AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2011

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2011



SZKOŁA WYŻSZA im. PAWŁA WŁODKOWICA W PŁOCKU
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2011

Rada Naukowa
prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER
prof. dr hab. Olga CZERNIAWSKA
prof. dr hab. Wiltrud GIESEKE
dr Norbert F. GREGER
prof. dr hab. Eleonora SAPIA-DREWNIAK (przewodnicząca)
dr hab. Jerzy SEMKÓW
dr hab. Ewa SKIBIŃSKA
dr hab. Agnieszka STOPIŃSKA-PAJĄK

Rada Redakcyjna
Prof. dr hab. Józef PÓŁTURZYCKI – redaktor naczelny
Dr hab. Hanna SOLARCZYK – zastępca redaktora naczelnego i redaktor tematyczny
Dr hab. Danuta KOWALEWSKA – redaktor językowy
Mgr Agnieszka PERDUTA – redaktor statystyczny
Dr Anna FRĄCKOWIAK – zastępca redaktora naczelnego, sekretarz Rady Redakcyjnej
Dr Alina MATLAKIEWICZ – sekretarz
Dr Krzysztof PIERŚCIENIAK – sekretarz
Dr Artur FABIŚ – redaktor
Dr Elżbieta WOŹNICKA – redaktor

Tłumaczenie spisu treści i konsultacje językowe (język angielski) – Anna Frąckowiak
Tłumaczenie spisu treści i konsultacje językowe (język niemiecki) – Hanna Solarczyk

© Copyright by Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Warszawski
Warszawa – Toruń 2011

ISBN 978-83-7789-085-1

Lista recenzentów oraz pełne teksty wszystkich artykułów znajdują się 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

Wersja drukowana Rocznika jest pierwotna.

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

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
2267

SPIS TREŚCI
Rocznik Andragogiczny 2011

Wprowadzenie 17

Jubileusz Prof. dr Wiltrud Gieseke
Hanna Solarczyk: Generacje i osobowości w niemieckiej andragogice – Wiltrud Gieseke 21
Wiltrud Gieseke: Programy i badania programów jako specyficzna wiedza sterująca dla instytucji edukacji dorosłych? 34

I. Analizy i badania edukacji dorosłych
Olga Czerniawska: Dylematy andragogiki 47
Elżbieta Woźnicka: Tożsamość człowieka dorosłego a zadania andragogiki 53
Alina Matlakiewicz: Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych 64
Alicja Jurgiel: Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne ... 71
Urszula Tabor: Zagadnienie „zmiany" a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych 82
Roksana Neczaj-Świderska: Teoretyczne konteksty projektowania dydaktycznego kursów e-learningowych 94
Agnieszka Kozerska: Samokształcenie studentów pedagogiki – próba typologii 107
Czesław Kustra, Małgorzata Kowalczyk: Samotroska jako cel oddziaływań andragogicznych 122
Artur Fabiś: Śmierć w całożyciowym procesie uczenia się 131

II. Oblicza edukacji dorosłych – podróże w czasie i przestrzeni
Eleonora Sapia-Drewniak: Doktor Stefania Mazurek – organizatorka liceum repolonizacyjnego w Opolu 147
Jan Wnęk: Kształcenie rolników na specjalistycznych kursach gospodarstwa wiejskiego w latach 1918–1939 158
Sylwia Słowińska: Uczenie się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej 173
Stephanie R. Jayanandhan: John Dewey i pedagogia miejsca 185
Beata Pietkiewicz-Pareek: Esencjalizm i społeczny rekonstrukcjonizm w Indiach 194
Aneta Słowik: Specyfika uczenia się na obczyźnie trzech fal polskiej emigracji 200
Tomasz Maliszewski: Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie 217

III. Raporty z projektów

Joanna Michalak: Przywództwo w uczeniu się i doświadczenie formacyjne w życiu drektorów szkół i ich rozwój zawodowy 227
Katarzyna Jurzysta, Monika Staszewicz: Europejski projekt profesjonalizacji edukatorów dorosłych..... 246
Małgorzata Malec: Pejzaże życia – w biografiach i portretach polskich seniorów – imigrantów w Szwecji 256
Joanna K. Wawrzyniak: Uczenie się dorosłych bezrobotnych na przykładzie uczestników kursu „*Opieka domowa*" w ramach projektu „*Profesjonalna opieka*"..... 261

IV. Aktualia

Z żałobnej karty: Tadeusz Nowacki, Wincenty Okoń..... 273
Doktorat: Roksana Neczaj-Świderska..... 285

V. Sprawozdania

Ewa Izabela Kurek: V Łódzka Konferencja Biograficzna *Biografia i badanie biografii – Biografie edukacyjne*, Łódź, 04.02.2011 289
Łukasz Tomczyk: Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych, Zakopane, 14–15.05.2011 291
Ewa Przybylska: XIII Kongres niemieckich uniwersytetów powszechnych: podsumowanie dorobku i wytyczenie drogi na przyszłość, Berlin, 12–13.05.2011 295
Małgorzata Oleniacz: XIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców, Wrocław, 16–19.05.2011..... 301
Iwona Murawska: V Toruńska Pedagogiczna Konferencja Studencka, *Pedagog XXI wieku na drodze ku innowacjom*, Toruń, 25.05.2011 309
Ewa Kula: IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Kształcenie przez całe życie. Kształcenie ustawiczne dla trwałego rozwoju*, Sankt Petersburg, 2–4 czerwca 2011 313
Anetta Pereświet-Sołtan: Projektowanie zawodowe i doradztwo kariery. Wyzwania i nowe horyzonty, Padwa, 12–14.09 2011 317
Anna Frąckowiak: XX Dydaktyczna Konferencja Naukowa *Głos tradycji – głos nowoczesności. Potrzeby i perspektywy rozwoju dydaktyki w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Płock, 19–20.09.2011 324
Małgorzata Zielińska, Piotr Kowzan: Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Edukacja dorosłych na wsi: nowe – stare wyzwania z okazji 90 lat ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce*, Wieżyca, 23––25.09.2011 330
Joanna Łaszyn: Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych – ku społecznej spójności, Kraków, 18–19.10 2011..... 341
Emilia Aksamit, Kinga Majchrzak: VI Kongres Obywatelski *Jaki rozwój, jaka edukacja w XXI wieku – wielkie przewartościowanie*, Warszawa, 05.11.2011..... 345

Sylwia Baranowicz: Edukacyjne aspekty polityki społecznej państwa wobec kobiet i rodziny, Zakopane, 14–16.11 2011 351
Przemysław Ziółkowski: Jak uczyć skutecznie? Warszawa, 16.12.2011 356
Beata Liszewska: 90 rocznica NIACE – Narodowego Instytutu Ustawicznej Edukacji Dorosłych w Wielkiej Brytanii 360
Tomasz Maliszewski: Z działalności Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w 2011 r. 365

VI. Zaproszenia
VI Łódzka Konferencja Biograficzna *Biografia i badanie biografii – Typowe i wyjątkowe biografie edukacyjne*, Łódź, 17–18.02.2012 369
Międzypokoleniowe uczenie się – w teorii, badaniach i praktyce, Łódź, 27–28.03.2012 371
XIV Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców, Zielona Góra, 21–24.05.2012 372
XXI Dydaktyczna Konferencja Naukowa *Modernizacja kształcenia nauczycieli w Polsce*, Płock, 24–25.09.2012 373

VII. Recenzje
Henryk Bednarczyk (red.), Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych, Radom 2010, ss. 279 (rec. *Joanna Masłowska, Hanna Pośpiech* 375
Ronald Barnett, Being a University, Routledge, London – New York 2011 (rec. *Anna Frąckowiak)* 378
Elżbieta Dubas, Wojciech Świtalski (red.), Uczenie się z (własnej) biografii, Łódź 2011 (rec. *Liliana Tomaszewska)*..... 383
Anna Frąckowiak (red.), Seniorki andragogiki, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji, Radom 2011 – (rec. *Witold Wojdyło)*..... 386
Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki (red.), Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich, t. 2, Warszawa 2011 (rec. *Artur Fabiś)*..... 388
Paulo Freire, Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2008 (rec. *Hanna Kostyło)*..... 391
Stefan M. Kwiatkowski, Joanna Michalak, (red.), Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce, Warszawa 2010 (rec. *Hanna Solarczyk)*.... 395
Monografia Petersburska nt. edukacji ustawicznej jako przykład rosyjsko-polskiej współpracy andragogicznej, Sankt Petersburg 2011, ss. 540 (rec. *Tomasz Maliszewski)* 398
Jarosław Michalski, Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla, Toruń 2011 (rec. *Piotr Kostyło)* 403

Katarzyna Minczykowska (red.), Gen. bryg. prof. dr hab. Elżbieta Zawacka (1909–2009). Materiały do biografii, Toruń 2010, ss. 167 (rec. *Alina Matlakiewicz)* 409
Andrzej Rozmus (red.), Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego, Warszawa 2010 (rec. *Przemysław Ziółkowski)*.... 415
Ewa Sarzyńska, Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych, Lublin 2010, ss. 210 (rec. *Alicja Szostkiewicz)* 417
Sylwia Słowińska (red.), Dyskursy Młodych Andragogów, t. 12, Zielona Góra 2011, ss. 249 (rec. *Kinga Majchrzak)* 420
Monika Sulik, Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania, Katowice 2010, ss. 211 (rec. *Joanna Wawrzyniak)* 425
Zygmunt Wiatrowski, Ireneusz Pyrzyk (red.), Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, t. 1, Zygmunt Wiatrowski, Iwona Mandrzejewska-Smól, Andrzej Aftański (red.), Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, t. 2, Włocławek 2010 (rec. *Agata Szwech)*..... 433
Rocznik Andragogiczny 2010, Warszawa – Płock 2010 (rec. *Anna Matusiak)* 438

Felieton – Rok 2011 – Józef Półturzycki 441

Lista recenzentów..... 445
Sprostowanie..... 446

INHALTSVERZEICHNIS

Andragogisches Jahrbuch 2011

Einführung 17

Jubiläum von Prof. dr Wiltrud Gieseke

Hanna Solarczyk: Generationen und Persönlichkeiten in der deutschen Erwachsenenpädagogik – Wiltrud Gieseke 21

Wiltrud Gieseke: Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? 34

I. Analysen und Forschungen in der Erwachsenenbildung

Olga Czerniawska: Dilemmas der Andragogik 47

Elżbieta Woźnicka: Identität des Erwachsenen und die Aufgaben der Erwachsenenpädagogik 53

Alina Matlakiewicz: Ambivalenzen im Erwachsenenlernen 64

Alicja Jurgiel: Kampf um Änderung des Status und (Ohn)macht der Bildung im Lichte der Lernerfahrungsanalyse der Frauen. Biographische Studie 71

Urszula Tabor: Die Frage der „Wandel" und die Möglichkeit der Verwendung von Coaching in der Erwachsenenbildung 82

Roksana Neczaj-Świderska: Theoretische Kontexte des didaktischen Arrangaments von E-Learning 94

Agnieszka Kozerska: Selbstbildung von Studenten der Pädagogik – Typologieprobe 107

Czesław Kustra, Małgorzata Kowalczyk: Selbstsorge als Ziel der andragogischen Wechselwirkungen 122

Artur Fabiś: Tod im Prozess des lebenslangen Lernens 131

II. Verschiedene Aspekte der Erwachsenenbildung – Reise durch Zeit und Raum

Eleonora Sapia-Drewniak: Dr. Stefania Mazurek – die Organisatorin der Repolonisierungsschule in Opole 147

Jan Wnęk: Bauernbildung in den Landwirtschaftskursen in den Jahren 1918–1939 158

Sylwia Słowińska: Erwachsenenlernen in der deutschen Systemkonstruktivistischen Reflexion 173

Stephanie R. Jayanandhan: John Dewey und die Raumpädagogik 185

Beata Pietkiewicz-Pareek: Essentialismus und sozialer Rekonstruktivismus in Indien 194

Aneta Słowik: Lernen im Exil drei Wellen der polnischen Einwanderern 200

Tomasz Maliszewski: Eine Seiter aus der Geschichte einer internationalen Idee: Heimvolkshochschule als Ort der kulturen Erwachsenenbildung in der Region 217

III. Projektberichte

Joanna Michalak: Führung im Lernen: Formationserfahrung im Leben von Schuldirektoren und ihre Berufsentwicklung 227

Katarzyna Jurzysta, Monika Staszewicz: Das europäische Projekt der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern 246

Małgorzata Malec: Landschaften des Lebens – in den Biographien und Porträts der polnischen Senioren – Einwanderer in Schweden 256

Joanna K. Wawrzyniak: Lernen der Arbeitslosen am Beispiel des Kurses „Häusliche Pflege" im Rahmen des Projekts „Professionele Betreung" 261

IV. Aktualitäten

Aus der Todeskarte: Tadeusz Nowacki, Wincenty Okoń 273

Doktorpromotion: Roksana Neczaj-Świderska 285

V. Berichte

Izabela Ewa Kurek: V. Lodzer Biographische Konferenz *Biographie und Biographieforschung" – Bildungsboigraphien*, Łódź, 04.02.2011 289

Łukasz Tomczyk: Sozio-kulturelle Bereiche des Erwachsenenlernens, Zakopane, 14–15.05.2011 291

Ewa Przybylska: XIII. Deutscher Volkshochschultag, Berlin, 12––13.05.2011 295

Małgorzata Oleniacz: XIII. Sommerschule für junge Andragogen und Berater, Wrocław, 16–19.05.2011 301

Iwona Murawska: V. Thorner Pädagogische Studentenkonferenz, *Pädagoge des 21. Jahrhunderts auf dem Weg zur Innovation*, Toruń, 25.05.2011 309

Ewa Kula: Lebenslanges Lernen. *Weiterbildung für eine nachhaltige Entwicklung*, St. Petersburg, 02–04.06.2011 313

Anetta Pereświet-Sołtan: Berufs-und Karriereberatung. Die Herausforderungen und neue Horizonte, Padua, 12–14.09.2011 317

Anna Frąckowiak: XX. Didaktische Konferenz *Die Stimme der Tradition – die Stimme der Moderne. Die Bedürfnisse und Entwicklungsperspektiven der Didaktik den Ländern Mittel-und Osteuropa*, Płock, 19–20.09.2011 324

Małgorzata Zielińska, Piotr Kowzan: Die internationale Konferenz: *Erwachsenenbildung auf dem Lande: neue – alte Herausforderungen anlässlich 90 Jahre der Volkshochschulbewegung in Polen*, Wieżyca, 23–25.09.2011 330

Joanna Łaszyn: Erwachsenenbildung angesichts des Individuums und benachteiligter Gruppen – für den sozialen Zusammenhalt, Kraków, 18–19.10.2011 341
Emilia Aksamit, Kinga Majchrzak: VI. Bürgerkongress: *Welsche Entwicklung? Welche Bildung im 21. Jahrhundert? Die große Neubewertung*, Warszawa, 05.11.2011 345
Sylwia Baranowicz: Pädagogische Aspekte der Sozialpolitik des Staates gegenüber den Frauen, Zakopane, 14–16.11.2011 351
Przemysław Ziółkowski: Wie effektiv lehren? Warschau, 16.12.2011 ... 356
Beata Liszewska: 90 Jahre von NIACE – Nationalem Institut für Permanente Erwachsenenbildung in Groβbritanien..... 360
Tomasz Maliszewski: Die Aktivität des Vorstands der Akademischen Andragogikgesellschaft im Jahr 2011 365

VI. Einladungen

Lodzer Konferenz „Biographie und Biographieforschung“ – typische und einzigartige Bildungsbiographien, Łódź, 17–18.02.2012 369
Lernen zwischen den Generationen – in der Theorie, Forschung und Praxis, Łódź, 27–28.03.2012 371
XIV. Sommerschule für junge Andragogen und Berater, Zielona Góra, 21–24.05.2012 372
XXI. Didaktische Konferenz „Modernisierung der Lehrerausbildung in Polen“, Płock, 24–25.09.2012 373

VII. Buchbesprechungen

Henryk Bednarczyk (Hrsg.), Leben und Lernen für erfolgreiche Zukunft: die Kraft der Erwachsenenbildung, Radom 2010 – *Joanna Masłowska, Hanna Pośpiech* 375
Ronald Barnett, Being a University, Routledge, London – New York 2011 – *Anna Frąckowiak* 378
Elżbieta Dubas, Wojciech Świtalski (Hrsg.), Lernen aus der (eigenen) Biographie, Łódź 2011 – *Liliana Tomaszewska* 383
Anna Frąckowiak (Hrsg.), Seniorinnen der Andragogik, Radom 2011 – *Witold Wojdyło* 386
Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki (Hrsg.), Erwachsenenbildung in ausgewählten Ländern außerhalb Europas, Bd. 2, Warszawa 2011 – *Artur Fabiś* 388
Paulo Freire, Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, Waxmann, Münster / New York / München / Berlin 2008 – *Hanna Kostyło* 391

Stefan M. Kwiatkowski, Joanna Michalak (Hrsg.), Bildungsführung in der Theorie und Praxis, Warszawa 2010 – *Hanna Solarczyk* 395
Monographie aus St. Petersburg zur Weiterbildung als Beispiel der russisch-polnischen Zusammenarbeit, St. Petersburg 2011 – *Tomasz Maliszewski* 398
Jarosław Michalski, Pädagogik des Lebenssinnes, Toruń 2011 – *Piotr Kostyło* 403
Katarzyna Minczykowska (Hrsg.), Gen. Prof. Elżbieta Zawacka (1909–2009). Materialien für die Biographie, Toruń 2010 – *Alina Matlakiewicz* 409
Andrzej Rozmus (Hrsg.), Perfekter Vortragender. Handbuch des akademischen Lehrers, Warszawa 2010 – *Przemysław Ziółkowski* 415
Ewa Sarzyńska, Berater für Arbeitslosen, Lublin 2010 – *Alicja Szostkiewicz* 417
Sylwia Słowińska (Hrsg.), Diskurse der jungen Andragogen, Bd. 12, Zielona Góra 2011 – *Kinga Majchrzak* 420
Monika Sulik, Frauen in der Wissenschaft. Die subjektiven und soziokulturellen Bedingungen, Katowice 2010 – *Joanna Wawrzyniak* 425
Zygmunt Wiatrowski, Ireneusz Pyrzyk (Hrsg.), Der Erziehungswissenschaften in der Perspektive der Wissens- und Arbeitsgesellschaft, Bd. 1, Zygmunt Wiatrowski, Iwona Mandrzejewska-Smól, Andrzej Aftański (Hrsg.), Der Erziehungswissenschaften in der Perspektive der Wissens- und Arbeitsgesellschaft, Bd. 2, Włocławek 2010 – *Agata Szwech* 433
Andragogisches Jahrbuch 2010, Warszawa 2011 – *Anna Matusiak* 438

Feuilleton – Jahr 2011 – *Józef Półturzycki* 441

Gutachterliste 445
Richtigstellung 446

Contents

Andragogy Yearbook 2011

Introduction 17

Prof. dr Wiltrud Gieseke's Jubilee

Hanna Solarczyk: Generations and individuals in German andragogy – Wiltrud Gieseke 21

Wiltrud Gieseke: Programs and programm's research as a specific knowledge stering adult education institutions? 34

I. Analysis and research in adult education

Olga Czerniawska: Dilemmas in andragogy 47

Elżbieta Woźnicka: The identity of an adult and tasks of andragogy 53

Alina Matlakiewicz: Ambivalence in adult learning 64

Alicja Jurgiel: The struggle for changing the status versus power (lessness) of education in the light of the analysis of women's educational experiences. A biographical study 71

Urszula Tabor: The issue of „change" and the possibilities of introducing coaching into the education of adults 82

Roksana Neczaj-Świderska: The theoretical contexts of teaching design e-learning courses 94

Agnieszka Kozerska: Self-education of students in the scope of didactic process at higher education school – a trial of typology 107

Czesław Kustra, Małgorzata Kowalczyk: Self care – an aim of pedagogic activities 122

Artur Fabiś: Death in the whole-life education process 131

II. Faces of adult education – travelling in time and space

Eleonora Sapia-Drewniak: Dr Stefania Mazurek, the organizer of the re-polonizing grammar comprehensive school in Opole 147

Jan Wnęk: The education of farmers at specialist agricultural farming courses in the years 1918–1939 158

Sylwia Słowińska: Adult Learning in the Systemic – Constructivist Approach in Germany 173

Stephanie R. Jayanandhan: John Dewey and a pedagogy of place 185

Beata Pietkiewicz-Pareek: Essentialism and social reconstructionism in India 194

Aneta Słowik: Learning abroad of the three Polish waves of emigration 200

Tomasz Maliszewski: A page from the history of a certain international educational idea: folk high school as a place of cultural education in the region 217

III. Projects reports

Joanna Michalak: Leadership for learning: Formative experiences in headteachers' lives and their professional development 227

Katarzyna Jurzysta, Monika Staszewicz: European project professional development of adult educators 246

Małgorzata Malec: Report of the project: Landscapes of life – in biographies and portrays of Polish seniors – immigrants to Sweden 256

Joanna K. Wawrzyniak: Adults unemployed learning during participation in "Home care" course within "Professional Care" Project 261

IV. Current events

Mourning card: Tadeusz Nowacki, Wincenty Okoń 273

Ph.D. degrees: Roksana Neczaj-Świderska..... 285

V. Reports

Ewa Izabela Kurek: The 5th Biographical Conference in Lodz *Biography and research into biography – Educational biographies*, Łódź, 04.02.2011 289

Łukasz Tomczyk: Social and cultural areas of adult learning, Zakopane, 14–15.05.2011 291

Ewa Przybylska: The 13th Congress of German popular high schools: summarizing achievements and trading way to the future, Berlin, 12–13.05.2011 295

Małgorzata Oleniacz: The 13th Young Adragogists and Advisers Summer School, Wrocław, 16–19.05.2011..... 301

Iwona Murawska: The 5th Educational Students' Conference, *Educator in the 21st century and ways of innovations*, Toruń, 25.05.2011 309

Ewa Kula: Lifelong education. Lifelong education for permanent development, Sankt Petersburg, 2–4 czerwca 2011 313

Anetta Pereświet-Sołtan: Vocational projects and career guidance. Challenges and new horizons, Padwa, 12–14.09 2011..... 317

Anna Frąckowiak: The 20th Didactic Conference *Voice of tradition – voice of modernity. Needs and perspectives of didactics' development in Central and Eastern European countries*, Płock, 19–20.09.2011 324

Małgorzata Zielińska, Piotr Kowzan: International Conference *Adult education in the village: new – old challenges on the 90th anniversary of folk high schools movement in Poland*, Wieżyca 23–25.09.2011..... 330

Joanna Łaszyn: Adult education in the face of individual and marginalized groups – towards social sustainability, Kraków, 18–19.10 2011 341
Emilia Aksamit, Kinga Majchrzak: The 6th *Citizens' Congress What development, what education in the 21st century – the great re-valuation*, Warszawa 05.11.2011 345
Przemysław Ziółkowski: *How to teach effectively?* Warszawa, 16.12.2011 351
Sylwia Baranowicz: Educational aspects of the state's social policy for women, Zakopane, 14–16.11.2011 356
Beata Liszewska: 90 years of NIACE 360
Tomasz Maliszewski: Report from Academic Andragogy Society Board's activity in 2011 365

VI. Invitations

The 6th Lodz Biographical Conference *Biography and research into biographies – Typical and exceptional educational biographies*, Łódź, 17–18.02.2012 369
Intergenerational learning – in theory, research and practice, Łódź, 27–28.03.2012 371
The 14th Young Andragogists and Advisers Summer School, Zielona Góra, 21–24.05.2012 372
The 21st Didactic Conference *Modernizing teacher's training in Poland*, Płock, 24–25.09.2012 373

VII. Reviews

Henryk Bednarczyk (ed.), Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning, Radom 2010, pp. 279 – *reviewed by Joanna Masłowska, Hanna Pośpiech* 375
Ronald Barnett, Being a University, Routledge, London – New York 2011 – *reviewed by Anna Frąckowiak* 378
Elżbieta Dubas, Wojciech Świtalski (eds.), Learning form (one's own) Biography, Łódź 2011 – *reviewed by Liliana Tomaszewska* 383
Anna Frąckowiak (ed.), Senior Women of Polish Andragogy, Radom 2011 – *reviewed by Witold Wojdyło*..... 386
Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki (eds.), Adult Education in Selected Non-European Countries, vol. 2, Warszawa 2011 – *reviewed by Artur Fabiś*..... 388
Paulo Freire, Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2008 – *reviewed by Hanna Kostyło* 391
Stefan M. Kwiatkowski, Joanna Michalak, (eds.), Educational Leadership in Theory and Practice, Warszawa 2010 – *reviewed by Hanna Solarczyk*..... 395

Petersburgian monography on lifelong education as an example of Polish-Russian andragogical co-operation – *reviewed by Tomasz Maliszewski* 398
Jarosław Michalski, Pedagogy of Sense of Life, Toruń 2011 – *reviewed by Piotr Kostyło* 403
Katarzyna Minczykowska (ed.), General Professor Elżbieta Zawacka (1909–2009) Documents for Biography, Toruń 2010, pp. 167 – *reviewed by Alina Matlakiewicz*..... 409
Andrzej Rozmus (ed.), The Perfect Lecturer. Academic Teacher's Handbook, Warszawa 2010 – *reviewed by Przemysław Ziółkowski* 415
Ewa Sarzyńska, Vocational Adviser for the Unemployed, Lublin 2010, pp. 210 – *reviewed by Alicja Szostkiewicz* 417
Sylwia Słowińska (ed.), Young Andragogists Discourses, vol. 12, Zielona Góra 2011, pp. 249 – *reviewed by Kinga Majchrzak*..... 420
Monika Sulik, Women in Science. Subjective and Social-Cultural Conditions, Katowice 2010, ss. 211 – *reviewed by Joanna Wawrzyniak*..... 425
Zygmunt Wiatrowski, Ireneusz Pyrzyk (eds.), Pedagogy as Science in the Perspective of Knowledge and Work Society, vol. 1, Zygmunt Wiatrowski, Iwona Mandrzejewska-Smól, Andrzej Aftański (eds.), Pedagogy as Science in the Perspective of Knowledge and Work Society, vol. 2, Włocławek 2010 – *reviewed by Agata Szwech* 433
Andragogy Yearbook 2010, Warszawa 2010 – *reviewed by Anna Matusiak*..... 438

Feuilleton – Year 2011 – Józef Półturzycki 441

List of reviewers..... 445
Rectification..... 446

WPROWADZENIE

Przekazujemy członkom Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz wszystkim zainteresowanym teorią i praktyką edukacji dorosłych kolejny – XVIII – już tom Rocznika Andragogicznego. Na jego zawartość składają się trzy działy, w których zamieszczono dwadzieścia tekstów naukowych dotyczących różnych zagadnień i wymiarów andragogiki i edukacji dorosłych autorów z Polski i zagranicy oraz jak zwykle bogate działy informujące o nowych wydawnictwach i wydarzeniach, jakie były udziałem andragogów w 2011 r.

Z żalem przyjęliśmy wiadomość o śmierci dwóch wielkich polskich pedagogów: prof. Tadeusza Nowackiego i prof. Wincentego Okonia, którzy po długim i pracowitym życiu odeszli z naszego świata, pozostając w żywej pamięci swoich bliskich, uczniów oraz kolejnych pokoleń pedagogów. Wspomnienia o nich zamieszczają w Roczniku prof. Urszula Jeruszka oraz prof. Józef Półturzycki – uczniowie i współpracownicy zmarłych uczonych. W 2011 roku pożegnaliśmy też Hannę Świdę-Ziembę – wybitną profesorkę socjologii i pedagogiki, działaczkę opozycji w PRL, autorytet w dziedzinie badań nad młodzieżą i niekwestionowany autorytet moralny oraz Edmunda Trempałę – cenionego pedagoga społecznego.

W roku wydania Rocznika Andragogicznego informujemy o jubileuszu 65-lecia prof. Wiltrud Gieseke – niemieckiej badaczki edukacji dorosłych z Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie, która od 20 lat aktywnie współpracuje z polskimi andragogami. Hanna Solarczyk omawia jej sylwetkę i dorobek na tle czterech powojennych generacji andragogów w Niemczech. Natomiast prof. W. Gieseke przekazała nam z tej okazji swój najnowszy tekst na temat badania programów instytucji edukacji dorosłych.

Pierwszy dział Rocznika Andragogicznego 2011 otwierają już tradycyjnie teksty poświęcone współczesnym teoretycznym analizom i empirycznym badaniom edukacji dorosłych. Rozpoczynamy go od tekstu Olgi Czerniawskiej na temat aktualnych dylematów andragogiki widzianych oczyma doświadczonej badaczki edukacji dorosłych. Koresponduje z nim artykuł Elżbiety Woźnickiej o tożsamości człowieka dorosłego w kontekście zadań andragogiki. Kolejne teksty: Aliny Matlakiewicz, Alicji Jurgiel i Urszuli Tabor traktują o procesie uczenia się dorosłych: ambiwalencjach oraz uwarunkowaniach zmiany jako (nie)możliwym celu oddziaływań andragogicznych. Roksana Neczaj-Świderska (o której doktoracie informujemy także w dziale aktualia) omawia projektowanie dydaktyczne kursów e-learningowych w kontekście teorii behawioralnej, humanistycznej i konstruktywistycznej. Agnieszka Kozerska prezentuje bardzo ciekawe wyniki badań na temat samokształcenia studentów, wyróżniając cztery grupy studentów, tj. takich, którzy samokształcenie (naukę własną) traktują jako: środek do uzyskania zaliczenia (21%

badanych), twórcze rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych (30% badanych), obowiązek, powinność i zadanie do wykonania (35%) oraz „kulę u nogi" (16% badanych). Czesław Kustra i Małgorzata Kowalczyk analizują pojęcie samokształcenia jako cel oddziaływań andragogicznych, a Artur Fabiś rozpatruje śmierć w procesie całożyciowego uczenia się.

Drugi dział Rocznika Andragogicznego zawiera teksty, które pokazują różne oblicza edukacji dorosłych dzięki odniesieniom do różnych momentów historycznych oraz miejsc w teorii i praktyce. Podróż w czasie zapewniają teksty Eleonory Sapii-Drewniak o dr Stefanii Mazurek – organizatorce liceum repolonizacyjnego w Opolu, Jana Wnęka o kształceniu rolników w latach 1918–1939 oraz Tomasza Maliszewskiego, którego tekst jest klamrą dla całości rozważań tego działu, łącząc zagadnienia czasu (w przeszłości i współcześnie) i miejsca (edukacji kulturalnej w regionie) uniwersytetu ludowego. Natomiast pozostałe teksty dotyczą problematyki miejsca w teorii (Stephanie R. Jayannandhan), esencjalizmu i społecznego rekonstruktywizmu w Indiach (Beata Pietkiewicz-Pareek) oraz specyfiki uczenia się trzech fal emigracji w Wielkie Brytanii (Aneta Słowik).

Trzeci dział tworzą raporty z projektów na temat: przywództwa w uczeniu się na przykładzie dyrektorów szkół Joanny Michalak, profesjonalizacji edukacji dorosłych Katarzyny Jurzysty i Moniki Staszewicz, biografii i portretów polskich seniorów-imigrantów w Szwecji Małgorzaty Malec i uczenia się dorosłych bezrobotnych na przykładzie kursu opieka domowa Joanny K. Wawrzyniak. Zapraszamy do ich lektury!

Zgodnie z ideą rocznika – dokumentowania życia naukowego andragogów – bogaty jest dział aktualiów, w którym zamieszczamy trzynaście sprawozdań z konferencji i seminariów, jakie odbyły się w 2011 roku, tekst o 90. Rocznicy NIACE – Narodowego Instytutu Ustawicznej Edukacji Dorosłych w Wielkiej Brytanii oraz sprawozdanie z działalności Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w 2011 r. Poza tym zamieszczamy trzy zaproszenia na imprezy naukowe organizowane w 2012 roku oraz szesnaście recenzji ważnych pedagogicznych i andragogicznych pozycji książkowych. Przy tej okazji bardzo dziękujemy niestrudzonym kronikarzom Rocznika Andragogicznego, którzy corocznie podejmują się tego nie zawsze docenianego trudu dla dobra naszych czytelników. Tradycyjnie Rocznik kończy felieton o ważnych wydarzeniach i rocznicach w roku 2011 roku autorstwa Józefa Półturzyckiego, dopełniając treść każdego rocznika w jego kronikarskim wymiarze.

W 2011 roku podjęliśmy starania dostosowujące Rocznik Andragogiczny do wymogów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, składając ankietę aplikacyjną dla celów ewaluacji czasopism w serwisie Polskiej Bibliografii Naukowej (https://pbn.nauka.gov.pl/), a teraz czekamy na jej wynik. Zgodnie z wytycznymi MNiSW dokonaliśmy zmian dotyczących redakcji Rocznika, o czym informujemy na stronie redakcyjnej niniejszego tomu

Rocznika Andragogicznego. W tym miejscu chcielibyśmy bardzo podziękować dotychczasowym członkom redakcji Rocznika za istotny wkład, jaki wnieśli w jego tworzenie w ostatnich latach, licząc na dalszą współpracę. Przyjęliśmy nowe zasady recenzowania, opierając się na anonimowym systemie recenzenckim w oparciu o listę recenzentów, którą publikujemy na ostatnich stronach tego tomu Rocznika. O zmianach, jakie wprowadziliśmy i nowych zasadach zgłaszania tekstów do publikacji i recenzowania informujemy szczegółowo na nowej stronie Rocznika, dostępnej na www.ata.edu.pl. Zapraszamy do odwiedzania tej strony, gdzie znajdują się także archiwalne tomy Rocznika Andragogicznego oraz do lektury najnowszego wydania Rocznika Andragogicznego 2011.

Redakcja

JUBILEUSZ PROF. WILTRUD GIESEKE

Hanna Solarczyk

GENERACJE I OSOBOWOŚCI W NIEMIECKIEJ ANDRAGOGICE – WILTRUD GIESEKE

Współcześnie wracamy do tradycji myślenia o nauce w kategoriach indywidualistycznych, co ma szczególne znaczenie dla nauk pedagogicznych, w tym andragogiki, posługujących się pojęciem wzoru osobowego. Niniejszy tekst jest skromnym wkładem do tego procesu, ukazującym cztery generacje naukowców budujących andragogikę w Niemczech po 1945 r., zwracającym szczególną uwagę na przedstawicielkę trzeciego pokolenia – prof. Wiltrud Gieseke – z okazji jej przypadających w 2012 roku 65. urodzin.

Po objęciu Katedry Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie prof. W. Gieseke kontynuowała zapoczątkowaną w okresie Niemieckiej Republiki Demokratycznej współpracę z Uniwersytetem Warszawskim. W czasie jej pierwszego pobytu w Warszawie w 1995 r. spotkałam prof. W. Gieseke, a następnie zdecydowałam się odbyć na Uniwersytecie Humboldtów pod jej kierunkiem staż w roku akademickim 1997/98, by później przez kilka miesięcy w roku 2001 i 2004 uczestniczyć w jej wykładach, prowadzić rozmowy i badania naukowe służące mojemu awansowi zawodowemu. Potem uczestniczyłam w dwóch projektach badawczych kierowanych przez W. Gieseke. Obecnie pracujemy nad trzecim wspólnym przedsięwzięciem naukowym.

Prof. W. Gieseke dała się poznać jako osoba niezwykle pracowita i zorganizowana, otwarta na dialog z różnymi pokoleniami, wytyczająca nowe obszary wspólnej dyskusji naukowej, niosąca przesłanie autentycznej europejskiej integracji poprzez naukę. Jest prof. Wiltrud Gieseke osobowością, która wzbogaca nie tylko niemiecką andragogikę.

Za wybitne osiągnięcia naukowe oraz za konsekwentne wspieranie młodszego pokolenia kobiet – naukowców – prof. W. Gieseke została odznaczona Krzyżem Zasługi Republiki Federalnej Niemiec. Uroczystość wręczenia odbyła się 21.01.2010 r.

Teoretyczne tło analizy powojennych generacji andragogów w Niemczech

Do analizy kolejnych generacji andragogów w Niemczech wykorzystam socjologiczną typologię pokoleń, w której dokonuje się rozróżnienia na gene-

racje rodzinne (genealogiczne) i historyczno-społeczne (Słowińska, 2011, s. 224). W niniejszym artykule interesuje mnie generacja społeczna, której członkowie urodzili się w tym samy przedziale czasu i w związku z tym doświadczali określonych zdarzeń historycznych, co implikuje różnorodne polityczne, kulturalne lub społeczne cechy wspólne (Franz i in. 2009, s. 27–28). To pozwala na wyróżnienie następujących podtypów generacji społecznej: 1) polityczny, który charakteryzuje poczucie MY, co może uczynić z generacji świadomą społeczną i polityczną całość, 2) kulturowy, który nie tworzy kolektywnego podmiotu, właściwe są mu natomiast wspólne wartości postawy, style życia i 3) ekonomiczny, który łączy ekonomiczne szanse i ryzyka. W dyskursie edukacji miedzygeneracyjnej obok genealogicznego i historyczno-społecznego wyróżniane jest także pedagogiczne pojęcie pokolenia (Franz i in. 2009, s. 28), które także znajdzie zastosowanie w niniejszym artykule, szukając odpowiedzi na pytanie, czy następujące po sobie pokolenia niemieckich andragogów kontynuują czy też zrywają z dorobkiem poprzedniego pokolenia. Zagadnienie to przedstawię na tle porównawczym – powojennych pokoleń andragogów w Polsce. Przedmiotem analizy są powojenne pokolenia andragogów w Republice Federalnej Niemiec, którym towarzyszą reprezentatywne dla każdego pokolenia biografie oraz pokolenia polskich andragogów wykorzystywane do porównawczej analizy zagadnień pokolenia pedagogicznego.

1. Generacja andragogów (1945–1960)

Pierwsze powojenne pokolenie andragogów w Niemczech nosi cechy pokolenia politycznego, które charakteryzowało silne poczucie wspólnoty z pokoleniem poprzedników okresu Republiki Weimarskiej.

Rozpoczynając dzieło odbudowy edukacji dorosłych w 1945 roku, odwoływano się do osób i ich doświadczeń, które w okresie Republiki Weimarskiej współtworzyły oświatę ludową, a w następującym po nim okresie (narodowego socjalizmu) wybrali rzeczywistą lub wewnętrzną emigrację. Jako pierwsi do głosu doszli przedstawiciele „nowego" kierunku oświaty ludowej, którzy nadal wierzyli w siłę mieszczańsko-idealistycznej koncepcji edukacji dorosłych, a w nowych warunkach dążyli poprzez oświatę do udzielenia pomocy życiowej, odbudowy starego porządku społecznego i demokratycznej integracji społeczeństwa (Nafzger-Glöser 1994, s. 24). Pierwsi powojenni andragodzy byli kontynuatorami i zwolennikami orientacji humanistycznej/herme-neutycznej oraz reprezentantami modernistycznego uniwersytetu – instytucji kontroli społecznej, relacji o pionowej hierarchii, cieszącej się społecznym prestiżem. Byli intelektualistami oderwanymi od rzeczywistości, którzy wierzyli w wyjaśniającą i sprawczą moc teorii, afirmując osiągnięcia nauki. W tym samym czasie zaczęli dochodzić do głosu andragodzy, którzy przystąpili aktywnie do meliorowania gruntu pod instytucjonalne podstawy andragogiki w uczelniach wyższych, organizując seminaria dla studentów

zainteresowanych tą dziedziną. Reprezentowali tę grupę wówczas: Wilhelm Flitner w Hamburgu, Fritz Blättner na Uniwersytecie Kiel i Heinrich Weinstock na Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem (Borinski 1974, s. 91). Obok nauczania prowadzili też badania z zakresu andragogiki. F. Blättner prowadził badania empiryczne praktyki edukacji dorosłych oraz dydaktyczne i metodyczne eksperymenty we współpracy z praktykami edukacji dorosłych, które następnie były wykorzystywane w uniwersyteckim kształceniu andragogów, by zintensyfikować relacje między nauczaniem, badaniami i transferem innowacji do praktyki. Już nie popularyzacja wiedzy, ale dialog między naukowymi rozpoznaniami i szeroko rozumianą „hermeneutyką życia" staje się celem akademickich przedsięwzięć tamtego okresu, co wskazuje na odchodzenie od tradycji Republiki Weimarskiej. Zgodnie z modernistycznym trendem otwierania się nauki na sprawy publiczne i praktykę zawodową także nauczanie uniwersyteckie ewoluuje w kierunku ściślejszych związków z problemami praktyki edukacji dorosłych (Brödel 2000, s. 50–51). Odejście tej generacji uczonych nastąpiło w latach 60. i zbiegło się w czasie ze zmianą orientacji na krytyczną (krytyczny racjonalizm, teoria krytyczna) w naukach o wychowaniu.

Reprezentatywną dla tego pokolenia biografię reprezentuje Paul Honigsheim (1885–1963), który współtworzył andragogikę niemiecką w latach 1919–1960 (Solarczyk-Szwec 2010, s. 171–187). Miał wszechstronne interdyscyplinarne wykształcenie z pogranicza filozofii, politologii i socjologii, wieńcząc je habilitacją. Łącząc przez całe życie praktykę i teorię, pozostał outsiderem w jednym i drugim środowisku. Miał charakterystyczny dla tego okresu problem z wyznaczeniem granicy między działalnością polityczną, pedagogiczną i naukową, co prowadziło do zdominowania aktywności naukowej przez praktykę pracy oświatowej wzmacnianą przez mały zasięg i brak zainteresowania pracami akademickimi z obszaru andragogiki. Zachował nonkonformistyczną postawę wobec ideologii faszystowskiej, wyemigrował, ale w powojennej rzeczywistości Niemiec nie odnalazł się w życiu zawodowym.

To pokolenie budowało swój status na wspólnocie teoretycznej i metodologicznej z poprzednim pokoleniem. W Polsce w tym czasie zachodzi wymuszony ideologiczne odwrót od tradycji andragogiki okresu międzywojennego.

2. Generacja andragogów (1960-1980)

Druga generacja andragogów w Republice Federalnej Niemiec nosi cechy pokolenia ekonomicznego, które wykorzystało dobrą ekonomiczno-gospodarczą sytuację swojego kraju do instytucjonalnej i kadrowej rozbudowy edukacji dorosłych w praktyce oświatowej oraz w szkołach wyższych. Tendencja ta zaczęła słabnąć w latach 80., kiedy rozwijaniu różnych form kształcenia andragogicznego nie towarzyszył już liczbowy przyrost personelu

naukowego, co stanowiło w tamtych okresie najsłabszy punkt procesu akademizacji edukacji dorosłych, rzutując negatywnie na aktywność badawczą oraz wykorzystywanie jej rezultatów w nauczaniu i praktyce.

Na pierwsze stanowisko profesora andragogiki został powołany w 1958 roku Fritz Borinski w Wolnym Uniwersytecie Berlina. W swojej pracy koncentrował się na rozbudowie oferty kształcenia andragogów na macierzystej uczelni. W 1965 roku mianowanie na stanowisko profesora andragogiki otrzymał Joachim Knoll, który na Uniwersytecie Ruhry w Bochum zbudował ośrodek andragogiki porównawczej. Stawkę pierwszych nominacji na profesora andragogiki zamyka Horst Siebert, który w latach 1970–2010 kierował katedrą edukacji dorosłych na Uniwersytecie Hanoweru. Jego zainteresowania badawcze koncentrowały się m.in. na historii i przemianach oświaty dorosłych w RFN i NRD (Przybylska 1996, s. 89–99; Dzięgielewska 1999, s. 79–90). To pokolenie naukowców, którzy wykształcenie zdobyli na tradycyjnym uniwersytecie, wniosło do andragogiki cechy modernistycznej nauki i posag w postaci wiedzy zdobytej w trakcie studiów innych kierunków, np.: socjologii, historii, germanistyki, psychologii oraz w niektórych przypadkach doświadczeń wyniesionych z uniwersytetów powszechnych, konfesyjnej edukacji dorosłych. Kompetencje andragogiczne zdobywali poprzez uczenie się w działaniu, ponieważ dopiero im przypadła tak rola organizowania studiów andragogicznych, jak i prowadzenia pierwszych właściwych badań andragogicznych. Charakterystyczną dla tego okresu aktywnością naukową andragogów są duże zespołowe badania empiryczne, ilościowe i jakościowe, znane jako Studium Getyńskie (1966), Studium Oldenburskie (1971–1973), Studium Hanowerskie (1975) oraz Studium Heidelberskie (1979–1981) (Solarczyk-Szwec 2010, s. 188–190), które legitymizowały zwrot od ogólnokształcącej do zawodowej edukacji dorosłych.

Charakterystyczną dla tej generacji andragogów biografię reprezentuje Hans Tietgens (1922–2009). Po studiach germanistyki, historii, psychologii, filozofii i nauk społecznych doktoryzował się z literaturoznawstwa, a następnie rozpoczął pracę nauczyciela na uniwersytetach ludowych. Wkrótce został dyrektorem Ośrodka Pedagogicznego (PAS) Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (dziś Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych – DIE), koncentrując się na budowaniu, dotąd sporadycznych, relacji między teorią i praktyką edukacji dorosłych w Niemczech. Celem budowania tych związków było budzenie świadomości problemów, poszerzanie horyzontów obserwacji, wzbogacanie repertuaru argumentów, refleksja nad własnym działaniem, tak praktyków, jak i teoretyków edukacji dorosłych (Titgens 1994, s. 245). W swojej pracy na styku teorii i praktyki andragogicznej koncentrował się na uczeniu się jako społecznej interakcji, poszukiwaniu nowych wzorów zachowań i wzorów interpretacyjnych jako podstawy budowania nowych wariantów tożsamości, grupach defaworyzowanych w edukacji dorosłych oraz profesjonalizacji i profesjonalizmie edukacji dorosłych (Słowińska 2009, s. 405–414).

Oceniając to pokolenie andragogów, do jego osiągnięć należy zaliczyć: sfinalizowanie procesu konstytuowania się andragogiki jako nauki na uczelniach wyższych, prowadzenie szeroko zakrojonych badań empirycznych, które uzasadniały instytucjonalną rozbudowę edukacji dorosłych w praktyce oświatowej i na uczelniach wyższych, intensyfikację procesu profesjonalizacji kadr oświaty dorosłych, zbudowanie pomostu między teorią i praktyką oraz towarzyszący temu rozwój literatury i czasopiśmiennictwa andragogicznego. Niemieckim andragogom tego okresu zarzucić można podporządkowanie się polityczno-oświatowemu dyskursowi oraz zdominowanie funkcji teoriotwórczej przez diagnostyczną funkcję badań naukowych.

Pokolenia andragogów w latach 1960–1980 budowało swój status w RFN w opozycji do poprzedniego pokolenia, faworyzując odmienny paradygmat badawczy, intensyfikując współpracę z praktykami i politykami oświatowymi. Natomiast w Polsce przyjęto bezrefleksyjnie pozytywistyczny paradygmat badań naukowych, eliminując wszelką odmienność teoretyczną i metodologiczną. Nie podjęto też działań służących budowaniu partnerstwa teoretyków i praktyków edukacji dorosłych, uzasadniając to przesłankami wynikającymi z pozytywistycznego (eksperckiego) modelu badań naukowych.

3. Generacja andragogów (1980–2010)

Trzecia generacja andragogów w RFN nosi cechy pokolenia politycznego, którego spoiwem są doświadczenia rewolty studenckiej 1968 roku. Pod wpływem głoszonych wówczas haseł i odrodzonych na ich bazie teorii (np. krytycznej) przypadła im rola zmiany modelu uniwersytetu, odejścia od neutralności na rzecz społecznego zaangażowania, uznania wiedzy jako narzędzia zmiany społecznej.

To pokolenie andragogów osiągnęło samodzielność naukową w latach 80., a w latach 90. zaczęło stopniowo obejmować kierownictwo katedr andragogiki w zachodnich i wschodnich krajach związkowych już zjednoczonej Republiki Federalnej Niemiec. Sytuacja ekonomiczna końca lat 90. zahamowała zdynamizowany przez przełom polityczny 1989 r. instytucjonalny i kadrowy rozwój oświaty dorosłych i andragogiki. Mimo tych trudności na uczelniach wyższych Niemiec funkcjonuje dziś ok. 30 katedr edukacji dorosłych. Różnią się one między sobą liczbą pracowników, aktywnością dydaktyczną, profilem nauczania i badań, jak i zakresem świadczenia usług dla praktyki. Na uniwersytetach pracuje ok. 40 profesorów, współpracuje z nimi zbliżona liczba asystentów (dyplomowanych specjalistów, magistrów, doktorów). W sumie jest to grupa ok. 100 osób. Do niej zaliczyć należy także ok. 70 naukowców pracujących nad problematyką andragogiczną w pozauniwersyteckich ośrodkach naukowo-badawczych. Taki stan liczbowy kadry naukowej zajmującej się edukacją dorosłych stawia Niemcy na pierwszym miejscu w świecie.

Analizowane pokolenie andragogów w Niemczech dokonało w metodologii badań andragogicznych zwrotu w kierunku jakościowego paradygmatu, budowanego głównie na założeniach teorii krytycznej i konstruktywizmu. Refleksja i badania tego okresu przyczyniły się do nadania specyficznego rysu takim teoretycznym konstruktom, jak: środowisko życia, wiedza potoczna, wzory interpretacyjne, biograficzność. Rozbudowane do teoretyczno-metodologicznych koncepcji stały się podstawą zwrotu w kierunku codzienności, przypisując pozanaukowej wiedzy oraz praktyce życia codziennego status materialnej podstawy budowania teorii naukowych. W latach 90. pod wpływem socjologicznej dyskusji nad nowoczesnością, ponowoczesnością i refleksyjną nowoczesnością andragodzy wrócili do badania uczestników i adresatów edukacji dorosłych w kontekście uwarunkowań socjokulturowych (Solarczyk 2010, s. 190–191).

Oceniając dorobek trzeciego pokolenia andragogów w Niemczech, do jego zasług można zaliczyć: dalszą akademizację edukacji dorosłych, integrację środowiska teoretyków i praktyków m.in. poprzez wspólne projekty, aktywne wsparcie procesów transformacji społecznej i gospodarczej, otwartość na pluralizm teorii i metodologii. Ostatnia z wymienionych zasług może być także postrzegana jako przyczyna dostrzeganego aktualnie chaosu pojęć, teoretycznych orientacji i metodologicznych podejść, co prowadzi do rozmycia przedmiotu badań oraz andragogiki w naukach społecznych. Analizowane pokolenie andragogów w Niemczech zbudowało ponownie swój status w opozycji do poprzedniego pokolenia, ale w odróżnieniu od niego buduje wspólnotę z pokoleniem następnym. W Polsce w analizowanym okresie mamy najpierw do czynienia z powiększająca się luką pokoleniową, a po 1989 z budowaniem nowych zasobów kadrowych.

Reprezentatywną dla omawianego pokolenia andragogów w Niemczech biografię prezentuje prof. dr hab. Wiltrud Gieseke.



Prof. dr hab. Wiltrud Gieseke (ur. 1947 r.) od ponad 30 lat współuczestniczy w niemieckim i międzynarodowym dyskursie andragogicznym, podejmując prace naukowe w następujących obszarach:

- profesjonalizacja edukacji dorosłych,
- nauczanie i uczenie się dorosłych,
- programy kształcenia i doradztwo,
- badania biograficzne,
- adresaci i instytucje edukacji dorosłych,
- historia edukacji dorosłych.

Po złożeniu egzaminów nauczycielskich w 1970 r. w Oldenburgu podjęła studia nauk pedagogicznych w Berlinie, które ukończyła w 1973 r. W 1980 r. obroniła pracę doktorską na Westfalskim Uniwersytecie Wilhelma w Mona-

styrze pt. „Jakość i struktura materiałów autoedukacyjnych kształcenia i dokształcania pedagogicznego". Habilitację uzyskała w 1987 r. na podstawie pracy „O zawodowej socjalizacji andragogów. Jakościowe studium wchodzenia w rolę zawodową".

Pracę zawodową rozpoczęła w 1976 r. w Ośrodku Pedagogicznym Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (DVV) we Frankfurcie/M., uczestnicząc w projekcie opracowywania materiałów samokształceniowych dla etatowych pracowników edukacji dorosłych, a następnie w projekcie ewaluacji materiałów samokształceniowych. W latach 1980–1989 kontynuowała pracę naukową na Uniwersytecie w Oldenburgu, następnie w Bremie (do 1992 r.), by w 1992 r. objąć Katedrę Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie.

W swojej karierze zawodowej kierowała 18 projektami badawczymi, których rezultaty były podstawą licznych publikacji naukowych. Oto niektóre z projektów badawczych:

- ewaluacja kursów przekwalifikowujących dla bezrobotnych nauczycieli organizowanych przez Urząd Pracy w Wilhelmshaven,
- ewaluacja kursów przekwalifikowujących dla bezrobotnych absolwentów szkół wyższych w Bremen,
- studium biograficzne „Przekwalifikowanie bezrobotnych kobiet w nowych landach RFN",
- eksperyment i ewaluacja studiów podyplomowych edukacji dorosłych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie,
- studium empiryczne: Edukacja dorosłych, kwalifikowanie dorosłych – kierowanie dorosłymi. Źródła edukacji dorosłych w nowych landach RFN,
- studium przypadku: Uniwersytet powszechny w Dreźnie w latach 1945––1997,
- międzynarodowe studium empiryczne: Edukacja kulturalna/interkulturowe związki sąsiadujących regionów Polski i Niemiec (Lubuskie/Warszawa, Brandenburg/Berlin),
- badanie potrzeb w zakresie dokształcania we współpracy z Niemieckim Instytutem Edukacji Dorosłych (DIE),
- modele doradztwa w edukacji dorosłych.

W latach 1984–2009 była kierownikiem, ekspertem lub doradcą 26 gremiów. W latach 2008–2010 – dziekanem IV Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie.

Warte podkreślenia są jej wspólne naukowe przedsięwzięcia z Polską. Prof. W. Gieseke kontynuuje zapoczątkowaną w okresie Niemieckiej Republiki Demokratycznej współpracę z Uniwersytetem Warszawskim. Z inicjatywy zespołu, który tworzą obok prof. Gieseke dr Helga Stock oraz prof. J. Półturzycki i prof. Henryk Depta zrealizowano cztery polsko-niemieckie projekty badawcze, do których włączyli się także inni naukowcy, m.in: dr Renata Góralska, prof. Józef Kargul, dr K. Pierścieniak, prof. Ewa Przybylska, dr Sylwia Słowińska, dr hab. Hanna Solarczyk:

- Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni (pod red. H. Depty, J. Półturzyckiego, J. Reichela, D. Schaale, E. Schulze Herrmann, H. Stock i E.A. Wesołowskiej, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1995);
- Kultura studiowania w Polsce i w Niemczech. Studium porównawcze (pod red. H. Depty, W. Gieseke, R. Góralskiej, J. Półturzyckiego, J. Reichela, H. Stock i E.A. Wesołowskiej, Wyd. Żak, Warszawa 2001);
- Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polce i w Niemczech (pod. red. W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowskiej, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Wyd. UMK, Toruń 2001, ss. 261);
- Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech. Studium przypadku: Berlin/Brandenburgia, (pod red. W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, I. Börjesson, Wyd. ITeE, Warszawa – Płock 2005, ss. 429).

Obecnie przygotowywany jest we współpracy polsko-niemieckiej projekt, którego celem jest stworzenie sieci współpracy teoretyków i praktyków nad edukacją kulturalną dorosłych.

W dorobku naukowym prof. W. Gieseke znajduje się: 21 monografii, 16 prac pod jej redakcją oraz liczne artykuły. Oto niektóre z publikacji Wiltrud Gieseke:

- Gieseke W., Robak, S., Wu M.-L. (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript Verl 2009;
- Arnold R., Gieseke W., Zeuner C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I – III. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Band II: 13 Wortmeldungen. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler 2009;
- Gieseke W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2009;
- Gieseke W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008;
- Gieseke W.: Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. Institutionalentwicklung 9und lebenslanges Lernen. In: Herzberg H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 2008;
- Gieseke W., Kargul J. (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Band 1: Gieseke W., Opelt K., Stock H., Börjesson I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.: Waxmann, 2005. Band 2: Depta H., Kargul J., Półturzycki J. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster u.a.: Waxmann, 2005 Band 3: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Universität, 2005 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6);

- Gieseke W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2003;
- Gieseke W., Opelt, K. unter Mitarb. v. Heuer U.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen: Leske und Budrich, 2003;
- Gieseke W.: Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession. Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, GdW-Ph 44 November 2001, 5.280;
- Gieseke W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske u. Budrich, 2001;
- Gieseke W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung". Recklinghausen: Bitter, 2000;
- Arnold R., Gieseke W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 1999 (Grundlagen der Weiterbildung);
- Arnold R., Gieseke W., Nuissl E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 1999 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 18);
- Gieseke W. u.a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1995.

W Polsce opublikowano następujące prace W. Gieseke:

I. Raporty z badań

1) H. Depta, W. Gieseke, R. Góralska, J. Półturzycki, J. Reichel, H. Stock, E.A. Wesołowska, Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze, Wyd. Żak, Warszawa 2001, ss. 207;
2) W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E. A. Wesołowska, Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Wyd. UMK, Toruń 2001, ss. 261;
3) W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, I. Börjesson, Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech. Studium przypadku: Berlin/Brandenburgia, Wyd. ITeE, Warszawa – Płock 2005, ss. 429.

II. Tłumaczenia artykułów

1) W. Gieseke, Kształcenie ustawiczne a perspektywy edukacji dorosłych w Niemczech, w: Edukacja Dorosłych, 2, 1995, s. 79–84;
2) W. Gieseke, Dyskusja o jakości z punktu widzenia edukacji dorosłych w Niemczech, w: T. Aleksander (red.), Teraźniejszość i przyszłość eduka-

cji dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 13, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 199–201;
3) W. Gieseke, Planowanie w sieci zależności, w: Z.P. Kruszewski, E.A. Wesołowska (red.), Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 20, Wyd. Novum, Płock-Warszawa 2000, s. 79–89;
4) O demokracji i hierarchii w podziale pracy – albo: specyficzny dla płci podział pracy, jak daleko oko sięga?! w: E. Przybylska (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 381––391;
5) W. Gieseke, Akademia Państwowych Muzeów w Berlinie (ASMB) – analiza przypadku, w: Edukacja Otwarta, 2003, 1, s. 91–103;
6) W. Gieseke, Emocjonalność w procesach uczenia się dorosłych, w: Edukacja Dorosłych, 2003, 1, s. 13–19;
7) W. Gieseke, Transformacja kultury bez edukacji? Sytuacja edukacji kulturalnej w Europie, w: Rocznik Andragogiczny 2003, Warszawa – Toruń 2004, s. 127–137.

III. Recenzje książek

1) W. Gieseke, Politische Weiterbildung und Frauen [Edukacja polityczna kobiet], Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, t. 4, bez rocznika, w: Edukacja Dorosłych, 1996, 1, s. 172–173 (rec. Hanna Solarczyk);
2) H. Depta, W. Gieseke, R. Góralska, J. Półturzycki, J. Reichel, H. Stock, E. A. Wesołowska, Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze, w: Edukacja Otwarta, 2001, 4, s. 229–233 (rec. Hanna Solarczyk);
3) R. Arnold, W. Gieseke (red.), Die Weiterbildungsgesellschaft [Społeczeństwo edukacji dalszej], Luchterhand 1999, w: Edukacja Dorosłych, 2001, 4, s. 139–148 (rec. Hanna Solarczyk);
4) W. Gieseke (red.), Handbuch zur Frauenbildung [Podręcznik edukacji kobiet], Opladen 2001, w: Teraźniejszość – Człowieka – Edukacja, 2001, 3, s. 107–117 (rec. Ewa Przybylska);
5) W. Gieseke, Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive [Uczenie się przez całe życie i emocje. Oddziaływanie emocji na procesy edukacji z punktu widzenia teorii relacji], Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007, ss. 280, w: Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika, 2009, 1 (rec. Hanna Solarczyk).

4. Generacja andragogów (2010 i dalej)

Czwarte pokolenie andragogów w Niemczech nosi cechy pokolenia kulturowego, które mimo doświadczenia 1989 roku nie tworzy kolektywnego

podmiotu, chociaż posiada wspólne, właściwe dla swojego pokolenia, wartości, postawy i style życia. Większość z nich wykształcenie zdobyła już w ramach studiów pedagogicznych, czasami w połączeniu ze studiami innych dyscyplin naukowych.

To pokolenie rozpoczyna dopiero budowanie samodzielnych karier akademickich w trudnej sytuacji ekonomicznej, co skutkuje redukowaniem liczby etatów w uczelniach wyższych i dezintegracją lokalnych środowisk akademickich andragogów. W odpowiedzi na nową sytuację budowane są sieci współpracy ośrodków akademickich i nieakademickich w kraju i za granicą. Istotnym składnikiem ich pracy zawodowej jest ubieganie się i konkurowanie o środki zewnętrzne na potrzeby badań naukowych, co prowadzi do podporządkowania potrzebom państwa, gospodarki, praktyki oświatowej. Występują w roli specjalistów, ekspertów, już nie idealistów czy humanistów o szerokich horyzontach, tworzących wspólnotę naukową. Dopasowując się do wymogów późnego modernizmu/refleksyjnej modernizacji, chcą dostarczyć praktyce użytecznych wyników badań, tłumaczą nowe zjawiska kultury. Andragogice nadają inny sens, traktują ją nie jako wartość autoteliczną, odziedziczoną po poprzednich pokoleniach, lecz „jako produkt interakcji" o chwilowej ważności.

W porównaniu z innymi środowiskami naukowymi współczesne środowisko andragogów niemieckich charakteryzuje się wysokim stopniem heterogeniczności, która wyraża się mulitidyscyplinarnością pierwotnego wykształcenia, zróżnicowanym stosunkiem do praktyki, odmiennymi sposobami łączenia teorii z praktyką, zróżnicowanymi kulturowymi uwarunkowaniami (Friedenthal-Haase, 2002, s. 26). To utrudnia konsolidację tego środowiska w kierunku wspólnoty naukowej, co czyni go podatnym na kryzysy, zwroty i nowości innych środowisk naukowych. W opinii Marthy Friedenthal-Haase naukową komunikację wśród andragogów komplikuje wielość stosowanych paradygmatów, subiektywny dobór pojęć, fragmentaryzacja pola badawczego. Ideałem byłaby monokultura, ale ta zagrażałaby interdyscyplinarności andragogiki, której nośnikami są osoby stające z wyboru na obrzeżach dyscypliny, pochodzące z innych dyscyplin naukowych lub celowo krzyżujące różne perspektywy teoretyczne. W tej sytuacji postuluje się, by dbać o warunki skutecznej komunikacji poprzez współpracę w gremiach naukowych i polityczno-oświatowych, kodyfikację wiedzy w publikacjach naukowych, rozwój czasopiśmiennictwa.

Charakterystyczną biografię analizowanego pokolenia prezentuje Steffi Robak (ur. 1970). Absolwentka pedagogiki i synologii, która wybrała andragogikę jako dziedzinę swojego awansu naukowego. W roku 2011 roku objęła Katedrę Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie Hanoweru po odejściu Horsta Sieberta na emeryturę. Kieruje niewielkim zespołem współpracowników w porównaniu z czasami, kiedy jej poprzednik kierował zespołem kilkunastu osób działających w ramach instytutu. Jej zainteresowani naukowe dotyczą

zarządzania edukacją dorosłych oraz zagadnień interkulturowości w edukacji dorosłych.

Czwarta generacja andragogów jest drugim pokoleniem andragogów w Niemczech, które nie buduje swojego statusu w opozycji do poprzedniego pokolenia. Natomiast w Polsce to samo pokolenie andragogów po raz pierwszy buduje świadomie i w sposób niewymuszony swój status w opozycji do andragogów poprzedniego pokolenia.

W związku z jubileuszowym charakterem tego artykułu wracam do osoby prof. Wiltrud Gieseke, która kończąc pracę zawodową, nie ustaje w pracy naukowej. W dniach 27–28.02.2012 r. we współpracy z Fundacją Genshagen[1] zorganizowała kolokwium pn. „Przez całe życie! Edukacja kulturalna osób dorosłych w kontekście oddziaływań sztuki, edukacji i nauki", którego celem była inicjacja polsko-niemieckiej sieci współpracy teoretyków i praktyków na polu kulturalnej edukacji dorosłych. Profesor Wiltrud Gieseke jest i będzie dla nas i kolejnych pokoleń niemieckich i polskich andragogów wzorem pracowitości, konsekwencji, nowoczesności i dalekowzroczności.

Bibliografia

Borinski F. (1974), Der Beitrag der Universität zur Erwachsenenbildung, w: Pädagogische Arbeitsstelle DVV (Hrsg.), 25 Jahre der Erwachsenenbildung im Speigel einer Zeitschrift. Berichte-Kommentare-Meinungen, Braunschweig.

Brödel R. (Hrsg.) (2000), Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung, Münster, New York, München, Berlin.

Dzięgielewska M. (1999), Andragogika Horsta Sieberta w Polsce – w 60. rocznicę urodzin, Edukacja Dorosłych, 1999, 4.

Franz J., Frieters N., Scheunpflug A., Tolksdorf M., Antz E.-M., Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung, Bielefeld 2009.

Friedenthal-Haase M. (2002), Ideen, Personen, Institutionen, München und Mering.

Nafzger-Glöser J. (1994), Vom „Turmhahn" zum „Trojaner". Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel der Zeitschriften, Frankfurt a. M.

[1] Fundacja Genshagen powstała w 2005 r. w wyniku przekształcenia założonego w 1993 r. Berlińsko-Brandenburskiego Instytutu Współpracy Francusko-Niemieckiej w Europie. Obecnie coraz intensywniej włącza w zakres swoich działań współpracę z Polską. Wraz z partnerami krajowymi i zagranicznymi organizuje w tym celu konferencje i seminaria oraz realizuje projekty kulturalne.

Przybylska E. (1996), Teoria konstruktywistyczna w oświacie dorosłych w świetle badań Horsta Sieberta, Edukacja Dorosłych, 1996, 1.

Słowińska S., Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji naukowej Hansa Tietgensa (1922–2010), w: Rocznik Andragogiczny 2009, Warszawa – Płock 2010.

Słowińska S., W duchu solidarności pokoleń – edukacja międzygeneracyjna z perspektywy niemieckiej, w: Rocznik Andragogiczny 2010, Warszawa – Płock 2009.

Solarczyk H. (2003), Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej. Przesłanki do budowy teorii profesjonalizacji edukacji dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 23, Płock – Toruń.

Solarczyk-Szwec, Tendencje, kierunki i paradygmaty niemieckiej andragogiki w badaniach i koncepcjach uczenia się, w: T. Aleksander (red.), Edukacja dorosłych jako czynniki rozwoju społecznego, t. 1, Radom 2010.

Titgens H. (red.), Zwischenposition in der Geschichte der Erwachsenenbildung sei der Jahrhundertwende, Bad Heilbrunn 1994.

Summary

Generations and individuals in German andragogy – Wiltrud Gieseke

Key words: andragogy, history of German adult education.

Nowdeys, we come back to the tradition of thinking abort the education in the individual categories, what is especially important for pedagogical research, including andragogy, which use the term of individual model. The article constitutes a modest contribution to this process, which shows four generations of academics building the andragogy in German, with a special attention to professor Wiltrud Gieseke – the representative of the forth generation. Her scientific and professional way, main publications, translations into Polish and realized projects in cooperation with Polish andragogists were presented.

Wiltrud Gieseke

PROGRAMME UND PROGRAMMFORSCHUNG ALS SPEZIFISCHES STEUERUNGSWISSEN FÜR WEITERBILDUNGSORGANISATIONEN?

Zusammenfassung[1]

In der entgrenzten beigeordneten Weiterbildung wird der Ruf nach Forschung zur Steuerung laut, um die individuellen Zugänge zur Weiterbildung und das Spektrum der angebotenen Inhalte und Kompetenzprofile transparent zu machen. Die sozialstatistischen Weiterbildungserhebungen sind wichtig, aber sie benötigen eine erweiternde Ergänzung durch ein Programm- und Wissenspanel, um die angebotene Wissensbreite der Organisationen beobachten zu können. Nur so lassen sich die Wirkungen von Steuerung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) umfassend erfassen.

Funktion von Steuerungsdiskursen in den Erziehungswissenschaften

Die Steuerungsdiskurse in den einzelnen wissenschaftlichen Fachdisziplinen gehen weit auseinander. Insgesamt fällt aber auf, dass sowohl in Governanceansätzen[2] mit Vernetzungsanforderungen als auch in hierarchischen Strukturen gedacht wird. Steuerung weist nicht nur in den Diskursen, sondern ebenso in den entworfenen und umgesetzten Instrumenten eine große Vielfalt auf, so dass für anzuschließende Untersuchungen die Frage ansteht, welche Steuerungen warum eingesetzt und wie genutzt wurden und welche Relevanz sie gegenüber anderen haben.

Schrader (2008) hat für die Weiterbildung die systemtheoretischen Steuerungskonzepte nach Willke – neoinstitutionalistische Ansätze, den akteurszentrierten Institutionalismus sowie das Governancemodell – rezipiert und führt diese Betrachtungsperspektiven, die nach außen und nach innen gehen sowie von unterschiedlichen Handlungsebenen her denken, in seinen Überlegungen in einem Steuerungsmodell zusammen (Schrader 2008, S. 44ff.). Es geht ihm mit seinem Modell darum, „dass auf die Reproduktionsbedingungen von Organisationen der Weiterbildung“ (ebd., S. 50) eingegangen wird, da nicht mehr vorrangig ein staatliches Interesse an eine bestimmte Struktur und Breite des Wissens besteht, sondern die Nachfrage über

[1] Pierwotna wersja artykułu ukazała się w: Hessische Blätter für Volksbildung (2011) 4, S. 314–322.

[2] Gouvernanceansätze beschäftigen sich mit zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und Zusammenschlüssen, die sich über Vernetzungen aufbauen.

die Weiterbildungsinhalte, die Wissensdimensionen sowie -ebenen entscheidet[3]. Einige der von Schrader benannten und eingeordneten Steuerungskonzepte sind u.a. Akkreditierungen, Evaluationsagenturen, Qualitätsmanagement, Betriebsvereinbarungen, Projektfinanzierungen, Bildungsberichterstattungssysteme. Ihm ist dabei zuzustimmen, dass gegenstandsangemessene Theorien zur Steuerung in der Weiterbildung fehlen (vgl. ebd., S. 59).

Für die Erziehungswissenschaften ist zu beachten, dass die Steuerungsstrukturen zwischen Schule, Beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung differieren, besonders was die staatliche Rolle betrifft. Die Schule ist durch gesetzliche Regelungen wie Schulpflicht, Lehrpläne, feste Curricula, Stundenpläne, Schulbücher, Zeitrhythmen und Alters- bzw. Jahrgangsprinzip bestimmt. Allenfalls föderale Strukturen und Konzepte der autonomen Schulen verweisen auf veränderte Gestaltungsabsichten. Mit den Ganztagschulen kommt es zu neuen Herausforderungen, die neue Steuerungsmodalitäten in Richtung Governance hervorbringen, unter denen öffentliche, zivilgesellschaftliche und private Akteure zusammenwirken. Die Berufliche Bildung hat verschiedene Lernorte sowie -formen und verbindet in der Ausbildung verschiedene Organisationsstrukturen und Lebenswelten.

Für die EB/WB stellen sich die Verhältnisse nun fast umgekehrt da. Die wenigen gesetzlichen Grundlagen zur Finanzierung einer öffentlichen Weiterbildung sind zurückgefahren worden – man kann von einem Vielerlei an staatlichen, z.T. projekt-/programmbefristet Finanzierungsformen als Steuerungsinstrumente ausgehen, so z. B. Bildungsgutscheine, Meister-BAföG, Projektförderungen zu spezifischen Aspekten. Weiterbildung als Dienstleistungsfunktion ist marktförmig und subsidiär dem Prozess überlassen.

Die Weiterbildungserhebungen „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) und „Adult Education Survey“ (AES)

In der bildungspolitischen Betrachtung sollen Informationen über die Weiterbildung in Weiterbildungserhebungen zusammengehalten werden, die auch zunehmend übergreifend international nutzbar sein sollen. Mit der Umstellung von dem in Deutschland etablierten und bewährten BSW auf das AES sind weitreichende Veränderungen auf der Ergebnisebene verbunden, auch wenn der Partizipationsindikator Weiterbildungsteilnahme vermeintlich für das AES und BSW identisch ist (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008a). Die Konsequenzen der methodischen Umstellung sind ausgiebig diskutiert (Gnahs/Kuwan/Seidel 2008). Diese liefern sozialstatistische Daten, die bevölkerungsbezogen das Partizipationsverhalten (Frauen, Männer, Alter, Schulbildung, Stunden, Zertifizierung etc.) freilegen.

[3] Noldas kritische Anmerkungen zu einem entleerten Wissensbegriff in der Erwachsenenbildung sind in ihrer weitreichenden Kritik noch undiskutiert (Nolda 2001).

Aus institutioneller Perspektive ist im AES betriebliche Weiterbildung von individueller beruflicher Bildung abgegrenzt worden, um die Partizipationsgründe aufzuzeigen und an internationale Vorgehensweisen anzuknüpfen (Rosenbladt/Bilger 2008b, S. 75). Ein nachlassendes Interesse an allgemeiner Bildung führte zur Kategorie nur mit dem Terminus „nichtberuflich". Dadurch wird die zurückgegangene Förderung durch Nichtaufnahme unsichtbar gemacht. Die (bildungspolitische) Normativität der genutzten Kategorien und ihre zeitgeschichtliche Verbundenheit sind aus Forschungsperspektive nicht zu übersehen. Wissensstrukturen, wiedergegeben als Themenbereich, finden sich in Bildung in Deutschland 2010 nur an einer Stelle wieder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 137), an der eine grobe Themenunterteilung aufgenommen ist. Der Wissenszuschnitt durch Institutionen in den Programmen ist nicht identifizierbar.

Entwicklungsverläufe in der Weiterbildungslandschaft – Rhizomartiges Wachstum?

Bei einem subsidiär grundierten Wachstum der Weiterbildung wird unterstellt, dass diejenigen Gruppen, die Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzbedarfe haben, diese organisieren, entsprechende Programme mit ihren jeweiligen Schwerpunkten in den Inhalten sowie Wissensstrukturen suchen und die dafür notwendigen Strukturen schaffen. Faulstich (z.B. 2010, S. 153ff.) hat für die letzten 20 Jahre von einer Entwicklung mit mittlerer Systematisierung gesprochen. Er hat diesen Befund erarbeitet über die vielen Evaluationsprojekte zu den Entwicklungen der Weiterbildung in den Bundesländern (z.B. Faulstich u.a. 1991; Faulstich/Teichler/Döring 1996). Qualitätssiegel sollen einen verlässlichen Anspruch, der selbstgesetzt ist, in den jeweiligen Organisationen signalisieren. Unterstellt wird, dass nah am Bedarf passgenau flexibel reagiert wird. Mit „bedarfsnah" wird in der Regel – bezogen auf Verbände, Unternehmen und Interessengemeinschaften – nicht an eine individuelle Nachfrage gedacht. Untersuchungen belegen, dass Klein- und Mittelbetriebe schwer feststellen und identifizieren können, ob und welche Weiterbildung für die Mitarbeiter/innen notwendig ist (Rabbel 2007, Weingärtner 1995). Das gilt ebenso für neue bürgerschaftliche Verantwortlichkeiten in der Gesellschaft. Governancemodelle stellen hier neue Strukturen bereit, die nicht mit subsidiären Prinzipien zu verwechseln sind. Sie zielen auf Steuerung und können als Suchbewegungen zu steigenden Vernetzungen führen, um neue bürgerschaftliche Verantwortlichkeiten und Verlässlichkeiten für die individuelle Nachfrage nach EB/WB herzustellen. Dadurch kommen die Inhalte/Themen und Wissensstrukturen in den Blick, die nicht mehr wie selbstverständlich den jeweiligen „sozialen Welten" (Kade/Seitter 2002) anheim gegeben werden. Der Zuschnitt der Angebote in Bezug auf Wissensaspekte bedarf der Bearbeitung. Bildung/Kompetenzentwicklung zielt auf individuelle Entwicklung. Wissen und Handlungskompetenzen sind die Tür-

öffner, die bei jeder Subjektentwicklung über Angebote zum Verlassen enger Welten/ Milieus herausfordern, aber wiederum nicht abgekoppelt werden können von Anschlüssen, also vorhandenen Kognitions- und Emotionsmustern der Individuen. Sicher ist, dass die Impulse/Anregungen nicht aus dem Individuum selbst kommen, sondern durch milieuüberschreitende Zumutungen angeregt werden, um Prozesse einzuleiten und Beziehungen zu neuen Inhalten und Personen aufzubauen (Gieseke 2009). Eine enge Werte- und Interessenbezogenheit der Träger, wohl gemerkt nicht als professionelle Auslegung, wonach Qualifikationen/Kompetenzen durch die Träger/Organisationen entschieden werden, bedarf selbst für die Betriebliche Bildung in Zukunft eine Ergänzung, da flexibles Planen aus Trägerinteresse und eine Breite des Angebots für mögliche individuelle Nachfrage gleichzeitig zu erfüllen sind (siehe dazu das Beispiel des Bosch-Unternehmens – Löckle 2011, S. 14f.). Die individualisierte Gesellschaft benötigt eine andere Flexibilität, die z.B. in der verlässlichen Differenziertheit und Kontinuität des Angebots liegt. Die dazu notwendigen Antworten fordern die professionelle pädagogische Diagnose in ihrem Handeln bei den Trägern heraus. Dieser Prozess ist kein Selbstlauf (siehe auch von Hippel 2010).

Beim gegenwärtig explodierenden Wildwuchs, der als kreativer Gestaltungswille betrachtet werden kann, aber in Unkenntnis von Entwicklungen auch mit Spott begleitet wird, kann die Weiterbildungsforschung sich gar nicht gründlich genug mit den individuellen Nachfragen sowie den von Gruppeninteressen bestimmten Nachfragen und den Angeboten beschäftigen und dieses dokumentieren. Sie macht damit auch einen eigenen noch wichtiger werdenden Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung sichtbar (siehe dazu Käpplinger 2011, von Hippel 2011).

Die Bezeichnung ‚Wildwuchs' ist hier nicht als eine Bewertung oder Einordnung anzusehen, sondern sie ist gelenkt durch Deleuzes Theorie (Deleuze/Guattari 1977) von anarchisch heterogenen, nicht hierarchischem Wachstum, dass einem Wurzelgeflecht gleicht und sich immer neu in alle Richtungen weiterentwickeln kann. Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich so entfaltet im Prozess als offen, flexibel, mittelbar und vermeintlich passgenau dar. Die korrespondierende Gesellschaftlichkeit dieses Prozesses wird von Boltanski/Chiapello (2006) erfasst und als Charakteristika eines Neuen Kapitalismus von Projektförmigkeit, Flexibilität, Unsicherheit etc. herausgearbeitet. Das allgemeine individuelle Interesse, was darauf reagiert, zielt auf Sicherheit und Verlässlichkeit. Die Weiterbildung entfaltet sich jedoch – in einer eher erwachsenenpädagogischen Sprache ausgedrückt – als entgrenzt und beigeordnet in einer Vielzahl von Konstellationen. Wir wissen dieses erst aus einzelnen Befunden der Programmforschung bei verschiedenen Trägern, durch trägerübergreifende Betrachtungen und bereichsbezogene Untersuchungen (z.B. Kade/Seitter 2007, Gieseke u.a. 2005). Inwieweit sich Kontinuität in dieser rhizomartig sich ausdifferenzierenden Vielfalt herausbildet und welche Programmverläufe und Wissensstrukturen sich herauskris-

tallisieren, ist das, was in der Programm- und Institutionenforschung vertieft werden könnte, die u.a. den Faden für eine Analyse aufnimmt.

Programm und Wissensstrukturen

Das Programm ist das Produkt immer neuer pädagogischer Entscheidungen, das die Individuen wiederum zu Bildungsentscheidungen anregt. Bildungstheoretisch sind Bildungsprogramme der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung durch die jeweils handelnden Akteure, die diesen Markt bestellen. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Entwicklungen, Bildsamkeits- und Lernfähigkeitsvorstellungen von maßgeblichen Akteuren, nachfragenden Teilnehmer/innen und Unternehmen, gefiltert durch professionelle Handlungskompetenz. Über das Programm präsentiert sich die Institution (siehe dazu die vorliegenden Studien (z.B. S. Kade 1994 a/b, Körber u.a. 1995, Gieseke/Opelt 2003, Käpplinger 2007, Rieger-Goertz 2008).

Programmforschung zeichnet nach, um nur einiges zu nennen:

- „wie von den Professionellen geplant wird;
- welche Handlungsspielräume für individuelles professionelles Handeln vorhanden sind;
- welche Wirkungen von Institutionalkonzepten ausgehen;
- welche Wissensstrukturen sich in der Weiterbildung herausbilden und welche Verschiebungen es gibt;
- was aus bestimmten bildungspolitischen Konzepten im Verlaufe praktischer Realisierung wird;
- welche Funktionen Institutionskonzepte haben und
- wie regionale Aspekte (…) und die Programme der Institutionen zusammenspielen.

Den Weiterbildungsträgern kommt damit eine bisher unterschätze Bedeutung für die Bildungsaktivierung, die Wissensgenerierung (…) zu“ (Gieseke 2008, S.68f.).

Programm- sowie Institutionenforschung differenziert das Wissen und die Argumentationsfähigkeit aus und kann den veränderten Bedingungen in den Weiterbildungsorganisationen folgen. Sie ist bisher angelegt aus historischer oder bereichsspezifischer Perspektive, als Regionalanalysen aus Vernetzungsinteressen und als spezifische Trägeranalysen. Aber auch zielgruppenbezogene Analysen liegen vor.

Aus einer solchen besseren Innensicht entsteht nicht nur differenziertes Wissen über Planungshandeln, sondern Übergänge zwischen schulischen Systemen könnten differenzierter vorbereitet werden, ohne neu auf Schule verwiesen zu werden. Organisations- und Programmforschung erhält in der bildungswissenschaftlichen Betrachtung vor dem Hintergrund der anstehenden Modernisierungsprozesse einen Platz, um Entwicklungen zeithistorisch eingebunden zu interpretieren. Ein wichtiges Feld für Beobachtungsprozesse

zur Konstituierung von Lebenslangem Lernen mit seinen neuen Strukturen könnte sich somit öffnen, denn in den zu erschließenden angebotenen Wissensstrukturen der Programme ist keinesfalls allein eine Außenperspektive sichtbar, sondern Programme können als Transformationsergebnis die verschränkte Antwort von Teilnehmer/inne/n, Nachfrager/inne/n und Anbieter/inne/n geben, die einem Aushandlungsprozess unterliegen und als Ergebnis zur Angleichung der beteiligten Akteure führt (Gieseke 2003). So ergibt sich ein Bild, was Weiterbildung in der Entwicklung ausmacht.

Wissenstypologien in der EB/WB sind bereits vorhanden und könnten ausgewertet werden, zu denken ist dabei an Tietgens Unterscheidung (1996, 2000), an Schraders Angebot (2003), an Haberzeths Transformationskontextualisierung (2010), sowie an Giesekes bereichsspezifische Unterscheidung für die kulturelle Bildung (Gieseke u.a. 2005). Die Wissensebenen sowie Wissenszugänge sagen etwas über das angestrebte Wissensniveau aus, d.h. über das zu erarbeitende Können und die zu erwartenden Kompetenzen. Auch Beratungsforschung nimmt sich der Wissensstrukturen an, um die verschiedenen Typen und die Reichweiten des im Beratungsprozess eingebrachten Wissens zu erschließen (Enoch 2011). Die Grundlage jeder verlässlichen Beratung setzt im Übrigen Datenbanken über Organisationen und Programme der Weiterbildungsorganisationen voraus. Erst nach einer genaueren Beschäftigung dieser Art gäbe es Anschlüsse und einzuordnende verbindende Betrachtungsperspektiven zu schulischen Kompetenzprofilen.

Steuerungspanel zu den Wissensstrukturen in der Weiterbildung

Hartz/Schrader (2008) sprechen nicht von einem Wildwuchs, einem rhizomartigen Wachstum oder einer entgrenzten Entwicklung, sondern von einem ungeplanten Strukturwandel, einem Steuerungsdefizit. Schrader (2008) entdeckt dabei aber trotz dessen eine benannte Vielzahl an neuen Steuerungsinstrumenten, die sich von der Dichotomie zwischen Staat und Markt verabschieden. Bildungspolitisch gestützt finden und fanden große Implementierungsprojekte mit neuen Vernetzungsanforderungen statt. Von ungeplanten Steuerungen kann man schon deshalb sicher nicht sprechen, denn auch Unterlassungen oder neue Verantwortlichkeiten sind vorgenommene Planungen. Die Forschung stellt aber bisher noch nicht ausreichend Informationen über die gegenwärtig offene Weiterbildungslandschaft, die permanent wächst, schrumpft und sich verändert, zur Verfügung (siehe als Regionalstudie für die spezifische, begrenzte Verlässlichkeit von Entwicklungen Schemmann/Schmitt 2010). Deshalb ist bisher unklar, wer warum was wie anbietet und warum wer dieses Angebot nachfragt. Zu fragen ist: Welche Organisationen haben sich warum gegründet und bieten was warum an? Diese Frage kann man gegenwärtig stellen, da die pädagogische Organisationsforschung sich um die Organisationsentwicklung und das Organisationsmanagement neu kümmert und dafür natürlich auch in ein neues Steuerungsnetz eingebunden

wird. Wir gehen dabei bereits davon aus, dass eine Vielzahl an Steuerungen ineinander greifen, aber sich auch widersprechen können. Die Suchbewegungen, um Strukturen für Lebenslanges Lernen zu finden, beginnen erst. Unklar ist, ob zumindest einige Steuerungen auch der Wahl unterliegen. Die angestoßene Anbieterforschung (Dietrich/Schade/Behrendsdorf 2008) setzt an dieser bisher unklaren Stelle zwar an und versucht, einen Überblick über die Institutionen- bzw. Organisationenlandschaft zu gewinnen. Sie integriert aber nicht die Frage nach Inhalten, nach Wissensstrukturen. Ein zentrales Ergebnis der so benannten Anbieterforschung im Rahmen des wbmonitor ist es, einen für die (Weiterbildungs-)Unternehmen vergleichbaren Klimaindex anzubieten (Feller 2007).

Die Öffentlichkeit hat für bildungspolitische Diskurse vor diesem Hintergrund nicht nur danach zu fragen, welche gesellschaftlichen Gruppen an EB/WB partizipieren, sondern es ist darüber zu informieren, welche Weiterbildungsorganisationen, welche Programme mit welchen Wissensstrukturen und Wissensniveaus zur Verfügung stehen. Die Organisationen- und Programmforschung hat hierfür Instrumente weiterzuentwickeln. Ein Panel – angelegt als Befragung und Auswertung vorhandener, aber zu sammelnder Weiterbildungsprogramme – über die Wissensdimensionen, -ebenen und Interessensschwerpunkte könnte belegen, was die Themen in welchen Institutionen und Organisationen der EB/WB sind und wie sie sich verändern. Es interessiert, inwieweit sich Kontinuität in dieser rhizomartig sich differenzierenden Vielfalt herausbildet und welche Programmverläufe und Wissensstrukturen sich herauskristallisieren. Ein anzustrebendes Panel in exemplarisch ausgewählten Regionen (im Süden, Osten, Westen, Norden; für den Osten gibt es z. B. bereits ein Archiv zur Region Berlin/Brandenburg) erbrächte einen Gewinn, um das Spannungsverhältnis zwischen Angebot, individueller Nachfrage und partizipierenden Gruppen auszuloten. Aus der vorliegenden Organisations- und Programmforschung müsste sich eine verantwortliche Gruppe mit den wesentlichen Kriterien auseinandersetzen. Ergänzende Programmforschung vertieft solche Analysen. Sie ordnet Veränderungen, gibt ihnen einen Namen, bezieht Institutionsveränderungen und Programmentwicklung aufeinander, betrachtet Finanzierungsstränge und ihre auftragsbezogenen Bindungen und kann so gesellschaftliche Interessenlagen identifizieren sowie Paradoxien erkennen. Solch eine Forschung öffnet den Blick, um individuelle Nachfrage und die dafür vorhandenen Gründe sowie vorhandenen Aufträge von Großorganisationen aufzuklären. Die postmodernen Strukturen vervielfältigen bisher die Organisationen mit unterschiedlicher Laufzeit, wir haben aber nur unzureichende Befunde was letztlich die Substanz dessen ist, was Weiterbildungsorganisationen bieten und was die Antriebsfedern für ihre Existenz ist. Wenn wir diese Wissensstrukturentwicklungen mit dem Konzept offener Organisationsgründungen eingrenzen und die dabei wirkenden Prozesse beobachten wollen, können wir dieses im ersten Zugang nur

gründlich über die angesprochenen regionale Ansätze, angelegt als kontrastierenden Vergleich, angehen. Der auf ein Monitoring bezogene Längsschnitt ist dabei das anzustrebende Ziel, das zur weiteren Forschung herausfordert. Wir bewegen uns dann in einer begleitenden kombinierten Organisationen- und Programmforschung, die sich organisationsübergreifend platziert, auf den permanenten Prozess der Veränderungen.

Die Ergebnisse der begrenzten Gestaltung können besichtigt werden. Die Befunde können dann Grundlage für veränderte professionelle Interventionen, Umsteuerungen und Innovationen sein.

Schlussbemerkung

Von der Programmforschung her kommend sind Umsteuerungen, neue Akzentsetzungen, Erweiterungen etc. bereits vorgenommen worden. Für ein in Zukunft anzulegendes Panel sind diese Studien auszuwerten. Bedarfs- und Bedürfnisinterpretationen werden so nachvollziehbar.

Ein Anbieter- und Themen-/Inhaltspanel könnte mindestens ausdifferenzierte Themenlisten, Abschlüsse, Bescheinigungen sowie andere Funktionszuweisungen erbringen, also den Umgang mit Wissen aufnehmen und somit einen Überblick über die Vielfalt der Angebotsarten in den Organisationen widerspiegeln und die herrschenden Planungsintensität verdeutlichen. Denn wir haben es hier nicht mit strukturellen inhaltlichen Vorgaben wie in der Schule zu tun. Die Differenz zwischen den individuell zu nutzende Angeboten sowie unternehmerischer Nachfrage nach Angeboten wäre z.B. herauszuarbeiten. Planungslöcher und Vernetzungszusammenhänge u.a. mehr sind zu erfassen, Finanzierungsmodi bei der Nachfrage sowie die Förderzusammenhängen sind zu bestimmen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010 / URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Abruf: 14.06.2011].

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004.

Boltanski. L./Chiapello, È.: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK, 2006.

Deleuze, G./Guattari, F. (1977): Rhizom. Berlin: Merve Verl., 1977

Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrendsdorf, B.: Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn, DIE. 02.06.2008 / URL: http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf [Abruf: 14.06.2011].

Enoch, C.: Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der Bildungs- und Qualifizierungsberatung. Dissertation. Berlin: Univ., 2011 (Wiesbaden, im Erscheinen).

Faulstich, P.: Institutionen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl./E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2010. S. 153–155.

Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.

Feller, G.: Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft. In: REPORT, 30 (2007) 3, S. 61–74.

Gieseke, W.: Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bertelsmann: Bielefeld, 2003. S. 189–211.

Gieseke, W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008.

Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2009.

Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske u. Budrich, 2003.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.: Waxmann, 2005.

Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008.

Haberzeth, E.: Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2010.

Hartz, S./Schrader, J.: Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. S. 9–30.

von Hippel, A.: Heterogenität von Erwartungen als Grundlage didaktischer Gestaltung in der Erwachsenenbildung. Analysen zur Programmplanungs- und Professionsforschung unter Einbezug der Teilnehmer- und Adressatenforschung. Kumulative Habilitationsleistung. Manuskript. München: Univ., 2010.

von Hippel, A.: Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report, 34 (2011) I, S. 45–57.

Kade, J.: Selbstbeobachtung, Belehrung, Lebenslanges Lernen: Kollektives pädagogisches Wissen in Gruppendiskussionen. In: Kade J./Seitter W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farminton Hills: Barbara Budrich, 2007. S. 267–293.

Kade, J./Seitter, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2002) 49, S. 90–101.

Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farminton Hills: Barbara Budrich, 2007.

Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: DIE, 1994a

Kade, S.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: DIE, 1994b.

Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2007.

Käpplinger, B.: Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, Januar 2008 / URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/ 333/728 [Abruf: 14.06.2011].

Käpplinger, B.: Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: Report, 34 (2011) I, S. 36–44.

Körber, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Landes Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 3. Bremen: Strukturkommission Weiterbildung/Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, 1995.

Löckle, A.: „Keine Angst vor feindlichen Übernahmen. In: Frankfurter Rundschau, 67 (2011-06-18/19) Nr. 140, S. 14f.

Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001) 1, S. 101–120.

Rabbel, C.: Beratungsresistenz in kleineren und mittleren Unternehmen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2007.

Rieger-Goertz, S.: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2008.

Rosenbladt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München, Januar 2008a / URL: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf [Abruf: 14.06.2011].

Rosenbladt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008b.

Schemmann, M./Schmitt, T.: Entwicklung eines regionalen Weiterbildungsberichts für den Odenwaldkreis. Abschlussbericht. Frankfurt am Main/Gießen/Erbach: DGB Bildungswerk Hessen e.V./Univ. Gießen/Hessencampus Odenwaldkreis, 2010 /URL: http://hessencampus-odenwaldkreis.hc-hessencampus.de/index.php?id=download [Abruf: 14.06.2011].

Schlutz, E.: Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, 2006.

Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003. S. 228–253.

Schrader, J.: Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. S. 31–64.

Weingärtner, M.: Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in mittelständischen Unternehmen. Bergisch Gladbach/Köln: Eul, 1995

Tietgens, H.: Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2000) 45, S. 109–115.

Streszczenie

Programy i badanie programów jako specyficzna wiedza sterująca dla instytucji edukacji dorosłych?

Słowa kluczowe: instytucje i programy edukacji dorosłych, badania andragogiczne

W edukacji dorosłych ponadczasowe jest zainteresowanie badaniami, które przynoszą wiedzę na temat indywidualnych dróg do edukacji dorosłych oraz oferty edukacyjnej służącej rozwijaniu kompetencji dorosłych. Socjologiczne dane statystyczne są ważne, ale wymagają uzupełnienia z pedagogicznego punktu widzenia, m.in. poprzez badania instytucji i programów edukacji dorosłych.

Schrader (2008) wypracował teorię sterowania edukacji dorosłych łączącą teorie: neoinstytucjonalną i instytucjonalizm skoncentrowany na działaczach oraz model sieci (Gouvernance). Wyróżnił przy tym następujące koncepcje sterujące edukacją dorosłych: akredytacja, agencje ewaluacji, zarządzanie jakością, umowy międzyzakładowe, finansowanie projektów, systemy sprawozdań oświatowych, bony edukacyjne, które przełamują dychotomię

między państwem a rynkiem. Pod tym względem edukacja dorosłych różni się zasadniczo od edukacji szkolnej opartej na sztywnych regulacjach prawnych, ponieważ musi w coraz większym stopniu podporządkować się wolnemu rynkowi i jego procesom. Natomiast pod pojęciem zaspokajania potrzeb edukacyjnych dorosłych kryją się przede wszystkim potrzeby stowarzyszeń, przedsiębiorstw oraz różnych grup interesów. Badania potwierdzają, że małe i średnie przedsiębiorstwa z trudem identyfikują potrzeby edukacyjne swoich pracowników, dotyczy to także edukacji w sferze społecznej. Model sieci oferuje nowe struktury, które można zdefiniować jako tworzenie związków, mających na celu zbudowanie nowej obywatelskiej odpowiedzialności za indywidualny popyt na edukację dorosłych. W ten sposób dochodzą do głosu treści i tematy, których nie można zaklasyfikować jako oczywiste dla poszczególnych grup odbiorców.

Edukacja/rozwijanie kompetencji służy rozwojowi jednostki. Wiedza i kompetencje są kluczem do drzwi, które zachęca do opuszczenia ciasnych światów i środowisk, nie zapominając o dotychczasowych wzorcach myślenia i emocji. Wiemy także, że impulsy/motywacja do edukacji dorosłych nie wychodzi tylko od jednostki, ma na nią bardzo duży wpływ szeroko rozumiane środowisko społeczne, które buduje nowy stosunek do nowych treści i osób. W tym kontekście należy na nowo przemyśleć też ofertę edukacji zawodowej dorosłych, zbyt wąsko zorientowanej na własne wartości i interesy, ponieważ zindywidualizowane społeczeństwo potrzebuje innej elastyczności: zróżnicowania, ale także kontynuacji. Obserwowany współcześnie „dziki rozwój" edukacji dorosłych jest interpretowany jako anarchistycznie hetorogeniczna struktura (Deleuze/Guattari 1977). Inni nazywają ten proces nowym kapitalizmem, który charakteryzuje podejście projektowe, elastyczność i niepewność. Hartz i Schrader (2008) mówią o nieplanowanej zmianie struktur i deficycie sterowania. Dorośli natomiast szukają poczucia bezpieczeństwa i zaufania. Badania programów i instytucji mogą dostarczyć nowej, ale też i chwilowej, wiedzy na ten temat. Niemniej pytania o to: kto, dlaczego, co, jak oferuje oraz kto i dlaczego reaguje na tę ofertę będą ciągle aktualne, ponieważ poszukiwania struktur uczenia się przez całe życie dopiero się rozpoczynają. Opinia publiczna powinna z polityczno-oświatowego punktu widzenia być poinformowana nie tylko o tym, kto uczestniczy w edukacji dorosłych, ale także jakie instytucje, jakie programy i jakie portale wiedzy są im oferowane. Badania panelowe – zbieranie i ewaluacja oferowanych programów – mogą dać częściową odpowiedź na postawione wyżej pytania. Takie badania porządkują przemiany, nazywają je, wskazującą paradoksy.

Summary

Programms and programms' research as a specific knowledge steering adult education instittions?

Key words: adult education institutions and programmes, research into adult education

Nowadays there is a kind of "savage development" of adult education interpreted as anarchist heerogenic structure (Deleuze/Guattari 1977). Others call this process new capitalism characterized by project-based approach, flexibility and uncertainty. Hartz and Schrader (2008) write about uplanned change of structure and deficit in steering. But adult people search for security and trust. Research into programmes and institutions may provide new, but also temporary, knowledge. Nevetheless questioning: who, why, what and how offers and who and why responds to that offer is still valid, because searching for structures of lifelong learning is just beginning. Public opinion should be informed, from political-educational point of view, not only about who is participating in adult education but also what institutions, what programmes and what portals of knowledge are offered. Research – collecting information about and evaluating offered programmes – may give partial rsponse to the above mentioned questions. Those research provide order in changes, name it and point to paradoxes.

I. ANALIZY I BADANIA EDUKACJI DOROSŁYCH

Olga Czerniawska

DYLEMATY ANDRAGOGIKI

1. Uwagi wstępne

Od lat zajmuję się andragogiką i wielokrotnie zabierałam głos na temat treści, jakie powinna zwierać, jak i obszarów jej badań (O. Czerniawska 1980, 1983). Po latach znowu zabieram głos na ten temat. Pisząc o treściach, jakie powinny znaleźć się w programie andragogiki, pisałam o dorosłości, proponowałam zastosowanie w badaniach pojęcia proponowanego zegara społecznego, który składa się z wieku kalendarzowego, ról społecznych związanych z wiekiem i norm zwyczajowo uznawanych w określonym czasie historycznym i miejscu (O. Czerniawska 2000, s. 34–36). I tak pojęcie młodej babci, młodocianej matki czy starej matki określa owe trzy czynniki. Koncepcja ta nie straciła nic na aktualności i wydaje się być dalej przydatna. Dobrze, że tematyka dorosłości wraca na łamy „Edukacji Dorosłych" oraz do prac magisterskich. Szkoda, że Autorka (Z. Glanc 2011) pominęła dawne dyskusje na ten temat, prace mojego autorstwa, E. Dubas i A. Urbańskiego, ale zawsze dokonuje się wyboru i ograniczenia literatury. Jest to prawo autora rozprawy.

Żyjemy w świecie pełnym zmian, nieoczekiwanych sytuacji, nowych wynalazków, które niemożliwe przekształcają w możliwe. Zmiany te dotyczą nie tylko osób starszych, ale także ludzi młodych. Wymagają stałej edukacji, uczenia się, nadążania za owymi zmianami. Wywołują dylematy. D. Demtrio w podręczniku „Edukacja dorosłych" (2006) podkreśla zjawisko zmiany i postrzega je jako motor, główną przyczynę potrzeby stałego uczenia się. Zmieniający się świat staje się niezrozumiały, obcy, tracimy umiejętność porozumiewania się i funkcjonowania w społeczeństwie, w tym w rodzinie. Nie rozumiemy naszych dorosłych dzieci, wnuków i prawnuków, które stają się lepiej przygotowane do życia w społeczeństwie informatycznym. Nie dziwi ich Internet, telefon komórkowy, telewizja itp., nie boją się przycisków ani myszki do komputera. D. Demetrio uczenie się z relacji dorosłych z dziećmi określa jako edukację rodziców, rodziny.

Problematyka uczenia się dorosłych to obszar głównych zainteresowań andragogiki. Jak uczyć, czego uczyć, po co uczyć? Czym jest uczenie, jak ma przebiegać? Raporty ekspertów wykorzystują pojęcie uczenia się dla ukaza-

nia jego roli w nadawaniu sensu i wartości życiu człowieka jako animal racionale homo sapiens.

„Edukacja – jest w niej ukryty skarb" czy „Uczyć się, aby być". „Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych" – oto tytuły raportów i konferencji międzynarodowych oświaty dorosłych jakie odbywały się w końcu XX wieku i w początkach XXI wieku. Drogi te prowadzą od nauczania do uczenia się, do samokształcenia, konscientyzacji świadomości: kim się jest i do czego się dąży, jakie są cele życia, jak się rozwijać. Jak postrzegać innych, jak nadążać za postępem i pozostawać wiernym wartościom, tym, co stałe i przekazywane z pokolenia na pokolenie? Jak respektować kulturę w społeczeństwie multikulti-/ wielokulturowym? Istotną rolę w tym procesie spełnia doświadczenie, przeżycie, własne życie, samo życie.

2. Dydaktyka biograficzna

Pierre Dominicé (1992) pisze: życie jako proces edukacji, edukacja przez życie, życie jako edukacja. Zachęca do wykorzystania własnej biografii w procesie kształcenia formalnego na wyższych uczelniach. Biografia, jej analiza staje się jedną z dróg i metod kształcenia, warsztatów badawczych, ale i edukacyjnych. Poznać siebie, zrozumieć siebie, uporządkować swoje przeżycia, swój czas historyczny, swoją historię, przeżycia, doznania, uczestnictwo w kulturze, w życiu społecznym, w rodzinie. Dydaktyka biograficzna, bo tak ukształtowana została ta metoda w edukacji dorosłych, znalazła zastosowanie w różnych instytucjach we Włoszech (O. Czerniawska 2010): w placówkach resocjalizacji, więzieniach, kształceniu wolontariuszy, pracy z różnymi grupami priorytetowymi, w tym z osobami starszymi. Dydaktyka biograficzna nie znalazła uznania w pracy M. Malewskiego (M. Malewski 2010), który poddał krytyce badania biograficzne, pominął stosowanie w edukacji dorosłych dydaktyki biograficznej.

Wydaje się, że jest to jeden z dylematów edukacji dorosłych wymagający szerszego omówienia i dyskusji. W dydaktyce biograficznej szczególne miejsce zajmuje proces samopoznania, rozbudzania świadomości, konscientyzacji przez poznanie siebie, które prowadzi do poznania świata, otoczenia. Analiza własnych przeżyć, przegląd wysp pamięci, stwierdzenia, co się zmieniło w świecie w ciągu swojego życia, co z własnego życia chcemy przekazać, pozostawić innym, co jeszcze raz przemyśleć, poddać analizie, przypomnieć sobie, przywołać, odświeżyć w pamięci. Co warto zachować, a co warto pominąć we wspomnieniach, w swoim zapisie przeszłości. Co ocalić, a co zostawić (D. Demetrio 2006), a może tylko ukryć aż do chwili, gdy będzie się gotowym do tego powrócić. Myślę, że jest to problem godny dyskusji i wymiany myśli, doświadczeń, do przemyślenia. Nie można go rozstrzygnąć definitywnie, czyli dydaktyka biograficzna jako dylemat w andragogice.

3. Między andragogiką a gerontologią

Kolejny dylemat, który w ostatnim okresie występuje dość wyraźnie to granice między andragogiką a gerontologią. Jeśli przejrzy się polskie publikacje i tematykę artykułów oraz konferencji, to okazuje się, że dużo treści dotyczy ludzi starszych (np. „Edukacja Dorosłych", 2011). I tak w ostatnim numerze „Edukacji Dorosłych" połowa artykułów poświęcona jest problematyce starości, na 10 artykułów pięć analizuje zjawiska związane ze starością. Ukazują się prace redagowane przez środowisko andragogów w Bibliotece Gerontologii Społecznej. Sama dążyłam do tego, aby problematyka tzw. trzeciego wieku znalazła się w kręgu zainteresowań andragogiki (1996). Nawet można zaryzykować stwierdzenie, że zaczyna przeważać tematyka ludzi starszych. Czy można określić to problematyką późnej dorosłości? Jeszcze raz odwołam się do podręcznika D. Demetrio (2006). Autor ten stwierdza, że jednym z zadań edukacji dorosłych jest przygotowanie do procesu zmiany, jaką jest zsuwanie się w starość, do procesu „zsuwania się". Zacieranie się granicy między późną dorosłością a starością wynika z faktu przedłużającego się życia i dobrej kondycji, nieprzeżywania progu starości po przekroczeniu 60 roku życia wyznaczonego jako wiek, w którym przechodzi się na emeryturę.

W wielu krajach Unii Europejskiej w latach osiemdziesiątych propagowana była polityka wcześniejszej emerytury, aby zwolnić miejsca pracy dla młodszych roczników. We Włoszech powstała swoista „kultura wczesnej emerytury" (E. Puglese 2010). Wycofywanie się z życia zawodowego na rzecz młodszego pokolenia z nadzieją na przeżywanie innego rodzaju aktywności życiowej – wolontariatu społecznego, ciekawego spędzania czasu wolnego, podróżowania, realizacji hobby. Podobnie w Niemczech i we Francji znaczny procent ludzi przechodziło na wcześniejszą emeryturę. Obecna polityka dłuższej pracy natrafiła na sprzeciw społeczny we Francji, w zachodniej Europie. Emerytura to przecież nie koniec życia, dorosłości, to inny styl życia, to inna aktywność. Programy wychowania do starości zawierają element przygotowania do czasu wolnego, do urlopu bez końca, ukazują pozytywne strony czasu wolnego dla siebie, dla innych. Co na to andragogika?

Gerontologia koncentruje się na dobrym starzeniu się po pogodnej starości, zdrowej, zasobnej i ciekawej, samodzielnej, aktywnej (J. Halicki 2010). O ile gerontologia jako dyscyplina w założeniu interdyscyplinarna nie ma kłopotów z wkraczaniem w zakres andragogiki, w tematykę uczenia się instytucji edukacyjnych, gerontologia będzie musiała poddać analizie niektóre z jej założeń. Ukazuje to J. Halicki, który dyskutuje z założeniem, że jedynie słusznym wskazaniem jest teoria aktywności. Autor ten walczy o autonomię wyboru przez osoby starsze między aktywnością a wycofaniem się. Pisze o teorii gerotranscendencji podkreślającej wewnętrzną aktywność ludzi starszych, której nie dostrzega się często na zewnątrz, ale która stanowi ważny element życia. Myślenie, modlitwa, rozważania, kłębiące się myśli, tzw. życie wewnętrzne. Nie wiemy o nim, bo jest ukryte, ale funkcjonuje, tętni, stanowi siłę człowieka.

Wydaje się, że także dyskusyjny jest wiek chronologiczny jako próg starości – 60 lat. Problem stanowi także zmiana wieku uprawniającego do przejścia na emeryturę – z 60 lat na 67 lat. W wielu krajach Europy Zachodniej już obecnie spadła liczba osób pracujących w przedziale wieku 55–60 lat do połowy. Dzieje się tak nie tylko w zawodach, które przewidują wcześniejszą emeryturę, ale i w innych zawodach, powstało zjawisko kultury wcześniejszej emerytury (E. Puglies 2011). Gerontologia musi podjąć dyskusję na te tematy.

W Polsce problematyka ludzi starszych wprowadzona została do andragogiki przez zamieszczenie rozdziału mojego autorstwa w podręczniku zredagowanym przez T. Wujka (1996). Uniwersytety trzeciego wieku mają dużo opracowań, ale są raczej traktowane jako placówki niezaliczone wprost do placówek reprezentujących edukację dorosłych. Natomiast ku mojemu zaskoczeniu tak jest w edukacji dorosłych we Włoszech. Nastąpiła zmiana stanowiska w ostatnich latach. Moje zdziwienie wywołała zawartość opracowania pt. Uniwersytety dla dorosłych w Toskanii (IRPET, 2009) poświęcona uniwersytetom trzeciego wieku, czasu wolnego, każdego wieku. Opis placówek rozpoczyna się od historii uniwersytetów powszechnych we Włoszech, a następnie trzech Federacji Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Jeszcze w latach siedemdziesiątych, gdy byłam we Włoszech pierwszy raz, profesorowie andragodzy dziwili się, że interesują mnie uniwersytety trzeciego wieku. Uważali, że jest to dziwna instytucja, traktowali jako fanaberie nastawione na udział ludzi bogatych, dobrze usytuowanych, a włoscy intelektualiści powiązani z lewicą wrogo nastawieni do burżuazji uważali, że bez pomocy tych instytucji potrafią zorganizować sobie czas wolny we Włoszech, kraju wysokiej kultury, pełnym zabytków, muzeów, teatrów i kin, przestrzeni zielonej, klubów i kortów tenisowych, magazynów i restauracji.

Współczesne statystyki uczących się dorosłych wykazują liczbę uczestników uniwersytetów trzeciego wieku. Jest to zgodne z założeniem, że ludzie starsi to dorośli – Anziani eterni adulti – ludzie starsi wiecznie dorośli. Jeśli przyjmie się to stwierdzenie, to andragogika jako przedmiot rozważań i działań, zajmując się dorosłymi musi mu towarzyszyć w jej początkach, więc osiąganiu dorosłości, kryzysie półmetka dorosłości i w procesie ześlizgiwania się w starość. Musi podejmować dyskusję nad zmianą wieku chronologicznego czy wyznaczającego początek starości, tzn. 60 lat. Osoby sześćdziesięcioletnie nie czują się obecnie starszymi, nie określają siebie jako stare. Także starzy rodzice nie widzą w swoich dzieciach sześćdziesięcioletnich osoby starej. Gdy długość życia zaczyna oscylować między 80 lat i więcej, dziewięćdziesięciolatek staje się zjawiskiem częstym, nawet stulatek pojawia się w pewnych zbiorowościach jako grupa ciesząca się dość dobrą kondycją. Osoby sześćdziesięcioletnie jawią się jako zupełnie młode a pytanie osoby 60-letniej, starszej o przeżywanie własnej starości wywołuje zdziwienie i stwierdzenie – „nie wiem, bo jeszcze jej nie przeżywałam". Jest to problem, który stoi przed andragogiem i gerontologiem – zmiany wieku chronologicznego jako granicy przejścia w starość.

4. Andragogika a praca socjalna

Jeszcze jeden dylemat, który mi się nasunął i który chcę poddać dyskusji to przedmiot zainteresowań andragogiki. Była nią praca oświatowa, która w pewnym okresie oddzieliła się jako praca kulturalno-oświatowa. Nawet był taki kierunek studiów. Odrębne miejsce zajmowała praca socjalna, opiekuńczo-wychowawcza. Ostatnio grupy priorytetowe – obszary zaniedbane, marginalizacji społecznej, grupy i jednostki stygmatyzowane wkroczyły w obszar zainteresowań edukacji dorosłych. Pole ekonomii społecznej staje się polem edukacji dorosłych. Tradycyjne placówki resocjalizacyjne, jakim były więzienia znajdowały się w kręgu zainteresowań andragogiki. System szkół w więzieniach, kształcenie ogólne i zawodowe więźniów to domena andragogiki, kształcenie bezrobotnych, trudnej młodzieży, edukacja kobiet, obcokrajowcy, emigranci i imigranci to grupy, którymi interesowała się edukacja dorosłych. Choć szczególnie w Polsce w okresie PRL zaprzestano pracy z tymi grupami. Uważano, że w socjalizmie nie występują takie grupy. Zaprzeczano możliwości bezrobocia. Dlatego po przemianach społecznych w latach dziewięćdziesiątych występował brak kadry, która umiała prowadzić pracę z bezrobotnymi, bezdomnymi itp. Potrzeba było czasu do przygotowania poradnictwa i kursów dla bezrobotnych. Dalej brak kadry do pracy z emigrantami i imigrantami.

Ostatnio znalazły się one w centrum uwagi. Powstały liczne programy, w tym projekty europejskie. Ostatnie Konferencje Międzynarodowe UNESCO w Paryżu, Hamburgu i Balem znów powróciły do owych grup i konieczności pracy z ludźmi z marginesu społecznego, zaniedbanych, słabych. W PRL nie przygotowywano nikogo do pracy z bezdomnymi, bezrobotnymi, bo nie było bezrobocia. Dylemat brzmi: ile edukacji w pracy socjalnej, pomocy w ekonomii socjalnej? A może bez edukacji nie można prowadzić pracy społecznej? Dyskryminacja pozytywna może tylko dokonać się przez konscientyzację, przez edukację, przez autoedukację. Myślę, że warto dyskutować na ten temat i uświadomić sobie te dylematy.

5. Podsumowanie

Myślę, że w andragogice ciągle pojawiają się nowe pytania – dylematy. Czemu ma służyć edukacja i odpowiedzi na pytania – jak żyć? Czy skupiać się na jednostce i intensywnym oddziaływaniu, czy na zbiorowości i kształceniu ekstensywnym dużych grup. Jak zachować się wobec nowych technik kształcenia, wobec cyberprzestrzeni, programów nastawionych na tworzenie instytucji w cyberprzestrzeni, na inicjowaniu działań przez cyberprzestrzeń, wobec programów kreujących rzeczywistość i role społeczne w owej cyberprzestrzeni?

Myślę, że trzeba zachować coś z tradycji, np. kształcenia uczuć, o które dbano w duńskich uniwersytetach ludowych jest dalej ważne i aktualne. Aktualne są wszystkie formy dyskusji i metoda projektów, aktualne są badania i uczenie przez działanie. Ciekawe formy edukacji dorosłych występują we

Francji. Tworzy je ruch grup przypominający koła szukające w Skandynawii, poszukujące pamiętników, listów, materiałów archiwalnych, które opracowują i publikują, dokumentują historie swego miasta, regionu, osób znaczących i tzw. zwykłych obywateli. Grupy takie działają w Lyonie, w Paryżu, w Nantes i innych miastach, zbierają się, dyskutują, a następnie publikują owe materiały i organizują konferencje (Garde Memoire, 2011).

Bibliografia

Czerniawska O. 1983, Andragogika i jej związki z naukami pedagogicznymi. „Oświata Dorosłych", nr 2, s. 76–79.

Czerniawska O. 1996, Edukacja w III wieku, w: Wprowadzenie do andragogiki, red. T. Wujek.

Czerniawska O. 2000, Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Łódź.

Demetrio D. 2006, Edukacja dorosłych, w: Pedagogika, t. 3, red. B. Śliwerski, Gdańsk, s. 113–234.

Dominicé P. 1992, L'histoire de vie comme processus de formation. Paris. Garde Menoire 2011, nr. 10 APA.

Glanc Z. 2011, Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości. „Edukacja Dorosłych" 2011, nr 1, s. 115–133.

Halicki J. 2010, Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów, Białystok.

Le Université per Adulti in Toscana 2009, IRPET nr 4.

Malewski M. 2010, Od nauczania do uczenia się, o paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław.

Neugarden B.J. 1965, Adulti Personality: Howard a Psychology of the Life Cycle. w: J. Lawe. Norms, age constraints and Adult Socialisation. "American Journal of Sociology" 1965, s. 136–137.

Puglies E. 2011, La terza etá Anziani e societá In Italia. Milano.

Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. 2011 Balén fintea VI UNESCO. Radom.

Summary

Dilemmas of andragogy

Key words: andragogy, gerontology, biographic didactics, social work, dilemmas

The article is a suggestion to discuss about changing tendencies in research and publications concerning andragogy. The author seeks balance between the topics of adulthood and ageing and the old age, in andragogy. She writes about biographic didactics and its role, especially in didactics of adults in Western Europe and about the implementation of projects for priority groups from the dregs of society; about the tasks andragogy has undertaken – social work, social economy, and recently also adult education.

Elżbieta Woźnicka

TOŻSAMOŚĆ CZŁOWIEKA DOROSŁEGO A ZADANIA ANDRAGOGIKI

Pytanie o istotę tożsamości

Rozumienie i istota tożsamości nie jest kategorią istotną i znaczącą wyłącznie dla psychologii. „Posługują się nią różne dyscypliny humanistyczne, nawiązując do jego podstawowego znaczenia ale nadając mu specyficzny dla danego przedmiotu badań, sens" (Jarymowicz 2000, s. 108). Podejmowanie problematyki tożsamości przez takie dyscypliny nauk humanistycznych jak psychologia, socjologia, pedagogika wynika z potrzeby gromadzenia wiedzy, pozwalającej na poznanie sposobu funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie, a przede wszystkim ujawnienie jego społecznej i kulturowej natury. Warto podkreślić, że szczególnie w andragogice, skupiającej swą refleksję na człowieku dorosłym, analiza problematyki tożsamości pozwala na zrozumienie znaczenia szczególnych wydarzeń życiowych dla rozwoju jednostki. Analiza tożsamości w andragogice ma szczególne znaczenie z perspektywy badań biograficznych, ponadto może przyczynić się w pewnym stopniu do wyznaczenia ścieżki życiowej człowieka dorosłego i wskazania jednostce tendencji rozwojowych. Wiedza na temat tożsamości, jak twierdzi Lucjan Turos, pozwala na wiązanie teorii z praktyką wychowania i kształcenia ludzi dorosłych oraz ułatwia analizę roli nauki w kształtowaniu umiejętności samodzielnego, twórczego myślenia i działania ludzi dorosłych (Turos 1976).

Zdaniem Waldemara Kamińskiego, pytania o tożsamość człowieka dorosłego są w czasach współczesnych dlatego tak ważne i dramatyczne, gdyż, jak podkreśla, „[…] kultura masowa, emigracje i migracje, [….] międzynarodowa współpraca i wymiana informacji […] prowadzą często do utraty poczucia tożsamości bądź jej swoistej dekonstrukcji. Wyraża się to w powstawaniu świadomości eklektycznej, w relatywizmie poznawczym i etycznym i rozchwianiu tożsamości" (Kamiński 1996, s. 79). W związku z tym, szczególnie z perspektywy andragogiki, przygotowującej w procesie kształcenia i wychowania człowieka dorosłego do podejmowania wyzwań związanych z życiem w współczesności, leży konieczność poznawania prawidłowości rządzących jego życiem, dostarczanych w dorobku naukowym socjologii i psychologii rozwojowej człowieka dorosłego.

Według A. Maslowa, szukając definicji tożsamości, musimy pamiętać, że definicje te i pojęcia nie znajdują się gdzieś w ukryciu, czekając cierpliwie, abyśmy je odnaleźli. My tylko częściowo je odkrywamy, zaś częściowo

tworzymy. W związku czym, jeśli „[…] tożsamość jest w pewnej mierze tym wszystkim, czym mówimy, że jest, tym „[…] ważniejsza powinna być nasza wrażliwość i receptywność wobec różnych uprzednich znaczeń temu wyrazowi nadanych" (Maslow 1986, s. 106). Barbara Skarga, autorka książki *Tożsamość a różnica*, sugeruje wykorzystanie do określenia pojęcia tożsamości łacińskich pojęć *idem* i *ipse*. Dla pojęcia *idem* proponuje tłumaczenie na *tożsame*, z kolei *ipse* na *identyczne*, w związku z czym „[...] o tożsamym mówimy tam, gdzie jakieś A odnosi się do siebie, o identycznym – w przypadku odniesienia się A do jakiegoś B" (Skarga 1997, s. 168). Rozróżnienie pomiędzy *tożsamym* a *identycznym* sięga korzeniami do filozofii, pierwotnie rozróżniającej pomiędzy tożsamością numeryczną a tożsamością jakościową. O tożsamości numerycznej mówimy, gdy *x* i *y* są tożsame, czyli stanowią jeden i ten sam przedmiot, zaś o tożsamość jakościowej mówimy, gdy *x* i *y* podzielają ze sobą wszystkie wewnętrzne i jakościowe właściwości, czyli gdy *x* charakteryzuje się dokładnym podobieństwem do *y*. Ponadto termin tożsamość jest wykorzystywany w filozofii do określania treści danego przedmiotu, czyli tego, co dany przedmiot konstytuuje. Tomasz Grzegorek proponuje w tym przypadku posłużenie się zwrotem anglojęzycznym, określającym tożsamość typu *self*. Określenie *self* jest stosowane z reguły w odniesieniu do istoty ludzkiej. *Self* udziela nam odpowiedzi na fundamentalne pytanie*: Czym jest x?* lub *Kim jest x?* (Grzegorek 2000, s. 54–55). W języku polskim, termin *self*, w odniesieniu do stanu wewnętrznego jednostki, tłumaczony jest jako *jaźń*. Termin jaźń z kolei jest przez wielu autorów stosowany zamiennie z terminami *Ja* lub *osoba*.

Współczesne próby ujęcia tożsamości człowieka w definicję odnoszą się zarówno do centrum osobowego człowieka (aspekt intrapsychiczny), jak i jego powiązań społecznych (aspekt interpsychiczny). Konieczność uwzględnienia obu tych aspektów w jednej, jednolitej definicji, stanowi zdaniem P. Szczukiewicza główne utrudnienie podczas prób jej sformułowania (Majczyna 2000, s. 44). Psychologiczne ujęcie tożsamości, stosowane również w andragogice, obejmuje dwie zasadnicze dla istoty ludzkiej relacje: stosunku jednostki do samego siebie oraz stosunku jednostki do innych ludzi. Tożsamość jednostki wyznacza w tym ujęciu związek podmiotu z jego psychofizyczną i moralną kondycją, jak również z jego postawami wobec określonych jakości pozwalających na wyróżnienie samego siebie oraz innych obiektów społecznych. Tożsamość, ujmowana w psychologii podmiotowo, zostaje ograniczona do poczucia tożsamości indywidualnej, z naciskiem na jej intrapsychiczne i świadomościowe aspekty. Przykład tego typu ujęcia tożsamości odnajdujemy w próbie ujęcia tożsamości przez Marię Jarymowicz, definiującej tożsamość własną „[…] jako poznawcze ujmowanie własnej osoby w terminach cech [...]" (Jarymowicz 1989, s. 660). J. Bremer apeluje, aby w rozważaniach nad tożsamością jednostki nie odwoływać się wyłącznie do zewnętrznych jej cech, lecz skupiać się również na jej stanie

wewnętrznym (Bremer 2008, s. 32). Poparcia dla tych stanowisk doszukamy się również w poglądach takich autorów jak Tomasz Grzegorek, który wskazuje na konieczność odróżnienia psychologicznych wskaźników tożsamości od tożsamości samej (Grzegorek 2000).

Robert R. McCrae R. i Paul T. Costa Jr. (2005, s. 268) określają tożsamość tymi aspektami obrazu siebie, które są szczególnie istotne lub definiujące – właściwości, które, gdyby je nam odebrano, doprowadzałyby nas do zastanawiania się, przynajmniej przez chwilę, czy nadal jesteśmy sobą. Zdaniem autorów, istotnym elementem tożsamości jednostki są również nieustannie zmieniające się wartości, role pełnione w życiu i relacje z innymi, determinujące obraz samego siebie. Biorąc pod uwagę bieg życia, te wartości i role będą ulegały zmianie, a więc według autorów interesującym zagadnieniem staje się to, w jaki sposób zmienia się obraz samego siebie oraz co wpływa na te zmiany czy również cechy osobowościowe? Na zewnętrznych determinantach tożsamości skupia swą uwagę również amerykański socjolog P.L. Berger, zakładając, że „tożsamość nie jest czymś danym, lecz jest nadawana w aktach społecznego rozpoznania. Stajemy się więc tacy, za jakich uznają nas inni" (Berger 1999, s. 96). Mówi on tu o tożsamości społecznej.

W andragogice, skupionej na procesach kształcenia, wychowania, samokształcenia oraz samowychowania ludzi dorosłych, problematyka tożsamości stoi w ścisłym związku z rozwojowym kontekstem wychowania. Najbardziej typowym rozumieniem tożsamości w tej subdyscyplinie pedagogiki jest ujęcie tożsamości proponowane przez J. Loevinger, zgodnie z którym stanowi ona zintegrowane źródło specyficznych doświadczeń i działań jednostki, osadzonych w porządku świata społecznego (Kwieciński, Śliwerski 2003, s. 63–64). W literaturze przedmiotu natkniemy się również na ujęcie tożsamości *Ja*, przedstawiające tożsamość jako coś nieprzerwanie tworzonego wskutek oddziaływania na nią następujących po sobie zmian. Tak rozumiana tożsamość „nie jest rzeczą zastygającą w bezruchu, gdyż wskutek nieprzerwanego tworzenia się pozostaje wyłącznie procesem, zmierzającym do realizacji wyznaczonego celu" (Skarga 1997, s. 196). Przedstawicielem takiego podejścia jest D.P. McAdams, wychodzący z założenia, że tożsamość to opowieść życia, siła scalającą w jedność przeszłość, teraźniejszość i przyszłości. Twórca teorii dopatruje się jej źródła w indywidualnej historii każdej osoby. Tożsamość podtrzymuje jedność i cel życia, zespalając w sobie poszczególne jego części (Pawlak 2000, s. 131). To ujęcie tożsamości jest szczególnie ważne dla andragogiki z punktu widzenia badań biograficznych, w których badania historii życia i dowoływanie się do narracji życiowej stanowi podstawę analizy biograficznej.

W procesie integracji kluczowa rola przypisywana jest *Ja,* stanowiącemu doświadczane centrum i tożsamość własnej osoby. Koncepcja ta stanowi próbę zrozumienia siebie z perspektywy wewnętrznej. Integracja tożsamości *Ja* jest tutaj realizowana w formie *opowiadania życiowego*, będącego „[…]

tożsamością, i tak, jak zmienia się tożsamość, tak zmienia się opowiadanie" (Gasiul 2006, s. 57). Perspektywa ta obejmuje wiele teorii powstałych na gruncie psychoanalizy, w tym teorie Z. Freuda, C.G. Junga oraz większość teorii postmodernistycznych. Teorią obrazującą rozwój tożsamości człowieka na przestrzeni całego życia jest koncepcja rozwoju psychospołecznego opracowana przez amerykańskiego psychologa rozwoju człowieka, Erika H. Eriksona. E.H. Erikson wychodzi z założenia, że tak samo, jak rozwój jednostki trwa przez całe jej życie, na przestrzeni całego życia formuje się również jej tożsamość. Proces ten ma swój początek w dzieciństwie i trwa aż do fazy późnej dorosłości. Proponowana przez Eriksona koncepcja rozwoju psychospołecznego ma charakter epigenetyczny, zakładający, że rozwiązanie jednego kryzysu życiowego, zależy od sposobu rozwiązania kryzysów go poprzedzających. Każdy z tych kryzysów może zostać rozwiązany pomyślnie bądź niekorzystnie dla jednostki. Zawsze istnieje jednak możliwość zrekompensowania poniesionych w wyniku kryzysu strat na dalszych etapach rozwoju (McCrae, Costa Jr. 2005, s. 26–27).

Przedstawione wyżej próby ujęcia tożsamości w jednolitą definicję nie są w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: Czym jest tożsamość? „Niestałość tożsamości, powodowana nieustannym wprowadzaniem modyfikacji na przestrzeni czasu sprawia, iż jest ona zaledwie drogą do celu, nie zaś celem ostatecznym" uważa B. Skarga (1997, s. 196). Stawianie pytania o istotę tożsamość nie jest tylko celem obejmującym rozważania definicyjne. Poznanie istoty tożsamości z perspektywy badań biograficznych może pomóc w analizie historii życia i jej interpretacji. Samo podejmowanie przez nauki pedagogiczne problematyki tożsamości, wiedzy o prawidłowościach jej kształtowania się jest dla andragogiki niezbędne do analizy, opisu i wyjaśniania fenomenów samoświadomości i tych zachowań człowieka dorosłego, które nie mogą być poznane za pomocą teorii ról społecznych, teorii podświadomości czy psychoanalizy akcentujących wpływ dzieciństwa na funkcjonowanie człowieka w ciągu całego jego życia (Kamiński 1996).

Tożsamość społeczna i tożsamość osobista

Gromadzone w życiu doświadczenia, związane z pojmowaniem siebie jako cząstki rzeczywistości społecznej, a zarazem indywidualnie funkcjonującej jednostki, sprzyja formowaniu się pewnego rodzaju substruktur tożsamościowych. Struktury te pozwalają na postrzeganie siebie z dwóch różnych punktów widzenia, którymi są: perspektywa *Ja i* perspektywa *My*. Różnicowanie pomiędzy perspektywą *Ja* a perspektywą *My* objawia się odrębnym dla każdej z nich stylem działania, postrzegania rzeczywistości oraz sposobem wyznaczania celów do realizacji. Formowanie się perspektywy *My* wiąże się z tożsamością społeczną wyrażającą się w rozumieniu M. Jarymowicz „[…] poznawczymi powiązaniami własnej osoby z innymi ludźmi oraz identyfikowaniem się z ich celami, wartościami, zasadami postępowania, z kolei for-

mowanie się perspektywy Ja stoi w ścisłym związku z pojęciem tożsamości osobistej, objawiającej się „[…]spostrzeganiem siebie jako niepowtarzalnej jednostki oraz identyfikowaniem się z celami i standardami osobistymi" Jarymowicz 2000, s. 117). Problematyka tożsamości osobistej, inspirowana teorią psychoanalizy była systematycznie rozwijana przez psychologię i psychiatrię, z kolei problematyką kształtującej się w toku interakcji społecznych tożsamości społecznej zainteresowała się socjologia.

Tożsamość w ujęciu społecznym cechuje atrybut zmienności, stanowiący pochodną różnorodności kulturowej i zróżnicowania współczesnych społeczeństw, w związku z czym szczególną rolę w procesie formowania się tożsamości społecznej odgrywają pełnione przez jednostkę role w systemie społecznym (Szacka 2003). Według R.R. McCrae i P.T. Costa (2005) w zasadzie wszystko, co określamy mianem rozwoju człowieka**,** bazuje na niczym innym, jak dostrajaniu obrazu siebie do wielu zmieniających się ról, w które na przestrzeni życia wchodzimy.

Związek tożsamości człowieka z odgrywanymi przez niego rolami społecznymi jest o tyle ważny, że wszelkie zainicjowane wpływem społecznym zmiany w obrębie osobowości odbijają się zmianami w zakresie postrzegania samego siebie. Realizowane przez jednostkę role „działają na rzecz takiego przekształcenia obrazu siebie, aby był on zgodny z zasadami odgrywanych ról" podkreśla B. Szacka (2003, s. 151). Ponadto im silniejsza identyfikacja jednostki z odgrywaną rolą, tym lepsza jej realizacja, a zarazem silniej określona daną rolą tożsamość.

Maria Jarymowicz uważa, że „człowiek jest do tego stopnia istotą społeczną, że nawet określenie własnej tożsamości staje się możliwe jedynie poprzez odniesienie własnej osoby do innych ludzi" (Jarymowicz 2000, s. 107). Odniesienie to obejmuje porównywanie siebie z innymi ludźmi, jak również utożsamienie się z określonymi grupami społecznymi. Zestawienia siebie z grupą innych ludźmi powodują w efekcie uznanie za istotne tych cech samego siebie, które uznaje się za społecznie zdefiniowane i zakorzenione (Dymkowski 1996). Ponadto, nieodłączną składową kondycji ludzkiej stanowi współzależność społeczna, zgodnie z którą na efekt końcowy naszych działań wpływa postępowanie i reakcje na naszą osobę ludzi nas otaczających (Jarymowicz 2000). Uświadomiona reakcja innych ludzi na naszą osobę, będąca odzwierciedleniem tego, w jaki sposób jesteśmy przez nich odbierani, determinuje nasz sposób działania i samopostrzeganie, przyczyniając się tym samym do kształtowania tożsamości społecznej. Kształtowane opinią innych ludzi nasze *Ja* jest w literaturze przedmiotu określane terminem *jaźni odzwierciedlonej*. Realizowany zatem każdego dnia na nowo zestaw przybranych w toku socjalizacji ról będzie wyznaczać obok sposobu postrzegania samego siebie również to, w jaki sposób jednostka będzie postrzegana przez osoby ze swojego otoczenia (Szacka 2003).

Tożsamość osobista zostaje ujmowana w dwóch różnych perspektywach. Pierwszą z nich jest perspektywa podmiotowa, opisująca tożsamość daną przedmiotowi w wyniku powtarzania się sposobów przeżywania samego siebie. Drugą perspektywa – przedmiotowa, opisuje tożsamość jako system wiedzy i przekonań o sobie. Perspektywy te są zarazem dwoma formami kontaktu z samym sobą, decydującymi o złożoności tożsamości jednostki i dwóch podstawowych jej formach, którymi są: poczucie i samowiedza. Według M. Jarymowicz poczucie tożsamości jest nam dane bez konieczności poszukiwania dla niego uzasadnień, zaś posiadana przez nas wiedza składająca się na tożsamość sanowi pochodną autorefleksji. Zdobywamy ją w sytuacji kontaktu z otoczeniem, w procesie samoobserwacji oraz w trakcie analizy wewnętrznych treści. Wiedza ta zostaje utrwalana w postaci schematów poznawczych i skryptów. Schematy i skrypty, stanowiąc względnie zintegrowaną całość ujawniają się zmiennością w odczuwaniu siebie. Umysł człowieka jest jednak w stanie dokonać integracji poszczególnych wizji własnej osoby, tworząc tzw. prototyp *Ja*, umożliwiający udzielenie sobie odpowiedzi na podstawowe pytanie: *kim jestem? Prototyp Ja* umożliwia dostrzeżenie tego, co dla nas szczególnie charakterystyczne i zostaje definiowany jako „zespół przypisywanych sobie cech wyabstrahowanych z różnych obszarów samowiedzy" (Jarymowicz 2000, s. 113–114). Rozważania, dotyczące tożsamości osobistej ukazują ją zatem jako pewnego rodzaju subsystem samowiedzy, obejmujący cechy uznawane jako najbardziej charakterystyczne, a zarazem w największym stopniu specyficzne, dzięki czemu mamy możliwość rozróżnienia własnej osoby wśród innych ludzi.

W badaniach nad tożsamością *prototyp Ja* jest ujawniany najczęściej z użyciem różnorodnych technik samoopisowych (Jarymowicz 2000), takich jak np. próby dokonania opisu samego siebie z użyciem przymiotników lub też prośba o uzupełnienie niedokończonego zdania czy też opowiadanie o sobie. Stosowanie tego typu technik do opisu poczucia Ja bazuje na założeniu, że osoba badana, kierując w tym momencie całą swą uwagę ku swemu wnętrzu, zacznie wymieniać w pierwszej kolejności cechy prototypowe własnego *Ja*.

Podsumowując powyższe rozważania, można powiedzieć, że „tożsamość osobista wyraża się niepowtarzalną i indywidualną biografią cechującą każdą jednostkę, zaś tożsamość społeczna przynależnością jednostki do określonych grup odniesienia. O ile pierwsza z nich odpowiada za ciągłość Ja w zmieniających się sytuacjach życiowych, druga gwarantuje jedność w sytuacjach pełnienia kilku ról społecznych jednocześnie" (Tillmann 2005, s. 146). Takie ujęcie tożsamości z perspektywy andragogicznej pozwala na głębszą i trafniejszą analizę biografii człowieka dorosłego, przygotowanie do autorefleksji i samowychowania. Życie się zmienia, historia postępuje naprzód i wszyscy musimy pracować nad przystosowaniem się do zmiany lub aktywnie nadawać nowy kształt naszemu życiu. Od strony wewnętrznej nasze po-

czucie Ja, nasza fundamentalna tożsamość może ulec zmianie wraz ze zmianą istotnych dla niej ról społecznych, wartości, właściwości fizycznych i relacji osobowych. To w relacji z tymi zmianami leży podstawa budowania tożsamości indywidualnej i społecznej. Takie poznanie człowieka pozwoli odpowiedzieć na pytanie, na ile osobowość nadaje kształt życiu, a na ile podejmowane role. Z perspektywy andragogiki i badań biograficznych stanowi to podstawę do zrozumienia i kierowania własnym życiem w zmieniającej się rzeczywistości.

Edukacja dorosłych wobec kształtowania tożsamości człowieka dorosłego

Proces samookreślania się, budowania obrazu siebie, identyfikowania się z określonymi wartościami kulturowymi i grupami społecznymi, scalania doświadczeń z dzieciństwa, młodości i wieku dorosłego, rysowania własnego autoportretu, a więc budowania swojej tożsamości – jest także w pewnym stopniu wynikiem edukacji dorosłych. Zdaniem W. Kamińskiego edukacja ta uczestniczy w realizacji takich ważnych celów, jak przygotowanie dorosłych do racjonalnego gromadzenia i weryfikacji wiedzy o sobie samym i tworzenia autowizerunku zawierającego prawdę o człowieku jako istocie wielowymiarowej, składającej się z wielu 'ja", szukającej nieustanie wiedzy o świecie i o sobie, rozwijającej się i kształtującej w wielopłaszczyznowym kontakcie z ludźmi, przyrodą, kulturą, mającej określoną świadomość aksjologiczną i zdolność do życia z wiedzą o mającym nastąpić okresie (śmierci) (Kamiński 1996). Na drodze kształtowania umiejętności zachowania i modyfikowania tożsamości osobistej i kulturowej ludzi dorosłych edukacja może odegrać ważną rolę czynnika potęgującego ich zdolność do świadomego kształtowania własnej tożsamości, jej wzbogacania. Edukacja może również przyczynić się do kształtowanie pełniejszej świadomości w regulowaniu postępowania człowieka w sytuacjach wyboru, samopoznania, społecznego zaangażowania czy też zagrożenia osobowości. Edukacja może też przyczyniać się do upowszechniania wiedzy z zakresu socjologicznych, psychologicznych i antropologicznych podstaw tożsamości. Dzięki temu ludzie dorośli będą mieli możliwość głębszego, popartego teorią, rozumienia złożonego, całożyciowego, pełnego sprzeczności procesu kształtowania się tożsamości człowieka, poznania ich typologii, struktury i funkcji, ich przemian i współzależności.

Edukacja dorosłych o samym sobie może mieć także charakter psychologiczny, czyli być pomocna w przygotowaniu ludzi do tworzenia sobie takiego obrazu własnej osoby, własnego ja, koncepcji samego tworzenia siebie, który byłby adekwatny do rzeczywistych, a nie wyobrażonych cech danej jednostki – jej uczuć, motywów, zdolności, charakteru, światopoglądu i do obowiązujących w nauce reguł definiowania człowieka uwzględniających jego złożoność, dynamikę rozwoju, typowość i indywidualność, poznawalność i niezależność. O taką role andragogiki upomina się Olga Czerniawska.

Andragogika jest tą subdyscypliną pedagogiki, która powinna zajmować się nie tylko przekazywaniem wiedzy o człowieku dorosłym, ale również wpływać na jego postawy, wiedzę o samym sobie. Oczekiwania dorosłych wobec edukacji, jak pisze O. Czerniawska, są głównie nastawione na poszukiwanie wiedzy o samym sobie, budowanie własnego obrazu, kształtowanie własnej osobowości i tożsamości. Oczekiwania uczestników oświaty dorosłych nie są wyłącznie utylitarne, raczej nastawione na pobudzanie i wyzwalanie do autoedukacji, przygotowujące do przemiany osobowości. Olga Czerniawska apeluje, aby w edukacji dorosłych poświęcić więcej miejsca na samokształcenie niż nauczanie, oduczanie niż uczenie. Domaga się od edukacji dorosłych podejścia podmiotowego, w którym kształcenie jest procesem dokonującym się przez całe życie i że jest projektem i wytworem życia, i uświadomieniem sobie jego sensu (Czerniawska 2000). Tak pojęta edukacja dorosłych powinna odnosić się do myśli P. Freire, K. Rogersa, G. Pineau i P. Dominice, według których zadanie edukacji dorosłych polega na pomocy dorosłemu w poszukiwaniu i zrozumieniu samego siebie, kreowaniu własnej drogi życiowej. Człowiek nie powinien być zniewolony przez edukację. Świadomość własnej drogi edukacyjnej jest już etapem samorozwoju, etapem autoedukacji i procesem tworzenia własnej tożsamości – budowania jej i zrozumienia. Takie zadania przez współczesną edukacją dorosłych stawia Olga Czerniawska i jest w niej dużo miejsca na rozważania nad tożsamością człowieka. Olga Czerniawska (2000) wskazuje, że uświadomienie sobie procesu edukacji prowadzi do autonomii jednostki i tym samym przygotowuje ją do samookreślenia i samowychowania. Jednostka posiadająca świadomość własnej drogi edukacyjnej może dokonywać zmian w sobie i w otoczeniu, Może przyczyniać się do rozwoju, przekształcać siebie i środowisko. W procesie samopoznania ważną rolę spełnia ocena tego, co się dokonuje, w czym się uczestniczy.

Współcześnie andragogika wskazuje na taki model edukacji, który uwzględnia znaczenie tożsamości i jej kształtowania w procesie uczenia się. Taki model krytycznej edukacji dorosłych proponuje Mieczysław Malewski (2001). Edukacja dorosłych w tym modelu nastawiona jest na edukację zorientowaną na podnoszenie jakości życia. Proces edukacyjny polega na „analizie przebiegu swojego życia w kontekście czynników materialno-ekonomicznych, przekazów socjalizacyjnych i wpływów kulturowych, by najpierw odkryć związek pomiędzy definicją swojej tożsamości i działaniem struktur społecznych (rodzina, środowisko, władza, mass media, praca), a następnie konstruować lesze światy, indywidualne programy mobilności, które pozwalają je osiągnąć" (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005, s. 77). W tak pojętym modelu edukacji dorosłych mamy do czynienia z analizą i kształtowaniem tożsamości indywidualnej i społecznej. Celem tych działań jest bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie. W rezultacie jest to praca nad własną tożsamością, która ściśle jest związana z biografią jednost-

ki. Tak więc tożsamość jest rezultatem biograficznych doświadczeń, historii życia i krytycznych wydarzeń przy zastrzeżeniu, że także biografia zmienia się – jest nie tylko przeszłością, ale także projektem przyszłości. Ten ciągły proces konstruowania i rekonstruowania życia i tożsamości Peter Alheit nazywa biograficznością (Dubas 1998, s. 333). Uczenie się tożsamości jest biograficznym i refleksyjnym uczeniem się: namysł nad własna biografią, kluczowymi wydarzeniami, zyskami i stratami, radościami i lękami, możliwościami i barierami w edukacji. Takie uczenie się łączy kognitywność z emocjami. Uczucia i racjonalne argumenty mieszają się ze sobą, trudno je od siebie odróżnić. To utrudnia, a nawet uniemożliwia dydaktyczne panowanie (Siebert za: Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005). Uczenie się tożsamości z perspektywy andragogicznej to uczenie się własnej i z własnej biografii, zajmowanie się zagadnieniami społeczno-politycznymi (z racji wpisania w konkretne społeczne i polityczne uwarunkowania). Innym ważnym czynnikiem kształtowania się tożsamości są krytyczne momenty, jakie pojawiają się w życiu człowieka (teoria Eriksona). Są to te wydarzenia i fazy życia, w których szczególnie pożądane jest biograficzne, refleksyjne uczenie się, czyli praca nad własną tożsamością. W kwestii zmiany tożsamości na gruncie niemieckim istotny głos zabrał Hartmut Griese (Griese za: Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005), który zwrócił uwagę na to, że zmiana tożsamości związana jest najczęściej ze zmianą kierunków interakcji, osób odniesienia, zmianą lub przemianą pełnionej roli, co skutkuje nowymi wymaganiami kwalifikacyjnymi i normatywnymi. Jeśli jednostka podoła tym edukacyjnym wyzwaniom, pojawi się nowa równowaga między nią i światem. W innym przypadku dochodzi do kryzysu tożsamości. Według H. Sieberta tożsamości nie można się uczyć ani intencjonalnie nauczać, ale istnieją metody, które inspirują autobiograficzną refleksję lub ułatwiają łączenie treści edukacyjnych z biograficznymi doświadczeniami (tamże). Do nich należą metody biograficzne, które od lat funkcjonują w badaniach biograficznych w andragogice. Model krytyczny w swoich założeniach opiera się na pracy podmiotowej, indywidualnej i metodami biograficznymi, praca z dorosłymi w tym modelu to praca na granicy psychoterapii i pracy socjalnej.

Z takiej perspektywy można też uznać, że do zadań współczesnej andragogiki należy kształtowanie umiejętność postrzegania siebie, własnej tożsamości na tle własnego życia, relacji z innymi, środowiska społecznego. Ale ważnym zadaniem jest także taka edukacja dorosłych, która uczy również postrzegania przedstawicieli innych grup etnicznych i narodowych, upowszechniania wiedzy o prawach człowieka, takich jak prawo do wolności, do samorealizacji i zachowania swojej tożsamości społecznej i kulturowej. Oddzielne miejsce, biorąc pod uwagę teorie budowania tożsamości, szczególnie społecznej, należałoby w edukacji dorosłych poświęcić edukacji międzykulturowej, która umożliwia opanowanie umiejętności względnie obiektywnego, wyzbytego uprzedzeń i sentymentów, postrzegania siebie i przedstawicieli

innych grup etnicznych i narodowych i rewidowania stereotypów będących źródłem zdeformowanego obrazu człowieka.

Kształcenie dorosłych obejmujące proces budowania tożsamości lub chociażby refleksje na własną tożsamością powinno poza formalnym jego wymiarem mieć charakter zindywidualizowany, podmiotowy i obejmować zakres rozwoju samego siebie, może sprzyjać znalezieniu nowej drogi życiowej, powinno sprzyjać autorefleksji na własnym życiem. Andragogika nie powinna być tylko nauką o człowieku, jego edukacji, wychowaniu, ale sprzyjać i stwarzać warunki rozważania nad samym sobą, budowania własnej drogi życiowej i rozwojowej oraz własnej autokreacji.

Bibliografia

Berger P.L., Zaproszenie do socjologii, PWN, Warszawa 1999.

Bremer J., Osoba. Fikcja czy rzeczywistość. Tożsamość czy jedność w świetle badań neurologicznych Aureus, Kraków 2008.

Czerniawska O., Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2000.

Dubas E., Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska, Edukacja Dorosłych 1998 (3).

Dymkowski M., Samowiedza w okowach przywdziewanych masek, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1996.

Gasiul H., Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje, Difin, Warszawa 2006.

Grzegorek T., O tożsamości, [w:] (red.) A. Gałdowa A., (red.) Tożsamość człowieka Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Jarymowicz M., Psychologia tożsamości, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.

Jarymowicz M., Próba konceptualizacji pojęcia „tożsamość": spostrzegana odrębność Ja – Inni jako atrybut własnej tożsamości. Przegląd Psychologiczny 32 (3), 1989.

Kamiński W., Człowiek dorosły w sytuacji zagrożenia tożsamości, [w:] Wprowadzenie do andragogiki, (red.) T. Wujek, ITeE w Radomiu, Warszawa 1996.

Kwieciński Z., Śliwerski B., Pedagogika podręcznik akademicki, t. 2, PWN, Warszawa 2003.

Majczyna M., podmiotowość a tożsamość, [w:] Tożsamość człowieka, (red.) A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Malewski M., Modele pracy z dorosłymi, [w:] Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, (red.) E. Przybylska, Toruń 2001.

Maslow A.H., W stronę psychologii istnienia, PAX, Warszawa 1986.

Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., Dorośli uczą się inaczej, Toruń 2005.

McCrae R.R., Costa P.T. Jr., Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej, WAW Kraków 2005.

Pawlak J., Poszukiwanie tożsamości narracyjnej w obszarze psychologii: formy opowieści i wątki narracyjne, [w:] Tożsamość człowieka, (red.) A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Skarga B., Tożsamość i różnica; eseje metafizyczne, Znak, Kraków 1997.

Szacka B., Wprowadzenie do socjologii, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

Tillmann K. J., Teorie socjalizacji, PWN, Warszawa 2005.

Turos L., Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych, PWN, Warszawa 1976.

Summary

The identity of an adult and tasks of andragogy

Key words: identity, the identity of an adult, selfeducation, biographical approach, contemporary tasks of adult education.

This article applies to reflections on the nature of identity in terms of andragogy. The first part presents the concept of identity in terms of psychological and sociological approach, indicating the need to analyze this concept from the perspective of pedagogy, as well as the concept of individual and social identity. The author has tried to identify these two types of identity as a particularly important and significant in the analysis of biographical studies and adult education. The article concerns also on the tasks of adult education, in order to deal with not only the transmission of knowledge about adult person, but also it reveals its significant impact on an adult attitudes, knowledge about himself, building his own image, as well as shaping his own personality and identity.

Alina Matlakiewicz

AMBIWALENCJA W UCZENIU SIĘ DOROSŁYCH

Tematyka uczenia się dorosłych przez dość długi czas była jednym z „nieobecnych dyskursów" w andragogice polskiej. Wiązało się to z kilkoma przyczynami. Do lat sześćdziesiątych XX wieku problematyka ta była zmonopolizowana przez publikacje psychologiczne (Malewski 2010). Psychologia bowiem jako nauka stawia sobie zadania związane z wyjaśnianiem zachowań ludzkich. Tym samym uczenie się zajmowało i zajmuje w tej dyscyplinie naukowej uprzywilejowaną pozycję, zawłaszczając ją niejako dla siebie. Przy silnej dominacji teorii psychologicznych w połowie XX w. nie powstawały na szerszą skalę teorie andragogiczne lub nie były upowszechniane w polskiej rzeczywistości naukowej[1].

Aż do lat dziewięćdziesiątych XX w. w badaniach andragogicznych nacisk był kładziony na instytucjonalną edukację dorosłych, edukację formalną, lokując uczenie się na marginesie zainteresowań andragogów (Rogers 2003). Rozwijały się wówczas metodyki nauczania odwołujące się do paradygmatu nauczania, w badaniach natomiast dominował nurt badań deskryptywnych, dostarczając współczesnym materiałów o wartości głównie historycznej (Malewski 2001).

W ostatniej dekadzie w polskiej andragogice nastąpił wzrost zainteresowania tematyką uczenia się dorosłych. Niektórzy teoretycy zajęli się przybliżeniem zagranicznych teorii, inni podjęli samodzielne badania w tym zakresie. W artykule pragnę odwołać się do rozumienia pojęcia uczenia się dorosłych, ukazując je w kontekście jego ambiwalentnego charakteru, a także zwrócić uwagę na teorie refleksyjnego uczenia się jako na te, które w szczególny sposób akcentują doświadczenie skorelowane z dojrzałością/dorosłością.

Dwuwartościowość uczenia się dorosłych

Tradycyjnie uczenie się definiowano jako wynikającą z doświadczenia względnie trwałą zmianę w zachowaniu. Współcześnie akcentuje się w tym procesie bardziej przekształcanie wiedzy i zmianę w sposobie jej pojmowania aniżeli zmiany w zachowaniu. W tym ujęciu odwołujemy się raczej do rozwiązywania problemów, niż samego zapamiętywania (Bron 2006).

[1] Teoria M. Knowlesa – amerykańskiego andragoga została przetłumaczona i wydana w j. polskim dopiero w 2009 r. Por. M. Knowles (2009), Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki, PWN, Warszawa.

Uczenie się jako ustawiczna aktywność życiowa człowieka nabiera coraz większego znaczenia jako przedmiot badań w naukach społecznych. Dostrzeganie ważności osobistego uczenia się wiąże się z coraz większym zainteresowaniem ze strony jednostek, jak i instytucji niezwiązanych bezpośrednio z kształceniem (np. przedsiębiorstwa). Niestety instytucje i osoby zaangażowane profesjonalnie w proces kształcenia w sposób wyrywkowy dostrzegają tę problematykę (Bauman 2005).

W przypadku uczenia się dorosłych możemy mówić o jego ambiwalentnym charakterze, w wielu przypadkach towarzyszy mu bowiem przeciwstawność stanów emocjonalnych, wynikających choćby z istnienia niemożliwych do pogodzenia pragnień czy sprzecznych ze sobą tendencji do działania. Dorosły jest niejako „więźniem" swoich wyborów związanych z wypełnianiem ról społecznych, zobowiązań, podejmowaniem odpowiedzialności i potrzebami samorozwoju, samorealizacji. Satysfakcja z podążania za wyzwaniami poznawczymi wiąże się często z obawą przed kosztami. Ambiwalentny charakter tego procesu stanowi wyzwanie dla dorosłego ucznia, w konsekwencji czego jednostka uczy się rozwiązywać problemy, radzić sobie w sytuacjach trudnych, podejmować decyzje i stawiać czoła ich konsekwencjom. Tworzą się pewne wzory, schematy zachowań w sytuacjach trudnych. Człowiek nabywa większej samoświadomości w wielu dziedzinach. Dotyczy to dostrzegania swoich mocnych i słabych stron, kobiecości i męskości, dojrzałości w tworzeniu własnego wizerunku. Ta rozwijająca się świadomość przyczynia się do poszukiwań o charakterze duchowym, budowania własnego, już nie tylko opartego o tradycje rodzinne światopoglądu, a co za tym idzie systemu wartości i moralności.

Joanna Rutkowiak, tworząc podział uczenia się na zewnętrzne i wewnętrzne przyjmuje odmienną perspektywę badawczą, aczkolwiek również odwołującą się do dwubiegunowości procesu uczenia się (Rutkowiak 2005). Uczenie się zewnętrzne jest odpowiedzią jednostki na swoisty nacisk, presję, bodziec wymuszający określone zachowania. Odpowiedzialność za uczenie przejmują niejako inni, jest ono lokowane poza uczącym się. Wzbudza to pewną sytuację konfliktową, ponieważ stanowi ono wymuszenie na uczącym się aktywności w kierunku zmieniania się. J. Rutkowiak nawiązuje[2] tu do koncepcji Martina Heideggera wskazującego na owo „myślenie rachujące" jednostki, która jest przymuszana do wysiłku, widzi jednak w tym pewien zysk, zdobycie nowych możliwości. Przeciwstawia temu „myślenie kontemplacyjne", które wyraża się w uczeniu wewnętrznym, które jest aktywnością znaczącą osobiście, istotną, angażującą jej własne „ja" (Rutkowiak 2005). Uważam, że te dwie perspektywy uczenia się można zestawić z koncepcją

[2] Widoczne tu jest jednocześnie silne nawiązanie do teorii zewnątrz- i wewnątrzsterowności.

behawiorystyczną i poznawczą[3]. Klasycy behawioryzmu (J. Watson, B. Skinner, E.L. Thorndike) bowiem nie tylko poszukiwali mierzalnych rezultatów tego procesu, ale wskazywali na jego zewnętrzność, istotę tkwiącą w bodźcach, choć nie zawsze przymusowych. Odkrycie przez Iwana Pawłowa warunkowania klasycznego zostało wykorzystane przez Johna Watsona do opracowania teorii uczenia się. Znaczny wkład w tę koncepcję miał również Edward L. Thorndike, konstruując teorię koneksjonistyczną oraz Burrhus Skinner, koncentrując się na warunkowaniu sprawczym (Kawecki 2003; Philips, Soltis 2003).

Reprezentanci psychologii poznawczej całkowicie odmiennie ujmują uczenie się, koncentrując się tym samym na innych rezultatach uczenia się. Wskazują na kluczową rolę procesów wewnętrznych, traktując umysł jako system poznawczy, dzięki któremu człowiek odbiera i przetwarza informacje, a także je przechowuje i wykorzystuje. Uczenie się jest postrzegane w kategorii celu i środków, związanych z wypracowaniem strategii uczenia się. Najistotniejszym jest, aby podejmowane aktywności poznawcze odpowiadały osobistym preferencjom i możliwościom rozwojowym uczącego się.

Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące efektów uczenia się, z jednej strony zainteresowanie psychologów poznawczych koncentruje się na aktywności samej jednostki w kategorii osiągania biegłości w danym zakresie, z drugiej – szerzej ujmując – na działaniu refleksyjnym. Szerzej ujmując efekty uczenia się, kognitywiści wskazują na świadomość, która jest powiązana z doświadczeniem. *Dzieciństwo zdominowane jest przede wszystkim przez działanie – stąd określenie świadomości działającej. Dojrzewający młodzi dokonują introspekcji doświadczenia. Świadome funkcjonowanie, zwane działaniem refleksyjnym, charakteryzuje fazę dorosłości i stanowi wyjątkowy rezultat uczenia się* (Ledzińska 2000, s. 133).

Ku refleksyjności w uczeniu się dorosłych

Podkreślana w teorii kognitywistycznej refleksyjność zyskała zainteresowanie badaczy, których główne tezy zostaną zaprezentowane w dalszej części artykułu: uczenia się transformatywnego, uczenia się opartego na doświadczeniu oraz teorie biograficzności. Każda z tych teorii podchodzi do uczenia się jako do procesu, a nie rezultatu. W każdej z nich kluczową rolę odgrywa doświadczenie i refleksyjność.

Jack Mezirow wyodrębnia dwa rodzaje uczenia się: instrumentalne i komunikacyjne. Pierwsze z nich oznacza, że osoba zorientowana na wykonanie zadania koncentruje się na problemach z nim związanych. Do takiego rodzaju uczenia się potrzebne są różne umiejętności, które należy wyćwiczyć.

[3] Jestem świadoma pomijania w tym ujęciu koncepcji humanistycznej jako koncepcji liberalnej, rzadziej występującej na tym etapie rozwoju andragogiki w rzeczywistości polskiej.

Niektóre z nich mają charakter prostych czynności, inne z kolei wymagają zaawansowanej wiedzy i umiejętności, myślenia w trakcie rozwiązywania problemów. W uczeniu instrumentalnym dorośli stosują do rozwiązywania problemów podejście hipotetyczno-dedukcyjne, tzn. rozpoczynając od logicznej przesłanki, próbują zebrać fakty (także przez eksperymentowanie), aby móc sprawdzić własne hipotezy. Natomiast uczenie się komunikacyjne oznacza poszukiwanie rozumienia treści przekazu innych, ma zatem charakter interpretacyjny. Ucząc się w ten sposób, dorośli rzadko testują hipotezy. Raczej poszukują metafor i tematów, dzięki którym mogliby usytuować informację, odnaleźć pewien kontekst.

Zarówno uczenie się instrumentalne, jak i komunikacyjne charakteryzuje się refleksyjnym sposobem myślenia, tzn. może tę refleksję powodować. Ten refleksyjny charakter podkreślają też inni teoretycy, jak choćby John Dewey czy Anthony Giddens. Na refleksyjny sposób myślenia składają się dwa procesy: refleksja krytyczna oraz krytyczna samorefleksja. Krytyczna refleksja występuje w działaniach typu: dlaczego? Dotyczy zatem przyczyn i konsekwencji tego, co robimy. Występuje wówczas, gdy pojawia się przerwa, zahamowanie w działaniu, pewne zakwestionowanie własnych perspektyw znaczeniowych. W tym momencie pojawia się krytyczna samorefleksja jako ocena metod, które zastosował uczący się, jak i własnych struktur czy „podstaw odniesienia" (Bron 2006). Krytyczna samorefleksja jest również traktowana jako uczenie się emancypacyjne. Jak zauważa Mieczysław Malewski, transformatywna edukacja dorosłych może służyć jednostkom, szczególnie w przejściowych momentach życia, kiedy koniecznym jest dokonanie przeformułowań, ustalenia na nowo celów i priorytetów. Transformatywne uczenie się może również wspomagać społeczności i zbiorowości (Malewski 1998).

W tym miejscu warto odwołać się do poglądów Davida Kolba, który odwołując się do Johna Dewey'a, Jeana Piageta, Kurta Lewina i Paulo Freire stworzył powszechnie znany model uczenia się. Twierdzi, że zasadniczo każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie, obejmując cztery fazy układające się w cykl: od konkretnego doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania, czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia. Aby mogło dojść do uczenia się przez doświadczenie, spełnionych musi być kilka szczegółowych kryteriów jakościowych:

- uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym,
- uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu, czyli – jak ujmuje Dewey – musi w nim istnieć jakaś ciągłość,
- uczący się musi być podmiotem interakcji ze społecznym i/lub materialnym środowiskiem, tj. musi być nie tylko obecny, ale także zaangażowany,

- doświadczenie wymaga społecznego kontekstu,
- wpływ ze strony środowiska, występujący w procesie interakcji, musi stanowić przykład (Illeris 2006).

U podstaw tej teorii istnieje założenie o współistnieniu doświadczenia i refleksji. Dorosły gromadzi obserwacje w sposób refleksyjny, zastanawiając się nad przyczynami tego, co zrobił, wkraczając w proces oceny doświadczeń. W kolejnym etapie układa pewne teorie, ogólne zasady, następnie przechodząc do eksperymentowania, tj. testowania uogólnień w nowych sytuacjach, co z kolei prowadzi do nowego doświadczenia, co domyka cykl Kolba. Ponadto D. Kolb wyróżnia cztery style uczenia się, w zależności od umiejętności uczestników:

- dywergencyjny – styl twórczy, obejmujący tworzenie nowych idei;
- asymilacyjny – polegający na wchłanianiu wiedzy i umiejętności w już istniejące struktury poznawcze;
- konwergencyjny – styl zbieżny, polegający na przybliżaniu różnych, często odmiennych twierdzeń do siebie, poszukujący związków;
- akomodacyjny – styl uwzględniający poglądy innych, poszukujący kompromisów i wspólnych rozwiązań (Bron 2006).

Na bazie wyodrębnionych stylów uczenia się David Kolb wyróżnia cztery rodzaje uczących się: aktywista, myśliciel, teoretyk, pragmatyk[4].

Teorie biograficzności – tak samo, jak omówione powyżej – opisują uczenie się jako proces, podkreślając jego refleksyjny charakter. Pojęcie biograficzności, które pojawiło się w połowie lat 80. XX w., scala teorię i praktykę metody biograficznej, tj. podejście badawcze i wychowawcze, jednocześnie wychodzi poza wymiar subiektywności i terapii poprzez uwzględnianie (m.in. teorie U. Becka i A. Giddensa, P. Alheita) społecznego, politycznego i zawodowego wymiaru życia dorosłych we współczesnym świecie. U. Beck wskazuje na sprzeczność między dążeniem do indywidualizacji a warunkami życia społecznego, które *(…) jak nigdy dotąd nie dopuszczają do tego, aby człowiek mógł wieść indywidualną i samodzielną egzystencję,* czyniąc z niego *(…) igraszkę mód, stosunków, koniunktur i rynków* (Beck 2004, s.197).

W ujęciu Petera Alheita biografia składa się z dwóch warstw: emergentnej, która jest odbiciem wyjątkowości każdej biografii oraz z warstwy strukturalnej, która opiera się na społecznych, kolektywnych i grupowych wzorcach biografii normalnej. Andragogów interesuje napięcie między subiektywną i obiektywną stroną biograficzności. Obie warstwy są integrowane w działaniu jednostki poprzez doświadczenia, za pomocą których dorośli utwierdzają, rewidują i korygują swoją wiedzę. W edukacji dorosłych uczenie się przez doświadczenie odgrywa szczególną rolę, ponieważ rozwojem człowieka do-

[4] Cykl uczenia się Kolba stał się przedmiotem krytyki i punktem wyjścia do dalszych badań nad uczeniem się dorosłych Petera Jarvisa.

rosłego nie steruje już kod genetyczny i wychowanie, lecz praktyka życia i jej wymagania.

Powyżej zaprezentowane teorie, akcentując refleksyjność procesu uczenia się dorosłych. Wskazują także na ciągłe doskonalenie się dorosłego ucznia w zakresie radzenia sobie z ambiwalencją wpisaną w proces uczenia się. Wymaga to dojrzałości intelektualnej – zdolności do podejmowania wyzwań, ich oceny, wyboru decyzji, sprostania trudnościom; dojrzałości emocjonalnej wyrażającej się odpornością na stres, inicjowaniem i podtrzymywaniem trwałych, zdrowych relacji oraz dojrzałości społecznej przejawiającej się przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych.

Bibliografia

Bauman T. (2005), Dydaktyczny i społeczny status uczenia się, [w:] T. Bauman (red.), Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Beck U. (2004), Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, Warszawa.

Bron A. (2006), Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Wyd. Naukowe DSW, nr 4, Wrocław.

Illeris K. (2006), Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Kawecki I. (2003), Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Ledzińska M. (2000), Uczenie się wykraczające poza warunkowanie, [w:] J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

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

Malewski M. (2001), Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Wyd. Naukowe DSW, nr 2, Wrocław.

Malewski M. (2010), Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Philips D.C., Soltis J.F. (2003), Podstawy wiedzy o nauczaniu, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Rogers A. (2003), What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching, NIACE, Leicester.

Rutkowiak J. (2005), Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się, w: T. Bauman (red.), Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Summary

Ambivalence in adult learning

Key words: transformative and reflective learning, ambivalence in learning, adult learning.

In the article the author analyses the term of adult learning in the context of its ambivalence: the chance for development and the emotional and social costs. The process of adult learning is connected with self-development, intellectual and emotional maturity, making reasonable decisions, responsibility. The author also characterizes the theories of mindfulness learning, such as the theory of Jack Mezirow's transformative learning and theories based on experience and biography.

Alicja Jurgiel

WALKA O ZMIANĘ STATUSU A (NIE)MOC KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE ANALIZY DOŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH KOBIET. STUDIUM BIOGRAFICZNE

Wstęp

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie fragmentu badań[1] dotyczących identyfikacji mechanizmów konstruowania doświadczeń edukacyjnych w świetle historii życia dorosłych, których skomplikowane losy, trudności i wzory życia są wyrazem nieustannej walki o możliwość zadomowienia się we współczesnym świecie i lepsze życie – z jednej strony, z drugiej zaś niski status społeczny rodzin, z których się wywodzą i ich ubogi kapitał kulturowy raczej wskazywałby na niemożliwość zmiany przypisanego im miejsca w strukturze niż świadomie wytwarzaną ścieżkę wyjścia poza „dotychczasowy świat życia".

Przedstawione przeze mnie poniżej przypadki są świadectwem zarówno ograniczeń, jak i szans w konstruowaniu własnej tożsamości. Ten potencjał edukacyjny biografii postaram się przedstawić na podstawie historii życia czterech „nietradycyjnych studentek", których droga na uniwersytet była inna ze względu na dorastanie w rodzinach robotniczych bez świadomości edukacji jako wartości w życiu człowieka, a dotychczasowe kształcenie odbywało się w systemie niestacjonarnym dla pracujących. Wspólną cechą badanych kobiet było to, że założenie własnej rodziny skutkowało odłożeniem „pomyślenia o sobie i własnych potrzebach na później".

Rekonstrukcja fragmentów historii życia badanych i ich analiza stanowi podstawę do identyfikacji **znaczenia kształcenia w kontekście jego mocy emancypacyjnej,** co w przypadku edukacji dorosłych jako praktyki społecznej zorientowanej na stwarzanie możliwości awansu społecznego i zmiany jakości życia wydaje się podstawową kwestią, a w przypadku andragogiki jako dyscypliny naukowej badanie napięć towarzyszących konstrukcjom tożsamości dorosłych wydaje się dziś kluczowym zagadnieniem poznawczym.

---

[1] Cały projekt dotyczy badań realizowanych przeze mnie w latach 2006–2009, między innymi w ramach grantu na badania własne na Uniwersytecie Gdańskim pt. „Kultury uczenia się dorosłych" i obejmuje analizę doświadczeń edukacyjnych zawartych w 28 biografiach, zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

Studium biograficzne, czyli metodologiczne założenia projektu

W prezentowanym projekcie traktowano badanie biograficzne jako badanie interpretatywne. Cechą tej metodologii jest założenie, że nie istnieje obiektywnie dana rzeczywistość, a przeciwnie jest ona konstruowana na drodze społecznych interakcji (Usher, Bryant, Johnston 1997). Dlatego indywidualna percepcja zdarzeń, nadanie znaczenia określonym epizodom, które składają się na ludzką biografię jest odzwierciedleniem tego, co znaczą dla podmiotów sytuacje, w których znaleźli się z własnej woli lub w wyniku splotu różnych zewnętrznych czynników. Zarówno wybór sytuacji opisywanej przez badanych, jak i sposób jej rozumienia kreuje znaczenia, które na etapie rezultatów badania wytworzą koncepcje badanego zjawiska. Wybór podejmowanych tematów do rozmowy związany był ze studiowaniem, kształceniem, szeroko rozumianym uczeniem się w życiu badanych. W ten sposób to, co nazywam doświadczeniem edukacyjnym jest w opowieści badanego doświadczeniem bycia zarówno w sytuacji nauczania, jak i uczenia się, ale także rezultatem funkcjonowania pomiędzy domem, szkołą i pracą (Merrill 2011, Dominice 2006, Alheit 2011). Edukację traktuję za Z. Kwiecińskim (1995, s. 41) jako „ogół interakcji jednostki z jej subiektywnym, społecznym i obiektywnym światem życia (środowiskiem), znaczących dla optymalnego jej rozwoju". W ten sposób **doświadczenie edukacyjne pojmuję jako tekst kulturowy i społeczny**, wyłaniający się w indywidualnej narracji, będącej jednak rezultatem zaangażowania rozmaitych społecznych czynników (Kwieciński 1995, Czerniawska 2002), a także gry podmiotów w mechanizm jej wytwarzania (Bauman 2007). Na poziomie badań dotyczących całożyciowego uczenia się P. Alheit (2011) nazywa to zjawisko „uczeniem się w kontekstach", wskazując na konieczność integrowania środowisk uczenia się dorosłych, zarówno tych instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych, mając na uwadze biograficzne podejście do uczenia się.

Uzyskane w projekcie opowieści są rezultatem przeprowadzenia wywiadu biograficznego zorientowanego na identyfikację znaczenia studiowania, kształcenia, uczenia się. Generalnie w większości przypadków wystarczyło pytanie: jak to się stało, że studiujesz i natychmiast ujawniała się opowieść o własnym życiu (life story) z odniesieniem do teraźniejszości i przeszłości. W sytuacjach, kiedy rozmówcy oczekiwali pytań, miały one charakter otwarty, pogłębiony i opierały się na następujących dyspozycjach: Czym jest dla ciebie studiowanie? Co to znaczy, że studiujesz? Jakiego studiowania i jakiego uczenia się doświadczyłeś w swoim życiu? Co znaczy, że jest się wykształconym? Czym jest dla ciebie dobra edukacja?

Analiza danych przebiegała dwuetapowo. Najpierw miała ona charakter rekonstrukcji kolejnych sekwencji biografii, mającej formę tekstu, będącego transkrypcją zarejestrowanych na taśmie wypowiedzi pod kątem wyłonienia kontekstów składających się na usytuowanie znaczenia studiowania, kształcenia, uczenia się w każdym z przypadków, po to, by odczytać znaczenia, jakie

każda z badanych osób nadała własnemu doświadczeniu edukacyjnemu. Na kolejnym etapie szukano wspólnych dla biografii kategorii opisu doświadczenia edukacyjnego i racjonalności jego wytwarzania. W ten sposób pojawiła się, obecna w tytule artykułu, walka o zmianę statusu jednostki z jednej strony, a z drugiej obnażona została paradoksalnie niemoc kształcenia ze względu na to, że badane nie zmieniły swojego miejsca w przestrzeni społecznej dzięki edukacji, a raczej dbają o zachowanie dotychczasowej pozycji. Pomiędzy ponoszonym wysiłkiem i kalkulacją nastawioną na osiągnięcie sukcesu a rzeczywistym znaczeniem edukacji w ich życiu lokowane jest napięcie, pokazujące oblicza zmieniającej się tożsamości, czy jak chce B. Merrill (2001, 2011) „uczącej się tożsamości" dorosłych kobiet.

Cztery biografie, cztery opowieści

Analiza biograficznych opowieści czterech dorosłych kobiet pokazuje cztery różne oblicza doświadczeń edukacyjnych usytuowanych w kontekście historii ich życia. I choć zmiana dotychczasowego „świata życia" badanych za każdym razem miała inne podłoże, ponieważ była wywołana: chęcią dalszego doskonalenia (przypadek Anny), receptą na „niebycie przysłowiową kurą domową" (przypadek Joanny), koniecznością podnoszenia kwalifikacji (przypadek Celiny) i receptą na partnerskie wspieranie męża w utrzymywaniu rodziny (przypadek Doroty), to jednak znaczenia nadawane własnemu studiowaniu, kształceniu, uczeniu się ujawniają szanse, jak i ograniczenia biografii wynikające zarówno z tego, co indywidualne, jak i tego, co społeczne w ich życiu. Oto szczegółowe opisy przypadków.

Przypadek Anny

Anna ma 40 lat, przeszła – jak mówi – w swoim życiu przez szkołę zawodową i liceum dla dorosłych. Po wielu latach udało jej się powrócić do policealnej szkoły i zdobyć kwalifikacje technika farmaceuty. Właśnie się rozwiodła i to był krytyczny moment, żeby podjąć ważne decyzje w życiu, jednocześnie spróbować zrobić „coś dla siebie". W tym sensie studiowanie ma dla niej **terapeutyczne** znaczenie, jak mówi wprost:

„Jak to się stało, że studiuję? Po prostu chciałam robić coś oprócz pracy i wychowywania dziecka. Nie żeby mi się nudziło, ale jestem osobą, która nie potrafi usiedzieć na miejscu. A poza tym chciałam rozwinąć się też w innej dziedzinie niż ta, z którą związałam się, to znaczy swój zawód...to był okres, w którym rozwiodłam się ze swoim mężem, no i stwierdziłam, że najlepszym sposobem na poradzenie sobie z nową sytuacją jest przestać o tym myśleć, użalać się nad sobą i zająć się czymś innym. Dlatego zajęłam się studiami".

Fakt podjęcia studiów w sensie formalnym związany jest tu z pewną **dyspozycją do uczenia się** wynikającą zarówno z poczucia konieczności zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności, ale także z chęci *poszerza-*

nia wiedzy dotyczącej wychowania jej własnego dziecka, licząc na to, że studia wyposażą ją w rodzaj *wiedzy eksperckiej*. Anna ma świadomość, że wiedza kształtowana na podstawie indywidualnego doświadczenia jest ważna, ale już nie wystarczy:

„Kompetencje są niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym świecie, zwłaszcza w pracy, żeby nie zostać wygryzionym przez resztę bardziej kompetentnych, muszę umieć rozmawiać z ludźmi, a studiowanie pedagogiki mi w tym pomaga. Teraz namawiam moją mamę, żeby coś zaczęła studiować.

Co mi daje studiowanie? Muszę umieć radzić sobie z własnymi dziećmi, bo dzieci też są teraz o wiele trudniejsze niż kiedyś. Muszę wiedzieć, jak z nimi rozmawiać, postępować, gdy coś zbroją. „Superniania" podsuwa fajne pomysły, ale ten program to też dowód, że dzieciaki są naprawdę trudne i trzeba niemałego wysiłku, żeby je wychować. U mnie w domu rodzinnym nikt się chyba nad tym nie zastanawiał, a już tym bardziej nikt nie szedł na studia z tego powodu. Wiedzę o wychowaniu moja mama i ciotki miały i już. Ja zresztą też tak kiedyś myślałam, dopóki jako pierwsza w rodzinie nie poszłam na studia. Teraz widzę, że to ważne.

Anna nieustanie nawiązuje do uczenia się w szkole i w uczelni, wskazując na wolność studiowania jako jego sens i wartość tego ostatniego, jednak rzeczywiście to, co odbywa się w instytucjonalnym wymiarze, ma postać obowiązkową, podstawową, natomiast wolność uczenia się realizuje się w sferze prywatnej:

Moim zdaniem uczenie się to było w liceum, gdzie trzeba było niektóre przedmioty wkuć i wszystko, czego musiałam się nauczyć, było z góry przygotowane, całą wiedzę dostawaliśmy na tacy. A studiowanie – to sama wiesz – każdy student zna zasadę, że studiuje sam, czyli sam sobie większość rzeczy znajduje. Na wykładach podaje się tylko podstawowe informacje, ale żeby zaliczyć jakiś przedmiot, potrzeba dużo więcej czasu i pracy studenta, czyli szukania źródeł i informacji. I studiowanie polega na większej swobodzie wyboru tego, czego się chcemy dowiedzieć.

Badana nie krytykuje sposobu kształcenia, ale raczej refleksyjnie zastanawia się nad możliwościami, jakie daje jej studiowanie po latach. Traktuje **studiowanie jako niezbędne dla poprawienia własnego statusu**, dlatego jest w stanie ponieść wiele wyrzeczeń:

Chciałabym, żeby moje dzieci miały mamę z lepszym wykształceniem, papierkiem uniwersytetu i będą wiedziały, że tak jak ja ciężko pracuję, bo wstaję do pracy, a w soboty jadę do szkoły, one też kiedyś będą musiały. Moja mama też ciężko pracowała, więc mam wzorce, chciałabym, żeby one też taki miały. Razem z dzieciakami musieliśmy zmienić grafik, musiałam też w pracy poprosić o wolne soboty i niedziele, co dziś nie jest łatwe, bo pracodawcy tego nie lubią.

Anna widzi w kształceniu szansę dla siebie i swoich dzieci, samo wejście na uczelnię uważa za swój sukces, choć okupiony wyrzeczeniami. Nie

podważa kompetencji tych, którzy odpowiadają za proces kształcenia, dlatego stara się **spełnić wymagania instytucji**, której zaufała. Jednocześnie widzi siebie jako osobę dorosłą, która wie, że jej kariera zawsze zależała i dziś zależy wyłącznie od poniesionego przez nią wysiłku, ale też nie nadaje swojemu kształceniu jakiejś specjalnej rangi z punktu widzenia zaistnienia w sferze publicznej, w tym w pracy:

Nie wiem, czy to naprawdę ważne, gdzie się uczymy, choć mówi się o lepszych i gorszych uczelniach. Wszędzie trzeba się uczyć. Dla mnie to nie jest ważne gdzie. Sama się uczę na egzaminy, korzystam z pomocy profesorów, robię notatki, czytam lektury. Może jest jeszcze coś lub ktoś, co powinnam wziąć pod uwagę. Ale wiem ze muszę liczyć na siebie. Poza tym te studia nie zmienią mojego miejsca w aptece. Zresztą już je kończę. Chciałabym tylko, żeby inni lepiej mnie w pracy traktowali. To wszystko.

Przypadek Joanny

Joanna ma 36 lat, ma męża i dwoje dzieci, studiuje psychologię. Swoją wcześniejszą edukację wspomina dobrze, bo uważa, że nigdy nie miała problemów z „zaliczaniem przedmiotów" i zawsze zdawała egzaminy, a liceum dla dorosłych – jak twierdzi – „przygotowało ją do pisania prac zaliczeniowych i uczenia się do egzaminów". Dwukrotnie porzucała studia, ponieważ rodziły się dzieci, ale teraz zdecydowała się na dalsze kształcenie po to, by jak twierdzi „nie być już tylko kurą domową".

„No i miałam dosyć siedzenia w domu. Dwanaście lat siedziałam bez pracy i uważam, że jestem gigantem, że tyle wytrzymałam. Aż w końcu pękłam i musiałam coś zrobić... Mam pieska – owczarka niemieckiego, dużego żółwia, króliczka z oklapniętymi uszkami. Mam zwierzątka, dzieci i męża, no i uciekłam z domu na studia. Tak to można ująć".

Podjęcie decyzji o studiowaniu to dla Joanny *świadomość własnych potrzeb* związanych z rozwojem, ale przede wszystkim chęć niepoddawania się wyłącznie jednej, bo rodzinnej stronie życia:

W ogóle to szkoła dała mi dużo. Nie tylko to, że poczułam, że coś robię i nie siedzę w domu... i taką wartość swoją większą poczułam naprawdę. Siedzenie w domu tak deprecjonuje... może są mężowie, którzy się cieszą, że jesteś w domu, sprzątasz, gotujesz i widzą w tym sens, a mój mąż niekoniecznie w tym widział. Ja też widzę, że to jest bez sensu. To samo ciągle robisz i ciągle jest bałagan, no i w ogóle się nie rozwijasz.

Dla Joanny studia mają **terapeutyczną moc,** ponieważ przywracają jej społeczne aspekty życia, możliwość spotykania się w szerszym gronie niż tylko rodzina. Tym samym *zaspokajają jej potrzeby kontaktów z innymi*.

Jadę sobie z domu – to jest dla mnie studiowanie, jeżdżenie, towarzystwo.. powrót do czegoś, co związane jest z młodością. Nie ma znaczenia, że siedzę w ławce jak kiedyś i ciągle mnie odpytują. Psychologia tak ma, dużo tu pamięciówki. Ale ja potrafię się uczyć, kładę dzieci spać i wtedy wkuwam.

Moja mama nigdy nie mogła pójść na studia, bo jej rodzice byli biedni, dziś daje mi pieniądze, ale dziwi się, że studiuje taką dziwną naukę, bo to nic konkretnego.

Joanna *nie widzi studiowania jako różniącego się od uczenia się szkolnego*. Dla niej samo uczestnictwo w edukacji ma sens, bo jest formą reakcji na monotonię codzienności, a przyswajanie wiedzy zależy od tego, czy jest zgodne z zainteresowaniami.

Uczenie się to bym chyba podzieliła – musisz się nauczyć pewnych rzeczy, które nie do końca ci pasują (nie lubię takich rzeczy jak np. rozwojowa) oraz takich, które cię interesują. Kiedy był sam poród, trzeba było wkuwać fazy porodu. Ja rodziłam dwa razy, a jako jedyna oblałam to kolokwium. To jest śmieszne, będę to pamiętać do końca życia. Ale taka jest szkoła. Zawsze lepiej idzie ci, gdy się uczysz się tego, co cię interesuje.

Badana zdecydowanie walczy o swój lepszy status i traktuje **edukację jako instrument awansu,** jednak dla niej studiowanie umiejscowione jest w rodzaju instytucji i jej znaczeniu na rynku, w konieczności dopasowywania się do realiów na zewnątrz uczelni.

Mam braki i chciałabym, aby moje dzieci się nie wstydziły, że ich matka w nowych czasach żyje i nie ma wykształcenia, nawet jeśli to dyplom prywatnej uczelni. Zresztą dla mojego pokolenia to już chyba norma, żeby ten dyplom mieć. Martwię się tylko czy za parę lat będzie jeszcze coś znaczył. Co będzie, jak będę kolejną bezrobotną z dyplomem magistra? Może moja mama ma rację, że nie powinno się studiować tego, z czego nie ma pieniędzy?

Przypadek Celiny

Celina ma 44 lata, studiuje w akademii wychowania fizycznego, wróciła na studia, ponieważ obawiała się redukcji etatów i jak mówi „będzie lepiej zarabiać". Kształcenie jako przymus i wyrzeczenia związane z jej uczeniem się w szkole dla dorosłych powracają nieustannie, kiedy w materiale mowa jest o **trudzie uczenia się,** i to na etapie wspomnień o szkole, jak i wtedy, gdy opowieść dotyczy uczelni oraz pracy w kontekście *konieczności spełnienia wymagań* instytucji.

„To uczenie się w liceum dla dorosłych nie było łatwe. Godzisz pracę i naukę, masz rodzinę i na dodatek uczysz się tego, czego uczą się twoje dzieci. Czasem ze wstydu chowałam lektury, bo moje dzieci nieustannie się dziwiły, że robię w szkole to, co one. A mój mąż też mi nie pomagał. Za to mama nakazywała, że muszę się uczyć, bo wtedy nikt nie powie, że nie umiem ciężko pracować".

„To trudne, kiedy widzisz, że inni młodsi tak się nie przejmują egzaminami i występują na ćwiczeniach jak na przedstawieniu, a ty siedzisz i boisz się odezwać. To trudne wrócić do szkoły, jak się jest starszą osobą, ale powoli się oswajasz. Zresztą teraz na uczelni jest tak, jak w pracy. Musisz się wywiązać z jakiś obowiązków, tu zdajesz egzaminy, a tam ćwiczysz z młodzieżą

i boisz się hospitacji dyrektora. Czasem myślę, że gdyby nie ta czterdziestka to inaczej bym sobie to życie zaplanowała. Lubię moją pracę i chce dotrwać do emerytury. To i tak wiele, bo moi rodzice nie mieli nawet matury"

Wykształcenie jest dla Celiny jest instrumentem awansu i kluczem do dostatniego życia. Nosi bardziej znamiona zawodu i ulokowania się na rynku pracy, niż ma wartość edukacyjną samą w sobie. **Praktyczne oblicze dobrego wykształceniu**, związane jest tu z kapitałem kulturowym tej rodziny i *nadzieją na zatrudnienie jako miernikiem tego kapitału:*

„Co to znaczy być wykształconym? Dobry dyplom, który przekłada się na pracę. To tłumacze moim dzieciom w domu. Oni podjęli dobre decyzje. Córka studiuje prawo a syn ekonomię. Oboje studiują i pracują, bo mąż mówi, ze praca jest ważna i już zdobędą doświadczenie. Dla mojego pokolenia ważna była rodzina, choć czasy nie były łatwe. Ale myśmy nie byli tacy niecierpliwi i trochę przyzwyczajeni do niedostatków. To chyba dobrze, że oni chcą żyć wygodniej. Ja też w końcu wybrałam praktyczny zawód".

Przypadek Doroty

Dorota ma 35 lat, dwoje dzieci i męża. Nigdy nie wyobrażała sobie, że mogłaby zakończyć swoje kształcenie na etapie średniej szkoły dla dorosłych, tym bardziej że mama ją zachęcała do dalszego studiowania. Dorota uważa, że tak, jak wspólnie z mężem wychowują dzieci, budują dom, tak ona również powinna uczestniczyć w utrzymywaniu swojej rodziny. Jak twierdzi:

„To nie chodzi tylko o to, że nie chcę być utrzymanką męża, ale o to, że każde z nas wniosło coś do naszego związku na równych zasadach i to od początku. Oboje z mężem pochodzimy z rozbitych rodzin, bez wykształcenia. Nasze mamy miały zawodowe wykształcenie. Nam się udało. Razem chodziliśmy do liceum dla pracujących, razem dbamy o wychowanie naszych dzieci. Teraz czas na studia. Ja rozpoczęłam pierwsza, jak skończę mąż zacznie"

Badana – jak opowiada o sobie – ma „praktyczne podejście do życia" i jej oczekiwania wobec własnego uczenia się mają podobny charakter. Widać to na etapie opowieści o mechanizmie wytwarzania wiedzy – kiedy krytycznie mówi o formach kształcenia na jej uczelni oraz wtedy, gdy chwali miejsce pracy jako miejsce zdobywania doświadczeń:

„No bo cały czas czytamy jakieś książki, poznajemy jakieś teorie – nawet na ćwiczeniach. Nic w praktyce. Wiem z książek, jak to wszystko powinno wyglądać, ale nadal nie wiem, jak to zrobi,ć żeby to jakoś zadziałało".

„Poza tym dzięki studiowaniu zaocznie mogę pracować i nie tylko się uczyć, ale zdobywać doświadczenie. Uważam, że żadna wiedza nie zastąpi doświadczenia. I to powinien brać po uwagę pracodawca. Nie sam papier"

Dorota podkreśla znaczenie bycia samodzielnym w uczeniu się i odnosi tę dyspozycję do uczenia się w szkole i na uczelni. Krytycznie wypowiada się o szkole jako miejscu, które nie pozwala na samodzielność w uczenia się.

Uważam, że uczelnia sprzyja samouczeniu się, to znaczy uczy samodzielnego zdobywania wiedzy. Ale nie tylko na zasadzie, że masz się czegoś nauczyć, ale również jeśli czegoś nie wiesz, to gdzie masz to znaleźć. Szkoła przeciwnie – to takie prowadzenie za rączkę, wbijają ci do głowy coś, co zostało ustalone z góry, nie masz wyboru, musisz zaliczyć. Nie ma mowy o samodzielnym zdobywaniu wiedzy, bo w ogóle nie masz na to ochoty. Programy są przeładowane, więc nie chce ci się uczyć czegoś więcej. Poza tym sposób podawania wiedzy jest tak okropny, że uczy lenistwa. Wszystko jest podawane do rączki, a raczej do główki. I to wiem nie tylko z własnego doświadczenia, ale głównie widzę po własnych dzieciach. To złe. Szkoła w ogóle nie uczy samodzielności – a to ważna umiejętność".

Badana wskazuje na to, że szkoła spełniała ważną funkcje socjalizacyjną i kulturową w jej życiu, ale chyba można powiedzieć, że te oczekiwania wciąż kształtują jej myślenie o szkole jako instytucji nauczającej, nawet na poziomie szkoły wyższej. Autorka tej wypowiedzi wiernie odtwarza kulturę dydaktyczną w niej panującą :

„Chodziłam sama do ośmioletniej podstawówki. Szkoła była wtedy dla mnie całym światem, tam wypożyczałam książki, nie było przecież komputerów, nawet jeździłam na łyżwach. I choć wiedziałam, że muszę się uczyć, to później zawaliłam szkołę średnią. Po wielu latach wróciłam do szkoły i musiałam się wdrożyć do siedzenia po nocach, zakuwania, na studiach też nie jest to łatwe. Choć z innymi takimi jak ja wymieniamy się kserówkami, pożyczamy sobie notatki, powtarzamy do egzaminów notatki, to widzę, że tego materiału jest tyle, że nie nadążam. Ta gotowość do odtwarzania tego, co było na wykładzie, mnie męczy. Ale cóż, trzeba to wytrzymać, jak się marzy o lepszej pracy".

Można by stwierdzić, że w obliczu tej opowieści powielana jest standardowo wizja szkoły jako zakładu nauczającego, bez względu na to, o którym ze szczebli kształcenia mówimy. Gwarantem poprawy swojej sytuacji społecznej i ekonomicznej jest w przypadku Doroty przetrwanie tej instytucjonalnej wędrówki z jednej szkoły do drugiej, bez – jak mówi – „liczenia na cud, że samo się zrobi". To **przetrwanie studiowania** jest rodzajem polisy ubezpieczeniowej na przyszłość, bo daje szansę na zatrudnienie.

Wspólnota doświadczeń edukacyjnych?

Analiza relacjonowanych tu fragmentów wypowiedzi badanych 30- i 40-letnich kobiet pokazuje, że pomimo trudnych warunków ekonomiczno-politycznych, w których przebiegało ich dorastanie, dorosłość kształtuje się po tzw. przełomie politycznym i funkcjonowaniu w nowym ładzie społecznym i ekonomicznym. W przełożeniu na język andragogiki można by stwierdzić, że dorośli stanęli w obliczu nowych możliwości, to znaczy szerokiego dostępu do edukacji na poziomie szkoły wyższej oraz w obliczu zarejestrowanej zmiany w świadomości społecznej mówiącej o tym, że wykształcenie

jest znaczące, ponieważ może być czynnikiem kształtującym sukces ekonomiczny jednostki. W świetle prezentowanych danych można by powiedzieć, że badane doskonale to założenie zinternalizowały. Objawiona tu racjonalność faworyzuje znaczenie instytucjonalnego, szkolnego uczenia się i jego adaptacyjną wartość, zamykając doświadczenie edukacyjne w polu szkolnego nauczania i uczenia się. Co więcej, **praktyczny c**harakter ich rozumowania – objawiający się w sferze znaczenia, jakie nadaje się kształceniu: od konieczności przyswajania wiedzy eksperckiej, szansy na zmianę statusu ekonomicznego, poprzez terapeutyczny charakter motywacji, budującej swoją wartość na samym uczestnictwie w edukacji w trudnym osobistym momencie życia do instrumentalnego traktowania instytucji edukacyjnej („trzeba to przetrwać", szkoła jest po coś" „muszę wkuć te notatki, żeby zdać ten egzamin, „będę miała szansę na zatrudnienie") – każe nieustannie powracać do ich społecznego osadzenia w strukturze społecznej. Badane są w stanie ponosić wyrzeczenia w walce o zmianę statusu ekonomicznego: zmienić grafik w pracy, przeorganizować życie rodziny, spełnić wymagania instytucji, jednocześnie jakby nie zauważając, że ten rodzaj działania zamyka je w dotychczasowym polu doświadczeń edukacyjnych, nie zmieniając zajmowanej pozycji w przestrzeni społecznej. Odwoływanie się do etosu ciężkiej pracy („Bo moja mama ciężko pracowała i ja też tak muszę") jako wzmacniającej motywację do uczenia się z jednej strony podkreśla „gospodarski" ton tożsamości roli kobiet jako matek, silnie – jak widać – kształtowany socjalizacyjnie, z drugiej zaś – nie pozwala wyjść poza szkolnie i środowiskowo budowaną konstrukcję doświadczeń edukacyjnych jako „przywiązanych do ławki szkolnej". W ten sposób nieproblematyczna staje się wizja edukacji jako tej, która promuje jedynie słuszną wersję wiedzy we współczesnym świecie w trosce o zapobieganie wykluczeniu społecznemu. Mitologizowanie tej ostatniej funkcji – jak widać – okazuje się skuteczne – skoro ograniczenia własnych biografii zostają odsunięte na bok, przemilczane, zredukowane do kwestii organizacyjnych w planowaniu uczenia się, a znaczenie dobrej edukacji sformatowane do możliwości zatrudnienia.

Gdyby za P. Bourdieu (2009) przyjąć, że habitus jest rodzajem praktycznego rozumu, kalkulującego, co jest do zrobienia w danej sytuacji, swoistym wyczuciem gry, to badane opowiedziały się tu za kompensacyjną wersją edukacji, licząc, że takie podejście do uczenia się zapewni im zajęcie lepszego miejsca w przestrzeni społecznej, a swoje dotychczasowe zajmowane w niej miejsce zdają się traktować jako „naturalnie wytworzone". W ten sposób własne kształcenie widzą jako rodzaj inwestycji, mającej przynieść zyski, teraz albo w przyszłości, tyle tylko, że nie zastanawiają się nad rzeczywistą jakością nabywanego towaru. Jakakolwiek problematyzacja natury edukacji i własnych doświadczeń wpisanych w uczenie się pozostaje tu na poziomie trudności związanych ze sprostaniem wymaganiom stawianym przez instytucję. Czy istnieje zatem szansa na traktowanie siebie samych jako

uczących się podmiotów dostrzegających jakościową zmianę w obrębie myślenia i działania, nie tylko w sferze prywatnej, ale także publicznej, to znaczy podejmowania odpowiedzialności za siebie i świat, w którym żyjemy, jak chce G. Biesta (2006)? Wydaje się, że w świetle tych czterech opowieści autorki są na etapie przystosowywania się do świata sytemu edukacji, być może ich szansa rozwojowa pojawi się wraz z kolejnym przymusem w życiu, momentem wyodrębnienia się z tego świata, a może nigdy nie nadejdzie.

Analizowane przypadki pokazują moc zewnętrznych warunków wytwarzania indywidualnych opowieści, są doskonałym przykładem, jak publiczny dyskurs edukacyjny przenika do indywidualnych przekonań i je wytwarza. W tym sensie, z punktu widzenia założeń metodologicznych, możemy mówić tu o „iluzji biografii" jako wykreowanej niezależnie i wyłącznie przez autora opowieści.

Bibliografia

Alheit P., 2011, Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" nr 3(55).

Bauman Z., 2007, Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, Gdańsk.

Biesta G., 2006, Beyond learning. Democratic education for a human future, London.

Bourdieu P., 2009, Rozum praktyczny. O teorii działania, Kraków.

Czerniawska O., 2002, Drogi edukacyjne i ich meandry, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska, Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar, Łódź.

Dominice P., 2006, Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych, Łódź.

Kwieciński Z., 1995, Socjopatologia edukacji, Toruń.

Merrill B., 2001, Learning and teaching in universities: perspectives from adult learners and teachers, "Teaching in Higher Education", Vol. 6, No 1.

Merrill B., 2011, Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" nr 2(54).

Summary

The struggle for changing the status versus power(lessness) of education in the light of the analysis of women's educational experiences. A biographical study

Key words: biography, compensatory version of education, practical mind.

The author presents the problem of the importance of education, adult learning for the construction of their identity. To achieve that she analyses educational experiences of four different women – nontraditional students, who came from working-class families in the light of their biographies. In the study she discovers to what extent their current social and economical status determines the way of thinking about education and their learning process as limited to compensating for deficiencies and 'attachment to their school desk'. In the methodological sense, the author shows a biographical study as an element which becomes a part of public discourse, not devoid of economical and political connotations.

Urszula Tabor

ZAGADNIENIE „ZMIANY” A MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA COACHINGU W EDUKACJI DOROSŁYCH

„Ludzie nie opierają się zmianom. Ale opierają się, gdy próbuje się ich zmieniać”
(Senge 2006, s. 179)

Wiedza o zmianie w procesie uczenia się dorosłych

Przekonanie o wartości i możliwości przeprowadzenia zmiany służącej dobru i rozwojowi człowieka jest obecne w każdej dziedzinie edukacyjnej. Praktyka i refleksja nad wychowaniem łączą się zawsze z oczekiwaniem zaistnienia określonej pozytywnej zmiany. Jak pisze Duccio Demetrio – zmiana to synonim edukacji, tam gdzie stan nie ulega zmianie, nie ma mowy o edukacji (Demetrio 2006, s. 128–133).

Można się zgodzić, że możliwość kształtowania (zmiany) własnych umiejętności i wiedzy warunkuje zdrowe i satysfakcjonujące życie człowieka. Kompetencja zmieniania jest więc poniekąd funkcją życiową, ponieważ człowiek rodzi się jako istota zdolna i potrzebująca udoskonalających transformacji. Ta oczywistość jest o tyle skomplikowana, że sytuacja zmiany często wywołuje napięcie pomiędzy chęcią a poczuciem przymusu (koniecznością). Peter Senge pisze, że na ogół ludzie deklarują chęć zmiany dopiero w sytuacji dla nich kryzysowej, a jednocześnie na pytanie: „Co zrobiłbyś, gdyby w twoim życiu nie było żadnych problemów” słuchacze Senge’a odpowiedzieli „Zmieniłbym coś, stworzył coś nowego” (Senge 2006, s. 179). Ani zewnętrzne bodźce zmiany, takie jak sytuacje kryzysowe, ani wewnętrzne, jak „pragnienie nowego” – nie gwarantują jeszcze możliwości i umiejętności jej przeprowadzenia. Lech Witkowski, opisując naturę zmian edukacyjnych wyjaśnia: „Humanistyczna intencja wspomagania rozwoju człowieka, niesprzężona w praktyce pedagogicznej z umacnianiem społecznego aspirowania do zmiany i rozwijania kompetencji emancypacyjnej, zderzyć się może z postawą adresatów zabiegów edukacyjnych polegającą na negacji zarówno treści, jak i ich nadawcy” (Witkowski 2010, s. 102). Pedagogiczna i andragogiczna intencja wspomagania rozwoju człowieka – nawet ta, która owocuje angażowaniem się dorosłych we własny rozwój, może przynieść marne owoce, kiedy osobisty potencjał napotyka na „nie mogę”, „nie potrafię”, „nie wiem, jak to zmienić”. Przyczyn takiego „zmarnienia” potencjału rozwojo-

wego można upatrywać w licznych czynnikach natury psychospołecznej. Można też – nie pozostając przy przyczynach – zapytać wprost o to, jaką wiedzą i umiejętnościami może posłużyć się andragog „tu i teraz", aby wspomagać samorozwój dorosłych. W praktyce edukacji dorosłych pojawia się paradoks: poprzez uczestnictwo w edukacji dorosły rozwija swoją sprawczość i kompetencje emancypacyjne. Jednocześnie dorośli uczniowie i ich nauczyciele chętnie poddają się tradycyjnemu (technicznemu) modelowi edukacji ukierunkowanemu na przekazywanie gotowej wiedzy weryfikowanej ocenami. Można zgodzić się z Pawłem Rudnickim, który pisze, że „defektem edukacyjnym na każdym etapie edukacji (także wyższej) staje się minimalna odpowiedzialność za zmianę rzeczywistości" (Rudnicki 2009, s. 112), czego efektem jest szkoła, która tworzy trwały system społeczny, prowadzący do „kultur ciszy" (Rudnicki 2009, s. 114).

Pojawia się pytanie – czy i jak uczestnictwo dorosłych w edukacji umożliwia im *rzeczywistą* zmianę, prowadzącą do emancypacji, jeśli emancypacja przejawia się w świadomie podejmowanych czynnościach ukierunkowanych na uwalnianie się od zależności oraz konfrontowanie i odrzucanie różnych form nacisku (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 14). Dorośli podejmujący edukację (szkolną, pozaszkolną) – mniej lub bardziej świadomie dążą do zmiany – antycypują bowiem jakiś lepszy stan – jako efekt swoich wysiłków edukacyjnych. Kluczowe znaczenie dla powodzenia tych osobistych planów edukacyjnych ma jednak właśnie budowanie świadomości, a z tym wiąże się także wiedza o mechanizmach zmiany. Tymczasem umiejętność przeprowadzania zmiany jest raczej kształtowana „na gorąco" w środowiskach pozaszkolnych (np. zawodowych), a dorosłym brakuje bazowej wiedzy na temat metodyki zmiany. Lech Witkowski, analizując stosunek edukacji do zjawiska zmiany społecznej używa pojęcia „niedoboru niezbędnej zmiany". Ów niedobór niezbędnej zmiany można rozumieć jako brak odpowiednich narzędzi, brak potrzeby lub stan lęku i oporu wobec zmiany (Witkowski 2010, s. 113). Sytuację zmiany można także postrzegać, tak jak zaproponowała Elizabeth Kübler-Ross – jako sytuację kryzysową wywołującą łańcuchową reakcję w postaci przewidywalnych stadiów: od szoku i zaprzeczenia, przez gniew, targowanie, depresję po integrację[1]. Inną perspektywą umożliwiającą zrozumienie mechanizmu zmiany jest mało znany schemat „czterech pokojów zmiany" opracowany przez Claesa Janssena (za: Wilson 2010, s. 178). Janssen postrzega zmiany życiowe, jako cykle powtarzających się stanów: od

[1] Czytelnikowi zapewne znane są etapy reakcji na zmianę według E. Kübler-Ross, dlatego nie opisuję ich szczegółowo. Zainteresowani tym tematem znajdą szczegółową analizę w pracach E. Kübler-Ross, np. Kübler-Ross E., *Koło życia. Rozważania o życiu i umieraniu,* przekł. J. Korpanty, Laurum, Warszawa 2010, a także w podręcznikach psychologii, np.: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka,* Gdańsk 2005.

zadowolenia, przez zaprzeczenie i dezorientację, po odnowę i powtórne zadowolenie. Model ten ilustrują „cztery pokoje”[2]:

Zadowolenie (z obecnego stanu rzeczy)	Odnowa (zbudowanie nowej struktury, udoskonalonej już o nowe kompetencje)
Zaprzeczenie (jako reakcja na zmianę dotychczasowego stanu)	Dezorientacja (w świecie nowych zadań, ról i okoliczności)

Rys. 1. Model czterech pokojów zmiany Claesa Janssena

Źródło: Carol Wilson, *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menadżerów i specjalistów hr,* przekł. M. Lisek-Derek, MT Biznes, Sp. z o.o., 2010, s. 178.

Analizując zjawisko zmiany, można także posłużyć się teorią dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, według którego rozwój (zmiana, edukacja) przebiega wielokierunkowo – w cyklu: „wznoszenie-opadanie”, „wzrost-destrukcja” (Dąbrowski 1979). Człowiek w tym cyklu musi przejść przez stadia: rozluźnienia dotychczasowej struktury – następnie rozbicie starej struktury i w końcu budowa nowej struktury. Dzieje się tak, ponieważ w pewnym momencie życia dotychczasowa struktura osobowości zaczyna wydawać się człowiekowi nużąca, jednolita, ograniczająca, dlatego dochodzi do jej rozluźnienia i wreszcie rozbicia. Faza rozbicia struktury jest etapem przygotowań do przejścia na „nowy poziom”, bowiem dotychczasowa struktura przestaje być adekwatną podstawą działania. Ostatnim etapem jest odbudowanie utraconej jedności na wyższym poziomie, ponieważ dochodzi do ugruntowania nowych wartości i zmiany struktury osobowości (Dąbrowski 1979, s. 9). Chociaż zmiany te wiążą się z momentami krytycznymi, chwilowymi zaburzeniami w strukturze osobowości, to jednak dezintegracja ta jest procesem pożądanym, ponieważ jest podstawą tworzenia „nowych dynamizmów rozwojowych”, które pozwalają na pokonywanie wcześniejszych ograniczeń (Dąbrowski 1979, s. 10–28).

Zapoznanie dorosłych z tymi lub innymi modelami przebiegu zmiany może stanowić pierwszy krok do oswajania zmiany jako zjawiska procesualnego, a nie jednorazowej decyzji. Przyjęcie zmiany jako jednorazowego orzeczenia *woli zmiany*, bez wiedzy o procesie i o narzędziach zmiany nierzadko prowadzi dorosłych do zniechęcenia zmianą, spadku motywacji i braku wiary we własne możliwości. Tymczasem zgoda na procesowy charakter zmian wzbogacona o metodykę zmiany może prowadzić do znaczącej poprawy jakości życia i edukacji.

[2] Droga pomiędzy „pokojami” odbywa się w kierunku przeciwnym do wskazówek zegara, począwszy od fazy zadowolenia).

Możliwości wykorzystania modelu coachingowego w praktyce andragogicznej

Opisany poniżej model pracy coachingowej można określić w uproszczeniu jako *praktykę zmiany*, ponieważ głównym uzasadnieniem intensywnego rozwoju tej dziedziny jest fakt, że prowadzi do skutecznych przemian (w życiu osobistym lub zawodowym). Można przyjąć jedną z licznych definicji, według której „coaching jest formą pomagania ludziom w osiąganiu celów, promowaniem produktywnej zmiany poprzez koncentrację na wzmacnianiu tożsamości i wartości i urzeczywistnianiu marzeń i celów" (Dilts 2006, s. 23).

Coaching jest dziedziną i metodą rozwoju – zarówno osobistego, jak i zawodowego. W krajach Ameryki Północnej i Europy Zachodniej ten nurt rozwojowy jest obecny od około 20–30 lat, głównie w obszarze biznesu, ale także rozwoju osobistego. W Polsce tematyka coachingu popularyzowana jest od kilkunastu lat, przy tym obecnie jest zauważany szczególny rozwój tego nurtu samorozwoju. Podobnie jak wcześniej w Ameryce Północnej i Zachodniej Europie, także w Polsce zainteresowanie coachingiem staje się naturalną konsekwencją rozwoju praktyki edukacji dorosłych. Przez kilkanaście ostatnich lat, a zwłaszcza od wstąpienia Polski do UE (i pojawienia się możliwości finansowania z UE edukacji dorosłych) zauważalny był wzrost zainteresowania dorosłych różnymi formami kształcenia (szkolnego i pozaszkolnego). Rozwój rynku edukacyjnego i rzeczywisty wzrost liczby uczących się prowadzi do zjawisk, które z pewnością przyczyniają się dziś do zainteresowania i rozwoju coachingu. Mieczysław Malewski opisuje te zjawiska w kontekście przemian kulturowych polegających na „wkraczaniu społeczeństw w okres (ponowoczesności). Towarzyszy temu wzrost postaw podmiotowych i dążeń emancypacyjnych", czemu towarzyszą „procesy autonomizacji uczenia się i poszerzanie się przestrzeni dla poznawczej wolności ludzi" (Malewski 2006, s. 10). W innym miejscu Autor podkreśla, że autonomizacja praktyk edukacji dorosłych i ich dynamiczny charakter sprawiają, że są one niejednoznaczne (…), towarzyszy im różnorodność form i płynność struktur organizacyjnych (Malewski 2010, s. 20).

Pojawianie się nowych form i struktur organizacyjnych na polskim rynku edukacyjnym można także wiązać ze wzrostem konkurencyjności wśród organizatorów edukacji dorosłych. Można zakładać, że instytucje i jednostki kształcące odpowiedziały na dużą część potrzeb szkoleniowych dorosłych – przygotowując adekwatną ofertę edukacyjną dla tych uczniów. Oczywiście dorastają kolejne pokolenia, a instytucje zatrudniają nowych pracowników i zapotrzebowanie na kształcenie w zakresie pewnych kompetencji (np. interpersonalnych czy specjalistycznych) będzie się utrzymywać na pewnym, stałym poziomie. Jednak duża część dorosłych ma za sobą „szkoleniowe abecadło" i poszukuje kolejnych inspiracji i form rozwojowych.

Po drugie: zebrane, kilkuletnie już doświadczenia wynikające z popularyzacji form aktywnej edukacji ukazały – owszem atrakcyjność i efektywność

metod aktywizujących, ale jednocześnie krótkotrwałość efektów takiego uczenia się. Zwykle wracamy do nawyków i postaw i chociaż wzbogacamy swoją wiedzę, to transfer wiedzy na nowe sposoby myślenia i zachowania stanowi raczej wyjątek niż regułę. O ile wcześniejsza dyskusja nad efektami kształcenia dorosłych związana była niejednokrotnie z pytaniem – co zrobić, aby dorosły zapamiętał, przeżył i umiał jak najwięcej, o tyle obecnie pojawia się często pytanie – jak uczyć, aby efekt zmian edukacyjnych był trwały? Hanna Solarczyk-Szwec podkreśla, że szczególną rolę w edukacji dorosłych odgrywa uczenie się przez doświadczenie, ponieważ dzięki niemu dorośli utwierdzają, rewidują i korygują swoją wiedzę (Solarczyk-Szwec 2010, s. 37). Dodaje także, że oprócz uczenia się przez doświadczenie konieczna jest refleksyjność, czyli zdolność do namysłu nad własnym myśleniem (Solarczyk-Szwec 2010, s. 39). A zatem trwałość zmian edukacyjnych można wiązać z takim uczeniem, którego treścią jest doświadczenie osoby uczącej się, a metodą refleksyjność.

Opisane zjawiska: rozwój aspiracji edukacyjnych dorosłych, poszukiwanie metod utrwalania zmian i ugruntowanie praktyk uczenia się przez doświadczenie – przyczynią się, moim zdaniem, do popularyzacji coachingu w obszarze edukacji dorosłych w kolejnych latach.

W jaki sposób metody i wiedza coachingowa mogą wspomagać uczenie się dorosłych? Pierwszą inspiracją może okazać się model komunikacji coachingowej. W istocie jest on spopularyzowany w humanistyce od dawna, ponieważ model komunikacji coachingowej opiera się na dialogu sokratejskim. Podstawą komunikacji w coachingu jest inspirujące pytanie coacha i swobodna wypowiedź klienta (tzw. coachee). Coach skoncentrowany jest na wysłuchaniu klienta i wszystkie zadane pytania dotyczą wypowiedzi klienta, nie odnoszą się zaś do wiedzy coacha. Tu tkwi różnica, ponieważ coach przyjmuje rzeczywistą postawę poznawczej naiwności. Nie ma w tym modelu miejsca na sokratejską ironię, a każda wypowiedź klienta jest uznana za prawdziwą i wartościową. Jeśli ktoś podejmuje tu krytykę i osąd – to może nim być tylko sam klient. Także klient jest tym, kto szuka dla siebie rady, sugestii i rozwiązań.

A zatem dorosły w trakcie sesji coachingowej nie jest poddany żadnej ocenie, nie może także oczekiwać wskazówek co do dalszego postępowania ze strony coacha. W codziennej sytuacji komunikacyjnej (ale także w sytuacjach edukacyjnych) pewne wypowiedzi dorosłego (ucznia) mogą napotkać krytykę, komentarz, śmiech, zdziwienie albo chęć doradzania ze strony słuchacza. To z kolei niejednokrotnie prowadzi do oporu i niechęci wobec słuchacza (nauczyciela, doradcy) i wobec sugerowanej zmiany – choćby obiektywnie była ona uzasadniona. W trakcie sesji coachingowej dzieje się inaczej, ponieważ coach pełni funkcję „przejrzystego lustra": Klient nie może oczekiwać komentarza, sugestii, porad, w zamian otrzymuje otwarte zainteresowanie, nawet dla najbardziej zdawałoby się irracjonalnych wypowiedzi.

Wobec braku oceny z zewnątrz – dorosły sam poddaje krytyce własne pomysły i samodzielnie określa, co jest dla niego sensowne, czego potrzebuje, jak może osiągnąć cel. Uwzględniając emancypacyjną funkcję edukacji dorosłych – taki „usamodzielniający" dorosłego ucznia model komunikacyjny jest z pewnością korzystny. Ilustracją tej sytuacji niech będzie wypowiedź jednej z uczestniczek coachingu: *Miałam energię i chciałam zmian. Ale nie wiedziałam, czego chcę. Dzięki coachingowi usłyszałam co mówię. Usłyszałam sama od siebie – czego chcę. Usłyszałam siebie* (E.).

Z pewnością ten model komunikacji nie jest uniwersalny – służy on określonemu celowi, czyli przełożeniu siły sprawczej z nauczyciela, doradcy, coacha na podmiot – czyli ucznia, studenta, klienta. A zatem jest on użyteczny w sytuacjach bezpośredniego kontaktu i w takich sytuacjach edukacyjnych, gdzie szczególnie istotne jest rozwijanie samodzielności i samosterowności. W obszarze edukacji szkolnej wyobrażam sobie szczególną użyteczność tego modelu komunikacji w spotkaniach seminaryjnych, konsultacjach, a także w trakcie pracy nad indywidualnymi projektami. W edukacji pozaszkolnej – możliwości wykorzystania tego modelu są jeszcze większe, na przykład w sferze pracy zawodowej. Jednocześnie trzeba podkreślić, że wbrew praktykom reklamowania „stuprocentowej skuteczności coachingu" – model rozmowy coachingowej nie będzie ani adekwatny, ani skuteczny w wielu sytuacjach edukacyjnych. Mieczysław Malewski podkreśla, że mitem jest traktowanie uczenia się jako działalności radosnej, rozwojowej i twórczej i uznanie, że najbardziej szlachetną strategią poznawczą jest bezinteresowne samokształcenie (Malewski 2010, s. 93). Można przypuszczać, że dla wielu dorosłych coaching nie będzie satysfakcjonującą formą rozwoju, jeśli będą oni potrzebowali raczej doradztwa, motywacji zewnętrznej czy nawet pewnych form „przymusu" (np. społecznej presji), aby zrealizować określone cele. Dlatego model komunikacji coachingowej w wielu sytuacjach edukacyjnych nie przyniesie takich efektów, jakie dorosły mógłby uzyskać na przykład dzięki doradztwu czy mentoringowi.

Podążając dalej – warto przyjrzeć się zasadom i metodom, które stosuje coach, aby klient przeszedł z etapu komunikowania o własnych celach do etapu działania. Zgodnie z cytowanymi słowami Witkowskiego trzy przyczyny uniemożliwiające zmianę to: opór, brak potrzeby zmiany i brak narzędzi zmiany. Coach – wspomagając zmianę klienta, posługuje się: 1) określonymi narzędziami, które służą b) zbadaniu motywacji do zmiany (pobudzeniu tej motywacji) i 3) oswojeniu ze zmianą (zniwelowaniu oporu). Ugruntowaniu w zmianie może służyć świadomość, że akceptacja zmiany nie oznacza rezygnacji z dotychczasowych wartości i reguł. Wierność własnym wartościom i regułom może być „punktem stałym", psychologicznym i emocjonalnym oparciem w sytuacji zaburzonego poczucia bezpieczeństwa, jakie niesie zmiana. *„Dlaczego to jest dla Ciebie takie ważne?"* – oto jedno z najważniejszych pytań coachingowych, które wyzwala u klienta refleksję nad rzeczywi-

stymi dążeniami i motywami podjęcia zmiany. Uświadomienie sobie swoich kluczowych wartości i osobistego wpływu na możliwość realizowania tych wartości powodują, że nawet trudne zadania stają się po prostu konsekwencją własnych wyborów.

Bazą, na jakiej dokonuje się całość zmiany jest klimat wsparcia i zaufania – jakim coach obdarza klienta. Klimat ten wynika z przestrzegania szczegółowych zasad, które opisują relację coachingową. Są one następujące: *świadomość, odpowiedzialność, wiara w siebie, wolność od poczucia winy, zorientowanie na rozwiązanie, wyzwanie, działanie* (Wilson 2010, s. 33–37). Wszystkie one dotyczą tożsamości klienta, to znaczy, że coach traktuje klienta jako osobę: świadomą, odpowiedzialną, stymuluje jej wiarę w siebie, uwalnia od poczucia winy itd. Służą temu: opisany wcześniej model komunikacyjny, w którym nie ma miejsca na osąd, krytykę czy sugestię, ale także konkretne narzędzia stymulujące osobę dorosłą do pogłębionej refleksji i zaangażowanej pracy nad sobą. Pewna część narzędzi służy „porządkowaniu" klienta i pomaga mu w precyzowaniu myśli, planów i celów. Zwykle duża część trudności z wprowadzeniem zmiany wynika z faktu, że ludzie nie precyzują celu działania lub cel jest pozorny i nie wiadomo *dokładnie, czego chcemy*. „Chcę być szczęśliwa", „Chcę się rozwijać zawodowo", „Chcę mieć lepsze warunki życia", „Chcę odrobiny stabilizacji" – oto popularne cele. W trakcie rozmowy coachingowej, coach zapyta klienta: „Co to znaczy dla ciebie, że jesteś szczęśliwa?"; „Po czym poznasz, że jesteś szczęśliwa?"; „Co będzie wtedy, kiedy już osiągniesz stabilizację?"; „Ile waży dla Ciebie *odrobina* stabilizacji?"; „Co by się stało gdybyś osiągnął więcej niż *odrobinę* stabilizacji?". Pytania te często pomagają w określeniu rzeczywistego celu osoby i odróżnieniu go od społecznych wobec niej oczekiwań. Coach powinien pracować „na dwóch poziomach": na konkretnym, zwerbalizowanym celu, który zostaje doprecyzowany, ale także na metapoziomie – ponieważ stymuluje budowanie samoświadomości klienta. Proces porządkowania i budzenia świadomości opisują słowa uczestniczki coachingu:

Pierwsza myśl, jaka przychodzi mi do głowy, to stwierdzenie, że przed coachingiem błądziłam we mgle. Pociągałam kilka sznurków na raz, a nie umiałam ich sobie poukładać, poszeregować. Coaching mi w tym pomógł. Pomógł mi się zorganizować, (…) czułam, że mogę wszystko, rzeczywiście poczułam, że mogę więcej niż mi się wydawało. Że w pewnych dziedzinach jestem lepsza niż mi się wydawało. Coach jest dla mnie jak trener. „Pilnuje", bym była w formie, bym wierzyła, że można, że mogę wszystko. Co jest charakterystyczne? Czuję się „wzmacniana", czuję, że mi to pomaga. Daje mocno do myślenia. Zadajesz czasem takie pytania..., które mnie zaskakują..., a jednocześnie cieszę się, że padają bo to mi pomaga. Skupiamy się na celu, ale to dalej ode mnie zależy, czy go osiągnę... (L.).

Po to, aby klient osiągnął opisany wyżej efekt „poczucia jasności", „poukładania", a także „wzmocnienia", coach stymuluje go do refleksji i odpo-

wiedzi na pytania o cel, wartości leżące u podstaw celu, zasoby klienta, możliwości wsparcia, ale także o „misję". Misja oznacza tu głębszy sens działań klienta – *Właściwie co jest w tym takie ważne? Jak wpłynie to na inne sfery twojego życia? Jak ocenisz to działanie u kresu swojego życia?* Niejednokrotnie klient słyszy takie pytania i jest zaproszony do odpowiedzi na nie po raz pierwszy w życiu. A zatem raz jeszcze warto podkreślić, że celem coachingu jest nie tylko pojedyncza zmiana, ale budzenie samoświadomości i refleksyjności.

W procesie pracy z klientem coach może wykorzystywać pewne modele pracy, które ten proces porządkują, np. znany model GROW, model ACHIVE, piramidę Diltsa itd. Spośród metodologii coachingowych, które mogą znaleźć zastosowanie w edukacji dorosłych, na przykład w dydaktyce akademickiej warto wymienić metodologię *appreciative inquiry* (badanie doceniające). Metoda opracowana przez Davida Cooperridera opisuje cztery etapy uczenia się/zmiany. Proces obejmuje etapy:

- odkrywanie (discovery) – czyli identyfikacji tego, co już obecnie doskonale funkcjonuje,
- marzenie (dreaming) – wyobrażenie idealnego stanu rzeczy,
- projektowanie (design) – opracowanie strategii osiągnięcia wymarzonego planu,
- przeznaczenie (destiny) – pozwolenie, aby zmiana dokonywała się w sposób stopniowy, elastyczny, we współpracy z innymi i wykorzystaniem dostępnych zasobów (za: Wilson 2010, s. 186).

Wartość takiego podejścia wynika z bazowego założenia, że efektem uczenia się ma być nie tylko odczuwalny przyrost wiedzy u osoby uczącej się. Chodzi tu także o autentyczne zaangażowanie uczącego się i transformację postaw zgodną z jego wartościami, ale także wpisującą się w działalność całej organizacji (szkoły, miejsca pracy itp.). W tym miejscu warto dodać, że w odniesieniu do instytucji (np. szkoła, zakład pracy) i grup (rówieśnicze, rodzina, zespoły pracownicze) wprowadza się coraz częściej coaching grupowy, którego celem jest wynegocjowanie wspólnych dążeń grupy.

Jakie znaczenie może mieć praktyka coachingowa w edukacji dorosłych? Poszukując miejsca coachingu w edukacji dorosłych, można posłużyć się pojęciem *jałowych* i *owocnych trajektorii uczenia się* Petera Jarvisa (Za: Malewski 2010, s. 100–104). Jarvis traktuje uczenie się jako proces egzystencjalny – zainicjowany przez określone zdarzenia biograficzne, a jednocześnie kształtujące biografię. Związki między uczeniem się a biografią mogą być wielorakie: jałowe lub owocne. Jałowe trajektorie są efektem takich sytuacji uczenia się, w których człowiek: działa rutynowo, jego działania nie są przedmiotem refleksji lub jeśli wiedza sprzeczna z doświadczeniem uczącego się wzbudza negatywne emocje i jest odrzucona. Z kolei trajektorie owocne to takie, które niosą refleksyjną transformację bądź uczący działa bezrefleksyjnie i nieświadomie, ale dokonuje zmian własnych zachowań, ucząc się

w działaniu. A zatem „owocność" uczenia się wynikałaby z zaistnienia rzeczywistej zmiany – nieważne, w jakim stopniu uświadomionej. „Bezowocność" to według Jarvisa brak zmiany i brak refleksji, nawet, jeśli jednostka ma możliwość zetknięcia się z nową, nieznaną wiedzą. Podobne wnioski płyną z koncepcji uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa – uczenie się jest transformatywne, jeśli umożliwia zmiany dotychczasowych schematów poznawczych. W świetle tych teorii uczenia się dorosłych – coaching jest modelem pracy umożliwiającym transformację schematów poznawczych i prowadzi do owocnych trajektorii uczenia się. Elementem owocnego uczenia się dorosłych jest refleksyjność – a jak opisano wyżej, model komunikacji coachingowej stymuluje taki osobisty wgląd uczącego się we własne motywy, cele i wartości. Jack Mezirow proponuje, aby w procesie tranformatywnego uczenia się wykorzystać problemowe uczenie się i konfrontować dorosłych z problemami dla nich nieznanymi, co uniemożliwia odwołanie się do skostniałych schematów poznawczych (Za: Malewski 1998). W pracy coachingowej rolę takiego problemowego zadania odgrywa odpowiednio sformułowane pytanie. Podstawowe reguły stawiania pytań w trakcie rozmowy coachingowej to otwarty charakter pytań oraz pogłębianie odpowiedzi klienta. To stymuluje klienta do poszukiwania rzeczywistych uzasadnień własnych wypowiedzi, a często do obalania utartych schematów myślenia.

Kolejny związek, jaki dostrzegam między praktyką edukacji dorosłych a możliwościami coachingu wynika ze współczesnej definicji nauczyciela dorosłych. Współcześnie rolę tę określa się jako facylitatora edukacji dorosłych (Knowles, Holton, Swanson 2009, s. 82). Facylitator „ułatwia" proces uczenia się – głównie dzięki takim cechom jak autentyczność, szacunek, niezawłaszczanie, empatia, wrażliwe słuchanie (Knowles, Holton, Swanson 2009, s. 82). Rola nauczyciela dorosłych – facylitatora odpowiada krytycznemu modelowi uczenia się dorosłych opisanemu przez Mieczysława Malewskiego. Zdaniem Malewskiego celem uczenia (się) w tym ujęciu jest budzenie świadomości, co prowadzi do emancypacji jednostki. Nauczyciel pełni tu „służebną" rolę, uznając zdolność ucznia do samostanowienia. Nauczyciel wspomaga ucznia – prowadząc z nim dialog, lecz odpowiedzialność za zmianę (edukację) spoczywa na uczącym się (Malewski 2001, s. 284). Cechy krytycznego modelu uczenia się, takie jak dialogowość, czerpanie z biografii, usamodzielnianie powodują, że jest to model szczególnie adekwatny dla działań w przestrzeni edukacji nieformalnej. Podobnie – coaching jako metoda i forma rozwoju wydaje się najbardziej naturalne wpisywać w obszar edukacji nieformalnej. Nie wyklucza to jednak możliwości inspirowania się modelem pracy coachingowej w formalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych, o czym wspominałam wcześniej.

Podsumowanie

Wykorzystanie metodyki i modelu komunikacji coachingowej w edukacji szkolnej i pozaszkolnej dorosłych z pewnością przyczynia się do autonomizacji procesów uczenia się dorosłych. Przede wszystkim tam, gdzie punktem wyjścia do działań edukacyjnych stają się bazowe wartości i zasoby dorosłego ucznia, mniejsze znaczenie odgrywają bariery edukacyjne, a cel edukacyjny jest identyfikowany jako własny, a nie jako cel instytucji. Nauczyciel dorosłych – zamiast wkładać energię w to, aby dorośli zinternalizowali zaproponowane im odgórnie cele i uznali wartość instytucjonalnych programów i praktyk, może mieć rzeczywistą okazję stać się facylitatorem edukacji dorosłych. Dodatkowym uzasadnieniem korzystania z narzędzi coachingowych jest ich prostota i wynikająca z tego rzeczywista radość dorosłych doświadczających naturalnej przyjemności uczenia się i rozwijania. Lech Witkowski pisze: „Dopuszczenie autonomii jako potencjału kompetencyjnego (…) to nie „gest" humanistyczny społeczeństwa wobec jednostki (czy instytucji wobec jej pracowników). Na etapie złożonego funkcjonowania systemu społecznego (…) i objawów kryzysu, postęp społeczny zależy od kompetencji „emancypacyjnej" jednostek. Warunkiem rozwiązania kryzysu tożsamości jest odblokowanie rozwoju jednostek i nabywanie kompetencji do działania poza dopuszczone instytucjonalnie, dominujące w niej matryce postaw" (Witkowski 2010, s. 111). Praktyka coachingowa dostarcza dowodów na możliwość takiego „odblokowującego" uczenia się.

Jednocześnie w powyższym wywodzie wskazałam, że model coachingowy, choć skuteczny – nie jest panaceum na brak motywacji lub lenistwo, nie jest uniwersalną techniką motywacyjną, ale *dyscypliną myślenia i działania*[3].

W takim właśnie znaczeniu – jako dyscyplina, która uczy jak precyzyjnie określać własne cele i jak skutecznie do nich dążyć – stanowi inspirację dla obecnych modeli edukacji dorosłych. Jest to wiedza o charakterze uniwersalnym – a więc może być zarówno treścią edukacji dorosłych, jak i użyteczną metodyką pracy z dorosłymi.

Bibliografia

Przybylska E. (red.) (2001), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń.

Czerepaniak-Walczak M. (1995), Między dostosowaniem a zmianą, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

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

Dembowski S., Eldridge F., Hunter I. (2010), Coaching kadry kierowniczej, przekł. G. Skoczylas, PWN, Warszawa.

[3] Cytuję za Anną Cywińską, ACC Coach, International Coach Federation, wypowiedź z listopada 2011 r.

Demetrio D. (2006), Edukacja dorosłych, [w:] B. Śliwerski (red.), Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, Gdańsk.

Dilts R. (2006), Od Przewodnika do Inspiratora, czyli coaching przez duże C, Przekł. B. Szczepaniak, Wyd. PINLP, Warszawa.

Gardner H. (2006), Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań, tłum. M. Łamacz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Illeris K. (2006), Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Knowles M., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009), Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa.

Krool R., (2007, 2010) Wolni i zniewoleni. Refleksje o mistycznej sztuce upadków i wzlotów, Wyd. Studio EMKA, Warszawa.

Kübler-Ross E. (2010), Koło życia. Rozważania o życiu i umieraniu, Przekł. J. Korpanty, Laurum, Warszawa.

Malewski M. (2001), Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, [w:] E. Przybylska (red.) Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń.

Malewski M. (2010), Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Malewski M. (2006), Wstęp do K. Illeris, Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

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

Śliwerski B. (red.), (2006), Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, (red.) B. Gdańsk.

Rudnicki P. (2009), Oblicza buntu w biografiach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwalające uczenie się – zmiana, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Senge P.M. (2006), Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Przeł. H. Korolewska-Mróz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Solarczyk-Szwec H. (2010), W poszukiwaniu kategorii interpretacji uczenia się dorosłych, [w:] A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.), Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie, Bielsko-Biała.

Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.), 2010, Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie (red.) A., Bielsko-Biała.

Wilson C. (2010), Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menadżerów i specjalistów, przekł. M. Lisek-Derek, MT Biznes, Sp. z o.o.

Witkowski L. (2010), Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile edukacji, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Summary

The issue of „change" and the possibilities of introducing coaching into the education of adults

Key words: adult education, coaching, lifelong learning, andragogy practise.

The question of change appears both in the anagogical discourse and in the coaching practise. Coaching has been continually gaining popularity as a method of personal and professional development focused on the planned and conscious changes made in the lives of the adults. The theory and practise of adult education also relate to the lifelong, non-formal education and development. Therefore, the authoress of this article presents the possibilities resulting from mutual cooperation of those two disciplines. The aim of this article is to search for the place and significance of coaching in adult education. The authoress presents the basic elements of coaching practice, such as: coach-client relations, a model of coaching communication, as well as coaching models and tools. She presents the advantages and possibilities of introducing those elements into the education of adults – in the context of change, illustrating the text with quotations of the real coaching clients. She also emphasizes the limitations of coaching practice, which however, do not eliminate the advantages of using this model in andragogy.

Roksana Neczaj-Świderska

TEORETYCZNE KONTEKSTY PROJEKTOWANIA DYDAKTYCZNEGO KURSÓW E-LEARNINGOWYCH

Powiązanie e-learningu z pedagogiką uwidacznia się coraz bardziej, w obszarze e-edukacji stosuje się coraz więcej pojęć i procesów, które leżą w obrębie zainteresowań nauk pedagogicznych. Najbardziej widoczne obszary styku pedagogiki z e-learningiem wynikają z następujących założeń edukacji internetowej:

- projektowanie treści dydaktycznych zgodnie z założeniami modelu konstruktywistycznego, w którym media są narzędziami pracy intelektualnej;
- wykorzystanie w edukacji jako środków dydaktycznych mediów, które cechuje multimedialność, interaktywność, hipertekstowość;
- zmiana paradygmatu roli nauczyciela/prowadzącego kurs na moderatora, tutora, konsultującego eksperta;
- preferowanie w procesie kształcenia samokształcenia kierowanego;
- korzystanie w projektowaniu treści dydaktycznych z nowych trendów edukacji, np. edukacja poza kampusem, bez szkoły, kryzys tradycyjnej szkoły, edutainment itp.

E-learning oprócz pedagogiki jest powiązany z innymi naukami społecznymi, m.in. psychologią, socjologią i filozofią.

Psychologiczne podstawy e-edukacji wyprowadzane są z założenia zindywidualizowanego podejścia do wszystkich podmiotów uczestniczących w kształceniu zdalnym. Do najczęściej wymienianych psychologicznych cech e-learningu należą:

- indywidualizacja – oznacza dostosowanie procesu uczenia się do indywidualnych cech i potrzeb jednostki, dotyczy to także indywidualnego doboru metody i stylu, a także zgodności z typem inteligencji;
- niezależność czasu, miejsca, tempa pracy – poczucie wolności w zarządzaniu swoim czasem sprzyja rozwojowi kreatywności. Uczący się może stosować niekonwencjonalne sposoby pracy zintegrowane ze stylem życia, zainteresowaniami, zdolnościami i potrzebami;
- większe wymogi dotyczące motywacji i samokontroli – w e-learningu występuje zwiększona konieczność przejęcia przez uczących się odpowiedzialności za osiągane efekty. Nie każdy zdolny użytkownik kursu zdalnego dobrze radzi sobie w procesie kształcenia prowadzonym na odległość za pomocą Internetu. Zdecydowanie lepiej radzą sobie osoby zdyscyplinowane, które pilnują terminowego wykonania zadań i biorą udział

w dyskusjach na forum. Postawa silnego zmotywowania pozwala na poczucie wspólnoty w wirtualnym środowisku uczenia się, a co za tym idzie współodpowiedzialności za wyniki, także innych członków grupy;

- potrzeba stymulowania samokształcenia – brak bezpośredniego kontaktu oraz stałego spotykania się sprzyja u osób słabej zmotywowanych rezygnacji z pokonywania trudności. Spychanie zobowiązań na koniec terminu rozliczenia, szczególnie zadań trudnych, powoduje nagromadzenie zbyt dużej ilości zaległości. Przeciwdziałanie tym zjawiskom polega na stałej kontroli logowań i aktywności na platformie zdalnego nauczania oraz bezwzględnym rozliczaniu z terminowego wykonywania zadań;
- rozwijanie ciekawości poznawczej – bezpośredni dostęp do wiedzy, bez pośrednictwa nauczyciela, osoby prowadzącej kurs, sprzyja poszukiwaniu i poszerzaniu wiedzy podstawowej potrzebnej do zaliczenia;
- zmiana relacji nauczyciel–uczeń – możliwość bezpośrednich kontaktów z nauczycielem wpływa na zmianę relacji z osobami uczącymi się – są one częstsze i bardziej bezpośrednie, bliższe; specyfika tych kontaktów wynika ze zwyczajów panujących w sieci – w komunikacji przez pocztę elektroniczną lub forum znikają często bariery występujące podczas rozmowy nauczyciel uczeń twarzą w twarz;
- zmiana roli nauczyciela jako mistrza – osoba prowadząca kurs online przyjmuje rolę zwykle przewodnika, wskazuje miejsca i sposoby realizacji projektów, komentuje i konsultuje działania zespołu. Nie realizuje już roli mentora w tradycyjnym znaczeniu, uczestniczy w procesie grupowym jako jeden z członków zespołu.

Przez ostatnie pół wieku zmieniały się koncepcje psychologiczne i poglądy na temat poznania. Równocześnie obserwujemy przejście od nauczania tradycyjnego, prowadzonego głównie przez nauczyciela, do nauczania wspomaganego różnymi środkami technicznymi, w tym głównie komputerem. Nowe technologie e-learningowe rozwijały się wraz z ewolucją technologii, z jednej strony, a z drugiej – z rozwojem teorii przekazu informacji i kolejnych koncepcji psychologicznych. Obecna w e-learningu technologia informacyjno-komunikacyjna stanowi jego ważny element, natomiast jedynie instrumentalny z punktu widzenia kształcenia. Najważniejsze stają się wszystkie działania organizacyjne i dydaktyczne nakierowane na człowieka, bezpośredniego odbiorcę kursu, narzędzia użyte w nim przyjmują rolę podrzędną. W kształceniu elektronicznym należy stosować modele, które umożliwiają taką organizację procesu dydaktycznego, aby dochodziło w nich do integracji trzech sfer: poznawczej, motywacyjnej i instrumentalnej. Technologie informacyjne oraz koncepcje psychologiczno-pedagogiczne wpływają na rozwój procesów dydaktycznych poprzez metody projektowania treści dydaktycznych oraz stosowanych środków edukacyjnych. W projektowaniu treści dydaktycznych w kształceniu multimedialnym należy podchodzić do teorii uczenia się w sposób kompleksowy i komplementarny, ponieważ każda

z nich zawiera elementy umożliwiające wielowymiarowe podejście do procesu uczenia się i psychiki ludzkiej, natomiast żadna z nich nie uwzględnia wszystkich optymalnych wymiarów uczenia się człowieka. W procesie projektowania optymalnych rozwiązań metodycznych przyjmuje się komplementarność dydaktyczną, uzupełniając poszczególne koncepcje i metody zgodnie z potrzebami odbiorców treści i formy organizacyjnej procesu dydaktycznego. Nowoczesna dydaktyka mediów wykorzystuje najnowsze wyniki badań z zakresu psychologii poznawczej, kognitywistyki, socjologii, cybernetyki, teorii (tele)komunikacji i interakcji człowiek–komputer. W pracach badawczych dotyczących e-learningu i w praktyce projektowania dydaktycznego materiałów dominują dwa główne nurty: behawioralny i konstruktywistyczny.

Geneza projektowania dydaktycznego kursów online – behawiorystyczne teorie uczenia się

Nurt behawioralny wykorzystywany w e-learningu opiera się na założeniach psychologii behawioralnej oraz wybranych elementach nauczania programowanego, wykorzystującego behawiorystyczne podejście do kształcenia. Do tej pory jedną z najpopularniejszych formuł pracy na platformach e-learningowych była behawioralna organizacja pracy oparta na indywidualnym wykonywaniu zaplanowanych działań, uporządkowanych w określony z góry ciąg zadaniowy (moduły, lekcje, bloki). Dopiero pojawienie się internetowych społeczności uczących się zmieniło formę organizacyjną procesu edukacyjnego na platformach e-learningowych. Możliwość sekwencyjnego przetwarzania informacji oraz treści zamieszczone w układzie liniowym i eksponowanie związków przyczynowo-skutkowych dają platformy opracowane zgodnie z koncepcja behawioralną. Zapewniają one także użytkownikom poczucie bezpieczeństwa – jasność wymagań kursu, pełny obraz procesu kształcenia i poczucie celowości. Narzędzia stosowane do przygotowania materiałów kursowych tego typu materiałów, do tak zaplanowanej struktury, są łatwe i powszechnie dostępne. Dlatego też jest to często wybierana strategia nauczania e-learningowego, w której zwykle dominują metody podawcze, materiał przekazywany jest w postaci wykładu, przekazu strumieniowego, plików z zadaniami, prezentacji o różnym stopniu zaawansowania (niekiedy imponujących skomplikowaniem technicznym) czy sfilmowanych i opracowanych dydaktycznie demonstracji. W koncepcji tej wiele uwagi poświęca się również formom sprawdzania skuteczności przekazu wiedzy. Dominują rozbudowane formy testowania i zadań problemowych, elementy sprawdzające stanowią ważną część kursu zdalnego, zaprojektowanego zgodnie z zasadami behawioryzmu. Dostępnych jest wiele narzędzi służących do weryfikowania zdobytej wiedzy podczas kursu, poczynając od prostych testów do uzupełnienia w pliku tekstowym i przesłania na platformę, poprzez interaktywne formularze połączone z bazą danych, testy oparte na prezentacjach multimedialnych, rozbudowane testy z elementami graficznymi, aż po programy do kon-

struowania testów sprawdzających lub testów do samokształcenia. Różnorodność form sprawdzających umożliwia nadal dynamiczny rozwój kursów, gdzie proces kształcenia prowadzony jest zgodnie z koncepcją behawioralną: od pokazu, poprzez podanie sposobu wykonania, przećwiczenie po sprawdzenie stopnia przyswojenia wiedzy przez studenta. Jednak przyjęcie założenia, że samo zamieszczenie w kursie materiałów wizualizujących oraz zadań kontrolnych wystarczy do zrealizowania zamierzonych celów dydaktycznych jest błędne. W projektowaniu kursu należy uwzględniać indywidualne potrzeby i podmiotowość uczestników, a co za tym idzie – założyć nieprzewidywalność przebiegu procesu edukacyjnego, ze względu na różne sposoby zachowania się użytkowników kursu. Niestety wiele powstających kursów e-learningowych projektowane jest w nurcie behawiorystycznym, przy założeniu, że mają być jedynie transmisją przez sieć treści merytorycznych, dystrybuowanych przez autora kursu/nauczyciela do osób uczących się, a proces zapamiętania odbędzie się ściśle ustaloną ścieżką poznawczą, m.in. poprzez przygotowane formy kontrolne i powtórzeniowe. Zastosowanie behawioralnego podejścia może jedynie wspierać narzędzia do zarządzania kursami e-learningowymi przez wytworzenie behawioralnego środowiska pracy, m.in. przez:

- pełną kontrolę logowań i monitorowanie wszystkich wykonywanych działań przez każdego uczestnika kursu;
- wprowadzenie wzmocnień pozytywnych i negatywnych w celu motywowania do podjęcia działań w kursie lub karania za ich brak;
- przekazanie z góry zaplanowanego harmonogramu zadań do wykonania i planu cyklu dyskusji online lub konsultacji;
- częste wykorzystywanie związków przyczynowo-skutkowych w kursie i jego organizacji;
- wykorzystywanie w narzędziach dydaktycznych i instrukcjach do zadań znanych powszechnie rozwiązań lub mechanizmów itp.

Niektórzy z badaczy zachęcają do łączenia perspektywy behawioralnej z konstruktywistyczną w jednym kursie, podkreślając jednak, że e-learning ma bardziej konstruktywistyczny charakter, ze względu na aspekt samodzielnego uczenia się i pracy w sieci oraz konieczność samodzielnego rozwiązywania większości sytuacji problemowych.

Technologie informacyjno-komunikacyjne wspomagają kształtowanie umiejętności poznawczych wyższego rzędu, które są niezbędne w dostrzeganiu, określaniu i rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu decyzji, co w sposób skuteczny pozwala jednostkom na funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Obecnie podstaw nowoczesnej dydaktyki upatruje się w wykorzystaniu teorii konstruktywistycznych i kognitywistycznych. Współcześnie wielu teoretyków e-learningu odwołuje się do tych teorii i modeli w budowaniu kursów i strategii e-learningowej.

E-edukacyjny proces dydaktyczny w kognitywno-konstruktywistycznej perspektywie

Wykorzystanie elektronicznego środowiska do procesu uczenia się grupowego i indywidualnego spowodowało zmiany strukturalne w procesie kształcenia, co uwidacznia się w obserwowanym przesunięciu z systemu nauczania, zawierającego określone instrukcje, do aktywnego procesu uczenia się, jak również wynika z instruktażu przedmiotowego do środowisk wzmacniających i wspierających proces uczenia się. Kształcenie online bazuje na procesach poznawczych charakterystycznych dla ogólnego procesu poznania. Wart podkreślenia jest fakt, że uczestnik kształcenia internetowego skupia swoją uwagę na różnego rodzajach bodźcach przekazywanych głównie przez ekran komputera, dlatego tak szczególną rolę odgrywają tu mechanizmy rządzące procesami uwagi i percepcji. Wykorzystuje on głównie w swej pracy czy też nauce informację multimedialną, stanowiącą zbiór różnych rodzajów informacji prezentowanych jednocześnie, tzn. pismo, grafikę, obraz statyczny i dynamiczny, dźwięk czy obraz animowany synchronizowany z dźwiękiem. W projektowaniu dydaktycznym wykorzystuje się różne kognitywne modele uczenia się, ponieważ nie wskazano na podstawie analiz percepcji informacji medialnej jednego optymalnego podejścia dotyczącego percepcji w środowisku uczenia się online. W kształceniu internetowym dostępne są technologie oraz środowisko wspierające indywidualizację uczenia się i nauczania, umożliwiające zidentyfikowanie uczących się, prezentacje treści kształcenia w specyficzny sposób, jak również indywidualne monitorowanie postępu prac czy oceny wyników. Pod względem technologicznym dokonano wielu zmian usprawniających indywidualizację uczenia się w sieci, jednak do tej pory nie udało się ostatecznie wyjaśnić, w jaki sposób jednostki uczą się online, czyli jak przebiega proces asymilacji, budowania i utrwalania wiedzy.

Sposób interakcji z komputerem i wirtualną rzeczywistością to przyswajanie informacji wzrokowej i współtowarzyszące mu procesy uwagi, rozpoznawania i wnioskowania. Wypracowany przez kognitywistykę model umysłu jako systemu przetwarzającego informację doskonale nadaje się do wyjaśnienia ograniczeń poznania w sytuacji odbioru treści z ekranu komputera. Kognitywne uczestnictwo w procesie online wywodzi swą inspirację z tradycyjnego uczestnictwa w procesie uczenia się i tworzy wieloznaczeniowy kontekst społeczny, w ramach którego uczący się mają wiele możliwości prowadzenia obserwacji i uczenia się jak być ekspertem w praktyce edukacyjnej. Dzięki wykorzystaniu połączenia wirtualnego środowiska z tradycyjnymi zajęciami możliwe jest osadzenie uczących się w autentycznych sytuacjach praktycznych, stworzenie przestrzeni do działania i interakcji społecznych, co pozwala im rozwijać kognitywne umiejętności praktyków. Wprowadzenie doradców, ekspertów do procesu poznawania rzeczywistości wg A. Collinsa, J.S. Browna i S. Newmana wzmacnia u jednostki umiejętności i procesy ko-

gnitywne oraz metakognitywne. Zaproponowali też oni sześć instruktażowych metod kognitywnego uczestnictwa w procesie kształcenia: modelowanie, przygotowanie, konstruowanie, artykulację, refleksję i eksplorację (Juszczyk, 2006, s. 273). Inni badacze C.J. Bonk i K.A. Kim – opracowali i poszerzyli ujęcie kognitywnego uczestnictwa o następujące umiejętności: zadawanie pytań, strukturyzację zadań, sprzężenie zwrotne wykonania i zarządzania oraz bezpośrednie nauczanie, gdy jest ono nieodzowne. Przedstawione powyżej elementy kognitywnego uczestnictwa w procesie kształcenia można wykorzystać do stworzenia efektywnego środowiska uczenia się dorosłych przy wsparciu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Przykładowo wykorzystanie mediów do dyskusji i refleksji, wspomaganej moderacją prowadzącego może skłonić osoby uczące się do uczestnictwa w wybranych aktywnościach przez modelowanie odpowiedzi ekspertów, umożliwienie sprzężenia zwrotnego, zadawanie pytań oraz analizę błędnych rozumowań. Dzięki wykorzystaniu narzędzi wspierających współpracę, takich jak np. czat, wideo- i audiokonferencje, blogi, wiki, serwisy społecznościowe, wirtualne tablice i aplikacje do wspólnej pracy projektowej możliwa jest komunikacja i współdziałanie oraz dyskusja wybranych zagadnień w grupach. Zastosowanie nowych technologii w procesie kształcenia pomaga w tworzeniu społeczności uczących się, kreowaniu środowiska uczenia się, dyskusji i wspólnego konstruowania wiedzy. Coraz częściej uważa się, że wykorzystanie narzędzi dostępnych na platformach zdalnego nauczania czy multimedialnych programów edukacyjnych wspomaga tworzenie środowiska kognitywnego uczestnictwa. W Internecie, gdzie dominuje środowisko hipermedialne, wiedza jest znaczeniowo zorganizowana przez zwierciadlane odbicie struktury ludzkiego myślenia. Dzięki powiązaniu jednej części informacji z odpowiadającą jej inną częścią informacji następuje proces imitowania ludzkiego myślenia. Ten proces działa jak „wiedza na życzenie" i wykazuje zdolność rozgałęziania, tworząc łączniki od jednej myśli do związanej z nią wiedzy lub doświadczenia. Dlatego też odpowiednio ustrukturyzowany system hipermedialny powinien być w stanie odzwierciedlać semantyczną sieć doświadczeń lub wiedzy uczestnika procesu uczenia się, a nawet eksperta. Celem uczenia się jest modyfikowanie i poszerzanie istniejących w umyśle schematów poznawczych oraz tworzenie lub modyfikowanie sieci powiązań skojarzeniowych (linków) pomiędzy nimi. Za uproszczoną metaforę takiego modelu wiedzy można uznać sieć WWW, w której pojedyncze strony (odpowiedniki schematu poznawczego) łączą się za pomocą linków w strukturę hipertekstu, który można przyrównać do hiperstruktury wiedzy uczącego się podmiotu. Uczenie się w trybie e-learningowym stwarza nieodstępne wcześniej możliwości swobodnego dostępu zarówno do treści na poziomie przedwiedzy podmiotu, jak i nawiązywanie współpracy z rówieśnikami w wiedzy, czyli osobami o zbliżonych sferach najbliższego rozwoju i dzielenie się wiedzą w sposób najbardziej efektywny (Kąkolewicz 2009, s. 13). W kształceniu internetowym bar-

dzo pomocne w organizowaniu wiedzy i procesu jej przyswajania są funkcje nawigacji (przyciski nawigacyjne, mapy nawigacyjne, wskazówki z pomocą – tzw. helpy, archiwum historii aktywności itp.), zamieszczone w każdym dobrze zaprojektowanym dydaktycznie materiale edukacyjnym online. Przeciwdziałają one zagubieniu się uczącego się w dostępnych treściach oraz wskazują właściwy kierunek ich opanowywania i poznawania. Dzięki wykorzystaniu narzędzi nawigacyjnych uczący się szybko dociera do właściwych informacji, które są mu potrzebne w danej chwili, jak również wskazują mu one poziom zaawansowania oraz miejsce, gdzie zlokalizowane są w bazach danych lub bibliotekach online czy repozytoriach wiedzy. Funkcje nawigacji umożliwiają elementy kognitywnego uczestnictwa, takie jak różnorodne drogi identyfikacji, kategoryzacji i przeglądu wiedzy oraz jej segmentacje i strukturyzacje.

W badaniach kognitywistycznych możemy również odnaleźć wskazówki dotyczące konstrukcji materiałów dydaktycznych online, a szczególnie te dotyczące wpływu organizacji materiału na efektywność przyswajania wiedzy. M.E. Ellis wskazuje cztery następujące implikacje z badań kognitywistycznych dla projektantów e-edukacji:

- materiał powinien być podzielony na małe, ale posiadające znaczenie jednostki;
- stosowanie technik mnemonicznych opartych na stosowaniu animacji, ilustracji, map myśli, diagramów, stymulacji multimodalnej itp.;
- stosowanie materiału zachęcającego osobę uczącą się do aktywnego przyswajania informacji poprzez pisanie, rysowanie czy układanie treści związanych z programem nauczania;
- stosowanie wizualizacji (np. w postaci mapy myśli), prezentującej relację, w jakiej znajdują się najistotniejsze pojęcia (Ellis 1992, s. 4).

Nauczanie wspomagane komputerem i Internetem korzysta z narzędzi umożliwiających poszerzenie ludzkiego poznania, nazywanymi komputerowymi narzędziami kognitywnymi. Ułatwiają one poziom realizacji zadań kognitywnych, m.in. poprzez funkcje wspierania wykonywania zadań, hipermedia czy nawigowanie w sieci. Materiały online właściwie ustrukturyzowane umożliwiają szybkie odnalezienie poszukiwanej informacji, dostęp do źródeł wiedzy, selekcję informacji, przetwarzanie jej, generowanie nowej oraz dzielenie się nią z innymi uczestnikami, jak również wspierają indywidualny sposób uczenia się oraz kognitywne uczestnictwo jednostki.

Kształcenie realizowane na odległość, wykorzystujące nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, najczęściej w założeniach teoretycznych i praktyce korzysta z koncepcji konstruktywizmu. Kształcenie internetowe w dużym stopniu jest konstruktywistyczne ze względu na sposób organizacji pracy osób uczących się. Kurs e-learningowy staje się indywidualnie określaną rzeczywistością przez uczącego się, umożliwiającą mu konstruowanie na swój sposób wirtualnej przestrzeni. Nie występuje tutaj bezpośredni nadzór nauczyciela, a jedynie tylko ograniczenie wynikające z termi-

nowości kursu oraz monitorowanie wykonanej samodzielnie pracy. Punktem wyjścia w prowadzeniu procesu dydaktycznego online, zgodnie z koncepcją konstruktywistyczną, jest założenie, że uczestnik kursu jest samodzielny i aktywny podczas pozyskiwania większości informacji bazowych, szczególnie tych zamieszczonych w sieci i dodatkowych źródłach. Dlatego też proces uczenia się online polega głównie na konstruowaniu znaczeń w oparciu o udostępnione materiały e-learningowe na platformie oraz dodatkowe zasoby w sieci, jak również na komunikacji między uczestnikami kursu i osobą prowadzącą. Współczesne portale edukacyjne i platformy zdalnego nauczania zapewniają wiele różnorodnych narzędzi umożliwiających doradztwo i skuteczny bezpośredni kontakt wszystkich uczestników procesu kształcenia, jak również pracę zespołową czy projektową. W trakcie pracy zdalnej uczestnicy kursu mają możliwość:

- uzyskania umiejętności wyższego rzędu: rozwiązywanie problemów, pracy zespołowej, oceny własnych osiągnięć itp.;
- pogłębienia własnej motywacji do lepszej efektywniejszej pracy;
- bardziej otwartej ewaluacji wyników uczenia się,
- podnoszenia poziomu samoświadomości;
- lepszego radzenia sobie z przetwarzaniem informacji;
- kształtowania umiejętności posługiwania się nowoczesnymi metodami pracy zdalnej oraz poznania powiązanych z nimi technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Różnorodna i spersonalizowana aktywność uczącego się w trakcie kursu e-learningowego potwierdza konstruktywistyczne ujęcie tego procesu nauczania. W kształceniu online coraz częściej odchodzi się od transmisyjnego modelu wiedzy na rzecz modelu interakcyjnego, podkreślającego aktywność badawczą jednostki. W praktyce i teorii istnieje wiele podejść do zastosowania kursów e-learningowych najczęściej różniących się ze względu na przekaz wiedzy. Pierwsze to traktowanie tego rodzaju kształcenia jako transmisję danych i nauczanie instruktażowe, drugie podejście traktuje doświadczenia osoby uczącej się jako najważniejszy konstrukt w budowaniu wiedzy. W drugim podejściu do procesu kształcenia online, mającym swoje podstawy w koncepcji konstruktywistycznego uczenia się zadania nauczyciela koncentrują się zwykle na byciu moderatorem, przewodnikiem, zamiast skupiać się na tym, aby przekazać to, co jest przygotowane. Prowadzący powinien wskazywać, gdzie uczący się mogą znaleźć tę wiedzę i jak to zrobić. W podejściu tym rola i umiejętności prowadzącego jako e-moderatora są bardzo ważnym elementem w procesie dydaktycznym. Podkreślanie roli prowadzącego w procesie dydaktycznym online ma istotny wpływ na promowanie właściwej interakcji człowiek–komputer. Komunikacja w środowisku cyfrowym w większości przypadków odbywa się za pomocą tekstu, w przeciwieństwie do komunikacji interpersonalnej w środowisku naturalnym i społecznym. Rozwój rodzajów aktywności osób uczących się w środowisku cyfrowym powiązany jest ściśle z możliwościami technologicznymi obecnie dostępnymi

oraz umiejętnościami ich obsługi przez prowadzących zajęcia nauczycieli i e-moderatorów. W społeczeństwie informacyjnym w sytuacji, gdy mamy do czynienia z zupełnie innym uczniem niż dawniej, optymalną rolą nauczyciela wydaje się być ta zaproponowana przez L. Witkowskiego, tj. bycie intelektualny i emocjonalnym partnerem, tłumaczem i mediatorem oraz empatycznym pomocnikiem i promotorem rozmaitych sprawności i kompetencji ucznia. W różnych publikacjach Z. Kwieciński słusznie postuluje konieczność kształcenia nauczycieli w roli przewodnika i tłumacza, wykluczających zarówno autorytaryzm, jak i automarginalizację. Podobne założenia zostały zapisane w raporcie edukacyjnym *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, w którym autorzy podkreślają, iż: „To właśnie praca i dialog z nauczycielami przyczyniają się do rozwijania u ucznia zmysłu krytycyzmu". W raporcie tym znajdziemy także ocenę obecnego znaczenia autorytetu nauczyciela. Czytamy tam: „Relacja pedagogiczna ma na celu pełny rozwój osobowości ucznia z poszanowaniem jego autonomii i z tego punktu widzenia autorytet, w jaki są wyposażeni nauczyciele, ma zawsze charakter paradoksalny, ponieważ autorytet ten nie zasadza się na stwierdzeniu ich władzy, lecz na swobodnym uznaniu prawomocności wiedzy. To pojęcie autorytetu będzie bez wątpienia ewoluować, ponieważ od niego zależą odpowiedzi na pytania, jakie stawia sobie uczeń na temat świata, i warunkuje powodzenie procesu pedagogicznego. Ponadto we współczesnych społeczeństwach coraz częściej nauczyciele muszą przyczyniać się do kształtowania sądów i poczucia odpowiedzialności indywidualnej, jeśli chcemy, aby później uczniowie byli w stanie antycypować zmiany i dostosowywać się do nich, nie przestając uczyć się przez całe życie" (*Edukacja – jest w niej..,* s. 152). W sytuacji nieustannego rozwoju wiedzy i bardzo szybkiej zmienności treści oraz związanej z tym równie dynamicznej jej dezaktualizacji proces nauczania stopniowo będzie ewoluował w stronę metanauczania, w którym podstawowym zadaniem nauczyciela staje się przygotowanie ucznia do samodzielnego i całożyciowego procesu uczenia się, kształtowanie dojrzałości informacyjnej ucznia, polegającej nie tylko na uzyskaniu sprawności w wyszukiwaniu informacji w dużych źródłach informacyjnych (Internecie), ale także umiejętności jej selekcjonowania, wartościowania oraz przekształcania w wiedzę. E-moderacja staje się nowym rodzajem prowadzenia procesu dydaktycznego, szczególnie w obszarze szkolnictwa wyższego. Wykorzystując Internet do kształcenia, powinniśmy dostrzegać i zrozumieć jego potencjał edukacyjny, który różni się w znacznym stopniu od możliwości innych mediów stosowanych w edukacji. Kursy internetowe prowadzone są zwykle zgodnie z zaplonowanymi celami dydaktycznymi, które determinują aktywność i zadania wykonywane przez uczestników kursu. Dlatego też tak ważnym elementem skutecznej moderacji jest, aby e-moderatorzy projektowali strukturę dydaktyczną aktywności uczących się podczas wirtualnych zajęć, jak również planowali, jakie zadania i doświadczenia powinny zostać podczas nich zrealizowane przez uczestników.

Nurt psychologii konstruktywistycznej nabiera szczególnego znaczenia w obliczu konieczności uczenia się przez całe życie, przy założeniu, że posiadana wiedza może być wykorzystywana do tworzenia nowej. Istotną rolę odgrywa on także w sytuacjach uzupełniania wykształcenia lub dokształcania się. Konstruktywizm nie jest idealną teorią kształcenia do stosowania w e-learningu, ponieważ należy założyć, iż generalnie uczący się, którzy nie posiadają wiedzy podstawowej nie mogą wytworzyć samodzielnie nowej wiedzy, dlatego nie ma też pewności, co do stwierdzenia, że samodzielne konstruowanie wiedzy jest możliwe w każdym przypadku. Jednak teza ta wymaga dokładniejszych badań w zakresie przyswajania wiedzy w wirtualnym środowisku. Warto podkreślić, że brakuje badań, które potwierdziłby, iż wszyscy uczący się są skłonni i zdolni do konstruktywistycznego asymilowania i przetwarzania wiedzy. Krytyka konstruktywizmu zauważa braki przede wszystkim w samym charakterze procesu poznawczego, do którego trzeba mieć nastawienie pozytywne, aby proces kształcenia był efektywny. Uzyskanie takiego nastawienia u uczących się wobec procesu poznawczego nie zawsze jest możliwe, np. może pojawić się wynikającą z jego cech charakteru postawa bierna i powiązane z nią zachowania. Tymczasem podstawowym założeniem konstruktywizmu jest utrzymanie aktywnej postawy wobec sytuacji poznawczej. Okazuje się także, że nie wszystkie sytuacje nauczania mogą być organizowane zgodnie z założeniami konstruktywizmu. W szczególności dotyczy to nacisku społecznego i organizacyjnego procesu dydaktycznego (czas pracy, oceny, świadectwa), co w wielu przypadkach stawia nauczanie konstruktywistyczne pod znakiem zapytania.

Humanistyczne teorie uczenia się – pedagogiczny kontekst kształcenia zdalnego

W niektórych kursach, a szczególnie w procesie prowadzenia zajęć online, widoczne są założenia humanistycznych teorii uczenia się, wręcz personalizmu, które przejawiają się w podkreślaniu zadania stającego przed prowadzącym kurs/nauczycielem, jakim jest budowanie własnego „ja" osoby uczącej się. Indywidualizacja komunikacji podczas zajęć e-learningowych umożliwia nauczycielowi rozpoczęcie swojej pracy od poznania i zrozumienia osoby uczącej się, zobaczenia świata w taki sposób, jak ona go widzi, przeanalizowania kontekstu i środowiska uczenia się czy wcześniejszych jej doświadczeń edukacyjnych, życiowych i zawodowych itp. Procesy kształcenia na odległość zawierają też bardzo silny komponent emocjonalny, dlatego tak istotne staje się poznanie emocji, jakie odczuwa uczący się w związku z rozpoczynającym się kursem oraz z kontekstem, w jakim przebiega jego proces kształcenia. Celem prowadzenia zajęć nie powinna być tylko prezentacja treści czy organizacja procesu zapamiętania i ich weryfikacji, ale również stymulacja oraz pomoc uczącemu się w wydobyciu ich osobistych znaczeń i konstruktów dla niego samego. W projektowaniu dydaktycznym kur-

sów e-learningowych ważnym aspektem staje się przeanalizowanie prawidłowości uczenia się z perspektywy teorii humanistycznych. Humanistyczne teorie uczenia się swoje korzenie mają w nurcie psychologii humanistycznej zakładającej, że:

- człowiek jest unikalną całością dwóch podsystemów – psychicznego i biologicznego;
- podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój ograniczony nie przez warunki zewnętrzne, ale przez czynniki wewnętrzne;
- główną siłą sprawczą ludzkiego działania jest dążenie do samorealizacji (do uaktywnienia potencjalnych szans – transgresji); człowieka nie tyle interesuje produkt, co samo przeżycie twórcze;
- z samej natury człowieka wynika, że jest on dobry, a jego działania są konstruktywne i pozytywne; jeżeli człowiek działa destruktywnie, to dlatego, że rzeczywistość w danych warunkach nie pozwala mu działać konstruktywnie (nie widzi innego wyjścia);
- zachowanie człowieka jest uwarunkowane przez teraźniejszość, przez aktualne przeżycia i doświadczenia, przez to, co dzieje się tu i teraz; jak człowiek w danym momencie postrzega siebie i świat, decyduje o przebiegu procesu samorealizacji (Kozielecki, 1995, s. 95).

W środowisku kształcenia internetowego nadal aktualne pozostają także założenia dotyczące prawidłowości uczenia się, sformułowane przez jednego z propagatorów teorii humanistycznych Carla Rogersa (Rogers 1974), które brzmią następująco:

- uczenie się przebiega najlepiej i daje najtrwalsze efekty, gdy odbywa się w otoczeniu wolnym od zagrożeń. Proces uczenia się jest wzmacniany, gdy uczniowie mogą próbować doświadczać, popełniać błędy bez przezwyciężania krytyki i ośmieszania. Samodzielne uczenie się kształci w uczniach poczucie niezależności i polegania na sobie;
- uczenie się jest najbardziej znaczące i rozległe, gdy jest samoinicjowane oraz gdy angażuje zarówno uczucia, jak i umysł uczącego się (tzw. uczenie się całym sobą). Planowane treści i stosowanie różnych technologii jest mniej ważne, ważniejsze jest dostosowanie procesu nauczania do przeżywanych przez uczniów uczuć i jakości interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami;
- najbardziej użyteczne jest uczenie o tym, jak organizować proces samodzielnego uczenia się. Znakiem naszych czasów jest szybkie tempo dokonujących się zmian w różnych obszarach życia. Oznacza to, że wiedza podlega nieustanemu wzmocnieniu i modyfikacjom. Człowiek najlepiej będzie uczyć się w zmieniającym się otoczeniu.

W procesie kształcenia na odległość mamy do czynienia z dużym stopniem zindywidualizowania w jego uczestnictwie, również w procesie grupowym (np. społeczności internetowe). Materiały e-learningowe opracowywane i przekazywane w sposób uwzględniający indywidualne preferencje oraz

przyzwyczajenia osób uczących się, umożliwiające samorealizację i indywidualne organizowanie środowiska uczenia się realizują założenia psychologii humanistycznej. Uczestnik kształcenia online samodzielnie zmaga się z problemami związanymi z pozyskiwaniem wiedzy i korzystania z przedwiedzy, co jest motywatorem do podjęcia działań związanych z samodzielnym konstruowaniem schematów poznawczych i budowaniem swojej struktury wiedzy. Właściwie zaprojektowane treści edukacyjne mogą przeciwdziałać zjawisku odhumanizowania kontaktów nauczycieli z osobami uczącymi się, które mogą się pojawić podczas procesu dydaktycznego, realizowanego za pośrednictwem komputera i Internetu. Jedną z prób nadania kształceniu elektronicznemu wymiaru humanistycznego jest stosowanie form mieszanych, tzw. kursów blended learning, łączących zajęcia tradycyjne bazujące na kontakcie bezpośrednim z materiałami elektronicznymi przekazywanymi na odległość, opartych na kontakcie pośrednim za pomocą multimediów. Innym rozwiązaniem jest tworzenie personalizowanego środowiska uczenia się, które powinno wykorzystywać możliwie wiele różnych środków i dróg przekazu informacji, tworzenie internetowych społeczności wspierających współpracę i komunikację podczas projektów edukacyjnych. Niemniej jednak kształcenie zdalne zawsze będzie zagrożone możliwością redukcji kontaktów interpersonalnych wyłącznie do kontaktu za pośrednictwem sieci oraz nadmiernego uproszczenia języka komunikacji, który w środowisku Internetu podlega ograniczeniom.

Z powyższego przeglądu teorii i koncepcji psychologicznych i dydaktycznych wspierających kształcenie zdalne wynika, że żadna z nich w swych założenia nie spełnia w pełni wymogów specyfiki pracy zdalnej. Natomiast połączenie kilku podejść w projektowaniu dydaktycznym komponentów kursów zdalnych umożliwia opracowanie skutecznego procesu nauczania i uczenia się online. W kontekście rozwoju zastosowania multimediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji istotne nadal pozostaje opracowanie koncepcji wyjaśniającej przebieg procesu kształcenia internetowego, jak również wskazanie modeli integrujących sferę poznawczą, motywacyjną i instrumentalną w organizacji procesu dydaktycznego.

Bibliografia

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa (1998), Stowarzyszenie Polskich Wydawców, Warszawa.

Hyla M. (2009), Przewodnik po e-learningu, Wolters Kluwer Polska, Kraków.

Juszczyk S. (2006), Nowe środki informacji w kształceniu akademickim. Ujęcie konstruktywistyczno-kognitywistyczne, [w:] Jaskot K.W. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Oficyna IN PLUS, Szczecin.

Kąkolewicz M. (2009), Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learning, [w:] Dąbrowski M., Zając M. (red.), E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju, FPAKE, Warszawa.

Kozielecki J. (1995), Koncepcje psychologiczne człowieka, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.

Rogers C. (1974), Freedom to learn for the 80's, Charles Merrill, Columbus.

Netografia

Ellis M.E., *Applying Cognitive Theories to Multimedia Instructional Designs*, 1992, www.elearning-reviews.org/topics/pedagogy/learning-design/1992-ellis-applying-cognitive-theories-multimedia-instructional-designs/**,** pobrano 08.03.2010.

Siemens G., Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, blogelearnspace 2004, http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm**,** pobrano 20.04.2010.

Summary

The theoretical contexts of teaching design e-learning courses

Key words: e-learning, interaction design, learning theory, instructional design, behaviorism, constructivism, humanistic psychology, cognitivism.

Learning technologies offer new opportunities to meet the rapidly growing demand for new, constructivist ways of learning (such as competency-based, collaborative or adaptive learning). The article discusses the fundamentals of use educational theory (behaviorism, constructivism, humanistic psychology, cognitivism) in instructional design e-learning courses. The author presents the role of pedagogical aspects of interaction design in online asynchronous distance education.

Agnieszka Kozerska

SAMOKSZTAŁCENIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI – PRÓBA TYPOLOGII

Wstęp

Studiowanie to według słownika języka polskiego *dokładne, gruntowne poznawanie, dociekanie za pomocą analizy naukowej*, a także *uczenie się na wyższej uczelni*[1]. Łacińskie *studium* znaczy tyle, co badanie, nauka. Studiowanie w uczelni wyższej to przede wszystkim samodzielna praca studenta wspierana przez nauczyciela akademickiego. Samodzielność studenta nie jest jednak pojęciem jednoznacznym. Według M. Malewskiego (2010) można wyróżnić trzy jakościowo odmienne sposoby pracy z osobami dorosłymi. Są to dydaktyki: technologiczna, humanistyczna i krytyczna. Każdy z tych modeli inaczej odpowiada na pytanie, kim jest osoba dorosła i jakiej wiedzy należy jej dostarczyć. A z odpowiedzi na te pytania można z kolei wywnioskować, jak pojmowana jest samodzielność osoby uczącej się oraz samokształcenie w ramach procesu kształcenia. W przypadku dydaktyki technologicznej o charakterze procesu edukacyjnego, o rolach i zadaniach uczestników tego procesu rozstrzyga koncepcja wiedzy obiektywnej (Malewski, 2010). Wiedza obiektywna, czyli Popperowski *Świat Trzeci* (Popper, 1992) jest tutaj źródłem treści kształcenia. Treści te są transmitowane przez nauczyciela do umysłu ucznia. W modelu dydaktyki technologicznej to nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za wyniki uczenia się. Jego zadaniem jest takie zorganizowanie procesu kształcenia, dobór takich metod i form pracy, aby kształcenie było jak najbardziej efektywne. Samokształcenie studentów w modelu technologicznym to samodzielna praca nad zagadnieniami sformułowanymi przez nauczyciela. Studenci dążą do przyswojenia wiedzy zawartej w podręcznikach, starają się wiernie reprodukować treści omówione na zajęciach lub zawarte w podręcznikach. Samodzielność jest więc tutaj rozumiana jako praca bez pomocy nauczyciela nad zagadnieniami przez nauczyciela wskazanymi lub przez niego sformułowanymi. Z kolei w modelu dydaktyki humanistycznej rezygnuje się z dominacji nauczyciela. Samodzielność studenta w tym modelu przejawia się między innymi w tym, że sprawuje on kontrolę nad całym procesem uczenia się. Wspólnie z nauczycielem planuje przebieg uczenia się. W modelu humanistycznym ważniejszy od rezultatu uczenia się jest sam proces dochodzenia do wiedzy, ważna jest umiejętność rozwiązywania problemów. Edukacja ma wspierać rozwój osób studiujących, a realizuje

[1] *Słownik języka polskiego*, Szymczak M. (red.), t. 3, PWN, s. 358.

się to przez fakt, że przedmiotem dialogu w edukacji jest doświadczenie życiowe uczących się (Malewski, 2010, s. 29). Trzecim omawianym przez Malewskiego modelem jest model krytyczny. Wiedza nie jest w tym przypadku traktowana jako obiektywna. Jest ona zakodowana w życiowym doświadczeniu osób uczących się (tamże). Podstawowym kryterium efektywności edukacji jest w modelu krytycznym uczynienie ucznia zdolnym do zmiany własnego życia (emancypacji). Emancypacja jest „świadomą niezgodą na repertuar ról oferowanych przez istniejący porządek społeczny, zadanych do wypełnienia na podstawie atrybutów tkwiących w pochodzeniu społecznym, kondycji fizycznej i tym podobnych" (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 118). Samodzielność studenta w tym modelu jest związana z osiąganiem dorosłości pojmowanej jako wewnętrzna autonomia, niezależność w sądach i opiniach.

Wątek dotyczący sposobów rozumienia samokształcenia w ramach procesu kształcenia w szkole wyższej można podejmować, przyjmując różne perspektywy. Jedną z nich jest perspektywa osób studiujących. Taką perspektywę przyjęłam w tym artykule. Według Małego Rocznika Statystycznego w roku szkolnym 2009/2010 ponad połowa młodzieży polskiej w wieku 19–24 lat studiowała w uczelniach wyższych[2]. Mamy więc do czynienia z umasowieniem kształcenia na tym poziomie. Dostęp do szkół wyższych został otwarty dla szerokich mas społecznych, towarzyszy temu zanik selekcji wewnątrz tych szkół. W związku z tym interesujące może wydać się pytanie o zaangażowanie współtwórców kształcenia w szkole wyższej (nauczycieli i studentów). W artykule zajmuję się zaangażowaniem studentów pedagogiki. Co ósmy student w Polsce studiuje pedagogikę. Absolwenci studiów pedagogicznych muszą być przygotowani do pracy w różnych środowiskach wychowawczych, ich kształcenie powinno uwzględniać złożoność i zmienność warunków, w jakich będą pracować. Niezbędne jest więc wyposażenie przyszłych pedagogów w rzetelną wiedzę teoretyczną – interdyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych, ale także ważne jest jej odniesienie do praktycznych wymiarów przyszłych zadań społeczno-zawodowych (Śliwerski, 2008). Obok pamięciowego opanowywania wiedzy teoretycznej ważna jest też umiejętność rozwiązywania problemów wynikających z praktyki pedagogicznej w oparciu o posiadaną wiedzę. „Poznanie pedagogiczne ma charakter relatywny, względny, jest otwarciem na różnorodność myślenia i wielość możliwych interpretacji. Implikuje to potrzebę kształtowania otwartej, krytycznej, niedogmatycznej postawy studenta" (Kotusiewicz, 1991, s. 46). Zawód pedagoga wymaga twórczej postawy, która przejawia się w formie nowatorstwa pedagogicznego, działalności badawczej związanej z próbami eksperymentalnymi, badaniem w działaniu (Palka 2010).

[2] http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_oz_maly_rocznik_statystyczny_2010.pdf.

Sposób, w jaki studenci podejmują samokształcenie w ramach kształcenia w szkole wyższej oraz sposób, w jaki rozumieją ten proces zależy od wielu czynników. Walentyna Wróblewska (2008) na podstawie analizy literatury przedmiotu wymienia na przykład takie grupy uwarunkowań autoedukacji jak: osobowościowe, pedagogiczne, środowiskowe, społeczne. W przypadku samokształcenia w ramach procesu kształcenia w szkole wyższej istotne znaczenie ma model pracy nauczyciela akademickiego ze studentami, przyjmowane zarówno przez nauczycieli, jak i studentów założenia dotyczące studiowania. Maria Czerepaniak-Walczak (2006) wymienia trzy grupy założeń (trzy paradygmaty) dotyczące treści kształcenia. Odpowiadają one w pewnym sensie omówionym wcześniej modelom opisanym przez Malewskiego. Założenia składające się na paradygmat techniczny to między innymi przekonanie, że treści kształcenia powinny być odwzorowaniem wiedzy zgromadzonej w wyniku badań pozytywistycznych, ściśle określają co ma być nauczane przez nauczycieli. Uczenie się studentów jest więc w takim przypadku nastawione na odtwarzanie wzorów prezentowanych przez nauczyciela albo znalezionych w literaturze. Jak zauważa Czerepaniak-Walczak (tamże, s. 164) ten paradygmat występuje coraz mocniej w polskich szkołach wyższych, a przejawia się między innymi w standaryzacji programów kształcenia, podporządkowaniu treści kształcenia sylwetce absolwenta, ujednoliceniu w skali całego kraju treści przedmiotów umieszczonych administracyjnie w standardach. Z kolei paradygmat praktyczny bazuje na liberalnych ideach społeczeństwa. Uczestnicy procesu kształcenia mają status udziałowców. Edukacja jest jednym z pól realizacji wolnego rynku. Przyjmuje się, że zarówno kontekst, w jakim przebiega proces, a także uczestnicy są unikatowi. Decyzje dotyczące treści kształcenia są podejmowane na podstawie ewaluacji (zbieraniu opinii uczestników). Trzecią grupą założeń jest paradygmat krytyczny. W tym przypadku źródłem treści kształcenia są naturalne warunki życia uczestników interakcji edukacyjnych, ich doświadczenie. Treści te są wynikiem wynegocjowanych wyborów uczestników, są one czynnikiem wywoływania zmiany w świecie życia uczniów (studentów).

Kształcenie na poziomie współczesnej szkoły wyższej opiera się głównie na założeniach dotyczących treści kształcenia składających się na paradygmat techniczny (tamże, s. 164–165), zawiera głównie elementy modelu technologicznego i humanistycznego (np. wiedza zdobywana w trakcie studiów jest w tych dwóch przypadkach rozumiana jako „obiektywna"). Mówiąc o samokształceniu w ramach procesu kształcenia w szkole wyższej, używa się pojęcia „nauka własna", co oznacza samodzielną pracę studenta nad zagadnieniami związanymi z tymi, które omawiane są na zajęciach dydaktycznych, odbywającą się poza tymi zajęciami (por. J. Zborowski, 1976). Nauka własna nie zawsze jest aktywnością skoncentrowaną jedynie na wykonywaniu zadań wyznaczonych przez nauczycieli akademickich, ale

wiąże się też z realizowaniem własnych pasji i zainteresowań poznawczych studenta (S. Palka 2010), nauka własna może wykraczać poza treści wskazane przez nauczyciela. W przeprowadzonych badaniach analizowałam postawy studentów wobec tak rozumianego samokształcenia (nauki własnej).

Cel i metoda badań

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach podjęłam próbę ustalenia, **jakie są typy postaw studentów wobec samokształceniu w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej?** Celem badania jest zatem wyodrębnienie, a następnie opisanie grup studentów o różnych sposobach postrzegania tego rodzaju samokształcenia. W analizach wykorzystałam statystyczną metodę – analizę skupień. W badaniach wykorzystałam narzędzie badawcze – dyferencjał semantyczny, który składał się z 19 bipolarnych skal przymiotnikowych (np. łatwa – trudna). Studenci poproszeni zostali o scharakteryzowanie ich nauki własnej przez wybór punktów na podanych skalach. Liczby na skali oznaczały nasilenie cechy, jaką badani przypisywali pojęciu „nauka własna". Liczba 0 oznaczała brak zdecydowania respondenta, wybór liczby 2 na skali oznaczał, że respondent *zdecydowanie* charakteryzuje swoją naukę własną za pomocą określenia z prawego końca skali; wybór liczby –2 oznaczał zdecydowany wybór określenia z lewego końca skali. Wybór liczby 1 lub –1 oznaczał, że nieznacznie przeważa określenie z prawego (lub odpowiednio – z lewego) końca skali.

Uczestnicy

W badaniach, prowadzonych w maju i październiku 2010 roku, uczestniczyły 233 osoby studiujące pedagogikę w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Byli to studenci pierwszego roku studiów pierwszego stopnia i studenci pierwszego roku studiów drugiego stopnia. Kompletne dane zostały zebrane od 199 osób i wypowiedzi tych respondentów brane były pod uwagę w dalszej analizie. Wiek badanych mieści się w przedziale od 19 do 46 lat, przy czym zdecydowaną większość stanowiły osoby w wieku 19 do 25 lat (88%). Większość respondentów (89%) stanowiły kobiety, co wynika ze specyfiki kierunku, jakim jest pedagogika. Co druga osoba badana mieszka na wsi (48%), co druga osoba badana pracuje (49%). Około połowa (53%) to osoby studiujące w trybie stacjonarnym, pozostali – 47% w trybie niestacjonarnym. W badanej grupie znalazło się 52% osób rozpoczynających studia – studentek (studentów) pierwszego roku studiów pierwszego stopnia i 48% osób z dłuższym stażem studiowania – studentek (studentów) pierwszego roku studiów drugiego stopnia.

Znaczenia nadawane samokształceniu w ramach procesu kształcenia w szkole wyższej – wyniki badań

Wymiary percepcji nauki własnej

Aby sprawdzić, na jakich wymiarach badane osoby opisują naukę własną, posłużyłam się analizą czynnikową z rotacją ortogonalną. Z przeprowadzonej analizy wynika, że studenci opisują swoją naukę własną na wymiarach, które można określić jako:

1) przekonanie o wartości nauki własnej (czynnik 1),
2) pokonywanie trudności związanych z nauką własną (czynnik 2),
3) planowanie (organizowanie) nauki własnej (czynnik 3),
4) niezależność myślenia studentów, związana z nauką własną (czynnik 4),
5) aangażowanie emocjonalne w naukę własną (czynnik 5).

Poszczególne pozycje kwestionariusza i ładunki czynnikowe (wyższe od 0,4) po rotacji VARIMAX zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki analizy czynnikowej pozycji składających się na kwestionariusz wykorzystany w badaniach

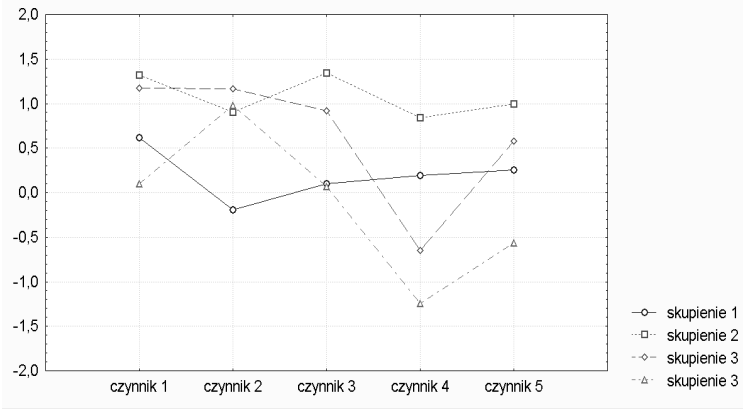
Rodzaj skali	**Czynnik**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
NIEWAŻNA – WAŻNA	**0,644**				
NIEPOTRZEBNA – POTRZEBNA	**0,784**				
ZBĘDNA – NIEZBĘDNA	**0,690**				
NIEEEFEKTYWNA – EFEKTYWNA	**0,409**				
WYMUSZONA – NIEWYMUSZONA	**0,630**				
NUDNA – CIEKAWA					**0,521**
NIEBUDZĄCA EMOCJI – DOSTARCZAJĄCA EMOCJI					**0,760**
ODTWÓRCZA – TWÓRCZA					**0,575**
ZWYKLE ZWIĄZANA Z WYKORZYSTANIEM JEDNEGO ŹRÓDŁA INFORMACJI – ZWIĄZANA Z WYKORZYSTANIEM INFORMACJI Z WIELU ŹRÓDEŁ					**0,525**
NIEZORGANIZOWANA – ZORGANIZOWANA			**0,811**		
NIESYSTEMATYCZNA – SYSTEMATYCZNA			**0,629**		
NIEPRZEMYŚLANA – PRZEMYŚLANA			**0,666**		

NIESAMODZIELNA – SAMODZIELNA			**0,590**		
ODBYWAJĄCA SIĘ W TRUDNYCH WARUNKACH – ODBYWAJĄCA SIĘ W ODPOWIEDNICH WARUNKACH			**0,557**		
OPARTA NA UCZENIU SIĘ PAMIĘCIOWYM – OPARTA NA ROZWIĄZYWANIU PROBLEMÓW				**0,648**	
SZTYWNO TRZYMAJĄCA SIĘ WSKAZÓWEK NAUCZYCIELA – WYKRACZAJĄCA POZA WSKAZÓWKI NAUCZYCIELA				**0,800**	
NIEZABIERAJĄCA DUŻO CZASU – CZASOCHŁONNA		**-0,720**			
ŁATWA DO POGODZENIA Z INNYMI OBOWIĄZKAMI – TRUDNA DO POGODZENIA Z INNYMI OBOWIĄZKAMI		**-0,763**			
ŁATWA – TRUDNA		**-0,813**			
Udział	14%	11%	15%	8%	10%

Źródło: badania własne.

Typy postaw studentów wobec samokształcenia (nauki własnej)

W celu zbadania, jakie grupy studentów można wyróżnić, biorąc pod uwagę ich postawy wobec samokształcenia w ramach procesu kształcenia w szkole wyższej, zastosowałam analizę skupień (metodę k-średnich). Jest to metoda pozwalająca na pogrupowanie badanych osób w taki sposób, aby osoby należące do jednej grupy (do tego samego skupienia) były jak najbardziej podobne do siebie i jednocześnie jak najmniej podobne do osób z pozostałych grup (skupień). Zmiennymi, które brane były pod uwagę podczas grupowania są wymiary, na których studenci opisywali naukę własną – czynniki wyróżnione na drodze przeprowadzonej wcześniej analizy czynnikowej. Wartości zmiennych to średnie arytmetyczne ocen dotyczących pozycji kwestionariusza wchodzących w skład danego czynnika. Zdecydowałam się na wyodrębnienie czterech grup. Przy większej ich liczbie niektóre wyodrębnione skupienia były za mało liczne i w związku z tym mało przydatne do dalszych analiz, natomiast mniejsza ich liczba nie gwarantowała dostatecznej jednorodności skupień. Wyniki grupowania zostały przedstawione na wykresie 1. Dokładniejszy opis każdego skupienia, pokazujący jak studenci z każdej grupy odpowiadali na pytania kwestionariusza, znajduje się w załączniku. Poniżej przedstawione zostały krótkie charakterystyki wyodrębnionych grup.



Rysunek 1. Wyniki analizy skupień przeprowadzonej na badanych osobach

Grupa 1 (Skupienie 1) – samokształcenie (nauka własna) jako *środek do uzyskania zaliczenia*

Grupę 1 (skupienie 1) można scharakteryzować jako osoby, które mają warunki do samodzielnego studiowania, nauka własna nie sprawia im trudności, nie mają też innych obowiązków, które utrudniałyby ich studiowanie, ale nie poświęcają temu zbyt wiele czasu. Działania związane z samokształceniem określają jako niesystematyczne. Przykładowo ponad połowa badanych w grupie 1 uważa się za osoby niesystematyczne w badanym obszarze, nikt nie opisał nauki własnej jako zdecydowanie systematycznej. Również ponad połowa badanych w tej grupie opisuje naukę własną jako aktywność niezorganizowaną, tylko dwie osoby – jako zdecydowanie zorganizowaną. Badani w grupie 1 robią więc to, co konieczne, bo to studiowanie jest *raczej* potrzebne, *raczej* ważne.

Grupa 1 to **41 respondentów, co stanowi 21% badanych**. Charakterystyczny dla grupy 1 jest duży odsetek osób, które na podanych skalach wybierały wartość 0 (*nie mam zdania*). Duża część grupy 1 nie opisałaby zatem nauki własnej za pomocą podanych przymiotników (por. załącznik) albo po prostu samokształcenie w ramach procesu kształcenia w szkole wyższej nie było dla nich przedmiotem refleksji, nie zastanawiali się nad tym, jakie cechy ma ich samodzielne studiowanie. Bardzo mało osób w tej grupie wybierało wartości 2 (lub -2) na podanych skalach, studenci wchodzący w skład grupy 1 nie opisywali więc swojej aktywności w ramach nauki własnej w sposób zdecydowany. Jeśli już uznawali, że jakiś przymiotnik jest właściwy do scharakteryzowania tej aktywności, to wybierali na skali wartość 1, oznaczającą że dane określenie *raczej* opisuje ich naukę. Zdecydowane odpowiedzi dotyczące przymiotników z lewej strony skali stanowią tutaj tylko 6,9%

wszystkich udzielonych w grupie 1 odpowiedzi, natomiast zdecydowane odpowiedzi dotyczące przymiotników z prawej strony skali to 10,5% wszystkich odpowiedzi w tej grupie. Jak pokazuje wykres 1, średnie arytmetyczne dla poszczególnych czynników przyjmują w tej grupie wartości bliskie 0. Grupę tę różni od pozostałych grup wysoki odsetek osób opisujących naukę własną jako niezabierającą dużo czasu (co druga osoba w tej grupie tak opisuje samodzielne studiowanie), niezorganizowaną (51%), niesystematyczną (61%). Tylko 3 osoby w tej grupie opisały naukę własną jako zdecydowanie czasochłonną (czyli wybrały wartość 2 na podanej skali). Dla porównania – w grupie 2 takich osób było 28, w grupie 3 – aż 48 osób, w grupie 4 – 14 osób. Charakterystyczne dla grupy 1 jest opisywanie nauki własnej jako łatwej do pogodzenia z innymi obowiązkami. Tylko co trzecia osoba w tej grupie opisuje naukę własną jako trudną (zdecydowanie tak opisały naukę własną tylko 4 osoby) i trudną do pogodzenia z innymi obowiązkami (zdecydowanie – 2 osoby). W porównaniu z pozostałymi grupami jest to niewielki odsetek (por. załącznik). Jednocześnie są one przekonane, że nauka własna jest aktywnością ważną (71%), potrzebną (78%), niezbędną (71%), choć podobnie jak w innych przypadkach i tutaj nie ma wielu zdecydowanych określeń. Nauka własna jest w tej grupie *raczej* potrzebna, *raczej* ważna i *raczej* niezbędna.

Tabela 2. Charakterystyka grupy 1

Znaczenie przypisywane samokształceniu w ramach kształcenia w szkole wyższej	Przykładowe przymiotniki wybierane najczęściej przez studentów do scharakteryzowania nauki własnej	Cechy grupy	% badanych
Środek do uzyskania zaliczenia	▪ Raczej łatwa do pogodzenia z innymi obowiązkami ▪ Raczej niezabierająca dużo czasu ▪ Raczej niezorganizowana ▪ Raczej niesystematyczna ▪ Raczej efektywna ▪ Samodzielna ▪ Odbywająca się w odpowiednich warunkach ▪ Raczej ważna ▪ Raczej potrzebna ▪ Trudno powiedzieć, czy jest twórcza, czy odtwórcza ▪ Trudno powiedzieć, czy jest nudna, czy ciekawa; raczej ciekawa ▪ Trudno powiedzieć, czy dostarcza emocji (34%), raczej nie dostarcza (27%)	Studenci studiów niestacjonarnych (58%) Studenci mieszkający w mieście (56%) Studenci starsi stażem (56%)	21%

Grupę 1 można określić jako: ***mało zaangażowani, obojętni*.** Są to osoby niezaangażowane w samodzielne studiowanie lub zaangażowane w dokładnie takim stopniu, jaki jest konieczny do uzyskania zaliczenia i – w dalszej perspektywie – do ukończenia studiów. Nie uważają się za przymuszonych do studiowania (4 osoby w tej grupie określiły naukę własną jako aktywność zdecydowanie wymuszoną), ale też nie są jakoś szczególnie zainteresowani tą aktywnością (2 osoby określiły naukę własną jako zdecydowanie ciekawą, 5 jako zdecydowanie opartą na rozwiązywaniu problemów). Można przypuszczać, że nauka własna jest przez tę grupę traktowana jako ***środek do uzyskania zaliczenia***, co w przyszłości oznacza uzyskanie dyplomu. Kształcenie w szkole wyższej jest w grupie 1 takim rytuałem, potrzebnym do zmiany poziomu wykształcenia.

Grupa 2 (Skupienie 2) – samokształcenie jako twórcze rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych

Grupa 2 to **58 osób, co stanowi 30% badanych**. Charakterystyczną cechą osób zaliczonych do grupy 2 jest to, że wybierały głównie określenia z prawej strony na podanych skalach (por. załącznik). Aż 37% wszystkich udzielonych przez grupę 2 odpowiedzi *zdecydowanie* opisywało naukę własną za pomocą przymiotników z prawej strony skali. Tylko niecały 1% (dokładnie: 0,9%) stanowiły odpowiedzi opisujące naukę *zdecydowanie* za pomocą przymiotników z lewej strony skali. Nie ma w tej grupie osób, które opisałyby naukę własną jako nieważną albo niepotrzebną. Prawie wszyscy do opisania swojej nauki wybrali przymiotniki: przemyślana (96,6%), samodzielna (98%), systematyczna (89,6%), zorganizowana (89,6%). Wszyscy (100%) określili naukę własną jako *raczej* lub *zdecydowanie* efektywną. Większość osób z grupy 2 opisała naukę jako trudną (69%), trudną do pogodzenia z innymi obowiązkami (72,4%). Grupa 2 postrzega swoje studiowanie w ramach nauki własnej jako oparte na rozwiązywaniu problemów (86,2%). Taki sposób opisywania nauki własnej wyraźnie różni tę grupę od trzech pozostałych. Cechą charakterystyczną tej grupy jest też wykraczanie poza to, co zlecił nauczyciel (60%), korzystanie z wielu źródeł informacji (91,4%), a także zaangażowanie emocjonalne w naukę własną. Studenci z grupy 2 poświęcają dużo czasu na samodzielne studiowanie, opisują naukę własną jako czasochłonną (86,2%), przy czym 28 osób (48,2%) – jako *zdecydowanie* czasochłonną.

Grupę 2 można określić jako ***Zaangażowani i twórczy*.** W grupie tej nieznacznie przeważają osoby mieszkające w mieście (55%), są to w większości (60%) studenci studiów stacjonarnych. Przeważają osoby z dłuższym stażem studiowania (55%). Nauka własna jest w tej grupie traktowana jako ***rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych*.**

Tabela 3. Charakterystyka grupy 2

Znaczenie przypisywane samokształceniu w ramach kształcenia w szkole wyższej	Przykładowe przymiotniki wybierane najczęściej przez studentów do scharakteryzowania nauki własnej	Cechy grupy	% badanych
Twórcze rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych	▪ Zdecydowanie ważna ▪ Zdecydowanie potrzebna ▪ Efektywna ▪ Zdecydowanie czasochłonna ▪ Zdecydowanie przemyślana ▪ Zorganizowana ▪ Raczej oparta na rozwiązywaniu problemów (64%), zdecydowanie – 24% ▪ Wykraczająca poza wskazówki nauczyciela ▪ Ciekawa ▪ Dostarczająca emocji ▪ Zdecydowanie twórcza (25%), raczej twórcza (45%)	Studenci studiów stacjonarnych (60%) Starsi stażem (55%) Mieszkańcy miast (55%)	30%

Grupa 3 (Skupienie 3) – samokształcenie jako obowiązek, powinność, zadanie do wykonania

W grupie 3 znalazło się **69 osób – 35% badanych**. Grupa 3 podobnie jak dwie grupy opisane wcześniej określa naukę własną jako ważną (95%), potrzebną (94%). Podobnie jak w grupie 2 można zauważyć, że większość wyborów mieści się po prawej stronie podanych skal. Podobnie jak w grupie 2 jest tutaj dużo odpowiedzi charakteryzujących naukę własną w sposób zdecydowany za pomocą przymiotników z prawej strony skali (31% wszystkich odpowiedzi w tej grupie to wybór 2 na podanych skalach). Wyjątek stanowi czynnik 4 – niezależność studentów związana z nauką własną. Tutaj – odmiennie niż w grupie 2, często wybierano określenia „oparta na uczeniu się pamięciowym" (63,7%), 16 osób (23%) *zdecydowanie* opisuje naukę jako pamięciowe przyswajanie fragmentów tekstów. Studenci zaliczeni do tej grupy, przygotowując się do zajęć i egzaminów „sztywno trzymają się wskazówek nauczyciela", nie wykraczają poza te wskazówki (65,2%, a 16% – *zdecydowanie*). Co druga osoba w tej grupie opisuje naukę własną jako zajęcie interesujące, dostarczające emocji, twórcze. Nie ma w tej grupie ani jednej osoby, która stwierdziłaby, że nauka własna nie zabiera dużo czasu. Prawie wszyscy (95,7%) uznali, że jest to zajęcie czasochłonne; dla 48 osób (69,5%) – *zdecydowanie* czasochłonne.

Grupę 3 można określić jako ***Zaangażowani i pilni***. Nieznacznie przeważają tu osoby, które nie pracują (55%), studenci studiów stacjonarnych (59%), w większości są to studenci pierwszego roku (62%). Nauka własna jest w tej grupie traktowana jako ***obowiązek, powinność, zadanie do wykonania.*** Przy czym słowo obowiązek nie musi tutaj oznaczać zadania narzuconego z zewnątrz. Może być rozumiane jako zadanie świadomie podjęte w celu, na przykład, związanym z dążeniem do własnego rozwoju.

Tabela 4. Charakterystyka grupy 3

Znaczenie przypisywane samokształceniu w ramach kształcenia w szkole wyższej	Przykładowe przymiotniki wybierane najczęściej przez studentów do scharakteryzowania nauki własnej	Cechy grupy	% badanych
Obowiązek, powinność, zadanie do wykonania	▪ Zdecydowanie ważna ▪ Zdecydowanie potrzebna ▪ Efektywna ▪ Zdecydowanie trudna ▪ Zdecydowanie czasochłonna ▪ Zdecydowanie samodzielna ▪ Oparta na uczeniu się pamięciowym ▪ Sztywno trzymająca się wskazówek nauczyciela ▪ Zdecydowanie samodzielna	Studenci studiów stacjonarnych (59%) Studenci rozpoczynający studia (62%) Mieszkańcy wsi (52%)	35%

Grupa 4 (skupienie 4) – samokształcenie jako *„kula u nogi”*

Skupienie 4 opisuje naukę własną jako trudną (68%), opartą na uczeniu się pamięciowym (90,3%), niewykraczającą poza wskazówki nauczyciela (77,4%), nudną (74,2%) i odtwórczą (67,7%). Charakterystyczne dla grupy 4 jest opisywanie – w większym stopniu niż pozostałe grupy – swojej nauki za pomocą określeń z lewej strony skali (por. załącznik). Na podstawie odpowiedzi studentów udzielonych w kwestionariuszu można odnieść wrażenie, że nauka własna jest dla tej grupy czymś wtórnym, nieistotnym w stosunku do innych rodzajów aktywności. Studenci z tej grupy sprawiają wrażenie przymuszonych do studiowania, które jest dla nich przysłowiową „kulą u nogi”. 74,2% tej grupy opisało naukę własną jako aktywność wymuszoną, 36% – jako *zdecydowanie* wymuszoną. Dla prawie wszystkich (93,5%) nauka własna jest trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami, co drugiemu badanemu w tej grupie (52%) – *zdecydowanie* trudno jest pogodzić inne obowiązki

z nauką. Tylko jedna osoba w grupie 4 scharakteryzowała swoje uczenie się związane z przygotowaniem do zajęć jako *raczej* oparte na rozwiązywaniu problemów i dwie osoby – jako *raczej* wykraczające poza wskazówki nauczyciela. Nie było w ogóle osób w tej grupie, które *zdecydowanie* opisałyby naukę własną jako związaną z rozwiązywaniem problemów czy wykraczającą poza wskazówki nauczycieli. Prawie wszyscy studenci (90,3%) w grupie 4 przygotowują się do zajęć i egzaminów, ucząc się na pamięć fragmentów wykładów lub tekstów z podręczników, trzymają się ściśle wskazówek nauczyciela (77,4%). Grupa 4 to studenci ***niezaangażowani, przymuszeni*** do samodzielnego studiowania. Jest to **31 osób, co stanowi około 16% wszystkich badanych**. Są to w większości studenci studiów niestacjonarnych (61,2%).

Nauka własna jest w tej grupie postrzegana jako ***„kula u nogi”***. Jest traktowana jako obowiązek, ale inaczej niż w grupie 3. W grupie 4 ten obowiązek jest niechciany, narzucony. Badani z grupy 4 nie chcą podejmować żadnego wysiłku związanego ze studiowaniem. Cele jakie ma spełniać nauka nie są więc przyjęte jako własne albo cele te „przegrywają” z innymi celami życiowymi, które w danym momencie są dla studenta ważniejsze.

Tabela 5. Charakterystyka grupy 4

Znaczenie przypisywane samokształceniu w ramach kształcenia w szkole wyższej	Przykładowe przymiotniki wybierane najczęściej przez studentów do scharakteryzowania nauki własnej	Cechy grupy	% badanych
„Kula u nogi”	▪ Zdecydowanie trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami ▪ Niezorganizowana ▪ Niesystematyczna ▪ Zdecydowanie oparta na uczeniu się pamięciowym (61%), raczej oparta na uczeniu się pamięciowym (29%) ▪ Zdecydowanie sztywno trzymająca się wskazówek nauczyciela ▪ Odtwórcza ▪ Zdecydowanie nudna ▪ Zdecydowanie niebudząca emocji ▪ Raczej wymuszona (39%), zdecydowanie wymuszona (35%)	Studenci studiów niestacjonarnych (61%) Rozpoczynający studia (54%) Mieszkańcy miast (50%), mieszkańcy wsi (50%)	16%

Podsumowanie

Przedstawiona powyżej typologia pokazuje, że studenci nie stanowią jednorodnej grupy pod względem postaw wobec nauki własnej. Różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami dotyczą przede wszystkim stopnia zaangażowania oraz samodzielności (autonomii) w ramach tej nauki. Wśród badanych osób najbardziej liczną grupę stanowili studenci zaangażowani i pilni. Można w tym miejscu odnieść się do badań jakościowych prowadzonych przez Piotra Stańczyka na Uniwersytecie Gdańskim wśród studentów zaocznych kierunku politologia (P. Stańczyk, 2007). Z wypowiedzi tamtych studentów wynika, że studia postrzegają jako przepustkę do lepszego życia, jako sposób na zmianę swojej pozycji społecznej. Studiują, bo potrzebny jest im *dyplom*, nazywany *papierkiem*. A *przy okazji* – zauważają badani – można *oprócz tego* zdobyć jakąś wiedzę. Podsumowując wyniki swoich badań, autor stwierdza, że „na pierwszy plan wybija się zewnątrzsterowność i instrumentalność procesu uczenia się. (…) Studiowanie wedle znaczeń nadawanych mu przez studentów zaocznych jest skutkiem presji 'obecnych realiów' konstytuujących rynek pracy" (tamże, s. 57). Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdzają istnienie grupy osób studiujących o takich jak te lub podobnych postawach. Są to osoby reprezentujące typ postawy określony przeze mnie tutaj jako *mało zaangażowani, obojętni* i *niezaangażowani, przymuszeni*. Stanowią oni 36% badanej grupy. Z moich badań wynika, że nie są to postawy charakterystyczne jedynie dla studentów studiujących w trybie niestacjonarnym. Tryb studiowania nie różni studentów istotnie pod względem postaw wobec nauki własnej. Postawy wobec nauki własnej nie zależą też od stażu studiowania. Studenci rozpoczynający studia nie różnią się istotnie, jeśli chodzi o postawy wobec nauki własnej od studentów z dłuższym stażem. Postawa wobec studiowania nie zmienia się więc w trakcie studiów. Postawa polegająca na braku zaangażowania w samokształcenie nie jest charakterystyczna dla wszystkich badanych. Osobną grupę stanowią studenci *zaangażowani i pilni*, którzy wydają się być zorientowani na zdobywanie wiedzy („obiektywnej"), jednocześnie mało samodzielni, mało dociekliwi. Są zaangażowani, ale raczej zewnątrzsterowni, niewykraczający poza zadania wyznaczone przez nauczyciela. Interesujące jest to, że zapytani o własną samodzielność w ramach nauki własnej prawie wszyscy uważają się za samodzielnych (98%). Nie potwierdzają jednak tej samodzielności odpowiedzi na inne pytania (np. dotyczące uczenia się pamięciowego, wykraczania poza wskazówki nauczyciela). Być może samodzielność jest w tej grupie rozumiana nie jako niezależność, autonomia w ramach nauki własnej, ale jako po prostu uczenie się bez pomocy albo towarzystwa innych osób. Jeszcze inną grupą, którą także można określić jako grupę osób zaangażowanych w naukę własną są osoby, dla których studiowanie w uczelni wyższej jest nie tylko realizowaniem zadań zleconych przez nauczycieli, ale także okazją do realizowania własnych pasji, rozwijania zainteresowań. Grupa, którą nazwałam *zaangażowaną i twórczą*, wydaje się być najbardziej aktywna intelektualnie i dociekliwa. Do tej grupy należy co trzecia badana osoba.

Bibliografia

Czerepaniak-Walczak M.(2006), Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, Gdańsk.

Kotusiewicz A. (1991), Universitatis a zawodowe kształcenie nauczycieli w uniwersytecie, „Życie Szkoły Wyższej", nr 3.

Kozerska A. (2011), Samokształcenie studentów w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Komunikat z badań, [w:] Gofron A., Gofron B., Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne, Kraków.

Malewski M. (2010), Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo DSWE Wrocław.

Nauka własna studenta (1976) red. J. Zborowski, Warszawa.

Palka S. (2010) Wiedza w akademickim kształceniu pedagogów, [w:] Sajdak A., Skulicz D., Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów, Kraków.

Popper K.R. (1992), Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna, Warszawa.

Stańczyk P. (2007) Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie" w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja", nr 1.

Śliwerski B.(2008) O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów, [w:] Gołębniak B.D., Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo, Wrocław.

Wróblewska W. (2008), Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu, Białystok.

Summary

Self-education of students in the scope of didactic process at higher education school – a trial of typology

Key words: self-education, typology of attitudes towards self-education, higher education school.

The results of researches including self-education of students in the scope of didactic process at higher education school are presented in this article. The main aim is to seperate typological groups of students that depend on their attitudes towards self-education. 233 students of pedagogy were examined. The cluster analysis that was conducted, allowed to isolate 4 types of attitudes of students towards self-education in the scope of didactic process. The differences between seperated groups include mainly rate of commitment and their independence (autonomy) in the scope of learning. The most numerous group compose „dedicated and diligent" students.

Załącznik

Rozkłady ocen studentów dotyczących ich nauki własnej w poszczególnych grupach (skupieniach).
Dla zwiększenia czytelności tabeli połączyłam oceny 1 i 2 w jedną grupę wartości dodatnich (ozn. +), oceny -1 i -2 w grupę wartości ujemnych (ozn. -)

Czynnik	Rodzaj skali	Gr 1(skupienie 1)			Gr 2 (skupienie 2)			Gr3 (skupienie 3)			Gr 4 (skupienie 4)		
		-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+
1. Przekonanie o wartości nauki własnej	Nieważna – Ważna	9,7%	19,5%	70,7%	0%	6,9%	93,1%	1,4%	2,9%	95,7%	19,4%	35,5%	45,2%
	Niepotrzebna – Potrzebna	14,6%	7,3%	78%	0%	1,7%	98,3%	1,4%	4,3%	94,3%	25,8%	9,7%	64,5%
	Zbędna – Niezbędna	14,6%	14,6%	71%	1,7%	8,6%	89,6%	5,8%	13%	81,2%	25,8%	29%	45,2%
2. Pokonywanie trudności związanych z nauką własną	Wymuszona – Niewymuszona	34,1%	24,4%	41,5%	13,8%	22,4%	63,8%	5,8%	18,8%	50,7%	74,2%	16,1%	9,7%
	Nieefektywna – Efektywna	7,3%	14,6%	78%	0%	0%	100%	2,9%	7,2%	89,9%	25,8%	9,7%	64,5%
	Łatwa – Trudna	34,2%	34,1%	31,7%	15,5%	15,5%	69%	8,5%	10,1%	81,2%	19,4%	12,9%	67,7%
	Łatwa do pogodzenia z innymi obowiązkami – Trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami	48,8%	19,5%	31,7%	15,5%	12,1%	72,4%	18,8%	1,5%	79,7%	6,5%	0%	93,5%
	Niezabierająca dużo czasu – Czasochłonna	51,2%	19,5%	29,3%	5,2%	8,6%	86,2%	0%	4,3%	95,7%	19,4%	3,2%	77,4%
3. Planowanie i organizowanie nauki własnej	Niezorganizowana – Zorganizowana	51,2%	22%	26,8%	5,2%	5,2%	89,6%	18,8%	4,3%	76,8%	51,6%	9,7%	38,7%
	Niesystematyczna – Systematyczna	61%	24,4%	14,6%	10,4%	0%	89,6%	20,3%	17,4%	62,3%	67,7%	9,7%	22,6%
	Nieprzemyślana – Przemyślana	14,6%	31,7%	53,7%	0%	3,4%	96,6%	2,9%	13%	84,1%	22,6%	25,8%	51,6%
	Niesamodzielna – Samodzielna	12,2%	7,3%	80,5%	0%	1,7%	98,3%	4,3%	1,4%	94,2%	32,3%	3,2%	64,5%
	Odbywająca się w trudnych warunkach – Odbywająca się w odpowiednich warunkach	19,5%	22%	56,1%	8,6%	1,7%	89,6%	10,1%	11.6%	78,3%	22,6%	19,4%	58%
4. Niezależność studentów związana z nauką własną	Oparta na uczeniu się pamięciowym – Oparta na rozwiązywaniu problemów	29,3%	26,8%	43,9%	3,4%	10,3%	86,2%	63,7%	17,4%	18,9%	90,3%	6,5%	3,2%
	Sztywno trzymająca się wskazówek nauczyciela – wykraczająca poza wskazówki nauczyciela	19,5%	36,6%	43,9%	3,4%	36,2%	60,3%	65,2%	21,7%	13%	77,4%	16,1%	6,5%
5. Zaangażowanie emocjonalne w naukę własną	Nudna – Ciekawa	17,1%	34,1%	48,8%	6,9%	15,5%	77,6%	18,8%	31,9%	49,3%	74,2%	19,3%	6,4%
	Niebudząca emocji – Dostarczająca emocji	31,7%	34,1%	34,2%	6,9%	31%	62,1%	26,1%	27,5%	46,4%	64,4%	22,6%	12,9%
	Odtwórcza – Twórcza	24,4%	43,9%	31,7%	5,2%	24,1%	70,7%	23,2%	21,7%	55,1%	67,7%	16,1%	16,1%
	Zwykle związana z wykorzystaniem jednego źródła informacji – Związana z wykorzystaniem informacji z różnych źródeł	21,9%	19,5%	58,5%	5,2%	3,4%	91,4%	14,5%	1,4%	44,1%	35,5%	12,9%	51,6%

Czesław Kustra, Małgorzata Kowalczyk

SAMOTROSKA JAKO CEL ODDZIAŁYWAŃ ANDRAGOGICZNYCH

Wstęp

Współczesne nurty pedagogiczne oferują szeroki wachlarz oddziaływań i pomocy w sytuacjach trudnych. Oddziaływanie to może przybierać różne postaci, a ich celem jest m.in.: udzielenie pomocy dostosowanej do zgłaszanych potrzeb, adekwatna informacja i porada w sytuacji spostrzeganej przez osobę jako „trudna', „nowa" czy też „kryzysowa". W prezentowanym tekście oddziaływanie andragogiczne ujmowane jest w kontekście edukacji zdrowotnej oraz wsparcia społecznego. Skutkiem wymienionych form może być m.in. wzrost poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie i życie oraz nabywanie umiejętności troski o siebie. Nabyte zdolności ujmowane są w tekście jako samotroska rozpatrywana w trzech następujących wymiarach: dbania o własne zdrowie, relacje z innymi ludźmi oraz poczucie bezpieczeństwa. Jak wspomniano powyżej, nabycie umiejętności samotroski może stanowić konsekwencję oddziaływań andragogicznych w sytuacji ocenianej jako „trudna", „nowa" czy też „krytyczna". Ze względu na różny sposób definiowania pojęcia „sytuacja krytyczna", na początek zostanie podjęta próba usystematyzowanie wiedzy w tym zakresie. Następnie omówione zostaną zagadnienia wsparcia społecznego oraz edukacji zdrowotnej jako tych form pracy z drugim człowiekiem, które pozwalają na ukształtowanie lub też rozwinięcie umiejętności samotroski.

Wsparcie społeczne i edukacja zdrowotna w wydarzeniach krytycznych

Krytyczne wydarzenia to sytuacje, które zaburzają dotychczasową równowagę. W potocznym rozumieniu wiąże się je zwłaszcza z trudnymi sytuacjami, które mogą się wydarzyć, jak np. choroba, wypadek czy strata. Literatura przedmiotu wskazuje jednak, iż wśród krytycznych wydarzeń życiowych znaleźć można także i takie, które w społecznym odbiorze traktowane są jako pozytywne, a nawet przyjemne. Mowa tutaj, np. o sytuacji planowanego macierzyństwa, oczekiwania na narodzenie dziecka czy podjęcie kolejnego etapu w życiu, stanowiącego całkiem nowy rozdział życia określonej osoby (Rosa i wsp. 2007, s. 69). „Krytyczne wydarzenia wyodrębniają się z toku codziennych wydarzeń, dotyczą ważnych, cenionych spraw, są więc emocjonalnie znaczące. (…) Zdarzenia te mogą pochodzić z otoczenia (choroba), jak i mieć swoje źródło wewnątrz osoby (zakochanie się, ciąża)" (Stochmiałek 2009, s. 44). Daną sytuację można potraktować jako krytyczną nie tylko wtedy, gdy

jest obiektywnie trudna, jak w przypadku przewlekłej choroby. Można ją potraktować jako kryzysową również wtedy, gdy określone sytuacje w życiu człowieka są przez niego subiektywnie interpretowane jako trudności albo też jako nieoczekiwana wartość: to, co dla jednej osoby stanowi wydarzenie krytyczne, dla innej stanowi wartość lub rodzaj wyzwania, z którym potrafi sobie poradzić. Subiektywność w interpretowaniu nowych sytuacji pozwala stwierdzić, że wydarzenia krytyczne mają charakter dwubiegunowy, pozytywny lub negatywny i mogą wywoływać „różne treściowo uczucia; nierzadko jest oceniana ambiwalentnie (małżeństwo, urodzenie dziecka, zmiana szkoły, pracy)" (Stochmiałek 2009, s. 44). Przytoczone w tekście przykłady choroby przewlekłej oraz ciąży i oczekiwania narodzin dziecka pokazują opisaną dwubiegunowość: diagnoza czy też progresja choroby przewlekłej wzbudza wiele różnych emocji, jak np. bunt czy zaprzeczanie chorobie, a inne sytuacje (jak np. ciąża) obok radości może wywołać niepokój i lęk o zdrowie dziecka.

W sytuacjach doświadczanych jako „trudne" zdarza się, że osoby nie posiadają właściwych strategii radzenia sobie, a dotychczasowa wiedza i źródła wsparcia (Sęk, Cieślak 2006)[1] okazują się niewystarczające. W takich sytuacjach zdarza się, że osoby poszukują profesjonalnego wsparcia, gdzie zostają wyposażeni w informacje oraz strategie, które pomogą lepiej radzić sobie w określonej sytuacji. Taką rolę – obok wielu różnych form pracy z osobą potrzebującą – wydają się spełniać formy oddziaływania pedagogicznego, zwłaszcza wspieranie i edukacja zdrowotna. Dla uporządkowania wiedzy warto przypomnieć podstawowe informacje z zakresu tych dwóch form oddziaływania pedagogicznego. Wsparcie społeczne definiowane jest jako „pomoc dostępną dla jednostki w sytuacji trudnej" (Sęk, Cieślak 2006, s. 14) i obejmuje swoim zakresem pięć rodzajów udzielania wsparcia: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, materialne i duchowe[2]. Należy zaznaczyć, że „wsparcie i wspieranie – jako działalność pedagogiczna – jest obecnie potrzebna jednostkom i grupom, znajdującym się w różnych sytuacjach życiowych" (Kawula 1996, s. 16). Procesy te są więc metodami oddziaływania zarówno wobec ludzi chorych czy niepełnosprawnych, ale też wobec ludzi zdrowych, a ostateczną konsekwencją takiego oddziaływania miałoby być „ukształtowanie postawy samodzielności" (Olubiński 1996, s. 18 i 20), ponoszenia odpowiedzialności za własne zdrowie i życie.

[1] Termin „siatka wsparcia" stosuje się zamiennie z terminem „źródło wsparcia" rozumiane jako dostępne możliwe wsparcie, które osoba może uzyskać od otaczających ją osób. Cyt. za: H. Sęk, R. Cieślak (2006), Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), Wsparcie społeczne, stres i zdrowie. Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 14–17.

[2] W tekście przytoczony jest klasyfikacja typów wsparcia społecznego wg H. Sęk, cyt. za: H. Sęk, R. Cieślak (2006), Wsparcie społeczne – stres i zdrowie. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

W procesie wspierania niemałe znaczenie ma edukowanie osoby wspomaganej. W artykule chodzi zwłaszcza o szeroko rozumianą edukację zdrowotną, gdzie oddziaływanie polega zwłaszcza na nabyciu takich umiejętności, które w konsekwencji „pozwolą kierować własnym życiem" (Cylkowska-Nowak 2008, s. 13–16).

Za podstawowe cele edukacji zdrowotnej uznaje się m.in.:

1) przekazywanie wiedzy na temat zdrowia i czynników, które na nie wpływają;
2) nauka prozdrowotnego stylu życia, ale też koncentracja na takich elementach jak poczuciu własnej wartości, samoocena itp.;
3) informowanie i przekazywanie wiedzy na temat istniejących zależności między zdrowiem a rozwojem;
4) podniesienie poziomu wiedzy o zdrowiu;
5) kształtowania nawyków prowadzących do odpowiedzialnego wyboru zachowań sprzyjających zdrowiu (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz 2009, s. 26).

Przedstawione formy oddziaływania andragogicznych wydają się mieć szczególne znaczenie w nabywaniu większej świadomości i odpowiedzialności za własne zdrowie i życie. Poszerzając wiedzę, ucząc pewnych zachowań zaradczych oraz rozwijając posiadane umiejętności, obie formy stają się w konsekwencji podstawą bardziej samodzielnego funkcjonowania człowieka, rozbudzając samoświadomość i zdolność zatroszczenia się o własne zdrowie i życie. W literaturze przedmiotu zachowanie takie definiuje się jako zdolność do samotroski.

Samotroska

Kongregacja Nauki Wiary naucza, że „człowiek ma obowiązek troszczyć się o swoje zdrowie i podejmować leczenie" (Szczepaniak 2003, s. 117). Udzielanie wsparcia społecznego oraz edukacja zdrowotna wydają się pozwalać na to, aby osoba zadbała o siebie i zatroszczyła się o swoje zdrowie i życie w jakiejkolwiek trudnej czy nowej dla siebie sytuacji. W procesie pomagania poprzez wymienione formy celem nie jest wypełnianie zadań za tę osobę lub wyręczanie jej – może mieć to miejsce w pierwszym okresie udzielania pomocy. „Autentyczna relacja pomagania nie zatrzymuje się na zrozumieniu siebie samego przez pacjenta, ale przyczynia się do podjęcia przez niego konstruktywnego działania w życiu (…). Tego typu działanie pozwoli pacjentowi odkryć wcześniej nieznane, nowe aspekty siebie samego, które wymagają pewnego postępu w rozumieniu siebie (…). Pacjent zostaje zaangażowany w proces, który prowadzi do uzyskania z czasem coraz większej wolności" (Macario, Rocchi 2011, s. 32–33). Dzięki mądrej, nieuzależniającej pomocy osoba potrafiła będzie rozwiązywać odpowiedzialnie swoje trudności, będzie posiadała zdolność doświadczania określonych sytuacji w perspektywie wyznawanych wartości, będzie posiadała także zdolność zaspoka-

jania swoich potrzeb oraz radzenia sobie w innych trudnych sytuacjach (Winiarski 1999, s. 5). W konsekwencji oddziaływań osoba nabywa większą zdolność do samozatroszczenia się o siebie, zarządzania indywidualnymi zasobami w krytycznych, nowych sytuacjach oraz zadbania o siebie „tu i teraz".

Opisane umiejętności nabywane na skutek wspierania i edukacji zdrowotnej układają się w zdolność troski o siebie. Odwołując się na analizy S. Kowalika, umiejętności te można zdefiniować dwojako:

- z jednej strony jako postać troski o innych – zachowanie to jest wtedy określane jako troskliwość o innych ludzi;
- może być to zachowanie skierowane także do samego siebie i wtedy nosi nazwę zatroskania (Kowalik 2005, s. 73).

Podobne analizy rozróżniające troskę od samotroski wprowadza A. Ratajska. W swoich analizach pojęcie samotroski definiuje jako **„umiejętność troski o siebie, bycie podmiotem zdarzeń, które świadomie kształtuje. Ma miejsce, gdy osoba czuje się odpowiedzialna za siebie i podejmuje kroki zaradcze w celu podniesienia jakości jego życia"** (Ratajska 2008, s. 43).

Jak zostało wspomniane powyżej, zjawisko samotroski opisuje nabytą umiejętność samozatroskania o siebie jako poczucie świadomości i odpowiedzialności za własne zdrowie i życie. O samotrosce można mówić, zwłaszcza gdy jest ona realizowana w trzech następujących wymiarach:

1) samotroska w wymiarze zdrowia;
2) samotroska w wymiarze relacji;
3) troska o siebie w wymiarze bezpieczeństwa (Ratajska 2008, s. 43).

Istotna dla omawianego zjawiska wydaje się bardziej szczegółowa analiza poszczególnych wymiarów.

Samotroska w wymiarze zdrowia oznaczać będzie dążenie osoby do zachowania lub poprawienia sprawności fizycznej i stanu psychicznego (Ratajska 2008, s. 43).

Oznaczałoby to podejmowanie takich zachowań, które pozwoliłyby na utrzymanie równowagi psychosomatycznej, zadbanie o komfort somatyczny poprzez wyeliminowanie odczuwanego bólu fizycznego czy uciążliwych dolegliwości. Samotroska w tym wymiarze to nauka metod poprawy samopoczucia i zdrowia poprzez stosowanie właściwej diety, fizjoterapię czy też zażywanie leków wg zleceń lekarskich. Pacjent, zdając sobie sprawę, że jego zachowania i stosunek do zdrowia może mieć decydujące znaczenie w procesie leczenia i zdrowienia, podejmuje takie formy pracy nad sobą, które poprawiają jego samopoczucie somatyczne i jakość jego funkcjonowania. Osoba świadoma własnych możliwości wie jednocześnie, że brak troski o siebie spowoduje utratę upragnionej sprawności i zdrowia. Gdyby odwołać się do podanych w tekście przykładów: choroby przewlekłej i oczekiwania na dziecko, samotroska mogłaby przybierać następujące postaci (A. Ratajska 2008, s. 83).

W sytuacji choroby przewlekłej czy niepełnosprawności samotroska byłaby formą polegającą na nabyciu sposobów radzenia sobie w chorobie, ale też zdobywanie wiedzy o chorobie i o możliwościach postępowania z nią. To także umiejętność wykorzystywania zdobytej wiedzy na temat kontrolowania stanu własnego zdrowia poprzez wizyty u lekarza i wykonywanie odpowiednich badań. Osoby troszczące się o siebie poznają strategie, które w procesie leczenia i zdrowienia mogą okazać się przydatne, ponieważ mogą pomóc wykorzystywać wewnętrzne zasoby. Przykładem mogą być warsztaty uczące sposobów radzenia sobie ze stresem, poprzez np. relaksację czy trening autogenny lub też pracę z przekonaniami i ich przeformułowanie tak, aby stały się pomocne w procesie powracania do zdrowia.

Poprzez zdobytą wiedzę o chorobie i o możliwych strategiach zaradczych taka osoba dokonuje zdrowych wyborów życiowych (Woynarowska 2001, s. 102), ucząc się dbać o zdrowie bądź też zachowując „postawę prozdrowotną" (Karwański 2000, s. 30–31). Wspomniane umiejętności wydają się kwestią zasadniczą dla budowania samodzielności człowieka, dając przekonanie o wpływie na przebieg choroby i poczucie, że jest się aktywnym partnerem procesu leczenia.

Samotroska w wymiarze zdrowia w odniesieniu do rodziców oczekujących dzieci mogłaby przybierać następujące formy. Trzeba zaznaczyć, że współczesne formy kultury świadomego rodzicielstwa przywiązują szczególne znaczenie do prebiologicznej fazy poczęcia, zmierzają do zastąpienia rodzicielstwa jako daru czy zdarzenia losowego perspektywą rodzicielstwa oczekiwanego, pożądanego, wynikającego z własnej woli obojga rodziców. Rodzicielska odpowiedzialność jest jednym z ważnych przejawów wartości życia kobiety i mężczyzny obdarzonych wolnością, rozumem, miłością oraz możliwością przejawiania ich w czynie. Akt wartościowania rodzicielstwa wymaga więc łączenia świadomości i zaangażowania, tym bardziej kiedy jednostka sama, świadomie chce spełniać te wszystkie oczekiwania które wynikają z pełnej afirmacji dziecka i wszystkich wartości oraz obowiązków z nim związanych. Z praktyki codziennego życia wiadomo, że niewielu spośród przyszłych rodziców przygotowuje się do poczęcia dziecka, odbywa badania lekarskie, genetyczne, aby mieć świadomość istniejących bądź potencjalnych zagrożeń. Rzadko uświadamiane jest znaczenie psychohigieny życia bezpośrednio przed poczęciem, wpływu jakości materiału genetycznego rodziców na zdrowie biologiczne oraz psychiczne ich dziecka (Dykcie 1998, s. 75). Przedstawione powyżej elementy układają się w formy oddziaływania pedagogicznego, które ostatecznie pozwoliłyby na zwiększenie samoświadomości przyszłych rodziców i wzbudzenia w nich samotroski o siebie z myślą, że ostatecznie chodzi przecież o mające się urodzić dziecko. Uświadomienie, że rozwój psychiczny dziecka nie rozpoczyna się w momencie narodzin, ale już w okresie prenatalnym, jest szczególnie istotny w przekonywaniu do zachowań troski o siebie. Dzięki medycynie i psychologii prenatalnej wiadomo,

że dziecko w łonie matki odbiera różnego rodzaju stymulację i reaguje na nią określonym zachowaniem, przeżywa też różnorodne stany emocjonalne, a wśród nich strach w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia. Niepomyślne zdarzenia (np. choroby, niedotlenienie, ból, chroniczny stres przeżywany przez matkę itp.) mogą spowodować utorowanie się w układzie nerwowym reakcji lękowych i źle zapisać się w pamięci dziecka. Mogą one mieć wpływ na funkcjonowanie noworodka, a w przypadku biologicznego uszkodzenia dziecka przed lub po urodzeniu się czynniki te mogą pogłębiać patologię jego funkcjonowania. Już w okresie prenatalnym możliwa jest też stymulacja pozytywna, która zmierza do odczuwania przez dziecko zadowolenie z odbieranych bodźców wewnętrznych i zewnętrznych, co ma olbrzymie znaczenie dla jego dalszego rozwoju.

Samotroska w wymiarze relacji to przede wszystkim dbanie o związki pomiędzy ludźmi (Ratajska 2008, s. 43). Samotroska ukształtowana na skutek wspierania i edukacji polegałaby przede wszystkim na ukształtowaniu lub polepszeniu zdolności budowania dobrych kontaktów z ludźmi. Samotroska w analizowanym wymiarze to także świadomość, kto jest osobą ważną stanowiącą źródło bezpośredniej pomocy i wsparcia. To również kształtowanie w sobie zachowań, które pozwalałyby na budowanie bliskości z drugą osobą, a co się z tym wiąże, na umiejętne i konstruktywne prowadzenia rozmowy w każdej doświadczanej sytuacji.

Opisywany wymiar wydaje się mieć szczególne znaczenie zarówno dla sytuacji choroby przewlekłej, jak i sytuacji ciąży i oczekiwania dziecka. Umiejętność prowadzenia rozmowy, wyrażania własnych potrzeb, ale też umiejętność okazania empatycznego zrozumienia są niezbędne w obu wymienionych sytuacjach. Pozwalają na pogłębienie relacji, zwiększenie zaufania partnerów dialogu do siebie i na budowanie pozytywnych relacji. Wydaje się to niezbędne w sytuacji choroby, gdy dobra i szczera komunikacja ułatwia akceptację czy też poradzenie sobie z trudnościami leczenia, ale też jest konieczne w sytuacji osób oczekujących dziecka, gdzie rozmowa na temat wzajemnych potrzeb i niepokojów zmniejsza obawę i może stać się oczekiwanym wsparciem. Samotroska w wymiarze relacji interpersonalnych to również dbałość o związki z rodziną i przyjaciółmi (A. Ratajska 2008, s. 84). Może się to wiązać z pełnionymi rolami w środowisku rodzinnym, pełnionymi obowiązkami, okazywanym sobie szacunkiem. Niemniej istotną konsekwencją dobrej komunikacji i pozytywnych relacji interpersonalnych jest to, iż wydają się zmniejszać niepokój i stres wywołany doświadczanymi trudnymi sytuacjami.

Troska o siebie w wymiarze bezpieczeństwa oznacza działania w celu zaspokojenia potrzeb socjalnych, poczucia dobrobytu i odpowiedniego poziomu życia. Zdarza się, że osoba doświadczająca trudnej sytuacji nie może liczyć na wsparcie najbliższego otoczenia, a czasem nawet sama staje się wsparciem dla innych. Jest to szczególnie wyraźne w sytuacji choroby przewlekłej, gdy utrudniona jest komunikacja bądź wyrażanie własnych uczuć.

W takich sytuacjach konieczne jest, aby osoba sama umiała zadbać o zaspokojenie własnych potrzeb. W praktyce chodziłoby o zapewnienie wszystkich potrzeb, które pozwoliłyby osobie na utrzymanie równowagi i spokoju oraz zabezpieczyły przed lękiem i poczuciem zagrożenia. Nauka rozpoznawania, nazywania i wyrażania potrzeb oraz wiedza na temat możliwości ich zaspokojenia w sposób zdecydowany zmniejsza niepokój i nie zaburza komfortu psychicznego. Samotroska w wymiarze poczucia bezpieczeństwa to również dbałość o dobrobyt materialny: kontynuacja pracy zawodowej, gromadzenie oszczędności i rozważne ich wydawanie (A. Ratajska 2008, s. 43 i 86).

Analizując zagadnienie samotroski, S. Kowalik zwraca uwagę na zjawisko „beztroski" jako przeciwstawne dla wcześniej wymienionych kategorii. Oznacza ono „życie nieodpowiedzialne, nieprzejmowanie się niczym, unikanie podejmowania jakichkolwiek zobowiązań" (Kowalik 2005, s. 70). Gdyby analizować powyższą kategorię zgodnie z podziałem zaproponowanym przez A. Ratajską, to beztroska oznaczałaby następujące zachowania świadczące o braku chęci zatroskania się sobą. W kontekście rodziców oczekujących na urodzenie się dziecka beztroska przybierałaby postać braku zdrowych zachowań wspomagających ciążę, zdrowie dziecka i matki (np. stosowanie insuliny czy diety przy cukrzycy ciążowej), nieadekwatny wysiłek do stanu somatopsychicznego i nadużywanie środków szkodzących dziecku. Brak wiedzy na temat własnej choroby oraz brak poczucia odpowiedzialności utrudniałoby stosowanie adekwatnych zachowań zaradczych oraz takich zachowań, których celem miałoby być poprawa lub też utrzymanie komfortu i jakości życia. Brak troski w wymiarze relacji interpersonalnych mogłoby przybierać formę utraty możliwości uzyskiwania oparcia, budowania bliskich związków z osobami znaczącymi, a przez to utratę możliwości uzyskania wsparcia. Beztroska w wymiarze poczucia bezpieczeństwa to nieumiejętność zadbania o zaspokojenie własnych potrzeb, co w ostateczności wzmoże niepokój i napięcie wywołane doświadczaną sytuacją trudną.

Zakończenie

Dbałość o zdrowie i własne potrzeby wydaje się być naturalną skłonnością przypisaną człowiekowi. W sytuacjach trudnych może się zdarzyć, że osoba nie umie wykorzystać posiadanych zdolności w procesie radzenia sobie samodzielnie. Określone wydarzenia, które spotykają człowieka w życiu, mogą być oceniane różnorodnie i wymagają konkretnych form wsparcia. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy chodzi o własne zdrowie i życie oraz – pośrednio – o życie innych. „Zdrowie bowiem jest warunkiem niezbędnym, a jednocześnie zasobem do realizacji celów, dążeń i aspiracji życiowych ludzi" (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz 2009, s. 22). Ostatecznym celem oddziaływań wspierających i edukacji nie jest pomoc uzależniająca od siebie, ale wyposażenie w strategie i wiedzę, które nauczą osobę troszczyć się o siebie i ponosić za siebie odpowiedzialność, zwłaszcza w kontekście dbania o wła-

sne zdrowie i życie, w budowaniu konstruktywnych relacji z innymi oraz dbaniu o własne poczucie bezpieczeństwa i lepszą jakość życia.

Bibliografia

Cylkowska-Nowak M. (2008), Między promocją zdrowia, profilaktyką a terapią – zasadnicze podejścia edukacji na rzecz zdrowia, [w:] Cylkowska-Nowak M. (red.), Edukacja zdrowotna. Możliwości, problemy, ograniczenia, Poznań.

Dykcik W. (1998), Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego, [w:] Dykcik W. (red.), Pedagogika specjalna. Poznań.

Karwański A. (2000), Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna, [w:] Woynarowska B., Kapica M. (red.), Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Warszawa 2000.

Kawula S. (1996), Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności, [w:] „Wychowanie Na Co Dzień", nr 10–11, s. 14–17.

Kowalik S. (2005), Użyteczność kategorii „troska" i „samotroska" w pracy socjalnej, [w:] Kromolicka B. (red.), Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych. Toruń.

Marciario L., Rocchi M. (2011), Komunikacja w relacjach niesienia pomocy. Kraków.

Olubiński A. (1996), Wsparcie społeczne w pracy socjalno-wychowawczej. Zarys problematyki, [w:] „Wychowanie Na Co Dzień", nr 10–11, s. 17–20.

Ratajska A. (2008), Zmiana tożsamości pacjentów pod wpływem transplantacji serca. Niepublikowana praca doktorska. Bydgoszcz.

Rosa K. i wsp. (2007), Skala krytycznych wydarzeń życiowych u młodzieży, [w:] „Suicydologia", nr 1, s. 8.

Sęk H., Cieślak R. (2006), Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne, [w:] Sęk H., Cieślak R. (red.), Wsparcie społeczne, stres i zdrowie. Warszawa.

Szczepaniak L. (2003), Moralne problemy związane ze szpitalną opieką służby medycznej. Kraków.

Stochmiałek J. (2009), Przezwyciężanie kryzysów życiowych przez osoby dorosłe. Warszawa.

Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K. (2009), Edukacja zdrowotna. Toruń.

Winiarski M. (1999), Od opieki do wsparcia społecznego, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 5, s. 3–8.

Woynarowska B. (2001), Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej, (w:) Woynarowska B., Kapica M. (red.), Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania, Warszawa.

Summary

Self care – an aim of pedagogic activities

Key words: an aim pedagogic activities, self care, caring about health, relationships with other people and feeling of safety

Pedagogy as a practical domain is also interested in helping people. The article is particularly devoted to help through health education and social support in difficult situation. In the text the difficult situation is defined as critical event concerning either an objective occurence (e.g. chronic disease) or any other situation evaluated as „difficult", „new" or causing anxiety. The purpose of pedagogic action is, among others, providing social support being appropppriate to the needs, and educating supported person on experienced difficulty so as they could deal with given situation and could be aware of their potential and abilities. The final result of the help is the situation when supported person feels responsible for their health and life and acquires the skill of caring about themselves understood as selfcare. In the article the notion of selfcare is examined in three dimensions: caring about health, relationships with other people and feeling of safety.

Artur Fabiś

ŚMIERĆ W CAŁOŻYCIOWYM PROCESIE UCZENIA SIĘ

Śmierć jako „element" życia

Śmierć jest zjawiskiem pewnym, które spotka każdego człowieka. Świadomość ta wynika z doświadczenia śmierci innych. Śmierć pojawić się może wyłącznie w doświadczeniu innych. Moja własna śmierć nigdy nie stanie się moim własnym doświadczeniem. Jestem ja, nie ma śmierci – jest śmierć, mnie nie ma – jak głosi antyczny sofizmat, więc nie mogę jej doświadczyć. O śmierci mógłby opowiedzieć jedynie ten, kto ją „przeżył", ale śmierci nie da się przeżyć. Idąc tokiem rozumowania Schelera, istnieje jedynie „intuicyjna pewność śmierci", dzięki której człowiek wie, że umrze i wiedziałby to nawet wtedy, gdyby nie doświadczał śmierci innych (Por. Scherer 2008). Czytając zaś Św. Augustyna, można przyznać, że doświadczając śmierci bliskich „dzielimy" ją z tymi osobami, a dzięki śmierci docieramy do tego, kim jesteśmy. „Mimo iż umarłem z tobą, jest tak jakbym żył nadal, a jedno i drugie jest prawdą! – otwarty w wewnętrznym rozdarciu, przeżywam to, co mnie spotkało, właśnie śmierć samą" (za: Scherer 2008, s. 68).

Średniowieczne napomnienie niezapominania o śmierci „*Memento mori*" wydaje się mieć także swoje znaczenie i wartość współcześnie, choć interpretacja tej myśli z pewnością byłaby inna. Pamiętaj, że umrzesz i nie można tego zmienić. Dobra ziemskie są nieistotne, prawdziwe zbawienie i prawdziwe wartości czekają cię po śmierci, a przygotował je Bóg. Staraj się, zatem żyć tu na ziemi tak, aby podobać się Bogu i zasłużyć sobie na życie wieczne, po śmierci ziemskiej – taka była interpretacja średniowieczna. Średniowieczni filozofowie przedstawiali śmierć jako przejście do innego świata, mroczną, tajemniczą, dezawuującą życie. Dzisiaj wydaje się, że pamięć o śmierci, refleksje o skończoności, kruchości życia, odnalezienie sensu umierania stanowić mogą mocne odniesienie do kształtowania kręgosłupa moralnego, do budowania systemu wartości opartego na perspektywie życia z wpisaną śmiercią – nawet, jeśli po niej nic już nie czeka. Na przestrzeni wieków ewoluowało podejście filozofów do kategorii śmierci, odpowiedzią na średniowieczną kostuchę i scholastykę było podejście nowożytnych myślicieli sytuujących śmierć w życiu człowieka. Rozumowi przyznano prawo do wyjaśnienia najbardziej skomplikowanych zjawisk – w tym śmierci. Nie było to łatwe i filozofowie konsekwentnie oddawali wyjaśnienie śmiertelności w obszary nauk przyrodniczych. Śmierć mogła zatem być tematem rozważań filozoficznych, ale jako zjawisko pozostawiające konsekwencje społeczne

i psychologiczne. Obawa przed śmiercią została odrzucona, jako pożyteczna dla doczesnego życia (Bacon, Pascal). Skoncentrowano się na życiu, śmierć należy pojąć (Spinoza), a nie rozważać ją, śmierć jest zjawiskiem natury, naturalnym kresem człowieka, z naturalnym lękiem, wzbudzonym przez świadomość śmiertelności (Schopenhauer). Egzystencjaliści, a wśród nich Kierkegaard, ukierunkowali refleksje filozoficzne dotyczące śmierci na egzystencję ludzką, cechującą się subiektywizmem. Heidegger pisze: „Śmierć jest, jeśli »jest«, z istoty zawsze moja. Oznacza ona mianowicie pewną specyficzną możliwość bycia, w której chodzi wprost o bycie jestestwa zawsze własnego. W umieraniu okazuje się, że śmierć ontologicznie konstytuuje ustawiczna mojość (*Jemeinigkeit*) i egzystencja. Umieranie to nie zdarzenie, lecz fenomen, który należy zrozumieć egzystencjalnie" (Heidegger 1994, s. 338). Świadomość śmierci i refleksja nad własną śmiertelnością pomagają żyć.

Także współczesna filozofia postrzega śmierć na wiele sposobów, a myśliciele przedstawiają swoje wizje śmierci i jej sensu w życiu człowieka, żeby wymienić w tym miejscu takie nazwiska jak: Jakèlèvitsch, Tischner, Scheller, Frankl…, W rozważaniach francuskiego filozofa Jankèlèvitcha intrygujące wydaje się być dostrzeżenie trzech perspektyw doświadczania śmierci. Postrzeganie śmierci „w trzeciej osobie", to doświadczanie śmierci kogoś innego, obcego. Jest to śmierć odległa, obojętna. To może być śmierć chorującego sąsiada, śmierć głodujących dzieci pokazana w telewizji czy ofiary wojny w doniesieniach prasowych – umiera „on", umierają „oni". Śmierć „w drugiej osobie" to konfrontacja ze śmiercią bliskiej osoby, zmuszająca do refleksji, to doświadczenie filozoficzne. Umierasz „ty", mój bliski. Taka śmierć dotyka bezpośrednio osoby z najbliższego grona umierającego, skłania do refleksji nad kruchością życia i skończonością, jednak często zastępuje myślenie o własnej śmiertelności. Śmierć „w pierwszej osobie" to moje umieranie. O takiej śmierci nie da się nic powiedzieć. Z tą śmiercią człowiek zostaje sam, bez pomocy i możliwości zastępstwa. To umieranie z założenia jest samotne i może dlatego tak bardzo potrzeba jest bliskości innych. Każdy umiera swoją własną, niepowtarzalną śmiercią (Jankèlèvitch 1993). Także Tischner dostrzega „uprzywilejowaną" rolę doświadczenia śmieci bliskiej osoby i konfrontacji z własną śmiertelnością, których konsekwencją jest „pustoszenie". „Podstawowym elementem umierania jest świadomość nadciągającego ku nam osobiście i bezpośrednio (»mówiącego ty«), całkowicie irracjonalnego pustoszenia. Pustoszenie przychodzi do nas z zewnątrz, jest obce egotycznie. Świadomość reaguje na nie spontanicznie całym zespołem »śmiertelnych nastrojów«, które układają się w splot wewnętrznie zantagonizowany. W ten sposób powstaje wewnętrzna sytuacja walki. W centrum tej walki stoi postawione w obliczu samego siebie Ja, o które toczy się walka i które pozytywnie jest w nią wmieszane. Wspólnym mianownikiem stanów nachodzących człowieka od zewnątrz: rozpaczy, trwogi, samotności jest rys

niszczenia. Wspólnym mianownikiem aktów pochodzących od Ja jest pierwotna miłość do samego siebie, warunkująca protest i walkę. Stąd radykalna ambiwalencja umierania – ono jest jednocześnie graniczną sytuacją niszczenia i wytwarzania. Nie wiemy, do czego będzie należeć ostatni moment. Dlatego śmierć, jak słusznie powiedział Heidegger, jest tylko m o ż l i w o ś c i ą niemożliwości" (Tischner 2000, s. 260).

„Rana śmiertelności" jako warunek człowieczeństwa

Każdy myśliciel, każdy system filozoficzny, zarówno kiedyś, jak i dziś, tematykę śmierci traktuje poważnie, jako kluczowe pojęcie, ważne odniesienie dla całego systemu filozoficznego. Nie da się zrozumieć życia nie starając się pojąć śmierci, gdyż jako ludzie żyjemy ze świadomością skończoności. Irvin D. Yalom tę świadomość określił mianem „rany śmiertelności", wyjaśniając: „Świadomość jest najwyższym darem, skarbem tak cennym, jak życie. To dzięki niej jesteśmy ludźmi. Ale płacimy za to wysoką cenę: rani nas to, że jesteśmy śmiertelni. Na nasze istnienie zawsze pada cień gorzkiej wiedzy, że będziemy dorastać, kwitnąć i wreszcie – co nieuniknione – zaczniemy słabnąć i umieramy" (2008a, s.11). Świadomość i akceptacja śmierci pomagają jednak żyć, są nawet warunkiem godnego kreowania ludzkiej egzystencji.

Śmierć rodzi pytania o sens istnienia wszystkiego, inicjuje do poszukiwania sensu bytu w ogóle. Jednocześnie, to śmiertelność sprawia, że życie naznaczone jest skończonością i wszelkie „przeżywanie", nawet nieświadomie, konstytuowane jest kresem, skończonością, przemijaniem[1]. Bo czym byłoby małżeństwo, macierzyństwo, kapłaństwo, przyjaźń, wykształcenie, jedzenie, wycieczka wakacyjna itp., gdyby nie fakt, że zaczyna się i kończy, że nie trwa wiecznie, że nie powtarza się w nieskończoność. Skończoność z jednej strony ogranicza, a z drugiej strony, właśnie dzięki przemijalności, nadaje wartość przeżywanym zdarzeniom.

Konfrontacja ze śmiercią w cyklu życia

Współcześnie refleksje nad śmiercią, przemijaniem, cierpieniem należą do niszowych nie tylko w domu rodzinnym, w szkole, wśród bliskich, przyjaciół, znajomych, ale także w życiu publicznym, w literaturze, w mediach.

[1] O świadomości własnej śmiertelności i konsekwencji tego „daru" pisał Becker, a w ślad za jego rozważaniami poszli autorzy Teorii Opanowania Trwogi oraz jej interpretatorzy, uznając śmierć, a w zasadzie instynkt samozachowawczy, który przed zagrożeniami życia chroni, jako punkt odniesienia do wszelkich założeń teorii. Świadomość śmierci jawi się w niej jako nieuchronny element życia ludzkiego, który prowadzić może do niepohamowanego lęku przed unicestwieniem. Jednak człowiek wyposażony jest w mechanizmy obronne – „bufory bezpieczeństwa", dzięki którym jest w stanie opanować trwogę przed śmiercią Teoria ta nadaje śmierci znaczenie kluczowe w ludzkiej egzystencji, gdyż determinuje wiele zachowań ludzkich względem samego siebie, jak również na płaszczyźnie społecznej.

Temat trudny, niepasujący do konsumpcyjnego charakteru współczesnej egzystencji świata Zachodu. Refleksja nad sprawami natury egzystencjalnej: śmierć, umieranie, cierpienie czy sens życia pojawia się z zewnątrz, samoistnie w chwilach wyjątkowych, trudnych, w sytuacjach granicznych, w punktach zwrotnych. Są to kamienie milowe naszego życia: rocznice, narodziny dziecka, śmierć bliskiej osoby, choroba, kalectwo, utrata pracy, przejście na emeryturę, małżeństwo dziecka itp. Takie wydarzenia skłaniają do refleksji i z biegiem życia tych refleksji jest coraz więcej.

Bez względu na to, czy śmierć postrzegana jest jako absolutny kres życia, czy jako kolejny etap dalszego, lepszego istnienia, to jest bez wątpienia zjawiskiem na tyle determinującym życie człowieka, że nie sposób, także z perspektywy pedagogicznej, nie zauważyć jej istotności.

Rodzi się zatem pytanie o **sens świadomej i celowej konfrontacji ze śmiercią w ciągu całego życia? Czy konsekwencją „oswojenia" śmierci może być pełniejsze życie i godne umieranie? Czy można w ogóle przygotować się do śmierci i czy można pomóc drugiemu człowiekowi w najbardziej samotnej drodze na jego ostatnim etapie życia?**

Nie trudno doszukać się głosów wątpiących w skuteczność jakichkolwiek form szeroko rozumianego przygotowania się do śmierci czy wykorzystania zjawiska śmierci do wzbogacenia życia, co potwierdzają niektóre badania, a brak podejmowania kwestii śmierci w codziennym życiu, a w szczególności w interesujących pedagogów środowiskach wychowawczych zdaje się skłaniać do zanegowania postawionych powyżej pytań. Założeniem niniejszej publikacji jest jednak postawienie tezy, iż śmierć jako zjawisko społeczne i indywidualne powinno znaleźć swoje miejsce w całożyciowym procesie kształcenia. Proces ten podejmować będzie śmierć nie tylko jako wartość – narzędzie wspomagające rozwój człowieka, co jako cel samego wychowania. Gdyż mądrze żyć, to żyć ze świadomością śmiertelności, z dostrzeżeniem wartości życia przez pryzmat śmierci. Maksyma stoików wyraża to słowami: Uczyć się, jak dobrze żyć, to uczyć się, jak dobrze umierać, a uczyć się, jak dobrze umierać, to uczyć się, jak dobrze żyć.

Obecność śmierci w całożyciowym uczeniu się prowadzi nie tylko do pełniejszego doczesnego życia aż po jego ziemski koniec, jest także świadomym przygotowaniem do ostatniego etapu życia, jest szansą na godne przyjęcie własnej śmierci. Nie przeszkadza to oczywiście ludziom wierzącym postrzegać życia ze świadomością śmierci jako drogi do zbawienia. Przeciwnie, przygotowywanie się przez całe życie do oczekiwanego momentu spotkania ze Stwórcą jest warunkiem zdobycia nieśmiertelności, pomocne w osiągnięciu tego celu jest obcowanie ze śmiercią.

Jako naturalny element życia śmierć wydaje się równocześnie naturalną kategorią wychowania. Jako kolejny i nieuchronny etap życia, jak każdy inny wymaga przygotowania i wsparcia. Rodzice przygotowują się na przyjście na świat potomstwa, a następnie opiekują się nim i wspierają w jego dzieciństwie. Dziecko przygotowuje się do wejścia w wiek młodzieńczy, by następ-

nie osiągnąć dorosłość i przygotować się do starości. Ostatni etap, który wieńczy życie nie może być z tego całożyciowego procesu wyłączony. Można założyć, że i ten ostatni, a może w szczególności ten ostatni etap rozwojowy człowieka, jakim jest umieranie wymaga przygotowania się, a proces wychowania przyczynia się do ukształtowania człowieka mądrego – potrafiącego żyć ze świadomością śmierci, również własnej. W dzieciństwie to raczej działania środowisk wychowawczych, a w szczególności rodziny i szkoły mogą poprzez celowe działania wychowawcze odwoływać się do treści tanatologicznych. Poprzez zaspokajanie wielu potrzeb, wynikających z uświadamiania sobie nieodwracalności śmierci (wpierw swoich rodziców i osób znaczących, a później własnej). Dorosłość będzie w znacznym stopniu obfitować w doświadczenia pobudzające do refleksji, do samokształcenia w obszarze ludzkiej śmiertelności, szczególnie za przyczyną doświadczania śmierci innych. Natomiast starość przyniesie prócz doświadczeń śmierci bliskich osób także zdolność transcendowania, swobodę intelektualnej konfrontacji z własną śmiertelnością. Gdyż, jak twierdzi Fromm, oznaką dojrzałości jest akceptacja śmierci, a ta czyni lęk przed śmiercią znacznie łagodniejszym. Im człowiek jest bardziej dojrzały, tym bardziej świadomie i refleksyjnie interpretować będzie własną śmierć, dokonać może zmian w hierarchii wartości, by intensywnie przeżywać własne życie i „oswoić się" ze śmiercią własną. Yalom ten proces przemiany określił następującymi słowami: „Konfrontacja ze śmiercią często stwarza dramatyczną możliwość zmiany perspektywy. Heidegger mówił o dwóch sposobach bycia. Pierwszy, sposób »codzienny«, w którym zachwycamy się tym, *jakie rzeczy są* w świecie. To stan zapomnienia o byciu, ucieczki, sztucznego uspokojenia obfitością otaczających nas przedmiotów. I drugi, »sposób ontologiczny«, stan *świadomości* bycia, w którym żyjemy autentycznie i zadziwiamy się, *że rzeczy są*, zadziwiamy tym właśnie, że są, jakie są. W tym stanie człowiek jest gotów do zmiany życiowej" (2009, s. 39).

Śmierć i wychowanie

We współczesnej cywilizacji Zachodu trudno jest nawet oswoić się ze śmiercią, gdyż coraz rzadziej obcuje się z nią. Bliscy umierają z dala od domu i rodziny, a sama tematyka śmierci i umierania też nie jest powszechna. W mediach śmierć przedstawiana jest często w sposób trywialny, raczej nieskłaniający do refleksji. Od śmierci się izoluje, a dopóki śmierć ma charakter odległy, wirtualny, dopóty nie traktuje się tego zjawiska poważnie. Jeśli problem cierpienia, umierania nieoczekiwanie pojawi się w rodzinie, w szkole, w bliskim otoczeniu, dominuje chaos, brak odpowiedniego przygotowania, wiedzy czy doświadczenia. To sprawia, że działania wychowawcze w zakresie problematyki tanatologicznej w środowiskach wychowawczych mają charakter intuicyjny, spontaniczny. Dawniej być może łatwiej było temat śmierci poruszyć z dzieckiem i koić jego i własne lęki, ze względu na życie

w wielopokoleniowych rodzinach, gdzie dziecko miało naturalny kontakt z przychodzeniem na świat członków rodziny, jak i chorobą, starością oraz śmiercią. Obecnie, izolując dzieci od chorujących i starzejących się ludzi, tworzy się obszary „nieznane", a pokonywać lęk można wtedy, gdy jego przedmiot jest „znany".

Śmierć w kulturze Zachodu nie wydaje się być naturalnym następstwem ostatniego etapu życia – nie pasuje do konsumpcyjnej wizji współczesnej egzystencji. Śmierć podlega cenzurze. Wielu ludzi nie posiada podstawowej wiedzy na temat zjawisk związanych z umieraniem, nie są przygotowania do śmierci bliskich, nie wiedzą, jak radzić sobie z traumą i jak rozmawiać z innymi o przemijaniu, jak pomagać pogrążonym w żałobie itp. Nie zdają sobie sprawy z tego, do kogo mają i mogą się zwrócić o pomoc w sytuacji straty, jakie prawa im przysługują, jakie obowiązki, powinności wobec innych na nich ciążą.

Śmierć jest dla wszystkich tajemnicą, a jednym z podstawowych zadań rozwojowych jest radzenie sobie z lękiem przed bezradnością i unicestwieniem, które wywołuje lęk przed śmiercią. Pojawia się on bardzo wcześnie, choć często jest niedostrzeżony przez opiekunów, rodziców, wychowawców. Dziecko musi się z nim zmierzyć, odnaleźć odpowiedzi na nurtujące je pytania. A dorośli stają przed dylematem, jak troski egzystencjalne, a wśród nich lęk przed śmiercią skonfrontować z potrzebami i możliwościami rozwojowymi dziecka. Są różne modele podejścia do kategorii śmierci wobec dzieci. Pierwszy z nich zakłada izolację najmłodszych od tematyki umierania, ignorancję wobec tematyki tanatologicznej, przerzucenie odpowiedzialności za podejmowanie „tych tematów" na inne, często bliżej nieokreślone środowiska. Dziecko, nie widząc możliwości podjęcia kwestii śmierci w najbliższym środowisku, poszukuje samodzielnie wiedzy i uzupełnia ją w oparciu o najbardziej dostępne, przez nikogo nieweryfikowane źródła. Inną szczególną postawą rodziców wobec tematyki śmierci jest zaprzeczanie rzeczywistości, okłamywanie w imię dobra dziecka, jego ochrony, by zbyt wcześnie nie wzbudzać refleksji o śmiertelności i nie doprowadzić do nerwicy. Wydaje się, że najbardziej odpowiedni jest pogląd, iż dziecku na każdym etapie rozwojowym należy pozwolić na konfrontacje z każdym tematem, dbając o rzetelny, uczciwy przekaz, dostosowany do indywidualnego rozwoju dziecka. Ciekawość dziecka w naturalny sposób i w odpowiednim czasie skieruje rozmowę na określone tematy poprzez zadawane pytania. Dla rodzica, nauczyciela, wychowawcy jest to jasny sygnał, że dziecko potrzebuje konfrontacji z danym zagadnieniem. Problemy natury ekonomicznej, społecznej, duchowej czy jakiekolwiek inne są naturalnymi zjawiskami w rodzinie. Dziecko powinno uczestniczyć w rozwiązywaniu tych problemów, powinno odczuwać względne skutki problemów i nauczyć się żyć w sytuacjach kryzysowych. Podobnie jest z problematyką cierpienia, umierania, śmierci. Odsuwanie dziecka, młodzieży, dorosłego człowieka od bliskiego chorego, umierającego zubaża

jedynie tę osobę o doświadczenia, które spontanicznie i w sposób naturalny przynosi życie i do których będzie można w przyszłości się odwołać. Oczywistym jest fakt, że takie doświadczenia są wyjątkowo trudne i wymagają rozsądnego podejścia z uwzględnieniem wielu aspektów sytuacji kryzysowych – uwarunkowań środowiskowych, a przede wszystkim z uwzględnieniem indywidualnych cech, wrażliwości, temperamentu zaangażowanych osób.

„Przypominam sobie ten wieczór, kiedy miałem zaledwie sześć lat i poszedłem złożyć kondolencje do rodziny Geerta Carly. Czteroletnie dziecko wpadło pod ciężarówkę. Lekarz domowy powiedział mamie, żeby z dziećmi poszła pożegnać się z małym chłopcem. Powiedział, że zwłoki dziecka są pięknie wystawione i że jest to ważne, aby dzieci od wczesnych lat wiedziały, co to znaczy śmierć. To był lekarz rodzinny z prawdziwego zdarzenia, który postrzegał nas dzieci, jako późniejszych dorosłych. Mama poszła wraz z najstarszymi dziećmi – w wieku ośmiu, sześciu, pięciu i czterech lat. Pamiętam jeszcze, jak ten chłopczyk leżał owinięty w biały bandaż, tylko jego rączka wystawała spod prześcieradła. Pamiętam również tapetę w kwiatki w małym pokoiku, w którym były wystawione zwłoki dziecka i smutek rodziców. Jednak nie miało to w sobie nic strasznego. Kiedy wróciliśmy do domu, rozmawialiśmy o tym. Dostaliśmy po kubku gorącej czekolady i poszliśmy spać. Czuliśmy się jako dzieci bezpieczni, a takie poczucie bezpieczeństwa sprawiało, że lepiej mogliśmy się uporać za smutnymi rzeczami. (…) Nigdy nie przerażała mnie myśl o śmierci czy umieraniu. Wiedziałem, że śmierć i umieranie są wpisane w każde ludzkie życie" (Keirse 2005, s. 118–119).

Dzieciom jest trudno poradzić sobie ze śmiercią najbliższych – rodziców, dziadków, kolegów z klasy. Potrzebują wtedy wsparcia. A jednak zjawisko cierpienia, umierania czy traumy zaskakuje także tych, którzy powinni być na trudne sytuacje wychowawcze przygotowani – nauczycieli. W procesie kształcenia nauczycieli nie występują treści, które mogłyby przygotować ich do radzenia sobie w sytuacji, gdy w klasie pojawi się problem. Zdarza się, że to same dzieci bezpośrednio doświadczają śmierci i choroby swoich rówieśników. Nauczyciel staje wtedy przed dylematami: jak pracować z resztą klasy, jak rozmawiać o chorym czy nieżyjącym koledze albo jak traktować niedawno osieroconego, czy otoczyć go szczególną troską, czy zarzucić go zadaniami, by odciągnąć jego myśli od aktualnych problemów? Dlatego też z perspektywy pedagogicznej dostrzec należy potrzebę odpowiedniego przygotowania wychowawców, nauczycieli, opiekunów do pełnienia swoich ról w sytuacjach życia codziennego eksponujących śmiertelność oraz do kreowania sytuacji dydaktycznych czy wychowawczych mających na celu podejmowanie tematyki tanatologicznej. Doświadczanie śmierci kształtuje człowieka, służy budowaniu struktury aksjologicznej jednostki, wpływa na zmiany postaw, pomaga kochać życie i innych. Przeżywanie śmierci innych uczy przeżywania rodzinnych strat, żałoby, a także przygotowuje do śmierci własnej.

Edukacja tanatologiczna

W Stanach Zjednoczonych i w innych krajach funkcjonuje w systemie edukacyjnym tak zwana edukacja o śmierci (*Death Education*), czy inaczej edukacja tanatologiczna. *Death Education* można rozumieć jako instytucjonalne działania edukacyjne, uwzględniające potrzeby i specyfikę pracy dydaktycznej z poszczególnymi grupami wiekowymi, zawodowymi czy społecznymi, a których głównym tematem jest śmierć człowieka. Może być także ofertą edukacyjną skierowaną do wąskiej grupy adresatów, takich jak: osieroceni, hospicjanci, pracownicy szpitali. *Death Education* jest zaplanowanym, ewaluowanym, nastawionym na osiągnięcie określonych kierunkowych celów przedsięwzięciem edukacyjnym.

Głównym celem *Death Education* jest zrozumienie i zaakceptowanie śmierci jako zjawiska społecznego oraz śmierci własnej poprzez zdobycie odpowiednich: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Miarą osiągnięcia takiego celu jest ukształtowanie pożądanej społecznie i moralnie postawy wobec zjawiska śmierci innych i własnej. Pomocne do osiągnięcia takiego celu są działania edukacyjne ukierunkowane na osiągnięcie wielu celów pośrednich, które proponuje między innymi D.J. Morgan (2003). Należałoby zacząć przed wszystkim od przełamania tabu – jakim jest śmierć – w wielu środowiskach, między innymi w rodzinie, w Kościele, w szkole, a także dyskursie naukowym czy medialnym. O śmierci nie rozmawia się z dziećmi, aby je chronić, poza tym są za małe, żeby ją zrozumieć, dorośli nie rozmawiają o śmierci, bo mają jeszcze na to czas, a temat jest na tyle kłopotliwy, budzący lęk i wymagający zaangażowania myślowego, że lepiej go odłożyć na później. Starsi ludzie chyba najczęściej próbują, choć także nieśmiało, podejmować dyskurs o przemijaniu i konsekwencjach śmiertelności ziemskiego bytu, choć funkcjonuje przekonanie, że lepiej tego tematu nie poruszać wśród seniorów, aby ich niepotrzebnie nie straszyć[2]. Zaniedbywanie problematyki śmierci, umierania, żałoby w edukacji nie jest problemem polskim czy nawet europejskim, także w Stanach Zjednoczonych zauważa się potrzebę świadomego podejmowania tematyki tanatologicznej ze względu na wiele aspektów amerykańskiej kultury unikającej, wypierającej śmierć z poważnego dyskursu społecznego, dezawuującej czy trywializującej zjawisko śmierci ludzkiej (Durlak 1994, s. 243–260). Zaangażowanie się w cenzurowanie tematyki tanatologicznej można (przynajmniej w Polsce) jedynie porównać z obstruk-

[2] Poproszony niegdyś o wykład dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, zaproponowałem tematykę przemijania, śmierci i żałoby. Osoba odpowiedzialna za program kategorycznie odrzuciła ten pomysł, argumentując, że seniorzy niechętnie podejmują ten temat. Podczas wykładu w tymże UTW na zupełnie inny temat, nawiązałem przy okazji do tematu śmierci. Wszelkie dyskusje, jakie rozgorzały po wykładzie dotyczyły prawie wyłącznie tego niewielkiego fragmentu związanego z przygotowaniem do śmierci, a po wykładzie przewodnicząca Samorządu Studenckiego UTW poprosiła mnie, abym następnym razem przygotował wystąpienie o śmierci i żałobie.

cją wychowania seksualnego. Co szczególnie ciekawe, bo oba zjawiska są naturalnymi i powszechnymi aspektami życia każdego człowieka, zjawiska bezpośrednio powiązane z inicjacją i zakończeniem ludzkiego życia. Każdy, w każdym wieku, jest istotą seksualną i śmiertelną. Każdy rodzi się i umiera.

Zaniechanie podejmowania trudnych tematów w najbardziej do tego odpowiednich środowiskach (np. rodzina, szkoła, Kościół)[3] skutkuje próbami zaspokajania potrzeby wiedzy w innych środowiskach, których kompetencje często nie pozwalają na właściwą interpretację i przedstawianie tychże aspektów życia. Taki stan rzeczy może skutkować trywializacją, zniekształceniem czy zwulgaryzowaniem ważnych obszarów życia człowieka. Na każdym etapie życia człowiek potrzebuje skonfrontować się ze śmiertelnością innych i własną, jednakże na każdym etapie rozwojowym człowieka konfrontacja taka uwzględnić musi specyfikę dojrzałości, sytuację emocjonalną, kontekst kulturowy, społeczny, duchowy oraz doświadczenie życiowe jednostki.

Edukacja tanatologiczna oswaja dzieci z tematyką śmierci, ale nie bagatelizuje jej, przedstawia ją w sposób przystępny dla danego etapu rozwojowego. Jeśli w rodzinie, w środowisku rówieśniczym czy w mediach nie można oczekiwać, by tematyka śmierci stała się poważnym zagadnieniem, to szkoła staje się takim miejscem, w którym dobrze przygotowani pedagodzy prowadzić mogą zajęcia dydaktyczne celem przybliżenia tematyki śmierci, głównie po to, by zminimalizować lęk przed śmiercią. Szkoła jest miejscem, gdzie można w sposób odpowiedni śmierć poznać, a także złagodzić skutki przedstawiania śmierci patologicznej: zwulgaryzowanej, zbagatelizowanej, zdemonizowanej.

Edukacja tanatologiczna ma na celu wyposażenie uczących się w wiedzę pozwalającą na zrozumienie wielu złożonych aspektów umierania, cierpienia, przeżywania żałoby. Pełnemu zrozumieniu istoty umierania służyć może wiedza z zakresu przyczyn patologicznych zachowań wobec śmierci, etapowości procesu umierania, specyficznych potrzeb i problemów ludzi umierających czy etapowości prawidłowego i patologicznego przeżywania żałoby. Istotą wiedzy tanatologicznej jest uwzględnienie różnorodności i podkreślenie indywidualności w przeżywaniu ostatniego etapu ziemskiej egzystencji. Na tę indywidualność poza tak ważnymi zmiennymi, jak wiek, płeć, stan zdrowia, kultura, światopogląd równie istotny wpływ mają czynniki psychologiczne i duchowe, takie jak kondycja psychiczna, poczucie sensu życia, bilans życia, wiara i inne.

[3] Nie inaczej jest w szkolnictwie wyższym. W ramach wymiany kadry dydaktycznej miałem prowadzić zajęcia w wyższych szkołach pedagogicznych Austrii, Niemiec lub Danii. Niestety zasugerowane przeze mnie tematy zajęć dotyczące *Death Education*, wsparcia umierających czy ruchu hospicyjnego nie znalazły uznania wśród przedstawicieli zagranicznych partnerów. Pojawiły się nawet sformułowania: „zbyt szokująca tematyka" i „tematyka zajęć nie znajdzie zainteresowania wśród słuchaczy".

Można zatem założyć, że edukacja tanatologiczna jest elementem szeroko rozumianego przygotowania się do śmierci i przyjmuje funkcję popularyzatorsko-profilaktyczną, ale także ratowniczą i naprawczą. Popularyzowanie rzetelnej wiedzy o procesach umierania, życia z osobami „u kresu", stratach, przeżywaniu żałoby jest alternatywą dla zniekształconego obrazu śmierci znajdywanego w wielu obszarach życia, a kreowane głównie przez media i młodzieżowe środowiska rówieśnicze. Wychodząc z założenia, że łatwiej, bardziej efektywnie i mniejszym nakładem pracy można zapobiegać, aniżeli naprawiać w przedsięwzięciach edukacyjnych o charakterze tanatologicznym, chodzi o zapobieganie patologicznym postawom wobec śmierci – wyprzedzenie potencjalnych zagrożeń. Funkcja ratownicza polega na oddziaływaniu specjalistów: psychologów, terapeutów, pedagogów w sytuacjach traumatycznych, gdy sam podopieczny nie jest w stanie poradzić sobie z troskami egzystencjalnymi. Zaś funkcja naprawcza wyraża się w działaniach, mających na celu zmianę postawy wobec zjawiska śmierci własnej lub innych, gdy już zaistniał fakt patologicznego doświadczania sytuacji trudnych, związanych z ludzką śmiertelnością.

W *Death Education* dominują dwa modele kształcenia. Pierwszy oparty jest na przekazywaniu wiedzy. Jest to rodzaj działań edukacyjnych, mających na celu zwiększenie wiedzy o tematyce tanatologicznej. Dzięki wykorzystaniu metod podających uczący się pogłębiają swą wiedzę o procesie umierania człowieka. Celem jest zrozumienie zjawisk towarzyszących umieraniu, rozbudzanie świadomości własnej śmiertelności. Jest przedstawieniem zjawiska śmiertelności ludzkiej z perspektywy wielu dyscyplin, z punktu widzenia medycyny, prawa, opieki czy teologii. Natomiast drugi model wykorzystuje sferę emocji w pracy edukacyjnej. Projekty edukacyjne opierają się wówczas w szczególności na dyskusjach, pracy w grupach, metodach projekcyjnych, grach symulacyjnych, dramie. Przeżywanie śmierci odbywa się na płaszczyźnie emocjonalnej, a perspektywą jest punkt widzenia własnej śmierci. Drogą do rozważań tanatologicznych jest uruchomienie głębokich uczuć, zaangażowanie emocjonalne i ekspresyjne, szczere ich wyrażanie. Celem jest indywidualna akceptacja uczuć związanych z umieraniem człowieka i własnego odejścia.

W Stanach Zjednoczonych *Death Education* występuje na wielu różnych szczeblach, dla różnych grup docelowych, zarówno dla uczniów, studentów, osób starszych, jak również dla wyspecjalizowanych grup zawodowych, wykazujących istotny związek w pracy zawodowej z cierpieniem, umieraniem, traumą.

Nasuwa się jednocześnie pytanie, czy założenia edukacji z uwzględnieniem śmierci odnajdują swoje odzwierciedlenie w życiu codziennym, czy powołując się na wyniki badań nad efektywnością *Death Education* można jednoznacznie stwierdzić kierunek zmian w osobowości człowieka, ich intensywność, trwałość? Durlak i Riesenberg (1991, s. 39–58) dokonali

analizy doniesień z badań nad efektywnością *Death Education* w Stanach Zjednoczonych, z uwzględnieniem wątpliwości wynikających z metodologii badań. Choć przeważająca grupa badań potwierdza oczekiwane zmiany, pozytywnie oceniając efektywność *Death Education*, to jednak są badania poddające wątpliwość wartość edukacji tanatologicznej. Niektórzy autorzy nawet dowodzą, że efektów nie ma bądź ewentualne efekty nie należą do oczekiwanych. Autorzy wskazują jednocześnie na bardzo istoty fakt trwałości zamierzonych zmian, według tych autorów spodziewać się można długotrwałych efektów *Death Education*. Reasumując, Durlak (2003, s. 211–225) stwierdza, że można przyjąć, iż głównym efektem wszelkich działań edukacyjnych o charakterze tanatologicznym jest zmiana myślenia i zamiana w postawach. Typowy uczestnik przedsięwzięć edukacyjnych z zakresu *Death Education* wyraża więcej pozytywnych myśli związanych ze śmiertelnością, więcej pozytywnych postaw, zachowań aniżeli dwie trzecie przedstawicieli grupy kontrolnej. Uogólniając, można stwierdzić, że programy edukacyjne w ramach *Death Education* mają wpływ na zmianę postrzegania śmierci przez uczących się. Najbardziej efektywne są działania edukacyjne ukierunkowane na doświadczenie (uczucia). Ich efektywność wyraża się w zmniejszonym stopniu lęku przed śmiercią i złagodzeniem obawy przed życiem w ostatnim jego etapie. Podkreślić także należy, że refleksje nad własną śmiertelnością, czyli mówiąc słowami Jankèlèvitcha (2005) „śmierć w pierwszej osobie" stwarzają najwięcej możliwości zrozumienia i akceptacji własnej śmierci.

Do tych dwóch modeli *Death Education* można dołączyć jeszcze jeden – uczenie się przez doświadczenie. Działanie na rzecz umierających i osieroconych. I nie chodzi tu o naturalny element wychowania w rodzinie, pojawiający się samoistnie w codzienności rodzinnej, lecz świadomy trud, wolontaryjnej pracy z i dla osób w ostatnim stadium swojego życia – na przykład w hospicjum czy w szpitalu. Jest to edukacja poprzez bezpośrednie obcowanie z umierającymi, ich bliskimi, poprzez poznanie potrzeb, problemów specyfiki obcowania z osobą bliską śmierci. Wyposaża w wyjątkową, autentyczną wiedzę, jest doświadczeniem wzbogacającym kompetencje społeczne, pobudzającym do zaangażowania duchowego.

„Po latach towarzyszenia osobom przeżywającym swe ostatnie chwile nie wiem wcale więcej o śmierci, ale moja ufność wobec życia jedynie wzrosła. To, co jest mi dane przeżyć, zarówno radości, jak troski, również te małe codzienne rzeczy, tak oczywiste, jak oddychanie czy chodzenie, przeżywam bardziej intensywnie, z bardziej wyostrzoną świadomością. Być może poczucie, że nie zawsze ze mną będą sprawiło, że stałam się bardziej uważna wobec tych, którzy mnie otaczają, chętniejsza do odkrywania ich osobowości i przyczyniania się, na ile potrafię, do tego, by każdemu z nich udało się zrealizować swoje powołanie. Tak więc po latach spędzonych u boku osób nazywanych »umierającymi«, które przecież żyją do samego końca, czuje się bardziej żywa niż kiedykolwiek. Zawdzięczam to tym, którym, jak mi się

zdaje, towarzyszyłam, lecz którzy w pokorze płynącej z cierpienia okazali się moimi przewodnikami. (…) Ci, którzy zbliżają się do śmierci, odkrywają niekiedy, że doświadczenie tego, co poza światem, dane im jest w samym doświadczeniu życia, tu i teraz. Czyż życie nie prowadzi nas od jednego »poza« do drugiego, poza nas samych, poza nasze pewności, osądy, poza nasze egoizmy, poza pozory? Czyż nie skłania nas ono do bezustannego stawiania hipotez i ich kwestionowania, do bezustannego przekraczania samego siebie?" (Hennezel 1998, s. 10–11).

Przygotowanie do śmierci

W perspektywie całożyciowego uczenia się, a w szczególności wychowania do starości, istotną rolę odgrywa proces przygotowania się do śmierci. Przygotowanie się do śmierci wymaga wpierw jej akceptacji. Zgoda na własną skończoność pozwala dostrzec śmierć jako punkt krytyczny, uświadomić sobie nieodwracalność. Jest to jednocześnie okazja do przewartościowania życia, znalezienia w nim sensu. Przygotowywanie się do śmierci to długotrwały proces poszukiwania sensu życia i śmierci, godzenia się z nieuchronnością śmierci, to wyobrażanie jej sobie oraz wykorzystywanie, a nawet kreowanie sytuacji skłaniających do refleksji na własną skończonością. Celem przygotowania się do śmierci jest godne[4] przeżycie ostatniego etapu, często bardzo intensywnego rozwoju. Jest to proces świadomego, celowego działania, polegający nie tylko na planowanych działaniach rozwojowych, lecz także (a może przede wszystkim) na wykorzystania sytuacji życiowych, zdarzeń, doświadczeń, do refleksji nad sensem życia. Służyć temu może edukacja, samodzielne zaangażowanie się w poszukiwanie i zdobywanie wiedzy, kreowanie sytuacji skłaniających do refleksji, transcendowanie. W konfrontacji z troskami egzystencjalnymi pomocny może okazać się kontakt z osobami zajmującymi się profesjonalnie wsparciem: terapeutami, doradcami filozoficznymi, duchownymi. W rozważaniach egzystencjalnych pomóc może także bliska osoba czy wolontariusz. Przygotowanie do śmierci to długotrwały proces gromadzenia doświadczeń życiowych, wiedzy, kształtowania postaw, które pozwolą, poprzez świadomość śmierci, przeżywać swoje życie, by stać się w pełni człowiekiem i by śmierć stała się ostatnim etapem rozwojowym. Przygotowanie się do śmierci tłumaczy E. Kübler-Ross „Umierać jest ciężko i zawsze tak będzie, nawet jeśli nauczyliśmy się akceptować śmierć jako integralną część naszego życia, ponieważ umieranie oznacza porzucenie życia

[4] Godność umierania rozpatrywana jest często z dwóch perspektyw podejścia do godnego życia. Utylitarystyczne – zakłada, że życie jest coś warte, jeśli jest dla człowieka użyteczne, śmierć jest więc rozwiązaniem w przypadku braku kontroli nad własnym ciałem, gdyż wtedy traci godność. Podejście personalistyczne zakłada, że godność przynależy istocie ludzkiej i nie można jej stracić, śmierć godna naznaczona jest opieką i wsparciem najbliższych w dobrej atmosferze.

na tej ziemi. Jednak możemy również nauczyć się postrzegać śmierć z zupełnie innej perspektywy, wprowadzić ją ponownie do naszego życia nie jako przerażającego obcego, lecz jako oczekiwanego towarzysza, a wtedy będziemy również mogli nauczyć się, jak przeżyć nasze życie z sensem – z pełnym zrozumieniem naszej śmiertelności, ograniczoności naszego czasu tutaj (…)" (2008, s. 34–35).

Podsumowanie

Obecność tematyki śmierci w edukacji wydaje się być tak oczywista, jak oczywiste są inne zjawiska powszechne związane z egzystencją każdego człowieka, które stają się przedmiotem oddziaływań wychowawczych. Do śmierci trzeba się przygotować – całe życie. Każdy etap życia jest odpowiedni, by skonfrontować się ze śmiercią. Śmierć postrzegana jest wpierw jako doświadczenie innych, później wiąże się z bliskimi, by stać się w końcu zjawiskiem nas dotykającym, „robakiem we wnętrzu wszystkich naszych źródeł radości"[5]. Wpierw dziecko poznaje tajemnice śmiertelności poprzez wychowanie w rodzinie i poprzez przeżywanie śmierci bliskich. Szkoła, środowisko rówieśnicze, media stwarzają kolejne możliwości konfrontacji ze skończonością ludzkiego życia, by w końcu w swej dojrzałości człowiek samodzielnie dotarł do najgłębszych refleksji nad własną śmiertelnością, by móc przygotować się do godnego odejścia, by własna śmierć stała się ostatnim etapem rozwojowym człowieka.

Bibliografia

Durlak J.A. (1994), Changing Death Attitudes Through Death Education, in: R.A. Neimeyer (ed.), Death Anxiety Handbook; Research, Instrumentation and Application, International Universities Press, Washington, s. 243–260.

Durlak J.A., Riesenberg L.A. (1991), The Impact of Death Education. „Death Studies" 15/1991, 39–58.

Durlak J.A. (2003), Die Veränderung von Einstellungen zu Sterben und Tod durch Unterrichtsveranstaltungen, [w:] J. Wittkowski (red.) Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder, Verlag Kohlhammer, Stuttgart, s. 21–1225.

Heidegger M. (1994), Bycie i czas, przeł. B. Baran, Biblioteka Współczesnych Filozofów, PWN, Warszawa.

Hennezel M., Śmierć z bliska. Ci, którzy wkrótce odejdą, uczą nas żyć, ZNAK, Kraków 1998.

[5] Pojęcie to zaczerpnięte zostało z publikacji W. James, Doświadczenia religijne, przekł. J. Hempel, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.

Jankèlèvitch V. (2005), To, co nieuchronne, przeł. M. Kwaterko, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Jankèlèvitch V. (1993), Tajemnica śmierci i zjawisko śmierci, [w:] Antropologia śmierci. Myśl francuska, przeł. S. Cichowicz, J.M. Godzimirski, Kwaterko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

James W. (1958), Doświadczenia religijne, przekł. J. Hempel, Książka i Wiedza, Warszawa.

Keirse M. (2005), Pożegnanie z matką, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom.

Kierkegaard S. (1972), Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć, przeł. J. Iwaszkiewicz, PWN, Łódź.

Kübler-Ross E. (2008), Śmierć. Ostatni etap rozwoju, Laurum, Warszawa.

Morgan J.D. (2003), Der historische und gesellschaftliche Kontext von Sterben, Tod und Trauer, [w:] J. Wittkowski (Hrsg.), Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Rusaczyk M. (red.) (2008), Teoria opanowania trwogi. Dyskurs w literaturze amerykańskiej, Scholar, Warszawa.

Scherer G. (2008), Filozofia śmierci. Od Anaksymandora do Adorno, Kraków.

Tischner J. (2000), Prolegomena chrześcijańskiej filozofii śmierci, [w:] J. Tischner, Świat ludzkiej nadziei, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Stone I. (2009), Pasje utajone, czyli życie Zygmunta Freuda, Świat Książki, Warszawa.

Yalom I.D. (2008a), Patrząc w słońce. Jak przezwyciężyć grozę śmierci, Warszawa.

Yalom I.D. (2009), Religia i psychiatria, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa.

Summary

Death in the whole-life education process

Key words: thanatological education, death, preparation for death, reflection on mortality.

Death is a constant element of human life. The awareness of mortality constitutes an essential factor in understanding life. Since time immemorial it is a vital reference point for philosophical systems that attempt to answer the question: How should one live? And they do so from the perspective of hu-

man mortality. In Western culture the thanatological subject matter is rarely represented, death does not match the modern lifestyle. Thus, at school, in the family, in the media discussions of death and passing away are either not entered into or the issue is distorted by ignorance, vulgarization or demonization. However, daily life confronts the human being with the death of others and also provokes reflection on one's own mortality. The need to honestly confront the issue of death requires taking appropriate action in the area of bringing up children, education, popularization and, if need be, also therapy, which will help people to cope with the awareness of the death of others and prepare them for their own death.

II. OBLICZA EDUKACJI DOROSŁYCH – PODRÓŻE W CZASIE I PRZESTRZENI

Eleonora Sapia-Drewniak

DOKTOR STEFANIA MAZUREK – ORGANIZATORKA LICEUM REPOLONIZACYJNEGO W OPOLU

Po zakończeniu II wojny światowej na terenach byłej rejencji opolskiej (tj. obszaru dzisiejszego województwa opolskiego i zachodniej części śląskiego), która wróciła w granice państwa polskiego, system edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych trzeba było organizować od podstaw. Zamieszkująca region ludność miała problemy w posługiwaniu się językiem polskim, bowiem większość znała jedynie gwarę śląską. Nie pozwalało to na aktywne włączenie się do życia społecznego, w tym szczególnie znalezienie pracy zawodowej oraz przystosowanie się i funkcjonowanie w nowej sytuacji regionu[1].

Program polityki państwa polskiego bezpośrednio po ustaleniu granic „zmierzał do materialnej i duchowej unifikacji Ziem Odzyskanych z Polską – jako cel podstawowy, któremu hierarchicznie wszystkie inne podporządkowane być muszą, ustalić winien repolonizację Ziem Odzyskanych. Politycznie pojęta repolonizacja Ziem Odzyskanych, stanowiąca cel pracy państwa i narodu polskiego na okres lat najbliższych jest też podstawowym wykładnikiem koncepcji politycznej w programie zachodnim polityki państwa. (...) Tak pojęta repolonizacja to nie tylko formalne, ale przede wszystkim faktyczne i pełne przywrócenie Polsce ziem utraconych (...) Repolonizacja Ziem Odzyskanych to wniesienie na Ziemie Odzyskane tych przeobrażeń społeczno-gospodarczych, które składają się na pojęcie dzisiejszej demokracji polskiej”[2].

Szczególnie w tym regionie ważne było tworzenie placówek oświatowych dla dorosłych. W sierpniu 1944 r. ukazał się okólnik nr 44 o organizacji gimnazjów i liceów dla dorosłych „zezwalający na tworzenie tych placówek przez samorządy terytorialne, związki i organizacje społeczne, instytucje

[1] T. Musioł, *Oświata,* „Kwartalnik Opolski”,1960, nr 1(21), s. 73.

[2] Archiwum Akt Nowych (dalej AAN), Ministerstwo Ziem Odzyskanych, B 1582 sygn. 82, k. 49.

kulturalno-oświatowe pod opieką władz szkolnych i zgodnie z obowiązującymi przepisami"[3]. Okólnik wprowadzał semestralną strukturę szkoły dla dorosłych, w której nauka miała trwać przez trzy lata. Roczny program szkoły młodzieżowej miano realizować w ciągu jednego, półrocznego semestru. Gimnazjum dla dorosłych miało trwać cztery semestry, a liceum dwa semestry. Dawało to możliwość złożenia egzaminu maturalnego dorosłym po trzech latach edukacji. Takie placówki powstały, ale uczęszczała do nich głównie młodzież z rodzin napływowych, gdyż miejscowi dorośli, podejmując edukację w polskiej szkole natrafiali na wiele trudności. Związane one były przede wszystkim z rozumieniem literackiej polszczyzny, dużymi trudnościami wysławiania się podczas lekcji oraz nieznajomością problematyki ziem zachodnich przez napływowych nauczycieli[4].

Departament Oświaty Dorosłych w Ministerstwie Oświaty celem rozszerzenia pracy repolonizacyjnej zamierzał edukacją objąć ogół ludności na Ziemiach Odzyskanych w wieku od 16 do 45 lat. Opracowano nawet związany z tym projekt dekretu. Jedną z form uzupełniania wykształcenia miały być szkoły średnie, tj. gimnazjum i liceum dla dorosłych spośród ludności autochtonicznej, zlokalizowane w okręgu mazurskim i śląskim[5]. Przewidywano ich otwarcie w roku szkolnym 1946/47, a ich celem było „wykształcenie na poziomie szkoły średniej przyszłych działaczy na tych ziemiach i pomnożenie kadr inteligencji polskiej pochodzącej z tych ziem"[6].

Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego na podstawie art. 12 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli mianowało 18 stycznia 1947 r. na stanowisko dyrektora państwowego koedukacyjnego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych w Opolu dr Stefanię Mazurek. Obowiązki podjęła 1 lutego 1947 r.[7].

Szkoła ta – jak już wspomniano – miała specjalne zadania do spełnienia – repolonizowanie bądź też polonizowanie uczących się. Przeznaczona była dla dorosłych, zweryfikowanych pozytywnie mieszkańców Opolszczyzny oraz repatriantów[8]. Potocznie nazywano ją liceum repolonizacyjnym.

Projekt organizacji szkoły przygotowała S. Mazurek już w 1946 r. Przedstawiła go w maju tego roku wojewodzie śląsko-dąbrowskiemu generałowi Aleksandrowi Zawadzkiemu Koncepcję wychowawczo-dydaktyczną

[3] J. Półturzycki, *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*, Wrocław – Warszawa 1972, s. 142.

[4] S. Mazurek, *Przyjaciel młodego pokolenia Opolan,* [w:] Z. Kowalski, T. Swedek, *Gen. Aleksander Zawadzki przyjaciel Opolan*, Opole 1978, s. 172.

[5] AAN, zespół Ministerstwo Oświaty, Departament Oświaty Dorosłych, sygn. 3282, k. 15–16.

[6] Ibidem.

[7] Archiwum rodzinne E.J. Ziembik, mianowanie dr S. Mazurek na stanowisko dyrektora.

[8] Archiwum Państwowe w Opolu, Zarząd Miejski w Opolu, sygn. 114, bp.

pracy z dorosłymi na Śląsku Opolskim wojewoda zaakceptował i udzielał dyrektorce znacznego poparcia dla prowadzonej w tym zakresie działalności[9].

Do tej placówki mogła zgłaszać się dorosła młodzież, która wcześniej uczęszczała do szkół niemieckich lub też rozpoczęła naukę w szkole średniej bądź taką miała ukończoną. Rekrutację przeprowadzali kierownicy referatów oświaty dorosłych powiatowych wydziałów oświaty. Przyjmowano również młodzież napływową, której liczba była znacznie większa niż rodzimej[10].

Początkowo ludność miejscowa dosyć nieufnie podeszła do tego projektu. „Przyjeżdżali na zwiady najpierw miejscowi wójtowie i proboszczowie, którzy pytali: Czy to prawda o szkole dla Ślązaków, czy mogą się zgłosić do polskiej szkoły młodzi Ślązacy, którzy nie umieją pisać i czytać po polsku? – wspominała pierwszą rekrutację dyrektorka. Działania władz oświatowych, informacje w kościołach Opolszczyzny spowodowały, że zgłosiło się 789 kandydatów. W kolejnej rekrutacji, w maju następnego roku były 564 osoby, a w trzeciej rekrutacji w 1949 r. – 381 uczniów[11].

Uczniowie ze wszystkich części Opolszczyzny zgłaszali się do szkoły z lękiem, bowiem wielu spośród tych, którzy w 1945 r. podjęli naukę w polskiej szkole, miało problemy jezykowe. Przeważali mężczyźni po powrocie z wojennej tułaczki bądź z niewoli. Była też grupa młodych osób zatrudniona do prac fizycznych, która chciała się nauczyć po polsku, aby móc optymistycznej patrzeć w przyszłość i znaleźć swoje miejsce w nowych warunkach społeczno-politycznych[12]. Wśród zgłaszających się uczniów 55% rozpoczęło wcześniej naukę w niemieckiej szkole średniej, 20% było absolwentami niemieckich szkół podstawowych, a 25% to abiturienci, mający zdany egzamin dojrzałości w szkole niemieckiej[13].

Liceum otrzymało budynek poniemieckiej szkoły powszechnej dla chłopców. S. Mazurek zdobyła – dzięki osobistemu zainteresowaniu A. Zawadzkiego – wystarczającą ilość środków, które pozwoliły na wyremontowanie zniszczonego działaniami wojennymi budynku. Dlatego też – jak na ówczesne warunki – placówka była bardzo dobrze wyposażona. Była jedyną – wśród 8 państwowych szkół dla dorosłych w województwie śląsko-dąbrowskim – posiadającą własny budynek oraz internat[14].

---

[9] AAN, zespół A. Zawadzki, sygn. 423/X-2, k. 219; H. Rechowicz, *Aleksander Zawadzki życie i działalność*, Katowice – Kraków 1969, s. 194.

[10] Archiwum Państwowe w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego (dalej KOS). sygn. 441, k. 9; S. Mazurek, *Liceum repolonizacyjne w Opolu*, „Kwartalnik Opolski" 1957, nr 4, s. 99.

[11] S. Mazurek, *Liceum repolonizacyjne...*, s. 100.

[12] S. Mazurek, *Na tropach repolonizacji*, (w:) *Retorta śląska – Opolszczyzna w reportażu*, pod red. R. Hajduka, Opole 1975, s. 68.

[13] S. Mazurek, *Liceum repolonizacyjne...*, s. 100.

[14] AP Katowice, KOS, sygn. 412, s. 113.

Zatrudniono 13 nauczycieli na etacie tzw. własnym, 7 było dochodzących, pracujących jednocześnie w innych szkołach, najczęściej młodzieżowych[15]. S. Mazurek skompletowała grono osób, które potrafiły zrozumieć zarówno trudności uczniów, a co najważniejsze – również rozumiejących trudną i skomplikowaną historię regionu i jego mieszkańców. Były to głównie osoby spoza Śląska, ale znające tutejsze realia życia i mające już wcześniejszy kontakt z regionem.

Aby miejscowi uczniowie mogli się uczyć w polskiej szkole średniej, musieli poznać i opanować materiał, będący podstawą do edukacji na tym poziomie. Dlatego w opolskim gimnazjum i liceum dla dorosłych praca dydaktyczna prowadzona była równolegle w dwóch nurtach: jednym, pełniącym zadania kompensacyjne były przedpołudniowe kursy, a właściwym – nauka w godzinach popołudniowych, zgodnie z planami zaakceptowanymi przez Ministerstwo Oświaty.

Kursy oparte były na realizowaniu specjalnych programów dostosowanych do potrzeb liceum ogólnokształcącego, umożliwiając młodzieży w krótkim czasie wyrównanie braków w zakresie materiału nauczania oraz opanowanie języka polskiego w mowie i piśmie[16]. W opolskiej placówce były prowadzone dwa wzajemnie uzupełniające się stopnie kursów:

– początkowy – trwający 6 miesięcy,
– z zakresu kultury polskiej – 10-miesięczny.

Na kursie stopnia początkowego tygodniowo odbywało się 10 godzin zajęć. Ich zadaniem było zapoznanie uczniów z elementarnymi zasadami gramatyki polskiej oraz fonetyki. Natomiast na drugim stopniu starano się kompensować braki z zakresu literatury, kultury i historii Polski, równocześnie zwracano uwagę na zainteresowanie uczniów czytaniem polskich książek, co budziło wśród nich powszechny lęk. Organizatorzy byli przeświadczeni, że jest ono najlepszym narzędziem repolonizacji. Jako środek kształcenia językowego wprowadzało zgermanizowaną przez szkołę młodzież „w świat wyobrażeń, uczuć i pojęć, które wypracował w ciągu wieków i którymi żył naród polski”[17].

Wszyscy uczniowie – miejscowi i napływowi – placówki kierowanej przez S. Mazurek mieli obowiązek uczestniczyć w zajęciach świetlicowych. Ich głównym zadaniem było, aby młodzież „poznała i przeżyła, a następnie umiała oddać we właściwej formie ekspresji różnorodne elementy mowy polskiej – indywidualnie i zespołowo. Materiał został tak dobrany, aby ukazać młodzieży mowę polską w jej rozwoju od form najprostszych – przysło-

[15] AP Katowice, KOS, sygn. 412, k, 107.

[16] AP Katowice Inspektorat Szkolny w Katowicach, sygn. 450, s. 2; AAN, Delegatura Rządu na Kraj, 202/III/163, Kurs nauki o Polsce i jej kulturze na obszarach zachodnich ziem okupowanych, przygotowała S. Mazurek w okresie okupacji.

[17] Instytut Śląski w Opolu, *Na odcinku pracy z młodzieżą Śląska Opolskiego*. Zbiory specjalne A 1521, t. 30, k. 5.

wia, gadki ludowej, poprzez podania, gawędy, łatwe, wpadające w ucho wiersze – aż do arcydzieł naszej prozy i poezji, z uwzględnieniem tego wszystkiego, co stanowi jakby ekstrakt polskiego słowa"[18].

S. Mazurek wskazywała, że zajęcia świetlicowe powinny być podobnie prowadzone jak praca w internatowych uniwersytetach ludowych, które nastawione były głównie na wychowanie oraz oddziaływanie na emocjonalną stronę osobowości dorosłej młodzieży. Uważała, że przeniesienie podstawowej idei z pracy pozaszkolnej do szkoły jest uzasadnione w tak specyficznych warunkach, w jakich znalazło się społeczeństwo Opolszczyzny po zakończeniu wojny[19].

Praca z uczniami nie była prosta. Młodzież śląska była całkowicie bierna na zajęciach, nie potrafiła porozumiewać się literacką polszczyzną, nauczyciel był inicjatorem i organizatorem zajęć, od niego zależała panująca na nich atmosfera. Uczniowie byli zobowiązani do pamięciowego przyswajania tekstów wierszem lub prozą. Sprawiało im to poważne problemy, z niechęcią wywiązywali się z tego obowiązku.

Okres asymilacyjny do polskiej placówki edukacyjnej trwał około 8 miesięcy, w tym czasie przyswajali sobie język polski, wyrównywane były braki w zakresie historii literatury, historii, geografii, oswajali się z polską książką. Praca w szkole wymagała od nich wytrwałości, cierpliwości i konieczności zwiększonej koncentracji na uczeniu się.

Dla uczniów szczególne znaczenie miała nauka języka polskiego. W opolskiej szkole punktem wyjścia do nauczenia się języka ojczystego była gwara śląska, którą uczono młodzież szanować i kochać, jako mowę ojców. Naukę polskiej historii zaczynano od przeszłości Śląska, regionu, z którym uczniowie czuli się bardzo związani. Dzięki wprowadzeniu śląskiej tematyki zarówno na lekcjach, jak i w zalecanych lekturach, dorośli uczniowie pokonywali lęk przed polską książką[20].

Nauczyciele prowadzący zajęcia uwzględniali fakt, iż umiejętności młodzieży śląskiej w posługiwaniu się językiem literackim w porównaniu z młodzieżą napływową są bardzo nikłe. Ale w szkole na lekcjach przebywali wszyscy uczniowie i nie można było izolować kształcenia Opolan od kształcenia repatriantów i przesiedleńców. Nauczyciel musiał postępować zgodnie z zasadą indywidualizacji nauczania, szczególnie w początkowym okresie nauki języka ojczystego. Również w zakresie zdobywania wiedzy o Polsce, inaczej trzeba było traktować te kategorie dorosłych uczniów. „Po przebrnięciu jednak przez etap trudności językowych – pisała S. Mazurek – konieczne jest łączne kształcenie tutejszych i osiedleńców tam, gdzie to możliwe. Trzeba sobie uświadomić, że przebieg procesu repolonizacyjnego zależny jest w dużym stopniu od przebiegu procesu asymilacyjnego u repatriantów. Oba

[18] Ibidem, k. 3.
[19] AP Katowice, KOS, sygn. 412, s. 52–54.
[20] S. Mazurek, *W służbie...*, s. 111.

te procesy są ze sobą powiązane. Postawa repatriantów przykładowo bierna, apatyczna, nacechowana niewiarą w Ziemie Odzyskane, niewątpliwie wpływa ujemnie na postawę Opolan. W imię zespolenia jednych i drugich w jedno społeczeństwo trzeba dążyć do tego, aby element napływowy jak najszybciej dostosował się do tutejszych, nowych dla niego warunków, do ziemi, ludzi, do zwyczajów i obyczajów, aby wrósł w nową ziemię"[21].

Początkowy okres nauki był dla rodzimej młodzieży bardzo trudny. Zdarzały się sytuacje, że po kilkutygodniowym pobycie w szkole i zamieszkaniu w internacie uczniowie opuszczali placówkę, stwierdzając, że nie są w stanie znieść atmosfery polskiej szkoły. Część z nich po pewnym czasie jednak wracała. Wszyscy, chcąc zdobyć wykształcenie bądź uznanie niemieckiego wykształcenia, musieli pokonać trudny okres początkowy, w którym nie rozumieli polskich podręczników ani treści lektur. Jeden z uczniów tak wspominał ten czas: „Trudności językowe na etapie początkowym nauki w liceum repolonizacyjnym były dla mnie tak wielkie, że zdawało mi się, iż nie pokonam ich nigdy. Często byłem bliski rezygnacji z dalszej nauki w liceum repolonizacyjnym. Nieraz wyjeżdżałem do domu z tym, że już nie wrócę, bo nie wiedziałem, jak sobie poradzić z nauką. Ostatecznie jednak wytrwałem"[22].

Pierwszy rok funkcjonowania tej specyficznej placówki dyrektorka szkoły tak podsumowała: „Roczne doświadczenie wykazało, że pracowitość i obowiązkowość wrodzona Ślązakowi, systematyczność i zdolności organizacyjne oraz głęboka powaga, charakteryzujące jego stosunek do pracy, nie pozwoliły młodzieży ostygnąć w zapale do nauki i dały jej siły do przełamania trudności, jakie piętrzyły się przed uczniami zwłaszcza pochodzenia miejskiego, którzy mieli znacznie słabsze przygotowanie językowe niż ich koledzy ze wsi. Punkt przełomowy w tej pracy stanowi moment zerwania całkowitego z książką niemiecką, raczej z podręcznikiem niemieckim, którego młodzież trzyma się kurczowo z uwagi na brak znajomości terminologii" [23].

W ramach działań repolonizacyjnych Polski Związek Zachodni starał się wpływać na dorosłych uczniów posiadających niemiecko brzmiące imiona o ich zmianę na polskie. To w przypadku niektórych uczniów opolskiej placówki się powiodło. Nakłaniano również o podjęcie starań związanych z uzyskaniem stałego obywatelstwa polskiego, wyjaśniano z czym to się wiąże. W te kwestie szczególnie była zaangażowana S. Mazurek. Ona wskazywała, iż „nie ma stałych i niestałych obywatelstw, a jest tylko jedno obywatelstwo polskie. Obywatelstwo polskie otrzymają wszyscy ci, którzy posiadają tymczasowe zaświadczenia lojalności (takie zaświadczenie wystawione przez

[21] AP Katowice, Inspektorat Szkolny, sygn. 450, s. 26.
[22] S. Mazurek, *Liceum repolonizacyjne*..., s. 102.
[23] Ibidem.

wydziały społeczno-polityczne w danych miejscowościach musieli przedłożyć wszyscy ubiegający się o przyjęcie do placówki)[24].

Od 1947 r. do końca działalności placówki kształciło się w niej 659 Opolan wcześniej uczęszczających do niemieckich szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych[25]. Uruchomienie szkoły, w której rozumiano ich problemy językowe oraz starano się stosować odpowiednie do wieku metody pracy dydaktycznej spowodowały, że – mimo obaw – podejmowano naukę. Po upływie pierwszego roku szkolnego „pierwszy i jedyny internatowy ośrodek repolonizacyjny na Opolszczyźnie nie będzie wkrótce mógł pomieścić zgłaszających się coraz liczniej kandydatów – pisano w sprawozdaniu Wydziału Oświaty i Kultury Dorosłych w Katowicach, którzy uczęszczali do niemieckich szkół średnich i pragnęliby ukończyć polską szkolę średnią.

Ukończenie polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej otwierało możliwości studiowania na uczelniach wyższych. Pierwsi absolwenci liceum repolonizacyjnego, nostryfikowani po maturze niemieckiej, zostali przyjęci na Uniwersytet Poznański dzięki interwencjom ministra Stanisława Skrzeszewskiego i wojewody śląsko-dąbrowskiego Aleksandra Zawadzkiego"[26].

Dyrektorka również w kolejnych latach zabiegała wspólnie z wojewodą śląsko-dąbrowskim o wsparcie dla absolwentów u władz uczelni. Dzięki tym poczynaniom 43 Opolan podjęło edukację na poziomie wyższym. Wybierano różne kierunki. Największą popularnością cieszyła się medycyna, na Akademiach Medycznych w Zabrzu, Poznaniu, Wrocławiu, Szczecinie studiowały 24 osoby. Chętnie podejmowano naukę na studiach politechnicznych we Wrocławiu, Gliwicach, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie – 9 osób oraz kierunki ekonomiczne w Krakowie i Warszawie – 5 uczniów. Jedynie trzech absolwentów zdecydowało się na kierunki humanistyczne, tj. filozofię i prawo na Uniwersytecie Poznańskim. W oficjalnych danych znajdujących się w materiałach archiwalnych nie odnotowano, iż grupa ponad dwudziestu mężczyzn zdecydowała się na kształcenie w seminariach duchownych. Czasy przełomu lat 40. i 50. nie były sprzyjającymi dla podejmowania decyzji o wyborze kapłaństwa jako drogi życiowej. Bowiem zakładano, że w liceum repolonizacyjnym kształcić się będą przyszli aktywni członkowie organów rządowych i partyjnych[27]. W roku 1950 – ostatnim funkcjonowania placówki, o przyjęcie na studia ubiegało się 71 absolwentów Opolan[28].

W trudnych powojennych czasach szkoła kierowana przez dr S. Mazurek prowadziła wielokierunkową pracę wśród miejscowej młodzieży. Dyrektorka była osobą potrafiącą troszczyć się o fundusze, ale otrzymywała też

[24] AP Katowice, Inspektorat Szkolny, sygn. 450, protokół zebrania z 20.I.1950, k. 28.

[25] AP Katowice, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 412, k. 66.

[26] S. Mazurek, *Przyjaciel...*, s. 177.

[27] Na podstawie przeprowadzonego wywiadu z prof. D. Simonides.

[28] AP Katowice, Inspektorat Szkolny, sygn. 450, k. 2.

specjalne środki na prowadzenie pracy repolonizacyjnej. W jej ramach dla śląskiej młodzieży odbywały się wycieczki, obozy, kupowano potrzebne pomoce naukowe[29].

Praca opolskiego liceum repolonizacyjnego była przedmiotem szczególnego zainteresowania urzędników ministerialnych oraz władz partyjnych. Stefanię Mazurek wzywano wielokrotnie do komitetu partii, gdzie jej zarzucano uprawianie praktyk religijnych w szkole oraz zaniedbania w zakresie ideologicznego wychowania młodzieży[30].

Działalność liceum repolonizacyjnego w okresie trzech lat jego funkcjonowania była niejednokrotnie zagrożona. Instrukcja z 12 maja 1950 r. w sprawie organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego dla pracujących przewidywała, że od nowego roku szkolnego 1950/51 uczęszczać do szkoły będą mogli tylko uczniowie pracujący. Dyrekcja Państwowego Liceum ogólnokształcącego dla Dorosłych im. Hugona Kołłątaja w Opolu zwróciła się w 1950 r. do Ministerstwa Oświaty z prośbą o uchylenie realizacji tej instrukcji w opolskiej placówce, w odniesieniu do uczniów Opolan, ukazując jej istotny wkład w integrowanie uczniów ze środowiskiem polskim[31].

W tej trudnej sytuacji w 1950 r. Stefania Mazurek szukała wsparcia u gen. Zawadzkiego. Był on zaniepokojony możliwością zaprzestania funkcjonowania tej placówki, ale nie był w stanie zapobiec decyzji. Dyrektorka wysyłała pisma do Ministerstwa Oświaty, wysuwając wiele ważnych argumentów przemawiających za pozostawieniem szkoły i umożliwieniem przyjmowania do niej młodzieży ze wsi opolskich. Napisała: „Absolwenci Opolanie dobrze rozumieją zadania swe w Polsce Ludowej i przyczynili się wyraźnie do wyrugowania i przełamania wstecznych wpływów na wsi opolskiej. Akcja wychowawcza prowadzona przez zakład dała wyniki tylko przez intensywną pracę polityczną prowadzoną na terenie internatu głównie w kołach ZMP i Ligi Kobiet. Według informacji młodzieży na Opolszczyźnie jest jeszcze taka młodzież, która nie zetknęła się z oddziaływaniem szkoły polskiej i zajmuje postawę oportunistyczną. Zadaniem naszej placówki jako ośrodka repolonizacyjnego jest wyłowienie wszystkich tych, którzy zetknęli się z faszystowską szkołą niemiecką i przygotować ich do współudziału w budowie podstaw socjalizmu w Polsce poprzez naukę i wychowawcze oddziaływanie. Przygotowane przez nas kadry najczęściej wracają do wsi opolskiej jako pracownicy uaktywnieni i stanowią nowy, młody i twórczy element, na którym można oprzeć realizację zadań inteligencji w Polsce Ludowej. Aby szkoła mogła kontynuować akcję repolonizacyjną prowadzoną od 1947 r. nie tylko w zakresie nauczania, ale także wychowania i osiągnęła

[29] AP w Opolu, LO dla Pracujących w Opolu, sygn. 2, k.7.

[30] Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, teczka osobowa S. Mazurek, protokół Komisji Rehabilitacyjnej z dnia 6.07.1957 r.

[31] AP Katowice, Inspektorat Szkolny w Katowicach sygn. 450 k. 19, list S. Mazurek do Ministerstwa Oświaty w Warszawie.

lepsze rezultaty niż dotychczas, dyrekcja szkoły prosi o zastosowanie odmiennych przepisów dotyczących przyjmowania uczniów w tutejszym liceum ogólnokształcącym dla pracujących"[32].

Pisma nie wpłynęły na zmianę decyzji. Ówczesna sytuacja polityczna nie pozwoliła na kontynuację w niej pracy dydaktycznej, w takiej formie, jaka miała miejsce dotychczas, chociaż szkoła była wówczas w pełni rozwoju[33]. Część uczniów liceum repolonizacyjnego mogła dalej się kształcić w liceum dla pracujących, jeśli znalazła zatrudnienie bądź też mogła wylegitymować się odpowiednim pochodzeniem społecznym. Ograniczono przyjmowanie młodzieży pochodzenia inteligenckiego, a absolutnie nie zezwalano na przyjmowanie uczniów z rodzin tzw. prywatnej inicjatywy. Ponad 100 osobom uniemożliwiono dalszą edukację ze względu na ich „nieodpowiednie" pochodzenie społeczne. Dotyczyło to najczęściej dorosłych dzieci rolników, którzy na Opolszczyźnie byli właścicielami stosunkowo dużych obszarowo gospodarstw rolnych. O przyjęciu do szkoły decydowała komisja powołana w Warszawie, na podstawie akt personalnych uczniów.

Stefania Mazurek została odwołana z funkcji dyrektora liceum repolonizacyjnego w 1950 r. przez Wydział Oświaty Prezydium WRN w Opolu na polecenie Ministerstwa Oświaty. Decyzja w tej kwestii została podjęta przez Komitet Wojewódzki PZPR. Faktyczną przyczyną jej odwołania ze stanowiska dyrektora były zastrzeżenia natury ideologicznej i politycznej.

Ministerstwo, likwidując gimnazjum i liceum w Opolu nie uwzględniło potrzeb i specyfiki regionu w zakresie konieczności kontynuowania akcji repolonizacyjnej. Usunięto z placówki część młodzieży pochodzenia miejscowego, która według nowych przepisów nie spełniała warunków uczęszczania do szkoły. Wyrządzono tym poważną szkodę szkole, lecz było to zarazem bardzo krzywdzące dla młodzieży śląskiej. Władze oświatowe nie stworzyły możliwości okresu przejściowego dla placówek na Ziemiach Odzyskanych. Zbiegło to się z likwidacją Ministerstwa Ziem Odzyskanych, zainteresowanego tą formą integracji i adaptacji dorosłej młodzieży do zmienionych warunków polityczno-społecznych. Prowadzona z powodzeniem akcja repolonizacyjna została zastąpiona akcją likwidacji analfabetyzmu, a to w warunkach śląskich nie obejmowało ludności rodzimej, posiadającej pełne wykształcenie podstawowe – chociaż uzyskane w niemieckiej szkole. W swych założeniach miała do spełnienia – tak jak i w innych szkołach regionu – cele polityczne i ideologiczne, ale ich realizacja w opolskim środowisku nie powiodła się.

[32] AP Katowice. KOS. Sygn. 412, k. 2.
[33] S. Mazurek, *Przyjaciel...*, s. 177.

Bibliografia

Źródła archiwalne

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły:
Ministerstwo Ziem Odzyskanych
Ministerstwo Oświaty, Departament Oświaty Dorosłych
Generał Aleksander Zawadzki
Delegatura Rządu na Kraj
2. Archiwum Państwowe w Opolu, zespoły:
Liceum Ogólnokształcące dla Pracujących w Opolu
Zarząd Miejski w Opolu
3. Archiwum Państwowe w Katowicach, zespoły:
Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego
Inspektorat Szkolny

Opracowania

Mazurek S., *Przyjaciel młodego pokolenia Opolan,* w: Z. Kowalski, T. Swedek, *Gen. Aleksander Zawadzki przyjaciel Opolan*, Opole 1978.

Mazurek S., *Liceum repolonizacyjne w Opolu*, „Kwartalnik Opolski" 1957, nr 4.

Mazurek S., *Na tropach repolonizacjji*, w: Retorta śląska – Opolszczyzna w reportażu, pod red. R. Hajduka, Opole 1975.

Mazurek S., *W służbie polskiego szkolnictwa na Śląsku*, W: Wspomnienia nauczycieli śląskich, pod red. Sz. Kędryny i A. Szefera, Katowice 1970.

Musioł T., *Oświata,* „Kwartalnik Opolski", 1960, nr 1(21), s. 73.

Półturzycki J., *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*, Wrocław – Warszawa 1972.

Rechowicz H., *Aleksander Zawadzki życie i działalność*, Katowice – Kraków 1969.

Summary

Dr Stefania Mazurek, the organizer of the re-polonizing grammar comprehensive school in Opole

Key words: adult learner, school for the adult, re-polonizing, adults learning.

In 1946, Dr Stefania Mazurek elaborated a project of organizing a school in Opole designed for adults who had attended German schools before and did not know the Polish language to a sufficient degree. The didactic work at the junior high and senior high schools in Opole (popularly called re-

polonizing comprehensive grammar school) was run along two parallel lines. One, which fulfilled tasks of compensatory character consisted in courses mastering the knowledge of the Polish language, which were organized before the noon, while teaching proper, that is education run in compliance with the ministerial guidelines was going on in the afternoon. There were 700 people who came from Opole Region that applied for a place in the school. Part of the graduates pursued their education in Polish universities. The mission of the institution, apart from providing regular education was to integrate Silesian students with the Polish environment. The situation in 1950 caused the school to be closed and its management to be dismissed. The specific character of the region was not taken into account as regards continuing the repolonizing project.

Jan Wnęk

KSZTAŁCENIE ROLNIKÓW NA SPECJALISTYCZNYCH KURSACH GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO W LATACH 1918–1939

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku przystąpiono do odbudowy i rozbudowy szkolnictwa rolniczego. Szkoły, kształcące zawodowo młodzież, nie zdołały zaspokoić wszystkich potrzeb oświatowych. W tym trudnym okresie szczególnie ważne stało się szerzenie pozaszkolnej oświaty rolniczej, upowszechniającej wiedzę gospodarską wśród dorosłych rolników, chcących udoskonalić swą pracę, zwiększyć dochodowość gospodarstw. W latach 1918–1939 jedną z form oświaty pozaszkolnej były kursy rolnicze, realizowane w wielu regionach II Rzeczypospolitej. Ich organizacją zajmowały się różne stowarzyszenia i związki dążące do podniesienia jakości produkcji rolnej. Tego typu działalność w zakresie kształcenia dorosłych koordynował Wydział Oświaty Pozaszkolnej, zorganizowany przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Stopińska-Pająk 1994; Aleksander 2004, s. 1047; Półturzycki 2009, s. 46 i n.).

Pozaszkolna oświata rolnicza była integralnie związana z ówczesną strukturą gospodarczą kraju. Polska okresu międzywojennego była krajem rolniczym, w którym zdecydowana większość ludności utrzymywała się z prowadzenia gospodarstwa wiejskiego. Produkcja roślinna i zwierzęca stała jednak na niskim poziomie, nie zawsze zaspokajała potrzeby żywnościowe. Trudna była sytuacja bytowa rodzin właścicieli gospodarstw karłowatych, które to w okresie tzw. przednówku cierpiały głód i niedostatek (Mieszczankowski 1983). Panującą na wsi biedę potęgowały klęski elementarne, jak powodzie, pożary, gradobicia, które niszczyły plony i zabudowania gospodarskie.

Teoretycy i praktycy pozaszkolnej oświaty rolniczej wskazywali na potrzebę upowszechniania wiedzy wśród drobnych i średnich rolników, dostrzegając w takiej działalności sposób na podniesienie ogólnego poziomu znajomości przez rolników kwestii dotyczących uprawy roślin i hodowli zwierząt (Wieczorek 1966, s. 187). W okresie międzywojnia wzrastała liczba instruktorów prowadzących zajęcia z zakresu pozaszkolnej oświaty rolniczej (Mikułowski-Pomorski 1934, s. 470). Organizowane wówczas kursy nie były zjawiskiem nowym, gdyż już w okresie niewoli narodowej rozpowszechniało się tego typu kształcenie. Istotne znaczenie miał fakt, że do organizowania kształcenia kursowego rolników skutecznie włączył się Powszechny Uniwer-

sytet Korespondencyjny oraz instytucja Korespondencyjnych Kursów Rolniczych im. Stanisława Staszica, a także Związek Spółdzielni Spożywców (Aleksander 2002, s. 152). Znaczną ilość kursów organizowały kółka rolnicze, towarzystwa rolnicze, a także izby rolnicze. Swój udział w pedagogizacji dorosłych miały także koła gospodyń wiejskich, które organizowały kursy gotowania, pieczenia ciast, smażenia konfitur. W publicystyce społeczno-rolniczej wskazywano na wielką rolę, jaką powinny odegrać kobiety na wsi. Autorzy piszący o tych kwestiach pragnęli widzieć w wiejskich kobietach przodowniczki postępowej pracy rolniczej. Jedna z autorek, Zofia Faronówna, kreśliła na łamach „Młodej Polski" taki ideał gospodyni wiejskiej: „Dziewcyna powinna być jako promień słońca, co ciesy, grzeje i rozjaśnio dolę smutną. Pikno jako kwiat, nie koniecnie piknością lic, ale serca, wesoła jak ten ptosek, a robotna jak mrówka. Ale w ty robotności świadoma tego, co i jak robić nolezy. Rozumiejąca się na konieczności utrzymania porządku, znająca zasady higieny. Musi się znać na gotowaniu i uprawie jarzyn, musi umieć wychować kurę nieśliwą i kurczęta tłuściutkie. Musi umieć koło bydełka chodzić, zeby w powsechnej biedzie na wsi była pomocą, a nie wydatkiem wiecnym, ze to niby trza ubirać, zeby ją wydać przecie jako. Dziewcyna wiejska musi znać uprawę lnu (…). Musi być hodowcynią rasowych owiec i powinna umieć z te wełny upleść choć co lo kazdego w domu" (Faronówna 1937, s. 7). Organizowane kursy miały się przyczynić do aktywizacji wiejskich dziewcząt, dawać impuls do wytrwałej i efektywnej pracy.

Znamiennym objawem było rosnące, wraz z upływem lat, zainteresowanie rolników kursami. Dla wielu z nich była to atrakcyjna forma kształcenia o walorach dydaktyczno-wychowawczych. Podczas kursów wygłaszano wykłady, urozmaicone swą treścią. Kursom towarzyszyły wystawy. Prezentowano na nich różne gatunki roślin, zwierząt, sprzęty rolnicze. „Każda wystawa", – pisano w „Przewodniku Kółek Rolniczych" – „a już specjalnie o charakterze rolniczym, to pewna sensacja. Jedni sprzedają, drudzy kupują, więcej jeszcze jest takich, którzy chcieliby coś nowego i ciekawego zobaczyć, coś skorzystać i nauczyć się. W tym ostatnim może tkwi to, co jest najbardziej dodatnią stroną wystaw w ogóle, a rolniczych w szczególności. I to każdej wystawy, czy choćby jakiegoś prowincjonalnego spędu bydła, czy przeglądu koni. To znaczenie pedagogiczne jest wagi pierwszorzędnej. Jakby niewidzialne promienie radu przechodzi ono na ulicę, z ulicy do domów podmiejskich i zwolna latami czasem całymi dociera może już tylko jako luźna pogwarka pod strop strzechy włościańskiej. Jeśli pod jedną lub drugą dotrze, cel jest osiągnięty. Poda nowe światło tam, gdzie spoczywa zrąb naszego rolnictwa, a przede wszystkim hodowli, a w nim okazują się drogi nowe, kierunki, za którymi nie tak trudno będzie podążyć, a które niosą w sobie postęp, a za nim większy dobrobyt" (K.W. 1927, s. 97). Kursy cieszyły się dosyć znacznym zainteresowaniem nie tylko ze strony rolników. Przybywali na nie gościnnie reprezentanci duchowieństwa, władz i inteligencji. Ich przeprowadzaniu sprzyjał okres zimowy, z uwagi na brak pilnych prac polowych.

Liczne sprawozdania z odbytych kursów zamieszczano w prasie, a także specjalistycznych czasopismach (Wieczorek 1969). Autorzy sprawozdań informowali czytelników o kursach organizowanych w różnych regionach II Rzeczypospolitej, podając niekiedy wiele informacji o zajęciach realizowanych w ramach kursów. Po ustaniu działań wojennych związanych z pierwszą wojną światową palącym zagadnieniem stawała się odbudowa zniszczonych gospodarstw, obsianie gruntów. Nie było to zadanie łatwe do wykonania, gdyż brakowało na ten cel środków pieniężnych, nie było inwentarza pociągowego. Specjaliści zajmujący się tymi problemami wykazywali, że zachodzi potrzeba zastąpienia tradycyjnej orki konnej pługami motorowymi. Z inicjatywy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa zorganizowano wówczas kursy obsługi maszyn rolniczych, podczas których poruszano teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z obsługą pługów, młocarni, a także innych maszyn i przyrządów rolniczych (*Kurs obsługi* 1920, s. 188–189). Organizatorzy kursów dla rolników wychodzili ze słusznego założenia, że racjonalna uprawa roli, wyprodukowanie odpowiedniej ilości paszy umożliwi rozwój hodowli zwierząt.

Wśród ideologów rolnictwa panowało przekonanie, że odbudowa polskiego rolnictwa, stanowiącego źródło utrzymania dla przeważającej części mieszkańców kraju, powinna być rozpoczęta od uzupełnienia braków w zakresie hodowli, a następnie jej zintensyfikowania, szczególnie na obszarach nieodpowiednich do upraw zbóż czy zakładania sadów. Fachowo prowadzona produkcja zwierzęca miała się przyczynić do podniesienia stopy życiowej ludności, stanowić dla niej źródło pożywienia i dochodów. Pierwsze lata po odzyskaniu suwerenności państwowej były szczególnie trudne dla gospodarzy zajmujących się hodowlą zwierząt. Trudno było uzupełnić dotkliwe straty w inwentarzu poniesione podczas pierwszej wojny światowej. Szerzyły się wówczas takie choroby zwierzęce, jak różyca i pomór świń, zaraza płucna bydła, nosacizna, wąglik, pryszczyca, świerzb, gruźlica, zaraza stadnicza, powodujące znaczne spustoszenia w hodowli.

Na konieczność szerzenia oświaty rolniczej z zakresu hodowli zwierząt gospodarskich zwracali uwagę działacze kółek rolniczych. Zachęcali oni gospodarzy do wstępowania do kółek rolniczych, a czynili to m.in. za pomocą utworów poetyckich. Przykładem tego może być poniższy wiersz:

„Kółko oświatę i dobrobyt szerzy,
Kiep ten, kto do Kółka
Jeszcze nie należy.

Wesoło śpiewajmy,
Nie dajmy się biedzie!
Ku lepszej przyszłości
Kółko nas zawiedzie!" (*Kółko Rolnicze* 1937, s. 14).

Dla członków kółek rolniczych, a także dla pozostałych gospodarzy organizowano liczne kursy wiedzy rolniczej, podczas których kursantom przekazywano wiadomości z zakresu praktyki hodowlanej. Wpajano im przekonanie, że stan hodowli zależy, oprócz materiału rozpłodowego, przede wszystkim od racjonalnej opieki i żywienia zwierząt. Urządzano kursy dla pielęgniarzy i dojarzy bydła, dające uczestnikom namiastkę wiedzy na temat sposobów dojenia, obchodzenia się z mlekiem, codziennej pielęgnacji zwierząt. Kursantów pouczano, jak udzielać zwierzętom pomocy przy porodach i w nagłych wypadkach chorobowych, np. wzdęciach, informowano ich o konieczności gruntownego czyszczenia dojnych krów, pielęgnowania racic, utrzymania czystości w oborze, jej wentylacji. Zdający sprawozdania z takich kursów wyrażali nadzieję, że odpowiednie wyszkolenie pielęgniarzy przyczyni się do uniknięcia „dotkliwych strat w inwentarzu, gdyż kwalifikowany personel nie tylko że umie udzielić w pierwszej chwili doraźnej pomocy, ale też łatwiej zrozumie konieczność zawezwania wczas lekarza weterynaryjnego, który tylko w wyuczonym pielęgniarzu znajdzie umiejętnego pomocnika przy swych zabiegach i chętnego wykonawcę swych dalszych poleceń. Przy tym niekwalifikowany robotnik okazuje dążności do znachorstwa i fuszerki na własną rękę, nie zgłasza choroby wczas, dlatego nieraz posyła się po lekarza weterynaryjnego, gdy już jest za późno" (*Kursy dla pielęgniarzy bydła* 1927, s. 60). Dla drobnych gospodarzy i służby folwarcznej organizowane były kursy dojenia krów, które miały na celu teoretyczne i praktyczne „nauczenie kandydatów szwedzko-duńskiego sposobu dojenia i żywienia krów mlecznych, racjonalnego wychowu cieląt, pielęgnowania krów cielnych" (*Kurs dojarzy* 1928, s. 1590).

W okresie międzywojennym ideolodzy pozaszkolnej oświaty rolniczej głosili potrzebę szkolenia kierowników mleczarń, a także spółdzielni trudniących się zbytem masła. W 1933 roku Patronat Spółdzielni Rolniczych w Krakowie, pragnąc zapoznać kierowników spółdzielni mleczarskich z postępem w technice mleczarskiej, zorganizował 15 kursów. Odbyły się one w spółdzielniach mleczarskich w Stryszowie (pow. Wadowice), Łużnej (Gorlice), Oleśnie (Dąbrowa), Woli Batorskiej (Bochnia) i Nasiechowicach (Miechów). Kursy trwały po 4 dni i brało w nich udział 6–8 uczestników, którzy doskonalili swą wiedzę praktyczną w zakresie wyrobu masła. Oprócz tego słuchali wykładów na temat znaczenia czystości podczas przeróbki mleka, dodatniego wpływu pasteryzacji na jakość masła. Dyskutowano również o usprawnieniu pracy w mleczarniach (*Kursy dla kierowników* 1933, s. 694––695). Pracowników spółdzielni mleczarskich kształcono także w zakresie rachunkowości (Obecny 1934, s. 5).

Organizowano kursy dla rolników zajmujących się produkcją sera z mleka owczego. Ten dział wytwórczości rozwijał się przede wszystkim na południowych obszarach II Rzeczypospolitej. Miał on wiele braków, które wyeliminować planowano m.in. poprzez organizowanie kursów dla baców. Jeden z nich odbył się we wrześniu 1934 roku w powiecie limanowskim.

W tym siedmiodniowym kursie wzięło udział 21 baców. Odbywał się on we wzorowej bacówce Górskiej Szkoły Rolniczej w Łososinie Górnej, a także na hali Ćwilińi (1060 m), w warunkach, w jakich żyli i pracowali ówcześni bacowie. Kurs prowadził inżynier Roman Leonhard. Pod jego to kierunkiem wykonywali bacowie takie zajęcia praktyczne, jak racjonalne dojenie owiec, koszarowanie, przeróbka mleka na bundz, oszczypki i bruski. Oprócz tego słuchali wykładów instruktorów o hodowli owiec, organizacji zbytu mięsa baraniego dla wojska, a także o gospodarstwie halnym, o uprawie łąk i pastwisk. Kurs dla baców zwizytował minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wacław Jędrzejewicz oraz wojewoda krakowski Mikołaj Kwaśniewski. Uczestnicy kursu postanowili zorganizować Związek Baców, mający na celu: rozwój gospodarki halnej, nowoczesny wyrób serów z mleka owczego, spółdzielczy zbyt serów, wełny, budowę wzorowych bacówek (*Kurs dla baców* 1934, s. 549–550).

Rok później, tj. w r. 1935 odbył się w miejscowości Szczyrk na hali Jaworzyna (powiat bialski) kurs dla baców. Jego organizatorzy pragnęli nauczyć baców przede wszystkim odpowiedniego sporządzania bryndzy, wyrobu nowego sera, tzw. Imperial oraz serów piwnych. Podczas kursu wykorzystano przy nauce wyrobu sera i bryndzy narzędzia przysłane przez Krakowską Izbę Rolniczą. Instruktorzy zwracali kursantom uwagę przede wszystkim na potrzebę przestrzegania czystości przy produkcji serów. Część teoretyczna kursu była poświęcona omówieniu zagadnień z zakresu hodowli owiec, weterynarii, gospodarki pastwiskowej i leśnej oraz uprawy roślin okopowych. Podczas wykładów o gospodarce halnej „dowiedzieli się bacowie, jak należy dbać o halę, jak gospodarzyć i co robić, aby zdołała wyżywić liczne kierdele owiec pasących się na niej" (Nies. 1935, s. 462–463). Kurs zakończyła wycieczka na sąsiednie hale, na których obserwowano inne typy bacówek.

Prasa II Rzeczypospolitej szczegółowo informowała o kursach dla dorosłych rolników z zakresu hodowli drobiu i królików. Kursanci zdobywali ogólną wiedzę na temat hodowli kur, gęsi, kaczek, indyków. Uczono ich nowoczesnej pielęgnacji tych zwierząt, omawiano sposoby ich żywienia, zapobiegania chorobom, a także poruszano kwestie zbytu produkcji drobiowej. W sierpniu 1926 roku urządzono w gmachu Wielkopolskiej Izby Rolniczej w Poznaniu kurs kastracji kogutów. Hodowcy drobiu propagowali tego rodzaju kursy, podkreślając, że kastracja kogutów ma „wielkie znaczenie ekonomiczne". Zalecano stosowanie jej w wszystkich gospodarstwach hodowlanych, argumentując, iż przyczyni się ona do udoskonalenia tego działu produkcji zwierzęcej (*Kurs kapłonienia* 1926, s. 484).

Chów gęsi i kaczek przynosił korzyści rolnikom nie tylko w postaci mięsa, ale i także pierza, które eksportowano. Sprzedawano również jaja. Ten dział handlu nie był należycie zorganizowany. Popularyzowano wówczas koncepcję kształcenia pozaszkolnego rolników w zakresie organizowania i prowadzenia samodzielnych stowarzyszeń jajczarskich oraz hurtowni jaj

przy handlowych stowarzyszeniach rolniczych. Specjalistyczne, kilkudniowe kursy teoretyczno-praktyczne organizowała wówczas Sekcja Jajczarska Centralnego Związku Kółek Rolniczych (*Kursy jajczarstwa* 1919, s. 977). Podczas kursów jajczarskich poruszano także problematykę ogólnohodowlaną.

W omawianym okresie rozwijała się również hodowla królików. W szerszym zakresie zwierzęta te hodowano w okręgach uprzemysłowionych, jak np. Górny Śląsk. W innych częściach ziem polskich chów królików był prowadzony przeważnie przez drobnych rolników. Powstające organizacje hodowców dążyły do podniesienia tej gałęzi produkcji zwierzęcej, istniało bowiem znaczne zapotrzebowanie na materiał kuśnierski (Trybulski 1929, s. 38). Wiosną 1934 roku odbył się w Świętochłowicach trzydniowy kurs dla kandydatów na ekspertów w zakresie hodowli królików. W jego programie były pokazy różnych ras królików, wystawionych w ogrodzie. Świadek tego wydarzenia zapisał: „Piękny to był naprawdę widok, kiedy przy tych stołach poczęli pracować słuchacze kursu. Na każdym stole stały króliki, obok nich karty oceny, przybory do oceny oraz słuchacze, którzy wskutek pięknej pogody i ciepła porozbierali surduty" (Bargieł 1934, s. 237–238). Kurs zakończono okrzykiem na cześć państwa i prezydenta Ignacego Mościckiego oraz marszałka Józefa Piłsudskiego.

Ważnym elementem kształcenia dorosłych rolników były kursy dla hodowców koni. Podczas nich przekazywano kursantom wiedzę na temat pierwszej pomocy w nagłych wypadkach choroby konia, obchodzenia się ze źrebną klaczą, wychowu i pielęgnacji źrebiąt oraz odpowiedniego pielęgnowania kopyt. Izby rolnicze i rzemieślnicze organizowały również kursy kucia koni. Jego ukończenie dawało kursantom uprawnienia do wykonywania zawodu kucia koni na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej (*Kurs kucia koni* 1935, s. 187).

Krzewiciele wiedzy rolniczej przykładali także uwagę do popularyzacji wiadomości na temat hodowli pszczół. Czynili tak m.in. podczas kursów pszczelarskich, wykazując, że bartnictwo może być jednym ze sposobów podniesienia bytu ekonomicznego chłopów. Wykładano ogół zagadnień dotyczących hodowli pszczół, podkreślając konieczność starannej, całorocznej pracy w pasiece. Prelegenci zwracali uwagę na potrzebę poszerzania wiedzy przez hodowców pszczół poprzez lekturę książek, takich, jak np. *O gospodarce w ulach nadstawkowych* Stanisława Brzóski, *O hodowli pszczół* Leonarda Webera. Kursantom zalecano również prenumeratę czasopisma „Bartnik Postępowy" (jeden z uczestników, *Kurs pszczelarski* 1923, s. 12–13).

W 1933 roku w porozumieniu ze Śląską Izbą Rolniczą w Katowicach Towarzystwo Rolnicze w Cieszynie urządziło pięciotygodniowy kurs pszczelniczy w Puńcowie. Wzięli w nim udział członkowie kółek rolniczych z tamtego obszaru, którzy słuchali wykładów teoretycznych, a także uczyli się budować ule. Zdający sprawozdanie z tego kursu przekazał na łamach „Rolnika Śląskiego": „W czasie kursu praktycznego wykończono cztery ule; wskazuje to, że uczestnicy wzięli się energicznie do pracy i chętnie postępo-

wali według wskazówek p. Instruktora. Zainteresowanie to było również dowodem, że rolnicy i chałupnicy starają się w tych ciężkich i krytycznych zwłaszcza dla rolnictwa czasach szukać nowych źródeł dochodów bez specjalnego nakładu pieniędzy, a zachęcali ich do tego starzy pszczelarze, którzy mówili, że na podstawie ich obliczeń jeden pień daje dzisiaj większy dochód w gospodarstwie niż jedna krowa" (*Kurs pszczelniczy* 1933, s. 167–168). Autorzy poruszający problematykę dotyczącą kształcenia pszczelarzy na kursach twierdzili, że pszczelnictwo przyczyni się nie tylko do poprawy stanu ekonomicznego ludności, ale także do rozwoju ogrodnictwa.

Ideolodzy pozaszkolnej oświaty rolniczej przekonywali również o potrzebie organizowania kursów z zakresu gospodarstwa stawowego, dając wyraz wierze, że ta gałąź produkcji zwierzęcej może dać znaczne dochody. Podczas kursów rybackich wykładano elementy hydrobiologii, morfologii, anatomii i systematyki ryb słodkowodnych. Radzono także jak żywić karpie i pstrągi, budować stawy, używać narzędzi rybackich (Kulmatycki 1924, s. 214–215). W lutym 1937 roku odbył się w Katowicach kurs z zakresu gospodarstwa stawowego, zorganizowany przez Śląską Izbę Rolniczą wspólnie ze Stowarzyszeniem Śląskich Hodowców Ryb Stawowych. W kursie wzięło udział 20 hodowców z terenu województwa śląskiego. Na kurs przybył profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Teodor Spiczakow, jeden z najwybitniejszych ówcześnie znawców chorób ryb, który podzielił się swą wiedzą z kursantami. Podczas kursu nie zabrakło także praktycznych wskazówek ze strony prelegentów odnośnie do usprawnienia hodowli ryb w stawach (*Kurs rybacki* 1937, s. 177–178).

Specjaliści prowadzący kursy rybackie nawoływali rolników do zakładania stawów i zarybiania ich, zachęcali ich również do zdobywania wiedzy na temat hodowli różnych gatunków ryb, a w szczególności karpi, pstrągów, karasi. Słusznie zwracano wówczas uwagę, że prawidłowo prowadzone stawy dostarczają nie tylko ryb, ale także nawozu w postaci mułu, są cennymi zbiornikami wody. Podkreślano również, że w wielu regionach Polski istnieją odpowiednie warunki do hodowli ryb.

W okresie międzywojennym jednymi z najczęściej urządzanych kursów były kursy weterynaryjne, stanowiące nie lada naukę dla rolników. Szerzące się choroby zakaźne sprawiały, że istniało spore zapotrzebowanie na organizowanie szkoleń weterynaryjnych. Lekarze medycyny weterynaryjnej nie byli w stanie podołać swym obowiązkom. W okresie wzmożonego szerzenia się niektórych chorób zakaźnych brakowało odpowiednio wykwalifikowanej służby weterynaryjnej.

Liczne kursy weterynaryjne organizowano zarówno w latach 20. jak i 30. ubiegłego stulecia. Fachowo zorganizowany został kurs weterynaryjny w Myślenicach (województwo krakowskie, lipiec 1927). Jego inicjatorzy stawiali sobie za zadanie zapoznać rolników z najważniejszymi chorobami zwierząt domowych i sposobem ich leczenia w nagłych wypadkach „oraz

wyszkolić sprawnych i światłych oglądaczy zwierząt domowych i mięsa" (*Sprawozdanie z dwutygodniowego kursu* 1927, s. 708–710). Dla licznie przybyłych kursantów wykłady prowadził Stanisław Swiba, lekarz weterynarii Małopolskiego Towarzystwa Rolniczego, uzupełniając słowne prelekcje demonstracjami na zwierzętach chorych i w rzeźni. Prelegent rozpoczynał swe odczyty od charakterystyki budowy anatomicznej zwierząt, omawiał szczegółowo najczęstsze choroby zwierząt hodowlanych oraz sposoby ich leczenia, następnie zapoznawał kursistów z najważniejszymi ustawami prawno-weterynaryjnymi. Swiba przedstawiał także stan hodowli zwierząt w Polsce, podkreślając ważkie jej znaczenie dla rolnictwa i życia gospodarczego państwa. Atrakcją dla uczestników myślenickiego kursu były wycieczki zorganizowane do Bieńkówki i Gaika, podczas których zwiedzano wzorowo prowadzone mleczarnie, obory, chlewnie, a także obserwowano zarodową hodowlę kur zielononóżek. Na zakończenie myślenickiego kursu przeprowadzono egzamin, który dał dowód, że „dwa tygodnie wytężonej pracy przysporzyło społeczeństwu, a zwłaszcza rolnictwu ludzi uświadomionych, którzy w swoim zakresie bezsprzecznie przyczynią się do zmniejszenia strat, wynikających corocznie wskutek padania zwierząt na choroby (…). Trafne i jasne odpowiedzi kursistów wprawiły w zdumienie słuchających gości" (tamże). Najlepszym kursantom wręczono nagrody w formie broszur rolniczych.

W 1927 roku zorganizowano również kurs weterynaryjny w Łososinie Górnej na Limanowszczyźnie. Uroczyste jego zakończenie rozpoczęło się od nabożeństwa odprawionego w kościele parafialnym w Łososinie, po czym kursanci zgromadzili się w pięknie przystrojonej sali wykładowej, na której ścianach zawieszono tablice poglądowe z zakresu hodowli zwierząt, weterynarii, mleczarstwa. Na środku sali umieszczono szafeczkę z apteczką i przyrządami weterynaryjnymi, a na stole położono rzeźbę krowy czerwonej rasy polskiej. Do komisji egzaminacyjnej zaproszono dyrektora szkoły rolniczej w Suchodole Józefa Bacha oraz inspektora Małopolskiego Towarzystwa Rolniczego Jana Mieszkowskiego. Świadek tego wydarzenia, w swej korespondencji do „Przewodnika Kółek Rolniczych napisał: „Sądząc z jasnych i śmiałych odpowiedzi uczniów, z ich pracy, staranności w zadaniach, wytrwałości i pilności podczas kursu stwierdzić należy, że kurs odpowiedział zadaniu i przyniósł bardzo poważne rezultaty. Uczniowie w stosunkowo krótkim czasie posiedli dużo ważnych i praktycznych wiadomości z zakresu hodowli, weterynarii, mleczarstwa, a także z zakresu nauk ogólnych, o Polsce współczesnej, spółdzielczości, najważniejszych ustawach rolniczych i hodowlanych. Toteż z miłym zadowoleniem kierownik kursu p. inż. Jan Drożdż oraz lekarz weterynarii p. Stanisław Swiba żegnali uczniów, zalecając im dalszą wytrwałą pracę nad sobą i innymi współtowarzyszami w swojej gminie i kółku rolniczym" (*Z Okręgu Towarzystwa* 1927, s. 385–386). Najzdolniejszym uczestnikom kursu wręczono nagrody w formie przyrządów weterynaryjnych. Łososiński kurs hodowlano-weterynaryjny był pozytywnie oceniany przez jego uczestników. Ferdynand Krzyżak wyznawał na łamach „Młodej

Polski": „Dowiedziałem się, jak hodować bydło, jak żywić racjonalnie, a szczególnie krowy, by przynosiły jak najwięcej zysku. W razie zaś choroby bydła będę mógł sobie sam poradzić w większości wypadków, a co najważniejsze, że będę wiedział, jak tym chorobom zawczasu zapobiegać. Dowiedziałem się, że w naszych okolicach najlepiej może się opłacać hodowla bydła rasy czerwonej" (Krzyżak 1927, s. 10).

Rozwijająca się w okresie międzywojennym hodowla zwierząt gospodarskich zmuszała rolników do racjonalnej pracy nad zapewnieniem inwentarzowi paszy. Podjęto wówczas próby nowoczesnego zagospodarowania łąk i pastwisk. Prace w tym kierunku prowadziły izby rolnicze, które odnawiały stare łąki, a także zakładały nowe obiekty łąkarskie i pastwiskowe. Każdego roku izby rolnicze doszkalały pracowników terenowych na kursach łąkarskich. Kursy te były organizowane przy współudziale wyższych uczelni rolniczych. Wiosną 1937 roku Zakład Uprawy Roli i Roślin UJ z inicjatywy Śląskiej Izby Rolniczej zorganizował kurs łąkarski, który poprowadził docent UJ Edward Ralski. W kursie wzięło udział 24 uczestników. Jego część teoretyczna odbyła się w Krakowie, a praktyczna podczas wycieczek po powiatach krakowskim, bocheńskim, nowosądeckim, nowotarskim, wadowickim, żywieckim. Obserwowano również gospodarkę pastwiskową Śląska Cieszyńskiego, gdzie uczestnicy kursu zwiedzali halę na Kotarzu w Brennej, zapoznawali się z działalnością Związku Spółek Szałaśniczych w Cieszynie, a także zwiedzali pastwiska w Bażanowicach (*Kurs łąkarski* 1937, s. 288––289).

Z wielkim rozmachem zorganizowano kurs dla instruktorów łąkarskich w 1938 roku. Inicjatorem jego przeprowadzenia były izby rolnicze: krakowska, kielecka i śląska, a także Zakład Uprawy Roli i Roślin UJ. Podczas kursu wiedzę swą wzbogacali instruktorzy łąkarscy z czterech izb rolniczych: krakowskiej, kieleckiej, lwowskiej i śląskiej. Po odbyciu wykładów teoretycznych na Wydziale Rolniczym UJ kursanci udali się w podróż na tereny poszczególnych izb rolniczych, podczas której zwiedzano wzorowo prowadzone łąki oraz nadające się do zagospodarowania, zwracano uwagę na kwestie melioracyjne i uprawowe. W pierwszym dniu podróżowano po terenie Krakowskiej Izby Rolniczej, gdzie kursanci przypatrywali się pracom melioracyjnych w Cholerzynie, Czułówku, łąkom w Porębie Żegoty, w Babicach, Jankowicach, w Wygiełzowie, Mętkowie. Na Śląsku zwiedzano obiekty pastwiskowe, uczestniczono w pokazie narzędzi łąkarskich w Chełmie Wielkim. Następnie udano się do Jarząbkowic i Warszowic, w celu zwizytowania tamtejszych łąk i pastwisk. Na kielecczyźnie zademonstrowano kursantom wyniki prac w zagospodarowaniu torfów. Zwiedzanie przyniosło „wiele istotnych korzyści gronu pracowników terenowych, a pogłębiając ich fachowe wiadomości dobrze posłużyło się rolnictwu polskiemu" (D.G. 1938, s. 278). Kursy łąkarskie nie były tak często organizowane, jak np. kursy hodowlane. Kształciły one niewielką liczbę rolników.

Przodownicy pozaszkolnej oświaty rolniczej akcentowali potrzebę organizowania kursów z zakresu uprawy drzew owocowych. Ówcześni specjaliści zajmujący się problematyką gospodarczą zwracali uwagę, że produkcja zwierzęca jest niewystarczająca dla zapewnienia właścicielom niewielkich gospodarstw godziwego bytu. Zakładanie sadów miało stanowić jeden z czynników usprawnienia gospodarki chłopskiej. Wiedzę sadowniczą propagowano m.in. podczas jednotygodniowego kursu zorganizowanego w 1938 roku w Niepołomicach dla inwalidów małorolnych i byłych kombatantów wojennych. Podczas kursu wykłady teoretyczne z sadownictwa uzupełniano ćwiczeniami praktycznymi. Organizatorzy kursu liczyli, że rolnicy przeszkoleni na kursie, po powrocie do swoich wiosek staną się przodownikami prac sadowniczych (*Kurs przeszkolenia* 1938, s. 218–219). Dla rolników impulsem do wytrwałej pracy w sadach i zachętą do udoskonalania tej gałęzi produkcji były konkursy i wystawy, podczas których nagradzano właścicieli najlepiej owocujących sadów.

Areał upraw sadowniczych w Polsce zwiększał się, powiększały się również zbiory owoców. Podczas kursów rolniczych edukowano sadowników w zakresie organizacji zbytu owoców, przerabiania ich na różnego rodzaju przetwory (J.K. 1928, s. 907–908). W tym zakresie chciano zaktywizować nie tylko mężczyzn, ale i także kobiety. Kursy przetworów jarzynowo-owocowych dla dziewcząt niezamężnych lub młodych mężatek urządzała w Wielkim Łęcku na Pomorzu Zofia Skąpska. Jej zakład wizytowała Maria Janta-Połczyńska, przewodnicząca Ziemianek Pomorskich, wystawiając mu wysoką ocenę: „Widziałam około 500 weków nie tylko doskonałych, ale i przezroczystych jak łza i w kolorze naturalnym świeżych owoców i jarzyn. Przeróżne smażone gruszki, śliwki, wiśnie, serki owocowe nie ustępują w niczym swego czasu sławnym owocom kandyzowanym z Kijowa. Grzyby prawdziwe i rydze nie straciły nic z ich właściwego aromatu, wino z jabłek mianem „tokaju" śmiało za prawdziwy tokaj uchodzić może" (Janta-Połczyńska 1927, s. 22–23). Skąpska kształciła kursantki przy pomocy swego długoletniego kucharza. Program zajęć sporządzony przez nią obejmował również takie prace jak sprzątanie, nakrywanie do stołu, podawanie potraw.

Dorastające dziewczęta i gospodynie wiejskie edukowano podczas kursów trykotarskich. Przykładem tego może być kurs zorganizowany w Łososinie Dolnej w 1938 roku. Uroczyste zakończenie tego dwumiesięcznego kursu, połączone z wystawą trykotarską, odbyło się 19 grudnia. Uczestniczki kursu śpiewały wówczas pieśni, a także odegrały przedstawienie pt. *Cztery córy młynarza*. Przebieg pracy na kursie scharakteryzowała Amelia Sieradzka, recytując następujący wiersz:

„Skończyłyśmy już ten kurs szydełkowy i drutowy,
co to zebrał tutaj nas, by nam wskazać przemysł nowy.
„Trykotarstwo" – ładne słowo, ile mieści w sobie trwogi,
tylko wiemy my, kursistki. Pierwsze elekcje, Boże Drogi…
Każda płaczu była bliska. To półsłupki, słupki, oczka,

to w pamięci nam zostanie, te wszystkie oczek chwytanie.
Tyle nasze biedne głowy, miały przez ten czas kursowy:
to się nie spóźń, to nie wychodź, zamknij ono i siedź cicho,
a z robotą gorszy znój, już zrobione, a tu spruj!
Płacz tutaj nie pomoże, pruj! pruj dziewko! szczęść ci Boże!
Były inne też zmartwienia, wełny brakło, w Sączu nie ma!
Nie wiadomo, kiedy będzie, czy zabraknie, czy też zbędzie!
Były i wesołe chwile i tych wiele, one się nam w sercach zapisały mile!
Nasza Pani Instruktorka zajęcia nam dała, aby sobie męża każda wyszukała!
A że nam na kursie miło, dobrze było, więc wznieśmy okrzyk:
Oby takich kursów jak najwięcej było!" (jeden z obecnych, *Ożywiona* 1938, s. 4).

W odrodzonej Rzeczypospolitej urządzano kursy gorzelnicze i młynarskie. Kursy gorzelnicze przygotowywała i prowadziła m.in. Naukowa Organizacja Gorzelnictwa w porozumieniu z Zakładem Mikrobiologii i Przemysłu Rolnego Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Program kursu obejmował wykłady z zakresu technologii gorzelniczej, zasad chemii i kontroli chemicznej w gorzelni, aparatury gorzelniczej, gospodarki parowej i opałowej, administracji i rachunkowości w gorzelni. Oprócz tego kursanci realizowali ćwiczenia praktyczne w pracowni chemicznej i mikroskopowej (*Kursy gorzelnicze* 1929, s. 135). Z kolei kursy młynarskie urządzał m.in. Związek Młynarzy Polskich. Wykładano podczas nich następujące przedmioty: technologia mechaniczna (sposoby mielenia i maszyny młynarskie), towaroznawstwo, piekarstwo, technologia chemiczna, praktyczne młynarstwo itp. Organizowano również wycieczki i ćwiczenia praktyczne oraz laboratoryjne (*Kursy młynarskie* 1920, s. 543–544).

W czasach II Rzeczypospolitej starano się popularyzować wiadomości na temat gospodarki leśnej, mającej ścisły związek z ówczesnym rolnictwem. Las dawał rolnikom nie tylko materiał opałowy, ale również stanowił teren wypasu owiec, a także bydła. Na leśnych polanach koszono trawę na siano albo je zaorywano, obsiewając żytem lub sadząc ziemniaki. Na kursach z zakresu leśnictwa kształcono gajowych, wykładając: język polski, rachunki, administrację, ochronę lasu, hodowlę lasu, miernictwo, łowiectwo (Czarnecki 1926, s. 121–122). Gajowi odbywali podczas kursów wycieczki dydaktyczne do fabryk dykt, tartaków (*Kursy dla straży* 1938, s. 968–969). Zajmujący się urządzaniem kursów dla dorosłych mieszkańców wsi kształcili także w zakresie koszykarstwa i wikliniarstwa (Białek 1930, s. 606–607).

Podsumowanie

W latach 1918–1939 uczyniono spory krok w zakresie propagowania wiedzy rolniczej. Liczne, fachowe kursy organizowane wówczas dla dorosłych rolników stanowiły ważny element pozaszkolnej oświaty. Analiza spra-

wozdań z tych kursów utwierdza nas w przekonaniu, że w czasach II Rzeczypospolitej wśród niektórych warstw ludności wiejskiej istniało duże zainteresowanie sprawami rolnictwa. Światli gospodarze pragnęli prowadzić swe gospodarstwa w sposób nowoczesny, odejść od tradycyjnych, konserwatywnych form upraw. Popularyzatorzy wiedzy podkreślali konieczność umiejętnego gospodarowania, zaznajamiania rolników z najnowszymi osiągnięciami na polu produkcji roślinnej i zwierzęcej. Jeden z autorów pisał w 1928 roku: „Ciemnota to straszna rzecz! Jej dziećmi zaś to upór i niechęć fanatyczna do wszystkiego, co postępowe. Ciemnota wśród naszego ludu, tak pieczołowicie pielęgnowana przez rządy zaborcze, zaczyna się przeżerać! Co to znaczy? To znaczy, że drobny rolnik zaczyna rozumieć głupotę starych, ciemnych, a do rozpaczy biednych gospodarzy, którzy powiadają: „Niech se ta mówią! ja inaczej orać ani siać, ani też paść nie będę, jeno tak, jak moi ojcowie i dziady; mieli chleba dość, to i mnie nie zabraknie" (…) Od czasu wydobycia Ojczyzny naszej z niewoli wre praca nad podniesieniem kultury rolniczej i hodowlanej w Polsce. Mamy przed sobą wiele do zrobienia, pomimo że już zrobiliśmy dużo" (Stec 1928, s. 850–851). Poprzez organizację kursów chciano nie tylko wzbogacić wiedzę zawodową rolników, ale także ich ukulturalnić.

Wysoko należy ocenić kursy hodowlano-weterynaryjne, które stwarzały dla uczestników okazję do pogłębienia znajomości hodowli różnych gatunków zwierząt, ich racjonalnego pielęgnowania i leczenia. W trudnym okresie dwudziestolecia międzywojennego byt wielu rolników był w dużej mierze uzależniony od prawidłowo prowadzonej hodowli koni, bydła, świń, drobiu, trzody chlewnej, owiec. Jej zaniedbanie prowadziło do ubożenia wiejskiej ludności. Zdawali sobie z tego doskonale sprawę ideolodzy pozaszkolnej oświaty rolniczej, którzy podczas kursów starali się przekazać rolnikom jak najwięcej praktycznych informacji, wskazać drogi poprawy stanu hodowli.

Zarówno w przypadku kursów z zakresu produkcji zwierzęcej, jak i roślinnej wartość dydaktyczną posiadały wycieczki dla kursantów urządzane do fachowo prowadzonych gospodarstw. Wycieczki te pedagogizowały rolników, utwierdzały ich w przekonaniu, że solidna uprawa roli i hodowla zwierząt może przynieść pokaźne zyski. Obserwacje poczynione podczas wycieczek stanowiły dla kursantów ważną naukę. Część z nich po powrocie z odbytego kursu do swojego gospodarstwa starała się wykorzystać w praktyce zdobytą wiedzę.

Organizatorzy kursów liczyli, że zajęcia oświaty pozaszkolnej dla rolników pobudzą ich aktywność własną. Praktyczne zajęcia realizowane podczas kursów dawały uczestnikom możność wykazania się indywidualnością, nie tylko nauczenia się nowych rzeczy, ale także do zaprezentowania swoich umiejętności, podzielenia się z innymi posiadanymi wiadomościami. Prelegenci i instruktorzy prowadzący zajęcia z zakresu gospodarstwa wiejskiego pouczali swych podopiecznych, że wiedzę gospodarską należy stale aktualizować i uzupełniać. Wskazywano na postęp, jaki coraz bardziej się uwidaczniał w ówczesnym sposobie gospodarowania. Do Polski docierały informacje

o osiągnięciach rolników zagranicznych, a szczególnie niemieckich, angielskich i skandynawskich. Krzewiciele koncepcji oświaty pozaszkolnej wyrażali pogląd, że rozwój produkcji roślinnej i zwierzęcej w krajach obcych był możliwy m.in. dzięki specjalistycznym kursom i szkoleniom, organizowanym systematycznie dla ludności wiejskiej.

Kształcenie dorosłych rolników na kursach z zakresu gospodarstwa wiejskiego odbywało się w trudnych warunkach. Brakowało środków finansowych na tego typu działalność oświatową, co szczególnie uwidoczniło się podczas wielkiego kryzysu gospodarczego, który ogarnął państwo na przełomie lat 20. i 30. ubiegłego stulecia. Tym bardziej należy docenić starania i wytrwałą pracę osób, które niezrażone piętrzącymi się trudnościami edukowały rolników. Budzi podziw ich zaangażowanie, chęć służenia innym obywatelom, odrodzonemu państwu.

Bibliografia

Aleksander T. (2002), Andragogika. Podręcznik dla studentów szkół wyższych, Ostrowiec Świętokrzyski.

Aleksander T. (2004), Oświata pozaszkolna, [w:] Pilch T. (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Żak, Warszawa, t. 3.

Bargieł (1934), Kurs kandydatów na ekspertów królikarstwa w Świętochłowicach, „Rolnik Śląski", nr 20.

Białek Z. (1930), Jak należy urządzać kursy koszykarskie, „Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 25.

Czarnecki W. (1926), Sprawozdanie z 6-tygodniowych kursów dla gajowych, przy Dyrekcji Lasów Państwowych w Białowieży, „Echa Leśne", nr 8.

D. G. (1938), Kurs łąkarski czterech Izb Rolniczych, „Rolnik Śląski", nr 26.

Faronówna Z. (1937), Dziewczyna wiejska, „Młoda Polska", nr 3.

J.K. (1928), Kursy przetwórnictwa owocowego i warzywnego w zakładach ogrodniczych W. I. R. w Janowcu. – Wielkopolska, „Poradnik Gospodarski", nr 38.

Janta-Połczyńska M. (1927), Z wizytacji kursów przerobów jarzynowo-owocowych u p. Zofii Skąpskiej w Wielkim Łęcku p. Płośnica pow. Działdowski – Pomorze, „Ziemianka Polska", nr 8.

Jeden z obecnych (1938), Ożywiona działalność Koła T. S. L. w Łososinie Dolnej, „Głos Podhala", nr 1.

Jeden z uczestników (1923), Kurs pszczelarski w Nowym Sączu, „Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 39.

K.W. (1927), Garść refleksji z Wystawy drobiu w Krakowie, „Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 5.

Kółko Rolnicze w Brzezowej w nowej siedzibie (1937), „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 1.

Krzyżak F. (1927), Czego nauczyłem się na kursie hodowlanym w Łososinie i co zamierzam czynić na przyszłość w swoim gospodarstwie i w swojej gminie? „Młoda Polska", nr 3.

Kulmatycki W. (1924), Kursy rybackie w Bydgoszczy w czasie od 1 do 18 lipca 1924, „Poradnik Gospodarski", nr 22.

Kurs dla baców w powiecie limanowskim (1934), „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 40.

Kurs dojarzy (1928), „Gazeta Rolnicza", nr 44–45.

Kurs kapłonienia (1926), „Poradnik Gospodarski", nr 32.

Kurs kucia koni (1935), „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 12.

Kurs łąkarski 4-ch Izb Rolniczych (1937), „Rolnik Śląski", nr 25.

Kurs mleczarski w Dulsku (1924), „Czasopismo Spółdzielni Rolniczych", nr 35.

Kurs obsługi pługów motorowych (1920), „Gazeta Rolnicza", nr 8–9.

Kurs przeszkolenia przodowników sadowniczych w Niepołomicach (1938), „Hasło Ogrodniczo-Rolnicze", nr 5.

Kurs pszczelniczy w Puńcowie (1933), „Rolnik Śląski", nr 14.

Kurs rybacki w Katowicach (1937), „Rolnik Śląski", nr 16.

Kursy dla kierowników mleczarń na terenie Patronatu (1933), „Czasopismo Spółdzielni Rolniczych", nr 35.

Kursy dla pielęgniarzy bydła (1927), „Poradnik Gospodarski", nr 4.

Kursy dla straży leśnej w Czarnej Wsi (1938), „Echa Leśne", nr 47.

Kursy gorzelnicze w Warszawie (1929), „Przemysł Rolny", nr 5.

Kursy gorzelnicze w Warszawie (1929), „Przemysł Rolny", nr 8.

Kursy jajczarstwa (1919), „Gazeta Rolnicza", nr 44–46.

Kursy młynarskie (1920), „Gazeta Rolnicza", nr 26.

Mauersberg S. (1971), Z dziejów oświaty dorosłych, ZG TWP, Warszawa.

Mieszczankowski M. (1983), Rolnictwo II Rzeczypospolitej, Warszawa.

Mikułowski-Pomorski J. (1928), Z bieżących zagadnień oświaty rolniczej w Polsce, Warszawa.

Mikułowski-Pomorski J. (1934), Rozświata rolnicza pozaszkolna w programie działalności Izb Rolniczych, Poznań.

Nies. (1935), Z kursu baców na hali Jaworzyna (Szczyrk pow. Biała), „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 34–35.

Obecny (1934), Sprawozdanie z praktycznego kursu kasjerów i zawiadowców kas Stefczyka, „Czasopismo Spółdzielni Rolniczych", nr 2.

Półturzycki J. (2009), Krajowe i międzynarodowe uwarunkowania rozwoju oświaty dorosłych i andragogiki w Polsce, „Rocznik Andragogiczny".

Radlińska H. (1947), Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja, LTOiK, Warszawa.

Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (red.) (1997), Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej, BED, Toruń, t. 12.

Sprawozdanie z dwutygodniowego kursu weterynaryjnego (1927), „Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 36.

Stec J. (1928), Konkursowe wychowy bydła i trzody chlewnej w Kołach Młodzieży wiejskiej, „Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 48.

Stopińska-Pająk A. (1994), Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej, Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice.

Sutyła J. (1982), Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej, Ossolineum, Wrocław.

Trybulski W. (red. 1929), Drobiarstwo polskie. Ogólny stan hodowli drobiu, gołębi i królików, Warszawa.

Wieczorek T. (1966), Historia wychowania i oświaty rolniczej. Wybrane zagadnienia, SGGW, Warszawa.

Wieczorek T. (1969), Bibliografia oświaty rolniczej w Polsce 1918–1939, Warszawa.

Z Okręgu Towarzystwa rolniczego w Limanowej (1927), „Przewodnik Kółek Rolniczych", nr 17.

Summary

The education of farmers at specialist agricultural farming courses in the years 1918–1939

Key words: out-of-school education, adult education, agricultural courses, andragogy, pedagogy.

The article describes some of the problems connected with educating farmers at courses in agricultural farming. The courses were quite frequently held in the years 1918–1939. Some of them, such as breeding courses, were very popular. Course participants gained both practical and theoretical knowledge, confirming themselves in the conviction that modern and assiduous work may substantially contribute to the improvement of the Polish plant and animal production and, at the same time, the improvement of the rural population's living conditions. Some of the courses organized in the inter-war period were: veterinary, egg-producing, milk-producing, agricultural cooperatives, wickerwork, orcharding and meadow-farming courses.

Sylwia Słowińska

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W NIEMIECKIEJ REFLEKSJI SYSTEMOWO-KONSTRUKTYWISTYCZNEJ

Podstawowe założenia podejścia systemowo-strukturalnego w niemieckiej andragogice

Konstruktywizm to nurt teoretyczny niejednorodny i złożony, w którym spotykają się interdyscyplinarne wpływy. Horst Siebert (2011, s. 54) wśród przedstawicieli konstruktywistycznego myślenia wymienia badaczy z różnych dyscyplin nauki i obszarów, m.in. biologii – Humberto Maturana i Francesco Varela; neurologii – Gehradt Roth, Antonio Damasio; psychiatrii, psychoterapii – Luc Compi; filozofii, psychologii – Ernst von Glaserfeldt, cybernetyki – Heinz von Foerster; teorii komunikacji – Paul Watzlawick, Siegfried Schmidt; teorii systemów – Niklas Luhmann; teorii chaosu – Hermann Haken; psychologii społecznej – Kenneth Gergen. W niemieckiej dyskusji naukowej w obszarze andragogiki konstruktywizm pojawił się w latach 90. dwudziestego wieku. Od początku silnie zaznaczyła się tam perspektywa systemowo-konstruktywistyczna, w której połączyły się poglądy konstruktywizmu z teorią systemów. Celem tekstu jest zarysowanie, istotnych z punktu widzenia uczenia się, podstawowych założeń podejścia systemowo-konstruktywistycznego oraz ich źródeł. Następnie zostaną przedstawione zasadnicze stanowiska budujące perspektywę konstruktywistyczną w niemieckiej andragogice, przede wszystkim dotyczące sposobu pojmowania uczenia się oraz konsekwencji dla pracy z dorosłymi, jakie przynosi myślenie konstruktywistyczne.

Jak podaje jeden z głównych przedstawicieli konstruktywistycznej anragogiki w Niemczech, Rolf Arnold, mianem konstruktywizmu określa się poglądy osadzone w różnych obszarach nauki: *Nie ma jednego konstruktywizmu. Pojęcie »konstruktywizmu« odnosi się do licznych teorii i koncepcji w różnych kontekstach, którym wspólne jest założenie, że człowiek nie ma bezpośredniego dostępu poznawczego do rzeczywistości* (Arnold 2010, s. 32). Konstruktywizm odrzuca reprezentacjonizm i zakłada zasadniczą niepoznawalność obiektywnej rzeczywistości. Poglądy te mają swoją długą historię, kwestią niepoznawalności świata filozofowie zajmowali się od dawna, m.in. Protagoras, Ksenofanes, David Hume, Immanuel Kant, Giambattista Vico, Charles S. Peirce. Mamy tu do czynienia ze sceptycyzmem epistemologicznym, głoszącym, że niemożliwe jest poznanie polegające na odzwierciedleniu w umyśle podmiotu poznającego obiektywnej rzeczywistości. Człowiek kon-

struuje rzeczywistość, nie jest ona nam dana, lecz wytwarzamy ją. Stanowisko głoszące zupełną niepoznawalność obiektywnej rzeczywistości nazywane jest także radykalnym konstruktywizmem, choć Rolf Arnold twierdzi, że nie ma radykalnego konstruktywizmu, gdyż w ogóle cała myśl konstruktywistyczna jest radykalna *per se* (2010, s. 169).

Konstruktywizm zakłada, że człowiek jest obserwatorem i to od niego zależy postrzeganie. *Jesteśmy »tylko« obserwatorami, a nasze obserwacje są tymczasowe,* pisze H. Siebert (2011, s. 53). Rzeczywistość nie jest obiektem, który obserwujemy, lecz obserwując, wytwarzamy własną rzeczywistość, jest więc ona efektem naszej obserwacji. Zatem obserwowanie nie jest odtwarzaniem świata, lecz konstruktywnym jego przeżywaniem (Arnold, Siebert 2006; Siebert 2008). Rolf Werning (1998, s. 2) zauważa, że o*bserwacja więcej mówi o obserwatorze niż o obserwowanym*. Każda wypowiedź jest opisem obserwatora, to, co powiedziane, to, co pomyślane, jest powiedziane czy pomyślane przez kogoś, kogo obserwacje są selektywne, zależą od jego sytemu sensorycznego, kognitywno-afektywnego, od jego doświadczenia, usytuowania społecznego, przynależności kulturowej itd.

Ernst von Glaserfeld, uznawany za przedstawiciela radykalnego konstruktywizmu, definiuje go jako teorię wiedzy, uważa, że człowiek porządkuje i strukturyzuje swój świat przeżyć, interpretując i przypisując związki oraz reguły: *Dokonując segmentacji strumienia swoich przeżyć i odnosząc do siebie oraz łącząc części, podmiot tworzy sobie modele »rzeczy« i kategoryzuje obszar doświadczenia, w którym zostają one wydzielone jako »otoczenie«. Jeśli te rzeczy okazują się potem mniej lub bardziej trwałe i mogą być wzajemnie do siebie odnoszone i ze sobą wiązane, to wyłania się konstrukcja koherentnej rzeczywistości* (v. Glaserfeld 1992, s. 34).

Jedno z podstawowych założeń podejścia systemowo-strukturalnego, istotne dla myślenia o uczeniu się, dotyczy samoorganizacji systemów. Samoorganizujące się systemy są kompleksowe, dynamiczne, względnie stabilne. Są one autopojetyczne, samoreferencyjne, rekursywne, emergentne, operacyjnie zamknięte, strukturalnie luźno związane ze światem zewnętrznym i zdeterminowane przez struktury wewnętrzne (Siebert 2008, s. 24–27). W odniesieniu do systemów kognitywnych to założenie potwierdziły wyniki badań nad ludzkim mózgiem prowadzone w ostatnich latach w obszarze neurobiologii i mocno wpływające na konstruktywistyczne poglądy w niemieckiej andragogice. Niezwykle ważną rolę w kształtowaniu się konstruktywistycznego myślenia odegrały także poglądy chilijskich biologów, Humberto Maturany i Francisco Vareli. Swoje dokonania w obszarze neurobiologii badacze ci powiązali z kategoriami z obszaru teorii systemów. Głównym pojęciem wprowadzonym do dyskusji przez chilijskich biologów było *aupoiesis, systemy autopojetyczne.* W naukach społecznych pojęcie systemów autopojetycznych rozpropagował Niklas Luhmann, który wyróżnił systemy biologiczne, psychiczne i społeczne. Humberto Maturana i Francisco Varela

użyli tego określenia dla istot żywych. *Autopoiesis,* autopoeza dosłownie oznacza samowytwarzenie się (gr. *autos* – samo, *poien* – wytwarzać, robić) (ang. *self-creation*, niem. *die Selbsterzuegung*). Żywe organizmy są systemami autopojetycznymi, inaczej mówiąc samowytwarzającymi się, samowystarczalnymi, samoorganizującymi się. Konstruktywizm określenie to odnosi do wszelkich żywych systemów, także do ludzkiej świadomości i organizacji społecznych, również ludzki mózg traktowany jest jako system autopojetyczny (Siebert 2008, s. 39). Horst Siebert (2011, s. 52) pisze na ten temat: *Ludzie są autonomicznymi, samoreferencyjnymi systemami, które wprawdzie są »sprzężone« z otoczeniem, ale które nie są zewnętrznie zdeterminowane i nie można nimi sterować z zewnątrz jak maszyną.* Człowiek, poznając nie odtwarza zewnętrznej rzeczywistości, lecz wytwarza samoreferencyjnie własny świat, opierając się na wewnętrznych strukturach mentalnych. Celem poznania jest utrzymanie własnej organizacji, czyli przeżycie (Siebert 2008, s. 27). Jak podkreśla H. Siebert, powołując się na poglądy niemieckiego badacza, Gerhardta Rotha, tylko znikoma część pracy ludzkiego mózgu, jako sytemu samoorganizującego się, to przetwarzanie zewnętrznych danych (*inputs*), w głównej mierze polega ona na procesach wewnętrznych. Według G. Rotha, mózg tworzy własny świat wyobrażony, który z wydarzeniami na zewnątrz jest jedynie luźno powiązany. Wszystko, czego doznajemy, co widzimy, słyszymy, czujemy, myślimy, jest wynikiem działań konstrukcyjnych naszego mózgu (Roth 2001, s. 214–215, za: Siebert 2008, s. 27). Jako system samoreferencyjny i operacyjnie zamknięty mózg każdego człowieka konstruuje swoją własną, niepowtarzalną i jedyną w swoim rodzaju rzeczywistość (Siebert 2008, s.16). *Jeśli dwie osoby coś przeżywają, to w ogóle nie jest to to samo*, głosi G. Roth (2001, s. 365). Wszelkie procesy wewnątrz sytemu wynikają z procesów wewnątrzsystemowych, mózg jest systemem zamkniętym, reaguje jedynie na własne stany (Siebert 2008, s. 71). Uważa się, że prowadzi on ze sobą wewnętrzny monolog. R. Arnold (2004, s. 1), opierając się na koncepcji Niklasa Luhmanna wyjaśnia, że samoreferencyjność systemów (także kognitywno-emocjonalnych) oznacza, iż systemy te same produkują i reprodukują elementy, z których się składają. Systemy kognitywno-emocjo-nalne tworzą własne interpretacje, sposoby odczuwania i myślenia z elementów, które zawierają w sobie. Wiedza i uczucia nie są transportowane z zewnątrz, powstają wewnątrz nich.

Teza, że systemy autopojetyczne są operacyjnie zamknięte, nie oznacza, iż są one odizolowane od świata zewnętrznego. Nie chodzi o izolację, lecz samoorganizację. Systemy te nie są zdeterminowane zewnętrznie i nie można nimi sterować z zewnątrz, ale są strukturalnie powiązane z otoczeniem, pod wpływem świata zewnętrznego mogą zostać zaburzone (perturbacje). Systemy autopojetyczne znajdują się w interakcji z innymi systemami, z otoczeniem społecznym. Istnieje strukturalne sprzężenie pomiędzy jednostką a jej środowiskiem, np. zmiany strukturalne środowiska wywołują zmiany systemów psychicznych (Siebert 2008, s. 42). Samoreferencyjne zamknięcie ludz-

kich systemów kognitywno-emocjonalnych nie powinno być odczytane jako uwięzienie człowieka. Wedle konstruktywistów jest wręcz odwrotnie, stanowi ono podstawę autonomii, samostanowienia i odpowiedzialności za siebie jednostki (Arnold, Siebert 2006, s. 90). Człowiek podlega wpływom środowiska, ale w żadnym razie nie jest określony przez świat zewnętrzny.

W pedagogice długi czas dominowało modernistyczne myślenie ukształtowane pod wpływem nauk przyrodniczych, linearne, mechanistyczne, przyczynowo-skutkowe, dualistyczne: *Ciało i dusza, duch i materia, przedmiot i podmiot, przyczyna i skutek, ale też postrzeganie i myślenie, sfera emocjonalna i kognitywna, refleksja i działanie są skrzętnie rozdzielone i przeważnie zestawiane linearnie i monokauzalnie: postrzeganie powoduje myślenie, myślenie powoduje działanie itd.* (Arnold, Siebert 2006, s. 31). Ten sposób myślenia ostatnio jest podważany przez dokonania w różnych obszarach nauki, inspirujące andragogów i pedagogów. Biologia, cybernetyka, teoria systemów, teoria chaosu czy synergetyka tworzą dynamiczne, holistyczne modele rzeczywistości, zrywające z tradycyjnym myśleniem linearnym. Podobnie w obszarze konstruktywizmu mówi się o kontyngencji i cyrkularności. A więc akcentuje się wzajemne oddziaływanie, sieciowe powiązania w polu wielu czynników, przypadkowość, nieprzewidywalność, wieloznaczność, nieplanowość. Jedna przyczyna może mieć liczne i różnorodne konsekwencje (Arnold, Siebert 2006, s. 106). Według konstruktywizmu ludzkiemu postrzeganiu, myśleniu i działaniu właściwa jest cyrkularność. Z punktu widzenia klasycznej teorii poznania dokonuje się ono wedle modelu linearnego: najpierw zmysłowe postrzeganie, potem kognitywne przetwarzanie, następnie w konsekwencji – działanie. Konstruktywizm zakłada zaś wzajemne sprzężenia, powiązania postrzegania, myślenia i działania. Wprawdzie wiemy, co zobaczyliśmy i usłyszeliśmy, ale także odwrotnie: widzimy i słyszymy to, co już wiemy. *Nasza wiedza uzupełnia także nasze zmysłowe doznania* (Arnold, Siebert 2006, s. 107). Również relacja pomiędzy postrzeganiem a działaniem jest cyrkularna, nie tylko doznania zmysłowe sterują działaniami, ale i odwrotnie: widzimy (postrzegamy) to, czego potrzebujemy do działania. Cyrkularność występuje też pomiędzy postrzeganiem a interpretacją, myśleniem a emocjami. Także uczenie się można ująć jako proces cyrkularny (Arnold, Siebert 2006, s. 108).

Przyjmując stanowisko, że wiedza nie jest czymś, co istnieje poza człowiekiem, co jest transmitowane z zewnątrz do ludzkich umysłów i zakładając, że jest ona wytwarzana przez podmiot, konstruktywizm kwestionuje i odrzuca koncepcję wiedzy prawdziwej, obiektywnej. W miejsce prawdziwości wiedzy proponuje jej wiabilność. Kryterium wiabilności wiedzy wprowadził Ernst von Glaserfeld. Uważa on, że:

- *Wiedza może być sprawdzana tylko w świecie doświadczenia, można jedynie określić jej wiabilność, ale nie jej prawdziwość w sensie ontologicznym, o której marzy większość filozofów.*

- *Gdy określone sposoby myślenia i działania okażą się w pewnym warunkach użyteczne, nie znaczy to, że są jedynymi możliwymi.*
- *Z perspektywy konstruktywistycznej jest iluzją, że język jest zdolny do przenoszenia pojęć, a zatem i wiedzy od jednej osoby do drugiej* (von Glaserfeld 1995, s. 8, za: Arnold, Larmen 2009, s. 27).

Wiabilność oznacza dosłownie użyteczność, funkcjonalność, dopasowanie, adekwatność. *Nasza wiedza jest wiabilna, gdy ułatwia nam orientację, daje podstawy działania i w ogóle umożliwia przeżycie* (Arnold, Siebert 2006, s.103). Dla Ernsta von Glaserfeldta jest to kategoria kluczowa, odnosi on ją nie tylko do wiedzy, ale wszelkich ludzkich konstruktów, wzorów interpretacyjnych czy działań i postrzegania. Są one wiabilne, gdy umożliwiają ludziom działanie i osiąganie celów. Wiabilne jest też myślenie i działanie, które jest intersubiektywnie akceptowane i kompatybilne z celami i interesami innych ludzi.

Wiabilność to główny motyw uczenia się (Arnold, Siebert 2006, s. 104). Gdy wiedza i umiejętności człowieka są wiabilne, a więc gdy umożliwiają jednostce orientację, działania i osiąganie celów, to znajduje się ona w stanie równowagi wewnętrznej i równowagi z otoczeniem. Jeśli ta równowaga zostaje zachwiana, gdyż obraz świata jednostki zaczyna się rozsypywać, a jej orientacje i sposoby rozwiązywania problemów przestają być adekwatne i funkcjonalne, to wówczas wzrasta potrzeba uczenia się. Ono bowiem pomaga jednostce na nowo zbudować równowagę.

W perspektywie systemowo-konstruktywistycznej od początku mocno zaznaczyła się koncentracja na sferze kognitywnej. Należy jednak podkreślić, iż konstruowanie rzeczywistości ma nie tylko charakter kognitywny, lecz także afektywny. Dotyczy to więc również uczenia się, które też jest zabarwione emocjonalnie. Emocjonalne komponenty przenikają postrzeganie, myślenie i działanie Na znaczenie emocji w konstruowaniu rzeczywistości zwrócili uwagę m.in. szwajcarski psycholog Luc Compi, amerykański neurolog Antonio Damasio, niemiecki badacz mózgu G. Roth czy chilijski biolog Francesco Varela. Do niemieckiej debaty o edukacji dorosłych pogląd, że konstruowanie rzeczywistości ma także wymiar emocjonalny wprowadził w latach 90. Horst Siebert, który pisał: *Afekty mobilizują i motywują procesy myślenia, selekcjonują i hierarchizują treści myślenia, tworzą powiązania i (biograficzną) ciągłość* (Siebert 1999, s. 31). W ostatnich latach te poglądy znalazły swój wyraz w koncepcji emocjonalnego konstruktywizmu Rolfa Arnolda, który uważa, że na sytuacje uczenia się i edukacji należy patrzeć, przyjmując model współdziałania sfery kognitywnej i emocjonalnej (2010, s. 2).

Główną tezą emocjonalnego konstruktywizmu jest, że ludzie konstruują własną rzeczywistość taką, jaką mogą „znieść", „wytrzymać", posługują się przy tym znanymi i sprawdzonymi schematami emocjonalnymi (Arnold 2010, s. 2). Rolf Arnold pisze: *Nasze uczucia wydają się być w nas już od zawsze. Są stare, by nie powiedzieć przestarzałe. Nosimy je w sobie jako bardzo*

wcześnie zainstalowane programy, wiele wcześniej nim spotkaliśmy naszych obecnych partnerów życiowych, ukochaną osobę lub irytującego kolegę. Czujemy się w świecie, tak jak się nauczyliśmy czuć, cenieni, wystraszeni, kochani, prześladowani, pomijani, akceptowani lub odrzuceni. Świat jest naszym przyjacielem lub wrogiem (2009, s. 7).

Dorośli myślą, działają i czują na podłożu swoich emocjonalnych matryc (*Matrix*), które powstają już we wczesnym okresie życia. Matryce te tworzą mechanizmy konstruowania rzeczywistości, kanalizują nasze doświadczenie, sterują orientacjami i sposobami zachowania. Ludzkie zachowanie zatem nie jest tylko reakcją na daną sytuację, lecz związane jest z uczuciami, które nosimy w sobie i poprzez które postrzegamy daną sytuację (Arnold 2010, s. 6–7). Jak uważa R. Arnold, dla andragogiki istotne jest nie tylko założenie, że dorośli konstruują lub rekonstruują swoją rzeczywistość i swoje uczenie się na gruncie subiektywnych emocjonalnych matryc, ale też, że instytucje edukacyjne wspomagają lub uniemożliwią pewne rekonstrukcje.

Uczenie się jako proces konstruowania i rekonstruowania (własnej) rzeczywistości

W perspektywie systemowo-konstruktywistycznej uczenie się nie jest traktowane jako proces technologiczno-instrumentalny, mechanicznie sterowany z zewnątrz. Konstruktywizm odrzucił pojmowanie uczenia się jako przekazywania informacji ze świata zewnętrznego do umysłu jednostki. Szeroko ujmując, uczenie się to konstruowanie i rekonstruowanie własnej rzeczywistości.

Uczenie się dorosłych służy wytwarzaniu wiabilności, tj. wiabilnych poglądów, interpretacji rzeczywistości i strategii działania. Jest procesem sytuacyjnym, gdyż dzieje się w określonych kontekstach i jest zorientowane na określone konteksty (Arnold, *On-line Wörterbuch Erwachsenenbildung*). Jednostki w swoich procesach uczenia się są autonomiczne i samosterowne. H. Siebert uważa, że dotyczy to ludzi w każdym wieku, choć dzieci są bardziej otwarte na to, co nowe. Im człowiek jest starszy, tym jego postrzeganie jest bardziej selektywne i w tym większym stopniu jego *mózg komunikuje się z samym sobą* (2011, s. 64). Uczenie się zatem polega na wiązaniu tego, co nowe (ale selektywnie postrzegane) z uprzednimi doświadczeniami. Ludzkie postrzeganie i poznanie nie dzieje się w pustce, podkreślają R. Arnold i H. Siebert (2006, s. 89). Są one naznaczone przez historię ewolucji gatunku, wzory kulturowe i społeczne oraz biograficzne doświadczenia, wymogi i oczekiwania. Sposób, w jaki konstruujemy nasz świat, zależy od naszej socjalizacji, uprzednich doświadczeń uczenia się, warunków życia i perspektyw na przyszłość.

Od lat 80. w dyskursie andragogicznym w Niemczech istotną rolę odgrywała koncepcja wzorów interpretacyjnych. Poglądy te obecne są w podejściu konstruktywistycznym, w związku z czym uczenie się dorosłych zaczęło

być postrzegane jako uczenie się interpretacyjne, które polega na wiązaniu starych i nowych wzorów interpretacyjnych jako użytecznych sposobów widzenia i wyjaśniania świata. Uczenie interpretacyjne to systematyczne, swoiste, refleksyjne i samodzielne zmaganie się człowieka dorosłego z własnymi i obcymi wzorami interpretacyjnymi oraz modyfikowanie istniejących już interpretacji (Arnold, Siebert 2006, s. 5). Sensem uczenia się nie jest odtwarzanie zewnętrznej rzeczywistości, lecz umożliwianie skutecznego działania, rozwiązywania problemów i komunikowania z innymi poprzez konstruowanie i transformowanie świata przeżyć dorosłych (Arnold, Siebert 2006, s. 88).

Przyjmując, że uczenie się jest zmianą stanu systemu, transformacją w obszarze wiedzy, emocjonalności, umiejętności, wartości i wzorów interpretacyjnych, warto odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób do takiej przemiany dochodzi. Z punktu widzenia konstruktywizmu restrukturyzację subiektywnie stworzonej rzeczywistości wywołać mogą zewnętrzne perturbacje. Mogą one spowodować zmiany, ale ich przebieg i efekt jest nieprzewidywalny, są bowiem przypadkowe, czyli kontyngentne (Arnold, Larmen 2009, s. 29). Przez perturbacje rozumie się odczuwane jako ważne zaburzenia w relacjach człowiek–świat. Gdy jednostka w wyniku zakłóceń nie jest w stanie utrzymać dotychczasowej równowagi, wówczas powstaje sytuacja sprzyjająca uczeniu się pojmowanemu jako zmiana.

Pojęcie perturbacji do dyskusji naukowej wprowadzili Humberto Maturana i Francesco Varela. Perturbacje to oddziaływania z zewnątrz, z otoczenia, które wywołują wewnętrzne procesy, ale ich nie determinują. Jest to subiektywnie postrzegane zakłócenie, irytująca interakcja pomiędzy człowiekiem a środowiskiem. Choć otoczenie nie determinuje człowieka, to wywołuje autonomicznie sterowane procesy uczenia się. Jednak to sam człowiek rozstrzyga, jakie zmiany środowiska postrzega jako perturbacje oraz jak je traktuje, w jaki sposób do nich podchodzi. Rolf Arnold i Horst Siebert uważają, że perturbacje mogą być wywołane przez naturalne środowisko, przez system społeczny, przez grupy odniesienia, ale też przez własną psychikę. Autorzy ci odwołują się tu m.in. do koncepcji uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa. W określonych warunkach perturbacja postrzegana jest jako kryzys, który wywołuje transformację ramy odniesienia (*reframing*). Gdy obraz świata okazuje się niewiabilny, może stać się niezbędna rekonstrukacja, reinterpretacja, *reframing*. Takie rekonstrukcje z reguły są najbardziej intensywnym uczeniem się, które wymaga oduczenia się znanych interpretacji i sposobów zachowania oraz wymaga nowej wiedzy i nowych poglądów. Potrzebna zatem jest nowa rama, nowy system odniesienia dla naszych wartościowań i interpretacji (Arnold, Siebert 2006, s. 116–117). Uczenie się pojmowane jako transformacja ramy odniesienia jest procesem wymagającym i trudnym. Bowiem człowiek skłonny jest raczej do stosowania tych samych rozwiązań problemów, a niełatwo jest mu podejść do sytuacji w nierutynowy sposób. Tworzenie nowej ramy i związane z nim procesy uczenia się wymagają wysiłku i często są irytujące, nierzadko prowadzą do krytycznych bilan-

sów we własnej biografii. Dlatego też, by tego uniknąć, ludzie przeważnie ignorują, wypierają i bagatelizują zakłócenia równowagi i sprzeczności w swoim obrazie rzeczywistości (Arnold, Siebert 2006, s. 118). Stąd należy zauważyć, iż tak pojmowane uczenie się, będące głębokim przeobrażeniem świata, który jednostki sobie konstruują, nie jest udziałem wszystkich ludzi dorosłych, a jedynie tych, którzy są skłonni do spojrzenia na własne sposoby interpretacji, emocjonalnego reagowania i działania z krytycznego dystansu.

Praca edukacyjna z dorosłymi w podejściu systemowo-konstruktywistycznym

Założenie, że systemy (w tym kognitywno-emocjonalne) są autopojetyczne, samoreferencyjne i operacyjnie zamknięte, jest niezwykle istotne dla myślenia o uczeniu się i o pracy edukacyjnej z dorosłymi. Uczenie się w ujęciu systemowo-konstruktywistycznym to procesy konstruowania i rekonstruowanie subiektywnej rzeczywistości w ramach zamkniętego systemu.

Tabela 1. Od mechanistycznej do systemowej koncepcji uczenia się

Dydaktyka mechanistyczna		**Dydaktyka systemowa**	
nauczanie i uczenie się jako linearny proces pomiędzy nauczającym lub sytuacją a uczącym się	**linearność**	**cyrkularność**	nauczanie i uczenie się jako niezależne procesy, w których artykułują się struktury i „projekty uczenia się" uczących się osób
efekty zajęć można oceniać, a nawet mierzyć wedle logiki „przed" i „po"	**efekty określone**	**efekty otwarte**	efekty są specyficzne, zależne od wielu trudnych do określenia czynników i od wewnętrznej logiki uczących się
nauczający powinien motywować uczących się i nakierowywać na oczekiwane wyniki	**kierowanie**	**samodzielność**	uczący się zasadniczo mogą uczyć się sami, należy tylko odkryć ich motywację
jakość i sukces procesu nauczania–uczenia się zależy od treści przekazywanych przez nauczyciela, programów, warunków i wyposażenia, przygotowania nauczyciela (*input*)	**„input"**	**proces**	jakość i sukces procesu nauczania –uczenia się zależy od wewnętrznej logiki uczących się systemów
nauczanie może przekazywać wiedzę i umiejętności	**przekazywanie**	**przyswajanie**	nauczający może jedynie pobudzać i udostępniać możliwości przyswajania
gdy wszyscy chcą (muszą) tego samego, wyniki są lepsze i porównywalne	**standaryzacja**	**różnorodność**	wyniki są lepsze dzięki różnorodności osobistych możliwości uczących się

Źródło: R. Arnold, Die Systemik des pädagogischen Feldes. Pädagogischer Konstruktivismus, Teil II, 2004, s. 2.

Uczenie się jest procesem aktywnym i autonomicznym, nie jest wywoływane i kierowane przez nauczających, można jedynie je pobudzać lub zaburzyć. Nauczyciele nie budują zasobów wiedzy i kompetencji u osób uczących się, mogą jedynie aktywizować procesy restrukturyzacji i przyswajania, towarzyszyć im i umożliwiać je (Arnold, Larmen 2009, s. 26). Zadanie nauczyciela polega na tworzeniu sytuacji, które uczącym się umożliwiają wiabilne rekonstrukcje „świata życia" (dydaktyka umożliwiania). Odpowiedzialność za proces uczenia się spoczywa więc na osobie uczącej się (Arnold, Larmen 2009, s. 28).

Rolf Arnold, opisując podejście systemowo-konstruktywistyczne do uczenia się przeciwstawia je podejściu mechanistycznemu (Arnold 2004). Z perspektywy systemowej osoby uczące się są podmiotami, a każda z nich kieruje się swoją własną logiką uczenia się, którą wyznaczają indywidualne możliwości jednostki, jej zainteresowania, cele, doświadczenia. Ta różnorodność musi być uwzględniona i respektowana w procesach edukacyjnych. Z perspektywy systemowej osoby uczące się uzyskują możliwość aktywnego, opartego na współpracy i konstruowaniu (wiedzy) oraz powiązanego z kontekstem życia uczestniczenia w procesie uczenia się.

Skoro uznaje się, że uczące się osoby są aktywne, samosterowne i same kontrolują proces uczenia się, to ważne jest, by w pracy z ludźmi dorosłymi uwzględniać ich indywidualne doświadczenia, wiedzę i interpretacje. Horst Siebert podkreśla wielokrotnie w swoich publikacjach, że osoby dorosłe są zdolne do uczenia się, ale niepodatne na pouczanie. *Jeśli chcemy traktować poważnie zasadę samoorganizacji procesu uczenia się, to ma to dalekosiężne konsekwencje dla teorii i praktyki. (…) Krótko mówiąc »dydaktykę pouczania« zastępuje »dydaktyka animacji«. Nauczający mogą składać oferty interpretacji. To, czy informacje są znaczące, zależy od doświadczeń biograficznych i dlatego każdy z osobna sam musi to rozstrzygnąć* (Siebert 2002, s. 8). Podstawowe cechy pracy edukacyjnej według Horsta Sieberta (2011, s. 58) można ująć w kilku punktach[*]:

- kompatybilność nowych treści wobec tego, co znane,
- powiązanie z praktyką,
- dostrzeganie i uwzględnianie różnic,
- dążenie do krzyżowanie perspektyw nauczyciela i uczącego się,
- powiązanie treści z doświadczeniami biograficznymi,
- wsparcie autonomicznego uczenia się,
- stwarzanie otoczenia pobudzającego uczenie się,
- zaskoczenia i perturbacje,
- relatywizacja wiedzy naukowej,
- emocjonalne zabarwienie wiedzy.

[*] Konsekwencje konstruktywizmu dla dydaktyki dorosłych opisała H. Solarczyk-Szwec, w artykule *Konstruktywizm w edukacji dorosłych – inspiracje z Niemiec*, „Edukacja Dorosłych" 2005, nr 2–3, s. 47–48.

* * *

Perspektywa systemowo-konstruktywistyczna w niemieckiej andragogice ożywiła debatę naukową i wywołała istotne zmiany w myśleniu o uczeniu się ludzi dorosłych oraz w sposobie pracy z nimi. To, co u krytyków tego myślenia budzi sprzeciw, jest jednocześnie dla jego zwolenników szczególnie interesujące i wartościowe, mianowicie ujęcie uczenia się ludzi jako dokonującego się w ramach operacyjnie zamkniętego systemu samoreferencyjnego. Uczenie się jawi się tu więc jako proces subiektywny, indywidualny, co zwłaszcza przy wzrastającej dziś popularności społeczno-kulturowego podejścia do uczenia się ludzi dorosłych także może budzić zastrzeżenia i niezgodę. Należy jednak podkreślić, iż w swojej początkowej fazie nurt systemowo-konstruktywistyczny był silniej ukierunkowany indywidualistycznie i subiektywistycznie, głównie za sprawą inspiracji poglądami H. Maturany, F. Vareli i E. von Glaserfeldta, akcentujących indywidualny charakter poznania i opisujących go za pomocą koncepcji systemów autopojetycznych, jednak skupienie na indywidualnym charakterze procesów poznania nie oznacza zaprzeczenia roli społecznych i kulturowych kontekstów uczenia się, choć rzeczywiście, przez przedstawicieli konstruktywizmu systemowego kwestia ta traktowana była raczej marginalnie.

Myślenie systemowo-konstruktywistyczne o uczeniu się nadal jest nurtem znaczącym w niemieckiej andragogice, nurtem o niepodważalnej pozycji, co wynika prawdopodobnie z tego, iż idee, które głosi – być może z obecnej perspektywy nie wszystkie szczególnie odkrywcze i oryginalne – niewątpliwie są wciąż atrakcyjne pedagogicznie. Uczenie się traktowane jako proces o charakterze dynamicznym i kompleksowym, przebiegający w sprzężeniu ze światem zewnętrznym, ale wedle modelu samoorganizacji, polega na aktywnym konstruowania i rekonstruowania własnej rzeczywistości i jest zdeterminowane jedynie przez struktury osoby uczącej się. Zatem jego przebieg jest spleciony z historią życia, zależy od indywidualnego doświadczenia, wiedzy i interpretacji osoby dorosłej. Ta operacyjne zamknięcie i samoreferencyjność stanowi podstawę niezależności i autonomii dorosłego uczącego się. Człowiek jest tu niezależny i samodzielnie kontroluje ten proces uczenia się, który wprawdzie może by zakłócony z zewnątrz, ale to jednostka decyduje, w jaki sposób owe zakłócenia zinterpretuje i wykorzysta. Przedstawiciele nurtu systemowo-konstruktywistycznego głoszą, iż uczenie się nie służy gromadzeniu danych, rejestrowaniu informacji, odtwarzaniu obiektywnego obrazu świata, lecz jest procesem twórczym, wymagającym od jednostki aktywności, zaangażowania i kreatywności. Służy skutecznemu działaniu i współdziałaniu z innymi ludźmi w świecie. Istotną cechą procesu uczenia się, którą wyeksponowało podejście systemowo-konstruktywistyczne, a która ma niebagatelne znaczenie dla osób pracujących z dorosłymi jest kontyngentość, czyli nieprzewidywalność, przypadkowość oddziaływań. Konstruktywizm systemowy

uświadamia, iż efekty działań są trudne, a wręcz niemożliwe do przewidzenia i zaplanowania. Są one tak różne, jak różni są ludzie, z którymi się pracuje, zależą od indywidualnych doświadczeń, oczekiwań, potrzeb, nastroju, sytuacji. Najważniejszym wskazaniem dla edukatorów jest tu, iż uczący się nie odtwarzają struktur nauczającego, uczenie się jest procesem twórczym, zaś zadaniem edukatora jest ten proces pobudzać i wspierać.

Konstruktywizm, a zwłaszcza w nurt systemowo-konstruktywistyczny od początku budził skrajne oceny i spotykał się także z ostrą krytyką wśród przedstawicieli nauk o edukacji. Przyznać jednak należy, iż perspektywa systemowo-konstruktywistyczna odegrała istotną rolę w myśleniu o edukacji ludzi dorosłych. Przyczyniła się ona do większej refleksyjności w obszarze wiedzy i praktyki edukacyjnej, a w konsekwencji do odrzucenia paradygmatu pouczania i instruowania w pracy z ludźmi dorosłymi na rzecz wspierania, umożliwiania i stwarzania warunków dla autonomicznego uczenia się.

Bibliografia

Arnold R. (2009), Seit wann haben Sie das? Grundllinien eines Emotionalen Konstruktivismus, Carl-Auer- Systeme Verlag, Heidelberg.

Arnold R. (2010), Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsesnebildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Arnold R., Lermen M. (2009), Konstruktivistische Lernkulturen, [w:] Gieseke W., Robak S., Ming-Lieh Wu (red.), Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens, Transcript Verlag, Bielefeld, s. 25–48.

Arnold R., Siebert H. (2006), Konstruktivistische Erwachsenebildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit, Scheider Verlag Hohenhagern, Baltmannsweiler.

Glaserfeld v. E. (1992), Aspekte des Konstruktivismus, [w:] Rush G., Schmidt S. (red.), Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung, Suhrkamp Verlag, Frankfurt M., s. 20–34.

Glaserfeld v.E. (1995), Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik, Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrischts, hg. Von Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Schule und Weiterbildung Verlag, Bönen, s. 7–14.

Roth G. (2001), Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Suhrkamp Verlag, Frankfurt M.

Siebert H. (1999), Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied.

Siebert H. (2002), Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschaung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, VAS Verlag, Frankfurt.

Siebert H. (2008), Konstruktivistisch Lehren und Lernen, ZIEL Verlag Augsburg.

Siebert H. (2011), Lernen und Bildung Erwachsener, W. Bertelsmannn Verlag, Bielefeldt.

Netografia

Arnold R., Konstruktivismu, [w:] On-line Wörterbuch Erwachsenenbildung http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (17.01.12).

Arnold R. (2004), Die Systemik des pädagogischen Feldes, http://www.sowi.uni-kl.de/wcms/186.html (13.01.2012).

Werning R. (1998), Konstruktivismus. Eine Anregung für Pädagogik? www.webquest-forum.de (10.01.2012).

Summary

Adult learning in the systemic – constructivist approach in Germany

Key words: constructivism, system theory, autopoietic systems, adult learning, constructing and reconstructing of knowledge.

The paper aims to give an overview of the systemic-constructivist perspective that has established in adult education discourse in Germany since the '90. of the 20th century. At the first the authoress draws the basic concepts of the systemic-constructivist approach: the concept of autopoiesis/autopoietic systems, the ideas of structural coupling, circularity, contingency and viability. Then she presents the understanding of learning from systemic-constructivist perspective: it is a process of construction and reconstruction of individually created reality happened in the closed system. Adult learning has a form of the interpreting learning and transformative learning induced by external perturbation. The third part of the paper reflects on the systemic constructivist principles of the adult education that consist in making opportunities to learn and not in instructing the learners.

Stephanie R. Jayanandhan

JOHN DEWEY I PEDAGOGIA MIEJSCA[1]

Definiując miejsce

Gdyby poproszono mnie lub Ciebie o zdefiniowanie idei „miejsca," moglibyśmy się spierać. Jednak ludzie na przestrzeni wszystkich epok i kultur bez trudu wymieniają między sobą przykłady ważnych miejsc, bezpiecznych miejsc, czy też „obcych" miejsc, a także poprzez literaturę i sztukę dostarczają szczerych opisów miejsc z dzieciństwa, miejsc ulubionych lub dziwnych. Akinbola Akinwumi, parafrazując słowa Yi-Fu Tuan'a, określa miejsce jako „punkt wyjściowy dla wyartykułowania znaczenia i świadomości kulturowej: rdzeń ludzkiego przywiązania emocjonalnego" (Akinwumi, 2005, s. 951). Także nasz język przesiąknięty jest retorycznymi konotacjami miejsca – możemy doświadczyć przywołania do porządku lub też opisujemy nasz stan jako uczucie „bycia nie na miejscu" [„out of place"].

Jak pokazuje Edward Casey w swojej mistrzowskiej filozoficznej historii miejsca, idea miejsca przez setki lat myśli filozoficznej była niemal całkowicie włączona w ramy wielowymiarowej koncepcji przestrzeni[2]: z nastaniem XVIII wieku „nie było miejsca dla przestrzeni" (Casey, 1998, s. 199). Specyfika terytorialna, implikowana przez idee miejsca, ponownie stała się obiektem zainteresowania uczonych dzięki pracy filozofów takich jak Casey, geografów krytycznych (Yi-Fu Tuan, 2001; Soja, 1989), przedstawicieli edukacji ekologicznej (Sobel 2004; Theobald, 1997) oraz socjologów, jak również urbanistów i architektów.

Zatem definicja miejsca powinna uchwycić jego wieloraką naturę oraz multidyscyplinarne powiązania, a jednocześnie odpowiadać specyficznemu kontekstowi jej zastosowania w edukacji. Użyteczną definicję przedstawia Lawrence Buell, cytowany przez Browne'a w swoim tekście na temat Dewey'a i literatury ekologicznej, *„The World In Which We Occur"*. Buell utrzymuje, że „pojęcie miejsca (…) wskazuje [*gestures* dosł. gestykuluje] w przynajmniej trzech kierunkach jednocześnie: w kierunku materialności środowiskowej, społecznej percepcji bądź konstruktu oraz w kierunku jed-

---

[1] *John Dewey and a Pedagogy of Place,* Philosophical Studies in Education, 2009, nr 40, s. 104–112.

[2] Powinnam odnotować, że nie wszyscy autorzy, czy wszystkie dyscypliny używają terminów przestrzeń i miejsce, jak Casey i ja w tym tekście. Niektórzy używają tych terminów zamiennie; inni używają ich w roli antonimów. Uznałam tę ramy pojęciową za najbardziej użyteczną, aby mówić do laików o miejscu, i najbardziej zgodną z krytycznym podejściem i orientacją na miejsce.

nostkowego wpływu lub więzi" (Browne 2007, s. 17). Innymi słowy idea miejsca odnosi się nie tylko do środowiska materialnego, punktów orientacyjnych, budynków, wsi, miast i ekologii; miejsce jest również odróżniane od przestrzeni poprzez znaczenie, jakie niesie ze sobą dla ludzi (indywidualne więzi emocjonalne, pozytywne oraz negatywne) oraz społeczności (konstrukty społeczne, pozytywne i negatywne). Zróżnicowanie na role jednostkowe i społeczne w kształtowaniu miejsca w definicji Buella stanowi istotne uzupełnienie krótkiego podsumowania Schultza (Hutchinson 2004, s. 12), uznając napięcia za nieodłącznie związane z pojęciami miejsca[3].

Jak wobec tego kształtuje się „pedagogika miejsca"? Różnorodność powszechnie powstających ruchów edukacyjnych, które opisują wyraźny związek pomiędzy miejscem i pedagogiką można ogólnie podzielić na dwie gałęzie. Najlepiej rozwinięta gałąź wyłoniła się z kontekstu wiejskiego, zakorzenionego w edukacji ekologicznej (a czasem synonimicznego z nią). Podkreśla ona rolę miejsca w edukacji jako czynnika pozwalającego na rozwijanie więzi pomiędzy uczącymi się i otaczającym ich środowiskiem. Wycieczki terenowe, interakcje z członkami społeczności i silne powiązanie programu nauczania z otaczającym światem pomagają mocniej osadzić uczących się w społecznościach lokalnych oraz wzmocnić ich więzi z ziemią. Często wiąże się z tym również ukryty lub wyraźny cel rewitalizacji małych miasteczek – raczej zachęcanie uczniów do pozostania lub powrotu do ich społeczności poprzez przekazywanie wiedzy o środowisku lokalnym niż oderwanej od lokalizacji, lecz „przenośnej" wiedzy serwowanej przez wiele stanowych i narodowych programów nauczania. David Sobel, jeden z najznakomitszych reprezentantów tego kierunku rozwoju ruchów edukacyjnych, definiuje pedagogikę miejsca jako „proces wykorzystywania lokalnej społeczności i środowiska, jako punkt wyjściowy dla nauczania pojęć z zakresu literatury i języka, matematyki, nauk społecznych i ścisłych oraz innych przedmiotów objętych programem nauczania" (Sobel 2004, s. 6–7).

Druga, mniej znana, gałąź w celu rozwijania miejskiej pedagogiki miejsca opiera się na pracy geografów kulturowych. Jak wyjaśnia Steven Nathan Haymes w *„Race, Culture and the City"*, miejsca wiążą się nie tylko z ekologią i życiem wspólnoty lokalnej, ale też z walką i oporem społecznym. Dla

[3] Definicja Buella nie projektuje swoistego domu dla elektronicznych 'miejsc'. Generalnie zgadzam się z Davidem Hearly („Cyberspace and Place: The Internet as Middle Landscape on the Electronic Frontier" w Internet Culture, red. David Porter, (New York: Routledge, 1997), że Internet ma więcej wspólnego z przestrzenią – nadgraniczność, nieograniczone możliwości, gabaryty – niż z miejscem. Kryterium fizycznej materialności jako właściwość definiująca miejsca jest dla mnie niepodważalna – bez fizyczności to nie jest „miejsce". Jednakże sieć elektroniczna, dyskusja, komunikacja i organizowanie ma ważne implikacje dla sposobu, w jaki łączymy się i dla indywidualnej i zbiorowej konceptualizacji miejsca(miejsc), należy to jeszcze odpowiednio zbadać w literaturze pedagogicznej dotyczącej miejsca i pedagogiki miejsca.

niego miejsce jest nierozerwalnie związane ze zmaganiami miejskich czarnoskórych społeczności. Likwidacja zamieszkanych przez nich dzielnic dezintegruje ich społeczeństwo obywatelskie oraz wysiłki organizacyjne. Kluczowym celem dla Haymesa, jako pedagoga, jest wspieranie „czarnej walki miejskiej", zatem jego (oraz inne miejskie) pedagogiki miejsca wysuwają na pierwszy plan rolę władzy w definiowaniu i tworzeniu miejsca, a także przyjmują krytyczne ramy pojęciowe, przygotowując osoby pozbawione praw wyborczych do poszukiwania, tworzenia oraz wykorzystywania miejsca jako narzędzia oporu. Pedagogika ta obejmuje swoim zakresem dekolonizację (mentalną oraz fizyczną); analizę mitów/obrazów miejskiego życia i gentryfikacji (którą to Haymes, za McLaren'em, nazywa narratologią krytyczną); tworzenie i wspieranie ustanowionych prawnie przestrzeni dla czarnoskórego społeczeństwa obywatelskiego; a także politykę reprezentacji, uwzględniając znaczenie przedstawicielstwa czarnoskórych w kwestiach dotyczących miejsca i przestrzeni (Haymes, 1995).

Przedstawiony podział nie powinien sugerować ścisłej dychotomii. Autorzy wywodzący się z tradycji wiejskiej, łącznie z tymi, którzy współpracowali przy tworzeniu dzieła Brooke'a *„Rural Voices"* (Brooke 2003), nawoływali do krytycznego podejścia względem terenów wiejskich; natomiast ewolucyjne podejście do pedagogiki miejsca, wyrażone przez Davida Sobela, jest wykorzystywane w kilku programach miejskich. Tymczasem podejście Davida Greenwooda (dawniej Gruenwalda), które nazywa on „krytyczną pedagogiką miejsca, usiłuje pogodzić połączenie ekosystemu i człowieka – cechującego wiejską pedagogikę miejsca z krytyką kultury i władzy charakterystyczną dla miejskiej pedagogiki miejsca. Greenwood określa ten złożony proces mianem „dekolonizacji i reinhabitacji" (Gruenewald 2003, s. 4).

Dewey i miejsce: środowisko, doświadczenie, demokracja

Co pedagog, zwłaszcza postępowy pedagog, powinien myśleć o tej wielorakości podejść do pedagogiki miejsca? Podejścia i gałęzie, które nakreśliłam powyżej, posiadają wspólne cechy – czynią pojęcie miejsca zarówno jednoznacznym, jak i centralnym w ich pracy, a także w budowaniu niezależnych ruchów edukacyjnych wokół pedagogiki miejsca. Jednak zrozumienie miejsca oraz wyczucie, w jaki sposób może być ono użyteczne w edukacji, może przydać się również innym pedagogom, którzy nie są skłonni lub nie mogą uczestniczyć w którymkolwiek z takich ruchów. Według mnie, wiele celów stawianych sobie przez pedagogów– zwłaszcza tych postępowych – jest głęboko splecionych z pojęciem miejsca i dzielą korzenie filozoficzne. W tej części badam powiązania pomiędzy filozofią wychowania Johna Dewey'a, fundamentalnej postaci w edukacji progresywistycznej a trójczłonową definicją miejsca zaproponowaną powyżej.

Trzy założenia filozofii wychowania Dewey'a wydają się być szczególnie istotne dla zagadnień pedagogiki miejsca: środowisko (w szczególnym

znaczeniu, w jakim używa go Dewey), doświadczenie oraz demokracja. Ale chociaż autorzy piszący o pedagogice miejsca często mianują Dewey'a ideologicznym przodkiem ich twórczości, zaś wielu z nich nawet cytuje Dewey'a nieco wybiórczo, dla poparcia swoich argumentów związek pomiędzy wymienionymi, centralnymi założeniami jego filozofii wychowania i cechami definiującymi miejsce nie został dokładnie zbadany.

Pierwszym „wskazaniem" miejsca w definicji Buella jest to w kierunku „materialności środowiskowej" i, jak opisano powyżej, w pedagogii miejsca ta materialność często obejmuje bionomie oraz antropogeniczne i społeczne środowiska danej lokalizacji. Środowisko jest fundamentalną zasadą organizacyjną w Dewey'owskim rozumieniu edukacji, jednak użycie przez niego tego terminu niesie ze sobą pewne istotne różnice znaczeniowe. Rozważania Dewey'a na temat środowiska odbywają się w kontekście jego stwierdzenia, że niemożliwym jest bezpośrednie „nauczenie" czegoś danej osoby; zamiast tego człowiek musi zmienić warunki swojego środowiska tak, aby uczenie się wystąpiło. Wyraźnie poszerza on zasięg środowiska poza lokalizację: słowa „środowisko" oraz „otoczenie" oznaczają coś więcej niż środowisko, które otacza jednostkę. Oznaczają „specyficzne kontinuum środowiska z jego własnymi tendencjami działania", tzn. rzeczy, które są godne uwagi czy też ważne dla danej osoby (Dewey 1916/2007, s. 10).

Dewey przypisuje również rzeczy, które są „oddalone w przestrzeni i czasie" do danej osoby i jej środowiska, a dokładnie stwierdza, że „rzeczy, wraz z którymi człowiek się zmienia, są jego prawdziwym środowiskiem" (Dewey 1916/2007, s. 16). Środowisko społeczne – „oczekiwania, aprobata oraz krytyka ze strony innych" również wpływają na uczenie się oraz zachowanie jednostki (Dewey 1916/2007, s. 11–12). Ostatecznie Dewey opisuje środowisko wychowawcze, które powinno być, jak twierdzi, uproszczone i uporządkowane, „oczyszczone" i „bardziej zrównoważone" niż środowiska indywidualne czy społeczne (Dewey 1916/2007, s. 24–25).

Materialność środowiskowa miejsca *nie* jest zawsze, jak zauważa Dewey, częścią „rzeczy, wraz z którymi człowiek się zmienia" (Dewey 1916/2007, s. 16). Jeśli jakiś mężczyzna albo jakaś kobieta nie zmienia się z aspektami swojego materialnego otoczenia – pożywieniem zależnym od pory roku, występowaniem, czy niedostatkiem wody, zapotrzebowaniem na działalność wolontariuszy w radzie miejskiej – jest mało prawdopodobnym, że on lub ona będą wiedli przyjazne dla środowiska, ekologiczne życie. Pedagodzy miejsca twierdzą, że obowiązkiem nauczyciela jest właśnie wprowadzenie wymienionych aspektów materialności środowiskowej do doświadczeń uczniów. Z drugiej strony, apel Dewey'a o prostotę i porządek w środowisku wychowawczym jest rozumiany przez niektórych myślicieli jako stwierdzenie, że sala lekcyjna jest najbardziej efektywnym środowiskiem wychowawczym. Niektórzy pedagodzy zorientowani na miejsce wypracowali kompromis poprzez „zakreślenie programu nauczania wewnątrz ograniczone-

go [geograficznego] horyzontu" – np. jednej mili kwadratowej wokół szkoły (Williams 1998). Środowisko wychowawcze jest w tym przypadku większe niż szkoła, ale mniejsze niż cały świat.

Tymczasem, Dewey'owskie rozumienie środowiska jako potencjalnie kształcącego w sposób nieprawidłowy oraz jego apel o to, by środowiska wychowawcze były „szersze i bardziej zrównoważone" niż środowiska jednostkowe bywa pomijany w niektórych koncepcjach pedagogiki miejsca. Jest to problem, z którym boryka się David A. Greenwood. Pedagogika miejsca powinna być skierowana na kwestie deficytów: czego brakuje w tym środowisku? co zostało stracone? czego nie można tutaj doświadczyć?

Oddziaływanie lub więź, trzecie ze „wskazań" pojęcia miejsca, jakie dostrzega Buell, stanowi centralną część Dewey'owskiego rozumienia doświadczenia, czemu daje wyraz zarówno w *„Democracy and Education"*, jak i *„Experience and Education"*. Istotnie, Dewey zajmuje się podkreśleniem roli afektu czy charakteru w kształtowaniu doświadczenia. Mówi on o doświadczeniu, jak o czymś, co „tworzy pragnienia i cele" – pozytywne, czy też negatywne – i co może być „siłą napędową", której wartość może być „osądzona tylko ze względu na jej kierunek i cel" (Dewey 1938/1997, s. 38). Ruch ten może odbywać się w kierunku idei, jak wtrąca Dewey – ale mogą to być również miejsca. Geografowie społeczni, tacy jak Fyfe i Bannister, którzy piszą o roli strachu w kształtowaniu miejsc, dostarczają wymownego przykładu uczucia jako siły napędowej. Strach wpływa na wybór miejsc, do których ludzie chodzą bądź nie, a co za tym idzie wpływa na środowiska i doświadczenia, na które są otwarci (Bannister, Fyfe 2001, s. 807–813).

Doświadczenie posiada również to, co Dewey nazywa „aktywną stroną", która „zmienia w pewnym stopniu obiektywne warunki, w jakich doświadczenie jest zdobywane" (Dewey 1938/1997, s. 31). Zatem, doświadczenie ma poza jednostkowym również społeczny wymiar konstruktywistyczny. W *Democracy and Education* Dewey nazywa to „ciągłość poprzez odnawianie": grupy społeczne dzielą się doświadczeniami, które kształtują społeczne miejsca i warunki (Dewey 1916/2007, s. 2). Rzeczywiście, jego opis doświadczenia przechodzi od społecznego kontekstu dzielenia się oraz przekazywania grupowej wiedzy i tożsamości do jednostkowego kontekstu uczenia się i rozwoju. Podczas gdy możemy mieć problem z postępową narracją Dewey'owskiej „ciągłości poprzez odnawianie", iteracyjny proces i nieuchronny związek pomiędzy jednostkowym a społecznym doświadczeniem jest tu ewidentny.

Ten społeczno-konstruktywistyczny wymiar doświadczenia łączy się z ostatnim „wskazaniem" pojęcia miejsca wyróżnionym przez Buella, „społeczną percepcją lub konstruktem". Obok doświadczenia, kolejnym dogmatem filozofii Dewey'a, który wiąże się z konstruktem społecznym, jest jego rozumienie demokracji. W rzeczywistości Dewey opisuje demokrację jako „zasadniczą formę życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia" (Dewey 1916/2007, s. 71). Łączy jednostkowe i społeczne aspekty edu-

kacji: uczący się powinien nauczyć się być dobrym obywatelem dla dobra każdej ze stron. Z powodu Dewey'owskiego pragmatyzmu wiemy, że nawiązuje on nie do utopijnej wizji demokracji, lecz do takiej, która jest tworzona, konstruowana; obejmuje „wiarę w prawo do indywidualnych pragnień i zamiarów, by wziąć udział w readaptacji nawet fundamentalnej konstytucji społeczeństwa" (Dewey 1916/2007, s. 443). Nie powinno więc już nikogo dziwić, że Dewey ugruntowuje demokrację w środowiskowej materialności: „Demokracja musi zaczynać się w domu, jej domem jest społeczność sąsiedzka" (Dewey 1954, s. 213).

Chociaż Dewey nie używa wprost pojęcia miejsca, zobaczyliśmy, że jego filozofia wychowania jest silnie związana z aspektami miejsca oraz zagadnieniami pedagogiki miejsca. Jego koncepcje środowiska, doświadczenia i demokracji łączą się i przeplatają z aspektami trzech „wskazań" Buella. W celu rozwinięcia bogatego zrozumienia miejsca i miejsc przez uczniów oraz pedagogów wszystkie trzy „wskazania" powinny być badane równocześnie.

To przeplatanie się idei miejsca z Dewey'owską filozofią wychowania podkreśla stosowność zastosowania pedagogiki miejsca również poza praktykami, które określane są mianem pedagogii miejsca. Użycie miejsca jako zasady organizacyjnej może pomóc w uniknięciu pewnych zidentyfikowanych pułapek postępowych ruchów edukacyjnych. Na przykład w pracy *„Disney, Dewey and the Death of Experience in Education"* Jay Roberts opisuje zubożenie doświadczenia w edukacji eksperymentalnej przez ograniczoną w czasie procedurę, utowarowione, „gotowe przez kliknięcie" zajęcia oraz „schematyczną, mechaniczną refleksję". Zakotwiczenie edukacji eksperymentalnej w trzech wskazaniach pojęcia miejsca jest zgodne z apelem Roberts'a o „dynamiczną, relacyjną rekonstrukcję [edukacji eksperymentalnej]… wyłaniającą się ze zlokalizowanych, empirycznych rozważań" (Roberts 2005, s. 3–4).

Miejsce miejsca w mobilnym społeczeństwie

Jeżeli edukacja progresywistyczna oraz pedagogika miejsca mają ze sobą tyle wspólnego, dlaczego nie są ze sobą znacznie silniej powiązane? Częściowo przyczyną może być to, że waga, jaką do lokalizacji i specyficzności przywiązywał sam Dewey, erodowała w ciągu jego życia wskutek zmieniających się dyskursów i warunków społecznych. Wiele z lokalnie zakorzenionych obrazów i fraz, o których wspomniałam powyżej, pochodzi z *„Demokracji i wychowania",* napisanej w 1916 r. A w eseju, który jest mniej znany w literaturze pedagogicznej, zatytułowanym *„Americanism and Localism"*, Dewey konstruuje przekonujący argument za orientacją na edukację, która „rozpoczyna się w domu" i jest zanurzona w lokalnych miejscach.

Kiedy ktoś żyje po drugiej stronie świata, Stany Zjednoczone zdają się zlewać w jedną całość. Człowiek myśli przeważnie w kategoriach narodowej

całości, w których Stany Zjednoczone stanowią jednolitą jedność. Podobnie, jak historyk starej daty, czy też pisarz not dyplomatycznych, ten ktoś zastanawia się, co Stany Zjednoczone robią z tym lub tamtym. Postrzegane są one, jak mówią uczeni, jako wyodrębniona całość. Po czym ten ktoś, przypadkowo wchodzi w posiadanie gazety z jednego z mniejszych miasteczek, z jakiegokolwiek miasteczka, które jest mniejsze od Nowego Jorku – i czasami Chicago. Wówczas ten ktoś doznaje nagłego szoku. Zostaje sprowadzony na ziemię. A Ziemia jest wciąż tym, czym była wcześniej. Jest swobodnym zbiorowiskiem domów, ulic, sąsiedztw, wsi, gospodarstw, miasteczek. Każde z nich jest głęboko świadome tego, co dzieje się w jego obrębie, jeśli chodzi o pożary, włamania, morderstwa, rodzinne utarczki, śluby oraz bankiety na cześć cenionych współobywateli, i wykazuje powolnie spadające zainteresowanie resztą rozległego kraju (Dewey 1970, s. 537).

Jednak, jak zauważa Ben Williams w *„The Genius of Place"*, Dewey i inni przedstawiciele pedagogiki progresywistycznej pisali i nauczali w czasach migracji ludności do miast i przejścia na gospodarkę przemysłową, kiedy idee „wspólnoty" ulegały raczej przedefiniowaniu wokół „grup zorganizowanych wokół zawodu" (Williams 1998, s. 72), niż mieszkańców poszczególnych miast czy sąsiedztw. „Nowym" problemem, z którym się mierzyli, było zagadnienie uniwersalności: w jaki sposób edukacja może służyć nowo przybyłym i ludziom, którzy często się przeprowadzają, jak może reagować na różne doświadczenia mobilnego społeczeństwa oraz jakim sposobem może być spójna na szerokim obszarze geograficznym?

Dewey wyraźnie zaczął zmagać się z tym pytaniem, gdy pisał *„Americanism and Localism"*. Snując rozważania na temat gazet wydawanych przez spółki kolejowe, pisze: „Tym, co czyni z tych periodyków raczej kiepską literaturę, jest konieczność eliminacji elementów lokalnych. Istnieją one dla ludzi, którzy wyruszają z jednego miejsca, lecz jeszcze nie dotarli do innego" (Dawey 1970, s. 538). Do czasu, gdy Dewey napisał *„Experience and Education"*, w 1938 roku, występowanie konceptu miejsca i lokalności uległo znacznej redukcji w jego twórczości.

Zatem Dewey boryka się z problemem, który rzadko bywa artykułowany w pedagogice miejsca, ale który stanowi jedno z jej największych wyzwań – jak dostosować pedagogikę miejsca do potrzeb mobilnego i globalnego społeczeństwa. Zarówno miejska, jak i wiejska pedagogika miejsca mają skłonność do tego, aby milcząco zakładać, że członkowie danej społeczności są statyczni i zakorzenieni w danej społeczności – lub jeśli nie są statyczni, to są raczej narażeni na opuszczenie społeczności niż dołączenie do niej (Theobald 1997). Co jednak z imigrantem lub migrującym studentem przeprowadzającymi się do dużego miasta lub małego miasteczka, niesionymi wraz z nimi historiami i naukami wyniesionymi z innych miejsc? Albo co z salą wykładową, na której połowa osób – a może i wszystkie – są „nie stąd"?

Jest to dla mnie druga lekcja, jaką analiza Dewey'a ma dla pedagogiki miejsca. Oprócz ważnego zadania, jakim jest wskazywanie uczniom, w jaki

sposób funkcjonować w miejscu, w którym się znajdują, pedagogika miejsca musi obejmować element meta-analizy: naukę, w jaki sposób nauczyć się istnieć w danym miejscu bez wsparcia ze strony szkolnych czy uniwersyteckich instytucji i programów nauczania. Taka nauka może zawierać konkretne strategie poznawania nowych miejsc (przeczytanie gazety, wizyta na targu, wyrobienie karty bibliotecznej, dołączenie do jakiejś organizacji, rozmowa ze starszą osobą, odwzorowanie układu miasta, miasteczka czy regionu). Może również uwzględniać struktury pedagogiczne, które sprzyjają zrozumieniu, w jaki sposób uczyć się o miejscu (np. bardziej zaawansowani studenci uczą nowych uczniów tak, by mogli oni odkryć przez nauczanie, co jest potrzebne do uczenia się).

Nie chcę umniejszać znaczenia głębokiego uczenia się, która może wynikać z pedagogiki miejsca, wartości uczenia się o konkretnym miejscu, nawet (może zwłaszcza) miejscu, w którym ktoś planuje pozostać tylko tymczasowo. Ale w mobilnym i zglobalizowanym świecie należałoby podzielić się umiejętnościami i strategiami uczenia się o miejscu z uczniami, by uczynić pedagogikę miejsca „przenośną".

Tłumaczenie z j. angielskiego: Kinga Majchrzak

Bibliografia

Akinwumi A.E., (Un)Making Place, Displacing Community: The 'Transformation' of Identity in a Russia-Poland Borderland, "Social & Cultural Geography" 2005, no. 6.

Bannister J. and Fyfe N., Fear and the City, „Urban Studies" 2001, no. 32.

Brooke R., Rural Voices: Place-Conscious Education and the Teaching of Writing (New York: Teachers College Press, 2003).

Browne N. W., The World in Which We Occur: John Dewey, Pragmatist Ecology, and American Ecological Writing in the Twentieth Century (Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2007).

Casey E., The Fate of Place: A Philosophical History (Berkeley: University of California Press, 1998).

Dewey J., „Americanism and Localism" w Characters and Events: Popular Essays, [w:] J. Ratner (red.), Social and Politica Philosophy, (New York: Octagon Books, 1970).

Dewey J., Democracy and Education (London: Echo Library, 1916/2007).

Dewey J., Experience and Education (New York: Free Press, 1938/1997).

Dewey J., The Public & Its Problems (Chicago: Swallow Press, 1954).

Gruenewald D.A., The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place, „Educational Researcher" 2003, no. 4.

Haymes S.N., Race, Culture, and the City: A Pedagogy for Black Urban Struggle (Albany: State University of New York Press, 1995).

Hearly D., Cyberspace and place: The Internet as middle landscape on the electronic frontier, [w:] D. Porter (red.) Internet Culture, (New York: Routledge, 1997).

Hutchinson D.C., A Natural History of Place in Education (New York: Teacher's College Press, 2004).

Roberts J., Disney Dewey and the Death of Experience in Education, „Journal of Education and Culture" 2005, no. 2.

Sobel D., Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities (Great Barrington, MA: The Orion Society, 2004).

Soja E.W., Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory (New York: Verso, 1989).

Theobald P., Teaching the Commons: Place, Pride, and the Renewal of Community (Boulder, CO: Westview Press, 1997).

Tuan Yi-Fu, Space and Place: The Perspective of Experience (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001).

Williams B., The Genius of Place, [w:] V. Perrone (red.), Toward Place and Community (Cambridge, MA: Annenberg Rural Challenge, 1998.

Summary

John Dewey and a pedagogy of place

Key words: pedagogy of place, John Dewey, Lawrence Buell, mobile society.

The author starts the article with the considerations about the definition of place. Then She characterizes two educational movements – urban and rural, that establish a direct and visible connection between place and pedagogy. The essential part of the publication of Stephanie R. Jayanandhan explores the links between the three tenets of J. Dewey's philosophy of education (environment, experience, and democracy) and the tripartite definition of place of Lawrence Buell. The last part of the paper marks the importance of pedagogy of place in a mobile society.

Beata Pietkiewicz-Pareek

ESENCJALIZM I SPOŁECZNY REKONSTRUKCJONIZM W INDIACH

Świat idei pedagogicznych jest niezwykle bogaty. Z perspektywy typologii Theodora Bramelda, którą charakteryzuje podejście antropologiczne, wyróżnia się cztery wzory zachowań edukacyjnych: perenializm, esencjalizm, progresywizm i rekonstrukcjonizm. Dla edukacji dorosłych w Indiach najważniejsze znaczenie odgrywa esencjalizm i rekonstrukcjonizm społeczny, dlatego też w pracy zostaną przedstawione oba te nurty z nawiązaniem do edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego. Należy przy tym zaznaczyć, że Indie służą za przykład do wyjaśnienia teorii Bramelda dotyczącej ideologii edukacyjnych. W związku z tym wykorzystanie ideologii esencjalizmu ma na celu wyjaśnienie istoty tej ideologii na konkretnym przykładzie, natomiast ukazanie ideologii społecznego rekonstrukcjonizmu, będącej jedynie postulatem, może ukazać, jak reformy w oświacie dorosłych mogą stać się przyczyną zmiany całego społeczeństwa.

Czy szkoły indyjskie odważą się zbudować nowy porządek społeczny? Tak mogłaby brzmieć parafraza pytania George`a S. Countsa, na które do dzisiaj nikt nie potrafi odpowiedzieć. W Indiach zgodnie ze spisem z 2001 roku około 46 procent kobiet było niepiśmiennych, gdy wśród mężczyzn pisać i czytać nie potrafiło 24 procent (International Literacy Statistics 2008). Spowodowała to głównie elitarna polityka edukacyjna, która przez wieki faworyzowała głównie kastę braminów. Taki stan rzeczy utrzymywał się aż do XIX wieku, czyli do podboju Indii przez Wielką Brytanię.

W pierwszym okresie brytyjskiej kolonizacji Anglikom nie zależało na tym, by Hindusi poznali kulturę europejską. Wiedzieli, że poznanie jej może doprowadzić do zmian w mentalności tubylców i wywołać nieprzewidziane następstwa. W 1792 roku dyrektor Kompanii Wschodnioindyjskiej stwierdził: „Amerykę straciliśmy właśnie w wyniku własnego szaleństwa, godząc sie na założenie szkół i college`ów. Nie powinniśmy powtarzać błędów pochrześcijańskich, zakładanie różnego typu szkół doprowadziło do upowszechnienia języka angielskiego, a w ślad za tym do ożywienia umysłowego. Dzięki tradycyjnemu modelowi edukacji brytyjskiej, poznawszy klasyczną kulturę europejską, Hindusi zdali sobie sprawę z jej wartości. Okcydentalne, czyli propeuropejskie ugrupowania, składające się z przedstawicieli wyższych kast utrzymywały ścisłe kontakty z kolonistami i przyjęły narzucone przez Anglików przekonanie o wyższości kultury europejskiej. Narzucone europejskie wzory były z łatwością asymilowane przez wychowanie (Krawczyk 1990, s. 22).

Korona brytyjska potrzebowała urzędników i funkcjonariuszy niższego szczebla, którzy mogliby stać się ich narzędziem w zarządzaniu imperium indyjskim. Nie było potrzeby kształcenia naukowców czy inżynierów, a ogólna wiedza humanistyczna była dla administarcji brytyjskiej wystarczająca. W 1857 roku założono Uniwersytety w Bombaju, Kalkucie i Madrasie. Były to filie uniwersytetów brytyjskich, a ujednolicony program dostosowany był do wymogów Uniwersytetu Londyńskiego. Nie powstał więc rodzimy system edukacyjny w Indiach, a Brytyjczycy nie starali się rozróżnić sposobu kształcenia w Wielkiej Brytanii i poza nią w granicach imperium. Brytyjczycy nie widzieli też potrzeby tworzenia szkół podstawowych. Rodzice pragnący wykształcić dzieci zatrudniali prywatnych nauczycieli. Administracja brytyjska nie chciała wydawać pieniędzy na edukację i do końca swoich rządów nie zmieniła swojego stanowiska (Rothermun 2010, s. 228).

Za czasów rządów brytyjskich panowało przekonanie o tym, że właściwa edukacja Hindusów powinna obejmować zarówno nauki humanistyczne, jak i nauki przyrodnicze, naukę języka angielskiego, czyli przedmioty, które mogą przynieść ekonomiczne korzyści Koronie Brytyjskiej. Głównym problemem dla Hindusów było wprowadzenie dyscypliny do szkół, do której Hindusi nie przywykli. Ławki, egzaminy, zajęcia precyzyjnie odmierzane przez czas, wszechwiedzący nauczyciel były nieznane w tradycyjnym szkolnictwie hinduskim opartym na gurukul. Celem nauczania w myśl esencjalizmu było przygotowanie człowieka do podejmowania wyzwań intelektualnych, pełnienia roli dobrego obywatela Korony Brytyjskiej i jego kariery zawodowej na rzecz Brytyjczyków. Nawet postulat umożliwienia kształcenia w Anglii Hindusów odznaczających się wybitnymi zdolnościami intelektualnymi znalazł potwierdzenie. Ci, którzy pragnęli rozwijać swoje zdolności, mieli możliwość studiowania na najlepszych uniwersytetach w Wielkiej Brytanii, czego najlepszym przykładem może być Gandhi czy Tagore.

W myśl założeń esencjalizmu brytyjscy nauczyciele dążyli do przekazania hinduskim uczniom wzorów kulturowych, które sami odziedziczyli po swoich przodkach. Nie były więc to hinduskie, lecz europejskie wzory, często nierozumiane i nieinternalizowane przez uczniów. Tradycyjny model nauczania bazował na wiedzy encyklopedycznej, którą uczeń musiał sobie przyswoić i na transmisji kulturowej, bez konfrontowania jej z bieżącymi zagadnieniami ekonomicznymi, społecznymi czy politycznymi.

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat doszło w Indiach do kryzysu tradycyjnego modelu nauczania. W 2009 roku parlament indyjski nałożył na państwo obowiązek zapewnienia wszystkim indyjskim dzieciom miejsca w szkole. Prawo do nauki uzyskały dzieci, które nigdy nie uczęszczały do szkoły – część ze względu na niedostateczne zainteresowanie rodziców tą sprawą, inne z braku miejsca w szkołach. W biedniejszych, przeludnionych dzielnicach lub na wsiach sieć szkół jest niewystarczająca, a dzieci mają problem z zapisaniem się do nich. Nierzadko nie posiadają dokumentów wymaganych przez władze szkolne, chociażby dlatego, że urodziły się

w miejscu, gdzie nikt nie wystawiał metryk urodzenia. Poziom nauczania w nieodpłatnych szkołach podstawowych jest na bardzo niskim poziomie. Brak jest wykwalifikowanych nauczycieli, pomocy naukowych, prądu, toalet, pomieszczeń do nauki, wody do picia. Większość dzieci nie zdaje egzaminów państwowych, wiele ma poprawki, przez co są dyskwalifikowane i spychane na margines społeczeństwa. Szkolnictwo podstawowe zostało dotknięte dużym odsetkiem dzieci porzucających naukę po ukończeniu paru klas albo powtarzających tę samą klasę przez wiele lat, by ostatecznie rzucić szkołę i zasilić armię taniej, niewykształconej siły roboczej lub rzesze bezrobotnych. Ideologia esencjalizmu nie może więc sprostać takim wymaganiom (Economic Survey 2010).

W czasach współczesnych doszło w Indiach do konfrontacji dwóch koncepcji człowieka, dwóch koncepcji edukacji: esencjalizmu i rekonstrukcjonizmu. Filozofia esencjalizmu z jego koncepcją mikroświata, człowieka i celów egzystencji zderzyła się z rekonstrukcjonizmem społecznym zorientowanym na działanie i przebudowę życia społeczno-gospodarczego. Jak stwierdza Brameld, świat, a zatem i Indie, znajdują się na rozdrożu. Walka społeczna toczy się między siłami zachowawczymi a siłami postępowymi, reprezentowanymi przez niezliczoną rzeszę ludzi ubogich z krajów Trzeciego Świata (Zielińska-Kostyło 2005). W drugiej połowie XX wieku wraz z dekolonizacją do głosu zaczęli dochodzić ludzie zmarginalizowani. Niemi i niewidzialni stali się słyszalni. W związku z tym tradycyjny model edukacji, zgodny z założeniami esencjalizmu, przestał odpowiadać potrzebom społeczeństwa hinduskiego. Badacze zaczęli się zastanawiać jak w kryzysie powinien wyglądać świat, co zrobić z rzeszą analfabetów, dzieci nieuczęszczających do szkół, jakie miejsce zajmuje nauczyciel w tym dyskursie i na ile instytucje państwowe ponoszą za to odpowiedzialność. Właśnie ideologia rekonstrukcjonizmu może odpowiedzieć na tak postawione pytania. Poprzez zmianę dyskursu grup większościowych na rzecz zmarginalizowanych należy opracować takie strategie i programy edukacyjne, których celem będzie zreformowanie społeczeństwa. Nie będzie to możliwe, jeśli ludziom nie uświadomi się, jak ważny jest rozwój edukacji dorosłych i kształcenie ustawiczne.

Aby przezwyciężyć kryzys, nie należy ślepo trzymać się wzorów kultury odziedziczonych po Brytyjczykach, ale Hindusi muszą uważnie przyjrzeć się swemu dziedzictwu i wyodrębnić z niego najcenniejsze elementy, które pozwolą im odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Zadaniem szkoły, w myśl idei rekonstrukcjonizmu społecznego, jest krytyczne zbadanie spuścizny cywilizacyjnej i wskazanie tych jej składników, które będą przydatne podczas rekonstrukcji społeczeństwa. Edukacja w duchu rekonstrukcjonizmu powinna obejmować nie tylko krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego, ale i wdrażanie do pracy na rzecz planowania procesu edukacji przez całe życie, zaszczepienie umiejętności planowania, dzięki której można będzie wyznaczyć kierunek kulturowej przebudowy oraz testowanie projektu przemian kulturo-

wych przez wprowadzenie w życie planowej reformy społecznej. Zdaniem Countsa należy poddać edukacyjnej rekonstrukcji wszystkie aspekty ludzkiej egzystencji, począwszy od pracy, wynagrodzenia, własności, poprzez życie seksualne, rodzinę, ustrój, po przynależność etniczną lub rasową, wojnę, pokój. Rekonstrukcjoniści wychodzą z założenia, że wszelkie różnice, czy to pod względem zamożności, rasy, koloru skóry, religii, nie powinny generować nierówności szans, gdyż zaprzeczałoby to podstawowym regułom demokracji (Gutek 2003, s. 312).

Zgodnie z teorią rekonstrukcjonizmu społecznego zadaniem powszechnej edukacji jest rozbudzenie w jednostce do tej pory marginalizowanej poczucia kompetencyjności i użyteczności społecznej, wpajanie przywiązania do ideałów równości, godności, braterstwa i wolności, zaszczepienie poszanowania dla demokratycznych procesów regulujących proces inicjowania dyskusji, dokonywania krytycznej oceny i podejmowania decyzji, pielęgnowanie mentalności cechującej się uczciwością i podejściem naukowym oraz kształtowanie przekonania o tym, że należy cenić talent, kwalifikacje i zalety charakteru. Jedynym sposobem na uwolnienie potencjału wśród Hindusów nie jest wyrwanie ich z pęt tradycji, ale wprowadzenie ich w żywą i rozwijającą się kulturę (Gutek 2003, s. 318).

Instytucją powołaną do walki z analfabetyzmem wśród dorosłych jest National Literacy Mision (NLM) powstałą w latach 80. XX wieku. Jej głównym zadaniem jest nauka pisania i czytania dorosłych, a także wdrażanie idei edukacji permanentnej. Do najpopularniejszych form nauczania dorosłych w Indiach należą: festiwale religijne, procesje, sztuka lokalna, teatr lalek, pieśni ludowe. Działania NLM skoncentrowane są wokół problemów ludzi dorosłych, kobiet, stanów o największym poziomie niepiśmienności, obszarów plemiennych i mniejszości etnicznych, niedotykalnych i grup marginalizowanych. W 1999 roku UNESCO przyznało NLM nagrodę za wybitne osiągnięcia na polu walki z analfabetyzmem (http://www.nlm.nic.in/).

Pokrewną rekonstrukcjonizmowi jest teoria rozwoju, której teoretycy oświatowi pragną przekazać władzę w ręce upośledzonej pod względem ekonomicznym i politycznym ludności. W odróżnieniu od teorii formułowanych w latach 60., kiedy to propagowano odgórne przeprowadzenie modernizacji przez władze centralne, obecnie podkreśla się znaczenie inicjatyw podejmowanych przez ludzi mających własne idee i plany, którzy wprowadzają je w życie na szczeblu lokalnym. Szkoła może stać się narzędziem służącym do ukierunkowania społecznych zmian i reform. Nauczyciele i uczniowie powinni angażować się w aktywność badawczą ukierunkowaną na działanie i poszukiwanie rozwiązań. Zasadza się to na przekonaniu, że pomiędzy szkołą a społeczeństwem istnieje ścisły związek. Nierozwiązane konflikty i napięcia w obrębie szerszej społeczności przenoszą się na szkołę, nauczycieli i uczniów. Na przykład, jeśli uczniowie hinduscy są biedni, głodni czy dyskryminowani, to ich postawy i aspiracje oraz oczekiwania wobec kształcenia mogą ulec wypaczeniu, co w rezultacie doprowadzi do porzucenia szkoły.

Zadaniem tej instytucji staje się więc pomoc w stawianiu diagnozy społecznej i zidentyfikowaniu najważniejszych problemów przyczyniających się do powstawania kryzysu kulturowego, jak i wpojeniu umiejętności i postaw, które umożliwią rozwiązanie tych problemów.

Intrygujący jest rozdźwięk pomiędzy oficjalną retoryką władz indyjskich a rzeczywistą polityką oświatową. Konstytucja zaleca wprowadzenie obowiązkowego szkolnictwa podstawowego, nikt jednak nie zlikwidował pracy nieletnich. Politycy określają ją mianem smutnej konieczności, zdaniem ekpertów dzieci pracują w co trzeciej rodzinie, zaś dochód wypracowany przez nieletnich stanowi 20 procent indyjskiego PKB. Przepis, mówiący o tym, że nie wolno zatrudniać dzieci poniżej czternastego roku życia nie ma wpływu na rzeczywistość. Nagminne jest zatrudnianie dzieci na służbę nawet poniżej dziesiątego roku życia (Dębnicki 2006, s. 101).

Czy rekonstrukcjonistom społecznym uda się zmienić smutną rzeczywistość hinduskiego obywatela? Brytyjski program edukacyjny i szerzenie zachodniej edukacji miało na celu ustanowienie i umocnienie potęgi imperialnej. Brytyjczycy nie mieli zamiaru kształcić przywódców, edukować na potrzeby przemysłu, na potrzeby obrony ojczyzny, słowem edukacji dla narodu samostanowiącego o sobie. Taką szansę daje rekonstrukcjonizm społeczny. Hindusi mają możliwość sami o sobie zadecydować, dać głos osobom do tej pory marginalizowanym, dokonać reform edukacji na własnych zasadach, zgodnie z własnymi ideami i wartościami. Zamiast tłumaczyć Rousseau, Pestalozziego, Deweya itp., mogą przyjrzeć się poglądom Kriszny, Buddy, Mahaveera, Tagore, Gandhiego, Giju Bhai, Vivekanandy, Aurobindo, Radhy Kriszny.

Bibliografia

Dębnicki K. (2006), Konflikt i przemoc w systemie politycznym niepodległych Indii, Wyd. Akademickie Dialog, Warszawa.

Gutek G.L. (2003), Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Government of India, Economic Survey 2010.

International Literacy Statistics (2008): A Reviev of Concepts, Methodology, and Current Data, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

Krawczyk Z. (1990), Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania, PWN, Warszawa.

Rothermund D. 2010, Indie. Nowa azjatycka potęga, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.

Sharma R.N., Sharma R.K. (2004), History of Education in India, Atlantic, New Delhi.

Zielińska-Kostyło H. (2005), Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. UMK, Toruń.

Netografia

http://www.nlm.nic.in/ (05.01.2012)

Summary

Essentialism and social reconstructionism in india

Key words: essentialism, social reconstructionism, india, pedagogy.

In modern times occurred in India to confront two conceptions of man, two concepts of education: essentialism and reconstructionism. The philosophy of essentialism with the concept of man and the purpose of existence collided with a Reconstructionist-oriented social action and transformation of social and economic life. As stated Brameld, the world and, therefore, India, are at a crossroads. Social struggle takes place between the forces of conservative and progressive forces, represented by the poor people in Third World countries.

Aneta Słowik

SPECYFIKA UCZENIA SIĘ NA OBCZYŹNIE TRZECH FAL POLSKIEJ EMIGRACJI

Trzy fale polskiej emigracji

Według stosunkowo nowych badań szacunkowych przyjmuje się, że obecna liczba Polonii na całym świecie wynosi 12–15 milionów. Polacy są wymieniani jako jedna z najbardziej dynamicznych grup, która na taką skalę i w tak krótkim czasie osiedliła się w Wielkiej Brytanii. I tak od 2004 r. w Anglii zarejestrowanych było 540 000 osób jako legalnie pracujących polskich emigrantów (urodzonych w Polsce)[1]. Ze względu na przewagę liczebną polskich emigrantów w społeczeństwie angielskim nie dziwi ilość różnych dyskusji podejmowanych w mediach europejskich na temat społeczności polonijnej.

Jednak nie wszyscy Polacy żyjący na Wyspach Brytyjskich z jednakowych przyczyn opuścili kraj[2]. W czasach po drugiej wojnie światowej można wyróżnić bowiem trzy fale emigracji [3]:

---

[1] Kolejno ludność z Indii stanowiła (466 000), z Pakistanu (321, 000), z Bangladeszu (154 000), z Karaibów (255 000). Obserwuje się wzrost napływu do Anglii emigrantów z Ameryki Południowej, z Chin, jak i z Australii (106 000), Nowej Zelandii, Republiki Południowej Afryki i Francji (96 000), (S. Kyambi 2005: 46 i 113).

[2] Przedmiotem moich badań była analiza procesu biograficznego uczenia się I, II i III fali polskich emigrantów. Dokonując podziału badanych emigrantów z czasów po drugiej wojnie światowej, wyróżniłam trzy fale emigracji. Poprzez rozwiązanie problemu badawczego, który sformułowałam w postaci pytania: „Jak przebiega proces biograficznego uczenia się I, II i III fali polskich emigrantów? chodziło mi o pokazanie postrzegania uczenia się przez samych narratorów.

Biograficzne wywiady narracyjne przeprowadzałam (od X 2006 do II 2007) z mieszkającymi na terenie Newcastle upon Tyne (Anglia) polskimi emigrantami pochodzącymi z wszystkich wyżej wymienionych trzech fal. Ponadto przeprowadzone przeze mnie badania było poprzedzone własnym doświadczeniem emigracji w Newcastle upon Tyne, jak i kilkuletnim, osobistym kontaktem ze światem polskiej emigracji (Anglia, Francja, Belgia).

Bariery związane z dotarciem do członków I i II fali emigracji spowodowane różnymi powodami odmowy, zadecydowały o różnej liczbie narratorów z każdej z fal emigracji: I fala emigracji: 3 osoby, II fala emigracji: 9 osób, III fala emigracji: 14 osób, co w przypadku wyboru przeze mnie badań jakościowych nie stanowi zarzutu metodologicznego o nierówności zebranego materiału badawczego. Należy podkreślić, że biografie polskich emigrantów, które zebrałam nie są reprezentatywne dla całej emigracji ani nawet dla całej fali. Przedstawiają one indywidualne losy jednostek danej fali, gdzie kategorią różnicującą poszczególnych emigrantów pomiędzy falami jest ich czas napływu do Anglii.

I falę stanowią badani, którzy reprezentują emigrację polityczną (po 1945 r.). Przybyli oni do Anglii wraz z wojskiem gen. Andersa, a ich biografia połączona jest z tworzeniem się Armii Polskiej na terenie ZSSR, wędrówką wojsk polskich przez tereny Persji, Afryki, Włoch. Ich losy są związane z walką przeciwko okupantowi niemieckiemu na terenie Włoch, Holandii, Belgii, jak i Anglii.

II falę stanowią emigranci lat 60., 70., 80. i 90. Wyjazdy ich były związane z sytuacją polityczną i gospodarczą Polski, jak i wydarzeniami w latach 1956, 1970, 1980. Polacy byli przede wszystkim emigrantami politycznymi, którym udzielano statusu osoby poszukującej azylu, a później uchodźcy. Również do tej grupy należą ci, którzy przybyli do Anglii po 1989 jako nielegalni emigranci.

III falę emigracji nazwałam 2004+. Wśród tej grupy można wyróżnić tych, którzy zdecydowali się na wyjazd po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej i równoczesnym otwarciu przez Wielką Brytanię i Irlandię ich rynków pracy.

Dla Polaków wszystkich fal bycie na emigracji jest postrzegane przez jej uczestników jako sytuacja stresująca, „wykorzeniająca" ze znanej, czytelnej i przewidywalnej codzienności, która zmusza emigranta do działania, zmiany zachowania, funkcjonowania społecznego[4]. W sytuacji „bycia" na emigracji jednostka przeżywa zwątpienia, depresje, poczucie wykorzenienia, zawieszenia. Pobyt na emigracji jest sytuacją nową, w której nie istnieje możliwość przewidzenia jej rozwoju „Przygotowanie" do wyjazdu na emigrację może pomóc i złagodzić napięcia doświadczane przez emigranta. Jednak odczuwana przez jednostkę konieczność radzenia sobie na obczyźnie „wymaga" podjęcia uczenia się w innym środowisku o specyficznym charakterze, jakże odmiennym od związanego z rutynową codziennością przeżywaną w kraju ojczystym. P. Alheit podkreśla, iż w indywidualnym aspekcie całożyciowego uczenia: „nacisk położony jest tutaj nie na sytuacyjne akty uczenia się przez pojedyncze jednostki, ale na uczenie się jako (trans)formację struktur do-

[3] W tym miejscu należy się pewne wyjaśnienie. K. Sword, pisząc o polskich emigrantach używa takich pojęć: „populacja, polityczna emigracja z lat..., oraz posługuje się pojęciem "influx" – „wpływ", „napływ". Jednak nie jest to dosłowne użycie słowa „fala", która wedle mnie jest bardziej trafnym określeniem gwałtownego napływu polskich emigrantów w określonych latach. Nie był to bowiem „łagodnie płynący strumień ludzi". Używa on pojęcia „fali", ale w innym znaczeniu – mówi o falach przerzutu oddziałów wojskowych – „oddziały były przerzucane w dwóch falach" (por. także K. Sword 1996).

[4] Przywoływane przeze mnie odniesienia, prawidłowości, zależności pomiędzy falami, charakterystyka emigrantów i świata emigracji są wnioskami pochodzącymi z własnej obserwacji, a także analizy wywiadów biograficznych, które przeprowadziłam z polskimi emigrantami w Newcastle upon Tyne. Szerzej można o tym przeczytać w niepublikowanej pracy doktorskiej mojego autorstwa pt. „Biograficzne uczenie się polskich emigrantów w Anglii" napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Józefa Kargula na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW, Wrocław 2011.

świadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości, czyli w kontekście wszystkich aspektów życia" (P. Alheit 2002:64), (por. także P. Alheit 1995). Wykorzystując narracje biograficzne przedstawicieli trzech fal emigracji w Anglii, postaram się przybliżyć ich opisy uczenia się w sytuacji floatingu.

„Floating" jako sytuacja uczenia się emigrantów II fali

Jednym z teoretycznych konstruktów interpretujących sytuację emigracji jako doświadczenie o charakterze edukacyjnym jest kategoria „floating" („zawieszenie"). Autorką tej koncepcji jest Agnieszka Bron (2007), która przedstawia uczenie się emigrantów II fali w sytuacji życia za granicą. Falę tę charakteryzuje się również jako „postsolidarnościową", utworzoną przez jednostki, które najczęściej decyzję o emigracji podejmowały z wyboru. Niektórzy z nich sytuacji zawieszenia doznawali znacznie wcześniej, żyjąc i mieszkając w Polsce. Dla wielu ówczesna sytuacja polityczna i gospodarcza kraju była związana z przeżywaniem rozterek, dylematów dotyczących osobistych wyborów wiążących się z włączeniem się w walkę podziemną, biernym czekaniem na zmianę sytuacji bądź wyjazdem i podjęciem walki o niepodległą Polskę na obczyźnie. Inni marzyli, pragnęli doznać „na własnej" skórze przygody emigracyjnej, a i w trakcie niej zrealizować „pomysł" na własną dojrzałość i prowadzenie „samodzielnego" życia.

Zatem sytuacja „floatingu" rozumiana jako stan pewnej ambiwalencji, „zawieszenia" rozpoczął się u tych rodaków na długo przed wyjazdem z Polski. Osoby te decyzję o wyjeździe podjęły w sposób przemyślany, przeanalizowany, z przekonaniem o słuszności podejmowanej decyzji. W niektórych przypadkach jednostki rozpoczęły długą i żmudną procedurę przygotowawczą, która nie uchroniła ich przed stanem „zawieszenia". Nie uniknęli takich problemów jak: doznanie poczucia wykorzenienia, szoku kulturowego, podjęcia trudu integracji w nowej kulturze, wytworzenia nowych więzi przyjacielskich i koleżeńskich, poszukiwania przynależności do społeczności polonijnej, konieczności uczenia się języka angielskiego, rozpoczęcia procedury starania się o nadanie statusu uchodźcy, przebywania w centrach uchodźczych, znalezienia mieszkania i stałej pracy.

A. Bron pisze, że biografie Polaków pokazują sposób funkcjonowania rodaków (II fali) w sytuacji bycia na emigracji. Jednocześnie dodaje, że: „moving to a new country is, in fact, the start of learning project" – wyjazd do nowego kraju jest rozpoczęciem projektu uczenia" (A. Bron 2000:7). Autorka, wykorzystując sposoby (re)konstrukcji biografii w zmieniającym się czasie i konsekwencje „przemieszczania się" pomiędzy kulturami stworzyła kategorię „dryfowania" – „zawieszenia" – „balansowania" (floating)[5] (ibi-

[5] W dalszej części tekstu termin „floating" będę tłumaczyła zamiennie jako: „dryfowanie", „zawieszenie", „balansowanie".

dem, 2000:7 – 8). Jej zdaniem kategoria ta: „przedstawia emigranta płynącego łodzią, w której nie ma sternika. Łódka płynie w różnych kierunkach. Emigrant siedzący w łodzi nie wie, w jakim kierunku płynie. Niestety łodzi nie można opuścić, ponieważ znajduje się ona na pełnym morzu" (ibidem, 2000:7 – 8). Kategoria „zawieszenia" (floating) została szczegółowo przez nią scharakteryzowana poprzez wyróżnienie czterech następujących po sobie zespołów przeżyć, swoistych etapów, subkategorii:

1) subkategoria I – emigrant odczuwa niepewność podjętej decyzji. Często obarcza się winą za opuszczenie Polski. Na tym etapie pojawiają się momenty zwątpienia i samooskarżania. Często powraca on myślami do pozostawionej rodziny i przyjaciół – „Feeling uneasy with the decision";
2) subkategoria II – wyjazd na emigrację wiąże się z utratą poczucia bezpieczeństwa przez jednostkę. Świat emigranta ulega przebudowaniu. Znajduje się on w zupełnie nowych sytuacjach, gdzie: rzeczy, ludzie, język, kultura, relacje ludzkie, symbole są dla niego niezrozumiałe, nieprzewidywalne i zaskakujące – „Loosing security";
3) subkategoria III – emigrant próbuje stawić czoła nowym wyzwaniom. Jego życie na emigracji podlega licznym kryzysom. Reakcje można tłumaczyć negatywnym postrzeganiem samego siebie i w konsekwencji szukaniem miejsca w nowej rzeczywistości. Często nie widzi on sensu własnego życia. Brak przynależności (do kraju, samego siebie) i wątpliwości natury egzystencjalnej są przyczyną jego „zawieszenia" pomiędzy dwoma światami. Jednak to na tym etapie przejmuje stery własnego życia, podejmując walkę o nadanie kształtu swojemu życiu – „Facing a crisis";
4) subkategoria IV – emigrant na tym etapie wybiera strategię radzenia sobie i uczenia się. Kolejno stara się nią kierować w swoim życiu. W jego życiu pojawiają się zmiany, które można dostrzec w jego sposobie komunikowania się z innymi ludźmi, w podejmowaniu przez niego różnych inicjatyw i działań, np. uczenie się języka obcego, samodzielne szukanie mieszkania, pracy, tworzenie się więzi przyjacielskich z tubylcami, planowanie swojej przyszłości, wyznaczanie sobie celów długo- i krótkoterminowych – „Trying to cope with the situation" (ibidem, 2000:7 – 8).

W pierwszej i drugiej subkategorii „zawieszenia" emigranci II fali znajdują się „na rozdrożu", w punkcie, „w środku" drogi, która okazuje się być nie taką, jaką sobie wyobrażali. Nie tylko realistyczny obraz emigracji przestaje funkcjonować w kategoriach mitu Arkadii „mlekiem i miodem płynącej", ale przede wszystkim wzmocnieniu i zintensyfikowaniu ulega odczuwana wina, żal, smutek z powodu utraty „znanych", a teraz docenianych jako ważnych miejsc, wspomnień, sytuacji. Emigrant, „przechodząc" przez te kategorie znajduje się w stanie otępienia i zobojętnienia. Świat emigracji okazuje się przestrzenią niezwykle wymagającą, surową, nieukorzeniającą, bez współpracy i gotowości do uczenia się. Przechodzenie przez procedurę uchodźczą również związane jest z wysokim kosztem psychicznym. Przebywanie w centrach i ośrodkach uchodźczych, udzielanie wywiadów, składanie

zeznań dających podstawę do wszczęcia dochodzenia w sprawie doznawanych prześladowań i represji, np. na tle religijnym, politycznym są sytuacjami nowymi, w których jednostka doświadcza takich uczuć, reakcji, które były jej obce w kraju pochodzenia.

Emigranci w trzeciej subkategorii szukają i wybierają różne strategie uczenia się: chroniąc się w „gettcie" polonijnym (gettoizacja), asymilując się z kulturą przyjmującą, integrując się z nią lub marginalizując się zarówno od kultury macierzystej, jak i kultury przyjmującej. Konsekwencje takich wyborów (czasami podejmowanych nieświadomie i w sytuacji doznawania stresu akulturacyjnego) prowadzą do przyjmowania przez emigrantów postaw obronnych, np. niektórzy wycofują się z wszelkich kontaktów z osobami z kultury przyjmującej, uważając siebie za tych, którzy: *„nie są w stanie nauczyć się języka angielskiego"(M/54)*[6]. Inni, dowiadując się z różnych formalnych i nieformalnych źródeł o stereotypach, negatywnych i wykluczających obrazach o Polakach, decydują się na pozostanie w „gettcie" polonijnym. Z kolei rodacy zawierający związki małżeńskie i partnerskie z osobami z kultury przyjmującej są „popychani" w kierunku integracji przez ich bliskich. Są i tacy, którzy „celowo" dążą do zawarcia formalnych związków, widząc w tym szansę na poprawę własnego położenia.

Jak już pisałam emigrant w III subkategorii (świadomie bądź nieświadomie) „stosuje" różne strategie uczenia się – od naśladownictwa, modelowania, kopiowania, do samodzielnego uczenia się poprzez eksplorację otaczającej rzeczywistości, którą sam określa jako: *„uczenie się metodą prób i błędów"(M/44), poprzez popełnianie pomyłek" (K/54), „na własnej skórze" (M/63), „myląc się"(K/54), „wracając ponownie do danego doświadczenia" (M/44), „zastanawiając się" (M/63).*

Niektórzy Polacy radzą sobie z poczuciem zakłopotania z powodu braku wiedzy o zachowaniach w nowej kulturze „obracając" popełniane przez siebie błędy w żart i legitymizując je *„prawem do popełnienia pomyłek" (M/44)*. Przyjęcie aktywnej roli ucznia umożliwia nie tylko „stawianie" czoła doświadczanym trudnościom i niepowodzeniom, ale także prowadzi do zmiany myślenia o sobie samym, od bycia „rzuconym" przez los do aktywnego „dryfowania", gdzie żeglarz nie tylko „ujarzmia" dryfującą łódkę, ale w razie potrzeby „wymienia" ster, biorąc go ponownie w swoje ręce. Taki przykład aktywności edukacyjnej i rządzących nimi praw charakteryzuje P. Alheit zauważając, iż ludzie mogą przeprojektowywać wielokrotnie swoje życie w kontekstach, w których ono biegnie oraz, iż doświadczają tych kontekstów jako również możliwych do przeprojektowywania i konstruowania. Badacz taki proces nazywa biograficznością, gdzie ludzkie biografie ustanawiają ludziom ograniczone możliwości wyborów i szans, jednak ustrukturalizowane

[6] Kategorię płci i wieku narratorów oznaczałam w następujący sposób: (K/54), (M/63), K = Kobieta, M = mężczyzna, 54 = wiek, 63 = wiek.

ramy społeczne otwierają przed nimi pewien zakres możliwości (P. Alheit 1995: 65).

Emigranci z tej fali zwracają uwagę na jakość otaczającej przestrzeni, która „sprzyja" i „pomaga". Bez wsparcia, rozwiązań instytucjonalnych, pomocy angielskiego doradcy międzykulturowego i pracownika socjalnego, rozumienia sytuacji uchodźcy, zadbania o zaspokojenie podstawowych potrzeb (żywność, mieszkanie, aktywności społeczne) proces podejmowania samodzielnego uczenia się byłby utrudniony, prowadząc do „pozostania" w pierwszych dwóch subkategoriach „zawieszenia" lub przyjęcia jednej z trzech niekorzystnych strategii uczenia się na emigracji (gettoizacji, marginalizacji czy asymilacji).

Czwartą strategią uczenia się (integrację) traktuję jako najbardziej twórczą i przyporządkowuję ją do IV subkategorii „zawieszenia", w której istnieje możliwość utworzenia tożsamości tzw. hybrydowej – jak pisze Z. Bauman (2011:51-67) – dobrze „wkomponowującej się" w „archipelagi diaspor i meandry różnic" wielokulturowego kraju, jakim jest Anglia. Jednak gdzie indziej badacz pokazuje konsekwencje takiego wyboru: „Diaspory są rozrzucone i rozproszone po wielu formalnie suwerennych terytoriach, lekceważą tubylcze roszczenia do supremacji lokalnych potrzeb, wymogów i powinności i miotają się w sieciach podwójnego (lub wielokrotnego) obywatelstwa – a co więcej, podwójnej (lub zwielokrotnionej) lojalności" (ibidem, 2011:54). Owo „miotanie się" związane jest z modyfikacją „starego" systemu wartości, wielokrotnym odpowiadaniem sobie na pytania: „kim jestem i kim chcę być?", przekraczaniem własnych ograniczeń i barier, przeżywaniem konfliktów, wątpliwości i uczeniem się umiejętności funkcjonowania z „hybrydową" tożsamością.

Uczenie się konstruowania tożsamości jest związane z „ponownym" stawaniem się dorosłym, który – „oswajając" przestrzeń emigracyjną – nadaje sens swojemu życiu, osobą „wykształcającą się", która tożsamość może chronić na wybranej przez siebie „diasporowej wyspie"[7] (Z. Bauman 2011), bowiem – jak twierdzi badacz, powołując się na słowa M. Heideggera: „właśnie wtedy, w takich warunkach przedzierzga się ona z tego, co dane, na to, co zadane". Proces tworzenia tożsamości podwójnej, potrójnej jest bogactwem. Przynależność do wielu kultur jest darem i powinna stać się świadomym wyborem. Jednak wymaga od „swojego twórcy" namysłu, refleksji, krytycyzmu i zgody na popełnianie błędów.

[7] Badacz wypowiada następujące myśli w filmie zatytułowanym „Miłość, Europa, Świat Zygmunta Baumana" w reżyserii K. Rzączyńskiego. Film ten został dołączony do książki Z. Baumana „Kultura płynnej nowoczesności" (2011).

Inaczej przedstawia się sytuacja emigrantów, którzy przebywali w Anglii nielegalnie[8]. Osoby te starały się żyć w nowej kulturze, przybierając postawę uległą, niewyróżniającą się i „dopasowaną" do danego środowiska. Emigranci z tej grupy, obawiając się deportacji, uczyli się poprzez naśladowanie zachowania i stylu życia Anglików. W ten sposób byli zmuszani do ukrywania się, samokontroli własnych potrzeb, przebywania w miejscach zaludnionych, trenowania pewnego chodzenia, ubierania się w „podrobione", ale markowe ciuchy, które odwracały uwagę policji. Poszukiwali pomocy w „nielegalnej sieci" emigrantów, np. dokonując zakupu fałszywych dokumentów, szukając pracodawców zatrudniających „na czarno", ale również podejmując aktywności niezgodne z prawem (kradzieże, uczenie się różnych sposobów „omijania" płacenia za telewizję, miejsce parkingowe itd.). Przeżywane przez nich bycie w grupie, wśród ludzi można określić za G. Deleuzem jako samotność „nadzwyczaj zaludnioną" (G. Deleuze 2007:49), jednak: „nie przez sny, fantazje czy projekty, lecz przez działania, rzeczy, a nawet osoby. Jest to samotność złożona, twórcza" (ibidem, 2007:49), która dobrze wykorzystana sprzyja uczeniu się w „zawieszeniu".

Charakterystyka „floatingu" jako sytuacji uczenia się emigrantów I fali

Floating charakteryzujący I falę dotyczy emigracji o charakterze „niezawinionym". Wydarzenia historyczne i polityczne spowodowały, że pobyt na emigracji jest dla tych ludzi zdarzeniem losowym. To nie oni „wybrali" sobie bieg biografii, ale wydarzenia historyczne i polityczne „wcisnęły ich" w trajektorię życiową o strukturze „zawieszenia".

Ich pobytowi na emigracji towarzyszyło poczucie obowiązku i dumy wynikającej ze współudziału w walce o wyzwolenie Europy spod okupacji niemieckiej, a także radości z zakończenia wojny, smutku z niemożliwości powrotu do kraju. Odczuwane przez nich „zawieszenie" rozpoczęło się inaczej niż dla emigrantów II fali i miało miejsce na długo przed przybyciem do Anglii. Niektórzy obywatele polscy z terenów wschodnich Rzeczypospolitej zostali zesłani do łagrów sowieckich. W następstwie decyzji o utworzeniu Armii Polskiej ich rodziny wędrowały do miejsc tworzenia oddziałów wojska (pod dowództwem gen. Andersa) i przemieszczały się z nimi w kierunku miejsc stacjonowania sił sprzymierzonych (np. do płn. Afryki). W narracjach biograficznych emigrantów można zauważyć, że temu etapowi „zawieszenia" towarzyszyła nadzieja, przekonanie o słuszności podejmowanych wyborów, ufność w sprawiedliwość, potrzeba wypełnienia obowiązku.

Nieomal naturalnym etapem „zawieszenia" było pogodzenie się, „oswojenie" cierpienia spowodowanego tęsknotą za bliskimi i brakiem szans na powrót do kraju. Ostatni etap „dryfowania" nazywam pozornym pogodze-

[8] Dotyczy tych Polaków, którzy na emigrację wyjechali w latach 1989–2004, oraz tych, którym odmówiono przyznania statusu uchodźcy.

niem się z byciem emigrantem, w którym powraca się do „floatingu", pomimo integracji w kulturze przyjmującej. Na przykład emigranci doznawali powtórnego „zawieszenia" podczas pierwszych wizyt w kraju (odwiedziny bliskich), które przypadały na lata 60. i 70. Trudne warunki materialne, w których oni żyli, a także konfrontacja realnego obrazu Polski z tym przedwojennym, „sielankowym" odgrywała kluczową rolę w pogodzeniu się z „zawieszeniem", uznaniem go za swoje, przyznaniem się do bezradności, braku innej alternatywy i akceptacją Anglii jako drugiego domu.

Wielu emigrantów nawiązuje w swoich narracjach do trudności pogodzenia się, zaakceptowania biegu własnej biografii. Lekarstwem na pozbywanie się takich stanów było w pierwszym okresie pobytu na obczyźnie podejmowanie działań w stowarzyszeniach polonijnych. W ten sposób emigranci wypełniali poczucie obowiązku dalszej walki o niepodległą Polską, jednak o zupełnie innym charakterze.

Aktywność edukacyjna dotyczyła zmiany w zakresie sposobu interpretowania takich wartości jak: solidarność żołnierska, odpowiedzialność za innych, wspieranie się, bycie dla siebie towarzyszem już nie żołnierskiej, ale emigracyjnej wędrówki. Polacy tej fali ponownie musieli nauczyć się innego funkcjonowania, a także skonstruować znaczenia pojęć, które wydawały się dla nich jasne i klarowne, np. patriotyzm, wspólnota, polskość, wartości, obowiązek. Jako nadrzędne i wspólne podzielane cele wyodrębnili: brak rywalizacji w pogoni za dobrem materialnym, działania podejmowane na rzecz tworzenia formalnych struktur instytucji polonijnych, zaangażowanie w krzewienie kultury polskiej i przestrzeganie jej zwyczajów i tradycji.

Jednak dla wielu żołnierzy stan zawieszenia oznaczał również uczenie się wykonywania czynności zawodowych poniżej swoich klasyfikacji i wykształcenia (praca fizyczna w kopalniach, stoczniach, hutach, przetwórniach ryb, stolarniach). Podejmowane przez nich aktywności uwarunkowane były potrzebą niezależności finansowej, a także chęcią pomocy bliskim mieszkającym w Polsce. Pomimo odczuwanej deprecjacji, żalu, niemożliwości powrotu do kraju konieczność zorganizowania swojego życia, w tym szczególnie czynności dnia codziennego „sterowała" szybkością uczenia się np. znajomości systemu prawnego, języka angielskiego, nowego zawodu.

Przestrzeń emigracyjna „oswojona" własną refleksyjnością, krytycznie analizowana stawała się przestrzenią bardziej bezpieczną. W trudnych warunkach emigracyjnych w Anglii zmianom podlegał indywidualny kodeks moralny jednostki, prowadząc do jego „modyfikacji", „złamania". Dylematy moralne i zwątpienia co do słuszności podejmowanych decyzji i wyborów (np. pozostania w Anglii, wyborów drogi edukacyjno-zawodowej, aktywnego działania w polonijnych stowarzyszeniach) były wpisane w codzienność świata emigracji. Rozczarowujące zachowania i postawy innych ludzi prowadziły do konieczności uczenia się innego „świata" relacji międzyludzkich, zarówno tych „obowiązujących" wśród wspólnoty polonijnej, jak i wielokulturowej społeczności kultury przyjmującej. Dbałość o relacje i więzi międzyludzkie,

ustalenie kodeksu wartości i postępowania emigrantów nie były gwarancją ich stabilności, gdyż niska kontrola społeczna w kulturze przyjmującej wpływała na nieuczciwe wybory podejmowane przez emigrantów I fali.

Stan „zawieszenia", w którym znajdowali się emigranci był nieprzewidywalny, a poczucie wyobcowania można było „złagodzić", będąc świadomym, że każde doświadczenie emigracyjne można „przekuć" w to o charakterze uczącym. Zatem w taki rodzaj edukacji było wpisane „życie przypadkowością", zależnością „od szczęścia" i „od losu". Myślę, że doświadczenia i przeżycia wojenne miały wpływ na skonstruowanie przez tych emigrantów kodeksu wartości przede wszystkim o charakterze autotelicznym, a także na dokonywanie przez nich „głębszych" interpretacji doświadczeń emigracyjnych i żołnierskich. Ci, którzy odchodzili ze wspólnoty polonijnej byli traktowani jako „karierowicze", „zdrajcy", „materialiści". Takie postępowanie jak pielęgnowanie i praca „na rzecz" propagowania następujących wartości: dobro, pokój, uczciwe, proste życie, docenianie posiadanej pracy, a także „bycie" razem, w solidarności, w grupie wzajemnie się wspierającej było sztandarowym celem działania wspólnoty, która jednak zdaniem niektórych emigrantów ograniczała ich możliwości edukacyjne i poznawcze.

Zatem dla tych emigrantów sytuacja „zawieszenia" nie jest związana z uczeniem się solidarności żołnierskiej, raczej jest postrzegana jako sposób (szansa) na wyzwolenie się spod żołnierskiej dominacji, działań pasywnych, bycia kierowanym przez innych, wypełnianiem rozkazów przełożonych. Przejście z tułaczki wojennej do „zawieszenia" emigracyjnego potraktowano jako szansę prowadzenia autonomicznego życia i pełnej integracji w kulturze przyjmującej. Wspólnota żołnierska ewoluowała w kierunku wspólnoty emigracyjnej, gdzie tych najbardziej „zindywidualizowanych" i „nieprzystosowanych" postrzegano jako Obcych. Ci z kolei, czując się odrzuceni przez Swoich starali się być podobnymi do Anglików, dążyli do bycia uznanym przez kogokolwiek, kto im taką „przynależność" zaoferował. Ponadto zawieranie szybkich związków z osobami z kultury przyjmującej było postrzegane jako: *„karierowiczostwo"(M/84), „zdobywanie jak największych ilości pieniędzy"(M/83), „a w konsekwencji zdradę polskości i utratę patriotyzmu (M/82).*

Można zaryzykować stwierdzenie, że życie Polaków tej fali podlegało kilkakrotnemu „zawieszeniu": podczas tułaczki żołnierskiej, we wspólnocie polonijnej i w społeczności „angielskiej" kultury przyjmującej. Jak już pisałam, tylko pozornie proces zawieszenia był u nich skończony. Oni wiedzieli, że nie wrócą do kraju, ale zawieszenie „mentalnie" powracało. Również podczas opowiadania własnej biografii wolicjonalnie i racjonalnie stwierdzali, że są pogodzeni z takim biegiem biografii. Jednak zauważają, że kiedy powracają do podejmowanych decyzji i wyborów pod wpływem różnych wydarzeń politycznych dziejących się w Polsce (np. wybory, afery korupcyjne, obchody rocznicowe) ponownie „wchodzą" w stan zawieszenia. Wpływają na to informacje „o kraju" pozyskiwane od innych ludzi, również z niepewnych źró-

deł zniekształcających obraz Polski, z polonijnych gazet, z listów od bliskich, z telewizji, od emigrantów II fali, a w chwili obecnej „z pierwszej ręki", „na świeżo" od Polaków III fali przekazujących *„cokolwiek" i „jakkolwiek"* o Polsce.

Weterani I fali włączają się w akcje organizowane przez emigrantów III fali, ale współpracują tylko z tymi, którzy wpisują się w obraz Polaka i polskości zgodnego z tym „wytworzonym" przez nich. W ten sposób podtrzymują iluzję „współpracującej" i „zintegrowanej" wspólnoty polskich emigrantów złożonej z trzech fal. Emigranci III fali stają się również pionkami w rozgrywkach między emigrantami I i II fali, będąc „nakłanianymi" do wyboru między „polskością" reprezentowaną przez jedną z tych społeczności. „Testowanie" i „sprawdzenie" polskości emigrantów II fali, a i obecnie III fali pokazuje, że sami emigranci I fali borykali się, nie potrafili, mieli trudności z „przywdziewaniem" płaszcza „hybrydowej" tożsamości. Choć deklarują się Polakami, to jednak z moich obserwacji wynika, że są najbardziej zasymilowaną falą emigrantów. Polskość przywdziewają „na chwilę", demonstracyjnie ją pokazując, obnosząc się z nią, wyznaczają wzory i standardy moralnego zachowania dla polskiego obywatela, przyznając sobie prawo do inkluzji lub wyłączania „niepasujących" jednostek ze wspólnoty polonijnej. Czują się propagatorami i tłumaczami kultury „niewinnej", której struktury, ale i jakości „wyprodukowanych" znaczeń się nie podważa, pomimo, że te są jak: „drzewa przybrane, dostosowane do pewnej konsumpcji, zasypane […] społecznym użytkowaniem" (R. Barthes 2008:240). Emigranci I fali sukcesywnie niszczą „wszelką postać kultury zaangażowanej, wyjaśniającej" (ibidem, 2008:240), której twórcami są emigranci III fali, bo jej znaczenia wzbudzają niepokój, niepewność, potrzebę refleksji nad własnym życiem, a takie postępowanie wzrusza kamień węgielny *doxa: „*czyli wiedzy, przy pomocy której myślimy, ale która sama rzadko, jeśli w ogóle, staje się przedmiotem naszych rozmyślań" (Z. Bauman 2011:65).

Myślę, że uczenie się w „zawieszeniu" emigrantów tej fali jest związane ze „wspomnieniowym" tworzeniem znaczeń, choć są podejmowane w teraźniejszości i tworzone na nowo nie powodują wyrwania z „ukorzenienia się" w otaczającej rzeczywistości. Emigranci I fali (w teraźniejszości) „bawią się" własnymi znaczeniami, eksperymentują w ich tworzeniu, „zaglądają" do tych utworzonych przez emigrantów III fali, poddają je ocenie, postępując podobnie jak w stosunku do emigrantów II fali. Dokonują oni – za Z. Baumanem[9] – „diasporyzacji różnych środowisk własnego życia", w tym szczególnie społeczności polonijnej. Niejako zdając sobie sprawę, a może wyczuwając podskórnie – jak dalej mówi badacz (za H. Arendt): „że nie można utworzyć

[9] Badacz wypowiada następujące słowa w filmie zatytułowanym „Miłość, Europa, Świat Zygmunta Baumana" w reżyserii K. Rzączyńskiego. Film ten został dołączony do książki Z. Baumana „Kultura płynnej nowoczesności" (2011).

pasm z ludności mieszanej", zamykając je w jednoznacznie opisane społeczności, fale, wspólnoty.

Podsumowując, emigranci I fali wracają do „zawieszenia". Jednak ich powroty to nostalgie, wspomnienia, podróże w przeszłość, które przywołują „edukacyjny", pouczający, „uczący" charakter tamtych czasów. Podejmowane wybory, decyzje, sytuacje przywoływane powodują, że „floating" powraca „na chwilę" pod wpływem oglądanych informacji, filmów w telewizji, a także otrzymywanych wiadomości od bliskich osób. Jednak doznawane emocje powracają na ogół wtedy, kiedy człowiek znajduje czas i cierpliwego, zaufanego odbiorcę. Jednakże z takiego „zawieszenia" emigrant „wychodzi" szybko, twierdząc, że: *„nie było innego wyboru"(M/83), „to już przeszłość i tak na nią należy patrzeć"(M/84), „czasami wracają wspomnienia (M/83), ale głębsze rozważania nie mają sensu, gdyż człowiek żyje tu w Anglii" (M/82), „tu są moje wnuki i prawnuki, a tamten dom jakby „zarósł" (M/84).* Doznawane „zawieszenie" odrzuca się na bok, zostawia na poboczu, odżegnuje się od niego, zagląda się i odczytuje jak historię zapisaną w starej baśni. Jednak „przechadzanie się" po własnej przeszłości „boli", spójna historia, wielokrotnie już opowiadana „załamuje się", zmienia swoją strukturę, bo choć słowa „zdają się być" te same, to siła przeżywanych emocji jakby nie opada.

Odmienne cechy „floatingu" jako sytuacji uczenia się emigrantów III fali

„Floating" w przypadku III fali ma przede wszystkim charakter bardziej płynny, tracący swoją „etapową" strukturę. Emigranci „nie przechodzą" przez wszystkie subkategorie „zawieszenia". Spowodowane jest to krótkim czasem pobytu ludzi na emigracji, a także możliwością szybkich i tanich podróży do domu i z powrotem. Ponadto proces integracji w kulturze przyjmującej nie spowodował zmian na tyle głębokich w tożsamościach emigrujących osób dorosłych, aby ponowne „odnalezienie" własnego miejsca w kulturze macierzystej było dla nich niemożliwe bądź wiązało się z doznawaniem silnych konsekwencji szoku powrotowego: *„dobrze czuję się, żyjąc w dwóch kulturach" (K/34), „nie ma dla mnie znaczenia, gdzie mieszkam. Wszędzie mogę się dobrze zaadaptować" K/19), „tanie loty umożliwiają mi częstą obecność w domu, więc jak tęsknię, jadę do Polski" (K/26).* Również rzeczywistość emigracyjna podlega ciągłym zmianom politycznym i ekonomicznym (np. ostatni kryzys finansowy), tworząc środowisko niepewne, mało bezpieczne i mało przewidywalne, a z drugiej strony wymagające, aby natychmiast podjąć wysiłek i aktywności o charakterze edukacyjnym i przede wszystkim są one związane z realizacją celów doraźnych: materialnych (kupno mieszkania bądź jego remont, kupno samochodu, ziemi), a także zawodowych (poprawa znajomości języka angielskiego, zdobycie doświadczenia w nowym miejscu pracy, nowego zawodu).

Pomimo akcentowania przez emigrantów charakteru edukacyjnego sytuacji emigracji, w której można zdobyć cenne doświadczenia prowadzące do „pozyskania" niezależności finansowej, podmiotowości i odzyskania „godności", równocześnie podkreślane są doświadczenia zwątpienia, rozdarcia, niedopasowania do kultury przyjmującej: *„moja siostra jest w takim stanie psychicznym, iż ona nie może dać sobie rady sama. Można by powiedzieć, że osiągnęła wszystko, co by chciała, ale nie wie, kim jest, czego chce od życia, jak to życie ułożyć?" (K/42), „Jest tak, że ta osobowość może być pocięta na pół, bo z jednej strony masz coś tam ukształtowane, co jest częścią twoją, a jednak żyjesz…i tutaj wszystko na ciebie oddziaływuje, musisz się w pewnym stopniu do tego dostosować […] Teraz jest pytanie, jak i na ile być silnym, żeby to przepchnąć z tamtego otoczenia, a co zachować z tego?! co powiedzieć? Jak się zachować, aby dochować wierności samemu sobie? (K/31).* Podobnie jak emigranci I i II fali, doznają oni w pierwszych dwóch etapach „floatingu" niepewności, poczucia winy, ambiwalencji. Jednocześnie wskazują na konieczność „stawiania czoła", co ma miejsce na etapie trzecim i związane jest z wyborem określonej strategii uczenia się. W narracjach własnych akcentują (tylko ich zdaniem pozorną) możliwość skutecznego przygotowania się do wyjazdu na emigrację, np. poprzez uczestnictwo w wycieczkach zagranicznych, czytanie kulturoznawczych książek, przewodników, oglądanie filmów, odwiedzanie rodzin, przyjaciół, znajomych w miejscu docelowym emigracji.

Charakter edukacyjny „floatingu" polega na tworzeniu znaczeń przeżywanych doświadczeń i sytuacji. Znaczenia te migoczą, zanikają, z racji swej ulotności nie można się im przyjrzeć, „chwytane" są na chwilę, rozumiane w „przepływie", w strumieniu interpretacji tworzonych przez siebie, jak i otrzymywanych od innych ludzi. Emigrant uczestniczy – podając za R. Barthesem (2008:27): „w bezustannym ubieraniu rzeczywistości", przyjmując za własne „fałszywe oczywistości". Znaczenia o takim charakterze nie są pełne, gotowe, wysycone interpretacją, tak jak to było w przypadku emigrantów I i II fali. Tutaj znaczenia „stają się", „dzieją się", są konstruowane „na naszych oczach", słuchacz wypowiedzi uczestniczy w reżyserii narracji biograficznej opowiadającego. Nie dostajemy gotowych filmów, w którym zostały naniesione poprawki. Scenariusz danej narracji jest tworzony i modyfikowany przy udziale odbiorcy. Potrzebę takiego konstruowania własnego życia podczas opowiadanej narracji charakteryzuje Z. Bauman, który powołując się na poglądy J. Weeksa pisze, że: „przynależności z urodzenia" nie brzmią już wiarygodnie, rośnie zapotrzebowanie na „narracje tożsamości", w których „opowiadamy sobie o tym, skąd przyszliśmy, kim jesteśmy teraz i dokąd zmierzamy". To tego rodzaju opowieści są dziś niezbędne dla przywracania zagubionego poczucia bezpieczeństwa, odbudowy straconego zaufania i „summa summarum" umożliwienia sensownej interakcji z innymi. Gdy dawne pewniki i lojalności zostają zmiecione, ludzie poszukują nowych punktów odniesienia dla swej przynależności" (Z. Bauman 2011:99).

Formy uczenia się w sytuacji „foatingu"

Obserwując życie emigrantów i przeprowadzając z nimi wywiady narracyjne, zauważyłam, iż uczenie się w sytuacji „zawieszenia" może przybierać kilka form, które kolejno poddam krótkiej charakterystyce.

1. Nowa rzeczywistość emigracyjna może być przestrzenią dezorganizującą życie jednostki, w której nie umiejąc sobie radzić z nadmiarem „bodźców" napływających z nowego otoczenia przybiera ona „ochronny pancerz", który nie dopuszcza nowych informacji, opinii, interpretacji. Takie zachowanie można tłumaczyć obawą przed np. kolejnym energetycznie „kosztownym" nakładem pracy, jaką człowiek wykonuje, próbując dokonać ponownego zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Takie opancerzenie mogą przyjmować ci Polacy, którzy tworzą zamknięte „getta" polskich wspólnot funkcjonujących w stałych (dla nich bezpiecznych) strukturach sieci.

2. Również można wyróżnić takich, którzy „nasycają się" każdą informacją, przyjmując ją za ważną i prawdziwą bądź traktując ją jako taką, *„która może być przydatna w niedalekiej przyszłości"(K/35).* Takie zachowanie emigranta można przyrównać do „bycia zachłannym" na nowe doświadczenia i informacje. Zachowanie, które charakteryzuję jako „bycie wszędzie i nigdzie" posiada swoje konsekwencje „niemożliwości" odnalezienia się w żadnym miejscu w rzeczywistości emigracyjnej. Rywalizacja o „bycie pierwszym", który wie więcej jeszcze bardziej „napędza" emigrantów do bezkrytycznego „gromadzenia" nowych doświadczeń i „do kolekcjonowania" znaczeń. Ponadto niektórzy z nich traktują siebie za „dystrybutorów i generatorów" takiej wiedzy biograficznej, często niestety świadomie „sprzedając" błędne, mało warte czy niebezpieczne interpretacje. Swoje zachowanie usprawiedliwiają potrzebą zadośćuczynienia: *„za to, że mi się nie udało"(K/24)* i w myśl wybranej przez siebie zasady: *„a więc niech nie uda się również innym" (K/24).* R. Barthes pisze, że człowiek jest zalewany „gotowymi znaczeniami": „ileż obszarów prawdziwie nieznaczących przemierzamy w ciągu jednego dnia? Mało, żadnego!" (R. Barthes 2008:243). Jednostka rywalizująca o bycie pierwszym nie potrafi, nie umie żyć bez niezliczonej liczby komunikacyjnych rytuałów, których zostaje nauczona. Automatycznie „jak z rękawa" wyciąga gotowe znaczenia. Jednak na ogół popełnia błąd. Autor przestrzega przed szybkim i gwałtownym przyporządkowaniem znaczenia do znaku (sytuacji, doświadczenia), gdyż te z kolei są konsekwencją rytuału społecznych pozorów. Znaki bywają nieprawdziwe, przekazują zmanipulowane znaczenia, gotowe do bezrefleksyjnej konsumpcji. W ich odczytaniu pomaga nam posiadanie „klucza semiotycznego", dzięki któremu znaki przestają „mówić" o sobie, a stają się wrotami do otaczającej rzeczywistości, której przywracamy „przejrzystość utraconą" (U. Eco 1999:174). Przy tak obranej strategii „podziemni bogowie" (U. Eco 2007) tracą swoją władzę.

Gromadzenie gotowych, nieprzepracowanych znaczeń, zamykanie się w świecie pozorów może mieć swoje konsekwencje. Niektórzy emigranci,

przeżywając „zawieszenie" ulegają zagubieniu, które może prowadzić do anomii, a nieumiejętność „radzenia sobie" z nową rzeczywistością może spowodować choroby, zaburzenia, dewiację, a nawet samobójstwa (por. K. Piotrkowska-Breger 2004). Tacy rodacy mogą być pacjentami Poradni i Centrów Pomocy Psychologicznej dla Emigrantów działających np. przy polskich parafiach, stowarzyszeniach polskich czy angielskich poradniach pomocy psychologicznej.

3. Emigrant wrzucony w nową rzeczywistość staje przed zadaniem „zmiany" starych wzorów społecznego funkcjonowania przywiezionych z kraju pochodzenia. Język macierzysty traci swoją przydatność i jest źródłem wielu nieporozumień, pułapek lingwistycznych, a także przyczyną dyskryminacji. Sytuacje codzienne pokazują bezradność człowieka dorosłego, który ponownie staje się dzieckiem pytającym o wszystko. Również modyfikacji wymaga sposób komunikacji pozawerbalnej związany z nauczeniem się innego sposobu wyrażenia własnych emocji, ale także umiejętności ich trafnego odczytywania od innych osób, zwłaszcza pochodzących z różnych obszarów kulturowych.

4. Jednostka staje również przed koniecznością uczenia się nowego funkcjonowania w miejscu wykonywanej pracy, po to, aby nie okazać się osobą niekompetentną, co szczególnie ma znaczenie dla tych, którzy w kraju rodzinnym zajmowali wysokie stanowiska. Jednocześnie Polak, podejmując się pracy poniżej swoich kwalifikacji zmuszony jest do uczenia się sposobu „oduczania się" posiadanych (niejednokrotnie specjalistycznych) umiejętności, wypełniając np. proste, mechaniczne i mało rozwijające czynności (np. prawnik składający kabelki do podzespołów samochodowych, filolog włoski i tłumacz przysięgły pracujący przy paczkowaniu ciastek itd.). W takich okolicznościach struktura własnego „Ja" może być zagrożona, a osoba jest zmuszona do podjęcia wysiłku scalenia obrazów posiadanych o sobie, z tymi, które „tworzy" i „otrzymuje" w sytuacji dryfowania.

Taki proces szukania i budowania nowych wartości, odpowiedzenia sobie na pytanie: jaki jest sens mojego życia „tu i teraz"? a także jakimi wartościami chcę się kierować? może prowadzić do sytuacji odwrotnej, w której emigrant „zamyka się" w kręgu znanych sobie wartości, zwyczajów, tłumacząc, że: *„tylko tam istnieją zasady moralnie dobre" (M/38).* W ten sposób ci, którzy odnieśli porażki w „oswajaniu" rzeczywistości emigracyjnej sami utwierdzają się w przekonaniu o niemożliwości aktywnego „bycia" w kulturze angielskiej i w ten sposób wycofują się z życia społeczności lokalnej, ucząc się biernego „dryfowania", różnych sposobów „płynięcia z prądem", a także pasywności. Zgadzając się, a także będąc nieświadomym bycia „kierowanym" i manipulowanym przez innych ludzi, przyjmują oni od innych osób „gotowe" znaczenia, bowiem „życie angielskie" przeraża, ogrodzone jest „murem znaczeń", których nie można przebić. Zatem życie w innym kraju jest również związane z uczeniem się rezygnacji z własnego zdania, opinii, podmiotowości i samodzielnego działania.

5. Kolejnym zadaniem edukacyjnym dla emigrantów III fali może być nauczenie się „zamykania" okresów biograficznych, np. na ten „przed wyjazdem na emigrację" i „po wyjeździe na emigrację". W proces ten wpisana jest rezygnacja z posiadanych planów, wyobrażeń i oczekiwań w stosunku do emigracji, które podlegając stałej weryfikacji nie pozwalały na osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa. Z tym związana jest konieczność wykształcenia mechanizmów radzenia sobie ze zmianami wprowadzanymi w życie i sposobami usuwania lęków, złości, napięć i frustracji. Dlatego też niektórzy z emigrantów radzą sobie z sytuacją „dryfowania", podejmując się „bycia" samemu dla siebie terapeutą, edukatorem, trenerem nowych zachowań, konsultantem znaczeń nadawanych nowym doświadczeniom. Osoby te mają zaufanie tylko w stosunku do siebie, bowiem dokonywane przez nich interpretacje są tymi: *„najbardziej" prawdziwymi, bo „przeżytymi" i „sprawdzonymi" we własnym życiu (K/28).*

Niekiedy przekonanie o charakterze otaczającej rzeczywistości bazuje na jednorazowym doświadczeniu, którego znaczenie przesądza o dalszej aktywności albo pasywności w zakresie angażowania się, np. w działalność społeczności lokalnych. Wspomnienia „przykrych" i „niewygodnych" wydarzeń, w których zostało się chociażby oszukanym przez Polaków lub Anglików decydują m.in. o podjęciu lub rezygnacji z uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w strukturach edukacji formalnej, np. nauki języka angielskiego, który: *„nie zasługuje na to, aby się go uczyć"(K/19).* Tęsknota za krajem i nieumiejętność radzenia sobie w „oswojeniu" kultury angielskiej powoduje zaprzestanie komunikacji z Anglikami i podjęcie decyzji „zostania" w gettcie polonijnym. Z kolei takie zachowanie opóźnia i spowalnia proces integracji w kulturze przyjmującej, powodując np. przyjmowanie przez dzieci roli dorosłych i ich obowiązków (może to być np. wykonywanie tłumaczenia symultanicznego dla rodziców podczas wizyt u dentysty, pracownika socjalnego, a także prowadzenie formalnej korespondencji w języku angielskim z pracownikami spółdzielni mieszkaniowej, policją, strażą pożarną, nauczycielami, wychowawcą szkolnym czy ginekologiem matki).

Zatem zawieszenie i podejmowany proces uczenia się emigrantów tej fali należy rozumieć jako zintensyfikowaną sytuację egzystencjalną, która nie ma charakteru jednorazowego aktu „przejścia" przez cztery subkategorie „floatingu", ale jest to sytuacja przeciągająca się, dynamiczna i niezwykle absorbująca.

Jak można zauważyć, wszyscy emigranci trzech fal znajdują się w sytuacji „floatingu" i dla wszystkich posiada ona wymiar edukacyjny. Jednak uczą się w różny sposób i innych aktywności w codzienności własnego „zawieszenia.

„Floating" nie jest dla nich „karą", „przekleństwem", ale jednym z niezwykle „bogatych" epizodów edukacyjnych w całożyciowym i biograficznym uczeniu się. Można je porównać do baumanowskich „big banków", którymi

jest wysycane życie jednostki. Każdy jest brzemienny w doświadczenie, wiedzę, lecz trudność polega na tym, że człowiek nie potrafi wskazać, w którym momencie jego zawartość może być wykorzystana. Emigranci wszystkich fal uważają, że sytuacja „zawieszenia" wymusza podjęcie walki o samego siebie, gdzie najbardziej skutecznym sposobem jest uczenie się. To podniesienie rękawiczki, którą emigracja „rzuciła" pod nogi z możliwością wygrania nie tylko kolejnej „bitwy", ale i „wojny".

Bibliografia

Alheit P., 1995, Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education, [in:] Alheit P. (eds.), The Biographical Approach in European Adult Education, Verband Wiener Volksbildung/ESREA, Wien.

Alheit P., 2002, Podwójne oblicze' całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy 'cichej rewolucji', Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.

Barthes R., 2008, Mitologie, Aletheia, Warszawa.

Bauman Z., 2011, Kultura w płynnej nowoczesności, Perfekt, Warszawa.

Bron A., 2000, Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden, [in:] Szwejkowask – Olsson E., Bron M. Jr (eds.) Allvarig debatt och rolig lek. En festskrift tillagnad A. Nils Uggla, Uppsala University.

Deleuze G., 2007, Negocjacje 1972–1990, Wydawnictwo DSW, Wrocław.

Eco U., 1999, Semiologia życia codziennego, Czytelnik, Warszawa.

Eco U., 2007, Podziemni bogowie, Czytelnik, Warszawa.

Kyambi S., 2005, Beyond Black and White: Mapping New Immigrant Communities, Institute for Public Policy Research, London.

Piotrkowska-Breger K., 2004, Ameryka to nie tak miało być, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Sword K., 1996, Identity in flux, The Polish Community in Britain, School of Slavonic and East European Studies, University of London, London.

Learning abroad of the three Polish waves of emigration

Summary

Key words: category of 'floating', three waves of polish emigrants, process of learning in 'floating' situation.

This article shows a subject of investigations related to the process of learning of Poles living in emigration in England. Analyzing the fates of the post-WWII emigrants studied, it is possible to differentiate three waves of emigration to England. The first wave is composed of emigrants of a political nature (after 1945). They arrived to England along with the army of General Władysław Anders. The second wave is emigrants from the 1960s, 70s, 80s and 90s. Their exits were related to the political and economic situation in Poland, as well as with ongoing political events. The third wave has been named 2004+. Among this group we may differentiate those who decided to leave following Poland's accession to the European Union and the simultaneous opening of the labour markets of Great Britain and Ireland.

By writing this paper, a goal was to show the perceptions of learning by the narrators themselves in the framework of a division of emigrants into three waves, as well as to distinguish shared areas of learning in each wave of emigration and to show the biographical knowledge of the interlocutors. With the results of the investigations as a point of reference I have used the category of 'floating' (authored by A. Bron) which shows the specificity of adults' learning in emigration. In the analysis of the biographical stories of the emigrants I present the manner in which the learning of narrators of the first, second and third waves undergoes modification in a „floating" situation, leading to their adopting various attitudes from disorganized to controlling, to the making of (irrational or rational) choices and decisions and to the changes in their identities.

Tomasz Maliszewski

A PAGE FROM THE HISTORY OF A CERTAIN INTERNATIONAL EDUCATIONAL IDEA: FOLK HIGH SCHOOL AS A PLACE OF CULTURAL EDUCATION IN THE REGION

Cultural education has for decades been one of the fundamental tasks of folk high schools (called also FHS in this text) – interesting adult education institutions of nineteenth-century Scandinavian origin, now known in many countries in several continents. This sketchy paper is focused on the decades of relations between these educational institutions and cultural activity of local communities in which such educational institutions were located, for it seems that grasping such connections can be an interesting contribution to the history of regional/local culture, and the history of folk high schools themselves (see e.g.: Key 1907, p. 408–413; Schröder 1923, p. 97–112, Hollmann 1924, *passim*).

Among various institutions of adult education FHSs have an interesting organizational and programme formula. They are, obviously, connected with the legacy of the Danish thinker M.F.S. Grundtvig (1783–1872), who in the 1830s provided theoretical background for the new "*school for life"* (Dam 1983; Bron-Wojciechowska 1986; Ægidius [in:] Byczkowski *et al.* /ed./ 2003, pp. 19–31). The concept was later developed all over Scandinavia into a wide and important for the communities of that region movement of independent education. It was from Scandinavian countries that the ideas gradually spread to other parts of Europe, reaching, at the turn of nineteenth and twentieth century the territory of today's Poland, Russia and Ukraine (Studnicka 1910, s. 27–34; Gulińska 1927, s. 65–84). The fact that nowadays folk high schools constitute – some more, some less important – parts of educational systems of a few tens of countries in various continents confirms the universal values of the concept itself (Turos 1983, *passim*, s. 426–430; Aleksander 1984, s. 112–115; Kulich 2002, *passim.*).

Folk high schools gradually got involved in implementation of cultural tasks. Cultural education was not one of the most important forms of activity of those institutions from the very beginning of their existence. Originally, the tasks of Danish *folkehøjskole* or Swedish *folkhögskola* were specified by their organizers in a slightly different way. And so, in mid nineteenth century in Scandinavia the idea of civil education for peasants attracted many supporters. It was that idea that contributed most to establishing new educational institutions of FHS type. The discussion on creating first folk high schools indicated

great deficiencies of education for peasantry, in particular rather weak condition of public education for people living in rural areas, and their numerous needs in this respect. In Sweden, additionally, the necessity of preparing people living in the country to use their civil rights was pointed out. In Denmark and Finland, the necessity of awakening national awareness was particularly strongly emphasized. All the discussions included the problems of popularization of modern forms of farming, promoting the idea of teetotalism/ /temperance movement and prevention of the then mass emigration to America (Maliszewski 2010, s. 450–453). It all contributed to development of new educational institutions and growth of their number, which has actually continued till today. Such was the origin of FHSs.

In the light of the above, it can be thus seen that pro-cultural activities did not at that time constitute the main task that the newly established institutions had to face, although one must admit that cultural activity was inscribed into FHS programme assumptions (almost) from their very beginning.

The first folk high schools were established in the very centres of farming settlements, most often in peasants' houses. The students themselves were responsible for keeping the places clean and tidy. They also took care of repairs and maintenance. Teaching and learning took place in those seasons of the year that did not require too much involvement in farming and household work. Students used to come to school in October or the beginning of November – "after harvesting of root crops". Classes were provided for five or six months, so that in March of the following year the students could go home, "just in time for spring sowing". The accommodation for the students in neighbouring homesteads "was arranged in quite a simple way" (Åkerlund 1975, s. 15). The students stayed close to the school as at the beginning of their operation, individual FHSs were not boarding schools, and preparing accommodation required funds that the schools did not yet have. Two-three people stayed in one homestead. Hosting farmers could rarely provide, apart from a roofed place, also heating. So in the evenings, the entire students' community would gather in a classroom (the only room with heating), where they would read and count together. A wide range of cultural activities was practiced there as well – people would paint, sculpt, rehearsal for FHS theatre performances, etc. It was also there where one of the most important traditions of folk high school was born – namely, singing together. The first, still manually copied song books, appeared. The time spent together created favourable conditions also for conversations between the students and the teachers. The talks were often connected with regional traditions and folklore, and were accompanied by presentations. It was thus something fully following the theoretical (and ideological – in some sense) concept of bishop Grundtvig, who emphasized the necessity of the students (and the staff) spending time together also the end of everyday classes, and the necessity of mutual cultural impact.

It must also be said that in the first years of its existence, folk high school was an institution for men only. However, almost from the very beginning, attempt at establishing courses for women were made. On the one hand, great educational needs – especially in the area of running a modern household, promoting hygiene and good manners were seen, on the other hand, more and more developed base of folk high schools was used for men's courses for only six months. For the remaining part of the year, it was, practically speaking, empty and not utilized in any way. So the annual work plan of folk high schools was amended by summer courses for women "with the point of gravity in the curriculum on subjects for housewives" (Åkerlund 1975, s. 15–16). The most important among programme content were art classes, handcrafts and folk art. Leonard Holmström – rector of the oldest Swedish folk high school (*Hvilan folkhögskola* in Åkarp) was especially active in the attempts to organize courses for women. But it was not until 1873 that the attempts were successful. There were women willing to participate in the courses and the classes were launched. The following subjects were taught: Swedish language, health issues and – interesting due to the subject matter considered in this paper – literature and singing. The students, who at the beginning "were not very willing to do anything else but needle-work" – as one of the authors mentions – "with time, developed a big interest in poetry" (Ingers [in:] Hedlund /red./ 1950, p. 59). Weaving, which since the first female courses has become a significant symbol of folk high school programmes not only in Scandinavia but also in Poland and other countries, was not neglected, either.

In the 1880s, the programmes tailored for country girls became an everyday reality in folk high schools. Since that time, the FHS school year consisted of two parts – a course for men, which with time started to be called "a winter course" and of "a summer course" for women. Elements of cultural education appeared in both of them – in male courses – mainly during afternoon day room activities, and in female courses – also during classes indicated in the official programme of the school. The amount of cultural content differed from school to school, depending on the teachers and non-school interests of the students. Some of the folk high schools of that time started to collect regional works of art, some began to present their artistic achievements outside schools – to the local communities (such activities in Scandinavia are described by, *inter alia*, the authors mentioned above, namely Jindra Kulich, Enoch Ingers and Eric Åkerlund; and in Poland – by rev. Antoni Ludwiczak (idem, 1927), Zofia Mierzwińska (eadem, 1933), Ignacy Solarz (idem, 1938); and after World War II – e.g. by Lucjan Turos (idem, 1987); Franciszek Midura (Midura *et al.* (red.), 1996) czy Tomasz Maliszewski (idem 2003 [in:] Żebrowski (red.) 2003, pp. 228–240).

So the connections between FHSs and regional culture became very apparent already after a few decades of their operation. Many tasks in this area were identified. It seems that the things that got special emphasis included the

necessity to build new cultural awareness of the people living in rural areas and the challenges connected with nourishing folk cultural identity, and emphasising the value of local folklore (Ковалевская, 1890).

Very interesting transformations took place in folk high schools at the beginning of 20th century. Folk high schools, to some extent, "went outside" rural areas. Apart from a traditional model of educational institutions for farming community, there appears another type of FHS – folk high school of group of interest: social movement, political party, religious group, etc. They train people to meet the needs of the community that established the school. Individual groups voice their cultural needs in a different way. That is why it is hard to make clear generalizations in this respect. Some of the schools will surely be "entangled in culture". But there will also be schools which will treat educational tasks in the area of culture in a marginal way or will not take up such themes at all, and instead will focus on other educational tasks: civic education, training leaders of the given social movement, modern farming or housekeeping or e.g. environmental protection. Other institutions of this kind will, on the other hand, put strong emphasis on cultural issues – as, e.g. almost all the folk high schools in the world established by various religious groups. The main mission of some of FHSs will actually be artistic and cultural activity. In Polish territory, the functions connected with animating cultural activities of folk high schools environment will be fairly apparent at that time (Szczepański [in:] *Wiejskie uniwersytety...*, 1939, pp. 129–140; Turos 1967, s. 210–226; Skalska, Kamper 2001, s. 233–236; Janik [in:] Sapia-Drewniak, Janik /red./ 2010, pp. 129–139).

Other important transformations in the history of FHSs can be seen since the end of the 1960s. And so when individual countries are finishing reforms concerning compulsory education, that is making it longer and available for everyone, folk high schools change their position within the national educational systems. Another, third stage in the history of the educational institutions starts. One of the most characteristic features in that period of FHSs was a significant increase of the number of short courses (lasting just for a few days), with more and more apparent gradual reduction of long educational forms based on boarding type of school.

After the first period, when folk high schools were boarding educational-cultural institutions of rural communities, the second – when they also became an educational form of various communities of interest, since the 1970s – due to re-defining their mission in a public discussion – they started to be folk high schools for all. Hobby classes to meet the needs of active spending leisure time starts to dominate among the short courses mentioned above. A significant part of the offer refers to cultural-artistic activity in a broad sense of the word. It is clearly seen in the programmes of folk high schools all over Scandinavia, but also in the Baltic states, in Germany, Hungary, Poland (Kulich 2002, *passim.*) or in the projects of establishing FHSs in

Sankt Petersburg environment, implemented in co-operation with Sweden (arkivmaterial: Centre for Adult Educators – Linköping University: *St. Petersburg FHS /1996-2001/*).

During the last distinguished periods of FHSs operation, some of them begin to specialize in cultural activities. As a French historian, Erica Simon, says, the last decades note, in a sense, reference to the ideas of Grundtvig – the creator of FHS concept (Simon, 1991, pp. 5–11). In some national educational solutions it was even adopted that animators of culture would be educated and trained in that type of schools, which was the case, for example, in Poland a few decades ago (Bron-Wojciechowska, 1977; Kulich 1979, pp. 9–14) and in Sweden – since mid the 1970s till today (Maliszewski 2008, pp. 99–101).

As a result of the historical changes of the place of cultural education in folk high schools, it can be clearly seen that today we have come to the stage of development of that concept of educational work in which the schools can constitute important parts of cultural animation in the region in which that function. It can be seen, for example, in the programmes of the schools operating today in the communities of minorities, Frisian Folk High School in Terschelling Island (Holland) or Kashubian Folk High School in Wieżyca (Poland). But not only there… Thus planning modern educational activities connected with cultural activities, individual regional communities in various parts of the world could make use also of that proven in action, effective educational concept.

Let us finalise our considerations on the place of cultural education in the operation of folk high schools in the subsequent decades of their existence with the thought of Władysław Wolert – associate professor of the Free Polish School of Higher Education (Polish: *Wolna Wszechnica Polska*) on one of the main tasks of that educational institution expressed in his monumental publication on educational work abroad from 1930:

"People should be given true human education which would enable them to participate in the cultural life of the nation and thus would create a really national culture, which would forever be the foundation of greatness of nations and of progress of people" (Wolert, 1930, p. 280).

When Wolert was writing it over eighty years ago he meant the problems of building a fully democratic society in the spirit close to the popular message of John Dewey included in his works, already at that time recognised in progressive European pedagogical circles, in particular in "The School and Society" (1900), „Democracy and Education" (1916). For he perceived folk high schools (and other non-school educational institutions for teenagers and adults) as a place in which the educationally handicapped peasants (and workers) have an opportunity to awaken in themselves a mature understanding of social life organization and the ideals of democracy through community experiencing of educational activity, of which cultural education was to be an important form. Cultural education seems to be re-gaining popularity and significance nowadays.

Bibliografia

Aleksander T. (1984), Idee M. F. S. Grundtviga we współczesnej oświacie dorosłych, „Oświata Dorosłych" 1984, nr 2, s. 112–115.

Ægidius K.K. (2003), Fundamental ideas and teaching methods – principles in the folk high school – adult education in Denmark, [in:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (eds), Folk high school – school for life, Kashubian FHS, Wiezyca 2003, s. 19–31.

Åkerlund E. (1975), Storstugan. Historien om den svenska folkhögskolan, Bohusläningens AB, Uddevalla.

Bron-Wojciechowska A., Folk High Schools in Poland, "Convergence" 1977, Vol. 10, No 3.

Bron-Wojciechowska A., Grundtvig, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

Dam P. (1983), Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1872): the preacher and revivalist who revealed the past and indicated his country's future, and who by his views on freedom and equality, and in particular his folk high school ideas, has become a global beacon and direction finder. Royal Danish Ministry of Foreign Affairs, Copenhagen.

Gulińska Z., Grundtvig jako reformator społeczny. Referat wygłoszony na Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, „Polska Oświata Pozaszkolna" 1927, R. IV, nr 2, s. 65–84.

Hollmann A.H. (1924), Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji. (Polish translation: E. Nowicki), Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa.

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

Janik J. (2010), Działalność kulturalno-oświatowa Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej, [in:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik (red.), Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, pp. 129–139.

Key E. (1907), Oświata ludowa i sztuka ludowa w Danii, „Przewodnik Oświatowy" 1907, R. 7, s. 408–413.

Ковалевская С. (1890), Три дня в крестьянском университете в Швеции, „Северный Вестник", № 11.

Kulich J. (1979), The Danish and the Polish folk high schools, "Option. Newsletter of the Folk High School Association of America", vol. 4, No. 3, s. 9–14.

Kulich J. (2002), Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and Baltic States, Forlaget Vartov, Copenhagen.

Ludwiczak A. (1927), rev., Uniwersytety ludowe w Polsce, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Poznań.

Maliszewski T. (2003), Uniwersytet ludowy ośrodkiem animacji kulturalnej w regionie, [in:] J. Żebrowski (red.), Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych, Gdańsk, pp. 228–240.

Maliszewski T. (2008), Den svenska folkhögskolan. En betraktelse från andra sidan Östersjön. Linköping.

Maliszewski T. (2010), Between History and Future of Adult Education: Nicolaj Grundtvig and His Concept of Lifelong Learning, "Lifelong Education. Continuous Education for Sustainable Development. Proceedings of International Cooperation", vol. 8, s. 450–453.

Midura F., Trzciński T., Gordon A. (red.) (1996), Waldemar Babinicz – życie jak drogowskaz, Klub Miłośników Ziemi Kieleckiej, Oddział PTTK – Warszawa Śródmieście, Dom Wydawniczy „Ankar" Warszawa.

Mierzwińska Z. (1933), Wpływ wychowawczy internatowego uniwersytetu ludowego, „Wydawnictwo IOD", Vol. 84, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa.

Simon E. (1991), Grundtvig's «Cultural Revolution» is still needed, "Option. Journal of the Folk Education Association of America", vol. 15, No 1, pp. 5–11.

Skalska W., Kamper M. (2001), „Kto ochroni twórczość ludową?" – czyli Zimowe Warsztaty Andragogiczne, „Rocznik Andragogiczny", s. 233––236.

Studnicka S., Grundtvig i odrodzenie Danii w w. XIX, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1910, R. III, t. 1, z. 1, s. 27–34

Schröder F. (1923), Duński uniwersytet ludowy (Polish translation: N. Perzyński), „Oświata Pozaszkolna", R. 3, s. 97–112.

Solarz I. (1937), Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program. Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa.

Szczepański S. (1939), Sztuka w wychowaniu młodzieży wiejskiej, [in:] Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych (Krzemieniec, 6–7–8 października 1938), Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa", Warszawa, pp. 129–140.

Turos L. (1967), Społeczno-wychowawcza funkcja śpiewu i teatru w Uniwersytecie Ludowym Ignacego Solarza w Szycach (1924–1931) i w Gaci (1932–1939), „Przegląd Historyczno-Oświatowy", nr 1, pp. 210–226.

Turos L. (1983), Idee społeczne i oświatowe M.F.S. Grundtviga (w 200-lecie urodzin), „Oświata Dorosłych", nr 7, s. 426–430.

Turos L. (1987), Wychowawcze wartości kultury chłopskiej w ujęciu Ignacego Solarza i jego wychowanków, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej im. Georgi Dymitrowa, Siedlce.

Wolert W. (1930), Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą, Związek Spółdzielni Spożywców RP, Warszawa.

Streszczenie

Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie

Słowa kluczowe: dzieje edukacji kulturalnej dorosłych, uniwersytety ludowe, aktywność kulturalna w uniwersytetach ludowych, edukacja regionalna.

Artykuł jest próbą ukazania roli, jaką w działalności instytucji oświatowych typu *uniwersytet ludowy* (UL) odgrywała edukacja kulturalna na przestrzeni stu kilkudziesięciu lat ich istnienia. W szkicu ukazano, że dochodzenie uniwersytetów ludowych do realizacji zadań kulturalnych miało charakter stopniowy, albowiem pierwotnie stawiano im zadania odmienne – głównie budzenia świadomości obywatelskiej warstw chłopskich. Autor wyróżnia trzy okresy w światowej historii wzajemnych relacji między uniwersytetami ludowymi a edukacją kulturalną: pierwszy – w którym akcentowano konieczność budowania nowej świadomości kulturalnej mieszkańców wsi w duchu agraryzmu (XIX w. i pocz. XX w.); drugi – w którym w wielu krajach pojawił się nowy typ uniwersytetu ludowego – gdzie występowały grupy interesów, akcentujące zaspokajanie potrzeb kulturalnych swych środowisk społecznych (do przełomu lat 60. i 70. ubiegłego wieku); trzeci – w którym zaczęły być placówkami dostępnymi dla każdego (ang.: *folk high school for all*), realizując różnorodne zajęcia czasu wolnego – w tym szeroką ofertę związaną z kulturą (od lat 70. XX wieku do czasów współczesnych).

Na tle zarysowanej w tekście ewolucji roli edukacji kulturalnej w uniwersytetach ludowych (z przesunięciem jej w czasie na polskim gruncie o ok. 20 lat) widać, jak konkluduje autor, że współcześnie doszliśmy w wielu krajach do takiego etapu w rozwoju uniwersytetów ludowych, w którym placówki te mogą stanowić ważne ogniwa animacji kulturalnej w regionie, w którym funkcjonują. Autor zachęca również współczesne społeczności regionalne w różnych częściach świata, aby chciały korzystać i z tej sprawdzonej w działaniu koncepcji oświatowej, gdy będą planowały własne działania edukacyjne związane z aktywnością kulturalną.

Summary

A page from the history of a certain international educational idea: folk high school as a place of cultural education in the region

Key words: history of cultural adult education, folk high school, cultural activities in folk high school, regional education.

The article is an attempt at presenting the role cultural education played in *folk high school* type of educational institutions for over more than a hundred years of their existence. It shows the process of gradual involvement of folk high schools in performing cultural tasks. Originally they focused on other things – mainly on awakening civil awareness of peasants. The author distinguishes three periods in the world's history of the relations between FHS and cultural education: the first one – which emphasised the necessity of building new cultural awareness of residents of rural areas in the spirit of agrarism (19th and the beginning of 20th century); second – during which a new type of folk high school appears in many countries – FHS groups of interest, emphasising meeting the cultural needs of their social communities (since the turn of the 1960s and the 1970s); third – during which they began to be institutions available for everyone (*folk high school for all*), organizing various types of leisure time activities – including a wide cultural offer (till the present).

The author concludes that the evolution of the place of cultural education in folk high schools sketched in the article (Poland was 20 years behind in this respect) shows that we have reached such a phase of FHS development in many countries that the institutions can constitute important elements of cultural animation in the region in which they function. The author also encourages individual regional communities in various parts of the world to use that proven in action educational concept when they plan modern educational activities connected with cultural activity.

III. RAPORTY Z PROJEKTÓW

Joanna Michalak

LEADERSHIP FOR LEARNING: FORMATIVE EXPERIENCES IN HEADTEACHERS' LIVES AND THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Introduction

This paper reports emerging findings from nine case studies of headteachers in challenging urban contexts in Poland and England[1]. These headteachers are perceived to be successful leaders by the local authorities and by their professional peers. These headteachers make a significant difference to the quality of education in their schools. They achieve a rising level of: 'value-added' results regarding pupils' achievements, teacher retention, pupil attendance and social climate in the school and community.

The paper focuses on formative experiences from these headteachers' stories. The main research question addressed by this paper is: *What can we learn from successful leaders' professional development by reconstructing their career stories*?

The paper is based on the assumption that formative experiences are critical parts of their lives and using them as a main focus for research provides a valuable and insightful tool for getting at the core of what is important in headteachers' lives and careers. The paper aims to conceptualise and examine these formative experiences, the role of leadership in their learning and possible consequences for professional development more widely. The paper focuses on the impact of specific formative and current experiences on leaders, resulting in learning relevant to their leadership development.

Although over the past several decades, scholars focusing on educational leadership and management have developed a knowledge base concerning leadership effects on learning (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Hallinger & Heck, 1996), the research generally still supports the conclusion that school leadership exerts effect on student learning (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) and school

[1] The presented findings are derived from the project on Successful Leadership in Challenging Urban Contexts. The project is financed by the Polish Ministry of Science and Higher Education. Project number: N N106 332634; project co-ordinator Joanna Michalak.

leadership appears to achieve these effects through strategic actions that focus on *changing* a constellation of socio-cultural, structural, and academic processes that directly impact student learning outcomes. Much leadership research focuses on the impact leaders make on their followers, their organization and society and research on leadership and learning usually attempt to answer the question: whether and how school leadership impacts students' learning in practice. But there is a dearth of empirical work that addresses the antecedents of leadership at play in leaders' learning and their professional development (Avolio & Gibbons, 1988).

In this paper I present some similarities which were identified in Polish and English headteachers' stories on their professional development. Even though education in Poland and UK is immersed in different social, cultural, historical and economical contexts, it was interesting from scientific point of view that there is a lot of similarities in the course of professional development of successful leaders, who perform the role of school headteachers in Poland and United Kingdom.

School leadership – formative experiences

the literature review shows that there is general agreement among researchers that leadership experiences are a major factor in the development of leaders (e.g. Avolio, 1999, 2005; Colingwood, 2002; Day, 2000; Day et al., 2004; Janson, 2008; Kempster, 2006; Kotter, 1988; London, 2002; Lord and Hall, 2005). Some of these experiences make a significant impact on leaders, resulting in learning relevant to their leadership and shaping and reinforcing leaders' identity. These experiences can be called leadership formative experiences (Janson, 2008), and can shape an individual's leadership development as he or she develops self-concept and awareness of the context.

Leaders' testimonies reveal that personal experiences are an important component in their learning of leadership (Collingwood, 2002; Day et al., 2004; Kempster, 2006; Kotter, 1988). Lord and Hall (2005) show that leadership development via experiences can be described in terms of some qualitative changes in both process and knowledge. These changes involve the development of a large repertoire of more targeted, domain-specific skills and are integrated with the development of one's self-concept as a leader. The connection between leadership experiences and the development of leaders particularly has relevance in terms of a leader's quality of performance in their role.

The literature about the leadership development usually is lacking when it comes to investigating the impact of inner reflective processes (Schon, 1987) on leadership learning through life experience. Recent attempts to address this area are made in Kempster, 2006, Popper & Mayselss, 2003, Sahgal & Pathak, 2007 and Janson, 2008).

A review of the literature on teachers' and leaders' careers shows that the terms *critical incidents, critical events* or *critical phases* are widely used within research on teachers' careers and work lives and are well-researched (see e.g. Sikes, Measor, & Woods, 1985; Measor, 1985; Tripp, 1994; Bayer and Brinkkjær, 2005; Kelchtermans, 1993, 1996, 1999; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Certainly there are relatively few events of a true critical significance in our lives, such that they alter our whole situation and give us chances to discover new opportunities (for example, job change, social or professional advancement or personal illness, death of relatives, child birth, partnership problems or other events in one's life history). At the moment when they occur, we are not always aware of their potential pivotal importance for our lives. These events can shape an individual's teacher or leader's development, as he or she develops their self-concept and greater awareness of their context and can create the basis for the formative experiences (Michalak, 2007b). Most formative experiences are neither dramatic nor obvious. They contribute to the histories of our lives and at the same time they assist in retracing these histories. At the time when we reflect upon our own lives, we can interpret some events as formative ones. It is worth mentioning that formative experiences are closely related to the key events in an individual's life, and around which pivotal decisions revolve. These events "provoke the individual into selecting particular kinds of actions, which in turn lead them in particular directions, and they end up having implications for identity" (Measor, 1985: 61).

One problem with career formative experiences is that they are not necessarily predictable. Hodkinson and Sparkes (1997) point out that this lack of predictability highlights one of the major flaws in models of career development and the notion of career trajectories, where the outcome of career planning is assumed to be knowable in advance. However, they may serve as important tools to gaining an understanding of teachers' and school leaders' lives[2]. Such formative events are contained in teachers'/leaders' stories of their experiences and are critical parts of teachers'/leaders' lives. Using them as a main focus for research provides a potentially valuable and insightful tool for understanding teachers' lives and careers.

Methodology

The research design consisted of two overlapping phases: the first was a literature review to ascertain 'what is known' about the nature and effects of successful leadership in challenging urban contexts; while the second in-

[2] The potentials of formative events in one's career shows also a need for supervision in order to cope with these events and to exchange coping strategies with peoples in the same situation or with professional counselors.

volved a case study approach to explore key leadership strategies used to create a culture of school success 'against the odds'.

Using a qualitative case study approach, we made an attempt to answer the following questions, which were central for the study:

- How do principals shape their roles as successful educational leaders who support the achievement of all children in schools in a highly disadvantaged urban context?
- What are their approaches to leadership in these schools?
- What strategies of change are used by the successful principals in these schools to create a culture of success 'against the odds'?
- What we can learn from successful leaders' professional development by reconstructing their career stories?

In this paper a particular focus is on the last of these research questions. So, the experiences that have shaped the individuals' leadership development as they developed self-concept and awareness of context has been examined.

The study addresses reflective processes that surround leadership experiences and the experiences are looked at retrospectively for their significance. In the study the *lifespan* (Avolio & Gibbson, 1988) and *life-stories* (Shamir & Eilam, 2005) approaches have been a theoretical underpinning. The *lifespan* approach focuses on identifying events as formative whereas the *life-stories* approach shows that judgments on what constitutes formative experiences are subjective. This approach also emphasizes the importance of the interpretations that people make and the meanings they ascribe to their experiences. These theoretical approaches were found to be helpful in recognizing and understanding which events these school leaders identify as having impacted on their leadership development.

Grounded theory methodology (Strauss, 1987) was used to analyse narrative-biographical data to gain understanding of each school leader's professional development. The analysis of the stories revealed some important recurring common themes and allowed to identify some potentially important formative experiences in the paths of the examined teachers' professional lives.

In the study a purposeful sampling (Bogdan & Biklen, 1998) was used– based on indications from the Local Authority's Education Services in Poland (Lodz) and England (Sheffield) – to identify headteachers as successful leaders for the study. Eventually, six headteachers from Lodz and three from Sheffield viewed as successfully leading schools in highly disadvantaged urban contexts were invited to take part in the study. Each of the headteachers was contacted through telephone, drawing attention to the purpose and proposed outcome of the study. Affirmative responses were received from all of the headteachers.

Using an interview schedule, in-depth interviews spanning up to 3 hours each were conducted. In a few instances, a second round of interviews was

needed to obtain additional information or to seek clarifications. During the interviews, participants were being asked to reflect on their life, their professional development and their becoming as a successful leaders. The initial question was formulated in this way: *I would like you to tell me about your professional life: about the course of your career and about the process of your becoming a leader with considerable professional successes. Please, do not be in a hurry, take your time and do not skip any details. Everything that is important for you is interesting for me. If I want to ask you a question in order to learn more, I will ask you at the end of our interview. At that time I will ask you a few additional questions.*

All interviews were recorded and later transcribed. Transcripts were returned to the interviewees for correction and validation purposes. Interview data enabled in-depth, cross-case comparisons to be undertaken. The analysis was taken on the main assumption of the grounded theory (Miles, Huberman, 1994). The analysis led to the emergence of a number of common themes and key findings. It is worth mentioning that the whole analysis was very demanding for me as a researcher because I had to operate with two languages: British English and Polish at the same time.

Findings

Each of the personal histories of the study participants was unique, of course, but some common themes and intriguing similarities did emerge. During the interviews these headteachers stressed the ages at which the formative experiences happened, and recalled different moments and people that shaped them.

Participants

The communities in which the respondents work were very varied. There are areas which are occupied by families in difficult financial situations and there are also areas where middle-class families live. Many of the pupils are brought up in lone-parent families, and where carers and family members are unemployed. This situation often results in dire straits and parental care problems. Many pupils come from families with three or more children and these families also have serious financial problems, as well as difficulties in obtaining a decent dwelling. They are often characterized by serious alcohol problems and families are under the supervision of a probation officer. The major challenges of the schools, especially during the first five years of headship, were connected with:

- low students' morale, low students' discipline, poor school attendance;
- poor academic results and a generally low level of achievement;
- inadequate student engagement in learning;
- a low level of families' engagement with the school life;

- inadequate school buildings, inappropriate technological and poor teaching;
- poor public image of the school;
- lack of a culture of co-operation, collaboration within the school staff, and low staff morale.

If we look at the main characteristic of the participants (table 1), we notice that the group of the participants consists of 5 women and 4 men. Six participants are the headteachers of primary schools (for children at the age 7-12/13 in Poland, 4-11 in England), two are headteachers of lower secondary schools, called *gymnasiums* in Poland (for children at the age 13/14-16) and one head of a secondary school in UK. All the participants have more than 13 years of experience as teachers. One participant has only less than five years experience of performing the role of headteacher at school.

Table 1. Characteristic of participants

Age	Gender	Years of experience	Years of headteacher in school	Type of school	
48	F	23	17	Primary	Poland
48	F	25	9	Primary	Poland
37	F	14	4	Primary	Poland
37	**M**	**17**	**5**	**Primary**	**Poland**
48	M	24	9	Lower secondary	Poland
38	M	14	7	Lower secondary	Poland
49	M	24	14	Primary	UK
47	F	22	9	Primary	UK
46	F	24	15	Secondary School	UK

Source: Own study on the basis of the analysis of documents – data for the year 2009.

Research findings reveal several interconnected and important areas of focus concerning the role of school leaders in raising achievement in schools. Four of them have been identified as not only important, but essential for successful leadership practice: (i) leadership across the school, (ii) provision of an inclusive curriculum, (iii) including parents and the local community, (iv) including families of schools and partner agencies (Michalak & Jones, 2010).

Age of learning

The ages at which experience occurred were coded as early childhood (up to 11 years), teens (from 12 and up to 18 years old), early adulthood (20-30 years) and mature adulthood (31 years and older).

All participants recalled some learning experiences rooted both in early childhood and adolescence. The participants described the ways in which they learned from their parents, school teachers and peer groups. Most formative experiences were reported from mature adulthood. This was connected with the fact that almost most participants started to perform the role of school headteacher when they were older than 31 years of age.

Sources of learning

Childhood and adolescence

The socialization process was characterized by a blend of nurturance and discipline. Family played an important role in the upbringing where warmth and support extended by family members helped in developing respect for elders, tolerance, and adaptability. Living on the edge of a deprived area was important in influencing one headteacher's desire in later life to work with a broad range of pupils culturally and socially. For another head, having self-limiting feelings about her own potential and capabilities in childhood has helped her to identify with the largely deprived young people she works with, who lack self-belief. This motivates her to help those pupils and families to be aspirational and to think differently. She recounts to school pupils her experience as a young teenager of successfully addressing her feelings of inadequacy in a tough jungle survival course. "If you're determined to keep going when you're totally exhausted … you're determined to get there" she tells pupils, in order to motivate them about their own potential in life.

Encouragement and reinforcement from parents and significant family members created the foundation for the development of such qualities as: self-reliance, independence, achievement orientation, risk taking, respect for others, adaptability to different people and situations. Good parenting was perceived as empowering and preparing them in their odyssey toward self-actualization, integral parts of the leader's profile.

The data showed that childhood and adolescence experiences shaped participants' expectations about the self in relation to leadership as well as the willingness to learn or change behaviour consistent with different leadership models. Analysis of the interviews indicated that successful headteachers reported *many experiences in tasks and roles in their childhood and adolescence that were perceived crucial to the formation of a leader identity*. One of the interviewees said "when my parents went out or were away on holidays, they always made me responsible for taking care of my sister and making sure that everything went smoothly". All respondents recall having proactive attitudes during their school days. "When I was in the primary school, when something needed to be done I always volunteered, and I was prominent at school if something had to be done, or organized. I was on the class and school committee. At the end of primary school I was a class leader. I really liked this time".

Experiences in the family, at school, among friends, and in youth movements that entailed responsibility and organization also had a formative impact on self-efficacy in influence and relating to others. They impacted on the formation of a kind of identity that may be described as a leader identity, which combined the self-concept of one who wants to influence one's surroundings with the ability to do so.

All participants credited their parents with teaching them the principles of good leadership. Antecedents of leadership rooted in early childhood and in adolescence had a strong significance on learning of their leadership and shaping their leadership capabilities. For all participants inspiration and influences coming from the environments in which they grew up could be observed. They often mentioned teaching traditions in their family, and their own teachers who were role-models for them. Childhood experiences influence and nurture individual differences that tend to continue through childhood and early adolescence.

One of the themes which appeared most often during interviews with these headteachers was that of career choice. On the basis of their statements, at least six participants took the decision to work as a teacher in childhood. The decisions were made on the basis of both internal and external motives for embarking on a teaching career. To put it more exactly, they were personal, pedagogical and accidental motives. Love for work was the motive that deserves special attention, as many as six interviewees, while talking about their paths to teaching, indicated their strong interest in the teaching profession, their strong internal need to work with children or teenagers, as well as realizing their childhood dreams through becoming a teacher.

For three of the participants (two women and a man), the decision to embark on a teaching career was prompted by their fathers being unattainable role models. And for two respondents, the main career motivators were their own teachers at school. One of the participants described her father as her "idol". He was a school head in one of the local primary schools. Everything she remembers from her childhood was connected with school. She claimed: "I've always wanted to be a teacher and a headteacher". She said she learned how to work with children and how to work with people "thanks to these early experiences from childhood, when she worked in scouting and had to spend a lot of time among various people". These experiences helped her to take decisions and manage teams of people, first small and then larger ones.

Most respondents stressed their very positive attitude towards their occupation, which can be interpreted as key to the act of choosing the profession[3]. Also success in their work encouraged them to develop their

[3] Here, we can notice that an issue of social reproduction might emerge in interpretation of the findings. It is worth noting that in such a small group of nine study participants four of them stressed the importance of their family background in their choosing a teaching career.

career path in the profession. This process of development as educationists often began with their first experiences in educational institutions. In childhood and adolescent memories, reference was made to teachers who taught and educated them when they attended kindergarten, primary school and secondary school, as well as of teachers they met during their studies. These teacher role-models, were important in the choice of educational profession for respondents. Thanks to their profession and to the traits they possessed they became role-models for acting and for deciphering a social role, the exemplification of a certain model of life. The various participants' life events amplified by their accumulation had a huge impact on the decision to enter school teaching. They were viewed as formative events in the educational paths of these headteachers' professional lives.

Adulthood

Novice teacher experience

The interviewees generally devoted a lot of attention to the initial periods of their work, which, as the literature shows, is thought to be critical in the process of teacher's professional development and most frequently contains the greatest number of formative experiences in a teacher's career. The transition itself from one's own education to the school as a place of work, is also significant, involving adjustment to a completely new environment, finding a place in a school's culture, and facing professional tasks. So novice teachers often experienced 'reality shock', caused by an underdeveloped ability to face completely new challenges.

One headteacher started his teaching career in a very formal and traditional boys' preparatory school which also trained cathedral choristers. "We wore academic gowns every morning to chapel and … the kids called you *sir"*. This largely negative experience of a formal nature helped him realize that his teaching future lay in school communities that were socially mixed where he feels he can more easily influence the growth of young people's potential. For another respondent, her largely teaching family background influenced her to enter the profession. "I love teaching", she asserts, and this motivated and enabled her to make a success of her work from day one.

Professional preparation for headship

Respondents generally regarded headteachers they had worked with as significant role models for their later work as school leaders. For one head, the experience of having worked with a relatively large number of school leaders in a range of settings provided helpful leadership training. For another respondent, experiencing heads who provided her with professional freedom as a leader and to be creative was significant. Another respondent felt that her experience of working alongside the headteacher in her second school for twelve months was particularly influential to her personal development as a leader, especially in terms of how to engage and motivate colleagues through

sharing a vision and "that belief that we can do this". Significant for her was noticing how he handled her presentation to him of a new school behaviour management plan when she was working as a senior leader. She realized that he did not actually care what system she felt was likely to work best, rather he was most concerned that "the person who was leading it was passionate and would see it through and embed it and make it work". This helped her realize something significant for her about the nature school leadership.

Two respondents recounted how being given an initial acting headship role was significant in their school leadership career path. This was seen as both useful to their development in this type of role and also in confirming that this was the direction they wished to take in their careers. One respondent had only been in her new senior leader role for seven weeks when she was asked to become acting head. This make-or-break situation was crucial to her decision subsequently to become the permanent headteacher of her school, widening her horizons beyond mainly teaching. She recounted that "by the end of it I thankfully very much came up smelling of roses", partly due to her personal aptitude for the role but also because she was able straight away to adopt a teamworking approach to the role.

English headteachers to a certain extent were able to utilize national programmes to prepare for headship, finding these to be valuable where they were available. One English head regarded as significant lessons she learned as a senior leader about the importance of schools in challenging circumstances paying attention to building school reputation, and the consequences of not tackling this issue. She also believed she learned a lot in her earlier career about negative leadership behaviour "that I wouldn't want to replicate that don't bring out the best in people". This informed her way of working as a leader, to enable her to maximise the work of the staff team and in the wider family of schools.

Early years of headship

Finding one's own way

Respondents reported that their first years of headship generally presented a considerable challenge that was often full of uncertainty. All interviewees had to find their own way in the role of headteacher. One head spoke of the "steep learning curve" that beginning the role represented, with the new autonomous position being "frightening at times". He had arranged helpful headteacher peer support to talk through issues but felt that "you have to go out and ask for help" because there isn't dedicated local authority support for heads available any more, "no safety net". As a result, he felt that it could be easy for some beginning headteachers to struggle in their new situation. Another respondent spoke more positively about the new challenge posed by leadership autonomy at the start of headship, as something to be embraced and welcomed. She felt that making mistakes along the way in the early period of headship was inevitable and an approach of "recognizing that

I do have areas that I need support with" and creating networks to help address those issues was an important approach to have. Nevertheless, she recognized that sometimes heads tackling new challenges can sometimes feel "threatened, out of control" but that what kept her going at these low points were the children's needs and a fundamental belief in her own ability as a school leader.

Two other respondents recounted mistakes they had made at the start of their headships as examples of bad leadership. One of them had decided to introduce some educational reforms in her school which she avidly supported. She regarded the Polish *New School* training courses and programmes as very important for her school to pilot. However, she introduced these changes too rapidly, demanding a lot from her team, with her management being conducted from "behind the desk". She gave orders and expected them to be quickly carried out. She noticed that her ideas were enthusiastically taken up by the group of young, energetic and ambitious staff (28 people). However, the six other staff resisted the changes. She said that "in order to do something good, I brought my staff into conflict because of my ambitions and incomprehensible people's jealousy." The group of six teachers openly intrigued against her and found a new person for the headteacher's position. "I didn't think that for all good things I did I could be punished,... but I was". That is how she recalled that time.

Learning to value colleagues/being people-centred

This headteacher felt these experiences taught her some humbleness. She realized that in achieving goals, attention also needs to be given to the way that they are attained. She said: "life taught me that people are different and that the margin of this variety is amazing, and that one must get to know these people, and then treat them individually. And this is the best lesson". Also these events had a major impact on her psychological health. As a result she was given leave for a year to rest in a different school where acted as deputy head. She reflected that "the year was difficult, but it was a year full of reflection, I decided that I would never take offence at others, I would never work in such a way. I was determined to cope with this problem. No, I do not avoid fences, I simply go over them. If I have a barrier in my way I won't steer around it, I won't consider going back, I will simply try to go over it – I will build stairs and simply go over. That is my prescription for life and it helped me a lot." She recalled that a retiring headteacher colleague told her not to be upset and suggested that she apply for the vacancy, which she eventually did successfully.

In this new post her management style entirely differed from her previous one. She recounted "I started with very calm actions, sometimes even withdrawn ones. I understood that the first half a year doesn't have to be so rapid, that it is better to choose evolution than revolution. I had to look closer at the teachers with whom I started to work, and they could look closer

at me. Later I saw how they coped with things I suggested. It appeared that I found myself in a team of fantastic people – a team which really cares about people's feelings. There are important things and more important ones, but here the most important are people, their relationships, and this is the base on which everything is built. A satisfied individual works better."

Other respondents recognized the importance of a number of people-related issues. Firstly, one headteacher explained that working in challenging urban contexts requires a process of "winning people over". This necessarily involves being seen and being accessible, and "not being too busy to stop and talk to someone". At the same time, he regards parental backing as crucial to raising pupil achievement because it is vital for them to "believe you're doing the right thing for their children … that you're with them and behind them". Another head emphasizes the importance of working with the whole community to encourage aspiration and to transform negative attitudes towards education – a process of "winning hearts and minds".

Value-driven leadership. A commitment to disadvantaged pupils and their communities

These headteachers carefully considered the local, cultural context in developing their approaches to leadership. They sought to involve teachers, parents and the larger community in their decisions. They saw *inclusive values* as vital for successful school leadership in challenging urban communities (Michalak & Jones, 2010). Inclusive values create fundamentals for leadership in schools and beyond them. These values underpin the desire to carry out specific actions and reach specific goals. Inclusive values become the "mental map" that guides their actions and thoughts and serves as the foundation for these processes. These values affect actions, which in turn, influence the thoughts and actions of teacher colleagues.

Generally-speaking all interviewees had deliberately chosen to work in disadvantaged communities and possessed a strong commitment to making a difference to the life chances of the young people who live there. They possessed determination to support children from these socially disadvantaged backgrounds. Respondents specifically felt child-centred values to be crucial to their schools and leadership of them. For one head, seeing the difference they were making to pupils' attainment in spite of the major challenges the children faced was "wonderful [and] for the parents as well", whilst another respondent was keen constantly to engage the young people in how they wanted to learn. A primary head believed the priority had always got to be the children, and this influenced her leadership values so that she wanted to be "the head that has the breakfast club with the children and knows the children's names. I don't want the leader to be some CEO in an office". She was motivated in this child-centred task by her own children, feeling that her school pupils deserve the same quality of care and education that she also gives to her own offspring.

Combating disadvantage through education

They saw education an important means of counteracting the effects of social deprivation and equalising the life chances of young people. As one respondent said "all children are born with the ability to achieve and to attain and to aspire equally, regardless of background". They believed that schools have to become involved in tackling issues of poverty beyond their traditional boundaries. Their views rested on fundamental assumptions about the purposes of education, the origin of social problems, and the characteristics of viable societies.

A primary headteacher believed that "good and effective school leaders, especially in challenging circumstances, are – by definition – able to communicate inclusive values and create a common inclusive culture across the school and beyond it". She was keen to challenge the argument that we cannot expect more from *these kids*. She felt belief in the child to be central to her leadership values alongside understanding teachers, parents, and students and dismantling the hierarchies that exclude people. Another respondent expressed the view that inclusive values require that staff and school community should "come to a vision together" in order to make a real difference for children, thereby engendering a positive school culture that has moral purpose at its core.

Conclusions and final thoughts

In the literature, the importance of leaders acting as role models to build collaborative cultures, develop teams, bring about positive cultural change, and provide motivation are all major themes. But bringing about such cultures is all the harder in challenging situations. Very often headteachers feel the need to exhibit 'tight' leadership (ie directing colleagues) when the imperative is the turning-around of a challenged organisation. In such circumstances, the headteacher is often seen as the essential driving force to achieve much-needed social inclusion for pupils and other essential changes in the school. According to Chapman (2005) 'tight' leadership can give way to a 'looser', more inclusive way of working once improvement has happened, with pupil voice being strengthened. Certainly, operating in a more inclusive and team-working manner can enable an organisation to develop greater stability and a range of leadership sources that can help build sustainability.

This paper has been an attempt – out of necessity a limited one – to discuss the issues of leadership development through analysis of narrative-biographical data of practitioners in challenging urban contexts. The comparative analysis of the stories revealed some important recurring common themes and identified some leadership formative experiences in the paths of these headteachers' professional lives. Findings showed that in the headteachers' biographies certain events, phases or people provided important formative events for these individuals. Analysis of the headteachers' life

stories demonstrated that turning points triggered the processes of differentiating the teachers' experiences and of organizing and integrating them, leading to the creation of new structures and marked new stages of professional development. Therefore formative events constituted demarcation points between different phases of their professional lives.

The results suggest that the headteachers during their first years of their headship were especially vulnerable. Some incidents and experiences proved decisive in determining their further career trajectories. These findings shed a new light on the headteacher career and show us that headteachers need, especially in this phase, an external support. It should be a professional support which can assist headteachers in recognizing their strong and weak points and helps them to face different challenges. This support can have a different forms like coaching, mentoring or peer learning.

Formative experiences in the very early part of headteachers' careers mainly had the character of self-initiated turning points. These points were linked with the situations in which the individuals consciously took decisions that impacted fundamentally on their subsequent professional lives. These formative experiences involved a process of self-discovery where headteachers' discovered features about themselves they knew nothing of previously. At the moment when they occurred, headteachers were not always aware of their subsequent pivotal importance in their lives. The impact of formative experiences on headteachers' professional lives is proved by the fact that usually headteachers' actions based on past experiences lose, partially or completely, their usefulness. At the same time, past experiences and experience in facing other similar turning points exist as layers of biographical memory. They resurface in updated forms as means of action causing various transformations in biographies.

The findings raise the need to draw further attention towards turning points as an important area for researchers to investigate teachers' careers and work lives, especially those who perform the role of school headteacher. Special attention should be paid to the factors, which impose limits on teachers'/headteachers' life-long professional growth and factors that promote teachers' professional growth.

In this paper I looked at the headteachers who were recognized as successful leaders and presented some findings about their career. The study shows that it can be important – in order to have more holistic view – to look at drop-out teachers/headteachers and the factors influencing this decision.

Acknowledgements

I am thankful to Dr Steve Jones for his support in collecting data in UK. I want to express my gratitude to an anonymous reviewer of this paper for all his invaluable comments and suggestions. I have had a chance to learn a lot working on revision of this paper.

Bibliografia

Avolio, B.J. (1999). Full Leadership Development. London: Sage.

Avolio, B.J. (2005). Leadership Development in Balance. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Avolio, B.J. & Gibbons, T.C. (1988). Developing Transformational Leaders: A life span approach. In J.A. Conger & R.N. Kanungo (Eds.), Charismatic Leadership: The elusive factor in organizational effectiveness (pp. 276–308). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2005). Professional learning in practice: Newly qualified teachers' and educators' encounter with practice. Copenhagen: Danish University of Education Press.

Bogdan, R.C., & Biklen, S. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee G. (1982). The instructional management role of the principal. Educational Administration Quarterly, 18 (3), 34–64.

Colingwood, H. (2002). Leaders remember the moments and people that shaped them. In D. Goleman, W. Peace, H. Collingwood (Eds.), Harvard Business Review on Breakthrough Leadership (pp. 1–24). Harvard: Harvard Business School Press.

Chapman, C. (2005). Leadership in schools facing challenging circumstances. London Review of Education, 2(2), 95–108.

Day, D.V. (2000). Leadership development: A review in context. Leadership Quarterly, 11, 581–613.

Day, D.V., Sin, H.P., Chen, T.T. (2004). Assessing the burdens of leadership: Effects of formal leadership roles on individual performance over time. Personnel Psychology, 57, 573–605.

Denzin, N. (1989). Interpretive biography. London: Sage

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. Educational Administration Quarterly, 1, 5–44.

Hodkinson, R. & Sparkes, A.C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision-making. British Journal of Sociology of Education, 18 (1), 29–44.

Janson, A. (2008). Extracting leadership knowledge from formative experiences. Leadership, 4(1), 73–94.

Jones, S. (2007) Leadership and Educational Improvement in Two Highly Disadvantaged Communities. PhD Thesis, UK: Sheffield Hallam University.

Jones, S. and Michalak, J. (2009) Perceptions of Successful School Leadership in Highly Disadvantaged Urban Contexts, paper presented at ECER 2009, Vienna, Austria, 28–30 September 2009.

Michalak, JM and Jones, S (2010c) Towards Inclusive School Leadership in Highly Disadvantaged Urban Contexts. Edukacja, Studia. No 2, pp. 5–16.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 26, 45–62.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career to teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 9, 443–456.

Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice (93–108). London: Falmer.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. Cambridge Journal of Education, 26, 307–323.

Kelchtermans, G. (1999). The teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.) Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice (176–191). Cambridge: Cambridge University Press.

Kempster, S. (2006). Leadership learning through live experiences: A process of apprenticeship? Journal of Mangement and Organization, 12(1), 4–22.

Kotter, J. P. (1988). The leadership factor. New York: The Free Press.

Leithwood, K. Day, Ch., & Sammons, P. et al. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Nottingham: National College for School Leadership, Research, n° RR800. En ligne : <http://www.dfes.gov.uk/... a/uploadfiles/RR800.pdf>.

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2005) A Review of Transformational School Literature Research 1996–2005, Montreal, AERA.

London, M. (2002). Leadership development: Paths to self-insight and professional growth. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lord, R.G. & and Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and development of leadership skills. Leadership Quarterly, 16, 591–615.

Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. Ball & I. Goodson (Ed.), Teachers' lives and careers (pp. 61–77). London/Philadelphia, PA: Falmer.

Michalak, J.M. (2007a) Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context. Preliminary Findings. in P. Garland, J. Michalak, E. Löfström, K. Winter Bluma, D. & Gunbai, I. (Eds.) Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective. Pädagogishe Schriften. Der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich, Linz: Universitätsverlag Rudolf Träuner.

Michalak, J.M. (2007b). Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków (The conditions of teachers' professional successes. Collective case study). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Michalak, J.M. (2009b). Making a difference in challenging urban schools: Successful principals. European Educational Research Journal, 8(3), 387–396.

Michalak J.M., Jones S. (2009c) Raising social capital and educational outcomes in highly disadvantaged communities: School leadership teacher education implications. Edukacja. Studia – Badania – Innowacje, 2, 93–101.

Michalak, J.M. & Jones, S. (2010a). Towards Inclusive School Leadership in Highly Disadvantaged Urban Contexts. Edukacja. Studia – Badania – Innowacje, 2, 5–16.

Michalak, J.M. and Jones, S. (2010b). Cultural Change in Small Polish Schools in Challenging Urban Contexts, symposium paper presented at ECER 2010, Helsinki, Finland 24–27 August 2010.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. London: SAGE Publication Ltd.

Popper, M. & Mayselss, O. (2003). Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. The Leadership Quarterly, 14, 41–65.

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674.

Sahgal, P. & Pathak, A. (2007). Transformational leaders: Their socialization, self-Concept, and shaping experiences. International Journal of Leadership Studies, 2 (3), 263–279.

Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a design for teaching and learning in the professions. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shamir, B. & Eilam, G. (2005). What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development. The Leadership Quarterly, 16, 395–417.

Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). Teacher careers. Crises and continuities. London/Philadelphia, PA: Falmer.

Strauss, A. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Tripp, D. (1994). Critical incidents in teaching. Developing professional judgement. London: Routledge.

Streszczenie

Przywództwo w uczeniu się: doświadczenia formacyjne w życiu dyrektorów szkół i ich rozwój zawodowy

Słowa kluczowe: przywództwo, formacyjne doświadczenia, wydarzenia przełomowe, rozwój zawodowy dyrektorów szkół.

Prezentowane w artykule badania i ich wyniki odnoszą się do zjawiska stawania się skutecznym przywódcą w szkole. Analizowane w toku badań historie przebiegu życia zawodowego badanych dyrektorów szkół pozwoliły na rozpoznanie wydarzeń przełomowych/doświadczeń kształtujących i podjęcie próby wyjaśnienia ich wpływu na proces rozwoju dyrektorów szkół, postrzeganych w badaniach jako uczący się dorośli. W artykule w pierwszej kolejności przedstawiano podstawy teoretyczne badań własnych. Podstawy te odnoszą się do problematyki rozwoju dyrektora szkoły w kontekście całożyciowego rozwoju człowieka. W dalszej kolejności prezentuję założenia metodologiczne badań własnych, następnie zaś wybrane wyniki badań i płynące z nich wnioski. W badaniach jako wiodącą traktuję metodę studium przypadków, w ramach której wykorzystano wiele sposobów zbierania danych, w tym wywiady narracyjne z dyrektorami szkół w Polsce i w Wielkiej Brytanii.

Prace nad zebranym materiałem narracyjnym pokazały, że można odnaleźć wiele podobieństw w przebiegu życia zawodowego badanych dyrektorów, które przejawiały się chociażby w podobnej ocenie wydarzeń przełomowych, które stawały się punktem zwrotnym w ich życiu zawodowym. Wydarzenia przełomowe wywoływały procesy różnicowania doświadczenia, jego porządkowania i integracji, co prowadziło do powstawania nowej struktury i wskazywało przejście na inny etap rozwoju zawodowego badanych. Badani, gdy mówili o swoim życiu zawodowym, z perspektywy fazy stabilizacji życiowej, to nie tyle odczuwali go jako proces ciągły, raczej mieli poczucie etapowości, „dzielili" życie zawodowe na odcinki o różnej jakości. Droga zawodowa badanych w rzeczywistości jest częścią ciągłego procesu stawania się skutecznym przywódcą w szkole poprzez przypisywanie znaczeń postrzeganej i doświadczanej rzeczywistości. W życiu zawodowym badanych ważną rolę odegrały nie tylko wydarzenia związane bezpośrednio z pełnioną przez nich rolą, ale także wydarzenia z dzieciństwa, adolescencji oraz z wczesnej dorosłości. To one miały bardzo silny wpływ na to, jak badani stawali się skutecznymi przywódcami i to im w zasadniczej mierze poświęcone są omawiane w artykule wyniki badań.

Summary

Leadership for learning: Formative experiences in headteachers' lives and their professional development

Key words: leadership, formative experiences, key events, professional development of headteachers.

This paper reports findings from nine case studies of headteachers in challenging urban contexts in Poland and England. These headteachers are perceived to be successful in their roles, making a significant difference to the quality of education in their schools. The paper focuses on formative experiences from these headteachers' stories. The main research question addressed by this paper is: *What can we learn from successful leaders' professional development by reconstructing their career stories*?

The comparative analysis of the stories revealed some important recurring common themes and identified some leadership formative experiences in the paths of these headteachers' professional lives. Findings showed that headteachers during their first years of their headship were especially vulnerable. Some incidents and experiences proved decisive in determining their further career trajectories.

Katarzyna Jurzysta, Monika Staszewicz

EUROPEJSKI PROJEKT PROFESJONALIZACJI EDUKATORÓW DOROSŁYCH

Budowanie modelu kwalifikacji edukatorów dorosłych

Ważnym etapem w promowaniu idei edukacji przez całe życie, a przede wszystkim w tworzeniu europejskiej przestrzeni kształcenia edukatorów dorosłych oraz budowania systemu ich kwalifikacji stał się rozpoczęty jeszcze w 2004 roku międzynarodowy projekt „Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym" *(Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education – The Bologna Process towards the European Dimension of Lifelong Learning", TEACH)*, realizowany w ramach programu GRUNDTVIG. Koordynatorem projektu został ówczesny Instytut Pedagogiki (obecnie Wydział Nauk Pedagogicznych) Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W projekcie oprócz jednostki koordynującej wzięło udział 13 partnerów: Belgia – Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (EAEA), Niemcy – Uniwersytet w Hanowerze (LUH), Uniwersytet w Bielefeld, Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), Węgry – Uniwersytet w Pécs (PTE), Litwa – Uniwersytet Witolda Wielkiego (VDU), Polska – Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Oddział Regionalny w Szczecinie (TWP), Rumunia – Uniwersytet Alexandru Ioan Cuza (UAIC), Bułgaria – Nowy Bułgarski Uniwersytet, Turcja – Uniwersytet w Bogazici (BU), Wielka Brytania – Uniwersytet w Stirling, Uniwersyteckie Stowarzyszenie Edukacji Całożyciowej (UALL).

Projekt był skierowany do studentów nauk społecznych i edukacji dorosłych, nauczycieli i organizatorów działań z zakresu edukacji dorosłych, pracowników socjalnych oraz osób zatrudnionych w sektorach kultury i centrach młodzieży na terenie całej Europy.

Głównym celem projektu było opracowanie programu studiów Magister Edukacji Dorosłych, którego struktura miała stać się bazą do stworzenia modułu z zakresu edukacji dorosłych w ramach studiów licencjackich z pedagogiki oraz studiów podyplomowych „Europejska Edukacja Dorosłych".

Zgodnie z wypracowanym programem dla studiów licencjackich zadaniem kształcenia na poziomie licencjackim jest zapoznanie studentów z podstawową wiedzą z zakresu edukacji dorosłych oraz rozbudzenie zainteresowania działalnością w obszarze edukacji dorosłych i w konsekwencji podjęcie studiów z zakresu edukacji dorosłych na poziomie magisterskim. Program składa się z modułów obowiązkowych i obejmuje 120 godzin

(120 punktów ECTS) realizowanych podczas czwartego i piątego semestru studiów.

Dodatkowo Pracownia Edukacji Dorosłych UMK wypracowała autorską koncepcję programu z zakresu edukacji dorosłych. Koncepcja zakłada nie tylko przekaz podstawowej wiedzy z zakresu edukacji dorosłych, ale także wprowadzenie na drugim i trzecim roku studiów licencjackich specjalności z zakresu edukacji dorosłych. Program składa się ze wzajemnie powiązanych ze sobą obowiązkowych modułów i obejmuje 870 godzin zajęć (120 ECTS) z koniecznością odbycia co najmniej 6-tygodniowych praktyk zawodowych.

Głównym celem specjalizacji jest „teoretyczne i praktyczne przygotowanie do pracy zawodowej w instytucjach edukacji dorosłych, poradniach zawodowych lub edukacyjnych dla dorosłych bądź organizacjach pozarządowych wspierających rozwój i kształcenie edukacji dorosłych". Realizacji tego celu służy program specjalizacji, którego zadaniem jest wyposażenie studentów w wiedzę z zakresu teorii kształcenia dorosłych, psychologii człowieka dorosłego, polityki oświatowej Unii Europejskich, współczesnych tendencji rozwoju edukacji dorosłych, w tym jej uwarunkowań metodycznych, organizacyjnych i prawnych.

Studia mają także wyposażyć w wiedzę z zakresu diagnozy potrzeb edukacyjnych różnych grup społecznych i zawodowych oraz w oparciu o nią konstruowania programów kształcenia dorosłych i doboru metod i technik kształcenia (ze szczególnym akcentem na wykorzystywanie nowoczesnych form) adekwatnie do wykształcenia, możliwości, kwalifikacji, kompetencji, płci i wieku dorosłych. Ważną częścią programu jest zatem przygotowanie absolwentów do roli animatorów procesów edukacyjnych dorosłych różnych grup społecznych. Akcent położony został także na rozwój kompetencji w zakresie przygotowywania i zarządzania projektami edukacyjnymi o charakterze krajowym i międzynarodowym.

Drugi etap kształcenia kończący się stopniem „magister edukacji dorosłych" ma na celu wyposażenie przyszłych edukatorów dorosłych w wiedzę z zakresu teorii i metodologii edukacji dorosłych oraz kompetencje w dziedzinie realizacji przedsięwzięć kwalifikacyjnych dla dorosłych obywateli celem wspierania i promowania edukacji przez całe życie we wszystkich jej wymiarach (jednostkowym, krajowym i europejskim) poprzez uczenie ludzi dorosłych. Ważnym elementem kształcenia przyszłych edukatorów dorosłych jest wyposażenie ich w wiedzę i dalszy rozwój kompetencji z zakresu pozyskiwania funduszy oraz zarządzanie różnorodnymi środkami. Wiedza zdobyta podczas studiów ma umożliwić absolwentom studiów zrozumienie specyfiki polityki i systemów edukacji dorosłych na szczeblach krajowym i europejskim. Ma także wyposażyć w kompetencje skutecznego wywierania wpływu na lokalną, regionalną i krajową politykę w zakresie edukacji ustawicznej (poprzez edukację dorosłych), oraz profesjonalne działanie w obszarze wielokulturowej edukacji dorosłych.

Trzecim najwyższym etapem profesjonalizacji edukatorów dorosłych i jednocześnie wzmacniania europejskiego wymiaru edukacji dorosłych szkolnictwie wyższym są studia „Europejska Edukacja Dorosłych". Warunkiem dopuszczenia do ich realizacji jest dyplom magistra edukacji dorosłych lub tytuł magistra w innej dziedzinie i udokumentowana co najmniej trzyletnia działalność zawodowa w obszarze edukacji dorosłych. Dodatkowo studenci są zobowiązani do przedstawienia szkicu projektu badawczego (maks. 500 słów), który może jednocześnie stanowić podstawę końcowej pracy dyplomowej. Problematyka projektu powinna być osadzona w obszarach tematycznych ujętych w programie studiów z edukacji dorosłych, a także należy uwzględnić swoją dotychczasową działalność w sektorze edukacji dorosłych.

Głównymi celami studiów są po pierwsze pogłębienie wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji dorosłych poprzez bezpośrednie, osobiste doświadczenie europejskiego tego obszaru edukacji, po drugie rozwój kwalifikacji specjalistów edukacji dorosłych, a szczególnie z zakresu zarządzania międzynarodowymi projektami edukacyjnymi, po trzecie rozwój umiejętności zawodowych w międzynarodowych instytucjach edukacji dorosłych.

Urzeczywistnienie tych celów odbywa się poprzez zwiększenie mobilności i wymianę kadry i specjalistów edukacji dorosłych, uczestnictwo w międzynarodowych projektach, praktykach i konferencjach.

W konsekwencji absolwent „europejskiej edukacji dorosłych" posiada rozwinięte kompetencje magistra edukacji dorosłych. Jest ponadto animatorem procesów kształcenia dorosłych i lobbystą na rzecz rozwoju nowych kultur uczenia się. Swobodnie porusza się we wszystkich obszarach edukacji dorosłych w kraju i na płaszczyźnie europejskiej. Jego kompetencje predysponują go do podjęcia pracy zawodowej w dowolnym miejscu Europy (Przybylska 2006).

Program kształcenia realizowany jest w wymiarze 360 h (120 ECTS z czego 40 ECTS – zaliczenie wybranych modułów, 30 ECTS – praca dyplomowa i 50 ECTS – udział w projektach międzynarodowych) i może być realizowany przez dwa lub trzy semestry. Ponadto specjaliści edukacji dorosłych biorący udział w programie europejskim są zobowiązani do odbycia 40-godzinnej praktyki w jednej z wybranych organizacji edukacji dorosłych, zrzeszonej w Europejskim Związku Edukacji Dorosłych (EAEA). Celem praktyki jest nabycie przez specjalistę edukacji dorosłych wiedzy i doświadczenia w praktyce edukacji dorosłych w wybranym środowisku edukacyjnym i kraju ze szczególnym naciskiem na włączanie ludzi dorosłych w proces kształcenia się przez całe życie.

Studia kończą się obroną pracy dyplomowej z zakresu porównawczej edukacji dorosłych i przygotowanej pod kierunkiem specjalisty z innego kraju. Praca dyplomowa powinna odnosić się do doświadczeń i wiedzy zdobytych w trakcie trwania praktyki oraz nawiązywać do wyników i/lub wniosków indywidualnej pracy w sektorze edukacji dorosłych.

Budowanie modelu kompetencji edukatorów dorosłych

Powyższy projekt doczekał się kontynuacji w postaci kolejnego międzynarodowego projektu badawczego finansowanego ze środków Leonardo da Vinci, o nazwie „Qualified to Teach" *(QF2Teach)*. Rozpoczął się w 2009 roku i zakończył w 2011 roku. Stanowi kontynuację wcześniejszego przedsięwzięcia QF2Teach. Włączonych jest w niego siedmiu partnerów: Włochy – Uniwersytet Florencki (UNIFI), Holandia – Uniwersytet w Groningen (RUG), Polska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika (UMK), Rumunia – Rumuński Instytut Edukacji dla Dorosłych (IREA), Szwecja – Uniwersytet Sztokholmski (SU), Szwajcaria – Szwajcarskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (SVEB) i Wielka Brytania – Krajowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych (NIACE). Koordynowany jest przez Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE). Dotyczy rozwoju koncepcji ponadnarodowych ram kwalifikacji dla edukatorów osób dorosłych stanowiących istotne i niezbędne podstawy do stworzenia wspólnego europejskiego rynku pracy w obszarze edukacji dorosłych *(ACE – Adult Continuing Education*). Inicjatywy tworzenia ram kwalifikacji dla edukatorów dorosłych realizowane były do tej pory na poziomie podstawowym. Projekt QF2Teach jest pierwszą próbą połączenia powyższych działań na poziomie europejskim. Głównym zadaniem jakie założyli uczestnicy projektu jest identyfikacja kluczowych kompetencji, które należy włączyć do współczesnych ram kwalifikacji edukatorów dorosłych.

Terminem *„edukatorzy dorosłych"* objęci zostali nauczyciele osób dorosłych, trenerzy, szkoleniowcy, doradcy, menagerowie, metodycy, specjaliści od rozwoju zasobów ludzkich. Wszyscy ci, którzy profesjonalnie zajmują się uczącymi się dorosłymi; inicjują, wspierają i monitorują proces uczenia się osób dorosłych. Podjęte wyzwanie jest odpowiedzią na wymagania polityki UE w zakresie rozwoju całożyciowego uczenia się. Istnieje potrzeba ujednolicenia istniejących modeli krajowych dla uzyskania przejrzystości sektora edukacji i kształcenia ustawicznego. Stworzenie ram kwalifikacji z wystandaryzowanymi kompetencjami służyć ma zwiększeniu efektywności i atrakcyjności systemu kształcenia edukatorów dorosłych. Z uwagi na dostrzegalne zmiany dotyczące zwiększającej się złożoności procesu nauczania i uczenia się, od edukatorów dorosłych wymaga się coraz to nowych umiejętności, takich jak chociażby umiejętności doradcze czy międzykulturowe.

Powstały katalog umiejętności ma zostać powiązany z ERK (Europejskie Ramy Kwalifikacji), precyzując kwalifikacje edukatorów dorosłych i czyniąc je bardziej porównywalnymi na terenie Europy w obszarze kształcenia zawodowego i niezawodowego. Przyczyni się do optymalizacji istniejących programów kształcenia edukatorów dorosłych oraz wpłynie na widzialność tej grupy zawodowej, (QF2Teach – Qualified to Teach).

Europejskie Ramy Kwalifikacji to pierwszy międzynarodowy układ odniesienia, który obejmuje wszystkie kwalifikacje. Na ów system odniesienia składa się osiem poziomów kwalifikacji od poziomu podstawowego do zaawansowanego. Są to wszystkie poziomy kwalifikacji uzyskane podczas edukacji i szkolenia ogólnego, zawodowego i akademickiego. Opierają się na efektach uczenia się, na które składa się: wiedza, umiejętności i kompetencje. Wiedza jako efekt przyswajania informacji w procesie uczenia się dotyczy faktów, zasad, teorii i praktyki. Umiejętności polegają na poznawczej i praktyczne zdolności do zastosowania wiedzy podczas wykonywania zadań i rozwiązywania projektów, umiejętności poznawcze i praktyczne. „Kompetencje" *oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych ukazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji, kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii,* (Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, s. 13). Celem ERK jest ułatwienie porównywania kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, miejscach i formach, lepsze dostosowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy oraz społeczeństwa obywatelskiego.

Krajowe ramy kwalifikacji powstające w oparciu o ERK mają pełnić dwojaką funkcję: identyfikować i opisywać cechy systemu kwalifikacji istniejącego w kraju. Poniesie to za sobą przebudowę polskiego systemu kwalifikacji, poprawiając jego słabe strony dotyczące przede wszystkim braku całościowego opisu systemu kwalifikacji, braku podejścia opartego na efektach uczenia się, braku spójnego i kompleksowego systemu zapewnienia jakości, braku pełnej informacji o rzeczywistych kompetencjach, mało elastycznego systemu kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, nadmiernie rozbudowanego systemu zawodów regulowanych, braku rozpoznania lub zaniżania wartości świadectw polskiego systemu kwalifikacji na rynkach pracy państw Unii Europejskiej (*Od europejskich do polskich ram kwalifikacji. Model polskich ram kwalifikacji*, 2010).

Pierwszym krokiem ku profesjonalizacji *zawodu andragoga* w Polsce było wpisanie go do Klasyfikacji zawodów i specjalności, której podstawę prawną stanowi Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów o specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Należy w tym miejscu zaznaczyć niepodważalny wkład w ten proces Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego[1], które było inicjatorem umieszczenia zawodu andragoga w powyższej klasyfikacji. Otrzymał on w niej numer 235101. Znajduje się w grupie dużej 2 określonej jako specjaliści, grupa ta wymaga posiadania wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia

[1] Na stronie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego znaleźć można szczegółowy opis zawodu andragoga z wyszczególnieniem zadań zawodowych, miejsc pracy oraz wymagań kwalifikacyjnych, www.ata.edu.pl.

w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Zgodnie z umiejscowieniem zawodu andragoga w grupie specjalistów nauczania i wychowania traktuje się go jako specjalistę w zakresie umiejętności wykorzystywania metod nauczania. Jego podstawowe zadanie zawodowe polega na opisywaniu, badaniu, organizowaniu, realizacji, koordynacji, inspiracji aktywności edukacyjnej człowieka dorosłego podejmowanej w systemie edukacji ustawicznej formalnej, pozaformalnej i nieformalnej w różnych środowiskach.

Wcześniej pod powyższym numerem funkcjonował zawód – *Nauczyciel doradca metodyczny.* Do jego zadań należało udzielanie porad i pomocy merytorycznej nauczycielom określonego przedmiotu w pracy dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej, w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych oraz inicjowanie udziału nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego, a także pełnienie funkcji nauczyciela-konsultanta w placówce doskonalenia nauczycieli.

Projekt QF2Teach

Projekt QF2Teach realizowano w dwóch fazach. Pierwsza część projektu (10/2009 – 02/2011) polegała na szeroko zakrojonych badaniach mających ustalić, jakie kompetencje kluczowe powinni posiadać edukatorzy dorosłych. Prace rozpoczęły się od przeglądu literatury przedmiotu oraz analizy istniejących w krajach partnerskich opisów profili kompetencji. Opracowywany nowy model kompetencji wyrasta z praktyki i w myśl założeń projektowych praktyce ma służyć. Posłużono się w tym celu metodologią opartą o dwuetapowe badania sondażowe *Delphi*, z udziałem paneli eksperckich, złożonych z edukatorów dorosłych, którzy w trakcie wywiadów ankietowych wskazali na te kompetencje, które ich zdaniem są niezbędne do wykonywania zawodu andragoga, a następnie poddane ponownej refleksji i feedbackowi. Zastosowana metodologia miała zbudować konsensus pomiędzy ekspertami. Sondaż pozwolił na uzyskanie katalogu kluczowych kompetencji, których znaczenie zostało wspólnie potwierdzone przez ekspertów biorących udział w sondażu.

Druga faza (03/2011-09/2011) poświęcona była na stworzenie katalogu kluczowych kompetencji, które miały zostać przetłumaczone na „język" ponadnarodowych ram kwalifikacji dla edukatorów dorosłych. Dodatkowym, zadaniem każdego z partnerów projektu było stworzenie swoich narodowych ram kwalifikacji dla własnej grupy. Ich większa szczegółowość miała na celu uwzględnienie specyfiki oraz osobliwości zawodu edukatora dorosłych.

Katalog kluczowych kompetencji stanowi wyniki badań ankietowych. Wprowadza podstawy wiedzy dla rozwoju narzędzi lub produktów, które mogą zostać użyte w praktyce. Na podstawie analizy czynnikowej wyłoniono dziewięć kluczowych obszarów kompetencji, nieodzwierciedlających struktury kwestionariusza:

1. Zarządzanie grupą i komunikacja (precyzyjna i jasna komunikacja, zarządzanie dynamiką grupy, radzenie sobie z konfliktami);
2. Kompetencje przedmiotowe (posiadanie specjalistycznej wiedzy w swojej dziedzinie, zastosowanie specjalistycznej dydaktyki w swojej dziedzinie);
3. Wspieranie uczenia się (wspieranie nieformalnego uczenia się, stymulowanie aktywnej roli uczących się, posiadanie szerokiego repertuaru metod, wykorzystywanie podczas uczenia się życiowego doświadczenia osób uczących się);
4. Skuteczne (efektywne) nauczanie (dostosowanie oferty dydaktycznej do potrzeb konkretnych grup docelowych, planowanie oferty edukacyjnej z uwzględnieniem dostępnych zasobów);
5. Osobisty rozwój zawodowy (orientacja na potrzeby uczestników, wykorzystywanie własnego doświadczenia w obszarze środowiska uczenia się, rozpoznawanie własnych potrzeb edukacyjnych, określanie własnych celów edukacyjnych, kreatywność, elastyczność, refleksja nad własną rolą zawodową, ocena własnej praktyki zawodowej, pewność, zaangażowanie we własny rozwój zawodowy, radzenie sobie z krytycyzmem, patrzenie z uwzględnieniem różnych perspektyw);
6. Stymulowanie uczenia (motywowanie, inspirowanie);
7. Analiza procesów uczenia się (monitorowanie procesu uczenia się, ocena wyników uczenia się, przeprowadzanie regularnej oceny formującej z wykorzystaniem dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem, oszacowywanie poziomu początkowego uczących się);
8. Osobiste kompetencje (stabilność emocjonalna, odporność na stres, umiejętność analizy barier w uczeniu, autentyzm, praca w oparciu o struktury postępowania, otwartość);
9. Wspieranie uczących się (tworzenie sprzyjającej atmosfery, ułatwianie zastosowania wiedzy w praktyce, uważność, zachęcanie uczących się do przejmowania odpowiedzialności za swoją edukację, empatia, zachęcanie do współpracy w procesie uczenia się, wspieranie indywidualne, aktywne słuchanie, dostępność dla uczących się, diagnozowanie potrzeb uczących się), (Report on Core Competencies and Qualification Frameworks, 2011).

Ostatnim zadaniem zaplanowanym w projekcie było opracowanie szkicu ponadnarodowych ram kwalifikacji dla edukatorów dorosłych w powiązaniu z ERK. Wykorzystano w tym celu elementy struktury ERK. Zgrupowano bliskie znaczeniowo kompetencje kluczowe w tzw. „trójkąt pedagogiczny", opisujący trzy główne elementy pedagogiczne: przedmiot, nauczający i uczący się, uzyskując następujące obszary kompetencji:

- Treść i dydaktyka – kompetencje kluczowe powiązane z przedmiotem nauczania (doświadczenie w temacie nauczania i dydaktyce, organizowanie procesu uczenia się, analizowanie procesu uczenia się);

- Samorozwój i rozwój zawodowy – kompetencje kluczowe powiązane ze specjalistą ułatwiającym uczenie się (kompetencje osobiste, rozwój zawodowy);
- Wspieranie uczących się – kompetencje kluczowe powiązane z uczącym się (zachęcanie i motywowanie uczących się, wspieranie uczenia się, dbałość o uczącego się, zarządzanie grupą).

Podczas transferu elementów kompetencji i kompetencji kluczowych do struktur ERK trzeci deskryptor zmienił nazwę na „Odpowiedzialność i autonomia", by uniknąć nieporozumień (Bernhardsson, Lattke 2011).

Uzyskanie finalnej koncepcji odbyło się w dwuetapowym postępowaniu. Najpierw stworzono pierwszy szkic koncepcji na podstawie rezultatów badań metodą Delphi, następnie poddano go dyskusji i walidacji na ponadnarodowym warsztacie z udziałem 12 ekspertów edukacji dorosłych z krajów partnerskich. Sprawdzano strukturę i zawartość treściową projektu ram pod kątem jego ważności i praktycznego zastosowania. Eksperci dostrzegli, że wymienione obszary zachodzą na siebie i w praktyce zawodowej są trudne do rozdzielenia, gdyż edukator dorosłych łączy zawarte w nich kompetencje, uwzględniając specyficzny kontekst swojej pracy. Wyraźnie i zdecydowanie podkreślano istotność uwzględniania konkretnych kontekstów pracy edukatorów dorosłych, takich jak np. szkolenia zawodowe, kulturalna edukacja dorosłych, szkolenia w miejscu pracy, praca wolontariacka, z czego zrezygnowano przy tworzeniu ram kwalifikacji. Wiele uwag dotyczyło koncepcji ram kwalifikacji, powiązania ich z europejskimi ramami kwalifikacji. Zastrzeżenia wiązały się z zastosowaną w badaniu metodologią Delphi, w której efekcie wiele komponentów kompetencji (np. kompetencje międzykulturowe), które zdaniem ekspertów powinny być uwzględnione w ramach kwalifikacji, nie znalazły tam swojego miejsca. Ponadto dostrzeżono konieczność doprecyzowania rozumienia kompetencji i kwalifikacji. Pewne wątpliwości budził także ustalony na podstawie wyników badań poziom kompetencji odpowiadający 5 i 6 poziomowi ERK. Eksperci z Wielkiej Brytanii oraz Włoch dostrzegali potrzebę lokowania wymaganych kompetencji także na poziomie wyższym niż poziom 6, który umożliwiłby zrealizowanie ścieżki profesjonalnej na wyższym poziomie. Stwierdzono także, że ramy kwalifikacji powinny wypełnić lukę między programami o charakterze akademickim i innymi formami kształcenia zawodowego. Sugerowano położenie większego nacisku na transformatywne nauczanie, nieformalne uczenie się oraz tzw. peer learning (Report on Transnational Workshop, 2011).

Szczególnie cenne dla procesu profesjonalizacji zawodu edukatora dorosłych w Polsce okazały się zrealizowane w Toruniu, w maju 2011 roku konsultacje eksperckie w sześciu czołowych instytucjach zajmujących się organizacją edukacji dorosłych: Centrum Kształcenia Ustawicznego, Zakładzie Doskonalenia Zawodowego, Powiatowym Urzędzie Pracy, Kujawsko-Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli oraz Centrum Aktywności Lokalnej.

Wszyscy eksperci całkiem słusznie wyrazili duże zainteresowanie projektem i potwierdzili konieczność profesjonalizacji zawodu edukatora osób dorosłych w naszym kraju, zwłaszcza że dopiero od niespełna dwóch lat zawód andragoga pojawił się w klasyfikacji zawodów. A jest to, jak się wydaje, jedynie początek długiej drogi do uzyskania autonomii i legitymizacji oraz wypracowania realnych kompetencji pozwalających na planowanie, kierowanie, ocenę i doskonalenie własnej pracy zawodowej, co zresztą polscy eksperci doskonale rozumieją i postrzegają jako niezbędny proces. Wszyscy konsultanci zgodzili się co do przydatności krajowego i międzynarodowego modelu kompetencji, jednocześnie wyrazili obawy dotyczące jego zbyt daleko idącej unifikacji. Dostrzeżono niebezpieczeństwo uogólnienia i ujednolicenia odbiorców działań edukatora, zwracając jednocześnie uwagę na potrzebę specyfikacji wybranych grup i potrzeb uczących się dorosłych, takich jak: kobiety, osoby niepełnosprawne, osoby starsze, osoby bezrobotne. Są to obawy całkiem uzasadnione i zauważone nie tylko w naszym kraju. Zwrócili na nie uwagę także uczestnicy seminarium, które odbyło się w marcu 2010 roku w Szwecji, pt. „Competence development among adult educators/ /Professionalization of adult educators", podkreślając istotę kształcenia dla dorosłych polegającą na tworzeniu oferty edukacyjnej z uwzględnieniem potrzeb lokalnych społeczności.

Bibliografia

Przybylska E., (red.) (2006), Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym, UMK, Toruń.

Netografia

Bernhardsson N., Lattke S., (eds.) (2011), Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey. Conducted by the Project "Qualified to Teach", dostępny na: www.qf2teach.eu (otwarty 14.12.2011).

Komisja Europejska, Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), „Edukacja i Kultura", dostępny na: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf (otwarty 22.05.2011).

MEN (2010), Od europejskich do polskich ram kwalifikacji. Model polskich ram kwalifikacji, Priorytet III PO KL, działanie 3.4., poddziałanie 3.4.1, dostępny na: www.kwalifikacje.org.pl (otwarty 22.05.2011).

MENiS (2005), Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, Warszawa, dostępny na: http://www.cent.edu.pl/Download,9.html (otwarty 15.02.2012).

Report on Core Competencies and Qualification Frameworks, dostępny na: www.qf2teach.eu (otwarty 22.05.2011).

QF2Teach – Qualified to Teach. Core Competencies and a Qualification Framework for Teachers and Adult and Continuing Education, dostępny na: http//www.wf2teach.eu/ (otwarty 22.05.2011).

Report on Transnational workshop, dostępny na: www.qf2teach.eu (otwarty 14.12.2011).

Summary

European project for professional development of adult educators

Key words: professionalisation, adult educators, competencies and qualifications.

The following text combines the main points and conclusions established during implementations of the two interconnected, international research projects. The first of the projects, named "TEACH", was conducted between 2004 and 2008. Its main goal was to create a curriculum and educational model for adult educators on a national and European scale. The second project, named "QF2Teach", was conducted between 2009 and 2011. Its main goal was to form a unified European model involving the key competences of adult educators that combined with European Qualification Framework would identify their professional qualifications more specifically.

Małgorzata Malec

„PEJZAŻE ŻYCIA – W BIOGRAFIACH I PORTRETACH POLSKICH SENIORÓW – IMIGRANTÓW W SZWECJI" – RAPORT Z PROJEKTU

Żyjąc w innym kraju , doświadczamy emigracji indywidualnie, natomiast stereotypów i uprzedzeń najczęściej uczymy się zbiorowo. Słuchając historii życia osób, które wiele lat spędziły na emigracji, możemy usłyszeć nie tylko mozaikę niezwykłych doświadczeń i przeżyć, ale także możemy uczyć się o sobie, o innych, o innej kulturze, obyczajach, przesądach czy stereotypach. Powodów do emigracji prawdopodobnie jest tyle, ilu emigrantów. Migracja ma długą historię. Ludzie przemieszczali się, zmieniali miejsca, zmieniali kulturę od lat. Migracja jest jedną z form zmiany położenia fizycznego (Niedźwiecki 2010, s. 15).

Na przestrzeni kilkudziesięciu lat wielu Polaków wyemigrowało do Szwecji zarówno z powodów politycznych, ekonomicznych, społecznych, jak i poznawczych. Spowodowało to, iż postrzeganie świata imigrantów w Szwecji jest wielowymiarowe, zatem świat imigrantów jest wielopłaszczyznowy. Jednym ze światów polskich imigrantów w Szwecji jest świat seniorów, którzy przybyli do Szwecji około 30–40 lat temu. Świat ten wydaje się być zdecydowanie innym światem aniżeli świat imigrantów przybyłych do Szwecji kilka lat temu lub tych, którzy przybyli jako dzieci. Świat polskich seniorów stał się do tego stopnia interesującym obszarem badawczym dla Małgorzaty Malec, iż napisała projekt naukowy, a następnie wygrała stypendium naukowe w ramach Visby Program Instytutu Szwedzkiego. Prezentowany w niniejszym raporcie projekt pt. „Pejzaże życia – w biografiach i portretach polskich seniorów – imigrantów w Szwecji" jest częścią tego projektu naukowego. Jego realizacja, na Uniwersytecie Sztokholmskim była możliwa dzięki post-doc stypendium Instytutu Szwedzkiego, które dr Małgorzata Malec otrzymała na okres sześciu miesięcy – od września 2010 do lutego 2011.

Każda emigracja ma swoje blaski i cienie, swoje mocne i słabe strony. Parafrazując Jerome Brunera (1990), *życie na emigracji nie jest takie jakie jest, ale takie jak się o nim opowiada*. Aby zrozumieć opowiadane historie i przedstawiane w nich doświadczenia, trzeba rozumieć szersze konteksty, w których są one zakorzenione, a pomocna w tym może być metoda biograficzna, którą Małgorzata Malec wykorzystała w prowadzonych wśród polskiej emigracji seniorów w Szwecji badaniach jakościowych. Zebrany materiał badawczy w formie wywiadów narracyjnych, opowieści o przebiegu życia,

jest jedną z dróg poznania doświadczeń jednostki. Biografia to ujęta w symbole interpretacja rzeczywistości (Giza 1991). Jest to „subiektywne sprawozdanie” z przebiegu życia, fragmentu życia, znaczącego wydarzenia, doświadczenia. Opowiadając narracje, przedstawimy nasze rozumienie świata, strukturalizujemy nasze doświadczenia, nadając im własne hierarchie, znaczenia i symbole. Biografia daje nam możliwość uzyskania materiału empirycznego o charakterze osobistym. Umożliwia nam wgląd w codzienną rzeczywistość danych jednostek, opowiadających swoje narracje. Narracja biograficzna ukazuje, w jaki sposób zostaje wytworzona ciągłość naszego ‘bycia sobą’. Opowiadający o swym życiu lub fragmencie życia narrator występuje w roli obserwatora: niekiedy bywa pobłażliwy, w innym fragmencie surowy i przytłoczony ciężarem zdarzenia. Uzyskane tą metodą wyniki będą pomocne w skonstruowaniu mapy mikroświatów polskich emigrantów seniorów w Szwecji. Przedmiotem poszukiwań badawczych projektu była przede wszystkim struktura doświadczeń osób w okresie starości – seniorów, emigrantów polskich w Szwecji zróżnicowanych pod względem zawodowym, poziomu wykształcenia, a także płci biologicznej i kulturowej. Istotne znaczenie ma fakt, iż grupą badawczą są seniorzy pochodzenia polskiego, mieszkający od 20–40 lat w Szwecji, którzy dzieciństwo, lata młodzieńcze, czy też wczesną dorosłość przeżyli w Polsce.

Nasuwa się pytanie, dlaczego grupą badawczą są seniorzy. Mówimy o społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie sieciowym, a także coraz częściej mówimy o społeczeństwie starzejącym się, o globalizacji starzenia się. Starość jest stygmatem. Lęk przed starością jest tak silny, że temat starości, starzenia się nie pojawia się zarówno w potocznych, codziennych rozmowach, jak i publicznych dyskusjach w Polsce. Badania pilotażowe, które Małgorzata Malec przeprowadziła wśród osób w wieku wczesnej dorosłości wykazały, że boimy się starości. Niemal nikt nie chce być stary. Negatywne konotacje związane ze starością (brzydki zapach, narzekanie, roszczeniowa postawa, choroby, niedołęstwo) powodują, że osoby stare są „przeźroczyste” w społeczeństwie. Starość jawi się zatem jako problem (Malec 2011), którego rozwiązanie wymaga wielu poszukiwań badawczych. Starość należy do społecznych tabu. Społeczna świadomość, że osoby stare należą do grup dyskryminowanych na płaszczyźnie edukacyjnej, społecznej, politycznej, kulturalnej, ekonomicznej jest w Polsce niewielka. A jak wskazują prognozy w społeczeństwach Unii Europejskiej przybywa osób powyżej 50 roku życia. Zgodnie z przewidywaniami Eurostatu udział tej grupy wiekowej w europejskiej populacji wzrośnie z 33% w 2000 roku do ponad 42% w roku 2020 (*My też! Seniorzy w UE*). Takie prognozy stawiają zatem przed społeczeństwem nowe wyzwania, a także nowe możliwości.

Istnieje wielość widzenia świata imigracyjnego. Założeniem projektu „Pejzaże życia – w biografiach i portretach polskich seniorów – imigrantów w Szwecji” było ukazanie i wzbudzenie do refleksji nad dwoma odmiennymi formami spojrzeniami na świat polskich imigrantów seniorów w Szwecji –

spojrzenie badaczki (dr Małgorzaty Malec) oraz fotografika (Bogusława Rawińskiego), a tym samym próbą połączenia świata nauki ze światem sztuki. Pomysł na połączenie tych dwóch światów pojawił jako odpowiedź na wytworzoną płaszczyznę odmiennego nadawanie znaczeń spotykanym osobom i zjawiskom przez badaczkę (mocno zakorzenioną w metodzie biograficznej) oraz artystę (patrzącego na świat przez obiektyw, patrzącego kadrami). Celem projektu było pokazanie różnorodności wizerunków Polskich seniorów imigrantów w Szwecji; wzbudzenie do refleksji nad znaczeniem pokolenia seniorów imigrantów w budowania społeczności polonijnej; pokazanie jaką wartość przekazu mają zdjęcia oraz jakie historie życia są „ukryte" w portretach.

We współczesnym świecie otoczeni jesteśmy wielością obrazów wizualnych. Jednakże znacząc rolę wśród tych obrazów, które zapośredniczają dostęp do realnego świata, odgrywa fotografia (Sztompka 2005). Fotografia portretowa, która prezentowana jest w projekcie pt. „Pejzaże życia – w biografiach i portretach polskich seniorów – imigrantów w Szwecji", oprócz zadowolenia estetycznego, wartości artystycznych pełni także funkcje poznawcze: informacyjno-dokumentacyjne, heurystyczne oraz w pewnym stopniu eksplanacyjne (Sztompka 2005). Artystyczne portrety dziesięciu narratorów, autorstwa fotografa Bogusława Rawińskiego od wielu lat mieszkającego w Szwecji, nie stanowią tylko ilustracji do badań, ale pokazują jak doświadczenia kolekcjonowane przez całe życie kształtują człowieka – kreśląc rysy twarzy, osadzając jednocześnie, w takich a nie innych miejscach i kontekstach. Fotografia to nie tylko uchwycenie chwili, pamiątka z przeszłości, ale także oddanie ulotności spojrzeń, uśmiechu, gestu – wyjątkowości i indywidualności, czego egzemplifikacją są prezentowane w projekcie portrety. Portret może stanowić zarówno dopełnienie biografii narracji, jak i stać się biografią (z) obrazu/fotografii. To, co odczytujemy z fotografii, jest subiektywną interpretacją odbiorców, którzy patrząc na fotografię mogą tworzyć własną biografię interpretacji. Biografia (z) obrazu/fotografii pozwala zrekonstruować subiektywną historię życia z perspektywy odbiorcy. Inne znaczenie nadajemy biografii danej jednostki, słuchając lub czytając jej narracji, a inne analizując jej portret, fotografię. Z całą pewnością nie bez znaczenia ma osoba fotografująca, jej/jego spojrzenie na osobę fotografowaną. To on/ona aranżuje, wybiera miejsce, sytuację i moment naciśnięcia spustu aparatu. To, co pokazuje odbiorcy, jest subiektywnym spojrzeniem czy też postrzeganiem osoby fotografowanej. Bogusław Rawiński jest fotografikiem, który lubi patrzeć, podglądać, a nie atakować, nie prowokować toku wydarzeń, woli być z boku, fotografować z obserwacji (Pejzaże życia, 2011). Te cechy dają się zauważyć w zrobionych przez niego portretach narratorów. Wszyscy narratorzy są sfotografowani w swoich domach, ogrodach – miejscach, w których czują się bezpiecznie i swobodnie, co dostarcza dodatkowej wiedzy o osobie fotografowanej.

W ramach projektu zorganizowane zostały dwa seminaria naukowe pt. „Pejzaże życia" pod patronatem Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu

Sztokholmskiego oraz Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Sztokholmie. Seminaria te były połączone z wernisażem fotograficznym, na którym były prezentowane artystyczne portrety narratorów – dziesięciu polskich seniorów imigrantów w Szwecji.

Pierwsze seminarium naukowe połączone z wernisażem fotograficznym odbyło się 14 października 2011 r. dla społeczności polonijnej w Szwecji w Siedzibie Wydziału Konsularnego w Sztokholmie i zgromadziło liczną publiczność polonijną (około 100 osób). W programie spotkania dr Małgorzata Malec zaprezentowała główne założenia, idee i ogólne wyniki badań projektu naukowo-badawczego realizowanego wśród polskiej imigracji seniorów w Szwecji. Miała miejsce także dyskusja z udziałem „bohaterów” badań moderowana przez prof. Agnieszkę Bron z Uniwersytetu Sztokholmskiego. Spotkaniu towarzyszył wernisaż fotograficzny pt. „portrety narratorów” autorstwa fotografa Bogusława Rawińskiego, który od wielu lat współpracuje z Ambasadą Polską w Szwecji, Wydziałem Konsularnym w Sztokholmie, Instytutem Polskim w Sztokholmie oraz portalem internetowym Poloniainfo.se.

Drugie seminarium naukowe połączone z wernisażem fotograficznym odbyło się 4 listopada 2011 r. w Domu Kultury „Kolejarz” we Wrocławiu i zgromadziło liczną publiczność, studentów, słuchaczy UTW oraz przedstawicieli różnych organizacji działających we Wrocławiu. W programie spotkania dr Małgorzata Malec, podobnie jak na seminarium w Sztokholmie, zaprezentowała główne założenia, idee i ogólne wyniki badań projektu naukowo-badawczego realizowanego wśród polskiej emigracji seniorów w Szwecji. Spotkanie i dyskusja moderowane były przez dr Bognę Bartosz z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Dopełnieniem spotkania był także wernisaż fotograficzny pt. „portrety narratorów” autorstwa fotografa Bogusława Rawińskiego.

Śladem po realizacji projektu jest druk katalogu w trzech językach (polskim, angielskim, szwedzkim) pt. „Pejzaże życia”. Zawiera on opis projektu oraz artystyczne portrety narratorów, które były prezentowane na wernisażu fotograficznym.

Projekt „Pejzaże życia – w biografiach i portretach polskich seniorów – imigrantów w Szwecji” jest kontynuowany. Prowadzone są dalsze badania naukowe przez dr Małgorzatę Malec. Szerszej analizie poddawany jest zebrany przez badaczkę Małgorzatę Malec materiał badawczy oraz rozpoczęta została analiza portretów narratorów przez obiektywnych odbiorców nieznających historii życia osób badanych, przedstawionych na fotografiach. Pomysł łączenia świata artystycznego ze światem nauki jest z perspektywy metodologii badań słabo rozpoznany w literaturze przedmiotu. Wymaga zatem szerszej, pogłębionej analizy, która zostanie zaprezentowana przez Małgorzatę Malec na drugiej edycji konferencji biograficznej w Łodzi (maj 2012), nt: „Autobiografia – Biografia – Narracja. Perspektywy biograficzne w praktyce badawczej”. Efekty analizy zbieranego materiału są także stopniowo prezentowane na międzynarodowych konferencjach naukowych (np. Second Con-

ference of ESREA Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA) *Elderly, Education, Intergenerational Relationships and Social Development)* oraz publikowane w formie artykułów (np. „Signposts of life"– what we can learn from life histories of Polish senior immigrants to Sweden; „Benefits of networking for working life from perspective of the Polish senior immigrants in Sweden").

Bibliografia

Bruner J. (1990), Życie jako narracja, w: Kwartalnik Pedagogiczny, nr 4, s. 3–17.

Denzin, Norman K. (1989). Interpretive biography. Newbury Park, London & New Delhi:SAGE Publications.

Giza A., 1991, Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy. Wrocław Warszawa Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Malec M., Rawiński B. (2011), Pejzaże życia, Tarnów: S-CAN Wydawnictwo.

Malec, M. (2011). (Ed.). Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości. Wrocław: Wyd. ATUT.

My też! Seniorzy w EU, 2004, książka w formacje pdf, dostępna15.12.2011 http://www.filantropia.org.pl/files/file/phwpr0whhs9nylisrssrw8plerbujm.pdf

Niedźwiecki, D. (2010). Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku, Kraków: NOMOS.

Sztompka P., (2005), Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza. Warszawa: PWN.

Report of the project: „Landscapes of life – in biographies and portraits of Polish seniors –immigrants to Sweden"

Key words: immigration, senior, photography – artistic portrait, biographies, narrations.

The paper present the idea and assumption of the project „Landscapes of life – in biographies and portraits of Polish seniors –immigrants to Sweden" realized in Sweden by Małgorzata Malec. The aim of the project is to present and inspire to reflection on the two different forms of looking at the Polish senior immigrants' world in Sweden – the outlook of a researcher (PhD Malgorzata Malec) and a photographer (Boguslaw Rawinski). This project is a part of Małgorzata Malec research work at Stockholm University, thanks to a Swedish Institute post-doc scholarship.

Joanna K. Wawrzyniak

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH BEZROBOTNYCH NA PRZYKŁADZIE UCZESTNIKÓW KURSU „*OPIEKA DOMOWA*" W RAMACH PROJEKTU „*PROFESJONALNA OPIEKA*"

Wymogiem współczesności jest ciągłe uczenie się, doskonalenie umiejętności, nieustanna gotowość do zmiany kwalifikacji, poszerzania wiedzy, twórczego podejścia do własnego życia zawodowego i budowania (a także odbudowywania i rekonstruowania) kariery. W obliczu współczesnych przemian społecznych oraz kryzysu gospodarczego, w tym wielu niekorzystnych zjawisk, jak: wysokie i długotrwałe bezrobocie, ubóstwo, dysfunkcje w rodzinie i w życiu wspólnotowym, zbyt wczesne przechodzenie na emeryturę edukacja dorosłych jawi się jako obszar szczególnie ważnych zadań na drodze funkcjonalności człowieka dorosłego w życiu zawodowym i społecznym.

Uczenie się jako proces o podstawowym znaczeniu w rozwoju człowieka, zarówno umysłowym, jak i społecznym, realizowane jest w wielu formach i zakresach wobec osób dorosłych różnego wieku, zawodu, środowiska, w formach szkolnych i akademickich, pozaszkolnych oraz indywidualnego samokształcenia (Półturzycki 1999, s. 217).

Andragogiczny model uczenia się, jak pisze Knowles (i in. 2009, s. 65––69), w sposób oczywisty różni się od modelu pedagogicznego – opisanego jako typowy w odniesieniu do ucznia-dziecka. Różnice te widoczne są w znaczeniu i wadze poszczególnych sześciu założeń modelu, co czyni model uczenia się dorosłych bardziej skomplikowanym i rozleglejszym w porównaniu z modelem uczenia się dziecka (ibidem).

Pierwsze z założeń – *potrzeba wiedzy* – wskazuje na konieczność znajomości przyczyn i powodów, dla których uczeń dorosły do nauki ma przystąpić. Najistotniejsze są tu korzyści – pojmowane również w sensie materialnym, których uczeń dorosły spodziewa się po zakończeniu nauki. W dużej mierze zatem odnieść to możemy do życia zawodowego, kierowania karierą, których rozwój w postaci nowych kompetencji i umiejętności pozwoli na podniesienie własnej pozycji (materialnej) w obszarze zawodowym. Założenie to może mieć postać kalkulacji odwrotnej – analizę skutków (negatywnych) nieprzystąpienia do uczenia się i odrzucenia efektu, jaki dałby tego rodzaju wybór. Tu podkreślana jest rola facylitatora jako postaci predestynowanej do podjęcia problemu uświadamiania potrzeby wiedzy uczniowi dorosłemu zarówno w kategoriach ekonomicznych – co zdaje się być łatwiejsze,

jak i w kategoriach jakości życia rozumianej również jako wartość intelektualna (tamże, s. 66).

Założenie to jest ważne w obszarze życia zawodowego, zwłaszcza w sytuacji zagrożenia bezrobociem, obniżenia statusu społecznego spowodowanego mniejszymi dochodami, niższą pozycją społeczną, poddawania nieustannej presji oceny, premiowania, kryteriów rekrutacji, co znacząco wpływa na świadome kreowanie własnej sytuacji zawodowej poprzez podnoszenie wiedzy i kwalifikacji, a przez to stawanie się wartościowym pracownikiem na wciąż urozmaicanym i wymagającym rynku pracy.

Świadomość konieczności wzbogacania własnej wiedzy, dziś rozumianej także jako umiejętności, kwalifikacje, kompetencje społeczne, stała się podstawą pedagogiki emancypacyjnej (*pedagogiki uciśnionych*) P. Freirego, wciąż aktualnej, szczególnie w sytuacji kryzysu gospodarczego i globalnego spadku jakości życia, w której dzisiejszych „*Oburzonych*" można porównywać do freire'owskich *uciśnionych* (*opressed*) – „*niewolników"* (banków, kredytów hipotecznych, umów o pracę/dzieło). Staranne opracowanie zasad i założeń edukacji dorosłych w nowej rzeczywistości społecznej i gospodarczej jest z pewnością wyzwaniem, którego podejmą się w najbliższym czasie andragodzy, korzystając zapewne także z dorobku P. Freire, do którego odwołuje we współczesnej analizie rzeczywistości i wymogów edukacji dorosłych także D. Demetrio (2006, 183).

Obraz samego siebie to założenie, które podlega pewnemu konfliktowi, kiedy dorosły, uznający siebie za człowieka odpowiedzialnego i zdolnego do kierowania własnym życiem, postawiony zostaje (pośrednio lub bezpośrednio) w roli ucznia – zdanego na wiedzę i wymagania innej osoby. Obraz samego siebie jako ukształtowanej osobowości – co jest typowe właśnie dla człowieka dorosłego – zostaje poddany weryfikacji w procesie odkrywania przed nim jego braków w wiedzy, umiejętnościach, kompetencjach (także społecznych). Pogodzenie własnych wyobrażeń o sobie z własnym wizerunkiem w oczach innych – ucznia, człowieka niedojrzałego, z brakami w doświadczeniu staje się kolejnym ważnym zadaniem w fazie dorosłości i dla edukacji dorosłych, zwłaszcza dla nauczyciela ucznia dorosłego. Korzystnym efektem może być uświadomienie sobie potrzeby samokierowania, autotwórczości, która sprzyjałaby podejmowaniu nauki przez człowieka dorosłego i minimalizowałaby chęć rezygnacji z nauki, ucieczki od tego rodzaju (niekomfortowej) sytuacji dla dorosłego znajdującego się w roli ucznia.

Kwestią szczególnie różnicującą proces uczenia się dzieci i dorosłych jest *rola doświadczeń ucznia* w tym procesie. Bezsprzecznie uczeń dorosły ma dysponuje przewagą w postaci możliwości odwoływania się do własnych przeżyć i korzystania z doświadczeń zgromadzonych w ciągu lat życia – dłuższe życie jawi się jako bogatsze pod tym względem. Doświadczenia osób dorosłych stanowią podstawę ich tożsamości; są liczniejsze, bogatsze i bardziej zróżnicowane niż ucznia nieletniego. Z tego powodu grupy uczących się

dorosłych są niehomogeniczne, co w sposób znaczący wpływa na problematykę edukacyjną: grupy uczniów bowiem są wewnętrznie zróżnicowane pod względem jakości i ilości doświadczeń, co wpływa przede wszystkim na tak istotne kwestie, jak odmienność motywacji do nauki, lecz również na styl uczenia się, potrzeby, zainteresowania, strategie i metody uczenia się.

Dzięki posiadanemu przez dorosłych uczniów doświadczeniu możliwe jest odwoływanie się do ich indywidualnego potencjału i stosowanie w edukacji innych niż podawcze metod – przede wszystkim pracy grupowej, laboratoryjnych, dramowych, warsztatowych, case study, różnych rodzajów dyskusji. Korzystanie z własnych doświadczeń niesie jednak także i pewne ryzyko, z którym trzeba się zmierzyć w procesie uczenia się dorosłych. Negatywny wpływ mogą mieć bowiem złe nawyki, uprzedzenia, stereotypy ugruntowane w procesie wychowania, kształtowania postaw, we wcześniejszych fazach życia i utrudniające otwarcie się na nowe idee i zmiany zachodzące w rzeczywistości społecznej.

Gotowość do uczenia się jest w znacznym stopniu uwarunkowana potrzebami dorosłych związanymi ze społecznym, rodzinnym i zawodowym funkcjonowaniem. Gotowość ta jest podyktowana koniecznością rozwiązywania codziennych problemów w tych obszarach, które w dużej mierze pokrywają się z zadaniami rozwojowymi zawartymi w poszczególnych fazach rozwoju człowieka (Erikson 2004). Gotowość rozpatrywana jako możliwości uczenia się – obiektywne i, co bardziej znaczące, subiektywne lub pokonywanie przeszkód na drodze edukacji odnieść należy do kwestii hierarchii wartości i indywidualnie obieranych priorytetów w działaniu. W przypadku kobiet nadal bywa tak, że obowiązki związane z wychowywaniem nieusamodzielnionych dzieci ograniczają ich gotowość do uczestniczenia w sformalizowanym procesie edukacji, a nawet samodzielnym zdobywaniu wiedzy (także nieformalnym i pozaformalnym). Gotowość do uczenia się bywa osłabiona również przez uzależnienia, niesprzyjające środowiska dorosłego, patologie.

Założenie *orientacji w uczeniu się* jest oparte o typową dla dorosłego ucznia koncentrację na problemie, jaki należy rozwiązać poprzez zdobycie wiedzy, kompetencji, umiejętności w określonej dziedzinie życia. Naturalnym i pożądanym dla dorosłych jest utożsamianie zdobywanej wiedzy z konkretnym obszarem życia i działania. Wiedza nie jest traktowana abstrakcyjnie czy w oderwaniu od realnych problemów, a raczej typowym jest jej przypisywanie do konkretnych (pożądanych przez ucznia dorosłego) działań na polu zawodowym lub społecznym, co umożliwia np. używanie odpowiedniego, zrozumiałego dla ucznia, języka, posługiwanie się wziętymi z życia przykładami, odnoszenie wiedzy do rzeczywistych, znanych uczniowi sytuacji.

Motywacja jako założenie nie do przecenienia w procesie edukacji dorosłych również znacząco różni się od motywacji, jaką kierują się uczniowie nieletni. Różnica zasadniczo polega na dominacji motywacji o charakterze zewnętrznym u ucznia-dziecka, uczeń dorosły natomiast kieruje się motywacjami wewnętrznymi, które kształtowane są przez potrzeby i pragnienia doro-

słych, jak: potrzeba samorozwoju, odczuwania satysfakcji z pracy, zadowolenia z życia, poczucia własnej wartości, podniesienia jakości życia, i inne związane z aktywnością rodzinną i zawodową. Sytuacją niewątpliwie niekorzystną jest brak odczuwania motywacji wewnętrznej przez dorosłego człowieka w procesie uczenia się, a jedynie podejmowanie edukacji w wyniku motywowania zewnętrznego – przymusu, presji, wymogów stawianych przez osoby znaczące dla dorosłych w najważniejszych sferach ich aktywności, jak praca, rodzina, działalność społeczna.

Edukacja dorosłych jako system działań i wsparcia zastępowała częstokroć kształcenie początkowe dla bardzo dużej populacji dorosłych na świecie, zwłaszcza w sytuacji poważnego analfabetyzmu. Współcześnie jej funkcja polega głównie na uzupełnianiu kształcenia, w tym zawodowego osób, które nie ukończyły go na wystarczającym poziomie, a także pomaga w sprostaniu (nowym) wymaganiom stawianym przez środowisko i doskonaleniu wiedzy oraz umiejętności, a także otwiera dorosłym drogi indywidualnego rozwoju. Jest rozumiana jako system społeczny o celach edukacyjnych, organizujący procesy oświatowe, wspierający samokształcenie i inne formy aktywności, które prowadzą do zdobycia nowej wiedzy, wzbogacenia lub rozwinięcia postaw, zaspokojenia zainteresowań.

Powyższe funkcje są współcześnie realizowane za pomocą wielu form edukacji, których coraz powszechniej występującą jest edukacja skierowana na zmianę wykształcenia, kompetencji i umiejętności w obszarze życia zawodowego. Implikowane jest to koniecznością nieustannej gotowości do podejmowania wyzwań i modyfikowania własnych postaw i zachowań ze względu na zmieniające się oczekiwania rynku pracy i rzeczywistości społecznej w ogóle.

W odpowiedzi na tego rodzaju wymogi osoby dorosłe coraz częściej uczestniczą w kursach nadających nowe kwalifikacje zawodowe, szczególnie w sytuacji (długotrwałego) bezrobocia i zaawansowanego wieku. Zwłaszcza kobiety w wieku 45+ spotykają duże problemy na drodze znalezienia (nowej) pracy i zatrudnienia na stałe.

Jednym z korzystnym rozwiązań otwierających nowe szanse przed osobami bezrobotnymi w wieku 45+ jest uczestnictwo w kursie „Opieka domowa" nadającym kwalifikacje do wykonywania zawodu opiekuna osoby starszej i/lub niepełnosprawnej. Kurs ten realizowany był w ramach projektu „Profesjonalna opieka" będącego częścią Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, Poddziałania 6.1.1. „Wsparcie dla osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy", odbywającego się przy współfinansowaniu ze środków Unii Europejskiej na podstawie umowy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Łodzi.

Kurs trwał 5 miesięcy i obejmował: szkolenie zawodowe oparte o zajęcia prowadzone metodą podającą i ćwiczeniową, warsztaty grupowe z zakresu aktywnego poszukiwania pracy oraz nabywania kompetencji kluczowych,

indywidualne spotkania z doradcą zawodowym i opracowania z nim Indywidualnego Planu Działania, indywidualne sesje z psychologiem i praktyki zawodowe jako ostatni składnik kursu. Na zakończenie uczestnicy zdawali egzamin teoretyczny z poznanych treści oraz otrzymywali stosowny dokument potwierdzający nabyte kwalifikacje (kod wg klasyfikacji zawodów i specjalności MPiPS: 5133.01).

Uczestnikami mogły być jedynie osoby w wieku produkcyjnym – powyżej 45 roku życia, pozostające bez zatrudnienia, zamieszkujące powiat zgierski w województwie łódzkim, zgłaszające swój akces dobrowolnie.

Szkolenie zawodowe odbywało się w dwu 12-osobwych grupach i obejmowało 300 godzin zajęć z 6 modułów tematycznych z zakresu opieki domowej nad seniorem: wykonywanie czynności z zakresu gospodarstwa domowego, wykonywanie czynności higienicznych przy podopiecznym, wykonywanie czynności wspierających biologiczne funkcje życiowe, organizowanie czasu podopiecznemu i dotrzymywanie towarzystwa, psychologia oraz prawo i bhp.

Warsztaty grupowe z zakresu technik aktywnego poszukiwania pracy realizowane były w ciągu 150 godzin zajęć w grupach, natomiast wsparcie psychologiczno-doradcze polegało na udziale w indywidualnych sesjach trwających po 9 godzin w przypadku każdego z uczestników kursu prowadzonych odpowiednio przez doradcę zawodowego i psychologa. Efektem sesji miało być wypracowanie Indywidualnego Planu Działania obejmującego identyfikację własnych zasobów mocnych i słabych stron, ograniczeń i możliwości, opis umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia, opis nabytych (nowych) kompetencji.

Praktyki, wieńczące proces zdobywania nowego zawodu, trwały 3 miesiące w przypadku każdego z uczestników, realizowane były wg 480-godzinnego programu, rotacyjnie po 1 miesiącu w trzech (różnych) placówkach (np.: w domach opieki, domach pomocy społecznej, domach dziennego pobytu, warsztatach terapii zajęciowej)

Uczestnicy kursu mieli zapewnione wyżywienie każdego dnia zajęć, ubezpieczenie NW na okres praktyk, materiały szkoleniowe (w tym podręczniki z przedmiotowego zakresu), zwrot kosztów dojazdu na zajęcia i praktyki, a także stypendium na okres trwania kursu – podlegające zwrotowi w przypadku nieuzasadnionych nieobecności na zajęciach.

W kursie wzięły udział 24 osoby – 13 kobiet i 11 mężczyzn w wieku od 47 do 60 lat – podzielone na dwie dwunastoosobowe grupy, które w osobnych terminach realizowały zajęcia zarówno teoretyczne, jak i praktyczne i indywidualne spotkania. Wśród (24) uczestników kursu jedna osoba miała wykształcenie średnie, 10 osób – zawodowe (krawcowa, stolarz), 13 osób – wykształcenie podstawowe.

Zasady rekrutacji do uczestnictwa w kursie oparte były jedynie o wymogi formalne, jak: miejsce zamieszkania, wiek, status osoby bezrobotnej, nie obejmowały wstępnej diagnozy predyspozycji i możliwości wykonywania

zawodu (choćby pod względem dostosowania społecznego, nałogów, karalności) ani motywacji do niego, co w przypadku pracy opiekuna zdaje się być ważne.

Grupy uczestników kursu były niejednorodne zarówno pod względem płci (w pierwszej było 2 mężczyzn i 10 kobiet, w drugiej zaś 3 kobiety i 9 mężczyzn), jak i pod względem doświadczenia zawodowego, zwłaszcza w dziedzinie pracy z osobami starszymi, lecz także pod względem rzeczywistego zamiaru wykonywania tego zawodu w przyszłości. Decydującym czynnikiem ubiegania się o udział w kursie w przypadku większości uczestników było finansowanie edukacji, czyli nieodpłatność kursu oraz stypendium dla uczestnika znacznie przekraczające wysokość zasiłku dla bezrobotnych, do którego utracili już prawo.

Na podstawie wywiadów (swobodnych) z uczestnikami kursu w obydwu grupach, obserwacji uczestniczącej oraz analizy dokumentów Projektu możliwe jest odniesienie się do teoretycznych założeń edukacji dorosłych ujętej w sześciu punktach wg Knowlesa (i in. 2009, s. 65–69).

Potrzeba wiedzy jest ściśle uzależniona od obszaru życia zawodowego, w którym osoby dorosłe funkcjonują lub z którym wiążą plany na zatrudnienie. W przypadku uczestników kursu silniejsza była potrzeba znalezienia zatrudnienia, która pociągając za sobą **konieczność** (bardziej niż potrzebę) posiadania konkretnej wiedzy z wyraźnie określonego obszaru – kreowała u uczestników potrzebę **opanowania** tej wiedzy niż potrzebę (odczuwaną) samej wiedzy. To zjawisko w pewnym sensie „sztucznego" wykreowania potrzeby lub zaistnienia potrzeby komplementarnej – potrzeba zatrudnienia (jako główna) powiązana jest z potrzebą (posiadania) wiedzy.

Argumentacja odwrócona spełnia tu dużą rolę – nieposiadanie tej wiedzy uniemożliwi (ewentualne) zatrudnienie, do którego dążą osoby bezrobotne.

Z racji relatywnie niskiego poziomu wykształcenia uczestników kursu aspekt materialny związany z posiadaniem pracy w rozumieniu zatrudnienia, jest dla nich bardziej znaczący niż intelektualny, wynikający z posiadania określonej wiedzy i spełniania kryteriów do podjęcia/powierzenia mu określonych zadań.

Uczestnicy kursu – z wyjątkiem sześciu osób – nie byli zainteresowani rzeczywistym wykonywaniem tego konkretnego zawodu – opiekuna osoby starszej/niepełnosprawnej w najbliższej przyszłości. Traktowali nabywany podczas kursu zawód i wiedzę jako swoiste „zabezpieczenie na przyszłość" lub na zaistnienie sytuacji zupełnego braku innych propozycji pracy/zatrudnienia. Jedynie dla sześciu osób, w tym dwóch mężczyzn, zdobycie kwalifikacji do pracy opiekuna osoby starszej miało istotne znaczenie z powodu wykonywania już pracy opiekuna (w sposób ciągły lub dorywczy) i chęci „zalegalizowania" swoich działań lub ewentualne poszukiwanie tego rodzaju pracy na szerszym rynku, w tym za granicą. Wykazywali oni większe

zainteresowanie przekazywanymi treściami, dopytywali o podręczniki, odnosili się do własnych doświadczeń w tym zakresie. Zgłaszali także potrzebę poznania podstawowej terminologii w opiece nad seniorem w języku angielskim, czy obejrzenia filmów, np. dokumentalnych, z pracy z seniorem w różnego rodzaju placówkach i w opiece domowej. Takie potrzeby i sugestie uczestników kursu stanowiły cenne wskazówki dla pracy dydaktycznej z dorosłymi, kształtując metody pracy, decydując o doborze pomocy dydaktycznych, materiałów, form weryfikacji wiedzy.

Obraz samego siebie wpływa znacząco na przyjmowanie postawy w procesie edukacji w przypadku dorosłych w sytuacji bezrobocia, zwłaszcza długotrwałego. Spadek poczucia własnej wartości, niska samoocena i poczucie bezużyteczności mogą skutecznie blokować (dobrowolne) postawienie się w roli ucznia.

Uczestnicy kursu w większości niechętnie przyjęli postawę ucznia, zakładając dominującą rolę wykładowcy. Chętniej uczestniczyli w dyskusjach i zajęciach warsztatowych, w których mogli odnosić się do swojej wiedzy i doświadczeń, w atmosferze wzajemnego z nich korzystania. Typowy, podający charakter wiedzy (często naukowej, definicyjnej, problemowej) nie odpowiadał uczestnikom, mówili: „Za stara jestem na słuchanie teorii" (Jadwiga, wykształcenie podstawowe), „Ja już dużo wiem, bo pracowałam dwadzieścia lat, a teraz z książek mam się uczyć o pracy?" (Ewa, wykształcenie podstawowe), „O życiu chcę się uczyć i o pracy, film jakiś niech pani pokaże jak jest naprawdę, książki nam nie wystarczą" (Wiesław, wykształcenie zawodowe). „Jak człowiek przepracował wiele lat, a teraz jest nic nie wart, to się nie chce człowiekowi na nowo wszystkiego zaczynać. Teraz i tak młodzi się tylko liczą, a nie nasze doświadczenie" (Elżbieta, wykształcenie zawodowe).

Rola doświadczenia ucznia dorosłego odgrywa zasadniczą rolę w procesie obierania zakresu kształcenia oraz wpływa na umiejętność weryfikacji i kategoryzacji wiedzy uznawanej (niejako odgórnie) za niezbędną. Uczeń dorosły ma tę oczywistą przewagę nad uczniem małoletnim, że potrafi zdobytą wiedzę odnieść do sytuacji rzeczywistych i przeżytych przez niego, potrafi ją przenieść z obszaru abstrakcji do rzeczywistości, urealnić.

Niejednorodność doświadczeń jednak powoduje niespójność grupy i tempa opanowywania wiedzy. Osoby doświadczone już w pracy z osobami starszymi dążyły do poznania innych zagadnień niż te, dla których opieka nad seniorem jest nieznanym obszarem lub nawet nieszczególnie interesującym. Bardzo ważne dla specyfiki pracy z seniorem jest jej wartościowanie przez osoby o różnym doświadczeniu lub jego braku w tym właśnie zakresie. Osoby o niewielkim doświadczeniu w opiece nad ludźmi starszymi skupiały się na teoretycznych uwarunkowaniach opieki i pracy z seniorem, zaś osoby pracujące już w tej profesji zainteresowane były praktycznymi kwestiami, metodyką pracy, często i chętnie odwoływały się do własnych doświadczeń, wskazywały przykłady, analizowały samodzielnie rozmaite sytuacje. Osoby bez doświadczenia tego rodzaju, a zwłaszcza osoby w rzeczywistości niezaintere-

sowane pracą opiekuna, niechętnie brały udział w metodach warsztatowych, w dramie, dyskusji. Chętnie za to i często dowoływały się do stereotypów osoby starszej, wskazywały na swoje uprzedzenia i przekonanie o dużym trudzie i braku satysfakcji płynącej z wykonywania zawodu opiekuna.

Gotowość do uczenia się podyktowana była w grupie uczestników kursu sytuacją bezrobocia i znacznie obniżonych dochodów oraz jakości życia. Wszyscy uczestnicy mieli rodziny, w tym dzieci na utrzymaniu, stąd gotowość do uczenia się raczej zastąpiona była gotowością do podjęcia zatrudnienia, w którym wymagana była (konkretna) wiedza i umiejętności. Zaprezentowali więc (obiektywnie) postawę gotowości do uczenia się, choć podstawą tej gotowości była potrzeba znalezienia zatrudnienia i zarobku. Nie można zatem mówić w tym przypadku o gotowości w czystej postaci – była ona w sposób znaczny wspierana indywidualną trudną sytuacją materialną i społeczną uczestników, czynnikami finansowymi (fantom gotowości). Mimo restrykcji finansowych, trójka uczestników opuszczała zajęcia z różnych przyczyn, których podłożem były kwestie związane ze stylem życia (towarzystwo, nałogi, nagłe wyjazdy). Uczestnicy ci mieli wykształcenie podstawowe, co pozwala sądzić, że udział w edukacji nie był, także we wcześniejszych fazach życia, szczególnie istotną formą aktywności dla tych osób.

Kursy dla dorosłych są akceptowalną dla uczestników formą nabywania wiedzy i kwalifikacji, w przeciwieństwie do kształcenia formalnego, które uznają za przeznaczone dla osób młodych: „raczej nie skorzystałbym z nauki w szkole, bo dorosłemu nie wypada uczyć się jak młodemu, w szkole, bo jest poważniejszy i ma swoje życie. Na kurs dla bezrobotnych może iść, bo tak wyszło, że jest bez pracy, takie czasy. Ale szkoła, nawet jakaś wieczorowa, to już nie, to wstyd, że niedouczony jest, czytać nie umie czy coś takiego" (Henryk, wykształcenie zawodowe).

Stereotypowe podejście do kształcenia dorosłych, archaiczne i oparte na nieznajomości form i przyczyn kształcenia być może jest jedną z przyczyn niezbyt wysokiego uczestnictwa dorosłych w rozmaitych, stworzonych z myślą o nich rozwiązaniach w procesie zdobywania wiedzy i zmiany kwalifikacji, zawodu.

Orientacja w uczeniu się w przypadku uczestników kursu wskazuje na znaczne braki, przyczyn których może być kilka: nie do zlekceważenia jest kwestia podstawowa, czyli brak osobistego zaangażowania w poszukiwanie takich form i zakresu edukacji, jakimi dorośli byliby rzeczywiście zainteresowani ze względu na realną (nie potencjalną) możliwość wykonywania danego zawodu. Ponieważ udział w kursie powodowany był głównie motywami ekonomicznymi, a warunki uczestnictwa zakładały zapewnienie uczestnikom wszelkich materiałów do nauki (łącznie z zeszytem do notatek i długopisem!), zorganizowanie zajęć teoretycznych oraz miejsca odbywania praktyk uczestnicy zostali i czuli się zwolnieni z wszelkiej aktywności edukacyjnej.

Po otrzymaniu podręczników głośno wyrażali swoje zdumienie obszernością tematyki opieki, lecz również korzystali w praktyce z informacji i porad prawnych zawartych w pozycji *Senior w domu* J. Twardowskiej-Rajewskiej (Pan Bogdan opiekujący się starszą i niesprawną matką oraz bratem, z książki dowiedział się, jakiego rodzaju pomoc materialna i formalna należy się jemu i jego podopiecznym, z czego skorzystał już następnego dnia. Choć sytuacja, w jakiej się znajdował, trwała od kilku lat, nie potrafił znaleźć rozwiązania, ani poszukać wsparcia, co świadczy o poziomie orientacji w sprawach istotnych z punktu widzenia funkcjonowania w ogóle). Uczestnicy, jako osoby w większości z podstawowym wykształceniem, nigdy nie podejmowali prób uzupełnienia wykształcenia, a osoby z wykształceniem zawodowym przystępowały do edukacji w sytuacji, kiedy wiązało się to z ich zainteresowaniami, planami czy talentami: Pan Wiesław ukończył kurs pszczelarski, ponieważ ma gospodarstwo i chciał się zajmować ogrodnictwem i pszczelarstwem i Pani Ewa, która ma zdolności manualne, ukończyła kurs wyrobu ozdób z filcu, Pan Mirosław zapisał się na kurs języka angielskiego, ponieważ marzy o dobrej pracy za granicą. Pozostałe osoby podejmowały się jedynie zdobycia prawa jazdy – czterech mężczyzn również uprawnień do prowadzenia samochodów ciężarowych. W tej kwestii można uznać ich orientację za minimalną, zgodną z ich możliwościami i jednocześnie z oczekiwaniami społecznymi co do tzw. „męskich" zawodów.

Motywacja jest założeniem również różnicującym ucznia dorosłego i niedorosłego. Zakłada się tu istnienie i znaczenie motywacji wewnętrznej jako charakterystycznej właśnie dla osób dorosłych. W przypadku uczestników kursu motywacja tego rodzaju sprowadzała się głównie do odczuwania potrzeby użyteczności i podniesienie w ten sposób własnej wartości. Motywacja w analizowanym przypadku rozpatrywana jest raczej względem wykonywania nowego zawodu niż przystąpienia do kursu, ponieważ o tym zdecydowały argumenty finansowe, czyli dodatkowy dochód przez 5 miesięcy przy jednoczesnym zdobywaniu wiedzy i szans na zatrudnienie w przyszłości – bliżej nieokreślonej, bo większość uczestników nie planuje wykonywania tego zawodu w najbliższym czasie.

Wypowiedzi uczących się na temat motywacji do wykonywania pracy opiekuna potwierdzają odłożenie w czasie ewentualnego podjęcia tego rodzaju pracy: „Może kiedyś będę się zajmował starszymi rodzicami", „Może wyjadę za granicę, jeśli nie znajdę tutaj żadnej pracy, a na Zachodzie taka praca jest dobrze płatna", „Mam siostrę, która pracuje w tym zawodzie w Kanadzie i ja też może kiedyś spróbuję".

Realny wymiar motywacji dotyczy osób już pracujących jako opiekunowie, one mówią: „Przyda mi się trochę wiedzy, bo opiekuję się 87-letnią panią, a kiedyś ja też będę stara i chcę wiedzieć, co mnie czeka"; „Na tę pracę jest zapotrzebowanie, a ja jestem cierpliwa i umiem słuchać, wiec się nadaję i mogę w tym zawodzie pracować"; „Mieszkam na wsi, a tam jest mało pracy, a wielu ludzi starszych, dlatego ta wiedza mi się przyda, bo pracy tam mam

pod dostatkiem. Młodzi wyjechali do miast i za granicę, nie interesują ich staruszkowie".

Ponadto uczestnicy uważają, że nawet jeśli nie będą pracowali jako opiekunowie, to zawsze ten rodzaj wiedzy przyda im się w życiu rodzinnym, ponieważ mają starszych rodziców, teściów i innych członków rodziny.

Potwierdzeniem słabej motywacji do wykonywania pracy opiekuna jest fakt, że nikt z uczestników nie zareagował z zainteresowaniem na informację, że istnieje możliwość zarejestrowania się na stronach internetowych agencji zatrudniających opiekunów osób starszych, by zwiększyć swoje szanse na znalezienie pracy. Przyczyną może być słaba znajomość obsługi komputera, ale większość uczestników twierdziła, że komputer posiada, a dzieci i współmałżonkowie posługują się nim w pracy i nauce, zatem techniczne przeszkody w szukaniu pracy za pośrednictwem Internetu raczej można wykluczyć.

Podobnie wykluczyć można przymus zewnętrzny, presję wywieraną np. przez środowisko zawodowe jako bezpośredni i negatywny rodzaj motywacji. Podjęcie edukacji w tym przypadku wywołane jest względami czysto pragmatycznymi i ekonomicznymi – jeśli pojawiła się sposobność, by się czegoś nauczyć, zdobyć zawód i jednocześnie otrzymywać stypendium przez kilka miesięcy – warto z tego skorzystać bez względu na to, czy wiedza ta przyda się wcześniej, później czy wcale. Uczestnictwo w kursie zatem nie rozwiązuje dorosłemu (bezrobotnemu) uczniowi jego problemów zawodowych i społecznych w sposób trwały, bezpośredni czy przynoszący zadowolenie. Forma podjętej edukacji odzwierciedla jego sytuację społeczną (bezrobocie) oraz wiek, treść kształcenia natomiast w niewielkiej tylko części wskazywać może na wyznawane przez niego wartości. Uczący się, mimo wieku i pozycji, nie prezentowali się jako osoby silnie zdeterminowane świadomością, iż niezbędnym warunkiem osiągnięcia zamierzeń, podniesienia jakości życia jest zdobycie odpowiednich lub nowych kwalifikacji.

Podsumowując założenia edukacji dorosłych uczestniczących w kursie kwalifikującym do wykonywania nowego zawodu, bezrobotny uczący się w wieku poprodukcyjnym kieruje się głównie względami pragmatycznymi i ekonomicznymi, co kształtuje jego postawy i funkcjonowanie w życiu społecznym, lecz także w procesie uczenia się.

Wymóg pełnienia wielu różnych ról społecznych przez człowieka dorosłego stawia przed nim konieczność doskonalenia się i rozwijania w wielu dziedzinach, czemu służyć ma właśnie edukacja dorosłych w wielu swoich formach i rodzajach. Na podstawie analizy projektu i realizowanego w jego ramach kursu, a także uczestników – ich specyfiki, motywacji i postaw w trakcie kursu można wysunąć wniosek, że dobór uczestników nie opiera się tylko na ich predyspozycjach i możliwościach, lecz nawet bez ich motywacji do wykonywania zawodu, gotowości i doświadczeń w zakresie uczenia się. Jednak założyć można, że powzięta edukacja w zakresie opieki nad seniorami może przyczynić się do rozwiązania ich problemów życiowych związanych

z ewentualną koniecznością opieki nad najbliższymi. Jest to korzyść nie do końca uświadomiona przez uczących się.

Osiągnięcie określonego poziomu dorosłości wymaga uczenia się, zdobywania wiedzy czy umiejętności planowania własnej przyszłości. W tym procesie szczególną rolę odgrywa praca zawodowa, która jest niewątpliwą wartością w życiu uczestników, jednak świadomość niskiego poziomu wykształcenia i wynikających z tego faktu niewielkich szans na satysfakcjonujące warunki zatrudnienia zdają się osłabiać motywację także w zakresie konstruowania własnego planu i dążenia do realizacji zamierzeń.

W przypadku przedmiotowego wycinka edukacji zawodowej dorosłych stwierdzić można, iż nie jest sytuacją w pełni korzystną dla kształtowania postaw dorosłych bezrobotnych opłacanie uczestnictwa w szkoleniu, którego treścią nie są szczególnie zainteresowani, a argumenty natury finansowej dominują wyraźnie nad społecznymi, a nawet osobistymi. Jednocześnie udział w kursie osoby niezainteresowanej (i – być może – nienadającej się do tego rodzaju pracy) uniemożliwia uczestniczenie osobie zainteresowanej w sytuacji ograniczonej do 24 liczby miejsc przy decydującej kolejności zgłoszeń.

Formy edukacji zawodowej finansowanej z budżetu państwa lub UE są niezwykle cenne i potrzebne, lecz nie zawsze trafnie i umiejętnie zaplanowane dla specyficznej grupy, jaką są dorośli długotrwale bezrobotni, różniący się w sposób wyraźny doświadczeniami – w tym głównie edukacyjnymi, zawodowymi, motywacjami oraz planem na własne życie. Tego rodzaju czynniki warunkują zwykle skuteczność uczenia i prawdopodobieństwo podjęcia i utrzymania zdobytej pracy, a wraz z nią satysfakcji i pozycji społecznej.

Bibliografia

Demetrio D. (2006), Edukacja dorosłych, w: Pedagogika, tom 3, B. Śliwerski (red.), GWP. Gdańsk.

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

Erikson E. (2004), Tożsamość a cykl życia, Poznań, Zysk i S-ka.

Półturzycki J. (1999), Edukacja dorosłych za granicą, Toruń.

Regulamin Uczestnictwa w Projekcie „Profesjonalna opieka", współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego; Człowiek – najlepsza inwestycja, kurs „Opieka domowa", Łódź, lipiec–grudzień 2011.

Adults unemployed learning during participation in "*Home care*" course within "*Professional Care*" Project

Key words: adult education, learning, unemployed people, new occupation/employment, old person protector.

Author describes the process of adult persons study at unemployment situation during participation in course of senior home care. Old person protector is supposed to be a new occupation for unemployed person, who take a participation in the described project. Author analyses the adult education foundations described by M. Knowles trying to place them in educational practice.

IV. AKTUALIA

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

TADEUSZ WACŁAW NOWACKI 25.11.1913–26.09.2011

Dnia 26 września 2011 roku odszedł od nas na zawsze Profesor Tadeusz Wacław Nowacki. Miał 98 lat. 25 listopada 2013 roku osiągnąłby 100 lat. Wśród wybitnych naukowców polskich z obszaru nauk pedagogicznych oraz filozoficzno-pedagogicznych żaden nie przekroczył 98 lat życia i jednocześnie odznaczał się wciąż wielostronną aktywnością i niemal wiekowym działaniem twórczym. To swoisty „cud natury".

Pedagodzy pracy przygotowywali już uroczystości okolicznościowe 100-lecia życia Profesora Tadeusza Nowackiego. Niestety – ku naszemu wielkiemu żalowi – Profesor nie dożył Jubileuszu 100-lecia urodzin. Trudno wyrazić słowami smutek, żal i pustkę, jaka pozostała w świecie ludzi żywych po odejściu Profesora.

Profesora Tadeusza Nowackiego osobiście poznałam, pracując w Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie. Profesor urzekł mnie swoją życzliwością, otwartością, wielką energią, szacunkiem dla każdego człowieka, umiejętnością mądrego spostrzegania zmian dokonujących się w ludziach, profesjonalną i wszechstronną działalnością. Profesor był „dobrym duchem" wielu przedsięwzięć naukowych, był inicjatorem wielu spotkań nie tylko naukowych, ale także towarzyskich. Wielostronna aktywność Pana Profesora budzi podziw i szacunek. Niezwykle wysoko sobie cenię rozmowy z Profesorem, które stanowiły dla mnie źródło inspiracji dla analiz teoretycznych i empirycznych badań naukowych.

Wspólnie z Prof. T. Nowackim i Prof. W. Rachalską opracowaliśmy *Koncepcję kształcenia doradców zawodowych na studiach I stopnia oraz pedagogów pracy na studiach II stopnia*. Na podstawie opracowanej koncepcji od roku akademickiego 1998/99 uruchomiono w WSP TWP w Warszawie kształcenie doradców zawodowych oraz pedagogów pracy. Ta współpraca stanowiła dla mnie bardzo cenne doświadczenie i swoisty drogowskaz dla mojej dalszej drogi zawodowej. Wielogodzinne debaty z Profesorem zaowocowały wieloma opracowaiami książkowymi i artykułami, a przede wszystkim współautorstwem książki *Podstawy dydaktyki pracy*, wydanej przez Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w 2004 roku. Wspólnie z Profesorem Nowackim opracowaliśmy dokumentację pedagogiczną dla nowej specjalności: „Prace ręczne", uzasadniając potrzebę jej uruchomienia właśnie w warunkach automatyzacji, robotyzacji i informatyzacji pracy. Nie-

stety nie udało się jej uruchomić. Zorganizowaliśmy w WSP TWP wiele spotkań naukowych, które integrowały społeczność akademicką tej uczelni.

Liczni teoretycy i praktycy zaliczają osobę Profesora do grona najwybitniejszych pedagogów XX wieku. Problematyka kształcenia zawodowego w świadomości kilku pokoleń pedagogów związana jest nierozerwalnie z Osobą Profesora. Jednak jest Profesor Tadeusz Nowacki przede wszystkim twórcą nowej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy. Jest ona integralnie złączona – od początku lat siedemdziesiątych – z Osobą Profesora. Chodzi przy tym o opracowanie nie tylko podstaw pedagogiki pracy, lecz także, a może przede wszystkim, o stworzenie szkoły naukowej w tej dziedzinie. Być twórcą szkoły naukowej to najwyższe osiągnięcie, to rzecz godna najwyższego uznania. Aby skupić wokół siebie grono uczniów, umiejętnie ich promować, wyzwalać z nich pasję twórczą, trzeba być nie tylko wielkim naukowcem, ale też wybitną Osobowością.

Profesor Tadeusz Nowacki Uchwałą Senatu Akademii Bydgoskiej (obecnie Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) z 30 marca 2004 roku otrzymał tytuł Doktora Honoris Causa Akademii Bydgoskiej im Kazimierza Wielkiego. Miałam zaszczyt wraz z wieloma innymi pedagogami uczestniczyć w uroczystości nadania Profesorowi tego tytułu.

Rok później taki tytuł naukowy nadał Profesorowi Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragamanowa w Kijowie. Profesor Tadeusz Nowacki uchwałą Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy oraz Senatu Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa w Kijowie z 24 listopada 2004 r. otrzymał tytuł Doktora Honoris Causa Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa, na uroczystym posiedzeniu Rady Naukowej 24 marca 2005 roku. Wyróżnienie Profesora Tadeusza W. Nowackiego przez Uniwersytet w Kijowie najwyższym akademickim tytułem honorowym to dowód uznania aktywności naukowo-badawczej i edukacyjnej Profesora na Ukrainie, cenienie Profesora jako wybitnego uczonego o randze międzynarodowej, jako wyjątkowego i wspaniałego Człowieka, Polaka. Dodać należy, że w historii Uniwersytetu Profesorowi jako trzeciemu obcokrajowcowi przyznano taki tytuł, na który swoim życiem godziwym i nieprzeciętnymi dokonaniami w pełni zasłużył. Profesor został także odznaczony resortowym medalem „Zasłużonego dla Nauki", nadanym Mu przez Ministra Oświaty i Nauki Ukrainy. Jest to odpowiednik polskiego medalu Komisji Edukacji Narodowej. Profesor otrzymał go jako pierwszy Polak. W uroczystości nadania tytułu Doktora Honoris Causa Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa oraz medalu „Zasłużony dla Nauki" towarzyszyli Profesorowi Nowackiemu ze strony polskiej: Prof. T. Aleksander, Prof. U. Jeruszka, Prof. F. Szlosek i Prof. Z. Wiatrowski.

Profesor umiał – jak niewielu – zjednać sobie ludzi. Był wielkim Uczonym, Humanistą, Pedagogiem, niezwykłą Osobowością, ale przede wszystkim był wielkim Człowiekiem.

Profesor w centrum swoich rozważań, analiz i wypowiedzi zawsze stawiał człowieka. Pytania o człowieka, twierdzenia o człowieku przewijają się przez wszystkie dzieła Profesora, wyrażając w ten sposób Jego potrzebę zrozumienia człowieka, gotowość udzielania człowiekowi pomocy, jeżeli jej potrzebuje, zainteresowanie pracą człowieka, inaczej rzecz ujmując – fascynację człowiekiem.

I chociaż dziedziną wiedzy, na gruncie której najpełniej i najczęściej znajdowały swój wyraz rozważania nad naturą człowieka jest filozofia, to źródeł refleksji Profesora nad człowiekiem można by doszukiwać się nie tylko w filozoficznych myślach Profesora, doktora filozofii, ale w szeroko pojętym humanistycznym wykształceniu.

Fascynacja człowiekiem wyraża się w szacunku do człowieka i uważaniu każdego człowieka za istotę niepowtarzalną. Profesor widział ogromną różnorodność istot żywych, ale wśród nich najważniejszy jest człowiek. W swoim dziele *Tworząca ręka* ukazał niesłabnącą wartość pracy rąk człowieka. Według Profesora ręce człowieka stały się prototypem pierwszych narzędzi ręcznych, a te dały podstawę do późniejszego konstruowania narzędzi mechanicznych, urządzeń, agregatów, automatów i całego mnóstwa urządzeń, które nas otaczają.

Profesor podkreślał osobowy wymiar człowieka. Akcentował takie cechy osoby, jak: substancjonalność, rozumność i samodzielność w istnieniu – z czego wynika, że człowiek nie może być podporządkowany innym bytom, jest bowiem suwerennym podmiotem działania stanowiącym o sobie. Według Profesora jedynie człowiek jest zdolny do myślenia, do poznawania wewnętrznego, do poznawania rzeczywistości – poznawanej dzięki zdolności do abstrakcji, czyli odkrywania ładu w tej rzeczywistości oraz tworzenia ładu w sobie i obok siebie. Jedynie człowiek poznaje i tworzy, rozwija w sobie umiejętności intelektualne, heurystyczne sposoby rozwiązywania problemów. Dzięki swojemu atrybutowi rozumności człowiek przewyższa wszystkie byty natury nierozumnej, byty niematerialne, choć ma w nich swój udział. Z posiadania godności wynika autonomia człowieka, czyli zdolność do kierowania sobą i odpowiedzialności za podejmowanie działania. Według Profesora czyny człowieka mają zawsze swój moralny – bowiem osobowy – wymiar.

Dla Profesora ważne były czynności człowieka, ważna była praca człowieka. Jak już wspomniałam, Profesor Nowacki był twórcą nowej w Polsce dyscypliny naukowej – pedagogiki pracy, której przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca. Pedagogika pracy rodziła się wraz z refleksją o wychowaniu. A przecież wychowywać można tylko człowieka.

Profesor T. Nowacki w latach 70. ubiegłego wieku wprowadził do teorii i praktyki kształcenia zawodowego i pedagogiki pracy pojęcie „kwalifikacji". Pojęcie to używane jest powszechnie w naukach humanistycznych, ekonomicznych, w opracowaniach z polityki społecznej i gospodarczej. Profesor

ukierunkował moje zainteresowania naukowe na kwalifikacje zawodowe. Uwewnętrzniłam, wielokrotnie uzasadniane następujące stwierdzenie Profesora: kwalifikacje są jednym z głównych wyników procesu kształcenia zawodowego, są syntezą zbierającą całość procesu kształcenia. Osobiście mogę stwierdzić, że zarys teorii kwalifikacji pracowniczych, opracowanej przez Profesora Nowackiego, uzyskał powszechne uznanie wśród różnych specjalistów zajmujących się problemem pracy zawodowej człowieka.

Kwalifikacje odnoszą się do osoby. Kwalifikacje wyrażają właściwości człowieka, cechy konkretnej osoby oczekiwane od niej przez pracodawcę i wykorzystywane przez daną osobę w pracy zawodowej.

W ostatnich latach zainteresowania Profesora ogniskowały się na rozważaniach aksjologicznych, a więc na problematyce wartości. Wartości występują tylko w antroposferze. Brak ich w świecie istniejącym poza człowiekiem. Pojawiają się z chwilą, gdy człowiek dokonuje aksologizacji świata zastanego, przyrodniczego, Kosmosu. I chociaż – zdaniem T. Nowackiego – wartościowanie występuje również poza ludzkim światem, to wartościowanie człowieka różni się od wartościowania w świecie zwierzęcym udziałem świadomości.

Dla Profesora problematyka wartości była podstawą dla rozumienia poglądów i zachowania osób, którymi zajmujemy się ze względu na ich aspiracje i oczekiwania. Profesor T. Nowacki wprowadził do nauki nowe określenie: „idee-nadwartości". Jego zdaniem w nich odzwierciedla się nie tylko doświadczenie ludzkości, ale i marzenia ludzkie. A przecież marzenia są specyficzną cechą, właściwą tylko dla człowieka. Wielkie idee i wartości są wynikiem dociekań i marzeń kolejnych ludzkich pokoleń od najdawniejszych czasów.

Profesor widział, także oczyma swojej duszy, prawdziwe życie człowieka, jego radość i łzy, doznania szczęścia i nieszczęścia, porażki i sukcesy, zarówno te nazwane, jak i te nienazwane, mądrość umysłu, sprawiedliwość lub jej brak. Ten szczególny rodzaj rozumienia ludzi i oddania ludziom trudno ująć w słowa.

Stosunek Profesora Nowackiego wobec człowieka wyraża także mickiewiczowskie zdanie, często przez Profesora wypowiadane: *Kiedy pierwszy raz wnijdę w jakieś zgromadzenie, uważnie patrzę pierwsze każdego spojrzenie: mądry się patrzy zawsze na mą nogę prawą, głupi najpierw na lewą, którą mam kulawą*. Owa mądrość to także cecha charakteryzująca człowieka.

W bezpośredniej styczności z Profesorem Nowackim zadziwiało to, że przy tak ogromnej wiedzy, mądrości i autorytecie był On człowiekiem niezwykle skromnym.

Poczytuję sobie za zaszczyt i trudną do przecenienia wartość, że miałam możliwość współpracy i dialogu z tym niezwykłym Człowiekiem, którego zainteresowania, wiedza i doświadczenie wykraczają znacznie poza świat nauki. Jego dzieła będą nadal inspirowały do pracy, do zadumy nad sobą

i nad światem ludzkim, nad swoim rozwojem zawodowym i nad kosmosem otaczających zjawisk.

Choć cieleśnie Profesora nie ma wśród nas, to duchowo zawsze będzie z nami.

Urszula Jeruszka

AD MEMORIAM

W pełni podzielam wyrazy uznania i żalu, jakie Profesor Urszula Jeruszka formułuje po odejściu Profesora Tadeusza Wacława Nowackiego – to był wspaniały i mądry Człowiek, życzliwy nie tylko dla swych uczniów i współpracowników, ale także innych osób, z którymi się stykał na terenie nauki i życia towarzyskiego. Profesor przed laty był recenzentem w moim przewodzie doktorskim, co pozwoliło mi zbliżyć się do Niego i poznać podstawowe wartości Jego imponującej wiedzy. Przez wiele lat współpracowaliśmy w Instytucie Pedagogiki, a gdy profesor tworzył Instytut Kształcenia Zawodowego, serdecznie mnie zapraszał do współpracy w ramach tego Instytutu. Losy moje ułożyły się inaczej, ale Profesor nadal okazywał mi swoją życzliwość i zaprosił do grona bliskich współpracowników, którzy spotykali się na towarzyskim seminarium prowadzonym przez Profesora raz w miesiącu. Miałem okazję przedstawić tam swoją pracę o Aleksandrze Kamińskim. Profesor przyjął ją życzliwie i zgłosił cenne uwagi o latach wspólnej pracy z autorem „Kamieni na szaniec" w Uniwersytecie Łódzkim. Sam także zajmował się biografistyką znanych oświatowców.

Profesor Nowacki był także tytanem pracy: sam jest autorem ponad 40 poważnych dzieł oraz ponad 100 prac redakcyjnych. Są to cenne prace i długo będą stanowiły ważną pomoc i źródło wiedzy dla pedagogów.

Edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne były Mu także bliskie. Uznawał swoją „Dydaktykę wojskową" i inne studia nad kształceniem żołnierzy i oficerów za prace andragogiczne. Napisał także „Kształcenie i doskonalenie pracowników:. Zarys andragogiki pracy" oraz „Dydaktykę studiów podyplomowych". Są to nie tylko oryginalne teksty andragogiczne, ale zadziwiają nowoczesnością ujęcia. Szczególnie cenne są ostatnie publikacje Profesora: „Leksykon pedagogiki pracy" i „Zawodoznawstwo". Prace te są przez młode pokolenia pedagogów z uwagą studiowane, co utrwala obecność Profesora w naszym życiu naukowym, zapewnia Jego dziełom aktualność i żywą przydatność. Stale Go pamiętamy i dziękujemy za wsparcie.

Józef Półturzycki

WINCENTY OKOŃ 22.01.1914–18.10.2011

Zmarł Wincenty Okoń – nie tylko dla mnie, ale dla całego mego pokolenia pedagogów i nauczycieli nieoceniony wychowawca, opiekun, przyjaciel i autentyczny wzór pedagoga. Był moim naukowym promotorem i wymagającym przełożonym, który dbał o optymalny rozwój swoich współpracowników, uczniów i doktorantów. Należał do najwybitniejszych polskich pedagogów XX wieku i wprowadził całą naszą grupę w wiek XXI, jakże odmienny i wymagający rozwoju oraz samodzielności i twórczego myślenia.

Miał długie i bogate życie. Zostawił wiele wychowawczych i naukowych osiągnięć, które godzi się przypomnieć, by uczcić odejście nie tylko wyjątkowego człowieka, ale złożyć mu hołd za dar dobra i pomocnej opieki, którymi nas obdarzał. Tak jak młodzi poeci o Adamie Mickiewiczu, możemy powiedzieć o Profesorze Wincentym Okoniu – my z niego wszyscy. Myślę, że to w pełni trafne określenie Jego roli we współczesnej polskiej pedagogice. Może nie tylko polskiej. Znany był i ceniony za granicą w środowisku twórców teorii kształcenia, a przynależność do grona Jego uczniów otwierała dostęp do kręgów najbardziej elitarnych.

Sięgnijmy do wybranych ale jakże ważnych etapów Jego życia i pracy.

Wincenty Okoń urodził się 22 stycznia 1914 roku w Chojeńcu na Lubelszczyźnie w rodzinie włościańskiej. Ojciec Wincentego Władysław i matka Anna z Mojskich byli rolnikami i prowadzili gospodarstwo hodowlane oraz sporą pasiekę. Dwaj bracia też zostali rolnikami, dwaj kolejni przeszli do zawodów technicznych: jeden został geodetą, drugi pracownikiem Stoczni Gdańskiej. Jedna z młodszych sióstr wybrała zawód nauczycielki i uczyła w szkole podstawowej w Kozicach koło Dęblina. Po ukończeniu sześciu klas szkoły powszechnej Wincenty podjął naukę w seminarium nauczycielskim, gdzie przebywał przez pięć lat i przygotowywał do zawodu nauczycielskiego. W seminarium spotkał wybitnych nauczycieli: słynnego polonistę KAJu – Kazimierza Andrzeja Jaworskiego, założyciela i redaktora „Kameny", skrzypka i nauczyciela muzyki Stanisława Wilczyńskiego, nauczyciela gimnastyki Bolesława Wirskiego, innych wspaniałych i oddanych wychowawców i oświatowców, których Wincenty Okoń serdecznie wspomina w swoich biograficznych opracowaniach.

Znakomity uczony i oddany wychowawca serdecznie wspominał swych nauczycieli, kolegów i uczniów w opracowaniach biograficznych: zarys autobiografii naukowej w „Kwartalniku Historii Nauki i Techniki" z 1989 roku nr 2 czy „Samo życie osiemdziesięciolatka" z autobiografią naukową autora z 2005 roku, nie mówiąc o innych częstych nawiązaniach w tekstach autorskich do swojej biografii i wspomnień z własnego życia. Uczniowie Profesora także ofiarowywali Mu księgi i wspomnienia z okazji jubileuszy. Pierwszą była księga uczniów przygotowana na 60-lecie urodzin przez komitet w składzie: Irena Gawinowska, Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Lewowicki, Barbara

Mazur i Józef Półturzycki, którzy przygotowali w ramach obchodów pojubileuszowych nie tylko wieczór wspomnień w Warszawskim Domu Kultury Nauczyciela na ulicy Brzozowej, ale także tom prac pt. „O nowoczesną dydaktykę", w dwóch częściach, z których pierwsza obejmowała prace i materiały związane z osobą Profesora Wincentego Okonia, a druga składała się z prac autorskich ofiarowanych Profesorowi w ramach jubileuszu. Teksty przygotowało 31 autorów, których promotorem doktorskim był profesor Wincenty Okoń.

Drugą zbiorową księgę pt. „Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle" przygotowano na 95-lecie Profesora staraniem zespołu doktorów z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Badań Pedagogicznych. Redakcję naukową tomu objęli doktorzy z młodszej grupy – profesorowie Andrzej Bogaj i Henryka Kwiatkowska. Teksty autorskie 95-letniemu Jubilatowi złożyło tylko dziesięciu Jego doktorów, ale liczba ta została uzupełniona o adresy i laudacje dziekana Wydziału Pedagogicznego UW profesor dr hab. Alicję Siemak-Tylikowską, przewodniczących Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, profesorów Stefana Kwiatkowskiego i Tadeusza Lewowickiego – jednocześnie byłych dyrektorów Instytutu Badań Pedagogicznych, wieloletniego przyjaciela i współpracownika profesora Tadeusza Nowackiego, profesorów Kazimierza Denka, Czesława Banacha, Bogusława Śliwerskiego, Andrzeja Janowskiego, Lecha Witkowskiego, Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Bolesława Niemierki, Zbigniewa Kwiecińskiego – prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które przed laty zakładał Profesor Wincenty Okoń i przewodniczył tej ważnej organizacji przez wiele lat.

Jubileuszowa księga 95-lecia oprócz tekstów złożonych w darze Profesorowi Wincentemu Okoniowi zawiera także Jego obszerny życiorys, bibliografię wszystkich prac i wykaz doktorów, promowanych od 1956 roku do 1992, w ciągu 36 lat 69 doktorów, ale jak sam stwierdzał promował 70 doktorów i to jest pełna liczba, bo w wykazie brakuje nazwiska dr Barbary Rudzińskiej, której obrona odbyła się w 1973 roku w Instytucie Pedagogiki. Listę doktorów otwiera Abraham Fessel z 1956 roku, który wyjechał do Izraela. W Afryce przez lata pracowało dwoje doktorów Profesora W. Okonia – Irena Janiszowska i Stanisław Kotyński, a w Polsce mapa miejsc działalności Jego wypromowanych doktorów jest bardzo bogata. Najliczniejsza jest Warszawa, ale także Wrocław, Opole, Kielce, Lublin, Białystok, Zielona Góra, Siedlce, Koszalin. Przez lata seminarium dydaktyczne Profesora Wincentego Okonia stanowiło najważniejsze centrum polskiej myśli w dziedzinie teorii kształcenia. Z tego centralnego ogniska rozwijały się dalsze prowadzone przez uczniów Profesora i Jego młodszych kolegów z katedry. Jak sam Profesor z uznaniem stwierdził, ponad połowa Jego wychowanków została z czasem docentami i profesorami. Kierując katedrami i zakładami dydaktyki wyższych uczelni, upowszechniali poglądy i prace dydaktyczne Wincentego Okonia.

Twórczość naukowa Profesora to nie tylko dydaktyka, ale także pedagogika ogólna, historia wychowania, metodologia badań, pedagogika porównawcza, a przede wszystkim leksykologia pedagogiczna. Łączna liczba publikacji Profesora bez wznowień to 327 pozycji, w tej liczbie 25 książek i broszur, 35 prac zbiorowych pod redakcją, 80 artykułów i publikacji za granicą.

Pierwsze publikacje Wincentego Okonia ukazały się w 1947 roku na łamach „Życia Szkoły" i były to teksty o błędach w nauczaniu języka polskiego, przyczynach ich powstawania i ich eliminowaniu. Pierwsze broszury dotyczyły sztuki dziecka, haseł szkoły twórczej. W 1950 roku ukazała się obszerna broszura na podstawie rozprawy doktorskiej o zabawach dzieci. Do tej tematyki Profesor powrócił po latach i w 1987 roku ogłosił obszerny tekst pt. „Zabawa a rzeczywistość". W latach pięćdziesiątych skupiał się na badaniach dydaktycznych i analizie wyników nauczania. W 1951 roku ukazały się obszerne publikacje o badaniach wyników nauczania i uzyskanych wynikach, a następnie „Materiały do nauczania pedagogiki", część 2 „Dydaktyka" i w 1954 roku pierwsze wydanie „Procesu nauczania", który stał się podstawową, dydaktyczną pracą w polskiej pedagogice i obok kolejnych wydań z 1956, 1958, 1951, 1965, 1966 roku została ta praca przetłumaczona na język niemiecki w 1957 roku, japoński w 1959 i rosyjski w 1972 roku. Japończycy kilka razy wznawiali tę pracę, a Profesor z tej publikacji był bardzo dumny, bo rzadko się zdarza tłumaczenie polskiej książki na język japoński, zwłaszcza pedagogicznej. Po japońsku tytuł „Proces nauczania" brzmi Kyoju-Katei, a tłumaczenie zostało przygotowane z języka niemieckiego.

W 1956 roku Profesor wydał kolejny zbiór prac pod swoją redakcją. Była to znacznie rozszerzona edycja i liczyła 403 strony. W tym samym roku ukazało się oryginalne autorskie wydanie „Zarysu dydaktyki" o objętości 128 stron, wznowione w 1957, co utrwaliło pozycję Autora jako nowoczesnego, polskiego dydaktyka. A 4 tom „Stanów Pedagogicznych" poświęcony kształceniu samodzielności myślenia w procesie nauczania utrwalił i rozszerzył nową propozycję w dziedzinie teorii kształcenia po 10 latach od powstałych tekstów z 1947 roku. Jednocześnie Profesor Wincenty Okoń zaczął wyraźnie rozszerzać swoją aktywność twórczą i podejmował nowe zagadnienia z dziejów edukacji i myśli pedagogicznej. Przede wszystkim w 1956 roku wydał w opracowaniu naukowym tekst Jędrzeja Śniadeckiego o fizycznym wychowaniu dzieci, a w 1958 roku łączne z profesorem Bogdanem Suchodolskim ogłosił obszerny tom prac zbiorowych „Z dziejów myśli pedagogicznej", liczący 542 strony objętości. Te dwie zredagowane publikacje wskazują, że dalszy rozwój założeń dydaktycznych powinien odbywać się w powiązaniu z historią edukacji oraz elementami pedagogiki porównawczej. Kolejne prace autorskie Wincentego Okonia mają inny charakter, są propozycjami teoretycznymi, które otwierają nowe możliwości w procesie edukacyjnym zgodnie z naturalnym rozwojem procesów poznawczych w praktyce nauczycielskiej, badaniach eksperymentalnych i analizach teoretycznych. Wincenty Okoń

zajął się aktywnie szkołami eksperymentalnymi, edukacją zagraniczną, systemami dydaktycznymi. Kolejno opracował i opublikował w 1964 roku studia na temat podstaw problemowego uczenie się, zasad wielostronnego kształcenia, a następnie podstaw wykształcenia ogólnego w 1967 roku, co wprowadziło rozważania dydaktyczne na nowy poziom analiz i założeń teorii kształcenia.

Jednocześnie Profesor Wincenty Okoń podejmował nowe założenia. Uczestniczył w komitecie przygotowującym raport o stanie oświaty w Polsce, a także przygotował wstępne opracowanie „Słownika pedagogicznego", którego pierwsze wydanie ukazało się w 1975 roku, a następnie w 1981, 84, 87, 1992 roku. Następnie zmienia koncepcję i część zawartości, aby kolejne wydania drukować jako „Nowy słownik pedagogiczny". Zainteresowania leksykologiczne zrealizował także z dwojgiem współpracowników, z którymi w 1990 roku opublikował „Pięciojęzyczny słownik terminów pedagogicznych" nakładem Ossolineum.

Kolejne publikacje to studium o przemianach i tendencjach rozwojowych szkoły współczesnej, studia o wizerunkach sławnych pedagogów, „Rzecz o edukacji nauczycielskiej". Podsumowaniem tematycznym analiz i poszukiwań stało się ostatnie duże studium z 1999 roku „Wszystko o wychowaniu", w którym Profesor podsumował swoją wiedzę i doświadczenia z zakresu procesów wychowania i ich uwarunkowań. Dydaktyczne poglądy podsumował w nowym opracowaniu „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej" z 1987 roku. Z innych publikacji trzeba wspomnieć o naukowym zredagowaniu dzieł wybranych Sergiusza Hessena, który był promotorem doktorskim Wincentego Okonia, a przygotowanie dzieł w jednorodnym wydaniu kończy starania wydawnicze, które rozwijały doświadczenia Okonia i uczyły go szacunku dla tekstów takich autorów jak Jędrzej Śniadecki, Antoni B. Dobrowolski, Jan W. Dawid i Sergiusz Hessen.

Ostatnia większa pozycja autorska Wincentego Okonia to „Samo życie osiemdziesięciolatka – z autobiografią naukową autora".

Wśród licznych tekstów bogatej edukacji zwracał Profesor Wincenty Okoń uwagę na zagadnienia historyczne w ujęciu biograficznym i problematykę edukacji porównawczej z osiągnięciami uzyskanymi w innych krajach. Zaczął od charakterystyki nauczycieli w Anglii i oświatowych placówek pedagogicznych na Węgrzech, by poprzez znaczenia nauki Pawłowa dla dydaktyki oraz teorii zabawy w ujęciu J. Piageta przejść do ogólnej charakterystyki badań dydaktycznych w Związku Radzieckim i prowadzonych tam eksperymentów szkolnych. Dobre poznanie tej rzeczywistości oświatowej wzbogacone zostało sprawozdaniem z podróży do Szwajcarii, Austrii, Niemiec Zachodnich i Francji, które ogłosił w „Kwartalniku Pedagogicznym" nr 4 z 1958 roku. Analizy te doprowadziły do zredagowania w 1963 roku „Pracy eksperymentalnej w szkole" i określenia głównych problemów eksperymentu szkolnego. Do tych tematów będzie wracał, rozwijając ich ujęcie o „Szkoły

eksperymentalne w świecie" i „Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym", by w 1966 roku podsumować ten wątek analiz i myśli dydaktycznej pracą „Szkoły eksperymentalne i wiodące" z redakcyjnym wprowadzeniem określającym głównie problemy eksperymentu szkolnego. Po latach powróci do tej tematyki w studium z 1976 roku „Przemiany szkoły ogólnokształcącej w świecie" oraz wydanej w trzy lata później „Szkole współczesnej. Przemiany i tendencje rozwojowe". Temat ten ciągle Go nurtował, co zaowocowało w 1995 roku studiami „Szkoła jako główne ogniwo zmiany edukacyjnej" oraz „Osobliwe funkcje szkół alternatywnych". A właściwą formą przedstawienia tego ważnego wątku są dwa wydania jakże erudycyjnej i oryginalnej pracy „Dziewięć szkół alternatywnych" z lat 1997 i 1999.

Kolejnym ważnym tematem z prac źródłowych i wydawniczych są materiały biograficzne i historyczne, analizowane i wydawane w nowym opracowaniu naukowym Wincentego Okonia. Zapowiada je tekst z 1949 roku ogłoszony w „Pracy szkolnej" pt. „Ewaryst Estkowski i pamiątki polskiej prasy pedagogicznej". Prawdziwym wprowadzeniem do tekstów źródłowych stało się redagowanie wydanej w 1956 roku pracy „Śniadeckiego Jędrzeja: O fizycznym wychowaniu dzieci" nakładem Ossolineum, której tekst redakcyjny redaktora opublikowała „Nowa Szkoła". Praca J. Śniadeckiego to także znak współpracy Wincentego Okonia z Akademią Wychowania Fizycznego, gdzie przez kilka lat kierował Katedrą Pedagogiki i jak zwykle podjął poważne zadania badawcze i wydawnicze.

Kolejne poważne opracowanie redakcyjne to publikacja J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Krentza i S. Baleya z 1959 roku na temat „Osobowości nauczyciela", uzupełnione jeszcze dwoma studiami o Dawidzie, jego poglądach na naukę, o rzeczach oraz przeglądzie „Życie i twórczość Jana Władysława Dawida" ogłoszonych w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym", co było właściwym wprowadzeniem do wydanej w 1960 roku obszernej pracy „Dawid Jan Władysław. Nauka o rzeczach" w Zakładzie Naukowym im. Ossolińskich z jednoczesnym ogłoszeniem w „Kwartalniku Pedagogicznym" rozprawy „Poglądy dydaktyczne Jana Władysława Dawida".

W tym samym czasie pracował Wincenty Okoń nad procesami dydaktycznymi A.B. Dobrowolskiego i ogłosił „Aktualności poglądów pedagogicznych A.B. Dobrowolskiego" w „Studiach nad pedagogiką XX wieku", które zredagował wspólnie z Bogdanem Suchodolskim.

Serdeczne słowa i poważne opinie wyrażał pod adresem współczesnych sobie pedagogów. W „Przeglądzie Pedagogicznym" z 1972 roku uczcił „Jubileusz Bogdana Nawroczyńskiego", a w „Kwartalniku Pedagogicznym" ogłosił serdeczne wspomnienie o swych wieloletnich współpracownikach i kolegach: Wiktorze Czerniawskim i Konstantym Lechu. Jeszcze raz powrócił do J.W. Dawida i w 1980 roku ogłosił pedagogiczną monografię w Wiedzy Powszechnej pt. „Dawid". Od lat przygotowywał obszerną pracę „Wizerunki

sławnych pedagogów polskich", w której zamieścił jakże ważne dla młodych adeptów nauk o wychowaniu charakterystyki tak znanych polskich uczonych, jak: Kazimierz Twardowski, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Marian Falski, Sergiusz Hessen, Tadeusz Kotarbiński, Zenon Klemensiewicz, Maria Grzegorzewska, Janusz Korczak.

Finałowym dziełem edytorskim stało się naukowe zredagowanie i opublikowanie w Wydawnictwie Akademickim „Żak" „Pism wybranych" Sergiusza Hessena, który przed laty był promotorem doktorskim młodego uczonego. W swojej autobiografii sędziwy Wincenty Okoń stwierdza: „Ten fakt był wyrazem mojej wdzięczności wobec mojego promotora, któremu zawdzięczam znacznie więcej niż wszystkim innym profesorom razem wziętym" (s. 242). Życie i twórczość Sergiusza Hessena to ważny temat w pracach i przekazach Wincentego Okonia. Jakże często na seminariach nawiązywał do swojego mistrza i jednocześnie oswajał nas z jego osobą i myślą naukową.

Należy zwrócić baczną uwagę na dwa ważne zakresy pedagogiczne, w których często i chętnie się wypowiadał, łącząc własne doświadczenia profesora uniwersyteckiego oraz wiedzę zdobytą z pobytu w innych uczelniach, na kongresach i konferencjach. Już w 1956 roku ogłosił artykuł „Uwagi na temat studiów uniwersyteckich", a następnie scharakteryzował wnikliwie istotę wykładu uniwersyteckiego, by po dziesięciu latach opublikować w 1971 roku „Elementy dydaktyki szkoły wyższej" nakładem PWN. To była nowoczesna propozycja dydaktyki akademickiej. Szkoda, że Profesor nie powrócił do tej tematyki i nie pozostawił nam bardziej rozwiniętej wersji.

Drugim tematem są problemy pedeutologii. Każdy pedagog i dydaktyk jest także pedeutologiem. Podobnie Wincenty Okoń zebrał bogate doświadczenia i cenne zalety zawodu nauczycielskiego. Tą tematykę dawkował nam nie tylko w codziennych spotkaniach, ale także w częstych publikacjach o osobowości nauczycieli, głównych kierunkach postępu pedagogicznego, nowych założeniach edukacji nauczycielskiej, treściach edukacji nauczycielskiej, ideałach i rzeczywistości w edukacji nauczycielskiej. Swoistym podsumowaniem tego wątku jest praca z 1991 roku „Rzecz o edukacji nauczycieli", licząca 208 stron i wydana we WSiPie. Praktyczną ilustracją tego wywodu są „Wizerunki sławnych pedagogów polskich", a osobistym odniesieniem – ostatni Jego tekst „Samo życie osiemdziesięciolatka – z autobiografią naukową autora".

Wśród licznych prac i bogatej tematyki analiz Profesor Wincenty Okoń z wyraźną uwagą odnosił się do problemów edukacji ustawicznej i kształcenia dorosłych. Już w „Zarysie dydaktyki" z 1956 roku wyraźnie stwierdził, że dydaktyka jest teorią kształcenia i samokształcenia. Procesowi samokształceniu poświęcił wiele uwagi w pracach dydaktyki akademickiej, analizach postępu pedagogicznego, samokształcenia nauczycieli, teorii i praktyce upowszechniania wiedzy. W tych analizach wprowadził nowe ujęcie procesu kształcenia jako aktywności dydaktycznej trwającej całe życie i przedstawio-

ny na ten temat tekst ogłosił już w 1975 roku w „Nauce Polskiej", a aktywny swój udział w międzynarodowej konferencji poświęconej szkole i edukacji permanentnej wyraził w referacie „Kształcenie przez całe życie a metody pracy w szkole". Wincenty Okoń nie traktował edukacji ustawicznej wyłącznie jako kształcenia dorosłych, ale jako nowe ujęcie relacji między życiem a stałym rozwojem i uczeniem się. Takie ujęcie przygotowywał już w „Podstawach wykształcenia ogólnego" z 1967 roku i w „Kryteriach wszechstronności wykształcenia ogólnego". Edukację ustawiczną widział jako podstawę postępu pedagogicznego, co przedstawił w „Teorii oraz praktyce upowszechniania wiedzy", która ukazała się jako zbiorowe opracowanie członków Rady Naukowej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i reprezentowała specjalistów z różnych dziedzin nauki oraz edukacji. W założeniach kształcenia ustawicznego widział Profesor Wincenty Okoń podstawę „Przemian szkoły ogólnokształcącej w świecie" oraz „Nowych tendencji w dydaktyce" i nowych założeń „Kultury pedagogicznej". Profesor Wincenty Okoń wprowadzał edukację ustawiczną jako naturalną część systemu edukacji z wykorzystaniem procesu samokształcenia w nowoczesnym systemie wychowania i kulturze pedagogicznej.

Prace i poglądy Wincentego Okonia stanowią przykład stałego rozwoju i modernizacji poglądów dydaktycznych, które wyrastają z tradycji edukacyjnej, są budowane w systemie eksperymentalnej dydaktyki z wykorzystaniem współczesnych rozważań teoretycznych i doświadczeń praktyki nauczycielskiej.

Prawidłowość takiego rozwoju teorii kształcenia została potwierdzona naturalnym rozwojem prac autorskich Profesora Wincentego Okonia i Jego wypowiedziami autobiograficznymi. Są to bogate propozycje naukowe, należy je dokładnie wykorzystywać i upowszechniać, to pozwoli spełnić nauki, jakich udzielał nam Profesor Wincenty Okoń i które głosił i pozostawił do dalszego samodzielnego wykorzystania w formach aktywności samokształceniowej.

Józef Półturzycki

DOKTORAT

Roksana Neczaj-Świderska, SKUTECZNOŚĆ FORM DYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU E-LEARNINGOWYM

„Rewolucja informatyczna, powstanie i upowszechnienie się technologii informacyjnych stworzyło potencjał rozwoju kształcenia na odległość, otwierając całkowicie nową drogę nauczania i uczenia się czy komunikowania się w wirtualnych społecznościach dla jednostek, ale również instytucji edukacyjnych. Nasuwa się pytanie: czy e-edukacja niesie w sobie zarzewie takiej rewolucji edukacyjnej, czy raczej jest jedynie zmianą w zakresie środków przekazu wiedzy, których zastosowanie nie ma większego wpływu na istotę procesu dydaktycznego?".

21 lutego 2012 roku przytoczonym pytaniem rozpoczęła swoje wystąpienie mgr Roksana Neczaj-Świderska. Jej publiczna obrona rozprawy doktorskiej odbyła sie na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Dysertację pod tytułem „Skuteczność form dydaktycznych w kształceniu e-learningowym" napisała pod kierunkiem naukowym prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego. Na recenzentów powołani zostali prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) oraz dr hab. Maciej Tanaś, profesor UW (Uniwersytet Warszawski).

W 2004 Roksana Neczaj-Świderska ukończyła dzienne studia magisterskie w zakresie pedagogiki ogólnej. Podczas studiów wybrała specjalizację andragogiczną. Pracę magisterską poświęconą problematyce edukacji elektronicznej w Australii napisała również pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego. Po uzyskaniu tytułu magistra Roksana Neczaj-Świderska rozpoczęła studia doktoranckie, podczas których współpracowała z Katedrą Edukacji Ustawicznej i Andragogiki UW.

Doktorantka posiada kilkuletnie doświadczenie dydaktyczne. Specjalizuje się w zastosowaniu nowoczesnych technologii w dydaktyce, a przede wszystkim w metodyce kształcenia online, efektywności procesu e-edukacyjnego oraz wdrożeniu e-learningu akademickiego i korporacyjnego. Prowadzi zajęcia akademickie i warsztatowe dotyczące metodyki kształcenia zdalnego, dydaktyki medialnej i nowoczesnych technologii w edukacji. Współpracowała z Uniwersytetem Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie prowadziła kurs pt. „E-learning i technologie informacyjne w szkoleniach". Obecnie pracuje jako specjalista ds. metodyki materiałów multimedialnych w firmie specjalizującej się w edukacji informatycznej oraz dostarczaniu rozwiązań IT dla biznesu. Zajmuje się projektowaniem dydaktycznym dedykowanych zewnętrznych i wewnętrznych szkoleń e-learningowych; współ-

pracą z trenerami i ekspertami dziedzinowymi przy projektowaniu i produkcji szkoleń; zarządzaniem realizacją projektów szkoleń e-learningowych oraz merytorycznym opracowaniem scenariusza webcastów z zakresu mikroszkoleń i e-learningu.

Roksana Neczaj-Świderska jest autorką wielu artykułów z zakresu e-learningu, szkoleń i edukacji dorosłych za granicą w czasopismach naukowych (m.in. Rocznik Andragogiczny, Edukacja Dorosłych, Edukacja Otwarta, Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne, E-mentor). Brała udział także w konferencjach krajowych i międzynarodowych z zakresu edukacji ustawicznej i e-learningu. Redagowała dział kształcenie ustawiczne w elektronicznym czasopiśmie naukowym „E-mentor". Uczestniczyła w projektach badawczych z zakresu e-edukacji, realizowanych w Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Dysertacja mgr R. Neczaj-Świderskiej jest zwieńczeniem kilkuletnich badań oraz bogatej praktyki dydaktycznej. Praca doktorska jest rzetelnym studium traktującym o formach dydaktycznych w e-learningu. Autorka dowodzi, że w dzisiejszych czasach szybkiego postępu technologicznego nieodzowna staje się konieczność modernizacji dydaktyki. R. Neczaj-Świderska opisuje w pracy funkcjonujące formy dydaktyczne w systemie e-learningowym. W ramach tego opisu kładzie nacisk na kwestie związane ze skutecznością form dydaktycznych podejmowanych w nowoczesnym procesie kształcenia na odległość. Ponadto dopełnieniem prezentowanych analiz jest próba wskazania i rozpoznania czynników warunkujących skuteczność procesu dydaktycznego prowadzonego w środowisku Internetu oraz przy wsparciu najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Prezentowana rozprawa składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział pierwszy ukazuje teoretyczną perspektywę wykonanych badań, którą stanowi koncepcja pojęcia kształcenia na odległość, traktująca ten rodzaj kształcenia jako formę zaspokajania określonych potrzeb, zarówno jednostek, jak i grup społecznych funkcjonujących w społeczeństwie informacyjnym. Opis funkcjonowania najnowocześniejszej formy kształcenia na odległość, jaką jest e-learning, dopełniony został krótką charakterystyką historycznego zarysu rozwoju kształcenia na odległość w Polsce i na świecie.

W rozdziale drugim scharakteryzowano psychodydaktyczne teorie oraz koncepcje kształcenia i uczenia się wspomagające proces dydaktyczny prowadzony za pomocą komputerów i nowoczesnych mediów. Dokonano charakterystyki następujących koncepcji kształcenia i uczenia się: behawioryzmu, kognitywizmu, konstruktywizmu, konektywizmu oraz humanistycznych teorii uczenia się.

W rozdziale trzecim zaprezentowane zostały formy dydaktyczne organizacji kształcenia na odległość, szczegółowo scharakteryzowano te stosowane w e-learningu i kształceniu multimedialnym. Rozdział ten zawiera także opis form i metod kształcenia wykorzystujących przede wszystkim sieciowe społeczności uczące się.

Rozdział czwarty jest próbą wskazania założeń metodyki i projektowania dydaktycznego kursów e-learningowych i multimedialnych. Przedstawiono w nim również modele prowadzenia e-szkoleń oraz projektowania treści dydaktycznych w kursach online.

Rozdział piąty poświęcono metodologicznym założeniom badań własnych, zawiera on omówienie problematyki i celu badań, a także opis narzędzi badawczych, które zostały zastosowane w celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze.

Kolejne rozdziały, które powstały w rezultacie opracowania badań własnych, mają charakter empiryczny. Prezentację wyników rozpoczęto od opisu rozkładu ocen uzyskanych z przedmiotów realizowanych w formie pełnych wykładów online, podejmowanych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Uwzględniono również analizę czynników o charakterze zewnętrznym bądź wewnętrznym, zarówno wobec studenta, jak i samego procesu dydaktycznego, determinujących skuteczność dydaktyczną. Następnie dokonano porównania rozkładu ocen wykładu online z przedmiotem prowadzonym w sposób tradycyjny na studiach stacjonarnych.

W ostatnim rozdziale omówiono wyniki badań dotyczące percepcji studentów zastosowanych w kursie online oraz mikroszkoleniach środków audiowizualnych, przede wszystkim filmu edukacyjnego. Podjęto również próbę określenia optymalnych rozwiązań metodycznych w zakresie formy prezentacji treści dydaktycznych z wykorzystaniem środków audiowizualnych.

Niniejsza praca naświetla pewne aspekty prowadzenia zdalnego procesu dydaktycznego poprzez sieć Internet oraz z wykorzystaniem nowoczesnych multimediów, szczególnie sytuacje, w jakiej znalazły się współczesne uczelnie w dobie rozwoju społeczeństwa informacyjnego.

Rozprawa została bardzo wysoko oceniona przez recenzentów, którzy pokreślili jej nowatorski charakter oraz niezaprzeczalną wartość poznawczą, a także docenili tzw. „lekkie pióro" autorki.

Obaj recenzenci wnioskowali o przedstawienie dysertacji mgr Roksany Neczaj-Świderskiej do druku.

Po wystąpieniu prelegentki rozgorzała dyskusja dotycząca m.in. metodyki e-learningu i polskich doświadczeń w zakresie prowadzenia i uczestnictwa w zajęciach realizowanych w tej formie.

Obrona zakończyła się jednogłośną decyzją Komisji doktorskiej Wydziału Pedagogicznego UW o pozytywnym zakończeniu przewodu doktorskiego i wnioskiem o nadanie Pani mgr Roksanie Świderskiej-Neczaj tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie nauk pedagogicznych. Stopień doktora został już także zatwierdzony przez Radę Wydziału i tym samym Pani dr Roksana Neczaj-Świderska jest 31 doktorem wypromowanym przez prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego. Promocja doktorska odbyła się 1 czerwca 2012 roku.

Katarzyna Mikołajczyk

V. SPRAWOZDANIA

V ŁÓDZKA KONFERENCJA BIOGRAFICZNA *BIOGRAFIA I BADANIE BIOGRAFII – BIOGRAFIE EDUKACYJNE* Łódź, 04.02.2011

4 lutego 2011 roku odbyła się V Łódzka Konferencja Biograficzna *Biografia i badanie biografii – Biografie edukacyjne*, zorganizowana przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, kierowana przez prof. dr hab. Elżbietę Dubas. W tej edycji uczestnicy zaproszeni byli do uczestnictwa w rozważaniu problematyki biografii edukacyjnej i udziału zarówno w sesji plenarnej, jak również części warsztatowej. W obradach wzięły udział osoby z kilku ośrodków akademickich: Uniwersytetu Łódzkiego, Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Politechniki Wrocławskiej, Uniwersytetu Śląskiego oraz Uniwersytetu Warszawskiego.

Konferencję otworzyła prof. dr hab. Elżbieta Dubas, która przywitała zgromadzonych gości i poprowadziła pierwszą część obrad pt. *Badanie biografii edukacyjnych.* Prof. dr hab. E. Dubas w inauguracyjnym wystąpieniu zatytułowanym: *Biografia edukacyjna jako fenomen badań biograficznych i przedmiot badań andragogiki. Wprowadzenie w problematykę* wprowadziła wszystkich uczestników w poruszaną tematykę biografii edukacyjnej. Zwróciła uwagę, że biografia edukacyjna jest powszechna i stanowi stały element biografii ogólnej. Autorka podkreśliła, że podobnie jak edukacja, jest ona jednym z najważniejszych przedmiotów badań andragogiki. Pani Profesor poddała refleksji kwestie, które powinny być badane w kontekście biografii edukacyjnej. W podsumowaniu stwierdziła, że badanie biografii jest sztuką ze względu na fakt indywidualizacji materiału badawczego, autorskiego charakteru badania, specyfiki relacji badacz–badany oraz kwestii etyczności prowadzenia badań.

Drugie wystąpienie prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna) zatytułowane: *Drogi edukacyjne osób starszych*, było przedstawieniem wyników badań biograficznych osób 60+ przeprowadzonych przez studentów. Treści wywiadów stanowiły bogate źródło wiedzy o narracji wojny i związanym z nią brakiem rozpoczęcia edukacji formalnej, pamięci szkoły oraz istniejących ówcześnie organizacji społecznych. Autorka zwróciła uwagę, że wywiady oprócz nieocenionych walorów biograficznych, odegrały niezwykle ważną rolę zarówno dla osób badanych, jak i samych badaczy, stanowiąc formę międzygeneracyjnej współpracy i wzajemnej edukacji.

Trzeci referat – dr Moniki Sulik (Uniwersytet Śląski) pt. *Doświadczenie dotyku w relacjach biograficznych* poświęcony był problematyce dotyku,

który jako pojęcie wielowymiarowe związany jest zarówno z cielesnością człowieka, jak i posiada znaczenie metaforyczne. Autorka wyróżniła i opisała trzy wymiary dotyku: dotyk ciała, dotyk ducha oraz dotyk codzienności.

Wystąpieniem kończącym pierwszą część sesji plenarnej było *Doświadczenie rodzicielstwa wyzwaniem dla biografii edukacyjnej* dr Emilii Mazurek (Politechnika Wrocławska). Autorka ukazała doświadczenie rodzicielstwa jako wyróżniające się spośród innych doświadczeń życiowych. Wyodrębniła także różnice wpływu rodzicielstwa na życie ludzkie według kryterium płci. Zwróciła uwagę, że stawanie się rodzicem jest procesem wielowymiarowym, gdyż w różny sposób wpływa na życie kobiet i mężczyzn i zmienia je, a z drugiej strony nie zawsze łączy się z edukacją i rozwojem.

Następnie dr Monika Modrzejewska-Świgulska (Uniwersytet Łódzki) poprowadziła warsztaty biograficzne *Opracowanie materiału biograficznego*. Autorka przedstawiła swój warsztat badawczy i procedurę analizy wywiadów narracyjnych, które wykorzystała w pracy doktorskiej pt. *Twórczość codzienna pedagogów w perspektywie biograficznej*. Poprzez zastosowanie przedstawionej procedury badawczej uczestnicy mogli przekonać się, w jak różny sposób dokonywana jest interpretacja materiału badawczego.

Drugiej części sesji plenarnej, zatytułowanej *Współczesne wymiary biografii,* przewodniczyła dr hab. Ewa Skibińska (Uniwersytet Warszawski). Pierwszym referatem wygłoszonym w tej części tematycznej było wystąpienie mgr. Wojciecha Świtalskiego pt. *Biografie edukacyjne studentów pedagogiki w zakresie edukacji dorosłych*. Autor zaproponował wykorzystanie różnego rodzaju linii edukacyjnych jako sposobu opisu osiągnięć edukacyjnych w funkcji czasu.

Dr Joanna Stelmaszczyk (Uniwersytet Łódzki) w wystąpieniu na temat *Wpływ rodziny na biografie edukacyjne* przedstawiła role, jakie pełnią poszczególni członkowie najbliższej rodziny – osoby znaczące, w kształtowaniu stosunku wobec edukacji, motywowaniu do nauki, byciu wzorcem, zaszczepianiu własnych zainteresowań oraz przekazywaniu wiedzy i umiejętności. Autorka zwróciła uwagę na to, że wpływ rodziny na edukację może być nie tylko pozytywny, ale także negatywny.

Ostatnie wystąpienie *Nie przeczytałem żadnej książki*, zamykające drugą część sesji plenarnej, wygłosiła prof. dr hab. Elżbieta Dubas. Była to relacja z analizy wywiadu dotyczącego biografii edukacyjnej 46-letniego mężczyzny, który w wyniku nieprawidłowej diagnozy lekarskiej doświadczał niepowodzeń szkolnych. Wywiad ten pokazał, jak ogromną rolę odgrywają wczesne doświadczenia edukacyjne w dalszej edukacji oraz ukazał nieprawidłowości w systemie diagnostyki zarówno prowadzonej przez szkołę, jak i służbę zdrowia. Stanowił także przykład tego, jak istotna w życiu człowieka jest rola edukacji nieformalnej oraz uznanie innych i wiara w siebie w motywowaniu do nauki.

Elementem zamykającym drugą część tematyczną były warsztaty *Badanie biografii edukacyjnych – warsztaty biograficzne* poprowadzone przez dr Joannę Stelmaszczyk, która na przykładzie ćwiczenia *Książki mojego życia* ukazała, jak różne są nasze doświadczenia i w jak niejednorodny sposób wpływają na biografię.

Różnorodność problematyki poruszonej podczas konferencji pokazała, w jak rozmaity sposób może być postrzegana kwestia biografii edukacyjnej. Konferencja stanowiła także niezwykle interesującą okazję do wymiany doświadczeń w zakresie prowadzenia badań biograficznych.

Ewa Izabela Kurek

SPOŁECZNO-KULTUROWE PRZESTRZENIE UCZENIA SIĘ LUDZI DOROSŁYCH
Zakopane, 14–15.05.2011

W dniach 14-15 maja 2011 r. w malowniczych okolicach Kościeliska, znajdującego się kilka kilometrów od ścisłego centrum Zakopanego oraz granicy ze Słowacją odbyła się dwudniowa konferencja naukowa organizowana przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach (Wydział Pedagogiki i Psychologii). Na dwudniowe spotkanie przybyło ponad czterdzieści osób zajmujących się zagadnieniami uczenia się dorosłych. Konferencja jest wydarzeniem cyklicznym, odbywającym się od kilku lat w rejonach polskich Tatr. Tegoroczne obrady (VII edycja) oscylowały wokół hasła społecznych i kulturowych determinantów przestrzeni uczenia się dorosłych. Owe przestrzenie skupione zostały wokół trzech terminów: linii (formy, procesy uczenia się dorosłych), przecięć (problemy, antynomie, konflikty uczenia się), punktów (instytucje, miejsca, obszary uczenia się dorosłych). Matematyczna wymowa poszczególnych sekcji sprzyjała zawężeniu prowadzonych analiz oraz logicznemu uporządkowaniu rozległych obszarów poddanych rozważaniom.

Pierwszy dzień zaczął się od Walnego Zgromadzenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (ATA), w trakcie których podsumowano działalność Zarządu oraz wybrano nowy organ reprezentujący zrzeszonych w środowisku ATA andragogów. Spotkaniu przewodniczył prof. Józef Kargul, który w sprawny sposób przeprowadził zgromadzonych członków ATA przez nieproste czynności organizacyjne, sprawozdawcze i wyborcze zebrania, osiągając postawione założenia w postaci uzyskania absolutorium przez odchodzący zarząd oraz wybór nowych władz. W trakcie zebrania padło wiele interesujących uwag odnoszących się do problemów dotykających środowiska osób zajmujących się naukowo oświatą dorosłych (planów wy-

dawniczych, pozyskiwania źródeł finansowania na projekty badawcze, współpracy zagranicznej, w tym uzyskiwania stopni awansowych oraz reprezentowania środowiska andragogów na „zewnątrz").



Fot. 1. Wybory Zarządu ATA

Spotkanie naukowe rozpoczęło się po południu od wystąpienia powitalnego gospodarzy konferencji: prof. Agnieszki Stopińskiej-Pająk oraz dra Artura Fabisia. W sesji plenarnej uczestnicy mieli możliwość wysłuchania trzech wystąpień: prof. Ewy Skibińskiej omawiającej miasto będące samo w sobie przestrzenią edukacyjną, prof. Tadeusza Aleksandra prezentującego główne problemy Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Belem oraz dra Krzysztofa Maliszewskiego, który wzbudził intensywną dyskusję, omawiając implozję współczesnych przestrzeni uczenia się. Obrady moderował prof. Józef Kargul, podsumowując wystąpienia cennymi spostrzeżeniami.

Kolejnym punktem pierwszego dnia były spotkania w trzech sekcjach. W części prowadzonej przez prof. Elżbietę Dubas zaprezentowali swoje wystąpienia: dr Krystyna Pleskot-Makulska omawiająca alfabetyzację jako istotny obszar edukacji dorosłych w USA, z kolei dr Arkadiusz Wąsiński zaprezentował społeczeństwo autobiograficzne jako przestrzeń kulturowego konstruowania i kreowania życia, natomiast dr Tomasz Maliszewski przybliżył edukację wielokulturową na Pomorzu poprzez działalność Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, zaś mgr Aleksandra Litawa ukazała specyfikę chóru amatorskiego jako przestrzeni uczenia się osób dorosłych.

Nad drugą sekcją opiekę sprawowała prof. Ewa Skibińska, zaś wystąpienia dotyczyły: marzeń w przestrzeni życiowej seniorów – konteksty, znaczenia (dr Agnieszka Majewska-Kafarowska), przyszłości bez demokracji jako wyzwań dla nowoczesnego kształcenia (dr Dorota Gierszewski), wyboru czy konieczności w kształceniu w nieformalnej edukacji dorosłych (mgr Katarzyna Lubryczyńska), pytań o ideologię estetyczną syntez andragogicznych w księgach kapłańskich (mgr Łukasz Michalski), z racji wzmożonej dyskusji oraz ograniczeń czasowych dr Artur Fabiś nie miał sposobności zaprezentowania swojego wystąpienia ukazującego śmierć jako wyzwanie dla opiekunów i osób wspierających ludzi starszych.

Trzeci panel moderowała prof. Zofia Szarota, w trakcie którego słuchacze zapoznali się z tematyką: przestrzeni aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych (prof. Ryszard Kałużny), kobiecej przestrzeni w nauce (dr Monika Sulik), uniwersytetów trzeciego wieku będących przestrzenią edukacyjną (dr Grażyna Orzechowska), medialnych aspektów starości na przykładzie gazet (dr Joanna K. Wawrzyniak) instytucjonalnego wsparcia aktywności społecznej dorosłych na poziomie lokalnym (dr Beata Cyboran).

Uczestnicy mieli możliwość kontynuowania dyskusji w trakcie wieczornej uroczystej kolacji, która odbyła się w obiekcie Wojskowego Zespołu Wypoczynkowego w Kościelisku.



Fot. 2. Uroczysta kolacja

Drugi dzień konferencji rozpoczął się również obradami w trzech sekcjach. Pierwszą z nich prowadziła dr Monika Sulik. Na początku uczestnicy zapoznali się z tutoringiem jako ważną formą przestrzeni edukacyjnej (dr Anna Pereświet-Sołtan), zaś dr Elżbieta Siarkiewicz, dr Ewa Szumigraj, dr Daria Zielińska-Pękał ukazały uczenie się poprzez nowe formy pracy ze studentami oraz społecznością lokalną na przykładzie zajęć realizowanych w innowacyjnej formie, sekcję zakończył mgr inż. Łukasz Tomczyk, prezentując poszerzanie przestrzeni życiowej osób starszych poprzez użytkowanie mediów elektronicznych.

Sekcja II moderowana przez dr Agnieszkę Majewską-Kafarowską zgromadziła osoby zajmujące się problematyką: subiektywnych koncepcji wiedzy andragogów a nauczania dorosłych (prof. Hanna Solarczyk-Szwec), macierzyństwa w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną (dr Martyna Pryszmont-Ciesielska), pobytu na emigracji jako motywacji i przestrzeni uczenia się (dr Elżbieta Woźnicka), a także praktyk

badawczych w narracyjnych badaniach nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych w ujęciu krytycznym (dr Alicja Jurgiel).

Ostatnią sekcję prowadził dr Artur Fabiś. Zaprezentowano w niej zagadnienia: zainteresowania i pasje dorosłych będące drogą do edukacji nieformalnej (dr Renata Konieczna-Woźniak), internetowe fora dyskusyjne, stanowiące nową przestrzeń aktywności i źródła poznania polskich seniorów (dr Anna Jaroszewska), międzypokoleniowe uczenie się na podstawie założeń projektu Elder (mgr Anna Gutowska, mgr Marcin Muszyński), blogi jako miejsc uczenia się człowieka dorosłego (mgr Joanna Golonka).



Fot. 3. Podsumowanie konferencji

Ostatnie dwa wystąpienia w sesji plenarnej moderowała prof. Agnieszka Stopińska-Pająk, a prelekcje zaprezentowały prof. Olga Czerniawska, ukazując nowe kategorie uczestników edukacji dorosłych na tle porównawczym Polski i Włoch oraz prof. Zofia Szarota, prezentując zawód asystenta rodziny w kontekście edukacyjnym, uwikłanego pomiędzy interwencjonizmem państwa a spolegliwym opiekuństwem.

Organizatorzy, zapraszając prelegentów postawili przed uczestnikami wiele problemów, które w liście przewodnim przedstawiono w następujący sposób: „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 sym-

boliczne 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?"[1]. W trakcie podsumowania konferencji prowadzący (prof. Elżbieta Dubas, prof. Ewa Skibińska, prof. Zofia Szarota, dr Monika Sulik, dr Agnieszka Majewska-Kafarowska, dr Artur Fabiś) odnieśli się do postawionych w zaproszeniu pytań, prezentując w sposób syntetyczny charakterystyczne elementy i myśli przewodnie poszczególnych wystąpień. Całość konferencji została podsumowana przez organizatorów przedsięwzięcia prof. Agnieszkę Stopińską-Pająk oraz dra Artura Fabisia, z nadzieją, iż wszystkie osoby spotkają się za dwa lata w celu odsłonięcia aktualnych meandrów oświaty dorosłych.

Łukasz Tomczyk

XIII KONGRES NIEMIECKICH UNIWERSYTETÓW POWSZECHNYCH: PODSUMOWANIE DOROBKU I WYTYCZENIE DROGI NA PRZYSZŁOŚĆ
Berlin, 12–13.05.2011

W dniach 12 i 13 maja 2011 roku odbył się w Berlinie XIII Kongres niemieckich uniwersytetów powszechnych. O randze tego wydarzenia świadczy uczestnictwo w nim najwyższych przedstawicieli życia politycznego Republiki Federalnej Niemiec: prezydenta kraju, Christiana Wullfa, minister edukacji, prof. Annette Schavan, prezydenta Konferencji Ministrów Kultury, prof. Bernda Althusmanna czy senatora ds. edukacji, nauki i badań kraju związkowego Berlin, prof. E. Jürgena Zöllnera[2]. Tradycyjnie wśród uczestników Kongresu znaleźli się delegaci instytucji z całego kraju, zrzeszonych w Niemieckim Związku Uniwersytetów Powszechnych, przedstawiciele świata nauki i gospodarki oraz liczni reprezentanci edukacji dorosłych z całego świata. Kongres przebiegał pod hasłem „Edukacja ustawiczna dla wszystkich", niemniej bardziej wymowny wydaje się podtytuł Kongresu, który sygnalizował kierunek debaty i odzwierciedlał jej merytoryczne priorytety. Brzmiał on „Uniwersytet powszechny – edukacja w publicznej odpowiedzialności" i nie pozostawiał cienia wątpliwości co do tego, iż w przekonaniu uczestników Kongresu uczenie się przez całe życie musi podlegać zasadzie odpowiedzialności publicznej.

[1] Zaproszenie konferencyjne www.gerontolodzy.pl.
[2] www.volkshochschultag.de. 1.6.2011.

W licznych wystąpieniach organizatorzy oraz goście Kongresu nawiązywali do jego przewodniego przesłania. Honorowa Przewodnicząca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych, prof. Rita Süssmuth podkreśliła: „Edukacja dla wszystkich stała się jednym z najważniejszych wyzwań nowoczesnych społeczeństw, zaś uczenie się przez całe życie – koniecznością każdego z nas. Czego brakuje, to zakotwiczenie edukacji ustawicznej w systemie oświaty, zwłaszcza jej dostatnie finansowanie. Edukacja jest dobrem publicznym, dobrem, które winno być chronione. Od dawna istnieje potrzeba działania. … Bez odpowiedniego finansowania postulat edukacji ustawicznej dla wszystkich pozostanie postulatem programowym, a liczba tych, którzy nie doświadczają edukacji, będzie w dalszym ciągu rosła. Na to nie powinniśmy i nie możemy sobie pozwolić”[3].

Ponad tysiąc uniwersytetów powszechnych działających w całej Republice Federalnej Niemiec zapewnia – na zlecenie miast, gmin i powiatów – podstawową ofertę edukacyjną dla dorosłego społeczeństwa. Zadanie to powierzają samorządom lokalnym parlamenty krajów związkowych. W niektórych regionach kraju prowadzenie uniwersytetów powszechnych należy do ustawowych zadań samorządów. W innych krajach związkowych, w których finansowanie tych instytucji pozostaje kwestią nieuregulowaną prawnie, decyzja odnośnie do wysokości dotacji na działalność uniwersytetów powszechnych leży w gestii lokalnych decydentów. Środki finansowe z budżetów krajów związkowych oraz samorządów lokalnych pokrywają średnio 50% kosztów funkcjonowania tych placówek. Pozostałymi kosztami obarczeni są obywatele korzystający z ofert edukacyjnych. Silnie zaznaczająca się tendencja do redukcji środków publicznych na działalność uniwersytetów powszechnych, a z drugiej strony rosnące znaczenie uczenia się obywateli przez całe życie zadecydowało o priorytetowym potraktowaniu przez Kongres kwestii odpowiedzialności publicznej za edukację dorosłych.

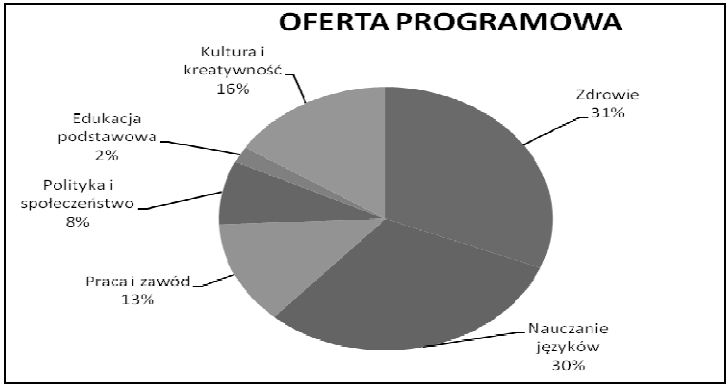
Kongresowi uniwersytetów powszechnych przyświecały dwa zasadnicze cele. Po pierwsze chodziło o to, by jego uczestnicy na nowo spojrzeli na zadania, które realizują reprezentowane przez nich instytucje i zastanowili się nad specyfiką i kryteriami wyznaczającymi ich instytucjonalną tożsamość. Po drugie refleksja miała dotyczyć nowych wyzwań oraz perspektyw i kierunków rozwoju publicznej edukacji dorosłych.

I. Bilans dorobku uniwersytetów powszechnych

Uczestnicy Kongresu odnieśli się w pierwszym rzędzie do dotychczasowych osiągnięć Za najbardziej istotny walor uniwersytetów powszechnych, wyróżniający je spośród grona licznych oferentów edukacji ustawicznej, uznano różnorodność realizowanej oferty, pozwalającej na zaspokojenie

[3] Rita Süssmuth w: Die Volkshochschule in öffentlicher Hand. Wyd. Deutscher Volkshochschulverband, Kolonia, 211, s. 7. Tłumaczenie własne.

potrzeb i zainteresowań wielu grup społecznych. Poniższy wykres ukazuje merytoryczne obszary działalności uniwersytetów powszechnych[4].



Alfabetyzacja, edukacja podstawowa, oferty umożliwiające uzyskanie świadectw szkolnych

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci polityka oświatowa RFN, a wraz z nią publiczne instytucje edukacji dorosłych coraz większą wagę przypisują kwestii wyrównania szans obywateli na udział w życiu społecznym i gospodarczym kraju, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, narodowego, etnicznego i poziomu wykształcenia. Co czwarty młody człowiek w Niemczech ma znaczne braki w dziedzinie czytania, rozumienia tekstów i liczenia. Duży odsetek osób dorosłych, w tym także obywateli, dla których język niemiecki jest językiem ojczystym, nie radzi sobie z pisaniem i nie potrafi sprostać wymogom rynku pracy[5]. Od schyłku lat siedemdziesiątych, w których zdiagnozowano problem analfabetyzmu w RFN, uniwersytety powszechne konsekwentnie oferują kursy umożliwiające osobom zainteresowanym podniesienie i rozwój kompetencji na poziomie edukacji podstawowej oraz w obszarze funkcjonowania społecznego i zawodowego. Praca edukacyjna z osobami poszkodowanymi społecznie wymaga szczególnych nakładów, w tym także finansowych. Zajęcia odbywają się w małych grupach; do pracy zaangażowana jest większa liczba nauczyciel aniżeli w przypadku realizacji innych kursów; uczestnicy objęci są intensywnym poradnictwem edukacyjnym. Ponadto konieczne są wzmożone działania w ramach PR i gotowość do wdrażania eksperymentalnych metod pracy bazujących na wykorzystaniu różnorodnych mediów. W dziedzinie alfabetyzacji i edukacji podstawowej dorosłych uniwersytety powszechne posiadają bogate, pozytywne doświad-

[4] Tamże, s. 30.
[5] Tamże, s. 31.

czenia, które plasują je w czołówce instytucji rozwijających tego rodzaju działalność.

Wielojęzyczność i integracja społeczna

Uniwersytety powszechne są największym oferentem edukacji językowej. Umożliwiają naukę ponad 50 języków obcych. Co roku z prowadzonych przez nie kursów językowych korzysta 1,8 milionów osób. Ich oferta wpisuje się w realizację celu wytyczonego przez Komisję Europejską „1+2", zgodnie z którym obywatele Europy winni płynnie władać językiem ojczystym i dwoma językami obcymi. Niemal połowa godzin realizowanych w ramach kursów językowych przypada na naukę języka niemieckiego dla obywateli obcego pochodzenia. Wkład uniwersytetów powszechnych w integrację społeczeństwa jest niekwestionowany.

Edukacja zdrowotna

Wraz z rosnącą świadomością społeczną odnośnie do korzyści płynących z prowadzenia zdrowego trybu życia i dbałości o zdrowie rozbudowie ulega oferta uniwersytetów powszechnych skierowana na promocję zdrowia, zwłaszcza przekaz wiedzy oraz rozwój umiejętności prowadzących do uzyskania dobrego samopoczucia, wynikającego z harmonii ducha, ciała i środowiska społecznego, w którym jednostka żyje. Z oferty w coraz większym stopniu korzystają osoby w podeszłym wieku.

Edukacja w dziedzinie kultury i rozwoju kreatywności

W ofertach z tej dziedziny uczestniczy corocznie ponad milion osób. Kursy mają na celu rozwój różnorodnych umiejętności w takich obszarach, jak: rysunek, malowanie, rzemiosło artystyczne, fotografia, film, taniec, muzykowanie, aktorstwo. Kształtują ponadto kompetencje dokonywania krytycznej oceny sztuki, przekazów medialnych i wydarzeń rozgrywających się w życiu codziennym. Oferty skierowane są do osób dorosłych, które nie miały dotychczas okazji do rozwoju swoich talentów i zainteresowań, które pragną eksperymentować, rozwijać swoją kreatywność pod okiem profesjonalistów, poznać bogactwo swojego regionu i innych kultur bądź przygotować się na zdobycie wykształcenia w zawodzie artystycznym.

Kwalifikowanie zawodowe, promocja zatrudnienia

Priorytetowe miejsce wśród ofert uniwersytetów powszechnych zajmują kursy komputerowe oraz doskonalenia zawodowego w takich dziedzinach, jak: ekonomia przedsiębiorstwa, handel, finanse i zarządzanie. Prowadzona jest również działalność w następujących obszarach:

- orientacja zawodowa dla absolwentów szkół, pracobiorców zagrożonych utratą pracy lub poszukujących nowych, bardziej atrakcyjnych możliwości zatrudnienia;
- kształcenie i doskonalenie zawodowe kobiet zamierzających po urlopie wychowawczym powrócić do wykonywania zawodu;
- kształcenie pracowników samorządów lokalnych i administracji różnego szczebla w zakresie zarządzania, rozwoju kompetencji międzykulturowych lub innych, zgodnie z zapotrzebowaniem;
- kursy pedagogiczne i inne.

Edukacja obywatelska i zaangażowanie społeczne

Do tradycyjnych zadań uniwersytetów powszechnych należy tworzenie przestrzeni publicznej dla dialogu obywateli reprezentujących różnorodne światopoglądy, wyznania i kultury. Oferta programowa dotyczy szerokich zagadnień związanych z polityką, społeczeństwem i środowiskiem. Coraz częściej przedmiotem otwartych debat stają się kwestie zagospodarowania przestrzennego miast i regionów, polityki społecznej oraz inne problemy pojawiające się w środowiskach lokalnych. Mieszkańcy zdobywają wiedzę i wypracowują stanowiska umożliwiające prowadzenie merytorycznej dyskusji z regionalnymi decydentami, a w konsekwencji wywieranie coraz silniejszego wpływu na kształt polityki i decyzje podejmowane na płaszczyznach lokalnych.

II. Zadania na przyszłość

Druga część obrad Kongresu poświęcona została zdefiniowaniu optymalnych warunków do rozwoju działalności edukacyjnej uniwersytetów powszechnych. Za kwestie kluczowe uznano rozwój marketingu oświatowego, poradnictwa edukacyjnego, profesjonalizacji kadry pedagogicznej oraz intensyfikację współpracy z ośrodkami akademickimi i instytutami naukowo-badawczymi.

Marketing ma przede wszystkim za zadanie zwiększenie zainteresowania obywateli uczestnictwem w ofertach edukacyjnych. Uczestnicy Kongresu wyrazili opinię, iż nie chodzi wyłącznie o wzrost uczestnictwa w przedsięwzięciach oświatowych realizowanych przez uniwersytety powszechne, lecz zasadniczo o promocję koncepcji uczenia się przez całe życie, zwłaszcza rozwój i wzmocnienie motywacji dorosłych obywateli do podejmowania wysiłków na rzecz podnoszenia wiedzy i kompetencji we wszystkich fazach życia.

Poradnictwo edukacyjne wiąże się z koniecznością rozbudowy bazy danych o możliwościach kształcenia ustawicznego, wdrożenia linii telefonicznych umożliwiających uzyskanie informacji na temat ofert edukacyjnych

oraz rozwoju innowacyjnych form poradnictwa indywidualnego wspierającego jednostki w ich procesie uczenia się i projektowania karier zawodowych.

Profesjonalizacja kadry pedagogicznej zatrudnionej w uniwersytetach powszechnych wymaga, zdaniem uczestników obrad, znacznie większej uwagi aniżeli miało to miejsce dotychczas. Wzrost kompetencji zawodowych edukatorów dorosłych uznano za warunek zarówno zwiększenia efektywności ich pracy w interesie dorosłych uczestników kursów, jak i w interesie instytucji, ale także w imię dbałości o ich rozwój osobisty i zawodowy. Podkreślono, że uniwersytety powszechne są instytucjami aspirującymi do miana „uczących się organizacji".

Współpraca z nauką i sferą badawczą została oceniona jako obszar wykazujący sporo deficytów. Szczególne potrzeby w ramach tej współpracy zdiagnozowano na polu transferu wiedzy na temat przeobrażeń rynku pracy, grup docelowych edukacji dorosłych oraz specyfiki procesów uczenia się osób dorosłych. Wskazano również na konieczność większego uwzględnienia doświadczeń uniwersytetów powszechnych w akademickich programach kształcenia przyszłych edukatorów dorosłych.

III. Perspektywy

W świetle strategii wypracowanej podczas Kongresu działalność edukacyjna uniwersytetów powszechnych winna uwzględnić wiele nowych zjawisk i tendencji, które coraz silniej determinują życie społeczne i potrzeby edukacyjne obywateli. Za najważniejsze kierunki przeobrażeń uznano:

- większy odsetek ludzi pracujących zawodowo będzie podejmował studia równolegle do wykonywanej pracy zawodowej i kończył je w trybie szybszym niż dotychczas, m.in. dzięki uznawalności formalnych kwalifikacji uzyskiwanych na kursach w uniwersytetach powszechnych;
- wydłużeniu ulegnie okres pracy zawodowej. Zdolność jednostki do uczenia się przez całe życie oraz zdobycie i zachowanie atrakcyjności na rynku pracy wymagać będą coraz większej troski i nakładów;
- rosnąca populacja ludzi starszych winna posiadać umiejętność rozumienia wydarzeń politycznych i społecznych, aby uczestniczyć i współkształtować życie społeczne;
- koniecznością jest włączenie do kształcenia ustawicznego, a w konsekwencji do uczestnictwa w życiu społecznym osób zmarginalizowanych i poszkodowanych społecznie;
- istnieje w dalszym ciągu deficyt w sferze społecznej, kulturowej i ekonomicznej integracji migrantów, którego eliminacja wymaga nieustannych wysiłków w dziedzinie kształcenia ustawicznego.

Obrady Kongresu niemieckich uniwersytetów powszechnych przebiegały w atmosferze optymizmu, wynikającego z wiary, iż państwo, kraje związkowe, gminy, powiaty i miasta staną na wysokości zadania i potraktują odpo-

wiedzialność za „edukację ustawiczną dla wszystkich" z większą skrupulatnością. Presja społeczna na decydentów politycznych jest coraz silniejsza. Postulaty odnośnie do stworzenia bardziej dogodnych warunków do uczenia się dorosłych artykułowane są z coraz większą determinacją. Optymizm uczestników Kongresu wynikał również z krytycznej oceny ich pozycji na rynku oświatowym. Bilans wypadł pozytywnie. Podkreślono atuty i osiągnięcia uniwersytetów powszechnych stanowiące o ich atrakcyjności względem konkurencyjnych instytucji kształcenia dorosłych. Podsumowując:

- uniwersytety powszechne rozwijają najbardziej wszechstronną, różnorodną ofertę edukacyjną, z którą docierają do wielu grup społecznych;
- elastycznie reagują na aktualne problemy społeczne umożliwiając uczestnikom kursów zrozumienie i sprostanie wyzwaniom współczesności;
- dążą do urzeczywistnienia hasła „Edukacja dla wszystkich", przeciwdziałając dalszej dezintegracji społecznej;
- w porównaniu z innymi organizatorami edukacji dorosłych ich oferta cenowa przedstawia się najbardziej korzystnie dla uczestników kursów i słuchaczy;
- są instytucjami ponadpartyjnymi i ponadkonfesyjnymi;
- cieszą się uznaniem społecznym i są rozpoznawane na płaszczyznach lokalnych.

„Edukacja ustawiczna jest do życia koniecznie potrzebna. Nieszczęśliwie od lat maleje jej wsparcie publiczne (…). Ta tendencja musi ulec odwróceniu"[6] – ten apel zdominował obrady Kongresu. Od tego, na ile poważnie zostanie on potraktowany przez decydentów politycznych, w dużej mierze zależy przyszłość uniwersytetów powszechnych jako największego oferenta publicznej edukacji dorosłych w RFN.

Ewa Przybylska

XIII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW I PORADOZNAWCÓW
Wrocław, 16–19.05.2011

Już po raz drugi Letnia Szkoła Młodych Andragogów odbyła się w Centrum Konferencyjnym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Tym razem to cykliczne wydarzenie naukowe – pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, od pięciu lat Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, a także od bieżącego roku Naukowego Towarzystwa Poradoznawczego – zorganizowane zostało pod rozszerzoną nazwą: Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznaw-

[6] Tamże, s. 57.

ców. Organizowana corocznie już po raz trzynasty z inicjatywy prof. zw. dra hab. Józefa Kargula i przy znaczącym towarzyszeniu i merytorycznym wsparciu prof. zw. dr hab. Alicji Kargulowej Szkoła ma na celu stwarzanie przestrzeni, warunków do „uczenia się dorosłych" – tu są nimi badacze uczenia się dorosłych i badacze poradnictwa: całkiem młodzi i bardziej doświadczeni. Dzięki wymianie poglądów, stanowisk, dzięki konstruktywnej krytyce Szkoła staje się miejscem poznania, zgłębiania świadomości i rozwijania refleksyjności badaczy nauk społecznych. Dzięki zaangażowaniu organizacyjnemu Zakładu Pedagogiki Społecznej i Poradoznawstwa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego spotkali się badacze społeczni, chcąc dzielić się wiedzą, doświadczeniem, refleksjami.

Gdybym mogła porównać Letnią Szkołę Młodych Andragogów – a od obecnej edycji: i Poradoznawców – do czegoś, czego w życiu doświadczałam, to przywołałabym wczesnomłodzieńcze spotkania przy ognisku, kiedy to my – ongiś bardzo młodzi, ale też inni – nieco starsi i bardziej doświadczeni spotykaliśmy się, by wspólnie zadumać się, pośpiewać, podowcipkować, porozmawiać, i to wspólne bycie dodawało nam świeżej energii, optymizmu, wiary w to, że nasze życie i to, co realizujemy, ma sens. Tak, jak przy ognisku mieliśmy poczucie wspólnoty, bezpieczeństwa, życzliwości, wzajemnej serdeczności i akceptacji – na LSMAiP jest podobnie. I choć nieszczędzone są krytyczne uwagi dotyczące naszych wystąpień, wszyscy chcą wspólnie doświadczać dzielenia się wiedzą, doświadczeniem, swoją myślą.

Stałym uczestnikiem letnich szkół andragogicznych nie jestem, ale bywam na nich od lat i widzę, że się zmieniają. Są w nich jednak pewne cenne elementy niezmienne – tym najważniejszym jest spotkanie badaczy młodych (mniej doświadczonych) z tymi, którzy wiedzą więcej – są bardziej doświadczeni. Są tam też wykłady uczonych zapraszanych do udziału w Szkole z ośrodków akademickich całej Polski. Tym razem przybyli z Warszawy, Krakowa, Torunia i Wrocławia, ale też i z Edynburga w Szkocji. Stałym elementem Szkoły są wystąpienia młodych badaczy – tym razem przybyli z ośrodków akademickich Krakowa, Katowic, Zielonej Góry i Wrocławia.

Oficjalnego otwarcia Szkoły dokonała prof. DSW dr hab. Ewa Kurantowicz – Dyrektor Instytutu Pedagogiki DSW, wygłaszając wykład inauguracyjny będący próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy? Dlaczego (jeszcze) potrzebujemy teorii i badań z zakresu nauczania i uczenia się dorosłych w świecie akademickim?". O ile odpowiedź na pierwsze pytanie jest bezwzględnie twierdząca, o tyle uzasadnienie potrzeby wyników badań andragogicznych sprowokowało pojawienie się wielu argumentów. Jednym z nich jest pojawienie się zmian w ustawie o szkolnictwie wyższym – chodzi o dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie" – które postulują „uspołecznienie szkoły wyższej". Owo uspołecznienie rozumieć należy jako włączanie koncepcji całożyciowego uczenia się w proces uczenia się – nauczania w szkole

wyższej, a równocześnie jako poszerzanie możliwości tworzenia różnych społeczności uczących się w instytucjach kształcenia wyższego. Prelegentka – jako badaczka procesów uczenia się studentów nietradycyjnych – podkreśla, że uniwersytet musi stać się instytucją elastyczną, otwartą na indywidualne potrzeby uczących się. Dlatego też ważnym elementem polityki instytucji kształcenia staje się likwidowanie barier w uczeniu się. W procesie tym ważną rolę mają do odegrania doradcy – i to zarówno przed, w trakcie, jak i po zakończeniu studiowania.

Następnym wykładem w ramach spotkań z mistrzem było wystąpienie prof. zw. dr hab. Tadeusza Aleksandra (Uniwersytet Jagielloński), odsłaniające historyczne wątki szkolnictwa dla dorosłych w Polsce. Profesor przedstawił historię rozwoju szkolnictwa dla dorosłych dotyczącą lat: 1945–2010, odnotowując dramatyczny spadek szkół zawodowych dla dorosłych, mogący zagrażać rynkowi pracy dotyczącemu prac robotniczych. Inną ważną tendencją jest rozwój szkolnictwa wyższego i „eksplozja" studiów podyplomowych, co świadczy – zdaniem autora – o ewolucji, wzroście aspiracji edukacyjnych Polaków. Stawiając ważne pytania, między innymi o nauczyciela osób dorosłych, o to, jaki on powinien być, jakimi metodami powinien pracować, wskazuje pola zainteresowań badawczych andragogów. Pytając o ucznia w szkole dla dorosłych – o jego motywacje, o jego rodzinę, zauważa, że choć w szkołach dla dorosłych są bardzo zróżnicowani uczniowie, wszyscy zwykle są bardzo zmęczeni. Dlatego też postuluje, aby na poziomie szkolnictwa wyższego odwoływać się do strategii przeciwdziałania zmęczeniu, a także do strategii wymiany doświadczeń między uczącymi się.

Gościem kolejnego spotkania z mistrzem był prof. UW dr hab. Mirosław Karwat. W swoim wystąpieniu dowodził słuszności tezy, iż współczesne środki masowego przekazu kształtują scenę polityczną naszego kraju, często posuwając się do manipulacji i negatywnie wpływając na politykę. Profesor ogniskował swoje wystąpienie na procesach medializacji, mediatyzacji i medialności polityki, a także na komercjalizacji kultury i „kulturze fragmentu". Autor – zainteresowany manipulacją polityczną i teorią prowokacji – zauważa, że politycy przestali komunikować się ze sobą i swoimi zwolennikami w sposób bezpośredni, a sposób komunikowania podporządkowali całkowicie wymogom medialności, kalendarz życia politycznego został wręcz dostosowany do mediów. Profesor odnotował też, iż w przekazie medialnym ogromną jego część stanowią reklamy. Niepokojącą pedagogów tendencją staje się utrata zdolności do narracji osób edukowanych we fragmentarycznym typie przekazu i odbioru treści kulturowych. Profesor poruszył też problem „demoralizacji mediów" oraz demoralizacji zawodowej dziennikarzy – mówił o dziennikarzach-prowokatorach i o politykach-muchach (których „można zabić gazetą"). Profesor świadomie przedstawił swoje przemyślenia w formie pamfletu. Posługując się ekspresywną retoryką i przejaskrawieniami w sformułowaniach, dążył do zdemaskowania choćby niektórych problemów życia społecznego w naszym kraju.

Kolejnym młodym mistrzem była prof. UP dr hab. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) prezentująca wykład na temat: „Koncepcja siebie dojrzałej kobiety. Lustro społeczne czy krzywe zwierciadło". Przedstawiając krytyczną analizę postaw wobec starości i osób starszych, ujawniła stereotypy i uprzedzenia zakorzenione w polskim społeczeństwie. Zdaniem prelegentki uprzedzenia i stereotypy wiekowe mogą niszczyć koncepcję siebie ludzi starszych, czyli ich względnie stały obraz niosący w sobie poczucie „prawdziwego mnie", takiego, jakim naprawdę jestem. Tezę, iż starość i starzenie się w percepcji Polaków stanowi obraz odbity w krzywym zwierciadle zilustrowała, przedstawiając własne badania dotyczące kształtowania się tożsamości kobiet dojrzałych – uczestniczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gorlicach.

Odmienny charakter miało spotkanie z prof. zw. dr. hab. Augustynem Bańką (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wyższa Szkoła Ubezpieczeń w Krakowie), który w wystąpieniu „Rozwój jednostek do wymagań i potrzeb rynku pracy" przedstawił wyzwania, wobec których staje dziś psychologia, a które wiążą się z problemami wynikającymi z sytuacji życia ludzi w warunkach permanentnych zmian. Mówiąc o mobilności młodych ludzi na współczesnym rynku pracy, zauważył na nim obecność tzw. „czarnych dziur instytucji", czyli swoisty brak jasnych i trwałych struktur. Normalne staje się zastępowanie relacji psychologicznych wywiązujących się w zakładach pracy przez tzw. kontakty sformalizowane. Z kolei zróżnicowanie procesu tranzycji ze sfery edukacji do sfery rynku pracy tworzy tzw. nieciągłość egzystencji. W procesie scalania sfragmentaryzowanej tożsamości zawodowej w spójną historię życia potrzebne okazują się – zdaniem profesora – entuzjazm i pasja jako rezerwuary optymizmu i nadziei. Na koniec profesor przedstawił dwa modele wspomagania rozwoju jednostek funkcjonujących w pozytywnym i negatywnym cyklu zmian.

Ostatnie spotkanie z mistrzem to spotkanie z prof. UWr dr hab. Marią Straś-Romanowską (Uniwersytet Wrocławski), która w wystąpieniu na temat „Przygotowanie się do starości jako zadanie" dowodziła, że do starości trzeba się przygotowywać od wczesnej dorosłości. Choć ta idea budzi opór w dobie kultu młodości, jest ona logiczną potrzebą w sytuacji, gdy ludzie żyją dłużej, w związku z czym wydłuża się też i okres starości. Koncentrując się na psychologicznych aspektach starzenia się i starości, zwróciła uwagę na zmieniającą się wraz z wiekiem strukturę potrzeb. Najważniejsze staje się to, by na starość być kimś przydatnym, akceptowanym i uznanym. Wskazała też na potrzebę godności, bycia sobą, na potrzeby estetyczne, religijne, potrzeby kontaktu z innymi, więzi, aktywności oraz najważniejszą: potrzebę dokonywania bilansu własnego doświadczenia. Wynik tego bilansu staje się kluczowy dla jakości życia w starości. Często ludzie unikają bilansu, gdyż wymaga on powrotu do przeszłości, co często wiąże się z przykrością, a dzisiejsza hedonistyczna kultura podpowiada, że mamy żyć przyjemnie. Profesor za-

uważa, że prorozwojowy jest taki bilans, który prowadzi do pozytywnej konkluzji (bez względu na zdarzenia trudne z przeszłości). Bilans negatywny prowadzi do zgorzkniałości, agresji. Autorka postuluje przygotowywanie się do starości już w okresie młodości, jeśli starość ma być „jak jesień – złota" (a nie „słotna" czy „burzliwa"). Jako że świadomość przemijania i strat stanowi źródło chronicznego stresu, podstawowymi zadaniami rozwojowymi człowieka starego stają się akceptacja starzenia się i adaptacja do starości, bazujące na takiej reinterpretacji doświadczenia życiowego, która pozwoli na pozytywny bilans „strat i zysków" oraz poczucie harmonii.

W poprzednich edycjach Szkoły tradycyjne niejako były wyjazdy studyjne do zagranicznych instytucji edukacyjnych (w Niemczech, Czechach). Tym razem to „zagranica przyjechała na Szkołę", a ściślej mówiąc organizatorzy spletli ze sobą dwa wydarzenia – uczestnicy LSMAiP mieli możliwość wzięcia udziału w kolejnym spotkaniu w ramach III edycji seminarium naukowego prof. Ewy Kurantowicz z cyklu: „Teorie edukacyjne w ogniu krytyki" pt. „Zaangażowanie – krytyka – emancypacja", organizowanego przez Instytut Pedagogiki i Centrum Studiów Zaawansowanych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, tym razem z udziałem ekspertów zajmujących się edukacją osób dorosłych: dr Mae Shaw i dra Iana Martina (Uniwersytet w Edynburgu). Zdaniem organizatorów teorie edukacyjne powstają zawsze w dialogu z koncepcjami filozoficznymi, społecznymi, kulturowymi czy psychologicznymi, a takie ich usytuowanie jest jednocześnie szansą, jak i zagrożeniem. Szansą, ponieważ krytyka nie tylko odsłania ich słabości i błędy, ale też odsłania nowe horyzonty i zmusza do poszukiwania wciąż nowego ugruntowania teoretycznego i społecznego teorii edukacyjnych. Zagrożeniem, ponieważ teorie te stają wobec nieustannej groźby „kolonizacji" ze strony innych nauk oraz instrumentalizacji ze strony polityków. Dlatego też celem cyklu seminariów jest refleksja nad tymi wyzwaniami i przemyślenie ich konsekwencji zarówno dla teorii edukacyjnych, jak też dla społeczeństwa, które w coraz większym stopniu jest przez edukację kształtowane.

Dr Mae Shaw w swoim wystąpieniu „*The Politics of Community in Community Development*" poruszyła zagadnienia rozwoju i edukacji w społecznościach grup marginalizowanych i wykluczonych, podkreślając, iż już samo zdefiniowanie pojęcia społeczności nastręcza wielu problemów. Społeczności ludzi, których powinna łączyć wspólnota terytorium, doświadczeń itp., częściej dzielą tzw. tożsamości homogeniczne, koncentrujące się bardziej wokół przypadkowej i krótkotrwałej aktywności niż wokół poczucia wspólnego miejsca czy podobnej historii życia. Era globalizacji i masowe migracje w celach zarobkowych sprzyjają tworzeniu się społeczności dynamicznych i nieustannie zmieniających się. W ponowoczesności pojęcie społeczności czy wspólnoty staje się niejednoznaczne. Ważną zatem rolę w działaniu na rzecz rozwoju danej społeczności odgrywa budzenie świadomości występujących ambiwalencji. Prelegentka podniosła też kwestię społeczności marginalizowanych, która często wykorzystywana jest w propagandowych hasłach służących interesom władzy, co przeczy ideom społeczeństwa obywatelskiego i demokra-

cji. Idee te mogą – zdaniem prelegentki – rozwijać się tylko dzięki oddolnym inicjatywom społeczności. Ważnym akcentem w wystąpieniu Mae Shaw było zwrócenie uwagi na etyczne aspekty rozwoju społeczności, przejawiające się w kontestacji ekonomicznych wyznaczników polityki neoliberalnej.

Dr Ian Martin, kontynuując w swoim wystąpieniu pt. „*Working with the Dialectics of Community*" myśl dotyczącą rozwoju wspólnot, wskazał na ich pozytywne i negatywne aspekty. Charakteryzując procesy zawiązywania się społeczności i kształtowania się tożsamości zbiorowej, wskazał na polityczne i społeczne przejawy tych inicjatyw obywatelskich w społeczeństwie pluralistycznym. Zdaniem autora, polityczne strategie stosowane wobec społeczności lokalnych stanowią duże wyzwanie dla polityków rządzących. Dr Martin zaznaczył, że w dynamicznych procesach pojawiania się nowych wspólnot i ujawniania się napięć i konfliktów w stosunkach społecznych czy politycznych istotną rolę ma do odegrania edukacja jako płaszczyzna dialogu i rozwoju świadomości obywatelskiej. Proponując zebranym dyskusję nad opracowanym modelem teoretycznym, dotyczącym sposobu rozumienia pojęcia „społeczność", sprowokował wypowiedzi na temat struktury modelu i możliwości zastosowania go w różnych projektach badawczych.

Stałym punktem programu LSMA były gry symulacyjne autorstwa prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula. Ten ważny element twórczej pracy uczestników Szkoły pojawił się również i tym razem – na LSMAiP. Gra pt. „Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego" polegała na zrecenzowaniu i zaopiniowaniu teksów oraz zdecydowaniu o przyjęciu bądź nieprzyjęciu ich do druku. Analizy tekstów dokonywali uczestnicy zgodnie z podanymi przez prof. Kargula szczegółowo wyselekcjonowanymi kryteriami. Zadaniem uczestników było wynegocjowanie wspólnego stanowiska zespołu i sformułowanie pisemnych odpowiedzi-recenzji. W podsumowaniu uczestnicy „zespołów redakcyjnych" dzielili się swoimi spostrzeżeniami i argumentami decydującymi o powziętych decyzjach.

Jedną z najważniejszych części Szkoły są wystąpienia młodych uczestników – andragogów i poradoznawców – którym zwykle towarzyszą konstruktywna krytyka i interesujące dyskusje. Dzieląc się opiniami i uwagami na temat zaprezentowanych wystąpień, młodzi uczestnicy doskonalą – merytorycznie i metodologicznie – swoje projekty badawcze oraz konfrontują swoje pomysły i doskonalą techniki warsztatowe i oratorskie. Otrzymując informacje zwrotne o swojej pracy, korygują swoje teksty, które następnie często publikowane są w „Dyskursach młodych andragogów" wydawanych początkowo pod redakcją prof. Józefa Kargula, a następnie dr Małgorzaty Olejarz i dr Sylwii Słowińskiej, przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Podczas tegorocznej edycji Szkoły jako pierwsza swój tekst do „Dyskursów" przedstawiła dr Anna Walulik (Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum" w Krakowie) w prezentacji pt. „Interpretacja narracji absolwentki Korespondencyjnego Kursu Biblijnego z wykorzysta-

niem hermeneutyki obiektywnej". Autorka dokonała analizy narracji z wykorzystaniem wątków biograficznych, poszukując odpowiedzi na pytania o to, jakie elementy procedury badawczej związane z hermeneutyką powinny być odnalezione w analizowanej narracji, jakie można uzyskać uzasadnienia sformułowań narracji oraz jakie są zależności pomiędzy elementami narracji.

Z kolei dr Elżbieta Siarkiewicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa i Uniwersytet Zielonogórski), dr Ewa Trębińska-Szumigraj (Uniwersytet Zielonogórski) oraz dr Daria Zielińska-Pękał (Uniwersytet Zielonogórski) w prezentacji pt. „Edukacyjne prowokacje w kształceniu doradców. Etnografia performatywna jako metodologiczna podstawa prezentowanego przedsięwzięcia", będącej swoistym trójgłosem – ukazały możliwości innych niż tradycyjne strategii badawczych. Poprzez wprowadzenie w metodologiczne meandry etnografii performatywnej, ukazane w pryzmacie edukacji osób dorosłych, autorki zrelacjonowały zaprojektowane przez siebie i przeprowadzone wraz ze studentami wydarzenia edukacyjne zrealizowane w przestrzeni miejskiej Zielonej Góry. Były nimi: „Stragan dobrych rad", w trakcie którego przechodnie mogli korzystać ze wsparcia osób przygotowujących się do roli doradcy, „Etiudy Poradnicze" polegające na odgrywaniu scenek poradniczych oraz „Drzewo wsparcia" o charakterze gry miejskiej. W ramach projektów przygotowywane były plakaty, zdjęcia, pytania i wskazówki zapraszające przechodniów do dzielenia się swoimi wrażeniami, trudnościami i doświadczeniami życiowymi. Wszyscy uczestnicy projektów – zarówno studenci, angażujący się w nie przechodnie (mieszkańcy Zielonej Góry) oraz badaczki – inspirowani do refleksji nad działaniami pomocowymi – ćwiczyli umiejętności komunikacyjne i doświadczali sytuacji poradniczych. Szerszy opis tych eksperymentów dydaktycznych, potraktowanych jako swoiste prowokacje edukacyjne, został przedstawiony w książce, która ukaże się niebawem w Wydawnictwie IMPULS.

Kolejną młodą prelegentką była mgr Anna Bilon (Dolnośląska Szkoła Wyższa). W referacie pt. „Różnicowanie się i zanurzenie poradnictwa kariery w kulturze", porównując wybrane formy pomocy w Polsce, Holandii, USA i Tajwanie, ukazała ich uwikłanie w uwarunkowania historyczne i kulturowe. Odnotowując dominację kolektywistycznego bądź indywidualistycznego nurtu kulturowego, opisała kształtowanie się dyrektywnych lub bardziej liberalnych form poradnictwa.

Dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski) wygłosiła referat pt. „Edukacja ustawiczna w kontekście kształcenia dorosłych". Wychodząc od „kontekstu definicyjnego" dotyczącego edukacji ustawicznej, ukazującego niespójność i niejednoznaczność w określaniu tego obszaru, dostrzegła pewne stereotypy w postrzeganiu go. Prezentując własne badania nad rozumieniem edukacji ustawicznej, odnotowała kilka cennych uwag. Zauważyła, że zarówno edukacji formalnej, jak i nieformalnej towarzyszą emocje, z tym że formalnej zwykle emocje przykre, a edukacji nieformalnej raczej emocje przyjemne. Nato-

miast motywacjom podejmowania różnych form edukacji ustawicznej często towarzyszy lęk i obawa o własną przyszłość zawodową.

Odmienną tematykę zaproponował mgr Adam Płaczek (doktorant Dolnośląskiej Szkoły Wyższej) w prezentacji pt. „Szkolenie policjantów w zakresie udzielania pierwszej pomocy". Omawiając zagadnienie doskonalenia zawodowego policjantów, system szkolnictwa policyjnego (szkolenia podstawowe, szkolenia zawodowe dla absolwentów szkół wyższych), skupił się na swoich analizach dotyczących umiejętności policjantów w udzielaniu pierwszej pomocy oraz szkoleń w tym zakresie. Z przedstawionych analiz wynika, iż największe umiejętności praktyczne posiadają funkcjonariusze policyjni, którzy systematycznie powtarzają tego rodzaju kursy. Testy sprawdzające wiedzę i umiejętności praktyczne policjantów w zakresie ratownictwa medycznego potwierdzają konieczność systematycznego powtarzania szkoleń w tym zakresie.

Mgr Magdalena Czubak-Koch (Dolnośląska Szkoła Wyższa) w referacie pt. „Zmiana w organizacji – szansa czy zagrożenie dla uczenia się?" przedstawiła etnograficzne badania przeprowadzone w „fabryce kultury", dotyczące organizacji pracy w dziale sprzedaży imprez. Odwołując się do prac Knuda Illerisa, do koncepcji sytuacyjnego uczenia się, opisała między innymi uczenie się bycia razem, uczenie się zachowań wspólnych, tolerancji, koncentracji na nowych warunkach i sposoby radzenia sobie badanych ze zmianami zachodzącymi w miejscu pracy.

Podobną tematykę poruszyła mgr Monika Noworolnik (doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej) w wystąpieniu pt. „Uczenie się i nabywanie kompetencji społecznych w miejscu pracy". Odwołując się do koncepcji uczenia się sytuacyjnego i wykorzystując metodologiczne założenia badań etnograficznych, przedstawiła analizy przeprowadzone w polskim i duńskim butiku odzieżowym, dotyczące nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych przez zatrudnione tam osoby, opisała sposoby nabywania ich oraz wyróżniła rodzaje tzw. „umiejętności miękkich".

Ostatni tekst pt. „Organizowanie czasu w Ochotniczych Hufcach Pracy przez pracowników instytucji" przedstawiła mgr Joanna Kłodkowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa). Chcąc odpowiedzieć na pytanie, jak pracownicy OHP wykorzystują czas w organizacji, omówiła fragment swoich badań, odwołując się do prac Erwinga Goffmana, Petera Bergera, Edwarda Halla. Ciekawe spostrzeżenia autorki na temat strukturyzacji czasu w instytucji (na przykładzie wrocławskiego Ochotniczego Hufca Pracy) dotyczą wydzielenia rodzajów czasu instytucyjnego i czasu historycznego, a także procesu „przekształcania przeszłości", czyli dokonywania reinterpretacji czasu historycznego przez pracowników OHP. Inspirujące mogą być kategorie, które pojawiły się w tym wystąpieniu: krojenie czasu, lokalna sekwencyjność czasu, czas linearny, czas monochromiczny, czas polichromiczny, czas instytucji, czas osób.

Oficjalnego zamknięcia czterodniowych obrad Szkoły dokonał jej kierownik – prof. Józef Kargul. Dziękując wszystkim jej uczestnikom i wręcza-

jąc certyfikaty udziału w LSMAiP oraz zachęcając do pisania inspirujących tekstów do „Dyskursów młodych andragogów" promowanych przez The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, zaprosił wszystkich zainteresowanych do tworzenia za rok kolejnej edycji LSMAiP.

Podsumowując relację ze spotkania „młodości z doświadczeniem"[7] i nawiązując do metafory ogniska – biesiady – wspólnoty, gdzie ważne stają się więzi, dialogi, inspiracja do rozwoju, przywołać pragnę fragment książki Józefa Chałasińskiego „Młode pokolenie chłopów", w której czytamy: „w lesie drzewa nie brakuje, więc rozpalaliśmy ognisko i obsiadywaliśmy go wkoło, grzejąc swoje biedne nogi. Przy ognisku już czas schodzi miło, przyjemnie"[8]. Uczestnicząc w Szkole, nie chodzi tylko o to, by było przyjemnie – jest to wprawdzie implikowane przez poczucie wspólnoty, swoistej uczty intelektualnej – ważniejsze staje się owo ciepło, przy którym można rozgrzać swoje umysły, wrażliwość, refleksyjność. I choć przed ponad stu laty Ferdinand Tönnies pisał, iż ludzie żyjący we wspólnocie należą wzajemnie do siebie i czerpią korzyści oraz posiadają i użytkują wspólne dobra[9], to dziś Scott Lash ważnym elementem wspólnoty czyni troskę – o siebie i o innych[10]. Z doświadczaniem owej troski ze strony wybitnych przedstawicieli polskiej nauki spotykają się młodzi uczestnicy Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców i za tę troskę w swoim i ich imieniu dziękuję.

Małgorzata Oleniacz

V TORUŃSKA PEDAGOGICZNA KONFERENCJA STUDENCKA *PEDAGOG XXI WIEKU NA DRODZE KU INNOWACJOM* **Toruń, 25.05.2011**

25 maja 2011 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika przy ulicy Fredry 6/8 po raz piąty odbyła się Toruńska Pedagogiczna Konferencja Studencka „Pedagog XXI wieku na drodze ku innowacjom". Organizatorem była Sekcja Andragogiczna Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów we współpracy ze studentami z Sekcji Pedagogiki Medialnej, Sekcji Animacji Kultury oraz Sekcji Doradztwa i Poradnictwa Zawodowego. Koordynatorem całego przedsięwzięcia była mgr Iwona Górecka, opiekun Sekcji Andragogicznej.

[7] Z: M. Olejarz, XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Wrocław, 18–21.05.2009, Rocznik Andragogiczny, 2009, s. 471.

[8] J. Chałasiński, Młode pokolenie chłopów, t. 1, Warszawa 1938, s. 281.

[9] F. Tönnies, Wspólnota i stowarzyszenie, przekł. M. Łukasiewicz, WN PWN, Warszawa 2008, s. 46.

[10] S. Lash, Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Modernizacja refleksyjna, przeł. J. Konieczny, WN PWN, Warszawa 2009, s. 215–217.

Celem tegorocznego spotkania było przedstawienie kierunku współczesnej pracy pedagogicznej oraz inspirowanie do innowacyjnych działań w tej dziedzinie. Podczas konferencji omówiono problemy dzisiejszej edukacji, a w związku z tym wyzwania, jakie stawia przed pedagogami XXI wiek. Prelegenci przedstawili metody mityzacji i aktywizacji, a biorący udział mogli dowiedzieć się także, w jaki sposób motywować do twórczej i efektywnej pracy, aby uzyskiwać korzystne rezultaty. Referenci poddali refleksji również przestrzeń, w której działają oraz to, jak można ją przekształcać i wykorzystywać. Uczestnicy poznali także metody pracy i zabawy z dorosłymi oraz sposoby pobudzania ich potencjału. Program konferencji obejmował dwie części – wykładową i warsztową.

Prowadząca, Anna Siczek, przywitała zgromadzonych w imieniu studentów oraz przedstawiła plan konferencji. Na sali, poza studentami Uniwersytetu Mikołaja Kopernika zasiedli goście z całej Polski, w tym z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Otwarcia konferencji dokonała dr hab. Beata Przyborowska, prof. UMK – Prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych do spraw kształcenia nauczycieli i studiów podyplomowych. W swoim przemówieniu do zgromadzonych podkreśliła znaczenie aktywności studenckiej, która sprzyja kształceniu umiejętności autokreacyjnych i własnemu rozwojowi. Pani Profesor zaznaczyła również potrzebę wdrażania konstruktywnych i przemyślanych innowacji, które są ważne w praktyce pedagogicznej. Po tym krótkim wstępie można było rozpocząć część wykładową.

Jako pierwsza wystąpiła Iwona Murawska, prezentując referat „Spadochroniarze, kaskaderzy i akrobaci. Refleksje o nauczaniu przedmiotów artystycznych w polskich szkołach". Inspiracją do rozważań dla referentki były relacje z lat szkolnych zasłyszane od studentów. Iwona Murawska przytaczała wspomnienia studentów z czasów szkolnych i na tej podstawie opisywała nauczycieli pod względem sposobu prowadzenia zajęć. Autorka na potrzeby referatu stworzyła podział na spadochroniarzy, kaskaderów i akrobatów. Spadochroniarze to nauczyciele, którzy wybierają drogi na skróty, to szkolni minimaliści, którzy nie chcą, aby szkoła odebrała im znaczne ilości energii. Czekają z niecierpliwością na zakończenie lekcji. Kaskaderzy to grupa, która dzieli się na dwa typy – wiekowych pedagogów, którzy poprzez przestarzałe metody, podawane od lat w tej samej formie, chcą wpływać na wychowanków oraz nauczycieli nowoczesnych, którzy poprzez „luzacki" styl bycia chcą pozyskać sympatię uczniów. Ostatnim wyszczególnionym typem są akrobaci, czyli ludzie z pasją – to ich absolwenci zazwyczaj wybierają studia na kierunkach artystycznych.

Następnie głos zabrał Wojciech Nędza z wystąpieniem „Jak (nie)mówić, by być wysłuchanym? – czyli co zrobić, aby słuchacze nie zamykali oczu".

Omówione zostały tu sposoby skutecznej retoryki. Referent podkreślił, że nie wystarczy poprawnie zredagować tekst, aby nasze wystąpienia zostały dobrze odebrane przez słuchaczy. Kluczową rolę odgrywa tu atrakcyjne przedstawienie tematu, umiejętności aktorskie referującego oraz innowacyjne podejście do prezentacji. Wojciech Nędza wskazał, że można wypracować tę umiejętność np. poprzez wykorzystanie w prezentacji nowoczesnych technologii, własnej inwencji oraz automobilizację. Z tymi cechami powiązana jest z pewnością odwaga. Jak podkreślił referent, nawet amator przy odpowiedniej dozie wysiłku może nauczyć się dobrego przemawiania.

„Przestrzeń do myślenia – od mebli do innowacji" to temat wystąpienia kolejnej uczestniczki konferencji – Pauliny Pamuły, która przedstawiła, wykorzystując do tego celu zdjęcia, nowoczesne i innowacyjne placówki wychowawcze. Konfrontacja polskiej rzeczywistości szkolnej z tak charakterystycznymi dla niej rzędami równo ustawionych ławek ze szkołami nurtów progresywistycznych wskazała na problemy, z jakimi od lat boryka się społeczność szkolna. Architektura różnego rodzaju placówek wpływa na potencjał twórczy uczniów oraz ma zasadnicze znaczenie w uruchamianiu tegoż potencjału u całej społeczności szkolnej. Referentka podkreśliła, że owa przestrzeń powinna dostarczać pozytywnych bodźców. Przekonywała także, że pozbywając się szkolnych ławek można otworzyć pole dla twórczego, a zarazem skutecznego wysiłku obu stron. Paulina Pamuła w swoim referacie omówiła także przestrzeń jako miejsce pracy oraz związaną z tym efektywność.

Część wykładową zamknęło wystąpienie Pauliny Jaskólskiej „Autobiograficzne inspiracje – odczytując życiowe drogowskazy". Prelegentka zwróciła uwagę na fakt, iż wielu z nas dokonuje często refleksji na temat własnego życia, a także rozliczenia sukcesów i porażek. Analiza dotycząca własnych osiągnięć pozwala na wyciągnięcie wniosków. Paulina Jaskólska wskazała również, że autobiografię można wykorzystać efektywnie w procesie edukacyjnym. Gra wspomnieniami oraz własną pamięcią może zainspirować do innych, bardziej konstruktywnych działań jednostki w przyszłości.

Po części wykładowej słuchacze udali się na króką przerwę kawową, gdzie mieli okazję w kuluarach wymienić się uwagami na temat zaprezentowanych referatów i przygotować do części warsztatowej. Uczestnicy zapisywali się wcześniej na wybrane zajęcia warsztatowe, które powiązane były z treścią referatów i pozwoliły na konfrontację zdobytej wcześniej wiedzy z empirią oraz nabycie kompetencji praktycznych niezbędnych w przyszłej pracy.

Warsztat pt. „ELOKSZ W EJCAWONNI – czytane wspak" – Karoliny Kochal i Anny Urbańskiej pozwolił na zapoznanie się z innowacyjnymi technikami, które można wykorzystać w szkole. Jak podkreślały prowadzące, w przestrzeni szkolnej brakuje odwagi aby posłużyć się wskazanymi technikami, które poprawiłyby kreatywność, a co za tym idzie efektywność

zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zajęcia opierały się na „metodzie sześciu kapeluszy" Edwarda De Bono, dzięki której można nauczyć się twórczego podejścia do rozwiązywanych problemów. Poprzez symboliczne kapelusze uczestnicy przyjmują dane stanowisko, nie zawsze zgodne ze swoimi poglądami oraz bronią go, przez co pobudzają kreatywne myślenie oraz ekspresję emocji.

„Kwestia przypadku. Metoda *case study* w edukacji" to warsztat zaproponowany przez Paulinę Pamułę i Wojciecha Nędzę, którzy zaprezentowali uczestnikom metodę *case study*. Biorący udział na przykładzie konkretnego przypadku rozwiązywali dane problemy. Poznali także kroki przygotowywania *case* współgrającego z ich zainteresowaniami. Metoda ta pozwala na kształcenie umiejętności wielopłaszczyznowej analizy problemów oraz rozwija sprawność w roztrzyganiu. Uczestnicy poznali sposoby wykorzystywania metody nie tylko w przestrzeni edukacyjnej, ale także w rzeczywistości biznesowej.

Alicja Szostkiewicz oraz Anna Weistock podjęły się zaprezentowania „Warsztatu przyszłości". Prowadzące przedstawiły tu innowacyjne metody kształcenia człowieka dorosłego oraz sposoby ich wprowadzania w życie. Uczestnicy mogli podczas zajęć zapoznać się z konkretnymi technikami oraz przeanalizować wymyślony przez siebie przypadek, a możliwość pracy w wyznaczonych grupach oraz prezentowanie własnego pomysłu pobudziły w biorących udział potencjał kreacyjny. Metody te opierają się na nieobecnych dziś w systemie kształcenia elementach ekspresji emocji i twórczości oraz odwoływaniu się do perspektywicznego i wielowymiarowego myślenia.

„Zabawa życiem, czyli o grach w edukacji dorosłych" to propozycja, jaką przedstawiły Paulina Jaskólska oraz Marta Gużyńska. Prowadzące złamały stereotyp infantylizujący gry, który pokazywał, że są one nieodłącznym elementem towarzyszącym wyłącznie etapowi, jakim jest dzieciństwo. Uczestnicy mieli okazję w nietypowy sposób, bo poprzez zabawę, do wnikliwej autobiograficznej analizy, dzięki której odkryli jej nieznane elementy.

Z kolei Sylwia Danielewska i Malwina Gołąb pokazały, że „Chcieć to móc" – prowadząc zajęcia warsztatowe pt. „inspirujące szkice z motywacji". Podczas warsztatów można było przekonać się, że motywacja i samodyscyplina są kluczem do wygranej. Uczestnicy mieli okazję do zadania sobie ważnych pytań o motywy swojego działania oraz czynniki sprzyjające uwalnianiu ich aktywności. Ćwiczenie umiejętności samodyscypliny pozwala na większą radość z osiąganych sukcesów oraz pozytywnie nastraja do dalszych działań.

Po części warsztatowej nastąpiło oficjalne zakończenie konferencji, podczas którego koordynatorka Iwona Górecka wręczyła uczestnikom oraz organizatorom konferencji imienne certyfikaty potwierdzające ich udział i zaangażowanie. Podziękowania zostały skierowane również do ważnego gościa – Pani Anny Kławsiuć-Zduńczyk, która jest inicjatorką Toruńskich Pedagogicznych Konferencji Studenckich i koordynowala ich poprzednie edycje.

Więcej informacji, skryptów oraz fotorelacji na temat V Pedagogicznej Konferencji Studenckiej i poprzednich edycji można znaleźć na stronie www.pks.umk.pl.

Iwona Murawska

IX MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA *ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ* (*KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE. KSZTAŁCENIE USTAWICZNE DLA TRWAŁEGO ROZWOJU*), **Sankt Petersburg**, **2–4 czerwca 2011**

W dniach 2–4 czerwca 2011 roku odbyła się w Sankt Petersburgu dziewiąta Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat „Kształcenie przez całe życie. Kształcenie ustawiczne dla trwałego rozwoju". Konferencje te od 2003 roku organizuje Leningradzki Państwowy Uniwersytet im. A.S. Puszkina we współpracy między innymi z UNESCO, Międzyparlamentarnym Zgromadzeniem Euroazjatyckiej Współpracy Ekonomicznej, Instytutem Teorii i Historii Pedagogiki Rosyjskiej Akademii Edukacji oraz Instytutem Problemów Ekonomiki Regionalnej Rosyjskiej Akademii Nauk.

Komitetem naukowym konferencji kierował prof. Wiaczesław Nikołajewicz Skworcow, rektor Leningradzkiego Państwowego Uniwersytetu im. A.S. Puszkina w Sankt Petersburgu, a w skład komitetu wchodzili prof. Nikołaj Andriejewicz Łobanow, dyrektor Instytutu Naukowo-Badawczego Społeczno-Ekonomicznych i Pedagogicznych Problemów Kształcenia Ustawicznego w tym Uniwersytecie oraz prof. Chikmatułła Fatchułłajewicz Raszydow, rektor Instytutu Przygotowania i Podwyższenia Kwalifikacji Kadr Systemu Średniego Kształcenia Zawodowego w Taszkiencie (Uzbekistan).

Konferencja zgromadziła liczne grono badaczy, reprezentujących różne akademickie ośrodki naukowo-badawcze Albanii, Austrii, Białorusi, Bułgarii, Czech, Danii, Finlandii, Holandii, Kazachstanu, Litwy, Łotwy, Macedonii, Norwegii, Polski, Rosji, Szwecji, Ukrainy, Uzbekistanu i Włoch.

Referaty wygłoszone podczas konferencji koncentrowały się wokół następujących zagadnień:

1. Problemy historii i teorii kształcenia ustawicznego. Kształcenie ustawiczne jako przedmiot badań;
2. Religijno-moralne podstawy kształcenia ustawicznego. Miejsce wychowania w procesie kształcenia. Kształtowanie zdrowego stylu życia w systemie kształcenia ustawicznego;
3. Kształcenie ustawiczne a środowisko innowacyjne: zagadnienia wzajemnych związków;

4. Narodowe i regionalne właściwości kształtowania systemu kształcenia ustawicznego;
5. Kształcenie ustawiczne jako system wielopoziomowy. Ustawiczne kształcenie pedagogiczne;
6. Właściwości kształcenia ustawicznego wybranych społecznych i zawodowych grup ludności. Problemy jakości kształcenia.

W centrum zainteresowania organizatorów i uczestników konferencji w tym roku znalazły się zagadnienia dotyczące teorii, metodologii i metodyki kształcenia ustawicznego, z wyraźnie wyodrębniającym się historycznym aspektem kształcenia ustawicznego, jako samodzielnego przedmiotu badań naukowych. Między innymi prof. Michał I. Wiszniewskij z Uniwersytetu w Mohylewie ukazał znaczenie innowacyjnego światopoglądowego kształcenia dorosłych, które zakłada rekonstrukcję dotychczasowych, ugruntowanych już światopoglądów dorosłych ludzi. Taka synteza światopoglądów, jak podkreślił prof. M.I. Wiszniewskij, pozornie może wydawać się konserwatyzmem, w istocie jednak wyraża ważny dla kultury moment stałości, kontynuacji oraz więzi czasowej[11]. Problem strategii rozwoju współczesnego kształcenia wyższego podjęli prof. Olga W. Płachotnik i prof. Oleg W. Płachotnik z Uniwersytetu w Kijowie. Podkreślili oni konieczność podwyższenia jakości kształcenia poprzez gruntowną humanizację wykształcenia i jego ustawiczność[12]. Natomiast prof. Irina N. Jemelianowa z Uniwersytetu w Tiumenie zwróciła uwagę na fakt, iż mimo pewnych pozytywnych zmian, system kształcenia w uniwersytecie klasycznym nie odpowiada istocie uniwersytetu, co prowadzi do jego kryzysu. Jedną z dróg przezwyciężenia kryzysu powinno być uświadomienie sobie nowej roli społecznej uniwersytetu klasycznego[13].

Wiele uwagi uczestnicy konferencji również poświęcili religijno-moralnym aspektom procesu edukacji w systemie kształcenia ustawicznego. Podkreślano w wystąpieniach, że wprawdzie na kształtowanie się i rozwój kształcenia ustawicznego mają wpływ procesy globalizacyjne, lecz nowe technologie edukacyjne nie powinny zastępować duchowych i moralnych zadań kształcenia. Niezależnie od kontekstu kształcenia ustawicznego, w wypowiedziach uczestników konferencji przewijała się kwestia związana

[11] М.И. Вишневский, *Мировоззренческое образование взрослых в контексте постиндустриального общества,* „Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития", Вып. 9, под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова, Санкт-Петербург 2011, с. 61–64.

[12] О.В. Плахотник, О.В. Плахотник, Перспективные стратегии напрерывности обучения в высшей школе, „Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития", Вып. 9, под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова, Санкт-Петербург 2011, с. 621–624.

[13] И.Н. Емельянова, Классический университет в системе непрерывного образования, „Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития", Вып. 9, под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова, Санкт-Петербург 2011, с. 560–562.

z dającym się zauważyć w ostatnich latach zjawiskiem ograniczania treści humanistycznych w procesie kształcenia uniwersyteckiego[14].

Wygłoszone referaty i nadesłane teksty artykułów zostały opublikowane w języku rosyjskim i w wydaniu równoległym w języku angielskim w dziewiątym tomie mającego charakter rocznika andragogicznego „Образование через всю жизнь" (wersja angielska: „Lifelong Learning"), a będą także dostępne w wersji elektronicznej na stronie http://www.lifelong-education.ru/. Wśród autorów tomu znajdziemy także wielu reprezentantów nauki polskiej: prof. dr. hab. Wiesława Jamrożka z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, dr Danutę Grzybowską, prof. dr. hab. Romualda Grzybowskiego, prof. dr. hab. Krzysztofa Jakubiaka i dr. Tomasza Maliszewskiego z Uniwersytetu Gdańskiego, prof. dr. hab. Ryszarda Gerlacha, mgr Aleksandrę Kulpa-Puczyńską i mgr Renatę Tomaszewską-Lipiec z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz dr Ewę Kulę z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Podczas petersburskiej konferencji zaprezentowana została książka pt. *Kształcenie ustawiczne jako fakt społeczny*, będąca rezultatem współpracy rosyjskich i polskich badaczy w zakresie kształcenia ustawicznego[15]. W monografii ukazano kształcenie ustawiczne jako przedmiot i rezultat ewolucji kształcenia i procesów globalizacji, a w związku z tym dokonano analizy nowej roli uniwersytetów i centrów edukacyjnych. Szczególną uwagę poświęcono w pracy historii powstania i rozwoju procesów kształcenia ustawicznego. Monografia ta jest cennym, nowym doświadczeniem w zakresie współpracy polsko-rosyjskiej na gruncie kształcenia ustawicznego. Umożliwiła wzajemne poznanie kierunków badań, jak też tworzenie teorii w obu państwach. Zamieszczone w monografii artykuły polskich i rosyjskich badaczy

[14] Problem ten jest podnoszony w trakcie dyskusji w środowiskach naukowych Europy nad rolą i miejscem uniwersytetu. W Polsce ostatnio zagadnienie to poruszyła m.in. prof. dr hab. Kalina Bartnicka w artykule *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego w XVIII–XXI wieku*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, pod red. W. Szulakiewicz, Toruń 2011, s. 34–63. O podobnym zjawisku w uniwersytetach białoruskich mówił z kolei prof. Michał I. Wiszniewskij podczas konferencji, jaka odbyła się w dniach 20–21 października 2011 r. w Podkarpackim Uniwersytecie Państwowym im. Wasilija Stefanika w Iwanofrankowsku nt. „*Украинская педагогическая наука в контексте современных цивилизационных процессов*". (Ukraińska pedagogika w kontekście współczesnych procesów cywilizacyjnych).

[15] *Непрерывное образование как социальный факт*: моногр.сост. Н.А.Лобанов, Е.Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н.А.Лобанова, В.Н.Скворцова, Санкт Петербург 2011; *Continuous education as a social fact*: monogr.: paral.ed./arr. N.A. Lobanov, E. Kula and M. Pękowska; sci.ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2011. Por. też recenzja T. Maliszewskiego w niniejszym tomie „Rocznika Andragogicznego".

zdają się potwierdzać celowość prowadzonych przez obydwa państwa poszukiwań naukowych. Na podkreślenie zasługuje stworzona w ten sposób możliwość zapoznania się przez polskich naukowców ze stanowiskiem i osiągnięciami rosyjskich teoretyków i praktyków kształcenia ustawicznego, które to możliwości po transformacji ustrojowej w Polsce zostały mocno ograniczone. Także Rosjanie oraz rosyjskojęzyczni badacze zagadnień związanych z kształceniem ustawicznym mogli poznać kierunki badań prowadzonych w tym zakresie w Polsce. Zasięg monografii jest większy dzięki jej równoległej, anglojęzycznej wersji. Podczas prezentacji książki podkreślano znaczenie zawartych tam prac odnoszących się do dziejów edukacji dorosłych, które to zagadnienia są rzadziej poruszane i tym samym mniej znane w środowisku andragogów w Rosji i krajach postsowieckich. W prezentacji monografii uczestniczyli rektor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, prof. zw. dr hab. Regina Renz oraz prorektor, prof. dr hab. Jacek Semaniak.

W drugim dniu konferencji jej uczestnicy mieli możliwość zwiedzenia Biblioteki Prezydenckiej im. Borysa Jelcyna, mieszczącej się w byłym gmachu Synodu i Senatu, na Placu Senackim 3. Biblioteka zbudowana i wyposażona we współpracy ze Stanami Zjednoczonymi AP została oddana do użytku 1 sierpnia 2009 roku. Zgromadzono w niej ponad 42 tysiące jednostek w wersji elektronicznej. Niewielka część zbiorów dostępna jest w Internecie, większość jednak starych i rzadkich dokumentów osiągalna jest wyłącznie w czytelniach biblioteki. Następnie, z myślą przede wszystkim o obcokrajowcach, zaproponowano uczestnikom konferencji zapoznanie się z życiem i twórczością Aleksandra Siergiejewicza Puszkina podczas zwiedzania Muzeum A.S. Puszkina przy nabrzeżu Mojka 12, mieszczącym się w domu należącym wówczas do księżnej Zofii Wołkońskiej.

Cele konferencji zostały zrealizowane, a jej program wzbogacony i uatrakcyjniony przez organizatorów. Kontakty nawiązane podczas konferencji zaowocują z pewnością dalszą współpracą, o czym będzie można przekonać się już niebawem, podczas dziesiątej, jubileuszowej konferencji w czerwcu 2012 roku. Na zakończenie wypada podkreślić, iż międzynarodowy zasięg organizowanych w Sankt Petersburgu konferencji andragogicznych oraz ważkość poruszanej tematyki nadaje im niezwykłą rangę. Te ważne i rozpoznawalne już w kręgach międzynarodowych spotkania naukowe stały się swoistym forum wymiany doświadczeń badaczy Europy Zachodniej i Środkowo-Wschodniej.

Ewa Kula

VOCATIONAL DESIGNING AND CAREER COUNSELING. CHALLENGES AND NEW HORIZONS
PROJEKTOWANIE ZAWODOWE I DORADZTWO KARIERY. WYZWANIA I NOWE HORYZONTY
Padwa, 12–14 września 2011

Międzynarodowa konferencja pod tytułem *„Vocational Designing and Career Counseling. Challenges and New Horizons*" (Projektowanie zawodowe i doradztwo kariery. Wyzwania i nowe horyzonty), odbyła się we Włoszech, w Padwie, w dniach 12–14 września 2011 roku. Jej głównymi organizatorami byli: *La.R.I.O.S.* ***Laboratory of research and intervention in vocational guidance*** (Laboratorium badań i interwencji w zakresie doradztwa zawodowego) – organizacja działająca przy Uniwersytecie w Padwie, Uniwersytet w Bolonii – najstarszy europejski uniwersytet, http://larios.psy.unipd.it/ ***Centre For Transition at Work and Work to Work*** (Centrum tranzycji w pracy i z pracy do pracy) – stowarzyszenie działające przy Uniwersytecie w Bolonii, *Italian Society For Vocational Guidance* **(Włoskie towarzystwo doradztwa zawodowego), organizacja, której celem jest rozwój badań w zakresie poradnictwa oraz promowanie dobrych praktyk**, a także promowanie poradnictwa zawodowego jako procesu osobistej realizacji przez całe życie oraz ***Giunti o.s. Organizzazioni Speciali*** – wiodąca włoska firma wydawnicza specjalizująca się w publikowaniu testów i innych narzędzi diagnostycznych.

Interesującym zabiegiem organizatorów, będącym elementem przygotowań do konferencji, było zaproszenie uczestników – praktyków i badaczy poradnictwa – do podzielania się refleksjami, nadziejami, obawami, jeszcze przed wzięciem udziału w konferencji i zaprezentowanie swojego punktu widzenia w tym obszarze. Wielu naukowców włączyło się w tę ciekawą inicjatywę (w tym również polscy uczestnicy). Dzięki temu powstała bardzo interesująca książka – zbiór refleksji na temat poradnictwa, różnorodny pod względem kulturowym, z którym każdy z uczestników konferencji mógł się wcześniej zapoznać, gdyż został on wydany jako materiał konferencyjny.

Impulsem do zorganizowania konferencji, jak można przeczytać w liście przewodnim od organizatorów, były obserwowane zmiany światowe, widmo kryzysu i, co się z tym wiąże – utrudnienie roli doradców zawodowych we wspieraniu i planowaniu karier. Pomysłodawcy konferencji postawili więc pytania, na które mieli nadzieję znaleźć odpowiedź podczas wspólnych obrad: Czy współcześni doradcy zawodu będą gotowi do udzielania wsparcia w obliczu nowych wyzwań? W jaki sposób możemy się do tego przygotować? Jakie modele i praktyki w obszarze doradztwa zawodowego są najbardziej obiecujące? Jakie procedury i instrumenty powinny być promowane? Angażowanie się w jakie działania powinno być promowane, wspierane i realizowane?

Na zaproszenie do debaty odpowiedzieli naukowcy i praktycy z niemal całego świata. Najliczniejszą grupę uczestników (poza gospodarzami) stanowili Amerykanie. Tę samą półkulę reprezentowali także Kanadyjczycy, Brazylijczycy, Argentyńczycy oraz przedstawiciel Wenezueli. W konferencji wzięli udział naukowcy z wielu europejskich państw, z których najliczniej przybyli Portugalczycy. Polska reprezentowana była przez siedmioosobową grupę uczestników: pięciu z nich akredytowanych było przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu, jedna osoba przez Uniwersytet Wrocławski i jedna przez Uniwersytet Zielonogórski. Poza tym europejscy naukowcy pochodzili z Grecji, Francji, Hiszpanii, Holandii, Belgii, Danii, Szwajcarii, Bośni i Hercegowiny, Niemiec, Finlandii, Chorwacji, Wielkiej Brytanii, Węgier, Luksemburgu, Malty oraz Islandii. Poradoznawczą myśl azjatycką prezentowali naukowcy z Indii, Chin, Zjednoczonych Emiratów Arabskich, Pakistanu, Iranu oraz Jerozolimy. Swoją naukową reprezentację miała również Australia oraz Południowa Afryka.

W przededniu rozpoczęcia obrad ważnym punktem programu było utworzenie stowarzyszenia *The European Society for Vocational Designing and Career Counselling* (Europejskiego Stowarzyszenia Projektowania Zawodu i Doradztwa Kariery). Warto zaznaczyć, że członkami założycielami tego stowarzyszenia zostali także polscy uczestnicy konferencji: prof. Alicja Kargulowa, prof. Józef Kargul, mgr Joanna Minta z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz dr Violetta Podgórna z Uniwersytetu Wrocławskiego. Stowarzyszenie nie zamknęło listy i gotowe jest przyjąć dalszych członków.

Obrady podczas konferencji były bardzo intensywne i niezwykle bogate w tematyczne sesje: Organizatorzy zaplanowali na dwa pierwsze dni konferencji po 26 sesji równoległych oraz po 38 sesji posterowych, – co, jak sądzę, zapisać można po stronie minusów konferencji ponieważ powodowało to rozproszenie tematyki oraz samych uczestników. Z kolei mała liczba uczestników w grupach sesyjnych ograniczała możliwość szerszej dyskusji nad wystąpieniami i konfrontowania się z różnorodnymi perspektywami naukowymi i badawczymi. Wybór sesji ułatwić mogły abstrakty wystąpień wszystkich osób biorących aktywny udział w obradach, wydane przez organizatorów konferencji i rozdane podczas rejestracji uczestników.

Rozpoczęcie konferencji zaplanowane było na 12 września. Sesje otwierającą poprowadzili Włosi i Amerykanie: Salvatore Soresi oraz Laura Nota z Uniwersytetu w Padwie, a także Mary J. Heppner i Puncky R. Heppner z Uniwersytetu w Missouri.

Po wystąpieniach wprowadzających i powitalnych głos zabrała Rosie Phillips Bingham, z Uniwersytetu w Memphis z USA. Jej referat nosił tytuł: *Changing roles and responsibilities for vocational psychologist: „Right-Sizing" the workforce* (Zmiana ról i obowiązków psychologa zawodu: „właściwe dopasowanie" pracowników). W swoim otwierającym konferencję wykładzie prelegentka zwracała uwagę na zmiany w dopasowaniu zawodo-

wym grup rasowych, etnicznych i płciowych, jakie wiążą się ze światowym kryzysem oraz na zmieniające się w tym kontekście perspektywy zawodowe. Podkreślała, że zadaniem psychologów i doradców zawodu jest rozszerzenie dotychczasowych badań dotyczących kariery, definicji zawodu i znaczenia pracy w społeczeństwie, z uwzględnieniem nowych, światowych trendów. Zdaniem Rosie Philips Bingham, doradcy zawodu mogą i powinni odegrać poważną rolę w kształtowaniu rozwoju edukacji jednostek, które mogłyby zmieniać kulturę zawodową i ekonomiczną na świecie.

Po południu rozpoczęły się obrady w sesjach tematycznych, które zaplanowane były do godzin wieczornych. W zależności od narodowości uczestników biorących w nich udział najczęściej były one prowadzone w języku angielskim. W kilku grupach obowiązywał język włoski. Po zakończeniu sesji tematycznych można było spotkać się z autorami plakatów z sesji posterowych.

Ze względu na dużą liczbę obradujących grup nie będę przytaczała wszystkich tematów sesji. Ograniczę się jedynie do zaprezentowania tych, w których brali udział polscy uczestnicy, a później do przedstawienia wystąpień plenarnych.

W porządku chronologicznym jako pierwszy zaprezentowany został referat prof. Alicji Kargulowej z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej na temat wyzwań, jakie dla doradztwa kariery niesie społeczeństwo sieci (Challenges for career counselling in the network society). Referat ten został wygłoszony w sesji pod tytułem *Challenges for Vocational designing In the World 1* (Wyzwania dla projektowania zawodowego na świecie). W sesji równoległej pt. *Work, Transitions and Counselling* (Praca, tranzycje, doradztwo), wystąpiła mgr Joanna Minta z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, prezentując referat na temat: *Doradztwo w procesie radzenia sobie z tranzycjami w społeczeństwie sieciowym* (Counselling in the process of coping with transitions in the network society). W sesji pt. *Challenges for Vocational designing In the World 2,* dr Marcin Szumigraj z Uniwersytetu Zielonogórskiego zastanawiał się, co należałoby zmienić w praktyce doradztwa zawodowego oraz instytucjach doradczych, by sprostać wymaganiom współczesności (*Challenges and possibilities – What can we change?*). Referat prof. Józefa Kargula pt. *Information about the Association of Counselling Science* został wygłoszony w sesji *Challenges for Vocational designing In the World 3,* był poświęcony prezentacji Naukowego Towarzystwa Poradoznawczego, założonego w 2011 roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. *Migration, Immigration and Vocational Designing (*Migracja, imigracja a projektowanie zawodowe) to tytuł sesji, w której swój referat wygłosiła dr Aneta Słowik z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jego tematem było odwzorowanie przestrzeni życia jako innowacyjna metoda, która może służyć w poradnictwie zawodowym dla uchodźców, ubiegających się o azyl i migrantów (*Life space as an innovative metod In career guidance and career counselling for refuges, asylum seekers*

and migrants). Jako ostatnia tego dnia, w sekcji pod tytułem *Employability, satisfaction and transition* (Zatrudnienie, satysfakcja i tranzycja), wystąpiła dr Anetta Pereświet-Sołtan również z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. W swoim referacie zwróciła uwagę na nieanalizowany dotąd w poradoznawstwie obszar metapoznania i jego znaczenie dla konstruowania kariery *(The Meaning of Metacognition in career designing).* Jak wspomniałam wcześniej, ze względów organizacyjnych, dyskusje w poszczególnych sekcjach były bardzo ograniczone.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się międzynarodowym sympozjum dotyczącym projektowania badań w oparciu o system rozwoju kariery, promujący optymalny rozwój młodzieży i młodych dorosłych (*Designing research based career developments system that promote optimal development for youth and young adults).* Obradom przewodniczył Amerykanin Scott V. Solberg z Universitetu w Bostonie. Rachel Gali Cynamon z Izraela, z Uniwersytetu w Tel Avivie, zaprezentowała referat na temat *Expanding access to quality career guidance services: A community based approach in Izrael* (Rozszerzenie dostępu do dobrej jakości usług poradnictwa zawodowego – podejście prospołeczne w Izraelu). Jako kolejny gość zabrał głos Curtis Richards z USA – przedstawiciel Center for Workforce Development, (Centrum Rozwoju Pracowników). Mówił on na temat: *Characteristics of effective learning environments that promote career and workforce readiness skills: Introducing the Guideposts for Success and the Family Guideposts for Success* (Charakterystyki środowisk efektywnego uczenia się, promujące karierę i umiejętności utrzymywania gotowości zawodowej: wprowadzenie wskazówek do sukcesu i sukcesu rodziny). *Nature and promise of individualized learning plans as an effective strategy for promoting college and career readiness skills (*Zapewnienie o planach zindywidualizowanego uczenia się oraz ich charakter, jako skuteczna strategia promocji umiejętności uniwersyteckich oraz umiejętności utrzymywania gotowości zawodowej.) – taki temat wykładu zaproponował Scott V. Solberg z Uniwersytetu w Bostonie w USA. Z tego samego amerykańskiego Uniwersytetu pochodził dyskutant – Hardin Coleman, który podsumował wystąpienia gości w tej sesji.

Kolejny plenarny wykład, na który oczekiwało z zainteresowaniem wielu uczestników konferencji wygłosił Mark Savickas z Uniwersytetu w Northeastern w Ohio w USA. Prelegent, prezentując zarys swojej koncepcji, w wystąpieniu pt. *Life design counseling: From practice to theory* (Doradztwo projektowania życia: od praktyki do teorii), jak żaden z wcześniej występujących – ujawnił także umiejętność szczególnego oddziaływania na słuchaczy poprzez zawłaszczanie przestrzeni i skracanie dystansu, co z pewnością czyniło jego przekaz bardziej sugestywnym. W swoim wystąpieniu koncentrował się on na praktycznych metodach używanych w projektowaniu życia, pomagających w kształtowaniu tożsamości, konstruowaniu kariery i planowaniu życia. M. Savickas podczas wykładu prezentował krótkie filmy będące

przykładami jego pracy z osobami radzącymi się. Odniesienie do praktyki było zabiegiem interesującym i uzasadnionym, zwłaszcza, że jak sam autor podkreślał, jego koncepcja projektowania życia nie wyrasta z teorii, ale jest oparta na dziesiątkach lat efektywnych doświadczeń praktyka. Jak udowadniał Savickas w swoim wystąpieniu, interwencja doradcza poprzez proponowany przez niego paradygmat projektowania życia, polega na konstruowaniu kariery poprzez małe historie z życia osoby radzącej się, przebudowywaniu ich i wykorzystywaniu do budowania nowych, życiowych epizodów. Takie działania biograficzne powinny, zdaniem autora koncepcji, zwiększać gotowość radzących się osób do działania w realnym świecie i radzenia sobie z możliwymi problemami.

Po wystąpieniu niewątpliwej gwiazdy konferencji, organizatorzy zaplanowali kolejne sympozjum, którego motywem przewodnim było doradztwo kariery w perspektywie międzynarodowej *(Vocational guidance and career choice interventions: An international perspective).* Przewodniczył tym obradom Amerykanin Robert W. Lent z Uniwersytetu w Maryland. Jako pierwszemu udzielił głosu Stevenowi D. Brown z Uniwersytetu Loyola w Chicago. Prelegent swoje wystąpienie zatytułował: *Career indecision and career choice counseling: Research findings and implications for vocational guidance* (Niezdecydowanie zawodowe oraz doradztwo wyboru kariery: wyniki badań i implikacje dla poradnictwa zawodowego). Kolejnym uczestnikiem sesji plenarnej był przedstawiciel Izraela z Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie – Itamar Gati, który poruszał kwestię znaczenia Internetu w samodoradztwie zawodowym (*Internet self-help career guidance: Does it really work? When? For whom?).* Salvatore Soresi, z goszczącego uczestników konferencji Uniwerstytu w Padwie, omawiał wybrane programy przygotowywane i realizowane przez stowarzyszenie *La.R.I.O.S,* których celem jest profilaktyka w projektowaniu kariery (*Preventive vocational designing: Considerations on some programs devised by La.R.I.O.S.).*

Międzynarodowe sympozjum tego dnia zamykał wykład Roberta W. Lent'a, z Uniwersytetu w Maryland w USA. Przyjmując społeczno-poznawczą perspektywę, mówił on o interwencji w wyborze kariery jako projektowaniu życia (*Career choice interventions as life designing: A social cognitive perspective).*

Popołudniowa część dnia zaplanowała była podobnie jak w dniu pierwszym. Uczestnicy prezentowali swoje referaty i projekty na licznych sesjach tematycznych i posterowych. W tym dniu konferencji swoje wystąpienie miała już tylko jedna z polskich uczestniczek – Violetta Podgórna z Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej prezentacja na temat: *The model of good counsellor – the contemporary career guidance in the dialogic perspective* (Model dobrego doradcy – współczesne doradztwo kariery w perspektywie dialogowej), miała miejsce w sesji zatytułowanej *New approaches, New practices in career counseling and guidance for young adults* (Nowe podejścia, nowe

praktyki w doradztwie kariery oraz poradnictwa zawodowego dla młodych dorosłych).

Dzień drugi był ostatnim, w którym odbywały się obrady w sesjach równoległych, w trzecim – ostatnim dniu konferencji, zaplanowano wyłącznie sesje plenarne.

W międzynarodowym sympozjum zatytułowanym: *Life-designing: New developments and applications of the paradigm* (Projektowanie życia: nowe kierunki rozwoju i aplikacje paradygmatu) wzięli udział*:* Maria Eduarda Duarte z Uniwersytetu w Lisbonie w Portugalii, z wystąpieniem pt. *Life-designing and theories of career counseling* (Projektowanie życia i teorie doradztwa kariery*);* Raoul Van Esbroeck z Uniwersytetu w Brukseli w Belgii, prezentując referat na temat *Life-designing a bridging framework* (Projektowanie życia – połączenie różnych podejść); Jean-Pierre Dauwalder z Uniwersytetu w Lozannie w Szwajcarii z wystąpieniem na temat: *Life-designing and its effects on methods and tools for counseling* (Projektowanie życia i jego efekty w metodach i narzędziach poradnictwa). Przedstawiciele gospodarzy – Laura Nota i Salvatore Soresi, z Uniwersytetu w Padwie zaprezentowali wspólny referat na temat: *Training practitioners for vocational designing and career counseling (*Trenowanie praktyków w projektowaniu zawodowym i poradnictwie kariery). Jako ostatni w tej sesji wygłoszony został referat *Role of dialogic processes in the (re)designing of future expectations* (Rola procesów dialogicznych w (re)projektowaniu przyszłych oczekiwań), przygotowany również przez dwóch autorów Jeana Guichard'a i Marcelline Bangali – przedstawicieli Krajowego Instytutu Studiów Poradnictwa Pracy i Kształcenia w Paryżu. Moderatorem tej sesji był Raoul Van Esbroeck z Uniwersytetu w Brukseli w Belgii.

Ostatnia naukowa sesja konferencji miała tytuł: *Family interface within sociocultural and economic contexts* (Współdziałanie rodziny w kontekstach społeczno-kulturowych i ekonomicznych). Tym razem przewodniczyła obradom Donna Schultheiss z Uniwersytetu w Cleveland w USA. Jako pierwszy wystąpił Richard A. Young z Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej w Kanadzie, mówił na temat: *Understanding the work-family interface from the perspective of goal-directed action (*Rozumienia współdziałania pracy i rodziny z perspektywy działania ukierunkowanego na cel). Kolejny prezentowany referat pt. *Interface between work and family during unemployment: Are there gender differences?* (Oddziaływanie pomiędzy pracą a rodziną w przypadku bezrobocia: Czy istnieją różnice między płciami?), miał kilku autorów z Uniwersytetu w Tel-Avivie w Izraelu: Rachel Gali Cinamon, Hanoch Flum, Irene Stein. Ostatnie wystąpienie: *Work and family integration: Turkish immigrants in the United States* (Integracja pracy i rodziny: tureccy imigranci w Stanach Zjednoczonych) – również było dziełem zbiorowym – tym razem naukowców z Uniwersytetu w Cleveland w USA. Byli nimi Donna Schultheiss, Basak Kacar Khamush, J. Bryan Conrad i inni.

14 września, podczas sesji zamykającej, gospodarze, podsumowując trzydniowe obrady zakończyli Konferencję.

Obszary i wątki, które poruszane były podczas Konferencji były bardzo liczne i nie sposób ich wymienić. Główne trendy zaznaczające się w wystąpieniach uczestników, na które, jak sądzę, warto zwrócić uwagę, to: akcentowanie roli doradców zawodu we wspieraniu projektowania kariery osób z różnych grup społecznych, etnicznych, rasowych w zmieniającym się świecie, w obliczu światowego kryzysu. Tematem wystąpień były więc m.in. sposoby skutecznego kształcenia doradców, poszerzanie zakresu badań prowadzonych przez poradoznawców, ale także sposoby rozszerzania dostępności usług poradniczych. Istotnym obszarem penetracji naukowców i zainteresowań praktyków doradztwa zawodowego były nowoczesne metody pracy z osobami radzącymi się.

Ważny aspekt poruszany w wielu referatach to kwestia wielokulturowości współczesnych społeczeństw – problemy imigrantów oraz metody pracy doradców, które, aby mogły spełniać swoją wspierającą rolę, powinny być „kulturowo wrażliwe". Sporo miejsca poświęcono również młodzieży, młodym dorosłym i sposobom ich adekwatnego przygotowaniu do wchodzenia na rynek pracy. Zwracano również uwagę na rolę rodziny, jej kondycję we współczesnym świecie i jej znaczenie dla dobrego funkcjonowaniu jednostki w społeczeństwie. Motywem, który często pojawiał się w wystąpieniach, były projekty realizowane przez studenckie grupy wolontariuszy, działające na rzecz zagrożonych środowisk, pod auspicjami i przy profesjonalnym wsparciu macierzystych uczelni. Wydaje się, że takie inicjatywy są warte naśladowania również przez pracowników i studentów polskich uczelni.

Podsumowując tę niezwykle bogatą w treści konferencję, warto zauważyć, że polska myśl poradoznawcza, na tle prezentowanych koncepcji, badań i dyskusji wypada bardzo korzystnie. Polscy badacze w swych wystąpieniach poruszali problemy aktualne również w poradoznawstwie światowym, prezentowali innowacyjne metody pracy doradcy, które mogą być z powodzeniem implantowane na grunt międzynarodowy. Ich wystąpienia były dobrze przyjmowane i cieszyły się zainteresowaniem uczestników sesji.

Uzyskaliśmy również informacje, z których wynika, że nowa subdyscyplina – poradoznawstwo, stworzona przez prof. Alicję Kargulową z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu – jest znana w międzynarodowych środowiskach badawczych. Swoje uznanie osobiście wyrazili prof. Jean Guichard (Krajowy Instytut Studiów Poradnictwa Pracy i Kształcenia w Paryżu) oraz prof. Mark Savickas (Uniwersytet w Northeastern w Ohio w USA). Warto też zaznaczyć, iż efektem konferencji, poza możliwością wymiany myśli i doświadczeń naukowych jest także zaproszenie polskiego naukowca, prof. Józefa Kargula z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu do współpracy w naukowym, międzynarodowym projekcie badawczym. Propozycję tę wystosował prof. Lawrence Gerstein, członek Międzynarodowej Sekcji Psy-

chologii Doradztwa, w prestiżowym Amerykańskim Towarzystwie Psychologicznym (*International Section of Counseling Psychology, Division 17, American Psychological Association*). Profesor Józef Kargul wraz z badaczami z Ameryki, Malezji, Grecji i Kanady, wszedł w skład 6 osobowej grupy badawczej. Jej zadaniem będzie koordynacja badań nad ramami „wrażliwej kulturowo" superwizji w globalnej edukacji doradców (Steps toward developing a culturally sensitive supervision framework in global counselor education). Można zatem uznać, że konferencja „Vocational Designing and Career Counseling. Challenges and New Horizons" stworzyła ważną przestrzeń dla wymiany międzynarodowej aktualnej myśli poradoznawczej, co może służyć wzbudzaniu refleksji oraz stanowić inspirację dla rozwoju badań w tym obszarze.

Anetta Pereświet-Sołtan

XX DYDAKTYCZNA KONFERENCJA NAUKOWA *GŁOS TRADYCJI – GŁOS NOWOCZESNOŚCI. POTRZEBY I PERSPEKTYWY ROZWOJU DYDAKTYKI W KRAJACH EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ* **Płock, 19–20.09.2011**

Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku już po raz ósmy zorganizował Dydaktyczną Konferencję Naukową, tym razem jubileuszową. Konferencje te odbywały się najpierw w Toruniu, gdzie wspólnie organizowane były przez Instytut Pedagogiki UMK oraz Wyższą Szkołę Oficerską, zaś od roku 2004 odbywają się w Płocku. Dla uczczenia dwudziestolecia konferencji podjęto temat łączący jej poprzednie edycje z przyszłością, a zatem zagadnienia związane z tradycją, z dobrze już ugruntowanymi rozwiązaniami i koncepcjami dydaktycznymi, ale i tymi, które dopiero powstają i niekiedy wywołują spore kontrowersje. Organizatorzy zdecydowali się również na ujęcie rozpatrywanych zagadnień dydaktycznych nie tylko z perspektywy polskiej, ale i zagranicznej, zwłaszcza w kontekście przemian zachodzących w regionie Europy Środkowo-Wschodniej.

Obrady otworzył kierownik naukowy konferencji, prof. Józef Półturzycki, witając wszystkich przybyłych gości. Następnie do zebranych przemówił Rektor SWPW w Płocku, prof. Zbigniew P. Kruszewski, nawiązując do dwudziestolecia działalności niepaństwowych uczelni w Polsce oraz dwudziestej już inauguracji roku akademickiego w SWPW w Płocku, które zbiegły się z dwudziestą Dydaktyczną Konferencją Naukową. Rektor życzył wszystkim owocnych obrad.

Wprowadzenia do konferencji dokonał prof. J. Półturzycki wspominając pierwszą konferencję oraz osoby, które ją organizowały, m.in. dr Bolesławę

Jaworską, która odeszła po ciężkiej chorobie w 2010 roku. Profesor wymienił również wielu stałych uczestników konferencji, którzy przyjeżdżają na jej obrady od samego początku, a także wielu gości zagranicznych, m.in. z Niemiec, Rosji, Ukrainy, Czech, którzy brali udział w dotychczasowych edycjach konferencji. Zaznaczył także, iż z konferencją ściśle związana jest publikacja „Studia Dydaktyczne", których 23 tom został przygotowany na konferencję. Wyszczególnił ile tekstów dotąd ukazało się tym w piśmie i w jakich działach. Podkreślił również, że podczas konferencji dydaktycznych zajmowaliśmy się i będziemy się zajmować wątkami niedocenianymi w dydaktyce i szerzej w edukacji.

Sesję pierwszą, poświęconą istocie dydaktyki, której przewodniczyli prof. Urszula Jeruszka i prof. Józef Półturzycki, otworzył swoim referatem na temat ontycznej tożsamości dydaktyki prof. Władysław P. Zaczyński. Profesor podkreślił, że dydaktyka wyrosła z praktyki poznawania otaczającej rzeczywistości, tkwi swoimi korzeniami w gnoseologii, jednakże różni się od epistemologii. Odwołując się do Arystotelesa, Profesor zaznaczył, że żadna dziedzina nie zasługuje na miano nauki, jeśli nie poszukuje prawdy dla niej samej, zaś dydaktyka poszukuje jej dla uprawiania praktyki. Profesor odniósł się również do koncepcji podmiotowości ucznia, stwierdzając, że dydaktyka z samej definicji domaga się podmiotu, choć w rozważaniach edukacyjnych nie podaje się uzasadnienia dla priorytetu nadawanego podmiotowości. Profesor zakończył swoje wystąpienie upomnieniem o to, by dydaktyka była uprawiana rzetelnie.

Profesorowie Zofia i Ryszard Żukowscy przedstawicieli edukacyjne tradycje olimpizmu, ich rolę oraz wartości we współczesnej dydaktyce. Profesorowie odnieśli się do starożytnych tradycji etyki sportu, a także myśli Pierre de Coubertaine'a, który zwracał uwagę na to, że sport musi być godny, aby służyć pedagogicznym celom. Dalej profesorowie podjęli rozważania nad tym, co zostało z tradycji olimpizmu dla współczesnej dydaktyki, jakie elementy tej tradycji mają charakter wychowawczy, tworzą szanse samorealizacji, rozbudzają potrzebę samodoskonalenia.

Profesor Eugeniusz Kameduła podjął zagadnienie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej. Skrytykował politykę oświatową i kształcenie nauczycieli w Polsce. Odnosząc się do tradycji edukacji nauczycieli, już od czasu Komisji Edukacji Narodowej, przedstawił główne problemy w kształceniu nauczycieli współczesnych. Zaliczył do nich m.in. redukcję godzin nauczania dydaktyki, co obniża jakość kształcenia. Profesor zwrócił też uwagę na brak szkół ćwiczeń powiązanych z uczelnią, jak też częste prowadzenie zajęć z dydaktyki przez osoby nigdy niepracujące w szkole.

Ks. prof. Andrzej Gretkowski z kolei przedstawił obraz kobiety i matki w literaturze i świadomości dziecka w XXI wieku. Odniósł się do tego, jak kobieta i matka była przedstawiana na przestrzeni dziejów, w Biblii, katechizmie Kościoła katolickiego, encyklopediach, poezji i prozie. Następnie refe-

rent odniósł się do wyników sondażu przeprowadzonego wśród dzieci w szkole podstawowej nt. tego, jaka jest ich wizja matki. Dzieci postrzegają ją jako ciepłą, dobrą, opiekuńczą, pracującą zawodowo, wykształconą. Dzieci chcą się na niej wzorować i czuć przy niej bezpiecznie, ale i dostrzegają negatywny wpływ współczesnego świata, mówiąc, iż mama jest zestresowana.

Po krótkiej przerwie kawowej rozpoczęła się druga część pierwszej sesji, której przewodniczyli prof. Zofia Żukowska i prof. Władysław Zaczyński. Głos zabrała profesor Alicja Siemak-Tylikowska wraz z mgr Katarzyną Lubryczyńską. Prelegentki dokonały analizy, czy dydaktyka szkoły wyższej stanowi potrzebę, czy też konieczność, odnosząc się do doświadczeń prowadzonego na Uniwersytecie Warszawskim projektu doskonalenia nauczycieli akademickich. Profesor Siemak-Tylikowska skrytykowała podręczniki do dydaktyki szkoły wyższej, które wzorowane były na podręcznikach do dydaktyki dla szkół i gdzie słowo uczeń zamieniano na: student. Obecnie następuje przewrót kopernikański w dydaktyce szkoły wyższej, ponieważ dokonywana jest zmiana modelu kształcenia akademickiego na mocy Krajowych Ram Kwalifikacji. Kładzie się zatem większy akcent na kompetencje absolwenta, jednakże brak jest opracowań na temat tego, jak realizować ten model w praktyce, jak dostosować do niego inne metody kształcenia. Profesor stwierdziła, że obecnie istnieje ogromna potrzeba kształcenia w zakresie dydaktyki szkoły wyższej i tego zadania podjęto się na UW w postaci np. kursów zdalnych dla doktorantów organizowanych przez COME i krótkich szkoleń dla pracowników naukowych.

Profesor Danuta Kowalczyk poddała pod dyskusję kompetencje nauczycieli w zakresie zapobiegania przemocy wśród uczniów. Wyszczególniła źródła wiedzy o przemocy w środowisku szkolnym, z których nauczyciele czerpią, a także jak oceniają szkolenia dotyczące zapobiegania przemocy w szkole. Prelegentka przedstawiła również reakcje nauczycieli w sytuacji, gdy widzą sytuację przemocy w szkole oraz sposoby podejmowanych przez nich interwencji.

Z kolei dr Zofia Tomaszewska przedstawiła kompetencje nauczycieli w zakresie zapobiegania niepowodzeniom szkolnym na przykładzie matematyki. Poddała analizie, czym są niepowodzenia szkolne i jak są definiowane w dydaktyce, a także jakie czynniki je powodują. W dalszej części wystąpienia prelegentka przedstawiła dyskalkulię i jej odmiany oraz przyczyny niepowodzeń w uczeniu się matematyki.

O potrzebach społecznych i nowych wymaganiach wobec nauczycieli mówiła dr Alicja Kozubska. Przyjrzała się bliżej zagadnieniu, jak kształtować kompetencje u kandydatów na nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości. Dalej przedstawiła niektóre z ambiwalencji, z którymi boryka się współczesny nauczyciel, np. wychowanie do wartości czy do skuteczności. Podkreśliła również, iż minimalne wymagania wobec przyszłych nauczycieli przynoszą miałkie rezultaty.

Dr Marek Borowski przedstawił zawód trenera biznesu jako element nowoczesnej dydaktyki. Zwrócił uwagę na sposoby dotarcia do osób uczestniczących w szkoleniach, gdzie nie tworzy się barier między prowadzącym a uczącymi się, zaś sam sposób prowadzenia zajęć musi być dostosowany do kultury organizacyjnej danej firmy.

O kształceniu kierowców w systemie bezpieczeństwa ruchu drogowego mówiły dr Jadwiga Bąk i mgr Dorota Bąk-Gajda. Prelegentki przedstawiły statystykę wypadków drogowych w Polsce, a następnie dokonały porównania szkoleń kierowców w zakresie różnych kategorii, m.in. pod względem prawnych wymagań. Podkreśliły również, że ustawiczna edukacja kierowców jest gwarantem bezpieczeństwa ruchu drogowego.

Po przerwie obiadowej rozpoczęły się obrady drugiej sesji, poświęconej funkcjom kultury i technologii informacyjnej w modernizacji dydaktyki. Pierwszej części tej sesji przewodniczyli prof. Danuta Kowalczyk i prof. Eugeniusz Kameduła. Sesję tę rozpoczął referat prof. Macieja Tanasia o technice informacyjno-komunikacyjnej w służbie dydaktyki. Profesor zwrócił uwagę na to, że szkoła pełni wciąż te same funkcje, ale musimy pamiętać o tym, że człowiek coraz dłużej i chętniej przebywa w rzeczywistości wirtualnej. Nauczyciele muszą jednak pamiętać o humanistycznym aspekcie technologii, ponieważ komputer i multimedia to tylko narzędzia, a istotne są relacje mistrz-uczeń.

Prof. Urszula Jeruszka przedstawiła teorię kapitału ludzkiego i kapitału społecznego w dydaktyce dorosłych. Prelegentka scharakteryzowała obie teorie, podkreślając, że nie można oddzielić człowieka od kapitału. Kapitał bowiem jest ucieleśniony w ludziach i tworzony indywidualnie. Z kolei teoria kapitału społecznego kładzie nacisk na zdolność łączenia się ludzi w grupy, jakość więzi społecznej, kooperację. Obie te teorie mają zastosowanie w modelach dydaktyki dorosłych, ponieważ podkreślają zmianę zachodzącą w osobie uczącej się.

O projektowaniu dydaktycznym szkoleń e-learningowych mówiła mgr Roksana Neczaj-Świderska. Wyjaśniła, kim jest metodyk kształcenia zdalnego, kategorie jego kompetencji oraz zmiany w roli e-nauczyciela. Przedstawiła także psychodydaktyczne teorie uczenia się wykorzystywane w projektowaniu e-szkoleń i etapy projektowania takich szkoleń.

Z kolei dr Maria Januszewska-Warych przybliżyła troskę o formację kultury artystycznej dzieci w związku z 80-leciem działalności Instytutu Edukacji Artystycznej Rosyjskiej Akademii Oświaty w Moskwie. Na początku scharakteryzowała funkcjonowanie owego Instytutu i okresy jego rozwoju, wraz z przemianami ustroju politycznego, a także jego strukturę. Następnie omówiła kolekcje rysunków dziecięcych nadesłanych do Instytut od lat 30. XX wieku, wśród których były też rysunki z Polski.

Dr Piotr Sługocki przedstawił referat zatytułowany „Wykorzystanie programów komputerowych ze szczególnym uwzględnieniem programu Ma-

thematica Player w nauczaniu matematyki, statystyki i metod probabilistycznych na studiach z zarządzania i informatyki na poziomie studiów licencjackich". Prelegent zwrócił uwagę na potrzebę zmian w nauczaniu matematyki wobec rozwoju technologii informacyjnej, przybliżył też pakiet Mathematica i jego możliwości.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się druga część sesji drugiej, której przewodniczyli prof. Ryszard Żukowski i dr Anna Frąckowiak. Mgr Przemysław Ziółkowski podjął rozważania nad potrzebą zmian w kompetencjach nauczyciela akademickiego i nad tym, czy potrzeba ta jest dostrzegana czy też lekceważona. Przedstawił przy tym wyniki badań 230 studentów Wyższej Szkoły Gospodarki na temat kompetencji wykładowców oraz organizacji i wartości merytorycznej zajęć. Na tej podstawie prelegent podkreślił, że studenci oczekują od wykładowcy wyczerpującej informacji w kwestii zajęć i otrzymywanych ocen, dodatkowych materiałów i wzmocnienia ich motywacji.

O warunkach wspierania autonomii studiowania mówiła dr Dorota Ciechanowska, która przedstawiła kulturę studiowania jako autonomiczne uczenie się. Wyjaśniła też kim jest osoba autonomiczna i jakie są konsekwencje blokowania autonomii w uczeniu się. Dokonała również podziału warunków wspierania owej autonomii, na zależne od wykładowców i związane z osobą studenta.

Dr Maria Chmielewska podjęła zagadnienie pluralizmu programowego w nauczaniu. Prelegentka przedstawiła typy reform w edukacji i ich charakterystykę, jak też przybliżyła trzy znaczące reformy strukturalne po 1944 roku. Więcej uwagi poświęciła reformie programowej z 2009 roku oraz przedstawiła wyniki własnych badań dotyczące tego, jakie programy i podręczniki nauczyciele wybierają i jakie są ich preferencje w tym zakresie.

O polskiej oświacie w świetle „Raportu o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy", opublikowanym przez IBE mówiła dr Małgorzata Kamińska-Juckiewicz. Prelegentka przedstawiła strukturę raportu i główne zagadnienia w nim omówione, jednak w szczególności skupiła się na tym, jak w raporcie pokazani zostali polscy nauczyciele, jaka jest ich charakterystyka demograficzna, podejmowane dokształcanie i jakość kształcenia nauczycieli.

Obrady pierwszego dnia konferencji zakończyło wystąpienie mgr Małgorzaty Szpotańskiej o rytmice w hipoterapii jako połączeniu tradycji i nowoczesności. Odwołując się do doświadczeń z własnej praktyki zajęć hipoterapii prowadzonej dla 11 niepełnosprawnych dzieci, stwierdziła, że rytmika zwielokrotniła efekt terapeutyczny hipoterapii. Zaznaczyła jednak, że prowadzący takie zajęcia musi być do nich dobrze przygotowany.

W drugim dniu obrady toczyły się w ramach trzeciej sesji poświęconej dydaktycznym problemom szkolnictwa wyższego, której przewodniczyli prof. J. Półturzycki, dr A. Frąckowiak i dr D. Korzan. Obrady otworzyło wystąpienie dr Liliany Tomaszewskiej o miejscu wartości w kształtowaniu kompetencji dydaktycznych nauczycieli w Polsce. Odnosząc się do przemian edukacji

według Ch. Daya, prelegentka wskazała na sposób myślenia o wartościach, a także wartości istotne dla edukacji – poznawcze, działania, moralne i uczuć. Podkreśliła również, że istotne są zajęcia z filozofii czy etyki podczas studiów nauczycielskich, ponieważ nauczyciele będą zachowywać się odpowiedzialnie, gdy zostaną tego odpowiednio nauczeni.

Następnie dr Larisa Kuznetsova z Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego w Niżniwartowsku w Rosji przedstawiła strukturę i działalność swojej uczelni oraz plany współpracy międzynarodowej. Dr Kuznetsova kieruje Katedrą Nauczania Matematyki, stąd też skupiła się na dydaktycznym kształceniu przyszłych nauczycieli matematyki.

Dr Jiři Pavlů, odnosząc się do myśli Jana Amosa Komeńskiego podjął zagadnienie samokształcenia i indywidualnej strony procesu uczenia się. Podkreślił zmianę roli nauczyciela w dobie rozwoju technologii informacyjnej, konieczność całożyciowego uczenia się oraz rozwoju aktywności i twórczości człowieka na każdym etapie jego życia.

Szkołę dla dorosłych jako nie-miejsce uczenia się dorosłych przedstawił dr Krzysztof Pierścieniak. Prelegent wyjaśnił pojęcie miejsca i nie-miejsca z punktu widzenia antropologii, a także znaczenie pojęć „miejsce" oraz „przestrzeń" i zmiany tych znaczeń w historii i współczesności. Zwrócił również uwagę na przestrzenie edukacji dorosłych – formalną, pozaformalną i nieformalną oraz różne określanie ich relacji miedzy sobą w literaturze pedagogicznej.

W związku z nieobecnością z powodu choroby prof. Bogdana Noweckiego referat „Dydaktyka – dydaktyki przedmiotowe – dydaktyka matematyki" przedstawił prof. Maciej Klakla. Profesor wyszedł od wyjaśnienia, czym jest dydaktyka matematyki oraz jakie są powiązania między dydaktyką ogólną a przedmiotowymi. Skrytykował również nauczanie matematyki w polskich szkołach i niską kulturę matematyczną. Podkreślił również, że drugim obliczem matematyki jest działanie twórcze, samodzielne dochodzenie do wiedzy przez ucznia.

Dr Renata Góralska przedstawiła referat „Dydaktyka wobec Ruchu Kształcenia Emocjonalnego". Prelegentka scharakteryzowała ów Ruch oraz badania nad emocjami, jak też to, co wniosły one do dydaktyki. Przedstawiła również kompetencje emocjonalne i jakie zadania stoją przed edukacją w ich kształtowaniu. Badania nad emocjami stają się interdyscyplinarne (*affective science*), prowadzone z punktu widzenia różnych dziedzin naukowych, a szczególnym zainteresowaniem cieszy się inteligencja emocjonalna.

O szansach na realizowanie nowoczesnej dydaktyki w sytuacji wielokulturowości uczestników procesu kształcenia mówiła dr Aneta Rogalska-Marasińska. Prelegentka odwołała się do raportu OECD „Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge", a także doświadczeń włoskich w kontaktach z innymi kulturami w procesie emigracji. Problem wielokulturowości w klasie ma wymiar globalny, prelegentka wskazała zaś na szanse

i zagrożenia z niego wynikające, podkreślając, że wiele mówi się o wielokulturowości ucznia, ale nie nauczyciela.

Z kolei dr Cezary Marasiński podjął kwestię etyki i postępu w kontekście modernizującej się edukacji. Prelegent odwołał się do H. Gadamera, który pisał, że słowo kształcenie pochodzi od kształt, a zatem ma charakter plastyczny. We współczesnej edukacji zapomniano zaś, że kształcenie prowadzi również do przekształceń moralnych człowieka.

Dr Anna Frackowiak przedstawiła wyzwania, jakie stoją przed dydaktyką szkoły wyższej w obliczu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji. Prelegentka wskazała na niedociągnięcia i braki w kwestiach dydaktycznych, przedstawione w dokumencie „Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego", jak też podkreśliła, iż budowanie programów kształcenia w oparciu o wskazania Ram Kwalifikacji wymaga przede wszystkim zmiany filozofii myślenia o procesie kształcenia na poziomie wyższym.

Profesor Józef Półturzycki, mówiąc o potrzebach i kierunkach modernizacji dydaktyki jednocześnie podsumował obrady konferencji. Profesor podkreślił, że we współczesnej dydaktyce należy przywrócić wartość prawdy, dobra i piękna, o czym debatowano już podczas II Dydaktycznej Konferencji Naukowej. Nawiązał również do przykładów ograniczania i upraszczania dydaktyki, ograbiania jej z wartości. Nauczyciele bowiem przyzwyczajani są do tego, że mają być dobrymi nauczycielami przedmiotu, a wychowanie do nich nie należy. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie radzi sobie z realizacją reform, dąży też do przekształcenia szkoły w zakład produkcyjny. Problemy dydaktyki ujmowane są dziś szeroko, ale jest jeszcze wiele do zrobienia w kwestiach dydaktycznych i przemian, jakie w nich zachodzą. Profesor zaproponował, że warto też podsumować dorobek dotychczasowych dwudziestu konferencji dydaktycznych w postaci publikacji.

W XX Dydaktycznej Konferencji Naukowej wzięło udział około 50 uczestników, w tym 16 profesorów, dwóch gości zagranicznych, wygłoszono 30 tekstów. Niepokoje związane z dydaktyką i jej przyszłością wymagają dalszych debat.

Anna Frąckowiak

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA *EDUKACJA DOROSŁYCH NA WSI: NOWE – STARE WYZWANIA* Z OKAZJI 90 LAT RUCHU UNIWERSYTETÓW LUDOWYCH W POLSCE, Wieżyca, 23–25.09.2011

23–25 września 2011 roku w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Wieżycy, miała miejsce konferencja pod tytułem „Edukacja dorosłych na wsi: nowe – stare wyzwania", odbywająca się z okazji 90-lecia ruchu uniwer-

sytetów ludowych w Polsce. Organizatorami konferencji byli: Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. Józefa Wybickiego w Wieżycy, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania – Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego oraz Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego – Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Konferencja została objęta honorowym patronatem Marszałka Województwa Pomorskiego, Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz Towarzystwa Historii Edukacji.

Dzięki usytuowaniu konferencji oraz gościnnej atmosferze UL-u w Wieżycy/Szymbarku goście mieli okazję nie tylko do ciekawych debat merytorycznych, ale też do zapoznania się z kulturą kaszubską – kuchnią, pieśniami, tańcami i sztuką; do podyskutowania o sytuacji Kaszubów dziś, a także do przejażdżki wozem drabiniastym i podziwiania okolic ze szczytu Wieżycy.

Obrady trwały 3 dni i podzielone były tematycznie na sesje – jedne koncentrowały się na historii ruchu uniwersytetów ludowych czy myśli pedagogicznej, inne na teraźniejszości. W dyskusjach zaś na pierwszy plan wybijało się spojrzenie w przyszłość i refleksja nad wyzwaniami stojącymi przed UL-ami.

Otwierając konferencję 23 września 2011 r., gospodarze przypomnieli, że uniwersytety ludowe to spotkania ludzi o różnych doświadczeniach. Spotkania takie prowadzić mają do upodmiotowienia wszystkich partnerów, a tradycyjną metodą stosowaną przez uniwersytety ludowe jest „żywe słowo". Także sama konferencja – spotkanie ludzi z różnymi doświadczeniami, zaangażowanych w ruch UL, utrzymana była w tym duchu. Zgodnie w tradycją uniwersytetów ludowych ważną rolę w spotkaniu pełniła też pieśń. Obrady rozpoczynały się od pieśni, a czasem też nimi kończyły.

Uhonorowanie w tytule konferencji 90-letniej tradycji uniwersytetów ludowych w Polsce mogłoby wydawać się kontrowersyjne, gdyż to założony w 1924 roku z inicjatywy Ignacego Solarza Uniwersytet Ludowy w Szycach przez lata uchodził za pierwszy. Tymczasem jednak, jak wykazały badania, pierwszą placówką, która w nazwie miała „uniwersytet ludowy" była ta utworzona przez księdza Antoniego Ludwiczaka w Dalkach (1921), a organizatorzy postanowili to zaakcentować.

Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Uniwersytet Jagielloński) z referatem pt. „Uniwersytety ludowe następstwem społeczno-gospodarczej przebudowy wsi", w którym powiązał powstawanie uniwersytetów ludowych z popularnością agraryzmu, czyli doktryny politycznej, według której podstawą rozwoju jest rolnictwo. Profesor Aleksander przedstawił wnikliwą i ciekawą analizę agraryzmu i fizjokratyzmu, pokazując też wpływ, jaki na rozwój idei miał agraryzm szwajcarski, radykalny agraryzm jugosłowiański, Czeska Partia Agrarna, współpracujące ze sobą w ramach tzw. zielonej międzynarodówki europejskie partie chłopskie czy „epopeja chłopska"

Władysława Reymonta. Autor wystąpienia wyróżnił też trzy nurty polskiego agraryzmu: profesorski, młodzieżowy i chłopski. Bez świadomości tego zróżnicowania i skomplikowanych wpływów zewnętrznych trudno byłoby zrozumieć nie tylko dynamikę rozwoju ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce, ale też różnorodność programów nauczania w tych placówkach. Profesor Aleksander pokazał też, jak ważne dla chłopów było powstanie szkoły promującej właśnie chłopskie wartości, takie jak na przykład rzetelność, zamiast – tak jak szkoła miejska – wyciągać młodzież ze wsi. Ruch ten odnosił spore sukcesy – po drugiej wojnie światowej agraryzm był podstawową ideologią odbudowy wsi i na tej fali powstało w Polsce około 80 UL-ów. Od 1948 roku władze naciskały jednak na kolektywizację i sowietyzację wsi, przez co ostatecznie zawieszono funkcjonowanie UL-ów, pozostawiając tylko 3 placówki, które przekształcono w kulturalno-oświatowe instytucje repolonizacyjne.

Jako kolejny wystąpił dr Jan Wnęk (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie) z referatem pt. „Popularyzacja działalności polskich uniwersytetów ludowych w latach 1921–1939". Przedstawił on wyniki swoich badań historycznych – na podstawie roczników i sprawozdań udało mu się ustalić, jakie idee dominowały w dyskursie powstałym wokół uniwersytetów ludowych. Co ciekawe, mimo iż mówiąc o UL-ach poruszamy temat edukacji dorosłych, w opisywanym przez dr. Wnęka dyskursie wiele uwagi poświęcano młodzieży, ignorując nieco starsze osoby.

Ostatni w pierwszej sesji konferencji wystąpił dr Krzysztof Pierścieniak (Uniwersytet Warszawski) z referatem zatytułowanym „Model uczenia się w uniwersytecie ludowym: od praktyki do teorii". Przedstawił w nim „beczułkowy" model uczenia się od poziomu jednostki, przez poziom grupy, aż po poziom instytucji (*co, ku radości słuchaczy, zobrazował prawdziwymi słodkimi beczułkami*). Autor referatu osadził ten model w pedagogice miejsca, odwołując się do prac Yi-Fu Tuana i Marii Mendel, ponieważ to ustalone położenie geograficzne uniwersytetów ludowych, ich materialność, czyli to, co często nazywane jest kontekstem, umożliwiają działanie, wspólnotowy wymiar życia i zdobywanie doświadczeń osobistych, które z kolei stanowią źródło dalszego rozwoju.

Drugą sesję obrad poświęconą katolickim uniwersytetom ludowym otworzył dr Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański) wystąpieniem pt.: „Miejsce katolickich uniwersytetów ludowych w edukacji mieszkańców polskiej wsi w dwudziestoleciu międzywojennym". Opisując pierwsze uniwersytety ludowe, dr Maliszewski wykazał, że nie mogło być wielkiego konfliktu między katolickimi a Solarzowymi uniwersytetami ludowymi (co wielokrotnie sugerowano w opracowaniach publikowanych po drugiej wojnie światowej), ponieważ w placówkach tych pracowali czasem ci sami nauczyciele. Dr. Maliszewskiemu udało się nie tylko zrekonstruować specyficzne programy nauczania realizowane w poszczególnych UL-ach, ale też przebieg dyfuzji wiedzy o modelach funkcjonowania uniwersytetów ludowych w innych kra-

jach. Dowiedzieliśmy się, że tak, jak inspiracje duńskie (idealistyczne) przyszły do Polski z Niemiec, tak inspiracje szwedzkie (akcentujące kształcenie praktyczne i edukację zawodową) pojawiły się w Polsce za sprawą opublikowanej po polsku w pocz. XX wieku pracy o chłopskich uniwersytetach rosyjskiej matematyczki Zofii Kowalewskiej.

Kolejnym obfitującym w interesujące szczegóły wystąpieniem był referat mgr. Zdzisława Machury (Słupsk) pt.: „Ks. Jan Zieja i jego działalność edukacyjna na Pomorzu Środkowym", przedstawiający sylwetkę niepokornego księdza, który dzięki elastycznej formie uniwersytetu ludowego przyczynił się do rozwoju społecznego Słupska i jego wiejskich okolic. Ksiądz Zieja, znalazłszy się nieco przypadkowo w słupskiej parafii św. Ottona, zasłynął z odmowy zbierania pieniędzy „na tacę", przyjeżdżania rowerem na msze w Ustce i Wytownie oraz pomocy w otwarciu pierwszej powojennej biblioteki z polskimi książkami w Słupsku. Był nie tylko duchownym, ale i działaczem społecznym (otworzył dom matki i dziecka dla kobiet – ofiar wojny) oraz kulturowym i edukacyjnym. Przejąwszy od wdowy po usteckim pastorze ośrodek dla młodzieży ewangelickiej w nadmorskim Orzechowie, stworzył w nim bazę dla uniwersytetu ludowego, choć początkowo nie odbywały się tam kursy, a raczej zjazdy polskich intelektualistów. W latach 1947 i 1948 odbyło się tam jednak osiem kursów, które m.in. pełniły funkcję zbliżania przyjezdnej młodzieży wiejskiej do morza. Poza tym dzięki ks. Ziei powstał Uniwersytet Niedzielny w Objeździe, a także uniwersytet dla młodzieży w Wytownie. Odbywały się też kursy dla dorosłych w parafii św. Ottona w Słupsku, gdzie ks. Zieja wykładał m.in. etykę i historię.

Kolejny referat wygłosiła dr Joanna Truszkowska, która reprezentowała nieobecnego ks. prof. dr. hab. Janusza Mierzwę (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie). W wystąpieniu pod tytułem „Ludowy Uniwersytet Katolicki Archidiecezji Przemyskiej – studium przypadku" dr Truszkowska opowiadała m.in. o wizycie w duńskim kościele Vartov Kirke, a także o uniwersytecie ludowym, który funkcjonował od 2000 do 2003 r. w Bieszczadach, oferując kursy języka angielskiego, kurs wychowawców kolonijnych, a także promując agroturystykę, wartości patriotyczne i narodowe, kulturę wsi, kształtowanie postaw społecznych ludzi marginalizowanych i partycypację w kulturze.

Wystąpienie dr Małgorzaty Rosalskiej (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) pod tytułem „Dynamika rozwoju katolickich uniwersytetów ludowych w III Rzeczypospolitej" było z kolei niezwykle ciekawym wkładem do badań nad uniwersytetami ludowymi, wyróżniającym się spojrzeniem na nie również z perspektywy deklarowanych potrzeb słuchaczy. Badania dr Rosalskiej pokazywały, że dla uczestników ważne byłyby formalne korzyści z udziału w kursach, co w oczywisty sposób kłóci się jednak z samą ideą uniwersytetu ludowego. Dr Rosalska zadawała więc w swoim wystąpieniu pytanie o to, czy można mówić o upadku idei katolickich UL-ów

(KUL-ów). Za odpowiedzią twierdzącą na to pytanie przemawiać mógłby spadek liczby takich placówek. Ponadto sama formuła KUL-ów, najczęściej przywiązanych do miejsca, a więc opartych na społeczności lokalnej, uczęszczającej na sobotnie kursy, warunkowała spadek zainteresowania tymi kursami, gdy wszyscy mieszkańcy już raz przez nie przejdą, czyli najczęściej po ok. 3–4 latach. Poza odejściem od formy internatowej, umożliwiającej udział osób spoza lokalnej społeczności (która to forma również nie sprawdziła się), cele formacyjne zostały zastąpione zawodowymi, a profil UL-ów zmienił się w kursowy. Przy niskiej aktywności wielu społeczności ważne jednak jest rozbudzanie tejże aktywności, do czego potrzebni są odpowiedni (być może świeccy) animatorzy, sugerowała dr Rosalska. Autorka wystąpienia zaznaczyła też, że obecnie, gdy KUL-ami zajmują się duszpasterze rolników, aktywność ta jest trudna do oceny, a badacze KUL-ów spotykają się z dużym problemem w dostępie do rzetelnych danych o tym, gdzie i jakie KUL-e rzeczywiście istnieją i działają.

Kolejna sesja obrad dotyczyła dziejów oświaty na obszarach wiejskich. Jako pierwszy wystąpił mgr Piotr Kowzan (Uniwersytet Gdański), który przedstawił analizę światopoglądu Mikołaja F.S. Grundtviga na postawie jego pism i odniósł ją do polskiego i duńskiego ruchu uniwersytetów ludowych. Wyłonił się z tego obraz dość trudnego dziedzictwa, jakie pozostawił po sobie Grundtvig, co oznacza, że inspirowanie się jego myślą dzisiaj wymaga od ruchu uniwersytetów ludowych uporania się z takimi kwestiami jak: wizja demokracji, możliwość wykluczenia ze wspólnoty, rola kobiet, edukacja polityczna oraz nacjonalizm.

Analizę poglądów Grundtviga – tym razem na temat obywatelskości i edukacji obywatelskiej – kontynuowała mgr Małgorzata Zielińska (Uniwersytet Gdański), która porównała je z poglądami polskiego myśliciela i polityka, Karola Libelta, na podstawie pism obu filozofów. Porównanie to wykazało wiele cech wspólnych obu autorów, specyficznych dla czasu, w którym żyli (takich jak podkreślenie roli natury, ludu, narodu i religii), choć nie zawsze odpowiadających wyzwaniom dzisiejszych czasów. Jednocześnie jednak obaj działacze podkreślali rolę wychowania obywatelskiego w kształtowaniu nie tylko elit, ale też rzemieślników i chłopów, które przyczyniłoby się do emancypacji tych grup, a także przygotowało ich do samorządności, co bliskie jest aktualnym dziś ideom promowania partycypacji publicznej.

Kolejnymi referatami w tej sesji były wystąpienia dr Teresy Gumuły (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) i dr Iwony Błaszczak (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie). Pierwsza przedstawiła analizę treści periodyku „Praca Oświatowa" (1935–1939) pod kątem podejmowania problematyki uniwersytetów ludowych i innych pozaszkolnych form pracy oświatowej na wsi. Druga zaprezentowała wystąpienie nt. „Uniwersytety ludowe w koncepcji pedagogicznej Feliksa Popławskiego", w którym autorka pragnęła przybliżyć idee tego działacza ludowego i w ten sposób oddać

mu pokłon. W referacie dr Błaszczak przybliżyła m.in. funkcje, jakie UL-e miały pełnić, a więc przystosowanie do zmian społeczno-ekonomicznych czy funkcja reedukacyjna. Istotną rolę odgrywała na uniwersytecie ludowym świetlica, a także wycieczki i talent nauczyciela do władania żywym słowem.

Kolejna tura obrad historycznych została poświęcona innym niż uniwersytety ludowe podmiotom pracy oświatowej na wsi. Rozpoczęło ją wystąpienie mgr Piotra Syczaka (Uniwersytet Gdański), który opowiadał o ludowych zespołach sportowych i ich działalności w województwie gdańskim do 1956 roku. Mgr Syczak opisał w swoim wystąpieniu m.in. jak idea „sprawny do pracy i obrony" funkcjonowała w LZS-ach. Z kolei mgr Paweł Śpica (Uniwersytet Gdański) pytał, na ile działalność hufców wiejskich Powszechnej Organizacji „Służba Polsce" w powiecie starogardzkim w latach 1948–1955, była działalnością edukacyjną, a na ile indoktrynacyjną. Hufce miały m.in. podnosić poziom wykształcenia ludności, ale było to trudne, gdyż sama kadra była niewykształcona. Istotną rolę w hufcach odgrywały też prace społeczne, a także promowanie kultury – wskazywał autor wystąpienia.

Podczas następującej po obradach dyskusji dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, prof. dr hab. Romuald Grzybowski podkreślał rolę, jaką historia wychowania pełni w kształceniu pedagogów – rolę, która przez wielu nie jest doceniana. Jednocześnie prof. Grzybowski podkreślał, jak ważne jest nie tylko ocalanie dawnych idei i ich twórców od zapomnienia, ale też krytyczny namysł nad tymi ideami. Pierwszy dzień obrad zakończył się projekcją filmu „Koniec pieśni" w reżyserii Piotra Borowskiego, który wzruszył wielu widzów i zachęcił do śpiewu.

Kolejny dzień obrad, sobota, 24 września 2011, rozpoczął się od sesji pod tytułem „Wokół wyzwań edukacji dorosłych na obszarach wiejskich". Pierwszy wystąpił dr Wojciech Knieć (Uniwersytet Mikołaja Kopernika) z referatem pod tytułem „Procesy modernizacyjne wsi polskiej na tle przemian europejskich obszarów wiejskich". Opowiadał w nim o socjologii wsi, między innymi o jej wyludnianiu i deagraryzacji. Obecnie, jak twierdził dr Knieć, zwłaszcza w Europie Zachodniej, wielu mieszkańców wsi to nierolnicy. Problemem jest też wysoki poziom starokawalerstwa, a także – a może przede wszystkim – nastawienie na rozwój gospodarczy i społeczny, a nie rozwój kulturowy czy zrównoważony rozwój.

Kontynuując ten temat, dr Anna Wawrzonek (UAM) mówiła o polskiej wsi w kontekście przemian na rynku pracy. Wieś pokazana była jako azyl na czas kryzysu, choć w wystąpieniu pojawiło się też pytanie o postawy roszczeniowe na wsi, a także wskazanie na jej niekorzystną strukturę agrarną i społeczną (małe gospodarstwa).

Z kolei prof. dr hab. Cezary Obracht-Prondzyński (UG/Fundacja KUL) w wystąpieniu pod tytułem „Dziedzictwo kulturowe polskiej wsi – konteksty edukacyjne. Casus Pomorza" wskazywał, że upowszechnienie obrazu dawnej wsi powoduje jeszcze większe dystansowanie się ludzi do niej. Mówiąc o wsi,

rzadko porusza się wątki międzykulturowe, za to mówi się o chłopskim etosie pracy, który – według autora wystąpienia – nie istnieje. Mylne jest też postrzeganie wsi jako szczególnie świadomej ekologicznie – twierdził prof. Obracht-Prondzyński.

Następnie dr Maciej Tarkowski (Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową) wygłosił referat pod tytułem „System Inteligencji Regionalnej wobec pomorskich wyzwań przyszłości w dziedzinie edukacji". Stwierdził w nim, że poza uczeniem się ważna jest też umiejętność oduczania się. Istotne jest też kształtowanie kompetencji międzykulturowych właśnie na wsi, gdyż miasta z reguły charakteryzują się większą otwartością na inność. Dr Tarkowski wskazał, że zgodnie z przewidywaniami ekspertów kompetencje właśnie, a nie kwalifikacje będą potrzebne w edukacji w 2020 r.

W dyskusji, która powstała po obradach, dr T. Maliszewski pytał, czy jest potrzeba wykorzystania modeli edukacji skutecznej w przeszłości oraz ich twórcze zaadaptowanie do teraźniejszości. Profesor Tadeusz Aleksander podkreślał zaś, że nie należy hamować wiejskich inicjatyw. Wypowiedział się też Wiesław Byczkowski – Wicemarszałek Woj. Pomorskiego, wskazując na wyzwania, stojące przed polską wsią. Podkreślał, że mitem jest istnienie czegoś takiego, jak przyszły rynek pracy, gdyż prognozy na ten temat zawsze zawodzą. Dylematy stojące przed wsią dotyczą jej roli w gospodarce, na przykład tego, czy mamy łożyć w innowacje (co jest, według Marszałka, skazane na porażkę, gdyż Polska nigdy nie będzie w stanie zainwestować w innowacje tyle, co USA). Bezcelowa jest też próba stawiania na tanie podwykonawstwo, gdyż w tym wyścigu i tak przegramy z Indiami. Być może więc należy wykorzystać nowe technologie do naszych potrzeb kulturowych. Należy zadbać, według Marszałka, o to, by Polska nie była traktowana jak folklor i etniczny obrazek na wakacje. Żeby do tego nie doszło, nauka nie może być tylko wiedzą.

Kolejna sesja poświęcona była doświadczeniom uniwersytetów ludowych. Współprowadzący sesję mgr Łukasz Grzędzicki, prezes Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, opowiadał między innymi o wprowadzonym na nowo obrzędzie ścinania kani, czyli corocznego rytuału symbolizującego niszczenie zła zakorzeniającego się we wspólnocie. Rytuał ten opiera się na wypominaniu win we wspólnocie i ich anulowaniu poprzez spalenie ptaka.

O Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym szczegółowo opowiadała mgr Sulisława Borowska. Wskazywała, że KUL stanowi dla wielu osób edukację drugiej szansy. Niestety sposób finansowania tego typu inicjatyw determinuje również formę edukacji. Ze względu na finansowanie projektowe KUL jest zmuszony organizować jednorazowe projekty, zamiast stosować podejście całościowe. Pomysły edukacyjne muszą być dostosowywane do wymogów grantodawcy, co również bywa problemem. Przykładowo, choć w KULu uważa się różnorodność za bogactwo, to konieczność dostosowania się do wymogów sprawia, że kursy adresowane są do konkretnych grup, np. tylko do

kobiet, bezrobotnych czy osób po 45 roku życia. Mimo że kursy takie dają placówce cenne doświadczenia, to więcej zyskałaby ona, mając możliwość mieszania grup, twierdziła Sulisława Borowska. Jednym z ciekawych kursów prowadzonych w KUL-u jest kurs inspiracji, który jest niejako dołączany do kursów praktycznych. Choć początkowo nie wszyscy uczestnicy są do niego przekonani, z czasem uważają go za ważne doświadczenie w swoim życiu. Wystąpienie zakończyła projekcja filmu „Wędrowny Uniwersytet Ludowy – przystanek Sierakowice", dzięki któremu wypowiedzieć mogli się ludzie uczestniczący w kursach. W filmie udało się pokazać, że zwykła rozmowa z innymi może być emancypacyjna, a ważnymi społecznie umiejętnościami często jest po prostu gotowanie.

Następnie mgr inż. Elżbieta Gniazdowska przedstawiła działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych (TUL), które ma 15 oddziałów w Polsce i kultywuje tradycję pedagogiczną Grundtviga oraz Solarza. Problemem TUL-u jest brak środków finansowych, co niejako wymusza integrację osób starszych z młodzieżą, a nie jest to łatwe, gdyż wszyscy mają doświadczenia szkolne i muszą wyzbyć się skłonności do „pouczania" młodzieży. Poruszona została także kwestia pomysłu mianowania roku 2012 rokiem uniwersytetów trzeciego wieku, budzącego pewien sprzeciw wśród działaczy uniwersytetów ludowych, którzy z kolei woleliby, żeby to wydarzenie miało szerszą formułę i było rokiem oświaty dorosłych.

Po obiedzie mieliśmy okazję wysłuchać mgr Ewy Smuk-Stratenwerth prezentującej Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne ZIARNO, mające siedzibę w Grzybowie, w powiecie płockim. Działalność tej instytucji znakomicie oddawała sens pracy uniwersytetów ludowych, zapoznając uczestników kursów z funkcjonowaniem innowacyjnego, choć tradycyjnego rolnictwa. Co więcej, sposób radzenia sobie z lokalną tradycją w ośrodku wskazywał, że aktywiści w swojej pracy realizują założenia krytycznej pedagogiki miejsca. Procesy dekolonizacji i ponownego zamieszkiwania składające się na to podejście najlepiej, naszym zdaniem, były widoczne w treściach edukacyjnych wykorzystujących lokalną kulturę, nie przyjmując jej jednak bezkrytycznie, lecz usuwając z niej negatywne elementy. Przykładem może być przekształcanie kuchni regionalnej, gdy zamiast tłustych mięs wprowadza się zdrowsze potrawy czy praca nad kształtowaniem na nowo więzi rodzinnych i emancypacją kobiet. Ponadto do ośrodka w Grzybowie przyjeżdżają wolontariusze z innych krajów, w ramach popularnego wśród aktywnej społecznie młodzieży programu WWOOF (*Worldwide Opportunities on Organic Farms*), co umożliwia również spotkania międzykulturowe.

Przykładem ośrodka bardziej skupionego na sztuce i rzemiośle był Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej, który został zaprezentowany przez mgr Monikę Wolańską. Niezwykłe wrażenie robiły przykłady tego, jak działalność uniwersytetu ludowego przyczyniała się do odkrywania tożsamości miejsca, w którym ośrodek został ulokowany. Efek-

tem tych odkryć było m.in. stworzenie pomnika „Exodus", upamiętniającego dawnych mieszkańców miejscowości. Uniwersytet Ludowy w Woli Sękowej wyróżnia się też szkoleniem słuchaczy w zawodach ginących, a także – choć w rozbracie z tradycją UL-ów – oferuje możliwość zdawania egzaminów państwowych potwierdzających kwalifikacje w tym zakresie.

Z kolei działający już od 1946 roku Uniwersytet Ludowy w Radawnicy, zaprezentowany przez mgr Barbarę Mincewicz, reprezentował odmienny profil od wspomnianych wyżej przykładów. Ośrodek ten skoncentrowany jest bowiem na socjoterapii i pracuje z młodzieżą (17–18-letnią) bliską konfliktu z prawem, która nie ukończyła edukacji na poziomie podstawowym. Uniwersytet Ludowy w Radawnicy jest też aktywny w międzynarodowym projekcie *Talking Bikes* (talkingbik.es), propagującym dyskusje o rowerach.

Po tak inspirujących przykładach UL-ów działających w Polsce mieliśmy okazję usłyszeć, jak tradycja uniwersytetów ludowych rozwijana jest za granicą. Dr Levko Dovgan wprowadzał słuchaczy w meandry edukacji dorosłych na obszarach wiejskich Ukrainy, gdzie stawić musi ona czoła licznym przeciwnościom. Przede wszystkim idea zrównoważonego rozwoju nie istnieje w polityce na poziomie państwowym, a jedynie na poziomie organizacji pozarządowych. Zagrożenie wynikające ze zniesienia moratorium na sprzedaż ziemi, a w konsekwencji – do skupowania ziemi przez korporacje – prowadziło autora wystąpienia do wniosku, że zarówno komunizm, jak i kapitalizm niszczą tradycyjny styl życia na wsi. Niezwykle trudno jest więc przeciwstawić takiej wizji modernizacji poprzez akumulację kapitału ofertę ogólnorozwojowych kursów, gdyż nawet władze formalnie wspierające ideę uniwersytetów ludowych wyżej cenią sobie remonty zasobów budowlanych niż „przejadanie pieniędzy" na kształcenie mieszkańców.

Wystąpienie mgr Anny-Marii Myszki-Gustavsson pt. „Aktualność idei uniwersytetów ludowych w Szwecji" wnosiło więcej optymizmu, lecz jednocześnie odsłaniało problemy społeczne, jakich nie spodziewaliśmy się po modelu szwedzkim. Pozytywne wrażenie robiła sama liczba 17 Uniwersytetów Ludowych na 1,3 mln populacji regionu Skanii. Uniwersytety te podzielone są na 3 typy: jedne działają w oparciu o lokalne organizacje pozarządowe; drugie – organizowane są przez władze lokalne i wojewódzkie; a trzecie wyrastają z ruchów społecznych, w tym ze związków zawodowych i Kościoła. Region Skania, mimo innowacyjności, cechuje się jednak rosnącym bezrobociem powodowanym deindustrializacją. Przykładowo, w Landskronie centrum miasta opustoszało, a nowi mieszkańcy, którzy przyjechali zapełnić puste miejsca, nie mieli bazy społecznej. Bezrobocie wśród młodzieży dochodzi do 34%, a dorosłych do 11%. Wymaga to ciągłego poszukiwania nowych metod, by dotrzeć do młodych ludzi i zaradzić problemom alkoholizmu, narkomanii i wandalizmu. W pracy szwedzkich uniwersytetów ludowych ważna jest interakcja słuchacza z prowadzącym oraz holistyczne spojrzenie zarówno na słuchacza, jak i na wiedzę i proces nauczania. Choć autor-

ka wystąpienia twierdziła, że w przypadku osób po 30. roku życia nie można mówić o wychowywaniu, to w przypadku młodzieży uznała pracę wychowawczą za konieczną. Małe klasy umożliwiają, według Anny-Marii Myszki-Gustavsson, kształtowanie osobowości, wspieranie indywidualnego rozwoju człowieka, a także – przede wszystkim – umożliwiają słuchaczom poprawę własnej sytuacji. Każdy słuchacz ma własnego mentora, mimo to jednak UL-e mają duże problemy z frekwencją. Niektóre kursy, np. te o profilu „zrównoważony rozwój", prowadzone są we współpracy międzynarodowej tak, że część z nich może odbywać się w Polsce, a kolejne części w Bangladeszu, Indiach lub Nepalu. Ten rozmach możliwy jest dzięki patronatowi branżowych związków zawodowych nad uniwersytetami ludowymi.

W następującej po tej prezentacji dyskusji, poza wyrazami uznania i gratulacjami dla wszystkich wypowiadających się działaczy UL-ów, zwracano uwagę na rolę związków zawodowych w edukacji, a właściwie – na jej brak w Polsce. Dr T. Maliszewski, odwołując się do ukraińskich UL-ów, podkreślił integracyjną rolę uniwersytetów ludowych, szczególnie tych internatowych. Wskazał tu na historyczne przekazy, sugerujące, że wspólne mieszkanie Polaków z Ukraińcami, a także obecność Czechów, Rosjan i Niemców w polskich i ukraińskich UL-ach były podstawą do budowania mostów między tymi krajami.

W dyskusji pojawiło się też pytanie o polityczne kształcenie na uniwersytetach ludowych. Z jednej strony działacze uniwersytetów ludowych starają się nie być „polityczni", jak podkreślała mgr inż. Zofia Kaczor-Jędrzycka, z drugiej strony zaś ani partie polityczne, ani związki zawodowe nie są zainteresowane uniwersytetami ludowymi w Polsce. Marek Byczkowski wyjaśniał z kolei, skąd bierze się potrzeba przestrzegania „neutralności politycznej", gdy myśli się o działalności w długiej perspektywie czasu, jednocześnie wskazując, że UL-e nie istnieją poza polityką, choćby przez to, że zwracają uwagę na problemy wykluczenia społecznego, bliskie jednym partiom, a nie innym. Zgodzono się co do tego, że nie kształcenie polityczne, lecz obywatelskie powinno odbywać się i odbywa się na uniwersytetach ludowych. Otwartą pozostaje jednak kwestia tego, jakie są cele tego kształcenia i jak ma się ono do założeń Grundtviga, którego wizja edukacji ludowej obejmowała przygotowanie jej uczestników do sprawowania władzy, a nie zaledwie do wyboru rządzących. Dzień intensywnych obrad zakończyła kolacja w plenerze, której towarzyszył występ kapeli „Kaszubskiego Zespołu Pieśni i Tańca SIERAKOWICE".

Ostatni dzień konferencji poświęcono na debatę zatytułowaną „Wokół teraźniejszości i przyszłości uniwersytetów ludowych", do której niejako pretekstem było rozpoczęcie roku obchodów XXX-lecia Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego. Ramy tej dyskusji wyznaczali: Prezes Fundacji Kaszubskiego UL Marek Byczkowski mówiący o „Przyszłości Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego z perspektywy 30 lat doświadczeń" oraz mgr inż. Zofia

Kaczor-Jędrzycka z Fundacji Polskie Uniwersytety Ludowe, która pytała „Czy przetrwają? Uniwersytety ludowe w Polsce w początkach XXI wieku – szanse i zagrożenia". W bardzo ciekawym wystąpieniu dotyczącym przeszłości i teraźniejszości uniwersytetów ludowych wskazywała ona, że kluczowe jest ciągłe stawianie sobie przez słuchaczy UL-ów pytań o to, kim są i kim być powinni. Powołując się na Ignacego Solarza, podkreślała, jak ważne jest znalezienie swojego celu życia i drogi do tego celu. Uniwersytet Ludowy to bowiem, według przedstawicielki PUL-u miejsce, gdzie następuje „uczłowieczenie człowieka". Idea ta jest wieczna, choć sposoby dochodzenia do niej zmieniają się z biegiem czasu – nie wiadomo na przykład, na ile aktualne jest dziś wychowanie w ścisłym związku z wartościami klasy chłopskiej.

Wszystkie głosy dyskusji koncentrowały się wokół tożsamości uniwersytetów ludowych. Gorąco dyskutowano nad zbiorem zasad, które określałyby, czym są uniwersytety ludowe i które to zasady dałoby się ująć np. w ustawie. Działacze uniwersytetów ludowych „czują" bowiem ideę, którą współtworzą, ale istnieje problem z ciągłą koniecznością artykułowania tej idei w sposób zrozumiały dla władz i grantodawców. Umiejscowienie uniwersytetów w porządku prawnym kraju grozi jednak skostnieniem form kształcenia – wskazywali niektórzy z dyskutujących. Tymczasem co do tych form nie może być zgody, bo nawet z samej idei czerpiemy dzisiaj dość swobodnie. Wolność działania, robienia tego, co się chce i brak wtłoczenia w ramy są jednym z atutów obecnych UL-ów, wskazywała Monika Wolańska.

Podsumowując, warto wskazać na pewne wątki przeplatające trwające trzy dni dyskusje. Jedną z najbardziej spornych kwestii wydawało się umożliwianie słuchaczom UL-ów osiągania formalnych korzyści z nauki, co kłóci się z ideą Grundtviga (w której to człowiek jest świadectwem), ale motywuje uczestników i zwiększa popularność UL-ów. Innym punktem dyskusji było wspomniane już stworzenie ram prawnych dla działania UL-ów, a także zmiany, jakie dokonują się w tych instytucjach przy dominacji finansowania projektowego. Ponawiane było też pytanie o aktualność idei uniwersytetów ludowych, która choć jest kontynuowana w Polce od 90 lat, to wciąż jest aktualizowana, a poszczególne jej elementy (jak np. kursy z internatem) są odrzucane. Nikt ze zgromadzonych nie wątpił jednak w konieczność i wartość kontynuacji działalności UL-ów, a także w ich potencjał do odpowiedzi na wyzwania stojące przed dzisiejszym społeczeństwem. Prezentowana działalność takich placówek, jak te w Grzybowie, Woli Sękowej czy właśnie w Wieżycy były tego najlepszym przykładem. Na koniec obrad podkreślono też rolę, jaką od początku Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego pełniła współpraca z ośrodkami akademickimi w Gdańsku i Toruniu, stanowiącymi dla KUL-u podbudowę i wsparcie.

Małgorzata Zielińska
Piotr Kowzan

OŚWIATA DOROSŁYCH WOBEC JEDNOSTEK I GRUP DEFAWORYZOWANYCH – KU SPOŁECZNEJ SPÓJNOŚCI
Kraków, 18–19.10.2011

W dniach 18–19 października 2011 r. w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej odbyła się konferencja naukowa, której hasło przewodnie brzmiało: „Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych – ku społecznej spójności". Organizatorem przedsięwzięcia była Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki UP w Krakowie wraz z Zespołem Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Pomysłodawcami i gospodarzami seminarium byli prof. UP dr hab. Zofia Szarota – Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki oraz prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W skład Komitetu Organizacyjnego weszły: dr Magdalena Lubińska-Bogacka, dr Jolanta Urbanek oraz mgr Aleksandra Litawa.

Idea zorganizowania seminarium naukowego, obejmującego swym zakresem oświatę dorosłych wobec różnorodnych kwestii społecznych, z akcentem na politykę społecznej spójności, wyznaczoną przez Strategię Lizbońską i Strategię Rozwoju Kraju na lata 2007–2015, miała związek z zadaniami badawczymi realizowanymi przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, Instytutu Nauk o Wychowaniu, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej. Przedmiotem badań, ujętych w kilkuletni plan zadaniowy pod nazwą „Aktywizacja jako czynnik (re-)integracji społecznej grup defaworyzowanych i marginalizowanych", stały się czynniki wykluczenia społecznego. Cele ogólne badań to diagnoza obszarów potencjalnego wykluczenia społecznego w środowiskach lokalnych, ustalenie zakresu funkcjonowania potencjalnej sieci wsparcia społecznego oraz stworzenie koalicji lokalnej w „małych ojczyznach" z terenu województwa małopolskiego.

Seminarium naukowe zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Andragogiki stało się więc miejscem rozważań naukowych z zakresu oświaty dorosłych oraz sposobnością do dzielenia się dotychczasowymi doświadczeniami badawczymi.

Pierwszy dzień konferencji przybrał formę obrad plenarnych. W drugim dniu obrady odbywały się w czterech sekcjach, z których każda podejmowała zagadnienia oświaty dorosłych – zarówno w kontekście marginalizacji ze względu na wiek, pochodzenie etniczne czy niepełnosprawność, jak i normalizacji niekorzystnych zjawisk na polu oświaty dorosłych. Otwarcia konferencji dokonał prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański – Dyrektor Instytutu Nauk o Wychowaniu UP w Krakowie. Następnie licznie przybyłych gości powitał prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący Zespołu

Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki – prof. UP dr hab. Zofia Szarota.

Obrady plenarne rozpoczęły się od wystąpienia prof. zw. dr hab. Olgi Czerniawskiej (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi). Profesor Czerniawska dokonała analizy dylematów oświaty dorosłych w kontekście dezintegracji pozytywnej. Założenia i politykę uczenia się przez całe życie przedstawiła prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, z kolei prof. dr hab. Barbara Kędzierska (UP Kraków) omówiła różnorodne konteksty kształcenia ustawicznego osób dorosłych. „Komu potrzebny jest renesans społeczności lokalnych?" to pytanie, którym zainteresowała słuchaczy prof. dr hab. Ewa Kurantowicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. O humanistycznych aspektach działalności edukacyjnej jako o szansie rozwoju społecznej spójności przekonywał prof. dr hab. Jan Saran (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie). Ostatni z prelegentów – prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk z Uniwersytetu Zielonogórskiego, zwrócił uwagę na edukację jako istotny czynnik wzmacniający różnicowanie statusu osób bezrobotnych. Przewodnictwo nad obradami plenarnymi objęli prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander oraz prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu), który zapoznając słuchaczy z eksperymentami Sycyny, omówił krajowe i międzynarodowe innowacje w lokalnej edukacji dorosłych. Wystąpienia prelegentów wywołały dyskusję.

W drugiej części spotkania odbyło się Posiedzenie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Przewodniczący Komitetu – prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander – zaproponował, aby przewodnictwo nad obradami objął prof. zw. dr hab. Józef Kargul. W trakcie posiedzenia wysłuchano sprawozdania z zakresu prac zrealizowanych od ostatniego posiedzenia Komitetu, które odbyło się w czerwcu 2010 roku w Gnieźnie. Następnie prof. zw. dr hab. Józef Kargul przedstawił informację o Letniej Szkole Młodych Andragogów, której patronuje Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN. Podczas posiedzenia zakończono kadencję obecnych władz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a tym samym zakończono pracę poszczególnych zespołów. Prof. zw. dr hab. Józef Kargul wyraził w kierunku prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra wdzięczność za kierowanie Zespołem, wyrażając jednocześnie uznanie dla prac Zespołu. Koniec kadencji obecnych władz zrodził konieczność wyboru nowego Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Dorosłych. Wyniki głosowania przedstawił prof. zw. dr hab. Józef Kargul, ogłaszając prof. dr hab. Zofię Szarotę Przewodniczącą Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN. Na wiceprzewodniczących Zespołu nowej kadencji wybrano prof. zw. dr hab. Ewę Solarczyk-Ambrozik, prof. dr hab. Agnieszkę Stopińską-Pająk oraz prof. dr. hab. Wojciecha Horynia.

Przewodnicząca Zespołu, prof. dr hab. Zofia Szarota, wyszła z inicjatywą powołania Zarządu Zespołu, w skład którego weszliby, oprócz Przewodniczącej i wiceprzewodniczących, trzej członkowie i sekretarz. W Zarządzie zasiedli prof. dr hab. Ewa Skibińska (UW), prof. dr hab. Jan Saran (WSEI w Lublinie) oraz dr Jerzy Halicki (UwB). Funkcja sekretarza została powierzona dr Krzysztofowi Pierścieniakowi (UW).

Pierwszy dzień konferencji zakończył się wspólnym spacerem po dzielnicy Kazimierz. W rolę przewodnika wcieliła się dr Jolanta Urbanek (UP w Krakowie), która z pasją i zaangażowaniem opowiadając o Kazimierzu, oprowadziła gości po najciekawszych zakątkach dzielnicy. Organizatorzy zadbali także o to, by goście odwiedzili Muzeum – Fabryka Emalia Oskara Schindlera – miejsce, które stało się symbolem ocalenia i zachowania humanitarnej postawy w trudnych czasach II wojny światowej. Dzień zakończył się uroczystą kolacją uświetnioną przez występ zespołu klezmerskiego.

W drugim dniu seminarium obrady zorganizowane zostały w czterech sekcjach. W pierwszej z sekcji moderowanej przez prof. dr hab. Ewę Kurantowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa) oraz prof. zw. dr. hab. Zdzisława Wołka (UZ) ośmiu prelegentów poruszało zagadnienie oświaty dorosłych wobec niepełnosprawności oraz marginalizacji społecznej. Globalną perspektywę radzenia sobie poprzez edukację z bezrobociem i pozbawianiem wolności przedstawił prof. dr hab. Lucjan Miś z Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej. Kwestię diagnozy w animacji grup zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym zaakcentowała dr Beata Cyboran z Uniwersytetu Jagiellońskiego, z kolei dr Elżbieta Woźnicka (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) omówiła projekty edukacyjne skierowane do dorosłych niesłyszących. FASD (*Fetal Alcohol Spectrum Disorders),* czyli szerokie spektrum zaburzeń związanych z ekspozycją płodu na alkohol omówił dr Marek Banach (UP w Krakowie), wskazując na ryzyko wykluczenia społecznego osób dorosłych z FASD. Dr Tadeusz Waldemar Gierat z UP w Krakowie przybliżył problem przynależności do sekt, uznając ją za czynnik wykluczenia społecznego. Jedną z form wsparcia rodzin osób niepełnosprawnych, jaką jest warsztat terapii zajęciowej przedstawiły prelegentki z UP w Krakowie – dr Józefa Matejek oraz mgr Ewelina Zdebska. Dr Anna Panek (UP w Krakowie), opierając się na działalności Środowiskowego Domu Samopomocy w Krakowie, poruszyła w swoim wystąpieniu problem oczekiwań i potrzeb osób niepełnosprawnych oraz poziom ich realizacji. Z kolei mgr Elżbieta Mirewska (UP w Krakowie) przyjrzała się instytucjom publicznym pod kątem ich dostępności dla osób niepełnosprawnych.

„Kształcenie dorosłych i uczestnictwo w kulturze – procesy normalizacyjne" to temat przewodni sekcji drugiej, którą moderowali prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz prof. dr hab. Barbara Kędzierska z UP w Krakowie. Dr Adrianna Nizińska (Dolnośląska Szkoła Wyższa), omawiając raport z przeprowadzonych badań, przedstawiła

procesy uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego. Związek między organizacjami pozarządowymi a edukacją nieformalną przedstawiła słuchaczom dr Dorota Gieraszewski z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doradztwo akademickie poddały analizie dr Anna Wawrzonek oraz dr Małgorzata Rosalska reprezentujące Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Problem aktywizacji zawodowej absolwentów szkół wyższych podjęły dr Monika Bartkowiak oraz dr Joanna Szłapińska (UAM w Poznaniu). Na ważną rolę Ochotniczych Hufców Pracy w kształceniu osób dorosłych wskazała dr Maria Jordan z UP w Krakowie, natomiast mgr Aleksandra Litawa z Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, wskazując na chór omówiła funkcje integracyjne amatorskiej aktywności artystycznej osób dorosłych.

Obrady trzeciej sekcji prowadzonej przez prof. zw. dr hab. Olgę Czerniawską oraz prof. dr hab. Małgorzatę Halicką (Uniwersytet w Białymstoku) ogniskowały zainteresowanie wokół zagadnienia funkcji oświaty dorosłych wobec później dorosłości i starości. Pierwszy z prelegentów – dr Jerzy Halicki (Uniwersytet w Białymstoku) – przedstawił opinie polskich seniorów na temat starości i przygotowania się do niej. Dr Joanna K. Wawrzyniak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) skupiła się na funkcjonowaniu subkultury ludzi starych, wskazując na pomijanie w edukacji owego zjawiska. O przeciwdziałaniu defaworyzacji edukacyjno-społecznej w okresie później dorosłości mówiła dr Grażyna Orzechowska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Dr Danuta Seredyńska z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy zwróciła uwagę na (nie)obecność diagnozy rozmiaru problemu marginalizacji w pedagogicznym dyskursie o sytuacji starego człowieka. Doktorant Uniwersytetu Śląskiego mgr Łukasz Tomczyk zapoznał słuchaczy z problemem wykluczenia cyfrowego, wskazując na szanse jego ograniczenia poprzez kształcenie osób starszych w zakresie technologii informacyjnej. Z kolei mgr Magdalena Barańska (UAM w Poznaniu) na przykładzie wolontariatu 50 + poruszyła kwestię form aktywności osób dorosłych.

Ostatnia z omawianych sekcji, której moderatorami byli prof. dr hab. Wojciech Horyń z Uniwersytetu Wrocławskiego oraz prof. dr hab. Jan Saran skupiła się na funkcjach oświaty dorosłych wobec mniejszości etnicznych i narodowych. Sekcja objęła wystąpienia siedmiu prelegentów, którzy ogniskowali uwagę słuchaczy na problemach mniejszości, takich jak: Romowie, Łemkowie, Ormianie i Żydzi. Bardzo trudną sytuację społeczno-ekonomiczną rodzin romskich w Republice Czeskiej zakreślił prof. dr hab. Jiři Prokop z UP w Krakowie. Dr Jolanta Urbanek i dr Magdalena Lubińska-Bogacka (UP w Krakowie), opierając wypowiedź na cennym materiale empirycznym zapoznały słuchaczy ze współczesnymi problemami społeczno-edukacyjnymi Romów w Krakowie. Wizerunek Roma w oczach młodzieży przedstawiła, przywołując wyniki przeprowadzonych badań, dr Małgorzata Rozenbajgier (UP w Krakowie). Prof. dr hab. Zofia Szarota poruszyła problem rekonstrukcji tożsamości etnicznej Łemków. Podążając ich śladami, przywołała wyniki

badań empirycznych przeprowadzonych na terenie Beskidu Niskiego. Edukacyjno-kulturalną działalność Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego w Krakowie przybliżyły słuchaczom dr Magdalena Lubińska-Bogacka oraz dr Jolanta Urbanek. Mgr Joanna Wnęk-Gozdek (UP w Krakowie) dokonała krytycznej analizy oferty oświatowej skierowanej do repatriantów, wskazując na rozbieżności między rzeczywistą ofertą i potrzebami repatriantów. Społeczne i edukacyjne uwarunkowania integracji środowiska żydowskiego omówiła, na przykładzie Centrum Społeczności Żydowskiej w Krakowie, doktorantka UP mgr Anna Kawula.

Po zakończeniu obrad w poszczególnych sekcjach moderatorzy dokonali wnikliwego podsumowania wszystkich wystąpień, po czym prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander oraz prof. dr hab. Zofia Szarota, wyrażając w kierunku gości wdzięczność za przybycie i dzielenie się owocami swojej pracy naukowo-badawczej, zakończyli uroczyście konferencję. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej zaszczyciło swoją obecnością blisko dwudziestu profesorów, dwudziestu pięciu doktorów i dziesięciu magistrów. Bogactwo wiedzy i szeroki zakres tematyczny poruszanych kwestii skłoniły organizatorów do podjęcia pracy nad publikacją, w której zawarte zostaną zagadnienia poruszone podczas wystąpień prelegentów.

Joanna Łaszyn

VI KONGRES OBYWATELSKI
JAKI ROZWÓJ, JAKA EDUKACJA W XXI WIEKU – WIELKIE PRZEWARTOŚCIOWANIE?
Warszawa, 05.11.2011

5 listopada 2011 roku, w gmachu Politechniki Warszawskiej, pod hasłem „Jaki rozwój, jaka edukacja w XXI wieku – wielkie przewartościowanie?", odbył się VI Kongres Obywatelski. Został on zorganizowany przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową w ramach Polskiego Forum Obywatelskiego, będącego międzyśrodowiskowym projektem obywatelskim, powstałym sześć lat temu z inicjatywy uczestników I Kongresu Obywatelskiego.

Celem Kongresu, który cyklicznie od 2005 r. pełni funkcję swoistej agory umożliwiającej dyskusje ludziom wywodzącym się z różnych pokoleń, regionów i środowisk, jest próba pobudzenia do refleksji nad przyszłością Polski. W tym roku polemiki koncentrowały się wokół odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania. Pierwsze z nich dotyczyło filozofii rozwoju społeczno-gospodarczego, jego celu oraz konkurencyjności polskiej gospodarki na globalnym rynku. Drugie odnosiło się do edukacji i kompetencji niezbędnych do urzeczywistnienia głównych założeń tej filozofii.

VI Kongres Obywatelski został podzielony na trzy zasadnicze części. Otwierającą Kongres sesję plenarną, zatytułowaną „Czas na wielkie przewartościowanie", w czasie której wystąpiło 9 prelegentów oraz odbywające się równocześnie sesje tematyczne: „Po co nam społeczeństwo?"; „Zrównoważony rozwój Polski – jak zrealizować niechciany cel?"; „Jak odnieść sukces na rynku globalnym? Strategie i kompetencje przedsiębiorstw oraz państwa"; „Czy rolnictwo i przemysł spożywczy mogą być szansą rozwojową Polski w XXI wieku?";"Szanse młodego pokolenia – czas na strategie zbiorowe?"; „Czy potrzebujemy »przewrotu kopernikańskiego« w edukacji?"; „Potencjał edukacji pozaszkolnej – jaki jest, jak go wykorzystać?"; „Jak wykorzystać środki UE do budowy kapitału ludzkiego i społecznego w latach 2014––2020?". W dalszej części sprawozdania zaprezentowany zostanie przebieg czterech z nich. Trzecią część kongresu stanowiła sesja planarna zamykająca kongres pt. „Sprawozdania i rekomendacje Kongresu".

Wzmiankowane części zostały poprzedzone dwoma wystąpieniami: Jana Szomburga – prezesa Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową oraz inicjatora omawianego przedsięwzięcia, który dokonał jego otwarcia, jak również gościa honorowego Kongresu, Bronisława Komorowskiego. W swojej wypowiedzi Prezydent RP odniósł się do słów Jana Zamoyskiego – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie", nawoływał do wpajania kolejnym pokoleniom odpowiedzialności za siebie i innych.

Pierwszą sesję plenarną zainicjował referat pt. „Edukacja do podmiotowości i samorozwoju receptą na wyzwania Polski i współczesnego świata", wygłoszony przez Agnieszkę Kłakównę. Badaczka, związana z Akademią im. Jana Długosza w Częstochowie, apelowała o powszechne kształtowanie autoświadomości, która ułatwia efektywny rozwój.

Następnie głos zabrał Bogusław Grabowski. Prezes Zarządu PTE Skarbiec – Emerytura S.A. i Skarbiec AMH S.A. starał się udzielić odpowiedzi na pytanie: „Jak kontynuować inwestycje modernizacyjne, jednocześnie przywracając równowagę budżetową i zapobiegając nadmiernym nierównościom społeczno-ekonomicznym?".

Kolejnym prelegentem był Maciej Witucki – Prezes Zarządu TP SA, który pochylił się nad problematyką konkurencyjności Polaków w XXI wieku. M. Witucki, zwrócił uwagę na niedostatki współczesnej edukacji. Podkreślił, iż Polsce potrzebny jest system oświatowy, który będzie kształtować umiejętność prowadzenia demokratycznego dialogu, opartego na skutecznym argumentowaniu swoich racji oraz konstruktywnej krytyce, zachęcającym do wystrzegania się schematycznego myślenia. Według niego obywatele Rzeczypospolitej na skutek zawirowań historycznych zdobyli umiejętność „radzenia sobie", którą powinni przekazać swoim dzieciom.

Czwartą prelegentką była Kinga Baranowska, która podzieliła się ze słuchaczami refleksjami na temat swojej pasji, Himalajów i samorozwoju. Zdobywczyni siedmiu ośmiotysięczników mówiła przede wszystkim o tym, że warto mieć marzenia i uparcie dążyć do ich realizacji, jednocześnie pamięta-

jąc, aby nie krzywdzić innych. Himalajska, podkreśliła, iż edukacja nie kończy się wraz z opuszczeniem murów szkoły. Bardzo wiele możemy nauczyć się poprzez kontakt z drugim człowiekiem. Dlatego tak istotna jest umiejętność działania w grupie.

„Jakie kompetencje w XXI wieku z perspektywy biznesu?" to temat wystąpienia Jacka Krawca. Prezesa Zarządu PKN Orlen S.A. starał się dowieść kardynalnego znaczenia komunikacji interpersonalnej w globalnym świecie.

Robert Firmhofer, Dyrektor Centrum Nauki Kopernik, wygłosił referat pt. „Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?". Stwierdził, iż obecnie informacje są powszechnie dostępne. Dlatego proces edukacyjny powinien koncentrować się na procesie myślowym, a nie gromadzeniu wiedzy.

Następnie Karolina Firlej, maturzystka ze Słupska, w wystąpieniu zatytułowanym: „Chcemy szkoły, która pozwoli nam rozwinąć skrzydła" krytycznie odniosła się do kondycji współczesnego szkolnictwa. Stwierdziła, iż nie przygotowuje ono do zmierzenia się z problemami dnia codziennego. Brak w nim pasji i indywidualistycznego podejścia do ucznia.

Ostatnim prelegentem w opisywanej części Kongresu był Maciej Sztukowski – kontroler lotów z warszawskiego lotniska im. Fryderyka Chopina. Jego wystąpienie było spontaniczną reakcją organizatorów na awaryjne lądowanie lotu PLL LOT 016, które zakończyło się sukcesem. M. Sztukowski zauważył, iż w codziennym życiu niezwykle istotna jest empatia i umiejętność radzenia sobie ze swoimi emocjami. Mówił również o etosie pracy, który obliguje do sumiennego wykonywania obowiązków zawodowych.

Moderatorem, a jednocześnie pierwszą osobą, która zabrała głos podczas sesji tematycznej pt. „Zrównoważony rozwój Polski – jak zrealizować niechciany cel?", był Jacek Żakowski. Publicysta, związany obecnie przede wszystkim z tygodnikiem „Polityka", mówił o nierównowadze w rzeczywistości, pytając jednocześnie „czy mamy prawo żyć niezrównoważenie?". Na to i inne pytania próbowali odpowiedzieć kolejni prelegenci.

Olgierd Dziekoński, Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP, wygłosił referat zatytułowany: „Jaka filozofia rozwoju w XXI wieku? – dylematy i pytania na które musimy odpowiedzieć". W swoim wystąpieniu podkreślił, że atrybutami zrównoważonego rozwoju jest trwałość i racjonalizm. Według O. Dziekońskiego współczesny człowiek zobligowany jest do rozwoju, ale proces ten nie może się odbywać kosztem „trwania".

„Rozwój zrównoważony z perspektywy biznesu", to temat wystąpienia Mateusza Morawieckiego. Zdaniem Prezesa Zarządu Banku Zachodniego WBK SA na gruncie ekonomii rozwój jest niedostrzegalny. Natomiast niezwykle wyraźne są dysproporcje pomiędzy krajami, które dysponują znacznym kapitałem a tymi, które mają długi.

Kolejną prelegentką była Małgorzata Górnik-Durose, która w referacie „Zrównoważony rozwój zaczyna się w zrównoważonym człowieku – czy jest wyjście z pułapki nadmiernego konsumpcjonizmu?" wnioskuje, że harmonij-

ny rozwój człowieka nie jest możliwy bez zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, tj. potrzeby autonomii, kompetencji, skuteczności w działaniu, poczucia sprawstwa, a także afiliacji, bliskości i więzi. Należy jednak pamiętać, że nadmierny konsumpcjonizm – bardzo powszechna obecnie postawa, nie jest w stanie skutecznie zaspokoić tych potrzeb. M. Górnik-Durose, konkludując swoje rozważania, apelowała o refleksje nad tym, „czego potrzebujemy, a czego nie", o świadome dokonanie wyboru między spędzeniem popołudnia w supermarkecie lub w Centrum Nauki Kopernik.

Ostatnią panelistką była Anna Giza-Poleszczuk, która w swoim wystąpieniu podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, a właściwie pytania: „Czy grozi nam wypalenie energii Polaków? Jak temu zapobiec?". Twierdzi ona, iż możność tlącą się w społeczeństwie zamieszkującym kraj nad Wisłą są w stanie ocalić tzw. rytuały zbiorowe, podczas których w bezpretensjonalny sposób cieszymy się z bycia razem. Ważne jest również, aby nie reagować na błędy innych cynicznym krytykanctwem, co może uchronić Polaków przed blokującym działanie strachem.

Po wszystkich wystąpieniach odbył się panel dyskusyjny z udziałem słuchaczy, którzy podobnie jak prelegenci widzieli problem zrównoważonego rozwoju z wielu perspektyw. Wskazywano występowanie nierówności, m.in. na gruncie ekonomii, ekologii czy też rozwoju społecznego. W czasie ożywionej dyskusji stawiano bardzo dużo pytań, na które jednak nie znaleziono odpowiedzi. Na koniec sesji próby jej podsumowania podjął się Maciej Grabowski – Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Finansów.

„Szanse młodego pokolenia – czas na strategie zbiorowe?" to tytułowe pytanie sesji, której moderatorem był Paweł Kubicki. Przedstawiciel Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową krótką przemową rozpoczął sesję obejmującą trzy referaty wprowadzające oraz wystąpienia dyskutantów.

Nad szansami młodego pokolenia na rynku pracy pochyliła się Małgorzata Rusewicz, pełniąca funkcję Dyrektora Departamentu Dialogu Społecznego i Stosunków Pracy. W swoim wystąpieniu prelegentka wymieniła cechy, które według niej są najbardziej premiowane przez pracodawców.

Zbigniew Derdziuk zaprezentował referat pt. „Co czeka młode pokolenie na starość?". Prezes Zakładu Ubezpieczeń Społecznych nobilitował znaczenie ubezpieczeń społecznych. Jednakże podczas dyskusji formułowane przez niego tezy często był poddawane krytyce.

Kolejną prelegentką była Renata Gut – trener rozwoju osobistego, której referat: „Potencjał mentalno-kompetencyjny młodego pokolenia – jaki jest, jak go wykorzystać?" traktował o zmieniającym się ze względów społeczno-kulturowych nastawieniu młodych ludzi do pracy. R. Gut, podkreśliła, że młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy są nastawieni na nieustanny rozwój i liczą się z częstymi zmianami miejsca zatrudnienia.

Następnie głos zabrali dyskutanci: Michał Sutowski z „Krytyki Politycznej", Karolina Wigura reprezentująca „Kulturę Liberalną", Jan Filip Staniłko – członek Instytutu Sobieskiego oraz Krzysztof Iszkowski z „Liberte".

Dyskusja z udziałem uczestników, tocząca się w finalnej części sesji, dotyczyła współczesnej szkoły, edukacji, ale również funkcjonowania społecznego młodych ludzi i ich przyszłości w Polsce. W czasie jej trwania dominowały głosy młodych osób, jednak nie zabrakło również wypowiedzi starszego pokolenia, które zawierały interesujące postulaty dotyczące edukacji i przyszłości kolejnych generacji.

Moderatorem sesji „Potencjał edukacji pozaszkolnej – jaki jest, jak go wykorzystać?" był Robert Firmhofer, który dokonał jej otwarcia. Ponadto w czasie sesji wystąpiło jeszcze pięcioro prelegentów.

Stanisław Drzażdżewski z MEN-u omówił problem roli edukacji pozaszkolnej w całym systemie edukacyjnym. Następnie referat zatytułowany: „Edukacja pozaszkolna stymulatorem zmian w edukacji", wygłosił Jacek Strzemieczny – Prezes Zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej. Kolejną panelistką była Elżbieta Tołwińska-Królikowska, Wiceprezes Federacji Inicjatyw Oświatowych, która mówiła na temat „Roli edukacji pozaszkolnej w budowaniu kompetencji społecznych (kapitału społecznego)". Jacek Bożek ze Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Klub Gaja" poruszył problem edukacji pozaszkolnej jako stymulatora edukacji zintegrowanej, dającej kompetencje innowacyjnego rozwiązywania problemów". Ostatnim prelegentem był Piotr Piasecki, były Prezes Polskiej Izby Firm Szkoleniowych, który ukazał swoją wizję roli sektora szkoleń w polskim systemie edukacji.

Po wystąpieniach paneliści, razem ze słuchaczami, dyskutowali na temat edukacji pozaszkolnej i jej znaczenia dla rozwoju człowieka. Wypowiedzi zawierające odniesienia do teorii, jak i praktyki, miały na celu zobrazowanie pozytywnego oddziaływania omawianej formy edukacji. Debatujący doszli do wniosku, iż potencjał obszaru pozaszkolnego należy wiązać m.in. z dobrowolnością, elastycznością, podmiotowością, partnerstwem, zaangażowaniem, a także zakorzenieniem w społeczności. A są to cechy, z którymi edukacja formalna nadal nie może się uporać. Ustalono również, że edukacja nieformalna sprzyja budowie kapitału społecznego.

Kolejna sesja tematyczna koncentrowała się wokół pytania: „Po co nam społeczeństwo?". Odniosła się do niego w wystąpieniu otwierającym sesję: „Po co nam społeczeństwo? Wprowadzenie do dyskusji" Ewa Rewers, która pełniąc funkcję moderatora, zaproponowała, aby społeczeństwo rozpatrywać jako pytanie, a nie odpowiedź na sens społecznego życia. Następnie głos zabrali paneliści.

„Społeczeństwo spektaklu i kultura upokarzania" to temat referatu Andrzeja Szahaja. Na wstępie zwrócił uwagę, że niejasność pojęcia społeczeństwo nie uprawomocnia do twierdzeń, iż jest ono zbyteczne. Jednakże prawidłowo funkcjonujące społeczeństwo powinno być „przyzwoite", minimalizować niebezpieczeństwo związane z upokarzaniem i poniżaniem swoich członków, prowadzącym do stratyfikacji społecznej oraz pielęgnować egalitarne idee. Tymczasem w Polsce mamy do czynienia z ogromnymi nierówno-

ściami społecznymi, które sprzyjają formułowania „społeczeństwa spektaklu". Różnego rodzaju programy typu talent show rekompensują Polakom uczucie wykluczenia społecznego. Oglądając je, osoby odreagowują własne frustracje. Według A. Szahaja, aby uzdrowić zaistniałą sytuację, należy przekierować energię, którą w naszym kraju wkłada się w walkę o wolność na rzec troski o równość. Pomocne w osiągnięciu tego celu mogą być rozwiązania wypracowane przez neoliberalizm anglosaski.

Tadeusz Bartoś w swoim wystąpieniu: „Indywidualizm, wiarygodność, kompetencja" zaprezentował wymienione kategorie w kontekście kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. Referent podkreślił, że istnienie społeczeństwa jest pewnikiem, gdyż „wszyscy jesteśmy w nim zanurzeni". Ale każda struktura społeczna wykazuje skłonności anarchistyczne, które zaowocować mogą jej rozpadem. Dlatego też konieczne jest promowanie indywidualizmu, umożliwiającego rezygnację z myślenia plemiennego – gloryfikującego dobro władne i najbliższych, ułatwiającego publiczne wyrażanie opinii, przyczyniającego się do samodzielnego podejmowania decyzji oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje i zobowiązania. Zatem indywidualizm powiązany jest z wiarygodnością, która „jest gwarantem wypełniania podjętych zobowiązań, jest etycznym zobowiązaniem się", stanowi ona fundament społeczeństwa etycznego. Tylko jednostka dysponująca wysokimi kwalifikacjami zasługuje na miano etycznego obywatela. Ich zdobycie gwarantować powinna szkoła, ale przy stale obniżających się wymaganiach jest to niezwykle trudne.

Następna prelegentka, Maria Rogaczewska, reprezentująca Projekt Społeczny 2012, odniosła się do problemu szans i zagrożeń wynikających z poczucia własnej wartości Polaków. Stwierdziła, że samowiedza w tym zakresie jest bardzo istotna, jeżeli mamy zamiar podejmować efektywne działania społeczne. Na gruncie polskim częstokroć czerpana jest ona z mediów, które budują negatywny obraz Polaków, ukazują ich jako osoby nieuczciwe i nieufne. Potwierdzają to wyniki badań, z których wynika pewna ambiwalencja w zachowaniu obywateli Rzeczypospolitej. W kraju nad Wisłą wysoki poziom identyfikacji narodowej jest wprost proporcjonalny do występowania zjawiska negatywnego odbioru grupy, do której się przynależy, związanego z autostereotypizacją. Dlatego niezwykle cenne są wszelkie działania prowadzące do zdobywania pozytywnych doświadczeń płynących z współpracy. Wiele możliwości w tym zakresie niesie ze sobą organizowane przez Polskę wspólnie z Ukrainą EURO 2012.

Inicjatywa obywatelska „Ratuj maluchy!" to temat wystąpienia Karoliny Elbanowskiej, w którym odniosła się do swoich doświadczeń zgromadzonych w czasie działań przeciw zarządzeniu o rozpoczęciu obowiązkowej nauki przez dzieci w wieku 6 lat. Referentka zaprezentowała argumenty przemawiające przeciw obecnie obowiązującemu prawodawstwu. Wymieniła trudności, z którymi spotkali się rodzice „pragnący wziąć sprawy edukacji we własne ręce". Zobrazowała trudy drogi prowadzącej w Polsce do złożenia ustawy obywatelskiej.

Po wystąpieniu K. Elbanowskiej miała miejsce burzliwa dyskusja z udziałem słuchaczy. Niestety pomimo działań podejmowanych przez moderatorkę temat społeczeństwa został w niej niemal zupełnie zdominowany przez spory dotyczące kwestii obowiązku szkolnego sześciolatków.

Kongres wieńczyła zamykająca sesja plenarna. W czasie jej trwania moderatorzy poszczególnych debat tematycznych dokonali ich krótkiego podsumowania oraz wystąpili goście specjalni. Pierwszym z nich był Komisarz UE ds. budżetu, Janusz Lewandowski, który wypowiedział się pozytywnie na temat „Potencjału rozwojowego Polski z perspektywy europejskiej". Następnie Elżbieta Bieńkowska, piastująca w rządzie tekę Ministra Rozwoju Regionalnego, zaprezentowała osobiste doświadczenia z dotychczasowej absorpcji funduszy Unii Europejskiej oraz płynącą z nich lekcję na przyszłość. Zaś Andrzej Zybertowicz przybliżył jedną z wizji społeczeństwa polskiego. Ostatnim prelegentem był J. Szomburg. Podziękował on wszystkim za przybycie oraz wyraził nadzieję na spotkanie za rok, w ramach VII Kongresu Obywatelskiego, którego tematem przewodnim będą „Kluczowe kompetencje Polaków w XXI wieku".

W VI Kongresie Obywatelskim wzięło udział ponad 1100 osób, ze 166 miejscowości, z całej Polski. Stał się on znakomitym pretekstem do refleksyjnej wymiany poglądów i doświadczeń między przedstawicielami środowisk pozarządowych, naukowych i gospodarczych, reprezentującymi różne pokolenia i światopoglądy. W czasie jego trwania wytworzyły się warunki do toczenia multidyscyplinarnych dyskusji oraz dokonywania holistycznych analiz. Uniwersalizm poruszanej na Kongresie problematyki umożliwił rozpatrywanie jej z punktu widzenia polityki, edukacji, kultury czy też ekonomii. Wnioski płynące z merytorycznych dyskusji prowadzonych na pograniczu różnorodnych płaszczyzn ludzkiej aktywności mogą wzbogacić dotychczasowy dyskurs i doprowadzić do wypracowania skutecznych rozwiązań w kwestii budowania społeczeństwa obywatelskiego, gotowego do efektywnego działania w warunkach globalnego świata.

Emilia Aksamit
Kinga Majchrzak

Edukacyjne aspekty polityki społecznej państwa wobec kobiet i rodziny Zakopane, 14–16.11 2011

W dniach 14–16 listopada 2011 roku w Zakopanem-Kościelisku miała miejsce międzynarodowa konferencja naukowa nt. *Edukacyjne aspekty polityki społecznej państwa wobec kobiet i rodziny*. Tegoroczne spotkanie naukowe zorganizowane było przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, pod patronatem Instytutu

Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie. Jest to pierwsze tego typu zakopiańskie spotkanie, którego tematem wiodącym jest związek pomiędzy polityką społeczną a pedagogiką społeczną. Jest to również finał projektu badawczego realizowanego przez Zakład Pedagogiki Społecznej, Andragogiki i Resocjalizacji przy Górnośląskiej WSP w Mysłowicach.

Polityka społeczna postrzegana jako sposób poznawania społeczeństwa i organizowania życia społecznego ma silny związek z pedagogiką społeczną, gdyż nie można mówić o organizowaniu środowiska sprzyjającego rozwojowi człowieka bez uwzględnienia szerszych oddziaływań. Analizując ten właśnie rozwój, należy wziąć pod uwagę podstawowe środowisko wychowania, jakim jest rodzina. Dyskutując na temat społecznych warunków wychowania, powinno uwzględnić się charakterystykę przemian społecznych. Prof. ndzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, przewodnicząca Komitetu Naukowego Sympozjum, w słowie wstępnym zwróciła uwagę, iż jedną z istotnych zmian we współczesnym świecie jest zmiana pozycji kobiet w strukturze społecznej, dlatego rodzą się pytania o miejsce i rolę polityki społecznej wobec kobiet, a nie tylko wobec rodziny.

Przewodnicząca Komitetu Naukowego Sympozjum dokonała otwarcia konferencji w imieniu założycielki Górnośląskiej WSP dyr. Urszuli Kontny, rektora doc. dr. Mirosława Wójcika, swoim własnym oraz koleżanek i kolegów z Zakładu Pedagogiki Społecznej, Andragogiki i Resocjalizacji.

Omawiane podczas konferencji zagadnienia oscylowały wokół następujących obszarów tematycznych:

- Uwarunkowania polityki społecznej wobec kobiet i rodzin. Ujęcie historyczne, prawne i polityczne.
- Polityka rodzinna państwa polskiego w odniesieniu do wybranych państw europejskich.
- Edukacyjne aspekty działalności organizacji i instytucji wspomagających kobiety i rodziny.
- Samotne macierzyństwo i jego implikacji dla funkcjonowania kobiet i wychowania dzieci.
- Psychospołeczna i socjalna sytuacja kobiety samotnej.
- Wybrane kwestie edukacji dorosłych (edukacja seksualna, edukacja prawna), zakres i podmioty odpowiedzialne.

Jako pierwsza wystąpiła prowadząca jednocześnie pierwszą sesję referatową – dr Bożena Kołaczek, przedstawicielka Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie. W swoim referacie na temat *Polityka rodzinna w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej – aspekty porównawcze* dokonała analizy procesów demograficznych i struktury rodzin, warunków korzystania ze świadczeń rodzinnych głównie w odniesieniu do Estonii, Finlandii i Szwecji. Przedstawiła rodzinę w systemie podatkowym oraz opiekę instytucjonalną nad małym dzieckiem. Dokonała oceny rozwiązań w ujęciu porównawczym w wymienionych krajach w stosunku do rozwiązań polskich. Na koniec dr Kołaczek zaprezentowała wnioski dla polityki społecznej w Polsce.

Druga w kolejności wystąpiła dr Jolanta Kędzior z Uniwersytetu Wrocławskiego. Tytuł jej referatu brzmiał *Zadania i zasady działania asystenta rodzinnego. Aspekty edukacyjne*. Prelegentka, powołując się na ustawę z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (obowiązującej od 1stycznia 2012 r.), przytoczyła formy wspierania rodziny oraz sposoby ich realizacji. Dodała, że nowy akt prawny wprowadza nowy zawód w obszarze profesji społecznych (asystent rodziny). Następnie zostały wyodrębnione cele pracy asystenta rodzinnego oraz kryteria formalnoprawne wg Izabeli Krasiejko (*Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, wyd. Śląsk, Katowice 2010), a także predyspozycje osobowościowe kandydata na asystenta rodzinnego. W dalszej części wystąpienia prelegentka wymieniła zasady działania asystenta rodziny oraz aspekty edukacyjne tegoż.

Następnie głos zabrała dr Liliana Tomaszewska z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, przedstawiając temat *Rodzinne dylematy współczesnych kobiet*. Referentka wspomniała o różnicach w wykorzystywaniu zasobów pracy kobiet w poszczególnych krajach (m.in. Włoszech, Szwecji, Polski). Zaprezentowała modele opieki w rodzinach, takie jak model tradycyjny, model względnie partnerskiego podziału obowiązków, model partnerski, model partnerski wspomagany przez instytucje. Po przedstawieniu wniosków dotyczących wymienionych modeli dr Tomaszewska dokonała porównania aktywności zawodowej kobiet i mężczyzn oraz podała przykładowe rozwiązania systemowe w celu połączenia roli zawodowej i rodzinnej.

Jako ostatnia w przedpołudniowej części obrad wystąpiła dr Sonia Kędziora, przedstawicielka Górnośląskiej WSP. Tematem swej prezentacji uczyniła e*dukację w szkole rodzenia w kontekście kształtowanie się oceny poznawczej stresu okołoporodowego*. Wspomniała o najważniejszych kwestiach dotyczących porodu i sytuacji okołoporodowej, a także o nabywaniu wiedzy i umiejętności w szkołach rodzenia. Omówiła efekty psychologiczne i medyczne stosowania systemu *rooming-in,* uwzględniając dwie metody tego systemu. Następnie przedstawiła analizę przeprowadzonych badań dotyczących wpływu edukacji w szkole rodzenia na ocenę poznawczą porodu naturalnego oraz ocenę poznawczą systemu *rooming-in* u kobiet uczestniczących i nieuczestniczących w zajęciach szkoły rodzenia. Podsumowując, dr Kędziora wymieniła determinanty poczucia „krzywdy-straty" oraz postrzegania *rooming-in* jako „zagrożenie" i „wyzwanie".

Drugą sesję referatową poprowadziła dr Liliana Tomaszewska. W tej części obrad jako pierwsza głos zabrała mgr Sylwia Baranowicz z Górnośląskiej WSP, prezentując temat *Niespełnione macierzyństwo. Psychospołeczne zdrowie kobiet po utracie dziecka*. Referentka przedstawiła analizę badań ankietowych dotyczących wpływu utraty dziecka na życie badanych kobiet (w aspekcie fizycznym, psychicznym) oraz na relacje z mężem i innymi osobami. Wymieniła jakiego rodzaju wsparcia i przez kogo udzielanego do-

świadczyły kobiety po poronieniu oraz jakie wyobrażenie macierzyństwa mają respondentki. Mgr Baranowicz wspomniała o prawach i świadczeniach, jakie należą się rodzinom po stracie dziecka, a także podała adresy stron internetowych, gdzie można uzyskać informacje i pomoc w takiej sytuacji. Na koniec przypomniała o obchodzonym w Polsce Dniu Dziecka Utraconego.

Prof. nadzw. dr hab. E. Górnikowska-Zwolak, reprezentująca Górnośląską WSP, przestawiła referat zatytułowany *Rozstanie się z mężem/partnerem – ocena zysków i strat dokonana przez samotne matki (w świetle badań)*. Na początku wystąpienia scharakteryzowała grupę badanych kobiet, przedstawiając m.in. ich warunki materialne oraz sytuację mieszkaniową. W dalszej części wystąpienia wymieniła przyczyny samotnego macierzyństwa, określiła relacje z członkami rodziny. Prelegentka przedstawiła również odczucia i emocje kobiet prowadzących gospodarstwa domowe w pojedynkę i samotnie wychowujących dzieci. Wymieniła zainteresowania i upodobania badanych kobiet. Wyszczególniła odpowiedzi respondentek dotyczące korzyści i strat wynikających z rozstania/utraty męża/partnera życiowego. Szczególnie interesująca okazała się kwestia samooceny kobiet.

Interesujący był również referat dr Barbary Kołodziej z Górnośląskiej WSP, pt. *Polityka społeczna wobec rodziny w statutach i programach partii*. W pierwszej kolejności referentka przedstawiła założenia wstępne programów partii uwzględniające działania wobec kobiet i rodziny, uczyniła to na podstawie dokumentów statutowych partii politycznych, takich jak: Sojusz Lewicy Demokratycznej, Prawo i Sprawiedliwość, Platforma Obywatelska, Polskie Stronnictwo Ludowe, Prawica Rzeczpospolitej, Polska Jest Najważniejsza, Ruch Palikota, Unia Wolności. W dalszej części wystąpienia wymienione zostały inne dokumenty partii, w których ujęte są propozycje rozwiązań problemów kobiet i rodziny (m.in. Sojuszu Lewicy Demokratycznej, Prawa i Sprawiedliwości, Platformy Obywatelskiej oraz Samoobrony). Podsumowując, dr Kołodziej wyodrębniła wspólne cele oraz kierunki działań zawarte w poszczególnych dokumentach.

Dr Alicja Puszka z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie przedstawiła referat nt. *Wychowanie osieroconych dziewcząt w zakładach prowadzonych przez Siostry Miłosierdzia Wincentego a Paulo, na przykładzie funkcjonowania „Sali Sierot" w Lublinie w latach 1922––1939*. We wstępie wymieniła sposoby sprawowania opieki na dzieckiem osieroconym począwszy od IV w.n.e. Następnie scharakteryzowała początki działalności Sióstr Miłosierdzia Wincentego a Paulo w Polsce. W dalszej części wystąpienia przedstawiła działalność wychowawczą w „Sali Sierot". Omówiła na czym polegało wychowanie religijno-moralne i nabywanie nauk podstawowych, a także jakie były zadania zakładu prowadzonego przez Siostry Szarytki w czasie utworzonej ustawy porządkującej sprawy społeczne, uwzględniając w niej sposoby wychowania. Całość prezentacji urozmaicił pokaz zdjęć wychowanek podczas wykonywania różnych czynności dnia codziennego oraz zdjęć upamiętniających ważne wydarzenia z ich życia.

Ostatnie w pierwszym dniu konferencji wystąpienie, dr Joanny Szady z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie, dotyczyło r*ealizacji ideologicznego modelu kobiety w Państwowym Domu Młodzieży w Lublinie w latach 1953–1956*. Mówczyni w skrócie przedstawiła sytuację prawną Domu Dziecka w Lublinie po wojnie do 1948 roku. Następnie opisała zmiany zachodzące w sferze oświatowej w latach 1948–1956, takie jak: nadanie placówkom wychowawczym statutu i określenie zadań domów dziecka. Dodała, że opieka stała się częścią systemu wychowawczego. Przedstawiła model kobiety, jaki został wykreowany przez panujący w latach 1953–1956 system polityczny. Doktor Szady zaprezentowała również ciekawe dokumenty historyczne zawierające ważne dla Państwowego Domu Młodzieży treści, m.in. rozkład dnia, zapisy w kronice, arkusz ocen.

W drugim dniu sympozjum obradom przewodniczyła dr Jolanta Kędzior.

Jako pierwsza wystąpiła mgr Anna Skuta z Górnośląskiej WSP, której referat przygotowany wespół z prof. ndzw. dr hab. Elżbietą Górnikowską-Zwolak i mgr Anną Gil dotyczył *życia rodzinnego w poglądach i odczuciach kobiet – singielek, na podstawie badań*. We wstępie przedstawiła definicję terminu „singielka". Przybliżyła dane demograficzno-społeczne dotyczące badanej grupy. W dalszej części zaprezentowała sposoby funkcjonowania respondentek w zawodzie oraz znaczenie, jakie przypisują pracy zawodowej. Godne uwagi były wyniki badań dotyczące form aktywności badanych kobiet w czasie wolnym, a także ich relacji z rodziną. Na zakończenie zostały wymienione sposoby radzenia sobie kobiet z samotnością.

Niemałe zainteresowanie wzbudziło wystąpienie gościa z Federacji Rosyjskiej, mgr Ekateriny Lymar, pedagoga społecznego w Szkole nr 587 w Moskwie. Temat wystąpienia brzmiał: *Współpraca szkoły z rodzinami dzieci z zaburzeniami zachowania. Wybrane problemy*. We wstępie referentka krótko scharakteryzowała Program Rozwoju Szkoły № 587. Według niej partnerstwo społeczne jest bardzo ważnym elementem rozwoju w pracy wychowawczej, a interakcja rady wspólnoty rodziców i nauczycieli jest podstawą do realizacji strategii „Nasza nowa szkoła". Podczas wystąpienia wymienione zostały formy partnerskiej współpracy z rodzicami, jak również problemy, które tę współpracę utrudniają. Na koniec mówczyni poinformowała, że każdego roku odbywa sie międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja, na której poruszane są problemy edukacji, przestrzeni społecznej, psychologii i pedagogiki resocjalizacyjnej. Uczestnikami konferencji są naukowcy, ale również nauczyciele, uczniowie i rodzice z Rosji i innych państw. Swoje wystąpienie mgr Lymar zakończyła zaproszeniem do udziału w tej corocznej konferencji.

Dr Dorota Luber z Górnośląskiej WSP przedstawiła referat dotyczący e*dukacji seksualnej w poglądach i przekonaniach osób dorosłych*. Zaprezentowała wyniki badań dotyczące rozumienia pojęcia „wychowanie do życia

w rodzinie", poglądów nt. podmiotów odpowiedzialnych za przygotowanie dzieci i młodzieży do życia rodzinnego, a także oceny własnych doświadczeń w sferze seksualnej. Przedstawiła opinię badanych nt. wpływu edukacji seksualnej na podejmowanie współżycia płciowego, zachowania czystości w sferze seksualnej oraz korzystania z różnych źródeł wiedzy o życiu seksualnym. Wyniki badań okazały się niepokojące, co sprowokowało słuchaczy do spontanicznej dyskusji w trakcie i po wystąpieniu.

Kolejnym przedstawicielem uczelni, pełniącej funkcję gospodarza sympozjum był dr Janusz Ropski. Temat jego prezentacji brzmiał: *Uniwersytet trzeciego wieku formą doskonalenia kompetencji społecznych*. Swoje wystąpienie dr Ropski rozpoczął od przybliżenia definicji kompetencji, kompetencji społecznych oraz umiejętności społecznych. Wymienił kryteria efektywności działań człowieka w sytuacjach społecznych. Następnie zaprezentował narzędzie, którym posłużył się w badaniach, czyli Kwestionariusz Kompetencji Społecznych Anny Matczak. Wyniki zostały zobrazowane za pomocą wykresów.

Możliwość wystąpienia mieli również młodzi adepci nauki, studenci Górnośląskiej WSP: Marcin Kapral i Artur Wójcik. Ich prezentacja na wybrany przez siebie temat *Rola społeczna mężczyzn we współczesnym świecie w refleksji studentów pedagogiki* wzbudziła duże zainteresowanie. Przedstawili oni dwa paradygmaty męskości (tzw. paradygmat tradycyjny i nowy paradygmat). Następnie cytując wyniki badań Tomasza Bajkowskiego z 2006 roku (*Kobiecość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej*, 2010 r.) omówili tożsamość społeczno-kulturową kobiet i mężczyzn w percepcji młodzieży. Na podstawie wybranych przykładów scharakteryzowali rolę społeczną mężczyzn w filmie i literaturze.

Całość obrad podsumowała prof. Elżbieta Górnikowska-Zwolak. Dziękując wszystkim uczestnikom za udział, wyraziła nadzieję na dalszą współpracę i zachęciła do nadsyłania tekstów do publikacji pokonferencyjnej.

Warto wspomnieć, że jak co roku, tak i tym razem organizatorom konferencji w Zakopanem-Kościelisku udało się stworzyć serdeczną i ciepłą atmosferę. Niewątpliwie pomogła w tym aura – o dziwo – nad wyraz przychylna, choć listopadowa. Było więc wieczorne spotkanie przy ognisku i przejażdżka furmanką po tatrzańskich dolinach następnego słonecznego dnia.

Sylwia Baranowicz

JAK UCZYĆ SKUTECZNIE?
Warszawa, 16.12.2011

Jak uczyć skutecznie? Tym retorycznym, lecz niezwykle istotnym w obecnej sytuacji edukacyjnej pytaniem zatytułowana była konferencja, która odbyła się 16 grudnia 2011 r. na Uniwersytecie Warszawskim. Była to

już druga konferencja organizowana przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego (pierwsza pt. *„Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?”* odbyła się 17 grudnia 2010 r.). Konferencję zorganizowano w ramach programu doskonalenia nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego, realizowanego w ramach projektu *„Nowoczesny uniwersytet – kompleksowy program wsparcia dla doktorantów i kadry dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego”*. Miejscem konferencji był budynek dawnej Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego.

Tematyka konferencji skupiała się na zagadnieniach związanych ze współczesnymi metodami pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi. Zagadnienia, które poruszali prelegenci koncentrowały się wokół skutecznego nauczania oraz oczekiwań studentów względem oferowanych im zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych. Celem konferencji była wymiana doświadczeń w obszarze dydaktyki akademickiej pomiędzy środowiskiem nauczycieli szkół wyższych, trenerów biznesu, coachów oraz pracowników administracji. Organizatorom udało się zgromadzić ponad sto osób – przedstawicieli środowisk akademickich z całej Polski, realizując jednocześnie podstawowy cel konferencji, którym było umożliwienie wymiany myśli i przekonań dotyczących warunków skutecznego nauczania w kontekście m.in. nowej Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym. Organizatorzy konferencji zadbali także, aby jej uczestnicy mieli okazję wziąć udział w pracach grup zadaniowych, prowadzonych przez pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz szkoleniowców – trenerów biznesu, coachów i zobaczyć, jakie nowoczesne i innowacyjne metody pracy dydaktycznej można zastosować podczas zajęć realizowanych w szkołach wyższych.

Konferencja realizowana była w dwóch podstawowych formułach. Pierwszą stanowiła prezentacja referatów, druga zaś obejmowała pracę w grupach, która z kolei także została podzielona na kilka wariantów; tak aby umożliwić uczestnikom udział w dyskusji, zadawanie pytań prowadzącym, wymianę zdań i doświadczeń na forum grupy oraz rozmowę z trenerami.

Konferencję otworzył prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski, prorektor Uniwersytetu Warszawskiego ds. nauczania i polityki kadrowej, podkreślając znaczenie programu doskonalenia nauczycieli akademickich dla rozwoju kompetencji dydaktycznych. Następnie głos zabrał Pan Piotr Krasiński, kierownik sekcji koordynacji i wdrażania projektów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, który reprezentował Instytucję Pośredniczącą Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. W swoim wystąpieniu zaakcentował ogłoszenie w 2012 roku nowych konkurów w ramach działania 4.3. POKL, które ukierunkowane będą szczególnie na realizację programów rozwoju uczelni wyższych skoncentrowanych na obszarach kluczowych w kontekście realizacji strategii „Europa 2020”. Łączna wartość środków, jakimi będzie dysponowało na te konkursy Narodowe Centrum Badań i Rozwoju przekroczy 140 mln zł. Konkursy te dotyczyć będą m.in. organizacji akademickich biur karier, śle-

dzenia losu absolwentów (od roku akademickiego 2011/2012 jest to ustawowy wymóg wobec każdej uczelni wyższej w Polsce), tworzenia i realizacji programów wyrównawczych dla studentów I roku kierunków technicznych, pozyskiwania stypendiów dla profesorów wizytujących i doktorantów, prowadzania studiów doktoranckich, tworzenia warunków do współpracy z pracodawcami w zakresie wzmocnienia praktycznych elementów nauczania (organizacji staży i praktyk studenckich), tworzenia nowych kierunków studiów podyplomowych, wykorzystywania e-learningu jako narzędzia wspierającego proces nauczania w szkołach wyższych, podnoszenia kompetencji dydaktycznych młodych kadr akademickich oraz organizacji szkoleń i staży (krajowych i zagranicznych) dla kadry naukowo-dydaktycznej szkół wyższych. Następnie kierownik projektu *„Nowoczesny Uniwersytet”* Pan Dominik Wasilewski przedstawił poszczególne etapy realizacji i elementy projektu, wskazał źródła finansowania oraz zaznaczył współpracę między Uniwersytetem Warszawskim a Instytucją Pośredniczącą. Otwarcie konferencji zakończyło wystąpienie Pani Katarzyny Lubryczyńskiej, dyrektor Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, która zaprezentowała ideę i aktualny etap działań programu doskonalenia nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego.

Jako pierwsza wystąpiła dr hab. Ewa Czerniawska, prof. UW. W swoim referacie, zatytułowanym *„Skuteczne uczenie się – czyli jakie?”* zaprezentowała liczne uwarunkowania psychologiczne decydujące o skuteczności nauczania i uczenia się. Pani Profesor swoje wystąpienie skoncentrowała wokół podejścia poznawczego, ujęcia kongnitywistycznego procesu nauczania oraz kierowania procesem uczenia się. Autorka zaprezentowała pozapoznawcze uwarunkowania funkcjonowania ucznia, indywidualne style uczenia się, a także skuteczne oddziaływania dydaktyczne nauczyciela. Kolejny referat pt. *„O szansach skutecznego kształcenia: Krajowe Ramy Kwalifikacji”* przygotowany i wygłoszony został przez Panią Agatę Wroczyńską, kierownik Biura ds. jakości kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego. Podczas wystąpienia zwrócono uwagę na rosnącą mobilność obywateli Unii Europejskiej, w tym absolwentów uczelni i szkół innych typów na europejskim rynku pracy oraz związaną z tym konieczność potwierdzania swoich kwalifikacji, co wymagać będzie określania przyrostu kompetencji związanych z potrzebą precyzyjnego ich opisywania na każdym etapie. Ważnym elementem pracy wszystkich nauczycieli akademickich będzie także odejście od formułowania celów na rzecz formułowania efektów kształcenia, a także gromadzenia informacji o sposobach osiągania tych efektów; mówiła w swoim wystąpieniu prelegentka. Pierwszą część spotkania zamknęło niezwykle dynamiczne i efektowne wystąpienie dr. Dobromira Dziewulaka z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, który w bardzo obrazowy i charakterystyczny sposób podjął próbę odpowiedzi na pytanie: *„Nauczyciel akademicki – rzemieślnik czy artysta?”*. Prowadzący starał się określić cechy wykładowcy doskonałe-

go, koncentrując się na talencie pedagogicznym nauczyciela akademickiego, perspektywie dostrzegania potencjału drzemiącego w indywidualnych studentach, współdziałaniu i dialogowi ze studentami, rozwijaniu pasji i motywowaniu studentów do nauki. Do pożądanych cech nauczyciela akademickiego autor zaliczył m.in. sprawiedliwość, rzetelność, szacunek, życzliwość, kulturę osobistą i wiarygodność. Doktor Dobromir Dziewoluk zwrócił uwagę na kształtowanie podmiotowości społecznej studenta oraz funkcji wychowawczej nauczyciela akademickiego.

Po przerwie kawowej rozpoczęto realizację pierwszej części warsztatowej, zatytułowanej: *„Dobre praktyki w kształceniu akademickim – najlepsze przykładowe zajęcia akademickie prowadzone przez wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego”*. Każdy z uczestników konferencji mógł wybrać, w których z oferowanych czterech zajęć chce uczestniczyć. Do wyboru uczestników były m.in zajęcia: *„Nauczanie przedmiotów społeczno-humanistycznych”* – prowadzone przez prof. dr. hab. Andrzeja Markowskiego, *„Nauczanie przedmiotów prawno-ekonomicznych”* – prowadzone przez dr. Tomasza Ludwickiego, *„Nauczanie przedmiotów z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych”* – prowadzone przez dr Halinę Galerę oraz *„Nauczanie języków obcych”* – poprowadzone przez Panią Martę Tulską-Budziak.

Po przerwie obiadowej uczestników konferencji zaproszono do udziału w jednym z trzech proponowanych zajęć szkoleniowo-warsztatowych, prowadzonych przez certyfikowanych trenerów biznesu, szkoleniowców i coachów. Zajęcia te miały na celu przede wszystkim wymianę dobrych praktyk pracy z grupą w podejściu szkoleniowym. Zajęcia w tej części poprowadziły: Pani Ewa Gugała-Hugues warsztat pt. *„Przedstawienie kilku metod nauczania na przykładzie Zarządzania Strategicznego i Planowania Strategicznego”*, Pani Katarzyna Gorzędowska zajęcia pt. *„Metody wspierające proces uczenia się – na przykładzie fragmentów szkolenia train de trainers”* oraz Pani Monika Klonowska warsztat pt. *„Uczenie się przez działanie, metody aktywizujące na przykładzie szkoleń dotyczących komunikacji w grupie”*.

Połączenie części teoretycznej i praktycznej, czyli wystąpień w formie referatów oraz pracy w grupach zadaniowych spotkało się z dużą przychylnością uczestników konferencji. Zajęcia warsztatowe spotkały się z zainteresowaniem i ukazały potrzebę organizacji tego typu spotkań. Wielu uczestników podkreślało m.in. inspirujące znaczenie udziału w grupie zadaniowej dla własnego warsztatu pracy dydaktycznej. Konferencja przyniosła ciekawe wnioski i pokazała istotne znaczenie rozmowy o współczesnej dydaktyce akademickiej. Tematyka i formuła spotkania zachęciła uczestników do żywej dyskusji dotyczącej skuteczności pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Zespołowi, który czuwał nad techniczno – administracyjną obsługą konferencji należy pogratulować w tym miejscu doskonałej organizacji konferencji.

Przemysław Ziółkowski

90 ROCZNICA NIACE – Narodowego Instytutu Ustawicznej Edukacji Dorosłych w Wielkiej Brytanii

W tym roku NIACE – *The National Institute of Adult Continuing Education – Narodowy Instytut Ustawicznej Edukacji Dorosłych* obchodzi 90--lecie istnienia. Działalność NIACE na rzecz upowszechniania, poprawiania i ułatwiania dostępu do edukacji osób dorosłych odegrała zasadniczą rolę zarówno na arenie krajowej, jak i światowej. Instytut inicjował wiele problemów związanych z edukacją dorosłych, jak i służył informacjami w tym aspekcie. Warto zaznaczyć, iż w swojej działalności skupiał się na wyrównaniu szans dostępu do edukacji dla wszystkich. To jedna z największych instytucji kształcenia dorosłych na świecie.

NIACE to edukacyjna organizacja charytatywna działającą w Anglii i Walii (*NIACE Cymru*), której członkami są osoby indywidualne i korporacyjne z uniwersytetów, szkół wyższych i władz lokalnych, takich jak BBC, Ogólnopolska Federacja Instytutów Kobiet, Kongres Związków Zawodowych oraz Ministerstwo Obrony. NIACE współpracuje i jest finansowany przez *Departament Edukacji i Umiejętności (Department for Education and Skills – DfES*), Walijski Urząd Departamentu Edukacji oraz lokalne władze edukacyjne.

Obecna siedziba (przeniesiona z Londynu) mieści się w **Leicester** (*NIACE, Chetwynd House, 21 De Montfort Street, Leicester, LE1 7GE, UK*) i **Cardiff** (*NIACE Dysgu Cymru. 3rd Floor, 33-35 Cathedral Road, Cardiff, CF11 9HB, UK*[16]). Dodatkowo na terenie Anglii Instytut posiada wykwalifikowaną kadrę *Regionalnych Urzędników Rozwoju (Regional Development Officers – RDOs),* którzy działają w dziewięciu regionach administracyjnych, tj.: East of England, East Midlands, Londyn, North East, North West, South East, South West, West Midlands[17].

Głównym celem NIACE, obecnie, jak i w początkowej fazie istnienia, jest wspieranie oraz poprawa jakości kształcenia dorosłych. Motto organizacji najdosadniej oddaje jej cele – więcej, lepiej, inaczej („*more, better and different").* Więcej rozumiane jako zwiększanie liczby osób uczących się poprzez tworzenie odpowiednich warunków, tj. miejsc, kursów itp. Lepiej – dotarcie do wszystkich grup społecznych wśród dorosłych, zwłaszcza tych często pomijanych w polityce edukacyjnej. Poprzez ten slogan rozumiane jest także rozpowszechnianie korzyści, jakie niesie za sobą oświata zarówno w aspekcie osobistym, jak i publicznym.

Inaczej – rozpoznanie i rozpowszechnienie sposobów poprawy jakości, skuteczności i efektywności uczenia się wśród dorosłych.

[16] http://www.niace.org.uk/about-us/maps-directions.

[17] http://www.niace.org.uk/about-us/regions.

Od 90 lat NIACE wspiera kształcenie dorosłych poprzez:

- organizowanie głośnej kampanii *Tydzień Dorosłych Uczniów – Adult Learners' Week*, podczas którego odbywa się kilka tysięcy imprez na terenie całego kraju (dni otwarte, konferencje, wystawy, festiwale) umożliwiają one dostęp do informacji na temat działalności danych instytucji, co ma zachęcić dorosłych do nauki. Akcja odbywa się na szeroką skalę, rozdawane są ulotki i broszury informacyjne, uruchamiane są specjalne, bezpłatne linie telefoniczne udzielające wszelkich informacji na temat oferty edukacyjnej w danym obszarze;
- promowanie tzw. *Quick Reads*, czyli książek w wersji uproszczonej dla ludzi, którym czytanie sprawia trudność; inicjatywa ta opiera się na współpracy wiodących autorów, wydawców, organów państwowych, pedagogów, BBC i wielu innych. *Quick Reads* to serie krótkich i ekscytujących książek. Warto zaznaczyć, iż kampania ta trwa od 2006 roku;
- doradztwo i wsparcie kształcenia dorosłych zarówno w teorii jak i praktyce zapewniając elastyczne i indywidualne szkolenia;
- angażowanie ministrów i parlamentarzystów w sprawy kształcenia dorosłych;
- publikowanie czołowych magazynów i książek dydaktycznych;
- zapewnienie wysokiej jakości i rozwoju prac badawczych poprzez *Centrum Badań do spraw Zatrudnienia Osób Starszych (CROW – Centre for Research into the Older Workforce)*, które bada, w jaki sposób pracodawcy, rząd, związki i Unia Europejska mogą zachęcać starszych pracowników do nauki i pracy, aby opóźnić ich wiek przejścia na emeryturę. Jest to jedyny ośrodek badawczy w Europie, który zajmuje się tego rodzaju zagadnieniami. Jego szczególne zainteresowania badawcze obejmują:
  a) dyskryminację wiekową w pracy (co jest nielegalne w całej Europie oraz w Wielkiej Brytanii),
  b) elastyczne formy zatrudnienia i elastyczne przechodzenie na emeryturę,
  c) szkolenia, naukę oraz rozwój kariery,
  d) politykę pracodawców i praktyki w odniesieniu do starszych pracowników.

Początki NIACE

Początki NIACE można łączyć z końcem I wojny światowej, kiedy to w latach 1918–1919 roku powstało *World Association for Adult Education (WAAE) Światowe Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych*, któremu przewodniczył dr Albert Mansbridge, założyciel *Edukacyjnego Stowarzyszenia Robotników (Workers' Educational Association*). Mimo swojej nazwy – Światowe Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych – większość jej członków stanowili Brytyjczycy.

Stowarzyszenie organizowało konferencje, publikowało *Journal of the World Association for Adult Education* oraz utworzyło *Centralne Biuro Informacyjne – Central Bureau of Information (on Adult Education)* w Londynie, które posiadało swoją bibliotekę.

19 stycznia 1921 roku utworzono *Brytyjski Instytut Oświaty Dorosłych* (*British Institute of Adult Education – BIAE*). Początkowo był on filią WAAE, w 1925 stał się niezależną placówką jednak współpracującą z WAAE.

Instytut, założony przez Mansbridge'a, miał być, według jego pierwszego prezesa lorda Viscount Haldane ośrodkiem wspólnej myśli osób dorosłych o zróżnicowanym doświadczeniu; skupiał się nie tyle na nauczaniu, co na dyskusji i rzecznictwie. Instytut nie posiadał swojego lokalu, członkowie spotykali się w wynajmowanych pokojach. Adres korespondencyjny, który podawano – 28 St. Anne's Gate, London – był prywatnym adresem Prezesa Viscount Haldane.

Narodową Fundację Oświaty Dorosłych – National Foundation for Adult Education powołano w 1946 roku jako forum konsultacji między organizacjami świadczącymi kształcenie dorosłych (lokalne władze oświatowe, instytucje i organizacje charytatywne itp.). W 1949 roku *Narodowa Fundacja Oświaty Dorosłych* połączyła się z *BIAE,* tworząc *Narodowy Instytut Edukacji Dorosłych – National Institute of Adult Education*. Była to organizacja zrzeszająca zarówno członków indywidualnych, jak i korporacyjnych. Pierwszym sekretarzem NIAE był Edward Hutchinson. NIAE był centralną instytucją doradczą, mającą na celu upowszechnienie oświaty i kultury w różnych kręgach społecznych[18].

W 1983 roku po wielu zmianach nazw NIAE zastąpiono NIACE – *The National Institute of Adult Continuing Education*[19] *Narodowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych*. Przyczyną zmiany nazwy był fakt, iż Instytut rozwijał międzynarodową współpracę w dziedzinie edukacji dorosłych.

Mimo niewielkiej zmiany nazwy organizacja poszerzyła swoją działalność przez zwrócenie uwagi na wyrównanie dostępu do edukacji ludziom, którzy często pomijani byli w polityce edukacyjnej, tj. bezrobotnym, kobietom, niepełnosprawnym, ludziom starszym czy mniejszościom narodowym.

Instytut wywarł wpływ na życie polityczne i kulturalne kraju, doprowadził do powstania wielu ośrodków i instytucji:

- *Instytutu Sztuki – the Arts Council*

W 1935 roku *British Institute* powołała projekt o nazwie „*Sztuka dla Ludu*". Przedsięwzięcie to miało na celu przybliżenie zwykłym ludziom walorów dzieł sztuki.

[18] T. Wujek: *Oświata dorosłych w Anglii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1970.

[19] http://www.niace.org.uk.

Wielu prywatnych kolekcjonerów zgodziło się wypożyczyć swoje obrazy na ten cel.

„*Sztuka dla Ludu*" doprowadziła do utworzenia, w 1939 r., z *Rady Zachęty Muzyki i Sztuki – Council for the Encouragement of Music and the Arts (CEMA*), która to w 1946 roku zmieniłą nazwę na *Instytutu Sztuki – the Arts Council*.

- *BFI (The British Film Institute) Brytyjski Instytut Filmowy*

W 1929 *BIAE (Brytyjski Instytut Oświaty Dorosłych)* zajął się tworzeniem Komisji do spraw Filmów Oświatowych i Kulturalnych. Komisja ta sporządziła sprawozdanie w 1932 roku na temat „Film w życiu kraju", co zaowocowało w 1933 roku założeniem *Brytyjskiego Instytutu Filmowego.*

- *BSA (the Basic Skills Agency) Agencja Podstawowych Umiejętności* to organizacja do spraw umiejętności pisania, czytania i liczenia.

W 1995 roku przekształcona z*ostała z Programu Alfabetyzacji Dorosłych – the Adult Literacy and Basic Skills Unit* – działającego pod patronatem NIACE – stając się niezależną placówką i zmieniając nazwę na *The Basic Skills Agency*. Działa na terenie Anglii i Walii, gdzie przeprowadza kursy podstawowych umiejętności dla dorosłych, bezrobotnych czy kursy języka angielskiego dla osób posługujących się innym językiem *ESOL (English for Speakers of Other Languages).*

- Program *REPLAN* był zapoczątkowany przez rząd w latach 1984 i 1991, miał na celu zwiększenie możliwości kształcenia osobom bezrobotnym.
- *NIACE Cymru* (pierwotna nazwa *Wales Committee of NIACE*).

Organizacja ta powstała w 1985 roku jako oddział NIACE. Zadaniem jest doradztwo i poprawa kształcenia dorosłych na terenie Walii.

Działalność NIACE w Unii Europejskiej

Działalność NIACE w Unii Europejskiej przejawia się poprzez aktywny udział we współpracy politycznej i operacyjnej z Komisją Europejską, Parlamentem Europejskim i Komitetem Regionów. Utrzymuje bezpośredni kontakt z szeroko pojmowaną edukacją dorosłych w krajach Europy i poza nią. NIACE, jako czołowa brytyjska organizacja pozarządowa, reprezentuje nauczycieli kształcących dorosłych na konferencjach europejskich i światowych. Promuje swoje publikacje i szuka ich odbiorców.

NIACE działa w Europejskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych oraz współpracuje z *WEA The Workers' Educational Association* i Radą Europy. Jest częścią Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych *Education Research & Development Institute (ERDI).* Ponadto NIACE wspiera magazyn *Lifelong Learning in Europe (LLinE,* które wydawane jest w Finlandii przez Fundację KVS[20].

[20] http://www.niace.org.uk/about-us/international.

NIACE na świecie

NIACE działa w dwudziestu pięciu krajach świata, oferując wsparcie w projektach dotyczących kształcenia ustawicznego. Celem NIACE na arenie międzynarodowej jest wzmocnienie więzi między organizacjami reprezentującymi interesy zarówno dorosłych, jak i uczniów. Działania przejawiają się poprzez wymianę wartościowych projektów tzw. dobrych praktyk w ramach programu *Uczenie się przez całe życie*. Dotyczy to tematów, które przyczyniają się do wzrastania liczby osób uczestniczących w edukacji, szkoleniach, życiu obywatelskim; walki z wykluczeniem i wspieraniem równych szans; obrony i utrzymana demokracji i poszanowania praw człowieka.

Ponadto NIACE jest aktywnym członkiem *ICAE International Council for Adult Education* oraz współpracuje z *British Council, UNESCO, The Commonwealth Association for the Education and Training of Adults, The International League for Social Commitment in Adult Education, Education in Development, OECD.*

Podsumowanie

Kształcenie dorosłych jest ważnym elementem życia społecznego. Rozwój ekonomiczny uzależniony jest od oświaty dorosłych, której rola wzrasta. Pełne uczestnictwo w demokracji oraz przyswojenie sobie zdobyczy nowoczesnej nauki możliwe jest dzięki edukacji. 90 lat pracy NIACE uświadamia nam jak dużo wysiłku i pracy potrzeba, aby zaszczepić w ludziach chęć do nauki i ukazanie im, jak wiele możliwości oferuje kształcenie, aby w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, odnaleźć się w świecie, który tak szybko ulega obecnie zmianom. Dzięki takim organizacjom, jak NIACE, które promują i wspierają ludzi zaangażowanych w edukację dorosłych, istnieją szanse na dotarcie do większej rzeszy obywateli, którzy chcą się dokształcać. Istnieją szanse na wyrównanie dostępu do edukacji, a co za tym idzie eliminowanie wszelkich nierówności społecznych, poprawę jakości życia i świadomości obywatelskiej.

Bibliografia

Loria J., Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1964.

Matlakiewicz A., Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii, Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Wujek T., Oświata dorosłych w Anglii, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1970.

Netografia:

NIACE, www.niace.org.uk.

Basic Skills Agency www.skillsforlifenetwork.com.

Department for Education www.education.gov.uk.

Beata Liszewska

Z DZIAŁALNOŚCI ZARZĄDU AKADEMICKIEGO TOWARZYSTWA ANDRAGOGICZNEGO W 2011 ROKU

Rok 2011 był w naszym Towarzystwie rokiem wyborczym. Wiosną dobiegła bowiem końca kolejna kadencja jego władz (kadencja: 2008–2011). Tym samym I kwartał minionego roku upłynął głównie na podsumowaniach prac Zarządu ATA i kierującej jego pracami Prezes Ewy Skibińskiej oraz przygotowaniach do przedstawienia sprawozdań merytorycznych i finansowych z działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego za okres mijającej, VI już – licząc od chwili powołania ATA do życia w 1993 roku – kadencji. Walne Zgromadzenie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego zwołano do Zakopanego (Wojskowy Zespół Wypoczynkowy – Kościelisko k. Zakopanego) na 14 kwietnia 2011 r. – przy okazji siódmej odsłony Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej współorganizowanej przez ATA od lat w kooperacji z różnymi podmiotami szkolnictwa wyższego z inicjatywy Artura Fabisia – członka Zarządu Towarzystwa (w roku 2011 wspieranego od strony naukowej także przez Agnieszkę Stopińską-Pająk).

W marcu 2011 roku dokończona została modyfikacja strony www.ata.edu.pl. Otrzymała ona nowy kształt graficzny (znajdzie tam Czytelnik wiele informacji z zakresu działalności naszego stowarzyszenia w przeszłości i współcześnie – m.in. elektroniczne wersje półrocznika „Edukacja Dorosłych" i „Rocznika Andragogicznego" z minionych lat).

Walne Zgromadzenie poprzedziło ostatnie zebranie Zarządu ATA VI kadencji, które przeprowadzono w Kościelisku w dniu 13 kwietnia 2011 r. Przyjęto wówczas sprawozdania merytoryczne i finansowe za rok 2010 i okres 1.01–13.04.2011 oraz podsumowano prace Zarządu w latach 2008––2011 (I kwartał). Podjęto również oficjalne uchwały w sprawach udzielenia patronatów ATA kolejnej Letniej Szkole Młodych Andragogów i Poradoznawców (maj 2012 r., Wrocław) oraz Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja dorosłych na wsi: nowe – stare wyzwania" z okazji 90 lat ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce (wrzesień 2012 r., Wieżyca) oraz – z inicjatywy członka Zarządu Tomasza Maliszewskiego – decyzję w sprawie oficjalnego wsparcia przez Zarząd ATA ogólnopolskiej akcji ratowania budynków po b. Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym w Gaci koło Przeworska.

W dniu 14 kwietnia 2012 r. Prezes – Ewa Skibińska i Skarbnik – Wojciech Horyń w imieniu ustępującego Zarządu złożyli uczestnikom Walnego Zgromadzenia Członków ATA sprawozdania merytoryczne i finansowe z działalności za lata 2008–2011 (I kw.), które – po dyskusji – przyjęto. Tym samym ustępujące władze Towarzystwa otrzymały absolutorium za okres VI kadencji.

W czasie Walnego Zgromadzenia Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w Zakopanem dokonano wyboru nowych władz Towarzystwa na okres kolejnej trzyletniej kadencji. Funkcję prezesa ATA ze-

brani powierzyli ponownie Ewie Skibińskiej. Do Zarządu weszli (w porządku alfabetycznym): Artur Fabiś, Wojciech Horyń, Krzysztof Pierścieniak, Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec, Agnieszka Stopińska-Pająk i Zofia Szarota. Tak więc uczestnicy Walnego Zgromadzenia powołali w jego skład te same osoby, które uczestniczyły w pracach Zarządu ATA w minionej kadencji.

Zarząd VII kadencji zebrał się w roku 2011 trzykrotnie.

– I Zebranie Zarządu ATA VII kadencji, 14.04.2012, Zakopane

Pierwsze zebranie miało miejsce już w przerwie Walnego Zgromadzenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w dniu 14 kwietnia 2011 r. W trakcie jego trwania ukonstytuował się nowy Zarząd ATA. E. Skibińska – nowo powołana Prezes Zarządu ATA pogratulowała wszystkim członkiniom i członkom Zarządu ponownego wyboru do władz Towarzystwa oraz zaproponowała następujący rozdział funkcji i obowiązków w Zarządzie: Hanna Solarczyk-Szwec – wiceprezes, Agnieszka Stopińska-Pająk – wiceprezes, Wojciech Horyń – skarbnik, Zofia Szarota – członkini Zarządu, Artur Fabiś i Krzysztof Pierścieniak – członkowie Zarządu oraz Tomasz Maliszewski – sekretarz Zarządu ATA. Propozycja została jednogłośnie zaakceptowana (*uchwała nr 1/VII/2011*).

– II Zebranie Zarządu ATA VII kadencji, 14.04.2012, Zakopane

Drugie Zebranie Zarządu ATA VII kadencji miało miejsce również w Zakopanem w dniu 15 kwietnia 2011 roku (nieobecny: W. Horyń). Podjęto wówczas uchwałę o wsparciu ze środków finansowych Towarzystwa XIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców (16–19.05.2011) kwotą 1.000 zł (*uchwała nr 2/VII/2011*), przeprowadzono wstępną ocenę VII Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej pt. „Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych" (14–15.04.2011, Kościelisko k. Zakopanego) – wyrażając przy tym również duże uznanie A. Stopińskiej-Pająk i A. Fabisiowi (oraz ich współpracownicom i współpracownikom) za jej przeprowadzenie. Uzgodniono wówczas również, że w nowej kadencji Zarządu ATA – zgodnie z postulatami Walnego Zgromadzenia – przeglądowi należy poddać niektóre zapisy Statutu ATA, ożywić serię wydawniczą „Biblioteka Edukacji Dorosłych", a także – zadbać o utrzymanie/uzyskanie punktacji (MNiSzW/Narodowe Centrum Nauki; ERIH, i inne, gdyby zaistniała taka możliwość) obu periodyków Towarzystwa" „Edukacji Dorosłych" i „Rocznika Andragogicznego".

– III Zebranie Zarządu ATA VII kadencji, 15.06.2012, Warszawa

Trzecie zebranie Zarządu ATA VII kadencji zostało zwołane do Warszawy (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Mokotowska 16/20) na dzień 15 czerwca 2011 r. (nieobecni: A. Fabiś, W. Horyń). W czasie jego trwania podjęto kilka ważnych dla funkcjonowania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w bliższej i dalszej perspektywie kwestii. Poddano dyskusji Zarządu wnioski zgłoszone podczas Walnego Zgroma-

dzenia Członków ATA w Zakopanem – zarówno te zgłoszone przez Komisję Rewizyjną ATA, jak również zgłoszone z sali w trakcie dyskusji. Przedyskutowano zatem m.in. kwestie rozszerzenia współpracy Towarzystwa z różnymi podmiotami z kraju (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych, Towarzystwo Poradoznawcze, KOWEZiU, IBE, NBP-Eduportal i in.) oraz z zagranicy (EAEA, ESREA, AIUTA). Podjęto kwestie sztandarowych przedsięwzięć Towarzystwa w latach 2011–2014, wymieniając poglądy i stanowiska w sprawach: organizacji zjazdu, podjęcia się przygotowania publikacji (podręcznik andragogiki? słowniki?), kierunków rozwoju obu periodyków ATA, współpracy zewnętrznej – w tym z zagranicą, konsolidacji członków, i in.

W trakcie zebrania w dniu 15 czerwca 2011 r. zarząd przegłosował również cztery uchwały: 1) wiceprezes Zarządu – H. Solarczyk-Szwec oraz członkini Zarządu – Z. Szarota od numeru 1 z 2011 roku zostały dokooptowane do Rady Naukowej półrocznika „Edukacja Dorosłych" *(uchwała nr 5/VII/2011)*; 2) jednogłośnie przyjęto w poczet członków ATA z dniem 15 czerwca 2011 r. Jarosława Skureja *(uchwała nr 6/VII/2011)*; 3) członek Zarządu – K. Pierścieniak został upoważniony do reprezentowania ATA w kontaktach z MEN i innymi agendami rządowymi w celu monitorowania projektów regulacji prawnych dotyczących edukacji dorosłych i prezentowania stanowiska Towarzystwa w różnych sprawach obejmujących statutowy zakres jego działania *(uchwała nr 4/VII/2011)*; 1) sekretarz Zarządu – T. Maliszewski został zobowiązany do uporządkowania spraw członkowskich i – wspólnie ze skarbnikiem ATA W. Horyniem – podjęcia działań zmierzających do wyegzekwowania zaległych składek za lata 2008–2010 *(uchwała nr 3/VII/2011)*.

Zebranie uzupełniły informacje członków Zarządu o działaniach bieżących: A. Stopińska-Pająk podsumowała efekty VII Konferencji Zakopiańskiej, odnosząc się głównie do jej kwestii jej poziomu naukowego i publikacji mającej stać się pokłosiem obrad. E. Skibińska zreferowała swoje kontakty z przedstawicielem ERIH na Polskę, a T. Maliszewski omówił sposób i zakres realizacji uchwały w sprawie wsparcia społecznej akcji ocalenia funkcji kulturalno-edukacyjnych w budynku po b. Uniwersytecie Ludowym I. Solarza na Gackiej Górce, podjętej w trakcie Walnego Zgromadzenia Członków ATA w Zakopanem w dniu 14 kwietnia 2011 r.

Na zakończenie III Zebrania członków Zarządu ustalono, że dyskusja nad doprecyzowaniem zadań na nową kadencję władz ATA – a w szczególności nad kwestiami Zjazdu Andragogicznego oraz prac nad periodykami i kolejnymi ATA-owskimi publikacjami będzie w drugiej połowie roku 2011 kontynuowana drogą mailową.

– II połowa roku 2011

W miesiącach czerwiec–grudzień 2011 r. podjęto wiele działań związanych z realizacją uchwał *nr 3/VII/2011* (T. Maliszewski) i *nr 4/VII/2011* (K. Pierścieniak) oraz kwestiami dostosowania obu czasopism ATA do zmie-

niających się wymagań Narodowego Centrum Nauki i *European References Index for the Humanities* stawianych czasopismom punktowanym (E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec).

Przeprowadzono także szeroko zakrojoną debatę, dotyczącą planowanego Zjazdu Andragogicznego (w której wypowiedzieli się wszyscy członkowie Zarządu ATA oraz wiele innych osób spośród członków Towarzystwa). W jej efekcie przyjęto, że zjazd będzie nosił nr drugi – tak więc numeracja będzie kontynuacją projektu zajazdów andragogicznych zapoczątkowanych przez T. Aleksandra w Krakowie w 2009 roku (na co sam Profesor wyraził zgodę. *Dziękujemy!*). II Zjazd Andragogiczny odbędzie się w 20 rocznicę powołania do życia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – wiosną 2013 roku w Toruniu, gdzie przed dwiema dekadami zrodził się pomysł jego zawiązania, a całością przygotowań pokieruje H. Solarczyk-Szwec, która dobierze sobie współpracowników spośród członków ATA i toruńskiego środowiska naukowego.

W związku z propozycją wiceprezes H. Solarczyk-Szwec i sekretarza Zarządu – T. Maliszewskiego zawartą w liście rozesłanym do innych członków Zarządu ATA w grudniu 2011 roku rozpoczęto również dyskusję na temat wydania przez Towarzystwo dwóch publikacji o charakterze słownikowym: „Leksykonu andragogicznego" oraz „Słownika biograficznego andragogów polskich". Oba pomysły zyskały wstępną akceptację poszczególnych członkiń i członków Zarządu Towarzystwa – w związku z tym w roku 2012 będą trwały prace nad doprecyzowaniem szczegółów koncepcji planowanych wydawnictw i zabezpieczeniem finansowania obu przedsięwzięciom.

Tomasz Maliszewski

VI. ZAPROSZENIA NA KONFERENCJE

VI Łódzka Konferencja Biograficzna
Biografia i badanie biografii –
„Typowe i wyjątkowe biografie edukacyjne"
17–18 lutego 2012 r., Łódź
Organizator:
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej
Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
konferencjabb@gmail.com

Po raz kolejny Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego ma zaszczyt zaprosić na, szóstą już, ogólnopolską konferencję z cyklu naukowych spotkań, dotyczących badań biograficznych, w szczególności realizowanych w obszarze edukacji dorosłych/andragogice. Celem konferencji, podobnie jak poprzedniej, jest kontynuowanie rozpoznawania zagadnienia biografii edukacyjnej, będącej przykładem biografii tematycznej, obejmującej doświadczenia procesu edukacji umiejscowionego w biegu ludzkiego życia. Poprzednia konferencja, w roku 2011, ukazała bowiem wyraźnie potrzebę dalszych rozważań w tym zakresie. Obecnie spotkanie stawia przed sobą:

- cele teoretyczne, związane w szczególności z doprecyzowywaniem teorii wyjaśniających fenomen biografii edukacyjnej oraz poszerzaniem (w szczególności) teorii biograficznego uczenia się,
- cele empiryczne, łączące się z diagnozą i wieloaspektowym opisem fenomenu biografii edukacyjnej oraz
- cele praktyczne, odnoszące się do włączenia uczestników Konferencji, w tym także studentów, w proces myślenia autobiograficznego oraz kierowania kształceniem biograficznym uczestników edukacji dorosłych.

Do proponowanych przez nas zakresów rozważań nad biografiami edukacyjnych podczas obrad VI Konferencji należą:

1) różnicowanie biografii edukacyjnych w aspekcie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej,
2) biografia edukacyjna w aspekcie temporalnym – czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego w biegu jednostkowej biografii,
3) biografia edukacyjna powiązana ze zróżnicowaną aktywnością życiową badanych (rodzinną, zawodową, obywatelską, zdrowotną i in.),
4) typologie linii edukacyjnych obecnych w biografiach,

5) poszukiwanie typowości (o ile istnieje) i wyjątkowości (nietypowości) biografii edukacyjnych,
6) odnajdowanie pokoleniowych cech biografii edukacyjnych,
7) uwypuklenie cech biografii edukacyjnych powiązanych z fazami rozwoju (dzieciństwo, młodość, dorosłość – jej etapy, starość),
8) diagnoza społeczno-kulturowych uwarunkowań doświadczeń edukacyjnych obecnych w biografiach,
9) rozpoznawanie subiektywnych obszarów doświadczeń edukacyjnych zawartych w biografiach,
10) rozpoznawanie procesu uświadamiania doświadczeń edukacyjnych,
11) powiązania biografii edukacyjnej z biografią ogólną i szczegółowymi obszarami życiowego doświadczenia (ważne wydarzenia życiowe, osoby znaczące, pozycja społeczna, wybory życiowe, sytuacje przypadkowe, satysfakcja życiowa, proces osobowego dojrzewania i inne).

Podczas obrad konferencyjnych odbędą się także, co stało się już zwyczajem tych spotkań, zajęcia praktyczne (warsztatowe) z udziałem pracowników naukowych i studentów pedagogiki, których celem będzie ukazanie autorskich sposobów badania biografii.

Zachęcamy do różnorodnych form prezentacji w wybranych przez siebie zakresach: referaty teoretyczne, komunikaty z badań, głosy z dyskusji oraz przygotowanie warsztatów biograficznych. Państwa zgłoszenia pozwolą na doprecyzowanie tematyki obrad konferencyjnych. Czekamy więc w Łodzi, mając nadzieję na kolejne inspirujące spotkanie naukowe.

Z poważaniem Organizatorzy
prof. dr hab. Elżbieta Dubas,
dr Joanna Stelmaszczyk, mgr Wojciech Świtalski

- Sekretarze konferencji tel. 607-801-074
- Poczta elektroniczna: joanna.stelmaszczyk@gmail.com

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej
oraz Łódzki Oddział Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego
mają zaszczyt zaprosić na konferencję naukową:
Międzypokoleniowe uczenie się – w teorii, badaniach i praktyce
Łódź, 27–28.03.2012

Szanowni Państwo,

Zapraszamy do udziału w konferencji poświęconej zagadnieniom międzypokoleniowego uczenia się. Celem konferencji jest stworzenie forum do wymiany poglądów oraz doświadczeń, prezentacji wyników badań, jak i podzielenia się teoretyczną refleksją dotyczącą szeroko rozumianego międzypokoleniowego uczenia się. W ramach przedstawionego zagadnienia proponujemy skoncentrować uwagę na poniższej problematyce:

- miejsce międzygeneracyjnego uczenia w teoriach naukowych, w tym i koncepcji uczenia się przez całe życie,
- międzypokoleniowe uczenie się w różnych dyskursach naukowych,
- treści przekazu międzypokoleniowego,
- międzypokoleniowy przekaz wiedzy i umiejętności,
- zjawisko międzypokoleniowego kumulowania doświadczenia,
- relacje międzypokoleniowe w rodzinie, pracy, szkole w innych obszarach życia,
- kompetencje międzypokoleniowe,
- mentoring,
- praktyczne przykłady międzypokoleniowego uczenia się.

Międzypokoleniowe uczenie się jest zjawiskiem naturalnym, a przez to wszechobecnym, lecz społecznie raczej „niewidzialnym". Oznacza to, że występuje w większości sytuacji społecznych, jak wychowanie czy socjalizacja, choć z drugiej strony samo pojęcie, jak wynika z badań pilotażowych przeprowadzonych przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, jest mało znane, słabo rozpoznawalne i prawie nieobecne, szczególnie w świadomości respondentów, jak i w publikacjach o charakterze naukowym.

Celem konferencji jest uczynienie zjawiska międzypokoleniowego uczenia się bardziej „widzialnym", wprowadzenie go w obszar naukowej refleksji, badań oraz praktyki edukacyjnej.

Zwracamy się do Państwa z prośbą o przyjęcie zaproszenia i włączenia się do dyskusji dotyczącej tego zagadnienia. Ukazanie różnych perspektyw

oglądu zjawiska międzypokoleniowego uczenia się będzie możliwe jedynie z Państwa udziałem. Do uczestnictwa w konferencji zapraszamy andragogów, pedagogów, gerontologów, socjologów, psychologów, antropologów, kulturoznawców, zarówno teoretyków, jak i praktyków oraz wszystkich zainteresowanych problematyką międzypokoleniowości.

Z wyrazami Szacunku
Komitet Organizacyjny Konferencji

Komitet organizacyjny konferencji
prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas – kierownik naukowy zaigs@uni.lodz.pl
mgr Marcin Muszyński – sekretarz konferencji mlodziako@go2.pl
mgr Anna Gutowska – z-ca sekretarza konferencji

XIV Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców Zielona Góra, 21–24.05.2012

Szanowni Państwo,

Już po raz 14 mamy zaszczyt w imieniu Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego zaprosić do udziału w **Letniej Szkole Młodych Andragogów i Poradoznawców**.

Formuła szkoły to referaty naukowe, komunikaty z badań, sprawozdania z projektów edukacyjnych pracy z dorosłymi, przedstawiane przez młodych pracowników nauki – magistrów i doktorów – które wspólnie są dyskutowane i omawiane. Letnia Szkoła to także spotkania autorskie z wybitnymi profesorami oraz wizyty studyjne w ośrodkach edukacyjnych i kulturalnych Niemiec, warsztaty metodyczne i zajęcia symulacyjne.

Od czterech lat Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców odbywa się przemiennie jednego roku we Wrocławiu, drugiego w Zielonej Górze. Tym razem planujemy spotkać się w gronie wszystkich zajmujących się badaniami, których przedmiotem jest życie człowieka dorosłego, jego problemy oraz edukacyjne działania wspierające jego rozwój. Zapraszamy nie tylko andragogów, pedagogów, gerontologów, poradoznawców czy socjologów, ale także kulturoznawców, antropologów, psychologów i wszystkich, którzy chcą przedyskutować swoje naukowe pomysły i praktyczne dokonania w twórczej i przyjaznej atmosferze.

Po każdej edycji Letniej Szkoły ukazuje się wydawnictwo recenzowane z tekstami jej uczestników pt.: „Dyskursy Młodych Andragogów" promowane

przez THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES http://cejsh.icm.edu.pl

XIV Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców odbędzie się w drugiej połowie maja 2012 r. w Zielonej Górze. Planujemy czterodniowe spotkanie na Uniwersytecie Zielonogórskim w Zielonej Górze. Jednakże czas trwania Szkoły uzależniamy od Państwa zainteresowania i liczby zadeklarowanych uczestników. Dlatego też zwracamy się z uprzejmą prośbą o składanie zobowiązującej deklaracji uczestnictwa w obradach Letniej Szkoły w terminie **do końca listopada 2011** na adres e-mail: M.Szumigraj@ips.uz.zgora.pl

Szacowane koszty uczestnictwa w Szkole to 700,00 zł (siedemset złotych) obejmujące noclegi i całodzienne wyżywienie oraz koszty wyjazdu do Niemiec.

W imieniu wszystkich organizatorów wyrażam nadzieję na Państwa zainteresowanie i deklaracje chęci uczestnictwa młodych pracowników nauki z Państwa środowiska akademickiego w XIV Letniej Szkole Młodych Andragogów i Poradoznawców.

Sekretarz XIV Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców
dr Marcin Szumigraj

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Sekcja Pedagogiczna Towarzystwa Naukowego Płockiego
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Mają zaszczyt zaprosić na
XXI Dydaktyczną Konferencję Naukową
„Modernizacja kształcenia nauczycieli w Polsce”
Płock, 24–25 września 2012

Celem konferencji jest przyjrzenie się kierunkom zmian w kształceniu nauczycieli różnych poziomów szkolnictwa, w tym i nauczycieli szkół wyższych, a także określenie wyzwań i problemów związanych z kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem nauczycieli w Polsce. Proponujemy obrady w ramach następujących sesji tematycznych:

1. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Potrzeby, oczekiwania, możliwości;
2. Samokształcenia w zawodzie nauczyciela w kontekście potrzeb reformy i rynku pracy;
3. Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich;
4. Etyka zawodu nauczyciela w skuteczności kształcenia młodzieży i studentów.

Patronat honorowy:
Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Minister Edukacji Narodowej
Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego
Marszałek Województwa Mazowieckiego
Wojewoda Kujawsko-Pomorski
Wojewoda Mazowiecki
Prezydent Miasta Bydgoszczy

Komitet Naukowy:
prof. dr hab. inż. Zbigniew Kruszewski
prof. dr Kazimierz Marciniak
doc. Krzysztof Sikora
prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki
prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec
doc. dr Anna Frąckowiak
dr Alicja Kozubska
doc. dr Marzena Sobczak-Michałowska
dr Alina Matlakiewicz
dr Renata Góralska

Komitet Organizacyjny:
mgr Filip Sikora – Przewodniczący
mgr Przemysław Ziółkowski
mgr Alicja Poliwka-Gorczyńska
mgr Marzena Brzózka
mgr Ewa Sulkowska

Sekretarze Naukowi Konferencji:
doc. dr Anna Frąckowiak
mgr Przemysław Ziółkowski

Liczymy na Państwa zainteresowanie konferencją. Na zgłoszenia udziału i tematów wystąpień oczekujemy do 14.09.2012.

Kontakt:
Doc. dr Anna Frąckowiak (SWPW w Płocku) – anfra@interia.eu
Mgr Przemysław Ziółkowski (WSG w Bydgoszczy) – pz@byd.plsw

VII. RECENZJE

Henryk Bednarczyk (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010, ss. 279

W ciągu kilkudziesięciu lat zaszło wiele zmian, zarówno na świecie, jak i w Polsce, pod względem społecznym oraz gospodarczym. Miało to znaczący wpływ na wzrost wymagań odnośnie do wykształcenia społeczeństwa. Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury nie pozostaje obojętna na zachodzące zmiany w świecie i w swoich działaniach dąży do ulepszenia i dostosowania edukacji do potrzeb społecznych. Dlatego też od 1949 roku średnio co dwanaście lat organizuje Międzynarodowe Konferencje Edukacji Dorosłych. Ostatnia z nich, szósta z kolei, miała miejsce w dniach 1–4 grudnia 2009 roku w brazylijskim mieście Belem. Brało w niej udział 1125 uczestników ze 144 krajów w sesjach plenarnych, dyskusjach i warsztatach. Na obradach nie zabrakło również polskich przedstawicieli: prof. Henryka Bednarczyka, kierownika Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w Instytucie Technologii Eksploatacji (Państwowy Instytut Badawczy) w Radomiu, prof. Ewy Przybylskiej – Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, profesor Marii Pawłowej – dziekana Wydziału Materiałoznawstwa, Technologii i Wzornictwa Politechniki Radomskiej. Konferencja miała na celu podsumowanie działań uchwalonych podczas ostatniej konferencji UNESCO w Hamburgu. Przewodnim tematem tego międzynarodowego spotkania było ukazanie konieczności wykorzystania sił i potencjału uczenia się oraz edukacji dorosłych na rzecz pomyślnej przyszłości. Publikacja przedstawia dokumenty opracowane specjalnie na potrzeby konferencji: Ramy Belemskie, Globalny raport, raporty regionalne: Europy, Ameryki i Afryki, oraz krajowe: Polski i Brazylii, które zostaną omówione w dalszej części pracy.

Pierwszym dokumentem zaprezentowanym w publikacji jest Ramowy Plan Działania z Belem, w którym zawarte zostały podstawowe założenia dotyczące wszechstronnego, globalnego i zintegrowanego uczenia się przez całe życie zmierzające do lepszej przyszłości. Głównymi założeniami dokumentu jest rozwój edukacji ustawicznej, który możliwy jest przy odpowiednim wsparciu finansowym, pozwalającym na skonstruowaniu programów i metod nauczania oraz ustalenia kryteriów ocen. Mówiąc o edukacji ustawicznej, nie można pominąć tak istotnej sprawy, jaką jest odpowiednie kształcenie przyszłych nauczycieli i edukatorów. W dalszych działaniach należałoby skoncentrować się na konieczności prowadzenia badań w celu rozpoznania potrzeb kształcenia osób dorosłych.

Na potrzeby VI Konferencji CONFINTEA przygotowano Globalny raport analizujący obecnie panujące praktyki kształcenia oraz weryfikujący zadania, przed którymi staje współczesna edukacja. Jest to obszerna praca wykonana na podstawie ponad stu pięćdziesięciu raportów krajowych, z których opracowano pięć raportów regionalnych. Globalny raport na wstępie zawiera podziękowanie, które jest dowodem ogromnej pracy wielu osób i krajów pomagających finansowo w tworzeniu tego jakże ważnego dokumentu. Kolejno omówiono pojęcie osoby dorosłej i ważności uczenia się przez całe życie. Dalsza część Raportu to sześć działów omawiających wybrane aspekty związane z edukacją dorosłych. Pierwszy z nich w oparciu o analizę światowego programu polityki edukacyjnej i rozwojowej przedstawia argumenty na rzecz uczenia się przez całe życie. Wyeksponowano w nim problem wykluczenia przekazywany z pokolenia na pokolenie, któremu zapobiec może jedynie wzmocnienie edukacji dorosłych.

Drugi rozdział wyczerpująco omawia rozwój polityki edukacyjnej krajów, które przedstawiły swój raport. Akty prawne i uregulowania w zakresie edukacji i uczenia się dorosłych zostały zawarte w tabeli, co znacznie ułatwia Czytelnikowi analizę rozważanego zagadnienia. Zwrócono także uwagę na znaczenie inicjatyw politycznych dokonywanych przez organizacje regionalne i międzynarodowe w kierowaniu i wspieraniu edukacji dorosłych. Czytając dalej publikację, napotykamy na zagadnienia koordynacji i nadzoru edukacji. Zrozumienie ciągłości procesu uczenia się pomiędzy edukacją formalną, nieformalną oraz pozaformalną jest podstawą do zrozumienia polityki kształcenia przez całe życie i zarządzania edukacją dorosłych.

Edukacja dorosłych w znaczeniu globalnym niesie ze sobą różnorodność form, celu i treści. Trzeci dział Raportu mówi o dostosowaniu się edukacji do zmian gospodarczo-społeczno-kulturowych.

Kolejny rozdział wskazuje na kilka czynników korelacji między uczestnictwem w edukacji a wiekiem, poziomem rozwoju gospodarczego czy miejscem zamieszkania. Widoczna jest wyraźna tendencja do kontynuacji uczenia się u osób młodszych niż starszych, częściej z miasta niż ze wsi.

Celem następnego rozdziału jest ukazanie jakości nauczania dorosłych, zwracając szczególną uwagę na jej adekwatność i skuteczność. Znaczny wpływ na efektywność nauczania ma również odpowiednio zmotywowana kadra nauczycielska.

Ostatni rozdział Globalnego Raportu omawia kwestie finansowania edukacji dorosłych

Część końcowa tego raportu jest podsumowaniem wszystkich sześciu działów zawierającym najistotniejsze informacje, dotyczące edukacji dorosłych.

Dużym walorem tej pozycji są raporty regionalne: Europy, Ameryki Północnej, Azji i Afryki oraz krajowe: Polski i Brazylii, pozwalające czytelnikowi bliżej zapoznać się z różnorodnością form kształcenia dorosłych.

Pierwszy regionalny raport podsumowujący „Stan, rozwój uczenia się i edukacji dorosłych w Europie, Ameryce Północnej i Izraelu" podkreśla różnorodność form dostępu do edukacji, priorytetów, treści, form organizacyjnych, czasu trwania oraz rezultatów uczenia się na poszczególnych kontynentach. Wnioskiem płynącym z raportu jest podobieństwo celów edukacyjnych poszczególnych krajów. Różnica zaś dotyczy stosowanych podejść, metod i narzędzi w realizacji postawionego celu. Kolejnym raportem jest raport syntetyczny dotyczący stanu rozwoju edukacji w Afryce. Najważniejszym problemem Afryki jest analfabetyzm, który pomimo dziesięcioletnich starań nadal istnieje, utrudniając w znaczny sposób rozwój kontynentu. Wynika to z ubóstwa i słabego dostępu do edukacji. Kolejnym problemem uniemożliwiającym rozwój kształcenia jest wielojęzyczność ludności afrykańskiej.

Następnie w publikacji zamieszczono narodowy raport Brazylii. Według niego sytuacja ekonomiczna i społeczna tego kraju uległa poprawie. Natomiast w kwestii edukacyjnej, pomimo pozytywnych zmian, nadal występuje zjawisko analfabetyzmu. Istnieją znaczne różnice w edukacji pod względem płci, miejsca zamieszkania i statusu materialnego. Raport również porusza aspekt etniczny i rasowy. Przedstawia dane procentowe w zakresie bezrobocia i dostępu do szkolnictwa wyższego czarnoskórych i białych. Szczególną uwagę zwrócono na mały dostęp do komputerów i Internetu. W Brazylii edukacja dorosłych jest objęta prawem. Z roku na rok państwo we współpracy z Ministerstwem Edukacji realizuje projekty, m.in. takie jak: „Program Wsparcia stanów i miast edukacji podstawowej młodzieży i dorosłych, zwany Programem zdobywania nowych umiejętności – uzupełnieniem nowych jakości, „Krajowy Komitet Piśmienności i Edukacji Młodzieży i Dorosłych", „Narodowy Program Włączania Młodzieży", „Program poznaj ziemię" oraz „Narodowy Plan Działania Szkolenia i Kwalifikacji Zawodowych". Wśród działań edukacyjnych uwzględniono również osoby dorosłe w więzieniu. Dokument przytacza główne źródła finansowania szkolnictwa w kraju. Dzięki ciągłej dynamice społeczeństwa, Brazylia ma duże perspektywy rozwojowe.

Polski raport został sporządzony przez Jerzego Wiśniewskiego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. W pierwszej kolejności dokument zawraca uwagę na niską aktywność zawodową społeczeństwa, co skutkuje bezrobociem. Największą grupą pracującą są osoby z wykształceniem wyższym, co przekłada się na stały wzrost liczby studentów na uczelniach wyższych. W kolejnej części raport omawia etapy edukacji, poczynając od przedszkola, przez szkołę podstawową, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne aż do szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych. Raport przedstawia wyniki badań dotyczące uczestnictwa Polaków w kształceniu pod względem wieku, płci i miejsca zamieszkania. Dokument opisuje także sytuację edukacyjną osób niepełnosprawnych, którą reguluje ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Konkludując, wraz z rozwojem gospodarczym kraju następuje rozwój szkolnictwa.

Na końcu publikacji znajdują się wystąpienia rozpoczynające VI Konferencję CONFINTEA. Pierwszym mówcą był Dyrektor Generalny UNESCO – Irina Bokova, która podkreśliła ważność edukacji dla rozwoju każdego człowieka. Następnie znajduje się przemówienie byłego prezydenta Malii, Alpha Oumara Konare, apelujące o pomoc w rozwoju edukacji w Afryce. Ostatnie wystąpienie wygłosił Przewodniczący Międzynarodowej Edukacji Dorosłych, Paul Belanger, który mówił o konieczności rozwijania edukacji podczas całego życia.

Pozycja pt. „Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych" ma ogromną wartość merytoryczną, prosty i zrozumiały język oraz czytelny układ treści. Recenzowana książka bogata jest w tabele i wykresy, które w przejrzysty sposób dokonują zestawienia informacji, ułatwiając czytelnikowi dostrzeżenie podobieństw i różnic na temat edukacji w różnych krajach. Dodatkowym atutem są ramki, w których wyjaśnione zostały nowe pojęcia, ujednolicając w ten sposób ich znaczenie.

Publikacja nie należy do łatwych pozycji ze względu na wiele statystyk, danych liczbowych i mnogość poruszonych tematów, jednak mimo to, jeżeli ktoś jest zainteresowany tematyką edukacji dorosłych, to z pełną odpowiedzialnością możemy polecić tę książkę.

Joanna Masłowska
Hanna Pośpiech

Ronald Barnett, *Being a University*, Routledge, Londyn – Nowy Jork 2011, ss. 188

Opublikowana przez Ronalda Barnetta książka „*Being a University*" (Istota uniwersytetu), jest pozycją, która może być istotna dla toczącej się w Polsce dyskusji nad rolą uczelni oraz form ich działalności w zmieniających się warunkach społecznych oraz dokonywanych reform szkolnictwa wyższego. Profesor Ronald Barnett jest uznanym specjalistą w zakresie szkolnictwa wyższego, obecnie profesorem emerytowanym w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego.

Recenzowana pozycja składa się z trzech części, a w każdej z nich zamieszczone zostały po cztery rozdziały. Część pierwsza o charakterze krytycznym zawiera szczegółowy opis i analizę czterech postaci, w jakich dotąd funkcjonował i dziś funkcjonuje uniwersytet. Do tych postaci należy uniwersytet: metafizyczny, naukowy, przedsiębiorczy i biurokratyczny. Druga część przedstawia rywalizujące ze sobą koncepcje: bycia i stawania się, czasu i przestrzeni, kultury i anarchii, autentyzmu i odpowiedzialności w środowisku akademickim. Trzecia część zaś to rysujące się możliwości istoty uniwersytetu w najbliższej przyszłości: uniwersytet płynny, terapeutyczny, autentyczny oraz ekologiczny.

Jak zaznaczył sam autor na początku pracy, celem mu przyświecającym było uświadomienie czytelnikom, że idea uniwersytetu przedsiębiorczego nie jest ostateczna i że fałszywe jest przekonanie o tym, iż jest to najlepsza postać uniwersytetu, ponieważ w rzeczywistości nie jest on dobrze dopasowany do czekających uczelnie wyzwań.

Jakie zatem analizy przeprowadził autor, aby na ich podstawie zaproponować inne jeszcze formy istnienia uniwersytetu? Pierwszym jego krokiem było krytyczne przedstawienie czterech postaci uniwersytetu. Uniwersytet metafizyczny to pierwsza i najwcześniejsza postać uniwersytetu, wywodząca się ze średniowiecza, gdy wiedza traktowana była jako wyzwolenie z ignorancji, a celem wejście w kontakt z boskością poprzez naukę. Ta postać uniwersytetu przetrwała do XIX wieku, autor zaś stawia pytanie czy w XXI wieku taki uniwersytet jest jeszcze możliwy lub potrzebny. Odpowiadając na to pytanie, Barnett stwierdza, że elementy tej metafizyczności są wciąż obecne we współczesnym uniwersytecie, choćby w postaci oparcia uniwersytetu na wartości prawdy, odkrycia naukowego, służby społecznej, zaufania. Na prawdziwe miano uniwersytetu zasługuje zatem taka uczelni, która tej metafizyczności nie traci, która poczuwa się do odpowiedzialności wobec świata. Drugą postacią jest uniwersytet naukowy, powstały w Niemczech i Stanach Zjednoczonych w XIX wieku, uwypuklający znaczenie i pozycję nauk ścisłych. Nauki ścisłe zostały potraktowane jako synonim wiedzy naukowej, ale nie należy zapominać, że są one użyteczne dla państwa, wojska, przemysłu. W uniwersytecie naukowym wyrugowano ze słownika pojęcie intuicji, iluminacji, tajemnicy, a obiektywizm stał się ideologią. Ustalono również kryteria tego, co można uznać za wiedzę. Autor stawia zatem pytanie, jak taki uniwersytet może działać w sytuacji współczesnego ogromnego zróżnicowania kulturowego, gdzie kultury wchodzą ze sobą w konflikt. W odpowiedzi proponuje tworzenie interdyscyplinarnych zespołów, łączących nauki ścisłe z humanistycznymi, aby wiedza w ten sposób wytworzona służyła społeczeństwu, a nie zamykała uniwersytetu w wieży z kości słoniowej. Trzeci typ uniwersytetu to uniwersytet przedsiębiorczy, który pojawił się stosunkowo niedawno i jest związany z koncepcją czerpania konkretnych korzyści z działalności uczelni, jednakże wywołujący w ten sposób pewien konflikt. Konflikt ten spowodowany jest wystawianiem na ryzyko kapitału kulturalnego, intelektualnego i społecznego uniwersytetu, jak też zagrożenia dla misji uniwersytetu, jego reputacji, zbytniego zapatrzenia w przyszłość, a ignorowania przeszłości. Barnett pokazuje również zróżnicowanie uniwersytetów przedsiębiorczych, w zależności od tego, czy funkcjonują one w kraju, gdzie rynek jest regulowany przez państwo czy jest on otwarty, czy uczelnie działają z nastawieniem tylko na zarobek czy też patrzą również na wartość dodaną i podejmują działania dla społeczności. Wreszcie czwarta odmiana uniwersytetu to uniwersytet biurokratyczny, który do pewnego stopnia jest związany, choć nie tożsamy, z uniwersytetem korporacyjnym. Biurokracja powiązana jest z kompute-

ryzacją działalności administracyjnej uczelni, ale i z tym, że coraz więcej czynności na uniwersytecie jest poddawanych ścisłym, standardowym procedurom, których lista coraz bardziej się wydłuża, a ich charakter coraz bardziej komplikuje. Praca uczelni i na uczelni poddawana jest coraz większej kontroli, a liczba pracowników administracyjnych przekracza już liczbę pracowników naukowych. Uniwersytet biurokratyczny jest wynikiem presji na wydajność, rozliczania się z otrzymywanych środków. Autor zwraca również uwagę na to, że biurokracja, pomimo swoich wielu wad, wprowadza jednak porządek i ułatwia radzenie sobie ze wzrastającą złożonością działań na uczelni.

R. Barnett zaznacza, że owe cztery odmiany uniwersytetu mają wymiar nie tylko historycznych, następujących po sobie w czasie form, ale mogą być odnalezione nawet w jednym uniwersytecie. Przechodząc do rywalizujących między sobą koncepcji, autor odnosi się do tego, co to znaczy, że uniwersytet jest, a co znaczy, że się staje. Istnienie uniwersytetu wyznaczane jest przez pewne warunki – finansowe, ideologiczne (czego chce społeczeństwo), wyobrażeniowe (wizja uczelni) i aksjologiczne. Potencjalne możliwości, które zawarte są w akcie stawania się uniwersytetu związane są z refleksją, z samorozumieniem uniwersytetu jako instytucji, ale i wspomagania społeczeństwa w rozumieniu świata. Czas i przestrzeń to kolejne kategorie, ponieważ uniwersytet jest wielowymiarowy. Uniwersytet działa w przestrzeni intelektualnej, epistemologicznej, dydaktycznej, wirtualnej i ontologicznej. Duże znaczenie w pracy uniwersytetu ma również panowanie nad czasem oraz planowanie działań, co dzisiaj oznacza umiejętność radzenia sobie z niepewnością. Uniwersytety współczesne wkraczają również w nowe przestrzenie i wyznaczają nowe horyzonty myślowe, co wymaga odwagi zmierzenia się z nieznanym. Kolejna para koncepcji analizowanych przez autora to anarchia i kultura. Anarchię rozumie jednak Barnett nie jako chaos, ale odwołuje się do poglądów Enrico Malatesty, który anarchię określa mianem solidarności, wolności, dobrobytu, harmonii i społecznej odpowiedzialności. Anarchię zwykle przeciwstawia się kulturze oznaczającej reguły i porządek. W tradycyjnym rozumieniu uniwersytet nie jest zatem anarchistyczny. Anarchia w innym ujęciu tego terminu może uzupełniać się z kulturą, natomiast anarchia pojmowana jako otwarta dyskusja może stać się nawet elementem kultury uniwersyteckiej. Jednakże autor zwraca uwagę, że oczekiwanie na to, iż państwo przestanie wpływać na uniwersytet jest złudzeniem. Wreszcie ostatnia rozważana para koncepcji to autentyzm i odpowiedzialność. Przybliżając ich znaczenie autor wyjaśnia, iż uniwersytet nieautentyczny to taki, w którym nie dba się o standardy badań i odpowiednie warunki kształcenia, zaś uniwersytet nieodpowiedzialny to taki, w którym dba się wyłącznie o interesy uczelni, a pieniądze stawiane są ponad dążeniem do prawdy. Autentyzm dotyczy zatem wewnętrznej pracy uczelni, zaś odpowiedzialność działań zewnętrznych, skierowanych do społeczności. Autor proponuje zatem interesującą charakterystykę zróżnicowania uniwersytetów, które mogą być nieautentyczne i nie-

odpowiedzialne, autentyczne, ale nieodpowiedzialne, odpowiedzialne, ale nieautentyczne lub autentyczne i odpowiedzialne. W związku z tym proponuje taki uniwersytet, który charakteryzuje odpowiedzialny autentyzm, kształtujący studentów jako globalnych obywateli.

W części trzeciej autor rozważa cztery możliwości istnienia uniwersytetu w najbliższej przyszłości. Płynny uniwersytet to koncepcja inspirowana poglądami Zygmunta Baumana. Uniwersytet taki przypomina amebę, jest ciągle w ruchu i interakcji ze środowiskiem, prowadzi ciągły proces asymilacji i akomodacji, przekracza granice geograficzne i epistemologiczne, nie posiada wyraźnego centrum. Musi jednakże spełnić podstawowe warunki, aby być nadal określany mianem uniwersytetu. Uniwersytet terapeutyczny troszczy się o istotę ludzką, kładzie akcent na poradnictwo i emocje studentów, uczenie radzenia sobie z niepewnością. Uniwersytet jest terapeutyczny wówczas, gdy studenci są zadowoleni ze swojego zaangażowania w edukację, choć w koncepcji tej czai się niebezpieczeństwo infantylizacji studentów. Uniwersytet autentyczny to koncepcja uczelni, w której rozumiane są jej naturalne interesy dotyczące kształcenia i badań w perspektywie uniwersalnej, w której nie dopuszcza się do zaprzepaszczenia szans rozwojowych, choć niesie to ze sobą niebezpieczeństwo, iż autentyzm uniwersytetu stanie się jedynie politycznym żargonem. Ostatnia z możliwości zaistnienia uniwersytetu, do której autor zdaje się przychylać i niejako promować, jest uniwersytet ekologiczny. Koncepcja ta nie oznacza jedynie troski o środowisko naturalne, ale świadome działanie uczelni w stosunku do środowiska społecznego, kulturowego, personalnego, instytucjonalnego i technologicznego oraz oddziaływanie na wiedzę o tych środowiskach. Autor posługuje się w tym przypadku pojęciem ekologii wiedzy, co oznacza takie działanie uniwersytetu, które prowadzi do korzyści dla jego otoczenia, uniwersytetu, który dba o kwestie etyczne i zrównoważony rozwój.

Swoje rozważania autor kończy kodą, w której podkreśla, że zwiększenie biurokracji w uczelniach oraz ewoluowanie uniwersytetu w stronę korporacji może osłabić jego ducha, zaś koncepcja uniwersytetu ekologicznego może owego ducha uniwersyteckiego ożywić i wzmocnić, wydobywając prawdziwą istotę uniwersytetu. Niemożliwe jest, aby uczelnie powróciły do dawniejszych form swojej działalności, w nowych czasach uniwersytet potrzebuje bowiem nowej idei.

Książka Ronalda Barnetta proponuje nam nowe i zróżnicowane spojrzenie na uczelnie, zwłaszcza te o charakterze uniwersyteckim, wychodząc daleko poza akcentowaną tak bardzo w polskiej polityce oświatowej koncepcję uczelni przedsiębiorczej. Również Proces Boloński i kolejne wytyczne formułowane na europejskich spotkaniach ministrów edukacji i szkolnictwa wyższego prowadzą raczej w stronę umocnienia uniwersytetu przedsiębiorczego i biurokratycznego. Barnett przeprowadza swoje analizy w sposób dość zrównoważony, nie krytykując jedynie ani jedynie nie chwaląc poszcze-

gólnych odmian uniwersytetu. W każdej z nich dostrzega szanse i zagrożenia, wady i zalety. Oprócz wyraźnego przychylenia się do koncepcji uniwersytetu ekologicznego, w zasadzie nie promuje usilnie konkretnej formy działań uczelni, pozostawiając raczej ten wybór czytelnikowi. Swoje rozważania prowadzi autor również z punktu widzenia instytucjonalnego, nie poświęcając specjalnej uwagi żadnej z grup tworzących uniwersytet ani pracownikom, ani studentom, ani władzom. Nie sytuuje również omawianych koncepcji w konkretnym środowisku społecznym czy kulturowym. Z jednej strony może to być postrzegane jako wada jego analiz, z drugiej jako ich aspekt pozytywny, pozwalający czytelnikowi z innego kraju na rozważenie przedstawianych koncepcji na gruncie warunków, które obowiązują w innym społeczeństwie i innej polityce edukacyjnej. Istotnym aspektem, na który Barnett zwraca uwagę, jest to, że przeszłe i współczesne koncepcje uniwersytetu – metafizycznego, naukowego, przedsiębiorczego i biurokratycznego nie mają postaci czystego typu charakterystycznego dla poszczególnych instytucji. Poszczególne elementy tych koncepcji są obecne w działalności współczesnych uniwersytetów, z większym bądź mniejszym ich zaakcentowaniem. Również fakt, że koncepcja uniwersytetu metafizycznego była charakterystyczna dla okresu od średniowiecza do XIX wieku nie oznacza, że zupełnie zaniknęła, ponieważ jej dziedzictwo obecne jest choćby w sferze symbolicznej uczelni, jak np. posługiwanie się łaciną podczas uroczystości uczelnianych. W swoich analizach autor w większości odwołuje się do takich nazwisk, jak Zygmunt Bauman, Theodor Adorno, Pierre Bourideu, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Martin Heidegger, Richard Rorty, Jean-Paul Sartre, Slavoy Žižek, a zatem postmodernizmu, strukturalizmu (post?), jak też egzystencjalizmu i teorii krytycznej. Na końcu książki zamieszczony został również indeks rzeczowy i indeks nazwisk ułatwiający poruszanie się w tekście i powracanie do konkretnych zagadnień.

Istotnym walorem recenzowanej pozycji jest również to, że autor pokazuje wewnętrzne zróżnicowanie poszczególnych koncepcji, np. uniwersytetu przedsiębiorczego, która w polskiej literaturze poświęconej szkołom wyższym jest traktowana raczej jako monolit. Tymczasem owo wewnętrzne zróżnicowanie rodzi określone konsekwencje dla działalności uczelni, jak też efektów tej działalności. Istotne jest również to, że autor zwraca uwagę, iż niezależnie od tego, która koncepcja uniwersytetu zostanie przyjęta do realizacji w przypadku danej instytucji, uniwersytet musi pozostać uniwersytetem, a zatem zadbać o zachowanie kluczowych wyznaczników, które decydują o nadaniu uczelni miana uniwersytetu. Uczelnia nie może zatem oszukiwać swoich odbiorców i otoczenia, jak też własnych pracowników, nowa terminologia nie może oznaczać pustki, nie może być jednie fasadą, za którą nie kryje się absolutnie nic.

Z punktu widzenia andragogicznego, patrząc nie tylko na młodzież akademicką, ale i bardziej dojrzałych dorosłych podejmujących studia, można

zapytać, która z proponowanych koncepcji uniwersytetu w najbliżej przyszłości jest najbardziej sprzyjająca. Idąc w ślad za postawą autora, nie należy dokonywać w tym względzie jednoznacznych wyborów, przyjmując, iż wybrane i dobrze połączone elementy każdej z tych koncepcji są najlepszą z możliwych opcji. Sam Barnett pisze zresztą, że każda z proponowanych potencjalnych możliwości bycia i stawania się uniwersytetu jest utopijna. Wydawać się może, iż z punktu widzenia studiujących, zarówno młodzieży akademickiej, jak i bardziej dojrzałych dorosłych, atrakcyjny będzie uniwersytet, w którym wyraźnie wybija się na pierwszy plan koncepcja terapeutyczna. Owo emocjonalne wsparcie, poradnictwo, troska i rozwinięta opieka nad studiującymi mogą być istotnymi czynnikami przyciągającymi kandydatów, zwłaszcza tych, którzy czują się zagubieni we współczesnym świecie czy też przytłoczeni koniecznością dokonywania wyborów. Wreszcie dla dojrzałych dorosłych edukacja w wielu wypadkach jest po prostu terapią w związku z kryzysami w ich życiu, co zostało dowiedzione przez wiele badań andragogicznych nad motywami podejmowania edukacji w dorosłości. Wczytując się natomiast bardziej dokładnie w opis koncepcji uniwersytetu ekologicznego, dostrzec w niej można cechy akcentowane w koncepcji kształcenia ustawicznego. Jest to bowiem coś więcej niż tylko uniwersytet służący społeczeństwu, ale również je kształtujący i działający w interesie wspólnym.

Reasumując, książkę Ronalda Barnetta można polecić wszystkim, którzy interesują się zagadnieniami związanymi ze szkolnictwem wyższym, jego współczesną i przyszłą kondycją oraz rolą w świecie, a także analizujących przemiany uczelni pod wpływem dokonywanych w nich reform. Publikacja napisana jest przystępnym językiem, bez udziwnień i postmodernistycznej nowomowy, prowokuje do myślenia i otwiera nowe pola do dyskusji nad uczelnią, a uniwersytetem w szczególności.

Anna Frąckowiak

Elżbieta Dubas, Wojciech Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011

Recenzowana książka jest wynikiem pracy zespołu badawczego, który rozpoczął swoją działalność w 2008 roku pod nazwą „*Biografia i badanie biografii”*. W dotychczasowych etapach badawczych, jak wskazuje E. Dubas – autorka wstępu, zespół badawczy koncentrował się przede wszystkim na dwóch zagadnieniach: uczenie się z własnej biografii i uczenie się z biografii innych.

Prezentowana książka jest pokłosiem realizacji wspomnianego pierwszego zagadnienia, który został przeanalizowany w oparciu o badania z zastosowaniem metody biograficznej, biograficznych narracji pozyskanych poprzez wywiady.

Książka składa się z szesnastu artykułów dotyczących badań biograficznych zarówno w ujęciu metodologicznym, jak i analitycznym stanowiącym refleksję badaczy nad zgromadzonym materiałem empirycznym.

Tom I proponowanej serii: *Biografia i badanie biografii* został zatytułowany Uczenie się z (własnej) biografii i rozpoczyna się od refleksji metodologicznej autorstwa D. Urbaniak-Zając, która wprowadza czytelnika w złożoność problematyki badań biograficznych. Autorka nie zawiera zaleceń, jak należy prowadzić badania biograficzne, sugerując tym samym, że prezentowany tekst nie można traktować jak kompendium wiedzy do pierwszych badań jakościowych. Ma on w przekonaniu autorki wypełniać lukę pomiędzy opracowaniami podstawowymi z zakresu metodologii badań jakościowych a opracowaniami wieloletnich badaczy tworzących podstawy metodologiczne do badań biograficznych. W części dotyczącej pedagogicznych perspektyw biograficznych zostały sformułowane ciekawe pytania, na tle których dokonuje się refleksji nad pojmowaniem biografii, przedmiotem dokonywanych badań biograficznych, sposobami badania cudzej biografii; poprzez rozmowę, czy może lepiej poprzez wnikliwą obserwację badanego życia.

Autorzy kolejnych opracowań K. Gajek i A. Wąsicki zwracają szczególną uwagę na połączenie perspektywy egzystencjonalnej i aksjologicznej skłaniającej podmiot narracji biograficznych do wytyczania symbolicznych drogowskazów, koniecznych do refleksji nad własnym życiem. Biografia własna jest pretekstem do analiz kontemplacyjnych nad dotychczasowym życiem i budowania perspektyw, projektowania życia poprzez odpowiedzi na pytania, jaki powinienem być. Przez analizę własnego życia trwa w konfrontacji z samym sobą. Metoda biograficzna powinna skłonić do refleksji nad samym sobą – do czego namawiał swoich uczniów już Sokrates. Pytania o tożsamość człowieka w perspektywie biograficznej przyjmują postać próby odzyskiwania oraz rekonstrukcji tożsamości.

Odmienną perspektywę teoretyczną przedstawia E. Mazurek w opracowaniu dotyczącym biograficznego uczenia się kobiety doświadczającej choroby nowotworowej. Proces uczenia się poprzez doznawanie nowej sytuacji został potraktowany jako doświadczenie umiejscowione w nurcie uczenia się nieformalnego, sytuacyjnego, osadzonego w codzienności.

Analiza literatury i własne doświadczenia badawcze pozwoliły A. Bocian-Krawczyk na sformułowanie ciekawych wniosków, które oscylują wokół prezentowania narracji na płaszczyźnie rozumienia życia, która należy do świata przeżyć i doświadczeń. Narracja określa sens i znaczenie przeżytych zdarzeń. Narracja daje szanse na eksperymentowanie, sprawdzanie siebie i własnych możliwości. Jest zatem pretekstem do refleksji nad sobą.

Kluczem do rozumienia badań biograficznych dla E. Łatacz stają się poglądy Karola Wojtyły. Autorka przekonuje czytelników o istnieniu dwóch kluczy interpretacyjnych badań biograficznych: pierwszy statyczny zawierający elementy trwałe, weryfikowalne w przestrzeni czasowej i drugi klucz

odnoszący się do warstw dynamicznie się zmieniających – wskazujących na emocjonalność i zmienność. Autorka podkreśla, że nie wykorzystywała własnych refleksji teoretycznych w procesie empirycznym.

Na uwagę zasługuje artykuł B. Borowskiej-Beszty, który odsłania zarówno poważny namysł metodologiczny, jak i obszerny materiał badawczy, poddany wnikliwej analizie. Autorka zwraca uwagę na specyfikę relacji pomiędzy narratorką a badaczką. Zależność interpretacyjna wskazuje zarówno na wkład narracji, jak i interpretację badacza w konstruowaniu wniosków z badań.

Analizę badań biograficznych spotkamy również w kolejnym tekście A. Wąsińskiego z biografią problemową dotyczącą życiowego problemu niepłodności małżeńskiej, a na dalszym etapie życia uczeniem się trudnej roli rodzica adopcyjnego. Autor przedstawia fragmenty życia badanego małżeństwa, próbując jednocześnie znaleźć różnice w podejściu do problemów rozumienia własnej biografii w odniesieniu do płci, a co za tym idzie różnic w pojmowaniu roli rodzicielskiej.

J. Golonka i L. Jakubowska przedstawiły propozycje indywidualnej koncepcji wykorzystania wywiadu biograficznego, opierając się na literaturze filozoficzno-metodologicznej i w konsekwencji dokonując analiz przeprowadzonych wywiadów narracyjnych. Na uwagę zasługuje tu namysł nad znaczeniem badań dla samych autorów badań.

Przykładem analizy empirycznej materiału badawczego są artykuły autorstwa E. Dubas. Pierwszy z nich jest relacją z badań biograficznych ze wskazaniem na warstwę subiektywną i obiektywną narracji na przykładzie analizy jednego wywiadu. Autorka proponuje by umiejętność uczenia się z własnej biografii potraktować jako konieczność i zarazem szansę w edukacji dorosłych. W artykule metodologiczno-praktycznym autorka proponuje posługiwanie się określonym sposobem rejestrowania i wnioskowania z przeprowadzonych analiz biograficznych jednego wywiadu narracyjnego. Podaje również możliwe sposoby analizy materiału pochodzącego od wielu narratorów.

A. Frąckowiak zwraca uwagę na przydatność badań biograficznych w badaniu osób dorosłych ze względu na możliwość ujawnienia osobistej perspektywy osoby dorosłej i jej refleksji. Autorka zwraca przy tym uwagę na pewną trudność w realizowaniu badań narracyjnych polegającą na konieczności wnikania w prywatne lub wręcz intymne sfery życia. Subiektywność w metodzie biograficznej to nie tylko przedstawienie sfery przeżyć, ale również pokazania narratora w roli kreatora własnej rzeczywistości.

Teksty M. Wnuk-Olenicz i E. Gotowickiej zamykają proponowane czytelnikom wydawnictwo. Stanowią one znakomite uzupełnienie do wcześniejszych opracowań. Mają charakter wnikliwej oceny badań biograficznych z perspektywy osób badających.

W recenzowanej książce na uwagę zasługuje starannie zreferowana i opracowana droga postępowania badawczego, począwszy od problematyki

metodologicznej, po przedstawienie materiału badawczego, aż po jego skrupulatną analizę. Treści książki mogą posłużyć młodym badaczom do konstruowania właściwego im sposobom uprawiania badań narracyjnych.

Liliana Tomaszewska

Anna Frąckowiak (red.), *Seniorki andragogiki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2011

Polska andragogika jest bogato rozwinięta i ma dawne tradycje sięgające oświecenia. Jej aktywnymi uczestnikami byli tak wybitni uczeni i oświatowcy, jak Hugo Kołłątaj, Stanisław Staszic, Bogusław Linde, Adam Mickiewicz, Jan Matejko, Stefan Żeromski, Adrian Baraniecki i inni cenieni działacze społeczni oraz twórcy kultury i nauki. Szczególne miejsce zajmują w tej plejadzie kobiety, a wśród nich seniorki, które dożyły w zdrowiu oraz aktywności oświatowej późnych lat. Ich życie i działalność oświatowa pozwoliły zgromadzić liczne i cenne doświadczenia, z których korzystać mogą kolejne pokolenia oświatowców. Dlatego za szczególnie cenne przedsięwzięcie uważam projekt przygotowania publikacji na temat życia i działalności polskich seniorek oświatowych znanych i cenionych w andragogice.

Powstała pod kierunkiem Pani docent dr Anny Frąckowiak wartościowa i ciekawa, a nawet atrakcyjna publikacja, w której zebrano opracowania dziesięciu autorów przedstawiające dziesięć sylwetek zasłużonych dla narodowej edukacji seniorek. Zestaw ten uzupełnia jedenaste opracowanie autorstwa profesora Józefa Półturzyckiego przedstawiające aktywność oświatową Marii Konopnickiej i Elizy Orzeszkowej, a przygotowane dla upamiętnienia ich setnej rocznicy zgonu w 1910 roku. Obie autorki uczestniczyły w działalności oświatowej i zasługi ich na tym polu są mało znane. Dobrze się stało, że przypomina je z okazji setnej rocznicy, a także w przypadającą w 2011 roku 170 rocznicę urodzin Elizy Orzeszkowej, która nie tylko wspierała w czasie powstania listopadowego Romualda Traugutta, ale także sama podejmowała ważne i cenione działania patriotyczne. Aktywność oświatowa Orzeszkowej też jest mało znana, a jej domowy uniwersytet czy biblioteka to ważne dla tradycji edukacji dorosłych w Polsce formy aktywności. Podobnie prace nauczycielskie i prelekcje Marii Konopnickiej są mało znane i dobrze, że zostaną przypomniane w ujęciu uzupełniającym przegląd życia i aktywności edukacyjnej seniorek polskiej andragogiki.

Dziesięć seniorek to pokaźna liczba i świadczy o bogatej tradycji edukacyjnej w polskiej andragogice. Parę czołowych postaci to znane i cenione działaczki, na ich czele wyróżnia się Helena Radlińska, Izabela Moszczeńska, Elżbieta Zawacka, Irena Lepalczyk. Interesujące są biografie ważnych i za-

służonych osób jak Wanda Szuman, Stefania Mazurek, Zofia Mierzwińska-Szybkowa, Irena Jurgielewiczowa czy z ostatniego kręgu seniorek Anna Wesołowska i Olga Czerniawska. Wszystkie biogramy zawierają nie tylko bogate treści, wiele nieznanych informacji, ale także przegląd dorobku autorskiego z bibliografią, co czyni cały wywód bardziej funkcjonalny i pełny.

Opisy uzupełnione są licznymi zdjęciami, które nie tylko przypominają postacie, ale także wzbogacają obraz omawianych spraw i analizowanej aktywności postaci.

Autorami opracowań są znani i cenieni specjaliści i profesorowie Agnieszka Stopińska-Pająk, Eleonora Sapia-Drewniak, Józef Półturzycki oraz doktorzy Beata Borowska-Beszta, Arkadiusz Żukiewicz, Anna Masianowska, Elżbieta Woźnicka. Redakcję całości podjęła docent dr Anna Frąckowiak znana specjalistka od biografistyki, jej głównym dziełem jest dwutomowe wydanie prac i analiz autorskich Elżbiety Zawackiej oraz duże porównawcze studia na temat edukacji ustawicznej oraz edukacji dorosłych za granicą. Praca o seniorkach to kolejne udane redakcyjnie dzieło dr Anny Frąckowiak ze środowiska pedagogiki płockiej. Redaktorka nie tylko nadaje całości trafną strukturę, ale opatruje wstępem i podsumowaniem całość zamieszczonych opracowań, co zapewnia nie tylko integralność, ale tworzy oryginalną i wartościową całość.

Przygotowana praca jest propozycją ciekawą i cenną. Brak tego typu analiz w literaturze pedagogicznej. Projekt Pani docent dr Anny Frąckowiak zasługuje na uznanie, a przygotowywana książka cieszy się uznaniem i poczytnością.

Świeżo wydana publikacja ma nie tylko charakter biograficzny, ale także prezentuje fakty i wartości z historii wychowania, głównie z pierwszej połowy XX wieku, gdy na ziemiach polskich toczyły się dwie wojny światowe, przebiegała sroga okupacja i walka z polskim rządem niepodległościowym oraz edukacją narodowościową. Każda z przedstawionych autorek brała czynny udział w tych działaniach, a niektóre z nich nawet czynnie służyły w siłach zbrojnych, jak Elżbieta Zawacka czy Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, odznaczone bojowymi medalami i awansowane do stopni oficerskich.

Życiorysy i działania przedstawionych osób są nie tylko dokumentem z ważnych dziejów, ale także przykładem wychowania narodowego i młodzieżowego na terenie wcześniejszych zaborów rosyjskiego, pruskiego czy austriackiego. Pokazuje to ogólną prawidłowość dążeń patriotycznych na terytorium całej Rzeczypospolitej, w licznych środowiskach i kręgach aktywności. Rodziny seniorek przedłużały tę aktywność w liniach męskich i młodzieżowych w zależności od stopnia sprawności i zamiłowań militarnych.

Zdecydowana większość członków rodzin działała aktywnie w nauce, sztuce, czasopiśmiennictwie, badaniach, zwłaszcza szeroko rozumianej pracy oświatowej.

Opublikowana praca jest fascynującym zbiorem przykładów nie tylko postaw i wartości, ale rzeczywistych działań, poświęceń i cierpień wywoływanych patriotycznymi postawami.

Serdecznie zalecam lekturę tej pozycji, co pozwoli nie tylko odświeżyć znajomość patriotycznych działań edukacyjnych, ale także poznać wiele nowych przykładów codziennego bohaterstwa oświatowego szczególnie zasłużonych seniorek andragogiki polskiej.

Gratuluję udanej i potrzebnej pozycji Pani docent dr Annie Frąckowiak oraz zasłużonym autorom i oczekuję na naturalną kontynuację, jaką z pewnością będzie część druga – przedstawiająca działalność seniorów, którzy także zapisali chlubne karty z lat rozbiorów, wojen i okupacji, gdy trud życia trzeba było dzielić z możliwością zachowania mowy ojczystej oraz działań oświatowych na ziemi polskiej.

Witold Wojdyło

Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki (red.), ***Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich.***
Tom 2, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011, ss. 467

Polska literatura andragogiczna bogata jest w publikacje z zakresu komparatystyki. Dzieła odnoszące się do rozwiązań systemowych i dobrych praktyk w oświacie dorosłych za granicą szczególnie licznie zamieszczane są Bibliotece Edukacji Dorosłych. Także prace awansowe wielu andragogów w dużej mierze swoim zakresem obejmują aspekty porównawcze. Redaktorzy recenzowanego tomu w swoim dorobku naukowym posiadają niezwykle dużo autorskich prac oraz zredagowanych monografii w obszarze andragogiki porównawczej, są także inicjatorami i organizatorami wielu spotkań naukowych podejmujących te zagadnienia. Te doświadczenia naukowe pozwoliły A. Frąckowiak i J. Półturzyckiemu podjąć się niezwykle trudnego zadania – zebrania i usystematyzowania najbardziej istotnych treści na temat rozwoju i stanu oświaty w Europie i krajach pozaeuropejskich.

W roku 2010 powstał pierwszy tom zatytułowany „Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy". Kontynuacją koncepcji przybliżania systemów oświatowych, poszczególnych problemów i rozwiązań, a także dobrych praktyk w edukacji dorosłych jest inicjatywa eksploracji tejże problematyki w krajach pozaeropejskich. Tom drugi „Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich" jest zbiorem 18 tekstów, autorstwa 11 badaczy znanych z wcześniejszych prac komparatystycznych oraz młodych adeptów nauki, rozpoczynających swoją aktywność naukową.

Pierwsza, najbardziej obszerna część dzieła skupia 5 opracowań, odnoszących się do realiów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. K. Ple-

skot-Makulska przedstawia system oświaty dorosłych w USA od początku jego powstania po obecny jego kształt. Autorka ukazuje specyfikę wielokulturowej edukacji dorosłych w stale zmieniającym się społeczeństwie. Przedstawione są uwarunkowania prawne, instytucje oraz placówki kształceniowe, specyficzne formy kształcenia, scharakteryzowano także poszczególne grupy adresatów ofert edukacyjnych. Autorka przybliża także rozwój badań naukowych z zakresu edukacji dorosłych oraz charakteryuje procesy kształcenia kadr dla oświaty dorosłych. A. Frąckowiak specjalizująca się między innymi w szkolnictwie wyższym, przedstawia uwarunkowania studiowania w Stanach Zjednoczonych. Przedstawiona zostaje szczegółowa typologia szkół wyższych, scharakteryzowani uczący się dorośli oraz formy ich aktywności w uczelniach wyższych. J. Półturzycki poddaje analizie istotę kształcenia otwartego i przemiennego w USA, przedstawia także amerykańskie uniwersytety ludowe i instytucje edukacyjne dla młodzieży z rozbudowaną funkcją wychowawczą. Podjęty w pierwszym artykule wątek kształcenia specjalistów edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych w szerszej formie przedstawia A. Frąckowiak w kolejnym opracowaniu, ilustrując ten proces przykładami programów. Następnie Autorka ta przygląda się teorii edukacji dorosłych i badaniom naukowym w USA. Ten bardzo obszerny rozdział zdominowała idea samokształcenia, która, zdaniem Autorki, jako teoria wywodzi się z praktyki, a jednocześnie ją udoskonala.

Kanada jest kolejnym krajem Ameryki Północnej, którego tradycje edukacyjne zinterpretowane zostały przez J. Półturzyckiego. Autor w swoim opracowaniu szczególną uwagę poświęca alfabetyzacji dorosłych. Grupą docelową w tym kraju byli przede wszystkim imigranci, ale dostrzeżono także potrzebę kształcenia Indian i Eskimosów oraz pozostałych rdzennych Kanadyjczyków. Współczesny system oświaty dorosłych Kanadzie opisuje w kolejnej odsłonie współredaktorka tomu, przedstawiając politykę oświatową w tym państwie, całościowy system oświatowy wraz ze szkolnictwem wyższym i kształceniem nauczycieli. Osobną część stanowi analiza idei kształcenia ustawicznego w Kanadzie oraz jej szczegółowe odniesienie do praktyki edukacyjnej, włącznie z pedagogizacją rodziców i kształceniem seniorów.

Z pewnością zainteresowanie wzbudzić może odsłonięcie nowego obszaru aktywności edukacyjnej dorosłych – Brazylii. J.A. Henschke wraz z K. Pleskot-Makulską analizują brazylijski system edukacji. Doświadczenia Profesora zebrane w opracowaniu pomocne są nie tylko w odtworzeniu obecnego stanu oświaty dorosłych w Brazylii, ale także pomagają dostrzec przeobrażenia, jakie dokonały się w tym kraju w obszarze kształceniu dorosłych. W artykule są dokładnie opisane instytucje zajmujące się edukacją dorosłych oraz ich programy.

Kolejnym kontynentem, którego wybrane państwa zostały opisane z perspektywy oświaty dorosłych, jest Azja. J. Półturzycki rozpoczyna swój artykuł od przedstawienia tradycji oświaty w Japonii, przechodząc następnie do stanu obecnego. Przedstawione są szkoły dla dorosłych oraz pozaszkolne

formy kształcenia. Dużo miejsca Autor poświęca edukacji na odległość, zarówno w systemie kształcenia korespondencyjnego, jak i za pośrednictwem radia i telewizji. Określona zostaje także specyfika kształcenia w środowisku multietnicznym i osób starszych. Następnie współredaktor tomu przybliża specyfikę edukacji dorosłych w Chinach, koncentrując się głównie na alfabetyzacji społeczeństwa i kształceniu na odległość. Indie, w kolejnym opracowaniu, stanowią obszar eksploracji naukowej H. Mystek-Pałki. Opracowanie jest cennym źródłem informacji o historii rozwoju i o obecnym stanie oświaty w Indiach. Autorka przedstawia ideę edukacji ustawicznej w tym kraju, a także precyzyjnie opisuje formy jej realizacji w praktyce ze szczególnym wyróżnieniem zasług Indira Gandhi National Open University. Inny ważny ośrodek kształcenia dorosłych – Tamilski Uniwersytet Wirtualny jest przedmiotem analizy A. Jakubowskiej. Autorka, opierając się głównie na źródłach internetowych tworzy krótką monografię tej znaczącej dla Hindusów placówki edukacyjnej. Indonezja jest kolejnym krajem azjatyckim ukazanym w recenzowanej publikacji. J. Możdżer dokonuje całościowego przedstawienia systemu oświatowego w tym kraju z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych, demograficznych, prawnych, finansowych i politycznych. Kontynuacją przedstawionego tekstu jest krótka monografia indonezyjskiego Universitas Terbuka, autorstwa redaktorów tomu. Rozdział drugi kończy artykuł R. Zabłockiego, będący monografią Sukhothai Thammathirat Open Unversity – jednego z uniwersytetów otwartych Tajlandii.

Rozdział trzeci poświęcony został Australii i Nowej Zelandii oraz Republice Południowej Afryki. Pierwszy z nich, autorstwa R. Neczaj-Świderskiej, koncentruje się wokół nowoczesnych form i metod edukacji dorosłych w Australii. Punktem odniesienia do określenia nowoczesności stają się w tym przypadku nowe media z Internetem na czele. M. Gromadzka dokonuje natomiast syntetycznego przedstawienia systemu oświatowego w RPA, z jego uwarunkowaniami geograficznymi, historycznymi, kulturowymi, etnicznymi, demograficznymi i ekonomicznymi. Całość tomu drugiego zamyka krótki szkic edukacji dorosłych w Nowej Zelandii autorstwa K. Deryńskiej.

Drugi tom, traktujący o systemach oświatowych i specyficznych rozwiązaniach w oświacie dorosłych jest bez wątpienia wartościową pozycją, konsekwentnie uzupełniającą wydaną rok wcześniej część poświęconą krajom europejskim. Bezsprzecznym atutem publikacji są kompetencje redaktorów i autorów tekstów. Efektem zaangażowania w tworzenie dzieła wybitnych badaczy jest praca starannie przygotowana, odwołująca się w zdecydowanej większości do aktualnych źródeł bibliograficznych oraz okazałej netografii. Na podkreślenie zasługuje także fakt, iż wiele informacji zaczerpniętych zostało ze źródeł anglojęzycznych. Obydwa tomy pretendują do miana obowiązkowej pozycji w bibliotece każdej uczelni pedagogicznej oraz domowej bibliotece każdego andragoga. Są także ważnym źródłem wiedzy dla studentów, szczególnie w zakresie andragogiki porównawczej.

Artur Fabiś

Paulo Freire, *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2008

Pedagogika autonomii. Niezbędna wiedza dla praktyki kształcenia – to ostatnia książka autorstwa Paula Freire'go, wydana kilka miesięcy przed jego śmiercią. Oryginał ukazał się po portugalsku we wrześniu 1996 roku. Do 2006 roku sprzedano ją w Brazylii w 800 tys. egzemplarzy.

Dopiero w roku 2008 została przetłumaczona na język niemiecki i dzięki staraniom dwóch znawców twórczości Freire'go, Dirka Oesselmanna i Petera Schreinera, wydana przez prestiżowe, niemieckie wydawnictwo Waxmann.

Freire jest znanym i uznanym w świecie klasykiem, pedagogiem-praktykiem walczącym o słyszalny głos dla „wyklętych tej ziemi", czyli biednych, niewykształconych, zmarginalizowanych z jakiegokolwiek powodu. Tworzył od roku 1970 do śmierci w 1997. Był Brazylijczykiem (ur. 1921), pochodził z najbiedniejszego, północnowschodniego regionu tego olbrzymiego kraju, z wykształcenia był prawnikiem. Jego pierwszym pedagogicznym sukcesem było opracowanie programów dialogicznych, które były wprowadzane w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych XX wieku w Brazylii i Chile i objęły zupełnych analfabetów, to znaczy osoby, które nie miały wśród swoich przodków osób piśmiennych. Konstruując praktyczne programy kształcenia w swojej ojczyźnie, stworzył nową pedagogię krytyczną, wyzwalającą ludzi z nieświadomości, że są … ludźmi. Poprzez kilkutygodniowy program alfabetyzacyjny budził ludzi do aktywności, do podejmowania zmian, do kształtowania swojego życia osobistego i społecznego. Wyprowadzał ludzi z „kultury ciszy", która oznaczała ich nieobecność w świecie społecznym, czy nawet szerzej – w świecie kultury. *De facto* trwanie w „kulturze ciszy" było równoznaczne w przypadku biednych brazylijskich i chilijskich pracowników rolnych z trwaniem w determinizmie porządku natury.

Książka „Pedagogika autonomii. Niezbędna wiedza dla praktyki kształcenia" może być traktowana jako podsumowanie intelektualnej spuścizny Paula Freire'go. Nie znajdujemy tu nowej problematyki. Książka jest zwięzłym podsumowaniem dotychczasowych analiz. Jednak w swojej konstrukcji ma wyraźniejszy niż w innych dziełach rys pedagogiczny. Jej jądrem jest nauczanie oraz nauczyciele, ale też dotyczy uczniów. Nasycona jest wieloma ideami, co jest czymś nowym w porównaniu z wcześniejszymi pracami Freire'go. Tym razem czytelnik staje wobec syntezy myśli brazylijskiego pedagoga, który nie przestaje być – jak zawsze w swoim życiu – „człowiekiem wulkanem", intensywnie przeżywającym rzeczywistość i ekstrawertycznie reagującym na nią. Freire zawsze był emocjonalny, ale i rozważny. Nie wyobrażał sobie rozdzielania roli krytycznego obserwatora rzeczywistości i roli zaangażowanego praktyka. Dla Freire'go kształcenie i wychowanie żywią się ponadczasową wizją sprawiedliwości społecznej. Dlatego ich wykonywanie musi – jego zdaniem – przekształcać rzeczywistość. Kształcenie jest drogą do osobistej autonomii człowieka.

Dwie centralne kategorie ogniskujące problematykę książki to: autonomia i nauczanie. Tekst mówi o szkole i sprawach nauczycieli oraz uczniów. Struktura książki jest trójdzielna. A jej objętość nieduża – 131 stron (w formacie B5). Książkę otwiera wprowadzenie Dirka Oesselmanna i Petera Schreinera[1] – dwóch uczonych aktywnie promujących twórczość Freire'go. Następnie kilka stron wprowadzenia napisała wdowa po Paulu, Ana Maria Freire[2], której – między innymi – książka jest dedykowana.

Pierwszy rozdział pod tytułem „Nie ma nauczania bez uczenia się" dotyczy podstawowych kompetencji nauczycieli. Zawiera dziewięć podrozdziałów, których tytuły wskazują na poruszaną w nich tematykę: „Nauczanie wymaga precyzyjnych metod"; „Nauczanie wymaga badań naukowych"; „Nauczanie wymaga respektu wobec wiedzy uczniów i uczennic"; „Nauczanie wymaga krytycznego dopytywania"; „Nauczanie wymaga estetyki i etyki"; „Nauczanie wymaga przełożenia tego, co się mówi na konkrety za pomocą własnych przykładów"; „Nauczanie jest ryzykowne, wymaga uznania nowego i odrzucenia każdej formy dyskryminacji"; „Nauczanie wymaga krytycznej refleksji w odniesieniu do *praxis*"; „Nauczanie wymaga uznania i przyjęcia tożsamości kulturowej". Freire od początku swojej twórczości łączy nauczanie z uczeniem się; stworzył nawet nowy sposób pisania tych dwóch rzeczowników, z których pierwszy człon ma znaczenie dominujące, ale nie może obyć się bez drugiego: nauczanie–uczenie się; uczenie się––nauczanie. Freire rozumie działanie nauczyciela i ucznia jako wzajemne wspomaganie się w dochodzeniu do wiedzy, w samodzielnym budowaniu jej i odkrywaniu. Nauczanie jest działalnością etyczną. Nauczyciele dźwigają codziennie na swoich barkach odpowiedzialność etyczną – uważa Freire – za istniejący porządek świata. Świadome bycie w świecie połączone z aktywnością skierowaną na bardziej sprawiedliwe ułożenie stosunków społecznych jest miarą naszej odpowiedzialności etycznej. Nauczyciele mają w tym względzie bardziej uprzywilejowaną i bardziej odpowiedzialną pozycję od innych ludzi. Ich codzienna „walka" – jak mówi autor „Pedagogiki autonomii" – z istniejącą dyskryminacją to miara ich etyczności. Dyskryminację rozumie szeroko, może ona występować nie tylko w odniesieniu do takich cech, jak rasa, klasa, płeć czy pochodzenie, ale też mówienie i głoszenie prawdy. Nauczyciele powinni – jak uczula czytelników w tym rozdziale Freire – mieć naukowe wykształcenie, po to, aby potrafili rzetelnie przedstawiać różnorodne poglądy, a prezentowanie krytyki opierali na konkretnych i wska-

[1] Obaj współpracują z niemieckim Instytutem Komeńskiego. Pierwszy z nich jest profesorem nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Amazońskim w Belem w Brazylii, drugi pracuje w Instytucie Komeńskiego w Münster, prowadząc badania w zakresie interkulturowego i interreligijnego uczenia się.

[2] Ana M. Freire jest autorką obszernej (656 stron) biografii Paula Freire („Paulo Freire: historia życia", Indaituba: Editora Villa das Letras, 2006), która zdobyła nagrodę literacką w Brazylii w kategorii „Najlepsze biografie".

zywanych uczniom źródłach. Podsumowując można powiedzieć, że Freire przedstawia w tym rozdziale wiedzę i kompetencje niezbędne nauczycielom, aby nie czuli się zdeterminowani okolicznościami i w każdej sytuacji „dysponowali – jak mówi żona autora – krytyczną etyką, naukową kompetencją i pełną miłości autentycznością" nie zapominając o zaangażowaniu w polityczne wyzwolenie uczniów i umocnieniu ich w aktywności społecznej (s. 15).

Drugi rozdział „Pedagogiki autonomii" omawia ogólne aspekty dydaktyczno-metodyczne pracy nauczycieli. Już sam tytuł zmusza do refleksji: „Nauczanie nie oznacza przekazywania wiadomości". Freire przeciwstawia się rozumieniu nauczyciela i ucznia jako dwóch odrębnych jednostek. Proces kształcenia to nie jest przekaz wiedzy tych, co wiedzą, tym, którzy nie wiedzą. Taka sytuacja jest bezwartościowa, a jej efektem na pewno nie są ukształtowani i świadomi siebie ludzie. Dopiero samodzielne przetwarzanie przez uczniów wiedzy i ciągłe jej integrowanie, wyzwolone z pomocą nauczyciela, jest prawdziwym nauczaniem. Te wnioski Freire'go są efektem jego wieloletniej praktyki edukacyjnej połączonej z refleksją pedagogiczną i filozoficzną. Punktem wyjścia były jego programy alfabetyzacyjne dla dorosłych w Brazylii, które okazywały się dużym sukcesem. A zasady ich prowadzenia były banalnie proste – twierdzi Freire. Uczeń musi być podmiotem procesu kształcenia, który oznacza zdobywanie, a nawet wytwarzanie wiedzy dla siebie. Edukacja była dla analfabetów dosłownie życiodajna, miała moc zmieniania ich rzeczywistości poprzez dawanie im poczucia, że są autonomicznymi podmiotami. A na ten efekt składał się ciąg pozornie nieznaczących działań i zachowań edukatorów. Freire wielokrotnie mówił w swoich pracach, że zawsze był obecny dla uczniów, w uczniach i z uczniami. Oznaczało to – jak rozumiem – budowanie relacji nauczyciela–ucznia z uczniem––nauczycielem w sytuacjach edukacyjnych na bazie rozwagi i szacunku, otwartości i miłości oraz mądrości. Wysoka kultura osobista nauczyciela i pożądany system jego wartości sprzyjają nauczaniu – twierdzi Freire.

Drugi rozdział składa się z dziewięciu podrozdziałów, które mówią właśnie o tych normalnych, a nawet błahych zachowaniach nauczycieli, których na ogół brak w ich kontaktach z uczniami. Prześledźmy tytuły podrozdziałów: „Nauczanie wymaga świadomości ludzkiej niedoskonałości"; „Nauczanie wymaga uznania faktu uwarunkowania człowieka"; „Nauczanie wymaga szacunku wobec autonomii osoby uczącej się"; „Nauczanie wymaga zdrowego zrozumienia drugiego człowieka"; „Nauczanie wymaga pokory, tolerancji i akcji na rzecz osób nauczających"; „Nauczanie wymaga pojmowania rzeczywistości"; „Nauczanie wymaga radości i nadziei"; „Nauczanie wymaga przeświadczenia, że zmiana jest możliwa"; „Nauczanie wymaga ciekawości".

„Uczenie się jest specyficznie ludzkie" głosi tytuł trzeciego rozdziału „Pedagogiki autonomii". Dotyczy on antropologicznych podstaw kształcenia.

Jak Freire sam przekonuje w książce, jest ona skierowana do wszystkich nauczycieli, gdyż część informacji przyda się nawet konserwatystom. Niemniej,

jest ona zorientowana głównie na nauczycieli krytycznych i postępowych. Ich refleksyjność i wiara w demokrację pozwala im na ciągłe zadawanie sobie i uczniom pytań o to jak chcą żyć, jaką chcą stworzyć przyszłość i jak się do niej przygotować, aby spełniać swoje marzenia. Freire rozumie kobietę i mężczyznę radykalnie metafizycznie, jako istoty historyczne i niedokończone, zmieniające się i rozwijające, które ponoszą etyczną odpowiedzialność za swoje działania. Zatem muszą swoje życie autonomicznie kształtować!

Freire był jako człowiek, jako osobowość, spójny i autentyczny. Można powiedzieć, że był wzorem dla nauczycieli. Żył tym, co go poruszało i mówił o tym z zaangażowaniem. Swoją energią i intensywnością słów i czynów poruszał innych i zyskiwał w ten sposób ich autorytet i szacunek. Wierzył w ludzi i w edukację, jako ich właściwą drogę. Poważnie traktował wiedzę odczutą i przeżytą przez uczniów i nauczycieli. W jej połączeniu z refleksją naukową poszukiwał prawdy. Powtarzał w swoich pracach i podkreśla to w „Pedagogice autonomii", że prawdę trzeba budować ciągle od nowa. Prawda i wiedza nie są nigdy neutralne światopoglądowo, a dodatkowo są ciągle przetwarzane przez historię i ludzkie doświadczenia. Dlatego nigdy nie trzeba jego zdaniem porzucać nadziei, że walka o wyzwolenie dużego odsetka ludzi na świecie, ludzi doznających wykluczenia, pozostawionych samym sobie i wyzyskiwanych, ma sens.

Freire wydaje się dyskutować w swoich tekstach ciągle od nowa własne rozumienie działania edukacyjnego. Pogłębia je, łącząc utopię społeczną (być może jest nią demokracja, ale nie wiadomo bliżej, jak ją rozumie) z teorią edukacji i konkretną praktyką edukacyjną. W trzecim rozdziale swojej ostatniej książki kieruje uwagę czytelnika na niezbędne kompetencje krytycznych i refleksyjnych nauczycieli. Dziewięć „dogmatów", będących tytułami podrozdziałów, to w kolejności: „Nauczanie wymaga pewności, profesjonalnych kompetencji i wielkoduszności"; „Nauczanie wymaga ofiarnego zaangażowania"; „Nauczanie wymaga zrozumienia, że kształcenie może zmienić świat"; „Nauczanie wymaga wolności i autorytetu"; „Nauczanie wymaga świadomych decyzji"; „Nauczanie wymaga posiadania umiejętności słuchania"; „Nauczanie wymaga rozpoznania, że kształcenie jest działalnością ideologiczną"; „Nauczanie wymaga gotowości do podejmowania dialogu"; „Nauczanie wymaga sympatii do uczennic i uczniów".

Autor „Pedagogiki autonomii", wyjaśniając czytelnikom czemu powraca do ważnych kwestii poruszanych już w innych swoich pracach kieruje ostrze krytyki i – jak pisze – swoją „wściekłość" przeciwko neoliberalnym ideologiom. Jest zaangażowanym obserwatorem nieukrywającym swojego punktu widzenia. Używa ostrych słów, nazywając neoliberalizm „cynicznym" i „przeciwstawiającym się snom i utopiom". Twierdzi, że nigdy nie usprawiedliwi terroryzmu, który jest przeciwko uniwersalnej etyce (s. 17–18). Tytułowa w tej książce autonomia człowieka ma być tarczą każdego z nas, w sytuacji zagrożenia jedyną obowiązującą jako prawdziwa, naturalna, najlepsza ideologia. Freire nie godzi się na przekazywanie w szkołach przekona-

nia, że neoliberalizm jest historyczną koniecznością. Protestuje przeciwko przygotowywaniu uczniów przez szkoły do dopasowania się do takiej rzeczywistości. Do zaakceptowania porządku światowego, który dzieli ludzi na uciśnionych i uciskających. Obroną przed tym jest autonomia człowieka i społeczeństwa, które Freire rozumie jako stan, w którym człowiek (i każdy członek społeczeństwa) jest wolny od ucisku, samodzielnie kształtuje swoje życie oraz cieszy się prawami człowieka i obywatela.

Freire zmarł nagle na zawał serca, nie planował tą książką zamknąć swojej twórczości, ale tak się stało. Jest ona testamentem jego obecności w świecie, jak powiedziała Ana Maria Freire (s. 18). Zastanawiające, że ta mimo wszystko podsumowująca książka dotyczy wykształcenia nauczycieli szkolnych ze szkół głównego nurtu, opłacanych przez państwa, a nie nauczycieli rewolucyjnych w ich walce wyzwoleńczej poza strukturami systemów oświatowych. Autor „Pedagogiki autonomii" przeniósł swoje poglądy z tej drugiej sytuacji, na tę pierwszą dotyczącą oficjalnego nauczania całych pokoleń. W roli uciskającego widzi on niematerialnego wroga – ideologię neoliberalną. Ta ideologia materializuje się w szkole i codziennych działaniach nauczycieli. Czy jest możliwe odwrócenie tego trendu przez apelowanie o wysokie kompetencje, uważność i refleksyjność nauczycieli? Czy odwołanie do neoliberalizmu wznieci nowe zainteresowanie poglądami Autora w Niemczech, który od lat 80. stawał się niszowy[3], aż niemal zupełnie znikł?

Hanna Kostyło

Stefan M. Kwiatkowski, Joanna M. Michalak (red.) ***Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*****, Warszawa 2010, ss. 329**

Pojęcie przywództwa przynosi różne skojarzenia, ale rzadko są one związane z edukacją. To zaskakuje, ponieważ w praktyce edukacyjnej mamy z takim działaniem/taką postawą często do czynienia. Pojęcie to nie doczekało się jednak właściwej reprezentacji w literaturze pedagogicznej, chociaż bezsprzecznie na to zasługuje! Recenzowana książka wypełnia tę lukę i włącza pojęcia przywództwa do słownika pedagogiki. Redaktorzy tomu zadbali o to, aby dokonać jego oglądu z różnych pespektyw: praktyki oraz różnych dyscyplin naukowych, co znajduje odzwierciedlenie w strukturze i układzie książki. Składają się na nią trzy części:

1. Przywództwo edukacyjne: między teorią i praktyką,
2. Przywództwo w środowisku szkolnym i pozaszkolnym,
3. Przywództwo edukacyjne: doświadczenia i refleksje.

[3] Wydanie w Niemczech pierwszej książki Freire'go „Pedagogik der Unterdrückten" wywołało pod koniec lat 70. żywą i szeroką dyskusję społeczną.

Części te tworzą spójną całość, która pozwala na usystematyzowanie wiedzy z zakresu przywództwa edukacyjnego, przybliża teorie opisujące przywództwo tego rodzaju oraz praktyki przywódcze w edukacji.

Poniżej odniosę się do wybranych artykułów i stanowisk, które pozwolą Czytelnikowi wyrobić sobie zdanie na temat prezentowanej pozycji.

Książkę otwiera tekst Stefana Kwiatkowskiego na temat miejsca i roli przywództwa w edukacji. Wyjściową tezą autora jest procesualny charakter przywództwa wynikający ze wzajemnej zależności cech osoby – przywódcy i procesu – przewodzenia. Uzasadniając to stanowisko, autor odwołuje się do teorii wybitnej jednostki, Zeitgeist, interakcyjnej oraz koncepcji więzi P. Sztompki. Na tej podstawie postuluje wybór przywódców sprzyjających budowaniu więzi moralnych w środowisku szkolnym, przygotowywaniu uczniów do roli przywódczych w szkole i po jej ukończeniu – w myśl zasady: człowiek to styl (przywództwa), a styl to efekt w postaci poziomu więzi moralnych w szkole (s. 22). Ważną przy tym rolę ma do odegrania pedagogika, badając style przywództwa edukacyjnego. W kolejnym artykule Czesław Sikorski charakteryzuje cechy, uwarunkowania i konsekwencje przywództwa emocjonalnego i racjonalnego oraz różnice między nimi. W przywództwie emocjonalnym widzi społeczne zagrożenie, w przywództwie racjonalnym drogę do stopniowej emancypacji podwładnych tak w środowisku szkolnym, jak i zawodowym. Maria Mendel przedstawia w swoim tekście szczególną wersję przywództwa edukacyjnego, w którym przywódcą jest nauczyciel, rozumiany jako sprzymierzeniec ucznia. Prezentowaną w recenzowanej książce koncepcję wyprowadza z założeń pedagogiki miejsca, zakorzenionej w pedagogice społecznej Michaela Winklera, wiążącego myśl o podmiocie z myślą o miejscu, w którym działa. W ujęciu M. Mendel *sprzymierzeniec* wie, że uczeń jest częścią lokalnej społeczności i animację opiera na tkwiących w niej siłach, *sprzymierzeniec* negocjuje, demokratyzując społeczne życie, *sprzymierzeniec* „chodzi i widzi", i uwidacznia przeszkody oraz struktury, które je uformowały, *sprzymierzeniec* działa politycznie, to znaczy pedagogicznie. W kolejnym artykule Joanna M. Michalak analizuje najpierw pojęcie przywództwa, pokazując jego interdyscyplinarne korzenie oraz znaczeniową ewolucję. Podkreśla za Englertem, że przywództwo edukacyjne sprzyja tworzeniu w szkole ożywczego środowiska edukacyjnego, tworzeniu warunków, dzięki którym uczniowie są w stanie uczyć się pomimo obciążeń. W dalszej części artykułu rozwija zagadnienie potencjału szkoły oraz w tym kontekście idei zrównoważonego przywództwa, które w ujęciu Hargreavesa i Finka cechuje: realność, wytrwałość, rozległość, sprawiedliwość, różnorodność, zaradność i ochrona. W zamykającym pierwszą część książki artykule Mirosław J. Szymański pisze o trudnościach napotykanych przez liderów oświatowych w środowisku lokalnym.

Drugą część książki tworzą artykuły dotyczące przywództwa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Punktem wyjścia rozważań tej części są ste-

reotypy w zarządzaniu szkołą (Jerzy S. Czarnecki), na które odpowiada w kolejnym artykule Grzegorz Mazurkiewicz, prezentując nowy paradygmat zarządzania w oświacie oparty na przywództwie edukacyjnym, który charakteryzuje: wyzwalanie u innych umiejętności, koncentracja na uczeniu się, dzielenie się przywództwem, wrażliwość na kontekst działania. Janusz Gęsicki przedstawił natomiast zagadnienie wpływu kultury organizacyjnej szkoły na przywództwo nauczycieli. Natomiast Rafał Piwowarski i Magdalena Krawczyk przedstawili zarządzanie i przywództwo w szkołach w świetle międzynarodowego projektu TALIS, który badał nauczycieli pracujących w szkołach średnich pierwszego stopnia w 24 krajach. Na podstawie pozyskanych danych wyróżniono dwa style przywództwa: zorientowane na nauczanie i zorientowanie na administrowanie. Bożena Tołwińska przedstawiła kompetencje społeczne dyrektorów szkół. Wyniki badań pozyskane za pomocą kwestionariusza Thomasa i Kilmanna pokazują, że badani dyrektorzy, rozwiązując konflikty nie wykazują egocentrycznych tendencji do zaspokajania wyłącznie własnych interesów kosztem innych, ale też nie przejawiają silnej chęci do współdziałania, aby zaspokoić potrzeby obu stron w równym stopniu. Zdecydowana większość badanych, tj. 85% uzyskała niskie wyniki na skali współpracy. Dyrektorzy często unikają konfliktów lub zwlekają z ich rozwiązaniem, jak również dostosowują się do panującej sytuacji (s. 171). Uczące się organizacje, szkoły, regiony są tematem artykułu Inetty Nowosad. Autorka szeroko zaprezentowała te zagadnienia w kontekście współpracy regionalnej na rzecz edukacji, niestety nie odniosła się w swoich rozważań do wiodącej dla książki kategorii przywództwa. Ewa Kurantowicz spojrzała w kolejnym tekście na problem przywództwa edukacyjnego w środowiskach lokalnych punktu widzenia czterech tradycji pedagogicznych opisanych przez Fenwicka, charakteryzując przywództwo proskrypcyjne, usytuowane, radykalne i osobowe. Drugą część książki kończy artykuł Małgorzaty Szpunar na temat roli Centrum Aktywności Lokalnej w edukacji środowiskowej. Szczególną uwagę Autorka zwróciła na mechanizmy wyłaniania się/wybierania liderów społeczności lokalnej oraz na ich działania w organizowaniu społeczności lokalnych.

W trzeciej części książki doświadczenia dotyczące przywództwa edukacyjnego zaprezentowali przedstawiciele różnych instytucji i organizacji: Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Narodowej Agencji Programu „Młodzież w działaniu", Akademii Mądrego Życia, Uniwersytetu Łódzkiego, Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Szkoły Podstawowej nr 35 w Łodzi, Public Consulting Group i Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Znajdziemy w zaprezentowanych przez nich tekstach wielu wskazówek na temat przywództwa edukacyjnego w różnych jego formach, np. lidera, tutora, coacha, mentora, jak i specyfiki pracy w odmiennych środowiskach.

Zgromadzony w omawianej publikacji materiał spełnia postawione przez redaktorów książki cele: inicjuje dyskusję nad teoretycznym i praktycznym znaczeniem przywództwa edukacyjnego w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz prezentuje metody wspierania rozwoju liderów edukacji w stawianiu czoła wyzwaniom, przed jakimi stoją współczesne szkoły i środowiska lokalne. Jest to bogaty materiał o znaczeniu teoretycznym i praktycznym, który mogą wykorzystać w swojej pracy dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice, pracownicy administracji oświatowej oraz przedstawiciele władz samorządowych i organizacji pozarządowych działających w obszarze oświaty, jak i studenci różnych kierunków i specjalności pedagogicznych.

Hanna Solarczyk

***Monografia Petersburska nt. edukacji ustawicznej jako przykład rosyjsko-polskiej współpracy andragogicznej,* Sankt Petersburg 2011, ss. 540**

Rec.: *Непрерывное образование как социальный факт*: *монография.* Сост. Н.А.Лобанов, Е.Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н.А.Лобанова, В.Н.Скворцова, Санкт Петербург 2011 [ISBN 978-5-8290-1078-2; 978-5-8290-1080-5(рус.)]; *Continuous education as a social fact*: *monograph* (Parallel edition). Arr. N.A. Lobanov, E. Kula and M. Pękowska; sci.ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2011 [478 str., ISBN 978-5-8290-1078-2; 978-5-8290-1082-9(en.)].

Uwagi na bazie lektury rosyjsko-polskiej publikacji chciałbym rozpocząć następującą myślą: przed dwoma dekadami nastąpiło wśród polskich przedstawicieli nauk społecznych – w tym pedagogów i andragogów wyraźnie widoczne odwrócenie się od kontynuowania dotychczasowych (często zadekretowanych centralnie) form współpracy ze specjalistami edukacji dorosłych z Rosji (i – dodajmy – większości krajów powstałych z rozpadu Związku Radzieckiego, z wyjątkiem republik nadbałtyckich). W zasadzie (niemal) nie rozwijano również nowych jej kierunków. Zupełnie sporadycznie tylko można było zatem po polskiej stronie zapoznać się z opracowaniami autorów rosyjskich. Z tej ogólnej prawidłowości wyłamywało się nieco – głównie za sprawą prof. Eugenii A. Wesołowskiej – środowisko Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Jednymi z nielicznych ilustracji kontynuowania współpracy ze specjalistami z Rosji na gruncie nauk o wychowaniu po 1989 roku mogą być bowiem trzy tomy opublikowane w ramach „Biblioteki Edukacji Dorosłych" – serii wydawniczej ATA: tom 14 – L.N. Lesochina, *Społeczeństwo ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji*, tłum. i wstęp E.A. Wesołowska, Warszawa – Toruń 1997 (ss. 105); tom 17 – *Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza*, pod red. S. Wierszłowskiego,

tłum. i wstęp E.A. Wesołowska, Warszawa 1999 (ss. 125) oraz tom 20 – praca zbiorowa *Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej. Materiały VI Toruńskiej (międzynarodowej) Konferencji Andragogicznej*, pod red. E.A. Wesołowskiej, Z.P. Kruszewskiego, Płock – Warszawa 2000 (ss. 402), w której znalazło się aż 30 tekstów rosyjskich autorów. Czasami prace rosyjskich autorów lub efekty wspólnych polsko-rosyjskich projektów badawczych publikowały także periodyki ATA[4].

Od kilku lat zarysowany powyżej trend zaczął ulegać zmianie i widać coraz wyraźniej stopniowe odbudowywanie polsko-rosyjskiej współpracy w zakresie edukacji dorosłych. Przestaje to przy tym być oparta jedynie na osobistych kontaktach naukowców wymiana indywidualna, a pojawiają się też ponownie projekty oficjalnego współdziałania instytucji z obu krajów. Tak więc w ramach budowania polsko-rosyjskich związków naukowych w zakresie edukacji dorosłych z pewnością warto dostrzec nową publikację, która ukazała się u progu jesieni 2011 roku. Tym razem zainteresowani teorią i praktyką edukacji dorosłych otrzymali interesujące kompendium na temat edukacji całożyciowej przygotowywane przez wieloautorski zespół badaczy z Rosji i Polski. Powstało ono w kooperacji Leningradzkiego Państwowego Uniwersytetu im. A. Puszkina w Saint-Petersburgu oraz Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Recenzentami publikacji byli prof. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański) oraz prof. Galina Pawłowna Czepurienko (LPU im. A. Puszkina, Sankt Petersburg).

Monografia została wydana w Wydawnictwie Naukowym Petersburskiego Uniwersytetu w dwóch językach: po rosyjsku jako „Непрерывное образование как социальный факт" i – równolegle – w wersji angielskiej, jako: „Continuous education as a social fact". Tak więc, co warte podkreślenia, całość dostępna jest w dwóch ważnych językach kongresowych, umożliwiających szerszą recepcję w świecie zarówno samych ustaleń badawczych, jak i prowadzonych na ich podstawie przez poszczególnych autorów analiz czy budowanych uogólnień. Na prezentowaną w niniejszym omówieniu monografię składa się 27 studiów: 15 przygotowanych przez naukowców rosyjskich (łącznie 16 autorów) oraz 12 autorstwa badaczy z Polski (łącznie 13 osób). Widać zatem, że tom także od strony ilościowej ma charakter partnerski; nie dominują w nim bowiem teksty jednej li tylko nacji.

[4] Jako przykłady można by tu przywołać artykuły: S. L. Bryzgałowa, *Konstruowanie i strukturyzacja badań naukowo-pedagogicznych w przygotowaniu nauczyciela na uczelni wyższej*, „Edukacja Dorosłych" 2003, nr 1, s. 23–28 czy E. Ismaiłow, T. Maliszewski, *Szwedzkie szkolnictwo średnie dla dorosłych u progu XXI wieku. Wybrane problemy*, „Rocznik Andragogiczny 2003", s. 99–112. Trzeba jednak przyznać, że zarówno na łamach „Edukacji Dorosłych" jak i „Rocznika Andragogicznego", gdy zajmowały się one problematyką zagraniczną, dominowała tematyka zachodnioeuropejska (zwłaszcza niemiecka).

Koordynujące sprawę wspólnej, dwunarodowej publikacji po stronie polskiej E. Kula i M. Pękowska zaprosiły do współpracy w tym przedsięwzięciu zróżnicowane grono współpracowników z sześciu ośrodków akademickich: Gdańska, Katowic, Kielc, Poznania, Słupska i Wrocławia. Wydaje się, że dzięki temu udało się im włączyć do książki taką problematykę, którą można by uznać za reprezentatywną w ostatnich latach dla studiów teoretycznych i prac badawczych prowadzonych w zakresie badań nad edukacją dorosłych w naszym kraju. Tak więc poza walorem poznawczym dla czytelnika z zagranicy, który niesie indywidualnie każdy ze szkiców, „polskie" fragmenty monografii można by również polecić rosyjskiemu – i szerzej: europejskiemu – czytelnikowi jako dobrą ilustrację poszukiwań naukowo-badawczych prowadzonych w Rzeczypospolitej Polskiej w ostatniej dekadzie w zakresie dziejów, współczesności i przyszłości edukacji całożyciowej.

Animatorom projektu wydawniczego pt. „Непрерывное образование…" po stronie rosyjskiej – profesorom N.A. Łobanowowi i W.N. Skworcowowi – zawdzięczamy z kolei interesujący dobór autorów reprezentujących różnorodne gremia naukowe Moskwy i Sankt Petersburga. Trudno co prawda recenzentowi z innego kraju, będącemu outsiderem w stosunku do silnie rozbudowanego ilościowo oraz wielce zróżnicowanego przestrzennie, organizacyjnie i problemowo środowiska naukowców rosyjskich, w sposób w pełni kompetentny wypowiadać się co do reprezentatywności wątków włączonych do monografii dla współczesnych badań nad edukacją dorosłych prowadzonych w Federacji Rosyjskiej, niemniej „rosyjskie" fragmenty publikacji na pewno stanowią dla czytelnika z zewnątrz nad wyraz interesującą lekturę.

W strukturze monografii wydzielono siedem części. Wymieńmy je dla porządku wraz z nazwiskami autorów, których szkice włączono do każdej z nich:

1. Z dziejów powstania i rozwoju edukacji ustawicznej – sześć szkiców polskich autorów (S. Walasek, K. Palka, R. Tomaszewski, T. Maliszewski, U. Tabor, W. Jamrożek);
2. Podstawy duchowo-etyczne i misja edukacyjna kształcenia ustawicznego – trzy artykuły autorów rosyjskich (T.A. Biersieniewa/A.A. Moroz, W.O. Gusakowa, W.A. Mosołow) i dwa polskich (M. Rusiecki, A. Winiarz);
3. Rozwój ogólnej teorii kształcenia edukacji ustawicznej – cztery szkice, w tym jeden autorki z Polski (A.M. Nowikow, A. Stopińska-Pająk, A.K. Orieszkina, O.N. Sziłowa);
4. Edukacja ustawiczna jako przedmiot i rezultat ewolucji kształcenia i procesów globalizacji teorii – dwa opracowania autorów polskich (J. Kargul, E. Kula/M. Pękowska) i dwa rosyjskich (W.A. Miasnikow, S.G. Wierszłowski);

5. Edukacja ustawiczna w kontekście teorii gerontologicznej – trzy artykuły, dwa rosyjskie i jeden polski (T.J. Łomakina/J.W. Borowikowa, E.I. Dobrinska, A. Zych);
6. Nowa rola uniwersytetów i centrów edukacyjnych w edukacji ustawicznej społeczeństwa – dwa studia autorów rosyjskich (W.N. Skworcow, T.J. Łomakina);
7. Ekonomiczno-socjologiczne problemy badawcze fenomenologii edukacji ustawicznej – trzy szkice, w tym jeden polskiego autorstwa (Ł.D. Tiuliczewa, M. Sulik, W.I. Kluszkin, A.S. Miszczenko).

Siedmioczęściowy układ monografii wydaje się być uzasadniony ze względu na merytoryczną różnorodność problematyki podjętej przez poszczególnych autorów. Co do struktury nasuwa się autorowi omówienia jedna drobna uwaga, mająca oczywiście jedynie charakter dyskusyjny: można było ewentualnie rozważyć, czy nie zrezygnować z wydzielania w układzie monografii odrębnej części szóstej, zawierającej jedynie dwa (w tym jeden stosunkowo krótki) artykuły i znajdujących się tam opracowań nie umieścić na przykład w części czwartej (w przypadku W.N. Skworcowa) i siódmej (w przypadku drobnego szkicu T.J. Łomakiny) lub też – czy nie uzupełnić tej części ciekawym szkicem autorstwa E. Kula/M. Pękowska przeniesionym z części czwartej.

Nie miejsce tu, aby omawiać szczegółowo zawartość merytoryczną całej monografii. Skupmy się zatem jedynie na kilku uwagach bardziej ogólnych. I tak, po przeanalizowaniu treści całego tomu widać pewną niesymetryczność w podejmowanej problematyce badawczej pomiędzy naukowcami z Polski i z Rosji. Zauważyć można, że autorzy rosyjscy – w odróżnieniu od Polaków – nie sięgają nazbyt często po wątki historyczno-oświatowe, odnoszące się do dziejów edukacji dorosłych. A opinię tę, dodajmy, formułuję nie tylko na podstawie zawartości samej recenzowanej tu monografii, ale również w oparciu o analizę tematyki poruszanej przez autorów rosyjskich w kolejnych tomach innego interesującego cyklicznego wydawnictwa Uniwersytetu im. A. Puszkina – rocznika „Образование через всю жизнь" / „Lifelong Learning" (t. 7, 8, 9; Petersburg 2009, 2010, 2011)[5]. Widać wyraźnie, że gdy w Polsce trwa obecnie proces poszukiwania „nowego zakotwiczenia w przeszłości" dla współczesnej działalności edukacyjnej – w tym także aktywności w obrębie edukacji dorosłych i podejmowane są próby określenia kanonicznych zdarzeń z przeszłości, które – używając określenia zaproponowanego ostatnio przez Romualda Grzybowskiego – można by określić mianem rodzimego dziedzictwa edukacyjnego, to w przypadku badaczy rosyjskich mamy do czynienia z ucieczką od historii, wynikającą zapewne z niejednoznacznością ocen ideologizacyjnej roli edukacji dorosłych w czasach sowieckich.

[5] Por. omówienia w języku polskim: „Rocznik Andragogiczny" 2010, s. 410–412; „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2011, nr 2(73), s. 168–170.

Z kolei wśród tekstów nieodnoszących się bezpośrednio czy w sposób pośredni do historii pracy oświatowej widać wyraźne u autorów z obu krajów powinowactwo zarówno kierunków poszukiwań badawczych, jak i sposobów formułowania uogólnień czy budowania teorii. Z jednej strony jest bowiem pewnym – na co wskazują zresztą sami redaktorzy naukowi tomu – że „[…] autorzy monografii są jednomyślni w ocenach, że społeczność międzynarodowa nie ma w XXI wieku alternatywy dla edukacji ustawicznej" (s. 2), z drugiej zaś widać, że katalog wyzwań związanych z praktyką edukacji dorosłych i rozwojem myśli andragogicznej, jakie współcześnie stają przed społeczeństwami wszystkich krajów europejskich bywa podobny, determinując tym samym kierunki narodowych (w tym przypadku: polskich i rosyjskich) prac badawczych i działań praktycznych w zakresie interesującym koordynatorów projektu, redaktorów naukowych monografii i wreszcie samych autorów. Co prawda prowadzenie wielowątkowych badań nad edukacją ustawiczną/całożyciową wydaje się w pełni uzasadnione, to jednak – jak wskazują cytowani już przed chwilą Łobanow i Skworcow – „[…] wypada przyznać, że poszczególne systemy edukacji na świecie nadal stoją na początku tej drogi". Tym bardziej warto podejmować zatem nie tylko krajowe, ale i międzynarodowe wysiłki badawcze w tym zakresie – zwłaszcza, jeśli ich efekty będą tak interesujące poznawczo, jak na przykład omówiona wyżej wieloautorska monografia wydana w Sankt Petersburgu, powstała za sprawą współpracy kieleckiego Uniwersytetu im. J. Kochanowskiego i petersburskiego Uniwersytetu im. A. Puszkina. Może ono posłużyć zarówno środowiskom naukowym w obu państwach do uzyskania lepszego rozeznania w stanie teorii i praktyki edukacji dorosłych, ale też do poznania zainteresowań badawczych koleżanek i kolegów z drugiego kraju (także pod kątem poszukania potencjalnych partnerów dla kolejnych wspólnych projektów naukowo-badawczych). Wypada sądzić, że krąg odbiorców książki nie będzie ograniczał się jedynie do czytelników polskich i rosyjskich. Potwierdza to także nastawienie samych animatorów powstania publikacji, którzy w tym celu przygotowali monografię, jak to już wspomniano na wstępie, także w anglojęzycznej wersji językowej. Dzięki temu ma ona szansę zainteresować czytelników także z wielu innych krajów.

Tomasz Maliszewski

Jarosław Tomasz Michalski *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011, s. 299

Książka Jarosława Tomasza Michalskiego pt. *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla* jest prezentacją i pedagogiczną interpretacją koncepcji logoterapii wypracowanej po drugiej wojnie światowej przez Viktora Emila Frankla. Frankl (1905–1997) był austriackim neurologiem i psychiatrą, twórcą logoterapii będącej formą analizy egzystencjalnej, a także założycielem tzw. trzeciej wiedeńskiej szkoły psychoterapii (pierwszą i drugą były odpowiednio szkoły Zygmunta Freuda i Alfreda Adlera). W centrum logoterapii znajduje się pojęcie sensu (*logosu*) życia konkretnego człowieka. W swojej książce Jarosław Michalski wnikliwie analizuje to pojęcie i wskazuje na jego możliwe i pożądane miejsce w pedagogice.

Recenzowana książka składa się z dwóch części. W części pierwszej, zatytułowanej *Człowiek i jego egzystencjalne problemy. Poszukiwanie odpowiedzi w propozycji V.E. Frankla*, autor przedstawia historyczny kontekst powstania koncepcji logoterapii, a także jej filozoficzne ufundowanie; jest to analiza egzystencjalnej sytuacji człowieka i analiza kategorii sensu, z których można wyprowadzić założenia i metodę Frankla. Ta część książki składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym autor przedstawia postać i dzieło V. Frankla, uwypuklając wojenne – obozowe doświadczenia austriackiego psychiatry, a także podobieństwa i różnice między teorią Frankla a teoriami Z. Freuda i A. Adlera. W rozdziale drugim autor diagnozuje za Franklem stan duchowy współczesnego człowieka, wskazując, że charakteryzuje go utrata i kryzys sensu. W rozdziale trzecim stawia tezę, że drogą wyjścia z kryzysu jest powrót do pojęcia sensu, a także ściśle łączących się z nim pojęć wartości oraz sumienia. Wreszcie, w rozdziale czwartym autor rekonstruuje relację między pytaniem o sens a osobą pytającą, wskazując na warunki możliwości stawiania pytania o tenże sens. Drugą część książki, zatytułowaną *Znaczenie pytania o sens życia dla pedagogiki*, Jarosław Michalski zapowiada w następujący sposób: „Część druga pracy w całości poświęcona zostanie pedagogicznemu uprawomocnieniu logoterapii Frankla i ukazaniu znaczenia pytania o sens dla oddziaływań wychowawczych" (s. 15). Także ta część zawiera cztery rozdziały. W rozdziale pierwszym autor prezentuje transcendentalno-filozoficzne rozumienie pedagogiki, uwypuklając w nim konieczność stawiania pytań wykraczających poza pytania empiryczne, w tym radykalnego pytania o sens. W rozdziale drugim analizuje rolę pytania w egzystencji człowieka, pokazując z jednej strony, że nauka w jej współczesnym rozumieniu nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne człowieka, z drugiej, że takiej odpowiedzi nie jest w stanie udzielić za człowieka także inny człowiek, w tym wychowawca. W rozdziale trzecim skupia się na specyficznym pytaniu, a mianowicie pytaniu o sens, stawiając tezę, że pytanie o sens jest konstytutywne dla człowieka, zaś sam

człowiek jest istotą znajdującą się na drodze poszukiwania sensu. Wreszcie w rozdziale czwartym, i ostatnim w całej książce, autor dokonuje opisu osoby pytającej, pokazując czym charakteryzuje się ona w koncepcji Frankla, a czym w pedagogice transcendentalno-filozoficznej. Całość pracy kończy zwięzłe podsumowanie logoterapeutycznego pojęcia sensu.

Jarosław Michalski prowadzi swój dyskurs w nurcie filozofii niemieckiej, odwołując się wielokrotnie do Immanuela Kanta, a także do Martina Heideggera. W tekście pojawiają się również nazwiska Karla Jaspersa, Martina Bubera i Maxa Schelera. Kantyzm, neokantyzm oraz egzystencjalizm to główne filozoficzne tło prowadzonych analiz. W mniejszym stopniu autor nawiązuje do fenomenologii, personalizmu oraz filozofii dialogu, choć przedstawiciele tych trzech nurtów są także w pracy przywoływani. Od Kanta autor przejmuje pojęcia wolności, odpowiedzialności, powinności, sumienia, natomiast od Heideggera i innych egzystencjalistów pojęcie rozumienia bycia, sytuacji granicznych, przekraczania samego siebie. Te filozoficzne pojęcia są przez Jarosława Michalskiego analizowane jako warunki możliwości racjonalnego dyskursu o sensie życia. Jednak to nie filozofia jako taka, ale pedagogika filozoficzna stanowi bezpośredni kontekst rozważań autora. W tym kontekście Jarosław Michalski odwołuje się przede wszystkim do dwóch niemieckich filozofujących pedagogów – neokantystów, Alfreda Petzelta (1886–1967) oraz jego ucznia, Mariana Heitgera (1927). To ich myśl jest głównym punktem odniesienia w prowadzonym dyskursie, z ich rozumieniem pedagogiki utożsamia się autor i wreszcie w świetle ich analiz uzasadnia pedagogiczną przydatność koncepcji logoterapii.

Na s. 222 Jarosław Michalski zamieszcza cytat z jednej z prac Frankla, w którym austriacki psychiatra potwierdza Kantowsko-Heideggerowskie źródła logoterapii. Pisząc o woli posiadania sensu, Frankl zauważa, że „to musi tak być, że nie możemy domagać się niczego innego niż tylko sensu; wola jego posiadania nabiera w tym rozumieniu znaczenia transcendentalnego i w niewielkim stopniu apriorycznego (Kant) lub nabiera charakteru egzystencjalnego (Heidegger). Sens jest w takim znaczącym stopniu zintegrowany z condition humaine, że nie możemy tak długo dążyć do jego znalezienia, aż uwierzymy, że właśnie go znaleźliśmy". Sens zatem ma dwa komponenty: komponent *à priori* oraz komponent *à posteriori*. Pierwszy jest formą postrzegania rzeczywistości jako odpowiedzi na pytanie o sens, drugi wypełnieniem lub raczej stopniowym wypełnianiem tej formy przez kolejne doświadczenia egzystencjalne, rozumiane jako doświadczenia sensu. Ludzkie „ja" (podmiotowość, jaźń, świadomość) ma taką strukturę, że pytania o sens po prostu nie da się pominąć; niezależnie od tego, jak człowiek rozumie swoje życie i czego od niego oczekuje, pytanie o sens towarzyszy mu nieustannie. Komponent *à posteriori* to doświadczenia, często graniczne, związane z ryzykiem śmierci, trudem odnajdywania swojego miejsca w świecie, wątpliwościami, rozpaczą lub radykalnymi wyborami życiowymi, które wypełniają

formę sensu życia egzystencjalną treścią, konstytuują sens życia konkretnego człowieka w konkretnym czasie, odpowiadają na wciąż obecne w jego jaźni pytanie.

Te dwa komponenty sensu są przez Jarosława Michalskiego rzetelnie analizowane, zarówno w pierwszej, jak i drugiej części książki. Przyjmując neokantowską perspektywę wspomnianych pedagogów, Petzelta i Heitgera, autor pyta o warunki możliwości konstytuowania sensu po stronie podmiotu. Odnosi w związku z tym sens do takich pojęć jak wartość, powinność, odpowiedzialność, sumienie, transcendencja. Zastanawia się nad poznawalnością tych pojęć, ich konsekwencjami, a także wzajemnymi zależnościami. O sumieniu pisze np.: „Sumienie autonomiczne stanowi prawo dla samego siebie i nie podąża za jakimkolwiek innym prawem, które jest mu obce" (s. 181); zaś o powinności: „Przy powinności chodzi o właściwe uporządkowanie samego siebie, o nadanie wiedzy charakteru wiążącego, o motywację i wierność zajmowanemu stanowisku wobec charakteru, o kształtowanie postawy do podejmowania postanowień" (s. 185). Te analizy struktury świadomości pokazują, że pytaniu o sens musi towarzyszyć wiele innych pytań, że sens nie ujawnia się w świadomości *ex nihilo*, że jest ściśle związany z innymi formami postrzegania rzeczywistości, a także, co szczególnie ważne z pedagogicznego punktu widzenia, że przygotowując młodego człowieka do postawienia pytania o sens życia, należy otwierać go na doświadczenie wartości, powinności itd. Niemniej to, czy pytanie o sens znajdzie swoją odpowiedź, zależy od konkretnego człowieka. Warunkiem możliwości nadania swojemu życiu sensu jest wolna wola człowieka. „Każdy człowiek wykazuje inną wrażliwość, podatność oraz determinację do przeprowadzenia zmiany swojej sytuacji egzystencjalnej" (s. 87). Jarosław Michalski za Franklem zauważa, że pusta forma sensu może być wypełniona w przypadku konkretnego człowieka różnymi treściami, np. sensem pracy, sensem miłości lub sensem cierpienia. Nie istnieje jeden absolutny sens, który byłby właściwy dla wszystkich; różne jednostki mogą odkrywać różne sensy. Nawet cierpienie może stać się źródłem sensu, gdyż „cierpiąc i znosząc cierpienie człowiek rośnie wewnętrznie, wzrasta w nim siła moralna" (s. 93).

Odniesienie pojęcia sensu życia w ujęciu Frankla do pedagogiki wydaje się z jednej strony oczywiste, z drugiej natomiast problematyczne. Wydaje się oczywiste, gdyż w procesie wychowania młodego człowieka pytanie o sens życia jest jednym z najczęściej zadawanych, człowiek doświadcza wówczas różnych form kryzysu sensu, jak się powszechnie sądzi, wzrost i dojrzewanie jako takie naznaczone są takim kryzysem (por. s. 71). Z drugiej strony, zasadna jest wątpliwość, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, można z koncepcji terapeutycznej uczynić koncepcję pedagogiczną. Jarosław Michalski jest świadomy tej trudności, niemniej rozstrzyga ją w sposób jasny i wyraźny: „Jedyna występująca tu różnica między terapią a procesem wychowania jest taka, że pierwsza znajduje się pod regulującym wpływem zdrowia, pedagogi-

ka natomiast regulującym wpływem wychowania i kształcenia" (s. 121). Pytanie o sens należy zatem stawiać zarówno w procesie terapii, jak i wychowania. W pierwszym kontekście pozytywna odpowiedź pozwoli przezwyciężyć stan chorobowy, w drugim stanie się podstawą do osobistego wzrostu. Człowiek poddający się terapii i człowiek wychowywany nie różnią się od siebie pod względem konstytutywnych wymiarów życia. Jest w nich obecny wymiar cielesny, wymiar psychiczny i wymiar duchowy, zwany również osobowym lub neotycznym. To w tym trzecim wymiarze dochodzi do kryzysów sensu. Pod koniec książki autor pisze: „Znaczenie teorii logoterapeutyczno-egzystencjalno-analitycznej dla teorii pedagogicznej polega przede wszystkim na tym, że chodzi w niej o spojrzenie na człowieka w możliwie wielu aspektach, przede wszystkim w aspekcie jego pytania o sens oraz poszukiwania przez niego sensu, które wywodzi się z jednego z najbardziej podstawowych wymiarów bytu człowieka, a mianowicie tego duchowego" (s. 234).

Wychowawcy nie mogą zamykać oczu na to, że kryzys sensu coraz częściej dotyka młodych ludzi. W pierwszej części książki Jarosław Michalski zamieszcza liczne analizy kryzysu sensu w kulturze współczesnej. Za Franklem nazywa ten kryzys nerwicą noogenną. Przejawia się on w takich destrukcyjnych postawach życiowych jak fatalizm, fanatyzm, prowizorym lub kolektywizm. Tym postawom towarzyszy frustracja egzystencjalna, będąca „niespełnieniem pragnienia osiągnięcia sensu" (s. 71). Wychowawcy nie mogą być obojętni wobec tej frustracji. Według Michalskiego „ujawnia się tu szczególna potrzeba wychowawczego wsparcia dla uważających swoje życie za bezsensowne, kto cierpi na wewnętrzną pustkę, kto dotknięty jest kryzysem sensu" (s. 74). Kryzys sensu jest jednocześnie kryzysem wartości. Autor twierdzi, że uczniowie muszą być wychowywani nie do konkretnych wartości, ale do potrzeby samego wartościowania. Nie powinno się im mówić, co mają wybierać, ale to, że muszą podjąć jakiś wybór. Jest w tym optymizm i wiara w człowieka, iż wybierze to, co dobre dla niego i dla innych. Dobry wybór wymaga również odniesienia się do sumienia. Na rolę sumienia zwracał uwagę w swoich tekstach także Frankl. Pisał, że człowiek „jest raczej osobą, do której pytania są kierowane, który ma odpowiedzieć życiu, wziąć za nie odpowiedzialność w duchu sumienia" (s. 181). Sumienie także powinno być wychowywane.

Aby pedagogika mogła podjąć to wezwanie, musi wyzwolić się z więzów czystej empirii. Tak jak poszczególne dyscypliny naukowe wykładane w szkołach nie przynoszą odpowiedzi na pytanie o sens, tak też wyłącznie empiryczna pedagogika nie jest w stanie udzielić takiej odpowiedzi. Jarosław Michalski wielokrotnie w tekście podkreśla, że pedagogika, która nie podejmuje kwestii transcendencji człowieka, czyli jego zdolności i konieczności przekraczania własnych ograniczeń, a także kierowania się ku temu, co jest ponad nim, okazuje się bezradna wobec pytania o sens. Sens przekracza wiedzę naukową, którą przyswajają sobie młodzi ludzie w szkołach, nie można

zatem założyć, że będzie on w nich pojawiał się wraz ze studiowaniem fizyki, historii czy języka obcego. Segmentyzacja wiedzy nie pomaga w szukaniu odpowiedzi na pytanie o sens. Dlatego potrzebna jest pedagogika transcendentalno-filozoficzna, zakładająca określoną antropologię i etykę. Należy jednak z mocą podkreślić, że podobnie jak Viktor Frankl nie oznajmiał autorytatywnie swoim pacjentom, co jest, a co nie jest sensem w ich życiu, podobnie Jarosław Michalski jest jak najdalszy od postulowania, aby takimi ostatecznymi wyroczniami stawali się wychowawcy. Sens jest konstruktem jednostkowym, niepowtarzalnym, oryginalnym. Rolą wychowawców jest stworzenie jak najbardziej sprzyjających warunków dla młodych ludzi do zadawania pytania o sens, nie zaś udzielanie odpowiedzi na to pytanie za nich. Jest to konsekwencja uprzednio przyjętego założenia o prymacie wolności i sumienia konkretnego człowieka.

Polskim czytelnikom lektura książki Jarosława Michalskiego daje z pewnością głębsze wejrzenie w problematykę pedagogicznego wymiaru analiz egzystencjalnych. Jak pisze autor, jest to problematyka, którą zajmuje się niewielu polskich pedagogów. Solidne analizy pojęcia sensu życia, a także innych pojęć związanych z tym pierwszym (np. wolności, powinności, sumienia) dają zarówno teoretykom, jak i praktykom użyteczne narzędzie pozwalające nie tylko zrozumieć znaczenie sensu życia w wychowaniu, ale także odpowiedzialnie i kompetentnie stwarzać warunki możliwości pytania o sens. Umiejętne stwarzanie tych warunków, wrażliwość na kontekst, w którym pytanie o sens jest zadawane, nie są postawami intuicyjnie danymi wszystkim wychowawcom. Trzeba do nich dojrzeć, także intelektualnie, ujmując konceptualnie, w całej swojej złożoności i kompletności, fenomen poszukiwania sensu życia. Książka Jarosława Michalskiego na pewno w tym pomaga. Trzeba bowiem pamiętać, że o ile prawdą jest, że wychowawcy nie mogą wprost mówić młodym ludziom, co jest lub powinno być sensem ich życia, o tyle prawdą jest również to, że sensem życia nie może stać się cokolwiek. Sens budowany na zniewoleniu, nieodpowiedzialności, złej woli czy traktowaniu drugiej osoby tylko jako środka do osiągnięcia jakiegoś celu nigdy nie stanie się sensem w rozumieniu Viktora Frankla i Jarosława Michalskiego. Skrupulatne i niekiedy żmudne analizy prowadzone przez Jarosława Michalskiego (oddające w jakimś stopniu ducha rygorystycznej filozofii Kanta i jego uczniów) mogą wymagać większego niż zazwyczaj wysiłku od czytelnika, niemniej przypominają o rzeczy fundamentalnej: o tym, że trzeba pytać o sens życia i trzeba to czynić poważnie. Powaga tego pytania wymaga podkreślenia zwłaszcza dzisiaj, gdy w kulturze ponowoczesnej konstruowanie jakiejkolwiek trwałej podmiotowości człowieka uchodzi za nieporozumienie i zagrożenie dla wolności (sic!) człowieka.

Na podkreślenie zasługuje to, że Jarosław Michalski w dyskursie całej książki regularnie odnosi się do współczesnych polskich pedagogów, sygnalizując podobieństwa rozwijanych przez nich koncepcji z wątkami zaczerpnię-

tymi z logoterapii Frankla. W tekście pojawiają się w tym kontekście nazwiska m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego, Krystyny Olbrycht czy Bogusława Śliwerskiego. Z korzyścią dla czytelnika byłoby dokładniejsze wskazanie i opisanie intuicji sensu w ich pracach, a także w całej współczesnej polskiej pedagogice – byłoby to pewną przeciwwagą dla dominującej w prowadzonym dyskursie orientacji niemieckiej. Intelektualne wątpliwości budzą również niektóre elementy metodologii przyjętej w pracy. Wydaje się, że autor chciał w niej uwzględnić dwojakiego rodzaju wymagania: filozoficzne oraz pedagogiczne. W obu przypadkach uczynił to nie do końca przekonująco. W przypadku wymagań filozoficznych zabrakło moim zdaniem wyraźnego wskazania i rzetelnego opisania neokantowskiej metody analizowania formalnej struktury świadomości. Miejsce, jakie w pracy autora zajmuje myśl Petzelta, a także regularne odwoływanie się do tego pedagoga wymagałyby wnikliwej prezentacji założeń filozoficznych jego pedagogiki. Jeżeli chodzi o wymagania pedagogiczne, to autor wziął na siebie (moim zdaniem, zupełnie niepotrzebnie) zbyt wiele zobowiązań. W rezultacie niektóre założenia metodologiczne pojawiają się jako zapowiedzi na początku pracy, natomiast potem trudno dostrzec ich wyraźną obecność w toku prowadzonego dyskursu. Jarosław Michalski pisze np., że przyjmuje podejście triangulacyjne i w jego ramach stosuje metody: monograficzną, biograficzną, hermeneutyczną, fenomenologiczną. W pracy trudno jest jednak niekiedy zobaczyć, gdzie kończy się jedna metoda, a zaczyna druga. Podobnie dzieje się w przypadku wskazanego przez autora modelu badawczego przyjętego w książce – strukturalizmu genetycznego Jana Piageta. Nie jest jasne, w których partiach książki ujawniają się założenia tego modelu, zwłaszcza, że na początku o teorii Piageta autor mówi w trzech różnych sensach. Najpierw w sensie właściwym, jako o analizie genezy i etapów przetwarzania całokształtu wiedzy z poziomu niższego na bardziej zaawansowany; następnie jako o modelu rekonstrukcji teorii wychowania; wreszcie jako o przykładzie podejścia rekonstrukcjonistycznego, poszukującego harmonii między przeszłością a kształtowaniem odwagi w tworzeniu nowej rzeczywistości społecznej. Wątek metodologiczny rodzi pytania, tym bardziej że na s. 18 Jarosław Michalski pisze wprost, że sens życia jest „kategorią filozoficzną". Skoro tak, to dyskurs książki z pewnością nie straciłaby na wartości, gdyby był konstruowany przez mniejszą liczbę przesłanek.

Ostatnia uwaga krytyczna dotyczy redakcji książki. W wielu miejscach jest ona niesatysfakcjonująca. Wyraźnym przykładem jest w spisie treści tytuł rozdziału czwartego części drugiej książki, w którym zamiast *Osoba pytająca* czytamy *Osoba pytający*. Ten oraz inne błędy formalne nie pomniejszają wartości merytorycznej książki, niemniej zdają się świadczyć o zbyt dużym pośpiechu w uzupełnianiu i dokonywaniu jej korekty. Należy żałować, że te błędy nie zostały z książki usunięte.

Piotr Kostyło

Katarzyna Minczykowska (red.), *Gen. bryg. prof. dr hab. Elżbieta Zawacka (1909–2009) materiały do biografii*, Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej, Toruń 2010, ss. 167

Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej wydała kolejną publikację, tym razem w całości poświęconą jej założycielce. Jest to już 57. tom Biblioteki Fundacji Archiwum Pomorskie AK[6]. Ta praca zbiorowa stanowi zbiór tekstów, które zostały skupione wokół kategorii: materiały do biografii. Pomiędzy artykułami zamieszczono zdjęcia z różnych okresów życia oraz ważnych wydarzeń E. Zawackiej.

Jak sugeruje w tekście: *Generał Elżbieta Zawacka (1909–2009). Stan badań* Katarzyna Minczykowska brakuje publikacji, która w sposób całościowy zaprezentowałaby Czytelnikom biografię prof. E. Zawackiej, nie koncentrującą się wyłącznie na losach wojennych i powojennych, lecz prezentującą tę wybitną postać w perspektywie całości jej działalności. W dokonanej, bardzo szczegółowej analizie publikacji na temat E. Zawackiej Autorka wskazuje ich atuty oraz niedociągnięcia, a nawet błędy, które następnie były powtarzane w kolejnych ukazujących się publikacjach czy artykułach. Tekst został przygotowany w oparciu o wielość źródeł. Wśród omawianych publikacji nie została jednak wymieniona książka przygotowana na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK przez trzech autorów: Ryszarda Borowicza, Hannę Kostyło i Władysławę Szulakiewicz *Elżbieta Zawacka „Zo" – – portret akademicki*[7]. Autorzy dokonali tam rzetelnej analizy wątków biografii Elżbiety Zawackiej, analizując podejmowane przez nią decyzje w wymiarze jednostkowym i społecznym. Ponadto dokonano również rekonstrukcji wątków badawczych oraz ścieżki naukowej prof. Elżbiety Zawackiej[8].

W końcowej części tekstu (s. 25) Katarzyna Minczykowska stwierdza: „wiemy, że po „zmobilizowaniu" przez toruńskie akademickie środowisko pedagogów doc. Zawackiej do przejścia na emeryturę ona sama już nie powróciła do badań z tego zakresu (andragogiki)". Należałoby zweryfikować tę opinię, stosunkowo często powielaną w publikacjach, jednak nie znajdującą poparcia w dokumentacji, co wyjaśnia prof. Andrzej Tomczak w tekście *Elżbieta Zawacka na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika*. Stwierdza, że to

[6] Fundacja Archiwum i Muzeum Pomorskie AK oraz Wojskowej Służby Polek 09.03.2009 r. przyjęła imię Elżbiety Zawackiej.

[7] R. Borowicz, H. Kostyło, W. Szulakiewicz, *Elżbieta Zawacka „Zo" – – portret akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009, ss. 86. Książka ukazała się w serii wydawniczej: Pedagogika toruńska, t. 2. Pierwszy tom tej serii autorstwa Stanisława Nalaskowskiego i Władysławy Szulakiewicz, *Pedagogika toruńska. Od katedry do wydziału* ukazał się również w 2009 r. nakładem Wydawnictwa Naukowego UMK. Publikacja ta jest pierwszą z serii opracowań dotyczących toruńskiego środowiska pedagogicznego.

[8] Recenzja książki ukazała się w *Roczniku Andragogicznym 2009*, s. 510–515.

sama Elżbieta Zawacka wystąpiła z prośbą o przeniesienie w stan spoczynku, podając kilka powodów: 1) nieuzyskanie obiecanego zakładu andragogiki; 2) zablokowanie (przez Warszawę) zorganizowania polskiego ośrodka *International Correspondence Education*, na który UNESCO wyasygnowało odpowiednią kwotę, a którego szefem miała zostać Zawacka; 3) wysłanie na międzynarodowe seminarium UNESCO z jej specjalności, zamiast niej, osoby zupełnie niefachowej; 4) atmosferę nieufności, jaka otoczyła ją na uczelni. Dodała jednak, że w wypadku pomyślnego zakończenia jej starań o zwrot skonfiskowanych materiałów (przywiezionych z Wielkiej Brytanii), gotowa jest kontynuować pracę na UMK (Frąckowiak, Góralska i in. 2009, s. 164).

Zatem głównym powodem odejścia wydaje się być skonfiskowanie materiałów przywiezionych z Wielkiej Brytanii, a nie szykany ze strony pracowników Instytutu Pedagogiki czy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Drugi artykuł – Stanisława Salmonowicza – współzałożyciela Fundacji – został napisany z pespektywy współpracownika. Dotyczy działalności naukowej i społecznej Elżbiety Zawackiej w latach 1980–2008. Tekst ma charakter wspomnieniowy, jednak odwołuje się wielowątkowo do kluczowych wydarzeń w działaniach E. Zawackiej, m.in. przypomina tajne odczyty dla działaczy toruńskiej „Solidarności", odwołuje się do problemów organizacyjnych i prawnych towarzyszących tworzeniu Fundacji, a także wielu wysiłków podejmowanych w pierwszych latach jej działalności. Jak jednak zaznacza sam Autor: „moje uwagi nie mogą stanowić próby przedstawienia całokształtu działalności Pani Profesor, w tych latach nie byłem bowiem w wielu kwestiach uczestnikiem wydarzeń. Wiele spraw, jak na przykład Jej szerokie i pożyteczne w skutkach kontakty zagraniczne, działania w Warszawie, będą musiały zostać opracowane w sposób odrębny, podobnie jak szczegółowa historia zbiorów archiwalnych Pani Profesor, tych, które stały się podstawą Archiwum Fundacji" (s. 33).

Małgorzata Strzelecka dokonała analizy biografii Elżbiety Zawackiej pod kątem jej doświadczeń jako nauczyciela i wychowawcy w szkołach średnich i w przysposobieniu wojskowym kobiet. E. Zawacka, mówiąc o latach młodości, podkreślała swoje oddanie dwóm służbom: „pracy zawodowej w charakterze nauczycielki matematyki oraz pracy społecznej jako instruktorki Przysposobienia Wojskowego Kobiet" (s. 47). Trzecią aktywnością – jak akcentuje M. Strzelecka – była późniejsza działalność kustosza pamięci narodowej. Elżbieta Zawacka była nauczycielką oddaną temu zawodowi, wykonywała go z pasją. M. Strzelecka charakteryzuje jej ścieżkę rozwoju zawodowego, zarówno przed wojną, jak i w czasie okupacji. Konsekwentnie i szczegółowo przedstawiona została jej biografia zawodowa w okresie powojennym, która charakteryzuje się żelazną konsekwencją, pomimo przeciwności, dużą częstotliwością zmian miejsc, w których Elżbieta Zawacka pracowała (Łódź, Warszawa, Toruń, Olsztyn – przed aresztowaniem i pobytem w więzieniu). Autorka analizuje też jej aktywność nauczycielską w okresie

pobytu w zakładach karnych (Warszawa, Fordon, Grudziądz, Bojanowo). Po wyjściu z więzienia – w złym stanie zdrowia – musiała „walczyć" o szansę na ponowne zatrudnienie. Toczyła batalię z władzami oświatowymi o przywrócenie praw do uprawiania zawodu nauczycielskiego. Pracę w Sierpcu uzyskała w sierpniu 1955 r., czyli dopiero pół roku po wyjściu z więzienia, na dodatek ze względu na brak przydzielenia jej mieszkania służbowego – dojeżdżała codziennie ok. 80 km. Dopiero we wrześniu 1956 r. Zawacka została zatrudniona w Państwowym Korespondencyjnym Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu, co było konsekwencją pisanych przez nią podań, aż do odwołania się do Ministerstwa Oświaty. Autorka opisuje dalsze trudności, które pojawiły się, gdy E. Zawacka zintensyfikowała swoje wysiłki, by łączyć pracę nauczycielską z naukową, prosząc o zmniejszenie etatu lub urlop naukowy. W 1965 r., uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych (*Szkoła korespondencyjna i jej uczniowie).* „Chciałam być tym pracownikiem naukowym. I to się udało. […] To wypełniło mi życie. Miałam taką specjalność bardzo rzadką w Polsce, kształcenie dorosłych, to się nazywa andragogika. Szczególnie chciałam utworzyć taki otwarty uniwersytet, jaki istniał w Wielkiej Brytanii" (s. 62). Kolejny rozdział w jej życiu zawodowym był skoncentrowany na pracy naukowej w Gdańsku, a następnie Toruniu, czemu M. Strzelecka poświęca ostatnią część tekstu, co jednak nie znajduje odzwierciedlenia w tytule artykułu.

Prof. Władysława Szulakiewicz dokonała szczegółowej rekonstrukcji biografii pedagogicznej Elżbiety Zawackiej. Tekst został przygotowane w oparciu o bogactwo materiałów archiwalnych, akt, pism i publikacji. Treści artykułu koncentrują się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Co wiemy o przymiotach i dziełach E. Zawackiej z zakresu pedagogiki? W odróżnieniu od pozostałych tekstów książki, Autorka odwołuje się do stosowanej przez siebie metodologii badań, podejmując próbę stworzenia biografii pedagogicznej, posługując się – przyjętym w biografistyce – modelem konstrukcyjnym i fonograficznym. Treści artykułu zyskały strukturę problemową. To analityczne ujęcie Autorki daje szansę Czytelnikowi na pogłębienie rozumienia i dostrzeżenie wielowątkowości zagadnienia. Tekst został podzielony na cztery części: 1) Droga do samodzielności naukowej w zakresie pedagogiki, 2) Elżbieta Zawacka w roli nauczyciela akademickiego, 3) Kierunki zainteresowań twórczych w obszarze nauk o wychowaniu, 4) Elżbiety Zawackiej biografia pedagogiczna – pytania otwarte. W ostatniej części artykułu prof. W. Szulakiewicz wskazuje przestrzenie badawcze, które powinny stać się przedmiotem dalszych badań, jak chociażby sprawa zakładu andragogiki na UMK czy kwestia braku zgody redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego" na druk opracowania E. Zawackiej. Jak podkreśla W. Szulakiewicz: „Złożoność drogi naukowej wynikała z tego, że E. Zawacka wpisała się na listę tych osób, które podjęły próbę połączenia dwóch obszarów życia człowieka, w których człowiek posługuje się pewnymi „wynalazkami". Przez Immanuela Kanta

zostały one nazwane „najtrudniejszymi wynalazkami człowieka", a są to – według niego – „sztuka rządzenia" i „sztuka wychowania", co do których nie ma wyobrażenia i nie ma zgodności. E. Zawacka znalazła się na skrzyżowaniu tych dwóch najtrudniejszych „wynalazków człowieka i dlatego musiała pokonywać liczne trudności. Ale i zdobyła ten rodzaj „sławy", który był efektem jej dzieł i czynów, a nie zabiegów" (s. 85).

Tekst Eugenii Maresch *Elżbieta Zawacka – kobieta-żołnierz* stanowi skondensowaną formę przedstawienia pobytu E. Zawackiej w Londynie oraz opinii na jego temat zawartych w dokumentacji wywiadu angielskiego i polskiego Oddziału VI Sztabu NW. Autorka tekstu – członkini Rady Dziedzictwa Archiwalnego i Polsko-Brytyjskiej Komisji Historycznej – odwołuje się do odtajnionych dokumentów brytyjskich z przesłuchania „Zo" przez służby bezpieczeństwa M15 w 1943 r. Opublikowała je w formie artykułu w „Roczniku Archiwalno-Historycznym" w 2009 r., co jest rozbieżne z tym, co podaje we *Wstępie* Katarzyna Minczykowska, jakoby były to dotąd niepublikowane opinie władz brytyjskich. Zadziwiająca jest rozbieżność stanowisk – brytyjskiego – przedstawiającego nienaganną opinię na temat „Zo" oraz polskiego – nadmiernie krytyczna i krzywdząca, choć – jak przyznała sama E. Zawacka – „może zbyt ostro i emocjonalnie wyrażała ocenę efektywności pracy Oddziału VI" (s. 92).

Wkład Elżbiety Zawackiej w rozwój badań nad dziejami wojennej służby Polek oraz konspiracji na Pomorzu 1939–1945 to artykuł prof. Waldemara Rezmera, w którym Autor wskazuje, że choć historiografia polskich walk zbrojnych i narodowościowych w XX w. jest imponująca, to niezbyt wiele prac jest poświęconych udziałowi kobiet. Do lat osiemdziesiątych ukazało się kilkadziesiąt obszerniejszych artykułów, rozpraw i publikacji źródłowych, które upowszechniały wiele faktów, dostarczyły usystematyzowanej wiedzy z zakresu udziału kobiet w II wojnie światowej, jednak nadal był to stan niezadowalający. Jak zauważa Autor – pod koniec lat osiemdziesiątych nastąpiły pozytywne zmiany w badaniach udziału kobiet w działaniach zbrojnych, najpierw w publicystyce, a następnie również w pracach naukowych. Istniała potrzeba skoordynowania wysiłków badawczych różnych osób i ośrodków badawczych. Odpowiedziała na nią Elżbieta Zawacka, która już od lat sześćdziesiątych gromadziła materiały, odbywała spotkania, włączała się w inicjatywy badawcze. Sytuacja polityczna w Polsce dała jej możliwość wyodrębnienia struktury naukowo-archiwalnej, która całkowicie będzie oddana tej sprawie. 16 lutego 1990 r. powstało „Archiwum Pomorskie AK" w Toruniu. W dalszej części artykułu prof. W. Rezmer opisuje wysiłki naukowe, organizacyjne i wydawnicze Elżbiety Zawackiej związane z działalnością Fundacji.

Dorota Kromp – wieloletnia osobista sekretarz prof. Elżbiety Zawackiej i jej najbliższa współpracownica, poświęciła swój artykuł osobistemu archiwum E. Zawackiej. Pani profesor wyznaczyła Dorotę Kromp na osobę, która ma opracować jej spuściznę. Całość materiałów pozostawionych przez Elż-

bietę Zawacką w jej mieszkaniu została podzielona na trzy części. Pierwsza – przedmioty codziennego użytku, ubrania i pamiątki – zostały spisane, ponumerowane i przekazane do Fundacji jako eksponaty muzealne. Druga część to księgozbiór Pani Profesor, obejmujący ponad 970 książek i 63 tytuły różnych czasopism, które zostały przekazane do biblioteki Fundacji. Do trzeciej, najważniejszej części należą materiały archiwalne, którym poświęcono kluczową część artykułu. Dorota Kromp wykonała ogromną pracę, segregując i klasyfikując spuściznę E. Zawackiej, która obejmuje materiały za lata 1889–2009. Osobista sekretarz prof. Zawackiej – Dorota Kromp dokonała wstępnego ich podziału na siedem głównych grup:

1. Materiały biograficzne (nagrania, życiorysy pisane w różnych okresach życia, zapiski osobiste itp.);
2. Prace twórcy spuścizny, które można podzielić na publikacje i dokumenty dotyczące pedagogiki oraz historii;
3. Materiały dotyczące działalności twórcy spuścizny, głównie na rzecz Fundacji, obejmującej także korespondencję związaną z działalnością fundacji z lat 1996–2009;
4. Warsztat bieżącej pracy Elżbiety Zawackiej (kartoteka adresowa, kartoteka książek i czasopism, spisy podręczne, materiały z działalności E. Zawackiej w licznych instytucjach i towarzystwach, materiały dotyczące działalności dydaktycznej Pani profesor, tematy wykładów, ćwiczeń, konspekty, notatki o studentach, zeszyty z ocenami prac studentów itd.);
5. Korespondencja, która została podzielona na podkategorie przez E. Zawacką;
6. Materiały o twórcy zespołu obejmujące życiorysy autorstwa różnych osób, opublikowane w encyklopediach, słownikach i prasie, artykuły na temat Zawackiej, kasety VSD, płyty DVD z filmami i wywiadami;
7. Materiały rodzinne, do których należą dokumenty i materiały na temat członków rodziny oraz fotografie rodzinne;
8. Materiały osób obcych (prace magisterskie studentów pedagogiki UG oraz UMK, np. Krystyny Pleskot.

Spuścizna obejmuje jeszcze Załączniki, do których D. Kromp zakwalifikowała medale, odznaczenia, wyróżnienia, kolekcja kaset i płyt z filmami, głównie o tematyce wojennej. Wszystkie skategoryzowane materiały zostały przewiezione do Fundacji.

Z niewiadomego powodu w zbiorze poświęconym Elżbiecie Zawackiej znalazł się tekst, który nie ma nic wspólnego z bohaterką opracowania. Artykuł Mirosława Węckiego dotyczy bowiem zasobów Archiwum Państwowego w Katowicach. Trudno zrozumieć intencje Katarzyny Minczykowskiej – redaktor tomu – jeśli chodzi o celowość tego zabiegu.

Na uwagę natomiast zasługuje kolejny tekst, autorstwa Mirosława Golona – dyrektora gdańskiego oddziału Instytutu Pamięci Narodowej, który zo-

stał poświęcony dokumentom na temat Elżbiety Zawackiej, które zachowały się w zasobach IPN-u. Autor zaznacza we wstępie, że informacje wykorzystane do jego przygotowania nie mogą być pełne, ze względu na dopiero postępujący proces digitalizacji całości zasobów. Artykuł został przygotowany w oparciu o szczegółową kwerendę przeprowadzoną w 2009 r. w oddziałach Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie, Bydgoszczy, Gdańsku i Białymstoku. M. Golon z dużą pieczołowitością omówił analizowane dokumenty, zamieścił również historię ich wypożyczeń. Jak zauważa w podsumowaniu dr hab. Mirosław Golon, ze względu na akcję niszczenia dokumentacji niestety na razie możliwość prześledzenia procesu represjonowania i wieloletniej inwigilacji Elżbiety Zawackiej przez UB i SB jest ograniczona.

Ostatni artykuł dr Anny Frąckowiak został poświęcony publikacjom: *Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne* oraz *Elżbieta Zawacka 1909–2009*, wydanym w 2009 r. Powstały one z inicjatywy Prof. Józefa Półturzyckiego, który kierował zespołem pedagogów z dwóch uczelni: Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Tom pierwszy ukazał się pod redakcją Józefa Półturzyckiego, Anny Frąckowiak i Hanny Solarczyk-Szwec. Jak zauważają redaktorzy: „Przygotowując się do jubileuszu setnej rocznicy urodzin, zgromadziliśmy najważniejsze publikacje Profesor Elżbiety Zawackiej". Drugi tom został wydany pod redakcją Anny Frąckowiak, Renaty Góralskiej, Józefa Półturzyckiego, Hanny Solarczyk-Szwec i Witolda Wojdyły. Publikacja została podzielona na pięć części: *Wątki biograficzne i droga naukowa*; *Dokumentacja przewodu profesorskiego*; *Praca naukowa i działalność społeczna*; *Pożegnanie i pamięć*; *Wspomnienia uczniów i współpracowników*.

Na końcu książki zamieszczono streszczenia w j. angielskim i j. niemieckim, indeks osobowy oraz indeks nazw geograficznych. Brakuje natomiast noty biograficznej o autorach[9].

Książka przygotowana pod redakcją Katarzyny Minczykowskiej niewątpliwie jest wartościową publikacją, ubogacającą spojrzenie na biografię Elżbiety Zawackiej. Jednak przy przygotowaniu książki zabrakło pomysłu redakcyjnego, brakuje pogrupowania tekstów w podtematy w celu wyeksponowania pewnych zagadnień głównych lub wspólnych. Ponadto artykuł Mirosława Węckiego tematycznie zupełnie nie przystaje do całości. W kwestii redakcyjnej również wkradły się błędy – na okładce i kartach tytułowych mamy brzmienia trzech różnych tytułów książki: który jest właściwy[10]? Z kolei w tekście książki, w tytułach poszczególnych artykułów – w odróż-

[9] Jedynie we *Wstępie* zamieszczono streszczenia poszczególnych artykułów, ze wzmiankami na temat ich autorów.

[10] Na okładce tytuł brzmi: gen. bryg. prof. dr hab. Elżbieta Zawacka (1909––2009) materiały do biografii. Kolejno – na pierwszej stronie: Elżbieta Zawacka Materiały do biografii, a na stronie tytułowej: prof. dr hab. gen. bryg. Elżbieta Zawacka (1909–2009) materiały do biografii.

nieniu od spisu treści – nie wprowadzono znaków interpunkcyjnych[11]. W przypadku artykułu Mirosława Golona w nagłówku widnieje inny tytuł artykułu aniżeli podany na jego stronie początkowej. Te uwagi jednak należy kierować do redaktora wydania. Natomiast zamieszczone teksty stanowią niezwykle wartościowe opracowania, dające szansę Czytelnikowi możliwość analizowania biografii Elżbiety Zawackiej z innej perspektywy.

Alina Matlakiewicz

Andrzej Rozmus (red.), ***Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego,*** **Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2010**

„…W modelu uniwersytetu stworzonym przez Wilhelma Humboldta wykładowca był uczonym, który przedstawiał wyniki własnych przemyśleń i eksperymentów. Współcześnie, gdy większość dydaktyków przekazuje słuchaczom wiedzę nabytą, niezwykle ważna stała się technika jej przekazu…" – próbę odpowiedzi na wiele nurtujących dziś pytań nauczycieli akademickich podejmuje zespół 10 autorów, związanych z Wyższą Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Książka *Wykładowca doskonały* pod redakcją Andrzeja Rozmusa składa się z 9 rozdziałów, zaprezentowanych na 219 stronach. Każdy rozdział rozpoczynają pytania kluczowe z punktu widzenia nowoczesnej dydaktyki akademickiej, na które odpowiedzi udzielają i rozwiązania prezentują autorzy poszczególnych tekstów.

Pierwszy rozdział, autorstwa Anny Baran poświęcony jest *Komunikacji dydaktycznej*. W rozdziale tym wiele uwagi poświęcono komunikacji interpersonalnej w pracy nauczyciela akademickiego i komunikacji w procesie edukacji. Rozdział wprowadza w zagadnienia specyfiki grup studenckich, zakłóceń komunikacyjnych oraz asertywności w kontakcie ze studentami. Drugi rozdział, opracowany przez Adriannę Kaszubę-Perz i Pawła Perza *Przygotowanie do zajęć* obejmuje liczne zagadnienia wynikające ze specyfiki pracy nauczycielskiej od opracowania sylabusa zajęć, poprzez konspekt zajęć, formułowanie celów zajęć, gromadzenie i selekcjonowanie informacji, tworzenie prezentacji multimedialnych, na wykorzystaniu pomocy dydaktycznych kończąc. Trzeci rozdział zatytułowany został: *Głos i mowa dobrego wykładowcy*. Poza treściami teoretycznymi przedstawionymi przez Martę Wójtowicz-Błąd i Łukasza Błąd dotyczącymi błędów w wymowie, tempa mowy, akcentowania najważniejszych treści oraz doskonalenia wymowy

[11] *Generał Elżbieta Zawacka (1909–2009) Stan badań*, zamiast: *Elżbieta Zawacka (1909–2009). Stan badań*, czy *Elżbieta Zawacka – nauczyciel i wychowawca praca w szkołach średnich i w przysposobieniu wojskowym kobiet*, zamiast: *Elżbieta Zawacka – nauczyciel i wychowawca. praca w szkołach średnich i w przysposobieniu wojskowym kobiet*.

zawiera także zestaw ćwiczeń z zakresu emisji głosu. Rozdział czwarty: *Indywidualny styl prowadzenia zajęć* opracowany przez Andrzeja Rozmusa skupia się przede wszystkim na indywidualnym i niepowtarzalnym talencie dydaktyczno-metodycznym nauczyciela, jego autoprezentacji i osobowości, umiejętności motywacji studentów, ale także autoewaluacji i oceny skuteczności własnej pracy dydaktycznej. *Psychospołeczne pułapki oceniania,* autorstwa Barbary Przywary to tytuł piątego rozdziału, z którego płyną m.in. informacje, jak unikać błędów w ocenianiu. Rozdział szósty przygotowany przez Annę Swierską-Chmaj, *Wielokulturowa uczelnia* wprowadza czytelnika w zagadnienia dotyczące funkcjonowania wykładowcy akademickiego w środowisku wielokulturowym oraz dystansu władzy na uczelni wyższej. Tematyka *Pracy ze studentami niepełnosprawnymi* podjęta przez Monikę Struck-Peregończyk w rozdziale siódmym dotyka niezwykle istotnych w dzisiejszych czasach kwestii integracji w edukacji. Autorka poza zdefiniowaniem stereotypowego myślenia o osobach niepełnosprawnych zajmuje się także postrzeganiem studentów niepełnosprawnych oraz zasadami zachowania się w stosunku do osób niepełnosprawnych. Prezentuje także dane liczbowy dotyczące ilości studentów niepełnosprawnych w Polsce na tle pełnosprawnych w ostatnich pięciu latach. Łukasz Błąd w rozdziale ósmym, zatytułowanym *Wykładowca dowcipny, czyli wady i zalety humoru w szkole wyższej* w niezwykle humorystyczny i oryginalny sposób przedstawia zagadnienia powagi humoru, zajmując się m.in. humorem w wystąpieniach publicznych oraz humorem w nauczaniu. Niewątpliwie pozwala to czytelnikowi w inny sposób spojrzeć na kwestię nietypowego, lecz z pewnością efektywnego i efektownego nauczania. Ostatni rozdział *Wykładowca i student – role na nowo zdefiniowane* autorstwa Olgi Kurek skupia się na nowych zadaniach i rolach stawianych przez system szkolnictwa wyższego w XXI wieku. Coraz częściej dialog akademicki przenosi się na internetowe fora dyskusyjne, gdzie stronami kontaktu jest e-student oraz e-nauczyciel. O tych i innych rolach pisze autorka dziewiątego rozdziału.

W prezentowanych podręczniku można znaleźć odpowiedzi na wiele zasadniczych z punktu widzenia nauczyciela akademickiego pytań, takich jak: jak mówić, by studenci słuchali? jak oceniać pracę studentów? jak przygotować dobry wykład, ciekawe ćwiczenia? itp. W książce autorzy poruszają kwestie niezmiernie istotne w pracy wykładowcy akademickiego (m.in. jakość kształcenia) oraz zagadnienia z pozoru błahe (m.in. jak radzić sobie ze ściąganiem na egzaminach? jak zręcznie wpleść dowcip w treść wykładu itp.), okraszając je jednocześnie humorem oraz popierając autentycznymi przykładami z życia codziennego na uczelni wyższej. Uzupełnieniem książki jest aneks: *Trudne sytuacje dydaktyczne*, który czytelnikowi udziela cennych wskazówek dotyczących radzenia sobie w sytuacjach występujących w codziennej akademickiej pracy dydaktycznej: m.in. występowania plagiatów, ściągania na egzaminach, przyjmowania kwiatów i upominków od studentów, spóźniania się na zajęcia, przechodzenia ze studentami na „ty" itp.

Prezentowana publikacja pod redakcją dr. Andrzeja Rozmusa stanowi wszechstronne kompendium wiedzy z zakresu współczesnych kompetencji nauczyciela akademickiego. Dzięki przejrzystemu, logicznemu i spójnemu układowi treści poznawczo nastawiony czytelnik z pewnością znajdzie tu inspirację dla nowych poszukiwań i autorefleksji nad własną praktyką edukacyjną. Wszystkie teksty znajdujące się w prezentowanej pracy są niezwykle interesujące i godne polecenia.

Przemysław Ziółkowski

Ewa Sarzyńska, *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, ss. 210

Doradztwo zawodowe zyskuje współcześnie coraz większe znaczenie. W społeczeństwie informacyjnym, Internetu, otwarcia granic w obrębie Unii Europejskiej, a przede wszystkim w obliczu dużego bezrobocia istnieje ogromne zapotrzebowanie na poradnictwo zawodowe. Jego głównym zadaniem jest niesienie pomocy jednostkom w podejmowaniu najbardziej korzystnych decyzji, począwszy od najniższych szczebli edukacji poprzez całe dorosłe życie.

Publikacja Ewy Sarzyńskiej pod tytułem „Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych" ma charakter empiryczny. Jej celem jest opis funkcjonowania zawodowego doradców oraz przedstawienie szerokiego obszaru uwarunkowań ich działalności. Zawarte w publikacji badania ukazują czynniki, które wspomagają pracę doradcy zawodowego w środowisku bezrobotnych, jak i te, które tę pracę znacząco utrudniają. W konsekwencji wnioski sformułowane przez Autorkę ukazały rozwiązania, które sprzyjają większej efektywności pracy doradcy zawodowego.

Praca obejmuje sześć rozdziałów. Pierwsze dwa mają charakter teoretyczny, kolejne cztery rozdziały ukazują wyniki badań Autorki.

Pierwszy rozdział traktuje o podstawowych pojęciach związanych z terminem doradztwo zawodowe. Autorka wyjaśnia pułapkę terminologiczną pojęć *doradztwo zawodowe, poradnictwo zawodowe, orientacja zawodowa*. W podsumowaniu zwraca uwagę na pojęcia zamieszczone w książce (doradztwo zawodowe oraz poradnictwo zawodowe), które używane są wymiennie na potrzeby publikacji. Są one rozumiane jako proces pomagania osobom, które doświadczają trudności w zakresie wyboru odpowiedniego zawodu, zmiany miejsca pracy czy właściwego dostosowania zawodowego. W dalszej części rozdziału przedstawione są systemy doradztwa zawodowego w Belgii, Niem-

czech oraz Wielkiej Brytanii. Autorka odnosi się również do modelu doradztwa zawodowego w Polsce oraz ważniejszych badań, które związane były z podjętą problematyką. Badania pokazują, że doradztwo zawodowe jest istotną formą pomocy osobom bezrobotnym. Stopa bezrobocia jest wysoka, co nakazuje przeciwdziałanie oraz poszukiwania efektywnych form doradztwa zawodowego. Wyniki badań zwracają uwagę, że należy podjąć próbę pracy nad warsztatem doradcy zawodowego oraz jego kompetencjami. Badania te nie są obszerne, ponieważ zawód doradcy zawodowego w Polsce figuruje w rejestrze zawodów od niedawna.

W drugim rozdziale zostały przedstawione pojęcia związane bezpośrednio z osobą bezrobotną w systemie poradnictwa zawodowego. Autorka opisała główne rodzaje bezrobocia ze względu na przyczynę: strukturalne, technologiczne, sezonowe, koniukturalne, frykcyjne oraz ze względu na formy jego występowania i tu wymienia: bezrobocie krótko-, średnio- i długookresowe, bezrobocie chroniczne, globalne, całkowite oraz jawne. Autorka stwierdza, że aby zaktywizować bezrobotnych, należy stymulować ich wysiłki na rzecz samodzielnego rozwoju i poszukiwania pracy. W tym rozdziale została również przedstawiona rola urzędu pracy w środowisku bezrobotnych. Doradca zawodowy w urzędzie pracy ma za zadanie dostarczać osobom pozostającym bez pracy informacji o rynku pracy, wiedzy o ich indywidualnych kompetencjach, a w konsekwencji animować do podejmowania świadomych decyzji dotyczących sfery zawodowej. Przekazuje ponadto wiedzę o osobie bezrobotnej jako podmiocie działalności doradczej w urzędzie pracy.

Rozdział trzeci rozpoczyna część badawczą. Głównym celem pracy była próba oceny funkcjonowania doradców zawodowych w środowisku bezrobotnych wraz z głównymi uwarunkowaniami determinującymi ich działalność. W odniesieniu do tego celu postawiono wiele problemów badawczych: Jakie są właściwości funkcjonowania doradców zawodowych w środowisku bezrobotnych? Jakie są właściwości podmiotowych komponentów funkcjonowania doradców zawodowych w wymiarach samooceny i postaw? Jaka jest zależność między funkcjonowaniem doradców zawodowych a ich cechami społeczno-demograficznymi oraz podmiotowymi komponentami, takimi jak samoocena i postawy? Metodą, która posłużyła w badaniach do zbierania danych o charakterze ilościowym był sondaż diagnostyczny. Zastosowaną techniką ilościową – ankieta. W celu uzupełnienia tego materiału zastosowano również kilka technik jakościowych: otwarte wywiady pogłębione oraz obserwację.

W poszukiwaniu osobowościowych uwarunkowań funkcjonowania doradców zawodowych posłużono się Przymiotnikowym Testem osobowości ACL. Badaniami objęto, na podstawie danych statystycznych, trzy województwa; o wysokiej, średniej i niskiej stopie bezrobocia. Wylosowano: woj. zachodniopomorskie (wysoka stopa bezrobocia), woj. lubelskie (średnia stopa bezrobocia), woj. małopolskie (niska stopa bezrobocia). W badaniach uczest-

niczyły następujące instytucje: powiatowe urzędy pracy oraz centra informacji zawodowej. W tej części pracy scharakteryzowano badaną zbiorowość doradców zawodowych.

Kolejne rozdziały zawierają omówienie wyników badań. W rozdziale czwartym podjęta jest próba charakterystyki funkcjonowania doradców zawodowych. W szczególności zwrócono uwagę na merytoryczne przygotowanie doradców, jak i ich warunki pracy oraz główne problemy, które dotyczą wykonywania ich codziennych czynności zawodowych. Wyniki badań wskazują że doradcy pracujący w przebadanych instytucjach mają zróżnicowane przygotowanie zawodowe. Są oni bardzo aktywni edukacyjnie. 70% doradców bierze ustawicznie udział w szkoleniach, natomiast prawie jedna czwarta osób przebadanych posiada ukończone studia podyplomowe. Jeśli chodzi o warunki pracy, większość z nich nie wnosi zastrzeżeń, zwraca jednak uwagę na skromne zarobki i niski prestiż zawodu. W końcowej części tego rozdziału scharakteryzowane zostały główne formy pracy doradczej. Z badań wynika, że podstawową formą pracy z bezrobotnymi są indywidualne kontakty z klientem. Jednak poradnictwo indywidualne coraz częściej uzupełniane jest poradnictwem grupowym. W badanej zbiorowości 92% doradców stosuje właśnie taką formę. Dokonano również klasyfikacji ról podejmowanych przez doradców zawodowych.

Kolejny rozdział poświęcono omówieniu podmiotowych komponentów funkcjonowania doradców zawodowych. Rozważaniu poddano samoocenę doradców zawodowych, jak i obraz osoby bezrobotnej w opinii doradców. Z drugiej strony zdiagnozowano postawy doradców zawodowych wobec własnej profesji oraz osób korzystających z ich usług. Na podstawie testu ACL stwierdzono, że w większości doradcy zawodowi są osobami stabilnymi emocjonalnie, dającymi swoim klientom poczucie bezpieczeństwa. Nie narzucają swojego zdania, dzięki czemu osoby poszukujące pomocy są w stanie samodzielnie kierować swoją karierą zawodową. Doradcy zawodowi z reguły postrzegają w osobach bezrobotnych cechy negatywne, jak: rezygnacja, niezaradność, zestresowanie, itp. Postawy doradców zawodowych nie są negatywne, lecz neutralne. Według badań Autorki postrzeganie bezrobotnych przez pryzmat cech negatywnych może wpływać na udzielaną pomoc, dlatego doradcy powinni być świadomi tego i nie dążyć do przejmowania odpowiedzialności za swoich klientów. Postawy doradców wobec ich profesji można uznać za pozytywne. Doradcy zawodowi szanują zarówno swój zawód, jak i swoich kolegów.

Szósty rozdział przedstawia badania dotyczące społeczno-demograficznych oraz osobowościowych uwarunkowań funkcjonowania zawodowego doradców. Badania ukazały, że wyższy poziom funkcjonowania zawodowego wykazują osoby, które ukończyły studia z zakresu doradztwa zawodowego, psychologii, pedagogiki i socjologii; miały ukończone studia podyplomowe; legitymują się dłuższym stażem pracy oraz są zatrudnione w centrach infor-

macji zawodowej i planowania kariery zawodowej. Szukając odpowiedzi na pytania odnośnie do uwarunkowań, przeanalizowano postawy doradców wobec ich roli zawodowej w stosunku do bezrobotnych. Badania przeprowadzone testem ACL potwierdziły, że w zawodzie doradcy istotne znaczenie odgrywa umiejętność samooceny.

Autorka w zakończeniu pokusiła się o wiele postulatów, które wynikają z rezultatów badań. Badania wskazują, że należy oddziaływać doradczo na bezrobotnych już w sytuacji krótkotrwałego bezrobocia. Następnie powinno się utworzyć na terenie urzędów pracy miejsca pracy dla różnego rodzaju specjalistów z różnych dziedzin: doradztwa zdrowotnego, ekonomicznego, prawnego i rodzinnego, aby w pełni rozwiązywać często złożone problemy klientów. Po trzecie należy włączyć doradców w sieć społecznego wsparcia dla osób mających problemy zawodowe. Zaistnieć powinna ścisła współpraca ze szkołami, ośrodkami pomocy społecznej, placówkami szkoleniowymi itp. Po czwarte powinny zostać rozwinięte systemy ewaluacji działalności doradczej i różnego rodzaju systemów informacyjnych, dzięki czemu zwiększy się jakość pracy doradców zawodowych. Autorka zwraca również uwagę na to, że w dobie integracji europejskiej konieczne jest, aby doradcy z różnych krajów mogli wymieniać się doświadczeniami, co zwiększy produktywność ich pracy oraz wpłynie na wyrównanie szans osób ubiegających się o zatrudnienie na całym terytorium Unii Europejskiej.

Publikacja autorstwa Ewy Szarzyńskiej ukazuje wszechstronnie i obszernie specyfikę pracy doradcy zawodowego. Książka skierowana jest nie tylko do teoretyków, ale również do praktyków zajmujących się na co dzień doradztwem zawodowym. Autorka przedstawia tematykę działań skierowanych do bezrobotnych. Jej praca rokuje nadzieję na upowszechnienie działalności doradców zawodowych w społeczeństwie informacyjnym.

Alicja Szostkiewicz

Sylwia Słowińska (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów*, t. 12, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, ss. 249

Recenzowana publikacja, będąca dwunastym tomem serii wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego, jest ściśle powiązana z organizowaną regularnie od 1999 roku przez Uniwersytet Zielonogórski i Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu Letnią Szkołą Młodych Andragogów (LSMA). Podobnie, jak wzmiankowane spotkania naukowe *Dyskursy Młodych Andragogów* pełnią funkcję forum umożliwiającego wymianę poglądów i doświadczeń dotyczących edukacji dorosłych pomiędzy debiutującymi adeptami

nauki a bardziej doświadczonymi badaczami – nie tylko z kraju, ale również z zagranicy.

Pozycja ta składa się z trzech zasadniczych działów – zawierających 16 artykułów – poświęconych dyskursowi andragogicznemu (9 artykułów), poradoznawczemu (3 artykuły) i metodologicznemu (4 artykuły). Poprzedza je *spis treści* w języku polskim i angielskim, *Wprowadzenie*, w którym Sylwia Słowińska przybliża czytelnikowi zawartość publikacji oraz dzieli się obawami wynikającymi z debiutu w roli redaktora naukowego – dotychczas pełnionej przez prof. dr. hab. Józefa Kargula, recenzenta omawianego wydawnictwa, i dr Małgorzatę Olejarz, a także nowatorskie w formie sprawozdanie z XII LSMA, autorstwa Joanny Kłodkowskiej, nawiązujące do koncepcji Piotra Sztompki i prezentujące „(…) zbiorowość uczestników LSMA jako społeczność tworzącą się wokół tego wydarzenia". Publikacje, wieńczy wykaz autorów, których teksty zostały w niej zamieszczone.

Dyskurs angragogiczny rozpoczyna tekst Magdaleny Czubak-Koch zatytułowany: „W labiryncie symboli i znaczeń – o uczeniu się w miejscu pracy". Autorka pochyla się w nim nad problematyką wejścia jednostki w nową sytuację zawodową, co wiąże się z koniecznością nauczenia się funkcjonowania w nowej przestrzeni kulturowej. M. Czubak-Koch, posiłkując się danymi zebranymi w czasie prowadzonych przez siebie badań z zastosowaniem techniki obserwacji uczestniczącej, charakteryzuje metaforyczny „etap wejścia", w który wpisuje „(…) trzy kroki: pierwszy – podstawowe zasady poruszania się; drugi – nawiązywanie relacji; trzeci – stopniowanie zadań" oraz prezentuje rodzaje uczenia się zachodzące w pierwszych dniach nowej pracy. Poruszana w artykule problematyka jest niezwykle istotna, biorąc pod uwagę, iż współczesny rynek pracy cechuje zmienność, która obliguje pracownika do permanentnej mobilności i elastyczności.

Kolejne dwa teksty umożliwiają czytelnikowi refleksyjne zetknięcie się z dyskursem angragogicznym toczonym poza granicami Polski. W pierwszym z nich, pt. „Uczenie się za zasłoną – o stawaniu się opiekunką medyczną w Szwecji", Camilla Thunborg, reprezentująca Uniwersytet Sztokholmski, analizuje proces uczenia się w miejscu pracy. Autorka rozpatruje kształtowanie się tożsamości zawodowej opiekunek medycznych, czyli asystentek pielęgniarek i pielęgniarek asystujących w świetle niskiej pozycji, jaką zajmuje ta profesja w hierarchii zawodów medycznych oraz narosłych wokół niej stereotypów.

Natomiast Inga Börjesson, w artykule „Alfabetyzacja i kształcenie podstawowe w Niemczech", wyjaśnia, czym jest analfabetyzm funkcjonalny i udowadnia, że zjawisko to jest nadal obecne na niemieckim gruncie. Autorka, związana z Brandenburskim Związkiem Uniwersytetów Ludowych, podkreśla, iż niemieccy analfabeci funkcjonalni nie stanowią homogenicznej grupy docelowej, różnicuje ich m.in. położenie społeczne, dotychczasowe doświadczenia edukacyjne czy motywacja do podjęcia nauki. Dlatego też

osoby pracujące z nimi powinny pamiętać o indywidualizacji podejmowanych przez siebie wysiłków edukacyjnych.

Do biograficznego uczenia się studentów z regionu przygranicznego nawiązuje M. Olejarz. Badaczka rozpoczyna swoje rozważania od nakreślenia ram pojęciowych oraz wnikliwego opisu projektu edukacyjno-badawczego, który został przez nią zrealizowany w 2005 roku wśród studentów Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach. Projekt ten dostarczył inspirującego materiału empirycznego, który pozwolił wyróżnić trzy najczęściej występujące sposoby nadawania znaczeń uczeniu się przez jego uczestników, wywodzących się z „przestrzeni peryferyjnej": uczenie się jako przyswajanie wiedzy instrumentalnej prowadzące do zdobywania certyfikatów i dyplomów; uczenie się jako przezwyciężanie trudności i radzenie sobie z problemami prowadzące do zmiany życia; uczenie się jako poszukiwanie i kształtowanie własnej tożsamości prowadzące do świadomego, podmiotowego bycia w świecie.

„Pisanie pamiętnika jako sposób oglądu siebie" to temat artykułu Joanny Stelmaszyk. Autorka dokonuje w nim swoistego bilansu korzyści i zagrożeń wynikających z włączania własnego pamiętnika w proces budowania samowiedzy. Z jej rozważań wynika, iż pamiętnik może pełnić funkcję miejsca pamięci, pomóc swojemu twórcy „nie wszystek umrzeć", ale jednocześnie może prowadzić do izolacji, ograniczenia do niezbędnego minimum kontaktów ze światem zewnętrznym.

Już sam tytuł tekstu Ewy Trębińskiej-Szumigraj: „»Biografia« jednego dnia społecznej przestrzeni miasta", wskazuje na możliwość jego wieloznacznej interpretacji. Inspiracji do jego napisania dostarczył zielonogórski Festiwal Nauki i zrealizowany, w jego ramach projekt biograficzny o charakterze przestrzenno-relacyjnym „Nasze skrawki życia". Artykuł dostarcza erudycyjnego opisu symbolicznych kontekstów przestrzeni, w której projekt był realizowany. Uwzględnia on szeroko rozumiany wpływ takich czynników, jak miejsce, czas i realizator festiwalu na przebieg i efekty projektu. E. Trębińska-Szumigraj, posiłkując się klasyfikacjami przestrzeni proponowanymi przez Bohdana Jałowieckiego i Elżbietę Siarkiewicz, analizuje wzmiankowany projekt zgodnie z jego charakterem na poziomie relacji i przestrzeni. Należy jednak w tym miejscu odnotować, że autorka za pomocą czytelnej metafory zamka błyskawicznego wyjaśnia, iż w praktyce poziomy te są ze sobą nierozerwalnie związane, zazębiają się, wzajemnie przenikają, współoddziałują ze sobą.

Dalsze strony *Dyskursów* przeznaczone zostały dla artykułu Urszuli Tabor pt. „Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach edukacji nieformalnej", który stanowi formę podsumowania projektu edukacyjnego: „Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach nieformalnych". W początkowej części tekstu badaczka prezentuje silnie osadzony w literaturze rys edukacji nieformalnej, wiążąc ją z problematyką samokształcenia, całożyciowego uczenia się czy też

edukacją w codzienności. Następnie wyciąga wnioski ze sposobów, w jakich charakteryzują się uczący się nieformalnie. Dowodzi, iż omawiana forma edukacji jest skorelowana z samowychowaniem i wymaga od uczącego się silnej motywacji – zakorzenionej zarówno w kontekście społecznym, jak i osobniczym, ale przede wszystkim wewnętrznej. Dokonuje także klasyfikacji schematów nieformalnego uczenia się, które dzieli roboczo na: strategie »mimowolnego uczenia się«, strategie »świadomego planu« oraz strategie uczenia się »krok po kroku«.

Nad doskonaleniem zawodowym policjantów w zakresie pierwszej pomocy pochyla się Adam Płaczek, który zauważa, iż problematyka ta, była dotychczas pomijana w badaniach pedagogicznych, a jest niezwykle istotna, biorąc pod uwagę przepisy obowiązujące daną grupę zawodową i przypisywane jej powszechnie funkcje społeczne. W tekście zaprezentowana została nowa formuła szkolenia policjantów w zakresie pierwszej pomocy, opracowana przez A. Płaczka, która znajduje się obecnie na etapie wdrażania. Artykuł, zawiera również, uzupełnioną wykresami, interpretację badań własnych autora, odnoszących się do stanu wiedzy funkcjonariuszy na temat pierwszej pomocy. W celu uwiarygodnienia otrzymanych wyników badanie przeprowadzono także w grupie porównawczej, którą stanowił personel medyczny z województwa opolskiego.

Część poświęconą „(…) różnym aspektom i wymiarom szeroko rozumianego uczenia się ludzi dorosłych" wieńczy tekst Anny Bilon, w którym stara się ona udzielić odpowiedzi na tytułowe pytanie: „Edukacja obywatelska dorosłych imigrantów w Holandii – przejaw integracji czy dyskryminacji?". W tym celu dokonuje krótkiej charakterystyki społeczeństwa holenderskiego oraz jego stosunku do imigrantów. Opisuje i podaje przypuszczalne przyczyny zauważalnego w tym kraju na gruncie integracji społecznej imigrantów odwrotu do polityki wielokulturowości w kierunku polityki asymilacji. Podejmowana przez autorkę problematyka ma wymiar uniwersalistyczny. W globalnym świecie, w którym przemieszczanie się czy zmiana miejsca zamieszkania stanowi immanentną część ludzkiego życia coraz większa liczba państw będzie musiała określić, jaką rolę w społeczeństwie pełnić mają imigranci i na jakich zasadach będą stawać się jego integralną częścią.

Dyskurs poradoznawczy otwiera publikacja Joanny Malinowskiej, zatytułowana: „Doradcy osób dorosłych o konstruowaniu relacji poradniczej". Autorka, dzięki danym zebranym w czasie półotwartych wywiadów przeprowadzonych z tzw. doradcą życiowym i doradcą kariery – doradcą zawodowym, snuje rozważania na temat różnic i podobieństw występujących w wypowiedziach tych osób dotyczących: dylematów i trudności towarzyszących ich pracy; etapów budowania relacji pomocniczej i roli doradcy w tym procesie; sposobów uczestnictwa w relacji poradniczej; czynników zakłócających/uniemożliwiających zbudowanie relacji. W finalnej części artykułu J. Malinowska podkreśla, iż każdego doradcę, bez względu na specjalizację,

wyróżniać powinna refleksyjność oraz podmiotowe podejście do osoby poszukującej u niego pomocy.

Następnie Barbara Skałbania opisuje obecny stan poradnictwa edukacyjnego oraz postulaty jego zmian. Twierdzi, że współczesne polskie poradnictwo edukacyjne koncentruje się na wydawaniu opinii, jest tradycjonalistyczne, silnie sformalizowane i zinstytucjonalizowane. Jego istotnym mankamentem jest silne osadzenie w określonej rzeczywistości społeczno-politycznej oraz mierzenie efektowności poprzez liczbę wystawionych zaświadczeń, częstokroć stygmatyzujących. Zdaniem autorki, aby możliwa była naprawa zaistniałego stanu rzeczy, należy m.in. uczynić treść wystawianych przez poradnie dokumentów bardziej zrozumiałą dla rodziców, czy też zacieśnić współpracę między specjalistami z poradni a rodzicami i nauczycielami.

Ostatnim tekstem w tej części jest: „Centrum Plus przykładem polskiej adaptacji brytyjskiego programu przeciwdziałania bezrobociu *New Deal*", autorstwa Michała Mielczarka. Badacz rozpoczyna swoje analizy od ukazania programu *New Deal* jako formy aktywnej polityki społecznej. W dalszej części tekstu dzieli się z czytelnikiem swoimi spostrzeżeniami na temat funkcji, jaką pełni przestrzeń, jej aranżacja w rzeszowskim Centrum Plus. Zdaniem M. Mielczarka opisywane miejsce określić można mianem instytucji zmakdonaldyzowanej. Autor kończy artykuł prezentacją założeń *Flexible New Dela*, będącym owocem ewolucji brytyjskiego systemu polityki społecznej w kierunku większej optymalizacji efektów podejmowanych działań.

Finalny dyskurs – metodologiczny, rozpoczyna Marcin Muszyński tekstem pt. „Do czego potrzebne są nam teorie starzenia się?". Autor pochyla się w nim nad problematyką kondycji współczesnej polskiej gerontologii oraz wskazuje dwie możliwe drogi rozwoju tej dyscypliny naukowej.

W kolejny artykule: „Pierwsze, drugie i trzecie dno aktywności edukacyjnej dorosłych, czyli o metaforze w badaniach społecznych" Anna Walulik, na przykładzie przeprowadzonych przez siebie eksploracji, obrazuje walory metodologiczne płynące z zastosowania metafory w badaniach nad edukacją dorosłych. Autorka podkreśla w swoich rozważaniach, iż badacz, który decyduje się na tego typu zabieg powinien cechować się dużą dozą wyobraźni, otwartością umysłu oraz ponadprzeciętnymi umiejętnościami interpretacyjnymi.

Joanna Kłodkowska w tekście „»Pożegnanie bohatera« jako przykład radzenia sobie ze zmianami w organizacji", posługując się metaforą przedstawienia teatralnego prezentuje okoliczności towarzyszące zmianom na stanowisku komendanta w jednym z Ochotniczych Hufców Pracy. W artykule wnikliwie omówione zostały role poszczególnych aktorów, scenografia, rekwizyty oraz znaczenie dialogów, towarzyszących inscenizacji o znamiennym tytule: »Pożegnanie bohatera«. J. Kłodkowska charakteryzuje również strategie radzenia sobie ze zmianami w organizacji, które wystąpiły w czasie trwa-

nia analizowanego wydarzenia. W tym celu artykuł wzbogacony został o tabele ilustrujące strukturę poszczególnych strategii.

Dyskurs metodologiczny – a zarazem publikację – zamyka tekst Moniki Sulik pt. „Fotografia rodzinna w badaniach biograficznych – refleksje oraz inspiracje dydaktyczne", który powstał na bazie analizy materiału empirycznego zgromadzonego w wyniku realizacji projektów: „Biograficzna mapa życia" i „Rodzina – moje życie". Autorka w bezpretensjonalny sposób, nawiązując do popularnego polskiego porzekadła: »z rodziną najlepiej wychodzi się na zdjęciu«, nakreśla obszar swoich zainteresowań badawczych. Podkreśla, iż w fotografii – „lustrze obdarzonym pamięcią" oraz innych materiałach wizualnych pełniących funkcję pamiątek osobistych drzemie olbrzymi potencjał dydaktyczny, gdyż zgodnie ze słowami M. Sulik „mają one nie tylko wartość sentymentalną, ale również bardzo często pełnią funkcję katalizatora wspomnień (…)".

Dwunasty tom *Dyskursu Młodych Andragogów* cechuje duża wartość merytoryczna i niezwykle czytelny układ treści. Znajdujące się w nim teksty umożliwiają czytelnikowi prowadzenie wielopłaszczyznowych rozważań nad problematyką całożyciowego uczenia się dorosłych. Dużym walorem publikacji jest prezentacja artykułów, których autorzy nie stronią od oryginalnych konceptów oraz opierają swoje dociekania na wynikach własnych badań empirycznych. Każdy, kto będzie miał okazję pochylić się nad lekturą recenzowanego wydawnictwa z pewnością uzna, iż obawy S. Słowińskiej były bezpodstawne, że w pełni zasłużyła sobie na miano godnego zastępcy swoich poprzedników. Bezsprzecznie stwierdzić można, iż redagowany przez nią tom zawiera artykuły „(…) ciekawe, oryginalne, przemyślane, dopracowane i inspirujące".

Kinga Majchrzak

Monika Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ss. 211

Praca Moniki Sulik ma charakter teoretyczno-empiryczny. W jej strukturze została wyodrębniona część teoretyczna, metodologiczna oraz badawcza.

Część pierwsza pracy, podzielona na dwa rozdziały, zawiera przegląd teorii oraz badań na temat różnorodnego na gruncie różnych nauk rozumienia i postrzegania kobiecości oraz wskazuje na naukę rozumianą jako z jednej strony dziedzinę aktywności zawodowej kobiet – nielicznych i traktowanych odmiennie niż mężczyźni-naukowcy, a z drugiej jako obszar kobiecego poznania, badania kobiecej specyfiki.

Rozdział I. Wokół kobiety i kobiecości (s. 9–37)

Rozdział ten zawiera charakterystykę kobiecości opartą o feminologię. Teoria feministyczna nie całkiem przychylnie patrzy na ujęcie kobiecości w kategoriach podmiot-przedmiot, o czym pisze w tej części pracy Autorka. Tego rodzaju ujęcie kobiecości (podmiotowe i przedmiotowe) sugeruje bierność, dychotomię sprowadzoną do roli pod- lub nadrzędności, czyli zawsze stereotypowo postrzeganej – matki i żony lub realizującej się zawodowo – bez realizowanych wówczas ról rodzinnych (s. 11).

Ponadto w części tej Autorka wskazuje także na przemoc stosowaną wobec kobiet (różnego rodzaju oraz inne zjawiska patologizujące funkcjonowanie) jako efekt ich uprzedmiotowienia. Zdaniem radykalnych feministek uprzedmiotowienie kobiet przez mężczyzn to ogólna kondycja kobiet w społeczeństwie patriarchatu. Traktowanie kobiety jako przedmiotu ujawnia się zawsze w kontaktach miedzy płciami, nawet wówczas, gdy mężczyzna chce kobiecie okazać szacunek i uczucie (s. 12).

Autorka powołuje się w tej części na dorobek i poglądy naukowców (będących kobietami), jak: R. Braidotti, E. Malinowska, E. Śledziewski, D. Pankowska, M. Humm oraz opinie, np. językoznawcy – prof. Bralczyka, który twierdzi, iż damskie wersje tzw. męskich zawodów w języku polskim (np. profesorka, socjolożka, naukowczyni itp.) brzmią niepoważnie lub w najlepszym wypadku – sztucznie (s. 13).

Podejście podmiotowe do kobiecości Autorka łagodzi i próbuje wyjaśnić za sprawą cytowanego przez siebie Paula Ricoeura, który twierdzi, iż podmiot wchodzi w relacje z innym podmiotem, a wszystkie ich relacje są uwarunkowane i ograniczane przez konteksty historyczne i społeczne, w tym zapewne i kulturowe (s. 14).

Definicję podmiotowości w odniesieniu do kobiecości w efekcie Autorka przyjmuje za Z. Pietrasińskim, który przekonuje, iż podmiotowość określa warunki rozwoju własnego i społecznego (podmiotu), wskazuje na poznawczą i sprawczą postać podmiotowości, co z kolei akcentuje wielowymiarowość decyzji i działań podejmowanych przez podmiot oraz wskazuje na jego biograficzność – przeżycia, wybory, indywidualną formę (styl) życia (s. 14–15).

W podrozdziale *Kobiecość jako kategoria społeczno-kulturowa* Autorka wychodzi z założenia (zgodnie z badaniami Sorokina), że zjawiska kultury są nierozerwalnie związane z ze zjawiskami sfery społecznej. Współwystępując z nimi, tworzą ludzka rzeczywistość, stąd nie sposób rozpatrywać wymiaru kobiecości w rozgraniczeniu na kontekst społeczny i kulturowy. W rozważaniach dotyczących tego wymiaru Autorka wspiera się teoriami Nalaskowskiego i Melosika, którzy zwracają uwagę na szczególnie tradycyjny sposób pojmowania kobiecości w naszej kulturze. Ten rodzaj konstruowania kobiecości „*zawiera prawdy o kobiecie, które w nieunikniony sposób określają sposoby postrzegania jej ciała i tożsamości"* (Melosik, 1996, s. 75, za: Sulik, 2010:16). Autorka proponuje (za J. Ostrouch) pojmowanie kobiecości w dwu

znaczeniach: jako obserwowalne zachowania i właściwości osoby zgodne ze stereotypem kobiety przyjętym w danej kulturze, a których nie można zredukować tylko do biologii oraz jako teoretyczny konstrukt, który odnosi się do podstawowej właściwości struktury „ja" i który nie podlega bezpośredniej obserwacji (tożsamość płciowa): „*Rola pełniona w społeczeństwie przez kobietę składa się z części stałej, wynikającej z biologii i z części zmieniającej się w zależności od kultury i społeczeństwa, w jakim żyje*" (Ostrouch, 2004: 22, za: Sulik 2010:16).

Odrębną kwestią jest dla Autorki wartość kobiecości, którą charakteryzując, opiera się na teoriach i badaniach m.in.: E. Dubas, S. Agacinski, U. Parnickiej, B. Budrowskiej, wskazując na liczne przymioty (jak: gospodarność, uczuciowość, wrażliwość, empatia, troskliwość) oraz na umiejętność odnajdywania się w zmieniającej się rzeczywistości – z 3K (Kuchen, Kirchen, Kinder) i 3M (miłość, małżeństwo, macierzyństwo), na wymogi współczesności, jakimi są: sukces zawodowy, przedsiębiorczość, dyspozycyjność, przebojowość, konkurencyjność. Jednocześnie Autorka wskazuje na teorie mówiące o tym, że współcześnie kobiecość staje się wartością zagrożoną przez unifikację płci w rolach i postrzeganiu społecznym (*unisex*) oraz dobrowolne poddawanie się zmiennym oczekiwaniom społecznym i kulturowym co do pełnienia ról (głównie zawodowych) i wizerunku (Melosik 1996, Mitulska 1995, Lewandowska 1994). Sytuacja ta jest konsekwencją stale dokonujących się zmian społecznych, które wymuszają przemiany w sferze ról społecznych związanych z płcią. Alternatywą dla tego rodzaju pojmowania ról (jednoznacznie kobiecych lub męskich) jest proponowany przez S. Bemm model psychicznej androgynii – połączenie zachowań i cech osobowości uznawanych tradycyjnie za męskie i kobiece jednocześnie, w wyniku czego jednostka potrafi się zachować w określony, pożądany w danej sytuacji, sposób (Miluska 1995).

M. Sulik kieruje uwagę czytelnika w stronę socjalizacji jako procesu kreującego osobowość w zależności od warunków społeczno-kulturowych i materialnych, odpowiedzialnego za sposób, w jaki człowiek podejmuje działania społeczne związane z płcią. Tu Autorka wskazuje na rolę rodziny, środowiska rówieśniczego, procesu edukacji, w niej szczególną pozycję przypisując mediom, środowiska zawodowego. Środowiska te kreują i przekazują wzory zachowań, które – zinternalizowane – u dorosłych osób stają się składnikiem ich „społecznego wyposażenia".

Podrozdział *Polska kobieta – szkic do portretu współczesnej Polki* (s. 23–26) dostarcza informacji na temat pozycji polskich kobiet w społeczeństwie i obszarach ich funkcjonowania (znacznie mniej kobiet w gronie pracodawców (31%) i na stanowiskach kierowniczych (36%) niż mężczyzn, sfeminizowane środowiska, bierności zawodowej, bezrobocia, ubóstwa, osób starszych, samotności, lecz również osób z wyższym wykształceniem).

Za jedno ze źródeł wizerunku współczesnej Polski Autorka uznaje (za Z. Melosikiem) czasopisma dla kobiet, w których jest kreowany (na potrzeby samych kobiet, jak twierdzi Z.M.) portret kobiety samodzielnej, aktywnej, niezależnej oraz samej (nie samotnej) z wyboru. Innym znaczącym źródłem są stereotypy nieustannie generowane przez media, w tym szczególnie reklamy oraz społeczeństwo (tzw. tradycyjne).

Badania przeprowadzone w 1998 roku przez A. Kwiatkowską pozwoliły na wyłonienie trzech typów współczesnej Polki, jak pisze M. Sulik:

– *matka-Polka*, wyznawczyni tradycji narodowo-chrześcijańskich
– *Polka uprzywilejowana*, jako spuścizna po czasach socjalizmu i np. tradycji całowania w rękę, przepuszczania w drzwiach itp..
– *Polka ambitna* – niezależna, walcząca o swoje prawa, rozwijająca się, robiąca karierę (Kwiatkowska 1999, za Sulik 2010: 25).

Przestrzeń życiowa kobiet to podrozdział zawierający wyraźne rozróżnienie pomiędzy pełnionymi przez kobietę rolami na gruncie różnych obszarów życia społecznego: rodziny (małżeństwa, macierzyństwa), gdzie rola ich jest powszechnie szanowana i uznawana oraz pracy (zawodu), która na przestrzeni dziejów i obszarów geograficznych nie zawsze cieszyła się społecznym uznaniem, prestiżem. Takie ograniczenie w pełnionych i akceptowanych społecznie rolach powoduje dopuszczenie kobiet jedynie do realizowania kombinacji działań domowych i zawodowych (z przewagą raczej tych pierwszych). W tej części Autorka prezentuje teorie na temat podziału i pełnienia ról przez kobiety w oparciu o bogatą i aktualną literaturę naukową kilku dziedzin zgromadzoną w opracowaniach badawczych autorów polskich i zagranicznych (m.in. Seligman, Beck, Michoń, Fuszara, Brannon, Budrowska i in.), przytaczając opisane w nauce alegorie *szklanego sufitu, ruchomych schodów, lepkiej podłogi.*

W oddzielnym punkcie Autorka rozpatruje edukację jako obszar coraz większej aktywności kobiet. W oparciu o badania m.in. B. Juraś-Krawczyk, E. Dubas, i Z. Melosika wskazuje na rosnące ambicje kobiet kształcących się oraz odczuwaną przez nie potrzebę zmiany własnej sytuacji zawodowej i rodzinnej, na której szansę upatrują w kształceniu się, nawet mimo braku wsparcia najbliższych.

Rozdział II. Nauka a sprawa kobieca (s. 39–61)

Analizując sytuację kobiet w nauce, Autorka odwołuje się dwóch grup uwarunkowań wg J. Pietera (1960, s. 42): warunków osobowych – cechy charakteru, osobowości, predyspozycje, zainteresowania, oraz społecznych, wśród których J. Pieter za najważniejsze uważa moralne, kulturowe i organizacyjne warunki pracy.

Wskazując na dyspozycje osobowościowe osób uczonych, Autorka wymienia za W. Okoniem: twórczą postawę, rzetelność, sprawność metodologiczną i erudycję, a także zdolność do wysiłku i wyrzeczeń. Za Kozieleckim natomiast: silną motywację, wytrwałość, dyscyplinę wewnętrzną, introwersję,

niezależność w myśleniu i działaniu, krytycyzm, ambicję, wrażliwość, pewność siebie. Podkreślane są tu także takie cechy, jak: odwaga, wytrwałość i odpowiedzialność (Kozielecki 1979, za: Sulik 2010: 42).

Ten splot wielu cech i warunków stanowić ma, zdaniem Autorki i naukowców, na których się w tej części pracy powołuje, o obecności kobiet w nauce. Sytuacja osobista kobiet, ich stan cywilny, rodzinny często sprawiają, iż kobieta – nawet ambitna – nie decyduje się na poświęcenie czasu działań na aktywność naukową. Niebagatelną rolę w tej kwestii odgrywają stereotypy i tradycje nakazujące kobiecie zająć się domem.

Badania z zakresu obecności kobiet w nauce dostarczają wniosków, iż kobiece sylwetki prezentowane są na marginesie tego rodzaju aktywności zawodowej: w Oksfordzkim słowniku biograficznym (1999) wśród 4 400 biogramów sławnych naukowców żyjących współcześnie znajdujemy ok. 8% kobiet; w słowniku biograficznym (1999–2002) natomiast, prezentującym współczesnych polskich uczonych, zawarto 10 000 biogramów, w tym ok. 10% portretów kobiet nauki; Wśród laureatów Nagrody Nobla jest 725 mężczyzn i 33 kobiety (w tym dwie Polki – M. Skłodowska-Curie dwukrotnie i W. Szymborska).

Autorka pracy w tej części przedstawia drogę kobiet na przestrzeni ostatnich 150 lat do niezależności, czyli dostępu do zawodów, kształcenia i uczelni, prezentując też obecny (2007 rok) stan (statystyczny) udziału kobiet w nauce oraz we władzach uczelni w Polsce. Zauważalna jest tu zależność: im mniej prestiżowe stanowisko, tym więcej kobiet (mężczyźni – rektorzy i dziekani, kobiety – prorektorzy i prodziekani, czyli stanowiska tzw. pomocnicze). Jako przyczyny tego stanu rzeczy Autorka podaje:

– koedukację, w wyniku której kobiety i mężczyźni wybierają inne kierunki,
– gettyzację, czyli koncentrację kobiet w określonych dziedzinach (humanistycznych),
– asymilację, czyli przyjmowanie wartości i postaw zastanych w męskim świecie (s. 51–52).

Dużo uwagi w tej części pracy Autorka poświęca rozwojowi feminologii, do którego przyczyniła się zauważalna nieobecność zagadnień związanych z płcią w kształceniu, w tym też uniwersyteckim. Rzeczywistość, w której kobiety grają rolę drugoplanową tłumaczy powstanie nowej dyscypliny akademickiej – Woman's Studies, Gender Studies, której przedmiotem badań jest wielowymiarowa analiza męskiej i kobiecej tożsamości płciowej, ról, modeli, wzorów społeczno-kulturowych oraz funkcjonowania w nauce, kulturze i praktyce społecznej (s. 56–57).

Rozdział ten zamyka część teoretyczna pracy, która oparta została w całości o naukową literaturę (klasyczną) kilku dziedzin, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszego dorobku z zakresu badań nad płcią w rozumieniu gender.

Badania jakościowo-ilościowe zrealizowane zostały przez Autorkę metodą biograficzną z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego, który pozwolił uchwycić proces wzajemnego przenikania się i wpływów zewnętrznych i wewnętrznych czynników na losy jednostki. Wywiady z 24 kobietami realizującymi się w obszarze nauki w wieku 37–70 lat, 6 profesorów zwyczajnych, 6 profesorów nadzwyczajnych, 1 doktor habilitowany, 11 doktorów. Większość respondentek ma jedno dziecko (obecnie już dorosłe), następnie są to kobiety bezdzietne; zamężne lub rozwiedzione, stanu wolnego. Cztery z badanych kobiet ma dwoje dzieci.

Analiza narracji pozwala M. Sulik na wyróżnienie poszczególnych obszarów (zmiennych) mających wpływ na funkcjonowanie kobiet w nauce, są nimi:

– **cechy osobowości i charakteru** – najczęściej wskazywanymi przez badane są: wytrwałość, rzetelność, ciekawość, głód wiedzy, pracowitość, konsekwencja, ambicja;

– hierarchia wartości: choć wszystkie badane podają rodzinę jako największą wartość, jednocześnie wskazują na macierzyństwo jako pewien rodzaj bariery w życiu zawodowym (i naukowym); kobiety bezdzietne wskazują na większą łatwość w realizowaniu życia naukowego; kolejność realizowania zadań, planów naukowych jest w ich opinii najczęściej uzależniona od stopnia realizacji planów i zamierzeń rodzinnych (nawet nieosobistych); relacje w małżeństwie bywają narażone na pogorszenie, kiedy mąż czuje się gorszy i zagrożony rozwojem naukowym żony, źle znosi jej (niezgodne ze stereotypem) sukcesy; wsparcie męża (i rodziny) ma miejsce zazwyczaj w sytuacji, kiedy istnieje podobieństwo zainteresowań;

Brak faktycznego partnerskiego modelu rodziny jest największą przeszkodą, zdaniem badanych, w realizowaniu się przez kobiety w życiu naukowym;

– modele kobiecej aktywności naukowej: kobiecość niezależna i samodzielna, sprawna i aktywna (konieczność posiadania innej aktywności, zainteresowań, odskoczni), większość badanych nie najlepiej ocenia własną aktywność naukową, jeśli idzie o osiągalność stopni awansu naukowego, porównują się z innymi (lepszymi w ich opinii, nie są w pełni zadowolone z własnych osiągnięć);

– kobiecość tradycyjna – w tym kontekście Autorka podaje oddanie innym jako tradycyjnie pojmowaną potrzebę kobiet. Badane wskazują na opiekę nad dziećmi i nad innymi członkami rodziny, podkreślają potrzebę i konieczność poświęcania siebie lub dania czegoś z siebie na rzecz innych, najbliższych;

– **kobiecość zdeterminowana** – oparta o upór w działaniu jako podstawową cechę, stawianie sobie celów, a wszystko w obliczu konieczności realizowania stopni awansu naukowego i trudności w tym zakresie;

– **kobiecość mało waleczna** – polegająca na niechęci do „przepychania się łokciami", rezygnowanie ze zdobywania sukcesów za wszelką cenę, niechęć do sporów interpersonalnych, upominania się o swoje;

– **kobiecość harmonijna** – poczucie harmonii i holizm jest, zdaniem Autorki, warunkiem odczuwania spełnienia i satysfakcji w nauce.

W rozdziale **Społeczno-kulturowe oraz sytuacyjne uwarunkowania rozwoju naukowego kobiet** (s. 115–168) autorka poszukuje i określa wpływ rodziny, najbliższych, domu rodzinnego, zawarty w fazie dzieciństwa, socjalizacji, w okresie wzrastanie człowieka na jego rozwój naukowy. Analizuje poszczególne narracje dotyczące dzieciństwa spędzonego w określonych warunkach, w grupie ze znaczącym wpływem – najczęściej rodziców, często dziadków, z odpowiednim wsparciem ze strony najbliższych, dotyczące roli pierwszych doświadczeń edukacyjnych, właściwego nauczyciela, doświadczeń rówieśniczych (np. w harcerstwie), przeżyć literackich (M. Konopnicka).

Podkreślanym jest sprzyjający fakt poznania, spotkania na swej drodze odpowiedniego, w rozumieniu: wartościowego człowieka – przełożonego, profesora, promotora, osoby wyjątkowej, swoistego mistrza naukowego, najczęściej związanego z daną dyscypliną.

Duże znaczenie, analizowane przez Autorkę, miało też środowisko społeczno-kulturowe, np. towarzystwo rodziców, koledzy z zawodu najbliższych osób w rodzinie, ale też tradycje rodzinne zakorzenione w procesie socjalizacji, wartości i zwyczaje.

Autorka wiąże też wyszczególnione przez siebie zagadnienie *podejmowania nowych ról* przez badane kobiety z kryzysem – najczęściej osobistym – choroba w rodzinie, opieką nad najbliższymi, w tym z pojawieniem się dziecka w rodzinie, co badane odczuwały w kontekście zawodowym jako konieczność poświęcenia mu czasu, wypracowanie kompromisu pomiędzy pracą a rodziną, przyjmowanie bądź poszukiwanie pomocy w wypełnianiu codziennych obowiązków. Pojawia się refleksja, że mężczyzna rzadko staje przed tego rodzaju wyborami, u kobiet typową zaś jest sytuacja „coś za coś".

Znaczące wydarzenia zawodowe to dla badanych kobiet samodzielne (pierwsze najczęściej) dokonanie naukowe, jak: referat, wystąpienie na konferencji, wydana książka, uczucia, emocje, doznania, które trwale zapisują się w pamięci i stanowią dla badanych najistotniejsze wspomnienia z życia naukowego. Uczucia te wiążą się najczęściej z poczuciem dumy, zadowolenia z siebie.

Ocena klimatu intelektualnego w środowisku pracy nie jest kategoryczna – narratorki życzyłyby sobie lepszej atmosfery, dostrzegają i oceniają postawę szefa, jako kreującego ogólny klimat, a także wskazują na nieżyczliwość kolegów i koleżanek z pracy jako znaczący składnik klimatu intelektualnego w środowisku.

Podobnie sytuacja społeczno-polityczna odbierana jest jako ważna w zawodowych (naukowych) poczynaniach badanych kobiet. Znaczna część badanych odbiera ją jako demotywującą i destabilizującą życie naukowe (idzie o lata 80. XX wieku na przykład).

Jesień życia to faza, na którą badane przygotowują się ze spokojem i świadomością ewentualnych niedogodności, choć planują pracę tak długo, jak to będzie możliwe. Najczęściej mają też inne zainteresowania, pasje, którym z przyjemnością oddadzą się na emeryturze.

Jako *konteksty rozwoju naukowego* badane podają dobrą organizację czasu, refleksyjność, długie, pracowite i cierpliwe dochodzenie do celu, jakim jest pozycja naukowa. Zauważalny jest dla narratorek nierównomierny rozwój kobiet w ciągu życia, co związane jest w ich opinii z macierzyństwem, posiadaniem rodziny, zewnętrznymi (międzypłciowymi) czynnikami utrudniającymi rozwój, jak: niesprzyjające relacje z kolegami (mężczyznami), warunki finansowe (źródła finansowania rozwoju), niskie pensje.

W *kontekście codzienności* narratorki podkreślają obowiązki domowe, które najczęściej odbywają się kosztem pracy naukowej, gdyż zamężne, posiadające dzieci badane deklarują gotowość spędzania czasu z rodziną jako priorytet w codzienności.

Modele karier naukowych kobiet (s. 169–181) to rozdział zapełniony efektami analizy, jaką Autorka przeprowadziła po zebraniu materiału narracyjnego. Sformułowała wówczas klasyfikację karier swoich narratorek, którą uważam, że z dużym powodzeniem można uogólnić na szerszą populację kobiet, są nimi:

– kariera przez przypadek lub szczęśliwy zbieg okoliczności
– kariera jako kontynuacja drogi intelektualnej
– kariera jako zadośćuczynienie, substytut lub rekompensata,
– kariera jako warunek realizacji swojej pasji
– kariera naukowa przy okazji pracy dydaktycznej
– kariera naukowa jako odskocznia lub ucieczka od problemów.

Ostatnia część pracy kończy się refleksjami badanych, które potwierdzają dwukierunkowość edukacyjną badań biograficznych: Autorka pracy zgłębiła interesującą ją problematykę badawczą i w ciekawy sposób zaprezentowała ją innym badaczom wybranych obszarów ludzkich biografii, a jednocześnie sprowokowała autorefleksję respondentek nad kierunkiem własnej drogi życiowej (w tym zawodowej, naukowej).

Wnioski zarówno z badań, jak i z poczynionych świadomie refleksji są dużą wartością tej bardzo interesującej pracy, noszącej znamiona nowatorskiego spojrzenia na kobiety w nauce.

Joanna K. Wawrzyniak

Zygmunt Wiatrowski, Ireneusz Pyrzyk (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, tom I i II, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Włocławek 2010, ss. 357 i 354

Recenzowana publikacja stanowi zbiór materiałów z trzeciej Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej WSHE i WTN w Ciechocinku (z udziałem gości zagranicznych) pod hasłem: Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy. Ze względu na dużą liczbę opracowań referatowych redaktorzy zdecydowali się na wydanie zbioru pokonferencyjnego w dwóch tomach. W tomie pierwszym, obejmującym trzy części problemowe, zawarto opracowania autorskie o charakterze teoretycznym, z kolei w tomie drugim, obejmującym dwie części problemowe, skupiono analizy i rozważania o wymowie praktycznej i ilustracyjnej. Część pierwsza zbioru zatytułowana została *Społeczeństwo – różne wersje nazewnicze i formuły strukturalne;* część druga *Wiedza i praca – kluczowe pojęcia współczesności;* część trzecia *Kulturowe i cywilizacyjne aspekty społeczeństwa wiedzy i pracy;* część czwarta *Wiedza i praca – w codzienności współczesnego człowieka, obywatela i pracownika;* część piąta *Pedagogiczne i cywilizacyjne wyznaczniki w dążeniu do społeczeństwa wiedzy i pracy*.

W części pierwszej zbioru zawarte są opracowania autorskie najbardziej ogólne, które ukazują w szerokim kontekście, jak rozumiane jest pojęcie *społeczeństwo* oraz *społeczeństwo wiedzy* i *społeczeństwo pracy*. Rozważania poświęcone problematyce społeczeństwa wiedzy i pracy rozpoczyna prof. Janusz Sztumski, który dokonuje refleksji na temat społeczeństwa, w jakim żyjemy. Autor zauważa, iż niełatwo jest odpowiedzieć na pytanie: jakie jest społeczeństwo, w którym żyjemy, a proponowane jego określenia są utworzone przez dodawanie do słowa *społeczeństwo* jakiegoś przymiotnika, którego celem jest wskazywać na jakość danego społeczeństwa. Te określenia nie są terminami naukowymi i z tego powodu nie są użyteczne w badaniach, gdyż uwzględniają tylko jeden aspekt, który daje uproszczone ujęcie społeczeństwa, nie ukazując złożoności i bogactwa jego struktury oraz występujących w nim problemów i tendencji rozwojowych.

Prof. Stanisław Kaczor wypowiada się na rzecz społeczeństwa otwartego na nieznane. W swoim referacie dostrzega, że sprawą ważną w przygotowaniu się na spotkanie z nieznanym jest uczenie się krytycyzmu, zaufania do własnego rozumu, uczenie się myślenia na własną odpowiedzialność i odwagi wypowiadania własnych sądów z gotowością i otwartością do zmiany poglądów, gdy inny wykaże, że nie mamy racji. Szkoła nie może wychowywać jedynie w posłuszeństwie i przyjmowaniu jedynie słusznych racji.

Prof. Zygmunt Wiatrowski kategorycznie przeciwstawia się wątpliwym tezom o „obumieraniu" pracy i o jej „odrywaniu" od człowieka, a także tezie D. Bell'a, który uważa, iż teoria pracy ludzkiej została zastąpiona prze teorię wiedzy. Dlatego też prof. Wiatrowski w opozycji do tezy Bell'a wyprowadza

kontrtezę, która brzmi: „wiedza i praca stają się «dziś», a tym bardziej «jutro» dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa".

Z kolei prof. Stefan M. Kwiatkowski w swoim referacie skupia się nad rolą nauk pedagogicznych w dążeniu do znacznego podwyższenia rangi intelektualnej działania ludzkiego, pisząc między innymi: „można powiedzieć, że podstawowym elementem kapitału społecznego jest wykształcenie wyrażające się kwalifikacjami. To one decydują o konkurencyjności przedsiębiorstw i całej gospodarki. Ich poziom zależy w dużej mierze od stanu myśli pedagogicznej wyznaczającego przemiany w procesie uczenia się i nauczania oraz organizacji szkolnictwa i nauki".

Prof. Augustyn Bańka w swoim obszernym studium poświęconym nowym wymiarom pracy i organizacji w społeczeństwie wiedzy formułuje wyzwania dla psychologii i pedagogiki. W końcowej części rozważań Autor pisze, iż „nowy wymiar pracy i organizacji stawia w nowym świetle podstawowe kwestie psychologii i pedagogiki pracy. W przypadku psychologii pracy narodziny gospodarki i społeczeństw opartych na wiedzy zmieniły sens pytań o znaczenie i wartość kariery zawodowej ludzi. (…) w przypadku pedagogiki pracy najważniejszym kolei wyznacznikiem, jaki stwarza praca i organizacja w gospodarce i społeczeństwie wiedzy, jest pytanie o to, jak powinny zmieniać się systemy edukacji, aby były w stanie przygotować nowe pokolenia do nowych wyzwań i potrzeb całkowicie nowego rynku pracy".

Pozostali Autorzy referatów zamieszczonych w tej części zbioru także wnoszą wiele interesujących stanowisk i punktów widzenia dotyczących omawianego tematu. Interesujące wydaje się być także analityczne opracowanie prof. Tadeusza Aleksandra, traktujące o roli edukacji dorosłych w społeczeństwie wiedzy i pracy. Z kolei dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec w swoim referacie prezentuje krytyczną refleksję na temat społeczeństwa wiedzy. Prof. Nella Nyczkało z Kijowa przybliża wymiar aktywności pedagogów ukraińskich na rzecz społeczeństwa wiedzy i pracy.

Kluczowymi kategoriami pojęciowymi referatów skupionych w drugiej części zbioru uczyniono *wiedzę* i *pracę*. W zestawie opracowań autorskich wyróżnić można różne układy treściowe i problemowe. Do pierwszej kategorii rozważań o wymowie historycznej zaliczyć należy refleksję prof. Tadeusza W. Nowickiego zatytułowaną *Twarzą ku przyszłości*, w której traktuje o zmieniającym się charakterze pracy człowieka. Dr Antoni Zając przedmiotem swojego opracowania uczynił wzajemne relacje pomiędzy rozwojem wiedzy i pracy na tle wieków. Z kolei dr Jolanta Lenart, w swoim oryginalnym, ze względu na zastosowaną formę wypowiedzi, referacie ukazuje wielowymiarowe aspekty pracy w cywilizacji wiedzy.

W drugiej grupie problemowej znajdują się opracowania, które łączą aspekty kulturowy, aksjologiczny i teologiczny. Intencją rozważań prezentowanych przez prof. Jerzego Niemiec są konteksty oddziaływań oraz więzi

pedagogiki, jako dyscypliny naukowej, na procesy kształtowania się społeczeństwa wiedzy i pracy. Podkreśla on również, że społeczeństwo wiedzy i pracy to także kultura i całokształt sfery duchowej. Ksiądz prof. Marian Nowak nadaje kategoriom pojęciowym „wiedza" i „praca" wychowawcze wartości społeczne. Z kolei ksiądz prof. Marian Włosiński pisze wprost, iż teologia podkreśla, że doświadczenie sensu pracy jest możliwe, o ile jest ona w sposób pozytywny wbudowana w ogólne środowisko życia człowieka (udana rodzinę, poczucie solidarności międzyludzkiej), w którym szanuje się godność człowieka i w sposób wiarygodny zabiega o sprawiedliwość.

Trzecia grupa problemowa zawiera rozważania w aspekcie naukoznawczym. Na szczególna uwagę zasługuje opracowanie prof. Kazimierza Wenty na temat kapitału intelektualnego w społeczeństwie wiedzy oraz opracowanie prof. Waldemara Furmanka poświęcone wiedzy jako kategorii aksjologicznej społeczeństwa informacyjnego.

W trzeciej części zbioru opublikowano opracowania przedstawiające sposoby i możliwości „dochodzenia" do społeczeństwa wiedzy: prof. Barbara Baraniak przedstawia mechanizmy przechodzenia od społeczeństwa pracy do społeczeństwa wiedzy, przy czym podkreśla, że twórcą przemian cywilizacyjnych jest człowiek, bo to jego pomysł czyni go kreatorem zmiany świata, tworzenia nowych, lepszych warunków życia. Prof. Zygmunt Markocki pisze o traktowaniu społeczeństwa informacyjnego jako etapu w dążeniu do społeczeństwa wiedzy. Z kolei prof. Eugenia Malewska, pisząc o transferze wiedzy z wyższej uczelni do gospodarki opiera się na przykładzie olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego. Autorka w zakończeniu referatu stwierdza, że gdy uczelnia zmierza w kierunku podnoszenia kompetencji pracowników, kreuje ich ścieżki karier, a pracownicy naukowo-dydaktyczni nie mają oporów przed dzieleniem się wiedzą, wówczas transfer wiedzy jest bardziej skuteczny. Opracowanie prof. Anny Karpińskiej traktuje o ubóstwie intelektualnym młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi, dla których opanowanie kompetencji informacyjnych staje się problemem, często nie do pokonania.

W czwartej części zbioru ukazano, w jaki sposób cechy społeczeństwa wiedzy i pracy przejawiają się w codzienności współczesnego człowieka, obywatela i pracownika. W tę problematykę wprowadza nas dr Ireneusz Pyrzyk, który dokonuje naukoznawczych rozważań na temat wiedzy pedagogicznej.

Dalsze opracowania skupione w tej części zbioru ukazują różne strony życia człowieka, obywatela i pracownika, sytuując go na tle społeczeństwa wiedzy i pracy. Dr Teresa Z. Sarleja pisze, iż na jakość życia składa się zarówno jakość życia w pracy, jak i jakość życia pozazawodowego, osobistego. Równowaga między pracą i życiem poza nią zachodzi zarówno, gdy praca nie zawłaszcza życia pozazawodowego człowieka i odwrotnie, gdy życie pozazawodowe nie realizuje się kosztem pracy. Dr Ryszard Skrzypniak zaznacza, że praca jest centralna wartością w życiu rodziny, ponieważ całe wychowanie

rodzinne nacechowane jest pracą, a nawet mówimy o procesie wychowania jako o pracy wychowawczej. Prof. Romuald Kalinowski pisze, że społeczeństwo wiedzy wymaga edukacji nowego rodzaju, także w zakresie powszechnej samoobrony. Każdy z nas chce bowiem otrzymać informację użyteczną i zrozumiałą dla siebie. Zatem kluczem do współczesnej samoobrony i rozwoju społeczeństwa wiedzy jest edukacja i to edukacja przez całe życie. Mając pod ręką wiedzę, w każdym miejscu i w każdym czasie nie powinniśmy zapomnieć o tym, że głównym celem edukacji w zakresie powszechnej samoobrony powinno być nauczenie umiejętności działania w sytuacji zagrożenia, a więc wydobycie użytecznej części wiedzy. Z kolei mgr Joanna Skowrońska podkreśla, iż społeczeństwo wiedzy jest nowym modelem społecznym, który cechuje się wzrostem znaczenia nauki i kapitału społecznego, czyli kapitału intelektualnego. Ideą społeczeństwa wiedzy i pracy jest fakt dużej mobilności przestrzennej i wirtualnej. Młodzież, zwłaszcza z wyższym wykształceniem, niejednokrotnie powtarza, iż emigracja to tylko pewien przystanek na drodze do zawodowego spełnienia, ze w kwestii swojej kariery zawodowej nie powiedzieli jeszcze ostatniego słowa.

W piątej części zbioru zamieszczono opracowania o wyjątkowo szerokim spektrum treściowym, których właściwością jest, że przyjmują one postać istotnych wyznaczników w dążeniu do społeczeństwa wiedzy i pracy.

Prof. Kazimierz Uździcki w bardzo uporządkowany sposób przedstawia problematykę przestrzeni edukacyjnej w kształtowaniu pedagogów. Wybrane elementy tej przestrzeni Autor ilustruje w postaci graficznego schematu. W dopełnieniu analizy elementów przestrzeni edukacyjnej Autor pisze, iż w wielu badaniach udowodnione zostało, że im większą wagę przywiązuje się w uczelniach do zabezpieczania i doskonalenia poszczególnych elementów przestrzeni edukacyjnej, tym jakość kształcenia w tych uczelniach jest wyższa i uczelnie te stają się bardziej konkurencyjne na rynku edukacyjnym.

Prof. Magdalena Piorunek w swoim referacie podejmuje kwestię biegu życia w kontekście całożyciowego rozwoju zawodowego. Autorka skupia się na określeniu zależności miedzy kategoriami pojęciowymi: biografia zawodowa a całożyciowy rozwój zawodowy człowieka. W konkluzji swoich rozważań Autorka pisze, że możliwości analizy relacji człowiek–świat pracy w kontekście całożyciowego rozwoju jednostki i przemian świata pracy wydają się bezspornie niezwykle interesujące w kategoriach teoretycznych i badawczych. Czy któraś z kategorii pojęciowych: rozwój zawodowy czy biografia zawodowa stanie się bazą, dominującą w toku rozważań pedagogicznych? Pytanie wydaje się mieć charakter retoryczny, bowiem zarówno jedna, jak i druga mają określony potencjał eksplanacyjny i mają stanowić instrumentarium pedagogiki pracy i dyscyplin pokrewnych, mogą stanowić podstawę budowania modeli eksploracyjnych o różnym zastosowaniu w teorii i praktyce społecznej.

Z kolei prof. Zdzisław Wołk, analizując formy współczesnej pracy zawodowej stwierdza, że zakład pracy stanowi ważne środowisko wychowawcze, które znacząco wpływa na kształtowanie się osobowości pracownika na każdym etapie jego drogi zawodowej i na każdym stanowisku zatrudnienia. Zasób wiedzy, którym jednostka dysponuje, warunkuje jej powodzenie zawodowe i życiowe.

Dr Daniel Kukla opisuje problematykę poradnictwa zawodowego na tle postępujących przemian pracy. W zakończeniu swojego opracowania pisze, że świat pracy podlega przeobrażeniom poprzez działania człowieka. Niekiedy jednak zmiany i ich konsekwencje przerastają ich twórcę. Tak jak w przypadku przemian pracy, które nie dla każdej jednostki są łatwe do przyjęcia i nie każdy umie się w nich odnaleźć. Stąd niezbędna staje się pomoc doradców, którzy muszą niejako rozszerzyć zakres swoich usług o długofalowe wsparcie. Rola współczesnego doradcy zawodowego polega przede wszystkim na byciu z klientem, wspieraniu go w dążeniu do uświetnienia swojego życia, udzielaniu mu wsparcia, ale także wskazówek, by zmiany zachodzące w jego życiu wychodziły mu na dobre. Poradnictwo zawodowe we współczesności ma charakter moralny, u którego podstaw leżą: wsparcie, solidarność i zrozumienie.

Opracowania pozostałych autorów skupione w tej części zbioru dostarczają wiele dalszych argumentów na rzecz dążenia do zajmującej nas perspektywy społeczeństwa wiedzy i pracy. Prof. Kazimierz M. Czarnecki opowiada się za społeczeństwem profesjonalnej wiedzy. Z kolei dr Alicja Żywczok w swoim opracowani o charakterze aksjologicznym na temat myślenia o nauce i pracy naukowej przeciwstawia się utrwalonym w nauce stereotypowym sposobom myślenia i dlatego formułuje rewizje stereotypów, dostosowane do założonych przez siebie rzeczywistych potrzeb społeczeństwa wiedzy.

Jak zauważa sam redaktor zbioru pokonferencyjnego, prof. Zygmunt Wiatrowski w *Zakończeniu*: temat ogólny konferencji należy do trudnych, wymagających daleko idącej wnikliwości autorskiej w dążeniu do jego racjonalnego przedstawienia; zdecydowana większość opracowań charakteryzuje takie właśnie podejście do prowadzonego dyskursu. Wszyscy autorzy wnoszą wiele interesujących myśli i stanowisk oraz ukazują różne aspekty i refleksje dotyczące omawianego zakresu, jednak odnosi się wrażenie, że niektórzy z nich potraktowali „społeczeństwo wiedzy i pracy" jako już istniejącą rzeczywistość, a nie jako pożądaną przyszłość. Zebrane w niniejszym zbiorze opracowania i ich autorzy wykazali, iż kategorie pojęciowe *wiedza* i *praca* tworzą układ komplementarny.

Recenzowany zbiór pokonferencyjny stanowi swoistą esencję dotyczącą zakresu problemów i tematów, jakie interesują współczesną pedagogikę pracy w jej dążeniu do społeczeństwa wiedzy i pracy.

Agata Szwech

***Rocznik Andragogiczny 2010*, Wyd. ITeE – PIB, Warszawa 2010, ss. 433**

Recenzowany *Rocznik Andragogiczny 2010* składa się z siedmiu działów: *Pomiędzy kulturą a edukacją dorosłych, Analizy i badania edukacji dorosłych, Edukacja dorosłych za granicą, Z polityki oświatowej, Aktualności, Konferencje, Zaproszenia na konferencje.* Ponadto zawiera *Recenzje* oraz *Felieton* o roku 2010 autorstwa redaktora naczelnego – Józefa Półturzyckiego. Rocznik otwierają laudacje pod adresem Profesor Olgi Czerniawskiej, zawarte w tekstach ośmiu autorów.

W skład pierwszego działu *Rocznika* zatytułowanego *Pomiędzy kulturą a edukacją dorosłych* wchodzą trzy artykuły. Pierwszy – autorstwa Józefa Półturzyckiego pt.: *2010 – rok Marii Konoponickiej i Elizy Orzeszkowej*. Artykuł w setną rocznicę śmierci dwóch wybitnych polskich autorek jest ich wspomnieniem jubileuszowym, ale także przypomina rolę, jaką pełniły w literaturze oraz kulturze narodowej. Nowością ujęć wspomnieniowych staje się wskazanie ich związków z edukacją i pedagogiką, co pozwala zaliczyć je do grona wybitnych polskich andragożek. Autor artykułu prezentuje dwie biografie sięgając do pedagogicznych wspomnień charakteryzujących ich aktywność oświatową i opiekuńczą.

Następna publikacja Hanny Kostyło pt.: *Uniwersalność przesłania „pedagogii uciśnionych" Paula Freire'go* jest autorskim przedstawieniem treści pracy Freire'go, która nie została wydana w języku polskim. Artykuł jest prezentacją aktualnej myśli Paula Freire'go, której towarzyszą liczne cytaty.

Agnieszka Popowska, autorka artykułu o *Idei edukacji całożyciowej w życiu i twórczości Jerzego Grotowskieg*o, który wieńczy dział pierwszy *Rocznika,* przywołuje wybrane aspekty z biografii i twórczości Jerzego Grotowskiego – słynnego na całym świecie reżysera, antropologa i pedagoga, którego życie było wyrazem idei edukacji całożyciowej poprzez czyn.

Dział drugi recenzowanej pozycji koncentruje się na analizach i badaniach edukacji dorosłych. Rozpoczyna go publikacja pt.: *Rola marzeń w życiu ludzi starszych,* Olgi Czerniawskiej, która dyskutuje o roli i znaczeniu marzeń sennych w życiu ludzi starszych i ich znaczeniu w kulturze. Autorka w końcowej refleksji wspomina o stowarzyszeniu *Złote marzenia*, które pomaga ludziom wypełnić ich marzenia i zrozumieć, że zrealizowane marzenia dają poczucie szczęścia i dynamizują starość. Natomiast *Wartościowaniu wykształcenia przez dorosłych w różnych okresach życia jako auksologiczny wymiar samokierowanego uczenia się* przygląda się Dorota Ciechanowska.

Artykuł Magdaleny Cuprjak *Refleksyjny andragog a badania w działaniu* przedstawia teoretyczne rozważania na temat zmian funkcji i roli nauczyciela w odpowiedzi na dynamikę współczesnego społeczeństwa. Autorka dowodzi o wzroście zainteresowania kształceniem nauczycieli w kierunku refleksyjnych praktyków, którzy stają się uczestnikami w procesie tworzenia idei edukacji.

Elżbieta Siarkiewicz opisuje, w jaki sposób uruchamiane są różne formy poradnictwa (także performatywnego) w doświadczeniach granicznych i wydarzeniach krytycznych. Autorka zawarła w artykule sposoby wykorzystywane przez nią w docieraniu do codziennych praktyk poradniczych, opisuje mechanizmy działań poradniczych oraz samopomocowych.

Tekst Mai Piotrowskiej jest przeglądem badań dotyczących następstw rozwodu rodziców w kontekście dorosłego życia ich dzieci. Autorka formułuje własne refleksje, zapraszając jednocześnie do dialogu i krytycznej oceny poruszonego przez nią problemu.

O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych dorosłych pisze Małgorzata Kozłowska, która dostrzega istotę autokreacji w procesie nierozerwalnie związanym z ludzkim rozwojem. Z punktu widzenia andragogiki ważne wydaje się być dostrzeżenie potencjału, leżącego w kształtowaniu kompetencji autokreacyjnych, które może dostarczyć nowych obszarów wspierania ludzi dorosłych.

Krzysztof Pierścieniak przybliża w artykule transformację idei edukacji uniwersyteckiej od średniowiecza do czasów współczesnych. Z perspektywy historycznej zostały tu przedstawione czynniki, które wpłynęły na zmianę w podejściu do nauczania na uniwersytetach. Artykuł prezentuje także współczesne społeczne i ideologiczne czynniki, mające wpływ na funkcjonowanie modelu uniwersyteckiego.

Dział zamyka artykuł Edyty Łyszkowskiej *Etapy życia zawodowego a podstawa planowania ścieżki kariery zawodowej.* Celem opracowania jest dyskusja na temat różnych teorii doradztwa zawodowego w odniesieniu do planowania ścieżki kariery w czterech fazach.

Trzecia część recenzowanej pozycji poświęcona jest edukacji międzynarodowej. Dział ten otwiera tekst Sylwii Słowińskiej pt.: *W duchu solidarności pokoleń – edukacja międzygeneracyjna z perspektywy niemieckiej.* Celem tekstu jest przedstawienie rozwijającej się intensywnie w ostatnich latach w Niemczech koncepcji edukacji międzygeneracyjnej w kontekście idei solidarności pokoleń. Zakończeniem artykułu jest zestawienie perspektywy solidarności pokoleń ze stanowiskiem, zgodnie z którym relacje między pokoleniami naznaczone są ambiwalencją, a solidarność postrzegana jest jako efekt konstruktywnego radzenia sobie z ową ambiwalencją.

W kolejnej publikacji Jiří Pavlů zajmuje się autoedukacją w refleksji czeskich i słowackich pedagogów i andragogów, na zakończenie proponując własną definicję pojęcia będącego przedmiotem jego tekstu.

Rozważania międzynarodowe zamyka Honorata Mystek-Pałka w publikacji *Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry jako wiodąca placówka systemu edukacji otwartej na odległość (open distance learning) w Indiach.* Na początku autorka pisze, czym jest edukacja otwarta na odległość, wymienia główne instytucje w Indii świadczące tego typu edukację.

Dział czwarty poświęcony został zagadnieniom z polityki oświatowej. *Europejskim i krajowym ramom kwalifikacji jako narzędzi reform oświatowych* poświęciła swój artykuł Hanna Solarczyk. Autorka rozpatruje zagadnie-

nie z perspektywy szans i zagrożeń, jakie niesie za sobą reforma oświatowa inspirowana ERK/KRK. Przedstawia pochodzenie, założenia, osiągnięcia i etapy wdrożenia/realizacji europejskich i krajowych ram kwalifikacji jako narzędzia reform oświatowych.

Ostatni artykuł w dziale czwartym przenosi czytelnika na wystąpienie podczas wizytacji komisji mniejszości narodowych i etnicznych w województwie pomorskim. Publikacja ma tytuł: *Glosa w sprawie polskich uniwersytetów ludowych* (Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, 14 lipca 2010 r.) Ten tekst odwołuje się do członków komitetu mniejszości narodowych i etnicznych odwiedzających region pomorski, żeby zwrócili uwagę na społeczną użyteczność szkół ludowych. Autor przywołuje wkład tych instytucji w rozwój obszarów wiejskich i pokazuje na przykładzie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego jak ważne potrafią być te instytucje w budowaniu lokalnej demokracji poza dużymi aglomeracjami także dzisiaj.

W dziale piątym – *Aktualności* – dowiadujemy się o awansach naukowych. W 2010 roku nadano stopień doktora habilitowanego dr Zofii Szarocie. Stopień ten został nadany na podstawie oceny dorobku naukowego habilitantki oraz oceny rozprawy habilitacyjnej *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia.* Zamieszczono również informacje o obronach pięciu prac doktorskich: Moniki Bartkowiak *Kompetencje menadżera a relacje międzyludzkie w organizacji uczącej się*; Izabeli Lis-Lemańskiej, *Tłumacze przysięgli w Polsce – ich status, kształcenie i doskonalenie zawodowe*; Michała Szykuta, *Tworzenie systemu probacji w Polsce i w Wielkiej Brytanii – problemy pedagogiczne i społeczne*; Katarzyny Wypiorczyk-Przygody, *Prywatne gimnazjum i liceum im. Heleny Miklaszewskiej w doświadczeniu biograficznym absolwentek*.

Treść żałobnej karty zawiera wspomnienie o zmarłych w roku 2010: Pani docent dr Bolesławie Jaworskiej (1945–2010) oraz księdzu kanoniku Alojzym Antonim Święciochowskim (1933–2010).

W omawianej publikacji w dziale szóstym umieszczono informacje o konferencjach, sympozjach, sesjach i spotkaniach naukowych, istotnych i ważnych dla środowisk andragogicznych, które odbyły się w roku 2010.

Siódmy dział *Rocznik*a zawiera zaproszenia na konferencje, jakie odbędą się w kolejnym roku. Recenzowany tom zamyka dział – *Recenzje* – przedstawiający informacje i oceny na temat 15 publikacji andragogicznych wydanych w 2010 roku oraz tradycyjnie *Felieton 2010* autorstwa Józefa Półturzyckiego

Publikacja została stworzona z dbałością zarówno o udokumentowanie rozwoju teorii, jak i praktyki edukacji dorosłych, nie zapominając jednocześnie o tradycji jako podstawie rozwoju współczesnej andragogiki. Obszerność tematyczna *Rocznika* stanowi zapewnienie o ciekawej lekturze wartościowych tekstów w nim zawartych.

Anna Matusiak

ROK 2011

Rok 2011 jest już za nami. W odróżnieniu od swego poprzednika szczęśliwie nie przyniósł nam tragicznych wydarzeń, szczególnie ważnych okryć czy wynalazków. Za niewątpliwie istotne wydarzenie przyjąć trzeba wyniesienie Jana Pawła II na ołtarze i powołanie go do grona beatyfikowanych. Na to czekali wszyscy wierni w kraju i mieszkańcy innych państw, dla których był nie tylko wzorem chrześcijanina, ale także już za życia uznany przez wiernych za świętego. To pierwszy Polak na Stolicy Piotrowej i jeden z najdłuższych pontyfikatów. Ważny i przełomowy w dziejach chrześcijaństwa, o wyraźnych osiągnięciach ekumenicznych. Rzym i Watykan w czasie pontyfikatu stały się dla nas bliższe, bardziej swoje, bo mieliśmy tam swojego papieża, którego inni też darzyli szacunkiem i uznaniem. Odwiedzaliśmy Rzym jako bliskie nam miasto, rozwinęliśmy pielgrzymki do sanktuariów we Włoszech i innych miejsc uświęconych pobytem oraz działalnością ewangeliczną znanych i cenionych kapłanów, sług Bożych i apostołów.

Niestety innych wartościowych wydarzeń nie było zbyt wiele. Raczej spokojnie i smutno przebiegał ten o jakże intrygującej numeracji rok.

Także wcześniejsze jego odpowiedniki sprzed stu i dwustu lat nie przyniosły szczególnych powodów do refleksji czy zadumy nad przemijaniem czasu i zmianami w dziejach.

Rok 2011 był także smutnym czasem pożegnania znanych i cenionych osób, które odeszły na zawsze. Jedną z najstarszych była Irena Kwiatkowska, umiłowana aktorka, śpiewaczka i tancerka, którą opiewał Konstanty Gałczyński. Grała niezapomniane postacie w serialach „Wojna domowa" i „Czterdziestolatek", w tym filmie pojawiła się w kolejnych wcieleniach osoby pracującej, która żadnej pracy się nie boi i zdradza tajniki najbardziej oryginalnego zawodu. Irenie Kwiatkowskiej do osiągnięcia stu lat zabrakło zaledwie roku. Była prawdziwą seniorką sztuki estradowej w Polsce.

Jej przeciwieństwem stali się młodzi artyści, którzy odeszli zaledwie po przekroczeniu połowy wieku. Najmłodsza w tym gronie była Gabriela Kownacka, niezastąpiona mama i ciocia z „Rodziny zastępczej". Jej rówieśnikiem był znakomity recytator Krzysztof Kolberger i nieco starsza piosenkarka Karin Stanek – jej niezapomniane teksty to „Malowana lala". „Chłopiec z gitarą", „Jedziemy autostopem", „O Jimmy Joe". Zmarł wybitny człowiek teatru Adam Hanuszkiewicz. Znakomity aktor, reżyser, organizator i dyrektor teatru, w tym także twórca Teatru Telewizji. Niezapomniany Hamlet, którego pierwszą kreację podziwiałem w Teatrze Polskim w Poznaniu w 1951 roku, sześćdziesiąt lat temu. Późniejsze realizacje nie były już takie świeże i młodzieńcze. A inscenizacja „Pana Tadeusza", „Beniowskiego" i „Norwida" stały się wzorem dla naśladowców.

Zagraniczni artyści to przede wszystkim Elizabeth Taylor, słynna Kleopatra z 1963 roku u Józefa Mankiewicza, kiedyś cudowne dziecko ekranu, a z czasem żona siedmiu mężów, w tym dwukrotnie Richarda Burtona.

Zmarł też jeden z ostatnich obrońców Westerplatte, kapitan Władysław Stopiński, we wrześniu 1939 roku młody kapral i ofiarny obrońca reduty.

Odeszło też kilkoro naszych starszych kolegów, profesorów pedagogiki trwale ze środowiskiem edukacji i pedagogiki związanych. Seniorzy pracy i teoretycy kształcenia to także moi profesorowie Wincenty Okoń i Tadeusz W. Nowacki. Poświęcamy im odrębne wspomnienia i pożegnania. Po ich odejściu w polskiej pedagogice stało się dziwnie pusto i poczuliśmy się sierotami w środowisku pedagogicznym.

Opuściła nas także Hanna Świda-Zięba, niestrudzona bojowniczka przemian w społeczeństwie i edukacji. Odszedł także twórca pedagogicznego środowiska w Bydgoszczy, wieloletni rektor Edmund Trempała, który swoją uczelnię doprowadził do rangi Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Z naszego najbliższego środowiska odczuwamy boleśnie zgon profesor Barbary Dąbkowskiej, wybitnego językoznawcy z Uniwersytetu Warszawskiego, która nas wdrążała do nowoczesnego rozumienia gramatyki i kultury języka. Była jedną z najbardziej cenionych i lubianych asystentek naszego mistrza profesora Bronisława Wieczorkiewicza.

Smutnie się zaczynają rozważania minionego roku. A przed stu laty rok 1911 przyniósł więcej ciekawych nowości, zarówno w ogólnych wydarzeniach, jak i w narodzinach. Urodzili się wtedy tak znani i aktywni w swej działalności ludzie, jak prezydent Stanów Zjednoczonych i Francji: Ronald Regan i Georges Pompidou, którzy darzyli nasz kraj życzliwością i troską na arenie międzynarodowej.

Także w 1911 roku przyszli na świat znani Polacy, laureat nagrody Nobla – Czesław Miłosz, znany autor i kompozytor – Stefan Kisielewski, ceniony aktor, reżyser i profesor Akademii Teatralnej – Kazimierz Rudzki. Urodzili się także William Golding, autor „Władcy much" i innych tekstów oraz Tennessee Williams, dramaturg amerykański.

Z wydarzeń międzynarodowych warto przypomnieć koronację króla Wielkiej Brytanii Jerzego V na cesarza Indii z żoną Marią jako cesarzową. To wydarzenie przypomina sytuację międzynarodową sprzed stu laty i rolę Wielkiej Brytanii w ówczesnym świecie politycznym. W tym samym roku upadło cesarstwo w Chinach, gdzie utworzono republikę i powierzono funkcję prezydenta lekarzowi Sun Jat-senowi. Od stu lat Chiny są republiką, dawniej demokratyczną, a od zdobycia władzy przez Mao Tse-tunga republiką komunistyczną, na gruzach dawnego cesarstwa. W Republice Chińskiej przyjęto nowy system szkolnictwa wzorowany na amerykańskim.

Inne wydarzenie sprzed stu lat to powstanie polskiego scautingu z istotnym udziałem Andrzeja Małkowskiego w maju we Lwowie, a jesienią w Krakowie.

W ubiegłym roku obchodzono w Krakowie jubileusz setnej rocznicy harcerstwa. Nie jest to niestety jak dawniej dynamicznie działająca organizacja.

Przed stu laty zmarli dwaj cenieni polscy publicyści i myśliciele – Wacław Nałkowski, znany geograf i obrońca Emila Zoli oraz Stanisław Brzozowski, krytyk literacki, autor słynnej „Legendy Młodej Polski", podejrzewany o współpracę z „ochraną" – tajną policją rosyjską.

Inne ważne wydarzenia sprzed stu laty to skuteczny zamach na premiera Rosji Piotra Stołypina, którego postrzelono śmiertelnie w teatrze w Kijowie. W 1911 roku rozpoczął swą błyskotliwą karierę Winston Churchill, znany i ceniony angielski mąż stanu, który po wykonaniu paru ważnych zadań rządowych został powołany na pierwszego lorda admiralicji w rządzie brytyjskim, którym skutecznie kierował, także w czasie minionej II wojny.

W powszechnym plebiscycie ludność Kanady opowiedziała się za przynależnością do brytyjskiej korony, czym odrzucono tendencje niepodległościowe i separatystyczne frankofońskich prowincji. Skoro o odległych antypodach mowa, to znany podróżnik Roald Amundsen 14 grudnia 1911 roku dotarł do południowego bieguna Ziemi, wygrywając rywalizację ze Scottem, który mimo lepszego wyposażenie wybrał dłuższą trasę i realizował ją zbyt opieszale. Ważnym wydarzeniem dla sportu były przed stu laty urodziny Stanisławy Walasiewiczówny, słynnej przed wojną lekkoatletki i medalistki olimpijskiej.

Ważne wydarzenia miały miejsce przed 150 laty, w 1861 roku. Car uwłaszczył chłopów na terenie Rosji, ale z pominięciem Królestwa Polskiego, co wywołało niezadowolenie ludności polskiej i potwierdziło niechęć władzy carskiej do mieszkańców na terenie zaboru. W Stanach rozpoczęła się secesyjna wojna domowa, która będzie trwać długo i wyniszczać ten dzielny naród. W Europie 17 marca powstało Królestwo Włoch z królem Wiktorem Emanuelem, a w powstałym Królestwie Rumunii władzę otrzymał Aleksander Joan Cuza.

Czas przed dwustu laty ilustruje treść „Pana Tadeusza". Kilka dni życia nad Niemnem przed 200 laty przedstawia Adam Mickiewicz w „Panu Tadeuszu". Jak mówi podtytuł narodowej epopei, jest to „Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem". Czas akcji w Soplicowie i okolicy rozpoczyna się w połowie 1811 roku w okresie żniw, początku pokosu drugiego siania. Wtedy to do dworu w Soplicowie zwołano sądy podkomorskie i przybyli zainteresowani sporem adwersarzem oraz uczestnicy przewodu sądowego. Sprawy prawne nie wystąpiły w akcji, ale codzienne życie bogatej szlacheckiej rodziny oraz mieszkańców zaścianka zostało ukazane w całym bogactwie walorów codziennego obyczaju wzbogaconego szczególnymi wydarzeniami, do których należą polowania, grzybobrania, uczty i sam ostatni zajazd. Wszystkie treści ujęte w poetycką formę genialnego poety ilustrują czasy sprzed 200 laty, w ich społecznej i przyrodniczej

tematyce. „Pan Tadeusz" to pogranicze Polski i Litwy sprzed wojny Napoleona z Rosją. Tekst napisany został w 1834 roku i wydany w dwu tomikach w nakładzie 3 tysięcy egzemplarzy. Między rzeczywistym czasem akcji i czasem pisania minęły zaledwie 23 lata, co zapewnia tekstowi obraz literacki bardzo zbliżony do prawdy dziejowej i pozwala odtworzyć prawdę życia nie tylko znad Niemna, ale także znad Warty i Prosny, gdy Mickiewicz przebywał w Wielkopolsce w 1830 i 1831 roku. Jak powiedział Słowacki: „to czas się cofnął i odwrócił lica". Piękny utwór i piękny czas sprzed 200 laty na pięknym terenie.

Niezależnie od treści i wydarzeń przedstawionych przez Mickiewicza w „Panu Tadeuszu" czas 1811 roku był okresem przygotowań do wojny między Napoleonem i jego sojusznikami a Rosją i w dalszej perspektywie Anglią. Wojna miała rozpocząć się z Rosją i dążyć do wyzwolenia terenów zajętych przez Katarzynę w co najmniej dwu ostatnich zaborach, bo Księstwo Warszawskie powstało z wyzwolonych ziem zaborów pruskiego i austriackiego. Powodzenie tego planu mogło przyczynić się do odbudowy Polski. Napoleon nadał wojnie z 1812 roku nazwę wojna polska i wiązał z nią duże nadzieje. W roku 1811 przygotował liczną armię i wraz z sojusznikami wyruszył na Wschód. Niestety plany się nie powiodły i wielki wódz wrócił w niesławie, a kolejne klęski doprowadziły go do abdykacji i upadku Cesarstwa.

Rok 1811 nie był więc pomyślny i inne setne lata kończące się na 11 też nie przyniosły sukcesu. Oto w 1611 roku Sejm Polski zgodził się na przejęcie lenna w Prusach przez Hohenzollernów z Brandenburgii, co z czasem doprowadziło do uniezależnienia Prus, a w końcu do utworzenia Królestwa Pruskiego jako nowego niemieckiego państwa, które przyczyniło się do rozbiorów Polski. Urok czasów z kart „Pana Tadeusz" nie został utrzymany w historii, bo nastąpiły po tym okresie trudne lata klęsk i niewoli. Pozostał nam tylko, jak powiedział Mickiewicz w „Epilogu", „kraj lat dziecinnych".

Józef Półturzycki

Lista recenzentów Rocznika Andragogicznego 2011

1. Dr hab. Józef Binnebesel, prof. Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej w Łodzi
2. Dr hab. Elżbieta Dubas, prof. Uniwersytetu Łódzkiego
3. Dr Rob Evans, Uniwersytet Otto-von-Guericke w Magdeburgu (Niemcy)
4. Dr Renata Góralska, adiunkt w Uniwersytecie Łódzkim
5. Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak – Uniwersytet Gdański
6. Prof. dr hab. Artur Katolo, dyrektor naukowy czasopisma „Dike kai nomos. Quaderni di cultura politico-giuridica" – Uniwersytet Kalabryjski (Włochy)
7. Prof. dr Bernd Käpplinger, prof. Uniwersytetu Humboldta w Berlinie (Niemcy)
8. Dr hab. Hanna Kostyło, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
9. Dr Alicja Kozubska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
10. Dr hab. Ewa Kurantowicz, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu
11. Prof. dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
12. Dr hab. Joanna Michalak, prof. Uniwersytetu Łódzkiego
13. Prof. dr hab. Jarosław Michalski – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
14. Dr Tomasz Maliszewski, adiunkt w Uniwersytecie Gdańskim
15. Dr Jiří Pavlů – Uniwersytet Karola w Pradze (Czechy)
16. Dr hab. Beata Przyborowska, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sprostowanie

Redakcja Rocznika Andragogicznego informuje, że w Roczniku Andragogicznym 2010 zostało błędnie wskazane nazwisko recenzenta w przypadku następujących artykułów:

1. Olga Czerniawska, *Rola marzeń w życiu ludzi starszych,*
2. Sylwia Słowińska, *W duchu solidarności pokoleń – edukacja międzygeneracyjna z perspektywy niemieckiej,*
3. Elżbieta Siarkiewicz, *Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach krytycznych.*

Autorką recenzji wyżej wymienionych artykułów jest dr hab. Zofia Szarota. Recenzentkę oraz czytelników przepraszamy.