodze rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Forma rozporządzenia oznacza możliwość łatwej i elastycznej zmiany przepisów, ponieważ ministra wydającego rozporządzenie o KRK nie wiążą ani terminy, ani obowiązek konsultacji z podmiotami zainteresowanymi sprawą.

⁷ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101105_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyysz_165x235_int.pdf

⁸ Na podstawie opracowania: Ł. Dziamski, Krajowe Ramy Kwalifikacji w świetle projektu nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym (niepublikowany manuskrypt).

W omawianym projekcie znalazł się też zapis o „wzorcowych efektach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów” (nowy art. 9 ust. 2 PSW), które są obligatoryjne dla jednostek organizacyjnych uczelni nieposiadających uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego. W przypadku posiadania takich uprawnień, senat uczelni będzie zatwierdzał efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów.

W projekcie nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym miejsce Państwowej Komisji Akredytacyjnej zajmuje Polska Komisja Akredytacyjna (PKA). Jej zadaniem będzie dokonywanie ocen efektów kształcenia na danym kierunku studiów, przy dużo większej swobodzie decyzyjnej niż dotychczas. W tej sytuacji rośnie znaczenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości, które pozwolą na wykazanie komisji akredytującej spójności założeń i realizacji oraz wiarygodności uzyskania założonych efektów kształcenia.

VI. Krajowe Ramy Kwalifikacji a edukacja dorosłych

Uznawaniem i potwierdzaniem efektów uczenia się zdobytych poza systemem edukacji formalnej zajmuje się od dawna Związek Rzemiosła Polskiego, który dysponuje własnym, niezależnym systemem tytułów kwalifikacyjnych. Innym rozwiązaniem są egzaminy eksternistyczne na poziomie przedakademickim, które od 2007 r. należą do systemu egzaminowania zewnętrznego i są prowadzone przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Poza tym funkcjonują liczne rozwiązania branżowe, np. w spawalnictwie i w sektorze elektrycznym oraz systemy certyfikacji kompetencji występujące w najbardziej innowacyjnych sektorach gospodarki, np. certyfikaty IBM, Microsoft czy Cisco.

Krajowe Ramy Kwalifikacji to w założeniach system ułatwiający uznawanie rezultatów uczenia się dorosłych. Projektowane są takie rozwiązania systemowe, które będą stosowane powszechnie w odniesieniu do kwalifikacji ogólnych i zawodowych zdobytych w drodze edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Podstawą ich oceny będą podstawy programowe kształcenia zawierające także standardy wymagań do uznawania kwalifikacji. Systemem uznawania kwalifikacji będzie zarządzać Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. Bardziej szczegółowych wytycznych w tym względzie należy spodziewać się w 2012 roku.

VII. Etapy opracowania i wdrażania Krajowych Ram i Systemu Kwalifikacji

Krajowy system kwalifikacji to ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się na potrzeby rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się, oparty na krajowych ramach kwalifikacji. Obejmuje on następujące etapy prac:

1. Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (2008–2009).
2. Opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji: usystematyzowanie i opis kompetencji i kwalifikacji wg poziomu i zakresu kształcenia jako zadanie Komitetu Sterującego ds. KRK oraz Krajowego Punktu Koordynacyjnego ds. KRK – (2009–2010).
3. Budowa Krajowego Systemu Kwalifikacji (KSK): opracowanie i wdrożenie procedur potwierdzania kwalifikacji nabywanych w trybie formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz wsparcie rozwiązań organizacyjno-instytucjonalnych (2011–2013).

Ad 1. Model Polskich Ram Kwalifikacji

W polskim modelu ram kwalifikacji zaproponowano tak jak w ERK – 8 poziomów kwalifikacji. Ramy są definiowane za pomocą trzech kategorii: wiedzy, umiejętności, postaw. Opracowano uniwersalne oraz zawodowe opisy efektów uczenia się dla wszystkich poziomów, opisy efektów uczenia się dla edukacji ogólnej dla poziomów 1–4, opisy efektów uczenia się dla edukacji wyższej dla poziomów 5–7⁹.

Ad 2. Zadania Komitetu Sterującego oraz Krajowego Punktu Koordynacyjnego ds. KRK

W celu wdrożenia KRK powołano mocą zarządzenia z dn. 17.02.2010 r. Komitet Sterujący ds. KRK, który tworzą przedstawiciele 11 spośród 17 ministerstw rządu RP. Pracami tego gremium kieruje prof. Zbigniew Marciniak – Podsekretarz Stanu w MNiSW. Komitet Sterujący powierzył Biuru Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej zadania Krajowego Punktu Koordynacyjnego ds. KRK. Przyjęto także zestawienie definicji KRK, jako rekomendacji dla dalszych prac podmiotów zajmujących się KRK¹⁰.

Ad 3. Krajowy System Kwalifikacji a Krajowe Ramy Kwalifikacji

Krajowy system kwalifikacji tworzą następujące składowe:

- Ramy Kwalifikacji (przypisanie poziomów edukacji powszechnej, wyższej i zawodowej do poziomów ERK),
- powszechne zastosowanie efektów uczenia się jako podstawa budowy programów,
- powszechne zastosowanie walidacji efektów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego,
- powszechne zastosowanie mechanizmów zapewniania jakości,
- system punktowy kumulacji i transferu dokonań.

⁹ Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji na: www.krak.org.pl/publikacje2 [s. 117–129].

¹⁰ <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/>.

VIII. Zagrożenia i szanse reformy oświatowej inspirowanej ERK/KRK

Główny zarzut, jaki można sformułować wobec założeń ERK/KRK, to redukcja edukacji do mierzalnych kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla wiedzy nie sprawi szczególnych problemów. Większego zastanowienia wymagać będą umiejętności, zwłaszcza jeśli chodzi o formy prowadzenia zajęć i sposób kontroli umiejętności. Bardzo miękkie i odporne na mierzenie są natomiast postawy. Trudności przysporzy także budowanie adekwatnych systemów wewnętrznej i zewnętrznej kontroli jakości. Największą przeszkodą mogą się okazać bariery natury mentalnej interesariuszy systemu edukacji.

Opracowanie i wdrożenie Polskich Ram Kwalifikacji jest aktualnie działającym się procesem, dlatego jego powodzenie w dużym stopniu zależy od dalszych prac, tj.:

- 1) budowania na wszystkich szczeblach edukacji programów kształcenia opartych na efektach uczenia się jako podstawy ewaluacji kształcenia i systemu walidacji osiągnięć,
- 2) utworzenia wyczerpującego spisu kwalifikacji (ogólnych i zawodowych) oraz adekwatnego do nich wykazu świadectw, dyplomów, certyfikatów, zaświadczeń, co pozwoli na stworzenie Krajowego Rejestru Kwalifikacji,
- 3) opracowania docelowego modelu walidacji (założenia, procedury, instytucje, mechanizmy zapewniania jakości, warunki prawne) towarzyszącego ramom, w tym walidacji efektów uczenia się uzyskiwanych poza systemem edukacji formalnej,
- 4) opracowania funkcjonalnego systemu mierzenia osiągnięć za pomocą punktów; w Polskich Ramach Kwalifikacji proponuje się¹¹: SATO na poziomach 1–4, ECTS na poziomach 5–7 oraz dodatkowo ECVET dla efektów uczenia się o charakterze zawodowym.
- 5) merytorycznego współdziałania wszystkich zainteresowanych: państwa, środowisk gospodarczych, świata akademickiego oraz innych instytucji oświatowych; nawiązanie dobrej współpracy wszystkich interesariuszy będzie miało istotny wpływ na jakość i tempo wprowadzania Polskich Ram Kwalifikacji.
- 6) wykorzystania przez interesariuszy możliwości, jakie proces inspirowany ERK/KRK ze sobą niesie; może to być bierna adaptacja lub czynne uczestnictwo w jego tworzeniu i urzeczywistnianiu, podobnie jak to się ma w realizacji Procesu Bolońskiego,
- 7) upowszechniania założeń KRK i postępu prac w tej dziedzinie; na dzień dzisiejszy jest to informacja o charakterze okazjonalnym i fragmentarycznym.

¹¹ Jeden punkt SATO, ECTS, ECVET odpowiada nakładowi pracy w wymiarze 25–30 godzin. Do zaliczenia jednego roku nauki potrzeba 60 punktów.

IX. Podstawowe (internetowe) źródła informacji o KRK

- Platforma cyfrowa Krajowych Ram Kwalifikacji: www.krk.org.pl
- Platforma cyfrowa Ekspertów Bolońskich: www.ekspercibolonscy.pl
 - Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego o Krajowych Ramach Kwalifikacji: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/>
 - Ministerstwo Edukacji Narodowej o KRK dla edukacji ogólnej, zawodowej i ustawicznej: <http://www.men.gov.pl>
 - Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej: <http://www.buwiwm.edu.pl>

Recenzentka: Renata Góralska

Summary**National Qualifications Framework as a tool of educational reforms
in Poland – chances and threats**

Key words: European Qualification Framework, the National Qualifications Framework, the reform of education

Achieving the vision of Europe as a place of learning for life requires a re-orientation of educational policy. An important tool for its implementation are the European and National Qualifications Framework. This article presents the origins, assumptions, achievements and stages of implementation. In conclusion, the author referred to the opportunities and threats of educational reform in Poland, inspired by the EQF / NQF.

GŁOSA W SPRAWIE POLSKICH UNIwersYTETÓW LUDOWYCH

*– wystąpienie podczas wizytacji komisji mniejszości
narodowych i etnicznych w województwie pomorskim
(Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, 14 lipca 2010 r.)*

Wyzwania, które niosą ze sobą współczesne czasy, wymagają od nas wszystkich – tak więc zarówno od państwa, czyli decydentów politycznych na szczeblu centralnym, jak i nas, czyli tych działających na poziomie środowisk regionalnych i lokalnych – redefinicji wielu dotychczasowych postaw i zachowań w podejściu do koncepcji budowania upodmiotowionej samorządności różnych szczebli i kreowania obywatelskości wszystkich bez wyjątku (a więc także małomiasteczkowych i wiejskich) wspólnot. Wydaje się jednak, iż w poszukiwaniach optymalnych instrumentów dla realizacji tych ważkich, historycznych zadań, z których wykonania na pewno rozliczą nas przyszłe pokolenia, zbyt często zapominamy o koncepcjach pracy oświatowej, które w różnych czasach, w różnych miejscach globu, twórczo służyły różnorodnym środowiskom w budowaniu społeczeństwa prawdziwie obywatelskiego, gdzie starorzymska jeszcze przecież zasada działań *pro publico bono* przyświeca wszystkim jego członkom. Jedną z takich koncepcji był uniwersytet ludowy.

Przez dziesięciolecia placówki edukacyjne tego typu budowały świadomość obywatelską Skandynawów, kształtowały poczucie wspólnotowości u Austriaków, Niemców czy Holendrów. I dzisiaj są tam ważnymi instrumentami stymulowania aktywności obywateli w środowiskach poza wielkimi aglomeracjami. Podobnie było w Rzeczypospolitej u progu niepodległości 1918 roku i w całym dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy to uniwersytety ludowe stały się znaczącymi narzędziami pracy edukacyjnej na polskiej wsi – prawdziwymi szkołami uobywatelnienia, z których korzystały i poszczególne wspólnoty regionalne, i Kościół, i ruch ludowy, i rząd sanacyjny, i grupy mniejszościowe (jak Ukraińcy czy Niemcy).

Dzisiaj – kiedy wydawałoby się, że potrzeby budowania postaw obywatelskich wśród mieszkańców obszarów wiejskich są przynajmniej równie silne, ruch uniwersytetów ludowych (i pokrewnych tej idei instytucji oświatowych) nie może się w naszym kraju rozwinąć. Liczne inicjatywy samorządowe, kościelne czy stowarzyszeniowo-fundacyjne w tym zakresie mają albo krótkotrwały żywot, albo też pozostają jedynie w sferze projektów. Tymczasem na-

wiązanie do sprawdzonych w przeszłości wzorów edukacyjnych – połączone, co oczywiste, z ich twórczą modyfikacją, dostosowaniem do współczesnych zadań oświatowych może przynieść efekty nie do przecenienia w podejmowaniu np. tych wyzwań modernizacyjnych, przed którymi staje – jakkolwiek pretenzyjnie – to brzmiało: polska prowincja.

Byłoby grzechem zaniechania, gdybyśmy nie chcieli z tej możliwości skorzystać. Mówię to do Państwa Posłów z pełną odpowiedzialnością za słowa – nie tylko jako znawca uniwersytetów ludowych Skandynawii – ale przed wszystkim jako osoba ściśle od lat związana z pracami Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy, w którym się właśnie znajdujemy – a więc placówki, mającej na swym koncie autentyczne sukcesy w animowaniu działań daleko wykraczających poza li tylko sferę kulturalno-oświatową w środowiskach wiejskich Kaszub i całego Pomorza. Sam Kaszubski UL mógłby zatem posłużyć w ewentualnych pracach nad rewitalizacją polskiego ruchu uniwersytetów ludowych jako przykład dobrej praktyki.

Z perspektywy stu kilkudziesięciu lat historii uniwersytetów ludowych na świecie, a także analizy współczesnych dyskusji na ten temat, wydaje się niemal pewnym, że przy odpowiednim zabezpieczeniu organizacyjno-prawnym, iż jego koncepcja może udowodnić swoją przydatność również w nadchodzącej przyszłości – zwłaszcza w stosunku do działań oświatowych na rzecz społeczności, które powołują poszczególne UL-e do życia. Po działaniach Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego widać bowiem wyraźnie, że w sytuacji, w jakiej obecnie znajduje się nasz kraj, wyraźnie pojawia się miejsce właśnie dla uniwersytetu ludowego, zwłaszcza w kontekście potrzeby kształtowania zasad demokratycznego funkcjonowania społeczności lokalnych. Wśród bardziej szczegółowych zadań, jakie można by współczesnym uniwersytetom ludowym postawić, chciałbym wskazać przynajmniej niektóre. Oto one:

- podejmowanie działań na rzecz grup czy jednostek społecznie wykluczonych/defaworyzowanych/marginalizowanych;
- promowanie edukacji obywatelskiej, demokracji lokalnej i idei partnerstwa społecznego;
- animowanie nowoczesnej i otwartej na innych aktywności wszelkich środowisk mniejszościowych;
- propagowanie idei i praktycznych rozwiązań w zakresie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego regionu;
- realizacja zadań z zakresu wieloaspektowo rozumianej edukacji regionalnej i międzykulturowej oraz ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowo-przyrodniczego;
- zajęcia czasu wolnego, rozwijające zindywidualizowane potrzeby członków społeczności, w której placówka funkcjonuje.

Oczywiście tych kilka przykładowych działań nie wyczerpuje katalogu możliwych do podjęcia przez UL inicjatyw edukacyjnych. Generalnie – podkreślmy – celowym wydaje się zwrócenie uwagi Pań Posłankę i Panów Posłów

na 'genetyczną' niemalże, a przy tym unikalną, cechę uniwersytetów ludowych. Otóż posiadają one wielką umiejętność stałego „wsluchiwania się” w sygnały płynące z najbliższego otoczenia społecznego celem określenia zadań oświatowych, które dana wspólnota uzna za *ważne* i/lub *potrzebne*. Oprócz „wsluchiwania się” UL-e charakteryzują się również, a widać to wyraźnie właśnie na przykładzie kaszubskiej placówki, determinacją w podejmowanych przez siebie działaniach animacyjnych. To uniwersytety ludowe – obok innych niezależnych instytucji i organizacji oświatowych – powinny w Polsce wyznaczać członkom społeczności lokalnych w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, w których przyszło im prowadzić swoją działalność oświatową, wzorce zachowań edukacyjnych i uświadamiać im także te nieuświadamiane dotychczas potrzeby edukacyjne. Docenienie roli, jaką mogą odegrać te placówki – postulowane zresztą od wielu lat przy różnych okazjach przez autora i całe środowisko Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, w którym się właśnie znajdujemy – mogłoby spowodować rozkwit tej nie tylko pięknej, ale bardzo skutecznej formuły oświatowej (*vide* np. doświadczenia duńskie, niemieckie czy choćby polskie z lat 30.). Uniwersytety ludowe potrafiły bowiem przez całe ubiegłe stulecie w sposób efektywny wychować tysiące świątłych i aktywnych w kreowaniu demokracji obywateli w różnych miejscach świata. Na pewno będą to potrafiły czynić również w przyszłości. Więcej! W niektórych obszarach edukacyjnych trudno sobie wyobrazić instytucje czy organizacje, które mogłyby je zastąpić!

Gdyby udało się do tego, co powiedziano do tej pory przekonać również Szanownych Państwa – Posłanki i Posłów, sprawa rewitalizacji polskiego ruchu uniwersytetów ludowych zyskałaby kolejnych ważnych sojuszników.

I jeszcze dla pełniejszego obrazu nieco historii...

Internatowe uniwersytety wiejskie/ludowe – choć dziś niedoceniane i częściowo już w Polsce zapomniane – wydają się koncepcją ciągle interesującą wśród różnych form oświaty dorosłych. Zakorzenione w XIX-wiecznej tradycji filozoficznej Skandynawii, stanowią istotne elementy systemów edukacyjnych kilkudziesięciu krajów na wszystkich kontynentach. Ich geneza – o czym powszechnie wiadomo – związana jest z osobą duńskiego społecznika, filozofa i poety bpa Mikołaja F.S. Grundtviga, który już w latach 30. XIX wieku zgłosił projekt ustanowienia instytucji edukacyjnej nowego typu – „szkoły dla życia”, rozwinięte wkrótce przez jego uczniów właśnie w ideę *folkehøjskole* (uniwersytetu ludowego). Głównymi celami tej innowacji pedagogicznej miało być wychowanie obywatelskie, rozbudzanie świadomości regionalnej, narodowej i międzykulturowej, edukacja środowiskowa (w tym: ekologiczna) oraz szeroko rozumiana animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza środowisk lokalnych. Pomysł oparcia edukacji o takie aspekty, jak: demokracja wewnętrzna, partnerstwo na linii nauczyciel–słuchacz, wykorzystanie doświadczeń życiowych, „żyje słowo”, wspólny pobyt w internacie itp. szybko zaakceptowano w całej Skandynawii, a z czasem także w innych miejscach na świecie.

Na ziemi polskiej pierwsze informacje o uniwersytetach ludowych dotarły już w roku 1869. W rodzimym piśmiennictwie historyczno-pedagogicznym przyjęto, że pierwsze udane próby zastosowania koncepcji UL-u na naszym gruncie miały miejsce w Pszczelinie (1900). Pierwszym uniwersytetem ludowym odrodzonej Polski była zaś słynna placówka w Dalkach k. Gniezna, prowadzona przez ks. Antoniego Ludwiczaka (1921–1939). Z okresu międzywojennego należałoby przywołać także UL-e Ignacego Solarza w Szycach (1924–1931) i Gaci Przeworskiej (1931–1939), gdyż miały one duże znaczenie dla kształtowania się polskiego ruchu ludowego czy polsko-ukraińskie placówki z lat 30. XX wieku prowadzone przez Liceum Krzemienieckie na Wołyniu. Stopniowo „odkrywamy” też inne dokonania z tamtych czasów – w tym na Pomorzu: w Zagórzku k. Rumi (zał. 1926) i w Bolszewie k. Wejherowa (zał. 1938). Formułę uniwersytetu ludowego wykorzystywano również podczas II wojny światowej dla przygotowania kadr społeczników dla powojennej Polski (np. placówki Waldemara Babinicza czy Narcyza Kozłowskiego).

Żywiłowy rozwój ruchu po zakończeniu II wojny został niestety zastopowany w 1948 roku ze względu na zbyt dużą „niezależność ideologiczną” od nowych elit politycznych. Na działanie zaledwie kilku placówkom pozwolono po 1956 roku. Zmianę sytuacji przyniósł dopiero przełom lat 1989/1990, gdy zaczęło pojawiać się coraz więcej niezależnych inicjatyw edukacyjnych. Dziś istnieje w Polsce przynajmniej kilka nurtów nawiązujących do tradycji uniwersytetów ludowych – zarówno świeckich, jak i kościelnych.

Warto też wspomnieć o samym Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym, w którym to spotkaliśmy się w dniu dzisiejszym. Działa on od bez mała 30 lat. Swe prace od chwili powstania prowadzi w oparciu o siedzibę główną w Wieżycy (powiat kartuski). Stałe poszerzanie oferty w latach 90. spowodowało konieczność pozyskania nowego obiektu. Szczupłość dotychczasowej bazy lokalowej stała się bowiem jednym z hamulców dalszego rozwoju – ze względu na brak miejsca w salach dydaktycznych i w internacie dla wszystkich chętnych. Wiosną 1995 r. udało się pozyskać XIX-wieczny dworek z parkiem w Starbieńinie koło Choczewa (powiat wejherowski), gdzie po remoncie otwarto Filię placówki. Dziś zatem uniwersytet dysponuje dwoma obiektami w różnych częściach woj. pomorskiego. Z wieloma inicjatywami edukacyjnymi Kaszubski UL wychodzi też poza bazę macierzystą, trafiając bezpośrednio do poszczególnych środowisk lokalnych.

Pomorski KUL kilkakrotnie w swej historii przechodził przemiany organizacyjne. Od połowy lat 90. XX wieku funkcjonuje w ramach największej i posiadającej ponadpółwieczne tradycje (zał. 1956 r.) pozarządowej organizacji regionalnej w Polsce – Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Trudno byłoby sobie dziś wyobrazić pracę Zrzeszenia w minionych kilkunastu latach bez docenienia roli, jaką odegrał w niej Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy. Tak samo jak trudno byłoby sobie wyobrazić losy samej KUL-owskiej inicjatywy bez owocnego patronatu ZK-P. W 2004 roku Rada Naczelna ZK-P podjęła

decyzję o powołaniu dla jego prowadzenia odrębnej Fundacji. Placówką od początku jej istnienia kieruje Marek Byczkowski.

Od 1997 r. Uniwersytet Ludowy w Wieżycy nosi imię Józefa Wybickiego. Wybór patrona nie był przypadkowy. Podobnie jak J. Wybicki, placówka stara się twórczo łączyć w swej pracy sprawy rozwoju regionu z aktywnością na rzecz pomyślności Ojczyzny. KUL nawiązuje tym samym do epizodu z życia wielkiego Pomorzanina – tzw. *Małej Akademii*, którą prowadził on w swojej posiadłości Będomin (nieдалeko Wieżycy) w latach 1772–1775, próbując zaszczepiać własne koncepcje edukacji obywatelskiej. *Akademia* gromadziła okoliczną młodzież i dorosłych, z którymi Wybicki dyskutował o problemach politycznych, społecznych i gospodarczych kraju, kreśląc wizję jego ratowania przed upadkiem. Spotkania odbywały się w duchu otwartości i poszanowania dla odmiennych poglądów. Zauważmy więc, że współcześnie trudno oprzeć się wrażeniu, iż *Mała Akademia* była ideą bardzo bliską koncepcji uniwersytetu ludowego – tym bardziej cenną, że rodzimą: polską i pomorską.

Główne kierunki działalności programowej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego skupiają się wokół edukacji obywatelskiej i kulturalnej (regionalnej, międzykulturowej i wielokulturowej) oraz ekologii. Są to filary niemal wszystkich programów oświatowo-kulturalnych placówki, wynikające zarówno z tradycji, jak i z realnych wyzwań współczesnego świata. Generalnym celem UL-u jest przygotowanie słuchaczy do tego, aby mogli być twórczymi, świadomymi obywatelami, dbającymi o rozwój własny i rozwój społeczności, którą współtworzą.

Bodaj najważniejsze zadanie od chwili powstania placówki stanowi edukacja obywatelska. Kompetencje społeczne uzyskiwane przez słuchaczy w Kaszubskim UL-u są istotnym uzupełnieniem innych kompetencji (np. zawodowych). Ich przydatność widoczna jest szczególnie w tych okresach, gdy przed społeczeństwami stają nowe wyzwania związane z demokratyzacją życia publicznego, budowaniem wspólnoty lokalnej itp. Wiele inicjatyw, z którymi rokrocznie występuje KUL, świadczy o staraniach, by jak najlepiej wypełnić tę tradycyjną UL-owską powinność względem lokalnej i regionalnej społeczności. Kaszubski Uniwersytet Ludowy, przygotowując poszczególne inicjatywy utrzymuje zatem ściśle związki z powiatami i gminami, wsłuchując się w potrzeby danych społeczności oraz animując szkolenia z zakresu szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej. Placówka na przestrzeni lat zrealizowała wiele projektów nastawionych na problematykę doskonalenia kadr dziennikarskich dla prasy lokalnej, samorządności lokalnej i budowania struktur państwa demokratycznego.

Drugim z najważniejszych zadań Kaszubskiego UL-u jest ochrona dziedzictwa kulturowego Pomorza. Wiąże się z nią konieczność nieustannego wskazywania na potrzebę życia w harmonii z tradycją regionu, ale także zaszczepianie poszanowania i twórczego pomnażania dorobku społeczności zamieszkujących teren naszej *Małej Ojczyzny*. Wieżycki uniwersytet od lat orga-

nizuje plenery artystyczne, kursy dla twórców nieprofesjonalnych, koncerty, spektakle, warsztaty dorocznej obrzędowości ludowej, pośredniczy w wymianie grup artystycznych regionu z zagranicą itp. Szczególnie mocno wspierane są spotkania warsztatowe podtrzymujące ginące dziedziny sztuki ludowej. Dzięki temu wciąż żywe w regionie są: hafciarstwo, rzeźba w drewnie, tkactwo, garncarstwo, plecionkarstwo czy rogownictwo. W efekcie działań placówki udało się m.in. reaktywować tradycyjne kaszubskie malarstwo na szkle. W swoich działaniach edukacyjnych związanych z kulturą regionalną i międzykulturową KUL stara się łączyć tradycję ze współczesnością. W Wieżycy od lat istnieje wystawa współczesnej sztuki kaszubskiej, a prace twórców ludowych eksponowane są również w Starbieniu. Poprzez taką działalność placówka chce ocalić i upowszechniać na terenie kraju i całej Europy to, co najbardziej wartościowe w kulturze Kaszubów i innych grup zamieszkujących Pomorze.

Trzecim filarem aktywności edukacyjnej KUL-u jest ekologia. Z jednej strony wynika to z tradycji uniwersytetów ludowych, w których zawsze podkreślano konieczność życia w zgodzie z naturą. Z drugiej – placówka zlokalizowana jest w regionie Polski, gdzie udało się ocalić przed degradacją znaczne obszary przyrody. Działania w tym zakresie nastawione są więc głównie na tworzenie uniwersalnego programu wiedzy o środowisku, kształtowanie postaw przyjaznych naturze oraz propagowanie idei proekologicznych. Idąc dalej, ambicją Kaszubskiego UL-u jest wypracowanie strategii ekorozwoju Kaszub, aby móc podtrzymywać niezwykle walory tej krainy wedle zasad zrównoważonego rozwoju. W tym celu przygotowywane są tematyczne seminaria i konferencje, ekologiczne obrazy studyjne, „Zielone Akademie”, kursy rolnictwa ekologicznego itp. Ich zadaniem jest dotarcie z nowoczesną wiedzą ekologiczną do jak największej grupy zainteresowanych – młodzieży, nauczycieli, samorządowców i rolników. W Starbieniu przed kilkunastu już laty powołany został w tym celu – we współpracy z Duńczykami, Politechniką Gdańską i polskimi ekologami – Ośrodek Edukacji Ekologicznej, wyposażony w unikatowe demonstracyjne rozwiązania techniczne (m.in.: turbinę wiatrową, kolektory słoneczne do podgrzewania wody użytkowej, piec CO na biopaliwa, biologiczną oczyszczalnię ścieków).

W ostatnim okresie pomorski KUL zajął się też sprawą propagowania idei regionalnej wspólnoty obywatelskiej. W tym zakresie podjęto kilka nowych zadań w zakresie, który w sposób szczególny powinien zainteresować Panie Posłanki i Panów Posłów. Dotyczą one wielokulturowości Pomorza i mają na celu umożliwienie poznania się i dialogu zróżnicowanych etnicznie i kulturowo społeczności regionu, co w efekcie powinno stać jednym z ważnych elementów budowania prawdziwej pomorskiej wspólnoty regionalnej.

Istotną rolę w praktyce uniwersytetu ludowego odgrywa współpraca z podobnymi instytucjami w innych krajach, dlatego KUL ciągle rozwija swoje powiązania międzynarodowe. Dzięki nim przygotowano wiele projektów oświatowo-kulturalnych o charakterze wykraczającym poza granice Polski. Dzisiaj

Kaszubski UL ściśle kooperuje z uniwersytetami ludowymi i powszechnymi na terenie Niemiec, podtrzymuje i rozwija tradycyjne już kontakty z kilkoma podmiotami edukacyjnymi w Danii i Szwecji, a także podejmuje bardzo udane próby współpracy z bliźniaczymi instytucjami i organizacjami na Białorusi, w Bułgarii, w Estonii, na Litwie, na Łotwie, w Finlandii, Holandii, Norwegii, na Węgrzech. Szczególnie silne związki łączą w ostatnich kilku latach Kaszubski UL z różnymi podmiotami edukacyjnymi i samorządowymi Ukrainy.

Przed pomorskim uniwersytem ludowym staną wkrótce zapewne, jak to już nieraz bywało w przeszłości, kolejne wyzwania. Nadejdzie też wówczas czas na zredefiniowanie szczegółowych zadań, które należałoby podjąć. Co do głównych kierunków działalności? Te w głównym zarysie pozostaną niezmiennie – wynikają one bowiem z istoty idei uniwersytetu ludowego. Nią zaś jest kształtowanie aktywnego i kreatywnego człowieka, znającego własne korzenie i otwartego na innych – na członków własnej wspólnoty lokalnej i regionalnej, własnego narodu; otwartego na świat.

Szanowni Państwo Posłanki i Posłowie – świadomie zatrzymałem się dłużej przy Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym. Przykład tej placówki pokazuje bowiem nadzwyczaj wyraźnie, że można (i trzeba!) współcześnie nadal twórczo wykorzystywać i rozwijać koncepcję Grundtvigiańskiej *szkoły dla życia* i zrodzonych na jej gruncie koncepcji edukacji dorosłych na obszarach wiejskich, czyli uniwersytetu ludowego. Elastyczność programowo-organizacyjna oraz nieprzemijająca, jak widać, aktualność założeń pedagogicznych tych placówek oświatowych pozwala im bowiem – o ile znajdą się kreatywni, nieprzeciętni animatorzy (a tu się znaleźli!) – na udowadnianie swojej społecznej użyteczności także w czasach współczesnych. Wydaje się zatem, że pojawiające się co rusz opinie o wyczerpaniu się UL-owskiej formuły edukacyjnej – głoszone niestety równie często, co arbitralnie głównie przez tę część klasy politycznej, która nie zwykła wyjeżdżać poza roгатki Warszawy czy miast wojewódzkich – należy uznać za dalece przedwczesne.

Mam nadzieję, że uda się (udało się?) nam i Państwa do tego przekonać. Jeśli tak, spróbujmy poszukać sejmowych sojuszników dla zastanowienia się, jak nowocześnie skonstruować regulacje prawne, aby długofalowa działalność takich jak ta instytucji była w naszym kraju możliwa we wszystkich tych miejscach, gdzie istnieją podobne kaszubsko-pomorskim obszarom wiejskim potrzeby w tym zakresie. To – jak widać czy to po historii krajów skandynawskich, czy to po działalności polskich UL-ów w latach 30. ubiegłego wieku, czy też po efektach współczesnej działalności Kaszubskiego UL-u – opłaci się bowiem nam wszystkim. Opłaci się Polsce.

Nie może być bowiem tak, że polski system oświaty – nawet gdyby użyć dużą życzliwość poszczególnych decydentów co do interpretacji istniejących przepisów prawa – nie zauważa zupełnie specyfiki tego typu podmiotów jak uniwersytet ludowy. Warto by np. ostatecznie rozstrzygnąć, czy to placówka opiekuńczo-wychowawcza czy instytucja kształcenia ustawicznego. Czy ze

swoimi „przestarzałymi”(?) – jak podkreślą niektórzy – aspiracjami do bycia placówką nie tylko kształcąca, ale przede wszystkim wychowawczą, budującą nie tylko konkretne umiejętności praktyczne czy zawodowe, ale też kształtującą „ducha” demokracji, „ducha” obywatelskości, „ducha” społecznikostwa zasługuje na szersze rozpragowanie? A może niech się ściga, i ściga, i ściga. Walczy o kolejne granty, i kolejne, i kolejne... Aż padnie... Nikt już wówczas UL-ami nikomu nie będzie zaprzętał uwagi. I będzie spokój... Otóż spokoju nie będzie! Pozostaną bowiem w środowiskach wiejskich (i małomiasteczkowych) wyzwania edukacyjne, na które trudno będzie skutecznie odpowiedzieć. Mam zatem nadzieję, że nie ma wśród członków Państwa Komisji osoby, która by – po chwili refleksji – nie przyznała i nam, i całemu środowisku UL-owskiemu racji, że tego typu inicjatywy są potrzebne. Zrobmy zatem kolejny krok, podejmiemy dyskusję, jak kwestię polskich uniwersytetów ludowych urządzić tak od strony organizacyjno-prawno-finansowej, aby w możliwie krótkim czasie przyniosły one realny pożytek społeczeństwu w wielu miejscach naszego kraju... Ta dyskusja jest bowiem polskiej wsi realnie potrzebna... Wszak bez edukacji obywatelskiej, bez edukacji regionalnej i międzykulturowej czy rozumienia uwarunkowań ekologii nie ma nowoczesnej demokratycznej wspólnoty lokalnej, odpornej na wszelkie przeciwności, które mogą ją spotkać w przyszłości... Pozaparlamentarni populiści bardzo różnej proveniencji tylko czekają, aby trafić na polską wieś, do polskiego małego miasteczka ze swoim przekazem.

* * * * *

Załącznikiem do powyższej glosy niech będzie treść listu, który przed kilkunastu laty – w formie tradycyjnej kaszubskiej klęki skierowaliśmy z p. Markiem Byczkowskim – Prezesem Zarządu Kaszubskiego UL do ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej prof. Mirosława Handtkę. Za jej sprawą rozpoczęto wówczas po raz kolejny poważną dyskusję na temat przygotowania centralnych regulacji prawnych w sprawie uniwersytetów ludowych. Niestety tamtych prac nie dokończono.

„Sierakowice, 14 lutego 1998 roku
Minister Edukacji Narodowej
prof. dr hab. Mirosław Handtke

Wielce Szanowny Panie Ministrze

Czujemy się zobligowani do niniejszego wystąpienia, gdyż to właśnie tutaj, niedaleko Sierakowic w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu odbyła się na jesieni ubiegłego roku najważniejsza w latach dziewięćdziesiątych sesja środowiska uniwersytetów ludowych w Polsce. Zgromadziła ona przedstawicieli wszystkich liczących się nurtów opartych o ideę, a wskazano

ogrom zadań edukacyjnych do realizacji w placówkach czy instytucjach innego typu.

Korzystając ze starego kaszubskiego zwyczaju przekazywania ważnych informacji zwanego klęką, chcielibyśmy zasygnalizować Panu Ministrowi, co następuje:

Nie zapomnijmy o uniwersytetach ludowych!

Istnieje w naszym kraju pilna potrzeba uregulowania od strony organizacyjno-prawnej zasad działalności placówek oświaty dorosłych typu *UNI-WERSYTET LUDOWY*. Brak jasnych „reguł gry” w tym zakresie powoduje, iż polskie reformy wszystkich niemalże aspektów życia społecznego prowadzone w ostatnim czasie nie są wspierane w dostateczny sposób przez te niezależne inicjatywy edukacyjne. O tym, że uniwersytety ludowe mogą odgrywać pierwszoplanową rolę w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, demokratyzacji zasad funkcjonowania państwa, kreowaniu i ugruntowywaniu samorządności lokalnej przekonało się już wiele innych nacji. Skandynawowie i Niemcy mogą być tu wspaniałym przykładem, a informacje płynące w ostatnim czasie z Estonii, Litwy, Łotwy, Słowenii czy Węgier w całej rozciągłości potwierdzają tę jeszcze XIX-wieczną prawdę.

Niestety w naszej rzeczywistości nie doczekaliśmy się jeszcze choćby ogólnych zapisów ustawowych określających zasady funkcjonowania polskich UL-ów, mimo iż istnieje widoczne – i coraz większe – zainteresowanie społeczne naszą formą oświatową. W tym zakresie niestety wyraźnie odstajemy od europejskich standardów.

Apelujemy, aby w wielkim i ważnym dziele gruntownego reformowania oświaty polskiej sprawy uniwersytetów ludowych znalazły się również w kręgu zainteresowania Pańskiego Ministerstwa. Jest to bowiem oferta edukacyjna o roli nie do przecenienia w okresie wielkiej transformacji ustrojowej Państwa Polskiego.

Mamy nadzieję, że w zreformowanym systemie oświaty jest też miejsce dla placówek oświaty dorosłych nie nastawionych jedynie na wąsko pojęte kształcenie zawodowe, postrzegane często przez pryzmat doraźnych potrzeb rynku pracy czy wręcz korzyści finansowych. Mamy pewność, że Uniwersytety Ludowe wyposażające swych słuchaczy w jakże przydatne świadomym obywatelom nowoczesnego demokratycznego państwa kompetencje społeczne są Polsce po prostu potrzebne!

*W imieniu ogólnopolskiego zespołu roboczego UL
- wraz z deklaracją współpracy*

*Marek Byczkowski
Tomasz Maliszewski”*

Tekst tamtego wystąpienia pozostaje praktycznie aktualny do dzisiaj. Choć współcześnie pewnie adresowalibyśmy go już nie tylko do Ministra EN, ale

także do Sejmu, do wszystkich Pań Posłanek i Panów Posłów, aby szukać w nich sojuszników dla przygotowania stosownych regulacji ustawowych (np. ustawy o edukacji dorosłych /o edukacji ustawicznej) – z wyraźnymi zapisami, dotyczącymi także uniwersytetów ludowych.

Recenzentka: Renata Górska

Bibliografia polska nt. uniwersytetów ludowych (w wyborze):

Borowska S., Plata H. (2007), *Kaszubski Uniwersytet Ludowy – o UL-owskiej idei na Pomorzu Gdańskim*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4(59), s. 84–90.

Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.) (2003), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, Wyd. Kaszubski UL im. J. Wybickiego, Wieżycza.

Kaczor-Jędrzycka Z. (2010), *Działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Tradycje – teraźniejszość – przyszłość*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*. Uniwersytet Opolski, Opole, s. 95–104.

Maliszewski T. (red.) (2000), *Materiały z konferencji „Polskie uniwersytety ludowe – mierzyć ideę czy nowe wyzwanie?”*. Rozdział III, [w:] „Rocznik Andragogiczny 1999”, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń, s. 142–207.

Maliszewski T. (2002), *Uniwersytety ludowe wobec wyzwań współczesności – czyli rzecz o pewnej pomorskiej inicjatywie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3(38), s. 16–25.

Maliszewski T. (2003), *Uniwersytet ludowy ośrodkiem animacji kulturalnej w regionie*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, GTN, Gdańsk 2003, s. 228–240.

Obracht-Prondzyński C., Maliszewski T. (2009), *Pomorski KUL – uniwersytet ludowy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009 – T. II*. KNP PAN – ZPD, IP UJ – ZPSiA, FROWiS, ITeE – PIB, Kraków – Radom, s. 353–364.

Orkiszewska A. (2004), *Katolickie uniwersytety ludowe w świetle nauczania społecznego Kościoła*, Wyd. SWPR, Warszawa 2004.

Rosalska M. (2004), *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, OW „Garamond“, Poznań.

Rosner A. (2004): *Teremiski zmienia świat*, [w:] J. Kuroń, *Rzeczpospolita dla moich wnuków*. Seria: „Szkłane Domy”, Wyd. „Rosner & Wspólnicy”, Warszawa, s. 113–120.

Smuk-Stratenwerth E. (2006) (red.), *Siejąc ziarna przyszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości*, Wyd. „Korepetytor”, Płock.

Stopińska-Pająk A. (2010), *Uniwersytet ludowy w II Rzeczypospolitej. Społeczno-kulturowa przestrzeń spotkania i dialogu ludzi dorosłych*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*. Uniwersytet Opolski, Opole, s. 13–22.

Winiarska K., Winiarski P. (2003), *Nowy Uniwersytet Powszechny w Teremiskach*, „Rocznik Andragogiczny 2002”, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń, s. 142–149.

Przydatne strony internetowe (w wyborze):

Kaszubski Uniwersytet Ludowy – strona domowa: <http://www.kfhs.com.pl/>
Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno” – strona domowa: <http://www.ziarno.eu/>

Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej – strona domowa: <http://www.uniwlud.republika.pl/>

Uniwersytet Ludowy w Radawnicy – strona domowa: <http://www.ul-radawnica.webpark.pl/>

Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach – strona domowa: <http://teremiski.edu.pl/>

Zarząd Krajowy Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych – strona domowa: <http://tul.org.pl/>

Summary

A voice on an urgent need to think over the concept of polish folk high schools

A speech during the visit of National and Ethnic Minorities Committee of Polish Parliament in Pomeranian Region (Kashubian Folk High School, Wierzyca, 14th of July 2010)

Key words: Folk High Schools – history and the present times, Folk High Schools – legislation in Poland, adult education law

This text is an appeal to Polish Members of Parliament – members of National and Ethnic Minorities Committee visiting Pomeranian Region in July 2010 to take notice of the social usefulness of Folk High Schools.

The author recalls the contributions of those institutions in the development of Polish rural areas, and shows – on the example of Kashubian Folk High

School – how important those institutions of adult education can be in building local democracy outside big agglomerations also today.

The appeal, in a form of a typical gloss, once again tries to encourage the members of the Parliament of the Republic of Poland to make the effort of providing comprehensive regulation of legal and organizational situation of Polish Folk High Schools and other adult education entities of non-commercial character.

V. AKTUALNOŚCI

HABILITACJA

Zofia Szarota: STARZENIE SIĘ I STAROŚĆ W WYMIARZE INSTYTUCJONALNEGO WSPARCIA

W dniu 16 listopada 2010 roku Rada Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu nadała dr Zofii Szarocie stopień doktora habilitowanego. Stopień ten został nadany na podstawie oceny dorobku naukowego Habilitantki oraz oceny rozprawy habilitacyjnej *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia* (Kraków, 2010).

Dr hab. Zofia Szarota jest związana ze środowiskiem krakowskim. Obecnie jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Instytucie Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Współpracuje także z Krakowską Akademią im. A. Frycza Modrzewskiego. Od początku swojej kariery naukowej podejmuje tematy związane z andragogiką, gerontologią społeczną i edukacyjną oraz pracą socjalną. Podejmowane przez nią projekty badawcze ukierunkowane są na rozpoznawanie sytuacji człowieka dorosłego w różnych kontekstach środowiskowych. Już w pracy doktorskiej na temat *Kształcenie gerontologiczne na potrzeby nowoczesnego systemu pomocy społecznej* (1997) podjęła problem potrzeb oświatowych kadry pracującej z seniorami. Praca ta została napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Kuźmy. Badania przeprowadzone w ramach pracy nad doktoratem zaowocowały publikacją *Wielofunkcyjna działalność domów pomocy społecznej dla osób starszych* (Kraków, 1998) oraz licznymi artykułami dotyczącymi problemu wsparcia seniora w instytucjach pomocowych. Badania te miały także istotny wymiar praktyczny – zwróciły uwagę na problem umiejscowienia gerontologii w programach kształcenia pedagogów i andragogów i stanowiły istotną wskazówkę przy projektowaniu programów kształcenia studentów oraz profili kompetencyjnych osób pracujących z seniorami.

Praca habilitacyjna *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia* (Kraków, 2010) także dotyczy problemu funkcjonowania seniorów w systemie społecznym. W tej pracy Zofia Szarota podejmuje próby rozpoznania charakteru i kierunku zmian, jakie zaszły w krakowskim systemie pomocy społecznej w zakresie oferty adresowanej do seniorów. Pogłębione badania zostały zaprojektowane i omówione na tle rzetelnej analizy problemu starzenia się i starości w kontekście funkcjonowania jednostek oraz szerszych systemów społecznych. Autorka na tle kluczowych koncepcji teoretycznych z zakresu

gerontologii i pomocy społecznej dokonuje analizy praktycznych rozwiązań w obszarze polityki społecznej, mocno zakotwiczonych w potrzebach i możliwościach społeczności lokalnej. Praca stanowi propozycję modelu analizowania i ewaluowania oferty rozwiązań systemowych w zakresie polityki społecznej na poziomie lokalnym. Cel praktyczny sformułowany przez autorkę we wstępie pracy – *próba wyznaczenia kierunku modernizacji i optymalizacji działań oraz propozycji nowych rozwiązań mogących mieć zastosowanie w polskim systemie pomocy społecznej, zarówno w wymiarze środowiskowym, jak i opieki stacjonarnej* (s. 12) sprawia, że pracą zainteresowani są zarówno gerontolodzy społeczni jak i osoby w praktyce podejmujące decyzje odnośnie do kierunku i jakości zmian w zakresie polityki społecznej.

Zofia Szarota tematyką gerontologiczną interesuje się nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale także w kontekście praktycznych aplikacji. Świadczy o tym jej społeczne zaangażowanie. Jest między innymi członkiem Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, zastępcą redaktora naczelnego serii Biblioteka Gerontologii Społecznej, członkiem Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Angażuje się także w proces kształcenia studentów oraz projektuje i realizuje ofertę edukacyjną dla nauczycieli oraz pracowników sektora pomocy społecznej. Jej prace badawcze oraz działalność dydaktyczna mają istotny wpływ na dyskusję o kierunkach kształcenia andragogów i osób pracujących z seniorami. Mają także znaczenie w namyśle nad profilami kompetencyjnymi osób praktycznie realizujących ofertę edukacyjną i opiekuńczą dla osób dorosłych w różnej sytuacji życiowej. Uwagę zwraca także bardzo duża aktywność Zofii Szaroty na konferencjach i seminariach naukowych.

W dorobku naukowym dr hab. Zofii Szaroty jest wiele istotnych publikacji dotyczących gerontologii, andragogiki i polityki społecznej, szczególnie w obszarze wsparcia dla seniorów. Zofia Szarota jest autorką 3 prac monograficznych, redaktorką lub współredaktorką naukową 5 prac o charakterze monograficznym oraz autorką 6 artykułów w publikacjach zagranicznych, 20 artykułów w recenzowanych czasopismach naukowych oraz 31 w monografiach i w pracach zbiorowych. Na szczególną uwagę zasługują, poza wspomnianą już rozprawą habilitacyjną i publikacją podoktorską, monografia *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki* (Kraków 2004) oraz prace redagowane lub współredagowane: A. Panek, Z. Szarota (red.), *Zrozumieć starość* (Kraków 2000), Krobicki M., Szarota Z. (red.), *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku* (Kraków 2004), Szarota Z. (red.), *Andrzej Frycz Modrzewski. Współczesne odczytanie myśli społeczno-pedagogicznej* (Kraków 2003), Kuźma J., Szarota Z. (red.), *Agresja i przemoc we współczesnym świecie, Tom I: Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych* (Kraków 1998).

Cechą charakterystyczną dla prac publikowanych przez Zofię Szarotę jest ich aplikacyjny charakter. Autorka na gruncie rzetelnych studiów nad teoriami dotyczącymi starości i starzenia się proponuje namysł nad konsekwencjami

aktualnych rozwiązań w perspektywie ich wpływu na jakość życia seniorów. Nie ogranicza się jednak tylko do diagnozy. Jej badania mają często charakter ewaluacyjny, umożliwiając projektowanie zmian. Autorka swoje spostrzeżenia odnosi także do rzeczywistych warunków funkcjonowania seniorów w ich społeczności lokalnej. Mimo że badania dr hab. Zofii Szaroty dotyczą przede wszystkim środowiska krakowskiego, to sposób projektowania badań, wykorzystywania metod i technik badawczych, sposób formułowania wniosków i postulatów na podstawie uzyskanego materiału badawczego pozwala odczytywać jej prace jako inspiracje do projektowania badań i rozwiązań w zakresie polityki społecznej na terenie różnych środowisk o zróżnicowanym potencjale instytucjonalnym. Interdyscyplinarny charakter dorobku Zofii Szaroty integrujący zagadnienia z takich dziedzin jak gerontologia, andragogika, praca socjalna i polityka społeczna sprawia, że wynikami jej badań zainteresowani są przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych oraz praktycy na co dzień realizujący zadania związane z polityką społeczną wobec seniorów.

Małgorzata Rosalska

DOKTORATY**Monika Bartkowiak KOMPETENCJE MENEDŻERA A RELACJE MIĘDZYLUDZKIE W ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ**

5 stycznia 2010 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Moniki Bartkowiak pt. *Kompetencje menedżera a relacje międzyludzkie w organizacji uczącej się*. Dysertację napisano pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik, na recenzentów powołano prof. dr hab. Aldonę Andrzejczak (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu) oraz prof. dra hab. Kazimierza Przyszczypkowskiego (UAM).

W 2005 roku Monika Bartkowiak ukończyła dzienne studia magisterskie w zakresie pedagogiki, specjalność andragogiczna. Pracę magisterską pt. *Kompetencje pracodawców w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi w opinii ich samych* napisała pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik. W tym samym roku podjęła studia doktoranckie na macierzystym wydziale. W trakcie studiów doktoranckich oprócz działalności naukowej, dr M. Bartkowiak podejmowała liczne obowiązki dydaktyczno-organizacyjne, aktywnie uczestnicząc w rozwoju specjalności doradztwo zawodowe i personalne. Jest autorką kilku artykułów publikowanych w czasopiśmie naukowych. Była uczestnikiem wielu spotkań naukowych – konferencji, warsztatów metodycznych i szkoleń.

Dysertacja doktorska dr Moniki Bartkowiak jest obszernym (liczy łącznie 480 stron) i rzetelnym studium traktującym o kompetencjach menedżerskich, w odniesieniu do szeroko rozumianych relacji międzyludzkich w organizacji uczącej się. Zainteresowania badawcze autorki znajdują odzwierciedlenie w strukturze dysertacji i koncentrują się wokół trzech podstawowych obszarów: kompetencji menedżerskich, kształtowania relacji międzypracowniczych oraz funkcjonowania organizacji uczącej się.

Część teoretyczna składa się z pięciu rozdziałów. Ponowoczesna rzeczywistość jako nowy kontekst działania menedżera w organizacji stanowi główny obszar rozważań zawartych w rozdziale pierwszym. Rozdział drugi koncentruje się na rozważaniach szeroko rozumianej edukacji ustawicznej w kontekście ponowoczesności. Kolejny rozdział stanowi w założeniach autorki perspektywę oglądu nowych funkcji i wyzwań, związanych z realizacją polityki personalnej w przedsiębiorstwach. Rozdział czwarty traktuje o stosunkach pracy i jej znaczeniu w organizacjach oraz czterech obszarach zarządzania zasobami ludzkimi. Wyjaśnienia definicyjne odnoszące się do pojęcia kompetencji, umiejętności, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji kadry menedżerskiej otwierają rozważania zawarte w rozdziale piątym.

Rozdział szósty dysertacji przedstawia koncepcję badawczą wraz z opisem przebiegu i organizacji badań. W części tej zaprezentowano również charakterystykę zbadanej grupy badawczej. W pracy sformułowano dwa zasadnicze problemy: pierwszy dotyczył zależności pomiędzy kompetencjami interpersonalnymi menedżera a kształtowaniem się relacji międzyludzkich w przedsiębiorstwie, a drugi zawierał się w pytaniu, czy i w jaki sposób współczesne organizacje ewoluują w kierunku organizacji uczących się? Głównym celem pracy było określenie zależności pomiędzy kompetencjami interpersonalnymi menedżera a kształtowaniem się relacji międzyludzkich we współczesnej organizacji oraz wdrażaniem nowoczesnych zasad polityki personalnej. Tak sformułowany cel główny pracy autorka realizowała poprzez wyspecyfikowane cele szczegółowe: określenie kompetencji interpersonalnych menedżerów determinujących kierowanie ludźmi w pracy oraz zakres ich stosowania w organizacji; rozpoznanie czynników wpływających na kształtowanie się relacji międzyludzkich; analizę czynników determinujących rozwój współczesnych organizacji w kierunku organizacji uczących się; określenie, w jakim zakresie funkcjonujące w nowoczesnych organizacjach zasady polityki personalnej satysfakcjonują badanych respondentów oraz poznanie wybranych programów szkoleniowych i systemów motywacyjnych współczesnych przedsiębiorstw jako elementów kształtujących relacje międzyludzkie w organizacjach.

Jak podkreślają recenzenci dysertacji, podejmowane przez dr Monikę Bartkowiak problemy są niezwykle istotne szczególnie w polskich realiach, głównie dlatego, iż nasz kraj niestety nie należy do tych, które przodują pod względem uczestnictwa dorosłych w różnych formach edukacji ustawicznej, a problematyce zarządzania zasobami ludzkimi; zwłaszcza szkoleń i rozwoju oraz kształtowania relacji międzyludzkich, daleko jeszcze do profesjonalnego podejścia.

Istotą prezentowanej dysertacji jest właśnie jej część empiryczna będąca efektem rozbudowanych badań, w których autorka posłużyła się metodą sondażu diagnostycznego i metodą monograficzną. Technika ankiety posłużyła do ukazania stopienia postrzegania badanych organizacji jako uczących się przez jej pracowników, rozpoznania czynników determinujących relacje międzypracownicze, przedstawienia opinii respondentów dotyczących rozwoju zawodowego i motywowania pracowników oraz ich oceny w zakresie funkcjonowania i efektywnego stosowania systemów personalnych, głównie szkoleniowych i motywacyjnych. Metodę monograficzną wykorzystano do analizy dokumentów personalnych, w celu wskazania dobrych praktyk w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi jako swoistych przejawów budowania organizacji uczących się.

Rozprawa doktorska została pozytywnie przyjęta przez recenzentów oraz Komisję Doktorską Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Wielokrotnie podkreślano jej interdyscyplinarny charakter oraz bogaty wkład w rozwój praktyki edukacyjnej. Pozytywna ocena pracy doktorskiej oraz pomyślny przebieg publicznej obrony stanowiły podstawę do zakończenia przewodu doktorskiego i nadania mgr Monice Bartkowiak tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Izabela Lis-Lemańska, TŁUMACZE PRZYSIĘGLI W POLSCE – ICH STATUS, KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE

6 grudnia 2010 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Izabeli Lis-Lemańskiej pt. *Tłumacze przysięgli w Polsce – ich status, kształcenie i doskonalenie zawodowe*. Promotorem rozprawy była prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska, a recenzentami – dr hab. Ewa Przybylska, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz dr hab. Ewa Skibińska z Uniwersytetu Warszawskiego.

Izabela Lis-Lemańska urodziła się w Płocku w 1969 roku. W 1994 roku ukończyła studia w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego a w 1995 roku ukończyła Podyplomowe Studium Prawa Finansowego i Gospodarczego na Wydziale Prawa Uniwersytetu Łódzkiego. Od 1995 roku pracuje jako tłumacz przysięgły i prowadzi własne biuro tłumaczeń. W 2000 roku podjęła pracę wykładowcy w Instytucie Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.

Izabela Lis-Lemańska od 2003 roku brała czynny udział w konferencjach krajowych i zagranicznych, czego efektem są liczne publikacje pokonferencyjne (w języku polskim i angielskim), podejmujące głównie tematykę nauczania języka angielskiego do celów specjalistycznych oraz kształcenia tłumaczy.

Dysertacja przygotowana przez Izabelę Lis-Lemańską stanowi analizę problematyki dotyczącej statusu, kształcenia i doskonalenia zawodowego tłumaczy przysięgłych języka angielskiego w Polsce. Autorka podkreśliła problem ograniczonego dostępu do kształcenia na kierunku lingwistyki stosowanej w naszym kraju. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest to, że większość tłumaczy zawodowych jest absolwentami filologii angielskiej, a nie lingwistyki stosowanej. Izabela Lis-Lemańska podjęła próbę uzyskania obrazu uniwersyteckiego kształcenia w dziedzinie translatoologii na kierunku filologii angielskiej. W badaniach doktorantka posłużyła się metodą monografii pedagogicznej oraz sondażu diagnostycznego.

Analizie zostały poddane treści programowe wykorzystywane w procesie kształcenia tłumaczy w trakcie studiów uniwersyteckich. Następnie badaczka zebrała opinie tłumaczy zawodowych i studentów filologii angielskiej. Dotyczyły one metod kształcenia, liczby godzin zajęć z przedmiotów specjalizacyjnych oraz konsekwencji niedostatecznego przygotowania zawodowego. Wyniki badań były zbieżne w obu badanych grupach. Studenci i tłumacze wypowiadali się negatywnie głównie na temat tego, że nie mają wiedzy z tematyki, w której będą się specjalizować. W przypadku tłumaczy przysięgłych jest to problematyka prawnicza i biznesowa oraz wiedza dotycząca rozpraw sądowych.

Wniosek z badań nie jest optymistyczny. Studiowanie na filologii angielskiej, bez specjalizacji tłumaczeniowej, nie przygotowuje w wystarczającym

stopniu do podjęcia pracy tłumacza zawodowego. Zebrane informacje posłużyły doktorantce do stworzenia modelowego programu kształcenia tłumaczy na studiach filologicznych. Model ten zakłada obowiązkowe wprowadzenie specjalizacji tłumaczeniowej dla zainteresowanych studentów studiów I stopnia, naukę specjalistycznego tłumaczenia pisemnego oraz możliwość wyboru zajęć z podstaw dziedzin, w których student będzie w przyszłości dokonywał tłumaczeń oraz z tematyki unijnej. Kolejnymi elementami tego modelu są: wprowadzenie do programu nauczania wstępu do tłumaczeń ustnych, wprowadzenie zajęć z języka polskiego, doskonalenie znajomości drugiego języka obcego, wprowadzenie obowiązkowych praktyk zawodowych na studiach I stopnia, specjalistyczne kształcenie tłumaczy ustnych na studiach II stopnia. Studenci, kończąc studia powinni posiadać wiedzę i umiejętności z zakresu technik komputerowych i oprogramowania specjalistycznego, powinni być zapoznani ze sprzętem wykorzystywanym podczas tłumaczeń symultanicznych.

Broniona przez Izabelę Lis-Lemańską praca doktorska spełniała wymogi stawiane przez ustawę o stopniach naukowych i tytule naukowym, w związku z tym Rada Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika nadała autorce dysertacji tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Anna Krawczyk

Michał Szykut, TWORZENIE SYSTEMU PROBACJI W POLSCE I W WIELKIEJ BRYTANII – PROBLEMY PEDAGOGICZNE I SPOŁECZNE

1 czerwca 2009 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr. Michała Szykuta. Promotorem rozprawy był prof. dr hab. Józef Półturzycki. Na recenzentów Rada Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego powołała dr hab. Eleonorę Sapię-Drewniak (Uniwersytet Opolski) i dr hab. Macieję Tania (Uniwersytet Warszawski).

Michał Szykut jest kuratorem zawodowym dla dorosłych w Sądzie Rejonowym w Łęborku, jest absolwentem studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Gdańskim, specjalizacja rewalidacja upośledzonych umysłowo. Autor rozprawy doktorskiej jest członkiem Wielkopolskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych, w ramach którego organizował i uczestniczył wielokrotnie w latach 2006–2009 w wizytach studyjnych w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Danii. Posiada w swoim dorobku publikacje z zakresu metodyki i specyfiki pracy kuratorów sądowych w Polsce oraz funkcjonowania systemów probacji w innych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem Wielkiej Brytanii.

Wybór probacji brytyjskiej jako tematu rozprawy doktorskiej nie był przypadkowy, ponieważ może być punktem odniesienia dla rozwiązań światowych. Kierunek refleksji skoncentrowany na badaniach porównawczych pomiędzy kulturą polską i brytyjską stanowił przedmiot rozprawy.

Pozytywne opinie recenzentów oraz członków Komisji Doktorskiej stanowiły podstawę do nadania mgr. Michałowi Szykutowi przez Radę Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Hanna Solarczyk

Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda, PRYWATNE GIMNAZJUM I LICEUM IM. HELENY MIKLASZEWSKIEJ W DOŚWIADCZENIU BIOGRAFICZNYM ABSOLWENTEK

W dniu 1 lipca 2010 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego odbyła się publiczna obrona dysertacji doktorskiej nt: *Prywatne Gimnazjum i Liceum im. Heleny Miklaszewskiej w doświadczeniu biograficznym absolwentek*, napisanej przez mgr Katarzynę Wypiorczyk-Przygodę pod naukowym przewodnictwem prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej. Recenzentkami pracy były dr hab. Ewa Skibińska (Uniwersytet Warszawski) i prof. nadzw. UŁ dr hab. Danuta Urbaniak-Zając.

W roku 1999 dr Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie Łódzkim na kierunku pedagogika, specjalizacja: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Ze względu na biegłą znajomość języka angielskiego już w czasie studiów rozpoczęła pracę w prywatnym przedszkolu o profilu anglojęzycznym „Playschool” na stanowisku nauczyciela-wychowawcy. W latach 1999–2009 była zatrudniona w Szkole Podstawowej nr 182 w Łodzi na stanowisku nauczyciela języka angielskiego. Od 2002 roku jest pracownikiem Katedry Andragogiki i Pracy Socjalnej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej (obecnie Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej) w Łodzi.

Doktor Wypiorczyk-Przygoda jest autorką 9 artykułów, w tym 2 w języku angielskim i jednego w języku francuskim. W ciągu kilku lat pracy dydaktyczno-naukowej była uczestnikiem wielu spotkań naukowych – między innymi trzech konferencji międzynarodowych i dwóch Letnich Szkół Młodych Andragogów. Pełniła również obowiązki sekretarza III Międzynarodowej konferencji biograficznej „Narracje: bieg życia, bieg historii. Edukacyjne przesłanie” (Łódź 2007) oraz redaktora monografii zawierającej materiały pokonferencyjne. Pani prof. dr hab. Olga Czerniawska, przedstawiając życiorys naukowy i zawodowy doktorantki podkreśliła jej związki z kształceniem dorosłych oraz zdolności organizacyjne.

Praca doktorska Katarzyny Wypiorczyk-Przygody *Prywatne Gimnazjum i Liceum im. Heleny Miklaszewskiej w doświadczeniu biograficznym absolwen-*

tek składa się z ośmiu rozdziałów, a także aneksu zawierającego sylwetki narratorek, wzory i kopie dokumentów oraz zdjęcia.

Podstawą rozważań teoretycznych w dysertacji była analiza pojęć „szkoła” i „pamięć” oraz osadzenie badań w andragogicznym paradygmacie biograficzności. W dwóch pierwszych rozdziałach autorka ukazała jedną z podstawowych instytucji edukacyjno-wychowawczych, jaką jest szkoła, korzystając z prac Romana Schulza, Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusławy Gołębiak, Zbyszko Melosika, Marii Dudzikowej i innych. Przedstawiła również zarys historii szkolnictwa prywatnego w Polsce i w Łodzi w latach edukacji badanych absolwentek, aby stały się one obiektywnym tłem dla narracji przedstawionych w pracy.

Ponieważ pamięć, jak zauważa dr Wypiorczyk-Przygoda, jest przedmiotem badań wielu dziedzin nauki, w rozdziale III posłużyła się w swych rozważaniach perspektywą poznawczo-psychologiczną, w której pamięć jest procesem odpowiedzialnym za rejestrowanie, przechowywanie i odtwarzanie doświadczeń, ze szczególnym uwzględnieniem pamięci autobiograficznej traktowanej zarówno jako osobiste doświadczenie epizodyczne, jak i uogólnioną wiedzę semantyczną na temat własnej przeszłości, własnych uczuć, postaw, zachowań oraz perspektywą edukacyjno-pedagogiczną, odwołując się do badań takich autorytetów, jak: Duccio Demetrio, Paula Ricoeur, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Hêlen Reboul, a także Olga Czerniawska i Teresa Kukułowicz.

W pracy (rozdział V) znajdziemy również kilka przykładów wykorzystania dydaktyki biograficznej w andragogice polskiej i światowej.

Rozdział VI stanowi prezentację metodologicznych założeń prezentowanej dysertacji, której istotą jest jej empiryczny charakter. W badaniach zastosowano metodę biograficzną, zaliczaną do badań jakościowych. Podstawową techniką był wywiad narracyjny, dający możliwość otrzymania w miarę pełnej opowieści o życiu, która powstaje nie tylko jako suma odpowiedzi na stawiane pytania, ale jest spontaniczną narracją, niezakłóconą interwencją badacza. W czasie rozmów przeprowadzanych w domach narratorów autorka mogła również dokonywać obserwacji dotyczących ich środowiska życia. Ważnym elementem niektórych wywiadów było wspólne oglądanie zdjęć szkolnych, co zgodnie z poglądami Filipa Lejuene'a stymulowało narrację.

Kolejne dwa rozdziały stanowią przedstawienie analizy zebranego materiału badawczego. Zaproszenie do udziału w badaniach wystosowała autorka do 20 kobiet, których dane zostały udostępnione przez absolwentkę szkoły Heleny Miklaszewskiej pełniącą funkcję sekretarza Koła Byłych Absolwentek. Ostatecznie tylko 18 z nich zgodziło się na udział w badaniach. Z 13 narratorkami autorka przeprowadziła wywiad narracyjny, w 5 przypadkach wspomnienia zostały spisane w postaci listów. Wśród badanych kobiet znalazły się osoby w wieku między 70 a 85 rokiem życia, ze zdecydowaną przewagą osób powyżej 80 lat.

Zebrany materiał badawczy pozwolił na wyodrębnienie wspólnych dla wypowiedzi narratorek obszarów:

- pamięć budynku szkoły i historii jej założenia,
- pamięć szkoły jako instytucji (atmosfera szkoły, jej miejsce wśród innych łódzkich szkół prywatnych),
- pamięć o nauczycielach,
- pamięć o przełożonej,
- przyjaźnie koleżeńskie,
- organizacje i uroczystości szkolne,
- czas wolny,
- tradycje szkoły,
- zapamiętany obraz siebie jako uczennicy,
- wartości przekazane wychowankom przez szkołę (wpływ szkoły na dalszy rozwój edukacyjny, wpływ szkoły na życie osobiste narratorek),
- tożsamość zbiorowa (kolektywna),
- czas (biografie edukacyjne z perspektywy czasu historycznego).

Doktor Wypiorczyk-Przygoda podkreśla w pracy, że szkoła Miklaszewskiej jest dziś dla absolwentek miejscem, z którym chętnie identyfikują się badane kobiety. Można by nawet rzec, że identyfikacja z grupą społeczną, z miejscem zdominowała sposób mówienia o szkole do tego stopnia, że czasami trudno było stwierdzić, czy wyrażona opinia pochodzi od jednej osoby czy jest głosem całej społeczności klasowej (szkolnej).

Jak zauważa w swej recenzji prof. Ewa Skibińska, autorka prezentując materiał biograficzny, nie unikając własnych komentarzy, stwarza czytelnikowi szansę podjęcia osobistej refleksji. Nie formułuje kategoriycznych ocen, nie narzuca czytelnikowi własnego punktu widzenia. Stara się raczej podążać za sposobem doświadczenia szkoły przez jej absolwentki, pokazać świat ich przeżyć w sposób jak najbardziej zbliżony do ich własnego doświadczenia rzeczywistości.

Obie recenzentki podkreśliły wagę poruszanej w pracy problematyki oraz dużą staranność w uzasadnianiu podjętych przez doktorantkę decyzji dotyczących warsztatu metodologicznego.

pozytywne recenzje przedłożonej dysertacji, a także opinie członków komisji doktorskiej zaowocowały jednogłośnie pozytywnym głosowaniem, którego zwieńczeniem stało się wnioskowanie do Rady Wydziału o przyznanie pani Katarzynie Wypiorczyk-Przygody tytułu doktora nauk humanistycznych.

*Joanna Stelmaszczyk
Anna Wawrzonek*

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

Bolesława Jaworska (1945–2010)



Biografia zawodowa Pani Doktor Bożeny Jaworskiej wskazuje na jej pasję związaną z zawodem nauczycielskim, połączoną z silną chęcią ciągłego rozwoju. Miałyśmy szansę poznać dr Bożenę Jaworską na początku naszej pracy zawodowej w Instytucie Pedagogiki UMK, gdzie pracowałyśmy razem w Zakładzie Dydaktyki pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego.

Pani Bożenka – bo tak wszyscy znajomi zwracali się do niej na co dzień – była wspaniałym człowiekiem, niezwykle autonomicznym i szanującym niezależność innych, aktywnym i zdecydowanym iść własną ścieżką, choć nie zawsze najłatwiejszą. Była osobą, która nas, młodszych wprowadzała w kwestie merytoryczne pracy na uczelni. Sama nie od początku pracowała na uniwersytecie. Uzyskanie pracy na uniwersytecie i obrona pracy doktorskiej było uwieńczeniem jej wieloletniej pracy dydaktycznej – najpierw jako nauczyciela, następnie jako doradcy metodycznego. Ta niełatwa ścieżka – od praktyka do teoretyka wymagała od dr Bożeny Jaworskiej silnej motywacji osiągnąć i ciężkiej pracy, pokonywania wielu przeszkód, związanych też z niezrozumieniem środowiska praktyków, a następnie konieczności udowodnienia swoich kompetencji badawczych i teoretycznych w świecie naukowym.

Dr Bolesława Jaworska była specjalistką w zakresie dydaktyki i pedagogiki wczesnoszkolnej. Urodziła się 29.07.1945 r. w Tucholi w rodzinie o tradycjach nauczycielskich. Początek jej nauczycielskiej drogi zawodowej sięga roku 1967, kiedy po ukończeniu Liceum Pedagogicznego w Grudziądzu rozpoczęła pracę zawodową w Szkole Podstawowej nr 3 w Toruniu jako nauczycielka nauczania początkowego, później pracowała także w szkołach podstawowych nr 11 i 18 w Toruniu. W trakcie swojej pracy nauczycielskiej ukończyła liczne formy doskonalenia zawodowego, m.in. 3-letnie Studium Nauczania Początkowego Matematyki (1975–1978), uzyskała też II stopień specjalizacji zawodowej w zakresie nauczania początkowego (1985). W 1981 r. ukończyła studia wyższe na Uniwersytecie w Łodzi, a w 1988 r. podjęła dodatkowo pracę w Oddziale Doskonalenia Nauczycieli w Toruniu, pełniąc funkcję kierownika Zakładu Edukacji Wczesnoszkolnej. W roku 1989 jako doświadczony nauczyciel i metodyk rozpoczęła pracę w Instytucie Pedagogiki UMK, gdzie przez 17 lat pracowała w Zakładzie Dydaktyki. Tam, na początku lat 90. poznałyśmy Panią Bożenę, która była przede wszystkim bardzo ciekawym, mądrym człowiekiem. Potrafiła nas inspirować, była naszym nieocenionym doradcą w kwe-

ściach merytorycznych. Ponadto bardzo atrakcyjną kobietą, łączącą w sobie wyszukany, nietuzinkowy, klasyczny styl i ciepło osoby zaangażowanej w pracę, ale również oddanej życiu rodzinnemu.

W 1993 roku obroniła pracę doktorską w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy (obecnie Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) napisaną pod kierunkiem prof. Andrzeja de Tchorzewskiego na temat mobilności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Jako pracownik naukowy zajmowała się edukacją wczesnoszkolną, a także dydaktyką – przede wszystkim kształceniem nauczycieli, publikując na ten temat materiały metodyczne, artykuły oraz książki: *Mobilność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1995; *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Novum, Płock 1999. Pisała rozprawę habilitacyjną na temat akademickiego kształcenia podyplomowego nauczycieli. Była bardzo aktywnym pracownikiem naukowym: organizowała Toruńskie Konferencje Dydaktyczne w latach 1993–2005, była wieloletnim sekretarzem kwartalnika *Kultura i Edukacja* oraz *Toruńskich Studiów Dydaktycznych*, zorganizowała kilka edycji Studiów Podyplomowych Edukacji Wczesnoszkolnej, brała udział w wielu krajowych konferencjach naukowych. Była również cenionym promotorem prac magisterskich i licencjackich. Często trzeba było tworzyć dodatkowe grupy seminaryjne, ponieważ studenci doceniali warsztat teoretyczny i kompetencje praktyczne dr Bożeny Jaworskiej.

Od 1995 roku pracowała także w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, gdzie pełniła funkcję kierownika Pracowni Nauczania Początkowego i Specjalizacji Edukacji Wczesnoszkolnej. Po przejściu na emeryturę na UMK w 2006 roku została Dziekanem Filii Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Iławie i mimo pogarszającego się stanu zdrowia obowiązki Dziekana pełniła do końca swoich dni. Zmarła 25.12.2010 r.

Prywatnie była żoną Czesława Jaworskiego, oddaną mamą dwóch synów: Roberta i Marcina. Od kilku lat cieszyła się niesłychanie rolą babci Halszki i Wojtka. W ostatnich latach wiele uwagi i troski poświęcała najbliższym chorym: mężowi i mamie.

Pani Bożena była naszą przyjaciółką i koleżanką, niezwykle mądrą i tolerancyjną kobietą, cieszyła się ogromną życzliwością osób, z którymi pracowała. Szczególny stosunek miała do młodszych – zawsze gotowa do rozmowy i wsparcia – dzieliła się dyskretnie swoim życiowym doświadczeniem. Dziękujemy Pani Bożence za bycie naszym życiowym nauczycielem, wskazywanie nam drogi i uczenie nas jak pracować i to w najefektywniejszy z możliwych sposobów, bo przez przykład osobisty.

Taką będziemy Panią Bożenę zawsze pamiętać!

Renata Górska,
Alina Matlakiewicz,
Hanna Solarczyk

Wspomnienie o dr Bolesławie Jaworskiej (29 VII 1945–25 XII 2010)

Brakuje nam jej. Jej śmiechu i uśmiechu, kobiecej, wytwornej elegancji, widoku pięknej kasztanowowłosej fryzury, jakże charakterystycznych i niepowtarzalnych, drobnych, szybkich kroków niesionych echem sal wykładowych i korytarzy. Brakuje nam także jej zapału i zaangażowania w pracę zawodową, pomysłów i inspiracji, również jej codziennej obecności.

Minęły prawie trzy miesiące. Bolesława Jaworska – dla nas po prostu „Bożenka” – odeszła po długotrwałym zmaganiu z ciężką chorobą w pierwszy dzień świąt Bożego Narodzenia, 25 grudnia 2010 roku. Choć jej urna z doczesnymi prochami, po doniosłym nabożeństwie żałobnym, celebrowanym przez księdza profesora dra hab. Jerzego Bagrowicza, księdza dra Zbigniewa Iwańskiego i księdza dra Grzegorza Chojnickiego w kościele garnizonowym pw. Świętej Katarzyny, spoczęła na toruńskim cmentarzu w pobliżu mogiły swej Mamy, nadal nie wierzymy, że jej już obok nas nie ma. Nie potrafimy w dalszym ciągu o niej nie myśleć. Pierwsze, co przychodziło nam na myśl tuż po jej śmierci, była konstatacja: „Odszedł dobry, wspaniały, czuły i wrażliwy człowiek” i to, że Bożenka pozostawiła po sobie wielką, przerażającą pustkę.

Była Bożenka niewątpliwie jedną z tych, którym zawsze chciało się ciężko pracować, mimo wszelkich przeszkód, trudności i problemów wszystkim tak dobrze znanych. Nigdy nie popadła w marazm. Była perfekcjonistką. Wszystko miało być dopięte na ostatni guzik, nic nie mogło być byle jakie, niedopracowane. Bożenka podchodziła do swoich obowiązków bardzo poważnie. Nie pozwalała i nie dopuszczała, by ktokolwiek inny musiał wykonywać czy kończyć za nią pracę.

Miałem szansę poznać dr Bolesławę Jaworską na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, angażując ją do pracy w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie – Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Toruniu, gdzie pełniła funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Od tej chwili połączyła nas wspólna praca zawodowa kontynuowana następnie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, a począwszy od 1995 roku również w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. W pedagogicznym środowisku toruńskim pracowała jako adiunkt w Zakładzie Dydaktyki, bezpośrednio pod kierunkiem naukowym przyszłego recenzenta Jej rozprawy doktorskiej prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego wspólnie z profesor Eugenią Anną Wesołowską, dr Renatą Góralską, Hanną Solarczyk i Aliną Matlakiewicz i nieco później z dr Anną Frąckowiak. Te ostatnie, określane przez nią żartobliwie mianem tzw. „młódek”, wprowadzała w zawile arkana pracy dydaktycznej. Tu też, w Instytucie Pedagogiki przy ulicy Asnyka, na pierwszym piętrze, w prawym skrzydle budynku, obok piszącego te słowa miała możliwość współpracować z wielu innymi znanymi w środowisku pedagogicznym osobami.

Śledząc biografię dr Bolesławy Jaworskiej, nie sposób dostrzec jej fascynacji zawodem nauczycielskim i kwestiami pedeutologicznymi. Podjęcie pracy naukowo-dydaktycznej na UMK było niejako zwieńczeniem jej długoletniej pracy jako nauczyciela, a następnie doradcy metodycznego. Ta specyficzna droga rozwoju, od praktyki do teorii – zdecydowanie rzadziej odnotowywana jest w nauce. Wymagało to niewątpliwie od dr Bolesławy Jaworskiej (co zresztą wielokrotnie podkreślała w rozmowach ze mną – przyp. W.W.) pokonywania wielu barier, również tych związanych z niezrozumieniem i dezawuowaniem osiągnięć środowiska praktyków. Wymagało to udowodnienia swych racji i kompetencji badawczych w pedagogicznym środowisku naukowym.

Dr Bolesława Jaworska specjalizowała się w zakresie dydaktyki i pedagogiki wczesnoszkolnej. Urodziła się 29 lipca 1945 roku w Tucholi w rodzinie o żywych tradycjach nauczycielskich (Jej mama przez wiele lat była kierownikiem a następnie dyrektorem Szkoły Podstawowej w Wielkiej Nieszawce niedaleko Torunia). Początek jej nauczycielskiej drogi zawodowej poprzedzony pouczającą pracą referenta w przedsiębiorstwie Lasy Państwowe, Wojewódzkim Urzędzie Telekomunikacji, Państwowym Zakładzie Ubezpieczeń sięga 1967 roku, kiedy po ukończeniu Liceum Pedagogicznego w Grudziądzu podjęła pracę jako nauczycielka nauczania początkowego w Szkole Podstawowej nr 3 w Toruniu, a następnie w SP nr 11 i 18. W tym czasie, podnosząc swoje kwalifikacje, ukończyła liczne formy doskonalenia zawodowego, m.in. 3-letnie Studium Nauczania Początkowego Matematyki (1975–1978), uzyskała również II^o specjalizacji zawodowej nauczycieli w zakresie nauczania początkowego (1985). W 1981 roku ukończyła studia wyższe na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego, uzyskując tytuł magistra pedagogiki w zakresie nauczania początkowego, w oparciu o pracę magisterską pt. „Zastosowanie nauczania programowego w nauczaniu przyrody w klasie IV szkoły podstawowej”, napisaną pod kierunkiem doc. dr. Kazimierza Spornego. W 1988 roku podjęła dodatkową pracę w Oddziale Doskonalenia Nauczycieli, a w dwa lata później w Instytucie Pedagogiki UMK. W 1993 roku obroniła pracę doktorską w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy (obecnie Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) napisaną pod kierunkiem prof. dr. hab. Andrzeja Tchorzewskiego pt. „Uwarunkowania zmian pozycji zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego”, uzyskując stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Recenzentami w przewodzie doktorskim byli profesorowie: Jan Jakóbski i Józef Półturzycki.

W sferze zainteresowań naukowych dr Bolesławy Jaworskiej poza edukacją wczesnoszkolną znajdowała się dydaktyka, a przede wszystkim kształcenie nauczycieli. Zmaterializowany wyraz tych zainteresowań przedstawiony został w dwóch samodzielnych opracowaniach monograficznych: 1) *Mobilność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 1995, ss. 169. Wydawnictwo Adam Marszałek; 2) *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Płock 1999, ss. 223. Wydawnictwo Naukowe „Novum” w Płocku. Warto również uwypu-

klić, iż dr Bolesława Jaworska podjęła dalsze, kolejne wyzwanie naukowe. Utrzymując się w płaszczyźnie dobrze jej znanej w sferze praktycznej i teoretycznej, przygotowywała rozprawę habilitacyjną nt. „Studia podyplomowe jako dziedzina edukacji ustawicznej”. Powrót złośliwej choroby, ubytek sił witalnych zniweczył te ambitne zamierzenia.

Dr Bolesława Jaworska nie stroniła także od działalności typu organizacyjnego. Uczestniczyła w przygotowaniach do wielu Toruńskich Konferencji Dydaktycznych na przełomie lat 1993–2005. Przez wiele lat pełniła funkcję sekretarza pism pedagogicznych: „*Kultura i Edukacja*” oraz „*Toruńskie Studia Dydaktyczne*”, zainspirowała i wcieliła w życie kilka edycji Studiów Podyplomowych Edukacji Wczesnoszkolnej, uczestniczyła w sposób czynny, wygłaszając referaty i komunikaty z badań w wielu krajowych konferencjach naukowych. Była cenionym promotorem wielu prac magisterskich i licencjackich.

Od 1995 roku pracowała także na etacie adiunkta w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, gdzie pełniła funkcję kierownika Pracowni Nauczania Początkowego w Katedrze Dydaktyki i Pedagogiki. Po czterdziestoletniej pracy zawodowej i przejścia na emeryturę na UMK, w 2006 roku została dziekanem Filii Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Iławie i mimo pogarszającego się w sposób widoczny stanu zdrowia obowiązki dziekana Wydziału Pedagogicznego pełniła do końca swych dni, do 25 grudnia 2010 r. Pozostawiła trwałe ślady swej działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej w środowisku pedagogicznym Torunia i Płocka.

Prywatnie była żoną Czesława Jaworskiego, oddaną i ofiarną matką dwóch synów: Roberta i Marcina. Ostatnio – zaledwie od kilkunastu miesięcy – cieszyła się niepomiarnie rolą babci swoich wnucząt: Halszki i Wojtusia. W ostatnich latach wiele uwagi poświęcała swoim najbliższym: choremu mężowi i mamie. Cały czas wolny od zajęć zabierało jej zarządzanie i wyposażanie swego domu, pięknie i malowniczo położonego w lesie w podtoruńskich Rozgartach. Była osobą pogodną, mającą dużo dystansu wobec siebie, obdarzoną poczuciem humoru, lubiącą grać w brydża w gronie najbliższych jej osób.

Witold Wojdyło

Ksiądz kanonik Alojzy Antoni Święciochowski (1933–2010)

Ksiądz kan. Alojzy Święciochowski był przede wszystkim kapłanem. Jednak jego działalność społeczna i edukacyjna, a przede wszystkim zaangażowanie w odnowienie idei katolickich uniwersytetów ludowych po 1989 roku pozwalają stwierdzić, że był także wyjątkowym praktykiem edukacji dorosłych.

Ks. kan. Alojzy Antoni Święciochowski urodził się 31 maja 1933 r. w Goślinowie koło Gniezna. Święcenia kapłańskie przyjął 31 maja 1958 roku w katedrze gnieźnieńskiej z rąk kardynała Stefana Wyszyńskiego. Był wieloletnim proboszczem we Wrześni, w Sadkach koło Nakła, w parafii Św. Trójcy w Strzelnie i dziekanem dekanatu strzeleńskiego. Od 1997 r. był proboszczem parafii pw. Matki Zbawiciela w Gnieźnie-Dalkach. Ksiądz Święciochowski był także Kanonikiem Gremialnym Kapituły Kruszwickiej, Diecezjalnym Duszpasterzem Rolników, Prezesem Zarządu Głównego Towarzystwa Czytelni Ludowych.

Zaangażowanie społeczne Księdza Alojzego Święciochowskiego najpełniej ujawniło się podczas pracy w parafii w Strzelnie i w Dalkach. W Strzelnie angażował się w udzielanie pomocy i szeroko rozumianego wsparcia dla związkowców, szczególnie dla tych, którzy związani byli z „Solidarnością” Rolników Indywidualnych. Bardzo aktywnie działał w Duszpasterstwie Rolników, które od 1996 roku stanowiło kontynuację prac Komisji Duszpasterstwa Rolników powołanej przez Konferencję Episkopatu Polski 2 grudnia 1982 roku. Ksiądz Święciochowski jako diecezjalny duszpasterz rolników nie ograniczał swoich propozycji wyłącznie do formacji religijnej. Rozumiał, że rolnicy, jako grupa mocno zaniedbana i defaworyzowana potrzebują także wsparcia w sferze edukacji oraz aktywności społecznej, obywatelskiej i kulturalnej. W tym okresie mocno angażował się w organizację diecezjalnych dożynek. To święto było dla niego też pretekstem do budowania etosu pracy rolnika, do przypomnienia o etycznych wartościach tej pracy. Dożynki były jednak inicjatywą akcyjną. Prowadzenie działań formacyjnych raz w roku było zdecydowanie niewystarczające. Stąd pojawiła się potrzeba rozwiązań bardziej systemowych, regularnych i zaplanowanych. Ksiądz Święciochowski wiedział, że w sytuacji tak poważnej zmiany społecznej, jaką jest transformacja ustrojowa rolnicy potrzebują szczególnego wsparcia.

12 października 1989 odbyło się uroczyste otwarcie Prymasowskiego Uniwersytetu Ludowego w Strzelnie, tzw. PULS-u. Dekret o jego utworzeniu podpisał 20 kwietnia 1989 roku ks. kard. Józef Glemp. Otwarcie uniwersytetu ludowego w Strzelnie było pierwszą powojenną próbą powrotu do idei wyższych szkół ludowych w ujęciu księdza Antoniego Ludwiczaka. W kolejnych latach zajęcia PULSu realizowane były w placówkach filialnych: Samostrzelu, Dobieszczyźnie, Kłęcku, Kcyni, Powidzu oraz w Gnieźnie-Dalkach. Równocześnie od 1990 roku ksiądz Święciochowski podjął starania o reaktywowanie działalności Towarzystwa Czytelni Ludowych. Od samego początku był dyrektorem TCL-u. Podjął działania ukierunkowane na odzyskanie budynku TCL

w Gnieźnie-Dalkach i w 1994 roku rozpoczęto w nim działalność oddziału Prymasowskiego Uniwersytetu Ludowego. Od 1996 roku w Dalkach ma siedzibę Zarząd Główny Towarzystwa Czytelni Ludowych. Zajęcia zarówno w Strzelnie, jak i w Dalkach obejmowały pięć podstawowych bloków tematycznych: ewangelizacja środowiska wiejskiego, historia Kościoła i Polski, katolicka nauka społeczna i prawoznawstwo, kultura rolna i ochrona środowiska, twórczość i kultura ludowa. W zależności od potrzeb ksiądz Święcichowski proponował także swoim słuchaczom kursy języka angielskiego i kursy komputerowe. Dalki stały się nie tylko centrum edukacyjno-formacyjnym dla rolników, ale także miejscem spotkań, w którym rolnicy mogli się czuć „jak u siebie”. Ksiądz Święcichowski stworzył nie tylko miejsce, ale także środowisko. Dalki stały się przestrzenią, w której rolnicy lub osoby związane ze wsią mogły się spotkać, wymienić doświadczenie, budować wspólnotę. Ksiądz kanonik, nawiązując do idei wyższych szkół ludowych księdza Antoniego Ludwiczaka stworzył organizacyjne ramy do planowej, systematycznej formacji mieszkańców wsi. Jego oferta dotyczyła „całego człowieka”, rozumiał, że ograniczanie się do tematyki wyłącznie religijnej jest niewystarczające. Ksiądz Święcichowski dążył do wychowania mieszkańca wsi, który będzie świadomy swojej kultury i tożsamości, a jednocześnie będzie aktywnym obywatelem i zaradnym gospodarzem.

Ksiądz kanonik dążył też do promowania idei uniwersytetów ludowych zarówno wśród mieszkańców wsi, jak i samych księży. Organizował spotkania, seminaria, publikował. Jego sposób myślenia o edukacji mieszkańców wsi można odczytać na przykład z takich tekstów, jak: *Wielkopolska wieś współczesna. Jej problemy i uwarunkowania* (Zdrowy Chleb 1/1990), *Katolickie uniwersytety ludowe wczoraj, dziś i jutro* (w: *Katolickie Uniwersytety Ludowe. Materiały z sympozjum poświęconego 70 rocznicy inauguracji działalności oświatowej Uniwersytetu Ludowego w Dalkach, Poznań 1992*). Owocem jego pracy pisarskiej było wydanie w 2000 r. dwutomowej książki wspomnieniowej, pełnej anegdot i humoru: *Babcie naoliwić. Anegdoty z życia kapłanów i parafii*.

Ksiądz kanonik Alojzy Święcichowski zmarł 7 marca 2010 roku.

Na koniec pozwolę sobie na wspomnienie bardzo osobiste. Podczas zbierania materiałów do pracy o katolickich uniwersytetach ludowych w Polsce miałam okazję często rozmawiać z Księdzem Kanonikiem. Był to człowiek niezwykły, o wielkiej wiedzy i wielkiej wrażliwości społecznej. Miał niezwykły dar zauważania i nazywania problemów. Zawsze szukał rozwiązań. Miał dla mnie dużo czasu i cierpliwości, wskazywał ciekawe źródła, odsyłał do odpowiednich osób. Każde spotkanie zaczynał od zaparzenia herbaty. Był zdecydowanie bardziej ludzki niż księzowski. Miał ciepłe i niekrywdzące poczucie humoru. O innych wypowiadał się mądrze, ale wobec zjawisk społecznych miał odwagę formułować ostre i czytelne oceny. Mam nadzieję, że znajdą się osoby, które będą zainteresowane rozwijaniem myśli i działań zarówno księdza Antoniego Ludwiczaka, jak i księdza Alojzego Święcichowskiego.

Małgorzata Rosalska

VI. KONFERENCJE

IV ŁÓDZKA KONFERENCJA BIOGRAFICZNA

„BIOGRAFIA I BADANIE BIOGRAFII

– UCZENIE SIĘ Z WŁASNEJ BIOGRAFII”, Łódź, 5–6.02.2010

W dniach 5–6 lutego odbyła się w Łodzi IV konferencja biograficzna „Biografia i badanie biografii – uczenie się z własnej biografii” zorganizowana przez kierowany przez prof. dr hab. Elżbietę Dubas Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. W obradach wzięło udział 46 osób z 8 polskich uczelni wyższych. Konferencję otworzył dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, prof. dr hab. Grzegorz Michalski. Witając gości konferencji, wyraził zadowolenie z możliwości ponownego goszczenia przedstawicieli różnych uczelni oraz nadzieję, że owocem spotkania będzie kolejny tom pracy zbiorowej. Zapoznał również zebranych z projektami naukowo-edukacyjnymi, jakie obecnie prowadzone są przez Wydział.

W pierwszym dniu w czasie obrad przedpołudniowych wysłuchano 8 referatów zebranych wokół wspólnego tematu: *Uczenia się z biografii Innych*. Obrady rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi): *Sacrum i profanum w badaniach biograficznych osób starszych*. Pani prof. Czerniawska ukazała, w jaki sposób można dokonywać analizy wywiadów biograficznych tak, aby nie zburzyć stworzonego przez badanych obrazu życia. Posługując się metaforą warkocza przedstawiła wzajemne zależności między obszarami sakrum i profanum we wspomnieniach osób starszych. Kontynuacją tych rozważań był referat dr Moniki Sulik (Uniwersytet Śląski): *Lekcja odwagi w kontekście sytuacji granicznych, czyli uczenie się z biografii Innego na podstawie wspomnień Janiny Bauman zawartych w opowieści pt. „Zima o poranku”*. Autorka, wykorzystując typologię wydarzeń krytycznych ukazała obszary odwagi, jakie odnalazła, analizując wspomnienia Janiny Bauman. Kolejną referentką była absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, mgr Ewelina Gotowicka, która zaprezentowała tekst *Moje uczenie się z biografii Innych (na przykładzie wywiadu z panem Heniem)* będący fragmentem analizy badań przeprowadzonych w ramach pracy magisterskiej. Prof. dr hab. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki) w referacie *Życie determinowane historią. Uczenie się z biografii Innych. Na przykładzie relacji Renee Villancher „Moje skradzione życie”* postawiła pytanie na ile człowiek pozostaje bezbronny wobec historii pisanej przez wielkie H? Przedstawiając pięćdziesięciosiedmioletnią walkę Renee Villancher o możliwość powrotu do Francji, ukazała problem osamotnienia od ojczyzny. Zauważyła również, że uczenie się z biografii Innego jest możliwe tylko wówczas, gdy dochodzi do spotkania badanego i badacza w ich doświadczeniach biograficznych.

Referat prof. dr. hab. Krzysztofa J. Szmidta i mgr Moniki Modrzejewskiej-Śmigulskiej (Uniwersytet Łódzki): *Psychopedagogiczne biograficzne badania nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk* zapoznał zebranych z podejściem biograficznym w badaniach nad twórczością.

Pani mgr Katarzyna Grzesiak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) w referacie *Sukces osób znaczących – potrzeba badań biograficznych* przedstawiła dwa rozumienia sukcesu – statyczne, jako pewien wynik, rezultat i dynamiczne, jako proces o charakterze ewolucyjnym. Zwracając uwagę na fakt, iż „sukces jest żywy elementem współczesnego dyskursu nad edukacją” oraz że „najczęściej badania nad fenomenem sukcesu prowadzone są przez psychologów, metodami ilościowymi, co może wpływać na zniekształcenie ich wyników”, postulowała rozpoczęcie badań biograficznych. Przedstawiła również projekt badań, jakie pragnie przeprowadzić na terenie województwa kujawsko-pomorskiego.

Kolejny referat mgr Agaty Białkowskiej (Uniwersytet Warszawski): *Wolontariat misyjny szkołą życia* przybliżył zebrany wyniki badań nad rolą, jaką w życiu młodych wolontariuszy misyjnych odegrało doświadczenie bycia od kilku do kilkunastu miesięcy na misji. Autorka ukazała również, w jakich sferach życia wolontariuszy zaszły największe zmiany pod wpływem doświadczenia misyjnego i kontaktu z inną kulturą.

Pierwszy blok tematyczny zamykał referat mgr Joanny Golonki i mgr Małgorzaty Nikodem (Uniwersytet Wrocławski): *List jako dokument biograficzny. Wspólnota doświadczeń Nadawcy i Badacza*. Na przykładzie analizy „Listów z Syberii” autorstwa Irki Andryszczak i kontaktów z jej bratem autorki ukazały trzy fazy temporalne oddziaływania listów.

Popołudniowy blok tematyczny – *Badanie biografii w kontekście interdyscyplinarnym*, rozpoczęło wystąpienie prof. dr. hab. Sławomira Sztobryna (Uniwersytet Łódzki): *Biodoksografia pedagogiczna*. Pan profesor, nie znajdując w literaturze pedagogicznej definicji terminu biodoksografia, buduje ją uznając, że jest to „równoczesny i współzależny opis życia i twórczości jednostki, o charakterze hierarchicznym uwzględniającym wpływ danej doktryny na życie innych. Dokonuje się w niej również porównania z innymi doktrynami”. Podstawne piramidy stanowi życie i twórczość, kolejny poziom to auto-biografia, a na szczycie jest biodoksografia.

Kolejnym referującym był dr Marcin Wasilewski (Uniwersytet Łódzki), który przedstawił tekst: *Źródła do biografii Protagorasa. Od Platona do Diogenesa Laetiosa*. Osią wystąpienia były trzy perspektywy temporalne: chronologia życia Protagorasa, chronologia źródeł mówiących o jego życiu i chronologia interpretacji źródeł.

Następne wystąpienie, autorstwa dr Marcina Kafara (Uniwersytet Łódzki): *Badanie biografii w kontekście koncepcji enacted stories*. Na przykładzie badań terenowych w hospicjum, ukazało dylematy moralne badacza wysłuchującego narracji osób terminalnie chorych. Czy można pozostać jedynie an-

tropologiem w kontakcie z innym człowiekiem? Czy nie należy pojąć się roli opiekuna osoby chorej?

Klamrą zamykającą ten blok był referat mgr. Sebastiana Zawistowskiego (Uniwersytet Łódzki): *Refleksje historyka nad biografią w roli źródła historycznego. Wychowanie i edukacja Stalina*. Autor dokonał opisu warsztatu naukowego historyka i ukazał możliwości wykorzystania biografii jako źródła historycznego. Krytycznie analizując biografie Józefa Stalina autorstwa różnych osób, ukazał wpływ środowiska rodzinnego i edukacji religijnej na dorosłe życie dyktatora.

Zakończeniem pierwszego dnia obrad był warsztat biograficzny „Pamiętnik badacza” poprowadzony przez pracowników Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego – prof. dr hab. Elżbietę Dubas, dr Joannę Stelmaszczyk i mgr. Wojciecha Świtalskiego. Celem warsztatu była prezentacja efektów rocznego okresu prowadzenia pamiętnika o charakterze badawczym. Każdy z prowadzących przedstawił inny model pracy biograficznej, ukazujący różnice rozumieniu roli i funkcji pamiętnika wynikające z odmiennych doświadczeń biograficznych. Uczestnicy warsztatu włączyli się w dyskusję nad znaczeniem refleksji nad własnym życiem w pracy badawczej i dydaktycznej oraz pomocowej andragogów.

Drugi dzień obrad został podzielony na dwa bloki tematyczne. Pierwszy – *Badanie biografii Innych*, składający się z 6 referatów rozpoczęła prof. dr hab. Joanna Michalak (Uniwersytet Łódzki) wystąpieniem: *Wydarzenia przełomowe: uczenie się na tle biegu życia zawodowego*. Autorka zwróciła uwagę na wzrost, w ostatnich trzydziestu latach, liczby badań jakościowych nad karierami zawodowymi nauczycieli. Pozwoliło to na pojawienie się głosu samych nauczycieli w tych badaniach i zbudowało „dialogiczną obecność wszystkich podmiotów edukacyjnych w badaniach”. Analizując wyniki badań nad nauczycielami, którzy odnieśli sukces zawodowy, prof. Michalak zauważyła niepokojące zjawisko osamotnienia w momencie sukcesu. Odpowiadając na pytanie czego uczymy się jako badacze z biografii nauczycieli, podkreśliła rolę postawy pokory w kontaktach z innymi.

Pani dr Celina Witkowska (Uniwersytet Łódzki) zaprezentowała referat *Skazani na siebie – raport z badań w DPS w Legnicy* będący komunikatem z badań terenowych przeprowadzonych w Domu Pomocy Społecznej w Legnicy. Autorka ukazała podstawowe przyczyny i długość przebywania pensjonariuszy w DPS-ie. Zapoznała zebranych z listą marzeń osób starszych, do których należy potrzeba kontaktów z rodziną, chęć posiadania zwierzęcia, a nawet pragnienie śmierci.

Kolejny referat, mgr Małgorzaty Kostrzewskiej (Uniwersytet Łódzki): *Ścieżki dochodzenia do bezdomności. Rekonstrukcja procesu na przykładzie biografii bezdomnych*, ukazał raport z badań nad bezdomnymi z Łodzi i możliwości wykorzystania biografii bezdomnych w pracy społeczno-pedagogicznej skierowanej do bezdomnych. W swym wystąpieniu autorka postulowała zwięk-

szenie odpowiedzialności społeczeństwa za proces wychodzenia z bezdomności oraz powołanie osoby trzeciej jako reprezentanta bezdomnych w kontaktach z instytucjami pomocy społecznej.

Przedstawiciel Dolnośląskiej Szkoły Wyższej mgr Damian Dudała w referacie *Badanie biografii osób z niepełnosprawnością – aktualne problemy realizacji badań*, zwrócił uwagę na trudności, jakie napotyka badacz w kontaktach z osobami głuchymi. Zjawisko istnienia dwóch języków migowych oraz fakt, że „głusi kulturowo” nie uważają się za niepełnosprawnych, a raczej za członków mniejszości językowej w dużym stopniu, zdaniem referenta, utrudnia prawidłowe przeprowadzenie badań.

Następnie pani mgr Beata Adamczyk (Uniwersytet Łódzki) zaprezentowała tekst: *Zorientowanie na biografię w pracy na podstawie wybranych doświadczeń niemieckich*. Przedstawiła w nim wybrane orientacje biograficzne pojawiające się w obrębie niemieckiej pracy społecznej. Zapoznała zebranych z przyczynami zainteresowania niemieckich pracowników socjalnych biografią oraz poszukiwała odpowiedzi na pytanie: czy można abiograficznie odnosić się do życia podopiecznych.

Na zakończenie tej części obrad wystąpiła dr Alina Tomaszewska (Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie): *Rola środowiska społecznego w wyznaczaniu trajektorii edukacyjnych osób z dysleksją*. Przedstawiając raport z badań nad przebiegiem karier edukacyjnych osób z dysleksją, skupiła się na czynnikach społeczny wyznaczających trajektorie edukacyjne. Podkreśliła rolę rodziny jako grupy wsparcia psychicznego i miejsca budowania pozytywnego obrazu siebie poprzez rozwijanie zainteresowań własnych dzieci. Zwróciła uwagę na znaczenie owocnej współpracy między szkołą a rodziną dzieci i młodzieży z dysleksją.

Drugą część obrad tego dnia stanowił warsztat biograficzny poprowadzony przez dr Joannę Wawrzyniak, mgr Katarzynę Wypiorczyk-Przygodę (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi): *Najważniejsze zdarzenie w życiu w kontekście wydarzeń globalnych*. Jego celem było ukazanie roli historii pisanej przez wielkie H w życiu pojedynczych osób i całych społeczeństw.

Podsumowując dwudniowe obrady, prof. Elżbieta Dubas zwróciła uwagę na różnorodność wystąpień i ich wysoki poziom. Dziękując gościom za przybycie, zachęciła zebranych do nadsyłania tekstów do wspólnej publikacji.

Joanna Stelmaszczyk
Wojciech Świtalski

**„STAROŚĆ W PRZESTRZENI BADAWCZEJ ANDRAGOGIKI”,
Zakopane, 20–21.04.2010¹**

W dniach 20–21 kwietnia 2010 r. odbyła się w Zakopanem I ogólnopolska konferencja naukowa skierowana do osób zajmujących się problematyką starzenia i starości w różnorodnych aspektach, m.in.: edukacyjnym, socjologicznym, psychologicznym, kulturowym, demograficznym. Całość rozważań skupiona był wokół problemów badawczych odnoszących się do osób w „złotym wieku”. Na konferencję przybyły osoby z różnych ośrodków akademickich w Polsce zajmujące się refleksją w nurcie intensywnie rozwijającej się dyscypliny – gerontologii społecznej. Animatorem niniejszego działania był zespół prof. Elżbiety Dubas z Uniwersytetu Łódzkiego oraz dr. Artura Fabiśa z Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej.

Organizatorzy, przygotowując konferencję ustanowili kilka ważnych celów, do których zaliczało się:

- wymienienie 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,
- podjęcie prac przygotowujących do dalszego rozwoju publikacji z serii wydawniczej „Biblioteka Gerontologii Społecznej”².

Akces w konferencji zgłosiło wiele osób zajmujących się wybranymi wyinkami teoretycznymi oraz praktycznymi gerontologii. W celu efektywnego zagospodarowania wiedzy prelegentów plan wystąpień został przez organizatorów podzielony na części plenarne oraz panelowe. W pierwszym dniu spotkania konferencję otworzyli organizatorzy prof. Elżbieta Dubas oraz dr Artur Fabiś w towarzystwie prof. Józefa Pólturzyckiego oraz dziekana Wyższej Szkoły Administracji dr. Arkadiusza Wąsińskiego. Część plenarna obfitowała w pięć wystąpień. Pierwsza prelekcja prof. Elżbiety Dubas w sposób przejrzysty, a zatem logicznie i chronologicznie uporządkowany ukazywała tematykę starości w przestrzeni badawczej andragogiki. Z kolei wykład prof. Józefa Pólturzyckiego (Szkoła Wyższa Pawła Włodkowica) pozwolił słuchaczom na przeniesienie się w okres, w którym żyli i tworzyli seniorzy polskiej andragogiki. Prelekcja prowadzona w sposób niezwykle obrazowy, ciekawy wzbudziła ogromne zainteresowanie wśród słuchaczy. Lekkość wyrażania opinii połączona z szeroką wiedzą prelegenta może być w tym wypadku bardzo dobrym wzorem do naśladowania dla

¹ Niniejszy tekst ukazał się w: A. Frąckowiak (red.), „Edukacja Otwarta”, 1/2010, Szkoła Wyższa Pawła Włodkowica, Płock 2010, s. 183–188.

² E. Dubas, A. Fabiś, *I Zakopiańska konferencja gerontologiczna*, [w:] Rocznik Andragogiczny 2009, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Płock 2009, s. 498.

młodych adeptów gerontologii społecznej, których nie zabrakło na zakopiańskim spotkaniu. Następny wykład prof. Jerzego Semkówa (Uniwersytet Wrocławski) ukazał słuchaczom funkcjonowanie w późnej dorosłości w pryzmacie wydłużającego się życia naznaczonego coraz to nowymi wyzwaniem. Dr Anna Zawada (Uniwersytet Śląski) omówiła nowy paradygmat andragogiki i gerontologii społecznej odnoszący się do aspektu estetyki i starości w okresie ponowoczesności. Wśród zebranego grona – przedstawicieli nauk humanistycznych oraz społecznych bardzo ciekawy okazał się wykład prof. Agnieszki Rossy i dr. Andrzeja Szymańskiego (Uniwersytet Łódzki), którzy przedstawili założenia, metody, techniki, narzędzia badawcze wywodzące się z rozmytej logiki referencji, a możliwe do sukcesywnego zastosowania w procesie poznania naukowego w andragogice i gerontologii. Wykład okazał się na tyle interesujący, iż w drugim dniu grono osób uczestniczyło w dodatkowym nieplanowanym spotkaniu, na którym prelegenci przedstawili dalsze aspekty tejże metodologii prowadzenia badań naukowych. Łączenie dwóch odległych z pozoru światów, składających się z matematyki oraz nauk humanistycznych i społecznych w celu wyjaśnienia zjawisk związanych ze starzeniem się i starością w tym wypadku może przynieść wiele pozytywnie wymiernych efektów, wymagających współdziałania na drodze współpracy „humanistów” oraz „ścisłowców”. Dalsza część konferencji z racji dużej liczby uczestników została organizacyjnie podzielona na 6 mniejszych części panelowych, gdzie uczestnicy skupieni wokół wybranych zagadnień prezentowali swoją problematykę, a także prowadzili w mniejszych zespołach dyskusje. Zakres tematyczny „Egzystencjalne aspekty życia w starości” moderowany przez prof. Elżbietę Dubas skupił wystąpienia: dr Renaty Koniecznej-Woźniak (Uniwersytet Adama Mickiewicza) omawiającej znaki czasu starości, dr Joanny Wawrzyniak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna) ukazującą samobójstwo w starości jako sposób na uniknięcie obniżenia jakości życia, mgr Wioletty Bojar opisującej wpływ indywidualnej hierarchii wartości na gerontologiczne zaburzenia osobowości u osób starszych, dr Celiny Witkowskiej (Uniwersytet Łódzki) omawiającej poczucie sensu mijającego życia przez aktualne spojrzenie na rzeczywistość na przykładzie wyników badań własnych w Domu Pomocy Społecznej w Legnicy, mgr Anny Gutowskiej (Uniwersytet Łódzki) ukazującej przyjaźń jako element determinujący zdrowie psychiczne w okresie starości. Drugi panel dyskusyjno-sprawozdawczy zatytułowany „Aktywność seniorów w badaniach gerontologicznych” prowadził prof. Jerzy Semków, a poszczególne wystąpienia dotyczyły: nowych obszarów aktywizowania seniorów – na przykładzie woj. warmińsko-mazurskiego – dr Grażyna Orzechowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), rozwoju zainteresowań osób starszych w kontekście andragogiki czasu wolnego na przykładzie brydża sportowego – mgr Wojciech Świtalski (Uniwersytet Łódzki), specyfiki komunikowania się w wieku senioralnym oraz percepcji mowy seniorów poprzez ukazanie wyników badań własnych – dr Anna Świątek (Uniwersytet Jagielloński), nordic walkingu jako formy rekreacji seniorów – mgr Agnieszka Litawa (Krakowska Akademia Frycza Modrzewskiego), koncepcji starości poruszanej przez stowarzyszenie „BAB JAG” we Francji

a jej odbiorem przez podlaskich studentów pedagogiki – dr Ewa Romanowska (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna), kluby seniora będące miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej – dr Agata Chabior (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy). Trzeci panel dyskusyjny w energiczny sposób prowadził mgr Marcin Muszyński (Uniwersytet Łódzki), w trakcie którego swoje zainteresowania zaprezentowali: prof. Ryszard Kałużny (Dolnośląska Szkoła Wyższa) omawiający zagadnienie idei kształcenia ustawicznego w odniesieniu do aktywności edukacyjnej seniorów, dr Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa Pawła Włodkowica) przedstawiła postulaty szóstej międzynarodowej konferencji Edukacja Dorosłych (CONFINTEA VI) w obszarze problematyki gerontologicznej, mgr Joanna Metlerska (Wyższa Szkoła Administracji) ukazała wzrost aktywności edukacyjnej seniorów mającej swe odbicie w raporcie „Kapitał Intelktualny Polski”, dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski) w narracyjny sposób opowiedziała o jesieni życia kobiet nauki w pryzmacie badań własnych, mgr inż. Łukasz Tomczyk (Wyższa Szkoła Administracji) zreferował problematykę kształcenia seniorów w obszarze nowych mediów na przykładzie badań i doświadczeń własnych, Karolina Byczewska (Uniwersytet Jagielloński) zaprezentowała potrzeby edukacyjne seniorów w kontekście Baltesa teorii mądrości. W bogatym pod względem ilościowym i jakościowym programie, obejmującym prawie trzydzieści wystąpień każdy z uczestników mógł znaleźć wiele interesujących tematów związanych ze swoimi zainteresowaniami badawczymi czy też praktyką zawodową. Wszechstronność podejmowanych zagadnień świadczy o dynamicznym rozwoju tejże dziedziny andragogiki oraz o uwrażliwieniu badaczy na potrzeby najstarszej części społeczeństwa.

Pierwszy dzień zakończył się działaniami turystyczno-integracyjnymi podjętymi przez organizatorów, które polegały na przejażdżce po okolicy lokalnymi dorożkami oraz uroczystą kolacją w regionalnej karczmie. Kolejny dzień konferencji obfitował w wystąpienia plenarne moderowane przez prof. Józefa Półturzyckiego, w trakcie których o teorii opanowania trwogi opowiadał dr Artur Fabiś, aktywność seniorów w społeczeństwie obywatelskim przedstawiła dr Dorota Gierszewski (Uniwersytet Jagielloński), specyfikę miasta Krakowa w kontekście funkcjonowania seniorów w wielkiej aglomeracji ukazała dr Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny), relację pomiędzy kulturą popularną a starością zobrazowała dr Agnieszka Majewska-Kafarowska (Uniwersytet Śląski), natomiast dr Beata Cyboran (Uniwersytet Jagielloński) omówiła miejsce człowieka starszego w koncepcjach rozwoju środowisk lokalnych. Kończąc drugi – ostatni dzień konferencji podsumowania dokonali moderatorzy poszczególnych sekcji tematycznych, prof. Elżbieta Dubas, prof. Jerzy Semków oraz mgr Marcin Muszyński.

Konferencja oprócz wymiaru typowo naukowego pozwoliła na integrację środowiska andragogów oraz gerontologów, m.in. poprzez powołania Stowarzyszenia Gerontologii Społecznej, którego statutowym celem jest krzewienie wiedzy oraz prowadzenie badań, a także opiniowanie rozwiązań legislacyjnych w zakresie tematyki związanej z funkcjonowaniem seniorów we współczesnych

przestrzeniach społecznych. Sama potrzeba analizy problematyki starości w środowisku andragogicznym, jak podkreśla dr Artur Fabiś, ma już relatywnie długą tradycję, gdyż „od 2004 roku wielu badaczy i praktyków uczestniczy w cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, (...) podczas wystąpień prelegentów, w wydawnictwach związanych z Konferencją, a także w trakcie innych imprez naukowych (...). Nie ma w tym nic dziwnego, gdyż od niedawna zauważyć można, iż liczne grono badaczy z różnych dyscyplin podejmuje wysiłek naukowy, by wnieść swój wkład w rozwój tej interdyscyplinarnej dziedziny – gerontologii. Właśnie te fakty skłoniły do refleksji nad nowym cyklem spotkań naukowych, ukierunkowanych na problematykę starzenia się i starości, a skierowanych do szerokiego grona z różnorodnych środowisk naukowych i praktyków”³.

Miejsce organizacji I Zakopiańskiej Konferencji Gerontologicznej położone w pięknej okolicy Kościeliska, oddalonego zaledwie 5 km od centrum Zakopanego sprzyjało nie tylko wymianie myśli naukowej oraz podejmowaniu nowych działań w tymże zakresie, lecz również pozwoliło uczestnikom na chwile wytchnienia we wczesnowiosennym klimacie.

Łukasz Tomczyk

NAUKI PEDAGOGICZNE W PERSPEKTYWIE SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY I PRACY, Ciechocinek, 24–26.05.2010

Pod takim hasłem odbyła się w dniach 24–26 maja 2010 r. w Sanatorium ZNP w Ciechocinku III Ogólnopolska Konferencja Naukowa WSHE i WTN z udziałem gości zagranicznych.

Zamiar zorganizowania Konferencji i jej założenia organizacyjno-programowe upowszechniono już w listopadzie 2009 r.⁴. Przewidziano wówczas, że weźmie w niej udział 60 uczestników, reprezentujących głównie nauki o pracy, a szczególnie pedagogikę pracy. Rolę głównego inicjatora i organizatora spełniał prof. Zygmunt Wiatrowski, który z ramienia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku oraz Włocławskiego Towarzystwa Naukowego – Założyciela WSHE – był także inicjatorem i organizatorem dwóch wcześniejszych Konferencji w latach i pod hasłami:

- 2005 r. – „Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej” [26–28.04.2005 r., Sanatorium „Łączność” w Ciechocinku];
- 2007 r. – „Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku” (4–6.06.2007 r., Sanatorium ZNP w Ciechocinku).

³ A. Fabiś, Strona internetowa konferencji: <http://gerontologia.cba.pl/>

⁴ Patrz: Założenia... i Program szczegółowy Konferencji... www.wshe.pl

Konferencję w 2010 r. – pod wyżej podanym tytułem – zorganizowano z okazji 30-lecia WTN i 15-lecia WSHE.

Odpowiednie akcenty jubileuszowe przedstawił w dniu jej otwarcia Rektor WSHE – prof. dr hab. Stanisław Kunikowski – utrwalony w historii jako główny inicjator i organizator działań WTN.

Konferencję zorganizowano pod patronatem:

- Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,
- Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego,
- Sejmiku Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu,

a w szczególności Dostojnych Reprezentantów wyżej wymienionych Instytucji i Organizacji w osobach:

- prof. zw. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego – przewodniczącego KNP PAN,
- prof. zw. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego – przewodniczącego PTP,
- Piotra Całbeckiego – Marszałka Sejmiku Kujawsko-Pomorskiego oraz
- J.M. Rektora WSHE – prof. dr. hab. Stanisława Kunikowskiego.

Według głównego inicjatora Konferencji – akcentowana w ostatnich latach, często jednostronnie, problematyka społeczeństwa wiedzy wymaga bardziej racjonalnego dookreślenia. Przyjęto założenie, że najbardziej pożądaną właściwością naszych czasów jest, aby rozwojowi cywilizacyjnemu w wieku XXI przypisywać w znaczącym wymiarze rolę dopełniających się dwu wyznaczników – wiedzy i pracy. W następstwie znalazł się człon tematyczny – **społeczeństwo wiedzy i pracy**.

Z zaproponowanym kontekstem problemowym powiązано następujące cele i zadania Konferencji:

1. Wypracowanie teoretycznej wykładni dla kategorii pojęciowych: społeczeństwo wiedzy oraz społeczeństwo pracy.
2. Potraktowanie wiedzy i pracy w wersji dopełniającej się, w rozumieniu ogniw konstelacyjnych.
3. Dążenie do społeczeństwa wiedzy i pracy jako najbardziej podstawowego i realnego oczekiwania naszych czasów.
4. Określenie roli nauk społecznych, w tym szczególnie pedagogicznych, w kształtowaniu nowej jakości cywilizacyjnej – społeczeństwa wiedzy i pracy.

W Konferencji uczestniczyło ponad 70 osób (na planowanych 60, nie licząc wolnych słuchaczy), z tym że zaistniała sytuacja wyjątkowa, bowiem profesorowie stanowili ponad 60% ogółu uczestników. Magistrów było tylko pięciu. Tę wyjątkowość z uznaniem podkreślali w różnych kontaktach i wypowiedziach nie tylko uczestnicy Konferencji; tym bardziej, że często spotykamy się z konferencjami, nazywanymi nawet międzynarodowymi, w których uczestnictwo profesorów liczyć można tylko na palcach.

A oto niektóre tylko nazwiska uczestników tej profesorskiej biesiady: prof. Tadeusz Aleksander, prof. Augustyn Bańka, prof. Stefan M. Kwiatkowski, prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Anatoli I. Kuźmiński (z Czerkas), prof. Eugenia Ma-

lewska, prof. Jerzy Niemiec, prof. Tadeusz W. Nowacki, prof. Nella G. Nyczkało (z Kijowa), prof. Władimir I. Spierański (z Moskwy), prof. Janusz Sztumski, prof. Kazimierz Uździcki, prof. Kazimierz Wenta i inni. Dodajmy, że czterech z nich: prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Tadeusz W. Nowacki, prof. Nella G. Nyczkało i prof. Zygmunt Wiatrowski – to doktorzy honoris causa; a prof. Anatoli I. Kuźmiński jest Rektorem Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, z którym to Uniwersytetem Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku podpisała w marcu 2010 r. pięcioletnią umowę o współpracy. Ta Uczelnia będzie też w 2011 r. organizatorem V Forum Ukraińsko-Polskiego w zakresie nauk pedagogicznych, przygotowywanego już z pełnym rozmachem przez prof. Nellę Nyczkało – sekretarza naukowego Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i prof. Franciszka Szloska – dyrektora Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (a także członka ANP Ukrainy).

Obrady konferencyjne przeprowadzono podczas czterech kolejnych sesji plenarnych oraz w trzech sekcjach problemowych, przy czym podczas czwartego spotkania plenarnego, w trzecim dniu obrad konferencyjnych, odbyła się wyjątkowo ożywiona i interesująca dyskusja plenarna, w trakcie której zastanawiano się także nad tym, czy „społeczeństwo wiedzy i pracy” to już rzeczywistość, czy tylko wielce pożądana, wprost cywilizacyjnie konieczna przyszłość, dotycząca nie tylko młodego pokolenia. Przyznano rację prof. Januszowi Sztumskiemu a także innym dyskutantom, że póki co – w początkowych latach XXI w., również w określanej już dziś drugiej dekadzie naszych czasów – to tylko wzniosła idea, jednak bez której urzeczywistnienia trudno wyobrazić sobie prawidłowy i najbardziej pożądaný rozwój cywilizacyjny. W tym kontekście hasło ogólne Konferencji ciechocińskiej – „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” – dobrze wyznacza nasze myślenie i nasze oczekiwania.

Dodajmy do powyższego, że nasycone publicystycznie „szoki” – związane z określaniem teraźniejszości i prognozowaniem przyszłości, przy tym często przedziwnie nazywane, nie mogą zniewalać naszego racjonalnego i naukowego myślenia oraz działania.

Wypadkowa dociekań i stanowisk uczestników Konferencji WSHE i WTN roku 2010 jest zachęcająca do dalszej penetracji intelektualnej relacji – „wiedza i praca” w układzie koniunkcyjnym. Chociaż jej analiza nie wyklucza relacji z odwrotnym usytuowaniem członów – „praca i wiedza”⁵.

Prof. Zbigniew Kwieciński – w „Słowie na otwarcie konferencji...” napisał: „Rzuca się w oczy niezwykła świeżość, aktualność i kreatywność treści referatów wprowadzających do obrad konferencji, a już zaskakuje zawarty w nich krytycyzm wobec nowomowy i mody”; i dalej:

⁵ Z. Wiatrowski, *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy* – referat wygłoszony podczas Konferencji [opublikowany w zbiorze konferencyjnym].

„Według znanych mi badań jesteśmy społeczeństwem zmasowanej głupoty i epidemicznej demoralizacji. Czeką nas długa «praca u podstaw» w drodze do społeczeństwa wiedzy i pracy”⁶.

Bogaty dorobek naukowy Konferencji jest opublikowany w dwutomowym zbiorze pokonferencyjnym pt. „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” – wydanym jeszcze w roku konferencji (!) przez WSHE i WTN – pod redakcją naukową Zygmunta Wiatrowskiego i innych współredaktorów (I. Pyrzyk – t. I oraz I. Mandrzejewska-Smól i A. Aftański)⁷.

Tytułem wzbogacenia programu naukowego w programie ogólnym Konferencji przewidziano też:

- zwiedzenie Dworku Prezydentów RP w Ciechocinku oraz wyjątkowo interesującej „Cerkiewki w Ciechocinku”, stanowiącej coś w rodzaju miniaturowego „zabytku kultury religijnej”;
- wieczór integracyjny z udziałem dostojnych przedstawicieli Ciechocinka oraz licznych przedstawicieli Włocławskiego Towarzystwa Naukowego i Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku;
- oficjalny program kontaktów i rozmów Rektorów Uczelni współpracujących ze sobą: prof. dr hab. Stanisława Kunikowskiego – Rektora Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku oraz prof. dr hab. Anatoli I. Kuźmińskiego – Rektora Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach.

Dyrektor Sanatorium ZNP – mgr Bożena Żardecka wraz z licznym zespołem pracowników i współpracowników stworzyła nam warunki bytowania i obrad naukowych wyjątkowo dobre, m.in. przez oddanie do naszej dyspozycji nowej części obiektu sanatoryjnego oraz wspaniale urządzonego i funkcjonującego Centrum Konferencyjno-Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Ciechocinku, właśnie w Sanatorium ZNP.

Ze zrozumiałych więc względów – pod adresem organizatorów Konferencji – Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku i Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, a także pod adresem Sanatorium ZNP – uczestnicy Konferencji skierowali wiele serdecznych słów podziękowania oraz wyrazów szczególnego uznania. W relacji niżej podpisanego potwierdziła się w pełni od dawna wypowiedziana przez niego teza, że „Ciechocinek da się lubić”. Załączone ilustracje fotograficzne tylko w części oddają wysoką rangę spotkania ciechocińskiego w projekcji i realizacji WSHE i WTN, w której m.in. wyjątkową rolę spełnił Dział Promocji WSHE.

Zygmunt Wiatrowski

⁶ Z. Kwieciński, *O pedagogikę pracy – otwartą, kreatywną i krytyczną*. Słowo na otwarcie ogólnopolskiej konferencji: „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” w Ciechocinku – 24–26 maja 2010 r. [Zbiór pokonferencyjny...].

⁷ Zbiór ukaże się w grudniu 2010 r. dzięki znaczącej pomocy finansowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

XII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW, Zielona Góra, 24–27 maja 2010

Kolejna, XII. edycja Letniej Szkoły Młodych Andragogów odbyła się w dniach 24–27 maja 2010 roku na Uniwersytecie Zielonogórskim. Organizatorami tego spotkania, pod naukowym kierownictwem prof. zw. dra hab. Józefa Karguła, byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu – Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa oraz Zakład Metodologii Badań Społecznych i Andragogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Formuła tych corocznych spotkań naukowych w rzeczywistości niewiele ma wspólnego z tradycyjną szkołą, która jako instytucja kojarzona jest najczęściej z jedną z wielu form opresji. Istnieje tu, co prawda, podział na mistrzów i uczniów, jednakże miejsce to najlepiej można porównać do forum wymiany myśli, poglądów, refleksji, a także doświadczeń związanych z szeroko rozumianą andragogiką. Miejsce to jest również okazją do nawiązania kontaktów z przedstawicielami różnych ośrodków naukowych, jak i szansą na integrację środowiska. To wszystko sprawia, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów (LSMA) jest dla wielu osób, związanych z tą dyscypliną, jednym z ważniejszych i obowiązkowych punktów w corocznym terminarzu spotkań naukowych.

Uroczystego otwarcia Letniej Szkoły Młodych Andragogów dokonała Prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek, która przedstawiła ideę i historię Szkoły oraz życzyła owocnych obrad, jak i satysfakcji z pobytu w Zielonej Górze. Podczas otwarcia zaproszonym gościom i słuchaczom wręczono najnowszy – 11. tom *Dyskursów młodych andragogów* zawierający między innymi artykuły uczestników poprzednich edycji Szkoły.

Wykład inauguracyjny, zatytułowany *Przelamać osobność. Andragogika w centrum poprzez – przedmiotowego dyskursu edukacyjnego późnej nowoczesności* wygłosiła prof. dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Referentka wskazała, że zmiany, jakie zaszły w ostatnim czasie w obrębie andragogiki doprowadziły do tytułowego przelamania osobności tej dyscypliny, która do tej pory kojarzona była przede wszystkim ze zjawiskiem alfabetyzacji osób dorosłych. Aby przekonać do swojej tezy, autorka wskazała na niespotykany do tej pory rozkwit badań andragogicznych, rozwój teorii, modeli, koncepcji, jak i wyłonienie się autonomicznych studiów nad zjawiskiem całożyciowego uczenia się. Sytuacja ta doprowadziła do tego, że andragogika stała się liderem wśród dyscyplin pedagogicznych, bowiem większość wspólnoty uczonych zajmujących się profesjonalnie edukacją zaczyna sytuować swoje rozważania w dyskursie andragogicznym. Podyktowane jest to także tym, że idea całożyciowego uczenia stała się imperatywem globalizacji – nowym porządkiem edukacyjnym. Pokonanie osobności polega

także na wyjściu poza horyzont uprawiania nauki w duchu modernizmu, rewizji związków andragogiki z innymi dyscyplinami nauk społecznych, a także rezygnacji z różnych „-logii” „-gogik” na rzecz studiów edukacyjnych. W konkluzji swojego wystąpienia prof. Gołębiak doszła do konstatacji, że choć nie wszyscy jesteśmy andragogami, to wszyscy powinniśmy podjąć wyzwanie na rzecz restytucji uczącego się społeczeństwa.

Zupełnie w odmiennym tonie głos zabrała prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak z Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach, która w wystąpieniu pt. *Głos Ślązaczek w przestrzeni publicznej. Zmiana pozycji kobiety w rodzinie i społeczności śląskiej na przełomie wieków* przybliżyła uczestnikom spotkania zanikające w erze globalizacji mikroświaty kobiet żyjących na Śląsku. Referentka zwróciła uwagę, że pomimo wielu badań na temat rodzin śląskich brakuje w nich głosu samych Ślązaków, w tym i opracowań dotyczących świata kobiet. Transformacja na Śląsku, która zaczęła się w latach 60. ubiegłego stulecia, wraz z napływem na te tereny obcej ludności, a która nieprzerwanie trwa do tej pory, na trwałe zmieniła oblicze śląskiej społeczności.

Jako ostatni w sesji pierwszej wystąpił prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, który zaprosił wszystkich do dyskusji nad propozycją i zarazem projektem „nowej andragogiki”, która została przedstawiona w najnowszej publikacji jego autorstwa pt. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Oprócz przywoływanych na łamach książki wielu różnych ujęć współcześnie uprawianej andragogiki, w tym i własnego autorskiego podejścia, dominującą jest brytyjska myśl andragogiczna, która w opinii prof. Malewskiego jest wiodącą w świecie. Nowy paradygmat, zawierający się w przeniesieniu akcentu z nauczania na uczenie się, nie jest wymysłem uczonych, a emanacją kultury, w jakiej przyszło nam żyć. Całozyciowe uczenie się (*lifelong learning*) – zjawisko egzemplifikujące opisywaną zmianę paradygmatyczną odnosi się po pierwsze do polityki edukacyjnej, a nie do teorii naukowej, po drugie jest terminem, którego nie da się do końca wyeksplikować, a po trzecie prowadzi do zmiany pola badawczego andragogów, jak i zadań edukacji. W miejsce nauczyciela pojawia się edukator, miejsce programu zastępuje wiedza, a ucznia ludzie dorośli, którzy z definicji są uczniami.

Sesja druga rozpoczęła się wystąpieniami młodych uczestników Szkoły, którzy podjęli się przedstawienia wielu interesujących tematów. I tak na przykład, Anna Bilon (DSW) zastanawiała się czy polityka asymilacji dorosłych emigrantów w Królestwie Niderlandów jest przejawem integracji czy dyskryminacji. Urszula Tabor (UŚ) przedstawiła wnioski z badań na temat tego, w jaki sposób dorośli organizują swoje nieformalne uczenie się. Warsztaty na temat fotografii i jej miejsca w badaniach biograficznych przeprowadziła Monika Sulik (UŚ). Natomiast Alicja Czerkawska (DSW) poruszyła zagadnienie ryzyka, jakie występuje w sytuacji poradnictwa zarówno po stronie doradcy, jak i osoby radzącej się.

Drugi dzień rozpoczął się spotkaniem autorskim z prof. zw. dr. hab. Emilem Orzechowskim z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który zatytułował swoje wystąpienie: *O swoich pasjach*. Uczestnicy Szkoły z wielkim zainteresowaniem wysłuchali o pasji odkrywania tego, co nas fascynuje. Prof. Orzechowski przedstawił środowisko, które go ukształtowało; pojawiły się też wątki rozwoju naukowego, zarówno tu w Polsce, jak i za granicą, które bezpośrednio związane były z poznawaniem ciekawych ludzi, siebie i historii, co w efekcie złożyło się na przeżywanie najpiękniejszych chwil w życiu. Niezwykle cenną inspiracją była myśl, że we wszystkim, co robione jest z pasją i pomysłem, zawsze znajdzie się sojuszników.

Po spotkaniu autorskim inicjatywę ponownie przejęli młodzi andragodzy, którzy wygłosili własne referaty, jak i wzięli udział w dyskusjach na poruszone przez nich tematy. Michał Mielczarek (DSW) poświęcił swoje wystąpienie zjawisku znikającego zatrudnienia i związanemu z tym poradnictwu zawodowemu. Anna Fitak (UJ) podzieliła się swoimi doświadczeniami z kursów szkoleniowych języka angielskiego dla hutników, murarzy i tynkarzy, gdzie niebagatelną rolę pełni metodyka nauczania oparta na przykładzie. O roli teorii w nauce i potrzebie jej tworzenia mówił Marcin Muszyński (UŁ), zaś Magdalena Czubak-Koch (DWS) zaprezentowała wyniki badań własnych dotyczących uczenia się ról zawodowych w środowisku pracy. W kolejnym wystąpieniu Adam Płaczek (program doktorancki DSW), starał się odpowiedzieć na pytanie: Czy policjanci są prawidłowo przygotowani do udzielenia pierwszej pomocy? Referat stanowił wstęp do prowadzonych przez niego warsztatów nt. pierwszej pomocy, w których uczestnicy LSMA chętnie wzięli czynny udział.

Sesję popołudniową rozpoczęło spotkanie z prof. Hanną Solarczyk-Szwec z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tematem wystąpienia była *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*. Tytuł autorka potraktowała jako problem badawczy, który eksplorowany był przez nią zarówno poprzez strategię pozytywnej rekonstrukcji, jak i metodę historyczną. Uczestnicy LSMA mieli okazję dowiedzieć się o zewnętrznych, pośrednich jak i wewnętrznych warunkach rozwoju andragogiki w Niemczech, która przeszła drogę od ortodoksji przez heterodoksję do heterogeniczności, czyli pokojowego współistnienia różnych podejść badawczych.

Po spotkaniu autorskim uczestnicy XII LSMA wzięli udział w dwóch warsztatach. Pierwszy poprzedzony został wystąpieniem Joanny Stelmaszczyk (UŁ) zatytułowanym: *Pamiętnik jako narzędzie budowania samowiedzy w dydaktyce andragogicznej*, który był wstępem do warsztatu biograficznego pt. *Moi nauczyciele*. Celem zajęć była rekonstrukcja pamięci szkoły. Drugi warsztat na temat *Wybrane sposoby, w jakie wyjaśniamy zdarzenia a rodzaje podejmowanych przez nas działań* przeprowadzony został przez Anettę Pereświat-Soltan (DSW).

Kolejny dzień rozpoczął się spotkaniem autorskim z prof. zw. dr. hab. Olgą Czerniawską z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, która

w wystąpieniu: *Dylematy badań biograficznych w andragogice* przedstawiła możliwości wyboru prowadzenia badań biograficznych sprowadzających się w istocie rzeczy do opowiedzenia się albo po stronie tzw. *szkoły szwajcarsko-włoskiej* reprezentowanej między innymi przez D. Demetrio – miękki sposób prowadzenia badań, albo po stronie *szkoły fenomenologicznej* wyrażanej w poglądach A. Schütz'ego. Każde z podejść ma swoje wady i zalety, z których refleksyjny badacz powinien zdawać sobie sprawę.

Ostatnim spotkaniem autorskim było wystąpienie prof. zw. dra hab. Józefa Kargula z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zaproponowany przez profesora *Pseudowarsztat* był okazją do ukazania w krzywym zwierciadle wielu różnych sposobów wykorzystania prezentacji multimedialnej w pracy dydaktyczno-naukowej.

Sesja popołudniowa rozpoczęła się wystąpieniami młodych andragogów. Tematyka wystąpień odzwierciedlała różnorodność zainteresowań badawczych, i tak na przykład: Ewa Trębińska-Szumigraj (UZ) mówiła o doświadczaniu przestrzeni miasta, Anna Walulik (Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”) o roli metafory w badaniach społecznych, Damian Dudała (DWS) wskazał na wyzwania edukacji dorosłych z niepełnosprawnością, a Joanna Kłodkowska (DWS) zajęła się aplikacją konstrukttywizmu do poradnictwa. Dzień zakończył się grą symulacyjną, w której uczestnicy wcielili się w rolę członków zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego. Ich zadaniem było podjęcie i uzasadnienie decyzji dotyczącej przyjęcia konkretnego tekstu do publikacji.

Tradycją Szkoły są roczne wyjazdy studyjne do zagranicznych instytucji edukacyjnych. W tym roku zorganizowano spotkanie w *Szkole Języka i Kultury Dolnołużyckiej*, jak i w *Muzeum Serbołużyckim (das Wendische Museum)* w Cottbus w Niemczech. Szkoła należy do Urzędu Miasta. Po ośrodku oprowadzała kierownik Maria Elikowska-Winkler. W ofercie edukacyjnej oprócz nauki języka serbołużyckiego i polskiego znajdują się także wykłady, które prowadzone są na zamówienie. Mogą one dotyczyć takich tematów, jak zjawisko germanizacji Serbołużyczan, wydobywanie węgla, kultura łużycka itp. Uczestnicy LSMA mieli także okazję wysłuchać historii Dolnych Łużyc i ich mieszkańców, których splecione koleje losu miały ogromny wpływ na tworzenie się ich własnej i niepowtarzalnej tożsamości. Jej wyrazem jest kultura Dolnych Łużyc, której emanacją jest język dolnołużycki, własna konstytucja, media, takie jak gazety *Serbołużyczanin* czy tygodnik *Nowy Casnik*, rozgłośnia radiowa, przedszkola, szkoły, świetlice, gdzie podtrzymuje się tradycję i próbuje zachować tożsamość tego regionu.

Kolejna Letnia Szkoła Młodych Andragogów dobiegła końca. Jej uroczystego zamknięcia i podsumowania dokonał prof. Józef Kargul, który podziękował wszystkim uczestnikom za przybycie i czynny udział w spotkaniu. Niepowtarzalna atmosfera dialogu i życzliwości, a nade wszystko merytorycznej rzetelności sprawiła, że XII LSMA na długo pozostanie w pamięci swych uczniów.

**VII OGÓLNOPOLSKIE SYMPOZJUM EDUKACYJNE
Z CYKLU EDUKACJA DOROSŁYCH WOBEC WYZWAŃ
WSPÓŁCZESNOŚCI „Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem
kobiet i mężczyzn”, Zakopane, 07–09.06.2010**

Etapy dorosłości przez różnych badaczy naukowych umiejscawiane są w różnych przedziałach wieku jednostki. Dorosłość jednak to ten etap życia człowieka, który (bez względu na przedział wiekowy, w jakim człowiek się znajduje) charakteryzuje się nieustannym i wielowymiarowym jego rozwojem. Z andragogicznego punktu widzenia wspomniany rozwój nie może odbywać się bez edukacji, czynnika kształtującego tę dorosłość (na co zwraca uwagę Elżbieta Dubas) (Dubas 2009, s. 141). Na różnych etapach dorosłości proces edukacji ulega przeobrażeniu w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby i oczekiwania „dojrzewających” wiekiem kobiet i mężczyzn. Wkraczanie w środkową dorosłość (umowne „50 plus”) skłania do pewnych podsumowań, ponownych wyborów, jak również konieczności zajęcia się własnym zdrowiem, kondycją, potencjałem cielesnym i duchowym. Z tego powodu hasło, które przyświecało obradom VII Ogólnopolskiego sympozjum edukacyjnego z cyklu *Edukacja dorosłych wobec wyzwań współczesności*⁸ brzmiało *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*. Podjęto problematykę edukacji osób w wieku dojrzałym, a zatem w tym okresie życia człowieka, gdy uczenie odbywa się w sposób nieformalny i pozaformalny, a przedmiotem zainteresowań stają się ciało i psychika.

Tegoroczne spotkanie naukowe odbyło się 7–9 czerwca 2010 roku w Zakopanem-Kościelisku, a jego organizatorem była jak zwykle Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Patronat nad konferencją objął Zespół Pedagogiki Dorosłych Polskiej Akademii Nauk.

W temacie konferencji celowo zaakcentowano znaczenie płci – na co w słowie wstępnym zwróciła uwagę prof. ndzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, przewodnicząca Komitetu Naukowego Sympozjum. Płeć, cecha demograficzna, ale i społeczno-kulturowa, niewątpliwie wpływa na potrzeby edukacyjne jednostki, poszukiwane w edukacji treści. Warto zatem ów aspekt uwzględnić, a nawet wyeksponować – wyjaśniła zamysł organizatorów konferencji prof. Górnikowska-Zwolak.

Otwarcia konferencji dokonał Rektor GWSP doc. dr Mirosław Wójcik. Podkreślił on znaczenie podejmowanej problematyki – edukacji ukierunkowanej na zdrowie cielesne i rozwój duchowy ludzi dojrzałych wiekiem. Zwrócił uwagę na fakt, że to osoby starsze często odczuwają brak sensu życia, mają poczucie opuszczenia. W swym wystąpieniu przywołał postać ks. prof. Michała Sopoćki. Tenże w pracy pt. *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowym* podjął

⁸ Skorygowano dotychczasowy tytuł cyklu spotkań, który brzmiał: *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*.

zagadnienie współbrzące z tematyką tegorocznego sympozjum, a mianowicie harmonii władz i sił natury wegetatywno-zmysłowej i natury duchowej. Doc. Wójcik wyraził przekonanie, że podczas tegorocznych obrad uda się odnaleźć ową pożądaną i poszukiwaną harmonię pomiędzy somą i psyche osób dojrzałych wiekiem.

Pierwszą sesję referatową poprowadził prof. zw. dr hab. Józef Kargul.

Wystąpienie na temat *Wskazania VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji w Belem dla rozwoju kształcenia dorosłych*, w imieniu nieobecnej doc. dr Anny Frąckowiak ze Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku przedstawił prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki. Hasło przewodnie konferencji w 2009 r. brzmiało: „Żyć i uczyć się dla pomyślnej przyszłości”. W czasie obrad podejmowano między innymi zagadnienia: edukacji dorosłych w skali globalnej jako elementu życia ludzkiego; promocji równości i społecznej spójności; rozwoju skutecznego zarządzania edukacją dorosłych; troski o jakość wyników edukacyjnych. Referent zaznaczył, że kluczowe dla jakości edukacji dorosłych są przydatność nabywanych treści w życiu dorosłych osób i ich profesjonalny rozwój, a przede wszystkim kadra prowadząca kształcenie dorosłych, a zatem przygotowanie andragogów.

Drugi w kolejności wystąpił prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych PAN – z referatem pt. *Motywy i bariery uczenia się osób starszych*. Powołując się na wyniki raportu Michała Boniego o Kapitale intelektualnym Polski, z 2008 roku, profesor Aleksander stwierdził, że w porównaniu z szesnastoma badanymi krajami europejskimi Polska ma bardzo niski poziom aktywności zawodowej ludzi po pięćdziesiątym roku życia. Zwrócił również uwagę na niski wskaźnik uczących się w zbiorowości seniorów. Referent mówił o odczuwanej przez osoby starsze alienacji i niskim poczuciu wartości oraz konieczności profilaktyki samotności.

Następnie głos zabrał prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, wieloletni przewodniczący Polskiego Towarzystwa Andragogicznego oraz redaktor naczelny *Rocznika Andragogicznego*, przedstawiając temat: *Aksjologia pedagogiczna w procesach kształcenia dorosłych i jej powiązanie ze sferami psyche i soma*. Prelegent nawiązał do filozofii Platona, w której tenże postrzega ciało jako więzienie nieśmiertelnej duszy. Ten grecki filozof znany jest jako twórca aksjologii wychowania. Słynna triada platońska stanowiła ukierunkowanie wychowania. Prawda rozwijała umysł i stanowiła podstawę dydaktyki, kształcenia umysłowego, piękno służyło wychowaniu estetycznemu, dobro – wychowaniu społeczno-moralnemu. Profesor Półturzycki podkreślił, że wymienione wartości porzucone w ustroju socjalistycznym należy bezwzględnie pielęgnować, również w edukacji dorosłych. W dalszej części wystąpienia referent wymienił szereg wartości, którymi zajmuje się aksjologia (między innymi transcendentne, estetyczne, poznawcze, moralne, społeczne, witalne, pragmatyczne). Podsumowując dodał, że zagadnieniom tym należy nadać właściwą rangę w rozważaniach i analizach prowadzonych na gruncie pedagogiki dorosłych.

Wystąpienie prof. Półturzyckiego, pełne dygresji, a także osobistych refleksji, miało charakter fascynującej opowieści, uświadamiało młodszym uczestnikom, na czym polega wartość bezpośrednich spotkań z uczonymi, zwłaszcza postaciami tej miary co obecni na sympozjum Mistrzowie.

Żywe zainteresowanie wzbudziło wystąpienie prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula, współtwórcy Letniej Szkoły Młodych Andragogów: *O autorytecie ludzi starych*. Referent wyszedł od definicji autorytetu w ujęciu socjologów. W dalszej kolejności zaproponował analizę autorytetu człowieka dorosłego ze względu na miejsca, jakie można osobom w dojrzałym wieku wyznaczyć w określonej przestrzeni. Konkludując, Profesor Kargul stwierdził, że człowiek stary nie ma szansy być autorytetem dla młodszego pokolenia, jeśli ograniczy się do rozpamiętywania swej nawet najbardziej świetlanej przeszłości i wyłączy z teraźniejszości. Człowiek stary na swój autorytet musi zapracować.

Temat wystąpienia dr Anny Sladek z Akademii Medycznej we Wrocławiu brzmiał: *Prozdrowotny styl życia osób starszych – konieczność czy przywilej?* Prelegentka wyraziła pogląd, że konieczne jest przygotowanie ludzi starych do praktykowania prozdrowotnego stylu życia. Aby do tego jednak doszło, niezbędna jest promocja zdrowia na każdym etapie życia, a z tym wiąże się między innymi zmiana polityki społecznej i zdrowotnej państwa. Muszą być zapewnione odpowiednie warunki społeczne i indywidualne. Należy zwrócić uwagę przede wszystkim na: wzrost świadomości społecznej i akceptacji dla podejmowania zachowań prozdrowotnych, także przez ludzi starszych, zwłaszcza w mniejszych środowiskach; wzrost świadomości dotyczącej znaczenia aktywności przez całe życie.

Jako ostatni w przedpołudniowej części obrad wystąpił dr Dariusz Białas z Akademii Medycznej we Wrocławiu. Temat jego referatu brzmiał: *Kształtowanie standardu hedonicznego jako umiejętności zaspokajania potrzeb w kontekście zdrowia i dobrostanu osób dorosłych*. Na wstępie została przytoczona definicja zdrowia przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Podkreśla się w niej, że zdrowie to więcej niż brak choroby czy ułomności. Jest to stan fizycznego (soma), psychicznego (psyche) i społecznego (ethos) dobrego samopoczucia. W dalszej części wystąpienia prelegent zwrócił uwagę na problemy takie, jak postrzeganie potrzeb osoby dorosłej czy postrzeganie starzejącego się społeczeństwa. Istotną kwestią jest również społeczna percepcja starości jako czasu krótkiego i przykrego, czasu choroby i niedołęstwa, wycofania z życia, okresu, w którym następuje redukcja potrzeb. Konkludując D. Białas stwierdził, że problemem jest przede wszystkim poczucie sensu życia osób w późnej dorosłości, motywacji do działania i odwagi w zaspokajaniu swych indywidualnych pragnień oraz umiejętność stawiania sobie celów.

Drugą sesję referatową poprowadził prof. dr hab. Tadeusz Aleksander. W tej części obrad jako pierwsza głos zabrała dr Sonia Kędziora, prezentując temat: *Subiektywne poczucie zdrowia seniorów – słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku*. Referentka przedstawiła wyniki sondażu przeprowadzonego

wśród słuchaczek i słuchaczy UTW przy GWSP w Mysłowicach oraz osób nieuczestniczących w zajęciach UTW. Starła się odpowiedzieć na postawione pytania badawcze: Jaki jest charakter oddziaływań prozdrowotnych realizowanych w UTW? Czy istnieją różnice w subiektywnym poczuciu zdrowia między seniorami-słuchaczami UTW i osobami spoza uniwersytetu? Opierając się na wynikach badań wysunęła przypuszczenie, że uczestnictwo w zajęciach UTW umożliwia zaspokajanie potrzeby afiliacji, uruchamia pozytywne myślenie, sprzyja dobremu samopoczuciu psychicznemu. Referentka wspomniała, że niektóre osoby uczęszczają do UTW ze względów towarzyskich. Jednak nawet i w tym przypadku nie można zanegować walorów zdrowotnych uczestnictwa.

Prof. nadzw. dr hab. E. Górnikowska-Zwolak, reprezentująca GWSP im. kard. Hłonda w Mysłowicach, przedstawiła referat zatytułowany *Starość kobiet. W poszukiwaniu edukacji prowadzącej do osobistego rozwoju*. Mówczyni podkreśliła, że jej rozważania są osadzone w pedagogice społecznej, stąd nawiązanie do koncepcji człowieka H. Radlińskiej. Następnie wyjaśniła przyczyny skupienia swej uwagi na kobietach. Niezmiernie interesująca była dokonana przez E. Górnikowską-Zwolak specyfikacja czynników, obiektywnych i subiektywnych, wpływających na przeżywanie starości przez kobiety. Podsumowując, autorka stwierdziła, że wiek dojrzały jest porą, która z powodzeniem może być wykorzystana do osobistego rozwoju – przy spełnieniu pewnych warunków; a pomocne w tym mogą być działania animacyjne pedagogów, działania o charakterze edukacyjnym, skierowane na środowisko lokalne.

Godny uwagi był również referat dr Barbary Kołodziej, reprezentującej GWSP, pt. *Ku wartościom czy ucieczka od wolności, czyli parafialny klub seniora*. Prelegentka w swoim wystąpieniu przedstawiła wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w Parafialnym Klubie Seniora w Rudzie Śląskiej. Badania miały na celu m.in. określenie motywacji uczęszczania na spotkania klubowe oraz relacji pomiędzy uczestniczkami, poczucia więzi z innymi. Okazało się, że zasadniczym motywem, dla którego kobiety uczęszczają na spotkania, jest chęć przynależności do jakiegokolwiek grupy, a nie potrzeba zaprzyjaźnienia się z konkretnym kręgiem osób. Bardzo ważna jest także potrzeba doświadczenia pewnej odświętności. Nie wyrażają natomiast chęci włączenia się w prace na rzecz innych osób. Prelegentka próbowała wyjaśnić podłoże zaobserwowanych zachowań. W podsumowaniu podkreśliła, jak ważne jest kształtowanie zainteresowań wolontariatem w młodszych grupach wiekowych.

Mgr Magdalena Rzepa z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie przedstawiła referat przygotowany wspólnie z mgr Anną Pabiańczyk, zatytułowany: *Edukacja ustawiczna osób w wieku dojrzałym w opinii studentów*. Wystąpienie miało na celu ukazanie, jak młode pokolenie Polaków (studentów krakowskiej uczelni, I roku uzupełniających studiów magisterskich) postrzega edukację ustawiczną. Badania miały charakter sondażowy; w ankiecie znajdowały się między innymi takie zagadnienia, jak: znajomość treści pojęcia edukacja ustawiczna, motywy podejmowania edukacji ustawicznej przez osoby w wie-

ku dojrzałym, bariery utrudniające podejmowanie edukacji ustawicznej przez osoby dojrzałe, formy edukacji ustawicznej, z jakich korzystają osoby po 50 roku życia. Podsumowując, M. Rzepa stwierdziła, że w opinii studentów aktywność edukacyjna osób dojrzałych jest godna naśladowania, a same osoby są postrzegane jako bardziej wartościowe niż ich rówieśnicy nieaktywni w tym względzie.

W drugim dniu sympozjum obradom przewodniczył doc. dr Jan Łysek, reprezentujący uczelnię będącą organizatorem tego interesującego spotkania naukowego.

Dr Magdalena Siuta z Politechniki Wrocławskiej zaprezentowała temat *Mężczyzna 50+. Dojrzały ojciec? Młody dziadek? Próba andragogicznego spojrzenia na wybrane aspekty tożsamości*. Prelegentka spostrzegła, że wchodzenie w role ojca czy dziadka i ich pełnienie jest współcześnie warunkowane dwoma zjawiskami społeczno-kulturowymi: z jednej strony opóźnianiem momentu założenia rodziny i spłodzenia potomstwa, a z drugiej strony przyspieszoną inicjacją seksualną. Referentka stwierdziła między innymi, że w naszym społeczeństwie nie ma dyskursu ojcostwa i że młodzi dziadkowie i dojrzały ojcowie (wiekiem i stażem) w trudnym zadaniu sprostanai oczekiwaniom potrzebują wielowymiarowego i urozmaiconego wsparcia profesjonalistów: andragogów, osób duchownych, socjologów czy psychologów.

Dr Irena B. Czajkowska z Uniwersytetu Opolskiego swe wystąpienie pt. *Ageizm w różnych obszarach życia społecznego* rozpoczęła od problemów definicyjnych. Zdefiniowała kluczowe pojęcie za Robertem Butlerem, po czym przywołała stanowisko Piotra Szukalskiego, iż termin ageizm dotyczy raczej dyskryminacji osób starszych aniżeli młodszych. Następnie wymieniła różne rodzaje postaw dyskryminacyjnych wobec osób starszych (za A. Zychem), by z kolei podjąć refleksję nad przyczynami omawianego zjawiska. B. Czajkowska mówiła także o potrzebie dyskusji społecznej nt. wykorzystywania osób starszych i zapobiegania temu zjawisku. Z kolei w toku dyskusji, jaka nastąpiła po wystąpieniu referentki, zwrócono uwagę na fakt, że niejednokrotnie mamy do czynienia z podwójną dyskryminacją: osób starszych w ogólności i starszych kobiet w szczególności.

Niemale zainteresowanie wzbudził swym wystąpieniem dr Janusz Ropski, reprezentujący GWSP oraz Akademię Wychowania Fizycznego w Katowicach. Temat: *Zajęcia fitness a motywacja kobiet do dbałości o sprawność fizyczną* posłużył mu przede wszystkim do prezentacji wyników badań przeprowadzonych wśród kobiet biorących udział w zajęciach fitness. Jak się okazało, głównym motywem uczestnictwa w zajęciach była chęć poprawy swego wyglądu, zmiana sylwetki, a w szczególności spadek wagi ciała. Najwytrwalsze w swym postanowieniu regularnego uczestnictwa były kobiety przychodzące do centrum fitness, by odprężyć się po pracy i/lub zachować dobrą formę fizyczną. Z żalem trzeba zauważyć, że autor odwołał się do wyników sondażu przeprowadzone-

go wśród kobiet młodych, aż 70 procent jego respondentek stanowiły kobiety w wieku do 35 lat. Tak więc dbałość o sprawność fizyczną kobiet (i mężczyzn) w starszym wieku to zagadnienie, które wciąż czeka na zbadanie.

Wystąpienie mgr Agnieszki Godfrejów-Tarnogórskiej, teolożki z Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Krakowie miało walor szczególny – było to spojrzenie badaczki i praktyka zarazem (katechetki). Swą refleksję zatytułowaną *Utwierdzeni w wierze czy poszukujący – formacja duchowa osób dojrzałych wiekiem. Perspektywa luterńska* referentka rozpoczęła od przybliżenia podstaw luteranizmu, zasad wiary, wyjaśnienia stosunku do wiary. Następnie przedstawiła wyniki niewielkiego sondażu ankietowego, jaki przeprowadziła wśród seniorów swej parafii, osób w wieku 50–62 lat. Badani dokonali samooceny zaangażowania religijnego, w tym uczestnictwa w nabożeństwach oraz innych formach pogłębiania wiary. Odpowiedzi cząstkowe miały przynieść odpowiedź całościową na pytanie postawione w tytule wystąpienia. Wystąpienie A. Godfrejów-Tarnogórskiej wywołało żywą dyskusję, pojawiły się refleksje na temat stosunku do wiary i poszukiwań duchowych katolików i ewangelików, odniesienia do wcześniejszego wystąpienia nt. klubu seniora w parafii katolickiej.

Całość obrad podsumowała prof. Elżbieta Górnikowska-Zwolak. Zwróciła uwagę na wielość i różnorodność podjętych wątków, które w istocie były zaledwie dotknięciem tematu nakreślonego w tytule, początkiem omówienia, które warto rozwinąć. Wyrzuciła też nadzieję, że kolejna odsłona sympozjum spełniła oczekiwania uczestników, pozwalając na swobodną i satysfakcjonującą wymianę myśli.

Sylwia Baranowicz

CAŁOŻYCIOWE UCZENIE SIĘ JAKO WYZWANIE DLA TEORII I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ, Gniezno 21–22.06.2010

W odpowiedzi na nowe procesy, problemy i zadania w obszarze teorii i praktyki kształcenia ustawicznego w dniach 21–22.06.2010 w Kolegium Europejskim im. Jana Pawła II w Gnieźnie odbyła się konferencja naukowa „Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej”. Konferencja zorganizowana została przez Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Komitetowi organizacyjnemu przewodniczyła prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik.

Podstawowym celem konferencji było stworzenie warunków do zaprezentowania podstawowych kierunków namysłu nad teorią i praktyką edukacyjną

podejmowanych w różnych ośrodkach akademickich i instytucjach praktyki edukacyjnej na terenie Polski oraz wymiana doświadczeń w zakresie badań i dobrych praktyk dotyczących różnych obszarów kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych.

Problematyka konferencji skupiała się wokół następujących obszarów tematycznych:

- Kierunki rozwoju refleksji i strategii badawczych w edukacji dorosłych
- Polityka oświatowa – trendy, strategie, rozwiązania
- Kształcenie ustawiczne a rynek pracy
- Instytucjonalne konteksty kształcenia ustawicznego
- Kształcenie ustawiczne na uniwersytetach i w szkołach wyższych
- Biograficzność w edukacji dorosłych
- Nowe wyzwania i konteksty doradztwa zawodowego
- Całozyciowe poradnictwo kariery
- Senior w przestrzeni edukacyjnej.

Na zaproszenie organizatorów odpowiedzieli przedstawiciele nauki niemalże wszystkich ośrodków akademickich Polski, które zajmują się problematyką całozyciowego uczenia się w różnych kontekstach społecznych. W konferencji udział wzięli także praktycy – przedstawiciele placówek oświatowych, organizacji pozarządowych, reprezentanci samorządów lokalnych oraz inne osoby zaangażowane w rozwój idei całozyciowego uczenia się.

Obrazy rozpoczęło uroczyste powitanie gości przez Przewodniczącą Komitetu prof. dr hab. Ewę Solarczyk-Ambroziak – kierownika Zakładu Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Następnie Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Krzysztof Krasowski oficjalnie otworzył konferencję. W imieniu władz Wydziału Studiów Edukacyjnych gości powitał Dziekan prof. dr hab. Zbyszko Melosik.

Debata konferencyjna podzielona była na obrady plenarne – pierwszego dnia oraz pracę w czterech sekcjach tematycznych – drugiego dnia. W trakcie spotkań plenarnych swoje referaty wygłosiło 20 prelegentów, natomiast w sekcjach zaprezentowano 21 tematów.

Do moderowania obrad plenarnych zaproszeni zostali: prof. Ewa Kurantowicz, prof. Ewa Skibińska, prof. Bożena Wojtasik, prof. Tadeusz Aleksander, prof. Henryk Bednarczyk, prof. Józef Kargul, prof. Mieczysław Malewski, prof. Kazimierz Przyszczypkowski. W pierwszej części obrad plenarnych zaprezentowanych zostało 5 referatów. Część tę moderowali prof. Ewa Kurantowicz oraz prof. Kazimierz Przyszczypkowski. W wykładzie wprowadzającym „Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna” prof. Ewa Solarczyk-Ambroziak zaprezentowała współczesne tendencje w kształceniu ustawicznym wynikające zarówno z przemian w perspektywie globalnej, jak i te, które są konsekwencją kluczowych kierunków europejskiej polityki wobec edukacji i kształcenia ustawicznego. Prelegentka zaakcentowała konsekwencje

dla praktyki edukacji dorosłych na różnych poziomach i w różnych formach organizacyjnych, wskazała na problemy, które w niedalekiej przyszłości stanowiąc będą punkt odniesienia zarówno dla rozważań teoretycznych, projektów badawczych, jak i praktyki edukacyjnej. Referat prof. Mieczysława Malewskiego „O postawie teoretycznego finalizmu” wskazywał na nowe ujęcia teoretyczne w obszarze całościowej edukacji. Referat ten wywołał dyskusję na temat teoretycznej kondycji andragogiki i podstawowych paradygmatów w projektowaniu badań nad różnymi aspektami uczenia się dorosłych. Prof. Józef Kargul zaproponował analizę edukacji dorosłych w perspektywie kultury pośpiechu. W swoim wystąpieniu najpierw dokonał charakterystyki cech tej kultury, a następnie wskazał na ich konsekwencje dla uczenia się, a szczególnie uczenia się dorosłych. Prof. Tadeusz Aleksander zaprezentował rozważania nad specyfiką i funkcjami studiów podyplomowych. Prelegent tę formę kształcenia dorosłych zaprezentował w kontekście ogólnych tendencji w koncepcji całościowego uczenia się. Pierwszą część obrad plenarnych zakończyło wystąpienie prof. Zbyszka Melosika. Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM omówił znaczenie i funkcje dyplomu akademickiego oraz wskazał na społeczne rekonstrukcje sukcesu życiowego.

Drugiej sesji plenarnej przewodniczyli prof. Ewa Skibińska i prof. Mieczysław Malewski. Prof. Bożena Wojtasik rozpoczęła tę sesję referatem „Całościowe poradnictwo kariery w całościowym uczeniu się”, w którym zaprezentowała rozważania na temat roli i coraz większej popularności usług poradniczych dla dorosłych w kontekście kolejnych faz życia oraz zróżnicowanych ról życiowych. „Strategie rozwoju edukacji dorosłych w kontekście Kongresu UNESCO Confinteá VI” to temat referatu prof. Henryka Bednarczyka. W wystąpieniu tym zaprezentowane zostały główne założenia i wnioski z szóstej konferencji Confinteá, która odbyła się w grudniu 2009 roku w Brazylii. Następny referat dotyczył raportu z międzynarodowego projektu badawczego RANLHE. Dr Adrianna Nizińska w swoim imieniu oraz w imieniu prof. Ewy Kurantowicz omówiła społeczno-kulturowe praktyki uczenia się w szkołach wyższych. Prof. Elżbieta Dubas także odniosła się do prac w ramach projektu badawczego. W wystąpieniu „Biografia – w nurcie andragogicznej refleksji i badań” wskazała na różne aspekty prowadzenia badań biograficznych na gruncie andragogiki. Kolejny referat zaprezentowany przez dr hab. Hannę Solarczyk-Szwec „Polifonia czy kakofonia znaczeń edukacji ustawicznej?” przybliżył uczestnikom konferencji zagadnienia związane ze zróżnicowaniem treściowym pojęcia edukacja ustawiczna i z konsekwencjami tego zjawiska zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Tę część obrad zamknęło wystąpienie prof. Eugenii Potulickiej, która zaprezentowała założenia teoretyczne neoliberalizmu w kontekście praktyki edukacyjnej.

W trzeciej części obrad plenarnych, moderowanej przez prof. Tadeusza Aleksandra oraz prof. Józefa Kargula, zaprezentowano 5 referatów. Prof. Kazimierz Przyszczypkowski w referacie „Edukacyjne implikacje granic pozna-

(wa)nia” wskazał na epistemologiczne problemy realizacji badań i prowadzenia refleksji nad kształceniem ustawicznym i procesami edukacyjnymi. Analizę instytucjonalnego rozwoju edukacji ustawicznej w perspektywie historycznej zaprezentowała prof. Agnieszka Stopińska-Pająk. Kolejne wystąpienie „Idea homo explorans jako remedium na odnalezienie się młodego człowieka w społeczeństwie globalnej zmiany”, zaprezentowane przez dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską dotyczyło problemu funkcjonowania i możliwości wsparcia młodzieży w sytuacji szeroko rozumianej zmiany. Monograficzny charakter miało wystąpienie mgr Katarzyny Lubryczyńskiej. Prelegentka zaprezentowała założenia i główne kierunki działań Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. Tematykę zawodowej aktywności człowieka dorosłego podjął prof. Zdzisław Wołk, który zaproponował namysł nad alternatywnością dróg do pracy i zawodu w poprzemysłowym społeczeństwie wiedzy.

Ostatnią część obrad plenarnych moderowali prof. Bożena Wojtasik i prof. Henryk Bednarczyk. Na tę część zaplanowane zostały cztery wystąpienia. Prof. Ewa Skibińska zaproponowała refleksję nad andragogiczną edukacją studentów. Prelegentka wskazała na możliwość realizacji różnych koncepcji tej edukacji i zaakcentowała praktyczne konsekwencje wyboru poszczególnych opcji. Prof. Wiesław Jamrożek omówił idee edukacji ustawicznej w zachodnioeuropejskiej i polskiej tradycji edukacyjnej. Problem edukacji i autoedukacji został poruszony przez prof. Dzierżymira Jankowskiego. Sesje plenarne zamknęło wystąpienie prof. Jerzego Stochmiałka, który wskazał na znaczenie całościowego uczenia się w przezwyciężaniu wybranych kryzysów życiowych.

W dniu 22 czerwca obradowały cztery sekcje, w których zaprezentowano 21 tematów z obszaru szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Praca w sekcjach umożliwiła dogłębne rozpoznanie prezentowanych tematów i stworzyła szansę dla rozwijania warsztatu naukowo-badawczego szczególnie młodszym pracownikom nauki.

Do moderowania sekcji pierwszej zaproszone zostały dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec i dr Monika Bartkowiak. W sekcji zaprezentowano cztery wystąpienia, prelegenci reprezentowali różne środowiska akademickie: dr Agnieszka Majewska-Kafarowska (Uniwersytet Śląski), dr Daria Hejwosz (UAM), dr Dorota Gierszewski (Uniwersytet Jagielloński) oraz mgr Wojciech Świtalski (Uniwersytet Łódzki). Tematyka wystąpień koncentrowała się na formach i miejscach uczenia się dorosłych, ze szczególnym wskazaniem szkoły wyższej. W trakcie obrad wywiązała się ciekawa dyskusja dotycząca kształtu edukacji dorosłych oraz kierunków jej rozwoju. Głównym przedmiotem rozmów stał się uniwersytet i jego rola w kreowaniu lub „niekreowaniu” elit społecznych. Dyskutowano kwestie zadań i wyzwań, przed którymi staje współczesny uniwersytet.

Prace w sekcji drugiej, moderowanej przez prof. Agnieszkę Stopińską-Pająk, prof. Jerzego Stochmiałka i dr Małgorzatę Rosalską, koncentrowały się wokół środowiskowych uwarunkowań edukacji dorosłych. Podczas ob-

rad zaprezentowano 6 tematów. Dr Anna Panek oraz dr Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) omówiły wybrane zagadnienia związane ze społecznym wymiarem edukacji w środowiskach lokalnych. Prelegentki zaprezentowały studium przypadku gminy Zakliczyn, jako terenu edukacji społecznej. Wystąpienie dra Tomasza Maliszewskiego (Uniwersytet Gdański) ukierunkowane było na przybliżenie słuchaczom idei wyższej szkoły ludowej w koncepcjach pracy oświatowej ks. Antoniego Ludwiczaka. Wystąpienie to miało szczególne znaczenie ze względu na to, iż konferencja odbywała się nieopodal Dalek, w których ksiądz Ludwiczak założył swoją szkołę ludową i gdzie w ostatnich latach została wznowiona działalność Prymasowskiego Uniwersytetu Ludowego. Dr Natalia Sokołowicz (Akademia Pomorska w Słupsku) zaprezentowała temat „Uczenie się obywatelstwa przez dorosłych na terenach zagrożonych marginalizacją”. Prelegentka wskazała na możliwości rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich poprzez oddziaływania edukacyjne. Tematyce regionalizmu poświęcone zostało wystąpienie dr Beaty Boczukowej (Akademia Podlaska), która podkreśliła, że zagadnienia regionalne związane z kontekstem życia grup i jednostek powinny być uwzględniane w propozycjach edukacyjnych dla dorosłych. Dr Beata Cyboran (Uniwersytet Jagielloński) przedstawiła studium z zakresu polityki lokalnej. W swoim wystąpieniu dokonała analizy lokalnych strategii rozwoju w celu rozpoznania, jakie miejsce i jaką rolę lokalni politycy przypisują kształceniu ustawicznemu w procesie wzmacniania rozwoju społeczności lokalnych. W innym kontekście problem społecznego uczenia się zaprezentowała Magdalena Czubak-Koch. Prelegentka (Dolnośląska Szkoła Wyższa) przedstawiła wyniki badań dotyczące społecznego uczenia się w miejscu pracy.

Sekcji trzeciej przewodniczyli prof. dr hab. Jerzy Semków, dr Renata Konieczna-Woźniak oraz mgr Magdalena Barańska. Podczas obrad zaprezentowano pięć wystąpień. Jako pierwsza wystąpiła dr Sylwia Słowińska z Uniwersytetu Zielonogórskiego, która przedstawiła koncepcję edukacji międzygeneracyjnej w niemieckiej teorii i praktyce. Prelegentka podkreślała, iż potrzeba wprowadzenia uczenia się międzygeneracyjnego do edukacji dorosłych uzasadniana jest dokonującymi się w niemieckim społeczeństwie przemianami demograficznymi, gospodarczymi, społecznymi. W wystąpieniach dra Tomasza Gmerka (Uniwersytet Medyczny w Poznaniu) oraz mgr Karoliny Domagalskiej-Nowak (UAM) ukazano specyficzny charakter edukacji skandynawskiej, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych w Finlandii oraz koncepcji kształcenia ustawicznego w Norwegii. Mgr Hanna Miler-Slawiczek zaprezentowała referat dotyczący roli kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie. Najwięcej emocji wywołało wystąpienie dra Artura Fabisia z Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku Białej, który zaprezentował koncepcję wychowania do śmierci jako elementu całościowego uczenia się.

Sekcję czwartą moderowali prof. dr hab. Zdzisław Wołek, dr Joanna Szłapińska oraz dr Anna Wawrzonek. W prezentowanej sekcji przedstawiono

6 referatów, wygłoszonych przez osoby związane z instytucjami edukacyjnymi: mgr Lucynę Białk-Cieślak (Poznańskie Centrum Edukacji Ustawicznej i Praktycznej), mgr Dorotę Pisulę (Akademickie Biuro Karier UAM) oraz mgra Jerzego Bieleckiego (KOWEZIU), jak i przedstawicieli środowiska naukowo-badawczego: mgr Edytę Kozieł i mgr Joannę Tomczyńską (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy) oraz mgra Mariusza Przybyłę (UAM). Problemy podejmowane przez prelegentów wpisywały się w szeroko rozumiany obszar rynku pracy. Podczas obrad istotne miejsce zajęły kwestie dotyczące doradztwa kariery zawodowej, kształcenia modułowego jako elementu dydaktyki zawodowej oraz nowych technologii informacyjnych. W wystąpieniach autorzy odwoływali się zarówno do koncepcji teoretycznych, jak i rozwiązań z zakresu praktyki edukacyjnej. Różnorodność doświadczeń przedstawicieli środowisk naukowych i praktyków znalazła odzwierciedlenie w ciekawej dyskusji dotyczącej przyszłości teorii edukacyjnej i jej konsekwencji dla dydaktyki zawodowej. Warto podkreślić, iż pomimo różnych doświadczeń zawodowych prelegenci prezentowali wspólne oczekiwania wobec edukacji, co wydaje się być dobrym punktem wyjścia do projektowania wspólnych projektów badawczych i współpracy w zakresie pracy z osobami dorosłymi.

Na zakończenie konferencji moderatorzy poszczególnych sekcji zreferowali główne tezy wystąpień i dyskusji.

Przebieg konferencji i charakter dyskusji wskazały na silną potrzebę tego rodzaju spotkań w środowisku andragogów. Konferencja jako forum wymiany myśli, doświadczeń, ustaleń badawczych spełniła swoje zadanie. Ważnym aspektem była możliwość dalszej integracji środowiska osób zainteresowanych teorią i praktyką edukacji dorosłych oraz możliwość wymiany przykładów dobrych praktyk w zakresie projektów badawczych oraz rozwiązań metodycznych.

Obrady konferencji stały się też przestrzenią wymiany myśli i doświadczeń oraz inspiracją do realizacji dobrych praktyk edukacji dorosłych.

*Małgorzata Rosalska
Anna Wawrzonek*

EDUKACYJNE I KULTUROWE OBLCZA STAROŚCI, Wrocław 23–25.06.2010

Starość jako podstawowe pojęcie gerontologii jest przedmiotem zainteresowania nie tylko gerontologów, ale także badaczy edukacji dorosłych, socjologów czy psychologów. Jako kolejny pełen wyzwań i zmian etap dorosłości niepozbawiony jest własnej dynamiki rozwojowej. 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 tak-

że nowe możliwości. W związku z powyższym Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Wrocławskiego podjął decyzję przyłączenia się do debaty na temat starości, promowania idei „oswajania się” oraz przygotowywania do starości i w dniach 23–25 czerwca 2010 r. we Wrocławiu zorganizował międzynarodową konferencję na temat „Edukacyjne i kulturowe oblicza starości”. Proponowany temat konferencji stworzył możliwość spotkania badaczy bezpośrednio zaangażowanych w problemy osób starszych – praktyków i teoretyków w różnym wieku, cenionych naukowców – profesorów, znanych aktorów, studentów, doktorantów, a także osób starszych – głównie słuchaczy UTW, którzy bardzo aktywnie uczestniczyli w dyskusjach, dzieląc się doświadczeniami i wiedzą. Ideą konferencji była wymiana doświadczeń edukacyjnych, kulturowych, społecznych, międzypokoleniowych; wskazanie sposobów organizowania czasu po ukończeniu aktywności zawodowej; pokazanie zaangażowania seniorów w sferę publiczną, społeczną, polityczną, wolontariat; przedstawienie możliwości wykorzystywania potencjału osób starszych, ich doświadczeń, wiedzy i mądrości, a także wskazanie kierunków zmian i rozwoju na rzecz stygmatyzowanej grupy osób starszych.

Pierwszy dzień konferencji – obrady plenarne – odbywał się w języku angielskim. Po przywitaniu gości przez władze uczelni (Rektora UW. prof. Ryszarda Cacha, Dziekan WNHIP prof. Elżbietę Kościak, Dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. Alicję Szerląg) oraz przedstawiciela Prezydent Miasta Wrocławia zostały wygłoszone trzy inspirujące i wprowadzające w temat konferencji referaty. Jako pierwsza (*keynote speaker*) wystąpiła znana i wysoko ceniona profesor edukacji dorosłych ze Szwecji z Uniwersytetu Sztokholmskiego Agnieszka Bron. Tytuł bardzo ciekawego i inspirującego do dalszych dyskusji referatu brzmiał „O starzeniu i uczeniu się. Praca i miłość w jesieni życia”. Profesor Agnieszka Bron w swoim wystąpieniu starała się udzielić odpowiedzi na następujące pytania: Co powoduje, że żyjemy dłużej? Co powoduje, że jesteśmy sprawni? Jak jesteśmy w stanie radzić sobie z problemami życia? Jak pomaga nam uczenie się, a w szczególności biograficzne uczenie się? Natomiast w konkluzji swojego wystąpienia prof. Agnieszka Bron wyróżniła dziesięć punktów jak dawać sobie radę ze starzeniem. Drugi referat w sesji plenarnej został wygłoszony przez dr Nadię Hrapkova, prezydenta Europejskiej Federacji Starszych Studiujących – EFOS. Tytuł interesującego wystąpienia brzmiący „Europejski senior w transformacji edukacyjnej”, dotyczył roli i miejsca europejskiego seniora w społeczeństwie ponowoczesnym. Referatem zamykającym sesję plenarną było bardzo ciekawe i intrygujące wystąpienie dr Daniela Meynena – merytorycznego opiekuna międzynarodowego projektu Grundtvig VECU, którego tytuł brzmiał „Co znaczy dla seniora bycie Europejczykiem? Projekt – VECU”. Pan Daniel Meyen wskazał możliwe kierunki rozwoju i budowania porozumienia międzypokoleniowego i międzykulturowego oraz przedstawił główne założenia i idę europejskiego projektu Grundtvig VECU.

Należy zaznaczyć, iż ważnym aspektem konferencji w pozostałych dwóch dniach konferencji (24–25.06.2010 r.) była równoległe przebiegająca sesja w języku niemieckim. W sesji tej prezentowane były wyniki badań europejskiego, międzynarodowego projektu Grundtvig, WECU (Wirtualne Europejskie Centrum Kulturowe). Projekt realizowany był od 2008 do 2010 roku przez sześciu partnerów z różnych krajów europejskich (Holandia, Polska, Czechy, Niemcy, Słowacja, Szwecja), którego założeniem było stworzenie wirtualnej platformy wymiany doświadczeń międzykulturowych i międzypokoleniowych związanych z transmitowaniem dziedzictwa kulturowego (zob. <http://vecu.efos-europa.eu/>). Każdy z partnerów prezentował zgromadzone oraz skonfrontowane ze swoim tandem-partnerem wyniki badań i wspólnej pracy zaangażowanych w projekt seniorów, które dotyczyły wartości i dziedzictwa kulturowego danego kraju.

W drugim dniu konferencji zorganizowano panel dyskusyjny o prowokującym tytule „W poszukiwaniu recepty na starość”, do którego organizatorzy konferencji zaprosili następujące osoby: prof. Magdalenę Straś-Romanowską, prof. Agnieszkę Bron, prof. Witolda Jakubowskiego, dr Walentynę Wnuk – doradcę Prezydenta Wrocławia ds. Seniorów oraz aktorkę z Teatru Pieśni Kozła Annę Zubrzycką, a modelatorem dyskusji był prof. Jerzy Semków. Zaproszeni goście próbowali zarówno indywidualnie, jak i kolektywnie „dać receptę na starość”. Wybór gości okazał się znakomitym wielogłosem pokazującym różne oblicza starości zarówno przedstawicieli nauki, także z zagranicy, jak i praktyków. Szczególnie atrakcyjnym i inspirującym głosem w dyskusji był głos znanej aktorki Anny Zubrzyckiej. Pani Anna Zubrzycka dzieląc się swoimi wieloletnim doświadczeniem ze sceny teatralnej, refleksją z wielokrotnych podróży do krajów o różnych, zanikających kulturach, w obronie których działa od wielu lat, angażując się między innymi w działania wolontariatu na rzecz organizacji ROKPA International, sprowokowała do burzliwej i bardzo interesującej dyskusji zarówno gości uczestniczących w panelu, jak i pozostałych uczestników konferencji. Poszukiwanie recepty na starość stało się także wiodącym tematem podczas wspólnych spotkań pomiędzy obradami w sekcjach.

Wystąpienia prelegentów w sekcjach podzielone zostały na obszary tematyczne, które pokazywały różne oblicza starości. Skoncentrowane były wokół następujących tematów: wykluczenie społeczne osób starszych (przykładowy referat Joanny K. Wawrzyniak „Subkultura ludzi starych – (nad)obecna choć wykluczona” oraz Agnieszki Stefaniak-Hrycko „Między eufemizacją a wulgaryzacją. Językowy obraz starości i człowieka starego”), stereotypowe postrzeganie starości (przykładowy referat Anny Pawliny „Stereotypowe wizerunki starości w wybranych przekazach kulturowych” oraz Martyny Pryszmont-Ciesielskiej „Starość w obiektywie”), aktywność osób starszych (przykładowy referat Aldony Molesztak „Organizacja czasu wolnego seniorów”), młodość vs starość (przykładowy referat Małgorzaty Olejarz „Młodzi o starości – narracje studentów pedagogiki UZ”), działania artystyczne osób starszych (przykłado-

wy referat Marii Jabłońskiej „Fenomen działań artystycznych osób starszych” oraz Krzysztofa Szczepańskiego „Arteterapia w rozwoju człowieka starszego”), starość w filozofii płci (przykładowy referat Alicji Tiukało „Czy ludzie starzy są ludźmi? – zagadnienie starości w filozofii płci Simone de Beauvoir”); nie/aktywność zawodowa seniorów (przykładowy referat Łucji Krzyżanowskiej „Dlaczego Polacy przechodzą na emeryturę? Społeczne mechanizmy odpowiedzialne za dezaktywizację zawodową osób w wieku 50+” oraz Małgorzaty Puć „Ostatni dzień w pracy”. Zderzenie perspektyw: wspomnienie i wizja”).

Na ostatni dzień konferencji organizatorzy konferencji zaplanowali prezentację dobrych praktyk edukacyjnych na rzecz osób starszych widocznych na terenie Wrocławia. Sesja ta była prowadzona w języku niemieckim. Referat wprowadzający wygłosiła Adriana Lechka-Mioduszevska, która zaprezentowała wszystkie istniejące Uniwersytety Trzeciego Wieku we Wrocławiu oraz przedstawiła autorski projekt Wirtualnego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Następnie Kacper Chamot opowiedział jak powstał i przebiegał projekt „W kalejdoskopie pokoleń”, a Justyna Warecka przedstawiła idee i działania drugiego projektu, w którym zaangażowani są studenci UWr. pt. „Dziadkowie-Wnukowie”. Joanna Golonka opowiedziała o międzypokoleniowych warsztatach biograficznych jako dobrej praktyce edukacyjnej na przykładzie projektu pt. „Spotkanie w czasoprzestrzeni – dialog między generacjami” realizowanego w UTW, UWr. Sesję zakończył Robert Pawliszko opowiadając o zintegrowanych działaniach społecznych na przykładzie Wrocławskiego Centrum Seniora.

Konferencję zakończył dwugłos Bogny Bartosz oraz Małgorzaty Malec, które umiejętnie łącząc treści dwóch oddzielnych referatów stworzyły na zakończenie, podsumowanie międzynarodowej konferencji interaktywny dwugłos. Prelegentki wychodząc od pytań o sens życia, poprzez propozycje radzenia sobie w późnej dorosłości (Bogna Bartosz), próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie – czy możemy nauczyć się starości? oraz podkreślenia i wskazania miejsca i roli edukacji w starości (Małgorzata Malec) stworzyły, wspólnie z uczestnikami konferencji, jako egzemplifikację pierwszego, widocznego sukcesu pokonferencyjnego – receptę na starość.

Dodatkowym atutem była oprawa artystyczna Międzynarodowej Konferencji. Konferencja, która w zamierzeniu miała być miejscem do wzajemnej inspiracji do dyskusji, wymiany doświadczeń oraz propozycji stworzenia przestrzeni do wspólnego działania na rzecz osób w późnej dorosłości, okazała się także znakomitą spotkaniem międzypokoleniowym i międzykulturowym. Każdego dnia podczas trwania konferencji wszyscy uczestnicy, także ci z zagranicy, brali udział w przygotowanych przez organizatorów konferencji i z pomocą słuchaczy UTW, Uwr. oraz studentów UWr. atrakcjach artystycznych. W pierwszym dniu konferencji w godzinach wieczornych został zaprezentowany, pod opieką merytoryczną dr Małgorzaty Malec, autorski projekt studentów III r. EDiMS (absolwentów roku akademickiego 2010 – Instytutu Pedagogiki,

UWr.). Projekt „W kalejdoskopie pokoleń” był efektem współpracy między-pokoleniowej studentów UWr. i słuchaczy UTW. Koordynatorem projektu był student III r. EDiMS Kacper Chamot (absolwent w 2010 r.), który przy pomocy i współpracy z koleżanek z grupy i słuchaczek UTW przygotował pokaz mody w czterech odsłonach. Znakomicie dobrane stroje, modelki (studentki UWr. oraz słuchaczki UTW Uwr.), a także odpowiednia muzyka zrobiły ogromne wrażenie na publiczności, która prosiła o bis. Kolejną odsłoną artystyczną łączącą pokolenia był wspólny wernisaż malarki, artystki Joanny Stepień z początkującą, malującą od kilku lat studentką UTW Anną Gozdowską. Wernisaż uświetniony został występem muzycznym Dominika Szauera, dwunastoletniego chłopca grającego na akordeonie i odnoszącego sukcesy na arenie międzynarodowej. Te odsłony, spotkania artystyczne nie tylko dodały kolorytu konferencji, ale pokazały, iż współpraca międzypokoleniowa nie tylko jest możliwa, ale także konieczna dla edukacyjnego aspektu nieformalnego uczenia się do, przez i w starości. Artyzm jako wartość dodana konferencji był także widoczny podczas nieformalnych dyskusji pomiędzy sekcjami.

Małgorzata Malec

XIX DYDAKTYCZNA KONFERENCJA NAUKOWA „ORGANIZACJA I DYDAKTYCZNA SKUTECZNOŚĆ WYŻSZYCH STUDIÓW NIEPAŃSTWOWYCH”, Płock 27–28.09.2010

Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica oraz Sekcja Pedagogiczna Towarzystwa Naukowego Płockiego już po raz kolejny były organizatorami Dydaktycznej Konferencji Naukowej. W tym roku konferencja ta miała szczególny charakter – połączona bowiem została z obchodami 15-lecia powstania i działalności Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku.

Otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Józef Pólturzycki, Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku, który przywitał przybyłych profesorów, rektorów, dziekanów i pozostałych uczestników. Nawiązał też do tradycji Dydaktycznych Konferencji Naukowych, odbywających się w Instytucie Pedagogiki UMK, a potem przeniesionych do Płocka. Profesor zaznaczył, że na XIX Dydaktyczną Konferencję Naukową przybyły osoby, które związane są z nią od samego początku, jak np. prof. dr hab. Franciszek Bereźnicki czy dr Jan Kłossowski, który uczestniczył w organizowaniu pierwszej konferencji w Toruniu. Z kolei Rektor SWPW w Płocku, prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniew P. Kruszewski witając uczestników konferencji zaznaczył, że dla SWPW w Płocku będzie to 19 już inauguracja nadchodzącego roku akademickiego 2010/2011, nawiązał również do genezy Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i jej pa-

trona, dokonał także charakterystyki prowadzonych przez uczelnię kierunków studiów wraz z uruchomionym w 2008 roku Bezpieczeństwem Narodowym, przedstawił liczbę studentów studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych. Wspomniał również o 190 rocznicy działalności Towarzystwa Naukowego Płockiego, którego jest prezesem i związanej z TNP Biblioteki im. Zielińskich, liczącej 360 tysięcy woluminów. Rektor złożył również podziękowania prof. dr. hab. Józefowi Półturzyckiemu za piętnaście lat pełnienia funkcji dziekana na Wydziale Pedagogicznym SWPW w Płocku.

Pierwsza sesja miała charakter jubileuszowy, a przewodniczyli jej prof. Eleonora Sapia-Drewniak, prof. Elżbieta Górnikowska-Zwolak oraz prof. Józef Półturzycki. Jako pierwsza wystąpiła mgr Ewa Sulkowska, prezentując 15 lat działalności Wydziału Pedagogicznego. Prelegentka, która jest również autorką książki „Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku (1994–2007)”, przedstawiła historię i rozwój wydziału, zaznaczyła, że już w 1997 roku uruchomiono studia na poziomie magisterskim, scharakteryzowała strukturę wydziału, specjalności prowadzone na wydziale zarówno nauczycielskie, jak i nienauczycielskie, przedstawiła dane dotyczące pracowników, władz wydziału, studentów i absolwentów. Zwróciła również uwagę na uzyskane nagrody, działalność chóru i zespołu tanecznego.

Następnie doc. dr Anna Frąckowiak, prodziekan Wydziału Pedagogicznego ds. naukowo-badawczych, przedstawiła działalność naukową, badawczą oraz publikacje pracowników na przestrzeni 15 lat. Rozpoczynając od charakterystyki prac badawczych, prelegentka zwróciła uwagę na ich różnorodność, na prace prowadzone zarówno indywidualnie, jak i w zespołach badawczych, a także projekty podejmowane wspólnie z ośrodkami akademickimi z zagranicy. Z kolei nakreśliła bogactwo dorobku pracowników wydziału w zakresie publikacji autorskich, zbiorowych, współpracy z wydawnictwami, a także wydawanych na wydziale czasopism, jak „Edukacja Otwarta”, „Płockie Studia Dydaktyczne” czy „Rocznik Andragogiczny”. Wreszcie jako ostatni punkt prelegentka przedstawiła konferencje organizowane przez wydział, poświęcone głównie dydaktyce, andragogice i szkolnictwu wyższemu, jak też udział pracowników wydziału w konferencjach krajowych i zagranicznych.

Kolejny przedstawiciel wydziału, doc. dr Daniel Korzan, prodziekan ds. organizacyjnych i studenckich, który jest też absolwentem Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku, przedstawił studia pedagogiczne z perspektywy własnych wspomnień jako studenta uczelni, skupiając się w szczególności na technologii informacyjnej i obecnej realizacji tego przedmiotu na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Zwrócił również uwagę na wprowadzane standardy, które ograniczają nauczanie technologii informacyjnej na studiach.

Obszar rozwoju i modernizacji praktyk pedagogicznych przedstawił doc. dr Romuald Dobrzeński, prorektor ds. filii, który scharakteryzował rodzaje praktyk i wymogi, jakie studenci muszą spełnić, aby uzyskać zaliczenia z praktyk. Podkreślił także ujednolicanie kryteriów w tym zakresie, przygotowywa-

nie dokumentów, dobór instytucji, gdzie możliwe jest odbywanie praktyk oraz coraz większy nacisk kładziony na jakość praktyk studenckich.

Dziekan wydziału, prof. Józef Pólturzycki skupił się w swoim wystąpieniu na rozwoju kadry naukowej i współpracy podejmowanej przez Wydział Pedagogiczny z innymi ośrodkami akademickimi w kraju i za granicą. Dokonał również analizy pozycji uczelni niepaństwowych w polskim systemie szkolnictwa wyższego, które często traktowane są nieuczciwie, w kontekście jakości kształcenia, podczas gdy kadre uczelni niepaństwowych budują głównie pracownicy uczelni państwowych. Profesor dokonał również ogólnego podsumowania dotychczasowych wystąpień.

Po krótkiej przerwie kawowej rozpoczęła się druga część sesji plenarnej, której przewodniczyli prof. Franciszek Bereźnicki, dr Elżbieta Woźnicka oraz doc. dr Anna Frąckowiak. Drugą część sesji rozpoczęło wystąpienie doc. dr. Jerzego Żabowskiego, dyrektora Instytutu Kształcenia Podyplomowego SWPW w Płocku, który przedstawił rozwój nauczycielskich i pedagogicznych studiów podyplomowych. Zwrócił też szczególną uwagę na współpracę IKP z Wydziałem Pedagogicznym, na dane statystyczne dotyczące liczby studentów i absolwentów na podyplomowych studiach pedagogicznych. Podkreślił, że IKP oferuje 25 zagadnień pedagogicznych do realizacji w trybie studiów podyplomowych, a studia te podejmuje osoby z całej Polski.

Następnie doc. dr Romuła Dobrzeńcki wraz z dr. Markiem Borowskim, Dziekanem Wydziału Pedagogicznego w filii w Wyszkowie, przedstawili rozwój studiów pedagogicznych w filiach SWPW w Iławie oraz Wyszkowie. Prelegenci dokonali charakterystyki powstania i rozwoju obu filii, jak też prowadzonych przez nie kierunków studiów, a następnie skupili się na prezentacji studiów pedagogicznych w nich realizowanych pod kątem liczby studentów, absolwentów, specjalności cieszących się największym zainteresowaniem. Zwrócili również uwagę, iż w obu filiach opublikowano dotąd 11 książek oraz 6 zeszytów naukowych.

O pozadydaktycznej działalności Wydziału Pedagogicznego mówiła mgr Małgorzata Szpotańska, która scharakteryzowała działalność Kameralnego Chóru Akademickiego SWPW, który prowadzi oraz jego wkład w coroczne koncerty charytatywne „Podaj dłoń”. Przedstawiła genezę i rozwój chóru, tworzonego głównie siłami studentów Wydziału Pedagogicznego, a także działalność chóru na rzecz hospicjum płockiego, domu samotnej matki czy poszczególnych dzieci chorych na nowotwory, na których leczenie chór zbiera pieniądze podczas organizowanych koncertów charytatywnych.

Dr Liliana Tomaszewska podzieliła się z uczestnikami swoimi doświadczeniami z wykorzystania e-learningu w edukacji filozoficznej. Zwróciła uwagę na konieczność ułożenia odpowiedniego programu, zgodnie z przyjętymi założeniami, dotyczącymi tego, jakie kompetencje filozoficzne muszą mieć pedagodzy. Podkreśliła również konieczność uczenia myślenia z uwzględnieniem różnych perspektyw, przekazywania wiedzy o podstawach myśli naukowej czy

wyjaśniania zachowania ludzi w świetle koncepcji epistemologicznych i ontologicznych.

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec oraz dr Alina Matlakiewicz na kanwie swojej publikacji „Dorośli uczą się inaczej” zaprosiły uczestników konferencji do poszukiwania teorii uczenia się dorosłych. Wspomniały o źródłach, które zainspirowały je do napisania tej książki i różnych koncepcjach uczenia się dorosłych. Z kolei dr hab. H. Solarczyk-Szwec zaproponowała własne kategorie uczenia się dorosłych, jak kryzys, doświadczenie i refleksyjność, po czym przybliżyła ich źródła i znaczenie w edukacji dorosłych.

Rozważania nad edukacją niepubliczną jako nową ofertą lub aferą oświatową przedstawiła dr Anna Strzelecka-Ristow. Przytoczyła negatywne opinie na temat uczelni niepaństwowych, jakie wygłaszane są przez władze oświatowe czy dziennikarzy, dokonała przeglądu zarzutów, jakie stawia się tym uczelniom. Podkreśliła jednak, że rzadko taka krytyka wynika z troski o jakość kształcenia, częściej z potrzeby konkurencji, walki o studenta czy zazdrości o możliwości, jakimi dysponują uczelnie niepaństwowe.

Po pierwsze rozpoczęła się druga sesja „Rozwój i wartości wyższych szkół niepaństwowych w Polsce”. Pierwszej części tej sesji przewodniczyli prof. Halina Gajdamowicz, dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec oraz doc. dr Andrzej Gałkowski. Jako pierwsza wystąpiła prof. nadzw. dr hab. Halina Gajdamowicz podejmując rozważania nad tym czy student jest beneficjentem, czy też może ofiarą procesu bolońskiego. Profesor przedstawiła główne przemiany, jakie dokonują się na mocy procesu bolońskiego, a następnie dokonała przeglądu głosów studentów oceniających, jak zalecenia procesu bolońskiego przekładają się na praktykę życia studenckiego. Profesor przeprowadziła również analizy pod kątem tego czy studenci czują się podmiotem, czy raczej niewolnikami procesu bolońskiego jako obcego systemu. Zwróciła też uwagę na problemy z zaliczaniem semestrów studiów odbytych na innej uczelni.

Prof. Urszula Jeruszka przedstawiła rozważania nad poprawą efektywności kształcenia na poziomie wyższym. Prelegentka omówiła kryteria oceny efektywności kształcenia akademickiego, ale i zwróciła uwagę na dane dotyczące bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem, jak i problem niedostosowania kształcenia w uczelniach do potrzeb rynku pracy. Podkreśliła, że uczelnie słabo przygotowują studentów do samodzielności i rozwiązywania problemów.

O Internecie jako miejscu spotkania i dialogu stanowiącym szansę i wyzwanie dla szkół wyższych niepaństwowych mówił prof. Maciej Tanaś. Profesor zwrócił uwagę na fakt, że szkoła to nie tylko wiedza, ale i procesy rozwoju mediów. Podkreślił, że pedagodzy w niewystarczającym stopniu są zainteresowani aktywnością dzieci w Internecie. Tymczasem uczelnie muszą przygotować pedagogów, aby media były przez nich postrzegane nie tylko jako zagrożenie, ale i miejsce komunikacji i nauki.

Dr Krzysztof Wereszczyński przedstawił dydaktyczne aspekty wykorzystania telewizji satelitarnej w uczelniach niepaństwowych. Na podstawie własnych do-

świadczeń z pracy w WSSE w Warszawie stwierdził, iż głównymi problemami w kształceniu z wykorzystaniem telewizji i mediów cyfrowych jest strach studentów przed prezentacją siebie na wizji, niski stopień znajomości obsługi urządzeń i niechęć do samodzielnego wypowiedzania się oraz zajęć dodatkowych.

Mgr Katarzyna Grzywacz dokonała analizy programu „Ziarno” w kontekście intencji nadawców oraz opinii odbiorców. Na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań uczniów klas III i V szkół podstawowych prelegentka doszła do wniosku, iż pojawiają się różnice ze względu na płeć w ocenie programu. Program jest jednak źródłem wartości, przekazuje wiedzę, ale i traktowany jest jako rozrywka.

Pierwszą część tej sesji zakończyło wystąpienie mgr. Mariusza Malinowskiego, który jako pracownik Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie oceniał możliwości rozwoju e-learningu w szkole. Prelegent podkreślił, że obecnie nie ma możliwości prowadzenia zajęć w trybie e-learningu i nauczyciele mają duże braki, jeśli chodzi o pracę na wirtualnych platformach edukacyjnych. Opisał jednak projekt, którego jest opiekunem, dotyczący wprowadzania zajęć e-learningowych w szkole.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się druga część sesji drugiej, której przewodniczyli doc. dr Mirosław Wójcik, Rektor Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach, prof. Maciej Tanaś oraz doc. dr Daniel Korzan. Ta część miała szczególny charakter, ponieważ występujący w niej prelegenci dokonali prezentacji działalności uczelni niepaństwowych, w których pracują. Dr Elżbieta Woźnicka przedstawiła Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak zaprezentowała Wyższą Szkołę Biznesu w Dąbrowie Górniczej, dr Ewa Romanowska – Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Białymstoku, dr Arkadiusz Wąsiński przedstawił Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej, dr Barbara Pietrzak-Szymańska – Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP, dr Alicja Kozubska i mgr Przemysław Ziółkowski zaprezentowali Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy, zaś dr Jan Kłosowski – Lingwistyczną Szkołę Wyższą w Warszawie. Prelegenci zwracali szczególną uwagę na prowadzone przez prezentowane uczelnie studia pedagogiczne, oferowane specjalności, posiadaną akredytację, realizowane projekty badawcze, granty europejskie, współpracę ze środowiskiem lokalnym, udogodnienia dla studentów niepełnosprawnych, zasoby biblioteczne, systemy antyplagiatowe, wizyty studyjne, wymianę międzynarodową oraz edukację na odległość. Pierwszy dzień obrad zakończył uroczysty bankiet.

Obrady w drugim dniu odbywały się w zabytkowej siedzibie Towarzystwa Naukowego Płockiego. Pierwsza część trzeciej sesji zatytułowanej „Modernizacja dydaktyki” poprowadzona została przez prof. Danutę Kowalczyk, dr Renatę Góralską oraz dra Artura Fabisia. Sesję rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Franciszka Bereznickiego, poświęcone doskonaleniu jakości pracy dydaktycznej w uczelniach niepaństwowych. Profesor stwierdził, iż trudności z realizacją wysokiej jakości w szkołach wyższych niepaństwowych pojawiają się przy niskich nakładach. Uczelnie te muszą być powiązane z potrzebami

regionu, zwłaszcza w zakresie zatrudnienia. Szansą dla tych uczelni jest odróżnienie się pod względem oferty edukacyjnej i metod kształcenia od uczelni państwowych.

Prof. Jadwiga Suchmiel poruszyła zagadnienie studiów w wyższych szkołach niepaństwowych w kontekście kultury organizacyjnej szkoły. Profesor podkreśliła, że jakość kształcenia nie zależy od tego czy jest to szkoła wyższa państwowa, czy też niepaństwowa, ale od tego, jak uczelnia pracuje. Zwróciła również uwagę na to, że szkolnictwo wyższe niepaństwowe musi mieć czas na zakorzenienie się w środowisku, na ukształtowanie swojej własnej kultury organizacyjnej, swoich norm i zasad, ale i wizji rozwoju.

O postawie młodzieży akademickiej wobec problemu niepełnosprawności mówiła prof. Danuta Kowalczyk. Prelegentka przedstawiła wyniki własnych badań dotyczących tego, jak młodzież akademicka studiująca pedagogikę, historię oraz ekonomię rozumie niepełnosprawność, czy zna osoby niepełnosprawne, jak na nie reaguje, jakie ma z nimi relacje i czy jest skłonna do pomocy osobom niepełnosprawnym oraz to, jak studenci sami siebie oceniają pod kątem postawy wobec niepełnosprawności człowieka.

Prof. Andrzej Straszak przedstawił Profesorską Przedsiębiorczość Akademicką jako istotne działanie w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy. Profesor podkreślił, że utrudnieniem dla rozwoju tej przedsiębiorczości są przeszkody, jakie stawia się uczelniom niepaństwowym w uzyskiwaniu uprawnień do kształcenia na poziomie magisterskim i doktorskim, a przecież uczelnie niepaństwowe mają istotny wkład w rozwój edukacji akademickiej. Wciąż napotykać jednak na trudności i często niesłuszne zarzuty, jak też oceny stwierdzające zapaść tego szkolnictwa.

Pierwszą część sesji trzeciej zakończyło wystąpienie doc. dra Roberta Żaka poświęcone ocenie e-learningu realizowanego w SWPW w Płocku. Prelegent przedstawił genezę i etapy rozwoju e-learningu w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica, a następnie przedstawił wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych wśród grup studenckich realizujących wybrane zajęcia w trybie e-learningu. Referent skupił się głównie na analizie ocen e-learningu dokonywanych przez studentów, opiniach wyrażanych na forach dyskusyjnych oraz zmianach w dydaktyce, których wymaga ten tryb kształcenia.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się ostatnia część obrad, której przewodniczyli prof. dr hab. Andrzej Straszak, doc. dr Robert Żak oraz dr Jan Kłosowski. Tę część otworzyło wystąpienie dr Renaty Góralskiej, poświęcone emocjom jako przedmiotowi badań dydaktycznych. Prelegentka próbowała odpowiedzieć na pytanie czy i w jakiej mierze emocje stanowią kategorię dydaktyczną. Odwołując się do trzech różnych stylów nauczania: kierowniczego, zindywidualizowanego (terapeutycznego) oraz wyzwajającego (negocjacyjnego) dokonała analizy, jak emocje są traktowane w zależności od przyjętego stylu. Zwróciła także uwagę na funkcje emocji oraz stosunek dydaktyki do emocji i emocjonalności.

Dr Dorota Ciechanowska nakreśliła kierunki przemian współczesnej dydaktyki akademickiej. Odwołując się do różnych koncepcji uniwersytetu, zwłaszcza uczelni jako świątyni wiedzy lub jako instytucji urynkowanej, dokonała charakterystyki działań uczelni, roli nauczyciela akademickiego oraz pojawiających się zagrożeń. Prelegentka przeprowadziła rozważania nad tym, który model jest bardziej potrzebny oraz zwróciła uwagę na oczekiwania studentów, społeczeństwa, uczelni i rynku.

Sesję zakończyło wystąpienie mgr Iwony Sadowskiej, która zwróciła uwagę na konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej, a zwłaszcza e-learningu. Powołała się przy tym na własne badania przeprowadzone wśród studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, w których stwierdziła słabe przygotowanie w zakresie wykorzystania multimediów w edukacji.

Podsumowania i zakończenia konferencji dokonał prof. Józef Pólturzycki, który podziękował wszystkim za udział w obradach, podczas których wygłoszono 35 referatów, a w sesji poświęconej doświadczeniom wyższych szkół niepaństwowych zaprezentowano 12 uczelni. W całej konferencji uczestniczyło około 50 osób, w tym 12 profesorów i doktorów habilitowanych, 6 docentów, 18 doktorów i 5 magistrów. Profesor zaprosił również do udziału w kolejnej, XX już Dydaktycznej Konferencji Naukowej.

Anna Frąckowiak

VI EUROPEJSKIE FORUM RESOCJALIZACJI, Toruń 14–15.10.2010

Po raz szósty w Toruniu odbyło się Europejskie Forum Resocjalizacji. Idea, która determinowała tegoroczną edycję konferencji, to przede wszystkim stworzenie warunków do swobodnej refleksji dla praktyków zajmujących się szeroko rozumianą resocjalizacją. Organizatorami tegorocznego spotkania byli: organizacja trzeciego sektora – Fundacja Druga Szansa z Torunia, samorząd lokalny, Sekcja Resocjalizacji UMK oraz Zespół Kuratorskiej Służby Sądowej w Lęborku. Ważne wsparcie dla organizatorów stanowiła aktywność w ramach pomocy w pracach organizacyjnych firmy Business Communication Group z Piły, która zajmuje się przygotowywaniem szkoleń dla pracowników wymiaru sprawiedliwości, przede wszystkim dla kuratorów i sędziów. Zamiarem organizatorów było stworzenie platformy wymiany poglądów pomiędzy praktykami resocjalizacji, uwzględniającej wymiary pracy z osobami przebywającymi w zakładach karnych z zaakcentowaniem problemów rodzimego więziennictwa. Trudności opisywano zarazem z perspektywy przedstawicieli

służby więziennej, a także przez byłych więźniów i przedstawicieli organizacji pozarządowych wspomagających osoby odbywające kary pozbawienia wolności. Drugi istotny kontekst VI Europejskiego Forum Resocjalizacji to namysł nad działalnością kuratorów sądowych, uwzględniający podstawowe trudności związane z formowanym w Polsce systemem probacji. Rozważania na temat problemów rodzimej probacji miały w tym roku akcent szczególny, uwzględniający spojrzenie porównawcze, dzięki obecności gości z Wielkiej Brytanii: Sarah Mainwaring (szefowej probacji w Sheffield) i Roberta Cotterella (kierownika zespołu kuratorskiego w West Bar – Sheffield).

Otwarcia konferencji dokonał Pełnomocnik Zarządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego ds. Profilaktyki Uzależnień, który przywitał wszystkich uczestników i wskazał na potrzebę organizowania spotkań, które stanowić mogą platformę wymiany doświadczeń z pożytkiem dla tych, którzy poddawani są oddziaływaniom resocjalizacyjnym.

Dwie pierwsze sesje pierwszego dnia konferencji zatytułowano Kuratorska Służba Sądowa a resocjalizacja. Pierwszym prelegentem był dr Michał Szykut, który w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Funkcjonowanie probacji we współczesnym społeczeństwie – problemy pedagogiczne i społeczne*, przedstawił wyniki badań porównawczych przeprowadzanych w środowisku kuratorów sądowych w Polsce i w Wielkiej Brytanii. M. Szykut opisał wymiary funkcjonowania probacji we współczesnym społeczeństwie obywatelskim, wskazując na potrzebę otwarcia się systemu na współpracę ze środowiskami lokalnymi i podjęcie działań promujących pracę kuratorów. Postulowanie przez prelegenta nowego otwarcia się probacji na propozycje płynące ze środowiska naukowego, opisywanego jako wołanie o nowe relacje z uczelniami wyższymi, stanowiło istotny akcent wypowiedzi. Ważną częścią wystąpienia było krytyczne spojrzenie na korporacyjność zawodu kuratora, która w opinii M. Szykuta może negatywnie wpłynąć na postrzeganie kuratorskiej służby sądowej w przyszłości.

Bezpośrednio do wcześniejszego wystąpienia nawiązywały kuratorki z ZKSS⁹ w Łęborku: Martyna Miklińska i Alicja Żółć. Przedstawiły one bowiem projekt tworzenia w Łęborku Centrum Wsparcia dla Osób w Kryzysie jako odpowiedź na potrzebę zwiększenia aktywności kuratorów w środowisku lokalnym, z uwzględnieniem potrzeb środowiska i współpracy ze służbami socjalnymi oraz z samorządem. Prelegentki przedstawiły koncepcję finansowania projektu, stan obecny i projekty rozwoju powstającej instytucji. Kuratorki zaakcentowały potrzebę kreowania instytucji, które objęłyby swoim działaniem pomoc i wsparcie dla ofiar przestępstw, ze szczególnym uwzględnieniem ofiar przemocy w rodzinie.

Po pierwszych wystąpieniach rozgorzała gorąca dyskusja, w ramach której odpowiadano na pytania padające bezpośrednio z sali. Zainteresowanie przed-

⁹ Zespół Kuratorskiej Służby Sądowej.

stawioną tematyką potwierdzało aktualność diagnozy i potrzebę dalszej krytycznej refleksji na temat rodzimego systemu probacji.

Po krótkiej przerwie wznowiono obrady, a temat wystąpienia Sarah Mainwaring z Wielkiej Brytanii pozwalał na kontynuowanie refleksji nad probacją, tym razem w kontekście brytyjskiego systemu. Temat wystąpienia *Organizacja systemu probacji w Sheffield* to analiza zadań kuratorów zawodowych, przeprowadzona przez szefową probacji w tym mieście z uwzględnieniem trudności i problemów, których na co dzień doświadczają kuratorzy brytyjscy. S. Mainwaring opisując rzeczywistość pracy kuratorów w Sheffield nawiązała do ekonomicznej sytuacji kraju, która w jej opinii jednoznacznie determinuje działania w środowisku dozorowanych. Ograniczanie środków wydatkowanych na probację, stawianie przed nadzorującymi pracę kuratorów konkretnych zobowiązań, np. obniżenia o 12% powrotności skazanych do popełniania przestępstw, to tylko niektóre z ważnych wątków poruszanych przez prelegentkę. Wystąpienie Sarah Mainwaring wskazało na bardzo bliskie zależności pomiędzy sytuacją ekonomiczną a perspektywą ograniczeń wydatków na działania resocjalizacyjne, których doświadczają aktualnie brytyjscy kuratorzy.

Wystąpienie Roberta Cotterella, kierownika zespołu z West Bar w Sheffield, koncentrowało się przede wszystkim na analizie narzędzi diagnostycznych stosowanych w codziennej pracy brytyjskich kolegów. Realizowanie ekspertyz ryzyka na rzecz sądów, uwzględniających stopień powrotności skazanych do popełniania przestępstw, wzbudził wyraźne zainteresowanie słuchaczy. Tym bardziej że aktualnie w naszym kraju podejmowane są prace na rzecz tworzenia narzędzi diagnostycznych, które mogłyby być wykorzystywane w pracy polskich kuratorów. R. Cotterell odważnie wskazywał na mankamenty stosowanych do diagnozowania narzędzi, akcentując ich nadmierne rozbudowanie i nadmiar czasu, który jest niezbędny do właściwego sporządzania ekspertyz.

Po wystąpieniach gości z Wielkiej Brytanii ponownie zaktywizowali się uczestnicy konferencji, którzy zadawali wiele pytań na temat szacowania ryzyka, które stosowane jest w Wielkiej Brytanii.

Pierwszą sesję zakończyło wystąpienie Romana Burczyka, przedstawiciela Business Communications Group z Piły, który przedstawił szeroką ofertę szkoleń skierowaną do pracowników wymiaru sprawiedliwości. Warto zauważyć, że część proponowanej oferty odbiegała istotnie od dotychczas oferowanych, systemowych propozycji, jak chociażby kształtowanie umiejętności rozpoznawania kłamstwa.

Trzecia sesja zatytułowana „Teatr a resocjalizacja” nawiązywała do ważnego wymiaru oddziaływań resocjalizacyjnych, jakie stają się udziałem kontaktu ze sztuką, ze szczególnym wskazaniem przedstawień i widowisk teatralnych.

Agnieszka Piasecka, instruktor ds. teatru w Wojewódzkim Ośrodku Animacji Kultury w Toruniu, w swoim wystąpieniu *Teatr w służbie społecznej* przedstawiła autorską wizję funkcji teatru w kontekście relacji ze środowiskiem osób znajdujących się w sferze oddziaływań resocjalizacyjnych. Refleksja po wystą-

pieniu prelegentki mogła być tylko jedna, otóż teatr, a szczególnie współczesne jego oblicze, może znacznie wzbogacić ofertę oddziaływań resocjalizacyjnych i to zarówno w stosunku do nieletnich, jak i dorosłych. Co szczególnie ważne, jednocześnie kierowanej do osób odbywających kary pozbawienia wolności w zakładach karnych, jak i w wymiarze oddziaływań w stosunku do osób przebywających poza murami placówek izolacyjnych.

Drugim prelegentem sesji trzeciej był Krzysztof Papis z Uniwersytetu Wrocławskiego, twórca Teatru Więziennego Po Drodze. W swoim wystąpieniu *Teatr jako katalizator* zawarł swój namysł nad funkcją resocjalizacyjną przedstawienia teatralnego, szczególnie w kontekście zaangażowania osadzonych w proces powstawania dramatu scenicznego. K. Papis nie obawiał się stawiać odważnych tez, które krytycznie odnosiły się do relacji osób wchodzących niejako z zewnątrz w środowisko więzienne, które często traktowane są jako obcy, intruzi działający na nie swoim terenie. Wystąpienie wzbudziło zainteresowanie uczestników konferencji, także ze względu na przekazanie przez prelegenta dużej wiedzy fachowej o samym teatrze, która szczególnie wzbogacała jego subiektywne refleksje na temat doświadczeń kreowania teatru więziennego.

Tradycją toruńskiego Forum jest okrągły stół, podczas obrad którego dochodzi do wymiany poglądów pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi uczestnikami konferencji. Taka formuła pozwala na swobodne wyzwoleń opinii i uwag tych osób, które nie zabierają głosu w formie wystąpień lub nie zdążą wypowiedzieć w czasie kończących sesje dyskusji. Okrągły stół poprzedzony świadectwami byłych więźniów, którzy odważnie mówili o swojej trudnej drodze życia, stanowił płaszczyznę swobodnej, często jednoznacznie krytycznej debaty na temat sytuacji osób odbywających kary pozbawienia wolności w Polsce.

Drugi dzień obrad zatytułowany „Wykluczenie społeczne i przemoc a resocjalizacja” rozpoczęła mjr Urszula Wojciechowska-Budzikur, zast. dyrektora Aresztu Śledczego w Częstochowie, wskazując w swoim wystąpieniu *Medytacja chrześcijańska jako narzędzie resocjalizacji*, na możliwość wykorzystania nowatorskich projektów w pracy z osadzonymi. Propozycje prelegentki znalazły swoją kontynuację w jednym z artykułów w Tygodniku Powszechnym, który stanowił uzupełnienie tego jakże interesującego referatu.

Kolejne wystąpienie dr. Jana Michalskiego z ZKSS w Koninie oraz Ewy Woźnej-Plusy z ZKSS w Krośnie Odrzańskim nawiązywały bezpośrednio do problemów osób, które poddawane są oddziaływaniom resocjalizacyjnym poprzez działalność kuratorów sądowych. Ubóstwo, wykluczenie społeczne, bezdomność i samotność człowieka w sytuacji beznadziei to oblicza trudności, które są udziałem podopiecznych kuratorów sądowych w Polsce.

Analiza przyczyn niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży to temat wystąpienia Jana Hyba z Wyższej Szkoły Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych.

Tematyka przemocy w rodzinie to treść wystąpień dr Beaty Świątek i Justyny Karolak z ZKSS w Elblągu. Prelegentki odnosiły się do bezpośrednich działań podejmowanych w środowisku na rzecz ofiar przemocy w rodzinie. Szczególnie ciekawe było wystąpienie J. Karolak, która przedstawiła tak istotne dla środowisk lokalnych nowe rozwiązania prawne dotyczące przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Prelegentka skonfrontowała nowe propozycje z rzeczywistością dostępnej oferty pomocowej. Analiza wydaje się być szczególnie ważna z powodu doświadczeń referentki, która jest nie tylko kuratorem sądowym, ale również specjalistą do spraw przemocy i kreatorką autorskich programów związanych z tym zjawiskiem.

Michał Mikliński kurator z ZKSS w Słupsku podjął się wyjątkowo trudnego wyzwania. Tematem wystąpienia uczynił rozważania na temat statystyki jako narzędzia opisującego prace kuratorów sądowych w Polsce. Skonfrontowanie się z tym tematem wymagało od referenta dużej wiedzy praktycznej i co szczególnie ważne, takiego przedstawienia tematu, który zainteresuje słuchaczy. Okazało się, że prelegent wykorzystując swoje doświadczenie, krytycznie opisał statystyczne meandry działalności rodzimej służby kuratorskiej, zgłaszając propozycje zmian, które ułatwiłyby realizowanie obliczeń zgodnie z oczekiwaniami. Kuluarowe dyskusje potwierdziły trafność wyboru tematyki przez występującego, którego refleksje stanowiły impuls do rozważań na temat rzeczywistości statystycznej w poszczególnych okręgach sądowych.

Ostatnie dwie sesje konferencji poświęcone były tematyce penitencjarnej, czyli więzienie a resocjalizacja. Znaczna część prelegentów kontynuowała wątki, które podjęła podczas wcześniejszych obrad okrągłego stołu. Spojrzenie na sytuację osadzonych w Polsce z różnych perspektyw: organizacji pozarządowych w wystąpieniach Tomasza Kowalskiego (Fundacja Druga Szansa z Torunia) i Marka Łagodzińskiego (Fundacja Sławek), przedstawicieli służby więziennej Agnieszki Szatkowskiej (AŚ Toruń), która opisała sytuację kobiet odbywających kary pozbawienia wolności w naszym kraju, stworzyło możliwość do rozważań nad potrzebą poszukiwania nowych alternatywnych metod oddziaływań.

Ze szczególnym zainteresowaniem od wielu już lat oczekiwane są wystąpienia płk. Zygmunta Lizaka, który z racji swojego bogatego doświadczenia zawodowego (dyrektor Służby Więziennej w Krakowie w stanie spoczynku) i trafności spostrzeżeń odnoszących się bardzo często do spraw poruszanych przez media, jest dla wielu forumowiczów autorytetem. Tegoroczny referat Z. Lizaka podejmował temat rzeczywistości penitencjarnej w Polsce, jej niewykorzystanych możliwości i zagrożeń. Kolejny raz Pan Pułkownik odważnie i z dystansem analizował rodzimą rzeczywistość i problemy służby więziennej.

Na postulaty potrzeb nowych alternatywnych oddziaływań na więźniów, odpowiedział w swoim wystąpieniu ks. Dr Piotr Krakowiak, przedstawiając realizowany projekt działalności resocjalizacyjnej wśród więźniów, poprzez wolontariat hospicyjny. Prelegent uznał, odwołując się do doświadczeń zwią-

zanych z realizacją projektu, że mamy do czynienia z propozycją tyleż oryginalną, co skuteczną, trwale pozytywnie wpływającą na postawy osadzonych.

Roman Fons z ZKSS w Poznaniu opisał działania resocjalizacyjne i profilaktyczne Krajowego Stowarzyszenia Resocjalizacji.

Zakończenie VI Europejskiego Forum zostało wzbogacone o wręczenie gościom z Wielkiej Brytanii jubileuszowych statuetek ufundowanych przez Wielkopolskie Stowarzyszenie Kuratorów Sądowych jako dowód bardzo bliskich relacji, które tradycyjnie od lat łączą kuratorską organizację z Polski i brytyjski okręg probacyjny South Yorkshire.

Tegoroczne Forum, dzięki kilku nurtom rozważań na temat szeroko rozumianych oddziaływań resocjalizacyjnych, zainspirowało część uczestników do kontynuowania zamysłu nad postawionymi problemami w swoich branżowych środowiskach podczas resortowych szkoleń. Celem Forum jest przecież sygnalizowanie najważniejszych problemów rodzimej resocjalizacji, a nade wszystko stwarzanie warunków do często krytycznych rozważań na temat rzeczywistości działań służb, organizacji i stowarzyszeń, pracujących na rzecz osób, które potrzebują pomocy. W ramach VI Europejskiego Forum Resocjalizacji udało się zrealizować opisany powyżej cel.

Michał Szykut

XXIII FORUM PEDAGOGÓW NT.: „MIKROŚWIATY SPOŁECZNE WYZWANIEM DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI”, Wrocław 26–27.10.2010

W dniach 26–27 października 2010 r. we Wrocławiu odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa XXIII Forum Pedagogów nt. „Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji”. Organizatorem spotkania był Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Forum Pedagogów jest cykliczną konferencją poświęconą problemom edukacji. Co roku skupia się ona jednak na innej dyscyplinie lub subdyscyplinie w obrębie nauk o edukacji. Ideą ostatniego spotkania była refleksja nad mnogością i różnorodnością (mikro)światów społecznych będących podmiotem wielu działań edukacyjnych.

W pierwszym dniu konferencji, w sali Oratorium Marianum odbyły się obrady plenarne, które poprowadził prof. dr hab. Witold Jakubowski. Uczestnicy spotkania wysłuchali interesujących wystąpień prelegentów reprezentujących różne ośrodki akademickie, stowarzyszenia i fundacje w Polsce. Jako pierwsza zaprezentowała się prof. dr hab. Ewa Skibińska z Uniwersytetu Warszawskiego, która w wystąpieniu „Mikroświat rodzinny w relacjach autobiograficznych starszych kobiet” scharakteryzowała i zilustrowała wypowiedziami uczestni-

czek badań mikroświaty starszych kobiet. Problematyka funkcjonowania kobiet znalazła także swoje odzwierciedlenie w wystąpieniu kolejnej prelegentki – dr Emilii Mazurek reprezentującej Studium Nauk Humanistycznych Politechniki Wrocławskiej. W referacie „Mikroświaty kobiet dotkniętych chorobą nowotworową piersi” przedstawiła perspektywę kobiet w sytuacji doświadczania choroby. Trzecia prelegentka – dr Monika Grochalska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) również skoncentrowała się na grupie kobiet. Mianowicie w swoim referacie „Na peryferiach uniwersytetu – wyzwania dla edukacji rodzajowej i antydyskryminacyjnej na przykładzie działalności Stowarzyszenia Kofe(m)Ina” poruszyła problem nierówności i stereotypizacji dotyczącej funkcjonowania kobiet w polskim społeczeństwie. Przy tej okazji uwrażliwiła na brak edukacji genderowej w treściach edukacji akademickiej. Tematyka organizacji pozarządowej pojawiła się także w wystąpieniu kolejnego prelegenta – Tomasza Siemieża – Prezesa Fundacji Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, który scharakteryzował placówkę edukacyjną jako Centrum Aktywizacji Społeczności Lokalnej, odwołując się do doświadczeń z realizacji projektów edukacyjnych na terenach wiejskich. Pierwszy dzień konferencji zakończony został uroczystą kolacją.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się również obradami plenarnymi, które miały miejsce w auli UTW przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Swoim udziałem zaszczyliła uczestników konferencji prof. dr hab. Ewa Kurantowicz z DSW we Wrocławiu, wygłaszając referat „Pedagogiczne konteksty lokalnych (mikro)światów”. Wystąpienie nawiązywało do problematyki aktywizacji społeczności lokalnych oraz budowania edukacji opartej na dialogu. Wystąpienie kolejnej prelegentki – dr Małgorzaty Bednarskiej (Uniwersytet Wrocławski) – skoncentrowane było na funkcjonowaniu wybranych wirtualnych mikroświatów społecznych w Internecie. Obrady plenarne zakończyły się dyskusją wywołaną pytaniami uczestników i słuchaczy. Następnie przewodniczący konferencji zaprosił wszystkich do udziału w trzech sekcjach tematycznych.

Uczestnicy sekcji I pt. „Pogranicze edukacji – grupa, mniejszość, edukacja” wysłuchali referatów dotyczących m.in. funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej dzieci z zespołem Downa (mgr Agnieszka Jędrzejowska) oraz młodzieży niepełnosprawnej (mgr Marta Papiernik). Interesującym problem wpisującym się w kontekst pogranicza edukacji zajął się dr Adam Szczówka, który przedstawił mikroświat społeczny wychowanków grypsujących w placówkach resocjalizacyjnych. Ważnym wątkiem rozważań w sekcji stanowił problem mniejszości etnicznych. W tym kontekście dr Beata Anna Orłowska przedstawiła mikroświat Łemków, z kolei mgr Iwona Rochowicz i Agnieszka Jarmuła scharakteryzowały mikroświaty religijne we Wrocławiu.

W sekcji II pt. „Edukacja w różnorodności, różnorodność w edukacji” kontynuowano problem mikroświatów społecznych w rzeczywistości oświatowej. Pierwsze dwa referaty dotyczyły funkcjonowania nauczyciela we współcze-

snych realiach szkoły (mgr Tomasz Staniszewski) oraz współpracy nauczycieli z rodzicami (dr Ewa Kozak). Kolejne osoby przedstawiły interesujące i do końca nierozpoznane mikroświaty społeczne: szkołę ASSA będącą przykładem alternatywnej edukacji (dr Paweł Rudnicki) oraz grupę doskonalących się zawodowo pielęgniarek i położnych (mgr Małgorzata Felcenloben). Rozważania w tej sekcji dopełniła dr Beata Maj, która zajęła się problemem szans edukacyjnych warstw społecznie upośledzonych.

Sekcja III pt. „Wokół tożsamości, biografii i rzeczywistości wirtualnej” rozpoczęła się referatem mgr Izabelli Kamińskiej, która opisała taktyki radzenia sobie ze stygmatem choroby psychicznej. Kolejne referentki zajęły się problemem bezdzietności z wyboru (mgr Marta Doroba) oraz specyfiką relacji pomiędzy członkami załogi na rejsie pełnomorskim (dr Ewa Jurczyk). Trzy kolejne wystąpienia nawiązywały do tematyki rzeczywistości wirtualnej. Mgr Jacek Gulanowski opisał poglądy o wychowaniu i edukacji współczesnych polskich konserwatystów, które zgromadził w wyniku analizy wybranych portali internetowych. Kolejna osoba (dr Luba Jakubowska) podjęła problem tożsamości wirtualnej, odwołując się do fotografii zaczerpniętych z portalu społecznościowego nk.pl. Ostatnie wystąpienie (dr Martyna Pryszmont-Ciesielska) dotyczyło metodologicznych problemów badań prowadzonych w Internecie.

W sekcji IV odbywał się warsztat psychologiczny dla studentów i doktorantów pt.: „Nowe szaty cesarza”. Tematyka spotkania obejmowała koncepcję nierozpoznania w teorii Analizy Transakcyjnej jako propozycja wyjaśnienia nieadaptacyjnych zachowań osób z różnych mikroświatów społecznych. Osobami prowadzącymi były Krystyna Abraham i Anna Pezacka-Gumna z Pracowni psychologicznej „Spotkanie”.

Ciekawym podsumowaniem konferencji była dyskusja poświęcona edukacyjnym aspektom mikroświatów społecznych zarówno tym poznanym przez współczesną naukę, jak i tym, o których wiedza znajduje się wciąż w stanie tworzenia.

Podczas konferencji zaprezentowanych zostało wiele interesujących wystąpień. Niemniej specyfika wybranej problematyki nie pozwala na formułowanie uogólnień na temat edukacyjnych kontekstów mikroświatów społecznych, a tym bardziej na zamknięcie ważnych pytań i dyskusji, jakie miały miejsce podczas jej trwania. W związku z tym na koniec pozwolę sobie przywołać pytania, które stanowiły kierunek rozważań uczestników konferencji: jakie mikroświaty społeczne istnieją we współczesnej rzeczywistości? W jaki sposób można je badać? Jakie wyzwania stoją przed współczesną edukacją w kontekście funkcjonowania owych mikroświatów społecznych? Jak organizować pracę edukacyjną zorientowaną na budowanie dialogu z tymi mikroświatami? Wreszcie, jakie programy i metody działania mogą być pomocne w pracy z mikroświatami społecznymi?

**WIZYTA STUDYJNA KURATORÓW ZAWODOWYCH
Z ZESPOŁU KURATORSKIEJ SŁUŻBY SĄDOWEJ W LĘBORKU
W SHEFFIELD/Wielka Brytania, 2–7.11.2010**

W ramach współpracy pomiędzy środowiskiem lokalnym a służbą kuratorską w Łęborku od kilku lat udaje się z powodzeniem realizować często pionierskie projekty. Obok wspólnych działań, których celem np. było powołanie Centrum Wsparcia dla Osób w Kryzysie, z którego oferty pomocowej korzystają przede wszystkim osoby poszkodowane przestępstwami i sprawcy przestępstw z użyciem przemocy. Już od 2006 roku realizuje się z powodzeniem koncepcję wspólnych szkoleń w formie wizyt studyjnych dla przedstawicieli służb i instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym. Dzięki środkom finansowym pozyskiwanym z Urzędu Miasta od 2006 roku grupa kuratorów zawodowych wraz z przedstawicielami Wydziału Spraw Społecznych UM oraz pracownikami Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej miała możliwość korzystać z formy szkoleniowej oferującej bezpośrednie zapoznanie się z organizacją i funkcjonowaniem różnych instytucji pomocowych:

- 2006 r. – wizyta w *Fundacji Bądźmy Razem* w Cieszynie,
- 2007 r. – wizyta w *Fundacji Barka* w Poznaniu,
- 2008 r. – wizyta w *Szkole Kofoeda* w Kopenhadze (Dania),
- 2010 r. – wizyta w Sheffield w Wielkiej Brytanii.

Zeszłoroczny wyjazd stanowił dodatkowo swego rodzaju ukoronowanie zażytych relacji formułujących się pomiędzy kuratorami zawodowymi z Łęborka, środowiskiem lokalnym a przedstawicielami probacji z okręgu South Yorkshire w Wielkiej Brytanii. Dzięki wsparciu samorządu lokalnego grupa kuratorów, przedstawiciel Urzędu Miejskiego w Łęborku oraz dwóch sędziów spędziło 5 dni jako goście brytyjskich kolegów. Plan wizyty szkoleniowej zakładał zapoznanie się z obowiązkami brytyjskich kuratorów pracujących w zakładach karnych, jak i poza nimi. Równocześnie skoncentrowano się na wymiarze brytyjskiej probacji opisywanym przez współpracę środowisk lokalnych z instytucjami probacyjnymi.

Pierwszego dnia wizyty zapoznano się z pracą kuratorów w publicznym zakładzie karnym w Moorland (HMP Moorland Closed)¹⁰. Zwrócono szczególną uwagę na formułowane przez kuratorów sprawozdania dla sądów oraz na sporządzane diagnozy, w których szacowano ryzyko powrotności osadzonych do popełniania kolejnych przestępstw. W ramach funkcjonowania struktur probacyjnych w brytyjskich zakładach karnych realizowane są specjalistyczne korekcyjne programy, kierowane do różnych grup skazanych. Kryterium uczestnictwa w programie stanowi rodzaj popełnionego przestępstwa. Odmiernymi

¹⁰ Skrót Her Majesty's Prison – Więzienie Jej Królewskiej Mości, nazewnictwo stosowane w publicznych zakładach karnych w Zjednoczonym Królestwie. Należy zauważyć, że obok wymienionych powyżej placówek powstają na terenie całej Wielkiej Brytanii prywatne zakłady karne.

formami oddziaływać objęci są osadzeni za przestępstwa z użyciem przemocy, ze szczególnym uwzględnieniem przemocy domowej. Realizowane są na terenie zakładu projekty pracy z osobami uzależnionymi lub używającymi narkotyków. W opinii brytyjskich kuratorów ponad połowa populacji więziennej to osoby popełniające czyny karalne w związku z narkotykami. Zakład karny to również miejsce, w którym organizuje się pracę zarobkową dla skazanych, w tych szczególnych warunkach, także z uwzględnieniem kryzysu ekonomicznego, stara się elastycznie wykorzystywać możliwości wynikające z charakteru placówki, jaką jest zamknięty zakład karny. Organizowanie zatrudnienia oraz oferta edukacyjna nie jest bezpośrednio formułowana przez kuratorów, ale stale współpracują oni z osobami związanymi z zatrudnieniem i szkolnictwem przywięziennym. Oferta edukacyjna w zamkniętym zakładzie karnym jest bardzo szeroka, począwszy od wyposażania w podstawowe umiejętności, jak również interesujące propozycje zdobywania kwalifikacji zawodowych, aż po kursy i studia uniwersyteckie. Pobyt w Moorland zakończyła ponad dwugodzinna dyskusja, w której uczestniczyła grupa z Polski oraz kilkunastoosobowa grupa kuratorów z Wielkiej Brytanii. Uczestnicy szkolenia na bieżąco dzielili się swoimi wrażeniami z brytyjskimi kolegami, konfrontując uzyskaną wiedzę z realiami polskimi. Szczególny wymiar wizyty determinowała sytuacja w jednym ze skrzydeł więzienia, w którym godzinę przed przyjazdem polskiej delegacji doszło do poważnych kilkudniowych zamieszek, o których informowały ogólnokrajowe media.

Pierwszy dzień wizyty to także zapoznanie się z funkcjonowaniem otwartego zakładu karnego w Moorland (HMP Moorland Open). Tego typu placówki sprawiają zawsze korzystniejsze wrażenie na zwiedzających z racji braku przytłaczającego charakteru zamkniętych więzień oraz możliwości swobodniejszego poruszania się po placówce i zdecydowanie swobodniejszych procedur kontrolnych.

Drugi dzień wizyty studyjnej rozpoczęło spotkanie z kuratorami sądowymi pracującymi w głównym biurze probacyjnym w Sheffield West Bar. W ramach spotkania zapoznano się ze specyfiką funkcjonowania brytyjskiej probacji, począwszy od warunków pracy kuratorów do analizy narzędzi ewidencjonujących ich pracę. Kuratorzy brytyjscy dzieląc się z polskimi kolegami informacjami na temat rzeczywistości wykonywanych przez nich codziennie zadań, akcentowali nienotowaną dotychczas dynamikę przekształceń probacji, motywowaną ich zdaniem, szczególnie w ostatnim roku, kryzysem ekonomicznym. Dzięki uprzejmości Sarah Mainwaring, szefowej służb probacyjnych w Sheffield¹¹, zapoznano się z profesjonalnie przygotowaną minikonferencją, w ramach której prelegenci przedstawili m.in. nowe wymagania stawiane kandydatom do zawodu kuratora, wciąż niższe niż w polskiej służbie kuratorskiej oraz progra-

¹¹ Oryginalne nazewnictwo wykonywanej funkcji to Head of Sheffield Probation.

my pracy z podopiecznymi, które zawsze wzbudzają zainteresowanie polskich kuratorów.

Kolejnym etapem wizyty było zapoznanie się uczestników z pracami wykonywanymi przez skazanych odbywających kary ograniczenia wolności¹². Charakter wykonywanych prac związany jest bezpośrednio z potrzebami środowiska lokalnego. Skazani remontują stare cmentarze, obiekty sakralne, remontują placówki opiekuńcze i wychowawcze oraz pracują w hospicjach. Uczestnicy wizyty mieli możliwość zjedzenia posiłku w klubie dla osób starszych, w którym posiłki, organizacje spotkań dla kilkudziesięciu osób często z problemami ruchowymi, przygotowują codziennie skazani pod okiem pracowników biura probacyjnego. Także zajęcia kulturalno-oświatowe w klubie prowadzone są przez skazanych.

Trzeciego dnia szkolenia spotkano się z sędzią Murphym z Sądu w Sheffield¹³. W ramach spotkania dyskutowano na temat odmiennych systemów prawnych funkcjonujących w obu krajach, pomimo różnic odnajdując również podobieństwa. Spotkanie zakończyło się zwiedzaniem sądu i wymianą refleksji na temat relacji pomiędzy kuratorami i sędziami w obu krajach.

Następnie uczestnicy szkolenia zwiedzili Aldine House¹⁴, placówkę wychowawczą przeznaczoną dla nieletnich sprawiających problemy wychowawcze. Zaskakującym był dla polskich kuratorów system ochronny i kilkudziesięcioosobowa obsada zakładu, w którym przebywało tylko czternaścioro wychowanków. Z uzyskanych informacji wynika, że tylko kilka tego typu placówek funkcjonuje w Wielkiej Brytanii, co nie wydawało się dziwne, ponieważ koszty utrzymania, które generują tego typu instytucje, muszą być rzeczywiście olbrzymie.

Kolejnym etapem szkolenia była wizyta w instytucji zajmującej się pracą z nieletnimi sprawiającymi problemy wychowawcze i popełniającymi czyny karalne¹⁵. Brytyjcy prelegenci opisywali poważne problemy młodego pokolenia w ich kraju, akcentując wyjątkowo destrukcyjną rolę gangów i dużą liczbę czynów karalnych popełnianych przez nieletnich z użyciem broni palnej. Istotną rolę, jakiej podejmują się brytyjscy odpowiednicy polskich kuratorów dla nieletnich, to kreowanie i następnie wykorzystywanie programów, których celem jest aktywizowanie i informowanie rodziców i szerzej, całego społeczeństwa o niebezpieczeństwie uczestnictwa dzieci i młodzieży w gangach. Brytyjscy koledzy odważnie dzielili się informacjami nt. swoich sukcesów i niepowodzeń, powtarzając, że skuteczna resocjalizacja młodych ludzi, to także klucz to ograniczenia przestępczości w przyszłości.

Oficjalnego zakończenia części merytorycznej pobytu polskiej delegacji dokonała Sarah Mainwaring, która sama wcześniej uczestnicząc w VI Europejskim Forum Resocjalizacji w Toruniu wskazywała na potrzeby wsparcia pro-

¹² Ang. unpaid work, wcześniej community service.

¹³ Ang. Crown Court.

¹⁴ Oryginalna nazwa instytucji Aldine House – Secure Childrens Unit.

¹⁵ Oryginalna nazwa instytucji Sheffield Youth Offending Services.

bacji przez środowiska lokalne, zwracając uwagę na konieczność wyjątkowego zaangażowania środowiska kuratorskiego w działania na rzecz bezpieczeństwa lokalnego w tych szczególnie trudnych, determinowanych kryzysem ekonomicznym czasach.

Podsumowując pobyt kuratorów zawodowych, sędziów i przedstawicieli władz samorządowych Łęborka w Sheffield warto zauważyć, że tego typu szkolenia stanowią mogą istotną inspirację dla podejmowania wspólnych inicjatyw na rzecz lokalnej społeczności z uwzględnieniem doświadczeń brytyjskich kolegów. Trudno bowiem dzisiaj wyobrazić sobie działania polskiej służby kuratorskiej bez charakterystycznego dla np. jej brytyjskiego odpowiednika, otwarcia się na środowiska lokalne. Tworzony w naszym kraju system probacji potrzebuje współpracy, ale również wsparcia ze strony np. samorządów lokalnych. Tylko wówczas kuratorzy będą w stanie skutecznie realizować nałożone na nich obowiązki.

Michał Szykut

**POLSKO-SZWEDZKIE SEMINARIUM NT.
„W KRĘGU TRADYCJI I WSPÓŁCZESNOŚCI RUCHU
SAMOKSZTAŁCENIOWEGO PO OBU STRONACH
BAŁTYKU” – CZ. I, Wieżycza, 4.11.2010**

„Celem ruchu kół samokształceniowych, oprócz instruowania w sprawach szczegółowych, musi być stwarzanie atmosfery ogólnego rozbudzenia kulturowego oraz rozwoju cnót obywatelskich”

Oscar Olsson, 1929

W początkach listopada 2010 roku w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym – w odnowionej siedzibie głównej w Wieżycy odbyło się seminarium dotyczące historii i współczesnych możliwości wykorzystania kół samokształceniowych w obywatelskiej edukacji dorosłych. Całość pomyślana została jako spotkanie wprowadzające do realizacji większego projektu międzynarodowego, którego zadaniem byłoby rozpoznanie i upowszechnienie wzorców samokształcenia wypracowanych na przestrzeni XX stulecia w ramach skandynawskiego ruchu edukacji nieformalnej (*folkbildning*) i polskiej oświaty niezależnej od czasów zaborów do współczesności – zwłaszcza pod kątem możliwości ich adaptacji i wykorzystania w (samo)edukacji mieszkańców współczesnej polskiej i szwedzkiej wsi. Organizatorami planowanego na około dwa lata przedsięwzięcia są Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, *S-ta Maria folkhögskola* w Malmö oraz Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zadaniem dwóch pierwszych podmio-

tów jest czuwanie nad stroną organizacyjną i przebiegiem działań praktycznych związanych z projektem na terenie Polski (Pomorze) i Szwecji (Skania), trzeci zaś – koordynuje prace naukowo-badawcze w ramach rozpoczętego projektu.

Podstawowym celem jesiennego seminarium w Wieżycy było podjęcie dyskusji nad szwedzko-pomorską współpracą w zakresie autoedukacji mieszkańców obszarów wiejskich. Szwedzcy i polscy uczestnicy spotkania starali się wypracować główne założenia programowe i organizacyjne projektu. Zakreślono zatem wyraźnie zakres i kierunki prac w ramach tego przedsięwzięcia. Do dalszych działań w projekcie postanowiono wykorzystać doświadczenia skandynawskich kół samokształceniowych, funkcjonujących według koncepcji Oscara Olssona, które uznano za rozwiązanie modelowe dla (auto)edukacji dorosłych w środowiskach defaworyzowanych. Postanowiono także wykorzystać w pracach projektu osiągnięcia praktyczne Szwedzko-Polskiego Projektu Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem”, który realizowano w porozumieniu między Uniwersytetem Gdańskim a Uniwersytetem w Linköpingu w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia (Porównaj np.: *S(z)koldem*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha. Tom 6, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2007, s. 149–152; T. Maliszewski, J.W. Wojtowicz, J. Żerko, *The Swedish-Polish Project: Democratization of Education – „S(z)koldem”*, [w:] *Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden*, ed. by H. Hovenberg et al. Vuxenutbildarcentrum, Universitetet i Linköping, Linköping 1996, s. 10–17). Przeciwczono bowiem wówczas od strony praktycznej możliwości zastosowania w polskich realiach koncepcji pracy samokształceniowej wypracowanej w środowisku szwedzkiej *folbildning*, a podstawą tamtych adresowanych do nauczycieli działań stał się skrypt przygotowany przez znawcę zagadnienia i wieloletniego nauczyciela uniwersytetu ludowego Henry’ego Blida pt. *Uczestnictwo w oświacie – kola samokształceniowe* (tłum. Piotr Żerko) Gdańsk 1996, będący nieco zmodyfikowaną wersją podręcznika samokształcenia *Education by the People – Study Circles* tegoż autora (wydanego przez *Brunnsvik folkhögskola* w Ludvika na terenie Szwecji w 1989 roku).

Uczestnicy pomorskiego seminarium podkreślali wagę wymiany doświadczeń na temat samokształcenia pomiędzy polskimi i szwedzkimi oświatowcami. Wskazywali przy tym, że ważną rolę w przygotowywaniu wspólnych działań praktycznych, zmierzających do pełniejszego propagowania idei samokształceniowych w edukacji dorosłych na terenie północnej Polski i południowo-zachodniej Szwecji, będzie odgrywało wzajemne poznanie zarysów dziejów ruchów samokształceniowych w obu krajach – w szczególności kierunków ich głównych linii rozwojowych. Pozwoli ono bowiem na pełniejsze zrozumienie genezy obecnego podejścia do problematyki autoedukacyjnej w poszczególnych krajach, a – być może – dostarczy też interesujących a zapomnianych wzorców z przeszłości, do których warto by współcześnie powrócić.

W czasie debaty ustalono także źródła założeń teoretycznych dla wspólnego projektu *S-ta Maria folkhögskola* i Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego

dotyczącego *study circles*. Stanowiąc je będą następujące publikacje: Henry'ego Blida *Education by the People – Study Circles* (Arbetarnas Bildnings Förbund, Stockholm 1990), Sturli Bjerkaker *The Study Circle – a method for learning, a tool for democracy* (Paper for the FACE [Forum for the Advancement of Continuing Education] Annual Conference 2003, University of Stirling, 2–4 July 2003, <http://www.face.stir.ac.uk/documents/Paper109Bjerkader.pdf>), Olgi Czerniawskiej *Dylematy edukacji dorosłych: między samokształceniem a samowychowaniem* („Edukacja Dorosłych” 1997, nr 4, s. 43–50), Hansa Hovenberga *Oscar Olsson and the study circle* (“Option” – Journal of the Folk Education Association of America, Vol. 17, No 1, Spring 1993, s. 25–27) oraz Dzierzymira Jankowskiego *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1999). Przyjęto przy tym, że z zawartością wskazanych powyżej trzech artykułów i obu książek uczestnicy projektu winni zapoznać się w procesie samokształcenia do czasu części drugiej szwedzko-polskiego seminarium „W kręgu tradycji i współczesności ruchu samokształceniowego po obu stronach Bałtyku”, które planowane jest na przełom wiosny i lata 2011 roku.

Należy liczyć, że rozpoczęta omówionym tu pokrótce seminarium przeprowadzonym w listopadzie 2010 roku kolejna inicjatywa edukacyjna Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego – realizowana tym razem we współpracy ze szwedzką *S-ta Maria folkhögskola* w Malmö i Uniwersytetem Gdańskim – przyniesie już wkrótce wzrost zainteresowania ruchem samokształceniowym na terenie pomorskiej (i polskiej) wsi i możliwościami jego wykorzystania w budowaniu dojrzałej regionalnej społeczności obywatelskiej oraz dostarczy zarówno podłoża historyczno-teoretycznego dla współczesnych poszukiwań optymalnych rozwiązań autoedukacyjnych, jak i wzorców tzw. dobrych praktyk, które – być może – uda się wypracować w tym zakresie w ramach nowo podjętego polsko-szwedzkiego przedsięwzięcia oświatowego.

Tomasz Maliszewski

SEMINARIUM NAUKOWE „SENIORKI POLSKIEJ ANDRAGOGIKI”, Płock, 8 grudnia 2010 r.

W dniu 8 grudnia 2010 roku w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku odbyło się, z inicjatywy Dziekana Wydziału Pedagogicznego SWPW prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego i Rektora SWPW, Prezesa Towarzystwa Naukowego Płockiego prof. zw. dr. hab. inż. Zbigniewa P. Kruszewskiego, seminarium naukowe *Seniorki polskiej andragogiki* zorganizowane przez Wydział Pedagogiczny SWPW i Sekcję Pedagogiczną Towarzystwa Naukowego Płockiego. Seminarium stanowiło jedną z cyklu imprez naukowych z okazji 190 rocznicy powołania Towarzystwa Naukowego Płockiego.

Tematyka seminarium obejmowała analizę życiorysów oraz dokonań polskich kobiet – naukowców na polu andragogiki oraz pedagogiki, jak też uczczenie setnej rocznicy zgonu dwóch polskich pisarek: Marii Konopnickiej i Elizy Orzeszkowej.

Otwarcia Seminarium dokonała Prodziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW – doc. dr Anna Frąckowiak, a następnie w trakcie dwóch sesji zaprezentowanych zostało kilka sylwetek seniorek polskiej andragogiki. Sesji pierwszej przewodniczyli: ks. prof. dr hab. Andrzej Gretkowski (Prorektor SWPW) i doc. dr Daniel Korzan (Prodziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW). Autorem pierwszego wystąpienie nt. *Wątki pedagogiczne w biografii Elizy Orzeszkowej i Marii Konopnickiej* był profesor Józef Półturzycki. Obydwie pisarki zmarły sto lat temu w 1910 roku, Eliza 18 maja w Grodnie w wieku 69 lat, Maria 8 października we Lwowie przeżywszy 68 lat. Autor zaprezentował biografię i dorobek artystyczny literatek, ukazał również ich formy edukacji i samokształcenia, a także aktywność oświatową i opiekuńczą, wątki edukacyjne i pedagogiczne, umieszczając je w gronie przedstawicieliek polskiej andragogiki.

Zarówno Konopnicka, jak i Orzeszkowa początkowo pobierały naukę w domach rodzinnych, a następnie na pensji sióstr samarytanek w Warszawie. Młodo wyszły za mąż, ale ich małżeństwa nie były udane i rozpadły się. Żyły jako kobiety samotne, z tym że Eliza była bezdzietna, zaś Maria wychowywała sześcioro potomstwa.

Profesor Półturzycki wyróżnił kilka płaszczyzn i zakresów aktywności pedagogicznej w życiu Marii Konopnickiej. Na plan pierwszy wysuwa się nauka własna i samokształcenie, którego podstawową formą było czytelnictwo. Drugi zakres aktywności edukacyjnej obejmuje wychowanie sześciorga dzieci, które stanowiło inspirację dla twórczości dla dzieci i o dzieciach (baśnie, opowiadania wychowawcze), mającej wpływ i znaczenie dla narodowego systemu wychowania. Konopnicka podkreślała poznawcze, wychowawcze i praktyczne znaczenie zabawy. Kolejny obszar aktywności edukacyjnej pisarki stanowi jej wieloletnia i bogata praktyka prywatnych lekcji z języka polskiego, kultury

i literatury narodowej. Popularyzacji wiedzy, literatury oraz prezentacji tekstów współczesnych autorów polskich i zagranicznych służyły przygotowywane przez pisarkę odczyty, artykuły, tłumaczenia i recenzje.

Maria Konopnicka uważana jest za jedną z najwybitniejszych polskich pisarek i poetek, ale to również pedagog, wychowawczyni, nauczycielka i popularyzatorka wiedzy.

Bogata i różnorodna działalność i aktywność poznawcza i edukacyjna cechowała również życie Elizy Orzeszkowej. Podobnie, jak o rok młodsza koleżanka, tak i Orzeszkowa podejmowała działania na rzecz własnego rozwoju i edukacji, głównie poprzez czytelnictwo i naukę języków. Prowadziła również działalność nauczycielską, była nauczycielką społeczną, a następnie założyła szkołkę wiejską, której funkcjonowanie przerwał wybuch powstania styczniowego. Ważną formą aktywności edukacyjnej pisarki były odczyty i ich publikacje oraz udział w dyskusjach. Orzeszkowa była organizatorką księgarni polskiej i wydawnictwa w Wilnie, nakładem którego ukazały się 22 pozycje książkowe. Jedną z inicjatyw wydawnictwa było cykliczne pismo humanistyczno-literackie *Alfabet*. Po ukazaniu się czwartego numeru władze zaborcze podjęły działania w celu likwidacji wydawnictwa i księgarni, a sama Orzeszkowa została na kilka lat internowana w Grodnie.

Pisarka podejmowała różne formy opieki i pomocy edukacyjnej. Prowadziła między innymi tzw. „uniwersytet”, czyli komplety tajnego nauczania dla dziewcząt, ucząc historii i literatury. W domu pełnym książek urządziła czytelnię polską ze zbiorami dla inteligencji grodzieńskiej oraz mieszczan i ich dzieci. Orzeszkowa, która zdobywała wiedzę głównie poprzez formy samokształceniowe dzieliła się nią, prowadząc różne formy działalności oświatowej.

Wątki aktywności pedagogicznej, edukacyjnej i popularyzatorskiej w życiorysach obydwu pisarek sprawiły, że znalazły swoje miejsce wśród senierek polskiej andragogiki.

W kolejnym wystąpieniu doc. dr Anna Frąckowiak zaprezentowała życie i postać Elżbiety Magdaleny Zawackiej (1910–2009), żołnierza, historyka, pedagoga. Służba wojskowa stanowiła istotny etap życia Elżbiety Zawackiej. Od roku 1930 zaangażowała się w działalność Przystosobienia Wojskowego Kobiet. W 1939 roku profesor Zawacka stała się żołnierzem Służby Zwycięstwu Polski, następnie Związku Walki Zbrojnej i Armii Krajowej, gdzie prowadziła konspiracyjną działalność kurierską i szkoliła kurierów. Uzyskiwała kolejne stopnie wojskowe i w 2006 roku otrzymała, jako druga kobieta w Polsce, stopień generała brygady.

Generał Zawacka prowadziła aktywność i badania historyczne mające na celu udokumentowanie działalności AK. Była inicjatorką powstania Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej, a w 1990 roku powołała w Toruniu Fundację „Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek”.

Kolejny wątek w biografii Elżbiety Zawackiej to jej praca pedagogiczna. Ukończyła dwa magisteria, w tym jedno z matematyki, uzyskała kwalifika-

cje pedagogiczne, obroniła dysertację doktorską nt. szkoły korespondencyjnej, w 1972 roku uzyskała stopień dr. hab., a w 1996 profesora nauk humanistycznych. Od początku lat trzydziestych XX wieku pracowała jako nauczycielka matematyki w gimnazjum, prowadziła również działalność instruktorską, następnie była organizatorką tajnego nauczania. Po aresztowaniu, na pięć lat przez Urząd Bezpieczeństwa w 1951, po wyjściu na wolność ponownie podjęła pracę nauczycielki w liceach korespondencyjnych w Sierpcu i Toruniu. Po obronie doktoratu rozpoczęła pracę naukowo-dydaktyczną w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Gdańskiego, zaś po uzyskaniu habilitacji przeniosła się do Torunia i rozpoczęła pracę w UMK, gdzie chciała stworzyć Zakład Andragogiki.

W swojej pracy naukowej prof. Elżbieta Zawacka interesowała się i prowadziła badania nad kształceniem zdalnym, edukacją dorosłych, edukacją ustawiczną i kształceniem permanentnym. Opracowania z zakresu edukacji dorosłych dotyczą prezentacji praktyk zagranicznych, tematyki samokształcenia, edukacji robotników, edukacji zawodowej. Zwraçała uwagę na znaczenie kształcenia korespondencyjnego, kształcenia zdalnego i mediów w edukacji dorosłych i ustawicznej oraz konieczność rozwijania poradnictwa, szczególnie indywidualnego w tych dziedzinach. Elżbieta Zawacka wyszczególniła 9 trybów kształcenia, w których może być wykorzystane kształcenie ustawiczne, sformułowała również własną koncepcję metody korespondencyjnej.

Swoim długim, prawie 100-letnim życiem, działalnością i aktywnością dydaktyczną i naukową Pani General Profesor Elżbieta Zawacka zasłużyła, aby znaleźć się w panteonie seniorek polskiej andragogiki.

W kolejnym wystąpieniu dr Liliana Tomaszewska zaprezentowała postać i osiągnięcia naukowe osoby szczególnie bliskiej Wydziałowi Pedagogicznemu SWPW, która miała udział w jego tworzeniu i do dnia dzisiejszego jest jego pracownikiem naukowo-dydaktycznym – prof. zw. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej.

Swoją działalność nauczycielską rozpoczęła Pani Profesor w 1945 roku w wieku lat 16, gdy po ukończeniu kursu pedagogicznego została oddelegowana do pracy w 4 klasowej szkole wiejskiej w Cycowie. Następnie uczyła w wielu placówkach edukacyjnych ogólnokształcących i zawodowych, nie zaniedbując jednocześnie własnego rozwoju i podwyższając kwalifikacje. Ukończyła Liceum Pedagogiczne w Chełmie, a w 1959 roku uzyskała magisterium na kierunku filologia polska w WSP w Krakowie. Następnie obroniła pracę doktorską poświęconą problematyce wszechstronnych procesów wychowania i kształcenia osób dorosłych oraz rozprawę habilitacyjną dotyczącą wychowania dla pokoju. W roku 1996 otrzymała nominację prezydencką i stanowisko profesora zwyczajnego.

Po uzyskaniu habilitacji Profesor Wesołowska poświęciła się działalności dydaktycznej i naukowej w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMK w Toruniu, gdzie pełniła rolę animatora rozwoju środowiska andragogicznego poprzez organizację konferencji naukowych, seminarium doktorskiego oraz

powołanie specjalizacji edukacji ustawicznej. Objęła kierownictwo w nowo utworzonym Zakładzie Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej. W 1993 roku Profesor Wesołowska rozpoczęła pracę redaktorską kwartalnika *Edukacji Dorosłych*, powołała również i była redaktorem naczelnym serii wydawniczej *Biblioteka Edukacji Dorosłych*.

W roku 1995 Pani Profesor wraz z profesorem Półturzyckim podjęła się trudnego zadania organizacji Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, pełniąc wiele lat funkcję prodziekana, a następnie w 2004 roku powierzono jej funkcję prorektora SWPW. Prof. E.A. Wesołowska jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Porównawczej i Edukacji Europejskiej.

W kręgu zainteresowań naukowych i badawczych Pani Profesor znajdują się: tradycje naukowe i edukacyjne regionu płockiego, instytucje oświatowe Mazowsza, potrzeby zmian polityki edukacyjnej, modernizacja dydaktyki, edukacja jako czynnik przemian w rodzinie, pedagogika pokoju, pedagogika porównawcza, edukacja dorosłych, edukacja kobiet.

Prof. dr hab. E. Anna Wesołowska z nieustającą życzliwością i troską o studenta nadal prowadzi działalność dydaktyczną. Jednak już dotychczasowy dorobek dydaktyczny i naukowy Pani Profesor jest imponujący, szczególnie w trudnych dziedzinach, które można uznać za pionierskie w polskiej pedagogice i andragogice.

Na zakończenie pierwszej części sesji zaprezentowana została sylwetka Ireny Lepalczyk (1916–2003) – harcerki, bibliotekarza, pedagoga społecznego, andragoga.

Dzieciństwo i młodość spędziła Irena Lepalczyk w Warszawie, podejmując aktywność w trzech zakresach: działalność harcerska, kształcenie i samokształcenie oraz praca zarobkowa. Swoją przygodę z harcerstwem rozpoczęła, będąc uczennicą warszawskiej szkoły powszechnej, gdzie wstąpiła do 32 WZDH. Uczestnicząc w różnych formach pracy harcerskiej, zdobywała kolejne umiejętności, sprawności i stopnie, aby w 1942 roku objąć pod swoją komendę Hufiec Grzybów. Samodzielnie i ze swoimi przyjaciółmi z harcerstwa podejmowała różne formy kształcenia i samokształcenia. Uczestniczyła w wielu kursach, np.: sanitarny, pielęgniarSKI, wychowawczyń kolonii. Podjęła studia historyczne na Uniwersytecie Warszawskim oraz na Konspiracyjnym Kursie Pedagogicznym dla Kobiet, a następnie studiowała na tajnej Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego WWP.

Po zakończeniu wojny udała się wraz ze swoją mentorką – prof. Heleną Radlińską do Łodzi, gdzie dokończyła studia pedagogiczne i rozpoczęła współpracę z Uniwersytetem Łódzkim w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. W nowym środowisku oprócz zaangażowania w pracę naukową i zawodową prof. Irena Lepalczyk szybko nawiązała kontakty z tutejszym środowiskiem harcerskim i została komendantką Środowiska Łódź.

W roku 1950 w związku z likwidacją Katedry Pedagogiki Społecznej Irena Lepalczyk straciła pracę w UŁ, na który wróciła dopiero po reaktywacji Katedry w 1962 roku. W międzyczasie Pani Profesor obroniła pracę doktorską w zakresie pedagogiki społecznej, współpracowała z prof. H. Radlińską głównie przy pracach redakcyjnych, była nauczycielką, wykładownicą, wizytatorem szkolnictwa zawodowego, kierownikiem działu w Bibliotece Wojewódzkiej, co przyczyniło się do podjęcia badań nad czytelnictwem.

Po powrocie na UŁ rozpoczęła realizację zajęć dydaktycznych, a w 1972 roku objęła funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej. Profesor Lepalczyk cechowała praca nad własnym rozwojem naukowym i działalność badawcza i publikacyjna. W kręgu zainteresowań naukowych Pani Profesor znajdowały się zagadnienia dotyczące między innymi: historii pedagogiki społecznej i dokonania jej wybitnych przedstawicieli, pedagogiki bibliotecznej, czytelnictwa i popularyzacji wiedzy, społeczno-wychowawczych aspektów środowiska lokalnego, profilaktyki społeczno-wychowawczej. Efektem tych poszukiwań i badań naukowych jest około 250 publikacji. Na uwagę zasługuje fakt, że Pani Profesor dbała nie tylko o rozwój własny, ale również czuwała nad postępami swoich pracowników i studentów zarówno tych z UŁ, jak i Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, z którymi to nawiązała współpracę.

Droga naukowa Ireny Lepalczyk, mimo wielu zawiłości wyznaczanych trudnymi historycznie i społecznie losami kraju, zakończyła się pomyślnie, wpisując nazwisko Pani Profesor do kręgu uznanych i wybitnych pedagogów społecznych i andragogów.

Obrodom drugiej części sesji przewodniczyli: doc. dr Romuald Dobrzeńcki (Prorektor SWPW) oraz doc. dr Anna Frąckowiak (Prodziekan SWPW). Otworzył ją referat dr Beaty Borowskiej-Beszty, wspomagany bardzo bogatą i ciekawą prezentacją, poświęcony osobie pedagoga, andragoga specjalnej Wandzie Szuman (1890–1994). Na wstępie autorka omówiła korzenie i pochodzenie toruńskiej rodziny Szumanów, zwracając uwagę na osobę ojca – dr Leona Szumana, znanego lekarza chirurga, działacza społecznego. Wanda Szuman miała sześcioro rodzeństwa, a jej dom rodzinny przepełniony był miłością i ciepłem.

Wanda Szuman pobierała naukę w 10-klasowej szkole dla dziewcząt w Toruniu. Następnie kształciła się w gimnazjum we Lwowie i Prywatnym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim Sebaldy Münnichowej w Krakowie, gdzie w 1912 roku uzyskała maturę. Po maturze wróciła do Torunia i rozpoczęła pracę nauczycielki, prowadząc tajne nauczanie języka polskiego w domu i kościele św. Jakuba. Następnie organizowała kursy wieczorowe dla dorosłych robotników, koła samokształceniowe dla dziewcząt szkół średnich. W okresie międzywojennym założyła Pomorskie Koło Panien – organizację o charakterze oświatowym, działała również w toruńskiej filii utworzonego w Poznaniu Powszechnego Towarzystwa Pedagogicznego, organizowała szkolnictwo polskie na Pomorzu.

W latach 1921–1923 studiowała w Warszawie pedagogikę specjalną i przygotowała prace dyplomową dotyczącą opieki nad sierotami w Polsce. Następnie przebywała na rocznym zagranicznym stypendium, poznając systemy opieki we Francji, Belgii i Anglii. Zebrane materiały służyły opracowywaniu polskiego systemu opieki i kształcenia kadr specjalistycznych w tym zakresie. Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku współorganizowała i była nauczycielką Państwowych Kursów Służby Społecznej dla Dziecka w Warszawie, a następnie do wybuchu wojny pełniła funkcję kierownika w Katolickim Seminarium Wychowawczyń Przedszkoli w Poznaniu. W czasie wojny została wysiedlona do Generalnej Guberni. W latach 1942–1945 pracowała jako nauczycielka szkoły powszechnej w Radomiu i organizowała opiekę nad dziećmi. Gdy po wojnie wróciła do Torunia, w budynku dawnej kliniki ojca założyła zawodową szkołę średnią przygotowującą kadry do opieki i nauczania małych dzieci, która została przekształcona w Liceum Wychowawczyń Przedszkoli, gdzie pełniła funkcję dyrektora. W roku 1949 władze oświatowe zwolniły Wandę Szuman z pełnionej funkcji, a w 1952 roku wysłana została na przymusową emeryturę. Dalej była jednak aktywna zawodowo, pracowała jako instruktor zajęć terapeutycznych w domach dziecka i prewentoriach oraz jako konsultant psycholog w pogotowiu opiekuńczym i szpitalach dziecięcych. Prowadziła badania na zlecenie różnych instytucji oświatowych dotyczące między innymi rozwoju mowy u dzieci wychowywanych w żłobkach i rodzinach zastępczych, rozwoju chłopców wychowywanych do 5 roku życia w skrajnej izolacji, rysunku dzieci niewidomych. Prowadziła również kursy dla rodziców dzieci niewidomych. W latach 1961–1980 współpracowała z UMK w Toruniu, gdzie prowadziła zajęcia dydaktyczne, wygłaszała referaty, ale również promowała twórczość artystyczną osób niepełnosprawnych, organizując cykliczne wystawy prac w Bibliotece Głównej. Dzięki nawiązaniu kontaktów z Towarzystwem Artystów Malujących Ustami i Nogami w Księstwie Liechtenstein uzyskiwała stypendia dla niepełnosprawnych artystów.

Wanda Szuman prowadziła działalność pomocową, terapeutyczną i rewalidacyjną, a jako wykładowca i nauczyciel przygotowywała głównie kadry pedagogiczne do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Kolejna prezentacja autorstwa dr Elżbiety Woźnickiej poświęcona była osobie prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej. Pani Profesor urodziła się 4 kwietnia 1930 roku w Łodzi. W roku 1948 ukończyła liceum humanistyczne, a następnie studiowała historię na Wydziale Humanistycznym UŁ. Po ukończeniu studiów podjęła pracę jako instruktorka i nauczycielka historii, a następnie jako wykładowca metodyki kulturalno-oświatowej w Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Bibliotekarskim w Łodzi.

W roku 1968 uzyskała stopień naukowy doktora, a w 1978 dra habilitowanego. Pani Profesor podjęła pracę w Uniwersytecie Łódzkim, gdzie pełniła między innymi funkcję prodziekana Wydziału oraz kierownika Zakładu Oświaty Dorosłych, a następnie Katedry Historii i Teorii Wychowania. Pani Profesor związana jest również zawodowo z Wyższą Szkołą Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Andragogiki i Pracy Socjalnej.

Profesor Czerniawska przejawia swoją aktywność, działając w wielu instytucjach edukacyjnych i oświatowych, między innymi: TWP w Łodzi, TWWP, Polskim Towarzystwie Gerontologicznym, Akademickim Towarzystwie Andragogicznym, Łódzkim Towarzystwie Naukowym. Jest również aktywnym członkiem zarządu AIUTA oraz ESREA

Zainteresowania badawcze prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej są wielokierunkowe, współpracowała z wieloma zespołami badawczymi w kraju i za granicą. Warto wspomnieć o kilku płaszczyznach aktywności naukowej Pani Profesor: problemy edukacji dorosłych, historia oświaty dorosłych i popularyzowanie wiedzy o jej badaczach, zagadnienia poradnictwa, popularyzacja andragogiki i gerontologii społecznej i wiele innych. Pokłosem tych inicjatyw badawczych są liczne publikacje.

Dorobek i wkład Profesor Olgi Czerniawskiej w rozwój nauk pedagogicznych, szczególnie w dziedzinach andragogiki i gerontologii jest bogaty, cenny i nowatorski.

W kolejnym wystąpieniu autorzy prof. dr hab. Daniela Żuk i mgr inż. Mariusz Portalski zaprezentowali sylwetkę prof. dr hab. Zofii Kietlińskiej (1913–1989), którą określili mianem prekursorki pedagogiki wyższego szkolnictwa technicznego. Pani Profesor, pochodząca z profesorskiej rodziny, zdobyła rzetelne wykształcenie. Po ukończeniu studiów na Politechnice Warszawskiej rozpoczęła pracę w tejże uczelni. W 1948 roku uzyskała stopień naukowy doktora nauk technicznych, a następnie w 1965 roku tytuł profesora. W trudnym czasie wojny prowadziła zalegalizowaną edukację techników i konspiracyjną inżynierów. Lata powojenne to wyczerpany okres pracy naukowej i dydaktycznej Pani Profesor. Wykładała przedmioty geodezyjne i publikowała pozycje z tego zakresu, ale zajmowała się również pedagogicznym doskonaleniem kadry nauczycielskiej. Kierowała powstałym w Politechnice Warszawskiej z jej inicjatywy Zakładem Pedagogiki, w którym absolwenci szkół wyższych uzyskiwali kwalifikacje pedagogiczne do nauczania na różnych szczeblach kształcenia. W związku z prowadzonymi studiami Pani Profesor wydała książkę pt. *Zarys pedagogiki studiów technicznych*, była również autorką artykułów i materiałów w cyklicznej pozycji *Wybrane zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*. Profesor Kietlińska aktywnie działała w redakcjach pism poświęconych szkolnictwu wyższemu – *Życie Szkoły Wyższej* i *Dydaktyka Szkoły Wyższej*.

Pani Profesor związana była również z plockim środowiskiem naukowym, z którym nawiązała współpracę po utworzeniu w Płocku Filii Politechniki Warszawskiej i sprawowała nadzór nad procesem dydaktycznym tutejszej jednostki. Autorzy wystąpienia podkreślali życzliwość i opiekuńczość Pani Profesor względem studentów i młodszych, mniej doświadczonych kolegów.

Bogaty dorobek dydaktyczny, naukowy i organizacyjny Profesor Zofii Kietlińskiej wpisuje ją do grona zasłużonych senierek polskiej pedagogiki wyższego szkolnictwa technicznego.

W kolejnym punkcie seminarium uczestnicy obrad zapoznali się z sylwetką Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej (1903–2003) – pedagog, andragog, pisarką. Prawie całe życie spędziła w Warszawie, gdzie w 1921 roku zdała maturę i podjęła studia polonistyczne na Wydziale Filozoficznym UW zakończone rozprawą dotyczącą twórczości Stefana Żeromskiego, którą to problematykę kontynuowała w dysertacji doktorskiej *Technika powieści Żeromskiego*. Po uzyskaniu stopnia doktora rozpoczęła pracę nauczycielki i instruktorki nauczania języka polskiego, podjęła również studia pedagogiczne w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP, gdzie następnie objęła stanowisko adiunkta. Prowadziła zajęcia z zakresu dydaktyki dorosłych o technikach pracy umysłowej, a w roku 1934 opublikowała pierwszy w Polsce podręcznik dydaktyki dorosłych *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*. Irena Jurgielewiczowa jest również autorką prac z zakresu andragogiki, skupiając swoje zainteresowania głównie wokół zagadnień upowszechniania pozaszkolnej oświaty dorosłych, pedagogiki społecznej, czytelnictwa i metodyki nauczania dorosłych.

W czasie II wojny światowej była żołnierzem AK, brała udział w pracy konspiracyjnej, prowadziła tajne nauczanie uniwersyteckie. Po powstaniu warszawskim przebywała w różnych obozach jenieckich.

Po wojnie pracowała między innymi na Wydziale Humanistycznym UW, była kierownikiem literackim Państwowego Teatru Nowej Warszawy, członkiem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego i Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, redaktorem w wydawnictwach Wiedza oraz Czytelnik.

Oprócz działalności dydaktyczno-naukowej Irena Jurgielewicz podjęła twórczą działalność literacką. Jej utwory: powieści, opowiadania, nowele, sztuki sceniczne skierowane były głównie do dzieci i młodzieży i cieszyły się dużym zainteresowaniem i uznaniem czytelników, a także krytyków literackich. Były tłumaczone na wiele języków, nagradzane przez różne środowiska, wystawiane na deskach polskich i zagranicznych scen, niektóre doczekały się ekranizacji filmowych. Pisarstwo Jurgielewiczowej oparte jest na poruszonym w utworze problemie, głównie społecznym, z którym muszą zmierzyć się bohaterowie, a nie na samej akcji.

Stuletni dorobek życia oraz działalności naukowej i twórczości literackiej Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej na trwałe wpisał Jej postać na karty historii polskiej pedagogiki i literatury.

Przedstawione na plockim seminarium sylwetki polskich kobiet, pisarek, pedagogów, andragogów żyjących niejednokrotnie w trudnych czasach warunkujących ich życie, działalność i aktywność zawodową są bardzo ciekawe i twórcze. Ich poglądy oraz dorobek dydaktyczny i naukowy mają istotne znaczenie dla nauk pedagogicznych i wyznaczają dalsze kierunki rozwoju tej dyscypliny naukowej.

**EDUKACJA BEZ GRANIC – OBÓZ NAUKOWY
STUDENTÓW INSTYTUTU PEDAGOGIKI UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO, Aschaffenburg, 21–27.11.2010**

W dniach 21–27 listopada 2010 roku studenci Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie uczestniczyli w obozie naukowym, który miał miejsce w położonym w południowej części Niemiec Aschaffenburgu. Sześciu spędzonym w Bawarii dniom towarzyszyła partnerska opieka goszczącej polskich studentów placówki – Fachakademie für Sozialpädagogik des Landkreises Aschaffenburg. Program był bardzo obszerny i obejmował poznawanie odmiennej kultury, zwiedzanie instytucji edukacyjnych i kulturowych oraz wspólny warsztat pieśni klezmerskich pod pieczęcią znanego muzyka, gitarzysty i chórmistrza Manfreda Lemma, od lat prowadzącego międzynarodowe seminaria dla młodzieży z różnych krajów.

Pomimo niedużych rozmiarów miasta (obecnie zamieszkuje go ok. 70 000 mieszkańców) historia Aschaffenburga jest bogata i sięga już X wieku, gdy Książę Liudolf ze Szwabii założył na tych ziemiach klasztor św. Piotra w roku 975. O wpływowej pozycji miasta w jego historii świadczy jego architektura i położenie geograficzne w północno-zachodniej części Bawarii nad przepływającym u jego podnóża Menem. Chociaż Aschaffenburg należy do regionu bawarskiego, historycznie większość mieszkańców miasta skłonna jest nazywać siebie Dolno-Frankonami pomimo faktu, że miasto nigdy nie należało do Frankonii, tylko do Arcybiskupstwa Moguncji, co też powiększało jego wpływy przez około 800 lat. Mimo wielu strat, doświadczonych przez miasto podczas II wojny światowej, dzisiaj Aschaffenburg cieszy zwiedzających go ludzi swoją architekturą i otaczającym krajobrazem, który podkreśla jego walory wizualne i poznawcze. Niedaleko od miasta znajduje się niskie podgórze Spessart dzięki temu miasto nosi miano *Tor zum Spessart*, czyli „bramy ku Spessart”. Innym walorem miasta jest jego położenie nad rzeką Men, dzięki czemu można podziwiać obrazową architekturę miasta, nad którą figuruje okazały Schloss Johannisburg, czyli zamek wzniesiony na początku XVII w., a w mieszczącym się w nim muzeum przechowywane są wszelkie precjoza miasta. Dookoła jego renesansowych murów porośniętych latoroślami sytuują się ogrody i parki miejskie z początku XVIII w. tworzone na wzór ogrodów angielskich. Inną przyciągającą turystów atrakcją jest rzymska willa Pompejanum, której rekonstrukcja wiernie opiera się na wykopaliskach z miasta Pompeje i która została zbudowana na polecenie króla Bawarii Ludwika I w połowie wieku XIX.

W dobie obecnej Aschaffenburg nazywany jest „mostem ku kulturze nadreńskiej” czy „Niceą Bawarii”, jak miasto nazwał Król Ludwik I Bawarski. Do dzisiaj pozostaje ono jednym z najważniejszych miejsc nad Menem, pamiętającym swoją świetność jeszcze za lat mecenasa – Carla Theodora von Dalberga, który, troszcząc się w szczególności o edukację i kulturę, założył tutaj

uniwersytet (Karlsuniversität) oraz teatr, zapraszając do miasta wielu ważnych ludzi sztuki i nauki tego okresu. Powołując się na tradycję edukacyjną miasta zapoczątkowaną przez von Dalberga, obecnie w mieście działa Uniwersytet Nauk Stosowanych (Hochschule Aschaffenburg) założony w 1994 r. i obecnie posiadający około 1 400 studentów zdobywających wiedzę na takich kierunkach jak np. administracja, inżynieria elektryczna i przemysłowa czy mechatronika. Wszystkie kursy na uczelni dodatkowo kładą nacisk na nauczanie języka obcego i umiejętności komputerowych¹⁶. W mieście działa też szereg innych placówek edukacyjnych służących swą działalnością około 18 000 studentów miasta i okolicy. Do tego też zaliczana jest odwiedzana przez nas uczelnia Fachakademie für Sozialpädagogik. Akademia Pedagogiki Społecznej w Aschaffenburgu jest szkołą kształcąca przyszłych pedagogów socjalnych. Młodzi ludzie są przygotowywani w ramach 5-letniej edukacji do wykonywania zawodu wychowawcy. Kształcenie merytorycznie obejmuje aspekty rozwoju osobowości, metodyczno-fachowe, prawne i społeczno-polityczne przyszłej pracy pedagogów z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. W związku z przemianami społecznymi i wyraźnym wzrostem liczby dzieci i rodzin z tłem multikulturalnym, wzrasta znaczenie międzykulturowych kompetencji w profilu zawodowym pedagogicznych fachowców. Z tego powodu Akademia w Aschaffenburgu utrzymuje od wielu lat intensywną wymianę z europejskimi ośrodkami kształcenia. Dlatego od 20 lat praktykanci odbywają „Anerkennungsjahr” w innych krajach europejskich. W ten sposób budują mosty między różnymi kulturami i sposobami życia.

Pomysł i koncepcja obozu naukowego studentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego wsparte zostały przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej (Stiftung Für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit) oraz Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży (Deutsch-Polnisches Jugendwerk). Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej (FWPN) jest organizacją, która od roku 1991 udostępnia środki na projekty i wspólne przedsięwzięcia partnerów polsko-niemieckich, głównie mające na celu zachowanie dziedzictwa obu narodów, priorytetowo odnosząc się do działań prowadzonych na płaszczyźnie naukowej i samorządowej. Fundacja ta wspiera w szczególności polsko-niemieckiej przedsięwzięcia mające charakter spotkań oraz partnerstw krzewiące język i kulturę polską w Republice Federalnej Niemiec oraz język i kulturę niemiecką w Rzeczypospolitej Polskiej. Obejmuje także działania, których głównym celem jest zachowanie wspólnego dziedzictwa kulturowego¹⁷. Natomiast historia powołania Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (PNWM) sięga roku 1993, gdy to 17.06 ministrowie spraw zagranicznych Polski i Niemiec podpisali umowę między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Federalnej Niemiec o niemiecko-polskiej współpracy młodzieży

¹⁶ <http://www.fh-aschaffenburg.de/index.php?id=222> [Dostęp z dnia 09/01/2011].

¹⁷ <http://www.fwfn.org.pl/> [Dostęp z dnia 03/01/2011].

urzeczywistniając tym samym pielęgnowaną przez premiera RP Tadeusza Mazowieckiego i ówczesnego kanclerza federalnego Helmuta Kohla wspomnianą wyżej ideę o pojednaniu narodów dzięki wznowionej współpracy. Tym samym wzorująca się na w 1963 roku powstałej Francusko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży, PNWM stała się nie tylko ważnym krokiem w nawiązaniu przyjaznej współpracy pomiędzy krajami w realiach powojennych. Dało to możliwość młodzieży Polski i Niemiec na wspólne poznawanie historii, kultury i mieszkańców obu sąsiadujących narodów oraz, co jest istotne, wyzbycia się dzielących je stereotypów i uprzedzeń¹⁸.

Grupa polska uczestnicząca w obozie naukowym składała się ze studentów kilku specjalności, była to: animacja społeczno-kulturowa, pedagogika społeczno-opiekuńcza, resocjalizacyjna oraz pedagogika szkolna. Wymiana międzykulturowa ze studentami z Niemiec miała na celu: 1) uczestnictwo we wspólnych warsztatach muzycznych, 2) poznanie specyfiki działalności instytucji edukacyjnych na terenie Bawarii, 3) poznanie pedagogiki przeżywania, 4) międzykulturowe uczenie się. Goście z Polski mieli wyjątkową możliwość poznania kultury i codziennego życia młodzieży z Fachakademii poprzez mieszkanie w rodzinach niemieckich studentów. Służyło to pogłębieniu intensywnej wymiany, zawarciu nowych przyjaźni i pozwoliło na wspólne spędzanie wolnego czasu. Polscy studenci mieli też możliwość porównania wykładanej na Akademii i na Uniwersytecie pedagogiki. Jedną z podstawowych cech, która zaskoczyła Polaków, to duży nacisk kładziony na praktyczną stronę edukacji pedagoga, ta różnica zainteresowała polskich studentów najbardziej. Ważną część studiowania w Akademii obejmuje czas poświęcony różnym warsztatom (muzycznym, plastycznym, tanecznym itd.) mającym na celu wykształcenie umiejętności praktycznych przyszłego pedagoga.

Jednym z nadrzędnych celów polsko-niemieckiego spotkania studentów Fachakademii w Aschaffenburgu i studentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego był warsztat pieśni klezmerskich prowadzony przez jednego z czołowych przedstawicieli tej spuścizny kulturowej i organizatora festiwalu pieśni w języku jidysz w Niemczech – Manfreda Lemma. Podczas wspólnych spotkań mających na celu naukę pieśni żydowskich Mordechaja Gebirtiga młodzież miała okazję wspólnie przedyskutować tematy nie tak dawnej historii i zaangażować się w opowiadania przedstawiane przez Manfreda Lemma dotyczące wspólnej historii Niemiec i Polski. Konfrontacja młodych ludzi z historią obu krajów skłoniła do ponownego przemyślenia bolesnych wydarzeń II wojny światowej w środowisku polsko-niemieckim. Inspiracją wspólnego warsztatu uwieńczono koncertem galowym, uhonorowanym obecnością burmistrza miasta Aschaffenburga, licznie zgromadzonych mieszkańców miasta oraz dziennikarzy i telewizji, w kościele St. Paulus były teksty żydowskiego barda z krakowskiego Kazimierza – Mordechaja Gebirtiga, urodzonego 4.04.1877

¹⁸ <http://www.pnwm.org/> [Dostęp z dnia 03/01/2011].

roku w rodzinie kupieckiej w Krakowie i mieszkającego w tym mieście do czasu swej tragicznej śmierci 4.06.1942 roku. Będąc z zawodu stolarzem pozostawił on po sobie ponad 90 pieśni w swoim ojczystym języku jidysz. Wspólne wykonanie jego pieśni jidysz w transkrybowanych na język niemiecki tekstach pozwoliło studentom wspólnie zgłębiać nie tylko język utworów, ale także meandry przeplatającej się historii Żydów, Polaków i Niemców zawarte w tekstach Gebirtiga.

Kolejnym ważnym punktem pobytu w Niemczech było poznanie działalności instytucji mających swą siedzibę i działających na terenie miasta Aschaffenburg, co z pomocą zaprzyjaźnionych kolegów z Fachakademie pozwoliło na głębsze rozważania i refleksję dotyczącą systemu podobnych ośrodków działających na terenie Niemiec. Każdy dzień obozu naukowego zachęcał do angażowania się w coraz inną działalność instytucjonalną, pozwalając przy tym na rozwój światopoglądu i podnoszenie poziomu wiedzy na temat działalności instytucji w kraju naszego sąsiada. Zwiedzanie obejmowało takie placówki jak Młodzieżowy Dom Kultury Katakombe czy Jugendzentrum. Polscy studenci mieli okazję zapoznać się z rozległą działalnością Centrum Młodzieży. Szczególny zachwyt wzbudziły projekty wyjazdowe realizowane przez Jugendzentrum dla chętnych, np. obozy piłki nożnej w USA. Godne uwagi były także organizowane dla dzieci ciekawe warsztaty, jak np. zajęcia z majsterkowania czy uczenie się robienia nadruku na koszulkach. Sprzyjającą poszukiwaniom młodych ludzi i otwartą na pomoc atmosferę centrum dopełniała otwarta dla wszystkich chętnych kawiarenka internetowa pozwalająca na wypoczęcie przy filiżance herbaty czy poszukiwanie miejsca na wyjazd na wolontariat z pomocą pracownika Centrum. Poznawanie instytucji edukacyjnych Aschaffenburga dało także możliwość zaangażowania się w działalność przedszkola Kindergarten Christuskirche i wypróbowanie w praktyce swych umiejętności w pracy z niemieckimi dziećmi. Podobne walory poznawcze oferowało zwiedzanie punktu InfoTreff jako jednego z aktywnie działających ośrodków informacyjnych w Aschaffenburgu oferującego wszelkie informacje dotyczące miasta, jego rozwoju oraz aktualnie realizowanych w nim projektów społecznych obejmujących program rozwoju dzielnic i struktur miejskich, społecznych, gospodarczych, środowiskowych i kulturowych. InfoTreff wspiera projekty obywatelskie realizowane w dzielnicach z tzw. specjalnymi potrzebami rozwoju – Social City. Kładzie się tu nacisk na związek pomiędzy rozwojem miast, planowaniem i niewłaściwym administrowaniem oraz podkreśla aspekty społeczne, gospodarcze, ekologiczne i te związane z transportem. InfoTreff wspiera rozwój obszarów miejskich i prowadzi do poprawy całościowej jakości życia mieszkańców. Intrygujące mogło się wydawać nie tylko Polakom, ale i samym Niemcom, zwykle niemającym dostępu do tej instytucji, zwiedzanie i zapoznanie się z funkcjonowaniem Domu Poprawczego w Aschaffenburgu (Justizvollzugsanstalt *JVA* Aschaffenburg).

Trzecim punktem wyjazdu obok warsztatu muzycznego i poznania instytucji prowadzących działalność oświatowo-kulturową w Aschaffenburgu było zapoznanie się i doświadczenie praktyki pedagogicznej szeroko rozpowszechnionej w Niemczech i zapoczątkowanej przez niemieckiego pedagoga Kurta Hahna (1886–1974), znanej pod nazwą pedagogiki przeżywania (Erlebnispädagogik). K. Hahn należy do grona znaczących pedagogów niemieckich XX w. a jego autorytet opiera się w dużej mierze na sile jego osobowości. Erlebnispädagogik wykorzystuje doświadczenia grupowe w celu rozwoju osobowości i kompetencji społecznych. Podczas obozu naukowego uczestnicy mieli okazję brać udział w specjalnie przygotowanych zadaniach dotyczących tego typu pedagogiki. Służył do tego celowo przygotowany teren leśny z zaaranżowanymi zadaniami dla grup młodzieży. W większości zadań pomyślne rozwiązanie możliwe było jedynie przy współpracy członków grup, które stanowili studenci polscy i niemieccy. Zadania polegały na wspólnym projekcie i budowaniu mostu nad rzeką lub przejścia na linkach nad przepaścią. Tego typu zadania nie tylko budziły wiele pozytywnych emocji, wymagając przy tym dużej samokontroli i samodyscypliny, ale także bliskiej współpracy partnerów grupy. Wykonywanie takich zadań nauczyło studentów z Polski zaufania wobec rad swoich niemieckich towarzyszy, którzy, uczestnicząc w takich zadaniach po raz kolejny, potrafili udzielić nowicuszom ważnych porad dotyczących właściwego podejmowania decyzji i stawiania kolejnych kroków w wykonywaniu zadań.

Spotkanie międzykulturowe w ramach wyjazdu do miasta Aschaffenburg nie tylko dało studentom z Polski możliwość poznania nowego miejsca i doświadczenia jego odmienności kulturowej, ale także przyczyniło się do powstania przyjaźni z młodzieżą niemiecką, poznawania ich rzeczywistości i życia studenckiego. Dając możliwość oraz czas refleksjom i ciekawym obserwacjom, pobyt pozwolił poznać zarówno różnice, jak i podobieństwa w mentalności Polaków i Niemców. Poza tym wspólnie zdobywane i przekazywane przez gospodarzy umiejętności, których studenci nie nabywają podczas wykładów na uniwersytecie, podkreśliły praktyczną stronę pedagogiki, która łączy się nie tylko z odpowiedzialnością za wszechstronną edukację osoby, ale często bywa też nowatorska i dynamiczna.

Dorota Gierszewski, Justina Gilevskaja

VII. ZAPROSZENIA NA KONFERENCJE



V Łódzka Konferencja biograficzna
„biografie edukacyjne” – Biografia i badanie biografii
4–5 lutego 2011 – Łódź
Organizator: Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej
Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48; e-mail: konferencjabb@gmail.com

Po raz kolejny Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego ma zaszczyt zaprosić na, piątą już, ogólnopolską konferencję z cyklu naukowych spotkań dotyczących badań biograficznych, w szczególności w edukacji dorosłych/andragogice.

Celem konferencji jest tym razem rozpoznanie zagadnień dotyczących biografii edukacyjnej, będącej przykładem biografii tematycznej, obejmującej doświadczenia procesu edukacji umiejscowionego w biegu ludzkiego życia. Konferencja stawia przed sobą cele teoretyczne, empiryczne i praktyczne. Należą do nich:

- Doprecyzowanie teorii wyjaśniających fenomen biografii edukacyjnej.
- Umiejscowienie biografii edukacyjnej w teorii uczenia się człowieka dorosłego, w szczególności w obrębie teorii biograficznego uczenia się.
- Analiza zróżnicowanych biografii edukacyjnych w świetle badań empirycznych:
 - 1) biografia edukacyjna w aspekcie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej;
 - 2) biografia edukacyjna w aspekcie temporalnym – czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego w biegu życia badanych;
 - 3) biografia edukacyjna w obszarze zróżnicowanej aktywności życiowej badanych (rodzinnej, zawodowej, obywatelskiej, zdrowotnej i innej);
 - 4) typologie linii edukacyjnych w ludzkich biografiach;
- Zajęcia praktyczne (np. warsztatowe) z udziałem pracowników naukowych i studentów pedagogiki, których celem jest:
 - 1) rozbudzenie wśród uczestników konferencji autobiograficznej refleksji nad własną biografią edukacyjną;
 - 2) rozwój umiejętności kierowania kształceniem biograficznym dorosłych uczestników edukacji dorosłych.

Mając nadzieję, że nasze propozycje wzbudzą Państwa zainteresowanie i że spotkamy się ponownie w Łodzi, pozostajemy z wyrazami szacunku

Organizatorzy:
prof. dr hab. Elżbieta Dubas, dr Joanna Stelmaszczyk,
mgr Wojciech Świtalski



Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
Wydział Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych
Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej
– Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego

mają zaszczyt zaprosić na VII konferencję naukową z cyklu
Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych:

**Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych
Zakopane, 14–15.04.2011**

Szanowni Państwo,

Zgodnie z ustaleniami podjętymi na VI konferencji ATA (Zakopane 2009) zapraszamy do udziału w konferencji, która będzie kontynuacją podjętej wtedy problematyki dotyczącej szeroko rozumianych zagadnień uczenia się dorosłych. Celem VII konferencji będzie teoretyczna refleksja, prezentacja wyników badań oraz wymiana poglądów i doświadczeń wokół społeczno-kulturowych przestrzeni, w których przebiega proces uczenia się dorosłych, ale także sam dorosły w coraz większym zakresie partycypuje i podejmuje wyzwania uczenia się nowych przestrzeni społeczno-kulturowych.

Kategoria przestrzeni jako symbol wielorakich możliwości ekspansji człowieka, wolności myśli, otwarcia na różnorodność, odmienność, w odniesieniu do uczenia się wydaje się być obok czasu i miejsca kategorią podstawową. Chcielibyśmy, aby wokół tej kategorii ogniskowały się rozważania. Jaka jest pedagogia przestrzeni uczenia się ludzi dorosłych? Jak dorośli kształtują i na ile, w jakim zakresie, jak zmieniają w różnych okresach swego życia owe przestrzenie – społeczne, kulturowe, fizyczne, geograficzne? Jakie jest znaczenie przestrzeni w życiu dorosłego zarówno w wymiarze jednostkowym, osobowym, jak i społecznym? Jakie metafory przestrzeni opisują zróżnicowane doświadczenia uczenia się człowieka dorosłego? Jakie symboliczne przestrzenie, jakie krajobrazy pamięci wpływają na uczenie się dorosłych? Jakie są społeczne i biograficzne uwarunkowania ograniczające bądź otwierające przestrzenie dla uczenia się dorosłych? Jakie skutki dla uczenia się dorosłych wynikają z nadmiaru przestrzeni w epoce ponowoczesnej? Jaka jest antropologia przestrzeni społeczno-kulturowej uczenia się dorosłych?

To tylko kilka z pytań, które mogą inspirować do różnorodnych analiz zagadnienia.

Zwracamy się do Państwa z prośbą o przyjęcie zaproszenia i włączenia się do dyskusji, wprowadzenia dalszych aspektów postrzegania różnorodnych wymiarów przestrzeni uczenia się dorosłych. Ukazanie różnorodnych kontekstów i w ujęciu różnych perspektyw badawczych tytułowych zagadnień będzie możliwe jedynie z Państwa udziałem.

Do uczestnictwa w konferencji zapraszamy andragogów, pedagogów, gerontologów zarówno teoretyków, jak i praktyków oraz wszystkich zainteresowanych problematyką uczenia się dorosłych.

Termin: 14–15 kwietnia 2011

miejsce konferencji: Wojskowy Zespół Wypoczynkowy, Kościelisko
(www.wzw.zakopane.pl)

Koszty udziału w konferencji: 400 zł (2 osobodni z wyżywieniem i noclegami)

Termin zgłoszenia: 31 stycznia 2011 – af.gwsp@wp.pl lub na adres uczelni WSA w Bielsku-Białej, 43-300, Plac Lutra 7 z dopiskiem „Zakopane 2011”.

Termin wpłaty: 20 marca 2011

Komitet Organizacyjny

Dr hab. A. Stopińska-Pająk

Dr A. Fabiś

Dr A. Majewska-Kafarowska

Dr K. Maliszewski

Dr M. Sulik

Mgr Ł. Michalski

Mgr Ł. Tomczyk

Zaproszenie na konferencję naukową
Psychospołeczne funkcjonowanie senierek i seniorów w środowisku lokalnym – Cieszyn, 18 maja 2011 r.

Wraz z postępującymi zmianami w układzie demograficznym współczesnych społeczeństw oraz przeobrażeniami na poziomach mikro jak i makro odnoszącymi się do procesów starzenia się i funkcjonowania osób w „złotym wieku” pojawia się znacząca liczba zmiennych problemów. Seniorzy w czasach dominującej globalizacji, technicyzacji życia, progresu medycyny, a także szeregu innych ważnych determinantów zostają uwikłani w szereg następstw, które organizatorzy konferencji chcieliby uwypuklić, aby ukazać status quo analizowanej grupy osób. Ważnym aspektem spotkania jest ukazanie nie tylko negatywnych skutków procesu starzenia się, lecz przede wszystkim pozytywnych i wartościowych pochodnych odnoszących się do omawianego okresu egzystencjalnego. Wśród problematyki szczegółowej konferencji „Psychospołeczne funkcjonowanie seniorów w środowisku lokalnym” komitet organizacyjny proponuje następujący zestaw zagadnień szczegółowych:

- Kapitał społeczny senierek i seniorów a jego diagnoza oraz wykorzystanie
- Miejsce seniorów we współczesnym społeczeństwie oraz rodzinie.
- Funkcjonowanie osób starszych w instytucjach opiekuńczych.
- Kształcenie osób w „złotym wieku” w strukturach formalnych lub nieformalnych.
- Rola środowiska lokalnego a psychospołeczne funkcjonowanie senierek i seniorów.
- Działalność społeczno-kulturowa, oświatowa oraz wolontariat wśród osób starszych.
- Wykluczenie społeczne seniorów (w tym wykluczenie cyfrowe).
- Seniorzy w polityce społecznej jako odbiorcy świadczeń.
- Funkcje organizacji pro seniorskich w Polsce i za granicą (działania lokalne).
- Programy unijne a finansowanie edukacji senierek i seniorów.
- Środowisko lokalne a biografie osób w „złotym wieku”.

Konferencja skierowana jest do pracowników naukowych uczelni wyższych, studentów kierunków humanistycznych i społecznych, praktyków zajmujących się pracą z osobami w III i IV wieku. Wydarzenie zostało objęte patronatem naukowym oraz wsparciem organizacyjnym Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego (Zakładu Historii i Teorii Wychowania), Cieszyńskiego Uniwersytetu III Wieku oraz Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych¹.

Komitet naukowy

Ks. Prof. UŚ dr hab. Ireneusz Celary

(Wydział Teologiczny, Uniwersytet Śląski)

Prof. UŁ dr hab. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki)

Dr Artur Fabiś (Prezes Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych,
Wyższa Szkoła Administracji Bielsko-Biała)

Dr hab. Mirosław Grewiński (Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa)

Dr Tadeusz Kania (Cieszyński Uniwersytet III Wieku)

Ks. Prof. UŚ, dr hab. Józef Kiedos (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji,
Uniwersytet Śląski)

Prof. UŚ dr hab. Andrzej Murzyn (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji,
Uniwersytet Śląski)

Prof. UW dr hab. Jerzy Semkow (Uniwersytet Wrocławski)

Mgr Danuta Sikora (Prezes Cieszyńskiego Uniwersytet III Wieku)

Prof. AFM dr hab. Renata Stojeczka-Zuber (Akademia Frycza Modrzewskiego,
Kraków)

Prof. UŚ dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk (Wydział Pedagogiki
i Psychologii, Uniwersytet Śląski)

Dr hab. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)

¹ SGS jest w toku organizacji.

Dr Arkadiusz Wąsiński (Wyższa Szkoła Administracji Bielsko-Biała)
Komitet organizacyjny:
Dr Anna Zawada (Uniwersytet Śląski)
Mgr inż. Łukasz Tomczyk (Cieszyński Uniwersytet III Wieku)
Mgr Natalia Rumian (Uniwersytet Śląski)

Ważne terminy

10 maja 2011 – ostateczny termin przyjmowania zgłoszeń w formie elektronicznej bądź listownej
10 maja 2011 – uiszczenie opłaty konferencyjnej (200 zł pracownicy naukowci, 100 zł doktoranci)
15 maja 2011 – ogłoszenie planu konferencji
18 maja 2011 – konferencja naukowa
30 czerwca 2011 – ostateczny termin przyjmowania artykułów do publikacji

Kontakt:

tomczyk_lukasz@prokonto.pl (tel. 503-738-988)

Strona internetowa: www.gerontolodzy.pl

Opracował: mgr Łukasz Tomczyk



Towarzystwo
Naukowe Płockie
Sekcja
Pedagogiczna

Szkoła Wyższa im.
Pawła Włodkowica
w Płocku
Wydział
Pedagogiczny



mają zaszczyt zaprosić na
XX DYDAKTYCZNĄ KONFERENCJĘ NAUKOWĄ
pt. **GŁOS TRADYCJI – GŁOS NOWOCZESNOŚCI, POTRZEBY**
I PERSPEKTYWY ROZWOJU DYDAKTYKI W KRAJACH
EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ

Konferencja ma charakter międzynarodowy i odbędzie się na Wydziale
Pedagogicznym Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Płock, 19–20 września 2011

Komunikat nr 1

Szanowni Państwo,

Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku przygotowuje jubileuszową XX konferencję dydaktyczną na temat tradycji

i nowoczesności w obszarze potrzeb i perspektyw rozwoju dydaktyki w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

Tematyka konferencji obejmuje następujące zagadnienia:

- Koncepcje dydaktyczne okresu dwudziestolecia międzywojennego,
- Innowacje we współczesnej dydaktyce,
- Aksjologia w dydaktyce,
- Reformy szkole a postęp/regres dydaktyki,
- Dydaktyka wobec koncepcji edukacji ustawicznej,
- Dydaktyka a rozwój nowych mediów,
- Kształtowanie i doskonalenie kompetencji dydaktycznych nauczycieli,
- Badania w obszarze dydaktyki.

Organizujemy kolejne spotkanie w Płocku, grodzie księżęcym o wieloletniej tradycji szkolnictwa i bogatej działalności Towarzystwa Naukowego Płockiego utworzonego w 1820 roku obchodzącego 190 rocznicę powołania.

Do udziału w konferencji zapraszamy przedstawicieli ośrodków naukowych z Polski, Czech, Słowacji, Litwy, Ukrainy i Rosji, a także kuratorów oświaty, dyrektorów i nauczycieli szkół oraz doradców metodycznych.

Prosimy o zgłaszanie udziału i tytułów wystąpień wraz ze streszczeniami do 30 czerwca 2011 roku na adres:

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

Wydział Pedagogiczny

Al. Kilińskiego 12

09-402 Płock

tel. +48 24 366 41 30

e-mail: pedagogika@wlodkowic.pl

Liczymy na Państwa udział i zainteresowanie XX Dydaktyczną Konferencją Naukową.

w imieniu organizatorów

Prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki

Przewodniczący Komitetu Naukowego

Doc. dr Anna Frąckowiak

Z-ca Przewodniczącego

Sekretarz naukowy konferencji

KONFERENCJA

**„90 LAT RUCHU UNIwersYTETÓw LUDOWYCH W POLSCE”,
Kaszubski Uniwersytet Ludowy – Starbienino, 26–28.09.2011**

Szanowni Państwo,

Dnia 3 października 1921 roku otworzono pierwszy internatowy uniwersytet ludowy w odrodzonej po latach zaborów Rzeczypospolitej. Rozpoczął się

wówczas rok oświatowy w Uniwersytecie Ludowym w Dalkach k. Gniezna. Jego założycielem był ks. Antoni Ludwiczak – wybitny działacz oświatowy Towarzystwa Czytelni Ludowych. W roku 2011 mija zatem 90 lat od tego wydarzenia. Warto przy tej okazji po raz kolejny powrócić do debaty nad dziejami, aktualną kondycją i perspektywami uniwersytetów ludowych w naszym kraju. Zapraszamy do niej z jednej strony środowiska naukowe (historyków, pedagogów, andragogów, socjologów i specjalistów innych dyscyplin naukowych) – z drugiej zaś praktyków nawiązujących w swej pracy oświatowej do koncepcji uniwersytetów ludowych, pedagogicznych idei M.F.S. Grundtviga czy bliźniaczych koncepcji oświaty niezależnej w środowiskach wiejskich.

Ważną częścią starbienińskiego spotkania chcemy uczynić międzynarodowe seminarium nt. „Katolickie uniwersytety ludowe – dzieje, współczesność i perspektywy”, które planujemy pierwszego roboczego dnia konferencji – 26 września 2011 r. Liczymy, że uda nam się zgromadzić grono referentów, którzy kompetentnie zmierzą się z problematyką np.: historii katolickich UL-ów i ocenami ich rzeczywistej roli społecznej w środowisku polskiej wsi dwudziestolecia międzywojennego, próbami działań z lat 40. i 70. XX stulecia czy z diecezjalnymi próbami restauracji katolickiego nurtu w łonie polskich uniwersytetów ludowych po 1989 roku. Planujemy również udział w seminarium znawców uniwersytetów ludowych o profilu religijnym z krajów skandynawskich i Ukrainy.

Głównym tematem dnia kolejnego – 27 września 2011 r. uczynimy prezentację badań historyczno-oświatowych nad uniwersytetami ludowymi i ich otoczeniem społecznym, omówienie obecnej kondycji uniwersytetów ludowych oraz współczesnych polskich i zagranicznych inicjatyw, nawiązujących do grundtvigiańskiej koncepcji „szkoły dla życia”.

Całość uzupełniona zostanie dyskusjami nt. perspektyw ruchu UL-owskiego w naszym kraju i na świecie. Finałową część tej debaty zamierzamy przeprowadzić 28 września 2011 r. w godzinach przedpołudniowych. Liczymy, że zechcą wziąć w niej udział wszystkie środowiska – zarówno religijne, jak i świeckie, które prowadzą swoje działania w środowiskach wiejskich (i małomiasteczkowych) w oparciu o koncepcję uniwersytetu ludowego, jak również przedstawiciele samorządów lokalnych, duszpasterstwa rolników, organizacji pozarządowych, władz oświatowych itp.

Organizatorzy

Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania – Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego,
Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego – Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. Józefa Wybickiego w Wieżycy.

Połączenie jako współorganizatorów konferencji o takiej tematyce środowisk naukowych dwóch uczelni wyższych oraz społecznej instytucji edukacji

dorosłych (uniwersytetu ludowego) jest świadomym zabiegiem partnerów. Planowane przedsięwzięcie ma bowiem charakter naukowo-społeczny.

Komitet Konferencji

Kierownictwo naukowe:

Tomasz Maliszewski – pedtm@univ.gda.pl

Małgorzata Rosalska – rosalska@wp.pl

Kierownictwo organizacyjne:

Marek Byczkowski – wiezyca@kul.org.pl

Miejsce

Ośrodek Szkoleniowy Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieniu k. Choczewa.

Wykorzystanie filii Kaszubskiego UL-u na miejsce konferencji pozwoli również jej uczestnikom w chwilach wolnych skorzystać z warsztatów sztuki ludowej Kaszub i Pomorza, jak również osobiście poznać warunki, w jakich prowadzi swoje działania oświatowe jeden z polskich uniwersytetów ludowych.

Termin

Przyjazd uczestników: niedziela 25 września br. – godziny popołudniowe i wieczorne.

Wyjazd uczestników: środa 28 września br. – po południu.

(Uwaga: dla osób nieprzybywających do Starbienia własnymi środkami transportu zostanie zorganizowany dojazd z kierunków: Gdynia, Wejherowo i Lębork).

Zgłoszenia

Zgłoszenia (i wszelkie inne zapytania w sprawie konferencji) prosimy kierować za pośrednictwem adresów mailowych członków Komitetu Konferencji lub bezpośrednio na adres:

Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy

83-315 SZYMBARK (z dopiskiem: „*Konferencja 90 lat UL*”)

Tel.: +48/58 684 38 14; fax: +48/58 684 38 01

Zapraszamy do udziału w starbienińskiej konferencji. Dalsze informacje będą zamieszczane na stronie internetowej Kaszubskiego UL-u: <http://www.kfhs.com.pl>. Zachęcamy do jej odwiedzania.

Licząc, że nasza propozycja spotka się z Państwa odzewem, pozostajemy z wyrazami poważania

Małgorzata Rosalska (UAM)

Marek Byczkowski (KUL)

Tomasz Maliszewski (UG)

VIII. RECENZJE

Tadeusz Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 1 i 2. Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, wyd. Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Zespół Pedagogiki Dorosłych, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Fundacji Rozwoju Oświaty, Wychowania i Sportu oraz Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, ss. 471 i 532

W dniach 23–24 czerwca 2009 r. w Krakowie odbył się I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny. Inicjatywa jego zorganizowania została zgłoszona w grudniu 2007 r. na walnym zebraniu Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w Warszawie. Opiekę merytoryczną i organizacyjną nad tą inicjatywą objął Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN pod przewodnictwem prof. zw. dra hab. Tadeusza Aleksandra. Konferencja odbyła się w rocznicę dwóch znaczących wydarzeń sprzed osiemdziesięciu lat, tj. Konferencji pracowników oświatowych Rzeczypospolitej Polskiej w Kazimierzu nad Wisłą i Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych w Cambridge w 1929 r. To twórczo ważne, jednocześnie mające na celu integrację i profesjonalizację środowiska andragogów wydarzenie odbyło się w murach najstarszej uczelni polskiej, nie tylko z uwagi na powagę i dostojność tej inicjatywy, lecz także na względy historyczne. Jak przypomniał T. Aleksander – w Krakowie, już po reformie kołłątajowskiej zainicjowano jedno z pierwszych na ziemiach polskich wykłady dla rzemieślników budowlanych. Stosunkowo wcześniej podjęto również próbę zintegrowania refleksji nad kształceniem dorosłych, w wyniku czego w 1913 r. powstał obszerny podręcznik „*Praca oświatowa*”. To właśnie na Uniwersytecie Jagiellońskim powołana została w 1946 r. pierwsza w Polsce uniwersytecka Katedra Oświaty i Kultury Dorosłych¹.

W Zjeździe uczestniczyło ponad 170 teoretyków i praktyków edukacji dorosłych, reprezentujących środowisko akademickie oraz największe instytucje kształcenia dorosłych w Polsce. „Stanowili oni zdecydowaną większość prawie 210-osobowej populacji zajmującej się teorią kształcenia dorosłych w naszym kraju”.² W trakcie obrad zostało wygłoszonych 120 referatów i komunikatów z badań, które w większości zostały opublikowane w dwutomowej, obszernej publikacji. Recenzentem obu tomów jest prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

Teksty zamieszczone w publikacji zostały ułożone analogicznie do porządku obrad i tematyki obrad w trakcie Zjazdu. W części wstępnej zamieszczono wprowadzenie autorstwa Tadeusza Aleksandra oraz teksty wygłoszone z okazji

¹ T. Aleksander, Zagajenie I Zjazdu Andragogicznego, w: T. Aleksander (red.) *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 1., Radom 2010, s. 11.

² Tamże.

otwarcia Zjazdu: Prof. Marioli Flis – Dziekan Wydziału Filozoficznego, Prof. Stefana M. Kwiatkowskiego oraz Prof. Tadeusza Aleksandra.

Dalsza część publikacji obejmuje czternaście obszernych rozdziałów odpowiadających porządkowi obrad w trakcie Zjazdu, takich jak: dwie sesje plenarne, cztery półplenarne oraz osiem „okrągłych stołów”. Nie sposób omówić wszystkich artykułów zawartych w tej dwutomowej, liczącej ponad 1000 stron publikacji. Warto jednak przybliżyć główne wątki tematyczne, które odzwierciedlają najnowsze nurty rozwojowe i badawcze polskiej edukacji dorosłych. Dotyczą one następujących zagadnień: antropologicznych i społecznych podstaw oświaty dorosłych; celów edukacji dorosłych na tle przemian cywilizacyjnych; edukacji dorosłych w kontekście rynku pracy; tendencji, kierunków, paradygmatów w światowych badaniach nad uczeniem się dorosłych; badań andragogicznych w Polsce w XX i XXI wieku; podmiotów edukacji dorosłych; edukacji dorosłych w środowisku pracy, akademickiego kształcenia dorosłych, aktywności edukacyjnej i kulturalnej w biegu życia; edukacji dorosłych jako stymulatora rozwoju regionalnego; mediów i e-learningu w edukacji dorosłych; międzynarodowych doświadczeń w kształceniu dorosłych oraz edukacji seniorów.

W ostatniej części tomu II. zamieszczono zeskanowaną dokumentację I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego obejmującą zaproszenie na Zjazd, program konferencji, listy gratulacyjne, listę uczestników wraz z nazwą reprezentowanej instytucji, skład Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, wykaz patronów i sponsorów oraz fotografie z najważniejszych wydarzeń konferencji.

Prezentowana dwutomowa publikacja pod redakcją Tadeusza Aleksandra stanowi wszechstronne kompendium wiedzy na temat współczesnych badań oraz tendencji rozwojowych w polskiej i światowej edukacji dorosłych. Dzięki przejrzystemu, logicznemu i spójnemu układowi treściowemu aktywnie poznawczo nastawiony czytelnik odnajdzie wiele wątków niepoznanych. Książki mogą również stanowić inspirację dla własnych poszukiwań czy autorefleksji nad własnym rozwojem w dorosłości.

Alina Matlakiewicz

Olga Czerniawska (red.), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011, ss. 505

Książka *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych* pod redakcją naukową prof. Olgi Czerniawskiej zawiera materiały z III Międzynarodowej Konferencji, która odbyła się w Łodzi w WSHE w dniach 14–15 września 2007 roku. Materiały zostały wydane w dwóch językach – po polsku i po francusku. Stanowią one swoistą kontynuację międzynarodowego projektu badawczego zapoczątkowanego w latach 90.,

który rozwijał się, owocując badaniami i konferencjami wokół problematyki badań biograficznych z zakresu oświaty dorosłych, ich dróg edukacyjnych, aż po projekt badań biograficznych pt. „Wydarzenia osobiste i wydarzenia globalne” (2003–2007). Jak pięknie pisze Redaktorka recenzowanej książki w Przedmowie: „Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o wydarzenia osobiste i globalne to także pytanie o to kim jest człowiek jako osoba i jaką rolę w jego tożsamości odgrywiają wydarzenia osobiste i globalne, wynikające z czasu historycznego, ale także jego stosunek do czasu historycznego, wartości środowisk, w jakim wzrasta i jakie tworzy” (s. 13).

Książka zawiera 30 artykułów autorstwa badaczy z całego świata. Rozpoczynają je streszczenia Olgi Czerniawskiej i Anety Słowik dotyczące pierwszego i drugiego tomu wspomnianych wcześniejszych badań o charakterze międzynarodowego projektu, w którym na różnych etapach dołączały następujące kraje: Francja, Polska, Japonia, Brazylia, Chiny, Niemcy, Indie, Rumunia, Australia, Korea, Togo, Maroko, Quebec. Teksty te stanowią wprowadzenie do podjętej problematyki, informują o samej idei badań biograficznych, jej rozwoju i dotychczasowych osiągnięciach. Niektórzy uczestnicy projektów, poprzednich konferencji i ich wydawniczego pokłosia, zamieścili swoje teksty w przedstawianej publikacji wzbogacając je i aktualizując.

Wielość podejmowanej problematyki, różny stopień ogólności prezentowanych wystąpień, ze wspólnym, łączącym Autorów ogniwem badań biograficznych, stanowi pewną trudność w opisie całości, ale jednocześnie przez swą różnorodność, niepoddającą się typologizacji, książka ta jest niezwykle interesująca, godna polecenia wielu odbiorcom.

Zapewne tekst prof. Olgi Czerniawskiej *Polacy – generacja A i generacja B wobec przemian społecznych i uwikłań w historię* mógłby stanowić wprowadzenie do tematyki prezentowanych materiałów pokonferencyjnych. Przedmiotem analizy są wywiady biograficzne młodych dorosłych (generacja A) i dorosłych (generacja B). Autorka zwraca uwagę na bogactwo tych narracji, które mobilizuje do poszukiwania uogólnień, ale również hamuje przed uproszczeniami, „...aby nie zagubić tego, co było wyjątkowe, jedyne, niepowtarzalne dla jednostki, czasu historycznego, regionu i kraju, dla kultury” (s. 375).

Martine Lani-Bayle w tekście pt. *Drogi wydarzeń, wydarzenia w drodze*, nawiązując do realizowanych projektów, które nazywa „międzynarodową przygodą badawczą” wskazuje na pewne uogólnienia wynikające z tych badań: 1. Odmienne podejście do tego, co „osobiste i globalne” w zależności od kraju i kultury. 2. Występowanie podobnych różnic wszędzie na świecie w zależności od pokolenia i epoki. 3. Przydatność pewnych kategorii w niektórych krajach okazywała się być pozbawiona sensu w innych.

Marie-Anne Malet *Śladami wydarzeń życiowych. Kilka przykładów z Europy, Ameryki Północnej i Oceanii* poprzez badania porównawcze kontynuuje analizę pojęcia „wydarzenie” tak istotnego dla realizowanych projektów badawczych, wskazując, iż tym, co łączy zróżnicowane wydarzenia różnych

pokoleń, krajów, kultur jest to, że umożliwiają one jednostce uczenie się, nadają znaczenie edukacji nieformalnej. Owa analiza pojęcia była również podejmowana przez Olę Czerniawską. Autorki podkreślają jego trudność i wieloznaczność, szczególnie w ujęciu różnych kultur, tradycji i języka.

II wojna światowa pokazywana jest przez pryzmat wydarzeń biograficznych w tekstach autorstwa Makoto Suemoto – *Wydarzenia życiowe i edukacja*, Luciane de Conti *Wydarzenia życiowe i ich znaczenie osobiste w Brazylii*, co uświadamia, że te same narody postrzegane są inaczej w zależności od roli, jaką odgrywają (mogą być jednocześnie ofiarami i oprawcami, gnębiciele stają się gnębianymi). Pamięć zaś i wspomnienia ludzkie mogą być zrozumiałe dopiero wówczas, gdy weźmiemy pod uwagę ich funkcje społeczne i kontekst kulturowy.

Estelle Pavageau *Wydarzenia i ich związek (związki) z edukacją w Korei Południowej* i Patrick Brun *Zdarzenie-wydarzenie ze szkoły w Afryce (Togo), kryzys nowoczesności* to autorzy przejmujących tekstów o związku wydarzeń globalnych i indywidualnych z edukacją. Mimo odmienności prowadzonej narracji można w nich wyodrębnić wspólne płaszczyzny z tekstem – *Stosunek wydarzeń życiowych do uczenia się* Nicolas Ce'cile. Wszystkie wskazują na to, iż sens jakiegoś wydarzenia/doświadczenia nie zawsze jest czytelny w chwili przeżywania, a badani często nie dostrzegają związku między wydarzeniami życiowymi i uczeniem się.

Uczenie się przez całe życie – doświadczenie osobiste autorstwa Józefa Półturzyckiego to niezwykle interesujące rozważania z wątkami autobiograficznymi w tle, w których istotne miejsce zajmują inne wybitne postaci polskiej kultury i nauki. Obszerny fragment dotyczący wartości jako podstawowego wskaźnika określającego jakość i zakres edukacji – u wielu zapewne wzbudzi refleksję.

Kazimierz Zawadzki (*Edukacyjny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w retrospektywnej ocenie nauczycieli*) zwraca uwagę na to, że badani nauczyciele dostrzegają w swoim życiu edukacyjne znaczenie wydarzeń osobistych i globalnych, a te ostatnie, będące udziałem całego pokolenia, każdy postrzega z własnej perspektywy. Ta sama grupa zawodowa była przedmiotem zainteresowania Joanny Michalak – *Wydarzenia przełomowe w życiu zawodowym nauczycieli na przykładzie nauczycieli mianowanych do tytułu „Nauczyciel Roku”*. Wywiady zogniskowane były wokół problematyki biegu życia zawodowego nauczycieli i warunków, które miały wpływ na osiągnięte przez nich sukcesy zawodowe.

Analiza biegu życia to ogniwo łączące kolejne trzy teksty: Ewy Skibińskiej pt. *Bieg życia – doświadczenie – wiedza autobiograficzna (analiza narracji autobiograficznej)*, Anny Antosz pt. *Analiza biegu życia na przykładzie biografii Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej* oraz Anny Wolańskiej-Köller pt. *Śladami Henriette Davidis – przykład niezwyklej drogi życiowej i kariery kobiety w XXI wieku*. W zróżnicowany sposób Autorki podkreśliły znaczenie analiz narracji

biograficznych, ich bogactwo treściowe, kontekstowe, ich wielowymiarowość, wskazując jednocześnie na ograniczone zainteresowanie naukowców, w tym pedagogów, tego typu badaniami.

Pojęcie narracji jest elementem wspólnym kolejnych, niezwykle interesujących, choć zróżnicowanych tematycznie tekstów. Joanna Wawrzyniak pisze na temat: *Doświadczenia wojny w narracjach mieszkańców Sieradza*. Zdaniem Autorki narracje potwierdzają sprowadzenie wymiaru globalnych wydarzeń (historycznych – wojny) do indywidualnych cierpień rozgrywających się w sferze rodzinnej i osobistej. Jerzy Halicki podkreśla rolę zinstytucjonalizowanych działań edukacyjnych wśród Polaków na Wschodzie dla zachowania języka polskiego i polskości w tekście pt. *Rola języka polskiego w codziennej komunikacji na podstawie narracji trzech pokoleń Polaków zamieszkałych na Grodzieńszczyźnie*. Autobiograficzne wywiady narracyjne są materiałem badawczym zaprezentowanym przez Anetę Słowik *Przykłady uzasadnień opuszczenia kraju w narracjach polskich imigrantów*.

Wprowadzeniem do tych zespolonych pojęciem narracji tekstów, choć nie pojawia się on w prezentowanej publikacji w tej roli, mógłby być tekst Urszuli Tabor pt. *Niewypowiedziane – o milczeniu jako formie narracji biograficznej*. Autorka podkreśla, że narrator przedstawia nam historię osobistą nie tylko pod względem treści, ale również formy. Dlatego w narracji ważne jest nie tylko to co powiedziane, ale również natura milczenia, to, jakie role pełni ono w narracji. Milczenie jest nierozzerwalnie połączone z mówieniem i tylko w kontekście słów wypowiedzianych, jak podkreśla U. Tabor, można je zrozumieć.

Janina Hajduk-Nijakowska w artykule *Autonarracja jako sposób oswajania rzeczywistości. Refleksje etnologa*, zwraca uwagę na konieczność postrzegania zachowań człowieka w szeroko rozumianych relacjach społecznych. Autorka przedstawia różne formy (lament pogrzebowy, opowieść wspomnieniowa, opowiadanie) wyrażania przez człowieka egzystencjalnej potrzeby, jaką jest mówienie, wyrażanie własnych przeżyć i emocji dających szansę na zdystansowanie się i na dostrzeżenie wspólnoty z innymi ludźmi.

Narracja jako droga rewitalizacji kultury. Casus: biblioteka Jorge Luisa Borgesa, to podkreślenie przez Autora – Krzysztofa Maliszewskiego, iż wejście w narrację oznacza nabywanie słów, symboli, mitów umożliwiających samorozumienie i autoekspresję, dlatego staje się częścią formacji moralnej, pogłębia jakość egzystencji. Wreszcie narracja jako nośnik odnowionych znaczeń i wartości rewitalizuje kulturę i stanowi istotną formę wychowania moralnego.

Kobieta jako przedmiot badań występuje u Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej i Renaty Szczepanik. Pierwsza Autorka podejmuje temat *Uczestnictwo kobiet w edukacji jako czynnik warunkujący macierzyństwo – na podstawie badań biograficznych*. Druga Autorka zajmuje się *Doświadczeniem wtórnej wiktyimizacji przez kobiety – ofiary przemocy w rodzinie*.

Wanda Musialik i Dorota Schreiber-Kurpiers we wspólnym tekście *Nie-dobry (auto)biografii. O czym świadczy przykład górnośląski?* powołują się

na wnioski z konferencji naukowej Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego w końcu lat 90. XX wieku, z których wynikało, że nierównomiernie rozkłada się zainteresowanie biografów postaciami w kolejnych okresach historycznych, obszarach terytorialnych.

Doświadczenia biograficzne w spotkaniu międzykulturowym to tekst, w którym Józef Kargul wskazuje na trudności i bariery spotkań międzykulturowych, na podstawie współpracy z zespołem badaczy z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie przy realizacji projektu badawczego. Rezultaty takich spotkań międzykulturowych, zdaniem Autora, są trudne do przewidzenia, a cele nawet szlachetne, nie zawsze mogą być osiągnięte.

Elżbieta Woźnicka wspólnie z Krystyną Kierkuś-Iwanicką zajęły się tematem dość nietypowym dla rozważań o charakterze pedagogicznym, choć może właśnie zbyt rzadko podejmowanym – *Czas nocy – bezsenność jako przestrzeń samorozwoju generacji C*. Jak pisze cytowana przez Autorki prof. Olga Czerniawska „...każdy ma doświadczenie nocnych rozmyślań. Szczególnie intensywne stają się w procesie twórczym. Wiele trafnych rozwiązań nękających nas problemów zawdzięczamy nocy” (s. 427).

Monika Sulik w tekście *Zapachy, smaki i melodie, kluczami do prywatnych mitów naszego dzieciństwa – aspekty edukacyjne* inspirowała czytelnika do jego własnych wspomnień w tym zakresie, wskazując, że owe zapachy, smaki... stają się wręcz prywatnymi mitami naszej pamięci.

Mohammed Melyani posługuje się w tekście pt. *Pamięć zbiorowa i przekaz symboliczny* terminem odnoszącym się do przekazu doświadczeń (życia społecznego, historycznego, kulturowego, wychowania), podzielanego i przyjmowanego przez daną zbiorowość.

Wszystkie teksty zaprezentowane w pracy zbiorowej są niezwykle interesujące, wzbogacające sposób postrzegania rzeczywistości o nową jakościową perspektywę. Publikacja ta ze wszelkich miar godna jest polecenia. Może stanowić źródło inspiracji zarówno w zakresie przedmiotu badań, jak i przyjętej metodologii oraz zaproponowanego przez poszczególnych Autorów sposobu analizy uzyskanych wyników.

Alicja Kozubska

Artur Fabiś, Agnieszka Stopińska-Pająk (red.), *Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie*, Wyd. WSA, Bielsko-Biała 2010

Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie pod redakcją Artura Fabiśa i Agnieszki Stopińskiej-Pająk to kolejny, już 43, tom Biblioteki Edukacji Dorosłych w ramach serii wydawniczej Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Tom ten jest pokłosiem VI Konferencji ATA, która odbyła się w Zakopanem w kwietniu 2009 roku. Tematem przewodnim konferencji był „Uczący się dorosły – przeszłość i terażniejszość – w zmieniającym się świecie” i to właśnie to zagadnienie motywowało autorów do napisania tekstów, dzięki którym wiemy więcej na temat uczenia się dorosłych. Tłem dla tego procesu są przemiany współczesnego, dynamicznie zmieniającego się świata, który stawia przed dorosłym człowiekiem nowe wyzwania edukacyjne.

Książka składa się z 23 artykułów, podzielonych na 5 bloków tematycznych. Część pierwsza dotyczy teoretycznych aspektów uczenia się dorosłych.

W rozdziale tym naszkicowany został problem przemian cywilizacyjnych i kulturowych, z uwzględnieniem uwarunkowań uczenia się dorosłych, a co za tym idzie zagrożeń i szans wynikających z permanentnego uczenia się. W bloku tym znajdujemy próby wyjaśniania pojęć związanych z uczeniem się dorosłych, o których piszą: *Jerzy Semków, Hanna Solarczyk-Szwec, Krzysztof Maliszewski, Łukasz Michalski, Alicja Kargulowa i Józef Kargul*.

Druga część 43. tomu Biblioteki Edukacji Dorosłych dotyczy uczenia się dorosłych w perspektywie bibliograficznej. Rozdział ten odpowiada na zainteresowania środowiska andragogów zjawiskami kreującymi edukację takimi jak: przypadek, miłość, dorosłość, styl życia. W rozdziale tym znaleźć można 7 tekstów, między innymi *Elżbiety Dubas*, która w swojej pracy wskazuje na ważność *przypadku* jako przykład uczenia się z własnej lub innych biografii, uczenia się rozłożonego w czasie, modyfikującego osobę i jej działania, *Renaty Koniecznej-Woźniak* o dorosłości człowieka i jego źródłach autokreacji, *Urszuli Tabor* o samokształceniu jako kompetencji autokreacyjnej, *Doroty Gierszewski*, która w swoim artykule wskazuje normy ważności nieformalnego uczenia się w procesie całościowej edukacji. W rozdziale tym znalazły się również prace *Moniki Sulik, Agnieszki Maciejewskiej-Kafarowskiej i Joanny K. Wawrzyniak*, które w swoich treściach wpisują się w charakter tego bloku tematycznego.

Kolejna część książki nosi tytuł: *Dorosły w edukacji ustawicznej* i mieści w sobie cztery teksty odnoszące się do istoty idei kształcenia przez całe życie. Możemy znaleźć tutaj ciekawe teksty dotyczące: badań nad wyborem przez studentów trybu studiów i poziomem satysfakcji autorstwa *Zofii Szaroty i Aleksandra Litwy*, artykuł *Anny Frąckowiak* o czasie uczenia się, *Artura Fabisia* o aktywności dorosłych w Austrii oraz rozważania *Andrzeja Szymańskiego* i *Ewy Krzyżak-Szymańskiej* o metodzie e-learningu w nauczaniu dorosłych.

Czwarta część książki obejmuje 4 teksty odnoszące się do relacji między edukacją dorosłych a rynkiem pracy. Artykuły *Anety Niewęgłowskiej* i *Marzeny Wiśniewskiej, Elżbiety Trafalek, Anny Panek* oraz *Katarzyny Kowalewskiej* prezentują rynek pracy w kontekście procesów edukacyjnych, ukazując zależność pomiędzy tempem życia a posiadaną już wiedzą.

Kończąc niniejsze rozważania, chcę zwrócić uwagę na ostatnią część recenzowanej pozycji *Media w przestrzeni edukacyjnej dorosłych*, w którym

zamieszczono teksty Małgorzaty Dziegielewskiej, Barbary Juraś-Krawczyk, Marioli Świdorskiej oraz Małgorzaty Góralczyk-Modzelewskiej. Dotyczą one e-nauki i e-pracy oraz roli mass mediów w praktyce edukacji dorosłych.

Celem publikacji była prezentacja refleksji, wymiana poglądów i doświadczeń nad istotą uczenia się ludzi dorosłych oraz przedstawienie wyników badań dotyczących uczenia się człowieka dorosłego w obliczu przemian współczesnego świata. Treści zawarte w artykułach te cele realizują i mogą stanowić źródło wiedzy dla wszystkich, którzy zajmują się problematyką edukacji dorosłych.

Alicja Poliwka-Gorczyńska

Anna Frąckowiak, Zbigniew P. Kruszewski, Józef Pólturzycki, Eugenia A. Wesółowska (red.) *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, wydanie II rozszerzone, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2010, ss. 558

Tytuł recenzowanej publikacji nie jest obcy w środowisku andragogów, także brać studencka niejednokrotnie sięgała i sięgać będzie do książki, która zawiera kluczowe treści, wyjaśniające ideę kształcenia ustawicznego, poparte doświadczeniami z międzynarodowej praktyki oświatowej. Pod koniec pierwszej dekady XXI w redaktorzy 29. Tomu Biblioteki Edukacji Dorosłych postanowili swoją książkę „Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia” z 2003 roku poddać aktualizacji. Do grona redaktorów dołączyła A. Frąckowiak, a szeregi autorów poszerzone zostały o reprezentantów środowisk naukowych związanych i współpracujących z płockim Towarzystwem Naukowym i Wyższą Szkołą im. Pawła Włodkowica. Zarówno pierwsze, jak i rozszerzone wydanie stanowiło zbiór artykułów, których celem było przybliżenie istoty kształcenia ustawicznego w oparciu o historyczne, ale przede wszystkim najnowsze koncepcje kształcenia ustawicznego.

Po wyjaśnieniu w pierwszym rozdziale podstaw edukacji ustawicznej, który w wydaniu z 2010 roku poszerzony został o tekst A. Frąckowiak, wprowadzono zupełnie nową część odnoszącą się do organizacji międzynarodowych i ich wkładu w rozwój idei edukacji ustawicznej. Rozdział ten zatytułowany został „Organizacje międzynarodowe a edukacja ustawiczna”. Otwierający tekst D. Korzana, to krótki opis historycznych już dokumentów UNESCO, traktujących o idei kształcenia ustawicznego oraz przedstawienie najważniejszych założeń poszczególnych dokumentów. A. Matlakiewicz w kolejnym tekście rozpatruje edukację ustawiczną z perspektywy zasady powszechności. Jest to interpretacja idei ustawiczności Komitetu ds. Edukacji na Poziomie Ministerialnym, którego posiedzenie odbyło się w styczniu 1996 roku w Paryżu. Autorka przedstawia nie tylko konkluzje spotkania ministrów państw członkowskich OECD, ale także wynikające z niego zalecenia i postanowienia. Polityka oświatowa Unii Europejskiej stanowi przedmiot analizy H. Solarczyk-Szwec. Autor-

ka przedstawia początki polityki unijnej wobec edukacji, jej zalecenia zawarte w memorandumach i raportach grup eksperckich. W tekście odnajdujemy także unijną strategię realizacji celów wspierających edukację, a także opis wypracowanych wskaźników jakości w kluczowych obszarach polityki oświatowej oraz przykłady wybranych inicjatyw i programów unijnych. Kolejny artykuł autorstwa J. Półturzyckiego jest przypomnieniem Europejskiego Roku Edukacji Ustawicznej. W tekście tym Autor podaje między innymi przykład Danii, dla której Rok Edukacji Ustawicznej był przyczynkiem do realizacji dziesięciopunktowego programu permanentnej edukacji dorosłych. Zamykający ten rozdział tekst autorstwa A. Frąckowiak jest dokładnym opisem najnowszej Szóstej Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych zainicjowanej przez UNESCO. Tekst odnosi się także do pięciu, zawężonych do poszczególnych obszarów terytorialnych, spotkań poprzedzających główną konferencję w Belem. W artykule przedstawione są podstawowe idee przewodnie konferencji oraz problemy i wyzwania edukacyjne stojące przed poszczególnymi regionami świata.

Trzeci rozdział przedstawia ideę edukacji ustawicznej, szanse i zagrożenia jej rozwoju oraz wskazania na przyszłość z perspektywy raportów oświatowych. Został on uzupełniony tekstem autorstwa J. Półturzyckiego (w porównaniu z edycją z 2003 roku). Dodatkowy artykuł stanowi krytykę polskich raportów oświatowych sprzed zmian ustrojowych w Polsce.

W kolejnym rozdziale idea edukacji ustawicznej ukazana została w perspektywie autorskiej: P. Lengrand, R. H. Dave`a, B. Suchodolskiego, E. Gelpiego. We wznowionym wydaniu do tych koncepcji dołączona została jeszcze perspektywa zmarłej w 2009 roku Elżbiety Zawackiej.

Całkowicie nowe teksty dla tego tomu odnaleźć można w rozdziale piątym. Profesor A.E. Wesołowska we wprowadzającym tekście przedstawia rozwój polityki oświatowej w Polsce w XX w. Tłem tych rozważań jest polityka oświatowa wybranych krajów świata, a końcowym wnioskiem stwierdzenie braku w polityce oświatowej naszego Państwa odwołań do edukacji dorosłych, a nawet szerszego zainteresowania tematyką kształcenia ustawicznego.

Dalsze teksty podejmują tematykę samokształcenia jako kluczowego elementu w procesie edukacji oraz roli towarzystw naukowych w kreowaniu oświaty dorosłych. Ostatni tekst rozdziału przedstawia złożoność i różnorodność pozaszkolnego kształcenia, jest to perspektywa osadzona w założeniach pedagogiki pracy.

Rozdział VI zawiera część znanych już tekstów z poprzedniej edycji oraz nowe. Klamrą spinającą jest umiejscowienie edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Zawarte publikacje tworzą spójną całość od idei edukacji ustawicznej organizowanej przez szkolnictwo wyższe aż po rzeczywiste funkcje uczelni.

Nowym dla recenzowanego tomu jest rozdział o edukacji ustawicznej nauczycieli. Prof. Bereźnicki otwiera go swoim tekstem o „Pedagogicznej edu-

kacji ustawicznej nauczycieli akademickich”. Autor kończy swój tekst wskazaniami do przygotowania nauczycieli akademickich do pracy ze studentami, tworząc model przygotowania i doskonalenia pedagogicznego wykładowców. Kontynuacją tematu są publikacje kolejnych autorów skupionych wokół problematyki studiów podyplomowych, które stanowią ważny element przygotowania pedagogicznego. Całość zamyka artykuł D. Korzana, wskazujący na rolę Internetu w samokształceniu nauczycieli.

We wznowionym tomie zrezygnowano z przedstawiania idei i doświadczeń edukacji ustawicznej w wybranych krajach ze względu na ukazanie się nowego wydawnictwa zajmującego się wyłącznie komparatystyką w zakresie edukacji dorosłych³. Zmodyfikowano także rozdział poświęcony edukacji na odległość, nazywając go „Media w edukacji ustawicznej”. Ten zamykający tom rozdział skupia specjalistów związanych z mediami, którzy w dużej mierze podejmują tematykę e-learningu, ale także nowoczesnych form aktywności komunikacyjnych w sieci globalnej.

Pomysł wznowienia tomu „Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia” wydaje się być wysoce uzasadniony. Książka ta stanowi ciągle bogate źródło wiedzy z zakresu edukacji ustawicznej, z którego przez wiele lat korzystają studenci, nauczyciele akademicy i badacze rzeczywistości edukacyjnej dorosłych. Nowa edycja zapewnia czytelnikom bardziej aktualne treści, niektóre zagadnienia uzupełniono, inne opisano bardziej szczegółowo. Zaletą tomu jest fakt, że można wybiórczo korzystać z poszczególnych rozdziałów, które stanowią jednostki o przemyślanej konstrukcji i treści. Wydaje się, że niewielką niedoskonałością edytorską jest pozostawienie przy niektórych tekstach bibliografii, gdy zdecydowana większość artykułów odwołuje się do literatury zamieszczonej na końcu książki.

Artur Fabiś

Anna Frąckowiak, Józef Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych za granicą*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010, ss. 601

Recenzowana praca jest tekstem obszernym o bogatym zakresie, jasnej strukturze i ważnej aktualnej tematyce. W grudniu 2009 roku odbyła się kolejna VI Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych w Belem w Brazylii, która podsumowała ostatni okres 12 lat rozwoju i wytyczyła nowe kierunki działań oświatowych pod jakże ważnym hasłem: żyć i uczyć się dla pomyślnej przyszłości – siła edukacji dorosłych. Jest to udane rozwinięcie hasła poprzedniej konferencji z Hamburga w 1997 roku – „Edukacja dorosłych kluczem do XXI wieku”.

³ A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, tom 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

Edukacja dorosłych staje się ważną dziedziną nie tylko kultury i edukacji, ale także życia społecznego i gospodarczego, dlatego każde jej podsumowanie czy międzynarodowy przegląd są ważną propozycją nie tylko naukową, ale także służą rozwojowi praktyki. W polskiej pedagogice mieliśmy jedno takie wydawnictwo z 1930 roku autorstwa Władysława Wolerta pt. „Demokracja i kultura – praca oświatowa za granicą”, a następnie tylko małe monografie monotematyczne przygotowane przez L. Turossa, E. A. Wesołowską, E. Przybylską, O. Czerniawską, T. Wujka czy zbiorowe publikacje na temat kształcenia ustawicznego oraz pedagogiki porównawczej. Brak jednak dotychczas publikacji tak szeroko, dogłębnie i nowocześnie przedstawiającej rozwój edukacji dorosłych we współczesnym świecie.

Recenzowana praca składa się z dwóch części: ogólnej i europejskiej oraz pozaeuropejskiej. Łącznie przygotowano poprzedzone ogólnym wprowadzeniem opracowania z 28 państw, które zostały napisane przez 18 autorów (profesorów, doktorów i doktorantów) związanych z andragogicznymi ośrodkami naukowymi Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Gdańskiego, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, a także uczelni zagranicznych ze Stanów Zjednoczonych i Czech.

Na uwagę zasługuje zespół redaktorów naukowych całości: doc. dr Anny Frąckowiak i prof. Józefa Półturzyckiego. Są to znani i cenieni autorzy i redaktorzy prac zbiorowych oraz naukowych czasopism (*Rocznik Andragogiczny*, *Edukacja Otwarta*, *Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne*), a także redaktorzy cenionych prac biograficznych o profesor Elżbiecie Zawackiej, kształceniu ustawicznym czy monograficznych opracowań na temat edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych oraz Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Japonii i Chinach. Przytoczone tytuły prac i zakresy tematyczne uzasadniają sąd, że oboje redaktorzy to nie tylko kompetentni specjaliści znający współczesne systemy edukacji dorosłych, ale także doświadczeni redaktorzy całościowych ujęć w dziedzinie tematyki edukacyjnej i współczesnej myśli pedagogicznej. Redagują z powodzeniem *Rocznik Andragogiczny*, który ukazuje się już 15 lat, są autorami cenionych tekstów wygłaszanych na konferencjach i drukowanych w pracach zbiorowych, a także w poszczególnych tomach *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*.

Naukowa redakcja własnych tekstów oraz opracowań innych autorów zapewnia całości poprawność merytoryczną i właściwe zespolenie wielu tematów charakteryzujących poszczególne systemy edukacji dorosłych.

Uważam, że słusznie postąpiono w Wydawnictwie, by odrębnie przygotować i zredagować dwie części całej pracy, co pozwoli na lepsze opracowanie autorskie i redakcyjne oraz dokonanie podsumowań, a także ujęć scalających ogólną tematykę.

Kolejne uwagi poświęcam tematyce i treściom pierwszej części – określanej jako europejska. Składa się ona z siedmiu rozdziałów, wprowadzenia, bibliografii i podsumowania. Wprowadzenie i podsumowanie mają wyraźnie

charakter otwierający i podsumowujący, a bibliografia rozszerza tematykę analizowanych zagadnień. Są to ogólne ramy tematyczne, w których mieści się całość poszczególnych zagadnień, tworzących nie tylko bogactwo zapisu informacji, ale problemową całość systematycznie rozszerzaną i wzbogacaną o zagadnienia edukacji dorosłych z kolejnych krajów i systemów oświatowych.

Pierwszy rozdział trafnie wprowadza do całości, wykorzystano w nich materiały UNESCO i kolejnych konferencji do ostatniej z 2009 roku w Belem. Tworzy to świeży obraz całości w rozwoju czasowym oraz w powiązaniu i wzbogacaniu geograficznym dla całego kontynentu Europy.

Autorzy rozdziału a jednocześnie redaktorzy naukowci tomu przedstawiają nie tylko ogólną charakterystykę edukacji dorosłych w XX wieku w ujęciu rozwojowym, ale akcentują jej przemiany oraz nowe cele i zadania postulowane w rekomendacjach międzynarodowych konferencji, analizach ekspertów i opracowaniach autorskich. Ważnym źródłem są w tej charakterystyce obrady i postanowienia międzynarodowych konferencji od 1929 do 2009 roku, raporty UNESCO i Komisji Europejskiej, zakończone wnikliwą analizą problemów przedstawianych na VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Belem (1–4.12.2009).

Po tym ogólnym wprowadzającym rozdziale autorzy przedstawiają właściwą dla jego tematyki bibliografię, która nie tylko ilustruje bogactwo problemów, ale rozszerza zakres zagadnień właściwych dla współczesnej edukacji dorosłych.

W kolejnych rozdziałach autorzy opracowania charakteryzują systemy edukacji dorosłych w poszczególnych krajach. Rozpoczynają tę charakterystykę od Wielkiej Brytanii i Irlandii, gdzie najwcześniej rozwinęła się oświata dorosłych, a takie instytucje jak Kolegium Greshama, Instytuty Mechaników, WEA, NIACE, Open University, stanowią nie tylko wymierne osiągnięcia brytyjskiej myśli edukacyjnej, ale stały się źródłem i wzorem dla krajów kontynentalnej Europy oraz dawnych kolonii: Stanów Zjednoczonych, Kanady, Indii, Australii.

Edukacja dorosłych Zjednoczonego Królestwa stanowi początek wyraźnego tworzenia i rozwoju systemu edukacji dorosłych. Pierwszym może niezbyt rozwiniętym przykładem jest Irlandia, ale już kraje skandynawskie, zwłaszcza Norwegia i Szwecja wyraźnie wskazują na wpływ brytyjskich wzorów (university extension, WEA, open learning, stowarzyszenia i czasopisma). Skandynawia jest ciekawym i wartościowym przykładem rozwoju edukacji dorosłych w Europie. Ma własny wkład w ten rozwój, ale także korzysta z wzorów brytyjskich. Oświatowa unia państw nordyckich: Szwecja, Norwegia, Dania, Finlandia i Islandia oraz rejony autonomiczne Alandów i Grenlandii stanowią swoisty przykład północnego systemu europejskiej edukacji powszechnej i edukacji dorosłych. Dobrze, że czworo autorów przedstawiło tę całość w autonomicznych opracowaniach, które wypełniają trzeci rozdział tomu. Obszerne terytorium, małe zaludnienie, dawne tradycje, wspólne okresy historycznej państwowości

tworzą wartościową i interesującą właściwość nordyckiej zwanej także skandynawską edukacji dorosłych. Uniwersytety ludowe, zespoły samokształceniowe, kształcenie korespondencyjne i otwarte oraz bogaty ruch stowarzyszeń i organizacji oświatowych to ważna dla ogólnego rozwoju edukacji dorosłych tradycja, która nie tylko się rozwija w Skandynawii, ale promieniuje na inne kraje, a nawet na Stany Zjednoczone i państwa afrykańskie. Autorzy ujęli w zwartej i przejrzystej całości bogatą problematykę skandynawskiej edukacji dorosłych.

Kolejny rozdział przedstawia systemy edukacji dorosłych w państwach kultury i języka niemieckiego. Niemcy i Austria to przykład kontynentalnej myśli i praktyki oświatowej. Bogate tradycje i różnorodność edukacji została dobrze ujęta w opracowaniu dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec, a tekst K. Kalinowskiej udanie rozszerza ten przegląd o zagadnienie uniwersytetów powszechnych, stanowiąc swoistą kontynuację duńskich wzorów. Dawne tradycje austriackiej edukacji przedstawia w kolejnym opracowaniu dr Artur Fabiś. Cały czwarty rozdział wyróżnia się nie tylko odmiennością od wzorów brytyjskich i skandynawskich, ale przedstawia oryginalne rozwiązania niemieckiej i austriackiej praktyki edukacyjnej w środowisku ludzi dorosłych. Duża potencja gospodarcza i liczebność mieszkańców w Niemczech czyni z tego kraju jedno z ważniejszych państw europejskich. Wnikliwa charakterystyka edukacji dorosłych w tym kraju jest ważnym wykładem tej aktywności w Europie oraz w kompleksowym rozwoju współczesnej edukacji dorosłych. Rozwój uniwersytetów powszechnych, kształcenia i doskonalenia zawodowego, tworzenie myśli andragogicznej, ważna rola w międzynarodowych relacjach współpracy oświatowej (Hamburg 1997, Instytut UNESCO) czynią z niemieckiej edukacji dorosłych ważne ogniwo współczesnej myśli i praktyki andragogicznej.

Dr Artur Fabiś – germanista i pedagog, organizator konferencji andragogicznych i prezes Towarzystwa Gerontologicznego jest wybitnym znawcą edukacji dorosłych w Austrii i Szwajcarii. Przedstawienie systemu szwajcarskiej edukacji dorosłych to kolejne ważne osiągnięcie autorskie i redakcyjne tomu. Szwajcaria charakteryzuje się bogatą różnorodnością kulturową, narodowościową i językową, co czyni z tego kraju interesującą mozaikę edukacyjną, w której tworzony system edukacji dorosłych wypracował autonomiczną uczelnię wyższą – Akademię Edukacji Dorosłych w Lucernie dla specjalistów tej działalności oświatowej.

Połączenie osiągnięć Szwajcarii z tradycjami i rozwojem edukacji dorosłych we Francji to trafna decyzja ukazująca obok brytyjskiego, skandynawskiego i niemieckiego kompleksu także francuskie tradycje rozwijane we Francji i Szwajcarii.

Kolejny rozdział przedstawia kompleks systemów edukacji dorosłych w krajach słowiańskich – głównie w Rosji, dużym i ważnym kraju europejskim o największej liczebności mieszkańców. Dawne tradycje i współczesne tendencje rozwojowe tworzą interesujący obraz dążeń edukacyjnych w Rosji, która także nadal wpływa na swych sąsiadów, dawniej tworzących pod jej hegemonią

w Związku Radzieckim. Mało mamy wiedzy o Rosji, jej kulturze, edukacji. To dobrze, że ukazano bogaty rozwój praktyki oświatowej i myśli andragogicznej w tym kraju.

Systemy edukacji dorosłych w Czechach i Słowacji uzupełniają słowiański kompleks edukacyjny w Europie. Pozyskano dla ich przedstawienia specjalistę z Czech dra Jerzego Pavlu, co jest nie tylko trafne, ale wzbogaca i urozmaica zespół autorski. Dr J. Pavlu pisał swą pracę o polskiej andragogice i edukacji dorosłych, co jest żywym wyrazem wzajemnych związków naukowych i wspólnych starań o rozwój tej dziedziny wiedzy oraz praktyki oświatowej.

Uzupełnieniem tego szerokiego zakresu europejskich systemów edukacji dorosłych są opracowania na temat oświaty dorosłych w Litwie oraz na Malcie. Nie tylko uzupełniają panoramę przeglądu, ale także uatrakcyjniają tematykę opisu edukacji dorosłych w Europie.

Łącznie przedstawiono 16 systemów w bogatym przeglądzie, obejmującym łącznie 416 milionów mieszkańców Europy, co stanowi prawie 60% ogółu jej mieszkańców. Brak w tym ujęciu przede wszystkim systemu edukacji dorosłych z Polski, Włoch, Hiszpanii, a także z państw dawnej Jugosławii.

Redaktorzy tomu zapowiadają możliwość aneksu oraz odrębne przedstawienie problematyki edukacji dorosłych w Polsce.

Uważam, że jest to słuszne i zapewni nie tylko całościowe ujęcie tematyki edukacji dorosłych za granicą, ale także ukaże polskie tradycje, osiągnięcia i potrzeby dalszego rozwoju na tle rozwoju praktyki edukacyjnej w innych krajach, zgodnie z tendencjami światowego rozwoju oświaty dorosłych.

Całość opracowania oceniam bardzo pozytywnie. Jest to widoczne osiągnięcie autorskie i redakcyjne. Wobec prowadzenia przedmiotu na kierunkach pedagogicznych „Edukacja dorosłych w wybranych krajach” będzie stanowić wartościowe kompendium wiedzy dla studentów, a nawet oryginalny podręcznik akademicki.

Ważną wartością opracowania jest jego aktualność i doprowadzenie edukacji dorosłych w analizach i podsumowaniach do końca roku 2009 na podstawie bogatej literatury, materiałów z badań, a także bezpośredniego poznania rzeczywistości edukacyjnej w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Rosji, Niemczech, Francji, Danii, Szwajcarii, Austrii oraz Czech, Słowacji i Litwy. Autorzy tych prac nie tylko poznali rzeczywistość oświatową w analizowanych przez siebie krajach na podstawie bogatej literatury, ale także z autopsji, niekiedy wielokrotnej, a nawet trwającej dłużej.

Z zainteresowaniem oczekuję na drugą część opracowania, w której przedstawione będą systemy pozaeuropejskie.

Witold Wojdyło

Romuald Grzybowski, *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2010, ss. 519

Pod koniec ubiegłego roku ukazało się drugie – zmienione, poszerzone i uzupełnione – wydanie książki Romualda Grzybowskiego pt. *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*. Autor jest profesorem Uniwersytetu Gdańskiego, kierownikiem Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, pełni również funkcję Dyrektora Instytutu Pedagogiki UG. Zainteresowania badawcze R. Grzybowskiego od wielu lat koncentrują się wokół problematyki kształcenia nauczycieli w okresie PRL, zatem mieszczą się także w obszarze zagadnień kształcenia dorosłych. Recenzowana publikacja ukazuje nam złożone uwarunkowania powstawania i działalności wyższych szkół pedagogicznych oraz ewolucję założonych i rzeczywistych funkcji tych instytucji w okresie pierwszego powojennego dziesięciolecia. Choć na przestrzeni lat powstało wiele publikacji na temat WSP (autor bardzo skrupulatnie wymienia je we *Wstępie*), stwierdzić należy, że nie pojawiło się dotąd opracowanie tak wnikliwie opisujące wszelkie aspekty ich funkcjonowania.

Składająca się z siedmiu rozdziałów książka ma strukturę problemową, co w moim przekonaniu pozwoliło autorowi na szczegółowe przeanalizowanie badanej rzeczywistości. Uporządkowanie materiału według kryterium problemowego zdecydowało też, jak się wydaje, o przejrzystości, z jaką ukazane zostały dokonujące się w wyższych szkołach pedagogicznych przekształcenia ilościowe i jakościowe. Określone przez autora ramy czasowe mają głębokie uzasadnienie – wybrał on sobie bowiem niezwykle okres w dziejach Polski i w dziejach polskiej oświaty. Pierwsza powojenna dekada była wszak czasem narzucania społeczeństwu polskiemu nowego paradygmatu ideowego, okresem, w którym konflikt na linii władza–społeczeństwo zarysował się szczególnie ostro. Komuniści starając się przejąć władzę nad wszelkimi dziedzinami życia społecznego, szczególne nadzieje wiązali z edukacją. Można stwierdzić z całą odpowiedzialnością, że kontrolowanie procesów edukacyjnych było warunkiem *sine qua non* internalizacji nowych założeń ustrojowych. Chociaż stwierdzenie, że kształcenie kadr pedagogicznych wynikało wyłącznie z przesłanek politycznych, byłoby nadużyciem, nie można ich pomijać, jeśli chcemy ukazać ten proces w sposób pełny i rzeczywisty. Taki właśnie pełny i rzeczywisty obraz wyższych szkół pedagogicznych wyłania się z pracy R. Grzybowskiego.

W rozdziale pierwszym scharakteryzowano okoliczności powstania oraz rozwój wyższych szkół pedagogicznych w latach 1945–1949. Wyodrębnienie tego okresu wydaje się zasadne, jako że był to czas względnej swobody w zakresie działalności instytucji edukacyjnych. Wynikało to w dużej mierze z niedoboru kadr nauczycielskich, co uniemożliwiało, a z pewnością utrudniało eliminację nauczycieli o niewłaściwych z punktu widzenia PPR poglądach. W okresie tym, jak wykazał w swojej pracy prof. Grzybowski, dotyczyły

się burzliwe dyskusje nad kształtem szkolnictwa zawodowego dla nauczycieli. W dyskusjach przywoływano postulaty międzywojennych pedagogów, konfrontując je z nowymi propozycjami. Jak zauważa autor recenzowanej publikacji, mimo że odżyły niespełnione postulaty międzywojennych działaczy oświatowych, pojawiły się problemy w znacznym stopniu utrudniające ich realizację. R. Grzybowski zalicza do nich przede wszystkim służbę wojskową nauczycieli (ponieważ nauczyciele byli ludźmi wykształconymi, wojsko niechętnie się ich pozbywało), podejmowanie przez nauczycieli pracy w dobrze płatnych gałęziach gospodarki, wreszcie nieufność środowisk nauczycielskich do władz komunistycznych i związana z tym niechęć do podejmowania pracy w strukturach związanych z „obozem zdrady narodowej”. Na s. 37 możemy przeczytać, że komuniści mówili wręcz o „chorobliwej opozycyjności” nauczycieli wobec nowego ustroju. Tymczasem dokonująca się reforma systemu oświatowego wymagała odpowiednio przygotowanej kadry.

Autor w interesujący sposób zapoznaje nas z wysiłkami władz mającymi na celu utworzenia instytucji kształcących nauczycieli i politykę resortu zmierzającą do pozyskania kadr oświatowych. Dyskusje na temat modelu kształcenia nauczycieli, w pierwszym okresie powojennym były nadzwyczaj interesujące, brały w nich bowiem udział nie tylko partie i stronnictwa polityczne, ale również przedstawiciele środowisk nauki (m.in. prof. Władysław Heinrich – kierownik Studium Pedagogicznego UJ). Ukoronowaniem tych dyskusji było Zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 12.03.1946 r. w sprawie statutu Wyższych Szkół Pedagogicznych. W statucie zaznaczono, że będą one kształtowały słuchaczy w duchu „ideologii demokratycznej”, co w istocie było zaleceniem ideologicznego formowania przyszłych kadr nauczycielskich. W dalszej części autor w precyzyjny sposób charakteryzuje rozwój organizacyjny i terytorialny wyższych szkół pedagogicznych.

Najbardziej interesującą częścią pierwszego rozdziału wydają się rozważania na temat kształtowania się, czy jak to ujął autor – poszukiwania tożsamości wyższych szkół pedagogicznych w okresie 1948–1949. Jak wynika z prowadzonych rozważań, ich miejsce w strukturze uczelni wyższych nie było do końca jasne, szczególnie niejasna była relacja WSP do uniwersytetów. Część środowisk uważała, że powinny to być szkoły zawodowe, kształcące nauczycieli wyższych klas szkół powszechnych, nie powinny natomiast być ukierunkowane na kształcenie przyszłych badaczy. Druga grupa postrzegała WSP jako twór przejściowy, który docelowo miałby się przekształcić w akademie pedagogiczne z pełnią praw akademickich. Ostatecznie kształt WSP nie był jednak skutkiem naukowych dyskursów, a skutkiem reformy edukacji (wprowadzenia jedenastolatek) i decyzji władz partyjnych. Władze polityczne sformułowały własną wizję szkół dla nauczycieli, w których kształtowanie kadry o odpowiednim obliczu ideowym miało dominować nad kształceniem merytorycznym i aspiracjami studentów. W WSP dostrzeżono alternatywę wobec uniwersytetów, których kadrę profesorską postrzegano jako antysocjalistyczną. Jak

twierdził minister S. Skrzyszewski, „do tworzenia nowej nauki trzeba dopuścić nowych ludzi” (s. 83). Zdawano sobie sprawę, że dawna inteligencja ‘jest dla komunistów stracona’, stąd też pojawiły się postulaty kreowania nowej inteligencji. Paradoksalnie przyznanie WSP prawa do kształcenia nauczycieli szkół średnich pozwoliło jednak wybrnąć z trudnej sytuacji. Jak przekonuje prof. Grzybowski, w roku 1948 uczelnie te stanęły przed perspektywą dublowania zadań liceów pedagogicznych bądź likwidacji. Nadanie im nowych uprawnień stworzyło kolejną alternatywę i dalsze możliwości rozwoju.

W latach 1949–1956 dokonujące się w wyższych szkołach pedagogicznych przekształcenia formalno-organizacyjne przeanalizowano w rozdziale drugim. Scharakteryzowano w nim rozwój ilościowy WSP, kształtowanie się wewnętrznej struktury szkół, nabywanie nowych, charakterystycznych dla uniwersytetów, uprawnień, a także skutki dokonujących się przemian. Za najważniejsze wydarzenie tego okresu autor słusznie uznaje nadanie nowego statutu i drugą reformę WSP, wskutek której wyższe szkoły pedagogiczne przeszły na czteroletnie studia magisterskie. Nowy statut zaakcentował zadania naukowe tych uczelni, a także nakładał na nie obowiązek szerzenia „naukowego poglądu na świat” (s. 106). Jak wynika z prowadzonego wywodu, projekt upodobnienia struktury wyższych szkół pedagogicznych do uniwersytetów stanowił główny kierunek przekształceń. Pociągnęło to za sobą jednak konsekwencje negatywne, a mianowicie „nadprodukcję” nauczycieli szkół średnich, co w pewnym momencie zagroziło egzystencji samych WSP.

Jak wynika z dalszych rozważań, mimo ambitnych założeń uczynienia WSP zakładami naukowo-badawczymi, dominowały w nich funkcje dydaktyczne i wychowawcze. Wpłynęły na to czystki kadrowe wśród nauczycieli i specyficzny ich dobór po roku 1948. O ile do tego roku prowadzono dość rozsądną politykę kadrową, o tyle od roku 1949 zaczęto kierować się kryterium klasowym. Szczególną wagę przywiązywano do kadry kierowniczej uczelni, dążąc do tego, aby na ich czele stali ludzie zaufani, zdecydowani realizować partyjne dyrektywy (s. 161). Szczegółowa rekonstrukcja tych zjawisk jest niewątpliwą zaletą omawianej pracy.

Jako wybitnie interesującą należy uznać część, w której autor omawia wychowawcze oddziaływanie wyższych szkół na studentów. Tu również autor wyróżnia okres do i po roku 1948. Lata 1946–1948 to czas względnego pluralizmu, czy też niezbyt wyraźnie sformułowanych celów wychowania. Okres ten charakteryzuje się też stosunkową swobodą, jeśli chodzi o udział w organizacjach młodzieżowych. Po roku 1948 wzrasta napór ideologiczny na studentów i znika pluralizm organizacji studenckich. Warto zauważyć, że podobny mechanizm działał we wszystkich instytucjach wychowawczych, na wszystkich poziomach kształcenia. Walka o duszę nauczyciela i walka o duszę młodzieży zmierzała do tego samego celu – realizacji komunistycznej utopii.

Recenzowana publikacja może zainteresować nie tylko historyków oświaty, jest bowiem opracowaniem wielopłaszczyznowym. To nie tylko historia in-

stytucji, ale również jej dokonań, a także – a może przede wszystkim – historia ludzi, którzy ją tworzyli, przekształcali, byli autorami jej wzlotów i upadków. Jest ona również świadectwem, że mimo podejmowanych wysiłków wyższe szkoły pedagogiczne nie spełniły oczekiwań komunistów w zakresie ideologizacji stanu nauczycielskiego i przyczyniły się do wykształcenia wielu dobrze przygotowanych pedagogów.

Andrzej Kotakowski

Wiesław Łukaszewski, *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010, ss. 192

Dzieło Profesora Wiesława Łukaszewskiego jest pod wieloma względami inspirujące, ale i intrygujące. Pierwsze spostrzeżenie wiąże się z „siłą rażenia” tytułu i projektu graficznego okładki. Tytuł: *Udręka życia* budzi zastanowienie ze względu na swą wieloznaczność i, siłą rzeczy, intymny wymiar skojarzeń czytelnika do całego spektrum własnych doświadczeń przenikniętych cierpieniem i walką o przeżycie. Wszak udręka odniesiona do całego życia może wywoływać skojarzenie z niekończącym się i trudnym do zniesienia trwaniem człowieka w cierpieniu i bólu na progu beznadziei i poczucia bezsensu własnej egzystencji. Może też wiązać się z postawą świadomego trwania niejako na przekór losowi bez nadziei zmiany tego stanu w uświęcającym życie człowieka zawierzeniu, że pomimo odczuwanych trudów i przeciwności nie traci ono sensu, lecz paradoksalnie ujawnia przed nim głębsze, niezrozumiałe dotąd wymiary rozumienia i przeżywania własnego istnienia. Z pewnością tytuł ten „zatrzymuje” czytelnika na jego własnych, trudnych doświadczeniach życiowych, o których wspomnienie być może wciąż jeszcze wywołuje niepokój i pragnienie wyparcia, a być może wręcz odwrotnie, pogodzenie się z własnym losem zmałowane nutą wyczerpania. Niekiedy zaś pogłębia przeświadczenie o wartości zawierzenia i nadziei w sens tego wszystkiego, co dane jest przeżyć, choć nie sposób ogarnąć tego umysłem.

Subiektywnie oceniając, pomocna w rozbudzeniu refleksji czytelnika jest okładka książki. W stonowanym kolorze ciepłego, przenikniętego słonecznym światłem piasku eksponuje na pierwszym planie klepsydrę, a właściwie jej środkową część. Sposób jej przedstawienia nie pozostawia czytelnikowi wątpliwości, że proces napełniania się piaskiem dobiega końca. Jednak wciąż widać opadającą cienką stróżkę piasku. Niewątpliwie rozbudza to namysł nad nieuchronnością początku i końca każdej rzeczy tego świata. Projekt graficzny okładki nie wywołuje jednak dławiącego uczucia wywołanego myślą o nieuchronnym i, co gorsza, szybko dobiegającym kresie życia. Nie daje też możliwości do nieodpowiedzialnej swawoli intelektualnej, skłaniającej do myśli, iż kres nigdy nie nastąpi. Wszak pustą przestrzeń klepsydry wypełniają ... zmiana, ruch, proces utożsamiane z naturalnym biegiem rzeczy.

Zamieszczony na okładce śródtytuł: *Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią* porządkuje wywołane treścią tytułu skojarzenia i ukierunkowuje je na zaproponowane przez Autora obszary refleksji ogniskującej się wokół tego, co ludzie myślą o śmierci, jakie emocje wywołuje świadomość własnej śmiertelności, a także jak sobie z nimi radzą. Punktem wyjścia do badań i pogłębionej refleksji teoretycznej jest bowiem dla Profesora Łukaszewskiego założenie dotyczące tego, że „Ludzie – chcąc nie chcąc – niekiedy myślą o śmierci. (...) Ludzie przejmują się śmiercią, nie jest im ona obojętna”. Oczywiście można przytoczyć wiele przykładów na to, że śmierć – o ile dotyczy innych ludzi – może ulec zdepersonalizowaniu i zbanalizowaniu. Wówczas może prowadzić do zatarcia najważniejszej w życiu człowieka wartości – poczucia sensu życia. Jednak majestat śmierci odradza się w świadomości człowieka zawsze wtedy, gdy dotyczy osób mu najbliższych, a zwłaszcza jego samego. Osobisty wymiar doświadczania śmierci jest rozłożonym w czasie procesem przeżywania traumy związanej z umieraniem innych osób nieodwracalną stratą, której nikt inny nie może wypełnić, a także zdarzeń zagrażających bezpośrednio życiu podmiotu. Świadomość realnego ryzyka utraty życia w sposób szczególnie silny wpływa na kształtowanie i przewartościowywanie indywidualnego doświadczenia i postawy życiowej. Wiele mówiące są rozważania Autora zawarte we wstępie: „Kontakt ze śmiercią prawie zawsze budzi Ja. Nawet Ja najbardziej otorbione, najbardziej harde i nieczułe. Śmierć nieodmiennie ma ton osobisty. (...) Być może ten osobisty ton pojawia się zawsze wtedy, gdy stykamy się z czymś nieuchronnym, nieodwracalnym, niezależnym od naszych pragnień i naszych działań. A śmierć w największym stopniu spełnia to wszystko”.

Książka w poszczególnych jej częściach ukazuje złożony i wielowątkowy charakter reakcji człowieka na lęki egzystencjalne wywoływane narastającą świadomością nieuchronności i zarazem realności śmierci. Pomimo ciężaru gatunkowego podejmowanej problematyki należy podkreślić, że sposób prezentacji poszczególnych wyników badań oraz komentarze do nich i ich interpretacje zostały opracowane w przejrzysty, oryginalny i zrozumiały sposób. Czteroczęściowa konstrukcja pracy wpisuje się oczywiście w tę konwencję stopniowo rozwijając narrację naukową począwszy od analizy lęków egzystencjalnych, przez szczegółowe odniesienie się do założeń i struktury teorii opanowania trwogi, po rozważania wokół proponowanych do niej poprawek uwzględniających kolejne kategorie zachowań redukujących reakcje lękowe ludzi w warunkach wyrazistości śmierci. Ostatnia, czwarta część książki poświęcona jest analizie słabych stron teorii opanowania trwogi i merytorycznej wartości alternatywnych wobec niej propozycji teoretycznych: teorii koalicji i teorii utrzymywania sensu.

Na kanwie głównych kategorii lęku przed śmiercią utożsamianego z własną śmiercią i własnym umieraniem, a także lęku przed śmiercią innego człowieka i jego umieraniem Autor podejmuje analizę czynników składających się na podłoże lęków egzystencjalnych w ujęciu psychospołecznym i kulturowym. Zwraca uwagę na kilka grup technik reakcji obronnych, które w świetle badań

empirycznych mają wpływ na intensywność myśli o śmierci oraz ich uporczywość, a w konsekwencji na jakość radzenia sobie z uświadamianą realnością śmierci – źródła udręki życia. Techniki te, choć nie usuwają przyczyny stanów lękowych (śmierci), mogą prowadzić do obniżania niepokoju wywołanego myśleniem o śmierci. Chodzi zatem o takie sposoby „niemyślenia” o śmierci, które będą pomocne w skutecznym odsuwaniu i wypieraniu myśli o własnej śmiertelności oraz zaprzeczaniu możliwości jej nadejścia w bliskim horyzoncie czasowym. Autor zalicza do nich separowanie się od zjawiska śmierci i od sytuacji nasuwających myśli na ten temat, sposoby „oswajania” śmierci poprzez działanie praktyczne oraz „magiczno-symboliczne” reinterpretowanie zdarzeń powiązanych ze śmiercią. Interesujące są również rozważania pomieszczone w tej części książki, które dotyczą zjawiska cykliczności popełnionych samobójstw ujmowanego w kontekście kulturowym. Dane statystyczne wydają się świadczyć o tym, że zjawisko to ma charakter cyklicznego falowania. Uwarunkowane jest ono specyfiką symbolicznych przedstawień funkcjonujących w świadomości poszczególnych społeczeństw sprzyjających podejmowaniu refleksji o charakterze retrospektywno-podsumowującym i rocznicowym. Typowymi czynnikami determinującymi intensyfikację zjawiska są tradycyjne święta, uroczystości i jubileusze, czy też tragiczne wydarzenia związane np. ze śmiercią znanej z mediów postaci (współczesnego celebryty).

W drugiej części książki Autor poddał analizie teorię opanowania trwogi, która wywarła największy wpływ na psychologiczne podejście w wyjaśnianiu i interpretowaniu lęków egzystencjalnych wywołanych świadomością własnej śmiertelności. Punktem wyjścia w konstruowaniu tej teorii jest przyjęcie *a priori* kilku podstawowych założeń, czy też – przywołując terminologię Autora – dogmatów. Zasadnicze założenie dotyczy zaaprobowania jako słusznej koncepcji instynktu samozachowawczego, zgodnie z którą „lęk przed śmiercią jest podstawowym mechanizmem napędzającym ludzkie zachowania”. Mechanizm ten bazuje na uporządkowanych hierarchicznie trzech rodzajach motywów: bezpośrednich, obronnych i ekspansji Ja. Sposób ich uporządkowania wyznacza kierunek od motywów konkretnych do abstrakcyjnych związanych z potrzebą rozumienia mechanizmów rozwoju człowieka i funkcjonowania świata oraz dostrzegania sensu ludzkiego życia. W dotychczasowych dociekaniach badawczych wyekspozowano mechanizmy obronne, jako te, którym przypisuje się największe znaczenie z punktu widzenia teorii opanowania trwogi. Mechanizmom tym Autor poświęcił też najwięcej uwagi poddając szczegółowej analizie dwie grupy czynników warunkujących jakość osobistej odpowiedzi człowieka na ogarniające go lęki przed własną śmiercią.

Pierwsza z nich utożsamiana jest z rolą światopoglądu kulturowego w redukowaniu niepewności i niepokoju wywoływanych myślami o ludzkiej śmiertelności. Odwoływanie się we wspomnianej teorii do światopoglądu kulturowego eksponuje jego społeczny charakter. Przekonania i poglądy są formą zbiorowej kreacji nierozłącznie zespoloną ze świadomością społeczną. Stanowią tym sa-

mym integralny składnik społecznego systemu znaczeń. Jednocześnie spełniają funkcję integrującą grupę społeczną w ramach respektowanych wspólnych znaczeń, symboli i wartości. Redukuje zatem ujawniające się na tym tle niepewność i niepokój, kanalizując je w społecznie pożądanym formach. Psychologiczna moc społecznych systemów znaczeń obserwowana jest w dwóch tendencjach, które ujawniają się w chwilach nasilenia lęków pogłębiających uczucie egzystencjalnej udręki. Wiążą się one, po pierwsze, ze wzrostem gotowości do utrzymania dotychczasowego *status quo* w postaci popierania poglądów, przekonań i osób, które są społecznie akceptowane, a także ze zmniejszaniem się gotowości do asymilowania nowych poglądów – potencjalnie sprzecznych z już respektowanymi; po drugie z większą skłonnością do identyfikacji z osobami o podobnym światopoglądzie, a także z pogłębiającym się poczuciem odmienności w stosunku do osób spoza tak definiowanej wspólnoty znaczeń. Z kolei na drugą grupę wspomnianych czynników składają się mechanizmy wzajemnie warunkujących się kategorii: lęku przed śmiercią i samooceny. Prezentowane w książce wyniki badań prowadzą do wniosku, że samoocena może stać się ważnym orężem człowieka w walce z lękami egzystencjalnymi. Analiza możliwych korelacji zachodzących między poziomem samooceny i lęków egzystencjalnych prowadzi do wniosku, iż w przypadku osób o wysokiej samoocenie zauważa się mniej negatywnych skutków wywołanych niepokojem i niepewnością w sytuacji wyrazistości śmierci oraz obniżoną wrażliwość na sygnały o własnej śmiertelności. Jednocześnie nasilający się lęk przed śmiercią uruchamia mechanizm obronny podnoszenia samooceny, ułatwiając osobom o obniżonej samoocenie zaakceptowanie własnej śmiertelności i zmniejszając zarazem negatywne skutki psychologiczne wywołane tymi lękami. Należy jednak zauważyć, że Autor zachował dość duży krytycyzm w stosunku do dostępnych w literaturze wyjaśnień prawidłowości i korelacji, które jego zdaniem nie znajdują pełnego pokrycia w zawartości uzyskanego jak dotąd materiału empirycznego.

Interesujące i bodaj rzadko spotykane w literaturze naukowej są treści ujęte w trzeciej części pracy poświęconej analizie słabości teorii opanowania trwogi. Przyjęta formuła analizy ma charakter konstruktywny. Polega na zaprezentowaniu rozważanych w debacie naukowej zagadnień, które Autor prezentuje w swoim dziele jako dwie poprawki do wspomnianej teorii. Chodzi o aktywność człowieka realizowaną w sferze osobowych relacji interpersonalnych, cechujących się pewnym stopniem zażyłości oraz w sferze podmiotowego oddziaływania ksobnego mającego na celu autoregulację własnego nastroju. W obu aspektach podejmowana aktywność wpływa na redukcję poziomu lęków przed śmiercią. Nie jest jednak zgodna z deterministycznym rozumieniem głównego założenia teorii opanowania trwogi. Poprawki te wyprowadzają poza zakres technik obronnych sposoby radzenia sobie z silnymi i zwykle bardzo przykrymi stanami emocjonalnymi wywołanymi wyrazistością śmierci. Istotne jest bowiem to, że można całkiem dobrze radzić sobie w takich sytuacjach nie odwołując się li tylko do utrzymywania samooceny na danym poziomie lub

jej podwyższania, bądź też do pogłębiania identyfikacji z dominującym w danej społeczności systemem znaczeń. Przywołują one pewne zachowania ludzi, które są intuicyjnie przejawiane w trudnych sytuacjach życiowych. Polegają one na skłonności do zacieśniania więzi z bliskimi sobie osobami w celu odczucia ich emocjonalnej bliskości, upewnienia się o ich życzliwości i gotowości wsparcia. Związek tej poprawki z teorią opanowania trwogi polega w dużej mierze na tym, że bliskie relacje interpersonalne niejako wtórnie mogą prowadzić do podwyższenia samooceny, a także utrwalania pewnych opinii i przekonań wpisujących się w respektowany w danej grupie światopogląd kulturowy. Druga poprawka odnosi się z kolei do grupy zróżnicowanych form aktywności samoregulacyjnych mających na celu świadome kształtowanie pozytywnego obrazu samego siebie i poprawę własnego samopoczucia. Należą do nich: dbałość o własne ciało (np. o zdrowy styl życia, właściwą dietę, atrakcyjność seksualną), poprawa własnego wyglądu, polaryzacja stosunku do ryzyka, stymulacja zachowań konsumpcyjnych związana ze wzrostem oczekiwań posiadania dóbr materialnych w warunkach wyrazistości śmierci. Podobnie jak w przypadku bliskich relacji interpersonalnych druga poprawka również ujawnia związek z teorią opanowania trwogi w takim znaczeniu, że działania samoregulacyjne, o ile są skuteczne, prowadzą w końcowym rezultacie do podnoszenia samooceny. A to, jak wynika z badań, ma istotne znaczenie w redukowaniu lęków egzystencjalnych.

W ostatniej części pracy na kanwie analizy słabości teorii opanowania trwogi zostały zaprezentowane dwie alternatywne teorie. Autor skonfrontował teorię koalicji oraz teorię utrzymywania sensu z podstawowymi dogmatami przedmiotowej teorii. Ekspozuje zasadniczo dwie kwestie. Po pierwsze zwrócił uwagę na to, że tendencja do tworzenia koalicji i aliansów ma szerszy wymiar, niż ujmuje się to w teorii opanowania trwogi. Chodzi o to, że koalicje i alianse tworzone są nie tylko po to, by realizować motywy obronne, ale także po to, by realizować motywy ekspansji. Gotowość do obrony światopoglądu kulturowego ujawnia się więc zarówno w warunkach wyrazistości śmierci, jak i w wielu sytuacjach interpretowanych jako zagrożenia dla podmiotowego Ja. Po drugie podkreślił, że „doświadczenie wyrazistości śmierci narusza porządek i równowagę w systemie znaczeń”, co stanowi źródło do ujawnienia się mechanizmu tzw. płynnego kompensowania realnej śmiertelności człowieka poczuciem symbolicznej nieśmiertelności. Zgodnie z takim ujęciem teoretycznym wspomniany mechanizm występuje w obszarach: podnoszenia samooceny, poszukiwania porządku i pewności oraz poszukiwania różnorodnych i zarazem ekwiwalentnych technik utrzymywania bliskich związków z innymi ludźmi.

Niewątpliwie należy wspomnieć o jeszcze jednym elemencie książki Profesora Łukaszelewskiego, który w niezauważalny dla czytelnika sposób odcisnął w pozytywnym rozumieniu piętno na jej kształcie i zawartości merytorycznej. Myślę o poprzedzających wstęp podziękowaniach. Nie są to skrótkowe, jednocy też dwuzdaniowe wyrazy wdzięczności Autora kierowane do konkretnej osoby. Tego typu adnotacja zapewne nie zdziwiłaby wielu czytelników. Niejed-

nokrotnie spotyka się w pracach naukowych krótkie podziękowania. Stanowią one wówczas próbę trudnego do połączenia osobistego odniesienia się autora danej publikacji do ważnej dla niego osoby (osób) z zachowaniem typowej dla prac naukowych formuły bezosobowego i ascetycznego wyrażania emocji oraz opinii. Z konieczności są one zwięzłe i oszczędne w słowa, sprawiające wrażenie, że właściwie chodzi o wszystko to, czego w nich nie wypowiedziano, a czego na kartach dzieła o charakterze naukowym wypowiedzieć nie wypada.

W tym jednak opracowaniu naukowym jest inaczej. Wyjątkowość podziękowań zamieszczonych w książce ujawnia się przede wszystkim w tym, do kogo są adresowane i w jakiej formie opracowane. Warto odnotowania jest to, że mieszczą się one na dwóch stronach tekstu i dotyczą – jeśli dobrze wyliczyłem – 36 osób, które jak się okazuje miały różny wkład do powstania książki na poziomie zamysłu twórczego, projektu badawczego, realizacji badań empirycznych, krytycznego osądu merytorycznego, składu i edycji tekstu, czy też pozyskania środków finansowych na druk publikacji. Przyjęta formuła podziękowań ukazuje organizacyjno-realizacyjną i w jakiejś mierze koncepcyjną stronę publikacji jako rezultat przemyślanych i dobrze zorganizowanych działań wieloosobowego zespołu badawczego, które zgodnie z zamysłem Profesora Łukaszewskiego stały się podłożem empirycznym do wieloaspektowej analizy teorii opanowania twórci. Tak opracowane podziękowania unaoczniają czytelnikowi złożoność zespołowego procesu badawczego na wszystkich jego etapach obejmujących zarówno sferę merytoryczno-realizacyjną, jak również techniczno-organizacyjną. Taka formuła publicznie wyrażonych podziękowań tym wszystkim, którzy przyczynili się swoją pracą do powstania książki, ma również inny, znacznie szerszy wymiar. Promuje bowiem indywidualny wkład wielu osób w realizację projektów badawczych opartych o najlepsze wzorce pracy zespołowej.

Arkadiusz Wąsiński

Mieczysław Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, ss. 239⁴

Wielu czytelników z przyjemnością sięga do metaforycznych tytułów, by poprzez lekturę odkrywać pierwotny zamysł Autora. Inni wolą jednoznaczne tytuły, w których można nieomal zawrzeć sens i cel całej książki. Zapewne w jednej i drugiej grupie nie brakuje rozczarowanych tym, jak bardzo tytuł zawiódł ich oczekiwania. Ale dla równowagi, nieraz mamy szczęście i przyjemność sięgnięcia po „tytuł”, który nas nie zawiedzie. Do tej grupy należy praca Mieczysława Malewskiego, która jest przedmiotem mojego dalszego wywodu.

⁴ Recenzja ukazała się pierwotnie w: Edukacja Dorosłych 2/2010 „Pionierki i pionierzy andragogiki” pod red. A. Stopińskiej-Pajak.

W pracy *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice* Autor realizuje cel, ujawniony już w tytule. Autor pisze: „celem jest opis metodologicznego przełomu, jaki zachodzi obecnie w teorii edukacji dorosłych i wyjaśnienie jego społecznych, ekonomicznych i politycznych warunkowań”. I choć sam zauważa, że: „na pierwszy rzut oka nie jest to zadanie szczególnie frapujące”, to jednak zarówno przygotowanie takiej publikacji przez Autora, jak i jej czytanie jest uzasadnione faktem, że „wszyscy stoimy wobec pytania: jak uprawiać naukę w warunkach konieczności myślenia krótkoterminowego”.

Mieczysław Malewski rozpoczyna pracę rozdziałem zatytułowanym *Edukacja dorosłych – dynamika pola badań*, we Wstępie pracy sygnalizując, że rozdział ten służy „zarysowaniu problematyki związanej z polem badawczym andragogiki i zmian, jakie w nim zachodzą”. Autor podkreśla dynamikę pola badawczego andragogiki, które współcześnie obejmuje nowe zagadnienia, takie jak uczenie się biograficzne, zmiany indywidualne, doświadczenia życiowe. Zwraca tym uwagę na kontekstualność praktyki i teorii andragogicznej, pisząc: „ich dynamiczny charakter (praktyk edukacji dorosłych – U.T.) sprawia, że są one niejednoznaczne nawet dla teoretyków i badaczy edukacji”. Niejednoznaczność ta prowadzi do odmiennych koncepcji badawczych, ale także różnych modeli praktyki andragogicznej. Nawiązując do tego Malewski przywołuje treść znaną już Czytelnikom z artykułu Profesora *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. Opisował wówczas trzy modele związane z określonymi strategiami dydaktycznymi w edukacji dorosłych: model technologiczny, humanistyczny i krytyczny. Treści już znane, zostały jednak wzbogacone nowymi odniesieniami i komentarzami Autora.

Kolejny rozdział pracy: *W stronę uczenia się. Etiologia paradygmatycznych zmian*, sam Autor określa jako centralną część książki. Celem rozdziału jest ukazanie ewolucji terminologii badań nad edukacją oraz znaczenia tych przemian dla paradygmatów badań andragogicznych. Rozdział ten nawiązuje do treści opublikowanego w 2001 roku artykułu Malewskiego *Edukacja dorosłych w pojęciowych zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki* (2001). Wątkiem inicjującym rozdział jest opis dwóch „przełomów terminologicznych” związanych z ewolucją terminu „edukacja” na gruncie edukacji dorosłych. Ewolucja ta, począwszy od lat 60. i 70. XX wieku, prowadzi do coraz mniejszego zainteresowania „kształceniem dorosłych” w stronę coraz bardziej upodmiotowionego „uczenia się”. Istotne kwestie, które wiążą się z tymi przemianami to „przeniesienie punktu ciężkości z instytucji edukacyjnych na uczące się jednostki i społeczności lokalne” oraz „rezygnacja z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia”.

Dwa paradygmatyczne przesunięcia, o których pisze Autor, wpłynęły także na przemiany terminologiczne w andragogice. Malewski prezentuje ów efekt „zmieniającej się pojęciowości andragogiki” w końcowej części rozdziału II, zwracając uwagę, że współcześnie (w erze ponowoczesnej) an-

dragogika posługuje się takimi terminami jak: *racjonalność komunikacyjna, wiedza subiektywna, kompetencja refleksyjna, orientacja wolnościowa, biografia sfragmentaryzowana (indywidualna), edukacja dorosłych roztopiona w codzienności*.

Rozdział III: *Konstruowanie teorii uczenia się dorosłych* to prezentacja teorii uczenia się dorosłych, uwzględniających perspektywę historyczno-kulturową. Autor opisuje wpieryw źródła zmian, które doprowadziły do zastąpienia andragogiki nauczania andragogiką uczenia się, a następnie prezentuje wybrane, współczesne teorie uczenia się dorosłych. Opis teorii nie jest rozległy, raczej skrótowy, ale wystarczający, aby Czytelnik zapoznał się z kilkoma interesującymi perspektywami wyjaśniania uczenia się dorosłych. Malewski przedstawia *teorię uczenia się sytuacyjnego* L. Lave i E. Wengera, *teorię uczenia się egzystencjalnego* P. Jarvisa, gdzie szczególnie interesująca jest wykładnia znaczeń *jałowe i owocne trajektorie uczenia się, teorię uczenia się emocjonalnego, teorię uczenia się przez poszerzanie*. Rozdział podsumowuje refleksja Autora na temat społecznych i kulturowych uwarunkowań uczenia się dorosłych.

Rozdział IV – *Wyjaśnianie – rozumienie-interpretacja*, jest poświęcony aktualnym problemom z obszaru metodologii badań andragogicznych. Malewski przygląda się głównym problemom związanym z badaniami biograficznymi, które według niego obecnie odgrywają rolę wiodącą w procesie badania całościowego uczenia się. Poszukuje odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu prowadzone obecnie przez badaczy sposoby rozwiązywania problemów andragogicznych są spójne ze zmianami zachodzącymi w polu badawczym andragogiki? Analizując tę kwestię, wskazuje na podstawowe jego zdaniem błędy badaczy andragogów, opisując „cztery grzechy główne”. Są to zdaniem Malewskiego: postawa naiwnego psychologizmu, nacisk na faktualność biografii, statyczność perspektywy poznawczej, teoretyczność badań. Malewski nie „przestrzega” przy tym przed prowadzeniem badań, ale zwraca uwagę na pytania, jakie warto rozważyć podejmując badania biograficzne. Co jednak znamienne zarówno w tym rozdziale, jak i ostatnim rozdziale pracy – sugeruje, że popełnianie błędów metodologicznych jest głównie domeną „młodych” badaczy andragogiki, co jest znacznym uproszczeniem.

Podobnie w ostatnim rozdziale pracy – *O niewspółmierności andragogicznych światów* – Malewski poddaje oglądowi „postawy początkujących badaczy”, typując różne ich odmiany zgodnie z przyjętymi przez siebie skalami: autonomia – konformizm oraz potrzeba bezpieczeństwa *versus* potrzeba osiągnięć. Efektem uplasowania się bliżej określonych wartości tych skal są cztery opisane przez Malewskiego typy młodego badacza: *środowiskowy przywódca opinii, autonomiczny twórca, członek wspólnoty, zaangażowany wykonawca*. I znowu – nie odmawiając Autorowi celności dokonanych charakterystyk tych typów można zadać pytanie, czy rzeczywiście przynależą one tylko młodym badaczom, czy jest to kurtuazyjny zwrot Autora w kierunku bardziej doświadczonych badaczy?

Wątkiem, który stanowi szczególnie podsumowanie pracy, jest pytanie Mieczysława Malewskiego dotyczące współczesnych paradygmatów andragogiki. Nie zgadza się on, że pytanie to wymaga jednoznacznego, narzuconego przez badaczy wyboru jednego obowiązującego paradygmatu w andragogice. Opowiada się za wieloparadygmatycznością – uzasadnioną społeczno-kulturową adekwatnością. W końcowej części pracy: *Nowe pytania*, Autor sygnalizuje jeszcze dodatkowe problemy, które pojawiają się w obszarze edukacji dorosłych zarówno w związku z rozwojem technologicznym, ale także z różnymi formami popularyzacji idei „całozyciowego uczenia się”. Rozwój i status współczesnej andragogiki łączy się obecnie zdaniem Malewskiego z dwiema konsekwencjami: „Badacze procesów całozyciowego uczenia się będą musieli nauczyć się funkcjonować w środowisku przepelnionym sprzecznymi ideami naukowymi i odmiennymi punktami widzenia na najbardziej podstawowe kwestie dyscyplinowe. Druga cecha wiąże się z tempem zachodzących zmian. Istotą współczesnej nauki (...) jest szybka rotacja idei. Klasyczne kryterium prawdy, wedle którego oceniano kiedyś osiągnięcia naukowe, zastępowane jest etykietą nowości”. Z pewnością można zgodzić się z pierwszą opisaną przez Autora cechą współczesnych badań, a więc akceptacją wielorakości i różnorodności przyjmowanych perspektyw badawczych. To też w sposób oczywisty musi implikować wspomnianą rotację idei – a zarazem wykluczać „obiektywne kryterium prawdy”. Czy możliwe jest jeszcze zastosowanie „klasycznego kryterium prawdy” i co nią jest w świecie wieloparadygmatyczności, za którym przecież Autor się opowiada?

Publikacja Mieczysława Malewskiego realizuje cel, który Autor sygnalizuje we *Wstępie* – a zatem pozwala Czytelnikowi poznać źródła i mechanizmy przełomu (teoretycznego i metodologicznego) w andragogice. Wywód Autora zdaje się przy tym zmierzać w toku pracy do coraz bardziej osobistych i aktualnych refleksji. Trzy pierwsze rozdziały pracy będą dla Czytelnika pouczającym wykładem z zakresu teorii andragogiki, zaś dwa kolejne jawią się jako osobisty komentarz Autora do przemian w obszarze polskiej andragogiki.

Dla Czytelnika sięgającego do innych prac Malewskiego część wywodu Autora jest już znana z innych tekstów. Jednak Autor odświeża i aktualizuje wiedzę, którą dzieli się z Czytelnikiem – nie tylko poprzez włączenie w swój wywód najnowszej światowej literatury z zakresu andragogiki dorosłych. Ale także, co szczególnie cenne – poprzez analizę kwestii, które w andragogice (także w Polsce) wymagają obecnie dyskusji. Za taki należy uznać IV rozdział pracy, w którym Autor podejmuje rozważania dotyczące andragogicznych badań biograficznych. Ten rozwijający się w obszarze andragogiki nurt badawczy czeka jeszcze na osobną publikację metodologiczną, a także na metodologiczny dyskurs.

Praca Mieczysława Malewskiego to zarazem pewne podsumowanie dotychczasowej myśli naukowej Autora, jak i otwarcie nowych obszarów badawczych. Jej lektura pozwala na orientację w obecnie toczącym się dyskursie

andragogicznym i prowokuje otwartą postawę wobec różnorodnych paradygmatów współczesnej edukacji dorosłych.

Urszula Tabor

Bibliografia

Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowych zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*. (W:) „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001 nr 2 (14).

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.

Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. (W:) „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2000 nr 1 (9).

Andrzej Michalski, *Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945–1964. Założenia organizacyjno-programowe i wybrane elementy rzeczywistości*, Bydgoszcz 2009, ss. 477

Książka Andrzeja Michalskiego⁵ pt. *Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945–1964. Założenia organizacyjno-programowe i wybrane elementy rzeczywistości* została opublikowana w 2009 roku w Wydawnictwie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pozycja ta, licząca 477 stron, zasługuje na uwagę co najmniej z trzech powodów.

Pierwszy z nich to cezura czasowa, jaką przyjął Autor w niniejszym opracowaniu, czyli dziewiętnaście powojennych lat wczesnego PRL-u, których ocena z perspektywy czasowej jest dla współczesnego czytelnika w wielu dziedzinach życia ważna i emocjonująca, a dla badaczy stanowi naukowy horyzont czasowy o szczególnej wartości. Ukazuje bowiem cały aparat oddziaływań ideologicznych, które w tym okresie niezwykle intensywnie godziły zwłaszcza w inteligencję i środowiska twórcze, a w sposób zaplanowany skierowane były także do studentów uczelni artystycznych.

Drugą, równie ważną i z pierwszym ściśle związany powód, dla którego całość warta jest poznania, związany jest z podjętą tematyką badań. Obszarem dociekań Autora stało się wyższe szkolnictwo muzyczne, dotychczas pomijane

⁵ A. Michalski jako specjalista z zakresu historii polskiego wyższego szkolnictwa muzycznego jest już czytelnikom „*Rocznika Andragogicznego*” znany. W ubiegłym roku ukazał się bowiem na łamach czasopisma jego szkic pt. „*Początki kształcenia pedagogów muzycznych w systemie studiów wieczorowych w państwowych wyższych szkołach muzycznych w PRL*” (RA 2009, s. 336–347).

w naukowych opracowaniach. Fakt ignorowania w nich jego problematyki wynika, być może, z przekonania, że kształcenie muzyczne, zwłaszcza to na wysokim szczeblu, dotyczy wąskiego grona specjalistów i nie zainteresuje szerszych kręgów społeczeństwa. Jednak A. Michalski podejmując tę tematykę przekonuje, że odbudowywanie kultury muzycznej po zniszczeniach wojennych było koniecznością, a szkolnictwo muzyczne miało w tej kwestii specjalną misję do spełnienia. Te ekskluzywne uczelnie, choć kształcące stosunkowo niewielką liczbę studentów, dawały narodowej kulturze muzycznej jakże często wybitnych twórców, artystów wykonawców, pedagogów czy animatorów życia muzycznego, których osiągnięcia były i są wizytówką tej kultury.

Już te dwa zagadnienia podjęte przez Andrzeja Michalskiego czynią tę pracę wyjątkową, pierwszą i jak dotychczas jedyną, wypełniającą lukę w tym zakresie w badaniach historycznych i historycznooświatowych. Nic więc dziwnego, że projekt badawczy tego Autora został dofinansowany przez Departament Badań Naukowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Trzeci powód do uznania rangi tych badań dotyczy tego wszystkiego, na co wskazuje określenie w podtytule książki „wybrane elementy rzeczywistości”. Zagadnienia, które w niej zostały ukazane sprawiają, że jest ona interesująca nie tylko dla historyka poszukującego „suchych” faktów, ale również dla tego, który chce potwierdzenia ich konkretami.

Solidną podstawę podjętych przez Autora badań historycznych należy upatrywać w jego odwołaniu się do tradycji polskiego szkolnictwa muzycznego okresu międzywojennego. Rosnąca wówczas liczba szkół muzycznych, zamęt programowy znajdujący odbicie w poziomie nauczania, konieczność zsynchronizowania kształcenia muzycznego z kształceniem ogólnokształcącym, a także wiele innych problemów generowały zacięte dyskusje czołowych pedagogów nad wprowadzeniem optymalnych rozwiązań systemowych, które jednak nie doczekały się realizacji z powodu wybuchu wojny i restrykcji okupacyjnych. Ukazana na tym tle powojenna sytuacja tego szkolnictwa w warunkach nowego ustroju wydaje się bardzo czytelna i ciekawa, obarczona jednak innymi trudnościami.

W siedmiu rozdziałach książki przedstawił Autor szereg problemów, z którymi borykały się wyższe uczelnie artystyczne w przyjętym w badaniach przedziale czasowym. Opierając się na dokumentach archiwalnych Andrzej Michalski w przekonujący sposób ukazał różne oblicza przemian dokonujących się w tym pionie szkolnictwa w tak trudnym z wielu względów, jak również interesującym okresie. Przyjęty przez Autora chronologiczno-problemowy układ pracy i jej przejrzysta struktura pozwala na śledzenie i dogłębne poznanie wielu zagadnień związanych z funkcjonowaniem wyższych szkół muzycznych, a dotyczących: struktury tych uczelni, ich statusu naukowego, kadry nauczającej i studentów, działalności dydaktycznej, egzaminów, rekru-

tacji, finansowania, a także bazy lokalowej. Na szczególną uwagę zasługują ukazane w książce wielokrotnie zmieniające się decyzje władz ministerialnych, dotyczące awansów naukowych i artystycznych pracowników wyższych szkół muzycznych, kierunki badań podejmowanych w tych uczelniach, a zwłaszcza poszczególne etapy dochodzenia ich do uzyskania statusu akademickiego. Na tle tej trudnej sytuacji ideologiczno-politycznej przytoczył Autor przykłady twórczości wielu wybitnych kompozytorów, którzy mimo narzucanej im ideologii potrafili zachować pewien dystans do tych poczynań i utrzymać swą artystyczną niezależność. Sporo uwagi poświęcił też stosowanemu wobec studentów formom indoktrynacji politycznej, które zdominowały nie tylko działalność licznych organizacji studenckich zakładanych w tych uczelniach, ale także znalazły odbicie w specjalnie organizowanych koncertach propagandowych. Z relacji Autora wynika, że ich repertuar, a także miejsca i okoliczności występów, nie tylko nie sprzyjały rozwojowi artystycznemu studentów, ale przynosiły wykonawcom wiele strat moralnych i intelektualnych, związanych z ograniczoną odpowiedzialnością za ich poziom.

Specjalnym atutem pracy jest jej naukowa wiarygodność, której poczucie daje rzetelne podejście do archiwalnych źródeł i opracowanie ich udokumentowane imponującą liczbą przypisów. Ważnym uzupełnieniem książki są umieszczone w tekście i aneksie tabele, które pozwalają Czytelnikowi na samodzielne analizowanie wielu zagadnień, a także dają możliwość porównywania określonych sytuacji w konkretnych uczelniach.

Szczególnie cennym osiągnięciem Autora dokonany przy okazji penetracji materiałów historycznych jest uporządkowanie i sporządzenie szkicu inwentarza tytułów zespołu akt Ministerstwa Kultury i Sztuki w Archiwum Akt Nowych, który służyć będzie również innym naukowcom w podejmowaniu dalszych badań w tej dziedzinie.

Zachęcając do lektury tej książki stwierdzam, że zarówno poziom naukowy przedstawionych w niej wyników i staranność opracowania, jak i pionierskie podjęcie tej tematyki w cezurze lat 1945–1964 dało w efekcie pozycję niezwykle ważną, ciekawą dla historyków, historyków oświaty i kultury czy pedagogów/andragogów, ale też ciekawą dla tych wszystkich, których interesuje sytuacja ówczesnej nauki i kultury oraz powojenne losy polskiego szkolnictwa wyższego.

Elżbieta Szubertowska

Małgorzata Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, t. 11, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, ss. 297

Dyskursy młodych andragogów pod redakcją naukową Małgorzaty Olejarz to jedenasty tom serii, wydawanej przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego. Tom rozpoczyna słowo wstępne Małgorzaty Olejarz, w którym wyodrębniono trzy grupy autorów tekstów niniejszej publikacji. Pierwszą grupę stanowią uczestnicy ubiegłorocznej XI Letniej Szkoły Młodych Andragogów (LSMA). Kolejna grupa to autorzy-sympatycy i niejako wychowankowie LSMA, mający już bogaty dorobek naukowy i ugruntowaną pozycję w naukach społecznych. Trzecią grupę autorów tworzą osoby, które zaproszono do tej publikacji, aby – według Małgorzaty Olejarz – „wzbogacić jej wartość merytoryczną i poznać oraz poszerzyć perspektywę spojrzenia na określone problemy badawcze o punkt widzenia naukowców z zagranicy”. Do tej grupy zaliczają się również badacze reprezentujący dyscypliny naukowe inne niż pedagogika.

Drugi tekst wprowadzający do niniejszego tomu, autorstwa Anny Bilon, dotyczy XI Szkoły Młodych Andragogów, która odbyła się we Wrocławiu od 18 do 21 maja 2010 roku. Autorka zdaje relację z przebiegu spotkania uczestników Szkoły, wymienia prelegentów oraz zawiera zarys tematyki ich wystąpień.

Teksty naukowe zebrane w niniejszym, jedenastym tomie zostały podzielone na trzy części – „dyskursy”. Pierwszy dyskurs – andragogiczny – zawiera teksty dotyczące szerokiego spektrum zainteresowań przedstawicieli różnych środowisk akademickich dotyczące andragogiki. Kolejny dyskurs – poradniczy – ukazuje różne obszary zainteresowań badaczy zajmujących się poradnictwem. Zamknięcie tomu stanowi dyskurs metodologiczny.

Dyskurs andragogiczny otwiera tekst Hanny Solarczyk-Szwec „Polifonia czy kakofonia? W poszukiwaniu znaczeń edukacji ustawicznej”, w którym podjęty został temat wieloznaczności, niespójności pojęcia edukacji ustawicznej. Autorka, dzieląc tekst na części składowe, w pierwszej kolejności analizuje narodziny i rozwój polityczno-oświatowej idei po I wojnie światowej. Dalsza część rozważań skupia się wokół edukacji ustawicznej jako zasady reformowania oświaty (lata 60. i 70. XX wieku) oraz moratorium (lata 80.). W dalszej części Hanna Solarczyk-Szwec porusza temat pedagogicznej wieloznaczności edukacji ustawicznej. Swoje rozważania autorka kończy pytaniem, na ile mankamenty koncepcji edukacji ustawicznej (niedookreśloność pojęcia, eklektyzm) są akceptowane dziś w imię postmodernizmu.

Eva Edström swój artykuł „By stać się kimś – o kształtowaniu tożsamości w szkolnictwie wyższym” – rozpoczyna od dookreślenia pojęcia „studenta tradycyjnego” i „nietradycyjnego” w szwedzkim szkolnictwie wyższym. „Student tradycyjny” to młody człowiek wywodzący się z klasy średniej, który bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej podejmuje edukację na poziomie wyższym. Natomiast do grup „nietradycyjnych” zalicza się pierwsze pokolenie

w rodzinie, podejmujące studia wyższe, a także mężczyzn znajdujących się w kontekście edukacyjnym zdominowanym przez kobiety, studentów niepełnosprawnych, a także osoby posiadające doświadczenie zawodowe lub narodowość inną niż szwedzka. Autorka w artykule stawia sobie za cel zrozumienie kształtowania tożsamości w szkolnictwie wyższym „studentów nietradycyjnych”. Zastanawia się, jaki charakter mają te tożsamości w odniesieniu do przyszłych karier zawodowych tychże studentów, z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego. Eva Edström analizuje dwa konteksty – program z zakresu biomedycyny i fizjoterapii, próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie tożsamości kształtują się w tych kontekstach edukacyjnych oraz jak na uczenie się i plany na przyszłość wpływa bycie „studentem nietradycyjnym”.

„Uczenie się przez doświadczenie, czyli metoda projektów w kształceniu animatorów kultury” to tekst autorstwa Sylwii Słowińskiej, który rozpoczyna się od analizy potrzeby praktycznego kształcenia animatorów kultury. Autorka podkreśla rolę edukacji praktycznej w kształceniu animatorów na Uniwersytecie Zielonogórskim oraz podaje przykład rozwiązań programowych tam wprowadzonych. W tekście przytoczono przykład koncepcji seminarium licencjackiego opartego na metodzie projektów, którą wypracowano na kierunku pedagogika – specjalność animacja kultury na Uniwersytecie Zielonogórskim. Autorka prezentuje podstawowe założenia koncepcji tegoż seminarium oraz strukturę pracy metodą projektów. Zostają tu również wymienione bariery w pracy metodą projektów takie jak: trudności z pozyskaniem uczestników, formułowaniem problemów i celów, podejmowaniem realnych problemów w rzeczywistości społecznej (skutkujące pozorowaniem animacji), a także trudności z postawą animacyjną (narzucanie uczestnikom projektu swojej wizji) i tworzeniem oryginalnych pomysłów. Autorka w sytuacjach sprawiających trudności i stawiających bariery, upatruje potencjał edukacyjny dla realizatorów projektów animacyjnych.

Magdalena Czubak-Koch w tekście zatytułowanym „Uczenie się roli pracowniczek – nabywanie społecznych kompetencji zawodowych” podkreśla istotność pojęcia „roli” jako podstawowego elementu środowiska społecznego, który jest sumą wymagań i oczekiwań stawianych swoim członkom przez dane środowisko. Autorka bazując na teoretycznych i pojęciowych ramach, zastanawia się nad wagą podporządkowania się roli (nauczenia się jej) w środowisku pracy. Wykorzystano tu, dla opisu procesu uczenia się roli, „model sekwencji roli”, który zaproponowali D. Katz i R. Kahn. Podkreślono także znaczenie interakcji społecznych i istotę przynależności do określonej grupy.

Kwestie związane z karierami naukowymi kobiet porusza Monika Sulik w tekście „Drogi karier naukowych kobiet (refleksje z badań)”. Autorka przedstawia swoje rozważania, opierając się na własnym projekcie badawczym, w którym wzięły udział kobiety realizujące się w obszarze nauki. Autorka klasyfikuje drogi karier naukowych jako: karierę przez przypadek, jako kontynuację drogi intelektualnej, jako zadośćuczynienie, warunek realizacji swojej

pasji, odskocznę od codzienności lub karierę przy okazji pracy dydaktycznej. W artykule znalazły się cytaty wypowiedzi kobiet, które opisują swą drogę do kariery naukowej.

Kolejny tekst zamieszczony w dyskursie andragogicznym to tekst Magdaleny Rzepy – „Efekty doskonalenia zawodowego w opinii nauczycieli województwa małopolskiego – raport z badań”. Autorka zastanawia się nad efektami doskonalenia zawodowego nauczycieli, odbywającego się poprzez udział w szkoleniach, seminariach czy studiach podyplomowych. W tekście zawarte zostały również wyjaśnienia terminologiczne pojęcia doskonalenia i doksztalcania oraz efektów doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak i efektów uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym (rezultatów). Autorka analizuje wyniki badań dotyczące odpowiedzi respondentów na pytanie o subiektywne efekty doskonalenia – odczuwane przez nich.

„Edukacja obywatelska w wyższym szkolnictwie zawodowym w Holandii” autorstwa Anny Bilon porusza kwestię edukacji obywatelskiej stanowiącej ważny aspekt kształcenia młodych ludzi w Królestwie Niderlandów. Autorka przedstawia założenia edukacji obywatelskiej w Holandii obejmującej poziom wyższego kształcenia zawodowego. W artykule został również przedstawiony poziom realizacji tych założeń w praktyce. Anna Bilon podkreśla stanowisko rządu holenderskiego, który przykłada ogromną wagę do europejskich wytycznych, dotyczących promowania oraz rozwoju edukacji obywatelskiej w Europie.

Kolejnym artykułem, podejmującym zagadnienie edukacji obywatelskiej, jest tekst Pawła Rudnickiego pt. „Działania opozycji politycznej w latach 70. i 80. w PRL na rzecz edukacji obywatelskiej. Refleksje nad pominiętym dyskursem”. Autor wyraża stanowisko, iż ważnym, często marginalizowanym kontekstem działalności opozycyjnej jest jej wymiar edukacyjny. Według autora wpłynął on w istotny sposób na całe społeczeństwo, nie tylko uczestników czy sympatyków opozycji. Paweł Rudnicki w swym opracowaniu porusza wątki obywatelskiej edukacji dorosłych, która dokonywała się w warunkach nielegalnej działalności politycznej. Dla obywateli zdobywana wiedza stanowiła szansę na krytyczne podejście do rzeczywistości i treści przyswajanych w szkołach państwowych.

Tomasz Maliszewski w tekście „Stanisława Augusta Thugutta *Katechizm młodych ludowców*” przywołuje sylwetkę Thugutta nie tylko jako polityka, działacza ludowego i spółdzielczego okresu dwudziestolecia międzywojennego, ale przede wszystkim jako autora koncepcji oświatowej. Koncepcja ta, (określana przez Maliszewskiego jako przemyślana, dojrzała i spójna), adresowana była do dorosłych mieszkańców polskiej wsi. Wzbudzając zainteresowanie przysporzyła Thuguttowi uznania i uczyniła go nauczycielem i mentorem pokolenia młodej wsi lat 30. XX wieku. Autor artykułu ubolewa nad zapomnieniem tej koncepcji przez współczesnych andragogów i historyków. Przytacza treść publikacji S.A. Thugutta o poradnikowym charakterze „Listów

do młodego przyjaciela”. Przytoczone tu zostały główne postulaty poszczególnych części „Listów...”, m.in.: „Ucz się, abyś nie był wołem roboczym, ale świadomym twórcą nowego życia”; „Bądź sobą i miej wiarę w siebie”; „Nie zapominaj nigdy o Polsce”.

Dyskurs andragogiczny zamyka tekst Łukasza Hajduka pt. „Działania edukacyjne na terenach wiejskich w świetle badań Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego”. Autor zastanawia się nad edukacyjnymi uwarunkowaniami rozwoju regionalnego środowisk wiejskich. Rozważania swe rozpoczyna od próby odpowiedzi na pytania kim są organizatorzy działań edukacyjnych (instytucje, organizacje, grupy, liderzy społeczni, podejmujący działania kulturalno-edukacyjne w środowiskach wiejskich) oraz jakie działania są przez nich organizowane. Niniejszy tekst jest wynikiem badań prowadzonych przez autora w latach 2007–2009 na terenie Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego.

Dyskurs poradoznawczy otwiera tekst Helgi Stock „Jakość, ewaluacja i poradnictwo – o ich wzajemnych relacjach w instytucjach edukacji dorosłych”. Autorka porusza problem ewaluacji i badań jakości poradnictwa. Analizuje ewaluację jako integralny element procesów rozwijania jakości (ewaluacja jako zjawisko społeczne determinowane i funkcjonalnie różnicowane przez interesy, cele, zleceniodawców i inwestorów). W dalszej części Helga Stock analizuje poradnictwo jako integrujący i zintegrowany element procesów rozwijania jakości (poradnictwo związane z różnym rozumieniem, odmiennymi wyobrażeniami, celami i oczekiwaniami dotyczącymi jego przebiegu). Ewaluacja opisuje, tworzy i legitymizuje jakość.

„Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie poradniczym” – tekst, którego autorką jest Daria Zielińska-Pękał traktuje o zapośredniczonym dyskursie poradniczym, definiowanym tu jako sposób komunikowania się doradcy z osobą radzącą się, np. za pośrednictwem rozmowy, spotkania. Komunikowanie to następuje poprzez różne środki masowej komunikacji, jednocześnie wpisując się w szeroko rozumianą ideę pomagania. Autorka przygląda się sytuacji człowieka dorosłego zanurzonego w zapośredniczonym dyskursie poradniczym. Główną oś zainteresowań autorki stanowi kwestia tak zwanego przydarzania się poradnictwa prezentowanego w mediach („przydarzanie się” jako przypadkowość), a także jaka jest możliwość, lub jej brak, udziału w tego typu ofertach jako świadomego uczestnictwa. W tekście znajdują się również fragmenty wypowiedzi studentów pedagogiki (PWSZ im. Witelona w Legnicy) dotyczące ich doświadczenia poradnictwa zapośredniczonego.

„Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych” to kolejny tekst w tej części tomu, którego autorką jest Elżbieta Siarkiewicz. Przedstawiono tu sposób, w jaki uruchamiane są formy poradnictwa, w tym poradnictwa performatywnego, w doświadczeniach granicznych i wydarzeniach krytycznych, które bywają naszym udziałem. Autorka ukazuje sposób poszukiwania poradnictwa osadzonego w codziennych praktykach. Poradnictwo to w szczególności, trudno dostrzegalny

sposób, towarzyszy człowiekowi w doświadczeniach granicznych i wydarzeniach krytycznych. W artykule został również wskazany sposób dotarcia do codziennych poradniczych praktyk, w kontekście doświadczeń trudnych. Autorka ukazuje również wybrane mechanizmy działań poradniczych i samopomocowych, uruchamianych i realizowanych z udziałem codziennych doradców.

Zagadnienie poradniczej gry miejskiej poruszone zostało przez Ewę Trębińską-Szumigraj w tekście „Aspekty edukacyjne poradniczej gry miejskiej »Drzewo wsparcia«”. Autorka ukazała tu cele i etapy gry miejskiej na przykładzie projektu noszącego tytuł „Drzewo wsparcia”, mającego na celu sprowokowanie przechodniów do zareagowania na rozmieszczone w przestrzeni miasta zdjęcia osób, będących w trudnych sytuacjach życiowych. Znajdujemy tu odwołanie to koncepcji Davida A. Kolba – rozumienie jako proces uczenia się przez doświadczenie. Autorka nadaje zabawie i grze wyjątkowe miejsce w procesie edukacji studentów, którzy w przyszłości będą wychowawcami, doradcami czy terapeutami.

Kolejny tekst autorstwa Magdaleny Siuty traktuje o specyficznej grze „w przyjaciół” między doradcą a radzącym się i nosi tytuł: „Zagrajmy (w) przyjaciół! O dziwnej nowej grze między doradcą a radzącym się w sytuacji poradniczej konstruowanej przeciwko bezradności w postmodernistycznym społeczeństwie”. Autorka ukazuje kategorię sytuacji poradniczej konstruowanej przeciwko bezradności, skupia się na kwestiach przyjaźni. Używane przez autorkę pojęcie przyjaźni opiera się na studiach literaturowych (z dziedziny socjologii, antropologii, filozofii), a także na doświadczeniach własnych. Magdalena Siuta próbuje wykazać nieprawdziwość postrzegania tak definiowanej relacji między doradcą a radzącym się w kategoriach teźże więzi.

Możliwości i sposoby rozwijania kompetencji społecznych doradcy przedstawione zostały przez Anetę Pereświat-Sołtan w tekście „Znaczenie refleksji w rozwijaniu kompetencji społecznych doradcy”. Kluczowym pojęciem, wokół którego oscyluje autorka, jest pojęcie kompetencji społecznych. Podkreślono tu także rolę zdolności do refleksji jako cechę zaliczaną do kompetencji społecznej. Autorka, planując zajęcia ze słuchaczami, podejmuje próbę diagnozy czynników, które mogą mieć znaczenie dla poziomu kompetencji społecznych, a także trudności, na jakie może napotkać doradca, chcąc te kompetencje rozwijać.

Część poradniczą kończy artykuł Joanny Kłódkowskiej pt. „Proces zmian społecznych w Ochotniczych Hufcach Pracy w zakresie poradnictwa zawodowego”, który ma charakter historyczny. Zawarto tu analizę procesu zmian społecznych w Ochotniczych Hufcach Pracy w zakresie poradnictwa zawodowego. Autorka opiera się na analizie tekstów oficjalnych, wytwarzanych dla organizacji lub przez nią oraz artykułów dotyczących jej działalności.

Tom jedenasty zamyka dyskurs metodologiczny. Rozpoczyna się on artykułem „Analizy jakościowe – źródło rzetelnej wiedzy czy swobodnej interpretacji?”, którego autorką jest Żywia Leszkowicz-Baczyńska. Autorka poświęca

tu uwagę niebezpieczeństwom, jakie niesie za sobą niekompetentne i nietrzy-
mające się rygorów metodologicznych prowadzenie analiz jakościowych. Jako
sposób na uniknięcie tychże niebezpieczeństw wskazano na uświadomienie so-
bie jednej z podstawowych zasad obowiązujących wśród analityków ilości-
owych – jawność warsztatu metodologicznego (badawczego), czyli opis metod
i sposobów docierania do informacji, zbierania danych, a także stosowanych
narzędzi. Autorka akcentuje fakt, iż wiarygodność analiz powinna opierać się
na odniesieniach do teorii i procedur, za pomocą których dokonywana jest in-
terpretacja materiału.

Beata Wernik-Kitzol w tekście „Metodologia teorii ugruntowanej – próby
zrozumienia” podejmuje, jak sam tytuł wskazuje, próbę zrozumienia metodo-
logii teorii ugruntowanej i jej wykorzystaniu w badaniach empirycznych. Au-
torka dzieli swoje rozważania na poszczególne etapy: na początku podejmuje
próbę zrozumienia genezy teorii metodologii ugruntowanej. Następnie zajmuje
się teorią ugruntowaną w ujęciu paradygmatycznym. Trzeci etap jest odzwier-
ciedleniem prób zrozumienia procedur badań teorii ugruntowanej. Ostatni,
czwarty etap, jest próbą zrozumienia wykorzystania tej strategii w badaniach
empirycznych, poprzez analizę wybranych przykładów jej zastosowania.

Instrumentarium teorii ugruntowanej oraz płaszczyznom refleksji zwią-
zanej z procesami doświadczenia, odkrywania i poznania, został poświęcony
tekst, którego autorem jest Solveig Haring, noszący tytuł: „Doświadczenie, od-
krywanie i poznanie. Teoretyczne uważliwanie jako proces edukacji badacza/
badaczki.

Zamknięcie publikacji stanowi tekst Anny Walulik „Między możliwością
i pewnością, czyli rzecz o hermeneutycznych aspektach „dopisków” z badań
kwestionariuszowych”. Autorka dokonuje tu hermeneutycznej analizy „do-
pisków” respondentów nanoszonych na marginesach ankiet kwestionariuszo-
wych, akcentując kwestie związane z komunikacją i dialogiem oraz odkrywanie
sensu, w tym także językowego, co jest właściwe dla hermeneutyki. Zdaniem
autorki, w ich perspektywie staje się również możliwa interpretacja wybranych
aktów illokucyjnych i perlokucyjnych dostrzeżonych w „dopiskach”.

Jedenasty tom *Dyskursów młodych andragogów* jest lekturą wartościową
nie tylko dla młodych, ale i bardziej doświadczonych badaczy. Stanowi źródło
informacji dotyczące zainteresowań młodych adeptów nauki, spojrzenia na
poruszane w poszczególnych artykułach kwestie oraz sposoby ich naukowego
poznania.

Eleonora Sapia-Drewniak, Joanna Janik-Komar (red.): *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, ss. 185

Współczesność niesie ze sobą wiele problemów, niecierpiących zwłoki spraw do załatwienia. Zakres naszych aktywności w wymiarze jednostkowym, rodzinnym, ale i zawodowym wymusza na nas pośpiech, nieustanną gonitwę za czasem. W tej gonitwie zatracamy czasem szersze spojrzenie, umyka naszej analizie to, co już było i umyka też refleksja o tym, co z tego zostało i jakie znaczenie ma dzisiaj? Publikacja redagowana przez E. Sapię-Drewniak i J. Janik-Komar, będąca przedmiotem niniejszej recenzji, w interesujący sposób radzi sobie z pośpiechem i jego negatywnymi skutkami, a dzieje się to dzięki zestawieniu przeszłości/historii z terażniejszością. W pracy tej poszczególne referaty podejmują próbę pokazania historii, statusu i przemian uniwersytetów ludowych głównie, ukazując niezwykle ciekawie implikacje do współczesności i jej przemian, jak też prezentując liczne szczegóły i wątki, które być może nie zostały ujawnione w dotychczasowych pracach poświęconych uniwersytetom ludowym. Niniejsza praca wzbogaca już istniejącą literaturę przedmiotu o nowe spojrzenia, w sposób szczególny zaś wartościowe jest poświęcenie większej uwagi dorobkowi ziemi opolskiej, który zasługuje i wymaga zauważenia.

Praca składa się z trzech części. Część pierwsza zatytułowana *Z tradycji uniwersytetu ludowego* zawiera siedem tekstów i stanowi bardzo interesujące kompendium wiedzy o historii uniwersytetów ludowych na ziemiach polskich. Znajdujemy tu bardzo ciekawy tekst A. Stopińskiej-Pająk ukazujący uniwersytet ludowy w okresie II Rzeczypospolitej jako ważną i brzemienną w skutkach przestrzeń społeczno-kulturową, w obrębie której odbywa się spotkanie i dialog (*Uniwersytet ludowy w II Rzeczypospolitej. Społeczno-kulturowa przestrzeń spotkania i dialogu ludzi dorosłych*). Owa przestrzeń i mieszczące się w niej formy edukacji, czytamy, już w tamtym czasie realizowały trzy wymiary uczenia się, które Autorka za współczesnym nam badaczem duńskim K. Illerisem, uznaje za podstawowe i nierozłączne, a które w dzisiejszej edukacji dorosłych na ogół nie są w pełni realizowane, lecz zawężone jedynie do wymiaru poznawczego. Autorka słusznie zauważa, że tradycje z okresu II Rzeczypospolitej stanowią inspirację dla współczesności i organizowania przestrzeni społeczno-kulturalnej. Kolejny tekst autorstwa J. Półturzyckiego bardzo wnikliwie ukazuje historię i specyfikę uniwersytetów ludowych w szerszej perspektywie czasowej, terytorialnej, ale i kontekstualnej (*Przemiany Uniwersytetu ludowego w dobie edukacji ustawicznej*). Te bardzo interesujące rozważania/podróż prowadzona od duńskiej kolebki przez różne kraje świata, aż do zagadnienia istoty i założeń kształcenia ustawicznego i roli w nim uniwersytetów ludowych. W następnym tekście części pierwszej S. Walasek zajmuje się uniwersytetami i domami ludowymi północno-wschod-

nich województw Polski będącej pod okupacją niemiecką (1915–1918) i w okresie II Rzeczypospolitej (*Uniwersytety i domy ludowe w województwach północno-wschodnich w czasie okupacji niemieckiej (1915–1918) i II Rzeczypospolitej*). Autorka prezentuje cele, tematykę, organizację zajęć, budżet, kadre oraz wiele innych kwestii dotyczących uniwersytetu w Wilnie, a także Białymstoku, Michałowce, Prudyszczu, Żernie. Bardzo wnikliwa analiza zagadnienia, jaką znajdujemy w tekście, zapewne jest wynikiem długotrwałych i żmudnych przeszukiwań archiwaliów i studiów historycznych, których efekty znajdujemy w tekście.

Kolejne dwa teksty poświęcone zostały instytucji założonej i prowadzonej przez Zofię i Ignacego Solarzów. Pierwszy z nich autorstwa W. Jamrozka: *Uniwersytet ludowy Ignacego Solarza a ruch młodochłopski II Rzeczypospolitej* bardzo przejrzysto ukazuje meandry aktywności społecznej, gospodarczej, szczególnie zaś oświatowej ruchu młodochłopskiego polskiej wsi. Autor prezentuje idee ruchu i ich odzwierciedlenie w uniwersytecie, ale też szeroko analizuje kontekst ówczesnych działań Solarzów. L. Turos w swoim tekście *Autoredukacja wychowanków Uniwersytetu Ludowego Zofii i Ignacego Solarzów* podjął nieco inny kontekst działalności tzw. uniwersytetów solarzowych, autoredukację. Autoredukacja, jak pisze Autor, stanowiła niezwykle istotny element systemu wychowawczego Solarzów, programu kształcenia i wychowania opartego na duchowej animacji i emancypacji chłopów mających wiele nałogów, wad, uprzedzeń⁶. W tekście tym znajdujemy wiele przykładów procesów autoredukacyjnych, ale i bardzo interesujące komentarze. W tej części publikacji znajdują się jeszcze teksty T. Maliszewskiego i Z. Kaczor-Jędrzyckiej. Pierwszy z Autorów w tekście *Polskie uniwersytety ludowe w latach 1939–1945* bardzo precyzyjnie i szczegółowo ukazuje losy uniwersytetów ludowych w czasie II wojny światowej, nie zapominając też o losach nauczycieli i wychowanków tychże placówek. W ostatnim tekście tej części publikacji Z. Kaczor-Jędrzycka prezentuje działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, ukazując nie tylko historię, ale przede wszystkim współczesne priorytety w działalności towarzystwa (*Działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Tradycje – terażniejszość – przyszłość*). Autorka i jednocześnie prezes TUL przybliżyła nam m.in. przyjęte przez Towarzystwo rozumienie i realizację edukacji obywatelskiej, regionalnej, ekologicznej, edukacji i wychowania przez sztukę, profilaktyki uzależnień, ale też działalność wydawniczą Towarzystwa i założenia na przyszłość.

Druga część pracy składa się z czterech tekstów, zatytułowana jest *Uniwersytet Ludowy na Śląsku Opolskim*. F. Marek, Autor pierwszego tekstu, przedstawił historię oświaty pozaszkolnej na Śląsku (*Początki polskiej oświaty pozasz-*

⁶ L. Turos: *Autoredukacja wychowanków Uniwersytetu Ludowego Zofii i Ignacego Solarzów*. W: E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.): *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Opole 2010, s. 61–62.

kolnej na Śląsku). Swe rozważania rozpoczyna od ukazania antycznych korzeni edukacji szkolnej po to, by ukazać specyfikę edukacji pozaszkolnej, która w tychże czasach miała charakter przypadkowy, zaistniała zaś dopiero jako pokłosie Wielkiej Rewolucji Francuskiej. W dalszej części tekstu znajdujemy bardzo wnikliwe rysy rozmaitych form oświaty pozaszkolnej, rolę organizatorów, kwestie nauki języka polskiego, jak też wydawania książek i podręczników polskich. Jako drugi tekst w tej części pracy umieszczono opracowanie współredaktorki publikacji, E. Sapii-Drewniak pt. *Tradycje Uniwersytetu Ludowego na Śląsku Opolskim*. Autorka prezentuje początki uniwersytetów ludowych w okresie zaborów, ukazując zarówno polskie, jak i niemieckie instytucje, ich działalność, ofertę edukacyjną, jak też historyczne uwarunkowania ich funkcjonowania. Swego rodzaju dopełnieniem i rozszerzeniem informacji dotyczących uniwersytetów ludowych Śląska Opolskiego jest tekst J. Janik-Komar, również współredaktorki pracy, prezentujący działalność Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej (*Działalność kulturalno oświatowa Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej*). Uniwersytet ten powstały w 1946 roku Autorka przybliżyła nam dzieląc jego działalność na okresy wynikające z wydarzeń historyczno-politycznych powojennej Polski, które miały wpływ zarówno na treści, organizację zajęć, jak też atmosferę i podejmowane przez uczestników inicjatywy. Podjęta przez J. Janik-Komar charakterystyka uniwersytetu w Błotnicy Strzeleckiej jest też tematem kolejnego opracowania w niniejszej części pracy, w którym A. Wolny ukazuje nam instytucję od strony jej organizatorów, działaczy. Bardzo to interesujące rozważania, w których podkreśla świetność m.in. ruchu lalkarskiego, tracą jednak wiele z powodu braku bibliografii, jakiegokolwiek odniesienia do opracowań. Zapewne jest to jedynie niedopatrzeniem Autora/redaktorek, co jednak sprowadza tekst do poziomu nie-naukowej, acz ciekawej refleksji wspomnieniowej.

Część trzecia niniejszej pracy zatytułowana została *Inne formy oświaty dorosłych* i składa się na nią trzy teksty. Pierwszy z nich poświęcony został uniwersytetom żołnierskim, swoistym formom uniwersytetu ludowego, które swoją tradycję wynoszą aż z legionów Dąbrowskiego (*Przemiany uniwersytetów żołnierskich (1917–1948)*). R. Tomaszewski w swoim opracowaniu podjął się ukazania genezy tejże instytucji, celów i form pracy, jak również ciekawie zaprezentował działalność uniwersytetu żołnierskiego w okresie partyzantki w czasie II wojny światowej. W kolejnym tekście K. Jakubiak przybliżył czytelnikowi, z jakim skutkiem rozpowszechniała się w Polsce angielska koncepcja settlementów, o której ciekawie, choć krótko pisze Autor (*Popularyzacja idei settlementów angielskich na ziemiach polskich*). W ostatnim tekście *Aktywizacja zawodowa dorosłych na wsi – projekt COST A23 ITEE – PIB* czytamy o współczesnych kwestiach związanych z edukacją ludności wiejskiej. Autorzy, H. Bednarczyk i T. Kupidura, podjęli próbę oceny sprawności lokalnych systemów informacji i doradztwa zawodowego, obrazując w ten sposób kwestie związane z progra-

mem COST i akcją „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy”, w którym uczestniczył Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. W ramach tegoż projektu dokonano diagnozy gminnych centrów informacji, której wyniki Autorzy prezentują w niniejszym opracowaniu.

Praca zawiera teksty piętnastu Autorów z różnych środowisk akademickich w kraju, w sumie 185 stron poświęconych problematyce uniwersytetów ludowych. Nie jest to praca wyczerpująca, lecz stanowi ona swoistego rodzaju uzupełnienie już istniejących opracowań, szczególnie że czytelna i wartościowa jest idea wspólna dla wszystkich Autorów niniejszego opracowania, a mianowicie ukazanie dziedzictwa oświaty dorosłych oraz podkreślenie wartości i wielości metod pracy oświatowej z dorosłymi. Udało się to zarówno Autorom, jak i redaktorkom pracy, co czyni pracę ciekawą i wartościową.

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Zofia Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, ss. 417

Recenzowana książka jest pracą habilitacyjną znanej w środowisku andragogów, a w szczególności gerontologów badaczki procesów starzenia się oraz wybranych obszarów edukacji dorosłych. Trzyczęściowa struktura książki w przejrzysty sposób szereguje zawarte w pracy treści. Całość publikacji otwiera wstęp uzasadniający podjęcie wybranej tematyki, ale jest w nim przede wszystkim miejsce na treści wyjaśniające koncepcję i przebieg badań, gdyż Autorka zrezygnowała z wydzielenia rozdziału poświęconego metodologii badań własnych. Dowiadujemy się z niego, iż celem poznawczym badaczki było zdiagnozowanie funkcji rzeczywistych pomocy społecznej świadczonej najstarszym obywatelom Krakowa.

Na końcu książki odnaleźć można abstrakt w języku angielskim i bogatą polskojęzyczną literaturę oraz netografię, po części także zagranicznych witryn internetowych. Zwieńczeniem publikacji są spisy treści w języku polskim i angielskim, które poprzedza zestawienie tabel, wykresów i rycin.

Część pierwsza stanowi kompendium wiedzy na temat starzenia się w wielu aspektach. W pierwszym rozdziale Autorka wyjaśnia pojęcie wieku i opisuje podstawowe zjawiska związane z procesem starzenia się człowieka z wybranych perspektyw, takich jak zmiany demograficzne, przemiany ekonomiczne, pełnienie ról społecznych, przemiany biologiczne i psychologiczne, udział w świadczeniach socjalnych.

W drugim rozdziale oprócz kluczowych wskaźników demograficznych i ekonomicznych Autorka przedstawia sytuację człowieka starego w jego środowisku rodzinnym i lokalnym. Analizuje miejsce człowieka starszego w poli-

tyce społecznej naszego kraju, sygnalizując jednocześnie działalność międzynarodowych organizacji zrzeszonych wokół specyficznych problemów najstarszych grup społecznych. Zofia Szarota podejmuje także kwestie wykluczenia, dyskryminacji, marginalizacji osób starszych. Przybliża także tematykę jakości życia w starości z jej wielorakimi uwarunkowaniami. Przywołane zostają klasyczne wzorce starzenia się zaproponowane przez Neugarten czy postawy wg Bromleya, nie brak także odwołań do polskiej myśli gerontologicznej z równie trafnymi typologiami.

Trzeci rozdział, zgodnie z zapowiedzią, choć osadzony głównie w teoriach socjologicznych i psychologicznych, porusza aspekty starzenia się, stanowiące głównie zainteresowanie nauk pedagogicznych. W rozdziale poświęconym profilaktyce gerontologicznej pojawiają się kwestie wychowania do starości, w starości i przez starość. Przedstawiona zostaje także specyfika różnorakich aktywności ze szczególnym naciskiem na zaangażowanie się osób starych w szeroko rozumianą edukację. Nie może w związku z tym zabraknąć odwołań do takich instytucji, jak uniwersytet trzeciego wieku czy klub seniora.

Druga część książki poświęcona jest idei opieki i pomocy społecznej, egzemplifikowana krakowskimi doświadczeniami. Na uznanie zasługuje bardzo dokładny rys historyczny opieki i pomocy społecznej, który stanowi wprowadzenie do dalszych rozważań. Autorka analizuje współczesny stan opieki i wsparcia seniorów poprzez cele, strukturę, zadania pomocy społecznej wobec najstarszych obywateli. W tej syntezie nie mogło także zabraknąć przybliżenia profesji związanych z pracą na rzecz seniorów. Szczególnie dużo uwagi Autorka poświęca opiekunom osób starszych zarówno tym profesjonalnym, jak i rodzinnym.

Trzecia część stanowi przedstawienie wyników badań przeprowadzonych w Krakowie i ich wielowymiarową analizę. Badaczka łączy analizę ilościową zebranych danych z jakościową, by poprzez oba podejścia dotrzeć do danych, niezbędnych dla całościowego przedstawienia monografii systemu pomocy społecznej badanego obszaru. Dzięki temu obok statystycznych zestawień danych, praca bogata jest w szereg fragmentów narracji. Autorka wykazała się przy tym odpowiednim warsztatem metodologicznym. Przedstawione wyniki stanowią kompleksowy wgląd w system usług wobec osób starszych. Jest to obszerny i wielowymiarowy materiał, odnoszący się do wielu aspektów życia senierek i seniorów na tle polityki społecznej i jej zadań względem najstarszych mieszkańców Krakowa. Bogactwo danych, które Autorka zamieszcza w publikacji, stanowi źródło dalszej możliwej analizy, zaprezentowane badania mogą posłużyć także za inspirację do dalszej eksploracji podjętych obszarów badawczych, stanowić bazę do tworzenia kolejnych narzędzi badawczych.

Autorka założyła, że analiza badań własnych w odniesieniu do istniejących teorii i praktyki w pomocy społecznej na rzecz osób starszych pozwoli wyznaczyć nowe kierunki rozwoju, a także zmodernizować i udoskonalić rozwiązania stosowane w polskim systemie pomocy społecznej. Główne propono-

wane zmiany, które należałoby przewidzieć w planowaniu polityki socjalnej to wzrost inwestycji w: instytucje edukacyjne dla seniorów, infrastrukturę dostosowaną do potrzeb i możliwości osób starszych, opiekunów rodzinnych i domowych wraz z opieką środowiskową, ośrodki wsparcia dziennego, rodzinne domy pomocy i pomocy społecznej dla osób starszych.

Diagnoza Autorki pozwala wyróżnić także 10 trendów ewolucji w jakości świadczeń kadr pomocy społecznej. Są to: profesjonalizacja kadr, pojawienie się nowych zawodów, przeniesienie akcentu ze świadczeń finansowych i materialnych na wieloaspektową pracę socjalną, podejmowanie kooperacji z podmiotami niepublicznymi i organizacjami pozarządowymi w zakresie zlecenia im zadań, dążenie do jak najdłuższego podtrzymywania aktywności i samodzielności starzejącej się jednostki w naturalnym środowisku zamieszkania, dążenie do rozbudowy sieci placówek wsparcia dziennego i poprawę warunków lokalowych, dążenie do poprawy warunków oferowanych przez dps-y poprzez realizację programów naprawczych, wsparcie rodzinnych domów pomocy, aktywizacja środowisk lokalnych do pracy na rzecz osób starych oraz aktywizacja mieszkańców placówek dziennego pobytu poprzez ofertę rekreacyjno-kulturalną. Zestawienie działań, których zastosowanie może przyczynić się do optymalizacji funkcjonowania seniorów w domach pomocy społecznej stanowi zwięźczenie głównie badań jakościowych. Dzięki czemu można postulować, by: a) obejmować każdego z mieszkańców kompetentnym, indywidualnym i systematycznym wsparciem. Poznać jego biografię, jego nadzieje, obawy, stan zdrowia. Informacje te mogą stać się przydatne w udzielaniu skutecznej pomocy, b) indywidualizować, różnicować wymagania, stwarzać pozytywne motywacje do aktywności, budzić wiarę we własne siły i możliwości. Animować do wielorakiej aktywności: edukacyjnej, społecznej, kulturalnej, c) zadbać o strukturę organizacyjną i przestrzenną placówki, które zapewnią poczucie bezpieczeństwa i spokoju, d) zadbać o architekturę pokoiów mieszkalnych, e) położyć nacisk na samodzielność i niezależność oraz ochronę sfery intymnej seniorów, f) wzmocnić ofertę terapii przyłóżkowej dla osób obłożnie chorych, g) zadbanie o osoby z problemami alkoholowymi i nadużywające substancji psychoaktywnych.

W publikacji Zofii Szaroty odnaleźć można klasyczne treści, które stanowić mogą podstawę podręcznikową dla studentów wielu kierunków i specjalności, pragnących zdobyć podstawową i aktualną wiedzę z zakresu gerontologii społecznej. Jednocześnie książka ta jest nowym, pełnym ujęciem polityki społecznej wobec osób starszych skonfrontowanym z rzeczywistością krakowskiego środowiska. Lektura autorstwa Zofii Szaroty nie tylko systematyzuje i aktualizuje treści związane z polityką społeczną na rzecz osób starszych, pogłębia także refleksje nad specyfiką wsparcia i opieki ukierunkowanych na osoby starsze.

„Lifelong Education” – Vol. 8 / „Образование через Всю Жизнь” – Том 8, Saint-Petersburg 2010: Rosyjski rocznik edukacji dorosłych

Jesienią 2010 roku ukazał się w Petersburgu kolejny tom rosyjskiego rocznika edukacji dorosłych „Lifelong Education” (ros.: „Образование через Всю Жизнь”). Jest to ciekawa cykliczna publikacja naukowa z zakresu edukacji dorosłych, będąca efektem trwającego już od kilku lat wspólnego projektu UNESCO, Eurasian Economic Community, Rosyjskiej Akademii Nauk (Instytut Problemów Ekonomii Regionalnej), Rosyjskiej Akademii Wychowania (Instytut Teorii i Historii Pedagogiki), Leningradzkiego Uniwersytetu Państwowego im. A. Puszkina w Petersburgu oraz kilku innych tamtejszych instytutów badawczych i uczelni, zatytułowanego „Edukacja ciągła dla zrównoważonego rozwoju”. Realizację tego przedsięwzięcia naukowego rozpoczęto w 2003 roku i jest ono kontynuowane. Jego efekty są zaś regularnie publikowane w kolejnych tomach pod wspólnym tytułem.

W niniejszym omówieniu prezentujemy czytelnikowi ósmą część z cyklu tych publikacji – tom za rok 2010. Całość tradycyjnie już przygotowana została w dwóch wariantach językowych – po angielsku: *Continuous education for sustainable development. Proceedings of international cooperation*, ed. by N.A. Lobanov & V.N. Scvortsov. „Lifelong Education”, Vol. 8, Saint-Petersburg 2010, ss. 592 [ISBN 978-5-8290-0909-0] i – w wersji nieco rozszerzonej – po rosyjsku: *Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества*, pod red. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. „Образование через Всю Жизнь”, том 8, Санкт-Петербург 2010, ss. 652 [ISBN 978-5-8290-0907-6].

Jako iż kolejne tomy „Образование через Всю Жизнь”/“Lifelong Education” ukazują się pod wspólną nazwą rokrocznie jesienią już od ośmiu lat, petersburski cykl przybrał charakter typowego rocznika edukacji dorosłych, rocznika – dodajmy – coraz bardziej liczącego się na terenie Rosji i krajów postsowieckich. Z jednej strony stanowi on bowiem ważne miejsce wymiany poglądów związanych zarówno z teorią, jak i praktyką szeroko rozumianej kultury i edukacji osób dorosłych pomiędzy teoretykami i praktykami krajów powstałych z rozpadu Związku Radzieckiego, z drugiej zaś – dzięki zapraszaniu do współpracy także specjalistów z innych krajów europejskich – staje się coraz bardziej znaczącym pośrednikiem w wymianie myśli andragogicznej i wzorców praktyki oświatowej pomiędzy Wschodem i Zachodem naszego kontynentu. Zasluga to w dużej części obu redaktorów naukowych „Lifelong Education” – a są nimi prof. Nikołaj A. Łobanow, dyrektor Instytutu Edukacji Dorosłych Uniwersytetu im. A. Puszkina w Petersburgu (pełna rosyjska nazwa instytutu: Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования) oraz prof. Wiaczesław N. Skworcow – rektor tejże uczelni (specjalista z zakresu ekonomii edukacji dorosłych, autor m.in. wydanej w ubiegłym roku interesującej monografii:

Socioeconomic issues in the theory and practice of lifelong education. Saint-Petersburg 2009, ss. 259). Potrafili oni bowiem zintegrować wokół swojego projektu rosyjskie środowiska teoretyków i praktyków edukacji dorosłych oraz pozyskać do współpracy liczne (i z każdym rokiem liczniejsze) grono autorów spoza Federacji Rosyjskiej.

Podkreśliłmy, że wydanie każdego kolejnego tomu rocznika poprzedzane bywa dużymi Międzynarodowymi Konferencjami Andragogicznymi obradującymi pod hasłem przewodnim: „Непрерывное образование для устойчивого развития – Continuous education for sustainable development”, które zwoływane są u progu lata, najczęściej do Petersburga. Aczkolwiek zaznaczmy też wyraźnie, że sam rosyjski rocznik ma za każdym razem wymiar i zakres dużo szerszy niż zadanie samej tylko prezentacji konferencyjnych wystąpień.

Ze względu na ograniczenie dopuszczalnej objętości poszczególnych tekstów do ok. 10 tys. znaków graficznych rocznik może każdorazowo pomieścić aż sto kilkadziesiąt (!) artykułów. Przygotowują je zarówno naukowcy związani z różnymi ośrodkami akademickimi Rosji i zagranicą, jak również inni autorzy, zajmujący się na co dzień problematyką edukacji dorosłych. W ubiegłorocznym tomie rocznika „Образование через Всю Жизнь”/“Lifelong Education” (Vol. 7, za rok 2009) zgromadzono opinie ok. 140 specjalistów z 10 krajów Europy i Azji. Tom za rok 2010 (Vol. 8) okazał się jeszcze obszerniejszy. Zawiera bowiem aż 173 różne opracowania z zakresu szeroko rozumianej edukacji i kultury dorosłych przygotowane przez autorów z 16 różnych krajów.

Większość tomu 8 wypełniają szkice przygotowane przez samych Rosjan – w sumie ponad stu specjalistów z zakresu andragogiki, pedagogiki społecznej, pedagogiki pracy i praktyki oświatowej. Pod tym względem pismo może zatem stanowić dla innych kapitalny przegląd bieżącego dorobku teoretyków i praktyków rosyjskich w tym zakresie. Znajdziemy tam również nie zawsze współcześnie w naszym kraju dostrzegane i doceniane opracowania ukraińskie (9), łotewskie (3) czy białoruskie (1) oraz zupełnie na gruncie europejskim nieznanne wyniki dociekań badawczych autorów uzbeckich (27), kazachskich (9), tadżyckich (2) i armeńskich (1).

Podstawową refleksją, która może nasunąć się czytelnikowi rocznika po zapoznaniu się z jego treścią, jest myśl o mnogości i wielkiej różnorodności podejmowanych na jego łamach wątków. Przy czym owo zróżnicowanie dotyczy w zasadzie wszystkich aspektów naukowego rzemiosła: wyboru problematyki badawczej, podstaw teoretycznych rozważań, sposobów podejścia metodologicznego, kierunków formułowania wniosków i uogólnień, propozycji wykorzystania wyników badań. Widać zatem wyraźnie, że nasi bliżsi i dalsi wschodni sąsiedzi już dawno i ostatecznie zerwali ze sposobem uprawiania nauki według centralnie określonego wzorca.

Na podstawie analizy zawartości omawianego tu tomu petersburskiego periodyku „Lifelong Education” można wysnuć wniosek, że poszukiwania nowej narodowej tożsamości andragogiki i praktyki edukacji dorosłych w krajach postsowieckich biegają przede wszystkim w dwóch kierunkach:

- pierwszy – obejmujący różnorodne analizy praktycznego funkcjonowania poszczególnych obszarów edukacji dorosłych w danym kraju, na podstawie których podejmowane są przez poszczególnych autorów próby uteoretycznienia refleksji w tym zakresie;
- drugi – do którego można by zaliczyć szkice tych autorów, którzy podbudowują swoje rozważania teoretyczne czy projekty badawcze opracowaniami (u)znanych specjalistów europejskich czy amerykańskich, widząc w tym szansę wykorzystania dla rozwoju rodzimej myśli andragogicznej dorobku andragogiki zachodniej.

Przy czym, dodajmy, pierwszy ze wskazanych wyżej nurtów wydaje się być – i to nie tylko w tomie pisma za rok 2010, ale również w tomach z lat poprzednich – nieco liczniej reprezentowany.

W omawianym tu tomie znajdzie czytelnik również dodatkowo 25 artykułów przygotowanych przez naukowców z siedmiu innych krajów europejskich: Bułgarii (9), Czech (1), Danii (2), Holandii (1), Macedonii (1), Niemiec (1), Polski (9) oraz z Turcji (1). Tak więc prace autorów z naszego kraju stanowią dostrzegalną część tomu „Образование через Всю Жизнь”/“Lifelong Education” za rok 2010.

Fakt, że polscy akademicy po latach pewnego zastoju w tym obszarze obecnie coraz chętniej podejmują współpracę już nie tylko z Zachodem, ale również z partnerami rosyjskimi, należy przyjąć z zadowoleniem. Czytelną ilustracją tego ożywienia może być udział Polaków w tegorocznym tomie petersburskiego rocznika, jako że są wśród nich pracownicy naukowcy młodego i średniego pokolenia, można wnioskować, iż współpraca ta będzie przez nich kontynuowana również w przyszłości.

Kończąc niniejsze krótkie omówienie podkreślmy, że kolejny, ósmy już tom rocznika petersburskiego rocznika edukacji dorosłych „Образование через всю жизнь”/“Lifelong Education” jest publikacją godną uwagi. Daje on bowiem wszystkim tym, którzy chcieliby zapoznać się bliżej z aktualnym stanem prac z zakresu edukacji dorosłych prowadzonych na terenie Rosji i państw powstałych po rozpadzie ZSRR, możliwość szerokiego wglądu w te kwestie.

Być może przynajmniej niektórych autorów publikujących na łamach rosyjskiego periodyku warto by w przyszłości zaprosić również na łamy ATA-owskiego „Rocznika Andragogicznego” – zwłaszcza syntetyczne opracowania zagadnień rozwoju andragogiki jako dyscypliny naukowej czy analizy działań edukacyjnych podejmowanych wśród dorosłych w krajach takich jak np. Armenia, Kazachstan, Uzbekistan czy Tadżykistan miałyby duży walor poznawczy także dla polskiego czytelnika.

Tomasz Maliszewski

Edukacja Dorosłych 2/2010: „Pionierki i pionierzy edukacji dorosłych” pod red. Agnieszki Stopińskiej-Pająk

Recenzowany tom Edukacji Dorosłych „Pionierki i pionierzy andragogiki” pod redakcją Agnieszki Stopińskiej-Pająk jest ważny wobec sytuacji „wyzerowania” polskiej tradycji andragogicznej – koniecznej do budowania tożsamości każdej dyscypliny oraz specyfiki naszego kraju, gdzie „ciągle zaczynamy od początku...”⁷, nie dbając o kontinuum budujące świadomość rozwoju myśli andragogicznej. Wobec powyższego jest coraz wyraźniej widoczna potrzeba upowszechniania bogatych tradycji polskiej (i nie tylko) andragogiki. Naprzeciw temu wychodzi recenzowany tom Edukacji Dorosłych, który jest ważnym przyczynkiem dla historiografii polskiej andragogiki, czekającej w dużej mierze na opracowanie.

Recenzowany tom składa się z trzech działów: Poszerzanie horyzontów – z tradycji myśli andragogicznej, Wydobyte z niepamięci – biografie polskich pionierek i pionierów andragogiki oraz Pionierzy niemieckiej andragogiki, w których znalazły się artykuły oraz z dwóch działów kronikarskich: sprawozdań oraz recenzji.

Pierwszy dział otwiera tekst Agnieszki Stopińskiej-Pająk *Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andragogiki*. Jest on interesujący z kilku powodów: wskazuje na funkcję podręcznika i tworzących go osób w rozwoju myśli andragogicznej, zawiera szereg istotnych uwag natury ogólniejszej, służącej rozwojowi współczesnej myśli andragogicznej, ma także charakter komparatystyczny w tym sensie, że porównuje różne postaci pod różnymi względami, jest dobrze obudowany źródłowo.

Kolejny tekst Krzysztofa Maliszewskiego *Żądza przejrzystości. Dwuznaczny krok Komeńskiego* stanowi modelowy przykład tekstu problemowego i dyskursywnego. Jest dobrze skonstruowany, zawiera we wstępie jasno i oryginalnie sformułowane pytania badawcze, na które Autor udziela wyczerpujących odpowiedzi. Autor przywołał nie tylko postać Komeńskiego i jego poglądy w kontekście dominującej za jego życia filozofii pedagogiki, ale odniósł to jeszcze krytycznie, co szczególnie cenne, do współczesności, inspirując czytelników do pogłębionej refleksji nad stosunkiem do tradycji.

Józef Półturzycki przedstawił tekst *Adam Mickiewicz jako nauczyciel dorosłych*, który jest oryginalną i bardzo interesującą prezentacją na temat nauczycielskiej działalności Mickiewicza ze szczególnym uwzględnieniem okresu jego pracy w Colleges de France. Autor zawarł w artykule wiele interesujących kwestii dotyczących problematyki wykładów Mickiewicza, metod prezentacji, sposobu ujęcia prezentowanych zagadnień. Te informacje zostały wpisane w szerszy kontekst społeczno-polityczny tamtego okresu. Tekst został

⁷ Obie tezy pochodzą z tekstu A. Stopińskiej-Pająk „Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andragogiki”, zamieszczonego w recenzowanym tomie Edukacji Dorosłych.

starannie przygotowany, zawiera dużo zaskakująco szczegółowych informacji, opisujących życie codzienne Mickiewicza. To wszystko pozwala spojrzeć czytelnikom na Wieszcza z nowej perspektywy.

Grażyna Kempa prezentuje teoretyczno-praktyczne przesłanki podróży Jadwigi Dziubińskiej do andragogiki rolniczej. Tekst jest udanym wprowadzeniem w bardziej szczegółowe zagadnienia andragogiki. Wybrany przez Autorkę temat należy do wątków zaniechanych, do których warto dziś wracać m.in. z uwagi na potrzeby i edukacyjne uwarunkowania mieszkańców wsi. Tekst cechuje się jasno sformułowanymi kierunkami analiz oraz refleksyjnością wychodzącą poza faktografię. Pewien niedosyt może budzić zakończenie. Natomiast Monika Sulik wskazuje w swoim tekście na ślady pionierskiej myśli andragogicznej J. Landy-Tołwińskiej.

Dział zamyka artykuł Łukasza Michalskiego *Rozrzutność andragogiki, czyli o pewnym podręczniku Bogdana Suchodolskiego*. Zaletą recenzowanego tekstu jest jego ujęcie problemowe i porównawcze oraz dyskursywna narracja. Autor formułuje ciekawe uogólnienia wychodzące poza wiodący wątek rozważań oraz wnioski. Warto moim zdaniem dostrzegać nie tylko analogie, ale też różnice między analizowanymi książkami B. Suchodolskiego, do czego zachęcam Autora.

Drugi dział tworzy pięć biografii polskich pionerek i pionierów.

Ewa Skibińska prezentuje postać Konrada Prószyńskiego. Wybór bohatera tekstu jest bardzo słuszny, ponieważ dysponujemy w środowisku andragogicznym bardzo skromnym materiałem źródłowym na temat początków polskiej edukacji dorosłych. Recenzowany tekst tę lukę częściowo wypełnia, gdyż pozostają do opracowania jeszcze liczne postaci i inicjatywy, co świadczy o słusznym wyborze tematu recenzowanego numeru *Edukacji Dorosłych*.

Tekst Urszuli Tabor dotyczy pracy i działalności oświatowej Marii Gomólińskiej w pierwszych instytucjach oświaty dorosłych w Polsce. Autorka tekstu umiejętnie łączy biografię osoby z historią pierwszych instytucji oświaty dorosłych. Wybór bohaterki tekstu budzi uznanie, ponieważ reprezentuje ona i przypomina rzeszę tych, którzy bezimiennie wpisali się w rozwój polskiej edukacji dorosłych. Struktura tekstu jest czytelna. Tekst Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej jest udanym szkicem życia i dzieła Zofii Solarzowej – współtwórczyni uniwersytetów ludowych. Autorka przyjęła chronologiczny układ treści, co nadaje mu przejrzystą strukturę. Eleonora Sapia-Drewniak przypomina postać Janiny Tumińskiej i jej działalność kulturalno-oświatową na Górnym Śląsku. Tekst ten jest kolejnym i istotnym wkładem Autorki w dokumentowanie aktywności kulturalnej i edukacji dorosłych na Śląsku. Podkreśla specyfikę tej działalności, która decyduje o odmiennym kształtowaniu się oświaty dorosłych w poszczególnych regionach Polski. Tekst obrazuje trudne losy pokolenia Polaków, którzy przeżyli dwie wojny światowe, a później zostali zmuszeni do zaadaptowania się w rzeczywistości PRL. Tekst przynosi nie tylko wiedzę

o J. Tumińskiej, ale także o innych działaczach oświatowych oraz unikatowych instytucjach edukacji dorosłych.

Krzysztof Pierścieniak przypomniał postać prof. Jadwigi Nowak. Autor świadomy trudu zadania, jakiego się podjął i towarzyszących temu pułapek, czemu dał wyraz we wstępie do właściwej części artykułu, fachowo się z tego zadania wywiązał. Portret Jadwigi Nowak został nakreślony nie jedną a wieloma kreskami, co przybliży współczesnym wielość myśli i różnorodność działań prof. Jadwigi Nowak w okresie kształtowania się andragogiki po II wojnie światowej, która dziś jawi się nam tak jednowymiarowo. Portret ten został skreślony „na tle zmian, jakie zachodziły w różnych obszarach w ciągu niespełna trzydziestu lat jej aktywności zawodowej”, czekających w dużej mierze na opracowanie. Artykuł został też napisany z dużą dawką emocji towarzyszących relacji mistrz–uczeń, wyrażających się właściwym szacunkiem do opisywanej postaci i jej dorobku.

Na ostatni dział składają się teksty Hanny Solarczyk na temat Paula Honigsheima – pioniera andragogiki niemieckiej okresu międzywojennego oraz tekst Raphaela Weissmanna o wkładzie Wilhelma Flitnera (1889–1990) w kształtowanie się niemieckiej teorii oświaty dorosłych okresu Republiki Weimarskiej (1918–1933). Ten ostatni artykuł zawiera nie tylko analizę spuścizny Flitnera, ale także eksploruje stosunek andragogiki do pedagogiki ogólnej oraz ewolucję poglądów W. Flitnera. To nadaje artykułowi charakter problemowy. Ciekawe są też odniesienia do społeczno-kulturowego i politycznego kontekstu W. Flitnera działalności praktycznej i naukowej twórczości. Artykuł jest dobrze obudowany źródłowo.

Recenzowany tom zamykają sprawozdania z pięciu konferencji oraz recenzje pięciu pozycji książkowych.

Podsumowując ocenę 2. tomu Edukacji Dorosłych „Pionierzy i pionierki andragogiki” pod redakcją Agnieszki Stopińskiej-Pająk chcę podkreślić jeszcze raz jego dużą wartość merytoryczną oraz istotną rolę w przywracaniu właściwego miejsca historii edukacji dorosłych i andragogiki w Polsce.

Hanna Solarczyk

Rocznik Andragogiczny 2009, Wyd. ITeE – PIB, Warszawa 2009, ss. 624

Rocznik Andragogiczny za rok 2009 składa się z pięciu działów zatytułowanych: *Teorie edukacji dorosłych, Praktyki edukacji dorosłych, Sylwetki andragogów, Aktualia* oraz *Recenzje*. Poprzedza je *Spis treści* w języku polskim, angielskim i niemieckim, wzmiankowane już powyżej *Wprowadzenie*, przybliżające czytelnikowi zawartość publikacji oraz kronika istotnych dla andragogiki wydarzeń mających miejsce w 2009 roku, która obejmuje: tekst Anny

Frąckowiak prezentujący przebieg i przygotowania do zorganizowanej przez UNESCO VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych, odbywającej się w Belem w dniach 1–4. 12. 2009 r. pod hasłem: *żyć i uczyć się dla pomyślnej przyszłości. Siła edukacji dorosłych*; wzbogacone fotografiami relacje Ewy Romanowskiej z I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogów pod hasłem: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, która miała miejsce w Krakowie w dniach 23–24 czerwca; przedruk referatu prof. Józefa Półturzyckiego zatytułowanego *Krajowe i międzynarodowe uwarunkowania rozwoju oświaty dorosłych i andragogiki w Polsce*, wygłoszonego na sesji plenarnej I Zjazdu Andragogów oraz sprawozdanie Anny Frąckowiak z obchodów 75 urodzin i 55-lecia pracy dydaktycznej i naukowej prof. Józefa Półturzyckiego uzupełnione bibliograficznym wykazem publikacji tego uczonego za lata 2005–2009. W końcowej części omawianego wydawnictwa umieszczony został *Felieton 2009* autorstwa Józefa Półturzyckiego, zaproszenie do publikowania w *Edukacji Otwartej* oraz spis autorów opublikowanych w *Roczniku* tekstów.

W skład pierwszego działu *Rocznika* poświęconego teorii edukacji dorosłych wchodzi 9 artykułów. Rozpoczyna go publikacja Krzysztofa Pierścienicka pt. *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*. W tekście badacz ustosunkowuje się do twierdzeń Daniela Livingstona, też zawartych w *Memorandum on Lifelong Learning* czy systematyzacji etapów uściślenia pojęcia *nieformalne uczenie się* zaproponowanej przez Geralda A. Straka.

W kolejnym artykule zatytułowanym *Rekonstrukcjonizm społeczny. Możliwość świadomych zmian społecznych i osobistych* Hanna Kostyło prezentuje historię myśli rekonstrukcjonistycznej, a także ustosunkowuje się do kwestii jej praktycznego zastosowania. W swoich rozważaniach autorka odwołuje się m.in. do wyników projektu Floodwood przeprowadzonego przez Theodora Bramelda w roku 1944 w ramach szerszego eksperymentu edukacyjnego noszącego miano *Projekt dla Ameryki*.

Następna publikacja autorstwa Beaty Borowskiej-Beszty jest przedrukiem referatu wygłoszonego podczas Międzynarodowej Konferencji Narodowej pt. *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym*, która miała miejsce 03.12.2008 r. we Wrocławiu. Autorka książki zastanawia się w niniejszym tekście nad metodologicznymi kontekstami badań kulturowych w obszarze andragogiki specjalnej.

Dalsze strony *Rocznika* przeznaczone zostały dla tekstu anglojęzycznego, którego autorem jest Mejai B. M. Avoseh. Naukowiec zatrudniony w The University of South Dakota szuka w nim odpowiedzi na pytanie: czy humanizm Paulo Freire może stać się odpowiedzią na wyzwania stojące przed edukacją dorosłych w XXI w.?

Natomiast Elżbieta Dubas w artykule *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji* przybliży znaczenie i zakres zawartego w tytule działu refleksji i badań pedagogicznych oraz udowodnia, iż rozwój człowieka może zakończyć dopiero śmierć.

W kolejnej publikacji Dorota Ciechanowska proponuje czytelnikowi przyznanie się zagadnieniu self-directed learning. Autorka podejmuje także próbę konceptualizacji tego pojęcia na gruncie edukacji dorosłych.

Rozwojowi potencjału dorosłych z perspektywy heutigologicznej poświęca swoje rozważania Eliza Czerka. W analizowanym artykule badaczka prezentuje różnice występujące między pojęciem self-determiner learning a funkcjonującym w polskiej literaturze terminem samoedukacja oraz pragnie dowieść, iż „podejście, które stawia nacisk na autodeterminację i niezależność w uczeniu się” daje olbrzymie możliwości do funkcjonowania w niezwykle dynamicznie przekształcającej się rzeczywistości.

W następnej publikacji Magdalena Cuprjak zajmuje się problemem *Konstrukcji i standaryzacji testu do pomiaru statusu tożsamości dorosłych*, który został przez nią skonstruowany w celu zbadania tożsamości nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości. Tekst uzupełniony został licznymi tabelami zawierającymi dane niezbędne do przeprowadzenia badań.

Pierwszy dział *Rocznika* wieńczy artykuł Jakuba Jerzego Czarkowskiego pt. *Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego*. Autor stara się w nim dowieść, iż w dzisiejszej szybko zmieniającej się rzeczywistości, zdominowanej przez technologie, należy uwzględnić jej zastosowanie w edukacji dorosłych – biorąc pod uwagę wszystkie pozytywy i negatywy, które ze sobą niesie.

Drugą zasadniczą część recenzowanej przeze mnie pozycji, koncentrującej się na praktycznym wymiarze edukacji dorosłych, otwiera tekst Aliny Matlakiewicz poświęcony uczeniu się w dorosłości, w którym badaczka ukazuje zarówno związane z niniejszym procesem trudności, jak i formułuje kilka zasad mogących doprowadzić do jego usprawnienia.

Już sam tytuł artykułu Piotra Kowzana i Magdaleny Prusinowskiej: *Uczenie się (w) ruchu: studenci przeciwko komercjalizacji edukacji* wskazuje na możliwość jego wieloznacznej interpretacji. Owoc pracy doktorantów Uniwersytetu Gdańskiego stanowi istotny głos w dyskusji na temat komercjalizacji edukacji, aktywnego obywatelstwa oraz uczenia się poprzez podejmowanie praktycznych działań.

W kolejnej publikacji Józef Kargul stara się udzielić odpowiedzi na stanowiące tytuł pytanie: „*Doradca zawodowy*” – *okopany konserwatysta – szkodliwy anarchiczny działacz, czy pomocną dłoń wyciągający spolegliwy opiekun?*

Katarzyna Mikołajczyk w artykule pt. *Optymalizacja szkoleń komplementarnych – ujęcie systemowe*, koncentrując się na blended learningu, który jej zdaniem jest najproduktywniejszą formą przeprowadzania zajęć z dorosłymi.

Danuta Kowalczyk przybliżyła czytelnikowi problematykę funkcjonowania kurateli sądowej, dokonując wyczerpującego opisu badanej grupy zawodowej. Natomiast Katarzyna Jarosz opisuje działalność kulturalno-oświatową i sportową w Zakładzie Karnym w Głubczycach.

Dalsze stronicie *Rocznika* poświęcone zostały zagadnieniom edukacyjnych znaczeń religii. W pierwszym tekście Mejai B. M. Avoseh ustosunkowuje się

do roli edukacji dorosłych w szerzeniu alfabetyzmu religijnego, czyli przeciwdziałaniu nietolerancji na tle wyznaniowym. W drugim tekście, zatytułowanym *Moralny wymiar religii w życiu człowieka dorosłego*, Błażej Olżewski podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: jaki wpływ na moralność jednostki ma wyznawana przez nią religia? W swoich dywagacjach absolwent Uniwersytetu Łódzkiego koncentruje się na przedstawicielach katolicyzmu, judaizmu i protestantyzmu. Zaś w trzecim artykule Joanna Janik-Komar przygląda się roli kościoła w aktywizacji osób starszych.

Kolejny artykuł pt. *Starość funkcjonalna – determinanty i profilaktyka*, autorstwa Joanny K. Wawrzyniak, podzielić można na dwie zasadnicze części. Badaczka zaprezentowała w nim czynniki wpływające na wycofywanie się osób, które osiągnęły wiek emerytalny z aktywnego życia społecznego i zaproponowała sposoby mogące zapobiec temu procesowi.

Gdański Uniwersytet III Wieku jako źródło inspiracji dla samorozwoju pomorskich seniorów ukazany został w publikacji Barbary Badowskiej-Średniawy i Krzysztofa Andrzejewskiego. Tekst ma szczególną wartość, gdyż jest owocem pracy słuchaczy opisywanej w nim instytucji edukacyjnej.

Początki kształcenia pedagogów muzycznych w systemie studiów wieczorowych w Państwowych Wyższych Szkołach Muzycznych w PRL jest tematem artykułu Andrzeja Michalskiego.

Nad analizą międzynarodowej kariery w opinii emigrantów zarobkowych pochyliła się Eleonora Sapia-Drewniak. Małgorzata Zielińska odniosła się do edukacji dorosłych imigrantów na Islandii w świetle pedagogiki miejsca. Natomiast Artur Fabiś charakteryzuje aktywność edukacyjną dorosłych w Austrii.

Trzeci dział recenzowanego wydawnictwa wypełniają sylwetki andragogów. Pierwsza publikacja dotyczy Elżbiety Zawackiej. Tekst Tomasza Maliszewskiego i Hanny Solarczyk-Szwec nie ogranicza się do ukazania burzliwych losów wybitnej torunianki oraz odnotowania Jej zasług na gruncie edukacji dorosłych i nauki w ogóle, ale również demonstrowa działania, które zostały podjęte w celu upamiętnienia tej nietuzinkowej osobistości po jej śmierci.

Kolejne dwa artykuły przenoszą czytelnika na grunt międzynarodowy. Publikacja Sylwii Słowińskiej umożliwia zapoznanie się z poglądami i biogramem Hansa Tietgensa, jednego z najwybitniejszych niemieckich andragogów II poł. XX w. Zaś Tomasz Maliszewski przybliży osobę Jindra Milosa Kulicha – andragoga porównawczego, bibliografa i historyka edukacji dorosłych.

Dział IV – *Aktualia* – otwierają informacje o awansach naukowych w środowisku andragogów. W roku 2009 tytuł doktora habilitowanego nadany został Hannie Solarczyk-Szwec, autorce rozprawy zatytułowanej *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*.

Recenzowana publikacja zawiera również informację o obronach pięciu prac doktorskich, które miały miejsce w 2009 r.: Iwony B. Błaszczak (*Feliks Popławski – oświatowiec i wychowawca młodzieży wiejskiej*), Magdaleny I. Malik (*Szkolnictwo dla dorosłych na dolnym Śląsku w latach 1945–1960*),

Katarzyny Mikołajczyk (*Szkolenia w formie blended learning – ujęcie systemowe*), Zofii A. Tomaszewskiej (*Nauczanie statystyki opisowej a kształcenie kompetencji kluczowych w klasach IV–VI szkoły podstawowej*), Renaty A. Nguyen (*Koncepcja dydaktyczna kształcenia międzykulturowego w telematycznym modelu edukacyjnym*).

W omawianym dziale zamieszczone zostały także doniesienia na temat istotnych – z andragogicznego punktu widzenia – konferencji, sesji, sympozjów i spotkań naukowych, które odbyły się w 2009 roku. IV dział *Rocznika* zamykają zaproszenia na konferencje zaplanowane na rok 2010.

Ostatni stały dział *Rocznika – Recenzje* – zawiera omówienia i oceny 25 publikacji andragogicznych wydanych w 2009 roku.

XVI tom *Rocznika Andragogicznego* charakteryzuje bogactwo i różnorodność treści. Szerokie spektrum tematyki podejmowanej na kartach recenzowanej publikacji przez heterogeniczne grono autorów sprawia, iż czytelnik może zaczerpnąć z niej wiele cennych wiadomości. Należy w tym miejscu podkreślić, iż ich odnalezienie ułatwia czytelny układ treści. Bez wątpienia prezentowane przeze mnie wydawnictwo jest znakomitym źródłem informacji na temat rozwoju teorii i praktyki andragogicznej.

Kinga Majchrzak

Anna Frąckowiak i Józef Półturzycki,
Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji.
Wyd. Naukowe ITeE – PIB, Radom 2011, ss. 436

Książka autorstwa dr Anny Frąckowiak i prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego jest najnowszą propozycją specjalistyczną z obszaru edukacji ustawicznej. Jest zaproszeniem do zgłębiania teorii oraz wdrożeń kształcenia ustawicznego w świecie i Polsce. Zdaniem autorów kształcenie ustawiczne stanowi podstawę nowoczesnej edukacji i taka optyka jest istotnie akcentowana w całej książce. Omawiana obszerna i cenna publikacja, licząca 436 stron, została podzielona na osiem rozdziałów, podsumowanie oraz bibliografię. Rozdziały zostały poprzedzone wprowadzeniem, w którym autorzy zawarli istotne kwestie, wskazujące rolę edukacji ustawicznej w życiu współczesnego człowieka. A. Frąckowiak i J. Półturzycki – autorzy uznani na gruncie edukacji ustawicznej, precyzują jedną z istotniejszych myśli książki w drugim akapicie wprowadzenia stwierdzając, iż *istota edukacji ustawicznej tkwi w zmianie struktury życia człowieka i udziale w jego życiu kształcenia i wychowania*⁸. We wpro-

⁸ A. Frąckowiak, J. Półturzycki: *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. ITeE – PIB, Radom 2011, s. 7.

wadzeniu zawarte zostały ponadto bogate doświadczenia biografii naukowej prof. zw. dr. hab. J. Półturzyckiego, zespołu jego wieloletnich współpracowników oraz osób kształtujących wizerunek współczesnego ujęcia kształcenia ustawicznego w Polsce, w środowiskach naukowych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Uniwersytetu Warszawskiego i Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Wśród cytowanych znakomitych autorów zagranicznych wskazani zostali twórcy nowoczesnej idei edukacyjnej, która uwzględniając zmianę struktury życia ludzkiego, precyzuje miejsce aktywności edukacyjnej, poznawczej oraz kulturalnej w nowej strukturze życia człowieka. A. Frąckowiak i J. Półturzycki wskazują tezy Paula Lengrand, Ettore Gelpi'ego, Ravindry H. Dave'a, Roberta J. Kidda i in. Warto odnotować, iż wprowadzenie do książki jest także swoistym autobiograficznym odniesieniem J. Półturzyckiego do współczesnych założeń kształcenia ustawicznego w Polsce i nasyconej trudami drogi formowania się jej. Autor zilustrował kształcenie ustawiczne przez pryzmat własnej pracy naukowej, poczynszy od 1973 roku. Trzeba zauważyć, iż J. Półturzycki kształtuje rozumienie kształcenia ustawicznego na polskim gruncie od 1973 roku, tj.: wraz z opublikowaniem pierwszych artykułów o kształceniu ustawicznym na łamach „Oświaty Dorosłych” i „Przeglądu Pedagogicznego”, którego 4 numer stał się pierwszą w Polsce pracą zbiorową poświęconą kształceniu ustawicznemu.

Konstrukcja poszczególnych rozdziałów jest przejrzysta. W pierwszym czytelnicy otrzymują introdukcję kluczowych założeń kształcenia ustawicznego w aspekcie temporalnego rozwoju koncepcji światowych. A. Frąckowiak i J. Półturzycki wskazują istotne założenia, czołowych uczonych oraz momenty krytyczne charakteryzujące konstytuowanie się współczesnych poglądów na kształcenie ustawiczne w świecie i w Polsce. Podrozdział drugi omawianego rozdziału, napisany przez A. Frąckowiak i zatytułowany *Kształcenia ustawicznego mroki, cienie i zamglenia*, jest interesującą dyskusją ukrytych wymiarów kształcenia ustawicznego, stanowiących jego mroki, cienie oraz zamglenia. Autorka zastosowała swoistą gradację pojęć i nasyceń czynników negatywnie konstruujących konteksty praktycznego wdrażania kształcenia ustawicznego oraz tła praktyki edukacji ustawicznej. Ten krytyczny i dynamiczny w wydźwięku tekst zawiera pytanie o skutek kształcenia ustawicznego, podkreślany we współczesnej literaturze anglojęzycznej. *Czy kształcenie ustawiczne przyczynia się do reprodukcji struktury społecznej i społecznego ładu czy jest czynnikiem zmiany?* A. Frąckowiak wskazała następujące mroki edukacji ustawicznej: niechęć osób dorosłych do uczenia się, zwłaszcza tych mających negatywne doświadczenia związane z pamięcią szkoły. Kolejnymi mrokami są oferty edukacyjne niewzbudzające zainteresowania dorosłych, ponadto stereotypowe postrzeganie siebie samych jako osób „zbyt starych” na naukę, lęki, obawy przed porażkami oraz brak środków finansowych na cele kształcenia. Po stronie ofert edukacyjnych autorka zauważa metaforyczny mrok w obszarze sposobu

prowadzenia zajęć niedostosowanych do potrzeb kształcenia dorosłych, ponadto komercjalizację samego kształcenia ustawicznego, które staje się dostępne np. dla wybranych grup. Konkluzją, jaką formułuje A. Frąckowiak, jest obserwowanie zjawiska, iż w rzadkich przypadkach kształcenie ustawiczne staje się rzeczywistym instrumentem zmiany społecznej, gdyż częściej przyczynia się do odtworzenia zastanej struktury społecznej, w jej danym kształcie.

Wśród cieni kształcenia ustawicznego A. Frąckowiak lokuje złudne, jej zdaniem, założenie o tym, iż kształcenie ustawiczne walczy z marginalizacją. Autorka ilustrując tło, wskazuje, iż w założeniu naczelnym aspektem i standardowym zadaniem postulowanym w kształceniu ustawicznym jest włączanie w główny nurt życia społecznego osób, które z różnych względów zostały z niego wykluczone. A. Frąckowiak mówi o organizowanych kursach dla bezrobotnych, biorców świadczeń opieki społecznej, kursach alfabetyzacyjnych i innych ofertach dla grup tzw. marginalizowanych i defaworyzowanych. Cieniem kształcenia ustawicznego, w tym kontekście, jest zjawisko szczytnych założeń i marnych wdrożeń. A. Frąckowiak zauważa, iż uzupełnianie wykształcenia nie zawsze odnosi pozytywny skutek w życiu i znalezieniu zatrudnienia przez osoby z grup marginalizowanych i defaworyzowanych. Bywa, że zostają zatrudniani w warunkach wystawiających ich na ryzyko pracy w miejscach, gdzie nie przestrzega się prawa pracy, m.in. w sieciach tanich sklepów. Pracownicy, nawet po uzupełnieniu wykształcenia, mają niskie wynagrodzenia, a ubezpieczenie nie pokrywa istotnych dla nich świadczeń. Kolejne cienie, jakie wskazuje autorka, to istniejące współcześnie tendencje wiążące kształcenie ustawiczne z przymusem uczenia się, konstruowanym przez decydentów, nakazujących konkretnym grupom zawodowym nieustannie podnoszenie kwalifikacji. Zamgleń kształcenia ustawicznego upatruje autorka w sferze semantyki terminów nowoczesnej terminologii kształcenia ustawicznego. Największe zamglenia wzbudza zdaniem A. Frąckowiak triada pojęć: edukacja ustawiczna, kształcenie ustawiczne i kształcenie dorosłych. Konkluzje, jakie formułuje na końcu tekstu A. Frąckowiak, są dalekie od euforycznego zachwyty nad kwestią uczenia się przez całe życie. Autorka przestrzega nawet przed taką jednostronną optyką rozumienia kształcenia ustawicznego, bez zauważania tła złożonego z mroków, cieni oraz zamgleń. A. Frackowiak stoi na stanowisku racjonalnego postrzegania złożoności problemów stanowiących metaforyczne tło i uważa, że mogą one być zminimalizowane lub nawet zlikwidowane, uwzględniając szerokie grono osób współpracujących na rzecz poprawy stanu rzeczy, takich jak: politycy oświatowi, praktycy, badacze.

Kolejne rozdziały książki zawierają uznane w Polsce i na świecie autorskie koncepcje kształcenia ustawicznego, m.in. Paula Lengrand'a, Ravindry H. Dave'a, Elżbiety Zawackiej. Konsekwentnie przez pryzmat prezentacji koncepcji autorskich A. Frąckowiak i J. Półturzycki demitologizują zakres tematyczny pojęcia kształcenie ustawiczne – negując jego zawężony wymiar wyłącznie do kształcenia zawodowego lub edukacji dorosłych. Cytując wybrane kluczowe

cechy kształcenia ustawicznego, opracowane w latach siedemdziesiątych XX wieku przez H.W.R. Howesa – J. Półturzycki wskazał dwadzieścia założeń charakteryzujących kształcenie ustawiczne w krajach rozwijających się. Szczególnie interesujące wydają się założenia H.W.R. Howesa, zawarte w punkcie czwartym i piątym i odniesione do kształcenia ustawicznego nieformalnego oraz kształcenia ustawicznego generowanego w rodzinach, mającego istotną rolę przygotowawczą w procesie kształcenia ustawicznego w latach późniejszych. H.W.R. Howes pisze: *kształcenie ustawiczne składa się z formalnych i nieformalnych, czyli programowych i dowolnych działań na rzecz rozwoju. Rodzina odgrywa dużą i trwałą rolę w przygotowaniu nowych pokoleń do kształcenia ustawicznego, trwającego całe życie*⁹. Te obszary edukacji odniesione do roli rodziny są, jak się zdaje, w mniejszym stopniu obszarem naukowych eksploracji A. Frąckowiak i J. Półturzyckiego, którzy ulokowali własne zainteresowania naukowo-badawcze raczej w strukturach formalnych konstytuujących kształcenie ustawiczne, akcentując jednakże, iż kształcenie ustawiczne trwa całe życie oraz podkreślając istotną rolę samokształcenia.

W rozdziale trzecim czytelnik poznaje problematykę kształcenia ustawicznego w perspektywie raportów oświatowych konstruowanych m.in. przez Edgara Faure'a, Jaquesa Delorsa. Wspomniany rozdział uzupełniają problemy marginalizacji kształcenia ustawicznego w polskich raportach o stanie oświaty. Rozdział czwarty jest deskrypcją problematyki kształcenia ustawicznego na tle szkolnictwa wyższego.

W kontekście całej wartościowej publikacji niezmiernie interesujący jest, w moim przekonaniu, rozdział piąty autorstwa Józefa Półturzyckiego, poświęcony ustawodawstwu zagranicznemu i niepokojom, związanym ze strategią dotyczącą kształcenia ustawicznego w Polsce.

Inspirujący dla pedagogów różnych specjalności może być również, moim zdaniem, dwuautorski rozdział szósty, ilustrujący kluczowe wątki, dotyczące procesu samokształcenia jako istotnego procesu w kształceniu ustawicznym. Autorzy precyzują istotę samokształcenia, podkreślając, iż w swym początkowym kształcie idea edukacji ustawicznej była realizowana właśnie dzięki rozwojowi aktywności samokształceniowej. J. Półturzycki definiuje samokształcenie dwojako. Zarówno jako proces oświatowy, jak również jako *styl życia*, związany z aktywnym poznawaniem świata i samego siebie, doskonaleniem swej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko w sferze umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej¹⁰. Autor omawia tradycje samokształcenia oraz przywołuje nazwiska uczonych i literatów, których życie oparte było na samokształceniu, m.in. T. Edisona, M. Faradaya, M. Gorkiego, L. Tołstoja, W. Reymonta i in.

⁹ H.W.R. Howes: *Lifelong Education. Schools and Curricula in Developing Countries*, Hamburg 1975, za: A. Frąckowiak, J. Półturzycki: *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. ITeE – PIB, Radom 2011, s. 85.

¹⁰ Tamże, s. 263.

Rozdział daje wgląd w prawidłowości samokształcenia, jego walory oraz niedostatki. J. Półturzycki precyzuje, iż *samokształcenie jest przede wszystkim procesem samodzielnym, ale może być wspierane pomocą innych. Jego samodzielność związana jest z indywidualnym celem, świadomym podejmowaniem i działaniem oświatowym, autokontrolą, a także oceną rezultatów kształcenia, niekiedy korektą i doskonaleniem samego postępowania*¹¹. Omawiany rozdział wskazuje obszerne ujęcia samokształcenia z uwzględnieniem zjawiska na tle edukacji ustawicznej, ponadto dostarcza stadialnego modelu samokształcenia w ujęciu G. Grow.

W dalszych rozdziałach książki autorzy przedstawiają sposoby wdrażania edukacji ustawicznej w wybranych krajach, posiadających rozwinięte systemy kształcenia dorosłych. Rozdział siódmy stanowi nawiązanie do uprzednich publikacji naukowych i dorobku A. Frąckowiak i J. Półturzyckiego, penetrujących od lat obszary kształcenia ustawicznego na świecie i publikujących prace naukowe o kształceniu ustawicznym w krajach takich, jak Japonia, Szwecja, Stany Zjednoczone Kanada i in. Rozdział ósmy, autorski dr Anny Frąckowiak, poświęcony został w całości uwarunkowaniom przygotowania i realizacji kształcenia ustawicznego. Autorka postrzega edukację ustawiczną zarówno jako stwarzającą szanse jak również zagrożenia oraz rozważa kwestie uczenia się szkolnego jako przygotowania lub bariery dla edukacji ustawicznej.

Konkludując, chcę zauważyć, iż recenzowana specjalistyczna publikacja naukowa została napisana z dbałością zarówno o treści merytoryczne, jak również o spójną narrację i dobrą polszczyznę. Książka należy, w moim przekonaniu, do książek interesujących. Z pewnością skłoni do refleksji nad edukacją ustawiczną wytrawnych badaczy, pedagogów z obszaru kształcenia ustawicznego, jak również pedagogów, których poszukiwania naukowe zaprowadziły do zgłębiania omawianej problematyki, niekiedy na drodze samokształcenia.

Beata Borowska-Beszta

¹¹ Tamże, s. 269.

FELIETON – ROK 2010

Tradycyjnie w „Roczniku Andragogicznym” nawiązuję do wydarzeń, które miały miejsce w latach odległych o całe stulecia lub niekiedy pięćdziesięciolecia. W tym roku są to lata dziesiąte, dość obfite w wydarzenia historyczne, naukowe, artystyczne, związane z datą urodzin wybitnych twórców i mężów stanu, ale także okryte smutkiem zgonów i wieloletnich rocznic żałobnych po stracie cenionych i lubianych, a nawet kochanych twórców, władców, wodzów czy uczonych czy nauczycieli.

Rok 2010 stał się także ważną datą w historii. Katastrofa Smoleńska i Rocznica Uroczystości Katyńskich stały się trwałym pamiętnym wydarzeniem w naszej historii i to nie tylko narodowej, ale także w ujęciu historycznym i międzynarodowym. Świeży to ból i trwała pamięć, a jak tragicznie jest uczczona: od wspaniałego pogrzebu pary prezydenckiej w grobach królewskich na Wawelu do bójek i inwektywów przed pałacem prezydenckim. Najgłośniej zachowują się ci, którzy nikogo nie stracili w Smoleńsku, a chcą ubić zły kapitał politycznego pseudouznanania. Nawet twórca filmu „Katyń” obrażał zmarłego Prezydenta i odmawiał mu prawa do pogrzebu na Wawelu. Jeżeli nie tragicznie zmarły Prezydent, to kto godzien jest spocząć w nekropolii królewskiej obok Marszałka Piłsudskiego i innych narodowych bohaterów. Trochę opamiętania i szacunku nie tylko dla tragicznie zmarłych ale i dla siebie. Zapominany jest katechizm polskiego dziecka: Kto Ty jesteś? No właśnie kto?

Wróćmy do rocznic sprzed stu i więcej laty.

Rok 1410 to Rok Grunwaldu. Bitwa odbyła się 15 lipca w pobliżu Jeziora Lubień na polu między Grunwaldem, Stębarkiem i Łodwigowem.

Po wielkim zwycięstwie król Jagiełło z pola bitwy wysłał pierwsze listy o swoim zwycięstwie skierował je do żony Anny, Uniwersytetu Krakowskiego i dostojników Królestwa przebywających w Krakowie.

Król polski wysłał do innych władców specjalnych posłów z wiadomościami o triumfie. Dotarli oni na dwór króla rzymskiego Ruprechta III, królów Anglii, Francji, Burgundii, na dwory władców Flandrii, Holandii, Brabantu i książąt Rzeszy Niemieckiej.

Kroniki ówczesnego okresu notują w większości pozytywne opinie o zasłużonym triumfie Polaków i Litwinów. Nawet część zapisów w Kronikach miast i państw niemieckich była przychylna Jagielle.

Bitwa pod Grunwaldem zajmuje w kulturalnej tradycji naszego narodu ważne miejsce, zwłaszcza w literaturze tak historycznej jak i artystycznej. Już w 1410 roku anonimowy autor napisał „Cronica conflictus”, a Jan Długosz poświęcił wiele miejsca w 10 i 11 księdze „Roczników, czyli kronik sławnego Królestwa Polskiego” oraz w „Banderii Prutenorum”, w której przedstawia opis zdobytych pod Grunwaldem chorągwi wojsk krzyżackich. W pieśniach – nowinach, kronikach i utworach poetyckich wiktoria grunwaldzka i osoba

zwycięzcy króla Jagiełły były wielokrotnie honorowane i przypominane. Także późniejsza literatura piękna i naukowa oraz plastyka a także film nawiązują do Grunwaldu i czczą to zwycięstwo, które przed sześciuset laty stało się ważnym punktem zwrotnym w dziejach narodowych i uchroniło nasze państwo przed zaborem krzyżackim. Plan rozbioru z inicjatywy Władysława Opolczyka i Zygmunta Luksemburskiego.

Grunwald zawiera jeszcze wiele tajemnic zarówno w historii, jak i w sztuce. Historia zawiera pewne elementy rzeczywistości. Krzyżaków – braci zakonnych w bitwie uczestniczyło zaledwie około 500, z tej liczby 203 poległo na polu bitwy. W wojskach po stronie krzyżackiej walczyli Polacy z Pomorza, Kujaw, Ziemi Dobrzyńskiej, a także ze Śląska, Miśni i Łużyc. Po stronie Zakonu walczyli goście z zachodu, rycerze z Francji, Niemiec, Burgundii, Czech, Moraw, a nawet z Anglii. Po stronie polskiej walczyli Litwini, Rusini, Mołdawianie, pułki Smoleńskie i oddziały z Nowogrodu. Istotny był udział oddziału Tatarów pod wodzą Dżelal-Eddina, którego liczni żołnierze pozostali po wojnie na terenie Litwy, tworząc pierwszą grupę osadników tatarskich na kresach, który w późniejszych wiekach także wslawili się dobrą służbą wojskową dla Rzeczypospolitej.

Tematyka Grunwaldu jest bogato reprezentowana w utworach romantycznych i historycznych. W poematach Słowackiego i Mickiewicza bogate są wątki z wojen krzyżackich, a w „Panu Tadeuszu” scyzoryk Gerwazego to miecz z czasów bitwy grunwaldzkiej.

Podobnym mieczem posługuje się słynny Podbipięta w „Ogniem i mieczem”. Tematykę krzyżacką z tytułem powieści wprowadził Józef Ignacy Kraśzewski, co przejął od niego Sienkiewicz, a po adaptacji filmowej Aleksandra Forda mamy cenny obraz jako osiągnięcie rodzimej kinematografii sprzed 50 lat. Nowsze szumnie zapowiadane plany ekranizacji nie powiodły się.

Odrębną ważną wartością upamiętniającą tematykę krzyżacką i grunwaldzką jest plastyka. Najbardziej znany obraz to dzieło Jana Matejki, ale są i inne wartościowe wyobrażenia pola bitwy i bohaterów w niej uczestniczących.

Dzieło Matejki budziło liczne spory i dyskusje. Uważano to arcydzieło za obraz źle namalowany. Nie dostrzegano jego symboliki z użyciem włóczni świętego Maurycego czy herbu rektora uniwersytetu, który dźierży Konrad Biały walczący po stronie Zakonu. Symboliczna jest też postać księcia Witolda, tak wodzowie nie wyruszyli na pole bitwy. Symboli w dziele Matejki jest więcej i nie wszystkie zostały odczytane. Warto nimi zająć się w odrębnym tekście.

Uroczystości grunwaldzkie stanowiły w tradycji narodowej ważny cykl wydarzeń. W 1420 roku nadano im w statucie arcybiskupa Michała Trąby charakter obowiązkowego państwowego święta. Wprowadzono do kalendarza i uczczono procesjami. W Krakowie doroczne procesje odbywały się do 1796 roku a w Gnieźnie aż do 1902 roku.

Ogólnopolskie obchody 500-lecia Grunwaldu obchodzono w 1910 roku w Krakowie. Odślonięto pomnik grunwaldzki – konny pomnik Jagiełły. Na

tę uroczystość Maria Konopnicka przeznaczyła swój piękny tekst pt. „Rota”, a Feliks Nowowiejski ułożył znaną i cenioną melodię, a prawykonanie pod jego dyrygenturą odbyło się 13 stycznia. Kolejne uroczystości miały miejsce w 1960 roku z okazji 550-lecia zwycięstwa, a w bieżącym roku uczczono 600-lecie Grunwaldu z żywą inscenizacją na polu bitewnym.

Grunwald to niezwykle ważne wydarzenie i niezbędna jest jego pamięć oraz tradycja uroczystych obchodów. Pod Grunwaldem zachowane zostało państwo polskie, któremu groziły plany rozbiorowe. Zwycięstwo Jagiełły odsunęło na kilka wieków groźbę sojuszu Moskwy z Berlinem za pośrednictwem Krzyżaków. Już od 1422 roku Krzyżaków przeciwko Polsce popiera Moskwa, w polityce, finansach a nawet wojskowo atakując kresy wschodnie Litwy dla odciążenia sił zbrojnych. Dopiero osłabienie polityczne i finansowe Moskwy po stu latach spowodowało kapitulację Krzyżaków w ostatniej wojnie i słynny hołd pruski, bo książęta moskiewscy już nie wspomagali Zakonu.

Te prawdy historyczne dobrze rozumiał Matejko i wyraził je symbolami na swoim obrazie. Na co patrzy, o czym myśli i czego się obawia wielki książę Witold, który bez zbroi i ochrony w pełnym galopie przemierza pole bitwy. Dokąd dobiegł swą myślą i dokąd dążą nadal Litwini odcinający się od pomocy, sojuszu i współpracy z Polską.

Z Grunwaldem i Krzyżakami związana jest także postać Kazimierza Wielkiego. Siedemset lat temu 30 kwietnia 1310 roku urodził się w Kowalu koło Włocławka syn Władysława Łokietka Kazimierz, któremu potomni nadali królewski przydomek Wielki. Jest to jedyny władca Polski tym przydomkiem obdarzony, chociaż jego następca na tronie polskim Ludwik Węgierski przez Węgrów uznany został za Wielkiego.

Kazimierz dość wcześnie wprowadzony był przez ojca w tajniki rządzenia zrekonstruowanym królestwem. W 1320 roku Łokietek koronował się w zjednoczonym po rozbiciu dzielnicowym kraju, a młodzietki królewicz miał wówczas zaledwie dziesięć lat. Wcześniej uczestniczył w walkach z Krzyżakami, co później stało się jego życiowym zadaniem i wiódł spory dyplomatyczne z zaborcami Pomorza Gdańskiego. Kazimierz pojął za żonę córkę litewskiego księcia Giedymina Aldonę Annę i to ona została królową Polski inicjując tradycję unii polsko-litewskiej. Swemu wnukowi Kazkowi Słupskiemu zalecił małżeństwo z Kenną córką Olgierda i siostrą Jagiełły. Jako ojciec doczekał się Kazimierz z oficjalnych małżeństw tylko samych córek, miał ich pięć, a jego wnuczka Anna została drugą żoną Władysława Jagiełły i do niej z pól grunwaldzkich po zwycięstwie wysłał Jagiełło list oznajmiający triumf nad Krzyżakami.

Kazimierz sprawował rządy przez 37 lat, dokonał przebudowy kraju, jak mawiano: „zastał Polskę drewnianą, a zostawił murowaną”, powołał uniwersytet w Krakowie wcześniej niż Austriacy w Wiedniu, zorganizował słynną konferencję międzynarodową w stolicy zakończoną uctą u Wierzyńka. W polityce zagranicznej unormował relacje z Luksemburgami w Czechach, utrzy-

mał i rozwinął sojusz z Węgrami, wprowadził do Korony na prawie lennym księstwa mazowieckie, ożywił kontakty ze Śląskiem i Pomorzem, przyłączył Ruś Halicką po bezpotomnej śmierci Jerzego Trojdenowicza. Pod swoje władanie wprowadzał też mniejsze tereny jak okręg Wschowy, Santoka, Drezdenka, a także Wałcz, Drakim i Czaplinek. Nie tylko terytorialnie rozwinął młode państwo o randze królestwa, ale unowocześnił prawodawstwo, stworzył podstawy nowoczesnego szkolnictwa, budował grody obronne ujęte w nowoczesny łańcuch umocnień. Sprawował także rządy i sądy bezpośrednie przemierzając kraj i spotykając się z poddanymi, za co otrzymał kolejny przydomek „król chłopów”.

Uroczyście obchodzono siedemsetną rocznicę narodzin wielkiego króla, a inne wydarzenia dziesiątego roku w kolejnych wiekach dodają blasku tym narodzinom jak zwycięstwo pod Grunwaldem czy Kluszyнем. Jako król nadał Kazimierz Wielki prawa miejskie Bydgoszczy w województwie inowrocławskim, Bydgoszcz stała się nie tylko dużym ośrodkiem miejskim i województwem, ale powołano w tym mieście Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Akademia, którą powołał w Krakowie, nosi imię Uniwersytetu Jagiellońskiego, nadane jej w pierwszej połowie XIX wieku. Jeszcze w czasie reform Komisji Edukacji Narodowej była to Akademia Krakowska lub Szkoła Główna Koronna.

Dwieście lat po Grunwaldzie wojska polskie odniosły nowe wspaniałe zwycięstwo. Miało ono miejsce w czasie wojny polsko-rosyjskiej z lat 1609–1618. W dniu 4 lipca 1610 roku odbyła się bitwa pod Kluszyнем, miejscowością położoną między Smoleńskiem a Możajskiem. Wojska polskie oblegały Smoleńsk w czasie rządów w Rosji cara Wasyla Szujskiego, po obaleniu pierwszego Dymitra Samozwańca. Rosjanie zawarli sojusz ze Szwecją i wspólnie atakowali granice Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Na pomoc obleganemu przez polskich żołnierzy Smoleńskowi wyruszył brat cara Dymitr Szujski z armią ponad 35 tysięcy. Polskim wojskiem dowodził hetman polny Stanisław Żółkiewski, który dowodził zaledwie 4500 żołnierzami, w tym 3900 liczył główny oddział husarii, 400 kozaków, 200 piechurów. Żółkiewski uderzył na wojsko rosyjskie rozlokowane w Kluszyне. Atak husarii rozbił szyki i umocnienia rosyjskie. Wodzowie i żołnierze rzucili się do ucieczki. Szwedzi ustąpili z pola walki i też wycofali się do głównego obozu. Hetman Żółkiewski w sporządzonej „Relacji o szczęśliwym powodzeniu oręża polskiego w Moskwie” podaje, że armia szwedzka straciła 700 zabitych, armia rosyjska do 2000, a liczba strat własnych to tylko 100 zabitych towarzyszy. Zwycięstwo było wspaniałe, pokonano sześciokrotnie liczniejsze oddziały rosyjskie i szwedzkie, w armii zaciężnej walczyli Francuzi, Niemcy, Hiszpanie, Anglicy, Szkoci i Flamandczycy. Bitwa miała więc charakter międzynarodowy.

Droga na Moskwę stała otworem i wojska Żółkiewskiego weszły do miasta w końcu sierpnia i przebywały tam prawie dwa lata. Już 17 sierpnia zdetro nizowano cara Szejskiego i wkrótce z bratem i żoną został więźniem króla

polskiego Zygmunta III. Jako miejsce pobytu wyznaczono mu zamek w Gostyninie, gdzie po paru latach więzienia zmarli na zarazę. Król polecił pochować ich w kaplicy prawosławnej Szujskich wzniesionej w 1620 roku w stylu bizantyjskim na zapleczu obszernego Pałacu Staszica. Dopiero w 1634 roku przekazano szczątki zmarłych na prośbę cara do Moskwy i pochowano na Kremlu. Kaplica Szujskich uległa zapomnieniu a po II wojnie została rozebrana. Rosjanie powołali królewicza Władysława na cara, złożyli mu przysięgę i oczekiwali przybycia oraz przejścia na prawosławie, bo to był istotny warunek. Czekano na to dwa lata, ale król Zygmunt III był przeciwny ostatecznej koronacji syna. Sam pewnie chciał zostać carem i spowodować przywrócenie tronu szwedzkiego, do czego przez całe życie dążył. Jako zagorzały katolik pragnął też przywrócenia Rosji kościołowi katolickiemu. To mu się też nie udało.

Bitwa pod Kłuszynem mogła wpłynąć na nowy układ między Polską i Rosją. Możliwość ta nie została wykorzystana. Podobnie jak nie wykorzystano bitwy pod Grunwaldem. Królewicz Władysław formalnie został carem i dopiero wybór nowego władcy Michała Romanowa pozbawił go tej godności, a jako rekompensatę Rosjanie nadali mu tytuł wielkiego księcia smoleńskiego i Smoleńsk pozostał w granicach Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Po tej dość obszernej informacji o tradycjach roku '10 w polskiej historii w XIV, XV i XVII wieku warto przypomnieć jeszcze inne z naszych wydarzeń dziejowych fakty, które w 2010 roku miały swoje stuletnie i dłuższe rocznice. Mieszkańcy Cieszyna uznają, że miasto to w postaci dawnego grodu zostało założone w 810 roku przez trzech braci Bolka, Leszka i Cieszka. Miasto zawdzięcza swą nazwę trzeciemu z nich, co jednocześnie wskazuje wyraźnie na słowiańskie pochodzenie założycieli i pierwszych mieszkańców na granicy dwu wielkich wspólnot słowiańskich Czechów i Wiślan. Mieszkańcy Cieszyna nawiązują do tej legendy i często tradycję swego powstania jako jednego z najstarszych polskich grodów a z czasem pięknych miast położonych w atrakcyjnym terenie.

Trzysta lat później w 1110 roku młodziutki władca Polski Bolesław Krzywousty podjął wyprawę na Czechy i zadał sąsiadom dotkliwe straty, co było rewanżem za wcześniejsze najazdy Czechów i próby zhołdowania Śląska. Do czasów bitwy pod Grunwaldem lata 10. charakteryzował spokój, ale po Grunwaldzie jeszcze w czasie tej samej wojny 10 października wojska polskie odniosły kolejne ważne zwycięstwo pod Koronowem. Zdobyte tam chorągwie krzyżackie zawisły w Katedrze Wawelskiej razem ze zdobytymi na polu grunwaldzkim.

Sto lat później w 1510 roku miały miejsce ważne wydarzenia naukowe i techniczne: Mikołaj Kopernik sporządził mapę Warmii, czym dał wyraz swych wszechstronnych talentów, a Florian Ungler założył w Krakowie oficynę drukarską, co przyczyniło się do popularyzacji polskich wydawnictw literackich i religijnych.

W sto lat po bitwie pod Klusznynem i po klęsce wojsk szwedzkich i polskich pod Połtawą wrócił na tron polski August II w kwietniu 1710 roku i kontynuował swe niezbyt dla nas fortunne panowanie. Ważnym dla mieszkańców województwa płockiego wydarzeniem było otwarcie 6 maja tegoż roku Wyższego Seminarium Duchownego w Płocku, które aktualnie obchodzi trzechsetną rocznicę powołania i jest najstarszą wyższą uczelnią w tym dawnym stołecznym grodzie. Z okazji dwusetnej rocznicy w 1910 roku papież nadał tej uczelni prawa akademickie, ale nie były one spożytkowane w czasie wojen i rządów ludowych w PRL-u. Data jest jednak ważna i zaszczytna. Warto o tym pamiętać i traktować płockie środowisko naukowe z należnym szacunkiem.

Kolejne ważne wydarzenie godne wielkiego jubileuszu miało miejsce w 1810 roku i należycie uczczone zostało w 2010 – to data urodzin Fryderyka Chopina.

Rok 2010 to głównie Rok Chopina, który urodził się dwieście lat temu 1 marca w Żelazowej Woli koło Sochaczewa. Fryderyk Chopin to najwybitniejszy kompozytor polski, jego twórczość kompozytorska jest dość powszechnie znana w kraju i za granicą. Regularnie odbywają się międzynarodowe konkursy chopinowskie, które są wyjątkowym wydarzeniem i nie tylko upowszechniają, ale sławią dzieła naszego kompozytora. Jak o nim powiedział Cyprian Kamil Norwid: „Rodem Warszawianin, sercem Polak, a talentem świata obywatel”, a Robert Schumann po wysłuchaniu kompozycji zawołał „Panowie, czapki z głów, to geniusz”. Podobną opinię wyraził o Chopinie na zakończenie trzeciego roku nauki w Szkole Głównej Muzyki Józef Elsner: „Trzecieletni Chopin Fryderyk – szczególna zdatność, geniusz muzyczny”. Ten genialny kompozytor tworzył koncerty fortepianowe, polonezy, sonaty, etudy, preludia, mazurki, ballady, scherza i inne kompozycje. Nie tworzył oper ani baletów, ale stworzył ogromny zakres oryginalnych kompozycji.

W Roku Chopina prezentowano i upowszechniano jego twórczość, warto jednak zwrócić uwagę na mniej znaną aktywność artysty – jego działalność nauczycielską. Chopin był przecież nauczycielem i to znakomitym, ale także cenionym i nietanym. Specjaliści obliczyli, że grupa jego uczniów sięgała 150 osób i były to prawie dorosłe osoby, nie uczył dzieci i nie zajmował się propeudeutyką. Jako nauczyciel był bardzo wymagający, oczekiwał wiedzy i kultury ogólnej, wymagał umiejętności śpiewu jako pomocy w rozumieniu gry na pianinie i fortepianie. Osiągnięcia Chopina jako nauczyciela i pedagoga jeszcze czekają na opracowanie i z pewnością będą bardzo ciekawym dopełnieniem osiągnięć nauczycielskich w polskiej edukacji, zwłaszcza artystycznej, a jednocześnie wzbogacają tradycje zawodu nauczycielskiego o jakże oryginalny i cenny wkład Fryderyka Chopina. Rok Chopina pozwolił przypomnieć i przybliżyć pamiątki związane z osobą i twórczością kompozytora, którego głównie znamy z ekspozycji muzealnej w Żelazowej Woli, w dworku, w którym urodził się w 1810 roku, gdzie w dawnej alkowie ciągle przypominają miejsce jego urodzenia świeże kwiaty, a z nagrań towarzyszą zwiedzającym utwory mistrza,

niekiedy wzbogacane żywym koncertem znanych pianistów. Żelazowa Wola została na Rok Chopina zrekonstruowana i rozbudowana. Jest to nowoczesna ekspozycja muzealna, która pozwala utrwać pamięć kompozytora i oddać należną cześć jego pamięci. Obok Żelazowej Woli cenimy też inne biograficzne ekspozycje Fryderyka Chopina: to przede wszystkim Muzeum w Warszawie na Okólniku oraz mniejsze, ale równie cenione pamiątkowe ekspozycje w Szafarni, Antoninie, Sannikach. Pamięć Chopina kultywują nie tylko uczelnie muzyczne i zespoły filharmonijne, ale także Port Lotniczy Okęcie w Warszawie imienia Fryderyka Chopina.

Ważne dla pedagogiki i edukacji jest założenie organizatorów życia muzycznego, że popularyzacja osoby i twórczości Fryderyka Chopina będzie kontynuowana po zakończeniu Roku Chopinowskiego.

Przypomnijmy jeszcze raz: rok 1810 to urodziny Chopina, a w obecnym obchodziliśmy 200-lecie tych narodzin. Warto zwrócić uwagę, że w tym ważnym roku sprzed dwustu lat 27 kwietnia Ludwig von Beethoven skomponował słynny utwór „Dla Elizy”, który bardziej przypomina romantyczną muzykę Chopina niż klasyczne utwory genialnego autora.

Nie tylko Fryderyk Chopin urodził się w 1810 roku, także inni Polacy przyszli wówczas na świat. Niektórych warto przypomnieć. Przede wszystkim urodzonego 16 października Juliana Ordon, bohatera słynnego wiersza Mickiewicza. Porucznik Ordon rzeczywiście wysadził swą redutę na Woli w czasie szturm Moskali, ale nie zginął w wybuchu, cudem uratował się. Po latach budził zdumienie, że żyje, chociaż poeta tak pięknie pożegnał go z życiem. W czasie pobytu Mickiewicza w Turcji i zwiedzaniu obozu wojskowego na wybrzeżu bułgarskim – Ordon spotkał się z poetą, który jego bohaterską śmierć upamiętnił w słynnym utworze. Mickiewicz oczekiwał od Ordon ujawnienia prawdy i zakończenia zbudowanej przez poezję chwały bohatera, ale Ordon nie podjął tej próby i dla wielu opiewana w wierszu jego bohaterska śmierć pozostała prawdą.

Rówieśnikiem Juliana Ordon jest inżynier Stanisław Kierbedź, słynny budowniczy mostów i dróg, głównie na terenie Rosji, a zwłaszcza Syberii. Kierbedź to budowniczy mostu w Warszawie zwanego po wojnie śląsko-dąbrowskim. W Rosji upamiętniły go koleje żelazne na Syberii, pod Irkuckiem oraz linia łącząca Moskwę z Petersburgiem. Kierbedź promował polskich inżynierów i zatrudniał ich w swoich ekipach budowlanych. Jednym z takich był mój pradziad inżynier Romuald Stefanowski, dziad mojej matki, absolwent Politechniki Lwowskiej, zasłużony budowniczy dróg.

Przed 50 laty przeżyliśmy rok Afryki, gdy powstały niepodległe państwa uwolnione z kolonialnej zależności. Podobnie w 1810 roku świat ówczesny przeżył rok Ameryki Południowej, gdy niepodległość zdobywały Kolumbia, Meksyk, Chile i inne kraje tego egzotycznego kontynentu, które tworzyły nową mapę ówczesnego świata, uwolnione z zależności od Hiszpanii lub Portugalii.

Jak widzimy, rok 1810 był bogaty w wydarzenia i atrakcyjny. Zakończmy wspomnienie o nim towarzyskim akcentem: w 1810 roku po raz pierwszy zorganizowano w Monachium Oktoberfest – święto piwa, cieszące się już dwieście lat uznaniem miłośników tego boskiego napoju, który wyparł ambrozię i stał się ulubionym trunkiem znacznych i wartościowych osób.

A jakie jeszcze inne wydarzenia odbyły się w latach dziesiątych dawnych wieków. Podobno, ale to nie jest pewne, w roku 10 urodził się święty Piotr, którego Chrystus powołał na swego następcę i przywódcę apostołów. Dawne malarstwo przedstawia św. Piotra jako starszego człowieka, a on mógł być o około 10 lat młodszy od Jezusa, sprawny i silny. Znawcy dziejów religii przypominają, że w 610 roku pierwszy objawień doznał Mahomet i zaczął spisywać świętą księgę islamu Koran. Tysiąc lat później 14 maja 1610 roku został zamordowany król Francji Henryk IV, następcą na tronie francuskim polskiego króla Henryka Walezego. Rok 10 łączył się często z osobami naszych władców: urodziny Kazimierza Wielkiego, wyprawa Bolesława Krzywoustego, Zygmunt III pod Smoleńskiem, August II powrócił do Warszawy, a królówiczy Władysław późniejszy Władysław IV został wybrany na cara Rosji.

Największy sukces osiągnął Jagiełło pod Grunwaldem, a w 1910 roku w Krakowie i niedługo w Stanach Zjednoczonych, wzniesiono pomniki pogromcy Krzyżaków. Na zakończenie zatrzymajmy się przy roku 1910, sto lat temu. Tak niedawno a tak bywają odległe i dawne wydarzenia sprzed stu laty. W Nowym Yorku pierwsza transmisja opery przez radio, w Kopenhadze ogłoszono dzień 8 marca Międzynarodowym Dniem Kobiet i jest to święto sprzed powstania władzy radzieckiej, która je adaptowała i nadała mu wymiar międzynarodowy. Ale Dzień Kobiet liczy już sto lat i wraca do swej pierwotnej wartości.

Jak zawsze bolesne są zgony wielkich twórców. Przed stu laty zmarli cenieni pisarze Lew Tołstoj autor „Anny Kareniny”, „Wojny i pokoju” oraz cenionych opowiadań i nowel. W Stanach zmarł Mark Twain słynny autor i dziennikarz. Twórca przygód Tomka Sawyera i Jankesa na dworze króla Artura. Także nasi polscy twórcy ukończyli życie w tym roku. Dzieje twórczości Marii Konopnickiej i Elizy Orzeszkowej oraz ich wkład do edukacji narodowej przedstawiłem w odrębnym tekście w pierwszym rozdziale tomu Rocznika. Powtarzanie ich zasług byłoby nieestosowne, ale skierowanie do refleksji nad wyraz potrzebne i pożądane. W 1910 roku zmarł też słynny etnograf i historyk Zygmunt Gloger autor „Encyklopedii Staropolskiej” i licznych prac etnograficznych rejestrujących bogactwo historycznej i kulturalnej tradycji narodowej. Na potrzeby i wartości naszej edukacji twórczość tych trojga wybitnych twórców zgasyłych w 1910 roku jest nie tylko ważna, ale aktualna i ciągle żywa.

Cenne są także nowe narodzenia, ludzi, związków, a nawet państw. Z tych ostatnich powszechnie znana jest Czarnogóra, która 28 sierpnia 1910 roku stała się królestwem. Małym, ale egzotycznym położonym w Górach Dynarskich nad Jeziorem Ochridzkim. Pierwszym i jedynym królem był nieco operetkowy

Mikołaj I Petrowić Niegosz, ojciec królowej Włoch i teść innych arystokratów europejskich. Czarnogóra dzisiaj jest formalnie niepodległym państwem, ale pozostaje w cieniu Serbii, z którą była dawniej w sojuszu.

W Polsce, a właściwie na ziemiach polskich powołano Związek Harcerstwa Polskiego i zorganizowano Zlot Sokolstwa. Młodzież garnęła się do organizacyjnej aktywności, do skautingu i jego rodzimej odmiany harcerstwa. Harcerstwo stało się w XX wieku wielką akcją wychowawczą i cenioną siłą społeczną, która także w czasie II wojny i okupacji spełnia swoje narodowe i wychowawcze zadania.

Rok 1910 wydał nowe cenne, a nawet niezwykle pokolenie osób wartościowych wychowawczo i twórczych kulturalnie. Odwołujemy się tylko do dwu przedstawicielek tego pokolenia: Ireny Sendlerowej ratującej dzieci żydowskie od zagłady holokaustu i działającej podobnie, ale w innych warunkach polityczno-społecznych Albanki Agnes Gonxha Bejaxhin znanej jako Matka Teresa z Kalkuty. One symbolizują dobroć ludzi naszego wieku, ale także przypominają zło, które stale trzeba zwalczać, łagodzić i eliminować z naszego życia, kultury i edukacji.

Józef Pólturzycki

Nasi Autorzy

- Mgr Sylwia Baranowicz – Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hlonda w Mysłowicach
- Dr Dorota Ciechanowska – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
- Dr Magdalena Cuprjak – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Prof. dr hab. Olga Czerniawska – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
- Dr Artur Fabiś – Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej
- Dr Anna Frąckowiak – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica
- Justyna Gilevszkaja – studentka Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Dr Dorota Gierszewski – Uniwersytet Jagielloński
- Dr Renata Góralska – Uniwersytet Łódzki
- Mgr Iwona Górecka – doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Dr Andrzej Kołakowski – Uniwersytet Gdański
- Dr hab. Hanna Kostyło, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Mgr Małgorzata Kozłowska – doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Dr Alicja Kozubska – Wyższa szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
- Mgr Anna Krawczyk – doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Mgr Kinga Majchrzak – absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Dr Małgorzata Malec – Uniwersytet Wrocławski
- Dr Tomasz Maliszewski – Uniwersytet Gdański
- Dr Alina Matlakiewicz – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Mgr Marcin Muszyński – Uniwersytet Łódzki
- Dr Jiří Pavlů – Uniwersytetu Karola w Pradze
- Dr Krzysztof Pierścieniak – Uniwersytet Warszawski
- Dr Maja Piotrowska – Uniwersytet Wrocławski
- Dr Alicja Poliwka-Gorczyńska – Wyższa szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
- Mgr Agnieszka Popowska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Prof. dr hab. Józef Pólturzycki – Uniwersytet Warszawski
- Dr Martyna Pryszmont-Ciesielska – Uniwersytet Wrocławski
- Dr Małgorzata Rosalska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Dr Sylwia Słowińska – Uniwersytet Zielonogórski
- Dr Elżbieta Siarkiewicz – Uniwersytet Wrocławski
- Dr hab. Hanna Solarczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Dr Joanna Stelmaszczyk – Uniwersytet Łódzki
- Mgr Ewa Sulkowska – Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica

- Dr hab. Elżbieta Szubertowska, prof. UKW – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- Dr Michał Szykut – kurator sądowy w Lęborku
- Mgr Wojciech Świtalski – Uniwersytet Łódzki
- Dr Urszula Tabor – Uniwersytet Śląski
- Mgr Łukasz Tomczyk – doktorant Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej
- Dr Arkadiusz Wąsiński – Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej
- Dr Anna Wawrzonek – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
- Prof. dr hab. Witold Wojdyło – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Dr Elżbieta Woźnicka – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi