

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

**ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2012**

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2012



SZKOŁA WYŻSZA im. PAWŁA WŁODKOWICA W PŁOCKU
WYDZIAŁ NAUK PEDAGOGICZNYCH UNIWERSYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2012

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-PAJAŁ

Rada Redakcyjna

Prof. dr hab. Józef PÓLTURZYCKI – 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 2012

ISBN 978-83-7789-185-8

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>

*Rada Naukowa i Zespół Redakcji
„Rocznika Andragogicznego”
serdecznie witają
II Zjazd Andragogiczny
i życzą owocnych obrad*

SPIS TREŚCI

Rocznik Andragogiczny 2012

Wprowadzenie	19
I. W oczekiwaniu na II Zjazd Andragogiczny	
<i>Józef Pólturzycki</i> : Edukacja dorosłych jako działalność społeczno- -oświatowa	23
<i>Agnieszka Stopińska-Pajak</i> : Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki	63
<i>Ewa Skibińska</i> : Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – 20 lat działalności	79
II. 2012 – Międzynarodowy Rok Edukacji Międzypokoleniowej	
<i>Ludmiła Zajac-Lamparska</i> : Psychologiczne koncepcje pomyślnego starzenia się człowieka	89
<i>Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski</i> : Potrzeba sensu życia czynnikiem spajającym pokolenia	106
<i>Piotr Błajet</i> : Aktywność prozdrowotna seniorów w świetle modelu Aktywnej Strategii Umocniania Zdrowia	116
<i>Beata Stachowiak</i> : Seniorzy w społeczeństwie informacyjnym. Konteksty andragogiczne i geragogiczne	128
III. Analizy i badania edukacji dorosłych	
1. Teoretyczne podstawy	
<i>Anna Frąckowiak</i> : Zmiana jako kategoria edukacji dorosłych	141
<i>Renata Góralska</i> : „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych	154
<i>Monika Staszewicz, Katarzyna Jurzysta</i> : Innowacyjność jako postulat całozyciowego uczenia się	170
<i>Violetta Kopińska</i> : Edukacja prawna z perspektywy humanistyczno- -krytycznej	188
<i>Michał Szykut</i> : Elementy szacowania ryzyka w pracy kuratorów dla dorosłych w Polsce – pedagogiczne kontrowersje	197
2. Z historii oświaty dorosłych	
<i>Iwona Alechnowicz-Skrzypek</i> : Filozoficzne podstawy kształcenia w przedwojennym Wrocławskim Uniwersytecie Powszechnym (Volkshochschule zu Breslau)	207
<i>Eleonora Sapia-Drewniak</i> : Problemy szkolnictwa przywieźnienego na łamach „Oświaty Dorosłych” (1957–1990)	218
<i>Artur Łacina-Łanowski</i> : Idea oświaty dorosłych według Franciszka Urbańczyka. Zarys problemu	232

<i>Tomasz Maliszewski: Narcyz Kozłowski (1913–2000) – pomorski społecznik i oświatowiec</i>	245
<i>Agata Szwach: Obszary uczenia się przez całe życie w dziennikach Haliny Semenowicz</i>	264

3. Edukacja dorosłych za granicą

<i>Ewa Kula, Marzena Pękowska: Rola szkolnictwa wyższego w rozwoju kształcenia ustawicznego w Europie i w Polsce. Próba porównania</i>	272
<i>Natalia J. Olechnowicz: Rozwój podejścia etycznego i kompetencyjnego w kształceniu urzędników na przykładzie Rosyjskiej Akademii Gospodarki Narodowej i Służby Państwowej</i>	286
<i>Piotr Konieczny: Narodowy Uniwersytet Kształcenia na Odległość (UNED) w Hiszpanii – 40 lat w służbie edukacji ustawicznej</i>	292
<i>Beata Pietkiewicz-Pareek: Education for Promoting Gender Equality and Empowering Women in India</i>	308

IV. Raporty z projektów badawczych

<i>Anna Matusiak, Hanna Solarczyk: Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce w latach 2010–2012 – wnioski dla edukacji dorosłych i rynku pracy</i>	319
<i>Beata Cyboran: Miejsce edukacji dorosłych w strategiach oświatowych na poziomie lokalnym</i>	336
<i>Beata Nosek, Łukasz Hajduk: Kształcenie kadr organizacji pozarządowych na przykładzie powiatu nowosądeckiego</i>	347
<i>Małgorzata Malec, Tomasz Siemieź: Wykorzystanie potencjału seniorów w funkcjonowaniu placówki edukacyjnej na przykładzie Szkoły Podstawowej im. św. Wojciecha we Włodowicach</i>	359
<i>Dominika Hofman, Łukasz Tomczyk: Działalność Latarników Polski Cyfrowej Równych Szans jako innowacyjna forma przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu</i>	372

V. Aktualia

<i>Z żałobnej karty</i>	
Zmarł ks. prof. Janusz Tarnowski	383
<i>Edyta Łyszowska: Twórczość i życie Janusza Tarnowskiego</i>	386
<i>Awanse naukowe</i>	
Doktorat: Anna Gutowska-Ciołek	404
Habilitacja dr Anny Frąckowiak	407

VI. Sprawozdania z konferencji

<i>Joanna Stelmaszczyk: VI Łódzka Konferencja Biograficzna. Biografia i badanie biografii – „Typowe i wyjątkowe biografie edukacyjne”, Łódź, 17–18.02.2012 r.</i>	415
---	-----

<i>Beata Boczukowa: Międzynarodowa Konferencja Międzypokoleniowe uczenie się – w teorii, badaniach i praktyce, Łódź, 27–28.03.2012 r.</i>	417
<i>Tomasz Maliszewski: Polish-Danish Adult Education Forum “Let’s get back to the Folk High School”, Wieżycza k. Szymbarku, 26.04.2012 r.</i>	424
<i>Kinga Majchrzak: XIV Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradzoznawców, Zielona Góra, 21–24.05.2012 r.</i>	427
<i>Łukasz Tomczyk: Dylematy międzygeneracyjne w XXI wieku. Konferencja z okazji 15-lecia działalności Oświęcimskiego Uniwersytetu III Wieku, Oświęcim, 24.05.2012 r.</i>	432
<i>Ewa Kula, Marzena Pękowska: X Międzynarodowa Konferencja Naukowa Kształcenie przez całe życie. Edukacja ustawiczna dla zrównoważonego rozwoju, Sankt Petersburg, 01–03.06.2012 r.</i>	433
<i>Sylvia Baranowicz: Międzynarodowe VIII Sympozjum Edukacyjne „Rodzina w edukacji dorosłych na rzecz dobrostanu społecznego”, Zakopane – Kościelisko, 04–06.06.2012 r.</i>	436
<i>Anna Frąckowiak: XXI Dydaktyczna Konferencja Modernizacja kształcenia nauczycieli w Polsce, Płock, 24.09.2012 r.</i>	442
<i>Alina Matlakiewicz: Integracja – Edukacja – Satysfakcja – przeciw stereotypom trzeciego wieku, Inowrocław, 09–10.10.2012 r.</i>	445
<i>Łukasz Tomczyk: I Jesienne Seminarium Andragogiczne Andragogiczny kontekst współczesnej dorosłości, Bielsko-Biała, 14.10.2012 r.</i>	447
<i>Anna Matusiak, Agata Szwech: VII Kongres Obywatelski, Postawy i umiejętności kluczem do rozwoju Polaków i Polski. Warszawa 10.11.2012 r.</i>	449
<i>Anna Matusiak, Hanna Pośpiech: Szkoła wyższa ⇒ kompetencje społeczne ⇒ rynek pracy, Toruń, 15.11.2012 r.</i>	454
<i>Michał Szykut: Z działalności Wielkopolskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych w 2012 r.</i>	455
<i>Tomasz Maliszewski: Z działalności Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w 2012 r.</i>	462

VII. Zaproszenia na konferencje

II Zjazd Andragogiczny, Toruń, 15–16.05.2013 r.	465
XV Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradzoznawców, Międzygórze, 20–24.05.2013 r.	467

VIII. Recenzje

Piotr Błajet: Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne, Kraków 2012 (<i>rec. Beata Przyborowska</i>)	471
Tomasz P. Czaplą, Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji, Łódź 2012 (<i>rec. Anna Matusiak</i>)	473

Marian Marek Drozdowski, Juliusz Poniatowski (1886–1975). Zarys biografii. Warszawa 2012 (<i>rec. Tomasz Maliszewski</i>).....	477
Elżbieta Dubas, Marianne Friese (red.), Learning in Life Stream. The selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective, Łódź 2012 (<i>rec. Hanna Solarczyk</i>)	481
Encyklopedia Gdańska, Gdańsk 2012 – kolejna encyklopedia regionalna – (<i>rec. Tadeusz Aleksander</i>)	484
Anna Frąckowiak: Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał, Radom 2012 (<i>rec. Józef Pólturzycki</i>)	488
Piotr Krakowiak: Społeczne i edukacyjne funkcje opieki paliatywno- -hospicyjnej. Badania w działaniu w latach 2002–2010, Gdańsk 2012 (<i>rec. Małgorzata Kowalczyk</i>).....	496
Piotr Krakowiak: Wolontariat w opiece u kresu życia. Geneza, rozwój funkcjonowanie, możliwości integracji i optymalizacji. Ku syntezie socjopedagogicznej, Toruń 2012 (<i>rec. Tomasz Biernat</i>)	500
Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska: Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego, Wrocław 2012 (<i>rec. Alicja Szostkiewicz</i>)	506
Elżbieta Lisowska: Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne. Wydawnictwo UJK, Kielce 2012 (<i>rec. Agata Chabior</i>)	509
Joanna Madalińska-Michalak, Renata Góralska: Kompetencje emocjonalne nauczycieli, Warszawa 2012 (<i>rec. Alina Matlakiewicz</i>)....	511
Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.): Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość, Gdańsk 2012 (<i>rec. Przemysław Ziółkowski</i>)	515
Karol Małek, Mazury polskie. Pamiętniki. Tom IV: Od 2 lutego 1945 do 12 października 1966 r., Olsztyn 2011 (<i>rec. Tomasz Maliszewski</i>)....	518
Janusz Mucha, Łukasz Krzyżowski (red.), Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu życia jednostki, Kraków 2011 (<i>rec. Ewa Traczykowska</i>)	522
Małgorzata Olejarz (red.), Dyskursy młodych andragogów, t. 13, Zielona Góra 2012 – (<i>rec. Kinga Majchrzak</i>)	528
Rosyjski rocznik edukacji dorosłych, tom 10, Sankt Petersburg 2012 (<i>rec. Ewa Kula, Marzena Pękowska</i>).....	533
Eleonora Sapia-Drewniak, Stefania Mazurek. Biografia pedagogiczna, Opole 2011 (<i>rec. Agnieszka Wałęga</i>)	536
Rocznik Andragogiczny 2011, Warszawa – Płock (<i>rec. Hanna Pośpiech, Agata Szwach</i>).....	539
Felieton – Rok 2012 – Józef Pólturzycki	543

INHALTSVERZEICHNIS

Andragogisches Jahrbuch 2012

Einführung	19
I. Im Vorgriff auf den II. Andragogischen Kongress	
<i>Józef Pólturzycki</i> : Erwachsenenbildung als bildungsgesellschaftliche Tätigkeit	23
<i>Agnieszka Stopińska-Pająk</i> : Zur Quelle zurück - das erste polnische Lehrbuch für Andragogik	63
<i>Ewa Skibińska</i> : Akademische Andragogikgesellschaft (ATA) - 20 Jahre Tätigkeit	79
II. 2012 – Internationales Jahr der Bildung zwischen den Generationen	
<i>Ludmila Zajac-Lamparska</i> : Psychologische Konzepte des Alterns	89
<i>Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski</i> : Das Bedürfnis nach Sinn als Bindemittel der Generationen	106
<i>Piotr Błajet</i> : Gesundheitsfördernde Aktivität von Senioren nach dem Modell der aktiven Strategie zur Verbesserung der Gesundheit	116
<i>Beata Stachowiak</i> : Senioren in der Informationsgesellschaft. Andragogische und geragogische Kontexte	128
III. Analysen und Forschungen in der Erwachsenenbildung	
1. Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung	
<i>Anna Frąckowiak</i> : Änobringung als Kategorie der Erwachsenenbildung ..	141
<i>Renata Góralska</i> : „Praktischer Charakter“ der emotionalen Kompetenz von Erwachsenen	154
<i>Monika Staszewicz, Katarzyna Jurzysta</i> : Innovation als Postulat des lebenslangen Lernens	170
<i>Violetta Kopińska</i> : Rechtsbildung aus der humanistischen und kritischen Perspektive	188
<i>Michał Szykut</i> : Elemente der Risikobewertung in die Arbeit der Kuratoren für Erwachsene in Polen – pädagogische Kontroverse	197
2. Aus der Geschichte der Erwachsenenbildung	
<i>Iwona Alechnowicz-Skrzypek</i> : Philosophische Grundlagen der Bildung in der Volkshochschule zu Breslau in der Vorkriegszeit	207
<i>Eleonora Sapia-Drewniak</i> : Probleme der Gefängnisschulen in der Zeitschrift "Erwachsenenbildung" (1957–1990)	218
<i>Artur Łacina-Lanowski</i> : Die Idee der Erwachsenenbildung nach Franciszek Urbańczyk im Umriss	232

<i>Tomasz Maliszewski: Narcyz Kozłowski (1913–2000) – ehrenamtlicher Fürsorger und Pädagoge in Pommern</i>	245
<i>Agata Szwec: Bereiche des lebenslangen Lernens im Tagebuch von Halina Semenowicz</i>	264

3. Die Erwachsenenbildung im Ausland

<i>Ewa Kula, Marzena Pękowska: Die Rolle der Hochschulbildung für das lebenslange Lernen in Europa und Polen im Vergleich</i>	272
<i>Natalia J. Olechnowicz: Entwicklung eines ethischen und kompetenzbildenden Ansatzes in der Ausbildung von Beamten auf dem Beispiel der russischen Akademie für Volkswirtschaft</i>	286
<i>Piotr Konieczny: National e Fernuniversität (UNED) in Spanien - 40 Jahre im Dienst der Weiterbildung</i>	292
<i>Beata Pietkiewicz-Pareek: Bildung für die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und Stärkung der Frauen in Indien</i>	308

IV. Projektberichte

<i>Anna Matusiak, Hanna Solarczyk-Szwec: Menschenkapital in Polen in den Jahren 2010–2012 – Zusammenschlüsse für die Erwachsenenbildung und den Arbeitsmarkt</i>	319
<i>Beata Cyboran: Rolle der Erwachsenenbildung in den pädagogischen Strategien auf lokaler Ebene. Die Schlussfolgerungen des Forschungsprojekts</i>	336
<i>Beata Nosek, Łukasz Hajduk: Mitarbeiterschulung am Beispiel der Nicht-Regierungs-Organisationen des Bezirks Nowosądecki</i>	347
<i>Małgorzata Malec, Tomasz Siemież: Nutzung von Seniorenpotential in der Bildungseinrichtung am Beispiel der Grundschule in Włodowice</i>	359
<i>Dominika Hofman, Łukasz Tomczyk: Tätigkeit „der Leuchtturmwärter der digitalen Chancengleichheit in Polen“ als innovative Kampfform gegen digitale Ausgrenzung</i>	372

V. Aktualitäten

<i>Aus der Todeskarte</i>	
Prof. Janusz Tarnowski (1919–2012).....	383
<i>Edyta Lyszkowska: Das Leben und Werk von Priester Prof. Janusz Tarnowski</i>	386
<i>Wissenschaftliche Förderungen</i>	
Dr. Anna Gutowska.....	404
Habilitation von Dr. Anna Frąckowiak	407

VI. Konferenzberichte

<i>Joanna Stelmaszczyk: 6. Lodzer Biographische Konferenz. Biografie und die Biografieforschung – "Typische und einzigartige Bildungsbiografien", Łódź, 17–18.02.2012</i>	415
---	-----

<i>Beata Boczukowa</i> : Internationale Konferenz „Lernen zwischen den Generationen - in der Theorie, Forschung und Praxis, Łódź, 27–28.03.2012.....	417
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Polnisch- Dänisches Forum der Erwachsenenbildung „Lasst uns zurück zur Volkshochschule“, Wieżyca bei Szymbark, 26.04.2012.....	424
<i>Kinga Majchrzak</i> : XIV. Sommerschule für junge Erwachsenenpädagogen und Berater, Zielona Góra, 21–24.05.2012....	427
<i>Łukasz Tomczyk</i> : Zwischengenerationsdilemmas im 21. Jahrhundert. Konferenz zum 15. Jahrestag der Universität des Dritten Alters, Oświęcim, 24.05.2012	432
<i>Ewa Kula, Marzena Pękowska</i> : 10. Internationale wissenschaftliche Konferenz "Lebenslanges Lernen. Weiterbildung für eine nachhaltige Entwicklung ", St. Petersburg, 01.-03.06.2012.....	433
<i>Sylvia Baranowicz</i> : 8. Internationales Bildungssymposium „Familie in der Erwachsenenbildung für die soziale Wohlfahrt“, Zakopane – Kościelisko, 04.-06.06.2012	436
<i>Anna Frąckowiak</i> : 21. Didaktische Konferenz "Modernisierung der Lehrerbildung in Polen", Płock, 24.09.2012	442
<i>Alina Matlakiewicz</i> : Integration - Bildung - Lebensfreude - gegen die Stereotypen des dritten Alters, Inowrocław, 09.-10.10.2012	445
<i>Łukasz Tomczyk</i> : 1. Erwachsenenpädagogisches Herbstseminar "Erwachsenenpädagogischer Kontext des zeitgenössischer Erwachsenenalters", Bielsko - Biala, 14.10.2012	447
<i>Anna Matusiak, Agata Szwech</i> : 7. Bürgerkongress, Warszawa, 10.11.2012.....	449
<i>Anna Matusiak, Hanna Pośpiech</i> : Hochschule - Soziale Kompetenz - Arbeitsmarkt, Toruń, 15.11.2012	454
<i>Michał Szykut</i> : Die Aktivität des Verbandes der Geritschskuratoren in Grosspolen (Wielkopolska) im 2012	455
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Die Aktivität des Vorstands der Akademischen Andragogikgesellschaft (ATA) im 2012	462

VII. Einladungen

2. Erwachsenenpädagogischer Kongress, Toruń, 15–16.05.2013.....	465
15. Sommerschule für junge Erwachsenenpädagogen und Berater, Międzygórze, 20–24.05.2013	467

VIII. Buchbesprechungen

Peter Błajet: Von Sport- zur Olympismusbildung. Anthropologische Studie, Krakau 2012 – <i>Beata Przyborowska</i>	471
Tomasz P. Czaplą, die Modellierung der Mitarbeiterkompetenz in der Organisation, Łódź 2012 – <i>Anna Matusiak</i>	473

Marian Marek Drozdowski, Juliusz Poniatowski (1886–1975). Skizze der Biographie, Warszawa 2012 – <i>Tomasz Maliszewski</i>	477
Elizbieta Dubas, Marianne Frieze, Lernen im Lebenslauf. Die ausgewählten Aspekte der Berufspädagogik und Andragogik aus deutscher und polnischer Perspektive, Łódź 2012 – <i>Hanna Solarczyk</i>	481
Danziger Enzyklopädie – nächste regionale Enzyklopädie, Gdańsk 2012 – <i>Tadeusz Aleksander</i>	484
Anna Frąckowiak: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung – unbemerkttes Potenzial, Radom 2012– <i>Józef Pólturzycki</i>	488
Piotr Krakowiak: Die soziale und erzieherische Funktion der palliativen Fürsorge und Hospizarbeit. Action research in den Jahren 2002–2010, Gdańsk 2012 – <i>Małgorzata Kowalczyk</i>	496
Piotr Krakowiak, Ehrenamt in der Pflege am Lebensende. Die Entstehung, Entwicklung, Integration und Optimierung. Soziopädagogische Synthese, Toruń 2012 – <i>Tomasz Biernat</i>	500
Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska: Trajektorien des Lernens in den Weiterbildungseinrichtungen, Wrocław 2012 – <i>Alicja Szostkiewicz</i>	506
Elizbieta Lisowska: Ansatz und Vorhersage des Lehrerausbrennes. Pädagogische Studie, Kielce 2012 – <i>Agata Chabior</i>	509
Joanna Madalińska-Michalak, Renata Góralska, Emotionale Kompetenzen der Lehrer, Warszawa 2012 – <i>Alina Matlakiewicz</i>	511
Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (Hrsg.), Erwachsenenbildung gegen soziale Ausgrenzung. Die Vergangenheit und die Gegenwart, Gdańsk 2012 – <i>Przemysław Ziółkowski</i>	515
Karol Małek, Polnische Masuren. Stammbücher, 4. Band: vom 2. Februar 1945 bis 12. Oktober 1966 Olsztyn 2011 – <i>Tomasz Maliszewski</i>	518
Janusz Mucha, Łukasz Krzyżowski (Hrsg.), Auf dem Weg zur Soziologie des Alterns. Alterung im Laufe des Lebens des Einzelnen, Kraków 2011 – <i>Ewa Traczykowska</i>	522
Małgorzata Olejarz (Hrsg.), Diskurse der jungen Andragogogen, 13. Band, Zielona Góra 2012 – <i>Kinga Majchrzak</i>	528
Russisches Andragogisches Jahrbuch, 10 Band, Saint Petersburg, 2012 – <i>Ewa Kula, Marzena Pękowska</i>	533
Eleonora Sapia-Drewniak, Stefania Mazurek. Bildungsbiographie, Opole 2011 – <i>Agnieszka Wałęga</i>	536
Andragogisches Jahrbuch 2011, Radom 2011 – <i>Hanna Pośpiech, Agata Szwach</i>	539
Feuilleton – Jahr 2012 – Józef Pólturzycki	543

CONTENTS

Andragogy Yearbook 2012

Introduction.....	19
I. In anticipation of the 2nd Andragogy Congress	
<i>Józef Pólturzycki</i> : Adult education as social movement.....	23
<i>Agnieszka Stopińska-Pająk</i> : Back to the source – the first Polish andragogy handbook.....	63
<i>Ewa Skibińska</i> : Academic Andragogy Society – 20 years of activity....	79
II. 2012 – International Intergenerational Education Year	
<i>Ludmiła Zajac-Lamparska</i> : Psychological concepts of getting older ...	89
<i>Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski</i> : The need of life sense as bonding agent for generations.....	106
<i>Piotr Błajet</i> : Seniors' health promoting activity in Active Strategy of Health Strengthening model	116
<i>Beata Stachowiak</i> : Seniors in information society. Andragogic and geragogic contexts.....	128
III. Adult education analysis and research	
1. Theoretical foundations of adult education	
<i>Anna Frąckowiak</i> : Change as category in adult education.....	141
<i>Renata Góralska</i> : „Practical character”of adults' emotional competence	154
<i>Monika Staszewicz, Katarzyna Jurzysta</i> : Innovation as demand for lifelong learning	170
<i>Violetta Kopińska</i> : Legal education and humanistic-critical perspective ..	188
<i>Michał Szykut</i> : Elements of risk assessment in adults' curator work in Poland – pedagogical controversies.....	197
2. Adult education history	
<i>Iwona Alechnowicz-Skrzypek</i> : Philosophical foundations for education in prewar Folk High School in Wrocław (Volkshochschule zu Breslau)	207
<i>Eleonora Sapia-Drewniak</i> : Problems of schools for prisoners in educational press „Adult Education” (1957–1990)	218
<i>Artur Łacina-Łacinowski</i> : Adult education idea in Franciszek Urbański's views. A draw	232
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Narcyz Kozłowski (1913–2000) – Pomeranian social-worker and educator	245

<i>Agata Szwech: Areas of lifelong learning in Halina Semenowicz's diaries</i>	264
--	-----

3. Adult education abroad

<i>Ewa Kula, Marzena Pękowska: Higher education institutions in lifelong learning in Europe and Poland. Comparison attempt</i>	272
<i>Natalia J. Olechnowicz: Development of ethical and competency approach in officials' education on the example of Russian Academy of National Economy and State Service</i>	286
<i>Piotr Konieczny: National Distance Education University (UNED) in Spain – 40 years of lifelong education service</i>	292
<i>Beata Pietkiewicz-Pareek: Education for Promoting Gender Equality and Empowering Women in India</i>	308

IV. Raporty z projektów badawczych

<i>Anna Matusiak, Hanna Solarczyk-Szwec: Human Capital balance in Poland 2010–2012 – conclusions for adult education and labour market</i>	319
<i>Beata Cyboran: Adult education's position in local educational strategies. Research project outcomes</i>	336
<i>Beata Nosek, Łukasz Hajduk: Teaching NGO's staff on the example of Nowosądecki district</i>	347
<i>Małgorzata Malec, Tomasz Siemieź: Using seniors' potential in educational institutions on the example of St. Wojciech Primary School in Włodowice</i>	359
<i>Dominika Hofman, Łukasz Tomczyk: Lamplighters of Digital Equal Chances Poland's activity as innovative form of counteracting digital gap</i>	372

V. Updates

<i>Mourning card</i>	
<i>Mourning card: Janusz Tarnowski</i>	383
<i>Edyta Lyszkowska: Janusza Tarnowski life nad works</i>	386
<i>Academic advancements</i>	
<i>Ph.D.: Anna Gutowska-Ciołek</i>	404
<i>Habilitation of Anna Frąckowiak</i>	407

VI. Conference reports

<i>Joanna Stelmaszczyk: The 6th Biographical Conference in Łódź. Biographies and biographical research - „Classic and exceptional educational biographies”, Łódź, 17–18.02.2012</i>	415
<i>Beata Boczukowa: International Conference Intergenerational Learning – in theory, research and practice, Łódź, 27–28.03.2012</i>	417

<i>Tomasz Maliszewski</i> : Polish-Danish Adult Education Forum “Let’s get back to the Folk High School”, Wieżyca k/Szymbarku, 26.04.2012	424
<i>Kinga Majchrzak</i> : The 16 th Summer School for Andragogues and Counsellors, Zielona Góra, 21–24.05.2012	427
<i>Lukasz Tomczyk</i> : Intergenerational dilemmas of the 21st century. On the 15 th anniversary of Third Age University in Oświęcim, Oświęcim, 24.05.2012	432
<i>Ewa Kula, Marzena Pękowska</i> : The 10th International Conference „Education through life. Lifelong education for sustainable development”, Sankt Petersburg, 01–03.06.2012	433
<i>Sylvia Baranowicz</i> : The 8 th International Educational Symposium „Adult education and modern challenges” entitled „ <i>Family in adult education and social welfare</i> ”, Zakopane – Kościelisko, 04–06.06.2012 ...	436
<i>Anna Frąckowiak</i> : The 21st Didactic Conference „Modernization of teachers’ training in Poland”, Płock, 24.09.2012.....	442
<i>Alina Matlakiewicz</i> : Integration – Education – Satisfaction – against the third age stereotyping, Inowrocław, 09–10.10.2012	445
<i>Lukasz Tomczyk</i> : The 1 st Autumn Andragogic Seminar “ <i>Andragogical context of contemporary adulthood</i> ”, Bielsko Biała, 14.10.2012 r.....	447
<i>Anna Matusiak, Agata Szwech</i> : The 7 th Citizens’ Congress, Warszawa 10.11.2012.....	449
<i>Anna Matusiak, Hanna Pośpiech</i> : Higher School ⇔ social competences ⇔ labour market, Toruń, 15.11.2012	454
<i>Michał Szykut</i> : On activity of the Probation Officers Society in Wielkopolska in 2012	455
<i>Tomasz Maliszewski</i> : On activity of the Academic Andragogical Society’s Board in 2012	462

VII. Call for papers

The 2 nd Andragogic Congress, Toruń, 15–16.05.2013	465
The 15 th Summer School for Andragogues and Counselors, Międzygórze, 20–24.05.2013	467

VIII. Reviews

Piotr Błajet: From sports education to Olympism. Anthropological study, Kraków 2012 – <i>reviewed by Beata Przyborowska</i>	471
Tomasz P. Czaplą, Modelling staff’s competences in organization, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012 – <i>reviewed by Anna Matusiak</i>	473
Marian Marek Drozdowski, <i>Juliusz Poniatoński (1886-1975). A short biography</i> . Warszawa 2012 – <i>reviewed by Tomasz Maliszewski</i>	477

Elżbieta Dubas, Marianne Friese, Learning in Life Stream. The selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective, Łódź 2012 – reviewed by <i>Hanna Solarczyk</i>	481
The Encyclopedia of Gdansk, Gdansk 2012 – another regional encyclopedia – reviewed by <i>Tadeusz Aleksander</i>	484
Anna Frąckowiak: Lifelong education and institutions of higher education – unnoticed potential, Radom 2012 – reviewed by <i>Józef Pólturzycki</i>	488
Piotr Krakowiak: Social and educational functions of palliative care. Action research 2002–2010. Wydawnictwo Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2012 – reviewed by <i>Małgorzata Kowalczyk</i>	496
Piotr Krakowiak, Volunteering in palliative care, Toruń 2013 – reviewed by <i>Tomasz Biernat</i>	500
Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska: Trajectories of learning in institutions of lifelong education, Wrocław 2012 – reviewed by <i>Alicja Szostkiewicz</i>	506
Elżbieta Lisowska: Diagnosing and anticipating teachers' burnout syndrome. Pedagogical study. Wydawnictwo UJK, Kielce 2012 – reviewed by <i>Agata Chabior</i>	509
Joanna Madalińska-Michalak, Renata Góralska, Teachers' emotional competences, Warszawa 2012 – reviewed by <i>Alina Matlakiewicz</i>	511
Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), Adult education and ościal exclusion: past and presence, Gdańsk 2012 – reviewed by <i>Przemysław Ziółkowski</i>	515
Karol Małek, <i>Polish Mazurkas. Diaries. Vol. IV: Since 2 of February 1945 to 12 of October 1966 r.</i> , Olsztyn 2011 – reviewed by <i>Tomasz Maliszewski</i>	518
Janusz Mucha, Łukasz Krzyżowski (red.), Towards sociology of the elderly. Getting older in human lifetime course, Wyd. AGH, Kraków 2011 – reviewed by <i>Ewa Traczykowska</i>	522
Małgorzata Olejarz (red.), Young andragogues' discourses, vol. 13, Zielona Góra 2012 – reviewed by <i>Kinga Majchrzak</i>	528
Russian Adult Education Yearbook, vol. 10, Saint Petersburg 2012: – reviewed by <i>Ewa Kula, Marzena Pękowska</i>	533
Eleonora Sapia-Drewniak, Stefania Mazurek. Educational biography, Opole 2011 – reviewed by <i>Agnieszka Wałęga</i>	536
Andragogy Yearbook 2011, Radom 2011 – reviewed by <i>Hanna Pośpiech, Agata Szwach</i>	539
Feuilleton – Year 2012 – Józef Pólturzycki	543

WPROWADZENIE

Przygotowaliśmy i przekazujemy czytelnikom, a zwłaszcza członkom Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, nowy tom *Rocznika Andragogicznego*. Jest to próba podsumowania roku 2012 w edukacji dorosłych i andragogice, a to już 19 tom *Rocznika Andragogicznego*, który z pierwszego zaledwie o objętości 227 stron tomiku rozwinął się do obszernego foliału liczącego w 2009 roku 624 strony, co oznacza, że objętość zwiększyła się niemal trzykrotnie. Wydając bieżący tom, pracujemy już nad następnym, którym będzie 20 rocznik za rok 2013.

W ciągu 19 lat *Rocznik Andragogiczny* nie tylko zwiększył trzykrotnie swoją objętość, ale także wyraźnie podniósł jakość publikacji i zakres oddziaływań. Od lat znajduje się na liście czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i aktualnie otrzymuje 7 punktów. Jest także zarejestrowany w systemie The Central European Journal of Social and Humanities: www.icm.edu.pl. Spis treści i streszczenia w języku angielskim i niemieckim znajdują się na: www.ata.edu.pl.

Od początku publikowania *Rocznika Andragogicznego* przyjęto stałą strukturę treści kolejne numery rozpoczynają aktualności wydawnicze z rozwoju edukacji dorosłych i andragogiki w skali międzynarodowej i krajowej oraz odpowiednie dla poszczególnych lat wydarzenia personalne wybitnych andragogów. W kolejnych działach przedstawiano problemy teorii andragogicznej, praktyki oświatowej, wydarzeń i analiz międzynarodowych z edukacji dorosłych, wyniki badań andragogicznych. W odrębnej części odnotowywano aktualia: z żałobnej karty andragogów i innych znanych oświatowców oraz pedagogów, a także awanse naukowe i doktoraty, habilitacje i profesury uzyskiwane przez osoby zajmujące się andragogiką i edukacją ustawiczną. Kolejnym działem są zawsze sprawozdania z konferencji i spotkań naukowych oraz zaproszenia na planowane spotkania i imprezy andragogiczne.

W końcowej części zamieszczamy recenzje z aktualnie wydanych publikacji krajowych i zagranicznych. Tradycyjnie kolejne tomy kończy felieton rocznicowy i jubileuszowy redaktora naczelnego.

W aktualnym tomie pierwszy dział przeznaczymy na materiały zwłaszcza z II Zjazdu Andragogicznego, który odbędzie się 15–16 maja 2013 roku, cztery lata po I Zjeździe. II Zjazd zwołany zostanie w 20-lecie powołania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz w stulecie publikacji *Pracy oświatowej* pod redakcją Heleny Radlińskiej. Odpowiednie teksty autorstwa dr hab. Ewy Skibińskiej i dr hab. Agnieszki Stopińskiej-Pająk przypominają te jubileuszowe wydarzenia i wskazują na istotne a niepowtarzalne wartości związane z rozwojem polskiej myśli i działalności andragogicznej. Obszerniejszy tekst

przedstawia charakterystykę edukacji dorosłych jako działalności społeczno-oświatowej.

W drugim dziale zamieszczono teksty związane z Międzynarodowym Rokiem Edukacji Międzypokoleniowej. Autorzy tej miary co Piotr Błajet, Alicja Kozubska, Ludmiła Zajac-Lamparska, Beata Stachowiak i Przemysław Ziółkowski przedstawili opracowania o koncepcjach starzenia się, aktywności prozdrowotnej seniorów i ich udziale w społeczeństwie informacyjnym, a także potrzebie sensu życia jako czynnika spajającym pokolenia.

W rozdziale analiz uwagę zwracają teksty dr Renaty Góralskiej o kompetencjach emocjonalnych dorosłych, dr Moniki Staszewicz i dr Katarzyny Jurzysty o innowacyjności jako postulatcie całożyciowego uczenia się, a także inne opracowania o edukacji prawnej, roli szkolnictwa wyższego dla idei uczenia się przez całe życie, czy o pracy kuratorów w procesie probacji dorosłych.

Wyróżniają się także opracowania biograficzne o rozumieniu edukacji dorosłych przez Franciszka Urbańczyka, działalności pomorskiego oświatowca Narcyza Kozłowskiego, życiu i działalności edukacyjnej Haliny Semenowicz.

Ciekawe teksty poświęcono wrocławskiemu uniwersytetowi powszechnemu przed wojną, kształceniu urzędników gospodarki narodowej w Rosji, kształceniu kobiet w Indiach i działalności UNED – Państwowego Uniwersytetu Kształcenia na Odległość w Hiszpanii.

Z analiz i sprawozdań wyodrębniono teksty o raportach badawczych z udziałem Hanny Solarczyk-Szwec i Beaty Cyboran oraz ich młodych współpracowniczek.

Ważną częścią tomu są aktualia. Odnotowujemy zgon księdza profesora Janusza Tarnowskiego, znanego jako współczesnego Korczaka, a jednocześnie autora ważnych tekstów o wychowaniu i jednego z twórców pedagogicznego personalizmu. Ks. Profesor J. Tarnowski był przez wiele lat wykładowcą na Wydziale Pedagogicznym szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Drugą część aktualii stanowią informacje o awansach naukowych: profesurze tytularnej pani profesor Eleonary Sapii-Drewniak z Uniwersytetu Opolskiego, autorki prac o edukacji dorosłych na Opolszczyźnie, problemach pedagogiki penitencjarnej, uniwersytetach ludowych oraz obszernej monografii biograficznej Stefanii Mazurek, organizatorki szkolnictwa dla dorosłych w Opolu i kursów repolonizacyjnych dla autochtonów ze Śląska. Pani Profesor Eleonora Sapia-Drewniak od lat pełni funkcję przewodniczącej zespołu Rady Naukowej *Rocznika Andragogicznego*, miło nam poinformować o Jej awansie i złożyć serdeczne życzenia oraz pozdrowienia naszej naukowej opiekunce. Pani Profesor zorganizowała i kieruje zespołem Katedry Edukacji Ustawicznej na Uniwersytecie Opolskim, a obok cennych prac badawczych aktywnie zajmuje się kształceniem młodych andragogów i promowała już 13 doktorów. Serdecznie gratulujemy.

Odnotowujemy także habilitację Pani dr Anny Frąckowiak, sekretarza naszej redakcji i zastępcy redaktora naczelnego. Obszerną informację poświęcamy Jej awansowi, a także zamieszczamy w dziale recenzji obszerną analizę rozprawy habilitacyjnej *Kształcenie ustawiczne. Szkoły wyższe – niedostrzeżony potencjał*, która stanowi wyraźny przełom w ukazywaniu roli szkół wyższych w realizacji idei edukacji ustawicznej. Zamieszczamy także tekst artykułu o zmianie jako kategorii w edukacji dorosłych. Są to ważne i oryginalne analizy. Gratulujemy i cieszymy się z udanego awansu.

Redakcja Rocznika

I. W OCZEKIWANIU NA II ZJAZD ANDRAGOGICZNY

Józef Pólturzycki

EDUKACJA DOROSŁYCH JAKO DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNO-OŚWIATOWA

Rozwój życia społecznego i kultury w dobie współczesnej przyczyniły się do upowszechnienia działalności oświatowej w środowisku ludzi dorosłych. Właśnie oświata dorosłych stała się ważną i coraz bardziej rozpowszechniającą się dziedziną działalności. W wielu krajach działania oświatowe należą do chlubnych i trwałych osiągnięć kultury. W rozwoju oświaty dorosłych po drugiej wojnie światowej dokonały się ważne przemiany i wystąpiły nowe tendencje. Ich analizę należy rozpocząć od przypomnienia istoty i zakresu pojęcia *oświata dorosłych*, które stopniowo ustępuje pojęciu *edukacja dorosłych*.

Istota edukacji dorosłych

Termin *oświata dorosłych* upowszechnił się w Polsce po drugiej wojnie światowej. Wcześniej pozostawał w cieniu powszechnie proponowanego określenia *praca oświatowa*, które było także tytułem znanej publikacji w literaturze polskiej¹. Jako równorzędne oświacie dorosłych występuje także pojęcie *wychowanie dorosłych*.

Helena Radlińska w następujący sposób ujęła istotę wychowania dorosłych: *Najogólniej można określić, że wychowanie dorosłych obejmuje kształcenie umysłowe i poddawanie uczuć, ułatwia wartościowanie, wprowadza w istniejący dorobek, uświadamia i rozbudza siły, ukazuje sposoby zaspokajania potrzeb, stosowanie powściągów i dopomaga do zdobycia osobistej sprawności*². Jest charakterystyczne, że Radlińska planuje działalność wychowawczą nie tylko w stosunku do jednostek, ale także grup społecznych i rozumie tę działalność szeroko. W swej powojennej publikacji pt. „Oświata

¹ *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*. Wyd. M. Arcta, Kraków 1913.

² I. Jurgielewiczowa, H. Radlińska, *Wychowanie i nauczanie dorosłych*. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936, s. 7.

dorosłych” cytowana autorka powtarza powyższe określenie dosłownie³, ale nie wyjaśnia go, używając zamiennie z określeniem *oświata pozaszkolna*, którą są obejmowane *różnorodne formy kształcenia i działalności wychowawczej, przekraczające ustawową organizację szkolną*⁴. Do terminu *oświata dorosłych* powraca H. Radlińska w projekcie ustawy o upowszechnianiu dorobku kultury i oświacie pozaszkolnej, gdy omawia zadania Departamentu Kształcenia Dorosłych oraz Centralnej Pracowni Oświaty Dorosłych⁵. Wyjaśniając natomiast różnice między kształceniem dorosłych a oświatą pozaszkolną stwierdza, że *w działalności oświatowej wśród młodzieży i dorosłych należy rozróżnić: nauczanie systematyczne, zastępujące szkołę oraz oświatę „wolną”, tj. nie stosując programów z góry ułożonych*⁶. Kształcenie dorosłych jest więc, według tej autorki, pojęciem szerszym niż oświata pozaszkolna, bogatszym o formy systematycznego nauczania.

Ryszard Wroczyński uważa, że *Pojęcie... oświata dorosłych odnosimy do całej dziedziny kształcenia pozaszkolnego, a jej formami objęte są dwie kategorie wieku: młodzież dorastająca i dorośli*⁷. Istotę oświaty dorosłych w ujęciu tego autora wyjaśniają zadania, jakie formułuje on wobec tego rodzaju działalności: *współczesne zadania oświaty dorosłych można ująć w następujące cztery grupy:*

- 1) *kompensacja,*
- 2) *rozszerzanie podstaw wykształcenia ogólnego,*
- 3) *wprowadzanie w krąg życia społeczno-kulturalnego,*
- 4) *tworzenie naturalnego ujścia dla potrzeb i dążeń młodzieży*⁸.

Rozszerzenie tych określeń zawiera definicja przyjęta przez Franciszka Urbańczyka: *oświata dorosłych stanowi system instytucji społecznych i organizacji prowadzących działalność kulturalną o mniejszym charakterze: umysłowym, artystycznym, rozrywkowym, ogólnokształcącym i zawodowym, przeznaczony dla dorosłych i młodzieży w celach wychowawczych, przy czym działalność ta nie kieruje się materialną korzyścią*⁹. Uwzględniając kształcenie zawodowe, Urbańczyk wprowadza istotną, różnicę do istniejących dotychczasowych ujęć tego tematu. Wspólny jednak dla podanych definicji jest szeroki zakres działań i zadań wychowawczych.

W *Słowniku pedagogicznym* wydanym w 1975 roku Wincenty Okoń podaje następującą definicję terminu *oświata dorosłych*: *działalność, której*

³ H. Radlińska, *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*. LJOiK, Warszawa 1947, s. 18.

⁴ Tamże, s. 135.

⁵ Tamże, s. 222 i 230.

⁶ Tamże, s. 219.

⁷ R. Wroczyński, *Praca oświatowa. Rozwój – systemy – problematyka*. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1965, s. 41.

⁸ Tamże, s. 56.

⁹ E. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*. PZWS, Warszawa 1973, s. 11.

celem jest zapewnienie dorosłym i pracującej młodzieży wykształcenia ogólnego bądź zawodowego oraz rozwinięcie i zaspokojenie ich potrzeb kulturalnych¹⁰. W tym ujęciu wykształcenie jest głównym elementem oświaty dorosłych, a pominięte są działania wychowawcze.

Autor *Słownika* w kolejnym wydaniu wprowadził już inną definicję: *oświata dorosłych – całokształt formalnych i nieformalnych procesów kształcenia, stanowiących przedłużenie lub uzupełnienie wykształcenia nabytego w szkołach, jak również kształcenie praktyczne, któremu dorośli zawdzięczają rozwój umiejętności, wzbogacenie wiedzy, doskonalenie kwalifikacji zawodowych czy nabycie nowych kwalifikacji oraz wzbogacenie życia osobistego, a zarazem możliwości brania udziału w socjalnym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju społeczeństwa*¹¹. Powołując się na uchwałę XIX Konferencji Generalnej UNESCO z 1976 r. w Nairobi, stwierdza on, że przedstawiona definicja *przeciwstawia się dawnemu pojmowaniu oświaty dorosłych jako samego dla siebie cyklu kształcenia dorosłych przede wszystkim w celu wyposażenia ich w wiedzę*¹².

Określenie oświaty dorosłych w Rekomendacji przyjętej w Nairobi stanowi naturalną kontynuację wcześniejszych propozycji.

W latach poprzedzających tokijską, konferencję podejmowano także wiele prób możliwie adekwatnego określenia istoty oświaty dorosłych. Pomijając różne ujęcia autorskie, warto przytoczyć definicję zaproponowaną w Exeter: *Oświata dorosłych to proces, w którym osoby nie uczęszczające już do żadnej szkoły z pełnym wymiarem godzin nauki (chyba, że tego typu program nauczania został specjalnie przygotowany dla dorosłych) podejmują systematyczną i zorganizowaną działalność oświatową z zamiarem dokonania zmian w swoim zasobie wiadomości, umiejętności, w swoich postawach i sądach lub też w celu lepszego zrozumienia, rozpoznania i rozwiązywania problemów osobistych oraz problemów danej społeczności*¹³. Kształcenie szkolne nie stanowi według tej propozycji zasadniczego akcentu, co niektórzy uznawali za jej niedostatek, szczególnie odczuwany w krajach o zdecydowanej przewadze analfabetów, gdzie nauczanie początkowe i podstawowe szkolne kształcenie dorosłych stanowi główne zadanie oświaty dorosłych.

Szczególnie istotne dla doskonalenia oświaty dorosłych były obrady III Międzynarodowej Konferencji w Tokio w 1972 r. W raporcie końcowym przyjęto następującą propozycję: *oświata dorosłych jest działalnością dla rozwijania duchowych wartości człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami*.

¹⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1975, s. 208.

¹¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1981, Wyd. II, s. 217.

¹² Tamże, s. 217.

¹³ A.A. Liveright, N. Haygood (eds), *The Exeter Papers*. Boston 1969, s. 8.

Oświata dorosłych jest działalnością, na rzecz równości ekonomicznej, społecznej, moralnej, zarówno w sytuacji wewnątrz każdego państwa, jak też i na forum międzynarodowym, ze szczególnym uwzględnieniem krajów rozwijających się. Oświata dorosłych służy ochronie i ulepszeniu naturalnego środowiska człowieka, by przez to sprzyjać jego kulturalnemu rozwojowi. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrażanie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw wzbogacania poziomu moralnego¹⁴.

W tym samym czasie, gdy odbywały się obrady w Tokio, ukazał się raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji przygotowany pod kierunkiem Edgara Faure'a. W raporcie poświęcono wiele uwagi sprawom oświaty dorosłych, ujmując jej istotę i zadania następująco: *Oświatę dorosłych można określić rozmaicie: zastępuje ona kształcenie początkowe dla bardzo dużej części ludzi dorosłych na świecie; uzupełnia kształcenie początkowe lub zawodowe wielu ludzi, którzy nie otrzymali dostatecznego wykształcenia; przedłuża kształcenie i pomaga ludności w sprośtaniu nowym wymaganiom stawianym przez środowisko; doskonali wiedzę i umiejętności tych, którzy osiągnęli stosunkowo wysoki poziom wykształcenia; otwiera przed wszystkimi ludźmi drogi indywidualnego rozwoju. W poszczególnych krajach jeden z tych aspektów może być ważniejszy niż inne, ale wszystkie mają wszędzie swoje istotne znaczenie¹⁵.* Propozycja ta stanowi kolejną udaną próbę, przedstawienia istoty i zakresu oświaty dorosłych. Wykorzystując wskazania i rezultaty prac konferencji w Tokio, prace Komisji Faure'a oraz propozycje zawarte w innych publikacjach, a także rezultaty roboczych narad przygotowano projekt Rekomendacji UNESCO w sprawie dalszego rozwoju oświaty dorosłych. W tekście Rekomendacji przyjętej na XIX Konferencji Generalnej w Nairobi 26 listopada 1976 r. określono oświatę dorosłych w sposób następujący: *Oświata dorosłych oznacza cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz aktywnego uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju¹⁶.*

Zwrócono także uwagę na rolę wyższych uczelni w rozwijaniu edukacji dorosłych oraz innych oświatowych form aktywności. Wyższe szkoły, a głównie uniwersytety, mają długoletnią tradycję współpracy z różnymi formami

¹⁴ *Final Report Third International Conference on Adult Education*. UNESCO, Tokio, 26 July–7 August 1972.

¹⁵ E. Faure (red.), *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa 1975, s. 374.

¹⁶ *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, UNESCO, 26 November 1976.

oświaty dorosłych. Prowadzenie badań, przygotowywanie programów oświatowych, kształcenie specjalistów na potrzeby edukacji dorosłych – to nowe i ważne zadania, wymagające rozwijania i wzbogacenia. Formułowano je już w rekomendacjach konferencji w Tokio, ale nie zostały jeszcze wykonane w takim stopniu, aby mogły zaspokoić potrzeby współczesnej edukacji ludzi dorosłych.

Oświata jako pojęcie pedagogiczne ma szeroki zakres, ale przede wszystkim jest rozumiana jako upowszechnianie wykształcenia ogólnego i kultury poprzez system szkolny oraz instytucje pozaszkolne¹⁷. W węższym znaczeniu obejmuje zarówno wykształcenie, jak i upowszechnianie wykształcenia ogólnego, w szerszym zaś – upowszechnianie nie tylko wykształcenia ogólnego, ale także zawodowego, w tym rolniczego, sanitarnego, wojskowego, jak również kształtowanie świadomości społecznej, politycznej lub narodowej¹⁸. Przez oświatę rozumiano także zasób niezbędnej wiedzy i wykształcenia dla poszczególnych kręgów społecznych, co najwyraźniej uwidacznia się w określeniach: oświata ludowa czy oświata robotnicza. Bliski tym pojęciom był w XIX wieku także termin: praca oświatowa i nieco później – oświata dorosłych.

W języku polskim pojęcie oświata nadal kojarzy się głównie z upowszechnianiem wiedzy wśród ludu, chociaż zakres i poziom tego upowszechniania zostały znacznie wzbogacone i osiągnęły wysoki poziom programowego kształcenia. Uzasadnione wydaje się wprowadzenie bardziej wyspecjalizowanego terminu, jakim jest edukacja dorosłych, który oznaczałby, zgodnie z ustaleniem W. Doroszewskiego, wykształcenie umysłowe dorosłych, naukę w szkole średniej lub wyższej. Zwróćmy uwagę, że dawną nazwę resortu oświaty też zmieniono na Ministerstwo Edukacji Narodowej, które nadzoruje oświatę powszechną, szkolnictwo wyższe, zawodowe oraz różne formy oświaty dorosłych.

Uznając równorzędność obu, uważam, że na określenie form i procesów oddziaływań oświatowych wśród dorosłych bardziej adekwatne jest pojęcie edukacja dorosłych. Jest ono odpowiednikiem angielskiego określenia *adult education*.

Franciszek Urbańczyk, formułując tendencje rozwojowe oświaty dorosłych, wskazał, że następuje przesuwanie akcentów z oświaty elementarnej na oświatę poziomu średniego oraz wyższego; z funkcji zastępującej na właściwą; z działalności ekstensywnej na intensywną; z form społecznych na świadczona państwa i instytucjonalizację; z działań amatorskich na profesjonalne¹⁹. Wymienione tendencje dodatkowo uzasadniają słuszność określenia edukacja dorosłych.

¹⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, op.cit., s. 2017.

¹⁸ W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 5. PWN, Warszawa 1963, s. 1201. T.W. Nowacki (red.), *Słownik pedagogiki pracy*. Ossolineum, Wrocław 1986, s. 218.

¹⁹ E. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*. PZWS, Warszawa 1973, s. 43 i n.

Wzbogacanie zadań edukacji dorosłych

W pierwszym okresie rozwoju oświaty dorosłych podstawowym zadaniem było szerzenie nauki czytania i pisania, co stało się szczególnie aktualne w rozwiniętych krajach europejskich w okresie oświecenia, gdy wprowadzono obowiązek powszechnego nauczania, a wielu dorosłych nie zostało nim jeszcze objętych w wieku szkolnym.

Z czasem działania oświatowe objęły nowe problemy, takie jak: szerzenie higieny, rozwijanie umiejętności zawodowych, a zwłaszcza oświaty rolniczej. Zaczęły się łączyć z działalnością społeczną, polityczną i rewolucyjną, a także narodowo-wyzwoleńczą w krajach walczących o wyzwolenie narodowe lub przygotowujących się do tego typu walki.

W tej fazie rozwoju działalności oświatowej nastąpiło wyraźne zróżnicowanie naczelných celów oświaty dorosłych, wśród których zaznaczyły się dwa nurty.

Przedstawiciele pierwszego widzieli wśród zadań pracy oświatowej przede wszystkim doskonalenie osobowości, gdyż tylko ona miała, ich zdaniem, prawdziwe i istotne znaczenie. Takie poglądy reprezentowali uczestnicy konferencji w Cambridge w 1929 r.²⁰. Rozszerzono je także o potrzeby dopełnienia wykształcenia zawodowego, budzenia zamiłowań amatorskich, przygotowania każdego do jego życiowych zadań. Akcentowano jednak w wielu referatach i wystąpieniach tezę, że praca oświatowa nastawiona jest nie na przyszłość, lecz teraźniejszość w życiu społecznym.

Drugi nurt oświaty dorosłych, obok wartości kształcących, widział w działaniach oświatowych również wartości społeczne i polityczne. Przez pracę oświatową przygotowywano działaczy i bojowników społecznych, a placówki oświaty robotniczej oraz oświaty rolniczej stawały się terenem działań agitacyjnych i propagandowych. Oświata dorosłych włączyła się w tok spraw społecznych i politycznych jako istotna siła polityczna o określonych celach ideowych²¹.

Pod wpływem postępowych tendencji oraz oświatowych potrzeb środowisk robotniczych wzbogacają się cele i zadania oświaty dorosłych. Znajduje to także konkretny wyraz w obradach i postanowieniach kolejnych międzynarodowych konferencji oświaty dorosłych.

W okresie powojennym zorganizowano sześć konferencji poświęconych tej tematyce. Były to:

- I konferencja w Elsinorze (Dania) w 1949 r.,
- II konferencja w Montrealu w 1960 r.,

²⁰ Porównaj: *Wybrane zagadnienia oświatowe. Sześć referatów wygłoszonych na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge*. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych, Warszawa 1931.

²¹ Por. A.J. Simpson, *Today and tomorrow in european adult education*. Council of Europe, Strasbourg 1972.

- III konferencja w Tokio w 1972 r.,
- IV konferencja w Paryżu, w marcu 1985 r.,
- V konferencja w Hamburgu, w lipcu 1997 r.,
- VI konferencja w Belem, w grudniu 2009 r.

Wszystkie podejmowały próby określenia rozwoju działań oświatowych oraz wskazywały istotne, w poszczególnych okresach, czynniki o nim decydujące. W toku obrad inspirowano kierunki dalszego rozwoju i upowszechniania działań oświatowych wśród dorosłych. Określono także nowe cele i zadania oświaty dorosłych oraz podejmowano próby zdefiniowania jej istoty.

Określając cele oświaty dorosłych w czasie konferencji w Elsinorze w 1949 r., napotkano na liczne trudności, które wynikały z nierównomiernego rozwoju działań oświatowych, z różnic w poziomie życia gospodarczego i kultury poszczególnych państw i narodów.

Oświata dorosłych obejmowała w tym czasie zarówno działalność uniwersytetów ludowych typu duńskiego, jak też kursy dla analfabetów oraz doskonalenie i doksztalcenie zawodowe. Na konferencji w Elsinorze zaproponowano, by wyodrębnić problem oświaty dorosłych od problemów oświaty uzupełniającej i oświaty zawodowej, chociaż wszystkie te trzy zakresy stanowią i tworzą pewną określoną całość²².

W czasie konferencji w Elsinorze przypomniano, że dotychczasowym celem oświaty dorosłych było nauczanie samodzielności i rozwijanie myślenia. Jednocześnie stwierdzono, że obok tych potrzeb i zadań pojawiły się nowe, które będą decydować o dalszym rozwoju praktyki oświatowej i wzbogacą cele oświaty dorosłych.

Dalszy rozwój i upowszechnienie działań oświaty wśród dorosłych uznano za najważniejsze zadanie. Aby wspierać jego realizację, utworzono w UNESCO Departament Oświaty Dorosłych oraz powołano Międzynarodowy Komitet do Spraw Oświaty Dorosłych. Pozostawały one jednak pod wpływem angielskiej myśli oświatowej, ponieważ większość działaczy w tych instytucjach stanowili ludzie wykształceni na angielskich wzorach oświaty dorosłych.

Okres między konferencją w Elsinorze a następną, zwołaną w 1960 r. w Montrealu, charakteryzuje się wieloma zmianami w życiu i kulturze. Wpłynęły one także na rozwój przemysłu, wprowadzenie automatyzacji i upowszechnienie szkolnictwa. W ich wyniku podniósł się poziom wykształcenia ludności w wielu krajach z jednoczesnym zwiększeniem czasu wolnego. Te dwa czynniki wymagały innego typu działań oświatowych i powodowały dalszy rozwój oświaty dorosłych.

Wystąpiły w tym czasie istotne dla działań oświatowych tendencje deuropeizacji oświaty i tradycji kulturowych z jednoczesnym wzrostem

²² Porównaj A.S. Hely, *New trends in adult education – from Elsinore to Montreal*. UNESCO, Paris 1962, s. 20 i 27.

nacjonalizmu w krajach wyzwolonych i wyzwalających się. Ta różnorodność czynników spowodowała, że praca oświatowa, stając się jednym z najpowszechniejszych działań, jest uwikłana w różne trudności i niekiedy przeciwieństwa, a każdy kraj lub nawet region wymaga odrębnych rozwiązań i działań.

Do zmian niewątpliwie wartościowych dla rozwoju oświaty dorosłych w tych latach należy powszechny ruch kobiet, który zmienia tradycyjną pozycję kobiety w rodzinie i społeczeństwie.

W czasie obrad konferencji w Montrealu uznano, że przedstawione uprzednio czynniki nadal decydują o warunkach rozwoju oświaty dorosłych. Wykazano jednocześnie, że i w działalności oświatowej nastąpiła zmiana proporcji sił i oświata dorosłych przestała być domeną krajów anglosaskich. Na tej konferencji reprezentowane były wszystkie rejony świata, a liczba uczestniczących krajów wzrosła do 51.

W wyniku obrad przyjęto nową definicję oświaty dorosłych²³, odchodząc od tradycyjnego ujęcia. Uznano, że oświata dorosłych jako nadrzędny termin obejmuje wszelkie działania wychowawcze związane z ludźmi dorosłymi i prowadzone na różnych szczeblach i poziomach wykształcenia. Do zadań oświaty dorosłych należy zapewnienie i utrzymanie społecznego kontaktu kulturalnego, umożliwienie każdemu życia w społeczeństwie, dbałość o rozwijanie osobowości jednostki. Zwrócono także uwagę na potrzebę upolitycznienia każdego uczestnika pracy oświatowej i nauczania go podejmowania decyzji.

Konferencja w Montrealu uznała, że oświata dorosłych stała się działalnością autonomiczną posiadającą swoje własne cele i zadania. Przestała być działaniem zastępczym wobec oświaty szkolnej, a stała się samodzielną, ważną i coraz bardziej upowszechnianą działalnością oświatową.

W tradycji oświaty dorosłych przyjęło się określenie, że konferencja w Montrealu stanowi granicę, od której zaczęto upowszechniać właściwe funkcje oświaty dla dorosłego społeczeństwa, obok dawniej rozwijanych działań zastępczych, będących wyrównywaniem braków oświatowych z okresu dzieciństwa i młodości. Sformułowano to w hasło: od oświaty zastępczej do edukacji właściwej ludziom dorosłym. Wprowadzono także drugie, łączące się z poprzednim, hasło: od dalszego uczenia się do ustawicznego kształcenia, które oznaczało, że należy przejść od nauki uzupełniającej do tworzenia systemu kształcenia ustawicznego ludzi dorosłych w zmieniającym się świecie.

Złożoność oświatowa na świecie jest tak duża, że znany specjalista angielski, J.A. Simpson, nie mógł znaleźć na terenie Europy wielu wspólnych elementów, a przecież jest to kontynent stosunkowo najbardziej ujednolicony²⁴. Interesujące jest określenie oświaty dorosłych, jakie przyjmuje J.A. Simpson na podstawie wielu zachodnioeuropejskich propozycji: *oświata dorosłych to świadome kroki czynione przez ochotnicze i formalne systemy oraz instytucje*

²³ Tamże, s. 56 i nast.

²⁴ J.A. Simpson, *Today and tomorrow in european adult education*. Council of Europe, Strasbourg 1972.

oświatowe, umożliwiające każdemu bez względu na wiek, posiadane wykształcenie i typ szkoły, oraz bez względu na rodzaj pracy uczestniczenie w działalności oświatowo-kulturalnej lub inne wyrażanie aktywności, które nie jest sprzeczne z zasadami społeczeństwa demokratycznego²⁵.

Autor ten stwierdza także, że dawniej oświata była działalnością dla osób gorszych lub nieuprzywilejowanych. Obecnie jest siłą wpływającą na ruchy społeczne i polityczne. Granicą dla tych dwu epok jest ostatnia wojna, chociaż jeszcze przez kilka lat po wojnie dominowały dawne, międzywojenne tendencje zastępczości, a niekiedy charytatywności zadań i działań oświatowych²⁶.

Zmiany lat powojennych mające wpływ na oświatę dorosłych to, zdaniem J.A. Simpsona, przede wszystkim zmiany ideologiczne oraz zmiany w strukturze społecznej, we wzorach zachowania i pracy, w systemie wypoczynku. Potrzeby oświatowe i kulturalna aktywność tych ludzi stają się zadaniem i problemem nie tylko oświaty dorosłych. Do istotnych zmian należy również powszechny wpływ telewizji oraz innych środków masowego przekazu. Zmieniło się także pojęcie upośledzonych społecznie: dawniej związane ze strefą ekonomiczną, obecnie przejawiające się w poziomie wykształcenia i stanie zdrowia²⁷.

Trzecia Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych obradowała w Tokio od 25 lipca do 7 sierpnia 1972 roku. Uczestniczyły w niej delegacje z 85 państw i przedstawiciele 37 międzynarodowych organizacji. Przedłożono 97 raportów i zgłoszono 150 rezolucji. W czasie obrad zorganizowano 38 grup roboczych, zajmujących się najważniejszymi problemami oświaty dorosłych.

Materiały i rekomendacje, a zwłaszcza raport końcowy, nie tylko stanowiły próbę podsumowania osiągnięć praktyki, ale przede wszystkim wskazywały kierunki dalszego rozwoju tej dziedziny oświaty.

W raporcie końcowym podkreślono doniosłość rozwinięcia funkcjonalności oświaty dorosłych w ciągu ostatnich dziesięciu lat²⁸. Obejmuje ona różnorodne formy uczestnictwa w życiu kulturalnym, społecznym i ekonomicznym. Swym działaniem wpływa na gospodarkę i ekonomikę, na poziom kultury i oczywiście oświaty, na kultywowanie tradycji narodowych i regionalnych. Uznano, że w celu rozwinięcia i upowszechnienia praktyki oświatowej należy ożywić i wzbogacić działalność szkół wieczorowych i korespondencyjnych oraz innych placówek dla dorosłych, zapewnić dorosłym i pracującym płatne urlopy szkoleniowe, aby organizować naukę w uzyskanym w ten sposób wolnym czasie, co w wielu krajach daje korzystne efekty. Postulowano rozszerzenie działalności oświatowej wobec grup społecznych szczególnie zaniedbanych oświatowo, a przede wszystkim imigrantów i mniejszości narodowych.

²⁵ Tamże, s. 28.

²⁶ Tamże, s. 32.

²⁷ Tamże, s. 38 i nast.

²⁸ *Final Report Third International Conference on Adult Education*. UNESCO, 25 July–7 August Tokyo 1972.

Uznano konieczność uwzględniania potrzeb środowiskowych i właściwości demograficznych w rozwoju działalności oświatowej, w organizacji i planowaniu nowych placówek, form, metod i środków kształcenia dorosłych.

Doniosłość problemu oświaty dorosłych jest tak znaczna, że nie sposób pomijać jej przedstawicieli w planowaniu i programowaniu całej oświaty, w pracach związanych z polityką oświatową, w placówkach kształcenia kadr pedagogicznych. Zwrócono także uwagę na potrzebę rozwijania studiów wyższych, badań i współpracy międzynarodowej w dziedzinie oświaty dorosłych. Za niezbędne uznano bardziej regularne konsultacje między instytucjami prowadzącymi oświatę dorosłych, jak również organizowanie konferencji o charakterze regionalnym i międzynarodowym.

W konkluzji uznano, że oświata dorosłych łączy się ściśle z życiem i pracą. Poprawia i doskonali byt, zwalcza zło, kształtuje lepsze życie. Pozwala także likwidować rozbieżności między narodami i jednostkami, utrwala pokój i przeciwstawia się próbom wojny. Powinna objąć jak najszersze rzesze, by demokratyzować społeczeństwo. Główny nacisk położono na środki masowego przekazu jako tańsze, obejmujące duże grupy i nieobniżające jednocześnie jakości pracy.

Rekomendacja UNESCO w sprawie rozwoju edukacji dorosłych

Rozwinięciem i kontynuacją postanowień tokijskich stała się rekomendacja UNESCO w sprawie rozwoju oświaty dorosłych, przyjęta na XIX Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi w listopadzie 1976 roku.

Rekomendacja stała się obowiązującym dokumentem międzynarodowym, określającym cele i kierunki rozwoju współczesnej edukacji dorosłych²⁹.

Cele i zakres oświaty dorosłych, przyjęte przez Konferencję Generalną UNESCO, stanowią kontynuację propozycji tokijskich, ale w większym stopniu akcentują potrzebę działań oświatowych w różnych środowiskach społecznych, zwracając też uwagę na rosnące możliwości oświatowego spożytkowania czasu wolnego i środków masowego przekazu. Nawiązując do postanowień tokijskich, sformułowano definicję oświaty dorosłych i uznano, że stanowi ona kompleks procesów oświatowych organizowanych niezależnie od treści, poziomu i metod działania. Stanowiąc część ogólnego systemu kształcenia ustawicznego, nie może być rozpatrywana w izolacji i oderwaniu od niego. Kształcenie nie może ograniczać się do okresu nauki szkolnej, ale powinno być realizowane w ciągu całego życia ludzkiego, zapewniając możliwość pełnego rozwoju osobowości. W grupie szczegółowych celów oświaty dorosłych wyróżniono jedenaście najistotniejszych:

1. Utrwalanie pokoju, rozwój współpracy i porozumienia międzynarodowego.

²⁹ *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session.* UNESCO, Nairobi 26 November 1976.

2. Ułatwienie zrozumienia istotnych problemów współczesności i zachodzących zmian społecznych z dążeniem do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społecznym w celu osiągnięcia społecznej sprawiedliwości.
3. Rozwinięcie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go fizycznego i kulturalnego środowiska, a także podjęcia działań w zakresie tego środowiska, poszanowania i ochrony przyrody, ogólnej tradycji i społecznej własności.
4. Kształtowanie postawy poszanowania różnorodnych obyczajów i kultu w zakresie narodowym i międzynarodowym.
5. Rozwinięcie i upowszechnienie licznych form porozumienia i solidarności w różnych grupach społecznych: w rodzinie, w środowisku lokalnym, w regionie, kraju i na świecie.
6. Rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy, nauczanie zdobywania nowej wiedzy w formach pracy indywidualnej, grupowej i w placówkach oświatowych w zakresie zdobywania wiadomości, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nabywania nowych form zachowania i wszechstronnego rozwoju osobowości.
7. Dążenie do świadomego i efektywnego połączenia procesu rozwoju i doskonalenia osobowości z działalnością zawodową, indywidualnych zainteresowań w zakresie wartości duchowych i estetycznych z osiągnięciami nowoczesnej techniki i sposobu realizacji zadań zawodowych.
8. Rozwijanie właściwego rozumienia problemów związanych z wychowaniem dzieci w warunkach współczesnego życia.
9. Rozwijanie umiejętności właściwego wykorzystania czasu wolnego i wczasów oraz uczenia zaspokajania indywidualnych zainteresowań w zakresie pożytecznych i bezinteresownych działań wiedzy.
10. Kształtowanie umiejętności spożytkowania środków masowej informacji, a zwłaszcza radia, telewizji, filmu i druku, uczenia korzystania z nich jako źródeł wiedzy i przekazu opinii społecznej.
11. Rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia.

Realizacja celów oświaty dorosłych i rozwój tej działalności w praktyce powinny opierać się na dziesięciu następujących zasadach:

1. Uwzględnianiu potrzeb ludzi dorosłych, wykorzystywaniu ich różnorodnych doświadczeń dla rozwoju działalności oświatowej (uwagą i pomocą oświatową należy otoczyć w pierwszej kolejności grupy wyrażające chęć do pracy oświatowej i gwarantujące powodzenie tej pracy).
2. Zgodności przebiegu działalności oświatowej z zasadą stałego rozwoju człowieka w ciągu całego życia, co dotyczy zarówno poszczególnych jednostek, jak też grup społecznych.
3. Rozwijaniu czytelnictwa i rozwijaniu zainteresowań kulturą.
4. Rozbudzaniu i rozwijaniu korzystnych oświatowo zainteresowań ludzi dorosłych, nawiązaniu do ich doświadczeń, krzewieniu i umacnianiu wiary w ich oświatowe możliwości, organizowaniu i zapewnianiu aktywnego udziału w procesie oświatowym na wszystkich jego etapach.

5. Uwzględnianiu konkretnych aktualnych warunków pracy i życia ludzi dorosłych, właściwości rozwoju ich osobowości, wieku, sytuacji rodzinnej, środowiska społecznego, miejsca pracy i rodzaju kontaktów międzyludzkich.
6. Przygotowaniu i organizowaniu pracy oświatowej w taki sposób, aby ludzie dorośli oraz ich grupy lokalne i zawodowe mogły uczestniczyć w planowaniu i organizowaniu działalności oświatowej, włączając w to także określenie potrzeb ludzi dorosłych oraz zmian środowiska, w którym żyją i pracują.
7. Uwzględnianiu w pracy zespołowej wśród dorosłych warunków społecznych, kulturalnych, ekonomicznych i instytucjonalnych, właściwych dla każdego kraju i społeczeństwa.
8. Współuczestniczeniu pracy oświatowej w społecznym i ekonomicznym rozwoju całego społeczeństwa.
9. Uwzględnieniu w systemie form i działań oświatowych również takich, które pozwoliłyby dorosłym rozwiązywać ich codzienne problemy i kłopoty.
10. Realizowaniu procesu działań oświatowych w środowisku ludzi dorosłych w taki sposób, aby każdy z uczestników, niezależnie od płci i wieku, a jedynie od doświadczenia i zdobytej wiedzy, był nie tylko uczącym się zdobywającym wiedzę, ale także nauczającym i udostępniającym własne osiągnięcia i doświadczenia innym.

IV Konferencja Edukacji Dorosłych z 1985 roku wskazała nowe kierunki działań na rzecz upowszechniania pracy oświatowej zapewniającej rozwój uczestnikom różnych form i grup aktywności w oświacie dorosłych.

Obrady konferencji odbyły się od 19 do 29 marca w Paryżu. Wzięły w nich udział 122 delegacje rządowe i 76 pozarządowych. Ogólna liczba uczestników wynosiła ponad 800 osób, w tym 567 stanowili członkowie oficjalnych delegacji rządowych. Obradom, które trwały 10 dni, przewodniczył minister oświaty Zimbabwe.

Przygotowywany wcześniej program teoretyczny został podjęty w wyznaczonym zakresie, ale nie w całości.

Naczelne miejsca zajęły dwa problemy: powszechność kształcenia dorosłych i skuteczność oddziaływań wychowawczych w środowisku dorosłych.

W toku obrad zwracano szczególną uwagę na problem upowszechniania kształcenia dorosłych w różnych krajach i różnych formach. Sprawozdania i materiały przygotowane dla uczestników konferencji koncentrowały się głównie na tym, w jaki sposób zrealizowane zostały postulaty konferencji tokijskiej i rekomendacji z Nairobi. Podobnie, referaty delegatów przedstawiały osiągnięcia i nowe rozwiązania skutecznie zaadaptowane w działalności oświatowej. Organizacyjne działania i widoczne trudności w realizacji procesu kształcenia dorosłych skupiły uwagę uczestników konferencji paryskiej. Przede wszystkim dyskutowano problem analfabetyzmu jako groźnego zjawiska, którego zakres w liczbach bezwzględnie nadal wzrasta, aczkolwiek

procent analfabetów zmniejsza się systematycznie wobec rosnącej liczby ludności na świecie.

Na rzecz kształcenia dorosłych skutecznie działają formy edukacji na odległość z wykorzystaniem radia, telewizji, a w ostatnich latach także przekazów satelitarnych, jak to ma miejsce na przykład w Kanadzie, Indonezji i Indiach.

Konferencja paryska uznała, że w rozwoju kształcenia na odległość oraz innych niestandardowych formach edukacji należy widzieć możliwości upowszechniania oświaty dorosłych w dziedzinie podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa. Z dużym uznaniem odniesiono się do działań Międzynarodowej Rady Kształcenia na Odległość i programu jej XIII Konferencji, planowanej na sierpień 1985 roku w Melbourne. Doświadczenia australijskie, szwedzkie, kanadyjskie, doświadczenia uniwersytetów otwartych i innych uczelni tego typu wskazują na duże możliwości i liczące się edukacyjne wartości systemu kształcenia na odległość, z którego korzystają nie tylko dorośli, lecz także młodzież i dzieci w krajach o małej gęstości zaludnienia.

Inną ważną możliwością upowszechniania kształcenia na poziomie podstawowym jest łączenie formalnych i nieformalnych systemów edukacji. Tradycyjna szkoła nie jest i być nie może jedyną formą kształcenia programowego. Powstają nowego typu ośrodki kształcenia, centra edukacji radiowej i telewizyjnej, formy kierowanego samokształcenia i pracy w małych grupach, które prowadzą także do realizacji programu kształcenia na poziomie podstawowym. Mocno akcentowano odformalizowanie edukacji, zniesienie barier i sztucznych form selekcji, upowszechnienie rozwiązań właściwych uczelniom otwartym z systemem multimedialnego przekazu wiedzy.

Upowszechnianie edukacji dorosłych służyć ma ważnemu programowi, jakim jest idea demokratyzacji oświaty i poprzez oświatę. Obok upowszechniania programów kształcenia zwrócono uwagę na środowiska i grupy osób nieuprzywilejowanych, do których należy dotrzeć z pomocą oświatową. Szczególnie jest to ważne dla kobiet w wielu krajach, dla ludności wiejskiej, grup mniejszości narodowych, imigrantów, osób niepełnosprawnych, chorych, a także niedostosowanych społecznie lub nawet więźniów.

W rozwoju działalności oświatowej coraz większe znaczenie przypisuje się formom oświaty wobec osób trzeciego wieku, czyli będących już po okresie pracy zawodowej – emerytów i rencistów. Grupa ta systematycznie się zwiększa, czemu służy przedłużanie średniej życia i obniżanie wieku emerytalnego. Ludzie trzeciego wieku oczekują na bogatą pomoc oświatową i wielorakie propozycje programowe, gdyż w tym okresie mogą realizować swoje dawne plany i aktualne zainteresowania poznawcze.

Dużo uwagi poświęcono także sprawie właściwego spożytkowania czasu wolnego. Nie tylko emeryci mają go obecnie więcej, ale także osoby pracujące, których szkoła nie przygotowała do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego. Zadaniem oświaty dorosłych jest nie tylko zachęcenie do aktywności

kulturalno-oświatowej, ale także przygotowanie bogatych propozycji programowych i organizowanie form aktywności dla uczestników.

Równoległe z problemem upowszechniania oświaty i spełniania przez nią funkcji demokratyzacyjnej podnoszono, jako drugi niezmiernie ważny i bogaty temat – sprawę przygotowania dorosłych do warunków i potrzeb współczesnego świata. Oświata dorosłych powinna rozwiązywać trudne problemy współczesnego świata, łagodzić kryzys ekonomiczny i cywilizacyjny, zapewnić ludziom poczucie bezpieczeństwa i dalszą egzystencję w godziwych warunkach, bez groźby wojny i konfliktu nuklearnego.

Konferencja w Paryżu miała ważne znaczenie dla polityki oświatowej w wielu krajach, gdyż wzięło w niej udział 33 ministrów oświaty, którzy przewodniczyli delegacjom poszczególnych państw. Udział ministrów nie tylko podnosi rangę konferencji, ale wskazuje, że kierownicy resortów oświaty żywo są zainteresowani kierunkami i możliwościami rozwoju oświaty dorosłych w swoich krajach na tle sytuacji w całym świecie.

Jedną z deklaracji przyjętych przez konferencję w Paryżu w 1985 roku jest *prawo do nauki*. Konferencja uznała za niezbędne zwrócenie uwagi na ważność i aktualność tego prawa, które obejmuje następujące elementy kształcenia:

- prawo do czytania i pisania,
- prawo do zadawania pytań i analizowania,
- prawo do wyobrażeń i kreacji,
- prawo do rozumienia własnego świata i pisania jego historii,
- prawo dostępu do środków kształcenia,
- prawo rozwijania indywidualnych i grupowych umiejętności³⁰.

Uznano, że gwarantowane zakresy tego prawa nie zapewniają kulturalnego luksusu a są elementem podstawowych zasad współczesnego życia człowieka. Aby ludzie mogli skutecznie pracować, chronić swoje zdrowie, korzystać z praw obywatelskich i tradycji kultury, trzeba zapewnić im wskazane zakresy prawa do nauki. Uczenie się to kluczowe słowo tej propozycji, a bez prawa do nauki nie może być mowy o rozwoju człowieka, poprawie warunków jego życia, wspólnej działalności społecznej, produkcyjnej i kulturalnej.

Prawo do nauki rozciąga się na całe życie człowieka i nie może być ograniczone tylko do jednego okresu życia – dzieciństwa czy młodości.

Nowa analiza i przemyślenia edukacji dorosłych

W 1993 roku w Lublanie nakładem Andragogicznego Centrum Republiki Słowenii wydano kompendium stanowiące zbiór wypowiedzi i analiz na temat aktualnej sytuacji edukacji dorosłych³¹. Zawiera ono wyniki wieloletnich

³⁰ *Fourth International Conference on Adult Education*. UNESCO “Adult education” – information notes No special 1985.

³¹ *Rethinking Adult Education for development Compendium*. Ljubljana 1993, Slovene Adult Education Center. Editors: Metka Svetina, Zoran Jelens.

badania rozpoczętych w 1989 roku, a zakończonych międzynarodową konferencją w październiku 1993 roku.

Projekt badawczy, podjęty przez zespół pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu w Lublanie pod kierunkiem prof. Any Krajnc i dra Zorana Jelenca, przewidywał zgromadzenie wypowiedzi specjalistów edukacji dorosłych z wielu krajów i zaproponowanie na podstawie zebranego materiału przemyślanych na nowo zagadnień współczesnej edukacji dorosłych i jej rozwoju.

Autorzy projektu przygotowali kwestionariusz ankiety i wysłali go do znanych specjalistów oraz innych osób, które poznali w wyniku kontaktów międzynarodowych. Łącznie liczba adresatów to 195 osób, niestety tylko 88 odpowiedziało na ankietę, co stanowi 45,13% adresatów. Grupa badanych jest nie tylko interesująca, ale przede wszystkim kompetentna. Uzyskano odpowiedzi z 39 krajów i wszystkich kontynentów. Równo połowę (44) odpowiedzi przesłano z Europy, 28 – z Ameryki Północnej, 7 – z Azji, 4 – z Ameryki Południowej, 3 – z Afryki, 2 – z Australii.

Także poszczególne kraje mają interesujący dobór wraz z liczbą badanych: Stany Zjednoczone – 20, Wielka Brytania – 8, Kanada – 7, Niemcy – 6, po trzech respondentów wystąpiło z Holandii, Danii, Polski, Włoch i Węgier, po dwu z Austrii, Japonii, Nowej Zelandii, Indii, Szwecji, Serbii i Chorwacji, a pojedynczy odpowiadający – z Meksyku, Belgii, Francji, Czech, Estonii, Irlandii, Tajlandii, Brazylii, Finlandii, Nigru, Sri Lanki, Burundi, Botswany, Barbadosu, Chile, Trynidadu-Tobago, nie licząc miejscowych specjalistów ze Słowenii. Widoczna jest zdecydowana przewaga specjalistów z państw anglosaskich.

Uzyskano 88 odpowiedzi, w tej liczbie 82% z Europy i Ameryki Północnej, gdzie zakres i poziom edukacji dorosłych jest dość zbliżony.

Z Polski zaproszono profesora Janusza Tymowskiego, a także piszącemu te słowa powierzono obok odpowiedzi na ankietę opracowanie na temat przemian edukacji dorosłych w dawnych państwach socjalistycznych w Europie³².

Z opublikowanego tekstu rozważań cytuję ustalenia odnoszące się do edukacji dorosłych.

Czym jest edukacja dorosłych i jak jest rozumiana? Zdecydowanie uznano, że tworzy ją pięć elementów:

- a) *edukacyjna aktywność dorosłych w procesie kształcenia i wychowania oraz relacji między uczestnikami procesu,*
- b) *istota organizowania aktywności edukacyjnej dorosłych,*
- c) *cele aktywności edukacyjnej dorosłych,*
- d) *profesjonalny zakres działalności edukacyjnej i akademicka dyscyplina zajmująca się teoretycznie kształceniem dorosłych,*
- e) *specyficzny teren środowiskowego i socjalnego działania.*

³² Tamże, s. 209–212, s. 348–358.

Jednocześnie zgłoszono szereg uwag na temat zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych:

- widoczne jest przechodzenie edukacji dorosłych od kształcenia formalnego do niezależnego i nieformalnego,
- zwiększenie aktywności w innych niż tradycyjne zawodach i środowiskach, a także organizacjach wolontarystycznych,
- cele kształcenia nie są tak odległe jak w edukacji klasycznej, uczestnicy, dążąc do uzyskania świadectw i kwalifikacji – chcą nabyć interesującą wiedzę i praktyczne umiejętności,
- w większym stopniu następuje przygotowanie ludzi do zmieniającej się i rozwijającej demokracji w społeczeństwie oraz do wartości i wyższej jakości życia,
- odchodzi się od tradycyjnych dyscyplin i przedmiotów nauczania na rzecz nowych treści i zakresów edukacyjnych,
- edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym ruchem.

W rezultacie zachodzących zmian w edukacji dorosłych potrzebny stał się nowy słownik wielojęzyczny z zakresu edukacji dorosłych, który powinno się przygotować pod auspicjami UNESCO. Także sam termin edukacja dorosłych wymaga nowego określenia – redefinicji, gdyż w różnych krajach oznacza zupełnie odmienne działania, np. w Indiach jest synonimem alfabetyzacji, w Japonii zaś społeczną edukacją w środowisku, w Wielkiej Brytanii to indywidualna i społeczna aktywność z zakresie programu *secondary* i *post secondary* oraz kształcenia zawodowego. Takie różnice wymagają uściśleń. Również termin *dorosły* wymaga zdefiniowania, gdyż oznacza on różne grupy ludzi w odmiennych krajach i kulturach.

Wracając do zintegrowanego systemu edukacji dorosłych, niektórzy eksperci uznają edukację dorosłych jako część ogólnej edukacji, od której nie powinna być oddzielana, gdyż uczestnicy struktury należą do ogólnego systemu. Ci zaś, którzy opowiadają się za potrzebą zintegrowanego systemu edukacji dorosłych, uważają, że nowa dobra i adekwatna edukacja dorosłych zapewni nie tylko częściowe jej rozumienie, ale także praktyczną realizację tam, gdzie nie jest dotychczas uznawana. Eksperci zwracali uwagę, że edukacja dorosłych nie ma jeszcze w wielu krajach odpowiedniego statusu i możliwości rozwoju w porównaniu z systemem powszechnej edukacji. Ujęcie zintegrowanego systemu pozwoli powiązać rozpoznane elementy edukacji dorosłych i jej realne interakcje, systemowa definicja ułatwi stymulowanie dalszego rozwoju teorii i praktyki, a także okazać się może pomocna w organizowaniu aktywności regionalnych instytucji i towarzystw oświatowych.

Rozważając problem ewentualnych zmian w aktualnej koncepcji edukacji dorosłych, eksperci wskazali – ich zdaniem – istotne zmiany, jakie zaszły i zachodzą w tej działalności:

- dawniej doraźne formy przechodzą obecnie w edukację ustawiczną,

- dawna przewaga szkół i kwalifikacyjnych kursów przekształca się w edukację nieformalną, wzbogacającą osobowość bez atestów,
- obok instytucji szkolnych pojawiły się liczne pozaszkolne formy,
- następuje upowszechnienie edukacji dorosłych, a w wielu krajach uczestniczy w niej 50% populacji dorosłych,
- od dawniej masowych form przechodzi do indywidualnych, tak w organizacji, jak też treściach i metodach,
- od edukacji dawnej szkolnej i akademickiej przechodzi się do form udostępniania różnych treści z wielu dziedzin, zgodnie z zainteresowaniami,
- tradycyjne nauczanie i funkcje zastępcze ustępują nowym formom niezależnie od edukacji, nowym technikom i metodom, pracy indywidualnej i poradnictwu, reorientacji w kierunku samodzielnego uczenia się i głębszego rozumienia jego istoty,
- proces edukacyjny stał się twórczy i innowacyjny, a nie jak dawniej tylko formalny i technologiczny,
- w procesie kształcenia przeważają elementy informacji i procesu komunikacji,
- widoczna jest zmiana społecznej roli edukacji dorosłych, z marginesu przechodzi do centrum aktywności dorosłych, tak w sytuacji indywidualnej, jak również w rodzinie i grupie społecznej.

Wskazane zmiany nie wyczerpują ewolucji edukacji dorosłych, która szybciej występuje w teorii, koncepcjach i planach niż w praktyce. Zwrócono uwagę na cztery fazy rozwoju edukacji dorosłych:

- I doraźna, ogólnych celów,
- II realistyczna,
- III systematyczna i skierowana na struktury szkolne,
- IV powszechna w formach multi- i interkulturalnych.

Wyodrębniono także paradygmaty dominujące w edukacji dorosłych: profesjonalny, prognostyczny i komunikatywny w relacji z ludzkim życiem (Walter Leivmen z Belgii). Zauważono także, że edukacja dorosłych zmienia się również pod wpływem innych zmian: zachodzących w społeczeństwie i świecie, w procesie pracy, w technice i technologii, w samych ludziach dzięki osiągnięciu niezależności, a także w relacji do innych form aktywności dorosłego człowieka – zawodu, środowiska, rodziny, wychowania dzieci.

Wskazano także, że podstawowa koncepcja teoretyczna edukacji dorosłych zmienia się również. Dowodzą tego analizy raportów z międzynarodowych konferencji oświaty dorosłych w 1960, 1972 i 1985 roku. Z nich wyniknęły takie propozycje i wnioski dla praktyki, jak:

- koncepcja edukacji ustawicznej i jej relacje z edukacją powszechną i edukacją dorosłych,
- formalna i nieformalna edukacja dorosłych – aktywność w pionie i poziomie edukacyjnym,
- relacja między edukacją ogólną i zawodową,

- aktywność edukacyjna – kreatywność i samokształcenie,
- poradnictwo i system informacji jako część edukacji dorosłych,
- edukacja dorosłych a zmiany w wiedzy, technice, ekonomice, kulturze,
- wpływ na edukację dorosłych w zakresie rozwoju systemu informacji, komunikacji, technologii i teorii systemów.

W ostatnich latach pojawiły się jeszcze inne propozycje, jak Malkolma Knowlesa – sztuka i nauka jako pomoc dorosłym w uczeniu się, Allena Tougha – edukacja dorosłych jako projekt realizacji indywidualnych potrzeb, czy propagowane przez Edgara Faure’a społeczeństwo wychowujące. Niektórzy eksperci wskazują jeszcze inne nowości edukacyjne: zorganizowane niezależne uczenie się, integracyjną koncepcję kształcenia, szerokie traktowanie aktywności ludzkiej w środowisku. Większość powołała się także na znaną nam definicję edukacji dorosłych w rekomendacji z Nairobi oraz postanowienia IV Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Paryżu w 1985 roku.

Problem istotnych różnic czy nawet odrębności między edukacją dorosłych i andragogiką a edukacją dzieci, młodzieży i pedagogiką znalazł dwa odmienne ujęcia wśród badanych ekspertów. Jedni uważają, że są to odrębne dziedziny aczkolwiek mające te same filozoficzne i teoretyczne podstawy, natomiast wyraźnie różni je praktyka. Inni zgadzają się co do różnic, ale uważają, że nie są one tak istotne, by trzeba było wyodrębnić automatyczne dziedziny. Zwolennicy obu stanowisk byli zgodni, że nie są one tak istotne, że całość działań edukacyjnych należy do ogólnej dyscypliny teoretycznej i ogólnych założeń filozoficznych. Mniejsze lub większe różnice w praktyce są w tym ujęciu nieistotne.

Miejsce edukacji dorosłych w społeczeństwie i świecie to kolejny problem. Powinna ona mieć wysoką pozycję jako czynnik pokoju, prawa, równości i porozumienia między narodami i ludźmi w interakcjach multikulturalnych i interkulturalnych; jako proces duchowego rozwoju, wyznacznik zmian i środek adaptacji do zmniejszającej się egzystencji. Edukacja dorosłych – zgodnie z definicją w rekomendacji UNESCO z Nairobi – pomaga ludziom rozumieć problemy współczesnej cywilizacji, życia codziennego i potrzeb. Jako taka winna być integralną częścią systemu ogólnej edukacji i przedmiotem praktyki oświatowej każdego państwa ze skutkami finansowymi. Każdy człowiek musi mieć prawo udziału w edukacji dorosłych, a zadaniem rządów jest zapewnienie tego prawa.

W założeniach edukacja dorosłych jest centralnym elementem współczesnego życia i powszechnej edukacji, a w rzeczywistości jest spychana na margines i niechętnie traktowana nie tylko przez rządy, ale i grupy społeczne. Widoczna jest także różnica w traktowaniu edukacji dorosłych na zachodzie i wschodzie Europy, widoczne są zaniedbania i ograniczenia w dawnych państwach socjalistycznych. Na Zachodzie spełnia ważną rolę społeczną i edukacyjną w sytuacji bezrobocia i rynku pracy. Tu jej pozycja jest uznana i wysoka. Ceniona jest także w krajach Trzeciego Świata. W większości państw cenione

są jej formalne procesy edukacyjne, natomiast nieformalna edukacja dorosłych nie uzyskała należytej pozycji i nie jest ceniona. Również w systemach aktywności tradycyjnie nieedukacyjnych jak praca, kultura, gospodarka – rola edukacji dorosłych nie jest należycie oceniana.

Niedocenywanie edukacji dorosłych następuje najwyraźniej w ogólnych koncepcjach edukacyjnych, w powszechnym systemie edukacji, w prawie oświatowym, polityce oświatowej rozwoju prac organizacyjnych. Jest to widoczne szczególnie w byłych państwach socjalistycznych, gdzie poza systemem szkolnym nie miała pewnego miejsca i prawnego uregulowania.

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka i zapewnienia mu uczestnictwa w niezależnym uczeniu się. Indywidualne cechy mogą w niej znajdować pomoc dla podnoszenia swego poziomu edukacji i zaspokajania indywidualnych zainteresowań. Stopień rozwoju i upowszechniania zwłaszcza form edukacji pozaszkolnej w poszczególnych państwach określa możliwości realizacji indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza jeśli nie są one zgodne z potrzebami środowiska, zakładu pracy, regionu lub kraju.

Ogólnie stwierdzono, że edukacja dorosłych nie spełnia jeszcze należycie indywidualnych potrzeb osób dorosłych, jeżeli nie są one zgodne z potrzebami instytucji lub systemu.

Z analiz badawczych i obrad w Lublanie w 1993 roku wynika ważny wniosek, że edukacja dorosłych to także ruch społeczny prowadzony w grupach i środowiskach zainteresowanych aktywnością społeczną, chęcią poznawania nowych wartości, doskonaleniem w wybranej dziedzinie relacji międzyludzkich. Ważną rolę spełniają dla realizacji tej funkcji indywidualne zainteresowania społeczno-kulturalne oraz działalność zespołów zainteresowań, towarzystw i związków edukacyjnych.

Hamburska deklaracja edukacji dorosłych

W 1996 roku ogłoszono program konferencji hamburskiej i poprzedzono jego realizację naradami regionalnymi zwołanymi w Jomtien – Tajlandia dla krajów Azji i Pacyfiku, w Brasili dla Ameryki Południowej i Karaibów, w Barcelonie dla Europy, w Dakarze dla Afryki, z odrębnym spotkaniem krajów arabskich. Konferencje te o pół roku wyprzedzały spotkanie w Hamburgu i przygotowały materiały właściwe konkretne potrzeby i możliwości oświatowe.

Hasłem konferencji w Hamburgu stała się edukacja dorosłych jako klucz do XXI wieku w jej rządowych i pozarządowych formach oraz działaniach. W grupie celów konferencji wyodrębniono następujące:

- 1) podkreślenie wagi edukacji dorosłych we współczesnym świecie,
- 2) zwiększenie zaangażowania różnych instytucji i organizacji w rozwój edukacji dorosłych w poszczególnych krajach,

- 3) rozszerzenie wymiany doświadczeń w dziedzinie edukacji dorosłych dla zdynamizowania jej procesów,
- 4) opracowanie kierunków rozwoju edukacji dorosłych i ustalenie priorytetów w tej dziedzinie,
- 5) przyjęcie deklaracji w sprawie rozwoju edukacji dorosłych na najbliższą przyszłość,
- 6) rozwinięcie zakresu międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji dorosłych.

Dla realizacji tych celów i sprawnego przebiegu konferencji sformułowano 10 podstawowych problemów:

1. Edukacja dorosłych jako wyzwanie XXI wieku: udział edukacji dorosłych w urzeczywistnianiu praw człowieka i demokracji, rozwijaniu kultury pokoju, aktywności współdecydowania obywateli, łagodzeniu ubóstwa, równouprawnieniu kobiet i mężczyzn, uznaniu kulturowej różnorodności, autonomii grup ankietowanych, roli organizacji pozarządowych.
2. Poprawa warunków i jakości edukacji dorosłych: z uwzględnieniem doskonalenia programów, dostępności do dalszej edukacji, rozwijania otwartych systemów edukacyjnych, aktywizacji uniwersytetów na rzecz edukacji dorosłych, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, organizacji badań i dokumentowania statystyki edukacji dorosłych, rozwijania służb informacyjnych, struktur koordynujących politykę oświatową.
3. Zapewnienie wszystkim dorosłym i młodzieży pozaszkolnej dostępu do alfabetyzacji i edukacji podstawowej: związki między edukacją formalną i nieformalną, pozaszkolna edukacja młodzieży, tradycje edukacji ustnej i pisemnej, uwarunkowania alfabetyzacji, wielojęzyczność i alfabetyzacja w języku ojczystym.
4. Awans społeczny i emancypacja kobiet poprzez edukację dorosłych: burzenie barier, specjalne programy dla kobiet.
5. Edukacja dorosłych w zmieniającym się świecie pracy: zmiany technologiczne i doksztalcanie, polaryzacja rynków pracy, praca w produkcji rolnej, mobilność zawodowa.
6. Edukacja dorosłych a ochrona środowiska, troska o zdrowie, ekologia i edukacja zdrowotna.
7. Edukacja dorosłych a media i kultura: nowe technologie informatyczne, demokratyzacja mediów, rola muzeów, bibliotek, innych instytucji oświatowych.
8. Edukacja dorosłych a grupy specjalnych potrzeb: migranci i uciekinierzy, niepełnosprawni, koczownicy, więźniowie, osoby starsze, mniejszości narodowe i religijne.
9. Ekonomia a edukacja dorosłych: źródła finansowania, analizy potrzeb i kosztów, zmiana mechanizmów finansowania, dopasowanie strukturalne, pomoc społeczna, rola organizacji multimedialnych.

10. Rozwijanie i wzmacnianie międzynarodowej współpracy i solidarności: edukacja dorosłych a nowa globalna polityka oświatowa, krytyczna analiza polityki oświatowej organizacji międzynarodowych, współpraca i solidarność, wspólne badania i prace oświatowe dla rozwoju edukacji dorosłych.

Powyższe problemy przygotowano i rozważano z poszanowaniem zasad demokracji i równości, ochrony tożsamości kulturowej, wspierania wspólnoty i partnerstwa.

Obradowano w sesjach plenarnych, sekcjach problemowych oraz komisjach specjalistycznych. Zorganizowano także posiedzenie okrągłego stołu w czterech grupach: demokracja i pluralizm, edukacja dorosłych a równoprawienie kobiet i mężczyzn, alfabetyzacja dorosłych, edukacja dorosłych a przełom gospodarczy. Przedstawiono doświadczenia i plany poszczególnych państw oraz rezultaty konferencji regionów kontynentalnych.

W wyniku obrad V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu przygotowano i przyjęto deklarację na rzecz edukacji dorosłych oraz plan działania na przyszłość. Są to ważne dokumenty i ilustrują aktualny stan, potrzeby oraz tendencje rozwojowe tej dziedziny oświaty.

1. Uczenie się przez całe życie jest jednym z kluczy do XXI wieku, stanowi zarówno rezultat aktywnego obywatelstwa, jak i warunek pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Obecnie istnieje silna dążność do promowania nieustannego rozwoju, demokracji, sprawiedliwości oraz naukowego i ekonomicznego rozwoju, a także budowania świata, w którym przemoc, konflikty i wojna są zastępowane dialogiem i kulturą pokoju. Uczenie się przez całe życie implikuje ponowne przemyślenie treści kształcenia i przybliżenie edukacji wszystkich poziomów, włączając w to również edukację dorosłych, do otwarcia się na powyższe cele oraz stworzenia możliwości uczenia się dla wszystkich. Wiele międzynarodowych konferencji podkreśla, że tylko rozwój w kierunku stawiania człowieka w centrum i aktywne społeczeństwo oparte na całkowitym respektowaniu praw człowieka prowadzi do ciągłego i zrównanego rozwoju. Istnieje zapotrzebowanie na świadome i efektywne uczestnictwo kobiet i mężczyzn w każdej sferze życia, aby ludzkość mogła przetrwać i odpowiedzieć na wyzwania przyszłości.
2. Edukacja dorosłych oznacza całościowe ujęcie procesów szkoleniowych zarówno formalnych, jak i nieformalnych, gdzie ludzie uważani za dorosłych przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają wspólne zdolności, wzbogacają wiedzę i doskonałą techniczne i zawodowe kwalifikacje lub nadają im nowy kierunek, aby zaspokoić własne potrzeby lub te, które są istotne z punktu widzenia społeczeństwa. Uczenie się dorosłych dotyczy zarówno formalnego, jak i dalszego kształcenia oraz spektrum edukacji nieformalnej dostępnej dla uczącego się społeczeństwa.

3. Chociaż treści edukacji dorosłych i edukacji dzieci i młodzieży będą różnić się – ze względu na ekonomiczny, socjalny i kulturalny kontekst oraz potrzeby ludzi w społeczeństwach, do których przynależą – to niezbędnymi elementami nowej wizji edukacji jest fakt, aby kształcenie faktycznie trwało przez całe życie i w całej jego rozciągłości. Perspektywa nauki w ciągu życia nakazuje możliwość uzupełnienia jej i kontynuowania. Potencjalny udział dorosłych i edukacji dalszej w tworzeniu świadomego obywatelstwa, ekonomicznego i socjalnego rozwoju, likwidowania analfabetyzmu i zmniejszania ubóstwa jest ogromny i dlatego powinno się na nim skoncentrować.
4. Cele edukacji dorosłych i kształcenia dalszego winny:
 - rozwijać autonomię i odpowiedzialność ludzi,
 - wzmacniać zdolność dorosłych do zajmowania się przemianami mającymi miejsce w ekonomii, kulturze oraz w społeczeństwie jako całości,
 - promować świadome i twórcze uczestnictwo obywateli w ich wspólnocie. Krótko mówiąc, należy uzdolnić ludzi do wzięcia odpowiedzialności za swój los i społeczeństwo, aby mogli odpowiedzieć na pojawiające się wyzwania. Jest rzeczą zasadniczą, aby dojscie do edukacji dorosłych było oparte na wcześniejszych doświadczeniach dorosłych, które ułatwiają im wprowadzenie wiedzy w życie i wzbudzają aktywne zaangażowanie uczących się.
5. Reprezentanci rządów i organizacji uczestniczących w V. Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych zdecydowali się razem wyjaśnić potencjał i przyszłość uczenia się dorosłych, szeroko i dynamicznie pojmowanego w ramach edukacji ustawicznej.
6. W ciągu tego dziesięciolecia edukacja dorosłych przeszła istotne przemiany i doświadczyła ogromnego wzrostu w całej swej rozciągłości. W społeczeństwach opartych na wiedzy edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne stało się imperatywem w społeczeństwie i miejscu pracy. Pojawiają się nowe żądania ze strony życia społecznego i zawodowego, wzrastają oczekiwania wymagające od każdego człowieka kontynuowania oraz odnawiania wiedzy i umiejętności przez całe życie. W centrum tych przemian znajduje się nowa rola państwa, pojawia się rozwijająca się na zasadach partnerstwa współpraca w obszarze edukacji dorosłych, w obrębie obywatelskiego społeczeństwa. Państwo pozostaje podstawowym gwarantem prawa do edukacji, szczególnie dla większości chętnych, oraz dostarczenia ogólnego schematu całościowej polityki. W obrębie nowego partnerstwa pojawiającego się pomiędzy publicznym, prywatnym i społecznym sektorem rola państwa zmienia się. To nie jest już tylko zapatrzyciel edukacji dorosłych, ale również doradca, fundator i agencja monitorująca. Rządy i partnerzy społeczni muszą przedsięwziąć konieczne środki zaradcze, aby pozwolić poszczególnym ludziom wyrazić ich

edukacyjne potrzeby i aspiracje oraz zapewnić im dostęp do tworzenia edukacyjnych możliwości w ciągu całego swego życia. W obrębie rządu edukacja dorosłych nie powinna być ograniczona do Ministerstwa Edukacji; wszystkie ministerstwa winny być zaangażowane w promowane uczenia się dorosłych, a zasadniczą sprawą jest współpraca międzyministerialna. Prócz tego pracodawcy, związki oraz pozarządowe i społeczne organizacje winny być zaangażowane i brać odpowiedzialność za współdziałanie i tworzenie możliwości uczenia się przez całe życie.

7. Uczenie się dorosłych obejmuje ludzi, indywidualnie i grupowo, którzy realizują swój potencjał. To nie jest tylko prawem, ale również obowiązkiem i odpowiedzialnością społeczeństwa. Wyzwania XXI wieku nie mogą być realizowane jedynie przez rządy, organizacje czy instytucje; energia, wyobraźnia i talent ludzi oraz ich pełne, wolne i energiczne (silne) uczestnictwo we wszystkich aspektach życia są również pożądane. Uczenie się dorosłych jest środkiem do znaczącego zwiększenia twórczości i produktywności, w najszerszym rozumieniu tych pojęć. Postępując wg nich, ucieka się od ślepego zaułka i ściśle konwencjonalnego myślenia o rozwoju.
8. Nowa koncepcja edukacji dorosłych stanowi wyzwanie dla istniejącej praktyki, ponieważ wymaga stworzenia sieci wewnątrz formalnych i nieformalnych systemów oraz innowacji, więcej twórczości i elastyczności. Podobne wyzwania powinny być realizowane przez nowe podejście do zagadnienia edukacji dorosłych, w obrębie koncepcji uczenia się przez całe życie. Podstawowym celem powinno być stworzenie uczącego się społeczeństwa.

Stowarzyszenia i organizacje oświaty w Szwecji

Szwecja to duży i piękny kraj. Terytorialnie jest większa od Polski, ale liczy tylko 9 milionów ludności. Ma dobrze rozwinięty system szkolny³³ i stanowi przykładową działalność w dziedzinie edukacji dorosłych³⁴.

W szwedzkiej edukacji dorosłych wyróżnia się organizacyjnie trzy zakresy działań: szkoły, uniwersytety ludowe wraz z ogólną działalnością kulturalno-oświatową oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe.

W praktyce występuje jednak połączenie różnych form oświatowych, czemu sprzyja działalność wielu organizacji i instytucji prowadzących oświatę dorosłych³⁵.

³³ J. Półturzycki, *Edukacja w Szwecji*. Radom 2009.

³⁴ J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych w Szwecji*, (w:) J. Półturzycki: *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń 1998, s. 82 in.

³⁵ *Folk bildningsarbetet*. 1976 nr 6/7, Special Issue, The Study Associations in Sweden.

Do najstarszych szwedzkich organizacji oświatowych należy Stowarzyszenie Oświatowe Dobrych Templariuszy powstałe w 1894 roku. Już w 1902 roku zorganizowało ono zespoły samokształceniowe zgodnie z projektem Oscara Olssona. W następnych latach powstały inne podobne towarzystwa, które w 1965 roku połączyły się w Stowarzyszenie Oświatowe Abstynencji (*nykterhetarörelsens Bildingsverksamhet NBV*). Liczba członków tego stowarzyszenia sięga 340 tysięcy; prowadzi ono szeroką działalność oświatowo-wychowawczą. Na terenie Szwecji zorganizowano 130 placówek oświatowych, w których działa 14 tysięcy zespołów samokształceniowych z ogólną liczbą 125 tysięcy uczestników. Obok zespołów samokształceniowych rozwijają się koła miłośników pieśni i muzyki, teatru i poezji oraz rzemiosła artystycznego w drewnie, metalu i wyrobach tekstylnych. Głównym zadaniem NBV jest wychowanie moralne, społeczne i estetyczne.

Drugą, nieco młodszą, ale bardziej upowszechnioną, organizacją jest Związek Oświaty Robotniczej (*Arbetarnas Bildningsförbund ABF*), utworzony w 1912 roku z inicjatywy Ryszarda Sandlera, który w późniejszych latach powołany został na premiera rządu oraz ministra spraw zagranicznych Szwecji.

ABF jest Związkiem Oświaty Robotniczej, ale nie prowadzi kształcenia i doskonalenia zawodowego. Rozwija czytelnictwo, tworzy zespoły samokształceniowe i popularyzuje wiedzę ogólną. Prowadzi uniwersytety ludowe, teatry amatorskie, rozwija ruch turystyczny i sportowy, organizuje koła miłośników śpiewu i muzyki, kursy sobotnio-niedzielne i letnie, wydaje własne czasopisma i publikacje oświatowe.

Do ABF zgłosiły akces liczne organizacje oświatowe i związki zawodowe (konfederacja szwedzkich związków zawodowych, związki spółdzielcze, organizacje robotnicze oraz Partia Socjaldemokratyczna i Socjaldemokratyczny Związek Młodzieży) – łącznie 29 organizacji jest afiliowanych przy ABF³⁶.

Dzięki udziałowi w pracach ABF innych organizacji i towarzystw stworzona została sieć licząca ponad 500 placówek oświatowych w całym kraju. W każdej z tych placówek zatrudniony jest co najmniej jeden etatowy pracownik, którego wspierają pracownicy zatrudnieni na niepełnym etacie lub działający społecznie, a takich ludzi ABF ma około 30 tysięcy na terenie całego kraju.

Obok zespołów samokształceniowych ABF prowadzi liczne odczyty i wykłady popularyzujące wiedzę ogólną. Nowym terenem działalności ABF są grupy imigrantów uczące się języka szwedzkiego.

Aczkolwiek ABF jest z nazwy i tradycji oświatową organizacją robotniczą, służy jednak także innym grupom pracowników, a szczególnie rzemieślnikom, natomiast wszelkie związki pracownicze typu urzędniczego zrzeszone są w Centralnej Organizacji Urzędniczej (*Tjänstemännens Central Organisation TCO*), która obejmuje 2 związki skupiające ponad 825 tys. członków. Są to

³⁶ *Workers' education in Sweden*. Abetarnas Bildningförbund 1973.

związki zrzeszające uczestników, nauczycieli, inżynierów i techników, ekonomistów oraz pracowników administracji. Na potrzeby oświatowe TCO powołano już w 1935 roku Pracownicze Stowarzyszenie Oświatowe (*Tjänstemännens Blibningsverksamhet TVB*). TVB prowadzi działalność oświatową w czterech zakresach tematycznych. Pierwszym są zagadnienia i tematy związkowe oraz dotyczące wiedzy obywatelskiej, drugim – problemy doskonalenia zawodowego pracowników zrzeszonych Waco, trzecim zakresem działalności są kursy języków obcych prowadzące nauczanie 30 różnych języków, czwartym jest nauczanie słuchaczy kulturalnego wykorzystania czasu wolnego na działalność amatorską i hobbystyczną.

Na potrzeby działalności oświatowej TVB powołano 180 lokalnych placówek działających na terenie całego kraju. Prowadzą one zespoły samokształceniowe, odczyty oraz specjalne kursy doskonalenia zawodowego przy współpracy wyższych uczelni.

Towarzystwo Wychowania Obywatelskiego (*Medborgarskolan – Mbsk*) zostało powołane z inicjatywy Partii Konserwatywnej i związanych z nią organizacji młodzieżowych, studenckich oraz kobiecych. Mbsk powstała w 1940 r. w Gimo, w pobliżu Uppsali, a w 16 zarządach okręgowych działają 154 lokalne organizacje. Mbsk prowadzi własne zespoły samokształceniowe, których liczba w 1974/75 roku zwiększyła się do 31 493 z 284 tysiącami uczestników. W tej ogólnej liczbie 75 tysięcy stanowią słuchacze kursów językowych, 68 tysięcy zajmuje się literaturą i sztuką, 30 tysięcy muzyką. Zagadnienia sztuki i muzyki rozwijane są również w innych formach oświatowych, jak zespoły chóralskie i muzyczne, wieczory tańca i baletu, wystawy sztuki szwedzkiej i zagranicznej. Mbsk zorganizowała własne wydawnictwo, wydaje czasopismo *Tidsspigel*, prowadzi księgarnię potrzeb własnych zespołów samokształceniowych. Zainteresowanie sztuką i kulturą innych krajów wpłynęło na organizowanie wycieczek oświatowych do zagranicznych ośrodków kultury. Działalność Mbsk stale się rozwija i wzbogaca. Zwiększa się liczba uczestników oraz zespołów samokształceniowych, których liczba wzrosła do 42 568.

W Szwecji działają także religijne towarzystwa oświatowe. Od 1912 roku rozwinęła się bogata działalność prowadzona przez koła i organizacje, w 1930 roku utworzyły *Sveriges Kyrkliga Bildningsförbund* będące Szwedzkim Towarzystwem Oświatowym, które w 1947 roku przyjęło nazwę Towarzystwo Oświatowe Szwedzkiego Kościoła – *Sveriges Kyrkliga Studieförbund – SKS*. Prowadzi ono różne formy oświaty o tematyce religijnej. W 1974/75 roku zorganizowano 16 tys. zespołów samokształceniowych dla 203 tys. uczestników. Tematyka zajęć to głównie muzyka i pieśni religijne, sztuka oraz problemy filozofii, religii, psychologii i wychowania. Wycieczki zagraniczne do miejsc kultu religijnego oraz tradycji biblijnej stanowią w pracy SKS stopniowo coraz częściej stosowane formy.

Drugą oświatową organizacją religijną jest powołana w 1984 roku Rada Wychowania Niezależnego Kościoła, do której należy 26 członkowskich

organizacji religijnych. Prace oświatowe prowadzone są w 10 okręgach i 69 mniejszych regionach. Formą pracy są zespoły samokształceniowe zwane *Fritidsskolan* (FS), a zajęcia prowadzone na nich obejmują poznawanie muzyki, śpiewu, języków, rozwijanie zdolności rękodzielniczych, dyskusowanie problemów społecznych i obywatelskich. Oprócz tego prowadzi się dyskusje nad problemami religijnymi i moralnymi (zwłaszcza studiowanie Biblii), zagadnieniami równości w społeczeństwie, międzynarodowymi problemami kościoła, społeczeństwa przyszłości i religii. W roku 1974/75 działało w ramach *Fritidsskolan* 13 438 zespołów samokształceniowych z liczbą 170 tysięcy uczestników. W tej liczbie sto tysięcy zajmowało się muzyką i śpiewem, 31 tysięcy problemami religijnymi, 12 tysięcy literaturą i sztuką, a tylko 10 tysięcy nauczaniem języków obcych.

W Szwecji działa także YMCA/YWCA jako KFUK/KFUM w powiązaniu ze Szwedzkim Ewangelickim Towarzystwem Misyjnym. KFUK/KFUM podjęła pracę oświatową w 1929 roku, prowadzi zespoły samokształceniowe, których w 1974 roku było 2923 z liczbą 31 tys. uczestników. Większość z nich zajmowała się muzyką i śpiewem, problemami wiary i życia. Kierownictwo KFUK/KFUM podjęło działalność mającą na celu rozszerzenie pracy oświatowej i przygotowanie kierowników oraz animatorów nowych zespołów samokształceniowych.

W szwedzkiej praktyce oświatowej działają także towarzystwa prowadzące zorganizowane formy kształcenia. Jednym z nich jest *Studieförbundet* (Sfr) – Towarzystwo Studiów Doskonających, które powstało w 1958 roku i prowadzi kursy zapewniające wyższe kwalifikacje. Sfr jest organizacją bardzo rozbudowaną, liczy 730 tys. członków działających w ponad 5 tys. lokalnych kół na terenie 22 okręgów. Towarzystwo zatrudnia 300 pracowników prowadzących działalność w centrali oraz w 130 regionalnych zarządach. Do Sfr należy na prawach zbiorowego członkostwa 17 organizacji, które korzystają z kursów i innych form doskonalenia prowadzonych przez Sfr.

W 1967 roku powstało Towarzystwo Szkół dla Dorosłych (*Studieförbundet Vuxenskolan – SV*) nawiązujące do tradycji sięgającej 1920 roku. Pozostaje ono pod opieką Partii Ludowej i jej organizacji kobiecej oraz młodzieżowej. Łącznie osiemnaście organizacji wspiera SV, w tym Szwedzkie Zrzeszenie Robotników, Organizacja Uczniów Szkoły Średniej, Towarzystwo Emerytów i inne. Towarzystwo Szkół dla Dorosłych zajmuje się popularyzacją kształcenia w szkołach wieczorowych i korespondencyjnych, stwarza warunki do nauki i dba o podnoszenie poziomu wykształcenia dorosłego społeczeństwa oraz młodzieży, która opuściła szkołę powszechną. SV rozwija także zespoły samokształceniowe w zakresie treści przedmiotowych zgodnych z programem szkolnym. Przygotowuje i upowszechnia materiały metodyczne, wskazuje możliwości wykorzystania radia i telewizji w samodzielnym uczeniu się i przygotowuje do egzaminów. SV prowadziło w 1974/75 roku 44 582 zespoły samokształceniowe dla 380 tysięcy uczestników, którzy przygotowywali się

do systematycznej nauki szkolnej oraz do egzaminów. *Studieförbundet Vuxenskolan* zyskuje powszechną popularność i liczy ponad 320 tys. członków, którzy podejmują różne działania oświatowe na rzecz szkół dla dorosłych.

Podobnie jak szkoły dla dorosłych, również uniwersytety ludowe mają własne towarzystwo. W 1974 roku powstało Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych (*Folkuniversitet – FU*), a następnie Związek Uczestników Uniwersytetów Ludowych (SFEF) oraz Związek Nauczycieli Uniwersytetów Ludowych (SFHL). W latach siedemdziesiątych Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych liczyło 143 tys. członków.

Działa także Szwedzkie Rolnicze Stowarzyszenie Oświatowe (od 1930 roku) oraz inne afiliowane przy wymienionych towarzystwach i organizacjach oświatowych, jak chociażby istniejące od 1885 roku Szwedzkie Towarzystwo Turystyczne (*Svanska Turistförbundet*).

Wszystkie organizacje i towarzystwa oświatowe tworzą Federację Związków Oświaty Dorosłych (*Samverkande Bildningsförbundet*), która koordynuje ich działalność, wspiera w rozwoju i zapewnia odpowiedni autorytet.

Zwróćmy uwagę, że tylko w towarzystwie oświatowym szkół dla dorosłych i uniwersytetach ludowych działa społecznie ponad 460 tysięcy członków, dla których działalność ta jest formą aktywności społecznej i samokształcenia.

WEA i inne towarzystwa brytyjskie

Wielka Brytania jest uznaną kolebką edukacji dorosłych w Europie. Już w 1579 roku zorganizowano popularne wykłady w domu Tomasz Greshama, a placówka ta już w 1597 roku przekształciła się w Kolegium Greshama.

Wraz z rozwojem szkół dla dorosłych powstały Stowarzyszenia Szkół Niedzielnich w 1787 roku w Birmingham, w 1798 roku w Walii, w 1811 dla całej Anglii³⁷.

Dynamiczny ruch instytutów mechaników organizuje w 1823 roku stowarzyszenie, a następnie organizuje pismo *The Mechanics Magazin*, buduje autonomiczne lokale dla zorganizowanego kształcenia pracujących³⁸.

Ważną rolę w rozwoju edukacji dorosłych zaczęła spełniać powołana w 1903 roku *Wrokresr Education Association – WEA* (Stowarzyszenie Edukacji Robotniczej). WEA prowadziła w 1906 roku w porozumieniu z Uniwersytetem w Londynie tutorialne klasy o trzyletnim programie z zakresu ekonomii i historii ekonomicznej. Podobne klasy powstawały w Uniwersytecie Oxford, w Rochdale koło Manchesteru, Staffordshire, Glasgow i innych ośrodkach uniwersyteckich.

Żołyzicielem i głównym animatorem WEA był Albert Mansbridge ofiarny i dynamiczny oświatowiec. On nie tylko przyczynił się do rozwoju

³⁷ A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*. Warszawa 2003.

³⁸ Tamże, s. 25.

Stowarzyszenia Edukacji Robotniczej, ale także określał jego cele i zadania. Głównym zadaniem było szerzenie wyższej oświaty i postępu wśród robotników i robotnic. Rozbudzono zainteresowanie wyższym wykształceniem, organizowano różne możliwości realizacji tego zadania w praktyce³⁹.

W 1904 roku WEA liczyła 135 członków indywidualnych i 12 korporacyjnych, a po 10 latach w 1914 roku liczba członków indywidualnych wzrosła do 11 430, członków korporacyjnych do 2 555, w skład WEA wchodziło 179 związków. Był to wyraźny rozwój. Wojna zahamowała niestety ten dynamiczny rozwój, ale po jej zakończeniu nastąpił dalszy. W 1912 roku liczba członków WEA zwiększyła się do 23 800, członków korporacyjnych do 2 896, a liczba związków do 317. Członkami korporacyjnymi WEA stawały się szkoły dla dorosłych, kursy, wydziały uniwersytetu, kluby robotnicze, związki zawodowe, komitety spółdzielcze i inne tego typu instytucje oświatowe oraz społeczne. Już w 1913 roku zaczęto rozwijać WEA w Australii, a następnie w Kanadzie, Nowej Zelandii, Indiach i Afryce Południowej. W swych formach działań WEA prowadziła kursy uniwersyteckie, szkoły roczne, kursy wakacyjne, koła naukowe, cykle odczytowe, zwiedzanie muzeów, galerii i wystaw. Od 1908 roku WEA wydaje własne pismo pt.: *The High Way (Główny szlak)*, które wspiera działalność oświatową i popularyzuje doświadczenie z praktyki edukacyjnej. Głównym zadaniem stało się rozwijanie praktyki oświatowej w powiązaniu z uczelniami wyższymi, przede wszystkim uniwersytetami. Była to inna działalność niż uniwersytetów rozszerzonych, głównym jej zadaniem było wchodzenie do realnych grup robotników i wiązanie ich z uczelniami wyższymi.

Pierwszą formą stały się w 1905 roku uniwersyteckie klasy tutorialne (*University Tutorial Class*). Organizowano je dla grup liczących do 32 osób, które pracowały systemem seminaryjnym przez 3 lata nad konkretnymi programami przedmiotowymi. Pracowano przez 2 godziny tygodniowo, wysłuchując prelekcji i podejmując po niej dyskusję seminaryjną. Do kolejnych zajęć przygotowywano się w domu, studiując wskazane teksty i opracowania. Wykonywano także samodzielne prace pisemne. Okres nauki obejmował 26 tygodni, późną jesienią i zimą na potrzeby studiujących organizowano biblioteki i korzystano z już istniejących, których czytelnie zapelniały się studiumcymi.

Liczba klas i ich uczestników stopniowo się zwiększała: w 1905 roku była jedna klasa, z 1907 już dwie, w 1910 liczba wzrosła do 72, by przed wojną jeszcze się podwoić do 152, a po wojnie widoczny był dalszy rozwój, w 1921 roku liczba klas zwiększyła się do 342. Także zwiększyła się liczba uczestników: od 60 w 1907 roku do 3234 przed wojną, a po wojnie do 7883 osób w 1922 roku. Była to znana i ceniona forma edukacji akademickiej.

³⁹ A. Mansbridge, *An Adventure in Working-Class Education*. London 1920, s. 67.

Tematyka polityczna i społeczna przeważały w pierwszym okresie, ale stopniowo wzbogacano treści studiów.

Trzyletnie uniwersyteckie klasy tutorialne nie tworzyły jednej formy kształcenia w powiązaniu z wyższą uczelnią, organizowano szkoły roczne (*one year classes*) o bardziej podstawowym programie oraz zespoły studiów (*study circler*), w których pod fachowym kierunkiem czytano i dyskutowano wybrane dzieło. Inną formą były kursy wakacyjne oraz wycieczki wakacyjne dla dorosłych. Na kursach wakacyjnych wykładali znani specjaliści. Niektóre kursy przygotowywały kierowników i wykładowców szkół rocznych oraz zespołów studiów. Obok wiedzy merytorycznej kursy wakacyjne zapewniały żywą aktywność w zespole, rozszerzały horyzonty, sprzyjały wzajemnemu zrozumieniu i tworzyły wspólnoty współzycia duchowego i społeczno-oświatowego.

WEA organizuje także odczyty z dyskusjami, rozwija czytelnictwo oraz nową formę aktywności edukacyjnej, jaką są wycieczki do teatru.

Od 1920 roku z formami działalności oświatowej WEA łączą się w ścisłej współpracy zespoły oświatowe związków zawodowych.

Stowarzyszenie Edukacji Robotniczej po II wojnie wzmocniło i rozwinęło swoją działalność. Nadal prowadzi klasy tutorialne, a także nowe formy akademickiej edukacji dorosłych, ale jednocześnie znacznie zwiększyło swoje autonomiczne formy oświatowe. Liczba klas tutorialnych zwiększyła się z 551 w 1945 roku do 763 w 1950, rozwinęły się roczne kursy akademickie do 1200, a kursy krótkoterminowe do 3000. Także zespoły upowszechniania wiedzy z 315 w 1945 roku zwiększyły się prawie czterokrotnie do 1192 w 1950⁴⁰.

Stowarzyszenie Edukacji Robotniczej, nie rezygnując ze współpracy z uczelniami, rozwinęło własne autonomiczne działania oświatowe w formie kursów krótkoterminowych i indywidualnej aktywności członków.

Od 1977 roku rozpoczyna się nowy etap rozwoju WEA. Organizuje ona kursy na potrzeby związków zawodowych i innych swych organizacji członkowskich. Prowadzi formy edukacji społecznej i politycznej, rozwija samokształceniową aktywność uczestników, a od Szwedów przejęła *study cirkles* jako zorganizowane samokształcenie w grupie i rozwija je wśród współpracowników. WEA musiała uznać, że w praktyce edukacji dorosłych pojawiły się z czasem i umocniły inne towarzystwa. Rozpoczęła się nowa działalność – współpraca i współdziałanie. WEA rozwija łącznie z innymi towarzystwami i związkami edukację kobiet, inspiruje dyskusje merytoryczne nad uprawnieniami kobiet i ideą demokracji.

Już w 1977 roku ogólna liczba uczestników form oświatowych WEA przekroczyła 175 tysięcy, z tej liczby 8139 osób to członkowie trzyletnich klas tutorialnych, 5682 osoby uczestniczyły w rezydencjalnych kursach, 42 tysiące

⁴⁰ M. Stock, *The Yorkers Educational Association the first fifty years*. George Allen and Unwin, London 1953.

uczestników sesji i mityngów tematyczno-problemowych, 59 tysięcy ukończyło określone programy edukacyjne, 58 tysięcy uczestniczyło w krótkich kursach i innych formach⁴¹.

W 1993 roku WEA otrzymała specjalny status i wraz z 14 innymi instytucjami korzysta z finansowego wsparcia i z funduszu dalszego kształcenia.

Po roku 1990 WEA obejmowała rocznie ponad 200 tysięcy uczestników formami edukacyjnego oddziaływania. Jej struktura nie uległa właściwie zmianie, tworzy ją 13 okręgów i 800 oddziałów lokalnych, kierownictwo spoczywa w gestii sekretarza generalnego, centralnej rady i krajowego komitetu. Co dwa lata odbywana jest krajowa konferencja, a częściej spotkania branżowe towarzystw afiliowanych przy WEA.

Fundusze na swą działalność uzyskuje WEA w 70% od związków zawodowych, a 30% z dotacji Rady Finansowej Dalszego Kształcenia.

Nowe formy i treści kształcenia to obok kursów dla kobiet liczne szkolenia prowadzone do kwalifikacji zawodowych, kursy dla pracowników socjalnych i dla specjalistów kompensacji deficytów grup dewiacyjnych. Nowością edukacyjną są także kursy za granicą i turystyka.

Z WEA współpracuje istniejące od 1913 roku Stowarzyszenie Tutorów Edukacji Dorosłych i Krajowa Federacja Instytutów Kobietych powołana w 1917 roku. Jak wskazują daty powstania, współpraca i współdziałanie jest wieloletnie i przechodziło różne okresy rozwojowe. WEA wydaje roczny raport *Annual Report* oraz jego odmiany w regionach, a także *WEA News* jako półrocznik. Zrezygnowano z dawnych czasopism, ale od 1991 roku publikowany jest kwartalnik „*Reportback the Workers' Educational Association Review*”.

W Wielkiej Brytanii działają także inne formy i zakresy edukacji dorosłych zarówno państwowe, jak i prywatne, zwłaszcza kościelne. Ten zakres edukacji dorosłych nazywany jest także działalnością dobrowolną, chociaż zaliczane są do niego placówki prowadzone w celach zarobkowych. Są to przede wszystkim ośrodki i szkoły edukacji korespondencyjnej zwanej współcześnie także kształceniem na odległość. W latach siedemdziesiątych – jak podaje B. Jennings⁴² – działało w Zjednoczonym Królestwie 39 kolegiów korespondencyjnych, które prowadziły nawet w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Radę Akredytacyjną Kolegiów Korespondencyjnych – *Council for the Accreditation of Correspondence Colleges*.

W tych korespondencyjnych kolegiach uczy się około pół miliona słuchaczy, a w innych szkołach korespondencyjnych też tylu, co łącznie ze szkołami języka angielskiego czyniło w latach siedemdziesiątych milion słuchaczy korzystających z edukacji na odległość⁴³.

⁴¹ B. Jennings, op.cit, s. 111.

⁴² B. Jennings, *Adult Education in United Kingdom*. Prague 1981, s. 133.

⁴³ Op.cit., s. 134.

Inną formą edukacji na odległość są programy BBC radia i telewizji brytyjskiej oraz telewizji niezależnej. W pierwszej fazie wspierały one kształcenie w uczelniach korespondencyjnych, a z czasem zaczęły organizować własne programy o szerokim zakresie.

Radio i telewizja są w Wielkiej Brytanii bardzo rozwinięte. Już w latach siedemdziesiątych BBC prowadziło dwa kanały i cztery programy radiowe, a 12 regionalnych rozgłośni uzupełniało programy centralne. Niezależne rozgłośnie prowadziły 15 stacji telewizyjnych i 19 radiowych. Wszyscy mieszkańcy Wielkiej Brytanii mają w domu odbiorniki radiowe, niekiedy po parę, a 99% posiada telewizory, 60% wideo, 20% komputery.

Edukacyjne programy radia i telewizji dzielone są w Wielkiej Brytanii zwyczajowo na trzy grupy. Do pierwszej należą programy ściśle związane z kształceniem w szkołach i uczelniach prezentujących tematykę zajęć lub materiały uzupełniające program kształcenia. Druga grupa to audycje zawierające ważne wiadomości z wiedzy ogólnej i osiągnięć nauki oraz techniki, wzbogacając poziom wiedzy słuchaczy i podnosząc jakość kształcenia społeczeństwa. Trzecia grupa programów to prezentacja różnych dziedzin sztuki: muzyki, teatru, opery, sztuk plastycznych, zwłaszcza malarstwa i wiedzy.

Wiele programów związanych jest z działalnością oświatową i społeczno-organizacyjną związków zawodowych, WEA, innych towarzystw i organizacji społecznych oraz oświatowych. Radio popularyzuje prawo, nowoczesne prowadzenie domu, prawidłowości wychowania w rodzinie, zwłaszcza wobec dzieci. Wraz z telewizją szerzą naukę języków obcych, szczególnie francuskiego i niemieckiego, ale w programach regionalnych oferty są znacznie bogatsze i wynika to z zainteresowania mieszkańców regionu.

Oświatowa działalność radia i telewizji jest uzupełniana i wzbogacana wydawnictwami i nagraniami kasetowymi, wideo i komputerowymi. Sprzyja to utrwalaniu przekazu, a także umożliwia gromadzenie zbiorów tematycznych, zgodnych z zainteresowaniami i formami aktywności poznawczej.

Radio i telewizja wnoszą nowe wartości do brytyjskiej edukacji dorosłych jako ruchu społecznego i procesu edukacyjnego. Łączą się z działalnością kształcenia formalnego i edukacją pozaszkolną. Wspierają działalność szkół, uczelni, towarzystw i związków społeczno-oświatowych. Od kilku lat czwarty program Niezależnej Telewizji nadaje programy *Open Colleges* w dziedzinie kształcenia zawodowego i doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Odrębną formą przekazu są rozgłośnie radiowe i telewizyjne *Open University*, które mają swoje stałe miejsce na antenie i służą studentom oraz innym zainteresowanym nowoczesnym ujęciem tematyki programowej. Autonomiczną formą edukacji dorosłych są kursy organizowane dla wojska, floty morskiej i lotnictwa w zakresie kształcenia ogólnego i przygotowania do egzaminów dyplomatycznych. Obok form autonomicznych pracownicy wojska korzystają ze szkół i kolegiów korespondencyjnych, studiów na Uniwersytecie Otwartym oraz w innych ośrodkach kształcenia kursowego i regionalnego.

Inną autonomiczną dziedziną edukacji dorosłych jest kształcenie więźniów. Organizowane są dla nich kursy zawodowe oraz ogólnokształcące we współpracy z lokalnymi placówkami kształcenia wieczorowego i zaocznego. Dla więźniów są również zagwarantowane studia w *Open University* oraz na kursach przygotowujących do stopni kwalifikacji zawodowych.

Z edukacją dorosłych związany jest szeroki ruch Towarzystwa Edukacji Społecznej – *The National Cooperative Education Association* – prowadzący zróżnicowane formy oświaty społecznej łączenie z uczelniami wyższymi oraz Uniwersystem Społecznym w Manchesterze. Ponad 9 tysięcy Instytutów Kobięcych – *The Womens' Institutes* z 400 tysiącami członków działa w 65 hrabstwach, głównie wśród mieszkanki wsi. Dyskusje, ekspozycje, odczyty to główne formy działalności, ale także Federacja Instytutów Kobięcych prowadzi własne rezydencjalne kolegium *Denman College*, w którym rocznie organizuje się około 200 krótkich kursów dla ponad 4 tysięcy uczestników. Współpracują z Instytutami Kobięcymi także Miejskie Kobięce Cechy – *The Town Womens' Guilds* zrzeszające mieszkanki miast i zapewniające im formy aktywności edukacyjnej i społecznej w środowisku. Oba towarzystwa kobiece współpracują z lokalnymi władzami oświatowymi, z Robotniczym Stowarzyszeniem Oświatowym, władzami kształcenia dorosłych lokalnych uniwersytetów i innych uczelni wyższych oraz instytucji dalszego kształcenia.

Prace oświatowe prowadzą również towarzystwa zrzeszające organizacje lokalnych środowisk – *Community Associations*, Kluby Młodych Rolników – *Young Farmers' Clubs*, Rada Studiów Kultury Ludowej – *The Field Studies Council*, która prowadzi 8 rezydencjalnych centrów edukacyjnych w Anglii i Walii zblizonych w programie i formach działalności do skandynawskich uniwersytetów ludowych.

Edukacyjne funkcje spełniają także parki narodowe, a niektóre z nich prowadzą własne centra oświatowe szerzące wiedzę o regionie, jego faunie i florze. W centrach organizowane są wystawy, a główną formą przekazu obok prelekcji i pokazu są wycieczki.

Sanitarną edukację prowadzą wyspecjalizowane organizacje popularyzujące zasady higieny, zdrowia i wypoczynku, *MIND – The Nationale Association for Mental Health* – Towarzystwo Zdrowia Psychicznego, *Help the Aged* – Pomoc Starszym, *Womens' Royal Voluntary Service* – Królewska Ochotnicza Służba Kobiet oraz inne o podobnym zasięgu lokalnym.

Kościół organizują odrębne formy oświaty religijnej, a niektóre prowadzą własne kolegia rezydencjalne. Działalność kościołów koordynowana jest przez Radę Kościołów Brytyjskich – *British Council of Churches*, z niej powstały znane organizacje YMCA i YWCA oraz Studencki Ruch Chrześcijański – *Students Christian Movement*. Znalazły one bogate formy realizacji również poza Wielką Brytanią i rozwinęły się w różnych krajach Europy oraz Ameryki. Także w Polsce tradycje i odradzająca się działalność YMCA jest dobrze znana i wysoko ceniona.

Bogate formy państwowej, samorządowej, akademickiej i dobrowolnej oraz prywatnej edukacji dorosłych nie tylko współpracują między sobą, ale także z innymi instytucjami kulturalno-oświatowymi. Głównie z bibliotekami, których sieć jest bogata, a formy pracy z czytelnikami bardzo zróżnicowane. Drugą grupę instytucji stanowią muzea, których w Wielkiej Brytanii jest ponad 1600 i są to placówki państwowe, królewskie, regionalne, prywatne oraz organizowane i prowadzone przez wyspecjalizowane towarzystwa.

Trzecią grupę stanowią instytucje artystyczne: teatry, kina, orkiestry, zespoły taneczne, galerie i wystawy, czasopisma artystyczne, instytucje turystyczne. Ich aktywność pozwala nie tylko na poznanie i upowszechnienie sztuki, ale także na amatorskie jej uprawianie przez osoby utalentowane i zainteresowane dalszą aktywnością artystyczną.

Całość koordynuje Brytyjska Rada Sztuk – *Arts Council of Great Britain* oraz dwanaście regionalnych towarzystw. Jest to bogata i ciekawie rozwinięta działalność.

Edukacja dorosłych jako aktywność społeczno-oświatowa

Przykład założeń funkcji i definicji edukacji dorosłych w podstawowych dla tematu pracach autorskich, rekomendacjach z międzynarodowych konferencji edukacji dorosłych, haseł w słownikach i encyklopediach pedagogicznych pozwala na podsumowanie i szerokie ujęcie istoty oraz zadań współczesnej edukacji dorosłych. Szczególnie ważne dla tego ujęcia są obrady i publikacja „*Rethinking. Adult Education for Development*” z Lublany, w wydaniu z 1993 roku⁴⁴. Stwierdzono tam, że: *edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym zadaniem*. Potwierdzenie tego stanu znajdujemy nie tylko w postulacjach rekomendacji, ale także praktyce działalności oświatowej towarzystw i związków społecznych studentów i aktywnych w edukacji dorosłych specjalistów. Potwierdzają to praktyki oświatowe i samokształceniowe związków studenckich filomatów z Wilna pod kierunkiem Tomasza Zana i Adama Mickiewicza⁴⁵, a także doświadczenia studentów Uniwersytetu w Oslo, którzy już w 1830 roku organizowali odczyty, seminaria i spotkania dla młodzieży szkolnej, co doprowadziło do powstania w 1851 roku Towarzystwa Upowszechniania Edukacji Dorosłych⁴⁶, które zaczęło wydawać własne pismo o tematyce oświatowej pt. „*Przyjaciel Ludu*”. W 1864 roku powstała nowa organizacja – Norweska Studencka Pomoc

⁴⁴ *Rethinking. Adult Education for Development*. Conpedium. Lubljana 1993, s. 293.

⁴⁵ M. Kamiński, *Polskie związki młodzieży (1804–1831)*. Warszawa 1963, s. 276 i następne.

J. Półturzycki, *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog*. Toruń 1998, s. 45 i następne.

⁴⁶ J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych w Norwegii*, (w:) J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń 1999, s. 114–115.

Edukacji Dorosłych, w której uczestniczyło prawie 45 tysięcy studentów w każdym roku akademickim drugiej połowy XIX wieku.

Skandynawia rozwinęła edukację dorosłych nie tylko w procesach edukacyjnych, ale także jako aktywność społeczną i działalność samokształceniową. Przykładem mogą być cytowane wcześniej dane o towarzystwach oświatowych w Szwecji, gdzie członkowie Towarzystwa Szkół dla Dorosłych⁴⁷ liczyli 320 tysięcy uczestników, co w porównaniu z liczbą uczniów tych szkół 150 tysięcy w 1985 roku wskazuje, że członków towarzystwa jest ponad dwukrotnie więcej niż uczniów. Podobnie przedstawiła się sytuacja w uniwersytetach ludowych⁴⁸, które w swych towarzystwach zgromadziły 143 tysiące członków, a liczba uczestników kursów długoterminowych sięgała zaledwie 15 tysięcy, czyli na jednego uczestnika wypadało dziesięciu członków towarzystwa. Czym się zajmowali członkowie tych i innych towarzystw społeczno-oświatowych. Przede wszystkim wspierali działalność placówek edukacyjnych, popularyzowali je, stawali w ich obronie przed zakazami władz regionalnych i samorządowych. Obok opieki, troski i pomocy organizacyjnej a także popularyzacji działalności towarzystwa prowadzą badania, organizują konferencje i zebrania problemowe, przygotowują wydawnictwa i materiały metodyczne, opracowują wspomnienia i historie swego stowarzyszenia, prowadzą współpracę z innymi towarzystwami w kraju i za granicą. W Skandynawii działają także federacje towarzystw i formy pomocy dla placówek oświatowych w ubogich regionach jak Afryka, gdzie miejscowe placówki pozostają pod opieką towarzystw uniwersytetów ludowych z Norwegii, Szwecji i Danii. Poważnym edukacyjnym zadaniem towarzystw oświatowych w Szwecji są zespoły samokształceniowe prowadzone przez poszczególne placówki ale także towarzystwa. Pierwsze powstały w 1896 roku, a obecnie w roku 2008 działało 285 tysięcy zespołów dla ponad dwu milionów uczestników. O ich edukacyjnej, a także społecznej i obywatelskiej funkcji wypowiedział się następująco w 1969 roku ówczesny premier Olof Palme: *Zespoły samokształceniowe stanowią zasadniczy wyraz demokracji w Szwecji. Przez zespoły samokształceniowe obecne pokolenie może wyrazić jak potrafi osiągnąć przyjęte słuszne zadania i je realizować bez zaniechania naczelných ideałów. Jest istotne, że właśnie w zespołach samokształceniowych propozycje zmian dotyczących społeczeństwa są najpierw rozważane i oceniane*⁴⁹.

Aktywność społeczna i szeroki ruch samokształceniowy decyduje w Szwecji o rozwoju edukacji dorosłych, a wpływ tego rozwoju przenika do innych państw i międzynarodowego systemu edukacji dorosłych.

Warto także przypomnieć, że szwedzka edycja Związku Edukacji Robotniczej (ABF) zorganizowała swoją działalność w 5000 placówek z udziałem 30 tysięcy pracowników społecznych. Są to przykładowe argumenty

⁴⁷ J. Pólturzycki, *Edukacja w Szwecji*. Radom 2009, s. 159 i nast.

⁴⁸ Tamże, s. 170 i nast.

⁴⁹ Tamże, s. 167.

statystyczne o wartościach społecznej działalności towarzystw oświatowych, a przecież istotne są także wartości intelektualne i kulturalne oraz obyczajowe przejawiające się w poziomie i jakości życia mieszkańców państw nordyckich, a także Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii⁵⁰.

Rozwój stowarzyszeń oświatowych w Wielkiej Brytanii i znaczenie WEA dla na realizacji różnych form edukacji dorosłych miały duży wpływ na inne kraje: na dawne kolonie i dominia brytyjskie jak Kanada, Australia, Nowa Zelandia, Indie, Afryka Południowa, a także powstały odpowiedniki WEA w Szwecji i Norwegii.

Rozwijające się stowarzyszenia nie tylko dynamizowały społeczny ruch rozwoju edukacji dorosłych jako różnych form i zakresów edukacji dorosłych, ale także inicjowano rozwój obudowy tej edukacji poprzez powoływanie czasopism, organizację systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tworzenie instytutów badawczych, organizację cyklicznych konferencji oraz otwieranie autonomicznych uczelni typu przemiennego, otwartego kształcących na odległość z różnorodnością przekazów multimedialnych.

Stowarzyszenia wykorzystały znaczący autonomiczny system edukacji dorosłych, który w wielu z nich organizuje i prowadzi od 30 do 50% całej edukacji dorosłych, jak to ma miejsce w Szwecji czy Wielkiej Brytanii. Poprzeć możemy ten stan rozwojem edukacji w Kanadzie, gdzie już od 1867 roku zaczęto organizować otwarte wykłady w Queen's University, w 1899 roku powołano Kanadyjskie Stowarzyszenie Czytelnicze, a także Frontier College uczelnię kształcącą na odległość. W 1912 r. zaczęła działalność w Kanadzie autonomiczna WEA, w 1935 roku powołano Kanadyjskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych, a w 1952 Kanadyjski Instytut Edukacji Dorosłych, a w latach następnych powołano kolejne stowarzyszenia, autonomiczne uczelnie dla dorosłych, kształcenie przez radio i telewizję, a także z przekazem satelitarnym. Podjęto organizację konferencji i narad, spisów stanu wykształcenia dorosłych i potrzeb dalszego rozwoju alfabetyzacji i innych form kształcenia dorosłych. Kanada prowadzi żywą wymianę zagraniczną i wywiera decydujący wpływ na międzynarodowe organizacje i towarzystwa edukacyjne⁵¹, a zwłaszcza prowadzące studia zaoczne i na odległość jak Athabascu University w Edmonton czy Memorial University of Newfoundland w St. John's, a także uniwersytety w Toronto, Montrealu, Kingston. Kanada, której liczba ludności jest mniejsza niż w Polsce, jest dzisiaj siedzibą Światowej Rady Edukacji na Odległość, Akademickiego Kongresu Edukacji Dorosłych, Światowej Rady Edukacji Dorosłych, wydawane są na jej terenie międzynarodowe pisma: „Convergence”,

⁵⁰ A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*. Warszawa 2003; A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Warszawa 2010.

⁵¹ Tamże, s. 33.

„International Journal of University Adult Education”, a także „Canadian Journal of the Study at Adult Education”, „Research in Distance Education”⁵².

O aktywności towarzystw oświatowych w innych państwach mówią teksty o edukacji dorosłych w wybranych krajach Europy oraz państwach pozaeuropejskich przedstawione w dwu tomach prac zbiorowych przez 17 autorów⁵³. Nie wszędzie działalność towarzystw oświatowych jest tak rozwinięta jak w Szwecji, Wielkiej Brytanii i Kanadzie, ale jest równie wartościowa i inspirowana rozwój edukacji dorosłych w różnych krajach od Europy do Chin, Indii, Japonii, Indonezji, Stanów Zjednoczonych i Rosji.

Istotą i głównym zadaniem towarzystwa edukacji dorosłych jest spełnienie zawartych w statucie funkcji, a także realizacja ogólnych założeń, jakie światowy ruch edukacji dorosłych formułuje przed instytucjami oświatowymi i zespołami społecznych organizacji dobrowolnych i miłośniczych.

Sięgnijmy do rozważań i postanowień z badań i konferencji w Lublanie. Stwierdzając, że edukacja dorosłych jest ruchem społecznym, do jej podstawowych zadań należy organizowanie i prowadzenie edukacyjnej aktywności osób dorosłych, rozwijanie relacji między uczestnikami procesu kształcenia, doskonalenia i wychowania, rozwijanie celów aktywności edukacyjnej dorosłych, prowadzenie dyscypliny edukacyjnej zajmującej się edukacją dorosłych, przygotowanie ludzi do zmieniającej i rozwijającej demokracji oraz do wartości i wyższej jakości życia⁵⁴.

Niezależnie od tych ostatnich zmian zadań edukacji dorosłych nadal aktualne są wskazania zawarte w rekomendacji UNESCO w sprawie rozwoju edukacji dorosłych z 1976 roku w Nairobi. Zadania te są również wskazaniem dla stowarzyszeń i instytucji oświatowych⁵⁵. Przede wszystkim należy utrzymywać pokój i rozwijać współpracę oraz zrozumienie międzynarodowe; ułatwiać zrozumienie istotnych problemów współczesności, uczestniczenie w rozwoju społecznym i w celu osiągnięcia społecznej sprawiedliwości; rozwijanie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go fizycznego i kulturalnego środowiska, a także podejmowania zadań w zakresie doskonalenia środowiska, poszanowania i ochrony przyrody, ogólnej tradycji i społecznej własności; poszanowanie różnorodnych obyczajów i kultur w zakresie narodowym i międzynarodowym; rozwijanie i upowszechnianie licznych form porozumienia i solidarności w różnych grupach społecznych: w rodzinie, w środowisku lokalnym, w regionie, kraju i w świecie; rozwijanie umiejętności korzystania

⁵² Tamże, s. 52.

⁵³ A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Warszawa 2010; A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*. Warszawa 2010.

⁵⁴ *Rethinking. Adult Education for Development*. Conpedium. Lubljana 1993, *op.cit.*, s. 232.

⁵⁵ *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, UNESCO, 26 November 1976.

z różnych źródeł wiedzy, nauczanie zdobywania nowej wiedzy w formach pracy indywidualnej, grupowej i w placówkach oświatowych w zakresie zdobywania wiadomości, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nabywania nowych form zachowania i wszechstronnego rozwoju osobowości; dążenie do świadomego i efektywnego połączenia procesu rozwoju i doskonalenia osobowości z działalnością zawodową, indywidualnych zainteresowań w zakresie wartości duchowych i estetycznych z osiągnięciami nowoczesnej techniki i sposobu realizacji zadań zawodowych; rozwijanie właściwego rozumienia problemów związanych z wychowaniem dzieci w warunkach współczesnego życia; rozwijanie umiejętności właściwego wykorzystania czasu wolnego i wczasów oraz zaspokajania indywidualnych zainteresowań w zakresie pozytywnych i bezstresowych działań wiedzy; kształtowanie umiejętności spożytkowania środków masowej informacji, uczenie korzystania z nich jako źródeł wiedzy i przekazu opinii społecznej; rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia.

Dla realizacji tych celów i zadań w ramach aktywności edukacji dorosłych sformułowano w rekomendacji dziesięć zasad, jakie służą realizacji społecznej aktywności oświatowej realizowanej indywidualnie oraz zespołowo w grupach społecznych i towarzystwach oświatowych⁵⁶. Do podstawowych zasad zaliczono realizowanie aktywności oświatowej zgodnie z potrzebami i doświadczeniami ludzi dorosłych; inną ważną zasadą stała się zgodność działań oświatowych z zasadą stałego rozwoju człowieka w ciągu całego życia; ważną zasadą było rozwijanie czytelnictwa, rozbudzanie zainteresowań kulturą; a także rozwijanie i rozbudzanie innych zainteresowań zgodnie z doświadczeniami i zainteresowaniami ludzi dorosłych; dostosowywanie form i procesów edukacji dorosłych do warunków pracy, życia, wykształcenia i wieku osób dorosłych; organizowanie działalności oświatowej z udziałem zainteresowanych i zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami; dostosowywanie działań oświatowych do tradycji oraz warunków społecznych i gospodarczych właściwych dla danego kraju, regionu czy środowiska.

Od 1 do 4 grudnia 2009 roku po dwukrotnych zmianach terminu odbyła się w Belem III Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych. Przygotowano na nią globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych. W konferencji uczestniczyło 1125 uczestników z 144 krajów, odbyło się 12 sesji plenarnych i 5 dyskusji okrągłego stołu oraz inne. Głównym hasłem obrad było „*życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła edukacji dorosłych*”⁵⁷. Hasło to w swoim wystąpieniu ukształtowała dyrektor generalny UNESCO Irina Bokova, a globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych przedstawiła Aldona Onana – dyrektor Instytutu Edukacji Ustawicznej UNESCO.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. UNESCO – Konfinte VI. ITeE, Radom 2010.

Istotą referatu wykorzystującego pięć regionalnych rekomendacji z konferencji przygotowawczych było ukazanie zmian, jakie nastąpiły w świecie od poprzedniej konferencji w Hamburgu: rewolucja informatyczna, rozwój rynku towarów i usług, rosnąca migracja ludności, transformacja systemów socjalistycznych i rozwijające się globalne formacje społeczeństwa obywatelskiego. Edukacja dorosłych musi dostosować się do tych zmian i służyć ich realizacji dla pomyślnej edukacji dorosłych.

W raporcie przyjęto definicję edukacji dorosłych z rekomendacji UNESCO z Nairobi, a także przypomniano jako obowiązującą deklarację z Hamburga. Za podstawę wskazań rozwoju edukacji dorosłych przyjęto także postulaty raportu J. Delorse'a i wynikające z nich wskazania dla edukacji dorosłych.

W naturalny sposób nawiązano do rozumienia podstawowych zasad edukacji dorosłych i po wnikliwych dyskusjach przygotowano Ramowy Plan Działania z Belem. Przyjęto zasadę z Raportu J. Delorse'a o kształceniu ustawicznym jako podstawie edukacji w XXI wieku, a także drugą zasadę o czterech filarach uczenia się: dla wiedzy, umiejętności, działania, wspólnego życia i uczenia się, aby być, czyli rozwijać się i doskonalić dzięki edukacji⁵⁸.

W dokumentach i materiałach konferencji w Belem przedrukowano podstawowe określenia edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie oraz istotne ujęcia edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej.

Za szczególnie istotne dla edukacji dorosłych uznano rozwijające się globalne formacje społeczeństwa obywatelskiego. Nawiązano także do deklaracji hamburskiej z 1497 roku i wskazano, że postulaty w niej zawarte nie zostały zrealizowane przez wiele państw członkowskich. Wsparto je o dakarski program działania i milenijne cele rozwoju. Uznano, że należy zbadać przyczyny zastoju i ożywić aktywność na rzecz rozwoju edukacji dorosłych. Szczególnie istotne jest wyraźne określenie istoty edukacji dorosłych, kształcenia ustawicznego, edukacji ogólnej dorosłych i zawodowej. Trzeba sformalizować uprawnienia certyfikacyjne uczenia się nieformalnego dla poprawy kompetencji i umiejętności zawodowych. Szczególnie ważne jest też podniesienie kwalifikacji profesjonalnych nauczycieli edukacji dorosłych. W wielu krajach i dziedzinach edukacji jest to bardzo słaby poziom. Zwrócono uwagę na potrzebę większego wykorzystania działań i wkładów w edukację dorosłych sił i grup społecznych oraz prywatnych i współdziałanie ich z państwowymi dla tworzenia i rozwoju wspólnej wizji uczenia się i edukacji dorosłych.

Analizując działalność organizacji edukacji dorosłych, zwrócono uwagę na możliwości i wartości pozarządowych programów edukacji dorosłych i wkładu środowisk społecznych, nawet tak innowacyjnych jak rodzinne formy edukacji międzypokoleniowych.

W raporcie globalnym stwierdzono: *Aktywny udział organizacji społeczeństwa obywatelskiego to jeden ze sposobów na zmniejszenie powstających*

⁵⁸ Tamże, s. 37.

nierówności. Dość jest dowodów na to, by pokazać, że programy organizacji działających nie dla zysku przynoszą pozytywne rezultaty, jednakże mimo posiadanych uprawnień i zasobów, ich zasięg i trwałość są ograniczone⁵⁹.

Jednym z podstawowych zadań dla grup społecznych i wolontariuszy jest potrzeba kształcenia i doskonalenia specjalistów edukacji dorosłych dobrze wykwalifikowanych i odpowiednio wynagradzanych.

Oceniając wkład społecznych organizacji w rozwój edukacji dorosłych konferencja w Belem uznała, że: *organizacje społeczne muszą się zmagać, ich własną marginalizacją i niemożliwością utrzymania profesjonalnej kadry nauczającej dorosłych, która zapewniałaby wysoką jakość nauczania i uczenia się. Jeśli organizacje społeczne mają funkcjonować efektywnie, muszą być dobrze wyposażone, solidne i niezagrożone w swoich działaniach*⁶⁰.

*Sektor organizacji pozarządowych oraz społeczeństwa obywatelskiego jest bardzo aktywny na rynku edukacji dorosłych, ale potrzebuje publicznego finansowania i wsparcia*⁶¹.

We wnioskach stwierdzono, że: *tylko kiedy uczenie się i edukacja dorosłych są odpowiednio wspierane, uda się osiągnąć redukcję ubóstwa oraz edukację dobrej jakości*⁶².

W raporcie regionalnym przedstawiającym stan edukacji dorosłych w Europie i Ameryce Południowej Helen Keogh stwierdza, że edukacja dorosłych jest realizowana w tym regionie jako kształcenie liberalne, popularne, ogólne i kulturalne oraz rezultat ruchu społecznego. Ważną rolę spełnia też szkolnictwo wyższe na poziomie studiów licencjackich, podyplomowych oraz krótkich kursów zawodowych i specjalistycznych⁶³.

Summary

Adult education as social movement

Key words: adult education, social movement, international adult education conferences, educational societies, WEA, ABF

In the process of adult education development next levels of educational activity and organization appeared. It begun with adult teaching, literacy, knowledge popularization, attempt to earn a degree. But since conference in Tokio (1972) theoretical and social issues of the process have been underlined to shape practice and theory of adult education. In the paper definitions of adult education are analyzed given by R. Wroczyński, W. Okoń,

⁵⁹ Tamże, s. 78.

⁶⁰ Tamże, s. 133.

⁶¹ Tamże, s. 140.

⁶² Tamże, s. 143.

⁶³ Tamże, s. 164.

F. Urbańczyk, H. Rradlińska as well as foreign authors, recommendations of adult education conferences in Tokio, Exeter, Paris extended in Hamburg and Belem. To understand modern changes in adult education conference in Lublana is essential, where outstanding specialists analyzed term “adult education” and gave new meaning to it. They also underlined that adult education is also a social movement, gathering people interested in development of this kind of activity, graduates and promoters of different forms of adult education. Author presents two examples of this. The first one is adult education practice in Sweden, where 13 education societies acts to develop adult education. The second one is the Great Britain where WEA (Working Education Association) is specially successful. It was founded in 1903 to educate workers and now it helps to educate different social groups. This year WEA celebrates 110th anniversary and develops British adult education providing 30% of all adult education activities. It also organizes conferences, publishes books and periodicals, develops international cooperation. Also WEA’s branches developed in Canada, Australia, New Zealand and other countries like Sweden where ABF acts since 1912 or Norway. Social aspect of adult education is important for institutional development, organization of regional and international cooperation and recommendations for successful adult education promotion and advancement in global perspective. Former recommendations were sustained and enriched at CONFINTEA VI in Belem in 2009.

Agnieszka Stopińska-Pająk

POWRÓT DO ŹRÓDŁA – O PIERWSZYM POLSKIM PODRĘCZNIKU ANDRAGOGIKI

Wprowadzenie

W roku 2013 mija sto lat od ukazania się pierwszego podręcznika edukacji dorosłych pt. *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza* (1913). Wydarzenie to uważam za ważny etap dla kształtowania się tożsamości andragogiki zarówno w aspekcie wyodrębniania się odrębnej dyscypliny obejmującej swym zakresem problematykę oświaty dorosłych, jak również w aspekcie kształtowania się jej przedmiotu i metodologicznych podstaw. Warto przypomnieć współczesnym czytelnikom tę publikację, która nie funkcjonuje w świadomości andragogów, nie mówiąc już o korzystaniu, czy choćby nawiązaniu do zawartych tam treści. A szkoda. Kiedy bowiem podejmujemy dyskusję o tożsamości andragogiki, szukamy różnych uwarunkowań kształtowania się tej tożsamości, to nie sposób pominąć dorobku przeszłości. Historia jest bowiem narracją dla danej tożsamości zarówno jeśli mówimy o tożsamości człowieka, narodu, czy właśnie, jak w tym przypadku, dyscypliny naukowej. Paul Ricoeur życie traktuje jak historię, którą należy opowiedzieć na różne sposoby. Analogicznie można ująć życie dyscypliny naukowej, którą można pokazać poprzez różne narracje, tym samym kreować jej odmienne tożsamości. To, do jakich tradycji sięgamy, do których elementów przeszłości oraz w jaki sposób korzystamy z nich, ma podstawowe znaczenie dla kształtowania się tożsamości andragogiki, a szczególnie dynamiki jej rozwoju.

Ponowne spojrzenie na zawarte w podręczniku treści może stanowić asumpt, z jednej strony do próby (re)definicji przedmiotu zainteresowań andragogiki i jej kontekstów naukowych, z drugiej strony do poszukiwania szczególnych, charakterystycznych dla polskiej refleksji andragogicznej, ujęć postrzegania andragogiki w jej społecznych i humanistycznych aspektach. Historyczność jest bowiem, jak już w latach 60. i 70. XIX wieku stwierdził Wilhelm Dilthey, tym, co zasadniczo wyróżnia nauki humanistyczne, a co dzisiaj jest niekwestionowanym aspektem *human science* (Ricoeur 1992). Polska andragogika i edukacja dorosłych kształtowały się bowiem w warunkach odmiennych, znacznie trudniejszych od innych regionów Europy. Zadania, jakie stawiano przed andragogiką, wynikały z potrzeb społecznych, edukacyjnych, kulturowych zniewolonego społeczeństwa, które 123 lata pozbawione było polskiego państwa, poza polskim szkolnictwem, a nawet w ogóle w większości

pozbawione możliwości uczestniczenia w jakiegokolwiek edukacji. Nie jest moim zamiarem odwoływanie się do patetycznych argumentów. Warto jednak mieć te fakty także na uwadze, bo przecież pierwszy podręcznik do andragogiki ukazał się jeszcze w czasie niewoli, bez mecenatu państwowego, wysiłkiem społecznym polskich uczonych i działaczy oświatowych.

Dzisiaj, w ponowoczesnym świecie, kiedy zmienność, płynność jest atutem rozwoju, także tożsamość jest polem ciągłej walki i ciągle od nowa podlega re-formowaniu (Bauman 2000). Andragogika, jak również każda inna dyscyplina, nie funkcjonuje niezależnie od innych nauk, stoi zatem przed wyzwaniem ponownego, nieustannego samookreślenia się. Tożsamość kształtuje się bowiem – jak pisze Charles Taylor – zawsze w dialogu z innymi (Taylor 2002). To pozwala zarówno znaleźć wspólne wartości, idee, sposoby definiowania różnych kwestii, *zaludnienie fragmentami innego*, jak pisał Kenneth J. Gergen (Gergen 2009, s. 207), ale też na wydobycie własnej odmienności, dostrzeżenia siebie. Jeśli dana dyscyplina nie podejmuje wciąż od nowa narracji własnej tożsamości, traci na znaczeniu, zamiera. Dyskurs wokół narracji tożsamości andragogiki wzbogaca zatem także perspektywa historyczna, dając możliwość dialogu z nieobecnymi. Przywołane myśli nieobecnych andragogów, filozofów, badaczy edukacji dorosłych, działaczy oświatowych często właśnie dopiero dzisiaj są bardziej *hic et nunc*, niż kiedy były redagowane. Wreszcie, w przestrzeni refleksji pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, możemy zyskać coś, co wydaje się być niemożliwym do zrealizowania – możemy – parafrazując słowa Helmuta Kajzara dotyczące teatru (Kajzar 2007, s. 76) – odzyskać czas przeszły, teraźniejszy i przyszły, znosząc granice temporalne. Słowa pozostaną bowiem nieme aż do momentu wysłuchania i nadania im statusu znaczenia (Gergen 2009, s. 190).

Geneza

Podręcznik powstał z inicjatywy oraz dorobku działalności powstałego w 1898 roku Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza (dalej: TUL im. A. Mickiewicza), działającego na terenie Galicji, Bukowiny i Śląska, ale przede wszystkim jego Oddziału Krakowskiego. Towarzystwo postawiło sobie głównie cele upowszechniania wiedzy, co wyrażono w hasło „wiedza dla wszystkich” poprzez różne formy: kursy, odczyty, pogadanki, wydawnictwa naukowe, zakładanie czytelni i wypożyczalni książek, organizowanie wycieczek naukowych i wiele innych. Towarzystwo nawiązywało do idei uniwersytetów powszechnych, które w owym czasie powstawały na Zachodzie Europy, tzw. uniwersytety rozszerzone (*university extension*), ale również do poczynań edukacyjnych innych polskich organizacji i stowarzyszeń działających tak w Galicji – np. działające od 1886 w Krakowie Wyższe Kursy dla Kobiet im. Adriana Baranieckiego, Towarzystwa Szkół Ludowych, jak i na terenie zaboru rosyjskiego, zwłaszcza wydawanego w Warszawie, od

tego samego roku, „Poradnika dla samouków” (powstał w 1897 roku)¹ czy też działającego od 1885 roku w Warszawie Uniwersytetu Latającego. Wiele osób związanych z publikacją pierwszego podręcznika swoją działalność edukacyjną rozpoczynało właśnie w tych instytucjach.

TUL im. A. Mickiewicza powstało z inicjatywy głównie studentów krakowskich powiązanych z organizacją „Zjednoczenie” dla uczczenia setnej rocznicy urodzin poety. Towarzystwo prowadziło swą działalność przede wszystkim wśród robotników, z czasem poszerzając działalność także na środowisko wiejskie. Skupiło wokół siebie postępową inteligencję, ludzi niejednokrotnie powiązanych ze środowiskami socjalistycznymi i demokratycznymi, ale także licznymi organizacjami robotniczymi. Nadawali oni ton poczynaniom Towarzystwa poprzez swoje zaangażowanie i poświęcenie dla popularyzacji wiedzy, aczkolwiek należy mocno podkreślić, iż dbano o bezpartyjny charakter wszelkich prac. Wśród osób zaangażowanych w działalność TUL im. A. Mickiewicza należy wymienić następujących: Kazimierz Józef Gorzycycki (1865–1912), historyk, działacz socjalistyczny, jeden ze współzałożycieli Socjalno-Demokratycznej Partii w Galicji, który był pierwszym przewodniczącym Zarządu Głównego TUL im. A. Mickiewicza; Emil Bobrowski (1876–1938), lekarz, działacz socjalistyczny, zasiadający we władzach ww. partii, wiceprezes Towarzystwa; Herman Diamand (1860–1931), prawnik, także we władzach ww. partii, redaktor czasopisma „Robotnik”, w latach 1907–1918 poseł do parlamentu austriackiego; Artur Hausner (1870–1941), publicysta, działacz socjalistyczny, także wiceprezes Zarządu Głównego Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza; Maurycy Kapellner (1875–1959, znany też jako Mieczysław Kaplicki), lekarz, działacz społeczno-oświatowy, przewodniczący organizacji studenckiej „Zjednoczenie”, który prowadził wykłady popularyzatorskie w Uniwersytecie (w późniejszym okresie był prezydentem Krakowa); Kazimierz Julian Mokłowski (1869–1905); Jędrzej Moraczewski (1870–1944), inżynier kolejowy (absolwent Politechniki Lwowskiej), działacz socjalistyczny, w okresie późniejszym, już w wolnej Polsce, sprawował funkcję premiera, był aktywnym współorganizatorem i wykładowcą Uniwersytetu Ludowego we Lwowie; Wilhelm Feldman (1868–1919), publicysta, historyk

¹ „Poradnik dla samouków” powstał w 1897, a wydawany był od 1898 roku pod redakcją Aleksandra Heflicha i Stanisława Michalskiego. Kolejne tomy, a wydano ich wtedy 4 (Tom I w 1898, wznowienie w 1901, II – 1899, III – 1900, IV – 1902, oraz 2 tomy z r. 1903 i 1905, tworzyły całość, tzw. tom V) dotyczyły innego obszaru wiedzy.

„Poradnik dla samouków” był dziełem kontynuowanym także w późniejszym okresie, mianowicie w latach 1907–1911 pod nazwą „Dzieje myśli” (2 tomy), a od 1921 roku pod starą nazwą, z dodatkiem „Nowy”, przeznaczony dla bardziej dojrzałych samouków, na poziomie uniwersyteckim. „Poradnik” pełnił rolę nauczyciela i wychowawcy, przewodnika i pioniera w samokształceniu wielu pokoleń, umożliwiając samoukom zdobycie tzw. wykształcenia ogólnego, jak i pobudzającego do rozpoczęcia bardziej pogłębionych badań w określonej dziedzinie.

literatury, prowadził wykłady w UL w Krakowie; Kazimiera Bujwidowa (1867–1932), publicystka, ale przede wszystkim feministka, członkini zarządu i wielu innych (Jamrożek 1997; 2009). Wszyscy oni tworzyli środowisko, w którym zagadnienia oświaty, szkolnictwa dostępnego dla wszystkich były, obok kwestii wyzwolenia narodowego, priorytetowe, a niejednokrotnie postrzegane łącznie. Oczywiście wiele ich także różniło, na co dzień prowadzili ze sobą dyskusje, polemiki, krytykowali się, a niejednokrotnie konkurowali i walczyli ze sobą. Różnie postrzegali tak losy Ojczyzny, jej wyzwolenie, jak i zagadnienia społeczne, oświatowe. Łączyła ich jednak walka o polską oświatę. W tym zakresie często działacze o różnym obliczu ideowym, powiązaniu partyjnym i stowarzyszeniowym, spotykali się jako wykładowcy, popularyzatorzy w jednym miejscu. Takim miejscem było niewątpliwie TUL im. A. Mickiewicza.

Działalność na rzecz edukacji w Galicji, zwłaszcza wśród dorosłych, szczególnie ożywiła się po 1905 roku, po strajkach szkolnych w Królestwie Polskim, kiedy radykalizowały się poglądy wielu organizacji, ale także – co nie jest bez znaczenia – wielu działaczy zaboru rosyjskiego uciekając przed represjami trafiło do Krakowa i Lwowa, wiele osób z zaboru rosyjskiego przyjechało także na studia do Krakowa. Wnieśli oni nowe idee, przyczynili się znacząco do ożywienia i podejmowania bardziej radykalnych działań. Jak to ujął Jan Hulewicz – odegrali oni *rolę zaczynu fermentacyjnego* (Hulewicz 1934, s. 505).

Charakterystyka

Praca oświatowa ... była, jak już wyżej wspominałam, publikacją zbiorową i przez samych autorów została określona jako podręcznik. *Nazwaliśmy ją podręcznikiem – pisano – gdyż sądzimy, że stanie się ona niezbędnym informatorem i przewodnikiem dla pracowników, którzy pragną nawiązać swą działalność do doświadczeń już poczynionych, do wyników już osiągniętych. Daleką jest wszakże od encyklopedycznej wszechstronności: nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, nie zawiera wszystkich informacji, któreby podać warto. (...) Braki tej książki pobudzą niewątpliwie do nowych, doskonalszych opracowań. Mamy nadzieję, że przelamie ona dotychczasowe milczenie w sprawach oświaty pozaszkolnej: stawiając bowiem liczne zagadnienia pracy oświatowej, ukazując jej związki z całokształtem życia, gromadząc rozproszony dorobek teoretyczny, przynosi wiele z tego, co musiało być wypowiedzianym, by umożliwić dyskusje, wychodzące poza zakłętę koło ogólników* (Redakcja. Przedmowa. *Praca oświatowa*. Jej..., s. VII–VIII). Jest to zatem podręcznik niezwykle zarówno z perspektywy swego czasu, jak i współczesnego postrzegania roli podręczników. Na ogół tego typu wydawnictwo wiązane jest bowiem z kontekstem dydaktycznym i jego celem jest wspomaganie uczniów w realizacji programu kształcenia. Bywa też traktowane jako wyraz rozwoju dyscypliny naukowej, ukazując jej podstawy

teoretyczno-metodologiczne, będąc niejako syntezą dorobku dyscypliny. Podręczniki różnią się także sposobami porządkowania i prezentowania zagadnień, charakterem narracji, zakresem przedstawiania wiedzy.

W dyskursie o podręcznikach zarysowały się różne jego modele określane jako tradycyjne i nowoczesne. I choć podręcznik ukazał się 100 lat temu, zaliczyłabym go do tej drugiej kategorii, jako swoisty antecedens dzisiejszych tendencji w pisarstwie podręcznikowym. Podręcznik *Praca oświatowa...* chociaż odwołuje się do istniejącego dorobku w pracy oświatowej z dorosłymi, to jego głównym przesłaniem jest kreowanie dyskusji wokół edukacji dorosłych. Znalazło to odzwierciedlenie zarówno w wyodrębnionych działach podręcznika – stanowiące swoiste obszary edukacji dorosłych, jak też w tekstach. Nie bez znaczenia jest także zaangażowanie w opracowanie całości Heleny Radlińskiej (1879–1954, pseud. H. Orsza), która w owym czasie posiada już bogate doświadczenia pracy społeczno-oświatowej, ale także dorobek pisarski. Jest autorką największej liczby tekstów – 6 (w tym jeden najprawdopodobniej jej autorstwa, niepodpisany), ale przede wszystkim to ona była faktycznie redaktorką podręcznika, aczkolwiek wszyscy z trzynastu autorów zostali wymienieni jako redaktorzy. Jan Hulewicz określił, iż była to nieujawniona redakcja Heleny Radlińskiej (Hulewicz 1964, s. VI). Z pełnym przekonaniem można powiedzieć, że sukces podręcznik zawdzięczał właśnie jej. Nie bez znaczenia bowiem jest osobą kierującą i koordynującą prace zespołu. Ludwik Krzywicki, wielki polski socjolog, pierwszy rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej, ale także jeden z autorów *Pracy oświatowej...*, w swoich wspomnieniach, podkreślił szczególnie znaczenie osób w działalności towarzystw, instytucji, na różnych polach aktywności: *Wyrobiłem sobie na podstawie długoletnich doświadczeń dość odrębny pogląd na warunki powodzenia różnych naszych instytucji. Przystałem się pytać, jaka jest instytucja, nawet niezbyt mnie obchodzą jej zasoby pieniężne. Zasadniczym zagadnieniem jest dla mnie: Kto kieruje instytucją? Z tego, co widziałem i przeżyłem w ciągu z górą lat pięćdziesięciu, wyniosłem przeświadczenie, że obecność jednej lub paru osób, które umiały się oddać całym jestestwem swoim danej sprawie i ukochać ją głęboko, rozstrzyga o powodzeniu lub upadku jakiegoś zamiaru, jakiejś instytucji* (Krzywicki 1959, s. 385–388). Wskazane walory *Pracy oświatowej...* upoważniają, aby traktować ją jako prekursora kreatywnej funkcji podręcznika w rozwoju dyscypliny naukowej.

Cały autorski skład osobowy *Pracy oświatowej...* stanowiły osoby doświadczone, znane z różnych prac społecznych i oświatowych, wielu posiadało stopnie naukowe i dorobek naukowy, także już w owym czasie kiedy ukazał się podręcznik, ale co warto podkreślić, aktywne na różnych polach również w późniejszym okresie². Wśród trzynastu autorów znalazło się 6 kobiet i 7 mężczyzn, co także uważam za istotne, bowiem prawie połowa zespołu

² O dorobku autorów/autorek *Pracy oświatowej...*, zwłaszcza doświadczeniu autorek w czasie publikacji podręcznika pisałam szerzej w artykule zamieszczonym, [w:] „Edukacja Dorosłych” (2010).

to kobiety i to one były głównymi inspiratorkami wydania podręcznika (Jamrózek 2003; Stopińska-Pająk 2010). W sumie opracowali oni 19 tekstów dotyczących różnych zagadnień, pogrupowanych w sześciu zasadniczych częściach: I. Zadania pracy oświatowej, II. Wydawnictwa popularne, III. Organizacja czytelnictwa, IV. Nauczanie dorosłych, V. Instytucje kulturalne, VI. Kształcenie estetyczne oraz Skorowidz obejmujący Ważniejsze przedmioty i Spis nazwisk.

Zawartość

Pierwsza część zawiera dwa teksty H. Orszy (Heleny Radlińskiej) i jeden Ludwika Krzywickiego, stanowiące podstawę teoretyczno-ideologiczną podręcznika. Opracowanie H. Orszy pt. „Początki pracy oświatowej w Polsce” otwiera tę część i cały podręcznik. Jest to pierwsza w Polsce próba syntetycznego zarysu rozwoju oświaty pozaszkolnej. *Poznanie dziejów naszej pracy oświatowej – pisała – jest niezbędne zarówno dla historyka rozwoju społecznego, jak i dla dzisiejszej czynności na polu oświaty* (Orsza 1913b, s. 3). Przekonanie to odzwierciedla się również i w kolejnych tekstach H. Radlińskiej zamieszczonych w następnych częściach omawianej publikacji. Mianowicie: „Piśmiennictwo popularne w Polsce” (Cz. II), „Nasze biblioteki powszechne” (Cz. III), „Zadania uniwersytetów ludowych” (Cz. IV), oraz tekst bez podania autora, jednakże najprawdopodobniej jej autorstwa „Przegląd polskich wydawnictw popularnych”, które uzupełniały i poszerzały szkic historyczny, stanowiąc w sumie obszerne i wnikliwe studium historyczno-oświatowe. Sądzę, że prezentowanie różnych zagadnień w kontekście historycznym było zamierzeniem celowym, miało pokazać odbiorcom, iż polska praca oświatowa dla dorosłych ma bogate tradycje, niejednokrotnie z powodu ograniczeń niewoli mało znane nawet wśród działaczy oświatowych. Równocześnie poprzez porównanie osiągnięć zagranicznych, ukazanych często w pozostałych tekstach, dowartościować polskich działaczy oświatowych oraz inspirować do dalszej pracy.

Rozwój oświaty dorosłych analizowała H. Radlińska w ujęciu chronologiczno-problemowym na szerokim tle uwarunkowań społeczno-kulturowych, poczynając od końca XVIII wieku, kończąc na latach sześćdziesiątych XIX wieku. Ukazała zarówno konkretne działania oświatowe dla dorosłych, jak też poglądy działaczy oświatowych na oświatę dorosłych (oświatę ludu, jak wtedy to określano), dokonała analizy ewolucji założeń ideowych, celów i zadań oświaty dorosłych. Pokazywała zarówno poczynania przyczyniające się do upowszechniania oświaty dorosłych, ale także wskazywała te, które hamowały ten proces. Udostępnianie wszystkim warstwom społecznym możliwość uczestnictwa w oświacie traktowała jako podstawę demokratyzacji wiedzy i kultury. Szczególną rolę przypisała książce, którą poprzez oświatę należy uczynić niezbędną dla życia każdego człowieka *jak powietrze i woda* (Orsza

1913a, s. 213). *Naród bez bibliotek* – pisała – *to twierdza bez broni* (Orsza 1913a, s. 267).

Niezwykle interesujące, także dla dzisiejszego czytelnika, są następne rozprawy L. Krzywickiego i H. Orszy (Radlińskiej) zamieszczone w części pierwszej, w których autorzy podjęli próbę werbalizacji nowej wizji oświaty dorosłych, wykazując nieprzydatność tradycyjnych modeli zawężających jej rolę jedynie do funkcji alfabetyzacji i kompensowania braków edukacji szkolnej. Były to jedne z pierwszych tego typu analiz w polskiej myśli andragogicznej³. L. Krzywicki w rozprawie „Drogi oświaty” uzasadnił pogląd, że człowiek XX wieku do praw należnych każdemu dopisał nowe: prawo do wiedzy oraz prawo do mózgu własnego (Krzywicki 1913, s. 120). Ubiegłe stulecia, jak pisał, o prawie do wiedzy milczały. Zachodzące procesy industrializacji i demokratyzacji, a wraz z nimi przeobrażenia społeczno-ekonomiczne utrwaliły jednak przekonanie, że nauka to nowa potęga, która decyduje o rozwoju społeczeństw. W deklaracji praw człowieka XX wieku prawo do wiedzy znalazło wreszcie swoje miejsce. Krzywicki dostrzegł, iż niezależnie od miejsca w stratyfikacji społecznej, człowiek zrozumiał, że *nauka to wielka mistrzyni życia* (Krzywicki 1913, s. 122). Uznanie znaczenia nauki zrodziło potrzeby jej poznawania. Właśnie ta olbrzymia „żądza wiedzy”, jak to określił, spowodowała uznanie prawa do wiedzy na równi z innymi, jak np. prawo do oddychania powietrzem jako przynależne każdemu człowiekowi. Urzeczywistnienie tego prawa, zdaniem L. Krzywickiego, wymaga nowej organizacji oświaty, w tym także dla dorosłych. „*Prawo do wiedzy – pisał – nie tylko wypłynęło na widownię dziejową, ale życie nowoczesne dba o to, ażeby hasło to odczuwały rzesze olbrzymie i dążyły do jego urzeczywistnienia*” (Krzywicki 1913, s. 130).

L. Krzywicki wskazał także, iż dokonujące się w początkach XX wieku przemiany społeczno-ekonomiczne doprowadziły do ukształtowania się nowego poglądu, niezwykle istotnego dla rozwoju oświaty dorosłych, ale i andragogiki. *Trzeba było jeszcze innej rzeczy – pisał – ocknięcie się wiary w zdolności swoje, poczucie prawa do własnego mózgu* (Krzywicki 1913, s. 125). Człowiek uwierzył, że posiada zdolności umożliwiające mu samodzielne myślenie, dokonywanie wyboru wartości decydowanie o własnym rozwoju. I, co mocno argumentował, upadło przekonanie, iż tylko przez naukę szkolną można zdobyć wiedzę. Utrwalił się natomiast pogląd, że własną pracą samokształceniową, lub innymi drogami, można uzyskać rozległe wiadomości, a jednocześnie, że praca ta ma trwać nieprzerwanie całe życie. Niezbędna jest tylko wiara we własne zdolności, która wraz z żądzą wiedzy, karmione są potrzebami życia codziennego. Krzywicki bardzo ciekawie opisuje te procesy poprzez

³ Pierwsze teleologiczne rozważania dotyczące oświaty dorosłych zostały podjęte w środowisku działaczy i uczonych skupionych wokół znakomitego wydawnictwa dla dorosłych samouków pt. „Poradnik dla samouków” (Red. A. Heflich i S. Michalski. Cz. 4. Warszawa 1902). Na szczególną uwagę zasługują rozprawy Stanisława Michalskiego i L. Krzywickiego zamieszczone w tej publikacji.

odwołanie się do przykładów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, w którym zachodzi wręcz pospolite ruszenie w zakresie pracy umysłowej. Owocem wiary i śmiałości umysłowej wielu ludzi jest bezmienny dorobek w zakresie nowych technologii, ich udoskonalen w różnych dziedzinach. W tym kierunku zmierza także, chociaż wolniej, cywilizacja europejska. Dostrzegł, że także u nas proces ten się rozpoczął, który trzeba wspierać, usuwać przeszkody zarówno społeczne, jak i wynikające z braków pracy oświatowej. Ta bowiem wymaga innych sposobów i metod pracy dostosowanych do potrzeb i możliwości dorosłych uczniów, którzy utrudzeni pracą zarobkową nie mają czasu na zdobywanie wiedzy tradycyjnymi szkolnymi metodami nauczania. „Rutyna dawnych dróg” edukacji utrudnia bowiem rozwój oświaty.

Pojawienie się wskazanych dążeń w początkach XX wieku oraz ich interpretacje podjęte przez L. Krzywickiego potwierdzały konieczność refleksji teoretycznej nad zagadnieniami andragogicznymi, czego przykładem był właśnie omawiany podręcznik. Potrzeby badań andragogicznych szczególnie mocno podnosiła H. Radlińska. W rozprawie „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego” uzasadniała, iż nie wystarczy *rozpalić ogniska oświaty*, aby zaraz wywołać nimi zainteresowanie szerszych grup społecznych. Podobnie jak L. Krzywicki, dostrzegała H. Radlińska, złożoność i różnorodność uwarunkowań społecznych, politycznych i innych rozwoju pracy oświatowej. *Praca oświatowa jest nierozłączna z walką – pisała – podwójną walką: z czynnikami, co światło zasłaniają w obawie by nie rozświeciło ono zbyt jaskrawo nędzy ludzkiej, i walką z przesądami, biernością, śpiączką mas ciemnych, które światła nie dostrzegają, często dostrzec nie mogą* (Orsza 1913c, s. 148). Popularne wtedy wśród oświatowców hasło „Oświata ludu dokona cudu”, jeśli nie towarzyszą mu hasła społeczne, jest „usypianiem sumieni” pisała. Dlatego wprowadzenie w życie prawa wszystkich ludzi do kultury, wiedzy, wymaga, jej zdaniem, badań naukowych, poznania potrzeb ludzi z różnych warstw i środowisk, aby pracą oświatową budować na „rozpoznanej potrzebie kraju”. Zaznaczyła, iż nauka polska podjęła takie badania, chociaż posiadała utrudnione zaborami warunki rozwoju. Przed działaczami oświatowymi postawiła zadanie wspomagania badań i popularyzowanie wyników.

Pracę oświatową wiązała H. Radlińska z zadaniami wychowania narodowego, aczkolwiek przeciwstawiała się ideologii tzw. wychowania narodowego. Teoretycznych uzasadnień pracy oświatowej dostarcza, jej zdaniem, pedagogika społeczna, którą rozumiała jako teorię wychowania narodowego. Nauka ta ukazuje rozliczne związki, jakie zachodzą między jednostką a społeczeństwem, jak każdy człowiek świadomie czy nie *jest duszą w swoją ojczyznę wcielony* (Orsza 1913c, s. 146). Formułowała nowe zadania pracy oświatowej wobec wychowania narodowego. Ma docierać do każdego, *zapewnić możliwość indywidualnego swobodnego rozwoju* (Orsza 1913c, s. 146). Tak rozumiana oświata jednocześnie upowszechnia kulturę duchową narodu. W oświacie, jak pisała, nie ma miejsca na gatunek „ludowy”, na limitowanie i preparowanie

wiedzy specjalnie dla ludu, jak to często w praktyce bywało. Krytycznie odnosiła się do wykorzystywania oświaty do celów politycznych i doraźnych interesów. Jedynym celem oświaty jest służyć rozwojowi człowieka, ma uruchomić społeczeństwo, jak to ujmowała. Można stwierdzić, iż ta myśl H. Radlińskiej stanowiła podstawę jej pedagogiczno-andragogicznego credo. Koncepcja wychowania jako poszukiwanie sił i pomocy w rozwoju, którą w pełni rozwinęła H. Radlińska w późniejszych pracach, wydanych już w niepodległej Polsce, została zarysowana właśnie w tej rozprawie. *Nowe siły żywotne, które budują przyszłość, ma praca oświatowa wspierać, im drogę rozjaśniać. Ma budować mosty nad przepaściami różnic wykształcenia, lecz nie przepajać wszystkich jednemi tylko pojęciami – uznanymi za 'jedynie narodowe' przez warstwy polityką kierujące, czyli nie: potępiać 'nowinki', niezgodne z tradycją, lecz z miłością zbliżać się do każdego ruchu, odnajdywać jego siły twórcze, pomnażać je i umacniać. Ma przekazywać puściznę przeszłości, pamiętać przytym, że nie można zasiewać przyszłości na ściernisku dawnych żniw, lecz na glebie uznanej trudem żniwiarzy, nie ziarnem wszelkim z dawnego plonu, lecz tylko tym, co ma moc dalszego plonowania* (Orsza 1913c, s. 150–151). Przytoczyłam ten dość długi fragment, gdyż ilustruje zarówno krytykę dotychczasowej pracy oświatowej, jak również głęboką wiarę H. Radlińskiej w człowieka, przepojoną miłością i chęcią pomocy w rozwoju oraz szacunkiem dla podejmowanego trudu edukacyjnego.

Omówione rozprawy H. Radlińskiej i L. Krzywickiego pokazują, iż polscy andragodzy dostrzegali znaczenie oświaty dorosłych, nie tylko w jej funkcji narodowej, ale głównie w jej funkcji kreatywnej jako przestrzeni dla kształtowania człowieka. Formułowane przez nich cele i zadania oświaty dorosłych odzwierciedlają nowe, światowe tendencje w postrzeganiu oświaty i jej roli w rozwoju człowieka i społeczeństwa. Równocześnie przedstawione analizy są świadectwem wyodrębniania się nowej nauki, która początkowo w ramach pedagogiki społecznej podjęła problemy edukacji człowieka dorosłego. Potwierdzają tę tezę także inne rozprawy umieszczone w podręczniku.

Rozważania części IV podręcznika koncentrują się wokół zagadnień elementarnej edukacji dorosłych, które w początkach XX wieku na ziemiach polskich nadal stanowiły najważniejszy problem pracy oświatowej. Władysława Weychert-Szymanowska podała, iż w Królestwie Polskim było wtedy 70,9% analfabetów. Warto podkreślić, iż pisano zarówno o odmienności podejścia metodycznego do pracy z dorosłymi, konieczności stosowania odpowiednich metod dydaktycznych, podręczników, organizacji procesu kształcenia uwzględniających potrzeby i właściwości umysłowe dorosłych uczniów, ale także uwzględniono inne niż u dzieci oczekiwania dorosłych wobec nauki. Wreszcie, co uważam za niezwykle cenne, bardzo interesująco sformułowane zostały cele nauczania dorosłych analfabetów i dorosłych o niskiej kulturze umysłowej, owych „nędzarzy umysłowych”, jak to określiła W. Weychert-Szymanowska. Nauczanie analfabetów widziano nie tyle jako zadania

użyteczne, ale postrzegano je przede wszystkim w perspektywie ogólnokształcącej, rozwojowej. Poprzestanie jedynie na nauce czytania i pisania niweczy bowiem trud zarówno samych analfabetów, jak i nauczycieli. Zatem głównym celem pracy oświatowej, jak pisała W. Weychert-Szymanowska jest rozbudzanie w dorosłych potrzeby wiedzy, przekazanie podstaw umożliwiających samokształcenie i samodzielne obcowanie ze sztuką, pięknem. *Głód wiedzy książkowej rozpoczyna się bowiem dopiero od chwili, gdy się zadowoli żądzą zdobycia sztuki czytania, sztuki dzielącej ludzi na dwa odłamy, dwie kasty, więcej – na dwa gatunki antropologiczne, z których wyższy posiada o jeden zmysł więcej. Głód wiedzy należy z półświadości na jasne światło duszy wydobyć, rozpalać iskrę człowieczeństwa, podsycać ogień, aby buchnął potężnym płomieniem, żądzą prawdy, doskonalenia się.*

Wtedy dopiero książka zamieni się w zdroj rozkoszy najczystszych (Weychert-Szymanowska 1913, s. 299).

Podobnie cele edukacji dorosłych postrzegała Jadwiga Dziubińska, pisząc o kursach rolniczych dla młodzieży i dorosłych. Obok funkcji praktycznych owych kursów, szczególnie autorka wyeksponowała ich funkcję oświatową, kulturową i wychowawczą. Kursy rolnicze miały kształtować nowy typ polskiego chłopca, który potrafi zadbać zarówno o własne, jak i społeczne interesy wsi (Dziubińska 1913).

Wymowa tej części podręcznika najlepiej została ujęta przez W. Weychert-Szymanowską, która pisała: *stawiamy sobie za ostateczny cel nauki z analfabetami dorosłymi wyrobienie w nich sprawności myślenia i rozbudzenia dziewiczej duszy drzemiącej* (Weychert-Szymanowska 1913, s. 307).

W częściach V i VI podręcznika została omówiona problematyka kulturalna i estetyczna. Ukazano działalność domów ludowych, klubów robotniczych, związków zawodowych, stowarzyszeń antyalkoholowych, teatrów i towarzystw muzycznych. We wszystkich opracowaniach podkreślano, iż istota działalności owych instytucji opiera się na aktywności i twórczości dorosłych, czym odróżniają się od instytucji oświatowych. Dorosli uczestnicy instytucji kulturalnych, zdaniem autorów *Pracy oświatowej...*, sami współkreują program i wypracowują formy jego realizacji. Dorosły czuje się w nich gospodarzem, podmiotem. Praca kulturalna ma stworzyć sposobność zaspokajania potrzeb kulturalnych rozbudzonych poprzez pracę oświatową. Podkreślano, iż praca oświatowa jest powiązana z pracą kulturalną, są wobec siebie komplementarne. Włączenie zatem problematyki pracy kulturalnej i kształcenia estetycznego do podręcznika oświaty dorosłych świadczy, że jego autorzy oświatę dorosłych postrzegali wieloaspektowo, w kontekście społeczno-kulturowym, co szczególnie zasługuje na najwyższą ocenę. Rzadko bowiem, także i w późniejszej literaturze andragogicznej, treści te były traktowane integralnie z innymi, wchodzącymi w obszar oświaty dorosłych.

Instytucje kulturalne, np. kluby, domy ludowe, zdaniem autorów podręcznika, mają gromadzić ludzi zainteresowanych wspólnymi wartościami.

Wtedy ich kulturotwórcze oddziaływanie rozszerzy się także na środowisko, rozbudzając w nim nowe potrzeby, kształtując poglądy i styl życia. Ten aspekt szczególnie podnosiła Zofia Daszyńska-Golińska, ukazując działalność oświatowo-kulturalną domów ludowych powstających za granicą, a także polskich. Aktywność instytucji kulturalnych wyraża się, jej zdaniem, w ich funkcjach społeczno-wychowawczych i kulturotwórczych (Daszyńska-Golińska 1913a). W tym kontekście Z. Daszyńska-Golińska w artykule „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki” podejmuje także zagadnienia alkoholizmu. Do celów pracy oświatowej włączyła zadania zapobiegania wszelkim uzależnieniom, które obniżają wartość człowieka. *Przy niezbędnym zaś podziale pracy – pisała – uznać trzeba za oświatowe takie organizacje, które za cel swój postawiły zwalczanie nałogów przeciwstawiających się fizycznemu i moralnemu zdrowiu rasy. Do takich należy zorganizowana walka z alkoholizmem (...)* (Daszyńska-Golińska 1913b, s. 421). Zdaniem Z. Daszyńskiej-Golińskiej problemy alkoholizmu należy rozpatrywać na tle szerszym – społecznym, kulturowym i narodowym. Upowszechnianie oświaty ma być równoczesne z działalnością ruchów abstynenckich i wstrzemięźliwości, powiązane z wychowaniem moralnym, estetycznym i narodowym. Dopiero takie zespolone działania antyalkoholowe mogą przyczynić się do pozytywnych rezultatów. *Walkę stawiać przeto należy na szerszym tle ogólnospołecznego dobra i odwoływać się do odpowiedzialności wobec zadań pokolenia obecnego i dobra pokoleń przyszłych. Antyalkoholizm nie jest bowiem prywatną sprawą jednostki, ale doniosłą, pierwszorzędną kwestią społeczną, która na tle stosunków naszych i walki o byt narodowy pierwszorzędnego nabiera znaczenia* (Daszyńska-Golińska 1913b, s. 441).

Ostatnia – VI – część dotyczy kształcenia estetycznego. Szczególnie wyeksponowano w niej funkcję kreatywną pracy oświatowej, co łączy wszystkie rozprawy i artykuły podręcznika, o czym już pisałam. Uzyskanie wysokich rezultatów pracy oświatowej, jak pisał Tadeusz Szydłowski, ukazując działalność oświatową muzeów, stanie się realne dopiero jeśli nie będzie się ona ograniczała jedynie do popularyzacji, krzewienia osiągnięć naukowych, lecz kiedy (...) *zwrócimy usiłowania w tym kierunku, by ogół nie zadawał się biernym asymilowaniem podawanych wiadomości, lecz uczuł w sobie pragnienie do samodzielnych w kierunku ich zdobywania wysiłków, do prób obserwowania i wyciągania wniosków z osobistych doświadczeń (...)* (Szydłowski 1913, s. 445). Szydłowski bardzo krytycznie odniósł się do ówczesnej oświaty, która jego zdaniem, kształtowała u słuchaczy głównie postawy bierno, pasywne, nie rozbudzała potrzeb i radości obcowania z wiedzą, nie tylko jej posiadania, ale stałego doświadczenia. Ukształtowanie twórczej, kreatywnej postawy wobec oświaty, wiedzy zmieni funkcję wykształcenia, które przestanie być martwym (...) *lecz skarbem zawsze żywym, odradzającym się i potęgującym* (Szydłowski 1913, s. 445).

Analogiczne poglądy co do roli i funkcji oświaty wyrazili pozostali autorzy podręcznika. Zygmunt Gargas dostrzegł, iż głównym mankamentem polskiej oświaty dorosłych jest zbyt wyeksponowanie upowszechnienia wiedzy. Natomiast podnoszenie kultury ogółu, jego zdaniem, nie polega jedynie na wiadomościach i nawet nie głównie na wiadomościach, ale przede wszystkim na wprowadzaniu bodźców aktywizujących działanie poprzez pobudzenie uczuć i wyobraźni (Gargas 1913). Te elementy życia duchowego wymagają jednak innych form i środków oddziaływania niż podawanie wiadomości, np. poprzez teatr, które oddziałują przede wszystkim na uczucia. Zofia Kruszevska, w tekście „Popularyzacja muzyki” dotyczącym głównie wskazówek metodycznych w tym względzie, dostrzega także znaczenie rozbudzania i kształtowania uczuć odbiorców, które rozbudzają potrzeby oświatowe i mogą stanowić inspirację do podjęcia nauki (Kruszevska 1913).

Nieodzownym ogniwem oświaty dorosłych, zdaniem autorów podręcznika, musi być zatem wychowanie kulturalne, estetyczne, poprzez teatr, chór, kapelę, muzeum, wycieczki, podróże etc. mogące oddziaływać na emocje, zainteresowania, pobudzać potrzeby wielorakie i inspirować. Celowe wyzwalać uczuć, emocji *chwytających za serce* (Kruszevska 1913) uznali jako czynnik niezwykle sprzyjający pracy oświatowej, by człowiek posiadał (...) *żywą radość z ciągłego z nią (wiedzą – przyp. aut.) obcowania* (Szydłowski 1913, s. 445).

Omówione pokrótce teksty zamieszczone w podręczniku są próbą interpretacji zawartych w nich myśli, nie tylko poprzez ich rekonstrukcję – zrozumienia znaczeń nadawanych edukacji dorosłych przez poszczególnych autorów, ale też – konstruowania znaczeń zrozumiałych w dzisiejszym kontekście społeczno-kulturowym. Zgodnie z interpretatywnym paradygmatem zrozumienie polega bowiem na odkrywaniu sensów ludzkich wytworów, w tym także tekstów naukowych jako „odtwórcze przeżywanie”. Doświadczenie owego przeżywania jest podstawą zrozumienia, a tym samym poznania. Mam nadzieję, iż zawarte w artykule analizy, będące autorską próbą interpretacji treści zawartych w podręczniku, pozwolą współczesnym andragogom doświadczać radości przeżywania odtwórczego i poznania (Kuderowicz 1987; Markowska 2007; Urbaniak-Zajac 2013). Wydobyte z niepamięci zbiorowej teksty, usytuowane w kontekście dorobku naukowego andragogiki początku XXI wieku, mają swoje „drugie życie”, mogą stanowić źródło myślenia o edukacji człowieka dorosłego.

Refleksje na zakończenie

Podjęte w artykule rozważania nie ukazują recepcji podręcznika zarówno w środowisku działaczy oświatowych i pionierów andragogiki w okresie ukazania się podręcznika, a także w okresie Drugiej Rzeczypospolitej i po drugiej wojnie światowej. To zadanie wymaga odrębnego opracowania.

Z moich dotychczasowych studiów nad kształtowaniem się andragogiki wynika, iż podręcznik wprawdzie nie był przedmiotem odrębnych analiz, stanowił jednak istotne źródło ujmowania różnych kwestii andragogicznych. Odnajduję te tropy zarówno w twórczości andragogicznej H. Radlińskiej, twórczyni polskiej andragogiki, jak też w dziełach innych autorów, m.in.: Kazimierza Korniłowicza, Andrzeja Niesiołowskiego, Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej, Mariana Bronisława Godeckiego, Antoniego Konewki, wśród organizatorów ruchu teatrów ludowych, świetlic, uniwersytetów ludowych. Warto też zauważyć, iż podręcznik ukazał się w niezbyt korzystnym czasie dla jego szerszego upowszechnienia. Przede wszystkim to czas niewoli (o czym pisałam) i wynikające z niej ograniczenia, a wkrótce pierwsza wojna światowa, która zniweczyła działania i usunęła w zapomnienie wiele osiągnięć. W wolnej Polsce przed edukacją dorosłych i andragogiką stanęły nowe wyzwania. Te przesłanki stanowiły uzasadnienie, aby ukazać *Pracę oświatową*... nie w perspektywie oceny znaczenia i wpływu na dalszy rozwój myśli andragogicznej, chociaż czasami było to nieuniknione, ale jako źródło, do którego warto powrócić, co podkreślałam w tytule artykułu.

Poprzez użycie metafory źródła chciałam dobitnie podkreślić, iż tak jak miejsce wypływu wody na powierzchnię ziemi jest źródłem rzek, podłożem i początkiem życia wielu organizmów, tak też omawiany podręcznik jest takim źródłem dla andragogiki. Źródło jest synonimem dynamiki, zmienności, tworzenia, rodzenia się nowego. *Praca oświatowa*... jest nadal takim właśnie źródłem niewyschniętym, dostarcza inspiracji i stanowi wyzwanie dla myśli andragogicznej. Nie tylko dlatego, iż jest początkiem kształtowania się andragogiki, z którego rozwinęły się liczne kierunki, tendencje, dziedziny, charakteryzujące się licznymi meandrami, nie dlatego także, że znalazły się w tym podręczniku rozprawy ważne, istotne dla myśli andragogicznej, kreślące zadania, dziedziny zainteresowań, dostarczające wiedzy o metodach i formach pracy edukacyjnej z dorosłymi, ale przede wszystkim dlatego, że jest przykładem odwagi wnoszenia do refleksji naukowej zagadnień nowych, które dotąd nie były przedmiotem analiz. Tak jak bijące źródło, pierwszy podręcznik może nadal inspirować dyskurs i kreować narrację andragogiczną. Bogactwo podjętych problemów, analizy wielu zjawisk oświaty dorosłych początku XX wieku, wykorzystanie różnych strategii argumentacyjnych, nadawanie znaczeń dla aktywności edukacyjnych dorosłych, stanowią interesujące tropy. Tropy, które dziś poprzez praktyki recepcyjne mogą być wykorzystane do andragogicznych interpretacji doświadczeń edukacyjnych dorosłych, mogą być impulsem tworzenia kultury pamięci zbiorowej. W dyskursie pamięci polskiej myśli andragogicznej powrót do źródła, jakim jest omawiany podręcznik, stanowi ważny punkt dla kształtowania się jej tożsamości. Jak powiedział Leonardo da Vinci *Ten, kto ma dostęp do źródła, nie czerpie z kałuży* (wikicytaty).

Bibliografia

- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza* (1913). Przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-Szymanowską. Kraków. Nakładem Michała Arcta w Warszawie.
- Daszyńska-Golińska Z. (1913a), *Domy ludowe*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Daszyńska-Golińska Z. (1913b), *Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Dziubińska J. (1913), *Kursy dla młodzieży rolniczej*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Gargas Z. (1913), *Teatr włościański*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009.
- Hulewicz J. (1934), *Udział Galicji w walce o szkołę polską*, [w:] B. Nawroczyński (red.): *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II*. Warszawa 1934, s. 505.
- Hulewicz J. (1964), *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty*, [w:] H. Radlińska: *Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Jamrozek W. (1997), *Oświata pozaszkolna w koncepcjach i działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*, [w:] Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A.(red.), *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*. Toruń.
- Jamrozek W. (2003), *Kobiety polskie w ruchu oświatowym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] Jamrozek W., D. Żołędź-Strzelczyk D. (red.), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*. Poznań.
- Jamrozek W. (2009), *Aktywność edukacyjna galicyjskiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza*, [w:] Sapia-Drewniak E. (red.), *Towarzystwa społeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość*. Dąbrowa Górnicza.
- Kajzar H. (2007), *Manifest teatru meta-codziennego*, [w:] Dudzik W. (red.), *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*. Warszawa.
- Kruszewska Z. (1913), *Popularyzacja muzyki*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Krzywicki L. (1913), *Drogi oświaty*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Krzywicki L. (1959), *Wspomnienia. T. 3*. Warszawa.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin 2010.

- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa.
- Markowska M. (2007), *Interpretacja jako rozumienie w ujęciu Wilhelma Diltheya*, „Czasopismo Filozoficzne” nr 2.
- Orsza H. (1913a), *Nasze biblioteki powszechne*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Orsza H. (1913b), *Początki pracy oświatowej*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Orsza H. (1913c), *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Radlińska H. (1964), *Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Ricoeur P. (1992), *Cierpienie nie jest bólem*, [w:] *Filozofia osoby*, Kraków.
- Stopińska-Pajak A. (2010), *Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andragogiki „Edukacja Dorosłych”* nr 2 (63).
- Szydłowski T. (1913), *Muzeum jako czynnik oświatowy*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Taylor Ch. (2002), *Etyka autentyczności*, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. Kos E. (red.) 2013, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa.
- Weychert-Szymanowska W. (1913), *Nauczanie dorosłych*, [w:] *Praca oświatowa...*

Netografia

<http://pl.wikiquote.org/wiki/>. Dostęp: 16.02.2013.

Summary

Return to the source – about the first Polish andragogy textbook

Keywords: andragogy, adult education, textbook, source

An article presents the genesis of publication of the first Polish andragogical textbook entitled “*Educational work. Its tasks, methods, organisation. The textbook developed with effort of Adam Mickiewicz Folk University*”, Krakow 1913 („*Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*”) and discusses its content. The author of the article shows the textbook as an important source of developing andragogy as a science, its identity, which can

still initiate discussion and create andragogical narration. The metaphor of source used in the article allows to point to many trails that through receptive practices can be used for andragogical interpretation of adult education experience and can be a stimulus to create collective memory. According to the author, the discussed textbook is still the non-dried-up source of Polish andragogy despite 100 years that have passed since it was published.

Ewa Skibińska

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE – 20 LAT DZIAŁALNOŚCI

31 grudnia 1993 roku w Sądzie Wojewódzkim w Warszawie (VII Wydział Cywilny i Rejestrowy) zostało zarejestrowane Akademickie Towarzystwo Andragogiczne¹. Rejestrację Towarzystwa poprzedziły kilkumiesięczne przygotowania oraz szeroka dyskusja w środowisku andragogów, związane z wypracowaniem formuły jego działania i opracowaniem Statutu. Inicjatorami przedsięwzięcia byli profesorowie Uniwersytetów: Jagiellońskiego, Łódzkiego, Warszawskiego, Wrocławskiego, Mikołaja Kopernika w Toruniu i WSP w Opolu – Tadeusz Aleksander, Olga Czerniawska, Józef Kargul, Franciszek Marek, Józef Pólturzycki, Lucjan Tuross, Eugenia Anna Wesołowska². Prezesem Towarzystwa wybrano prof. dr. hab. Józefa Pólturzyckiego.

W związku ze zmianą przepisów, 21 października 2008 roku decyzją Sądu Rejonowego dla m.st. Warszawy w Warszawie, XII Wydział Gospodarczy KRS, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne zostało wpisane do Krajowego Rejestru Sądowego jako stowarzyszenie pod numerem KRS: 0000316711.

Zgodnie ze Statutem Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (ATA) prowadzi działalność w kilku obszarach: rozwoju andragogiki jako teorii edukacji dorosłych, prowadzenia badań, inicjowania i propagowania nowych form edukacji dorosłych, kształcenia andragogów i andragogicznego kształcenia wszystkich studentów studiów pedagogicznych, popularyzacji wiedzy andragogicznej i praktycznych rozwiązań edukacyjnych, szeroko rozumianej współpracy z instytucjami i organizacjami zajmującymi się edukacją dorosłych, reprezentowania interesów środowiska andragogicznego wobec podmiotów zewnętrznych.

Szczególne znaczenie dla rozwoju andragogiki miały organizowane konferencje i seminaria naukowe oraz publikacje ATA (czasopisma naukowe „Rocznik Andragogiczny”, „Edukacja Dorosłych” i seria wydawnicza „Biblioteka Edukacji Dorosłych”). Z inicjatywy ATA zorganizowano (we współpracy z innymi podmiotami) kilka konferencji naukowych, na których podejmowano najbardziej aktualne problemy edukacji dorosłych. Konferencje te nie

¹ W niniejszym tekście wykorzystuję artykuł Józefa Pólturzyckiego pt. *Działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 1993–2008*, opublikowany w „Roczniku Andragogicznym 2007”.

² Wniosek o rejestrację Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego podpisało 40 osób.

odbyłyby się bez zaangażowania w ich organizację profesorów: Eugenii Anny Wesołowskiej i Józefa Półturzyckiego.

Poniżej przypominam konferencje andragogiczne wraz z syntetycznym przedstawieniem podejmowanej podczas nich problematyki. Pierwsza grupa konferencji ze względu na miejsca, w którym przebiegały, jest umownie nazywana w środowisku andragogów konferencjami toruńskimi. W Toruniu zorganizowano siedem, niżej wymienionych, konferencji:

II Konferencja Andragogiczna – Toruń, 25–26.04.1994 – temat: *Kształcenie andragogiczne* w wyższych uczelniach (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu); podczas konferencji prezentowano osiągnięcia i problemy edukacji dorosłych, cele i programy kształcenia andragogicznego w poszczególnych uczelniach (co pozwoliło na wymianę doświadczeń w tym zakresie); zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia do programów kształcenia pedagogicznego problematyki andragogicznej.

III Konferencja Andragogiczna – Toruń, 7–9.05.1995 – temat: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli andragogów* (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu); konferencja miała międzynarodowy charakter (uczestnikami byli pracownicy wyższych uczelni z Litwy, Niemiec, Rumunii i Węgier); podejmowana problematyka dotyczyła aktualnych problemów kształcenia nauczycieli na potrzeby edukacji dorosłych, zauważalnych w tym zakresie tendencji tak w kraju, jak i za granicą; zwrócono uwagę na różne modele nauczyciela-wychowawcy, konieczność uwzględniania potrzeb uczących się dorosłych, wspieranie ich rozwoju przez nauczycieli; mówiono o doskonaleniu zawodowym animatorów kultury, kadry oficerskiej w siłach zbrojnych, potrzebie informatycznego kształcenia andragogów; postulowano utworzenie andragogicznego kierunku studiów.

IV Konferencja Andragogiczna – Toruń, 31.05–1.06.1996 – temat: *Nowe poszukiwania w edukacji i pedagogice dorosłych* (współorganizatorzy: Zakład Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema w Toruniu, Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych DVV – przedstawicielstwo w Polsce); konferencja miała międzynarodowy charakter (wzięli w niej udział pracownicy Uniwersytetu Humboldta); poruszone podczas konferencji zagadnienia szczegółowe dotyczyły kształcenia ekologicznego, instytucji pracujących na rzecz bezrobotnych, pracy doradców nauczycieli dorosłych, zastosowania nowoczesnych technologii w kształceniu na odległość, narzędzi do tworzenia audycji multimedialnych, wykorzystania sieci komputerowej w edukacji dorosłych, zastosowania metod problemowych w kształceniu dorosłych, problemów samokształcenia, problemów kształcenia osób starszych.

V Konferencja Andragogiczna – Toruń – Płock, 26–27.10.1998 – tematyka konferencji związana była z integracją środowiska andragogów (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema, Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica w Płocku, Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych DVV – przedstawicielstwo w Polsce); konferencja miała międzynarodowy charakter (wzięli w niej udział goście z Niemiec, Rosji, Białorusi, Ukrainy, Słowacji i Litwy); konferencja poświęcona była działaniom integracyjnym andragogów w Polsce i za granicą oraz roli, jaką w tym zakresie spełniają czasopisma i publikacje andragogiczne, strategiom integracyjnym w andragogice europejskiej, edukacji kobiet i ich sytuacji na rynku pracy, konieczności przygotowania osób dorosłych do wykonywania drugiego zawodu, realizowanym w poszczególnych krajach formom edukacji dorosłych, kulturze studiowania dorosłych, problemom metodologicznym prowadzonych badań.

VI Konferencja Andragogiczna – Toruń – Płock, 31.05–1.06.1999 – temat: *Reforma szkolnictwa w Polsce a potrzeby i zadania edukacji dorosłych i andragogiki* (współorganizatorzy: Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki UMK, Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema); w centrum zainteresowania podczas konferencji znalazły się zagadnienia dotyczące specyficznych potrzeb edukacji dorosłych w Polsce, jej kontekstu europejskiego oraz konieczności dostosowania do europejskich standardów, wdrażania reformy oświatowej w edukacji dorosłych, polityki Ministerstwa Edukacji Narodowej wobec edukacji dorosłych, kierunków i perspektyw jej rozwoju w Polsce, ustawy o szkolnictwie wyższym i rozwoju wyższych szkół niepublicznych.

VII Konferencja Andragogiczna – Toruń, 15.05.2000 – temat: *Kobiety a edukacja dorosłych* (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Fundacja Edukacji Dorosłych); podczas konferencji przedmiotem zainteresowania były takie zagadnienia jak: wyższe kursy dla kobiet Adriana Baranieckiego w XIX wieku, potrzeby edukacyjne kobiet w Polsce (w tym kobiet po 60 roku życia), aktywność edukacyjna kobiet, świadomość edukacyjna i różne drogi edukacyjne kobiet, aspiracje edukacyjno-zawodowe młodych kobiet, udział kobiet w nauce w ujęciu porównawczym, kobiecość rozumiana jako wartość, kwestia kobieca w Internecie, wzory kobiecości w podręcznikach szkolnych, kobiety w szwedzkich uniwersytetach ludowych.

Analiza podejmowanej podczas konferencji problematyki jednoznacznie wskazuje na różnorodność tematyki, wielokontekstowe spostrzeżenie edukacji dorosłych, zaangażowanie andragogów – członków ATA w rozwiązywanie najbardziej istotnych problemów dotyczących kształcenia osób dorosłych w Polsce.

Od 2001 roku Dolnośląskie Koło ATA (kierowane przez dr Wojciecha Horynia) rozpoczęło organizację cyklu konferencji naukowych, których tematyka wiązała się z nauczycielem-andragogiem. W kolejnych latach zorganizowano następujące konferencje:

- 2–3.12.2001, Wrocław – *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku* (współorganizatorzy: Zakład Andragogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Zakład Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych);
- 3–4.12.2003, Wrocław – *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku* (współorganizatorzy: Zakład Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Zakład Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych); gośćmi byli pracownicy ośrodków akademickich na Ukrainie, w Czechach i na Słowacji; podczas konferencji odbyło się zebranie Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN oraz świętowano 50-lecie pracy naukowej i pedagogicznej prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego;
- 7–8.12.2005, Wrocław – *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy* (współorganizatorzy: Katedra Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych, Uniwersytet Wrocławski, Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN); gośćmi byli pracownicy Uniwersytetu Obrony w Sztokholmie; podczas konferencji odbyło się zebranie Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego;
- 3–4.12.2008, Wrocław – *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym* (współorganizatorzy: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, Wyższa Szkoła Organizacji i Zarządzania „Copernicus”, Departament Spraw Społecznych Urzędu miasta Wrocław).

Tematyka wszystkich konferencji oscylowała wokół postaci nauczyciela andragoga. Podejmowano szereg zagadnień cząstkowych, sytuując tę problematykę w różnych kontekstach. Podejmowano m.in. zagadnienie wolności i przymusu w edukacji dorosłych, roli nauczycieli dorosłych w epoce ponowoczesności, ich miejsca we współczesnym świecie, kształcenia oficerów i zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji dorosłych (na konferencji w 2001 roku); zastanawiano się nad miejscem andragogiki w XXI wieku, rolą nauczyciela i andragoga w systemie edukacji, formami doskonalenia zawodowego, doskonaleniem metod skutecznego działania andragogów w kontekście procesów globalizacji, rolą mediów w edukacji dorosłych, edukacją dorosłych w siłach zbrojnych (na konferencji w 2003 roku); zajmowano się interpretacją andragogiki jako nauki, definiowaniem nauczyciela andragoga, jego przygotowaniem do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, miejscem we współczesnym świecie (na konferencji w 2005 roku); modernizacją andragogiki poprzez wartości, rolę wartości we współczesnym społeczeństwie, osobowością

nauczycieli w polskiej teorii andragogicznej, kompetencjami nauczyciela dorosłych w świetle procesu bolońskiego, edukacją emigrantów i wielokulturowością w środowisku akademickim, edukacją andragogiczną w służbach mundurowych, edukacją mniejszości narodowych i grup etnicznych, edukacją wielokulturową w praktyce organizacji pozarządowych, rolą nauczyciela andragoga wobec narastających potrzeb osób dorosłych, pamięcią społeczno-kulturalną nauczycieli dorosłych i ich słuchaczy, występowaniem nauczycieli andragogów w roli mentorów (na konferencji z 2008 roku).

Po zmianie składu Zarządu ATA³ 28 stycznia 2008 roku (podczas Walnego Zgromadzenia) powrócono do organizowania przez Towarzystwo konferencji naukowych.

16–17 kwietnia 2009 roku odbyła się VI Zakopiańska Konferencja Andragogiczna nt. *Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie*, której ATA była współorganizatorem razem z Wyższą Szkołą Administracji w Bielsku-Białej⁴. W konferencji uczestniczyli także goście z Niemiec. Przedmiotem zainteresowania uczestników konferencji była istota uczenia się osób dorosłych, ewolucja teorii uczenia się, swoistość i determinanty uczenia się dorosłych. Prezentowane były również wyniki badań dotyczących zagadnień szczegółowych związanych z tematyką konferencji.

14–15.05. 2011 zorganizowana została kolejna, VII Zakopiańska Konferencja Andragogiczna nt. *Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się dorosłych*. Jej współorganizatorami byli: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Tematyka konferencji związana była ze społecznymi i kulturowymi determinantami przestrzeni uczenia się dorosłych. Rozważania na temat tych przestrzeni wyznaczone zostały przez trzy terminy (pojmowane metaforycznie): linie (formy, procesy uczenia się dorosłych), przecięcia (problemy, antynomie, konflikty, uczenia się) oraz punkty (instytucje, miejsca, obszary uczenia się dorosłych).

Aktualnie, w związku z przypadającą w tym roku 20 rocznicą istnienia ATA, Towarzystwo organizuje II Zjazd Andragogiczny we współpracy z Sekcją Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Wydziałem Nauk Pedagogicznych UMK, Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Kaszubskim Uniwersytem Ludowym. Zjazd odbędzie się 14-15 maja 2013 roku w Toruniu.

³ Prezesem ATA została dr hab. Ewa Skibińska, w skład Zarządu ATA weszli: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak – prof. UŚ, dr Zofia Szarota, dr Hanna Solarczyk-Szwec, dr Wojciech Horyń, dr Krzysztof Pierścieniak, dr Tomasz Maliszewski oraz dr Artur Fabiś.

⁴ Wcześniejsze Zakopiańskie Konferencje Andragogiczne organizowane były przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, a następnie przez Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej. Inicjatorem konferencji był dr Artur Fabiś, ATA udzielała swojego patronatu.

Istotne znaczenie dla rozwoju andragogiki, ale także dla popularyzacji wiedzy andragogicznej i nowych form edukacji dorosłych, wymiany poglądów, poznania dorobku poszczególnych ośrodków akademickich mają czasopisma naszego Towarzystwa: „Rocznik Andragogiczny” i „Edukacja Dorosłych” oraz seria wydawnicza „Biblioteka Edukacji Dorosłych”.

W 1993 roku ukazał się pierwszy numer „Edukacji Dorosłych”, która do 2008 roku była kwartalnikiem. Inicjatorką powołania czasopisma oraz jego wieloletnią redaktor naczelną była prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska (zastępcą była Ewa Przybylska, sekretarzami redakcji – Anna Matlakiewicz i Hanna Solarczyk). Zasadą pani profesor jest także wprowadzenie „Edukacji Dorosłych” na listę ERIH – *European Reference Index for the Humanities*. W czasopiśmie podejmowane były aktualne zagadnienia dotyczące teorii i praktyki edukacji dorosłych, uporządkowane według następujących działów: *Teoretyczne podstawy edukacji dorosłych i polityki oświatowej, Praktyka edukacyjna, Z kart historii, Edukacja dorosłych za granicą, Aktualia i recenzje*. Od 2009 roku „Edukacja Dorosłych” ukazuje się jako półrocznik. Zmienił się skład redakcji oraz redaktor naczelna – jest nią dr hab. Ewa Skibińska (funkcję zastępcy pełni dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk – prof. UŚ; sekretarza redakcji – dr Anna Marianowska). W celu dostosowania profilu czasopisma do dynamicznych zmian dokonujących się w obszarze edukacji dorosłych oraz refleksji andragogicznej, a także dostosowania go do potrzeb poznawczych czytelników w 2009 roku zmodyfikowana została struktura „Edukacji Dorosłych”. Publikowane od tej pory artykuły przyporządkowane zostały do kilku działów tematycznych: *Studia nad kondycją edukacji dorosłych, Współczesne konteksty edukacji dorosłych, Poszukiwania badawcze andragogów, Teoria i praktyka andragogiczna za granicą, Znaczące postaci w edukacji dorosłych i andragogice, Obszary praktyki andragogicznej, Sprawozdania, Recenzje*. W zależności od potrzeb (podejmowanej problematyki) wprowadzane były drobne uzupełnienia w strukturze numeru. Pięć numerów „Edukacji Dorosłych” ma charakter tematyczny: „Uczestnicy edukacji dorosłych” – redaktor prowadząca: Ewa Skibińska (nr 1, 2009), „Andragogika wobec problemów społecznych” – redaktorzy prowadzący: Anna Antosz, Wojciech Horyń (nr 2, 2009), „Poradnictwo dla dorosłych – refleksje, badania, praktyka” – redaktor prowadząca: Ewa Dębska (nr 1, 2010), „Pionierki i pionierzy andragogiki” – redaktor prowadząca: Agnieszka Stopińska-Pająk (nr 2, 2010) oraz „Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych” – redaktorzy prowadzący: Agnieszka Stopińska-Pająk, Artur Fabiś (nr 2, 2011). W „Edukacji Dorosłych” swoje artykuły publikowali zarówno polscy, jak i zagraniczni autorzy, głównie pracownicy renomowanych wyższych uczelni (publicznych i niepublicznych).

„Edukacja Dorosłych” w całym minionym okresie stanowiła płaszczyznę wymiany poglądów, prezentacji stanowisk, prowadzenia dyskusji nad aktualnymi i ważnymi problemami teorii i praktyki edukacji dorosłych,

prezentowania wyników prowadzonych w różnych ośrodkach akademickich badań, dawała szanse poznania praktycznych rozwiązań edukacyjnych (form, metod, stosowania technologii) wykorzystywanych w różnych instytucjach kształcących dorosłych, nie pozwalała zapomnieć o dorobku wielu pokoleń andragogów i poznać edukację dorosłych w różnych rejonach świata. Stwarzała możliwość wypowiedzi osobom znaczącym w polskiej andragogice, ale także zadebiutowania na łamach czasopisma naukowego osobom młodym, rozpoczynającym swoją drogę naukową.

Rok później, w 1994 roku, zaczął ukazywać się „Rocznik Andragogiczny”, którego redaktorem naczelnym od początku jest prof. dr hab. Józef Półturzycki (zastępcą jest dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – prof. UMK). Artykuły publikowane w „Roczniku Andragogicznym” uporządkowane są w kilku działach tematycznych: *Analizy i badania edukacji dorosłych, Raporty z projektów, Aktualia, Sprawozdania, Zaproszenia, Recenzje*. Każdy numer „Rocznika Andragogicznego” zamyka felieton autorstwa redaktora naczelnego. Jak pisze prof. J. Półturzycki, poszczególne tomy Rocznika „(...) nie tylko zawierają ważne opracowania teoretyczne, ale także odnotowują aktualia andragogiczne, co tworzy cenną i jedyną w swoim rodzaju kronikę wydarzeń andragogicznych. Obszerny jest także dział recenzji przedstawiający bieżące publikacje andragogiczne oraz książki o innej tematyce znanych andragogów polskich. Kroniki i recenzje komentują na łamach Rocznika także wydarzenia i publikacje zagraniczne⁵⁷”.

Pierwszą publikacją, jaka ukazała się w serii wydawniczej „Biblioteka Edukacji Dorosłych” była praca zbiorowa pod redakcją E.A. Wesołowskiej (wieloletniej przewodniczącej Rady Redakcyjnej serii) pt. *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego* wydana w 1994 roku. Dotychczas ukazały się 44 tomy. Ostatnim jest wydana w 2012 roku praca zbiorowa pod redakcją Tomasza Maliszewskiego i Józefa Żerko pt. *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość*. Od 2008 roku przewodniczącą Rady Redakcyjnej jest dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. UŚ.

Analiza tytułów poszczególnych tomów pozwala zauważyć rozległość i różnorodność tematyki prezentowanej przez autorów publikowanych prac. Znajdują się wśród nich prace podejmujące zagadnienia uniwersyteckiego kształcenia andragogicznego, przedstawiające instytucje edukacji dorosłych, problemy kształcenia kobiet, kształcenia nauczycieli na potrzeby edukacji dorosłych, animacji kultury wśród dorosłych, edukacji dorosłych za granicą, kierunków rozwoju edukacji dorosłych, edukacji dorosłych w kontekście postanowień Unii Europejskiej, w kontekście biograficzności, w kontekście historycznym, w kontekście pracy i dynamicznie zmieniającego się świata.

⁵⁷ J. Półturzycki, *Działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 1993–2008*, (w:) „Rocznik Andragogiczny 2007”, s. 44.

Biblioteka Edukacji Dorosłych jest jedyną serią wydawniczą w Polsce, która propaguje wiedzę o teorii i praktyce edukacji osób dorosłych.

Z myślą o kształceniu młodych andragogów i jednocześnie młodych adeptów nauki z inicjatywy profesorów: Eugenii A. Wesołowskiej, Józefa Półturzyckiego, Józefa Kargula w 1999 roku zorganizowana została Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Szkoła ta funkcjonuje do dnia dzisiejszego, od 2011 roku rozszerzyła swoją formułę i funkcjonuje jako Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradzoznawców. Poza Akademickim Towarzystwem Andragogicznym w organizacji przedsięwzięcia uczestniczy Naukowe Towarzystwo Poradzoznawców. W ciągu minionych lat zmieniali się współorganizatorzy Szkoły, ale zawsze patronował jej Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Szkołą od początku jej istnienia kieruje prof. dr hab. Józef Kargul (przy istotnym wsparciu i zaangażowaniu prof. dr hab. Alicji Kargulowej). Do tej pory Szkoła miała trzynaście edycji. Pierwsze spotkania organizowane były w Ochli koło Zielonej Góry, następne na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze lub w Centrum Konferencyjnym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. W ostatnich latach w zajęciach Szkoły uczestniczyli także goście z zagranicy zajmujący się edukacją dorosłych.

Letnia Szkoła proponuje swoim uczestnikom kilkudniowe zajęcia, podczas których mają okazję spotkać się z zasłużonymi dla andragogiki i edukacji dorosłych pracownikami nauki, którzy stanowią dla młodych andragogów wzór, pełnią rolę mistrzów, poznać, teoretyczne i metodologiczne problemy andragogiki, akademickie kształcenie andragogiczne, rozważać kondycję edukacji dorosłych w świetle przemian społeczno-kulturalno-politycznych oraz zastanawiać się nad możliwościami jej rozwoju. Ponadto uczestnicy mają okazję zaprezentowania własnych prac typu artykuły naukowe czy zajęcia dydaktyczne oraz poddać je ocenie uczestników. Biorą udział w zajęciach warsztatowych i grach symulacyjnych, które pozwalają im rozszerzyć swoje kompetencje naukowe i/lub dydaktyczne. Zapoznają się oni także podczas wyjazdów studyjnych z funkcjonowaniem wybranych instytucji edukacji dorosłych w jednym z sąsiadujących z Polską krajów (dotychczas odwiedzali takie placówki w Niemczech oraz w Czechach). Jak napisał Marcin Muszyński formuła spotkań dalece odbiega od tradycyjnej szkoły. „Formuła tych corocznych spotkań naukowych w rzeczywistości niewiele ma wspólnego tradycyjną szkołą, która jako instytucja kojarzona jest najczęściej z jedną z wielu form opresji. Istnieje tu, co prawda, podział na mistrzów i uczniów, jednakże miejsce to najlepiej porównać do forum wymiany myśli, poglądów, refleksji, a także doświadczeń związanych z szeroko rozumianą andragogiką. Miejsce to jest również okazją do nawiązania kontaktów z przedstawicielami różnych ośrodków naukowych, jak i szansą na integrację środowiska. To wszystko sprawia, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów (LSMA) jest dla wielu osób

związanych z tą dyscypliną jednym z ważniejszych i obowiązkowych punktów w corocznym terminarzu spotkań naukowych”⁶.

Bardzo ważnym dla kształcenia andragogów osiągnięciem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego było podjęcie w 2009 roku starań o uznanie i wprowadzenie do ogólnopolskiej klasyfikacji zawodów i specjalności zawodu andragoga. Przygotowany został projekt charakterystyki zawodu andragoga oraz przeprowadzona dyskusja na temat tego projektu wśród członków ATA oraz innych polskich andragogów. Starania nasze zostały zakończone sukcesem i na podstawie *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, do klasyfikacji zawodów i specjalności został wpisany pod numerem 235101 zawód andragoga; Rozporządzenie obowiązuje od 1 lipca 2010 roku.

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne w ciągu 20 lat swojego istnienia współpracowało z wieloma instytucjami i gremiami naukowymi zarówno w kraju, jak też za granicą. Od początku Towarzystwo ściśle współpracuje z Zespołem Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, którym po kolei kierowali: prof. dr hab. Józef Półturzycki, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander oraz obecnie dr hab. Zofia Szarota, prof. UP w Krakowie. Niejednokrotnie posiedzenia Zespołu odbywały się podczas organizowanych przez ATA konferencji naukowych. Przez wiele lat Towarzystwo współpracowało z Niemieckim Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych DVV – przedstawicielstwo w Polsce (kierowanym przez dr. Norberta F.B. Gregera, a później przez dr hab. Ewę Przybylską, prof. UMK), które wspierało przedsięwzięcia ATA (konferencje, publikacje) merytorycznie i materialnie. Wśród zagranicznych ośrodków akademickich, z którymi współpracowało ATA znajdują się ponadto: Niemieckie Towarzystwo Akademickiej Edukacji Dalszej i Studiów na Odległość (DGWF), Uniwersytet Humboldta w Berlinie, Instytut Edukacji Dorosłych w Petersburgu, Uniwersytet Otwarty Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie oraz pracownicy ośrodków akademickich w Bułgarii, Czechach, na Węgrzech, Litwie i Słowacji (niejednokrotnie uczestniczyli oni w konferencjach ATA).

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne wspiera również inicjatywy obywatelskie związane z edukacją dorosłych. W 2011 roku z inicjatywy dr. Tomasza Maliszewskiego Towarzystwo przyłączyło się do akcji obrony budynku po dawnym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym w Gaci Przeworskiej. Za pośrednictwem „Edukacji Dorosłych” (nr1/2011) przedstawiliśmy stanowisko środowiska andragogów w tej sprawie, wspierając projekt utworzenia w tym budynku nowoczesnej instytucji kulturalno-edukacyjnej. Tym samym udzieliśmy naszego wsparcia Towarzystwu Uniwersytetów Ludowych, Fundacji

⁶ M. Muszyński, *XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów Zielona Góra, 24–27 maja 2010*, (w:) „Rocznik Andragogiczny 2010”, s. 310.

Polski Uniwersytet Ludowy i Związkowi Młodzieży Wiejskiej, które podjęły starania o przywróceniu funkcji kulturalnych i edukacyjnych budynkowi. Opublikowaliśmy w tym samym numerze „Edukacji Dorosłych” m.in. *List otwarty przedstawiciele środowisk naukowych do marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego Panów Adama Struzika i Mirosława Karapyty*. Mniemamy, że w jakiejś mierze przyczyniliśmy się do zachowania budynku i przeznaczenia go na cele edukacyjne i kulturalne.

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne nieustannie poszukuje nowych kierunków i form działania, które byłyby adekwatne do zmieniających się potrzeb współczesnego świata i współcześnie żyjącego dorosłego człowieka. Towarzystwo poszukuje takich metod działania, które byłyby wsparciem dla rozwoju człowieka i pomagały mu w realizacji indywidualnych planów życiowych.

Summary

Academic Andragogy Society – 20 years of activity

Keywords: Academic Andragogy Society, History, Adult Education, publications

The text is a report of 20 years of the activities of Academic Andragogy Society activity. The author presents areas and forms of activity as well as the main achievements of the Society. The author describes the scientific conferences organised by the Society, its publications (journals "Adult Education" [Edukacja Dorosłych], "Andragogic Annual" [Rocznik Andragogiczny], "Adult Education Library" publication series [Biblioteka Edukacji Dorosłych]), the initiatives related to the training of adult education specialists (including introduction of the profession of the adult education specialist in the Classification of Occupations), cooperation with third parties, support of grassroots initiatives.

II. 2012 – MIĘDZYNARODOWY ROK EDUKACJI MIĘDZYPOKOLENIOWEJ

Ludmiła Zajęc-Lamparska

PSYCHOLOGICZNE KONCEPCJE POMYŚLNEGO STARZENIA SIĘ CZŁOWIEKA

Wprowadzenie

Celem artykułu jest dokonanie przeglądu i analizy porównawczej obecnych w psychologii koncepcji pomyślnego starzenia się człowieka. Zainteresowanie starzeniem się i starością towarzyszyło człowiekowi praktycznie od zawsze, odkąd zaczął interesować się własną naturą i kondycją. Jednocześnie do początku starość prezentowała mu oblicze Janusowe, dwoiste: pozytywne i negatywne zarazem. Jest to widoczne już w poglądach starożytnych filozofów i w opisach historycznych dotyczących pozycji i roli osób starszych w społeczeństwie (Minos 1995). Współcześnie dwoistość oceny starości obserwujemy w dotyczących jej stereotypach, w uproszczonych wyobrażeniach na temat tego, jakie są osoby starsze oraz w postawach wobec tych osób. Spośród wyodrębnionych na drodze badań empirycznych wzorców osobowych przypisywanych stereotypowo ludziom starszym część ma charakter pozytywny, a część negatywny (Schmidt, Boland 1986)¹. Podobnie, metaanaliza badań nad postawami wobec osób starszych wskazuje na ich złożony i wielowymiarowy charakter obejmujący elementy pozytywne i negatywne (Kite i in. 2005). Z kolei badania autorki ujawniły istnienie utajonych stereotypów człowieka starszego o pozytywnym i negatywnym charakterze w grupach wiekowych średniej i późnej dorosłości (Zajęc-Lamparska 2008).

Dualny wizerunek starości nie powstał przypadkowo. Wynika on ze złożonej natury starzenia się jako procesu i starości jako okresu życia, która ujawnia się na dwóch poziomach: (1) po pierwsze wielość aspektów, których

¹ Do wzorców pozytywnych należą: typ wzorowego dziadka, typ mędrca oraz typ patriarchy (ojca lub matki rodu), natomiast wzorce negatywne to m.in.: typ człowieka słabego, typ człowieka samotnego lub osamotnionego, typ człowieka niezaangażowanego społecznie, typ „złośliwca” i „skąpca” (Schmidt, Boland 1986; zob. też Zych 1999).

dotyczy proces starzenia się implikuje jego **zróznicowanie intraindywidualne**, tj. możliwość występowania w przebiegu starzenia się tej samej osoby jednocześnie zjawisk pozytywnych i negatywnych; (2) po drugie w procesie starzenia się zaznaczają się też wyraźne **różnice interindywidualne** wynikające stąd, że u każdego człowieka proces starzenia się przebiega nieco inaczej, a starość jest przeżywana w różny sposób (Zajac-Lamparska 2012).

Co to znaczy „starzeć się pomyślnie”? Pojęcie pomyślnego starzenia się człowieka

Zróznicowany charakter przebiegu procesu starzenia się leży u podstaw rozróżnienia starzenia się normalnego, patologicznego i pomyślnego (Baltes, Baltes 1993; Baltes, Graf 1997; Zych 2007; Zajac-Lamparska 2011). Starzenie się normalne, zwane też fizjologicznym, to proces, który przebiega stopniowo. Zakłada on pojawianie się zmian w organizmie, czy nawet chorób charakterystycznych dla okresu starości, lecz nie są to zmiany gwałtowne, czy patologie silnie pogarszające funkcjonowanie człowieka. Starzenie się normalne można uznać za swoisty punkt odniesienia dla dwóch pozostałych rodzajów starzenia się. Starzenie się patologiczne, inaczej nieprawidłowe, przebiega w sposób przyspieszony (w porównaniu ze starzeniem się normalnym) i wiąże się z gwałtownym pogorszeniem się funkcjonowania, najczęściej w konsekwencji procesów chorobowych. Z kolei na przeciwległym biegunie znajduje się starzenie się pomyślne, określane też jako optymalne. Przebiega ono tak, jak starzenie się normalne, tj. sukcesywnie i bez gwałtownych zmian, a dodatkowo towarzyszą mu pewne pozytywne zjawiska, które decydują o jego pomyślnym charakterze². Te dodatkowe pozytywne cechy stanowią kryteria pomyślnego starzenia się, o których mowa w definicjach tego pojęcia.

Pojęcie pomyślnego starzenia się funkcjonuje w nauce już od dawna. Spopularyzował je Robert J. Havighurst (1961), dzięki swemu artykułowi opublikowanemu w pierwszym wydaniu *The Gerontologist* (Hill 2005; Snyder i in. 2011). Według Havighursta (1961) o pomyślnym charakterze starzenia się decydują dwa uzupełniające się warunki. Autor określił je metaforycznie jako „dodanie lat do życia” oraz „dodanie życia do lat” (tamże). Oznacza to, że pomyślne starzenie się dotyczy ludzi, którzy: (1) żyją dłużej niż inni, tj. cechują się bezwzględną długowiecznością oraz (2) odczuwają satysfakcję życiową w wieku podeszłym.

² Dodać należy, że kontrowersyjnym jest wydzielenie ścisłych granic między opisanymi trzema rodzajami starzenia się. W praktyce często trudno jest określić, czy przebieg starzenia się konkretnej osoby jest normalny, czy „już” pomyślny lub „już” patologiczny. Bardziej trafne wydaje się potraktowanie starzenia się patologicznego i pomyślnego jako punktów krańcowych, a starzenia się normalnego jako punktu środkowego na kontinuum, wzdłuż którego sytuować można charakterystykę starzenia się konkretnych osób.

Podobne aspekty podkreśla definicja autorstwa Erdmana Palmore'a zamieszczona w „Encyklopedii starzenia się” (1995). Zgodnie z nią specyfika pomyślnego starzenia się obejmuje optymalną zdolność przeżycia, dobre zdrowie oraz doświadczanie satysfakcji życiowej.

Więcej cech pomyślnego starzenia się podają Paul Baltes i Margaret Baltes (1993), którzy dokonali przeglądu definicji tego pojęcia oraz syntezy najczęściej pojawiających się w nich kryteriów. Obejmuje ona zestawienie następujących wyznaczników pomyślnego starzenia się człowieka: długie życie, zdrowie fizyczne i psychiczne, wysoki poziom funkcjonowania poznawczego, kompetencje społeczne, produktywność, kontrolę własnego życia, satysfakcję życiową (tamże).

Charakterystyka ta koresponduje z opisem dobrego przystosowania się do okresu starości autorstwa Dennisa Bromleya (1969). Według Bromleya przejawia się ono „dobrym stanem zdrowia, aktywnością i bystrością umysłu” (tamże, s. 143). Ponadto, zdaniem autora, wewnętrzne dobre samopoczucie (m.in. zadowolenie z biegu własnego życia, odprężenie, szczerłość w relacjach międzyludzkich) stanowi lepszy wskaźnik przystosowania do starości niż umiejętność wypełniania ról społecznych.

Oczywiście istnieją jeszcze inne definicje, jednocześnie zawierają one elementy zbieżne z definicjami tu przytoczonymi. Własne definicje są też sformułowane³ w ramach niektórych psychologicznych koncepcji pomyślnego starzenia się, zostaną one wskazane w dalszej części tekstu.

Jak starzeć się pomyślnie? Pomyślne starzenie się w świetle koncepcji psychologicznych

Psychologiczne koncepcje pomyślnego starzenia się człowieka przyjmują wspólne założenie, że istnieje możliwość podjęcia określonych działań uprawdopodobniających optymalny przebieg tego procesu. Jednocześnie koncepcje te różnią się między sobą nie tylko wskazywanymi uwarunkowaniami pomyślnego starzenia się, lecz także sposobami ich poszukiwania i charakterem dostarczanej wiedzy. Uwzględniająca wskazane różnice analiza porównawcza istniejących koncepcji pozwala na wyodrębnienie trzech ich grup o odmiennej specyfice. Specyfikę tę wyrażają zwięźle następujące określenia: „styl życia”, „opis” i „mechanizm”.

Koncepcje pochodzące z pierwszej grupy rekomendują konkretny styl życia, który ma zapewnić pomyślne starzenie się i optymalne przeżywanie okresu starości. Wydają się one dawać najbardziej dosłowne odpowiedzi na pytanie „Jak starzeć się pomyślnie?”. Jednocześnie odpowiedzi te są zróżnicowane – odmienne w różnych koncepcjach.

Ujęcia należące do drugiej grupy koncentrują się na przedstawieniu korelatów pomyślnego starzenia się pochodzących z różnych obszarów.

³ A jednocześnie mniej lub bardziej wyraźnie artykułowane.

Najczęściej uwzględniane są korelaty: fizjologiczne, biomedyczne, społeczne i psychologiczne, w nowszych ujęciach również duchowe. Ich poszukiwania mają charakter empiryczny. Można powiedzieć, że dzięki tego rodzaju podejściu otrzymujemy bogaty i wielowymiarowy opis pomyślnego starzenia się człowieka.

Do trzeciej grupy zaliczyć można koncepcje, które poszukują uniwersalnych mechanizmów adaptacyjnych prowadzących (lub potencjalnie mogących prowadzić) do pomyślnego przebiegu procesu starzenia się człowieka. Wskazaniu tych mechanizmów towarzyszy wyjaśnienie ich działania, przedstawienie sposobu, w jaki optymalizują one przebieg starzenia się.

„Styl życia”: Pomyślne starzenie się jako wynik realizacji określonego stylu życia

Chronologicznie najwcześniej pojawiły się koncepcje postulujące przyjęcie określonego stylu życia jako sposób na pomyślne starzenie się. Trzy różne koncepcje reprezentujące to podejście powstały w oparciu o rezultaty jednego projektu badawczego – *The Cansas City Studies of Adult Life* (Cumming, Henry 1961). Projekt ten stanowił pierwsze podłużne badania osobowości ludzi dorosłych. Badania były realizowane przez okres 6 lat i były ukierunkowane na zrozumienie zmian zachodzących wraz z wiekiem w ludzkiej osobowości oraz w obszarze stosowanych przez jednostkę sposobów radzenia sobie. W badaniach wzięło udział 279 osób, przeważnie białych (tamże, Iwamasa, Iwasaki 2011). Pierwszą koncepcją wyprowadzoną z tych badań jest teoria wyłączenia (Cumming, Henry 1961). Zakłada ona, że pomyślne starzenie się związane jest ze stopniowym wycofywaniem się z aktywnego życia i pełnionych ról społecznych w odpowiedzi na malejące możliwości i potrzeby osoby starszej. Człowiek starszy w naturalny sposób preferuje bierność, a samotność wykorzystuje na refleksję i przygotowanie do śmierci. Postulowane rozluźnienie więzi między seniorem a społeczeństwem ma charakter wzajemny. Styl życia postulowany przez teorię wyłączenia jako zapewniający pomyślne starzenie się został określony jako styl „bujanego fotela” (Hill 2009).

W opozycji do teorii wyłączenia sytuuje się teoria aktywności, która została sformułowana w zbliżonym okresie (Havighurst 1961; Maddox 1963; Lemon i in. 1972). Zgodnie z jej założeniami starzeć się pomyślnie to uczestniczyć w pełnym wymiarze w codziennej aktywności, angażować się w dotąd znane i nowe jej formy. Charakterystyka tego stylu życia zawiera się w określeniu „być zajęтым”.

Odminną propozycję wysuwa teoria ciągłości Roberta Atchleya (1971, 1989). Pomyślny przebieg procesu starzenia się wiąże ona z przeniesieniem (kontynuacją) stylu życia, preferencji i zwyczajów, relacji społecznych i schematów myślenia z wcześniejszych lat na obecny okres życia. Podstawą pomyślnego starzenia się jest tu zatem zachowanie spójności stylu życia

jednostki. Ważne jest przy tym utrzymanie ciągłości dwojakiego rodzaju (Atchley 1989; Hill 2009):

- 1) ciągłości wewnętrznej, tj. poczucia spójności własnych skłonności oraz dyspozycji obecnych i wcześniejszych, niezależnie od okoliczności i pełnionych ról⁴;
- 2) ciągłości zewnętrznej, tj. stabilności środowiska zewnętrznego, w tym relacji społecznych, otoczenia, form aktywności.

Istotnym elementem teorii ciągłości jest wskazanie, że maksymalizacja ciągłości wymaga również uwzględnienia dopuszczalnego zakresu zmian, które nie muszą wprowadzać niespójności. Wynika to z wielości i różnorodności ról, w jakich funkcjonuje człowiek. W przypadku utraty niektórych z nich (np. w związku z przejściem na emeryturę) tożsamość osoby, jej predyspozycje i zwyczaje mogą się manifestować w innych rolach (np. wolontariusza czy członka rodziny) (Howe 1987). W świetle teorii ciągłości istotę stylu życia zapewniającego pomyślny przebieg procesu starzenia się wyraża postulat, by w tym procesie „pozostać sobą”.

Spośród omówionych koncepcji wiążących pomyślnie starzenie się z określonym stylem życia zdołała się utrzymać tylko teoria ciągłości. Teorie wycofania i aktywności okazały się błędne. Zbyt jednoznacznie i autorytarnie wskazywały one „jedyny słuszny” styl życia zapewniający pomyślnie starzenie się. Osoby starsze różnią się znacząco między sobą pod względem m.in. osobowości, preferencji czy doświadczeń. W związku z tym jeden konkretny styl życia nie może być adekwatny i optymalny dla nich wszystkich.

Jednocześnie teoria wycofania stanowiła podstawę (wraz z koncepcją integracji ego Erika Eriksona, koncepcją archetypów Carla Junga i inspiracjami z innych jeszcze nurtów) dla powstania teorii gerotranscendencji Larsa Tornstama (1989). Autor ten zauważył, że również nieaktywne, wycofujące się osoby starsze mogą być szczęśliwe dzięki przemianom, jakie zachodzą w ich świadomości.

Z kolei teoria aktywności, mimo empirycznych dowodów na to, że jej postulatów nie można generalizować, ma wielu zwolenników w kręgach zaangażowanych w aktywizację seniorów (w różnych obszarach, np. w dziedzinie sportu i rekreacji, czy w ramach uniwersytetów trzeciego wieku), a także wśród samych osób starszych preferujących aktywny styl życia.

Teoria ciągłości ma inny charakter niż dwie pozostałe. Nie rekomenduje konkretnego stylu życia, raczej wskazuje pewną zasadę (ciągłości), zgodnie z którą powinien się kształtować styl życia osób w starszym wieku dla zapewnienia pomyślnego przebiegu procesu starzenia się. Ta cecha czyni propozycję Atchleya bliską koncepcjom należącym do grupy trzeciej, tj. wskazującym uniwersalne mechanizmy pomyślnego starzenia się człowieka.

⁴ Na znaczenie, jakie w procesie adaptacji do starości odgrywa poczucie „ciągłości i autentyczności” zwracał uwagę także Bromley (1969, s. 121).

„Opis”: Pomyślne starzenie się opisywane przez jego korelaty

Jako kolejny sposób poszukiwania odpowiedzi na pytanie „jak starzeć się pomyślnie?” pojawiło się podejście ukierunkowane na wszechstronny, wieloczynnikowy opis pomyślnie przebiegającego procesu starzenia się w oparciu o rezultaty badań empirycznych. Podejście to obecne jest w badaniach psychologicznych od dawna, jednak nadal jest popularne i dość intensywnie eksplorowane.

Pierwotny efektów przyjęcia omawianej perspektywy stanowi model opracowany w oparciu o dane empiryczne zebrane w ramach projektu badawczego Fundacji MacArthura (*MacArthur Study of Successful Aging*) (Rowe, Kahn 1997). Celem projektu była identyfikacja osób starszych funkcjonujących na wysokim poziomie i stworzenie ich charakterystyki. Badania miały charakter podłużny, rozpoczęły się w 1988 roku i trwały do roku 1996. Ich uczestnikami były osoby (kobiety i mężczyźni), które w momencie rozpoczęcia badań były w wieku 70–79 lat. Badanych podzielono na trzy grupy, tj. osoby funkcjonujące na poziomie: wysokim ($n = 1192$), średnim ($n = 80$) i niskim ($n = 82$) (Berkman i in. 1993)⁵. Pomiar obejmował ocenę szeregu parametrów, w tym: wydolności fizycznej, stanu zdrowia, funkcjonowania poznawczego, cech i możliwości psychicznych, sieci kontaktów społecznych i jakości wsparcia społecznego, a także produktywnych form aktywności życiowej. Pomiaru dokonywano trzykrotnie, tj. w momencie rozpoczęcia projektu, a następnie w latach 1991 i 1996 (Berkman i in. 1993; Rowe, Kahn 1997).

Analiza uzyskanych rezultatów badawczych pozwoliła na sformułowanie następujących ogólnych wniosków: (a) istnieją osoby, które wyróżniają się na tle innych jako starzejące się pomyślnie, (b) istnieją konkretne cechy osób starzejących się pomyślnie; (c) możliwe są czynności i wybory dotyczące stylu życia sprzyjające pomyślnemu przebiegowi procesu starzenia się; (d) nawet w przypadku pomyślnego przebiegu starzenia się zachodzi proces stopniowego pogarszania się stanu zdrowia (Hill 2009).

W oparciu o rezultaty empiryczne omawianego projektu John Rowe i Robert Kahn (1997, 1999) opracowali model pomyślnego starzenia się człowieka. W ramach tego modelu autorzy zdefiniowali pomyślne starzenie się jako konstrukt zawierający trzy główne komponenty (rys. 1):

- 1) niskie prawdopodobieństwo choroby i wynikającej z niej niepełnosprawności;
- 2) wysoki poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego;
- 3) aktywne zaangażowanie w życie (Rowe, Kahn 1999).

⁵ Kwalifikacja następowała w oparciu o cztery kryteria funkcjonowania fizycznego i dwa kryteria funkcjonowania poznawczego. Badani pochodzili z szerszej grupy uczestników programu badawczego *Established Populations for Epidemiological Studies of the Elderly* (EPESE) (Berkman i in. 1993; Seeman i in. 2001).

Wymienione komponenty są ze sobą powiązane, np. fizyczne i poznawcze zasoby jednostki stanowią potencjał dla jej aktywności (tamże).

Dla pomyślnego starzenia się konieczna jest kombinacja wszystkich trzech elementów. Oznacza to, że pomyślne starzenie się jest czymś więcej niż utrzymaniem możliwości funkcjonalnych (które konstytuują elementy 1 i 2) i wymaga od jednostki podejmowania aktywności. Aktywne zaangażowanie w życie może przybierać wiele form, jednak autorzy najsilniej koncentrują się na dwóch, tj. na relacjach interpersonalnych i na aktywności produktywnej. Relacje interpersonalne obejmują kontakty z innymi ludźmi, wymianę informacji oraz wsparcie emocjonalne i instrumentalne. Z kolei aktywność ma charakter produktywny, gdy tworzy wartość społeczną, przy czym aktywność ta nie musi być w żaden sposób wynagradzana. Dlatego aktywność produktywną przejawia np. osoba, która troszczy się o niepełnosprawnego członka rodziny czy działa jako wolontariusz (tamże).



Rys. 1. Model pomyślnego starzenia się człowieka autorstwa Rowe i Kahna opracowany na podstawie rezultatów *MacArthur Study of Successful Aging* (na podstawie: Rowe i Kahn, 1999, s. 28)

Omawiany model pomyślnego starzenia się stanowi punkt wyjścia dla wielu kolejnych badań empirycznych, również prowadzonych aktualnie. Najczęściej są one ukierunkowane na realizację następujących celów:

- 1) poszerzenie wskazywanego w modelu Rowe i Kahna zestawu komponentów składających się na pomyślne starzenie się człowieka lub przedstawianie zestawu alternatywnego;

- 2) uwzględnienie subiektywnej perspektywy osób starszych w poszukiwaniu wyznaczników pomyślnego starzenia się, niekiedy łączone z zastosowaniem metod badań jakościowych;
- 3) zestawienie modelu Rowe i Kahna, adekwatnego dla społeczeństw zachodnich z ustaleniami dotyczącymi pomyślnego starzenia się w innych kulturach.

Cele te często są łączone.

Elementem, o który badacze stosunkowo często uzupełniają trójkomponentowy model Rowe i Kahna jest wymiar duchowy. Na przykład Martha Crowther i jej współpracownicy (2002) w swój zrewidowany model pomyślnego starzenia się włączyli czwarty komponent, który stanowi właśnie pozytywna duchowość. Jest ona rozumiana jako rozwijanie i internalizacja osobistej relacji ze świętością lub wymiarem transcendentnym, która jest niezależna od przynależności etnicznej, społecznej czy ekonomicznej oraz sprzyja dobrostanowi własnemu i innych (tamże).

Dość liczni badacze poszukują też wyznaczników pomyślnego starzenia się z perspektywy samych osób starszych. Okazuje się bowiem, że nie zawsze kryteria obiektywne w pełni pokrywają się z cechami, jakie z pomyślnym przebiegiem starzenia się wiążą sami seniorzy (Phelan i in. 2004; Flood 2005). Najbardziej chyba znane badania uwzględniające indywidualną perspektywę osób starszych przeprowadziła Elizabeth Phelan wraz ze współpracownikami (2004). Uczestniczyły w nich osoby w wieku 65 lat i więcej. Byli to biali Amerykanie i Amerykanie pochodzenia azjatyckiego. Zadaniem uczestników badania było dokonanie subiektywnej oceny ważności 20 atrybutów pomyślnego starzenia się człowieka. Atrybuty te wyłonione zostały na podstawie analizy opublikowanych prac dotyczących tego zagadnienia. Z uzyskanych rezultatów badawczych wynika, że seniorzy postrzegają pomyślne starzenie się w sposób wielowymiarowy, przy czym cztery jego aspekty są najwyraźniejsze. Aspekty te częściowo pokrywają się z ustaleniami Rowe i Kahna i są następujące: (1) zdrowie fizyczne – brak chorób, (2) niezależne funkcjonowanie, (3) „zdrowe” funkcjonowanie społeczne, (4) zdrowie psychiczne (tamże).

Badania eksplorujące zagadnienie pomyślnego starzenia się w kontekście różnic międzykulturowych zazwyczaj jednocześnie tworzą modyfikację lub alternatywę dla klasycznego modelu Rowe i Kahna⁶, niekiedy przyjmując przy tym perspektywę indywidualną osób starszych, na wzór badań Phelan.

Wyłanianie alternatywnych⁷ modeli pomyślnego starzenia się często opiera się dziś na statystycznych analizach wielozmiennowych, jak modelowanie równań strukturalnych. Przykładu takiego postępowania dostarczają badania przeprowadzone w społeczeństwie tajwańskim, wśród osób w wieku 65 lat

⁶ Choć istnieją również badania, których rezultaty potwierdzają użyteczność modelu Rowe i Kahna dla przedstawicieli innych kultur (np. Andrews i in. 2002).

⁷ Niekoniecznie rozbieżnych z modelem powstałym w oparciu o badania Fundacji MacArthura, lecz poszukiwanych w sposób niezależny od niego.

i więcej (stanowiące część *Wave 5 Taiwan Social Change Survey*). Wyłonione zostały w nich cztery czynniki składające się na pomyślne starzenie się człowieka. Są to: (1) czynnik fizyczny; (2) czynnik psychologiczny, (3) czynnik wsparcia społecznego; (4) czynnik aktywności rekreacyjnej (Lee i in. 2011). Inne badania, w których modelowanie równań strukturalnych również doprowadziło do wyodrębnienia czterech czynników pomyślnego starzenia się, przeprowadzone zostały wśród Australijczyków w wieku 61 - 85 lat. Czynniki tymi okazały się być: (1) zdrowie fizyczne; (2) problemy ze zdrowiem psychicznym; (3) kontakty i wsparcie społeczne; (4) zachowania zdrowotne (Parslow i in. 2011).

Z kolei badania rozpatrujące pomyślne starzenie się z subiektywnej perspektywy osób starszych zazwyczaj bezpośrednio nawiązują do badań Phelan, poprzez wykorzystanie tych samych 20 atrybutów pomyślnego starzenia się, które poddawała pod ocenę badanych seniorów autorka.

Badania z udziałem Australijczyków (w tym Anglo-Australijczyków oraz Australijczyków pochodzenia chińskiego) dały rezultaty zbliżone do tych, które uzyskała Phelan. Spośród 20 cech pomyślnego starzenia się 13 było oceniane jako ważne przez co najmniej 75% badanych seniorów. Część z tych cech, jak np. zdrowie fizyczne, brak chorób i niepełnosprawności, posiadanie rodziny i przyjaciół, czy pozostawanie aktywnym, była koherentna względem komponentów modelu Rowe i Kahna. Inne atrybuty uznane przez badanych za istotne wykraczały poza ten model, np. dostosowywanie się do zmian, czy zdolność dokonywania wyborów (Tan i in. 2011).

Zdecydowanie mniej spośród tych samych 20 cech pomyślnego starzenia się uznały za ważne osoby starsze żyjące w Japonii. Ważnymi dla co najmniej 75% badanych Japończyków okazało się być tylko 7 cech (Matsubayashi 2006). Zestawienie tych rezultatów z wynikami badań Phelan wskazuje na istnienie różnic międzykulturowych w zakresie postrzegania pomyślnego starzenia się nie tylko między Japończykami a białymi Amerykanami, lecz również między Japończykami a Amerykanami o pochodzeniu azjatyckim.

Atrybuty pomyślnego starzenia się, które zastosowała Phelan, zostały również wykorzystane w badaniach z udziałem Polaków w wieku 65–74 lat. Polacy w starszym wieku za istotne dla pomyślnego starzenia się uznali prawie wszystkie podane cechy⁸, z wyłączeniem dwóch, tj. możliwości wykonywania pracy (zarobkowej lub na zasadzie wolontariatu) na emeryturze oraz długiego życia. Szczególnie istotne okazały się dla nich: brak choroby i pozostawanie w dobrym zdrowiu aż do śmierci, posiadanie rodziny i przyjaciół, pozostawanie samodzielnym (Maniecka-Bryła, Bryła 2008). Widoczne są zatem zarówno różnice, jak i podobieństwa pomiędzy osobami starszymi z Polski i seniorami innych narodowości.

⁸ Zastosowano to samo kryterium ważności atrybutów, co we wcześniej omawianych badaniach – atrybut uznawany był za ważny dla pomyślnego starzenia się, gdy za taki uznało go co najmniej 75% badanych.

Jeszcze inny charakter mają badania jakościowe. Przykład zbierania danych jakościowych stanowi projekt, w ramach którego starsi Amerykanie pochodzenia azjatyckiego brali udział w swobodnych dyskusjach na temat pomyślnego starzenia się, prowadzonych w kilkuosobowych grupach. Wypowiedzi uczestników dyskusji były rejestrowane, a następnie poddawane analizie jakościowej. W oparciu o nią powstał model pomyślnego starzenia się obejmujący sześć wymiarów: (1) fizyczny; (2) psychologiczny; (3) poznawczy; (4) społeczny; (5) duchowy i (6) finansowy (Iwamasa, Iwasaki 2011).

Niewątpliwym walorem empirycznych poszukiwań korelatów pomyślnego starzenia się jest bogactwo informacji, jakich dostarczają. Badania eksploracyjne, mające na celu poszukiwanie w wielu obszarach czynników związanych z pomyślnym starzeniem się, najłatwiej przeprowadzić, przyjmując właśnie to podejście. Jednocześnie podejście to ma niezaprzeczalne wady. W zasadzie trudno uznać efekty przytaczanych badań za koncepcje *sensu stricte*, ponieważ stanowią one efekt badań empirycznych, nie zaś podstawę dla nich, tj. często są prowadzone bez uprzedniego przyjęcia określonego modelu teoretycznego⁹. Ważniejszym jednak mankamentem jest niepełny charakter wiedzy, jaką dzięki nim uzyskujemy, bowiem znajomość czynników skorelowanych z pomyślnym starzeniem się nie gwarantuje rozumienia sensu tego związku. Po pierwsze nie wiemy „dlaczego” poszczególne czynniki wiążą się z pomyślnym przebiegiem starzenia się – jaki jest mechanizm tego związku. Po drugie, nie możemy być pewni charakteru relacji przyczynowo-skutkowych między pomyślnym starzeniem się a jego korelatami. Domyślnie czynimy ze zidentyfikowanych korelatów przyczyny optymalnego przebiegu starzenia, ale *de facto* relacja między nimi może być odwrotna (tj. starzenie się w sposób pomyślny może prowadzić do występowania niektórych z jego korelatów a nie z nich wynikać), albo też mieć charakter korelacji pozornej (gdy zarówno pomyślnie starzenie się, jak i skorelowana z nim właściwość będą skutkiem innego czynnika, same zaś nie będą wzajemnie powiązane). Kontrolę tego rodzaju błędów utrudnia brak wcześniejszej wiedzy (w tym wiedzy teoretycznej) na temat relacji między branymi pod uwagę zmiennymi¹⁰. W konsekwencji przekładanie „opisu” pomyślnego starzenia się na działania mające owo pomyślnie starzenie się uprawdopodobnić odbywa się niejako „po omacku” i ogranicza do starań o obecność czynników skorelowanych z optymalnym funkcjonowaniem w starości.

⁹ Swego rodzaju model często stanowią w nich rezultaty wcześniej prowadzonych badań – np. znaczna liczba badaczy odnosi się do modelu sformułowanego przez Rowe i Kahna, czy do atrybutów pomyślnego starzenia się zebranych przez Phelan.

¹⁰ Pewnym sposobem radzenia sobie z tą trudnością jest stosowanie modelowania równań strukturalnych, ponieważ pozwala ono na wyłonienie modelu najlepiej dopasowanego do zależności między branymi pod uwagę zmiennymi. Jednak w przypadku, gdy z powodu braku wiedzy nie uwzględnimy jakiejś istotnej zmiennej w badaniach, oczywiście nie pojawi się ona również w ostatecznym modelu.

„Mechanizm”: Pomyślne starzenie się jako rezultat działania uniwersalnych mechanizmów

Dopiero trzecia grupa koncepcji koncentruje się na wskazaniu i wyjaśnieniu mechanizmów, które prowadzić mogą do pomyślnego przebiegu procesu starzenia się. Mechanizmy te z założenia mają charakter ogólny i uniwersalny, tj. odnoszą się do procesu starzenia się każdej osoby, choć konkretne działania z nich wynikające u poszczególnych osób mogą przyjmować (i zazwyczaj przyjmują) różny kształt.

Doskonały przykład tego rodzaju koncepcji stanowi model Selekttywnej Optymalizacji i Kompensacji (SOC, *Selection, Optimisation, Compensation*) Paula Baltesa i Margaret Baltes (Baltes 1987; Baltes, Baltes 1993). Wybrane założenia teoretyczne tego modelu, istotne dla rozważań na temat pomyślnego starzenia się człowieka, są następujące (Baltes i Baltes, 1993):

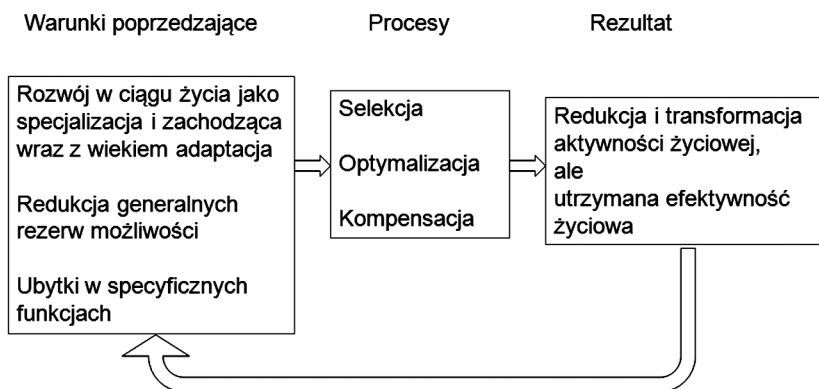
- Starzenie się ma charakter zindywidualizowany i heterogeniczny, a pomiędzy starzeniem się normalnym, optymalnym i patologicznym istnieją znaczące różnice.
- Ogólną cechą rozwoju, obecną w każdym okresie ludzkiego życia, jest ciągłe kształtowanie się różnorodnych form adaptacji.
- W każdym momencie życia obserwujemy zarówno „zyski”, jak i „straty” w rozwoju, jednak wraz z postępującym procesem starzenia się bilans tychże „zysków” i „strat” pogarsza się. Z tego powodu okres starości stwarza szczególne wymogi procesowi adaptacji.
- Istnieje zjawisko tzw. plastyczności rozwojowej, dzięki któremu możliwa jest aktywizacja latentnych (ukrytych) rezerw rozwojowych i zaangażowanie ich w proces adaptacji.

Model SOC obejmuje trzy zasadnicze wchodzące ze sobą w interakcję mechanizmy adaptacyjne, którymi są (tamże):

- 1) Selekcja – polegająca na ograniczaniu się do wybranych dziedzin funkcjonowania, z uwagi na fakt, iż w wyniku starzenia się dochodzi do ubytków w zakresie potencjału adaptacyjnego. Wybór powinien dotyczyć dziedzin priorytetowych, przy czym ich priorytetowy charakter wyznaczany jest przez: (a) wymogi środowiska, (b) indywidualne preferencje, motywy i cele danej osoby, (c) jej możliwości biologiczne.
- 2) Optymalizacja – oznaczająca zaangażowanie posiadanych rezerw w celu maksymalizacji sprawności działania w wybranych dziedzinach życia i w związanych z nimi formach aktywności. Mechanizmy selekcji i optymalizacji są ze sobą powiązane, dlatego zazwyczaj mówi się o selektywnej optymalizacji, czyli o mechanizmie wyboru obszarów funkcjonowania (selekcja), dla których zostanie utrzymana wysoka sprawność (optymalizacja).
- 3) Kompensacja – wynikająca, jak selekcja, ze związanych ze starzeniem się ograniczeń w zakresie potencjału adaptacyjnego. Znajduje ona

zastosowanie, gdy specyficzne dziedziny aktywności zostają utracone lub ograniczone poniżej standardu oczekiwanego dla adekwatnego funkcjonowania. Kompensacja obejmuje rozwój mechanizmów wyrównujących i/lub zastępujących funkcje, które uległy pogorszeniu¹¹.

Model SOC opisuje generalny proces adaptacji, który może być angażowany w ciągu całego życia jednostki, jednak zyskuje szczególne znaczenie w okresie starości. Schemat jego działania prezentuje rys. 2.



Rys. 2. Proces adaptacji w świetle modelu SOC
(na podstawie: Baltes, Baltes 1993, s. 22)

W kontekście modelu SOC można opisywać wiele form działań przyczyniających się do pomyślnego przebiegu procesu starzenia się. Oznacza to, że stwarza on ogólne ramy teoretyczne dla konkretnych praktycznych przedsięwzięć. Na przykład sposobem uruchomienia mechanizmu selektywnej optymalizacji w obszarze funkcjonowania poznawczego będzie stosowanie treningów kognitywnych, ukierunkowanych na aktywizację wybranych funkcji, jak pamięć operacyjna, prospektywna, selektywność uwagi czy procesy myślenia (Zajac-Lamparska 2011).

Badania empiryczne dowodzą istnienia pozytywnego związku między stosowaniem mechanizmów selektywnej optymalizacji i kompensacji a subiektywnymi wskaźnikami pomyślnego starzenia się, jak: dobrostan psychiczny, pozytywne emocje, brak poczucia osamotnienia, umiejętność dostosowywania się do wymogów środowiska czy akceptacja siebie (Freund, Baltes, 1998, 1999; Lang, Carstensen 1994; zob. też Steuden 2011).

Innym przykładem ujęcia teoretycznego wyjaśniającego mechanizm pomyślnego przebiegu starzenia się jest koncepcja przechodzenia (oscylacji)

¹¹ Przykłady kompensacji stanowią: okulary, aparat słuchowy, notatki „zamiast” pamięci prospektywnej, bazowanie nie na bieżących informacjach, lecz na wiedzy i doświadczeniu.

między asymilacją a akomodacją (Rothermund, Brandtstädter 2003). Procesy asymilacji i akomodacji stanowią według tego ujęcia mechanizmy adaptacji do wyzwań, jakie przed jednostką stawia okres starości. Każdy z nich powinien być stosowany w odmiennych okolicznościach. Asymilacja polega na aktywnym dążeniu do zmian w środowisku, zmian sytuacji zgodnych z celami, oczekiwaniem i aspiracjami jednostki. Z kolei istotą akomodacji jest obniżanie poziomu aspiracji i osobistych standardów funkcjonowania oraz wycofanie się czy rezygnacja z niektórych celów, w odpowiedzi na ograniczenia, jakie u danej osoby pojawiają się w procesie starzenia się (w sferze zdrowotnej, psychicznej czy fizycznej). Asymilacyjne wysiłki powinny dominować tak długo, jak długo osoba jest w stanie aktywnie modyfikować swą sytuację, poprzez interwencje w postaci samoregulacji czy kompensacji¹². Gdy staje się to zbyt trudne lub próby stosowania asymilacji stają się nieskuteczne, włączona powinna zostać akomodacja (tamże). Rezultaty badań empirycznych wskazują na pozytywny związek obu strategii z takimi cechami pomyślnego starzenia się, jak optymizm, satysfakcja życiowa i brak objawów depresyjnych (za: Steuden 2011).

Do tej grupy koncepcji zaliczyć też można wspomnianą już teorię gerotranscendencji Tornstama (1989) oraz teorię społeczno-emocjonalnej selektywności Laury Carstensen (Lang, Carstensen 1994)¹³.

Podsumowanie

Psychologiczne koncepcje pomyślnego starzenia się wykazują znaczne zróżnicowanie, co może sugerować ich konkurencyjny charakter. Nie powinno to jednak przesłaniać faktu, że można je również potraktować jako ujęcia komplementarne, ponieważ każda z wyłonionych grup koncepcji stwarza odmienne możliwości, posiadając jednocześnie własne ograniczenia. W związku z tym trafne jest postawienie pytania „Jak je wykorzystać?”. Odmienne powinno być postępowanie w przypadku prowadzenia prac naukowych, odmienne zaś w obszarze projektowania działań praktycznych.

Przystępując do badań naukowych, ważnym jest zdanie sobie sprawy z umiejscowienia własnego podejścia w kontekście wyłonionych grup koncepcji. Zabieg ten dostarczy wskazówek na temat rodzaju wiedzy, jaki otrzymamy, przyjmując określone podejście oraz na temat zakresu jej stosowalności. Jest to istotne nie tylko na etapie planowania badań, lecz również podczas interpretacji ich rezultatów.

Z kolei w przypadku projektowania i realizacji działań praktycznych możliwe jest łączne wykorzystywanie przesłanek płynących z wielu koncepcji

¹² Mechanizmy opisane w modelu SOC Brandtstädter uważa właśnie za przejaw procesów asymilacyjnych.

¹³ Ta jednak odnosi się tylko do wybranych obszarów funkcjonowania osób starszych.

należących do różnych grup. Identyfikacja konkretnych czynników sprzyjających pomyślnemu starzeniu się („opis”) pozwala podjąć starania o ich obecność we własnym życiu. Jednocześnie należy uwzględnić fakt, że musi to odpowiadać stylowi życia danej osoby, tak, by mogła ona zachować ciągłość wewnętrzną i zewnętrzną („styl życia” – koncepcja ciągłości). W celu utrzymania własnego stylu życia i własnej tożsamości wobec zmieniających się okoliczności (np. pogarszającego się stanu zdrowia czy zmieniających się ról społecznych) stosować można różne działania uruchamiające uniwersalne mechanizmy opisane w modelu SOC, tj. selekcję priorytetowych dla danej osoby (m.in. w związku z ciągłością) sfer jej aktywności, optymalizację jej funkcjonowania w tych sferach i kompensację tych form działania, które uległy pogorszeniu.

Bibliografia

Andrews G., Clark M., Luszcz M. (2002), *Successful Aging in the Australian Longitudinal Study of Aging: Applying the MacArthur Model Cross-Nationally*, „Journal of Social Issues”, 58, 4, s. 749–765. doi: 10.1111/1540-4560.00288

Atchley R. C. (1971) *Retirement and Leisure Participation: Continuity or Crisis?*, „The Gerontologist”, 11, 1, s. 13–17. doi: 10.1093/geront/11.1_Part_1.13

Atchley R. C. (1989), *A Continuity Theory of Normal Aging*, „The Gerontologist”, 29, 2, s. 183–190. doi: 10.1093/geront/29.2.183

Baltes P. B. (1987), *Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline*, „Developmental Psychology”, 23, 5, s. 611–626.

Baltes P. B., Baltes M. M. (1993), *Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation*, [w:] Baltes P. B., Baltes M. M. (red.), *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–34.

Bromley D. B. (1969), *Psychologia starzenia się*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.

Crowther M.R., Parker M. W., Achenbaum W. A., Larimore W. L., Koenig H. G. (2002), *Rowe and Kahn's Model of Successful Aging Revisited: Positive Spirituality – The Forgotten Factor*, „The Gerontologist”, 42, 5, s. 613–620.

Cumming E., Henry W. E. (1961), *Growing old*, Basic Books, New York.

Flood M. (2005), *A Mid-Range Nursing Theory of Successful Aging*, „Journal of Theory Construction and Testing”, 9, 2, s. 35–39.

Freund A. M., Baltes P. B. (1998), *Selection, Optimization, and Compensation as Strategies of Life Management: Correlations With Subjective Indicators of Successful Aging*, „Psychology and Aging”, 13, 4, s. 531–543.

Freund A. M., Baltes P. B. (1999), *Selection, Optimization, and Compensation as Strategies of Life Management: Correction to Freund and Baltes (1998)*, "Psychology and Aging", 14, 4, s. 700–702.

Havighurst R. J. (1961), *Successful aging*, "The Gerontologist", 1, s. 8–13. doi: 10.1093/geront/1.1.8.

Hill R. D. (2009), *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, tłum. M. Lipa, MT Biznes Sp. z o.o., Warszawa.

Howe Ch. Z. (1987), *Selected Social Gerontology Theories and Older Adult Leisure Involvement: A Review of the Literature*, "The Journal of Applied Gerontology", 6, 4, s. 448–463. doi: 10.1177/073346488700600407.

Iwamasa G. Y., Iwasaki M. (2011), *A New Multidimensional Model of Successful Aging: Perceptions of Japanese American Older Adults*, "Journal of Cross-Cultural Gerontology", 26, s. 261–278. doi: 10.1007/s10823-011-9147-9.

Kite M. E., Stockdale G. D., Whitley Jr. B. E., Johnson B. T. (2005), *Attitudes Toward Younger and Older Adults: An Updated Meta-Analytic Review*, "Journal of Social Issues", 61, 2, s. 241–266. doi: 10.1111/j.1540-4560.2005.00404.x.

Lang F. R., Carstensen L. C. (1994), *Close Emotional Relationships in Late Life: Further Support for Proactive Aging in the Social Domain*, "Psychology and Aging", 9, 2, s. 315–324.

Lee P-L., Lan W., Yen T-W. (2011), *Aging Successfully: A Four-Factor Model*, "Educational Gerontology", 37, s. 210–227. doi: 10.1080/03601277.2010.487759.

Lemon B. W., Bengtson V. L., Petersen J. A. (1972), *An exploration of the activity theory of aging: Activity types and life expectation among in-movers to a retirement community*, "Journal of Gerontology", 27, 4, s. 511–23.

Maddox G. L. (1963), *Activity and morale: A longitudinal study of selected elderly subjects*, "Social Forces", 42, 2, s. 195–204. doi: 10.1093/sf/42.2.195.

Maniecka-Bryła I., Bryła M. (2008), *Poglądy osób w wieku 65–74 lat na temat pomyślnego starzenia*, „Gerontologia Polska”, 16, 2, s. 119–126.

Matsubayashi K., Ishine M., Wada T., Okumiya K. (2006), *Older adults' views of "successful aging": Comparison of older Japanese and Americans*, "Journal of the American Geriatrics Society", 54, 1, s. 184–187. doi: 10.1111/j.1532-5415.2005.00575_15.x.

Minois G. (1995), *Historia starości. Od antyku do renesans*, tłum. K. Marczewska, Oficyna Wydawnicza Volumen, Wydawnictwo Marabut, Warszawa.

Palmore E. B. (1995), *Successful aging*, [w:] Maddox G.L. (red.) *Encyclopedia of aging: a comprehensive resource in gerontology and geriatrics: 2nd edition* Springer, New York, s. 914–915.

Parslow R. A., Lewis V. J., Nay R. (2011), *Successful Aging: Development and Testing of a Multidimensional Model Using Data From a Large Sample*

of Older Australians, "Journal of the American Geriatrics Society", 59, 11, s. 2077-2083. doi: 10.1111/j.1532-5415.2011.03665.x.

Phelan E. A., Anderson L. A., LaCroix A. Z., Larson E. B. (2004), *Older Adults' Views of "Successful Aging": How Do They Compare with Researcher's Definitions?*, "Journal of the American Geriatric Society", 52, 2, s. 211-216. doi: 10.1046/j.1532-5415.2002.50324.x.

Rothermund K., Brandstädter J. (2003), *Coping With Deficits and Losses in Later Life: From Compensatory Action to Accommodation*, "Psychology and Aging", 18, 4, s. 896-905. doi: 10.1037/0882-7974.18.4.896.

Rowe J. W., Kahn R. L. (1997), *Successful aging*, "The Gerontologist", 37, s. 433-440. doi: 10.1093/geront/37.4.433.

Rowe J. W., Kahn R. L. (1999), *Successful aging*, [w:] Dychtward K. (red.), *Healthy Aging. Challenges and Solutions*, Aspen Publishers, Inc., Gaithersburg Maryland, s. 27-44.

Schmidt D. F., Boland S. M. (1986), *Structure of perceptions of older adults: Evidence for multiple stereotypes*, "Psychology and Aging", 1, s. 255-260. doi: 10.1037/0882-7974.1.3.255.

Seeman T. E., McEwen B. S., Rowe J. W., Singer B. H. (2001), *Allostatic load as a marker of cumulative biological risk: MacArthur studies of successful aging*, "Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)", 98, 8, s. 4770-4775. doi: 10.1073/pnas.081072698.

Snyder C. R., Lopez S. J., Pedrotti J. T. (2011), *Positive Psychology. The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths. Second Edition*, SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks.

Studen S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tornstam L. (1989), *Gerotranscendence: a reformulation of disengagement theory*, "Aging, Clinical and Experimental Research", 1, 1, s. 55-63.

Zajac-Lamparska, L. (2008), *Postawy utajone wobec osób starszych, przejawiane w trzech grupach wiekowych: wczesnej, średniej i późnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, 13, 3, s. 91-102.

Zajac-Lamparska L. (2011), *Wspomaganie funkcjonowania ludzi starzejących się*, [w:] Trempała J. (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 419-431.

Zajac-Lamparska L. (2012), *Stosunek wobec starości i ludzi starszych wśród seniorów oraz ich wnuków: różnice i powiązania międzypokoleniowe*, „Społeczeństwo i Rodzina”, 31, 2, s. 80-91.

Zych A. A. (1999), *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. „Śląsk” Sp. z o.o., Katowice.

Netografia:

Berkman L. F., Seeman T. E., Albert M., Blazer D., Kahn R. L., Mohs R., Finch C., Schneider E., Cotman C., McClearn G., et al. (1993), *High, usual and impaired functioning in community-dwelling older men and women: findings from the MacArthur Foundation Research Network on Successful Aging*, "Journal of Clinical Epidemiology", 46, 10, s. 1129–1140. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/31100/1/0000778.pdf> (otwarty 28.12.2012).

Tan J., Ward L., Ziaian T. (2011), *Comparing definitions of successful ageing: The case of Anglo- and Chinese-Australians*, "Electronic Journal of Applied Psychology", 7, 1, s. 15–21. <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/view/227/237> (otwarty: 28.12.2012).

Summary**Psychological concepts of successful aging**

Keywords: Successful aging, disengagement theory, activity theory, continuity theory, selective optimization and compensation, correlates of successful aging

The aim of the article is to review and benchmark the current concepts in the psychology of human successful aging. The diverse nature of the process of aging underlies the distinction between normal, pathological and successful aging. Psychological concepts of successful aging in humans adopt common assumption that it is possible to take certain actions substantiating optimal course of this process. At the same time a summary of approaches appropriate to particular concepts allows for their classification, which results in the separation of three specific groups of them. Their specificity may be expressed by the following terms: "lifestyle", "description" and "mechanism". This article includes characteristics of emerged groups of concepts and indicates the extent of their usefulness and limitations.

POTRZEBA SENSU ŻYCIA CZYNNIKIEM SPAJAJĄCYM POKOLENIA

Wstęp

Rozważania nad sensem życia towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów. Pytania o sens życia, poszukiwanie sensu w wydarzeniach, które nas dotyczą czy wręcz dotykają, a wreszcie podejmowanie świadomego trudu nadawania swojemu życiu sensu, to różne wymiary aktywności człowieka w tym właśnie zakresie. Rozważania te stanowią „...niezmiennie aktualny problem zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Pytania o sens życia leżą w ludzkiej naturze i są emanacją potrzeb, które cechują każdego człowieka. Znalezienie sensu życia stanowi warunek normalnego funkcjonowania. Ma on kontekst społeczno-kulturowy i jest uwarunkowany wieloma czynnikami. W każdym okresie historycznym ludzkość stawiała sobie pytania o sens życia. Dzieje się tak zwłaszcza w okresach radykalnych przemian społecznych, politycznych w warunkach dokonywania się gwałtownych zmian w hierarchii wartości” (Meissner-Łozińska, 2011, s. 70).

Pojęcie sens jest definiowane przez różne nauki – nie wchodząc w szczegółowe analizy – słowo to oznacza: znaczenie czegoś, logiczność, trafność, treść, wymowę czegoś. Pierwotnie „sens życia” należał do zakresu pojęć filozoficznych, ale współcześnie inne dziedziny, takie jak psychologia, socjologia, pedagogika również się nim posługują. Psychologiczne i socjologiczne pytania o sens życia ludzkiego sformułowane zostały w sposób wyraźny dopiero współcześnie w XX wieku (tamże, s. 72).

Potrzeba i poczucie sensu życia

W ujęciu potocznym, gdy mówimy „moje życie nie ma sensu” albo „on znalazł w tym sens swojego życia”, zazwyczaj rozumiemy się wzajemnie, nawet jeśli nie potrafimy podać definicji sensu życia. Gdy ktoś mówi, że miłość nadaje sens jego życiu, oznacza to coś więcej niż samo przeżywanie miłości.

Sens życia może wiązać się z:

- Pełnieniem określonych ról społecznych – szczególnie matki, ojca, babci, dziadka.
- Wykonywaniem danego zawodu. Każdy zawód może być sensotwórczy.
- Sens życia może być odnaleziony w działalności społecznej, politycznej, sztuce, religii, ideach.

Każda z tych działalności jest jednak jakoś ograniczona w czasie. Jeśli nadamy jej zbyt dużą rangę, może nas uprzedmiotowić (np. tracimy sens życia, bo dzieci stały się dorosłe i już nas nie potrzebują, bo wyborcy nas nie wybrali, przeszliśmy na emeryturę). Oznacza to, że „sens życia powinien być nie tylko nadrzędną ideą, obsesją spełniania się w roli, ale przede wszystkim koncepcją życia powstałą jako wynik przemyślenia tego, czym jest dla nas życie, czym jest świat i człowiek w nim, i tego, co jest w naszym życiu naprawdę ważne” (Obuchowski, 2000, s. 249). Sens życia jest rozumieniem siebie w świecie. Konieczność utworzenia własnego sensu życia to koszt bycia człowiekiem-podmiotem. Warto go ponieść, bowiem „ludzie upodmiotowieni mają szanse rozwoju, i to aż do końca swojego życia, a w warunkach trudnych, gdy już nikt nie może im pomóc, są w stanie znaleźć pomoc w sobie. Nie są też nigdy całkowicie sami. Są mądrzy, gdyż żyjąc w burzliwie zmieniającym się świecie, są zdolni do zachowania w nim siebie” (tamże, s. 253). Można więc pokusić się o stwierdzenie, że poczucie sensu życia jest jednym z warunków naszego trwania i przetrwania, w tym różnych niesprzyjających okoliczności – choroby, inwalidztwa, ograniczeń związanych z wypadkami, starością. Nie ma granic wiekowych dla podjęcia przez człowieka działań, które mogą nadać jego życiu sens bądź też wypełnić go sensem od nowa, gdy poprzednie „sensy” się wyczerpały.

Wielu badaczy podejmowało tematykę sensu życia. Socjologia podejmując tę problematykę, bierze pod uwagę uwarunkowania społeczne. „W odnajdywaniu sensu życia biorą udział różne grupy społeczne, od rodziny poczynając a na narodzie kończąc. (...) Warunki społeczne mogą zatem modyfikować zarówno potrzebę sensu życia, jak i sposoby jego zaspokajania. (...) sens życia nie jest tylko kwestią indywidualnych wyborów, lecz zależy również od rzeczywistości społecznej, w której człowiek żyje” (Meissner-Łozińska, 2011, s. 73).

Na gruncie psychologii pierwszym, który wskazywał na związek sensu życia ze stylem życia i zdrowiem psychicznym jednostki był Alfred Adler w książce pt. *Sens życia*. Rozróżniał on dążenie do mocy od dążenia do doskonałości. To pierwsze różni się od drugiego tym, że „...ogranicza możliwości jednostki, skłania do kierowania działań przeciwko innym ludziom i w efekcie przeciwko własnym interesom. Nastawienie na egoistyczne działania siłowe pozbawia życie sensu, gdyż (...) nie realizuje osoby. Natomiast takie dążenie się, które bierze pod uwagę interesy wszystkich ludzi, zapewnia poczucie wspólnoty, sprawia, że osoba może odczuwać satysfakcję ze swoich dokonań, realizuje pozytywne potencjały psychiczne i w efekcie rozwija się” (Obuchowski, 2000, s. 257–258).

Przyjmujemy ten pogląd jako wykładnię naszych dalszych dociekań nad znaczeniem więzi międzypokoleniowych dla rozwijania potrzeby sensu życia oraz odczuwania poczucia sensu życia. W rozważaniach nad sensem życia rozpatruje się zazwyczaj właśnie te dwa pojęcia:

- potrzeba sensu życia,
- poczucie sensu życia.

Potrzebę sensu życia Kazimierz Obuchowski zalicza do powszechnych potrzeb człowieka, obok potrzeb poznawczych i kontaktu emocjonalnego oraz potrzeb fizjologicznych. „Potrzeba sensu życia jest niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania osobowości, zapewnia dobre samopoczucie psychiczne, stanowi bodziec do podejmowania różnych form działalności, gwarantuje normalne życie człowieka” (Obuchowski, 1995, s. 74). Poczucie sensu życia można określić jako stan subiektywnego odczuwania satysfakcji z działań i dokonań bieżących, ale przede wszystkim z życia jako całości. Stan ten przejawia się w przeżywaniu pozytywnych emocji i jest dla jednostki potwierdzeniem słuszności przyjętego systemu wartości. Doświadczanie sensu życia wiąże się z wiedzą umożliwiającą nam dobór wartości, z ich wyborem (im ważniejsze z punktu widzenia egzystencji danego człowieka, tym poziom poczucia sensu życia jest wyższy) i wreszcie ze stopniem zaangażowania w wybrane wartości.

Jaki jest zatem związek potrzeby sensu życia z poczuciem sensu życia? Badania empiryczne i rozważania teoretyczne wykazały, że między tymi zmiennymi nie zachodzą proste zależności. Czynnikiem łączącym te dwa stany są wartości. Chcąc realizować potrzebę sensu życia, człowiek kieruje się określonymi wartościami, ich realizacja umożliwia wytworzenie poczucia sensu życia rozumianego jako stan psychiczny o pozytywnym wydzźwięku emocjonalnym. Wartości są również podstawą formułowania celów wychowania, są w stosunku do celów pierwotne. Wychowanie więc człowieka-podmiotu odczuwającego potrzebę i umiejącego nadawać swojemu życiu sens w sposób autonomiczny nierozzerwalnie wiąże się z wartościami.

Na gruncie psychologii humanistycznej ujmującej człowieka jako jedność bio-psycho-duchową odnajdujemy pogląd, że dążenie do sensu życia jest wręcz tym, co go ożywia w owej jedności. Głównym przedstawicielem tego nurtu jest Viktor Emil Frankl – neuropsycholog wiedeński, „...który traktuje sens życia jako stan podmiotowej satysfakcji, związany z celowym działaniem ukierunkowanym na wartości. Sam człowiek nie jest twórcą sensu, ale odkrywa go w rzeczywistości (V. E. Frankl, 1978, s. 15–18). V. E. Frankl jest jednocześnie twórcą logoterapii, czyli terapii związanej z kształtowaniem poczucia sensu życia. Nie narzuca ona określonego sensu, lecz zmierza do tego, aby człowiek sam odkrył sens swojego życia” (Meissner-Łozińska, 2011, s. 73). Dostrzegamy w przytaczanych wyżej poglądach podobieństwo do definiowania pojęcia wychowania, które współcześnie jest traktowane „... jako całość kształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo. Zakłada ono uznanie i afirmację wolności, dzięki której obie strony interakcji mogą ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu” (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 274).

Wartości więc jako czynnik wspólny zarówno dla kształtowania i odczuwania potrzeby oraz poczucia sensu życia stają się spoiwem łączącym pokolenia. Procesami, w trakcie których zachodzi kształtowanie wartości, potrzeby i poczucia sensu życia są: wychowanie i samowychowanie. Mówiąc o pokoleniach, mamy na myśli zazwyczaj trzy generacje: pokolenie dzieci, pokolenie rodziców i pokolenie dziadków. Te międzypokoleniowe relacje, wzajemne oddziaływanie, również o charakterze wychowawczym, współistnienie we wspólnocie rodzinnej, są niezmiernie ważną płaszczyzną powstawania i odczuwania sensu życia. Kiedy mówimy o poczuciu sensu życia jako czynniku spajającym pokolenia, kierujemy się więc ku pedagogicznej płaszczyźnie rozważań. Istnieje ścisły związek między poszukiwaniem sensu życia a szeroko rozumianym procesem wychowania, które pomaga w jego odkrywaniu, a także staje się czynnikiem sensotwórczym.

Postawa wobec sensu życia ma charakter dynamiczny i kształtuje się przez całe życie. Kazimierz Popielski wyróżnia 3 okresy: dzieciństwo, okres dorastania i dojrzałość. Podobnie rzecz się ma z procesem kształtowania potrzeby sensu życia. Początki tego procesu mają miejsce już w okresie przedszkolnym, kiedy dziecko stawia szereg pytań o istotę rzeczy i zjawisk, ich genezę, a także własną osobę, np. po co jest mama, dlaczego świeci słońce, dlaczego na świecie są źli ludzie? Wielu autorów podkreśla znaczenie okresu dorastania dla formowania się poczucie sensu życia, bowiem pojawia się tutaj często kryzys wartości, a tym samym osłabienie poczucia sensu życia (przy dużej potrzebie poszukiwania go). Źródła preferowanych wartości do około dwunastego roku życia wynikają z autorytetu bliskich, znaczących osób. Zatem starsze pokolenia są młodym niezmiernie potrzebne do budowania autonomicznego poczucia sensu życia.

Brak poczucia sensu życia – poczucie bezsensu

Z problematyką sensu życia nierozzerwalnie więc wiąże się zagadnienie bezsensu (beznadziejności). Jakże często młodzież używa określenia, że coś, albo wręcz wszystko jest „bez sensu”. Kiedy zatem pojawić się może poczucie bezsensu życia? Jest ono związane z kryzysem wartości, jego rozchwianiem. Na pojawienie się poczucia bezsensu mają wpływ zarówno czynniki wewnętrzne (podmiotowe), jak i obiektywne (zewnętrzne, sytuacyjne, np.: śmierć bliskiej osoby, utrata rodziny z powodu rozwodu rodziców, utrata warunków potrzebnych do życia, inwalidztwo). Czynnikiem cechującymi współczesną rzeczywistość a utrudniającymi odczuwanie sensu życia szczególnie przez młodzież są:

- Negacja utrwalonych przez stulecia systemów wartości, zwłaszcza moralnych, w których obowiązywały klarowne reguły postępowania.

- Indywidualizm i pluralizm jako wartość – co sprawia, że hierarchie wartości przestają być wspólną własnością, co czyni jednostkę niczym nieskrępowaną.
- Współczesne społeczeństwo określa się również jako społeczeństwo doznań, co oznacza, że jedną z ważnych wartości jest ciągle doznawanie przyjemności. (Meissner-Łozińska, 2011, s. 88–89).

Badania Piotra Olesia wykazały, że młodzi ludzie, u których występuje kryzys wartości, np. z powodu braku autorytetów, tracąc poczucie sensu życia, co objawia się stanami patologicznymi, takimi jak: izolacja od otoczenia, niewiara we własne siły, poczucie bezsensu podejmowania działalności, wreszcie psychozy i samobójstwa. Obserwujemy także takie zachowania jak: niepokój i brak zrównoważenia emocjonalnego, tendencje do samooskarżania, niski poziom wytrwałości, słabsza samokontrola itp. (Oleś, 1989).

U osób starszych zaś (często wraz z przejściem na emeryturę) pojawia się poczucie odrzucenia, bycia poza nawiasem pełnionych dotychczas ról, ograniczenie źródeł informacji. Zburzony zostaje system wartości, poczucie własnej wartości i tożsamości, co prowadzić może do poczucia bezsensu. To przyczynia się do wtórnego wycofywania się z aktywności, a następnie do szybszego starzenia się. Starzenie się jest zatem w większym stopniu procesem psychicznym i społecznym niż biologicznym.

„Pełnienie dalej różnych ról, choćby odmiennych niż w wieku średnim, w tym ewentualnie roli współopiekuna młodego pokolenia, niedopuszczanie do kurczenia się „świata społecznego” jest warunkiem, ale warunkiem w pełni wykonalnym, zachowania sensu życia, nadania sensu nie tylko własnej terażniejszości, ale także w pewnej mierze przeszłości i przyszłości” (Zawadzka, 1999, s. 14).

Pokolenie dziadków i wnuków na drodze do doświadczania sensu życia

Wiemy już, jak ważne dla jakości naszego życia jest poczucie jego sensu, że czynnikiem niezwykle istotnym jest system wartości, że rozchwianie tego systemu, bądź jego nieprawidłowe ukształtowanie może zagrażać pojawieniem się poczucia braku sensu życia prowadzącym nawet do samobójstw.

Pokoleniami najbardziej zagrożonymi owym brakiem sensu życia jest pokolenie dzieci i młodzieży (bowiem tam się ten sens jeszcze nie ukształtował bądź podlega istotnym wahaniom) oraz pokolenie dziadków (bowiem istnieją powody zewnętrzne i wewnętrzne, które poczuciu sensu życia zagrażają bardziej niż w pokoleniu rodziców wspomnianych dzieci).

Twierdzimy, że te dwa pokolenia w poszukiwaniu i odczuwaniu sensu życia są sobie niezmiernie potrzebne.

„Ludzkość pokrywa się zmarszczkami” i w obliczu starzejącego się świata paradoksalnie można też stwierdzić, że przyszłość jest w rękach seniorów. Istnieje wiele pojęć dla określenia jednego z najbardziej różnorodnych etapów

życia człowieka – starości. Mówimy wiek podeszły, późna dorosłość, wiek senioralny czy okres „jesieni życia”. Jest to etap tak samo oczywisty jak dzieciństwo, młodość czy dorosłość. Ponieważ jest zjawiskiem podlegającym samoocenie, własnej świadomości, więc z tego powodu trudno nam stwierdzić, kiedy właściwie się zaczyna (Chimicz, Burdach, 2010, s. 181). Może to być przysłowiowy pierwszy siwy włos, zostanie babcią czy dziadkiem, przejście na emeryturę, śmierć rodziców itp..

„Osoby w wieku emerytalnym są często oceniane i spostrzegane przez pryzmat ich aktywności. Jak zauważa Aleksander Kamiński, póki trwa zaangażowanie w tych czy innych rodzajach aktywności, trwa młodość w starości” (tamże, s. 181).

Co wnuki otrzymują od dziadków na swojej drodze poszukiwania sensu życia?

Jak wynika z badań CBOS (*CBOS BS/157/2009*) 87% Polaków uważa, że starsi ludzie są potrzebni innym. W ciągu ostatnich 11 lat znacząco wzrósł deklarowany szacunek dla osób starszych, z 35% w roku 1998 do 64% w 2009. Ponad połowa młodych ludzi (56%) twierdzi, że zawdzięcza coś dziadkom. Najczęściej są to:

- poczucie, że jest się kochanym (71%),
- stosunek do religii (59%),
- zasady moralne (58%),
- znajomość dziejów rodziny (55%),
- miłość do ojczyzny (49%),
- znajomość historii (46%).

Z badań gimnazjalistów wynika oczekiwanie, że starsze pokolenie powinno:

- przekazywać wzorce, normy oraz wartości,
- obdarzać młode pokolenie miłością,
- dawać wskazówki co do sposobu radzenia sobie w życiu,
- uczyć wartości prawdy i dobra,
- przekazywać umiejętności potrzebne do współpracy z innymi oraz umiejętności niezbędne do dobrego funkcjonowania w relacjach społecznych,
- uczyć uwrażliwiania na sprawy innych,
- a także umiejętności dystansowania się do innych osób (Wiechetek i in. 2006, s. 220–222).

Między babciami, dziadkami a wnukami istnieje szansa (czasami większa niż między rodzicami a dziećmi) na prowadzenie dialogu wychowawczego, przyczyniającego się do kształtowania wartości, właściwych postaw, sensu życia (dla obu stron). Dialog taki oparty jest na następujących zasadach:

- Słuchanie ma pierwszeństwo nad mówieniem.
- Rozumienie ma pierwszeństwo nad krytykowaniem.

- Dzielenie się doświadczeniem ma pierwszeństwo nad osądzaniem (Kądziołka, 2012, s. 379).

„Dialog wychowawczy to proces powolny, nieznoszący narzucania oficjalnego programu, pozwalający natomiast na zrozumienie odrębności osób i nawiązanie emocjonalnego kontaktu, pobudzający do refleksji nad własnym postępowaniem, sensem istnienia. (...) W postawie tej ważna jest akceptacja odrębności myśli, szacunek do drugiego człowieka” (tamże, s. 420). Pośpiech, anonimowość, agresja i przemoc, pogoń za bogaceniem się za wszelką cenę nie stwarzają sprzyjających warunków we współczesnym świecie do prowadzenia dialogu.

Za sprawą rozmów i reinterpretacji przeszłości wnuki stają się bogatsze o przeżycia nestorów, co sprzyja normalnemu rozwojowi uczuciowemu młodego człowieka. „A więzi i transmisja międzypokoleniowa kształtują hierarchię wartości, która odtąd będzie stanowić alternatywę dla oceny napotkanych sytuacji społecznych, politycznych i religijnych” (tamże, s. 194).

Dziadkowie mogą pełnić w rodzinie swoją rolę w zróżnicowany sposób. Wśród najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu odnajdujemy następujące role:

- *Rola formalna* (sprowadzająca się często do dawania prezentów, podejmowania działań zwolnionych od odpowiedzialności za wychowanie).
- *Rola osób dalekich* (kontakty międzypokoleniowe są rzadkie, krótkie i powierzchowne. Obie strony mają świadomość swego istnienia, ale brakuje w tych relacjach rzeczywistej więzi).
- *Rola osoby bawiącej się i doglądającej dzieci* (stosunki mają charakter nieformalny, oparte są na rzeczywistej więzi, potrzebie wzajemnego kontaktu. W przypadku babci i dziadka występuje świadomość swojej roli i wynikających z niej praw oraz obowiązków, ale nie pojawia się tendencja do przejmowania roli rodziców).
- *Rola „skarbnicy mądrości” rodzinnej* (wynikająca zazwyczaj z szacunku, jaki darzy się osoby starsze w danej rodzinie, z gotowości do dzielenia się własną wiedzą i doświadczeniem).
- *Rola zastępców rodziców* (presja sytuacji rodziny w Polsce zmusza niekiedy dziadków do podejmowania stałych obowiązków rodzinnych, ograniczając możliwość traktowania pomocy jako daru – zwłaszcza gdy trzy pokolenia mieszkają razem albo blisko siebie). Jest to niekorzystne dla rodziców, ponieważ mimo pewnej wygody, utrudnia to im nauczenie się roli rodzicielskiej, pozbawia szansy na własny rozwój dzięki opiece nad dzieckiem i bardzo utrudnia nawiązanie kontaktu z dzieckiem. Pełnienie roli rodziców przez babcię i dziadków w taki właśnie sposób ma swoje konsekwencje dla przyszłości wnuków – ponieważ pozbawia je niektórych radości dzieciństwa, uczy przesadnej ostrożności i troski o własne zdrowie, ogranicza ich ruchliwość ze względu na mniejszą sprawność fizyczną dziadków niż rodziców. Poza tym jeśli dziadkowie przejmują

rolę rodziców, to dzieci w jakimś sensie tracą dziadków, z tym wszystkim, co starsze pokolenie może wnieść w życie swoich wnuków (Braun-Gałkowska, 2005, s.192).

Spróbujmy zatem zastanowić się, co seniorzy mogą dać swoim wnukom

- a) Rozszerzają świat o przeszłość, o sprawy, których rodzice nie pamiętają.
- b) Ludzie starsi utrwalają w społeczeństwie wszystkie sprawdzone osobistym życiem wartości, normy i wzory stosunków międzyludzkich, szczególnie rodzinnych.
- c) Są źródłem opowieści o rodzinie, o rodzicach – gdy byli mali (ich zalecach, przywarach), jest to element budzenia własnej tożsamości i przynależności do tej właśnie rodziny.
- d) Umożliwiają ciągłość tradycji, ucząc różnych zachowań.
- e) Zachowują pewien dystans do terażniejszości, do spraw codziennych, nadając im określoną, często bardziej właściwą rangę.
- f) Uczą młodsze pokolenie odwagi życia, umiejętności znoszenia przeciwności i porażek, a także przeżywania sukcesów.
- g) Umożliwiają wnukom doświadczanie przemijania czasu, wskazują na koniec życia i potrzebę mądrego gospodarowania czasem.
- h) Mogą rozszerzać świat dzieci poprzez cechy właściwe wiekowi: wyrozumiałość, cierpliwość, łagodność, których dziś bardzo brakuje. Pewne spowolnienie związane z wiekiem, często boleśnie odczuwane przez starszych, dla wiecznie popędzanych dzieci jest niezwykle cenne.
- i) Umożliwiają dziecku udział w wielu czynnościach, od których przez rodziców żyjących w wiecznym pośpiechu są odsuwane: pieczenie ciasta, hodowla kwiatów, rybek, zajmowanie się zwierzętami. Te proste czynności, przez wspólne ich wykonywanie, nabierają szczególnego znaczenia, są one także naturalną płaszczyzną kontaktu, różnych opowieści snutych niejako przy okazji. Babcie, ciepłą i czułą, wspomina się przez całe życie. Dziadek, jeśli zechce wejść w życie wnuczki, może w nim odegrać też znaczącą rolę. Przy częstej nieobecności ojca w rodzinie może być modelem męskości. Może w świat zdominowany przez kobiety wprowadzać swoje męskie zainteresowania polityką, majsterkowaniem, techniką, sportem itp.
- j) Dziadkowie i babcie mogą wreszcie słuchać, jeśli są dyskretni i cierpliwi. Rodzicom często na to brakuje czasu, cierpliwości, są zajęci obowiązkami a dzieci nieraz bardzo tego potrzebują.
- k) Babcia i dziadek, przyjaźniąc się z wnukami, dają im również „...okazję do uczenia się szacunku dla wieku, dostosowania prędkości kroków do tego z kim się idzie, zrozumienia czyjegoś bólu. Jeśli dziadkowie przyjmują pomoc, dają wnukom okazję do uczenia się obdarzania innych” (tamże, s. 193).

Życie rodziny trzypokoleniowej jest nie tylko spokojniejsze, ale i bogatsze, pełniejsze, dostarczające dziecku w różnym wieku więcej zróżnicowanych doświadczeń. Podstawowym warunkiem jest bliskość, owo porozumienie, niekoniecznie wspólne zamieszkiwanie pod jednym dachem, które, jak wiemy, tego porozumienia nie gwarantuje. Pamiętajmy jednak, że te relacje wielopokoleniowe wzbogacają nie tylko dzieci, służą one również pokoleniu dorosłych rodziców i pokoleniu dziadków.

Co zatem dziadkowie otrzymują od wnuków?

Jeśli kontakty są częste, bądź trzy pokolenia mieszkają razem, przy wszystkich niedogodnościach, ma to znaczące walory dla osób w trzecim wieku. Najważniejsze jest jednak istnienie więzi emocjonalnej, a nie tylko styczność przestrzenna, choć może ona powstawaniu tej więzi sprzyjać.

- Wspólnotowość międzypokoleniowa „Daje szansę większego uczłowieczenia relacji międzypokoleniowych, starszym mieszkańcom stwarzając m.in. ochronę przed osamotnieniem” (Zawadzka, 1999, s. 11).
- Gwarancje solidarności w chwilach potrzeby, czucia się pożytecznym i kompetentnym, docenionym i kochanym.
- Zapobieganie chłodowi w stosunkach między dwoma pokoleniami dorosłych.
- Przeżywanie zadowolenia i dumy z zapewnienia kontynuacji biologicznej i duchowej (częściej wspominają o niech dziadkowie niż babcie).
- Aktywizowanie seniorów w nowych rolach daje im poczucie użyteczności, co pozwala też odnaleźć szczęście i godność.
- Poczucie bezpieczeństwa, określone miejsce w społeczeństwie, bowiem seniorzy swoje miejsce społeczne mogą odnaleźć przede wszystkim w rodzinie.
- Przełamanie subiektywnego przekonania o własnej bezużyteczności, osamotnieniu.
- Zaspokajanie pragnienia bycia z bliską osobą, bycia dla kogoś ważnym.
- Wnuki są więc pożądanym przedmiotem miłości i troski babć i dziadków. „Są dla nich nowym życiem i szczęściem a zarazem wynagrodzeniem za trud wychowania własnych dzieci. (...) Kontakty z dziadkami w okresie dzieciństwa są specyficzną formą nawiązywania zdrowych więzi ze społeczeństwem a starszym ludziom dają poczucie przydatności w życiu” (tamże, s. 193).

Jak widać jest wiele wartości, które nadają sens naszemu życiu na różnych jego etapach, ale najważniejszą z nich jest drugi człowiek.

Bibliografia

Braun-Gałkowska M. (2005) *Nowe role społeczne ludzi starszych*, w: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Chimicz D., Burdach J. (2010) *Starość...Gość nieproszony, choć oczekiwany. Oblicza starości w perspektywie międzypokoleniowej*, w: *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny* (red. nauk.) J. Cichła, J. Herberger, B. Skwarek, PWSZ w Głogowie, Głogów.

Kądziołka W. (2012) *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Meissner-Łozińska J. (2011) *Poczucie sensu i bezsensu życia u wychowanków domu dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000) *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa.

Obuchowski K. (2000) *Galaktyka potrzeb, psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Obuchowski K. (1995) *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Oleś P. (1989) *Wartościowanie a osobowość, Psychologiczne badania empiryczne*, KUL, Lublin.

Wiechetek M., Zarzycka B., Steuden S., (2006) *Percepcja roli i znaczenia osób starszych*, w: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) Steuden S., Marczuk M., Wydawnictwo KUL, Lublin.

Zawadzka A. (1999) *Oddziaływanie dziadków na wypoczynek wnuków, Prace Pedagogiczne CXXXI*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Netografia

Ziolo A. *Polacy o solidarności międzypokoleniowej*, <http://www.silnarodzina.pl/polacy-o-solidarnosci-miedzypokoleniowej,196,794,a.html> (otwarty 30.01.2013).

Summary

The need of sense of life as generation binding factor

Keywords: Feeling of sense of life, need of sense of life, values, generation of children and grandparents

The feeling of sense of life is of prime importance for human functioning. It displays different dynamics at different stages of human development. Values form the basis of sense of life. The generation of children and grandparents due to various reasons are susceptible to fluctuations in experienced level of sense of life. Concurrently, both generations may be the source of values to each other and reciprocally endow their lives with sense.

AKTYWNOŚĆ PROZDROWOTNA SENIORÓW W ŚWIETLE MODELU ASUZ

Od pewnego momentu życia wraz z przybywającymi latami człowiek coraz częściej ma możliwość doświadczania tego, czym jest zdrowie. Ponieważ zdrowie, jak pisze Gadamer, ma charakter skryty (Gadamer, 2011, s. 131), to można go doświadczyć dopiero wtedy, gdy go brakuje: w istocie swej doświadczenie zdrowia jest doświadczeniem jego braku. Jednym z przejawów procesu starzenia się są pojawiające się dysfunkcje organizmu i właśnie wtedy doświadcza się braku zdrowia. Specjalizacje medyczne doświadczenia braku zdrowia obiektywizują i pakują do „szuflandii” jednostek chorobowych. Dla lekarza człowiek staje się jednostką chorobową, a problem tego człowieka definiowany jest za pomocą liczbowych wskaźników. Bardzo trudno w tej sytuacji człowiekowi doświadczanemu przez niedomagania nie poddać się biurokracji medycznej, a pytaniem zasadniczym dla człowieka chcącego być samodzielnym i produktywnym członkiem społeczeństwa jest kwestia, jak nie utracić odwagi do autonomicznego kształtowania własnego życia.

Dlatego też wydaje się niezbędnym dla osób w późnej dorosłości wypracowanie strategii działań prozdrowotnych niezależnej od strategii medycznych. W tekście zaprezentowana została autorska propozycja nazwana **Aktywną Strategią Umocnienia Zdrowia (ASUZ).**

Na strategię tę składają się cztery składniki:

- I. Subiektywna (fenomenologiczno-hermeneutyczna) koncepcja zdrowia.
- II. Obiektywna wiedza o dysfunkcjach biologicznych stanowiących podłoże starzenia się organizmu.
- III. Wiedza o behawioralnych wskaźnikach zdrowia.
- IV. Aktywność prozdrowotna.

Subiektywna koncepcja zdrowia

Aby przybliżyć się do istoty zdrowia, należy wziąć w nawias wiedzę biomedyczną. Etymologiczna analiza słowa zdrowie pozwoli sięgnąć w głąb znaczenia tego pojęcia i „odzyskać” jego pierwotny sens (Błajet, *Zdrowie jako cel wychowania*, 2008).

Słowo „zdrowie” w różnych językach – angielskim „health”, gockim „hails”, szwedzkim „hälsa” – pozostaje w ścisłym związku ze słowem „cały” poprzez praindoeuropejską formę „koi-l-u-s” (<http://phorum.us.edu.pl/read.php?f=19&i=9&t=9>). W języku angielskim „heal” (leczyć) etymologicznie

oznacza „make whole” (czyli całym) (*The Oxford Dictionary of English Etymology* 1966). Słowa „whole” (całość), „holy” (święty), „health” (zdrowie) mają taką samą etymologię. Wydaje się uprawnione rozumowanie, że dawno temu zdrowie było rozumiane jako stan bycia całym, stan niepodzielonym, nieoddzielonym, zintegrowania wewnętrznego i zewnętrznego (z przyrodą, ludźmi). Było to bliskie temu, co uznawało się za świętość.

W języku polskim od „cały” wywodzą się czasowniki „całeć” (‘wychodzić cało z niebezpieczeństwa’) oraz „calić” (‘ochraniać, zachować w całości’), które dziś używamy z prefiksami: „ocaleć”, „scalić”. „Cały” stał się także podstawą dla „całować” (XV wiek). Wyraz ten początkowo niósł znaczenie ‘pozdrawiać, tzn. życzyć (komuś) zdrowia przy powitaniu lub pożegnaniu’. Warto również podkreślić, że przy takim pozdrawianiu dotykano się ustami na znak akceptacji (<http://phorum.us.edu.pl/read.php?f=19&i=9&t=9>). Polskie wyrazy „cały” i „zdrowie” są zatem bardzo bliskie znaczeniowo. W języku prasłowiańskim „zdrowie” wywodzi się wprost od „drzewa” (Brückner 2000, s. 650), a dosłownie mogło znaczyć *z-dobrego-drzewa*. Drzewo w wielu mitologiach świata, również słowiańskiej, ma konotacje kosmologiczne i sakralne. Było symbolem jedności, bo łączyło trzy światy: niebiosa, świat ziemski i podziemny. Pełniło rolę axis mundi – drzewo jako Centrum ewokowało świętość wokół siebie (Żak-Bucholc). Można zatem przypuszczać, że i w naszej tradycji językowej zdrowie kojarzone było ze świętością, jednością, integralnością, całością¹.

Gadamer zauważa, że w słownikach z XIX wieku nie znajdziemy słowa *Ganzeit* – „całość”. Jego zdaniem „idee metodyczne nauk eksperymentalno-matematycznych musiały się najpierw tak dalece przebić w sztuce leczniczej, że ludzie pogubili się w labiryncie specjalizacji i zatęsknili za jakąś całościową orientacją” (Gadamer, 2011, s. 132). Zdrowie nie poddaje się obiektywizacji: nie można opisać go za pomocą standardowych parametrów opracowanych na bazie przeciętnych doświadczeń (ibidem, s. 134). Zdrowie jest jakością indywidualną, osobistą: „jeśli zdrowia tak naprawdę nie sposób zmierzyć, to dlatego że jest ono stanem wewnętrznej odpowiedniości (*Angemessenheit*) i zgodności z sobą samym, której nie da się zastąpić żadną instancją kontrolną” (ibidem).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, proponujemy, aby w **subiektywnym ujęciu zdrowie traktować jako stan wewnętrznego i zewnętrznego zintegrowania**. Zatem istotą aktywności prozdrowotnej będzie dążenie do podnoszenia lub utrzymywania stanu zintegrowania (jak powiedziałby Gadamer – stanu odpowiedniości) i przeciwdziałanie czynnikom dezintegrującym.

¹ Powyższe analizy etymologiczne zostały przedstawione w *Zdrowie jako cel wychowania* (Błąjet, Zdrowie jako cel wychowania, 2008).

Dysfunkcje biologiczne leżące u podstaw starzenia się organizmu²

Proces starzenia się jest procesem biologicznym, a konkretnie genetyczno-neurofizjologicznym. Rostowski wymienia następujące zmiany neurofizjologiczne towarzyszące starzeniu się:

- Zmniejsza się objętość istoty szarej i białej mózgu.
- Zmniejsza się gęstość mózgu, czyli zmniejsza się liczba neuronów przypadających na jednostkę masy mózgu.
- Następują ubytki dendrytów, skutkiem czego zmniejsza się liczba połączeń synaptycznych.
- Następuje demielinizacja neurytów.
- Następuje obniżenie szybkości i precyzji przewodzenia impulsów nerwowych oraz neuronalnej plastyczności.
- Następuje obniżenie poziomu neurotransmiterów.
- Następuje obniżenie poziomu hormonów gonadalnych i nadnerczowych, zwłaszcza tych kontrolowanych przez przysadkę mózgową (Rostowski, 2012, s. 99)³.
- Następuje osłabienie funkcji układu immunologicznego i obniżenie skuteczności współdziałania układu nerwowego i immunologicznego (ibidem, s. 101).

Te zmiany powodują, że obniża się:

- sprawność i plastyczność procesów decyzyjnych,
- sprawność ruchowa,
- odporność organizmu.

Starzenie jest procesem biologicznym, dlatego powinno się raczej mówić o *biostarzeniu się*, natomiast zakres tych zmian jest zawsze pewną wypadkową działania czynników biologicznych, psychologicznych i społeczno-kulturowych. Oznacza to, że aktywność fizyczna i psychiczna mogą spowalniać proces biostarzenia się. Jednak aktywizacja psychofizyczna i społeczna w późnej dorosłości nie odbywa się bezproblemowo, co ma swoje „umocowanie” w zmianach biologicznych.

Do podstawowych biologicznych przeszkód w aktywizacji seniorów należą:

- niski poziom serotoniny i niska reaktywność na serotoninę, co prowadzi do obniżania poczucia szczęścia i pewności siebie (ibidem, s. 115),

² Z przyczyn oczywistych, na potrzeby tekstu pedagogicznego wybrano tylko niektóre charakterystyki zmian w procesie starzenia się organizmu.

³ Wiele danych zawartych w tym tekście pochodzi z cytowanego źródła. Trzeba zaznaczyć, że Rostowski w swoim opracowaniu wykorzystuje dane z różnych międzynarodowych najnowszych opracowań. Dotarcie do tych prac, głównie z zakresu neurofizjologii i neurologii na potrzeby niniejszego tekstu może byłoby wskazane, ale wykorzystanie źródła wtórnego, jeśli chodzi o wiedzę specjalistyczną z zakresu nauk biomedycznych, jest dopuszczalne.

- wysoki poziom kortyzolu prowadzący do zwiększania niepokoju w stresie (ibidem),
- w związku z zaburzeniami ekskrecji serotoniny i kortyzolu występują stany depresyjne, niepokój i wrogość (tzw. syndrom *zrzedliwego starca*),
- u starzejących się osób dochodzi do istotnych ubytków tkanki płatów czołowych, w których zlokalizowane są ośrodki wykonawcze, dlatego osłabieniu ulegają funkcje wykonawcze (może to być skojarzone z zanikiem synaps i demielinizacją) (ibidem, s. 109),
- otyłość, z którą skojarzona jest zmniejszona objętość istoty szarej w mózgu, zmniejszona aktywność, gorsza pamięć (ibidem, s. 114).
Występuje więc sytuacja patowa (błędne koło):
- poradzenie sobie z depresją i niepokojem wymaga aktywności: inicjatywy i planowania,
- upośledzenie funkcji wykonawczych utrudnia seniorom walkę z depresją, ponieważ tracą zdolność do prowadzenia aktywnego, uporządkowanego i ukierunkowanego życia,
- mogą też tracić motywację do spotkań z bliskimi, a samotność dodatkowo wzmacnia przygnębienie.

Zmiany związane z biostarzeniem się nie mogą zostać zrównoważone przez jelitowe czy pozajelitowe odżywianie czy nawet przez wspierające terapie – nie hamują one dezintegracji układu nerwowego (przyjmowanie dopaminy może nawet przyczyniać się do dalszej destrukcji w układzie nerwowym, bo „rozleniwia” komórki odpowiedzialne za produkcję tego hormonu) (Rostowski, 2012, s. 100). Jednocześnie żadne wskaźniki biomedyczne nie oddają stanu zdrowia – stanu tkanki nerwowej – w wieku senioralnym. Mogą jedynie wskazywać na proces chorobowy (a zdrowia nie można ujmować jedynie jako brak choroby).

Behawioralne wskaźniki zdrowia

Zdrowia nie można opisać za pomocą wskaźników empirycznych. Na przykład to, że ciśnienie krwi, skład krwi, moczu itd. są w normie, wcale nie musi oznaczać stanu zdrowia. Próba obiektywizacji zdrowia jest koncepcja jakości życia (Błajet, Jakość życia w perspektywie integralnej, 2012). Na przykład według Światowej Organizacji Zdrowia jakość życia to *sposób postrzegania przez jednostki ich pozycji życiowej w kontekście kulturowym i systemu wartości, w którym żyją oraz w odniesieniu do ich zadań, oczekiwań i standardów wyznaczonych uwarunkowaniami środowiskowymi. Zatem jakość życia to tyle, co kompleksowy sposób oceniania przez jednostkę jej zdrowia fizycznego, stanu emocjonalnego, samodzielności w życiu i stopnia niezależności od otoczenia, a także osobistych wierzeń i przekonań*. Jednak podobnie i w tym przypadku natrafiamy na problem zdefiniowania odpowiednich wskaźników jakości życia (zdrowia).

Rozwiązaniem w tej sytuacji może być zmiana podejścia do zdrowia ze statycznego na dynamiczne, z ilościowego na jakościowe. Opierając się na wiedzy o procesie biostarzenia się można wskazać takie zachowania, które przyczyniają się skutecznie do hamowania inwolucyjnych procesów biologicznych (które jednocześnie mogą być traktowane jako wskaźniki zdrowia). Zgodnie z prawami ontogenezy, realizacja projektu genetycznego – a biostarzenie się jest zaprojektowane genetycznie – może być modyfikowana (np. przyśpieszana, spowalniana) poprzez działanie czynników środowiskowych, ale też poprzez aktywność własną podmiotu. Zachowania przyczyniające się do deceleracji, czyli spowalnianiu starzenia się zostały określone jako **behavioralne wskaźniki zdrowia** (Rostowski, 2012, s. 100).

Są to:

1. Właściwe odżywianie się.
2. Regularny tryb życia.
3. Aktywność umysłowa i fizyczna (ćwiczenie).
4. Dobre relacje społeczne.

Okazuje się, że zachowanie zgodne z tymi wskaźnikami może skutecznie przyczyniać się do odbudowywania i przywracania funkcji określonych struktur mózgu oraz przyporządkowanych im narządów. Umożliwia to zachowanie odpowiedniej odporności w wieku senioralnym, co zapobiega starczej kruchości (ibidem).

Ad 1. Trzeba przede wszystkim zdawać sobie sprawę z tego, że żadna dieta i suplementacja nie jest w stanie przeciwdziałać dysfunkcjom wynikającym z zanikania tkanki nerwowej będącego efektem stanu bezczynności i nieużywania ważnych życiowo organów i mięśni (ibidem). Z drugiej strony, złe odżywianie połączone z brakiem aktywności ruchowej przyczyniają się do niedomagań, które wchodzą w skład starczego układu immunologicznego (ibidem). Dbanie o odpowiednie odżywianie może neutralizować niektóre dysfunkcje będące następstwem procesów chorobowych występujących w wieku senioralnym. Na przykład dzięki przyjmowaniu żelaza w odpowiedniej formie (zakwaszony sok z buraków, barszcz kiszony) można hamować występowanie anemii i zapobiegać takim objawom, jak zmęczenie, słabość, duszność. Zrównoważona dieta stanowi też ważny czynnik zapobiegania otyłości.

Ad 2. Ważne jest zachowanie regularnego trybu życia, w szczególności z uwzględnieniem typu porannego i wieczornego. Zegar biologiczny wraz ze starzeniem się może ulegać rozregulowaniu, zatem rozregulowaniu ulegają procesy neurofizjologiczne (ibidem, s. 109). Dlatego też dbałość o regularność snu, posiłków, innych zajęć jest niezbędna w utrzymywaniu zdrowia w wieku senioralnym.

Ad 3. *Deceleracja*, czyli spowalnianie starzenia się jest w największym stopniu związane ze stopniem aktywności psychicznej i fizycznej. Bardzo ważne jest podejmowanie aktywności:

- nierutynowej,
- lubianej,
- stanowiącej pewną trudność,
- zgodnej z zainteresowaniami, ambicjami, celami (niekiedy wcześniej odkładanymi),
- będącej wynikiem własnej inicjatywy.

Mało efektywny będzie zaprogramowany trening, ponieważ tylko w nieznacznym stopniu stymuluje aktywność wyższych struktur układu nerwowego.

Należy tutaj jeszcze raz wspomnieć o znaczeniu aktywności fizycznej w zapobieganiu otyłości oraz niekorzystnym skutkom anemii poprzez aktywizowanie procesów oddychania. Otyłość i anemia bywają skojarzone ze sobą, a ich wspólną przyczyną-skutkiem jest zanikająca aktywność fizyczna. Upraszczając, można stwierdzić, że osoba otyła i osoba cierpiąca na anemię szybko się męczy, dlatego unika wysiłku fizycznego, a jest otyła i cierpi na skutki anemii, dlatego że unika wysiłku fizycznego.

Ad 4. Pozytywny wpływ na zdrowie mają formy społeczno-towarzyskiej aktywności związanej z własną inicjatywą i przedsiębiorczością, ale jednocześnie podejmowane wyzwania nie mogą być zbyt wygórowane, ponieważ mogą wzmacniać stres: stres działania i stres porażki.

Dobrym przykładem propozycji dla seniorów jest holenderski program „Thinking and Doing”, którego głównym elementem jest nauka gry i gra w brydża (programem objęto 20 gmin, 2600 osób w średnim wieku 67 lat). W założeniu jednak spotkania brydżowe mają być tylko „zaczynem” wspólnej aktywności fizycznej. Jak twierdzi autor programu, brydż stanowi doskonałą formę aktywizacji seniorów, ponieważ jest niekonfrontacyjny. Ewentualną przegraną mogą przypisywać różnym zewnętrznym czynnikom, np. brakowi szczęścia, błędom partnera, czyli porażki nie prowadzą do zniechęcenia i rezygnacji. Gra w ramach jednego rozdania trwa około pięciu minut, a intensywność emocjonalna jest znaczna. W przypadku wygranej doświadczą się zadowolenia i przyjemności, za przegraną można obciążyć przypadek, partnera (Hopman-Rock).

Wielki potencjał zdrowotny zawiera w sobie aktywność duchowa, nie tylko religijna, ale także świecka. Duchowość jest ścieżką w poszukiwaniach doskonałości i sensu (Boga), łączy się (powinna łączyć się) z aktywnością wspólnotową, a to, z kolei, stanowi nie tylko warunek osiągnięcia satysfakcji w poszukiwaniach duchowych, ale też sprzyja przejawianiu najbardziej wartościowych zachowań relacyjnych: zyczliwości, serdeczności, wspólnaomysłowości, wdzięczności, miłości (zob., *ibidem*, s. 112–113; Błajet, 2008).

Aktywność prozdrowotna

Zarówno koncepcja zdrowia, wiedza o zmianach biologicznych w procesie starzenia się, znajomość wskaźników zdrowia stanowią podstawę dla

aktywnego uczestnictwa w działaniach prozdrowotnych. Zgodnie z subiektywną koncepcją zdrowia aktywność mająca służyć zdrowiu powinna przyczyniać się do kształtowania stanu wewnętrznej odpowiedniości i zgodności z sobą samym, czyli stanu integralności. Ten stan wewnętrznego zintegrowania nie może być osiągnięty bez działania na rzecz zrównoważonego środowiska. Dla przykładu dbanie o własny komfort nie może odbywać się kosztem innych osób. Odżywianie powinno nie tylko służyć zabezpieczeniu potrzeb biofizycznych ciała, ale wspólne spożywanie posiłków powinno być też wykorzystywane dla budowania relacji z rodziną, znajomymi, w planowaniu diety powinno też być brane pod uwagę to, jakie skutki ekologiczne niesie ze sobą wytwarzanie i sprzedaż produktów żywnościowych.

Można, konsekwentnie tym tropem podążając, przyjąć, że umacnianie zdrowia jest tożsame z budowaniem integralności ego, tak jak rozumiał to twórca epigenetycznej koncepcji rozwoju ego, Erik H. Erikson:

„Tylko w kimś, kto dba o rzeczy i troszczy się o ludzi, kto przystosował się do nierozzerwalnie związanych z życiem zwycięstw i porażek, do roli dawcy życia i stwórcy przedmiotów i idei – tylko w nim może z biegiem czasu dojrzeć owoc (...) siedmiu faz (...) – <<integralność ego>> (Erikson, 1997, s. 279).

Aktywna Strategia Umocnienia Zdrowia może być rozumiana jako reedukacja w zakresie wszystkich ośmiu potrzeb według modelu Eriksona: ufności (Erikson I), autonomii (Erikson II), inicjatywy (Erikson III), adekwatności (Erikson IV), tożsamości (Erikson V), intymności (Erikson VI), kreatywności (Erikson VII) i, w końcu, integralności (Erikson VIII) (zob. ibidem, s. 257–288).

Wychodząc od przedstawionych powyżej przesłanek, skonstruowany został pięcioczynnikowy program aktywności zdrowotnej seniorów. Tych pięć czynników stanowią: personalizacja, integralność, wyzwania, kooperacja, osobiste cele (akronim: *PIWKO*). Każdy z tych pięciu czynników zaznacza swoje *residuum*⁴ rozwojowe w zakresie ośmiu potrzeb eriksonowskich (patrz poniżej).

Personalizacja

Aby ten efekt uzyskiwać, ważny jest aspekt obiektywny działań prozdrowotnych – czyli co i jak się robi – ale nie mniej istotny jest aspekt subiektywny, to jest, jakie znaczenie nadaje danemu działaniu podmiot. Działanie w ramach ASUZ musi być zgodne z intencjami podmiotu włącznie z samodzielnym lub zespołowym projektowaniem, ma dostarczać radości, satysfakcji i poczucia sukcesu. Niezmiernie istotnym jest „**pierwiastek hermeneutyczny**”, czyli kształtowanie zdolności rozumienia sensu aktywności oraz refleksyjnego

⁴ Z łac. – pozostałość; oznacza to, że działanie pozostawia jakiś ślad w jednostce, zmienia ją, rozwija.

nastawienia wobec własnej aktywności, ponieważ odczucie i poznanie sensu oraz refleksyjność stanowią ważny czynnik kształtowania motywacji wewnętrznej. Ponadto refleksja, dzięki której wyszukujemy wartościowe doświadczenia i nadajemy im znaczenie, czyli refleksyjne doświadczenie jest warunkiem, aby przeżyte doświadczenie mogło być rozwojowe (Błajet, 2012, s. 173–206).

Refleksyjna aktywność, oprócz tego, że jest działaniem, jest też permanentnym pytaniem siebie o własny potencjał, doświadczane emocje, myśli, o sens aktywności, o efektywność działania. Jest to ćwiczenie, które umożliwia konstruowanie i rekonstruowanie własnej tożsamości (Erikson V).

Integralność

Dążenie do stanu integralności wymaga integralnej aktywności. Jak pisze Ken Wilber, zestrojenie z Kosmosem oznacza „autentyczny kontakt z prawdą, dobrem i pięknem” (Wilber, 1997, s. 130). W praktyce jest to równoznaczne z dążeniem do efektywności działań (prawda – sfera „to”), etyczności działań (dobro – sfera „my”) i do wewnętrznej satysfakcji w związku z podejmowanymi działaniami (piękno – sfera „ja”).

Bill Torbert zastosował to myślenie w swojej technice Action – Inquiry (ang. działanie – badanie), w skrócie A-I⁵. A-I służy odkrywaniu i identyfikowaniu interakcji między osobistą pasją (sfera „ja”), współodczuwaniem – grupową pasją (sfera „my”) i beznamiętnym obiektywizmem (sfera „to”) (Torbert, 2004).

Można mówić o:

- integralności w sferze „ja” – zgodność wartości, celów, odczuć,
- integralności w sferze „my” – grupowa zgodność wartości, celów, odczuć
- integralności w sferze „to” – zgodność czterech terytoriów obiektywnej rzeczywistości: 1) kontekstu i wizji, 2) strategii i taktyk, 3) działań i zachowań oraz 4) efektów i skutków ubocznych.

Można też mówić o integralności między trzema sferami „ja”, „my”, „to”. W tym zakresie pytania będą dotyczyły tego, w jakim stopniu istnieje zharmonizowanie (odpowiedniość) między „ja” (wartościami – celami – odczuciami jednostkowymi), „my” (wartościami – celami – odczuciami grupowymi) i „to” (wizją – strategią – działaniami – efektami). Poniższa tabela służy zapisowi refleksji w trzech sferach.

⁵ Ponieważ nazwa *action-inquiry* (działanie – badanie) jest zbliżone do określenia metody badawczej „badanie w działaniu”, a *action-inquiry* nie jest metodą badawczą (jakkolwiek te dwa podejścia są bliskie sobie „metodologicznie”), dlatego pozostanie przy akronimie A-I.

Tabela. Rejestracja A-I (opr. własne)

<p>Sfera „ja”.</p> <p><i>Integralność intrapersonalna i pasja rozwija się poprzez rozumienie i aktywność w zgodzie ze swoimi wartościami.</i></p> <p>Co czujesz, jakich emocji doświadczasz, co myślisz?</p>	<p>Sfera „my”.</p> <p><i>Wzajemność i współodczuwanie rozwija się poprzez tworzenie wspólnej wizji i współpracę w działaniu.</i></p> <p>Jaki jest nastrój w grupie, w czym się zgadzacie i nie zgadzacie, wspólne zamierzenia?</p>	<p>Sfera „to”.</p> <p><i>Obiektywizm i zrównoważenie rozwija się poprzez przyjmowanie szerokiej perspektywy próby wprowadzania pozytywnych zmian w otoczenie licząc się z ograniczeniami ekologicznymi.</i></p> <p>Jak oceniasz poszczególne terytoria? Jak oceniasz zależności między nimi?</p>
		<p>Kontekst, wizja</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Strategia, taktyka</p> <p>.....</p> <p>Działania, zachowania</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Efekty</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Wyzwania

Człowiek rozwija się poprzez podejmowanie wyzwań. Nastawienie na podejmowanie wyzwań nie jest zarezerwowane tylko dla młodego wieku, przykłady pokazują, że zmaganie się z trudnościami, elementy ryzyka, podejmowanie prób przekraczających aktualne możliwości ma swój sens i uzasadnienie również w wieku senioralnym (Filipek-Sperska, 2012). Według Mihaly Csikszentmihalyi, w toku ewolucji w układzie nerwowym człowieka ukształtowała się preferencja dla złożoności. Skutkiem tego odczuwamy radość i podniecenie – uniesienie, gdy podejmujemy wyzwania przekraczające nasze aktualne kompetencje, które dzięki tym wyzwaniom mogą się rozwijać. Ten potencjał kreatywności w każdym człowieku jest siłą napędową ewolucji, ponieważ sprawia, że sięgamy po nieznanne.

Warunkami wstępnymi doznania uniesienia jest pewien poziom umiejętności, przejście pewnego treningu oraz dyscyplina. Oto jak zawodowa tancerka opisuje swoje doznanie przepływu:

„Tego typu doznawanie pojawia się mniej więcej po godzinie rozgrzewki i rozciągania, gdy osiąga się duże wyczucie napięcia mięśni oraz poczucie bezpieczeństwa psychicznego. Czuję się szczęśliwa, usatysfakcjonowana i wyluzowana. Trening ułatwia wejście w ten stan, ale muszę być bardzo spokojna i zrelaksowana. Tym, co uwalnia to doznawanie, jest dobra sprawność, determinacja i entuzjazm” (Csikszentmihalyi, 1993, s. 177–178).

Podejmowanie wyzwań poprzez zmaganie się z własnymi ograniczeniami i pokonywanie ich samodzielnie pozwala doświadczać autonomii (Erikson II), a osiągnięcie sukcesu w realizacji podjętej aktywności, z jednej strony, „rewitalizuje” ufność (Erikson I), poprzez doświadczanie jej wobec siebie samego i otoczenia, a z drugiej, pozwala doświadczać własnej kreatywności (Erikson VII).

Kooperacja

Mogące występować w wieku senioralnym stany depresyjne, niepokój i wrogość nie sprzyjają nawiązywaniu więzi, a izolacja jest czynnikiem, który wzmacnia stan przygnębienia. Wyjście z tego kręgu nie jest proste, jednak z punktu widzenia skuteczności strategii umacniania zdrowia – niezbędne.

Współpraca w grupie jest okazją do weryfikacji własnych kompetencji wśród rówieśników – zaspokajana może być w ten sposób potrzeba adekwatności (Erikson IV). Sytuacja współpracy w podejmowaniu wyzwań jest sprzyjającą dla nawiązywania bliższych relacji, przyjacielskich (Erikson V).

Wreszcie, kooperacja stwarza możliwość uzyskania wsparcia również w innych problemach życiowych. Neutralizuje w ten sposób działanie hormonu stresu – kortyzolu, skracając czas trwania stresu, a trzeba pamiętać, że stres długotrwały przyczynia się do obniżania odporności, natomiast stres krótko trwający może wzmacniać siły witalne.

Kooperacja może dotyczyć różnych sfer życia:

- bytowych – na przykład pomaganie,
- osobistych, zdrowotnych – na przykład udzielanie wsparcia,
- związanej z czasem wolnym – na przykład wspólna zabawa,
- towarzyskich, aktywności społecznej – na przykład z wykorzystywaniem relacji bezpośrednich i on-line.

Osobiste cele

Seniorzy w swojej aktywności powinni kierować się zasadą egoizmu racjonalnego, według której zawsze racjonalne jest dążenie do własnego największego dobra (które jest moralne i cnotliwe), a inne postępowanie nie jest słuszne (Piechaczek, 2008). Trafną ilustracją, pokazującą, do jakich szkód może prowadzić „nieracjonalny altruizm”, jest opis sytuacji doświadczonej przez Zygmunta Baumana:

„w czasie gdy malowałem ściany, odwiedził mnie ukochany zięć. Ogromnie tę czynność lubię, cieszyłem się na nią od dawna, ale zięć, równie pewnie teścia kochający jak przez teścia kochany, wyrwał mi pędzel, kubek farby i ścianę pomalował. Pozwoliłem mu na to, sądząc, że kocha malowanie ścian równie namiętnie jak ja, a miłość znów wymaga, by pozwolić ukochanej osobie robić to, co lubi. Poniewczasie okazało się, że mój zięć pacykowania po ścianach serdecznie nie znosi, ale założywszy, że jak dla niego tak i dla teścia, a pewnie i reszty ludzkości, malowanie ścian jest przykrą harówką, pospieszył mnie od przykrości wybawić. W efekcie nasza obustronnie moralna relacja, jego i moja skłonność do poświęcenia własnego dobra w imię dobra drugiego, unieszczęśliwiła nas obu” (Kwaśniewski, 2009).

Poświęcanie się w miejsce realizacji osobistych celów może uniemożliwiać doświadczanie przyjemności, radości, a doświadczenie pozytywnych stanów w wieku senioralnym stanowi antidotum na skutki depresyjnego działania „piekielnej mieszanki”: obniżonego poziomu serotoniny i podwyższonego poziomu cholesterolu (Johnson, 2004).

Kierowanie się w aktywności własną przyjemnością i oczekiwaniem osobistej satysfakcji może sprzyjać podejmowaniu inicjatyw zgodnych w własnymi potrzebami bez doznawania poczucia winy (Erikson III). Nastawienie takie ma w sobie coś z dziecięcej żywiołowości, ale nie szaleństwa, bowiem egoistyczna żywiołowość będzie korygowana przez racjonalną odpowiedzialność.

Podsumowanie

Aktywna Strategia Umocnienia Zdrowia (ASUZ) jest propozycją adresowaną do seniorów. Zaznaczyć należy, że jest to teoretyczny model aktywności seniorów. Ma, w założeniu, poprzez aktywność psychofizyczną i społeczną stanowić inhibitor procesu biostarzenia się. Ma też stanowić antidotum na dość powszechne przeświadczenie, mające swoje umocowanie w narracji biomedycznej, o nieuchronności zmian inwolucyjnych u seniorów i konieczności zmniejszania ich aktywności. Ale to właśnie, zgodnie z założeniami modelu, dzięki podejmowanej pięcioczynnikowej aktywności, można wzmacniać poczucie zintegrowania i przez to umacniać zdrowie w późnej dorosłości.

Bibliografia

Błajet P. (2012). *Jakość życia w perspektywie integralnej*. W. T. Siemieź, & R. Kaczmarek, *Nauka i Biznes. Szansa na poprawę jakości życia* (s. 23–29). Wrocław: Venom Systems sp. z o.o.

Błajet P. (2012). *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Błajet P. (2008). *Zdrowie jako cel wychowania*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 1, s. 125–136.

Csikszentmihalyi M. (1993). *The Evolving Self. A Psychology for the Third Millennium*. New York : Harper Perennial.

Erikson E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Filipek-Sperska M. (2012). Aktywność fizyczna osób starszych. *A może jednak sport – czyli charakterystyka Ruchu Masters w judo*. W. J. Nowocien, & K. Zuchora (red.), *Aktywność fizyczna i społeczna osób trzeciego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo AWF, s. 316–328.

Gadamer H.-G. (2011). *O skrytości zdrowia*. Poznań: Media Rodzina.

Hopman-Rock M. (brak daty). *Can Playing Cards Stimulate Physical Activity?* Pobrano grudzień 2012 z lokalizacji <http://www.humankinetics.com/aaccprograms/aacc-programs/can-playing-cards-stimulate-physical-activity-excerpt>.

Johnson C. (2004). *Złota jesień czy piekło?* „Świat Nauki”, wyd. specjalne nr 2.

Kwaśniewski T. (2009). *Zygmunt Bauman: Mężczyźni to trutnie*. „Gazeta Wyborcza” 03/05.

Piechaczek S. (2008, Marzec 03). *Cnota egoizmu czyli egoizm racjonalny na przykładzie poglądów Ayn Rand*. Pobrano styczeń 2013 z lokalizacji <http://liberalis.pl/>.

Rostowski J. (2012). *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bio-neuropsychologiczne*. Warszawa: Diffin S.A.

Torbert B. &. (2004). *Action Inquiry: The Secret of Timely and Transforming Leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Wilber K. (1997). *Krótką historią wszystkiego*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

<http://phorum.us.edu.pl/read.php?f=19&i=9&t=9>, ostatnie otwarcie 10/2006

Summary

ASEH Model of Health Activity for Seniors

Key words: health activity, seniors, prevention, aging

The article deals with the model of Active Strategy of Enhancing Health (ASEH). This model is based on the conception of health as the state of integrity. In constructing the strategy characteristics of biological disfunctions connected with the process of aging were taken into account. The objective of ASEH is to neutralize negative effects of biological aging by taking advantage of potentiality lying in psychophysical and social activity. Five factors of this activity: personalization, integrity, challenges, cooperation and personal goals are supposed to contribute to enhancing health, i.e. the state of integrity of seniors.

Beata Stachowiak

SENIORZY W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM. KONTEKSTY ANDRAGOGICZNE I GERAGOGICZNE

Wstęp

Pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku w Polsce rozpoczęto akcję „Tysiąc Szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, zakończono ją w roku jubileuszowym. Wtedy też, tj. w 1966 roku, rok przed pierwszym powojennym niżem demograficznym, Polska stała się krajem starym demograficznie. Obecnie bije się na alarm, mówiąc o tym, że polskie społeczeństwo jest stare demograficznie, a przecież ten stan trwa już od ponad czterdziestu lat i właściwie w tym czasie nie poczyniono żadnych istotnych działań, aby zjawisko to spowolnić. Powracając do akcji „Tysiąc Szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, dzisiaj właściwie po blisko pięćdziesięciu latach od jej zakończenia, należałoby pomyśleć o kolejnej inicjatywie, z tym że nowy projekt powinien dotyczyć domów spokojnej starości bądź dziennego pobytu dla osób starszych lub niepełnosprawnych, uniwersytetów trzeciego wieku itp. Oprócz tworzenia sieci wymienionych placówek należy także podjąć działania edukacyjne na rzecz przygotowania członków społeczeństwa polskiego ze wszystkich generacji do życia w starzejącym się społeczeństwie. Działania te powinny być podjęte jak najszybciej, gdyż proces starzenia polskiego społeczeństwa jeszcze bardziej przyspieszy około 2020 roku.

Uwarunkowania oraz prognozy demograficzne dla społeczeństwa polskiego¹

Polskie społeczeństwo gwałtownie starzeje się, obecnie już spełnia kilka kryteriów starości demograficznej i to nawet w stopniu zaawansowanym. Według „Rocznika demograficznego 2012” mediana wieku dla Polski wynosi 38,1 lat, a do osiągnięcia starości demograficznej wystarczy poziom 34 lat. Ponadto udział ludności w wieku 65+ w roku 2011 wynosił 13,8%, a już przekroczenie poziomu 10% klasyfikuje dany kraj według kryteriów WHO w kręgu państw o zaawansowanej starości demograficznej. Dla porównania w roku

¹ Podrozdział ten został przygotowany na podstawie publikacji sygnowanych przez Główny Urząd Statystyczny: „Rocznik demograficzny 2012”; „Prognoza ludności na lata 2008–2035” oraz przez Biuro Ludnościowe Organizacji Narodów Zjednoczonych: „World Population Prospects, the 2010 Revision”.

1965 wskaźnik ten wynosił dla Polski 7%. Skali starzenia się polskiego społeczeństwa dowodzi także malejący udział ludności w wieku do 14 lat włącznie. W roku 1966 wynosił on aż 30,6%, natomiast w roku 2011 zaledwie 15,1%. Mimo tego, że dane te są jednoznaczne, to zdaniem autorki do wielu osób one nie przemawiają. Są zbyt odległe i abstrakcyjne, nie odnoszą się bezpośrednio do rodzinnych relacji międzypokoleniowych. Takim obrazowym parametrem oddającym dramatyzm obecnej sytuacji demograficznej w Polsce może być przelicznik liczby osób w wieku 0–14 lat do stanu liczebnego ludności w wieku 65+. Otóż w roku 1966 na 100 dzieci przypadały 24 osoby w wieku 65 lat i więcej, w roku 1980 wskaźnik ten wynosił 41 osób, a według ostatnich opublikowanych danych z roku 2011 osiągnął wartość 92. Przekładając to na sytuację rodzinną, statystyczne starsze małżeństwo w połowie lat sześćdziesiątych miało ośmioro wnucząt, natomiast w roku 2011 zaledwie dwoje. Tego typu wskaźniki bardziej przemawiają do odbiorców niż te, które są na ogół wykorzystywane w debacie publicznej. Polskie rodziny nie tylko zmniejszają się, a także starzeją się. Zjawiska te obrazują zmiany wartości wskaźnika opiekuńczego nad rodzicami², w przypadku Polski w roku 1975 wynosił on 2,6, ale już w roku 2000 wzrósł do 6,1. Innym dowodem „topnienia” polskich rodzin jest wartość współczynnika potencjału pielęgnacyjnego³. Jeszcze w roku 2000 wynosił on w Polsce 5,1, w przyszłości, tj. w roku 2050 ma się zmniejszyć do 1,7. Obecna sytuacja demograficzna jest spowodowana przede wszystkim tym, że od początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce dzietność nie gwarantuje zastępowalności pokoleń. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku 2011 wynosił on zaledwie 1,297, a aby istniała zastępowalność pokoleń, współczynnik dzietności⁴ powinien osiągać wartość 2,1–2,15.

Aktualne prognozy demograficzne dla Polski ukazują dwie perspektywy czasowe: rok 2035 (prognoza Głównego Urzędu Statystycznego) oraz rok 2050 (prognoza Biura Ludnościowego Organizacji Narodów Zjednoczonych). Według przewidywań ulegnie zmniejszeniu liczba mieszkańców Polski. W roku 2035 ma się ona wahać od 34 do 36 milionów. W przypadku roku 2050 prognoza wskazuje, że ludność Polski, w zależności od wariantu płodności, może oscylować od 29 do 38 milionów. Poza zmniejszaniem się liczby mieszkańców Polski pogłębi się proces starzenia populacji. Według prognoz w zależności od przyjętego wariantu płodności mediana w 2050 roku może osiągnąć wartość

² Przypomnienie autorki: współczynnik opiekuńczy nad rodzicami jest definiowany jako liczba osób w wieku 85 lat i więcej przypadająca na 100 osób w wieku 50–64 lat.

³ Przypomnienie autorki: współczynnik potencjału pielęgnacyjnego jest liczony jako stosunek liczby kobiet w wieku 45–64 lat (typowy wiek córek osób sędziwych) do liczby osób w wieku 80+. W polskim kręgu kulturowym to na ogół córki opiekują się rodzicami, a najczęściej sędziwymi matkami.

⁴ Przypomnienie autorki: współczynnik dzietności jest to liczba dzieci (osób w wieku 0–14 lat) przypadająca na kobietę w wieku rozrodczym, czyli w wieku 15–49 lat.

z przedziału od 48 do 52 lat. Inne parametry uwzględnione wcześniej przez autorkę w opisie sytuacji demograficznej wskazują również na dalsze nasilanie się tego procesu. I tak, współczynnik potencjału pielęgnacyjnego w roku 2030 obniży się do poziomu 3,15, natomiast w roku 2050 do 1,7. W przypadku stosowanego przez ONZ wskaźnika opiekuńczego nad rodzicami jego wartość w roku 2025 ma wynieść 9,9, a w roku 2050 aż 20,5. Również pod względem udziału osób w wieku 65+ zajdą zmiany wskazujące jednoznacznie na starzenie się społeczeństwa. I tak w roku 2035 ma on wzrosnąć do 23,2%, natomiast partycypacja dzieci w wieku do 14 lat włącznie obniżyć się do 12,5%. Będzie przekładać się na stosunek liczbowy między pokoleniem wnuków a pokoleniem dziadków. I tak, w roku 2035 wskaźnik ten ma wynosić 186, natomiast w roku 2050 na 100 dzieci ma w Polsce przypadać 200 osób w wieku powyżej 65 lat. To oznacza, przekładając na sytuacje rodzinne, że małżeństwo będzie posiadać tylko jednego wnuka bądź wnuczkę. Dla przypomnienia, w połowie lat sześćdziesiątych było to ośmioro wnucząt.

Są to ogromne zmiany w obrazie demograficznym Polski i nie ma najmniejszych wątpliwości, że wywołają one równie znaczące przeobrażenia w stosunkach rodzinnych oraz w funkcjonowaniu rodziny.

Zmiany w rodzinie w perspektywie kolejnych lat

Aktualne procesy demograficzne, a także rozwój społeczeństwa informacyjnego zmieniają także funkcjonowanie rodziny. Przemianie ulega przede wszystkim model rodziny, rodzina małżeńska (rodzina nuklearna) nie jest już dominującą formą. Wpływ na to ma: wzrost liczby kobiet realizujących się zawodowo, przesunięcie wieku, w którym zawierane są małżeństwa⁵, wzrost liczby osób wybierających życie w związkach nieformalnych⁶, jak i szereg innych czynników. Społeczeństwo postindustrialne wymaga również od swoich członków większej mobilności, wielu przeprowadzek w ciągu życia. Te translokacje często dotyczą obszaru kilku państw, co z kolei rodzi nowe wyzwania związane z zetknięciem się z innymi kulturami, ale także w kontekście rozważań nad starością utrudnia opiekę nad najbliższymi w starszym wieku. Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne mogą okazać się pomocne, np. rodziny szczególnie te oddalone od siebie w sensie geograficznym mogą się komunikować ze sobą poprzez Internet. Lecz zdaniem autorki nigdy one nie zastąpią kontaktów osobistych, czasami mogą prowadzić do odhumanizowania

⁵ W przypadku Polski w ostatnich latach nastąpiło przesunięcie się największego nasilenia ślubów dla kobiet z grupy wiekowej 20–24 lata do 25–29 lat (Rocznik demograficzny...).

⁶ O skali zjawiska w Polsce świadczy fakt, że w ostatnich trzydziestu latach odsetek urodzeń pozamałżeńskich wzrósł o ponad 300%, co świadczy o ogromnych przemianach w postawach demograficznych mieszkańców Polski (Rocznik demograficzny...).

relacji międzyludzkich. Trudne sytuacje dla rodziny będą też wynikać z nowych rodzajów uzależnień, w tym technoholizmu, ale także i technostresu i technofobii. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych może także prowadzić do powiększenia dystansu międzypokoleniowego. Rosną też obciążenia finansowe dla rodzin, co ostatecznie może prowadzić do napięć społecznych. Te sytuacje niewątpliwie będą budzić wśród ludzi różnorakie napięcia oraz negatywne uczucia, takie jak np. poczucie osamotnienia.

Zmiany w funkcjonowaniu rodziny będą wynikać także ze zmniejszającej się liczby urodzeń, ów niski wskaźnik dzietności przełoży się na to, że jedynactwo stanie się zjawiskiem powszechnym, aby nie rzec dominującym. Obecnie blisko 50% dzieci w Polsce to jedynacy, według danych UNIC już w roku 2004 rodziny z jednym dzieckiem w wieku do 24 lat stanowiły 46,9% rodzin w Polsce (Informacja o sytuacji ...). Taki zasięg jedynactwa oraz wysoki wskaźnik osób bezdzietnych bezpośrednio przełoży się w przyszłości na funkcjonowanie osób starszych oraz uwarunkowania opieki nad nimi. Zazwyczaj to na jedynaku będzie spoczywać obowiązek opieki nad rodzicami, nie tylko będącymi ludźmi sędziwymi, ale czasami cierpiącymi na choroby charakterystyczne dla wieku podeszłego. Jedynacy w wielu przypadkach nie będą mieli z kim podzielić się opieką nad rodzicami. I nie chodzi wcale o aspekt finansowy, ale przede wszystkim o obciążenia związane z podejmowanymi decyzjami dotyczącymi życia rodziców, np. wybór terapii i inne. Jill Pitkeathley oraz David Emerson stwierdzają, na podstawie przeprowadzonych przez siebie wywiadów z ponad sześćdziesięcioma jedynakami, że tematem budzącym największy lęk wśród respondentów jest dźwiganie owej odpowiedzialności w pojedynkę (Pitkeathley, Emerson 1995). Jedynacy często nie będą mieli także bliższej rodziny⁷, aby skonsultować pewne kwestie, poradzić się, czy po prostu porozmawiać na tematy związane z opieką nad rodzicami. Również nie będą mogli oni często liczyć na pomoc przyjaciół, gdyż przez częste przeprowadzki wymuszone przez nowoczesny styl życia (nomadzi XXI wieku) nie będą ich mieli. Innym problemem będzie także to, czy dzieci będą chciały w przyszłości zaopiekować się swoimi rodzicami? Jeżeli obecnie rodzice nie mają dla nich czasu, a jego brak rekompensują kupowaniem elektronicznych gadżetów, to czy w przyszłości role się nie odwrócą?

Wypala się także tradycyjny model rodziny, już ponad 1/5 dzieci, które obecnie przychodzą na świat w Polsce, są dziećmi z urodzeń pozamałżeńskich. Wskaźnik ten przez cały czas rośnie i w roku 2011 wyniósł już 21,2%. Mieszkańcy Polski coraz częściej wybierają życie w związkach nieformalnych, a jeżeli nawet zawierają małżeństwa, to wiele z nich rozpada się. Sporo też osób wybiera życie w pojedynkę lub też wariant małżeństwa bezdzietnego, często

⁷ Autorka ma tu na myśli sytuację, w której dziecko jedynaków samo jest jedynakiem i tym samym nie posiada kuzynostwa z pierwszej linii.

według zasady DINK⁸. Wynika to między innymi z tego powodu, że wiele osób nie jest zainteresowanych odgrywaniem sztywnych ról, jakie przewidziano dla nich w tradycyjnym układzie: matki, ojca, opiekunki rodziców, córki, żony, męża itp. Zmienia się także i nie jest zakończony proces wikłania wzajemnych relacji rodzinnych. Część rodzin staje się patchworkowa, wzajemne stosunki pokrewieństwa oraz powinowactwa okazują się trudne do zdefiniowania.

Zasygnalizowane zmiany oraz przeobrażenia demograficzne zmieniają bardzo życie seniorów w połowie XXI wieku.

Senior anno Domini 2050

Seniorem w roku 2050 będzie osoba licząca co najmniej 70 lat, czyli urodzona w roku 1980 lub wcześniej. Statystycznie rzecz ujmując, będzie miała jedno, z rzadka, dwoje dzieci, czasami pochodzące z różnych związków. Z dużym prawdopodobieństwem można orzec, że dzieci te raczej nie będzie łączyła wzajemna zażyłość. Spora grupa seniorów będzie mieszkała w jednoosobowych gospodarstwach domowych, lecz także nie można wykluczyć, że będą zamieszkiwać w gospodarstwach kilkuosobowych, aby obniżyć koszty utrzymania. Przed seniorami w wieku 70 lat, statystycznie ujmując, będzie perspektywa jeszcze około piętnastu lat życia. Pokolenie lat osiemdziesiątych w Polsce raczej nie należało jeszcze do generacji jedyneków, stąd seniorzy anno Domini 2050 będą jeszcze mieli starzejące się rodzeństwo, które będzie pewnym towarzyskim zapleczem. Senior anno Domini 2050 będzie także musiał przygotować się do pełnienia nieznanymi mu ról w rodzinie, nieznanymi nawet z własnej obserwacji, np. pradiadka, prababci dorastających prawnuków. Novum będzie być może konieczność stawienia czoła konfliktom międzygeneracyjnym. Młodsze pokolenia mogą przeciwstawiać się większym obciążeniom podatkowym w celu utrzymania wydolności systemu emerytalnego. Senior w Polsce w roku 2050 będzie narażony na zderzenie się z nowymi kulturami, najprawdopodobniej w wyniku zmniejszania się liczby rdzennej ludności w Polsce, pojawią się w niej nowi mieszkańcy, np. Wietnamczycy (ta diaspora już obecnie jest liczna w Polsce), imigranci pochodzący z Afryki itp. Wyzwaniem także okażą się inne warunki funkcjonowania w rodzinie, wynikające przede wszystkim ze zmniejszania się rodzin oraz większej skali migracji.

Technologie informacyjno-komunikacyjne zmieniają wymiar, obraz, jakość starości, jak również system opieki nad osobami starszymi. Obecnie w niektórych państwach, w których przybywa osób sędziwych, porusza się tę problematykę również na forach konferencyjnych. Przykładem może być już szósta z kolei, planowana na maj roku 2013 konferencja „ITAC Information

⁸ DINK – akronim od wyrażenia w języku angielskim *double income, no kids*, który po polsku oznacza „podwójny dochód, bez dzieci”.

Technology in Agend Care”⁹. Prowadzone są też badania nad seniorami, ich stosunkiem do nowoczesnych technologii w różnych aspektach ich życia, nie tylko w zakresie wykorzystywania nowych technologii w komunikowaniu się czy zdobywaniu informacji lub wykorzystywaniu usług świadczonych elektronicznie, ale także w obszarze stosowania ICT w opiece nad osobami sędziwymi. Takie eksploracje są prowadzone m.in. w Australii przez Jeffrey’a Soara, Ricka Swindella i innych, a także Honkongu, np. przez Philipa Tsanga. Interesujące są także refleksje futurysty Rossa Dawsona na temat wykorzystania ICT w opiece nad seniorami¹⁰. Snuje on rozważania między innymi o robotach, mikroukładach bioelektromechanicznych, teleopiece itd.

Wydaje się, że tempo rozwoju technologicznego nie zmieni się, a być może jeszcze przyspieszy. Wnioskując po obecnej sytuacji na rynku rozwiązań technologicznych, nie będą to raczej urządzenia przystosowane dla ludzi starszych, mających już pewne ograniczenia wynikające z niższej sprawności fizycznej. Oznacza to dalsze dyskryminowanie tej grupy społeczeństwa pod względem technologicznym. Już obecnie pojawiające się na rynku kolejne modele pewnych urządzeń lub nowe wynalazki wykluczają seniorów, chociażby przez fakt niedostosowania interfejsu użytkownika dla osób starszych. Ta swoista dyskryminacja ma także inne oblicza, np. produkty dla osób starszych są mniej urozmaicone i atrakcyjne pod względem kolorystyki, modelu i innych parametrów. W Polsce ludzie po przekroczeniu sześćdziesiątego roku życia lub nawet wcześniej właściwie stają się niewidziani jako konsumenci w pewnych działach towarów i usług, w tym obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pojawiają się inicjatywy, które temu przeciwstawiają się wykluczeniu seniorów, w Polsce jednak są na ogół nieznanne i nierozpropagowane. Przykładem w tym zakresie może być laptop dla seniora, czyli adaptop. Model tego urządzenia powstał w roku 2010¹¹. Podczas pracy nad tym projektem Ryan Klinger przeprowadzał konsultacje z gerontologami oraz lekarzami na temat problemów osób starszych. Powstał nowy produkt przystosowany dla seniorów, klawiatura w adaptopie jest całkowicie pozbawiona zbędnych przycisków i małych etykiet, klawisze są dostatecznie duże, aby można było w nie trafić nawet drżącą ręką, w sposób przejrzysty jest opisany touchpad. W Polsce takich rozwiązań nie promuje się, jedynymi urządzeniami z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych przystosowanymi dla seniorów oferowanymi w Polsce są telefony komórkowe. Obecnie wszyscy operatorzy mają je w swojej ofercie.

⁹ Szczegółowe informacje o konferencji odbywającej się co roku są dostępne na stronie internetowej: <http://www.itac2013.com.au/>.

¹⁰ Ross Dawson umieszcza prezentacje do swoich wykładów, prelekcji na stronie internetowej <http://rossdawson.com/>. Jest także aktywnym członkiem mediów społecznościowych.

¹¹ Więcej informacji o tym rozwiązaniu technicznym można znaleźć na stronie internetowej <http://www.ryanklinger.com/Adaptop>.

Wyzwaniem dla seniora anno Domini 2050 będzie także telemedycyna. Według Alexandry Wyke w roku 2050 każda amerykańska rodzina będzie posiadała niewielkie urządzenie monitorujące stan zdrowia, które wyśle w razie potrzeby sygnał do komputera domowego, ten z kolei postawi wstępną diagnozę, natomiast ostateczną wygłosi holograficzny obraz lekarza (Wyke 2003). Obecnie, w warunkach polskich mamy do dyspozycji kardiotele¹². Do roku 2050 upowszechni się także teleopieka domowa, będzie ona sprawowana w domach pacjentów. Z pewnością poprawi ona jakość życia osób chorych, samotnych, zwiększy ich poczucie bezpieczeństwa. W Polsce są już pewne rozwiązania z zakresu teleopieki, na razie to rozwiązania komercyjne, np. i-lekarz¹³. Platforma ta umożliwiła odbywanie konsultacji bez wychodzenia z domu. Telemedycyna będzie przyszłością medycyny rodzinnej, pozwoli lepiej zagospodarować kadry, jednakże pacjenci będą musieli być do niej przygotowani, a także akceptować takie formy leczenia, rehabilitacji oraz opieki.

Innym sprawdzianem dla seniorów będzie wykorzystanie robotów w opiece nad osobami w wieku podeszłym lub niepełnosprawnymi, na razie prace nad tymi rozwiązaniami są najbardziej zaawansowane w Japonii. Automaty te dzielą się na: roboty pomocnicze oraz roboty obsługowe. Roboty pomocnicze są przeznaczone do opieki domowej, wspomagają opiekunów w czynnościach przy utrzymaniu higieny, przy karmieniu, w tym podawaniu leków. Roboty pomocnicze mogą także posiadać opcję realizacji funkcji telemedycznych, w tym telewizyt i telenadzoru oraz posiadać urządzenia alarmujące o zmianie parametrów życiowych użytkownika. Robot pomocniczy jest jakby mechanicznym asystentem dla osób starszych lub niepełnosprawnych. Wyższym stopniem rozwoju robotów są roboty obsługowe, są one skonstruowane dla szpitali, hospicjów oraz domów opieki. Oprócz funkcji charakterystycznych dla robotów pomocniczych roboty obsługowe są przystosowane do długiej, nieprzerwanej pracy. Roboty obsługowe muszą także umożliwiać zmianę pozycji pacjenta, przenoszenia go z łóżka na wózek i odwrotnie. W założeniu mają zastępować pomocniczy personel w placówkach służby zdrowia, opieki społecznej. W literaturze roboty obsługowe dzieli się na cztery podstawowe grupy: wolno stojące, przywózkowe, związane bezpośrednio z pacjentem, np. mikroukłady bioelektromechaniczne wprowadzone całkowicie lub częściowo do pacjenta drogą iniekcji lub implantacji oraz ekoszkielety – zakładane na pacjenta na podobieństwo kombinezonu wyposażonego w czujniki, siłowniki i zasilanie (Mikołajewska, Mikołajewski 2011). Roboty obsługowe bądź pomocnicze w ostatecznym rozrachunku obniżają koszty leczenia, rehabilitacji i opieki, pozwalają na efektywniejsze wykorzystywanie profesjonalistów, zachowanie intymności pacjenta, całodobowy dostęp do fachowej opieki, pomagają rodzinie i opiekunom w przypadku takich zjawisk jak, wypalenie,

¹² System kardiotele jest dostępny za pośrednictwem portalu www.kardiotele.pl.

¹³ Serwis i-lekarz jest dostępny pod adresem <http://www.i-lekarz.pl>.

zmęczenie itd. Oprócz zalet są także pewne problemy i zagrożenia, np. opór osób starszych spowodowany niechęcią do automatów. Obecnie stosowanymi rozwiązaniami są roboty: HANDY1, ISAC, MySpoon, RoboDOMO. Rozwiązań polskich brakuje. Niektóre z robotów posiadają humanoidalny wygląd np. NAO. Podejmowane są również próby konstruowania androidów, które symulują ludzkie emocje. Prototyp takiego robota został zaprezentowany na Międzynarodowej Konferencji Robotyki Biomedycznej w roku 2012. Podkreśla się, że nie tylko seniorzy będą musieli być przygotowani na taką rewolucję w opiece oraz medycynie, ale również osoby proponujące tego typu rozwiązania.

Kolejnym poważnym problemem, z jakim co prawda nie tylko seniorzy, ale także osoby młodsze będą musiały się zmierzyć w roku 2050, a może nawet i wcześniej, będzie łamanie praw człowieka. Być może w roku 2050 ludzie będą chipowani, już obecnie rozważa się to w stosunku do małoletnich, aby ułatwić chociażby poszukiwanie zaginionych dzieci. Dyskusje na ten temat między innymi toczyły się już w Wielkiej Brytanii, w Czechach i wywołały one sprzeciw obrońców praw człowieka. Wszczepienie chipa jest równoznaczne z oznaczeniem człowieka i śledzeniem go. Wydaje się także, że będzie narastał problem naruszania prywatności, już dzisiaj wystarczy w przeglądarce internetowej wpisać hasło, aby następnie dostawać reklamy konkretnego produktu. Łatwość tworzenia baz danych, przetwarzania informacji prowadzi do realizacji pomysłów gromadzenia danych osobowych, często drażliwych, nie wiadomo właściwie w jakim celu. Brytyjskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych chce na przykład zgromadzić odciski palców, skany siatkówki oka i rysopisy wszystkich obywateli (!), jak również stworzyć bazę danych swoich obywateli z numerami telefonów, adresami mailowymi, bilingami. Również rząd włoski już w roku 2008 planował pobieranie odcisków palców od swoich obywateli. Innym możliwym przykładem łamania praw człowieka może być niezupełnie dobrowolne przenoszenie osób starszych do innych państw, gdzie opieka nad osobami starszymi i chorymi jest tańsza. Niemcy na przykład przenoszą seniorów do mniej kosztochłonnych domów opieki społecznej w takich państwach, jak Węgry, Czechy, Słowacja, Grecja, Ukraina, a nawet Filipiny i Tajlandia (Connolly 2012). Proceder ten na koniec 2012 objął co najmniej 10 tysięcy osób. To ewidentne naruszanie praw człowieka. Kolejnym problemem może okazać się przeładowanie informacyjne. Czy starsze pokolenie sobie z tym poradzi? Nowe uzależnienia również nie dotyczą tylko osób młodych. To temat bardzo szeroki. Na koniec należy wspomnieć o tzw. inteligentnych domach, rozwiązaniach, które obecnie wchodzi na rynek nieruchomości. Z pewnością inteligentne domy pomagają być dłużej niezależnym nawet w chorobie czy starości. Jednak to czy te inteligentne domy będą domami pełnymi ciepła, to zupełnie inna kwestia.

Obserwacja otaczającego nas świata prowadzi jednoznacznie do stwierdzenia, że starość w prawie wszystkich jej wymiarach zmienia się. Ta faza

życia człowieka w roku 2050 przebiegać będzie z pewnością w innych warunkach, niż jest to obecnie. To ogromne wyzwanie dla jednostki, rodziny, społeczeństwa, które będzie musiało się zmierzyć z różnorodnymi skutkami starzenia się populacji. Najtrudniejsze to będzie dla osób starszych. Jednym z powodów zdaniem autorki będzie to, że ludzie starzejąc się często wracają do lat swojego dzieciństwa oraz młodości, a te okresy dla seniora anno Domini 2050 nie przebiegały w cyfrowym entourage'u.

Wyzwania wobec andragogiki i geragogiki

Wyzwania związane ze starzeniem się populacji dotyczyć także będą nauk społecznych, m.in. pedagogiki, andragogiki oraz geragogiki, przed którą jak się wydaje jest dopiero okres dynamicznego rozwoju. Dziedziny te będą musiały określić nowy paradygmat przygotowania człowieka do życia w starzejącym się społeczeństwie oraz aktywnego i godnego starzenia się. Pedagogika nie może zajmować się wdrażaniem ludzi młodych do ich własnej starości, jest to zbyt odległa perspektywa. Jak wskazują badania CBOS z roku 2012, zaledwie co dwunasty respondent w wieku 18–24 lat myśli o swojej starości (Polacy wobec...). Pedagogika powinna raczej kształtować postawy bycia wnukiem bądź prawnukiem, również winna ukazywać wartość ludzi starszych, co już obecnie jest wyzwaniem w dobie wszechobecnego kultu młodości. O wiele większe zadania stoją przed andragogiką. To ona powinna przygotowywać ludzi już dorosłych do ich własnej starości, ale także do współuczestniczenia w starości innych osób. W pierwszym rzędzie będzie to dotyczyło starości własnych rodziców, co szczególnie w sytuacji upowszechnionego jedynactwa oraz zaniku rodzin wielopokoleniowych nie jest zadaniem prostym. Wiele osób prawdopodobnie będzie potrzebowało pomocy specjalistów, aby podołać temu wyzwaniu. Być może osobami wspierającymi będą konsultanci rodzinni, przygotowani do pracy z ludźmi dorosłymi, a więc legitymującymi się kompetencjami natury andragogicznej. I tak jak obecnie w szkołach są zatrudnieni pedagodzy, aby pomagać rodzicom w procesie wychowawczym ich dzieci, to za czterdzieści–sześćdziesiąt lat najprawdopodobniej andragodzy oraz geragogodzy będą pomagać w relacjach dorosłe dziecko–sędziwy rodzic. Drugim obszarem współuczestniczenia w jesieni życia będzie starość innych osób, wynikać to będzie chociażby z obowiązków zawodowych, jak i prozy życia codziennego.

Zadaniem geragogiki będzie natomiast wspomaganie osób starszych w przeżywaniu wieku podeszłego w sposób aktywny oraz godny. Wielu gerontologów podkreśla, że dobre starzenie się polega właśnie na zachowaniu aktywności. To dzięki niej możliwe jest zaspokajanie potrzeb biopsychofizycznych, a tym samym uzyskiwanie satysfakcji. Aktywność z pewnością nie gwarantuje zdrowia, lecz w znacznym stopniu mu sprzyja. Myśl Henry'ego Forda, który stwierdził, że „Każdy, kto przestaje się uczyć jest stary, bez względu na to, czy

ma 20 czy 80 lat. Każdy kto kontynuuje naukę pozostaje młody. Najwspaniałszą rzeczą w życiu jest utrzymywanie swojego umysłu młodym”, jest stale aktualna. W roku 2050 postulat uczenia się nabierze jeszcze głębszego wymiaru, będzie to bez wątpienia związane z postępowaniem technologicznym. Seniorzy będą musieli się uczyć wykorzystywania nowych rozwiązań technologicznych, aby nie zostać wykluczeni ze społeczeństwa oraz móc kontaktować się z innymi. W Polsce funkcjonuje obecnie kilka instytucji, których celem jest aktywizacja osób starszych, są to przede wszystkim uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, domy dziennego pobytu, ale także kościoły oraz organizacje przy nich działające. Jednak, czy za 40 lat ich oferta będzie wystarczająca? Z pewnością takich placówek będzie musiało być więcej, gdyż udział osób starszych będzie dużo wyższy niż obecnie, stąd też będzie większa liczba osób zainteresowanych udziałem w zajęciach dla osób starszych. Oferty także będą musiały być bardziej zróżnicowane, chociażby pod względem sprawności fizycznej, ponieważ będzie skierowana do osób charakteryzujących się większą rozpiętością wiekową (od 65 do 90 lat). Truizmem jest w tym miejscu stwierdzenie, że będzie zachodziła konieczność zatrudnienia w tych placówkach większej liczby osób przygotowanych do pracy z ludźmi starszymi. Zatem przed andragogiką oraz geragogiką jest nie tylko wypracowanie nowego paradygmatu, ale także wykształcenie kadr. I to kadr przygotowanych do prowadzenia zajęć także w zakresie wykorzystywania nowych technologii. Posiadanie tych kompetencji będzie niezbędne, ponieważ w roku 2050 zupełnie inaczej będzie wyglądać korzystanie z książek, radia, telewizji. Seniorzy nieposiadający tych umiejętności być może będą wykluczeni także z obszaru kultury. Geragogika również będzie musiała znaleźć sposób na łagodzenie, a nawet zapobieganie sytuacjom kryzysowym w życiu seniorów, wynikających z otaczającego ich entourage'u technologicznego, który niewątpliwie przyczynia się do odhumanizowania relacji międzyludzkich. To będzie bardzo trudne zadanie.

Edukacja międzygeneracyjna w starzejącym się społeczeństwie

Jak już zostało wspomniane, społeczeństwo wielogeneracyjne może być źródłem napięć między pokoleniami zarówno w skali mikro, czyli rodziny, jak i makro, czyli społeczeństwa. Z pewnością uregulowania prawne są pewnym rozwiązaniem¹⁴, lecz zdaniem autorki efektywniejszą drogą postępowania jest edukacja międzygeneracyjna. Jej podstawowym celem jest kształtowanie pozytywnych relacji między pokoleniami, a to bardzo ważne w dobie narastających napięć. Jakie są zyski z edukacji międzygeneracyjnej? Po pierwsze zostaje wykorzystany potencjał osób starszych, ich doświadczenie, mądrość życiowa, cierpliwość oraz inne predyspozycje, które nabywa się z wiekiem. Wiedzą

¹⁴ W Chinach pod koniec 2012 roku wprowadzono rozwiązania prawne, na mocy których dziecko może być pozwane do sądu przez swoich rodziców w sytuacji, gdy ich nie odwiedza.

o tym pracodawcy, którzy promują tworzenie pracowniczych zespołów zróżnicowanych wiekowo. Po drugie następuje aktywizacja ludzi starszych, którzy dzięki temu czują się potrzebni, zaspokajają część swoich potrzeb. Po trzecie dzięki edukacji międzygeneracyjnej następuje zwiększenie kontaktów między pokoleniami, gdyż w normalnych warunkach są sporadyczne i okazjonalne. Po czwarte pokolenia lepiej się poznają, i to pod wieloma względami: języka, pasji, zainteresowań, sposobu porozumiewania się, spędzania, wolnego czasu, marzeń itp. Edukacja międzygeneracyjna jest rozpatrywana na trzech płaszczyznach: uczenie się o sobie, uczenie się ze sobą, uczenie się od siebie. Edukacja międzygeneracyjna, czego na ogół się nie przypomina, jest charakterystyczna dla społeczeństw nowoczesnych, jakim jest społeczeństwo informacyjne, w których spotykamy się z kulturą prefiguratywną, w której młodsze pokolenia przekazują wiedzę, np. techniczną, starszym pokoleniom.

Edukacja międzygeneracyjna jest za mało znana w polskim społeczeństwie. To, że dyskutują o niej specjaliści, jest niewystarczające. Powinna ona „trafić pod strzechy”, co w praktyce oznacza dużą liczbę projektów opartych na niej. Na razie realizowane dotychczas są nieliczne. I tak, w roku 2007 Fundacja Elbląg realizowała projekt „Aktywizacja międzygeneracyjna”, w ramach którego powstało pięć dokumentalnych filmów stworzonych przez młodzież i seniorów¹⁵, w Grudziądzu w roku 2011 sfinalizowano projekt „Łączymy pokolenia”, którego jego celem było organizowanie spotkań młodych wolontariuszy z osobami starszymi¹⁶. To cenne inicjatywy, lecz brak jest działań na szerszą skalę. Autorka uważa, że w tym obszarze Polska powinna korzystać z doświadczeń innych państw, np. sąsiadujących z nami Niemiec, w których udział osób w wieku 65+ jest wyższy niż w Polsce. Edukacja międzygeneracyjna w Niemczech odbywa się tam w duchu solidarności pokoleń (Słowińska 2010), to ciekawa koncepcja, jakże wychowawcza dla młodych pokoleń. Solidarność pokoleń zakłada bowiem przestrzeganie praw, jak i wywiązywanie się z obowiązków, o których po roku 1989 w szkołach coraz rzadziej się wspomina. Jednakże w tych samych Niemczech umieszcza się starsze osoby w domach opieki poza granicami ojczyzny, ze względu na atrakcyjność oferty pod względem finansowym. Co budzi więcej niż mieszane uczucia.

¹⁵ Informację o tym już zrealizowanym projekcie można znaleźć na stronie internetowej pod adresem: <http://www.fundacja.elblag.pl/?page=articles&cat=47&ShowOne=197&fpage=1>.

¹⁶ Więcej danych o tym działaniu MOPR można znaleźć na stronie internetowej pod adresem: <http://www.mopr.grudziadz.pl/index.php/projekty-socjalne/finish/24/445>.

Podsumowanie

W tradycyjnym ujęciu domu rodzinnego przygotowanie do współuczestniczenia w starości najbliższych oraz aktywne i godne przeżywanie własnej starości odbywałoby się w sposób naturalny przez obserwację. Podobnie jak nabywanie wrażliwości na potrzeby osób starszych. Jednak doświadczenie takie jest tylko możliwe do przeżycia w rodzinach wielopokoleniowych. Te już dzisiaj należą do rzadkości. Niektórzy dziadkowie widzą swoje wnuki sporadycznie czasami raz na kilka lat. Rodziny często funkcjonują w sporym oddaleniu i to nie tylko w sensie geograficznym. Jest to spowodowane przede wszystkim zmianami w zachowaniach demograficznych. Społeczeństwa jak się wydaje, zmierzają ku pewnemu przesileniu, aby nie okazało się ono kryzysem niezbędne jest podjęcie działań na gruncie andragogicznym oraz gerontologicznym.

Bibliografia

Mikołajewska E., Mikołajewski D. (2011), *Możliwości wykorzystania robotów pomocniczych i usługowych w opiece domowej*, „Gerontologia Polska”, tom 17, nr 3–4, s. 176–180.

Pitkeathley J., Emerson D. (1995), *Jedynacy*, tłum. I. Szyszkowska-Andruszko, R. Waśkiewicz, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa.

Polacy wobec własnej starości, Badania społeczne CBOS, nr 94/2012, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.

Prognoza ludności na lata 2008–2035, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Rocznik demograficzny 2012, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Słowińska S. (2010), *W duchu solidarności pokoleń – edukacja międzygeneracyjna z perspektywy niemieckiej*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 221–236.

Wyke A. (2003), *Medycyna przyszłości. Telemedycyna, cyberchirurgia i nasze szanse na nieśmiertelność*, tłum. E. Lipska, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.

Netografia

Connoly K., *Germany „exporting” old and sick to Foreign care homes*, dostępny na: <http://www.guardian.co.uk/world/2012/dec/26/german-elderly-foreign-care-homes> (otwarty 4.01.2013).

Informacja o stanie rodzin w Polsce, dostępny na http://www.unic.un.org.pl/rok_rodziny/mi_informacja.php (otwarty 4.01.2013).

World Population Prospects, the 2010 Revision, dostępny na <http://esa.un.org/wpp/index.htm> (otwarty 4.01.2013).

Summary**Seniors in the information society.
The andragogy and gerontology contexts**

Keywords: senility, information society, information technology, gerontology, andragogy, education between generations

This paper considers the challenges that modern andragogy and gerontology are facing and anticipated demographic situation in Poland and the development of the information technology society, in 2050 it can be the knowledge society already. At the beginning, current and predicted demographic and social conditioning shall be considered, the reflections concerning the lives of old people in 2050. This consideration covers the influence of information and communication Technologies, but considering the prospect of forty years it is difficult to predict the situation development. This paper covers lots of prospects description, that opened information and communication technologies while taking care on old or sick persons – it is always conducted in relation to humanistic attitude toward other human being.

III. ANALIZY I BADANIA EDUKACJI DOROSŁYCH

1. Teoretyczne podstawy

Anna Frąckowiak

ZMIANA JAKO KATEGORIA EDUKACJI DOROSŁYCH

Wstęp

Zmiana to termin, który zawładnął myśleniem o współczesnym świecie, człowieku i edukacji. Wynika to przede wszystkim z charakterystyki rzeczywistości społecznej, w której żyjemy, a której immanentną cechą jest brak stabilności. Przyspieszenie tempa życia związane z rozwojem wiedzy, techniki, technologii informacyjnej, przemianami obyczajowymi otworzyło przed człowiekiem nowe możliwości, narażając go jednocześnie na konieczność dokonywania wyborów z coraz szerszej oferty, bardziej i mniej wartościowych propozycji.

Ciągłość i zmiana to również dwa podstawowe mechanizmy rządzące kulturą, rozumianą za Robertem Bierstedtem jako wszystko to, co ludzie myślą, czynią i posiadają jako członkowie społeczności (Sztompka 2002: 233). Ten pierwszy umożliwia trwanie na przestrzeni życia pokoleń, ten drugi związany jest z jej unowocześnianiem i dostosowywaniem do potrzeb życia społecznego. O dwojakiej relacji między człowiekiem, kulturą, ciągłością i zmianą pisał również Bogdan Suchodolski, podkreślając, że człowiek jest nie tylko wytworem kultury, kiedy w procesie wychowania jego życie nasycane jest różnego rodzaju elementami kulturowymi (mechanizm ciągłości), ale również jej twórcą, zmieniającym kształt kultury, dokładającym do kulturowego skarbcza nowe dzieła artystyczne, modyfikującym obowiązujące normy. (Suchodolski 2003).

Zmiana jest jedną z częściej pojawiających się kategorii w dyskusjach nad edukacją i w obszarze andragogiki. Tak powszechne jej wykorzystanie powoduje konieczność bliższego przyjrzenia się temu, jak kategoria ta jest rozumiana, a także temu, jakie implikacje wywołuje jej zastosowanie. Rozważania

poprowadzone w tym artykule są próbą udzielenia odpowiedzi na kilka pytań: dlaczego można rozważać kategorię, a nie pojęcie zmiany? jakie znaczenie ma kategoria zmiany w analizie teorii i praktyki edukacyjnej? jak kategoria zmiany jest odczytywana w kontekście teorii, praktyki andragogicznej i polityki oświatowej wobec dorosłych? jakie są nieoficjalne uzasadnienia dotyczące zmiany w kontekście edukacji dorosłych? jakie są konsekwencje przekonania o konieczności zmian dla edukacji dorosłych?

Kategoria a pojęcie zmiany

Pisząc o zmianie, można ją potraktować zarówno jako pojęcie, jak i kategorię. W niniejszym artykule proponuję przyrzeć się zmianie jako kategorii. Według Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz pojęcie i kategoria mają tylko częściowy wspólny zakres znaczeniowy. Autorka zwraca uwagę na to, że kategorię można uznać za szczególny przypadek pojęcia, który posiada moc sensotwórczą oraz daje możliwości budowania teorii (Lewartowska-Zychowicz 2001: 79). Takim przykładem teorii, która powstała wokół kategorii zmiany jest teoria zmiany społecznej. W ramach tej teorii, jak stwierdza Andrzej Radziejewicz-Winnicki, zmianę pojmuje się jako pewien zespół procesów, które prowadzą do kolejnego szczebla rozwoju społeczeństwa (Radziejewicz-Winnicki 2005: 30). W ten sposób teoretycy zmiany społecznej wyodrębnili pięć stadiów rozwojowych społeczeństw: preindustrialne (tradycyjne), częściowo uprzemysłowione (jeszcze tradycyjne, ale unowocześniane), przemysłowe (nowoczesne), poprzemysłowe (postnowoczesne) oraz informacyjne (ponowoczesne) (Radziejewicz-Winnicki 2005: 36).

Kategoria, jak zaznacza Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, „pełni dwojaką funkcję: kształtuje pole teoretycznych analiz, wyznaczając zagadnienia, i sama też – tkwiąc w centrum tego pola – stanowi przedmiot analiz. Jest strukturą polisemiczną, ponieważ wiąże w sobie wiele sensów.” (2001: 76). Kategoria jest zatem wielowymiarowa, dając nie tylko możliwość konstrukcji teorii, ale i umożliwiając wgląd w istotę niej samej. W tym dwojakim sensie zostanie dalej rozpatrzona kategoria zmiany, w szczególności na gruncie andragogicznym.

Znaczenie kategorii zmiany w analizie teorii i praktyki edukacyjnej

Świat, w którym żyjemy, cierpi na brak stabilności, jednakże stabilność jest postrzegana nawet jako zjawisko negatywne. Jak pisze Zbyszko Melosik (2003: 71–72), żyjemy w kulturze instant, gdzie liczy się czas, szybkość wykonania działań i zaspokojenia potrzeb, natychmiastowość. Brak zmian jest postrzegany jako czynnik stresujący – gdy nic się nie dzieje, odczuwamy niepokój, czujemy się znudzeni. Dotyczy to w szczególności nastolatków. Współczesna kultura przyzwyczaiła nas bowiem do nieustannego bodźcowania, głównie za pomocą mediów.

Z drugiej strony boimy się zmian, ponieważ nigdy nie wiemy, jaki efekt wywołają one w naszym życiu, ale z pewnością stanowią one sytuacje, z którymi trzeba się oswoić. Przyglądając się tekstom pedagogicznym i andragogicznym, w wielu znajdziemy rozpoczynające je zdania, iż żyjemy w świecie dynamicznych zmian. Taka charakterystyka rzeczywistości społecznej niesie ze sobą konkretne konsekwencje dla edukacji, która również musi się zmieniać. Zwykle podkreśla się jedną stronę tej relacji – edukacja musi nadążyć za zmianami społecznymi i technologicznymi, a nauczyciele muszą pomóc uczniom nabyć wiedzę i umiejętności, które pozwolą im odnaleźć się w świecie nieustannych zmian. Dlatego reforma edukacji jest stałym elementem polityki, ale i praktyki oświatowej, z położeniem nacisku na innowacje. Według Czesława Kupisiewicza (1985), reformy edukacji osadzone są w różnych paradygmatach, zaś aktualne reformy, podejmowane przez MEN czy MNiSW, wpisują się w paradygmat szkoły ustawicznie doskonalonej. Przynajmniej na poziomie założeń, ponieważ ich skutki i sposób realizacji, są już oceniane niejednoznacznie. Nieustanne zmiany obserwowane w otaczającym nas świecie, ewoluujące potrzeby społeczne, nowe potrzeby indywidualne kreowane przez media, aktualizacja wiedzy naukowej i nowe odkrycia, powodują konieczność aktualizowania programów kształcenia, a także poszerzania funkcji szkoły i wpisywania do katalogu obowiązków nauczycieli i wychowawców nowych zadań, wobec pojawiających się nowych problemów w procesie wychowania kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

Można również wskazać, że wśród czterech grup reform wyszczególnionych przez Bogusława Śliwerskiego (2003) – naprawczych, modernizacyjnych, strukturalnych i systemowych – najczęściej podejmowane są obecnie reformy modernizacyjne. Związane są one nie tylko z dostosowaniem programów kształcenia do aktualnego stanu wiedzy o świecie, ale również z wprowadzaniem nowości w postaci środków dydaktycznych bazujących na rozwoju technologii informacyjnej, jak np. interaktywne tablice. Ponadto znaczącą rolę odgrywają także zmiany o charakterze gospodarczym, wymagające kształcenia w określonych zawodach czy wygaszania kształcenia w innych, wzbogacania oferty nauczanych języków obcych itp.

Rzadziej podkreślanym aspektem relacji zmiana–edukacja jest to, że edukacja przyczyniać się może do zmiany społecznej. Związek ten dostrzeżono w gronie międzynarodowym już na początku XX wieku podczas Kongresu Światowej Ligi Nowego Wychowania (1921), gdzie wskazano na główny cel, do którego prowadzić ma edukacja oparta na ideach nowego wychowania, prowadząca do ukształtowania nowego człowieka i nowego społeczeństwa. Jednak w Polsce możemy wskazać na dużo wcześniejsze, słynne stwierdzenie Andrzeja Frycza Modrzewskiego – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie jej młodzieży chowanie”. Również nurt pedagogiki radykalnej, opartej na teorii krytycznej, postrzega edukację jako narzędzie zmiany społecznej, a jako główną funkcję szkoły wymienia emancypację. Od szkoły, nauczycieli i uczniów

oczekuje się działań niepokornych, wskazujących istniejące nierówności społeczne, konflikty, przejawy dominacji jednych grup społecznych nad innymi oraz działające w społeczeństwie grupy interesów i występujące między nimi antagonizmy. Od szkoły spełniającej funkcję emancypacyjną oczekuje się również, że nauczy uczniów myśleć samodzielnie i krytycznie patrzeć na rzeczywistość, którą można zmieniać, a nie podporządkowywać się jedynie obowiązującym regułom. Edukacja spełniająca funkcję emancypacyjną jest pozbawiona oczywistości, nic nie może być ocenione jednoznacznie. Taka edukacja, która ma doprowadzić do zmiany społecznej, nastawiona jest na to, by zarówno nauczyciele, jak i uczniowie stali się aktywnymi podmiotami, zaangażowanymi w zmiany, a nie jedynie je proponujący.

Postrzeganie szkoły jako narzędzia emancypacji społecznej jest dość idealistycznym stanowiskiem, co już od dawna podkreśla wielu krytyków zwracających uwagę na fakt, że w społeczeństwie zawsze będą istniały nierówności, grupy dominujące i podporządkowane. Niezależnie od tego, zapominanie o tym, że edukacja nie tylko powinna nadążać za zmianami społecznymi, ale i je inicjować, jest poważnym zawężeniem jej perspektyw rozwojowych.

Odczytania kategorii zmiany w kontekście teorii i praktyki andragogicznej

Zmiana w koncepcjach i badaniach andragogicznych ma co najmniej kilka sensów i znaczeń podawanych zarówno oficjalnie, jak i nieoficjalnie. Po pierwsze można wskazać na zmianę jako uzasadnienie dla podejmowania edukacji przez osoby dorosłe. Przekonanie, że współczesny człowiek nie może zakończyć swojej edukacji wraz z wyjściem z systemu oświatowego, opierane jest na argumentacji odnoszącej się do szybkich zmian występujących w otaczającym świecie – społecznych, ekonomicznych, technologicznych czy kulturowych. Tadeusz Aleksander (1996: 29) zaznacza, że edukacja jest wymuszona przez zewnętrzne warunki i realizowana po to, by człowiek dorosły poradził sobie w zmiennej rzeczywistości i poszerzył swoje kompetencje cywilizacyjne, a także potrafił rozwiązać problemy, jakie zmiany również wywołują.

Silne akcentowanie zmiany podkreśla charakter dzisiejszego życia, jednocześnie wywołując poczucie niepokoju. Ów niepokój u dorosłych podsycany jest nie tylko danymi statystycznymi na temat stopy bezrobocia czy prognozami o zawodach zanikających i zawodach przyszłości, ale również presją na to, aby dorosły nadążył za kierunkiem dokonujących się zmian. Imperatyw nieustannego rozwoju, wykorzystywania pełni swoich możliwości, utrzymania się na rynku pracy, a nawet wyprzedzania o krok swoimi działaniami i podejmowanymi decyzjami zachodzących zmian, stanowi solidną podstawę do motywowania dorosłych, aby uczestniczyli w edukacji.

Dokonujące się nieustannie zmiany stanowią również motyw przewodni koncepcji kształcenia ustawicznego. Starzejąca się szybko wiedza

i umiejętności, zwłaszcza zawodowe, wspierane nowymi technologiami, to jedno z głównych argumentów przemawiających za tym, aby edukacja była podejmowana w ciągu całego życia człowieka. Również przemiany, jakim podlega rynek pracy, wymagania pracodawców czy konieczność zmiany zawodu spowodowana kryzysem gospodarczym i spadkiem zatrudnienia w danym sektorze, wymuszają konieczność ponownego podjęcia edukacji.

Niestety argumentacja tego typu często zostaje oderwana od źródeł, tworząc wirtualnego potwora, samonapędzające się koło zamachowe, ze strachu przed którym dorośli biorą udział w edukacji. Argument zmiany wywołuje zatem wrażenie przymusu korzystania z ofert edukacyjnych przez dorosłych, jeśli chcą oni poradzić sobie we współczesnym świecie i być uważani za ludzi odpowiedzialnych. Dotyczy to również konsekwencji wywoływanych w życiu człowieka, na różnych płaszczyznach, przez procesy globalizacji. Edukacja w tym przypadku traktowana jest jednak w sposób instrumentalny. „Dalsza edukacja służy zapewnieniu uczestnictwa w ciągłej rywalizacji, utrzymaniu dotychczasowej pozycji społecznej lub uzyskaniu szansy awansu, pozwalającego na osiąganie celów, które są na ogół dostępne tylko dla nielicznych” (Łapa 2004: 97). Ekspozowanie nadążania za zmianami jako jednego z głównych motywów uczenia się dorosłych można by wyrazić hasłem: „Przystosuj się lub gin”.

Tymczasem warto zwrócić uwagę na fakt, że zmiany nie biorą się znikąd. Źródłem zmian są zawsze ludzie – to oni tworzą nowe wynalazki, ulepszają istniejące technologie, dokonują odkryć naukowych, wprowadzają w życie reformy, nowe regulacje prawne, modyfikują wymagania dotyczące wykonywanych zawodów itp. w pewnym sensie używanie zmiany jako argumentu na rzecz uczenia się dorosłych w takiej postaci, jak obecnie, prowadzić może raczej do zniechęcenia dorosłych do edukacji, których zadaniem jest się jedynie podporządkować bliżej nieokreślonym przemianom. Brak jest promocji wizerunku uczącego się dorosłego jako twórcy zmiany. Zapomina się zatem o tej drugiej stronie relacji między edukacją a zmianą, w której nie traktuje się człowieka w sposób uprzedmiotawiający, a edukację jedynie jako środek do zrealizowania określonych celów. Podmiotowe spojrzenie na dorosłego, mającego wpływ kreacyjny na swoje życie, przebieg edukacji czy ścieżki rozwoju zawodowego, dostrzeżenie tkwiącego w nim potencjału znosi deterministyczne ujęcie związku między człowiekiem dorosłym, zmianą i edukacją.

Innym sensem kategorii zmiany na gruncie andragogicznym jest odnośnienie jej do koncepcji rozwoju osobowości człowieka i kształtowania się jego tożsamości. W tym aspekcie można wskazać na analizy teoretyczne oraz badania nad tym, co udział w edukacji daje osobom dorosłym, co wnosi do ich życia zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Potężnym nurtem teoretyczno-badawczym w tym obszarze andragogiki są analizy i badania biograficzne, zwłaszcza z wykorzystaniem wywiadów narracyjnych. Badania te rozwijane w Polsce głównie pod kierunkiem Olgi Czerniawskiej, Elżbiety

Dubas, E. Anny Wesołowskiej tworzą obraz tego jak kategoria zmiany odczytywana jest w aspekcie indywidualnym. Badania dróg edukacyjnych dorosłych (Czerniawska 2002), pamięci szkoły (np. Małecka 2002), doświadczeń edukacyjnych kobiet (Wesołowska, Solarczyk 2002), senierek (Skibińska 2006), pozycji zajmowanej przez kobiety (Jurgiel 2011), pokazują jak czynniki zewnętrzne, zmiany okoliczności wpłynęły na przebieg edukacji badanych osób, co ułatwiły, co utrudniły, a jakie możliwości edukacyjne wręcz zablokowały. Często badania te ujawniają również dodatkowe skutki edukacji dorosłych, efekty, których sami uczący się nie spodziewali, a miały one istotny wpływ na ich życie, w znaczący sposób wpłynęły na jego zmianę.

Bezpośrednio związanym z tym znaczeniem zmiany jest również przyjęcie się kryzysowi życiowemu jako impulsowi do podejmowania edukacji przez osoby dorosłe bądź też potraktowanie edukacji jako sposobu na wyjście z takiego kryzysu. W tym nurcie mieszczą się badania nad kryzysami życiowymi spowodowanymi np. rozwodem, śmiercią członka rodziny, utratą pracy, przejściem na emeryturę, jak też doświadczeniami granicznymi – doświadczeniem ciężkiej choroby własnej lub w rodzinie albo stanie się osobą niepełnosprawną przez samego dorosłego lub jego krewnego (por. Malec 2004, 2007). W tym przypadku zmiana ma charakter doświadczenia przewartościującego życie dorosłego, wiążącego się również z innym postrzeganiem siebie i otoczenia.

Nie trzeba jednak doświadczać aż tak krytycznych zdarzeń czy też występowania całej gamy sytuacji, które można by uznać za kryzysowe w życiu człowieka, by odnaleźć związki edukacji dorosłych i zmiany. Grażyna Cęcelek podkreśla, że samo podjęcie nauki dla dorosłego oznacza wprowadzenie w jego życiu wielu, często istotnych, zmian (2005: 58). Wymaga bowiem innego zorganizowania codziennych czynności, a także łączenia kilku różnych ról: pracownika, żony/męża, matki/ojca, opiekuna i uczącego się. W tym przypadku zmiana jest nie tyle przyczyną, co raczej efektem edukacji, jaką podejmuje dorosły, choć zwrrotnie wywołuje także skutek edukacyjny. Dorosły musi zacząć sobie radzić z wyzwaniem, jakie stawia przed nim podjęte działanie edukacyjne (np. studia, kurs, szkolenie) tak, aby wytrwać do końca, zrealizować własne marzenia lub też uzyskać wymagany dyplom, certyfikat, zaświadczenie.

Odnosząc się znów do rozważań Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz, rozpatrzmy kolejny aspekt rozumienia zmiany na gruncie andragogicznym, a mianowicie fakt, że kategoria pozwala również budować teorię. W obszarze andragogiki można wskazać na interesującą poznawczo i dającą duże możliwości badawcze teorię uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa. Jest ona jedną z istotniejszych koncepcji w andragogice podkreślających rolę i znaczenie zmiany dla osób dorosłych. Autor teorii również zwraca uwagę na szybkość zmian współczesnego świata, wobec czego schematy poznawcze, którymi operują ludzie dorośli, a które zostały ukształtowane na bazie tego,

czego nauczyli się oni w dzieciństwie, nie spełniają już swego zadania (Malewski 1998, s. 108).

Mezirow oparł swoją teorię na podstawowym elemencie procesu uczenia się, jakim jest doświadczenie. Dla niego jednak istotne jest nadawanie własnych znaczeń nabywanemu przez dorosłego doświadczeniu. „Transformacja ta to swoista rewolucja epistemologiczna w rozwoju indywidualnym człowieka, polegająca na próbie dochodzenia do prawdy o sobie samym i świecie, który jednostkę formuje oraz zwiększaniu zakresu własnej niezależności w myśleniu i działaniu. Proces ten polega na zmianie sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenie swojemu doświadczeniu; na oddzieleniu tego co bezkrytycznie przyjmuje od innych lub stosuje nawykowo i oparcie własnego działania na świadomej, krytycznej refleksji” (Pleskot-Makulska 2007: 82). Zmiana w teorii J. Mezirowa dotyczy nie tylko przeformułowania poglądów żywionych przez osobę dorosłą czy też zdobycia zupełnie nowego spojrzenia na dotychczas posiadane wiadomości i umiejętności. Jest to również zmiana o charakterze mentalnym, dotycząca innego spojrzenia na siebie, innych ludzi i otaczającą rzeczywistość, jak też zmiana sposobu podejścia do nabywania nowych doświadczeń. Zmiana ta ma charakter głęboki i wielowymiarowy. „Jeżeli pomimo licznych zabiegów poznawczych podmiot nie potrafi zinterpretować, to jest nadać znaczenia napotkanym faktom, zdarzeniom czy ideom, to musi zmieniać swoje schematy i perspektywy znaczeniowe. Jest to zmiana niezwykle rozległa. Obejmuje ona zmianę języka, zmianę dotychczasowego obrazu świata, zmianę wartości, ocen, postaw itd. Słowem, jest to zmiana świata życia, którego nosicielem jest człowiek. Ujmując to inaczej, można powiedzieć, że jest to radykalna zmiana rozwojowa podmiotu poznającego” (Malewski 1998, s. 113). Zmiana w teorii Mezirowa ma zatem kluczowe znaczenie nie tylko dla osobowości dorosłego, ale również jego sposobu myślenia i działania.

Kolejnym poziomem, na którym można rozpatrywać kategorię zmiany w obszarze edukacji dorosłych jest odniesienie jej do andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej. Zmiany te są konsekwencją rozwoju subdyscypliny, jej dynamiki, nowych zjawisk w obszarze edukacji dorosłych i problemów oraz wyzwań z nimi związanych. Z drugiej strony również czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne wpływają na kierunek rozwoju andragogiki. Podstawową zmianą w andragogice, na którą zwraca uwagę Olga Czerniawska (1996), jest podmiotowe podejście do osoby dorosłej, a także zrozumienie przez andragogów, że edukacja dorosłych to nie tylko przekazywanie i nabywanie wiedzy i umiejętności, ale również kształtowanie ich świadomości i docieranie do doświadczeń życiowych i edukacyjnych dorosłych, które mają wpływ na ich motywację do nauki, ale też sposób jej realizacji. Podobnie Jerzy Semków pisze o porzuceniu w andragogice formuły monologu na rzecz dialogu, wspierania dorosłego w procesie edukacji i akcentowania jego podmiotowości (1994: 25).

Jerzy Stochmialek natomiast (2005: 82–83) do głównych zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych zalicza: zmiany wynikające z tworzenia się społeczeństwa globalnego; rozwój koncepcji edukacji ustawicznej; nowe spojrzenie na relację nauczyciel–uczeń dorosły (doskonalenie dydaktyki i komunikacji); większą elastyczność edukacji dorosłych i zróżnicowanie ofert edukacyjnych; wzrost znaczenia metod aktywizujących oraz multimediiów; rozwój koncepcji kształcenia otwartego i zdalnego oraz doskonalenie procesów ewaluacji procesu kształcenia dorosłych.

Polska andragogika rozwija się i zmienia również pod wpływem koncepcji zagranicznych, opracowań i badań obcojęzycznych, z których dość duża część dostępna jest w języku polskim. Oprócz analiz nowych mediów i ich znaczenia dla edukacji dorosłych polscy andragodzy zaczęli podejmować również badania i analizy nad edukacją mniejszości etnicznych (Bryczkowska-Kiraga 2006), edukacją kulturalną dorosłych (Depta, Półturzycki, Solarczyk 2004) i udziałem dorosłych w różnych dziedzinach sztuki (Kluzowicz 2007), edukacją obywatelską dorosłych (Wereszczyński 2002), religijną edukacją dorosłych (Olżewski; Janik-Komar 2009). Z drugiej strony również podjęte zostały badania nad historią oświaty dorosłych w Polsce z intencją przybliżenia współczesnym andragogom polskich tradycji w zakresie edukacji osób dorosłych (np. Aleksander 2004; Sapia-Drewniak, Stopińska-Pająk 2001).

Zmiana w andragogice jako subdyscyplinie pedagogicznej dotyczy zatem zakresu podejmowanych zagadnień, tematów, wątków, które do tej pory pozostawały na uboczu bądź też nie były jeszcze nigdy przedmiotem refleksji andragogicznej. Zaobserwować można we współczesnej polskiej andragogice tendencje zarówno do poszukiwania terenów mniej eksplorowanych, jak też i tych dobrze znanych, związanych z formalną edukacją dorosłych, kształceniem zawodowym, szkołami dla dorosłych, próbujące uchwycić zmiany, jakie zaszły w tym obszarze w ciągu ostatnich kilku lat. Podczas konferencji (np. w Zakopanem w 2004 roku) podejmowane były także dyskusje nad statusem andragogiki, jej kondycją, perspektywami rozwojowymi. Dyskusja taka wciąż się toczy i nadal jest aktualna, ponieważ określenie tożsamości andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej jest kluczowe dla jej dalszego rozwoju, a także dla wytyczenia nowych kierunków naukowej refleksji, wobec nowych zjawisk w polskiej i zagranicznej edukacji dorosłych.

Zmiana a polityka wobec edukacji dorosłych

W przypadku edukacji dorosłych zmiana nie zawsze jest czynnikiem pozytywnym, wywołującym nowe zjawiska, wyzwalamąca energię do działania. Innym obliczem zmiany jest traktowanie jej w rozumieniu ekonomicznym i odwoływanie się do wydajności. W tym sensie zmiana postrzegana jest jako element polityki oświatowej, uzasadniając podejmowanie decyzji oszczędnościowych. A zatem w obrębie edukacji dorosłych promowane i utrzymywane

są te programy, kursy, szkolenia i in. formy, które przynoszą wyraźne efekty, które przekładają się na wymierne korzyści, nie tylko indywidualne, ale przede wszystkim społeczne. Przejawem tego typu praktyk i sposobu myślenia jest akcentowanie zawodowej edukacji dorosłych i ograniczanie wsparcia finansowego dla edukacji ogólnej, rozwijającej osobowość, realizowanej dla własnych zainteresowań, jak również przerzucanie ciężaru finansowego na same osoby uczące się. Poniekąd taki właśnie charakter ma promowana w polityce europejskiej koncepcja uczenia się przez całe życie. Termin „uczenie się przez całe życie” akcentuje w większym stopniu aktywność osób odbywających edukację, uwypuklając rolę procesu uczenia się, zwracając uwagę na czynniki go warunkujące i zakłócające, jak też jego indywidualizację. Stąd położenie akcentu na uczenie się podkreślające samodzielność, otwartość środowiska edukacyjnego, aby bardziej zachęcić osoby dorosłe do aktywności edukacyjnej. Termin „uczenie się przez całe życie” podkreśla podmiotowość dorosłego oraz jego samodzielność, swobodę wyboru i decydowania o przebiegu edukacji, a także korzystania z różnych źródeł, osobowych i niesobowych, wspomagających edukację. Jest to jaśniejsza strona uwypuklana w dokumentach wydawanych głównie przez Komisję Europejską. Ciemniejszą stroną, o której „zapominają” politycy europejscy promujący termin „uczenie się przez całe życie”, a którą nie zawsze dostrzegają andragodzy, jest to, że promocja ta może mieć jeszcze inną przyczynę. Jest nią zdjęcie odpowiedzialności za edukację z państwa. Skoro uczący się ma być podmiotem i mamy do czynienia z uczeniem się, jest to sprawa indywidualna. Państwo nie musi pomagać, zwłaszcza finansowo czy organizacyjnie, w realizacji tego procesu. Zatem człowiek zostaje w procesie edukacyjnym sam.

Jeszcze innym obliczem zmiany, które nie zawsze jest uświadamiane, ma bowiem charakter ukryty, jest potraktowanie zmiany jako swojego rodzaju manipulacji. Na ten aspekt z pewnością zwróciliby uwagę pedagodzy radykalni, krytyczni, tropiący w praktykach edukacyjnych przejawy władzy i dominacji. Są bowiem takie przypadki zmian, które nie mają innej podstawy, jak tylko osiągnięcie korzyści finansowych z tego, że dorośli muszą podjąć znów edukację, aby dostosować się do wprowadzanych właśnie rozwiązań organizacyjnych czy prawnych. Jest to zatem zmiana pozorowana, która nie tyle ma znaczenie rozwojowe, choć takie argumenty przytacza się za jej wprowadzeniem, ale ma raczej znaczenie ekonomiczne, które stanowi niejako „drugie dno” i nie jest eksponowane. Dzieje się tak w szczególności w przypadku zawodowej edukacji dorosłych.

Tym, co budzi największe zastrzeżenia w polityce wobec edukacji dorosłych, polskiej i europejskiej, jest również przedmiotowe traktowanie osób dorosłych mimo wyrażanych wprost w publikowanych dokumentach (rekomendacjach, rezolucjach, raportach, komunikatach itp.) deklaracji o podmiotowości. Dorosłych w polityce edukacyjnej traktuje się w rzeczywistości jako tych, którzy zobowiązani są dostosować się do aktualnie zachodzących zmian.

Sposób realizacji tej polityki nie sprzyja znanadto zwiększeniu udziału dorosłych edukacji, a wiele nawet interesujących rozwiązań proponowanych w raportach czy strategiach edukacyjnych, pozostaje dalej jedynie propozycjami, których nawet nie próbuje się wdrożyć. Największą zmianą, jaka może się dokonać w najbliższym czasie, to oficjalne przyjęcie i wprowadzenie procedur oceny wiedzy i umiejętności uzyskanych przez dorosłych poza formalnym kontekstem edukacyjnym. Dotyczy to w szczególności szkół wyższych w związku z kolejnymi etapami realizacji Krajowych Ram Kwalifikacji.

Konsekwencje przekonania o konieczności zmian dla edukacji dorosłych

Bezpośrednią konsekwencją dla praktyki edukacji dorosłych jest kształtowanie umiejętności mierzenia się ze zmianą, nie tylko w dorosłości, ale na przestrzeni całego życia. Oswajanie lęku przed zmianą, rozumienie zmiany, a także jej przewidywanie to kluczowe warunki sprzyjające uczestnictwu dorosłych w edukacji, na różnych etapach ich życia. Następnie kształtowanie postaw twórczych wobec zmian, kształtowanie u dorosłych świadomości, że mogą być nie tylko odbiorcami, ale i twórcami zmiany. Dwojakie ujęcie relacji między człowiekiem, zmianą i edukacją wynika z wcześniej omówionych uwarunkowań zmian, a także podkreślania czynnika humanistycznego w realizacji zmiany. Jak zaznacza Grażyna Cęcelek (2005), konsekwencją zmian jest nie tylko kształtowanie u dorosłych umiejętności przystosowania się do nich, ale również ciekawości dla pojawiających się innowacji oraz krytycznej oceny dokonujących się zmian. Istotne jest zatem uświadamianie osobom dorosłym znaczenia zmiany oraz jej podstaw, przyczyn, dla których jest wprowadzana. Na ten aspekt zwraca również uwagę Urszula Tabor, pisząc: „[d]orośli 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” (Tabor 2011, s. 83).

W przypadku osób dorosłych konieczne jest zatem rozwijanie szerszego spojrzenia na zmianę z uwzględnieniem jej źródeł, sposobów realizacji, a także rozważenia potencjalnych skutków, pozytywnych i negatywnych, jakie zmiana może ze sobą przynieść. Warto również w edukacji dorosłych rozważać zmiany w sposób bardziej wyważony, spokojny. Ciągłe podkreślanie tego, że żyjemy w świecie szybkich zmian, jest dodatkowym czynnikiem stresującym dla osób dorosłych. Tymczasem wyciągnięcie przez dorosłego rzeczywistych korzyści z zachodzącej zmiany wynika z zatrzymania się nad nią i spokojnego namysłu. Efekty wnikliwej analizy zmiany mogą w przypadku osób dorosłych mieć nie tylko potężne znaczenie rozwojowe, na co wskazuje teoria J. Mezirowa, ale również być inspiracją dla nowych doświadczeń edukacyjnych.

Podążając tropem myśli Jerzego Stochmiałka (2005), kategorię zmiany można potraktować jako szansę dla edukacji dorosłych, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Większą uwagę można zwrócić na badanie zmian potrzeb edukacyjnych dorosłych, zmian praktyki organizacyjnej edukacji dorosłych, dydaktyki dorosłych, zarządzania i finansowania edukacji dorosłych.

Podsumowując, zmiana jako kategoria edukacji dorosłych niesie ze sobą znaczenia w obszarze teorii i praktyki andragogicznej, a także polityki wobec edukacji dorosłych. Ma wymiar nie tylko społeczny, ale i indywidualny, oficjalny, jak i nieoficjalny. Interesujące i rozwojowe dla andragogiki może być również pokazanie relacji między czynnikami o charakterze społecznym i indywidualnym przyczyniających się do zmiany, a zatem pokazanie kategorii zmiany w wymiarze interakcji.

Bibliografia

Aleksander T. (1996), *Spoleczne uzasadnienie konieczności edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.

Aleksander T. (2004), *Tradycje kształcenia kadr andragogicznych w Polsce*, [w:] A. Fabiś (red.), *Andragogika jako przedmiot akademicki*, Mysłowice: Wyd. GWSP.

Bryczkowska-Kiraga K. (2006), *Sytuacja grup romskich w Polsce w kontekście kulturowo-edukacyjnym*, „Rocznik Andragogiczny”.

Cęcelek G. (2005), *Kształcenie i doskonalenie dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4.

Czerniawska O. (1996), *Dylematy andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.

Czerniawska O., Dubas E. (red.). (2002), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, BED t. 27, Warszawa: ITeE – PIB.

Depta H., Pólturzycki J., Solarczyk H. (red.). (2004), *Edukacja kulturalna dorosłych. Raporty z badań międzykulturowych*, Warszawa – Płock: ITeE – PIB.

Gieseke W., R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowska (2002), *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*, BED t. 24, Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Janik-Komar J. (2009), *Rola Kościoła w aktywizacji osób starszych*, „Rocznik Andragogiczny”.

Jurgiel A. (2011), *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne*, „Rocznik Andragogiczny”.

Kluzowicz J. (2007), *Teatr zaangażowany społecznie jako sposób odnawiania dialogu z polskim widzem*, „Rocznik Andragogiczny”.

Kupisiewicz Cz. (1985), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Lewartowska-Zychowicz M. (2001), *Między pojęciem a kategorią*, Kraków: Impuls.

Łapa A. (2004), *Edukacja ustawiczna dorosłych w warunkach globalizacji*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Płock – Toruń: ITeE – PIB.

Malec M. (2004), *Doświadczenie krytycznego wydarzenia – „prowokacją” uczenia się dorosłych*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Płock – Toruń, ITeE – PIB.

Malec M. (2007), *Nabyta niepełnosprawność wyzwaniem dla edukacji dorosłych*, [w:] A. Fabiś (red.), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji*, Mysłówice: Wyd. GSWP.

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

Małecka Z. (2002), *Znaczące sytuacje edukacyjne w życiu dorosłego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, BED t. 27, Warszawa: ITeE – PIB.

Melosik Z. (2003), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa: PWN.

Olzewski B. (2009), *Moralny wymiar religii w życiu człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny”.

Pleskot-Makulska K. (2007), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”.

Radziewicz-Winnicki A. (2005), *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk: GWP.

Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (red.). (2001), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, BED t. 22, Warszawa: ITeE – PIB.

Semków J. (1994), *Edukacja dorosłych w obliczu gwałtownej zmiany*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.

Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa: ITeE – PIB.

Stochmiałek J. (2005), *Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3.

Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa: Wyd. TWWP.

Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak.

Śliwerski B. (2003), *Reformy oświaty w Polsce*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa: PWN.

Tabor U. (2011), *Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”.

Summary**Change as category in adult education**

Key words: change, category, adult education, adult education theory and practice, adult education policy.

Living in a world of constant changes makes adult education theory and practice more and more challenging. The author considers change as category and explains why it is essential to perceive change in this way in adult education. She discusses change in individual and social aspect, change in . Mezirow's theory, and changes in Polish andragogy over last few years. Then she points to change understanding in adult education policy, underlining non-official basis of changes made in adult education. Finally, she enumerates tasks for andragogues to make change more effective in adults' life and education.

Renata Górska

„PRAKTYCZNY CHARAKTER” KOMPETENCJI EMOCJONALNEJ DOROSŁYCH

W ostatnich latach emocje przyciągają uwagę i stają się przedmiotem badań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, niemniej jednak nieczęsto są podnoszone do rangi kategorii pedagogicznej. Zważywszy na kwestię niepodważalnej ich obecności w procesach poznawczych i roli, jaką odgrywają w całościowym uczeniu się, zasadnym i interesującym jest podjęcie problematyki emocji z perspektywy andragogicznej.

Celem artykułu jest opis kategorii kompetencji emocjonalnej dorosłych oraz pokazanie, że z uwagi na specyficzny jej charakter koniecznym obszarem jej rozwijania jest praktyka. Nie podejmuję się przy tym formułowania opinii pod adresem innych form edukacyjnych, zwłaszcza instytucjonalnych i oceny ich możliwości w zakresie konstruowania kompetencji emocjonalnej dorosłych. Postaram się jedynie dowieść, że z uwagi na charakter owych kompetencji koniecznym środowiskiem dla ich rozwijania jest praktyka.

Rozpocznę od pokazania teoretycznego kontekstu prowadzonych rozważań, gdzie zakwestionuję tradycyjne rozumienie uczenia się, które z jednej strony wysuwa na plan pierwszy jego wymiar poznawczy, z drugiej natomiast lokuje procesy edukacji przede wszystkim w obszarze edukacji instytucjonalnej. Prezentowana tu perspektywa społeczno-kulturowa niesie za sobą nie tylko odmienny sposób widzenia procesów uczenia się dorosłych, ale także wyraźnie akcentuje emocjonalny charakter uczenia się, co pokażę w dalszej części tekstu. Następnie przedstawię istotę i strukturę kompetencji emocjonalnej. I wreszcie, w ostatniej części postaram się uzasadnić, że z uwagi na charakter kompetencji emocjonalnej dogodną przestrzenią, będącą źródłem całościowego uczenia się i zasobem wiedzy emocjonalnej, jest praktyka.

Uczenie się dorosłych w perspektywie społeczno-kulturowej

Zmianę postrzegania wiedzy i procesów uczenia się dorosłych zawdzięczamy teoriom i koncepcjom społeczno-kulturowym, które pozwalają na szerokie widzenie edukacji dorosłych i które kierują uwagę poza znane (i często eksplorowane) środowiska uczenia się (na poziomie formalnym), a mianowicie na procesy zachodzące „podczas nieformalnego, sytuacyjnego uczenia się, wynikającego ze sposobów uczestniczenia w kulturze danej społeczności” (Gołębnik, Zamorska 2012, s. 11). Jak przekonuje Jerome Bruner, umysł nie istnieje poza kulturą, kultura sama będąc wytworem człowieka, kształtuje

ludzki umysł oraz umożliwia jego funkcjonowanie (Bruner, 2006, s. 15–17), czy jak bardziej wymownie mówi Andrzej Szahaj, moc kultury jest zniewalająca, bo to moc przekonań kulturowych, których „nie możemy się dowolnie pozbyć, warunkują one bowiem nasze myślenie, postrzeganie czegośkolwiek, zachowywanie osobowej tożsamości, zdolność partycypowania w jakiegokolwiek wspólnocie, a nawet możliwość fizycznego przetrwania” (Szahaj 2004, s. 9).

Zgodnie z powyższym w niniejszym artykule przyjęto, że uczenie się zawsze sytuuje się w środowisku kulturowym i zależy od stopnia wykorzystania jego zasobów; uczenie się jest społeczną praktyką osadzoną w codzienności, zachodzącą poprzez interakcje społeczne. Odnosząc się do wyróżnionych przez Duccio Demetrio możliwych poziomów badań i refleksji nad uczeniem się osób dorosłych, lokuję swoje rozważania na poziomie, który andragog określa jako rozważania o edukacji w wieku dorosłym¹, gdzie analizie poddane zostają rozmaite okazje, podczas których człowiek dorosły „uczy się już nie tylko od świata, który go otacza, lecz od siebie samego” (Demetrio 2006, s. 116). Taka perspektywa skupia się na procesach całościowego uczenia się „indywidualnych aktorów społecznych” i która akcentuje wagę uczenia się nieformalnego, pozaformalnego, nie-zinstytucjonalizowanego i samodzielnie organizowanego (Alheit 2002). Perspektywa ta jest wyraźnie widoczna w badaniach andragogicznych, „uczące się społeczności” (Kurantowicz 2007) czy „edukacyjne światy andragogów – praktyków” (Nizińska 2008) to tematy obecne w dyskursie akademickim i projektach badaczy edukacji dorosłych.

W stronę emocjonalnego wymiaru uczenia się dorosłych

Jeśli przyjąć perspektywę społeczno-kulturową dla procesów uczenia się dorosłych, to uczenie się jest naturalną czynnością życiową, która obejmuje nabywanie i rozwój struktur poznawczych, ma także – jak mówi Knud Illeris – wymiar afektywny i społeczny. Według Mieczysława Malewskiego uwzględnianie w postrzeganiu całościowego uczenia się innych niż poznawcze komponentów jest przejawem zwrotu „od nauczania do uczenia się” i dowodem na przesunięcie paradygmatyczne, które ma obecnie miejsce w andragogice (Malewski 2010).

Emocjonalny i społeczny charakter całościowego uczenia się podkreślają również współczesne andragogiczne teorie. Jednym z autorów podkreślających wagę emocji w strukturze procesów poznawczych jest John Heron, który

¹ Duccio Demetrio wyróżnia trzy makropozioomy relacji pomiędzy edukacją i życiem dorosłym: edukację dorosłych (poziom ogólny i strategiczny); edukację dorosłych (poziom intencjonalny i instytucjonalny) oraz edukację w wieku dorosłym (poziom fenomenologiczny i egzystencjalny). Por.: D. Demetrio (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: subdyscyplin wiedzy pedagogicznej*, t. 3, s. 113–235.

zapropował koncepcję uczenia się ludzi dorosłych, wedle której emocje stanowią podstawę psychicznego funkcjonowania człowieka (Malewski 2010, s. 105–109). Emocje są tutaj składową doświadczenia, które traktuje autor jako dynamiczną strukturę ujawniającą się w relacjach człowieka ze światem. Emocje jako elementy doświadczenia odzwierciedlają indywidualne perspektywy poznawcze przyjmowane przez jednostkę i decydują o ważności wiedzy, sposobach jej rozumienia, oceniania i ewidencjonowania. Elementy afektywne są najgłębszym pokładem funkcjonowania psychiki. Na nich są nadbudowane kolejne warstwy: wyobrazeniowa, pojęciowa i praktyczna. Cztery poziomy psychiki odpowiadają czterem kategoriom wiedzy (sposobom „wiedzenia”): wiedzy doświadczeniowej, postrzeżeniowej, propozycjonalnej (pojęciowej) i praktycznej. Do zobrazowania struktury naszej psychiki, tj. kategorii wiedzy Heron używa piramidy, co oznacza, iż kolejne warstwy piramidy są ugruntowane w warstwach leżących niżej. Poziom afektywny znajduje się u podstawy piramidy, więc wszystkie pozostałe kategorie wiedzy są „zależne” od emocji. Uczenie się holistyczne wymaga zatem zmian we wszystkich poziomach wiedzy, od afektywnego poczynając.

Interesującą propozycją teoretyczną wskazującą na zależności pomiędzy poznaniem i afektem jest koncepcja Ute Holzkamp-Osterkamp, dla której emocje są bardzo ważnym elementem wpływającym na postrzeganie okoliczności i zdarzeń. Holzkamp-Osterkamp odwołując się do teorii Piageta twierdzi, iż sfery poznawcza i afektywna działają jako odrębne schematy (choć działające w bliskim i bardzo szczególnym związku), przy czym aspekt poznawczy dotyczy treści, natomiast emocjonalny dotyczy dynamiki uczenia się. Rozwój poznawczy to rozwój schematów i struktur wiedzy, emocjonalny natomiast polega na budowaniu *wzorów emocjonalnych*, które zmieniają się i rozwijają poprzez procesy asymilacji i akomodacji. Co ważne, w procesach asymilacji aspekt emocjonalny jest zazwyczaj nieuświadomiany, podczas gdy w przypadku akomodacji procesy te są bardziej dominujące i świadome. Knud Illeris, analizując zależności pomiędzy poznaniem i afektem, tak oto konkluduje: „mówiąc ogólnie, emocjonalny aspekt uczenia się zawsze będzie miał wpływ na poznawcze efekty uczenia się, także jeśli treść wiedzy nie ulega zmianie... (...)... można powiedzieć, że poznawanie jest zawsze afektywnie naznaczone: z wiedzą, którą rozwijamy, zawsze związane są pewne emocjonalne ślady i komponenty. Im silniejsze są emocje obecne w sytuacji uczenia się, tym większe będzie emocjonalne naznaczenie uczenia się” (Illeris 2006, s. 81). Zależność pomiędzy poznaniem i afektem przebiega także w odwrotnym kierunku: wiedza, którą posiadamy, rozumienie i postrzeganie wpływają na nasze wzory emocjonalne. Charakter tego wpływu jest jednak inny: „... wzory stopniowo są przesuwane przez procesy asymilacji pod wpływem impulsów wynikających ze stałych interakcji jednostki ze światem zewnętrznym” (Illeris 2006, s. 82), chociaż bywa i tak, że następują radykalne zmiany we wzorach emocjonalnych. Przykładem może być sytuacja, gdy na podstawie

wiedzy jednostka wyzbywa się przesądów na temat pewnych osób (np. dotyczących płci, odmiennych grup etnicznych) i równoległe z tą zmianą dochodzi u niej do zmiany emocji, jakie te osoby wywołują.

Również dla Petera Jarvisa uczenie się jest kombinacją całożyciowych procesów, w ramach których osoba ciałem i umysłem (tu obok wiedzy i umiejętności znajdują się postawy, wartości, emocje, przekonania i odczucia), doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę osoby. Peter Jarvis zatem szeroko definiuje uczenie się podkreślając, że „może zachodzić w sferze poznawczej, emocjonalnej i działaniowej, może być racjonalne, intuicyjne (pozaracjonalne), a nawet irracjonalne” (Jarvis 2012, s. 134). Duccio Demetrio nazywa taki rodzaj uczenia się autobiograficznym i definiuje je jako „doświadczenie, przypadkowe lub zamierzone, podczas którego lub po którym widać, że człowiek zdobył podstawy wiedzy, przyswoił sobie pojęcia, poznał sposoby i metody poznawcze, nauczył się zachowań i znaczeń, które wcześniej były mu nieznanne lub znane zaledwie pośrednio i w przybliżeniu. Doświadczenie to związane jest z procesami poznawczymi i w pełni afektywnymi” (Demetrio 2006, s. 117).

Kompetencje emocjonalne dorosłych²

Pojęcie kompetencji emocjonalnej upowszechniła w literaturze przedmiotu Carolyn Saarni. Oparła ona swą koncepcję na teorii Stevena Gordona, który jako jeden z pierwszych uznał znaczenie kultury dla wyjaśnienia dynamiki emocjonalnej i zarazem jako pierwszy użył pojęcia kompetencja emocjonalna. Gordon wprowadził rozróżnienie na *emocje biologiczne* i *uczucia społeczne*. Emocje biologiczne to doznania cielesne i gesty, które pojawiają się w odpowiedzi na bodźce, natomiast uczucia społeczne to „kombinacje doznań cielesnych, gestów i znaczeń kulturowych, których uczymy się w toku relacji społecznych” (Turner, Stets 2009, s. 46). Po okresie dzieciństwa emocje biologiczne (takie jak złość, strach) przekształcane zostają w znaczenia kulturowe, które są adresowane do obiektu, innej osoby lub grupy społecznej. Na przykład uczucie miłości powstaje wobec rodziców bądź partnerów; uczucia smutku, żalu – wobec kogoś, kto zmarł; zazdrość – wobec osoby, która posiada coś przez nas pożądanego.

Zdaniem Stevena Gordona wszystkie te uczucia są definiowane przez kulturę, uczymy się ich znaczeń w procesach całożyciowej autoedukacji. Emocje i sposoby ich wyrażania (wyrazy twarzy, ekspresje werbalne, gesty ciała) są produktem kultury, która ogranicza to, jak ludzie reagują na określone sytuacje i na innych ludzi. Kultura określa, jak emocje powinny być wyrażane

² Podrozdział ten jest skróconą i zmienioną wersją tekstu zamieszczonego [w:] J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczycieli*, Warszawa 2012.

i w jaki sposób należy nimi zarządzać. Moc kultury jest widoczna zwłaszcza w słownictwie opisującym emocje, przekonaniach, które żywią ludzie na temat emocji oraz regułach dotyczących tego, co ludzie powinni czuć oraz tego, kiedy i jakie emocje powinny być wyrażane.

Członkowie danego społeczeństwa uczą się słownictwa dla poszczególnych emocji (słów na jej określenie), przekonań dotyczących emocji (np. złość, że złość powinna być powściągnięta, a szczęście wyrażane swobodnie), norm dotyczących emocji (podczas zabawy powinniśmy czuć zadowolenie, na pogrzebie smutek). Panujący w danym społeczeństwie słownik emocjonalny, przekonania dotyczące emocji i norm składają się na **kulturę emocjonalną** tego społeczeństwa. Kultura emocjonalna przejawia się w rozmaitych formach: publikacjach naukowych, tekstach religijnych, książkach i czasopiśmie, *Internecie*. Źródłem wpływu emocjonalnego mogą być także opowiadania i historie rodzinne. Na skutek bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z innymi dzieci uczą się emocjonalnych zachowań, symboli i norm obowiązujących w danej kulturze (lub subkulturze). Zdaniem Gordona jest to niezamierzony skutek interakcji społecznych. Ale możemy być także aktywnymi twórcami własnego doświadczenia emocjonalnego. Gordon uważa, że „kiedy dzieci rozumieją kulturowe znaczenie danej emocji, potrafią na nią oddziaływać – wzmacniając ją, tłumiąc lub symulując u siebie oraz prowokując bądź unikając jej u innych ludzi” (Saarni 2005, s. 399). Zatem w teorii Stevena Gordona doświadczenie emocjonalne osadzone jest w relacjach międzyludzkich i ma charakter społeczny. W toku socjalizacji jednostki nabywają kultury emocjonalnej danego społeczeństwa, co pozwala im być **kompetentnymi emocjonalnie** (wyróżn. R.G.) w określonych sytuacjach. Gordon pojęcie kompetencji emocjonalnej stosuje do zakresu, w jakim jednostki w określonych, zdefiniowanych rolą społeczną kontekstach rozumieją zawarte w nich przekazy emocjonalne. Miarą kompetencji emocjonalnej (i tym samym pełnej socjalizacji) jest umiejętność trafnego odczytywania zdefiniowanych kulturowo przekazów.

Carolyn Saarni nawiązuje wprost do stanowiska Stevena Gordona, znacznie je rozwija, pokazując, jak rozwój sprawności emocjonalnych wpleciony jest w rozwój człowieka. Według Carolyn Saarni kompetencja emocjonalna to skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych, inaczej mówiąc „jest to prowadząca do rozwoju jednostki zdolność angażowania się w transakcje w zmiennym i niekiedy niesprzyjającym środowisku społeczno-fizycznym” (Saarni 1999, s. 79). Saarni do opisu kompetencji emocjonalnej używa kategorii: poczucia własnej wartości oraz sprawstwa (skuteczności). Według niej poczucie własnej wartości pełni rolę nadrzędną w wyjaśnianiu rozwoju kompetencji emocjonalnej. Jak sama autorka twierdzi, nierozwiązywalny jest problem, co jest pierwotne – kompetencja emocjonalna czy poczucie własnej wartości. W omawianej koncepcji te dwa pojęcia właściwie pokrywają się. Skuteczność oznacza zdolności i umiejętności jednostki pozwalające jej osiągać wybrany cel. Natomiast mówiąc o „transakcjach

społecznych wywołujących emocje”, Carolyn Saarni wskazuje na ludzkie reakcje emocjonalne, co oznacza strategiczne wykorzystanie wiedzy o emocjach i zdolności ich wyrażania w kontaktach z innymi.

Carolyn Saarni wyróżnia następujące komponenty – umiejętności czy sprawności kompetencji emocjonalnej:

- Świadomość własnych stanów emocjonalnych, od bardzo prostych (jedna emocja lub stan), po złożone emocje o różnych znakach i natężeniu. U osób bardziej dojrzałych chodzi tu także o świadomą akceptację faktu, że przebieg uczucia może mieć swoją dynamikę i elementy niedostępne świadomości, że człowiek może nie zdawać sobie sprawy z własnych uczuć, np. z racji nieuwagi.
- Umiejętność dostrzegania (różnicowania) emocji przeżywanych przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych.
- Zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji wspólnych kulturowo czy dostępnych w danej subkulturze: wyrażanie naszych doświadczeń emocjonalnych pozwala zakomunikować innym, co czujemy oraz umożliwia nam dotarcie do naszych emocji. Chodzi tu również o ekspresję pozawerbalną.
- Umiejętność wyrażania naszych doświadczeń emocjonalnych za pomocą symboli pozwala na osiągnięcie dwóch celów:
 - – możemy komunikować nasze doświadczenia emocjonalne innym ludziom (możemy mówić, co czujemy, co się wydarzyło wczoraj),
 - – mając dostęp do reprezentacji naszych emocjonalnych przeżyć, możemy integrować je w ramach różnych kontekstów i porównywać z reprezentacjami przeżyć innych osób.
- Brak dostępu do języka, który nam umożliwia symboliczne kodowanie i komunikowanie naszych emocji może w konsekwencji doprowadzić do nieświadomości uczuć oraz niezrozumienia uczuć pojawiających się u innych ludzi.
- Umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych. Carolyn Saarni twierdzi, że ta umiejętność jest najważniejszym elementem wspomagającym tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymującym zachowania prospołeczne, pisze „jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolność empatii, to jej pozostałe składowe można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii” (s. 102). Empatia, czyli łączenie się w uczuciach z innymi i współczucie, tj. uczucie dla innych – to te reakcje emocjonalne, które zbliżają nas do innych ludzi. Empatia – zdaniem Carolyn Saarni – jest bardzo ważnym czynnikiem zachowań prospołecznych oraz moralności.
- Umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz rozumienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją. Na wyższym poziomie wyraża się ta umiejętność w rozumieniu, że

własne zachowanie i wyrażanie emocji mogą wpływać na innych oraz należy to uwzględnić w strategiach autoprezentacji.

- Świadomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych: ten element kompetencji wymaga posiadania wiedzy na temat tego: gdzie, z kim i jak wyrażać swoje emocje w zachowaniu. Wymaga to opanowania społecznie i kulturowo dozwolonych reguł wyrażania emocji. Im bardziej dziecko przyswaja te reguły, tym lepiej umie maskować swoje prawdziwe uczucia.
- Umiejętność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanych przez niego emocji. Jest to bardzo ważna umiejętność z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż ułatwia nam komunikowanie się z różnymi osobami.
- Zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne i uwzględnianie tego w strategiach autoprezentacji. Wiąże się to ze świadomością wykorzystywania strategii autoprezentacyjnych zarówno przez podmiot, jak i partnera interakcji. Ta umiejętność opiera się na dwóch wcześniej omawianych, tzn. na wiedzy o tym, że wewnętrzny stan emocjonalny i zewnętrzna ekspresja mogą nie być spójne, a także na zdolności trafnego wnioskowania o stanach emocjonalnych innych osób. Ta umiejętność ma bardzo duże znaczenie dla kształtowania się poczucia własnego sprawstwa.
- Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami (chodzi tu np. o kontrolę i regulację emocji negatywnych). Ta umiejętność zależy od następujących czynników: historii rozwoju danego człowieka, temperamentu oraz środowiska społecznego.
- Wiedza na temat tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii istniejącej pomiędzy uczestnikami interakcji.
- Poczucie emocjonalnej skuteczności (samowystarczalności): jednostka czuje swoje emocjonalne doświadczenia, niezależnie do tego, jakie one są (niespotykane czy konwencjonalne), potrafi regulować własne emocje, swoje działania postrzega jako skuteczne, tzn. umożliwiające realizację celu. Jest to poczucie emocjonalnego sprawstwa. W procesie tworzenia tej umiejętności ważne jest, aby współwystępowały emocje pozytywne i negatywne. Człowiek powinien doświadczać i akceptować swoje emocjonalne doświadczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne. Osoba z poczuciem emocjonalnej skuteczności potrafi umiejętnie wpływać na własne emocje, żyje zgodnie z własną osobistą teorią emocji. Takie osoby wiedzą także, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami poprzez regulowanie ich intensywności, czasu trwania czy częstotliwości występowania. Są przekonane, że ich działania w tym względzie będą efektywne i dlatego z łatwością podejmują walkę z emocjami negatywnymi. Traktują emocje destrukcyjne jako ważne źródło informacji, a to sprawia, że są silne, nie tracą kontroli nad własnym życiem.

Wymienione składowe kompetencji emocjonalnej wskazują, że stanowi ona taką strukturę wiedzy, dzięki której funkcjonujemy w rozmaitych sytuacjach społecznych uruchamiających emocje. Jest to wiedza, która pozwala na regulowanie swoich emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. Posługiwanie się pojęciem kompetencji emocjonalnej pozwala na wskazanie, z czym są związane zdolności i umiejętności, których potrzebujemy, aby móc funkcjonować w zmieniającym się środowisku i wychodzić z kolejnych prób jako jednostki lepiej przystosowane, bardziej elastyczne, efektywniejsze w działaniu i bardziej wierzące w siebie. Dorosli kompetentni emocjonalnie elastycznie kierują swymi działaniami, myślami i uczuciami stosownie do sytuacji, w której się znajdują. Sprawia to, że jednostki kompetentne emocjonalnie posiadają szeroki repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, kryzysowymi. Znają dobrze siebie, można by rzec „ufają sobie”, ale także szanują doświadczenia emocjonalne innych. Kompetencja emocjonalna jest nie tylko sprawnością działania, jest także potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza także bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych.

Taki sposób definiowania kompetencji emocjonalnej wskazuje na podobieństwo do kategorii, którą Maria Czerepaniak-Walczak określa jako kompetencja emancypacyjna i traktuje jako „wyuczalną, dynamiczną właściwość podmiotu wyrażającą się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa i pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiągnięciu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia” (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 26). Analizowana tutaj kompetencja emocjonalna bliska jest także wyróżnianej przez Astrid Męczkowską kompetencji rekonstrukcyjnej, która obejmuje interpretację, weryfikację, refleksję, postawę krytyczną podmiotu (wymiar indywidualny kompetencji) oraz odnosi się do relacji z innymi, obejmuje umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów społecznych, co składa się na wspólnotowy wymiar tej kompetencji (Męczkowska 2002).

Najbardziej bliskie znaczeniowo kompetencji emocjonalnej są wyróżniane przez Roberta Kwaśnicę kompetencje praktyczno-moralne. Autor, wykorzystując koncepcję dwóch racjonalności Jürgena Habermasa (zgodnie z którą doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej oraz w obszarze wiedzy technicznej)³ wyodręb-

³ **Wiedza praktyczno-moralna** – to ten rodzaj doświadczenia, które nabywamy w praktyce komunikacyjnej, w dialogu. Ten rodzaj wiedzy określa reguły stanowienia sensu, dostarcza zasad moralnych ustalających nasz stosunek do siebie samych i do innych ludzi oraz normuje nasze postępowanie. Ta wiedza umożliwia porozumiewanie się z innymi. **Wiedza techniczna** to z kolei doświadczenie ukazujące świat (rzeczy,

nia dwie grupy kompetencji: kompetencje praktyczno-moralne i techniczne. Kompetencje praktyczno-moralne mają charakter osobisty, indywidualny i niepowtarzalny. Do tej grupy należą: kompetencje interpretacyjne (zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata oraz rozumienia sensu tego, co nas otacza, postrzegania siebie i innych jako odrębnych indywidualności); kompetencje moralne (zdolność do prowadzenia refleksji moralnej nad własnym postępowaniem oraz stawiania pytań o prawomocność moralną własnego postępowania); kompetencje komunikacyjne (których istotą jest „zdolność bycia w dialogu z innymi i sobą samym”). Kompetencje praktyczno-moralne zajmują pozycję nadrzędną w stosunku do kompetencji technicznych i, do czego powrócę w dalszej części artykułu, są inaczej niż kompetencje techniczne rozwijane.

Praktyka jako przestrzeń konstruowania kompetencji emocjonalnej dorosłych

Pedagogiczna perspektywa nie pozwala na poprzestanie na opisie kategorii kompetencji emocjonalnych dorosłych, równie ważną kwestią jest próba odpowiedzi na pytanie o to, jaki charakter mają opisywane tu kompetencje, co sprzyja ich rozwojowi bądź co ten proces utrudnia. Ważnym problemem jest także kwestia wyszukiwania kontekstów, form czy środowisk, które mogą stanowić potencjalne źródło całożyciowego uczenia się w sferze emocjonalnej. Jeżeli zakładamy, że wiedza jednostki jest zdeterminowana kulturowo i społecznie, to zadajemy pytanie o to, jakie obszary (jakie praktyki) usytuowane w owej kulturze i poprzez uruchamianie jakich mechanizmów sprzyjają rozwijaniu kompetencji, o których tu mowa.

Uważam, że najkorzystniejszą przestrzenią dla konstruowania kompetencji emocjonalnych jest praktyka. Można podać co najmniej dwa powody dla potwierdzenia takiego stanu rzeczy. Po pierwsze emocjonalna kompetencja, jak zostało już powiedziane, jest nierozzerwalnie związana z kontekstem kulturowym, jej rozwój polega na elastycznym sterowaniu własnymi uczuciami w zróżnicowanych okolicznościach i kontekstach społecznych. Ponadto należy podkreślić, że proponowane tu rozumienie kompetencji emocjonalnej jest nierozzerwalnie związane z moralnością. Kompetencja emocjonalna jest bliska takim kategoriom jak samokontrola, empatia, współczucie, uczciwość, odpowiedzialność czy wreszcie mądrość. Jak twierdzi Saarni, nie sposób wyobrazić sobie mądrości bez kompetencji emocjonalnej, czy jak pisze dalej

innych oraz nas samych) jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. To jest wiedza, której problemowym motywem jest pytanie o możliwość ustanawianych przez człowieka celów. Wiedza techniczna wskazuje cele, które należy osiągnąć, metody, środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów. Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.

„umiejętności emocjonalne oddzielone od poczucia moralności nie stanowią prawdziwej emocjonalnej kompetencji, jej immanentnym składnikiem jest zdolność ‘właściwego postępowania’” (Saarni 1999, s. 81). Powrócę do tych kategorii w dalszej części artykułu.

Uzasadnienie dla tego rodzaju argumentów znaleźć można w myśli starożytnej, gdzie wyróżniono rodzaje wiedzy i kategorie rozumowania. *Téchnē* to wiedza, która dostarcza zasad, metod i sposobów postępowania stanowiących zestaw skutecznych środków, prowadzących do osiągnięcia narzuconego z góry celu. Ten rodzaj wiedzy dzisiaj określa się „rozumowaniem w kategoriach środków i celów” (Carr, 2010), tj. działaniem instrumentalnym, które wymaga biegłości w wiedzy, metodach i umiejętnościach składających się na kompetencje techniczne (Carr, 2010, s. 35). *Praxis* natomiast jest działaniem „na rzecz dobrego życia”, jest działaniem etycznie zaangażowanym. Przy czym *praxis* można osiągnąć tylko w praktyce, w działaniu, poprzez zrozumienie tego, w jaki sposób w konkretnych sytuacjach wiedza może być stosowana. W przypadku *praxis* wiedza o tym, czym jest dobro oraz wiedza o tym, jak ją stosować w konkretnych sytuacjach, nie są oddzielnymi procesami, ale „wzajemnie się uzupełniającymi elementami konstytutywnymi dla procesu dialektycznego rozumowania praktycznego” (Carr, 2010, s. 35), które to rozumowanie Arystoteles określił mianem *phronesis*, a które stanowi model rozumowania etycznego, gdzie centralną rolę odgrywają namysł i refleksja. *Phronesis* jest intelektualną i moralną cnotą, która sprawia, że potrafimy czynić rzeczy słuszne we właściwym miejscu i właściwym czasie. Zdaniem Rogera Scrutona jest to możliwe dzięki posiadaniu wiedzy, którą on (również odwołując się do filozofii antycznej) określa jako „wiedzieć, co czuć” (wyróżn. – R.G.) i przekonuje, że „aby nauczyć się cnoty, trzeba edukować emocje, aby uczniowie wiedzieli ‘co czuć’ w rozmaitych okolicznościach” (Scruton 2010, s. 54).

Współczesna filozofia nauki także postrzega emocje jako element obecny i odgrywający ważną rolę w procesach tworzenia wiedzy. Według Aliny Motyckiej obecność uczuć w procesach poznawczych jest bezdyskusyjna, traktuje ona uczucie jako zjawisko psychiczne wartościujące każdą treść naszej świadomości, które treściom tym nadaje wartość akceptacji lub odrzucenia (Motycka 2003, s. 262)⁴. Dla Józefa Niżnika z kolei uczucia są specyficzną, niezastępowalną formą wiedzy „która, choć niewyraźna w sposób dyskursywny,

⁴ Interesujące jest, iż Alina Motycka przyczyn ignorowania i bez troskiego traktowania uczuć przez filozofów nauki upatruje nie tylko w obowiązującym nadal paradygmacie kartezjańskim (eliminującym możliwość udziału uczuć w procesie poznawczym, który leży w wyłącznej gestii rozumu), ale także w rygorystycznie przestrzeganej tradycji metodologicznej przez filozofów nauki, dla których problematyka uczuć do niedawna była nie tylko niełatwa do przyswojenia, ale „profesjonalnie surowo zabroniona”. Por.: A. Motycka, *Słowo wstępne. Status uczuć we współczesnej humanistyce*, [w:] A. Motycka (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa 2003.

ma jednak w pewnym aspekcie przewagę nad wiedzą ujmowaną dyskursywnie” (Niżnik 2003, s. 119). Według niego emocje powstają w wyniku relacji pomiędzy czującym (poznającym) podmiotem a tym, co poza nim, są „ludzka reakcją na świat”, są „sposobem generowania wiedzy”, mają więc niepodważalną wartość kognitywną, bez nich niemożliwe jest przeżycie estetyczne czy religijne. I chociaż jest to wiedza inna niż technologiczna, to z pewnością nie jest mniej wartościowa, wręcz przeciwnie: „to właśnie zdolność do przeżywania uczuć okazuje się niewątpliwą, specyficzną cechą gatunku” (Niżnik 2003, s. 122).

Podobne stanowisko zajmują psychologowie. Tomasz Maruszewski, analizując pojęcie inteligencji emocjonalnej (zbliżonej znaczeniowo do pojęcia kompetencji emocjonalnej), sięga do kategorii mądrości (Maruszewski 2008) i twierdzi, że wiele komponentów inteligencji emocjonalnej to emocje złożone, przekonania, postawy, plany, to zarówno wiedza o faktach, ale i (a może przede wszystkim) wiedza proceduralna, która jest bardzo silnie nasycona danymi kontekstowymi i mocno uwarunkowana kulturowo. Co istotne, jest to taka forma wiedzy, która nie może być wykorzystana do dowolnych celów. To wiedza, która pozwala nam na rozwiązanie ważnych problemów życiowych, przy czym „ocena możliwych rozwiązań tych problemów wymaga nie tylko kontaktu z własnymi emocjami, lecz także z emocjami innych ludzi” (Maruszewski 2008, s. 75). Osoba obdarzona tak rozumianą mądrością działa nie tylko we własnym interesie, działa także na rzecz dobra innych.

Przywołane stanowiska są nie tylko dowodem na bezsprzeczną obecność emocji w procesach poznawczych, pokazują także, iż wiedza emocjonalna nie jest dobrem wyłącznie jednostkowym, autonomicznym, zdolność jej doznawania jest związana z doświadczeniami społecznymi. Emocje są – jak przekonują przedstawiciele nauk społecznych – konstrukcjami społecznymi w tym sensie, że „to, co ludzie czują, jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych” (Turner, Stets 2009, s. 16).

Powtórzmy zatem, kompetencja emocjonalna to nie tyle rodzaj wiedzy, ile forma rozumowania, która wiąże się z refleksją i namysłem nad własnym działaniem. Co więcej chodzi tu o działanie w celu skutecznego poradzenia sobie z sytuacją trudną, ale również o działanie „etycznie zaangażowane” na rzecz dobra wspólnego. Jest to wiedza blisko spokrewniona z takimi kategoriami jak refleksyjność, mądrość, czy cnota moralna, przejawiająca się nie tylko w skutecznym radzeniu sobie z własnymi życiowymi problemami, ale działaniem na rzecz dobra innych. Kompetencje emocjonalne dostarczają nam zasad moralnych odnośnie do naszego postępowania, „normują je” i – co najważniejsze – mają **nietechniczny charakter** (wyróżn. – R.G.), więc inna jest logika ich rozwijania, nie można ich „osiągnąć” w zinstytucjonalizowanych formach „tradycyjnego” kształcenia i doskonalenia (Alheit 2002). Jak mówi przywoływany już Robert Kwaśnica: „nabywamy je zawsze sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek, co nie oznacza jednak, że bez udziału innych.

Ale inni nie są tu nadawcami tych kompetencji, lecz uczestnikami dialogu, poszukującymi – podobnie jak my – odpowiedzi na właściwe dialogowi pytania” (Kwaśnica 2003, s. 303n), a nawet zdecydowanie dodaje: „nieważnilibyśmy te kompetencje czy raczej – nadalibyśmy im karykaturalny sens, próbując je kształtować tak samo, jak kształtuje się kompetencje techniczne” (Kwaśnica 2003, s. 304).

Dodatkowym uzasadnieniem dla takiego twierdzenia są badania psychologów weryfikujące efektywność treningów służących rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Przegląd takich badań dokonany przez Śmieję i Orzechowskiego nie pozwala na potwierdzenie skuteczności powierzchownych treningów rozwijających umiejętności emocjonalne (Śmieja, Orzechowski 2008), zdobywa się je bowiem przez długoletnią naukę (Brackett, Salovey 2008, s. 133). Podobnie mówi Peter Alheit, gdy uświadamia nam, jak ważne jest w tym kontekście „inwestowanie w ‘społeczny kapitał’, objawiający się tym, jak traktujemy tych obok nas, rodzinę, sąsiadów, współpracowników, członków naszego klubu, ludzi spotykanych podczas akcji obywatelskich czy też kolegów z baru” (Alheit 2002, s. 64).

Edukacja, która mogłaby sprostać powyższym zadaniom, dokonywałaby się w i z naszej codzienności. Wszystkie praktyki społeczne, formalna i nieformalna edukacja, ale także sport, sztuka, publicystyka, media itp. niosą możliwość doświadczania emocji i budowania kompetencji emocjonalnej. Podejmowanie refleksji na temat konkretnych sytuacji życiowych, w których się znajdujemy, próby rozumienia siebie i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, podawanie w wątpliwość słuszności własnego postępowania – to potencjalne źródła pozyskiwania emocjonalnej wiedzy. Takie osobiste doświadczenia mogą się rodzić w rozmaitych miejscach: na gruncie rodziny, kultury popularnej, grup społecznościowych itd. Ważne jest, by „zobaczyć” w nich szanse dla naszego emocjonalnego rozwoju. Z uwagi na charakter emocjonalnej kompetencji takie uczenie się może (powinno) przebiegać z udziałem innych osób, które „prowokują” nas do refleksji, która, przypomnijmy, ma uczyć rozwiązywania własnych problemów, ale i angażowania się w społeczne transakcje dla dobra wspólnoty, w której żyjemy.

Nie oznacza to odrzucania instytucji jako możliwego miejsca rozwijania kompetencji emocjonalnej, oznacza natomiast podkreślanie roli ludzi tam funkcjonujących, gdyż to dzięki wchodzeniu w relacje interpersonalne uczymy się wrażliwości i zaangażowania na rzecz dobra innych.

W zakończeniu chcę jeszcze raz podkreślić „nietechniczny”, czy „nieracjonalny” charakter kompetencji emocjonalnej. Dominujące od lat w edukacji podejście technokratyczne i racjonalistyczne powoduje, że najczęściej w procesach edukacyjnych skupiamy się na realizacji z góry przyjętych celów,

a co więcej wiedzę techniczną utożsamiamy z wiedzą w ogóle, techniczną sprawność natomiast ze słusznością aksjologiczną. Niedocenywanie kompetencji emocjonalnych jest także konsekwencją życia w kulturze neoliberalnej, gdzie jesteśmy regularnie „poddawani wćwiczeniu w zachowania konkurencyjne, aspołeczne, egoistyczne, sprywatyzowane – nie sprzyjające aktywności opartej na zasadach współdziałania, wzajemnego zaufania i dbałości o dobro wspólne” (Rutkowiak 2007, s. 101). Według Andrzeja Szahaja „stworzyliśmy społeczeństwo, w którym bezwzględna rywalizacja o pracę i wszelkie dobra materialne, skrajne utowarowienie egzystencji, prowadzą do permanentnego upokarzania jednych przez drugich. Przestaliśmy pojmować innych w kategoriach bliźnich, którzy tak jak my mogą cierpieć i którym winniśmy solidarność oraz współczucie, i zaczęliśmy ich postrzegać przede wszystkim jako rywali” (Szahaj 2011, s. 133). W tym kontekście podnoszenie do rangi ważnej edukacyjnie i społecznie kategorii kompetencji emocjonalnej wyraźnie zaniedbanej i niedocenywanej nie wymaga dodatkowych uzasadnień.

Na pytanie jak i gdzie tworzyć warunki do rozwijania emocjonalnej kompetencji, podkreślić należy raz jeszcze jej praktyczny wymiar. Omawiane tu kompetencje to wiedza refleksyjna, nietechniczna, często nieświadomiona, nieprzekazywalna za pomocą możliwych do zwerbalizowania reguł, wiedza, którą pozyskiwać można w codziennych kontaktach, rozmowach, debatach czy sporach. I nie chodzi o to, by deprecjonować instytucjonalne formy nabywania wiedzy, ale o to, by być wrażliwym na możliwości konstruowania kompetencji emocjonalnej w życiowych, codziennych sytuacjach; by nie zamykać sobie możliwości uczenia się pod wpływem codziennych doświadczeń i nie zastąpić techniczną biegłością czegoś, co nazwalibyśmy tutaj mądrością.

Bibliografia

Alheit P. (2002), „Podwójne oblicze“ *całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji“*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja“, nr 2(18).

Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa.

Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009), *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa.

Brackett M.A., Salovey P. (2008), *Pomiar inteligencji emocjonalnej skalą Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] Cervinkova H., Gołębiak B. D., *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław.

Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.

Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2.

Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata”, nr XXIV.

Domański A. (2009), *Emocje w zachowaniach zbiorowych i działaniu zbiorowym*, [w:] Binder P., H. Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa.

Frijda N.H. (1998), *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, Gdańsk.

Gołębniak B. D., Zamorska B. (2012), *Wprowadzenie. Poszerzanie dyskusji o uczeniu się*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (46).

Górska R. (2008), *Uczenie się i emocje. Pedagogiczne następstwa wybranych koncepcji kognitywnych*, „Rocznik Andragogiczny”.

Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław 2006.

Isen A.M., (2005), *Pozytywny afekt a podejmowanie decyzji*, (w:) Lewis M. Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk.

Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3 (59).

Jasielska A., Leopold M. A. (2000), *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe”, nr 2.

Jasińska-Kania A. (2006), *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.

Kozłowski T. (2006), *Uluda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznego funkcjonowania człowieka*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.

Kurantowicz E. (2007), *O społecznościach uczących się. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.

Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.

Leopold M. (2006), *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 2.

Madalińska-Michalak J., Górska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa.

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

Maruszewski T. (2005), *Emocje w naszym życiu (przedmowa do wydania polskiego)*, [w:] Oatley K, Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, Warszawa.

Maruszewski T. (2008), *Inteligencja emocjonalna – między sprawnością a mądrością*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Maruszewski T., Ściagała E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań.

Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Warszawa.

Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków.

Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa.

Motycka A. (2003), *Emocje a proces twórczy w nauce*, [w:] Motycka A. (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa.

Motycka A. (2003), *Słowo wstępne. Status uczuć we współczesnej humanistyce*, [w:] Motycka A. (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa.

Nizińska A. (2008), *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wrocław.

Niżnik J. (2003), *Uczucie jako wiedza*, [w:] Motycka A. (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa.

Oatley K., Jenkins J.M. (2005), *Zrozumieć emocje*, Warszawa.

Rutkowiak J. (2007), *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin.

Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań.

Saarni C. (2005), *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańsk.

Scruton R. (2010), *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, Warszawa.

Śmieja M., Orzechowski J. (2008), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Szahaj A. (2004), *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń.

Szahaj A. (2011), *Spoleczeństwo spektaklu i kultura upokarzania*, [w:] Szomburg J. (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk.

Szahaj A. (2007), *Samotność i wspólnota*, [w:] Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin.

Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Lublin.

Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, Warszawa.

Netografia

Chmielecka E., *Kompetencje personalne i społeczne*, [w:] *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* [Online: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/>, dostęp: 20.10.2012]

Future Work Skills 2020 [online: <http://www.iftf.org/our-work/global-landscape/work/future-work-skills-2020>, dostęp: 05.10.2012]

Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, [online: <http://kwalifikacje.org.pl/pl/publikacje>; dostęp: 05.10.2012]

Raport Polska 2030, Warszawa [online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp: 06.10.2012]

Słownik KRK [online: <http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/slownik-krk.pdf>; data dostępu: 05.10.2012]

Summary

“Practical character” adults’ emotional competence

Key words: learning, emotional competence, practice

The aim of the article is to present the category of adults’ emotional competence and to show that, due to its specific nature, practice is a very effective way to develop it. The beginning of the article provides the theoretical context for the deliberations, i.e. learning in the socio-cultural perspective, where the adult learning processes are defined in a different, non-traditional way. The perspective clearly emphasizes the emotional character of adult learning. Then, the text presents the essence and the structure of emotional competence. The final part of the article justifies the thesis that due to the unique character of emotional competence the best method to develop it is practice.

Monika Staszewicz, Katarzyna Jurzysta

INNOWACYJNOŚĆ JAKO POSTULAT CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ

Wprowadzenie

*Moją filozofią życia jest praca – odkrywanie tajemnic natury i korzystanie z nich dla szczęścia ludzkości. Nie znam lepszej przysługi, jaką można oddać w tym krótkim czasie, jaki spędzamy na świecie*¹, powiedział jeden z największych i najpłodniejszych wynalazców amerykańskich. Mimo iż Polacy poświęcają wiele godzin na pracę (Working time developments, 2008)², odkrywczność jej efektów nie oszałamia. Można ją uznać nawet za niezbyt zadowalającą. Śledząc statystyki innowacyjności – 226 patentów w 2008 roku zgłaszanych do EPO lokuje Polskę na 25 miejscu (Key figures on Europe 2012). Procentowa ilość innowacyjnych przedsiębiorstw według danych Eurostatu z 2008 roku odbiega znacząco od średniej krajów UE (Working time developments, 2008)³.

Najbardziej znaczącą gałęzią polskiego przemysłu jest branża chemiczna zaliczana do najbardziej innowacyjnych sektorów gospodarki, stanowiąca niezbędną siłę dla jej zrównoważonego rozwoju, jak wynika z analiz Raportu Rocznego z 2010 roku Polskiej Izby Przemysłu Chemicznego (Raport Roczny, 2010). W 2010 roku wartość polskiego PKB wyniosła 1 415 514,4 mln PLN, przy czym wartość sprzedaży przemysłu chemicznego sięgnęła 102 603 mln PLN, czyli 9,2% wartości sprzedaży przemysłu ogółem oraz 7,6% sprzedaży przetwórstwa przemysłowego (Raport Roczny, 2010).

Według analiz Codes Corporate & Brand Identity branżę chemiczną, podobnie jak farmaceutyczną oraz producentów materiałów budowlanych charakteryzuje największy poziom zgłoszeń znaków towarowych. Fakt ten tłumaczony jest w przypadku branży chemicznej wysokim poziomem świadomości (zatrudnianie rzeczników patentowych) oraz obecnością na rynku międzynarodowym. (Własność intelektualna – niedoceniana podstawa przewagi konkurencyjnej, CODE) Tendencję tę potwierdzają także dane statystyczne Urzędu Patentowego Rzeczypospolitej Polskiej. Począwszy od roku 2008 do roku 2010 wzrosła liczba zgłoszeń. Spośród liczby 3 203 zgłoszeń wynalazków

¹ Cytat T.A. Edisona. Za: M.J. Gelb, *Myśleć jak Edison. Sposób na sukces największego amerykańskiego wynalazcy, Rebis*, Poznań 2010.

² Przeciętna tygodniowa liczba godzin pracy w krajach UE wynosi 38,6 (dane z 2008 roku), w Polsce 40.

³ Polska w tym zestawieniu zajmuje 25 miejsce.

najwięcej (712) pochodzi z branży chemicznej i metalurgicznej, z 1385 zgłoszonych patentów 300 pochodzi z branży chemicznej i metalurgicznej (Raport Roczny. Przemysł Chemiczny w Polsce 2010). Innowacje dostarczają korzyści ekonomicznych, pozwalają przedsiębiorstwom utrzymać się na rynku, a także uzyskać przewagę konkurencyjną.

Ciągłość uczenia się jako podstawa innowacyjności

Działalność innowacyjna to szereg działań o charakterze naukowym (badawczym), technicznym, organizacyjnym, finansowym i handlowym (komercyjnym), których celem jest opracowanie i wdrożenie nowych lub istotnie ulepszonych produktów i procesów (Baruk, 2006, s. 82). Jak twierdzi Jerzy Baruk, większość innowacji mających wpływ na gospodarkę stanowi rekombinację istniejącej wiedzy. W procesie innowacyjnym ważne są: dyfuzja wiedzy poprzez system innowacji, złożoność baz wiedzy, zwłaszcza tych ukrytych w umysłach ludzkich, oraz wiedza zawarta w procedurach. Ludzie jako twórcy innowacji, posiadacze i roznosiciele wiedzy, odgrywają centralną rolę w procesach innowacyjnych (Baruk, 2006). Nie byłoby jednak innowacji bez kreatywności, pracy zespołowej i pasji tworzenia. Kreatywność jest koncepcją mieszczącą się w głowie, procesem tworzenia pomysłu, opartym na myśleniu rozbieżnym, nie ukierunkowanym żadnym modelem myślowym (Jolly 2006). Innowacja to proces wdrażania pomysłu w życie, to pojęcie zbieżne, oparte na selekcji, dodawaniu szczegółów i krytycznym ich wdrażaniu. Jak podaje J. Baruk, w interpretacjach pojęcia innowacji ujawniają się cztery główne podejścia: ukierunkowane na jednostkę wraz z cechami tych jednostek takimi jak wykształcenie, wiek, płeć, kreatywność, ich sposób myślenia; ukierunkowane na strukturę organizacji stanowiącą źródło innowacji, ukierunkowane na zależności interakcyjne między strukturą organizacji a procesem innowacyjnym oraz ukierunkowane na państwowe i regionalne systemy tworzenia innowacji w przedsiębiorstwach (Baruk, 2006). Na podstawie analizy rozległej literatury przedmiotu polsko- i obcojęzycznej J. Baruk definiuje innowację jako *celowo zaprojektowaną przez człowieka zmianę dotyczącą produktu (wprowadzenie do produkcji i na rynek wyrobów nowych lub istotnie ulepszonych), metody wytwarzania (zastosowanie w produkcji metod nowych lub istotnie ulepszonych), organizacja pracy i produkcji (nowe rozwiązania organizacyjne w znaczeniu strukturalnym i procesowym lub istotne udoskonalenia już istniejących) oraz metody zarządzania, zastosowane po raz pierwszy w danej społeczności, celem osiągnięcia określonych korzyści społeczno-gospodarczych, spełniające określone kryteria techniczne, ekonomiczne i społeczne* (Baruk, 2006, s. 102–103).

Ochrona własności intelektualnej w Polsce – potrzeba podnoszenia świadomości

Papierkiem lakmusowym poziomu innowacyjności jest aktywność na rynku patentowym, na którym obecność Polski jest nie do końca zadowalająca. Jak zgodnie twierdzili naukowcy podczas konferencji prasowej i seminarium w PAN *Polsce powinno zależeć na rozwoju ochrony własności intelektualnej, tymczasem ochrona patentowa jest u nas wciąż niedoskonała* (Naukowcy o ochronie własności intelektualnej w Polsce, 2007). Ciągłe daleko nam do takich liderów innowacji jak Szwecja, Finlandia. W Europejskim Urzędzie Patentowym na około 80 tysięcy wynalazków zgłoszonych przez polskich wynalazców w 2002 roku, uzyskano 10 patentów. Według danych Urzędu Patentowego RP liczba zgłoszeń krajowych do 2007 roku wykazywała tendencję spadkową, która od roku 2008 uległa odwróceniu. Nastąpił także wzrost zainteresowania szkoleniami i udziałem w nich (Raport Roczny, 2010).

Jak to się dzieje, że Polska mając do dyspozycji niezbędne do rozwoju innowacyjności instytucje i narzędzia ciągle znajduje się na samym dole pośród państw europejskich pod względem innowacyjnych gospodarek? Naszą niekorzystną pozycję pokazuje coroczny ranking Komisji Europejskiej (aktualny wskaźnik innowacyjności w odniesieniu do naszej gospodarki wyniósł 0,24 w skali od 0 do 1), potwierdzają go opinie Konfederacji Pracodawców Polskich oraz eksperci firmy doradczej Deloitte (OECD – innowacyjność w Polsce, 2007).

Okazuje się, że jest to niepełny i częściowo prawdziwy obraz poziomu ochrony własności przemysłowej. Pod względem aktywności polskich przedsiębiorstw w krajowym i wspólnotowym trybie zgłoszeniowym nie odbiegamy od średniej unijnej. Biorąc pod uwagę liczbę zgłoszeń na jeden milion mieszkańców w trybie krajowym ogółem znajdujemy się na drugim miejscu za Czechami (ponad 500 zgłoszeń). Polska jest liderem w przypadku zgłoszeń wzorów przemysłowych (40 zgłoszeń), słabszą stroną są natomiast zgłoszenia wzorów użytkowych. Pod względem liczby zgłaszanych do rejestracji wspólnotowych wzorów przemysłowych oraz wspólnotowych znaków towarowych Polska plasuje się dość wysoko wśród krajów europejskich, wyprzedzając wszystkie kraje regionu Europy Środkowo-Wschodniej (Czechy, Słowację, Węgry, Rumunię). Dodatkowo średni roczny przyrost zgłoszeń wzorów przemysłowych i znaków towarowych jest wysoki i wynosi blisko 100% dla wzorów przemysłowych i 56% dla znaków towarowych (Strojny, 2010). A zatem w trybie krajowym i wspólnotowym ilość zgłaszanych przez nas wzorów przemysłowych i znaków towarowych nie „odstaje” znacznie od pozostałych krajów UE, niekorzystne różnice zgłoszeń pojawiają się w trybie międzynarodowym (Strojny, 2010).

Ochrona własności intelektualnej w Polsce – działania edukacyjne

Zmiana świadomości to proces długotrwały, wymagający celowych, systematycznych i przemyślanych działań edukacyjnych. A w dziedzinie edukacji o ochronie własności intelektualnej jest wiele do zrobienia, jak podkreślał w swojej wypowiedzi Bartłomiej Witucki, koordynator Business Software Alliance w Polsce. Zwłaszcza w sytuacji rozbieżności deklaracji i praktyki Polaków, polegającej na nieuprawnionym korzystaniu z przedmiotów prawa autorskiego (Eksperti ds. ochrony własności intelektualnej obradują, 2011). W działania zaangażowanych jest wiele podmiotów takich jak instytucje państwowe, uczelnie, stowarzyszenia, fundacje, koalicje wykorzystujące wielość i różnorodność form: konferencje, konkursy, wykłady, szkolenia, warsztaty, targi, programy edukacyjne.

Liczne inicjatywy w tej dziedzinie podejmuje Urząd Patentowy. Celem tych działań jest podnoszenie świadomości w zakresie ochrony rezultatów własnej twórczości i poszanowanie praw wynikających z tego tytułu, upowszechnianie wiedzy i umiejętności korzystania z ochrony własności intelektualnej. Głównymi adresatami działań są dwa środowiska kreujące innowacyjność: naukowcy (szeroko rozumiane środowisko akademickie: młodzież studencka, pracownicy) i przedsiębiorcy, ale też wiele poczynań skierowanych jest do młodzieży szkolnej.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wspólnie z *Urzędem Patentowym RP* zainicjowało projekt pilotażowy wprowadzenia przedmiotu „ochrona własności intelektualnej” do programów nauczania w szkołach wyższych, kładący w swoich treściach nacisk na warunki ochrony własnej kreatywności i innowacyjności, poruszający kwestie użytku cudzej własności intelektualnej, plagiatu oraz piractwa intelektualnego. Przewidziano 15-godzinny cykl zajęć w toku studiów pierwszego i drugiego stopnia, z zajęciami profilowanymi w drugim przypadku. Program został dostosowany do typu studiów, inny dla studentów uczelni technicznych, inny dla humanistów i ekonomistów. W pierwszym przypadku zwrócono uwagę przede wszystkim na badania patentowe i umiejętność zawierania umów związanych z transferem technologii, w drugim na zagadnienia prawno-autorskie, w trzecim na zarządzanie niematerialnymi i prawnymi wartościami.

Dużą aktywnością i różnorodnością form może pochwalić się Urząd Patentowy organizujący liczne konkursy, konferencje, szkolenia, warsztaty, wykłady, targi, spotkania. Zainicjował on otwarcie studiów podyplomowych dla pracowników szkół wyższych z zakresu ochrony własności intelektualnej. Był partnerem fundacji „Perspektywy” w znanej i głośnej akcji, która odbyła się w 2010 roku „*Dziewczyny na politechniki*”. Podobne działania podejmowane są przez inne podmioty na przykład projekt „*Rzecznicy Talentów*” organizowany przez Fundację JWP we współpracy z Biurem Karier Politechniki Warszawskiej i pod honorowym patronatem Prezesa Polskiej Izby Rzeczników

Patentowych. W ramach prezydencji Polski w UE odbywały się także imprezy poświęcone ochronie własności, jak chociażby konferencja 7–9 września 2011 r. w Krakowie.

Działalność edukacyjna i inicjatywy społeczne związane z ochroną praw autorskich, poprawą bezpieczeństwa w środowisku elektronicznym i handlem elektronicznym należą do najliczniejszych obszarów działań związanych z ochroną własności intelektualnej.

Zwiększenie świadomości w odniesieniu do praw autorskich wśród dzieci i młodzieży promowane jest przez dziennikarza Hirka Wronę współpracującego ze Związkiem Producentów Audio-Video i Narodowym Centrum Kultury w ramach projektu „*Bądź świadomy*”, w którym zwraca się uwagę uczniów na problem związany ze ściąganiem nielegalnych plików muzycznych, filmowych i oprogramowania pirackiego (Wrona uczy dzieci żeby nie kradły w internecie, 2011). Kontynuacją tego przedsięwzięcia stał się kolejny program edukacyjny „*Bądź oryginalny*”, w który zaangażowało się: obok ZPAV, Business Software Alliance, Fundacja Ochrony Twórczości Audiowizualnej, jako członkowie-założyciele Koalicji Antypirackiej, Stowarzyszenie Autorów ZAiKS oraz Stowarzyszenie Sygnał, we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego⁴.

Wprowadzenie profilaktyki dotyczącej bezpiecznego korzystania i ochrony informacji oraz danych w komputerach, w sieciach komputerowych poparł w liście z 2009 roku do uczestników konferencji „*Twoje dane – Twoja sprawa*” – Paweł Michalak Rzecznik Praw Dziecka. Podobne inicjatywy zostały podjęte przez wolontariuszy Microsoft i Grupy TP uczących dzieci szkół podstawowych klas IV–VI, jak bezpiecznie korzystać z internetu (Gazda 2010).

Kampanie informacyjne podnoszące świadomość społeczną i szerzące wiedzę o zagadnieniach związanych z ochroną własności intelektualnej oraz poszerzające grono odbiorców o osoby dorosłe to często działania o zasięgu międzynarodowym, w których Polska bierze udział. Należą do nich kampania zorganizowana przez Childnet International i Pro-music w 2008 roku, kampania przeciwko nielegalnej wymianie plików muzycznych prowadzona przez Międzynarodową Federację Przemysłu Fonograficznego (IFPI), w której brało udział 20 krajów z całego świata⁵.

Do innych działań edukacyjnych możemy zaliczyć te, które stawiają sobie za cel „walkę” ze zjawiskiem plagiatów. Wiele trudu w tym zakresie podjęła Fundacja im. Augustina-Jeana Fresnela organizująca liczne seminaria, przyznająca certyfikaty: „Uczelnia walcząca z plagiatami” i „Wydział walczący z plagiatami”, realizująca projekty, jak ten ostatni „*Obrońcy własności intelektualnej*” promujący wśród uczniów szkół średnich uczciwość w nauce

⁴ Informacje o projekcie dostępne na: [http://www.zpav.pl/aktualnosci.php?idaktuwnosci=47\(otwarty21.10.2011\)](http://www.zpav.pl/aktualnosci.php?idaktuwnosci=47(otwarty21.10.2011)).

⁵ Informacje o projekcie dostępne na: [http://www.zpav.pl/aktualnosci.php?idaktuwnosci=47\(otwarty21.10.2011\)](http://www.zpav.pl/aktualnosci.php?idaktuwnosci=47(otwarty21.10.2011)).

oraz odwołujący się do zagadnień związanych z plagiatowaniem prac uczniów (OWI – obrońcy własności intelektualnej).

Bezpośrednimi odbiorcami informacji dotyczącymi podstawowych zagadnień związanych z własnością intelektualną, sposobów ochrony wynalazku w postaci patentów, wzorów przemysłowych, wzorów użytkowych, znaków towarowych i korzyści płynących z zarządzania własnością intelektualną są przedsiębiorcy, mający do dyspozycji ofertę uczestnictwa w projektach, szkoleniach (np. w ramach akcji „*List 500*” zorganizowanej przez Koalicję Antypiracką w zakresie zarządzania zasobami informatycznymi), w dostępie do informacji na stronach UP RP, stronach ministerialnych, stronach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka, Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych Lewiatan, Portalu Innowacji, Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości i wielu innych.

Wyboista droga wdrażania innowacyjności – bariery i utrudnienia

Budowanie gospodarki opartej na wiedzy wymaga rozwijania postaw innowacyjnych całego społeczeństwa. Rozwój społeczeństw i dobrobyt państw zależy od możliwości twórczych w wielu różnych dziedzinach. Ochrona prawna nowych wytworów stymuluje rozwój (innowacje), wzrost gospodarczy, miejsca pracy i podwyższenie jakości życia (Czym jest własność intelektualna, 2010). Ciągle jeszcze dostrzegalny jest w naszym kraju brak zrozumienia dla niewątpliwych i wymiernych korzyści związanych z ochroną własności intelektualnej. Zdaniem specjalistów z Urzędu Patentowego RP niewielkie zainteresowanie ochroną własności przemysłowej ma dwie przyczyny: pierwsza wiąże się z niezadowalającymi nakładami (Dr Adamczak o patencie plus, 2010)⁶ na badania i rozwój, w tym także środków europejskich oraz niedostosowanie ich profilu do potrzeb biznesowych (Raport Roczny, 2010). Autorzy raportu OECD zwracają uwagę na konieczność tworzenia środowiska przyjaznego przedsiębiorczości, między innymi poprzez uproszczenie prawa i systemu podatkowego (OECD – innowacyjność w Polsce, 2007). Ulga fiskalna, jak twierdzi M. Turczyk z R&D & Government Incentives Deloitte, na nowe technologie nie cieszy się dużym zainteresowaniem ze względu na utrudnienia formalne, wady konstrukcyjne i małe korzyści podatkowe (Innowacyjność a wzrost gospodarczy w Polsce, 2010).

Druga przyczyna małego zainteresowania ochroną własności przemysłowej tkwi w niewystarczającej wiedzy i informacji o znaczeniu ochrony własności przemysłowej i intelektualnej w działalności gospodarczej (Raport Roczny 2010). Brak informacji o możliwościach i instrumentach współpracy biznesu

⁶ Ministerstwo Nauki Szkolnictwa Wyższego wdrożyło program Patent Plus dla zwiększenia liczby patentów zgłaszanych przez polskie uczelnie i instytuty. To instrument prawno-ekonomiczny pozwalający na dofinansowanie (nawet do 90% kosztów) działań związanych z prowadzeniem badań patentowych i procedurą zgłoszeniową.

z ośrodkami naukowymi i o korzyściach, jakie niesie ze sobą ta współpraca składa się na bariery procesu podnoszenia innowacyjności polskiej gospodarki. Brakuje także wyspecjalizowanej w zarządzaniu własnością intelektualną kadry menedżerskiej. Diagnozę tę potwierdził także prezes Polskiej Akademii Nauk prof. Michał Kleiber, odnosząc ją do środowiska naukowego *Dziś (...)* większość polskich uczonych nie ma pełnej świadomości co do sposobów w zabezpieczaniu własności intelektualnej swojej instytucji (Naukowcy o ochronie własności intelektualnej w Polsce, 2007). Ponadto istnieje istotna bariera komunikacyjna pomiędzy sektorem naukowym a sektorem biznesu. Mimo przykładania dużego znaczenia do działalności informacyjno-promocyjnej instytucji naukowo-badawczych, jedynie co piąta instytucja przyznaje, że kiedykolwiek szkoliła swoich pracowników w tym zakresie. Charakter i forma przekazywanych informacji wskazuje, że pojawiający się przekaz kierowany jest raczej do innych placówek naukowo-oświatowych niż do szerokiej opinii publicznej. Polskie instytucje naukowe nie informują otoczenia o prowadzonych pracach i nie promują swoich osiągnięć w sposób dostateczny, brak jest ogólnopolskich, aktualnych baz danych czy informatoriów (Raport z drugiego etapu badań w ramach projektu „Promocja nauki”, 2007).

Według ekspertyzy dotyczącej rozwiązań w zakresie komercjalizacji badań naukowych do grzechów głównych utrudniających sprawne funkcjonowanie systemu komercjalizacji należą:

- niewystarczający wpływ programów edukacyjnych na kształtowanie postaw innowacyjnych na wszystkich poziomach edukacji,
- brak systemowych rozwiązań w zakresie komercjalizacji badań naukowych,
- niskie nakłady na sferę B+R,
- niski wskaźnik udziału pracowników naukowo-badawczych wśród osób czynnych zawodowo i niski wskaźnik mobilności kadry naukowo-badawczej,
- słabo rozwinięte sieci współpracy instytucji okołobiznesowych,
- niedostateczny system dostępu do źródeł finansowania innowacji (np. *venture capital*),
- brak rozwiązań systemowych wspierających działania komercjalizacyjne i współpracę z biznesem,
- małe zainteresowanie tworzeniem firm technologicznych (wysokie koszty i ryzyko, niski budżet, brak dostatecznego wsparcia finansowego CTT),
- zawiłe procedury prawne transferu i komercjalizacji technologii i niedostateczna współpraca z lokalnymi i regionalnymi instytucjami (Mazurkiewicz, 2009).

Niedobór talentów: kwalifikacje na potrzeby pracodawców

Ze względu na globalną recesję, kryzys w wielu sektorach gospodarki, spadającą produkcję i rosnące koszty pracy wiele firm, instytucji i organizacji

ostrożnie podchodzi do kwestii zatrudniania nowych pracowników. Jednakże najpoważniejszą przyczyną niskiego stopnia zatrudnienia jest brak odpowiednich kandydatów zarówno fizycznych, jak i umysłowych. Powód ten jest zaskakujący zwłaszcza z uwagi na fakt dużej liczby absolwentów szkół wyższych na rynku pracy i stale rosnące bezrobocie wśród wykształconych młodych ludzi.

Pracodawcy zapytani o powód takiej sytuacji najczęściej wskazują na duże trudności lub wręcz deficyt kandydatów o odpowiednich kwalifikacjach i kompetencjach oraz takich, którzy potrafią wykorzystać zdobytą podczas studiów wiedzę w praktyce (PKPP Lewiatan, Raport Roczny, 2011). Szczególnie dotkliwy jest brak lub niski stopień kompetencji twardych i umiejętności technicznych (m.in. informatycznych, komunikacyjnych, operowania maszynami, znajomości języków obcych), a także kwalifikacji pracowniczych i kompetencji miękkich (m.in. umiejętności interpersonalnych, motywacji, współpracy w grupie, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, elastyczności i zdolności adaptacyjnych).

Wśród przyczyn trudności w obsadzaniu stanowisk pracodawcy wyróżnili także brak doświadczenia, wiedzy branżowej, brak gotowości do pracy w niepełnym wymiarze, nieodpowiednią lokalizację miejsca pracy, ale także zbyt wysokie kwalifikacje i wygórowane wymagania finansowe (Raport: Niedobór talentów, 2012).

Poniższa tabela przedstawia 10 zawodów najbardziej dotkniętych niedoborem talentów w 2012 roku w Polsce oraz w skali globalnej.

Tabela 1. Niedobór talentów w skali globalnej i w Polsce

Lp.	WYMIAR GLOBALNY	POLSKA
1	Wykwalifikowani pracownicy fizyczni	Inżynierowie
2	Inżynierowie	Wykwalifikowani pracownicy fizyczni
3	Przedstawiciele handlowi	Technicy
4	Technicy	Kierowcy
5	Pracownicy działów IT	Przedstawiciele handlowi
6	Pracownicy księgowości i finansów	Pracownicy działów IT
7	Kierowcy	Szefowie kuchni/ kucharze
8	Członkowie zarządu/ kadra najwyższego szczebla	Menedżerowie projektów
9	Niewykwalifikowani pracownicy fizyczni	Operatorzy maszyn
10	Pracownicy sekretariatu, asystenci dyrekcji, asystenci ds. administracji	Pracownicy księgowości i finansów

Źródło: ManpowerGroup: *Niedobór talentów 2012. Wyniki badania*, dostępny na: <https://candidate.manpower.com> (otwarty 04.01.2013).

W odpowiedzi na powyższą sytuację pracodawcy zaczęli wypracowywać szereg strategii zmniejszających dotkliwy deficyt „braku talentów”. Jedną z nich jest akceptacja kryzysu. Jak pokazują badania przeprowadzone przez Manpower, rośnie odsetek pracodawców (36% w roku 2011 i 56% w 2012 roku), dla których brak odpowiednich kandydatów nie miał lub miał niewielki wpływ na relacje z inwestorami i klientami. Takie podejście może w obecnej sytuacji wydawać się najodpowiedniejsze, jednakże w perspektywie długoterminowej to właśnie brak odpowiednich pracowników będzie najpoważniejszą przeszkodą na drodze do dynamicznego rozwoju firm i podnoszenia ich konkurencyjności.

Pracodawcy często decydują się także na awansowanie i podnoszenie kwalifikacji poprzez organizowanie dodatkowych szkoleń i zapewnienie możliwości rozwoju już zatrudnionych pracowników. Ponadto firmy opracowują strategie zatrzymywania pracowników w zawodach szczególnie dotkniętych niedoborem talentów oraz zabezpieczaniem przyszłych zasobów talentów poprzez podnoszenie wynagrodzeń, zwiększanie pakietu świadczeń oraz współpracę z instytucjami edukacyjnymi w celu tworzenia programów nauczania bardziej adekwatnych do potrzeb rynku.

Kolejną ze strategii jest tzw. „elastyczne dopasowanie”. Jest to podejście opracowane przez ManpowerGroup, które polega na zatrudnianiu kandydatów bez pełnych wymaganych umiejętności, ale jednocześnie takich, którzy odznaczają się potencjałem rozwojowym.

Odpowiedzią na kryzys jest również coraz częściej zatrudnianie pracowników tymczasowych, poszerzanie obszaru poszukiwania kandydatów poza rynkiem lokalnym, a nawet krajowym (ManpowerGroup: Niedobór talentów 2012).

Szkolnictwo wyższe wobec wspierania rozwoju innowacji i komercjalizacji badań naukowych

W ostatnich latach coraz większego znaczenia nabierają działania na rzecz rozwoju innowacyjności i przedsiębiorczości oraz zbliżenia świata nauki do gospodarki. Na uczelniach wyższych oraz w ich otoczeniu powstają liczne przedsięwzięcia, które mają służyć wsparciem i doradztwem zarówno naukowcom, jak i przedsiębiorcom w prowadzeniu prac badawczych i rozwojowych, komercjalizacji wyników prac, jak również w identyfikacji barier utrudniających wprowadzanie na rynek efektów badań.

a) Wsparcie działań B+R

Ważną pomocą zarówno dla młodych, jak i doświadczonych naukowców są realizowane na uczelniach wyższych szkolenia, kursy i studia podyplomowe

z zakresu obszaru B+R⁷. Oferta skierowana jest do pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych, instytutów badawczych, instytutów naukowych PAN i pracowników jednostek tworzących konsorcja naukowe. Głównym celem studiów jest podniesienie poziomu wiedzy, umiejętności i kwalifikacji w zakresie zarządzania projektami badawczymi (projektowanie, planowanie, zarządzanie zespołem projektowym, zadaniami, ryzykiem, czasem, biznesplan). Wśród zagadnień przekazywanych uczestnikom studiów znajduje się także tematyka z zakresu własności intelektualnej (zarządzanie, ochrona, podstawy prawne), komercjalizacji wyników badań naukowych (strategie, narzędzia i uwarunkowania, marketing, promocja, zarządzanie, uwarunkowania legislacyjne i regulacje prawne). Zajęcia mają także na celu dostarczenie wiedzy z zakresu skutecznego pozyskiwania środków na finansowanie badań i innowacji w Unii Europejskiej i Polsce. Uczestnikom szkoleń prezentuje się także informacje odnośnie do zasad funkcjonowania i współpracy z ośrodkami innowacji i przedsiębiorczości (parki technologiczne, inkubatory przedsiębiorczości, CTT itp.) oraz wskazuje zasady i sposoby poszukiwania i nawiązywania efektywnej współpracy z partnerami biznesowymi.

b) Kierunki zamawiane

Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego przewiduje, że do 2015 roku europejska gospodarka wygeneruje około 1,5 miliona nowych miejsc pracy w zawodach wymagających tytułu inżyniera. Tymczasem w Polsce maleje liczba absolwentów kierunków inżynieryjno-technicznych, a gwałtownie wzrasta ilość specjalistów nauk ekonomicznych, humanistycznych i społecznych (Lisowska, 2011). Sytuacja jest na tyle poważna, że w 2008 roku Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego uruchomiło pilotażowy program „kierunków zamawianych” z łącznym budżetem 1,5 mld do wydania do 2013 roku. Głównym celem programu jest wykształcenie kilkudziesięciu tysięcy absolwentów kierunków technicznych, informatycznych, przyrodniczych i matematycznych, na które jest zapotrzebowanie na rynku pracy i które zostały uznane przez ekspertów jako strategiczne dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Uczelnie, których projekty wygrywają w konkursie, mają możliwość otrzymania dofinansowania ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Priorytetu IV, Poddziałania 4.1.2, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Dzięki tym środkom uczelnie mają możliwość zwiększenia naboru na kierunkach, kluczowych dla gospodarki oraz unowocześnienia programów studiów. Organizują kursy wyrównawcze z matematyki i fizyki dla studentów

⁷ np. B+R=€. Nauki społeczne dla gospodarki, WSE im. ks. Józefa Tischnera, Kraków; KOMPETENCJE DLA WSPÓŁPRACY NAUKI I BIZNESU. Menedżerskie studia podyplomowe dla sektora B+R”, WSEiI w Lublinie; Zarządzanie systemem B+R w instytucjach naukowych, KUL, Lublin; Menedżer Projektu Badawczo-Rozwojowego, WSB; Menadżer projektów badawczych, WSFiZ w Warszawie.

pierwszych lat, obozy naukowe, kursy z języka angielskiego, szkolenia i staże dające możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji i uprawnień zawodowych. W celu podniesienia atrakcyjności oferty dydaktycznej mają możliwość organizowania zajęć dydaktycznych, na które zapraszani są wybitni specjaliści w danej dziedzinie zarówno polscy, jak i eksperci z zagranicy. Uczelnie pomagają także w kształtowaniu kariery zawodowej. Studentom stwarza się możliwości naukowo-technicznych i studyjnych wyjazdów do przedsiębiorstw, oferujących zatrudnienie absolwentom. Dodatkowo najlepsi studenci mają możliwość otrzymania stypendiów nawet w wysokości do 1000 zł.

Jednakże jak podaje „Dziennik Gazeta Prawna” program ten zdaniem ekspertów okazuje się fiaskiem, gdyż spośród 714 osób, które w 2008 roku rozpoczęły studia, do lipca 2011 roku ukończyło je zaledwie 148. Zdaniem ekspertów wielu studentów zrezygnowało ze studiów, gdyż nie radziło sobie z trudnymi egzaminami pomimo zajęć wyrównawczych proponowanych przez wiele uczelni i pomimo motywacji finansowej. Fiaska programu należy upatrywać także w fakcie, że kandydatom przy przyjmowaniu na studia nie stawiano żadnym wymogów. Uczelniom zależało na jak największej liczbie studentów, więc przyjmowano osoby nawet ze słabymi wynikami maturalnymi z przedmiotów ścisłych. Przyczyną może być również fakt, że rekrutacja na studia zamawiane zaczynała się późno, tak więc na studia te trafiło wiele osób z przypadku, takich, które nie dostały się na pierwotnie wybrane przez siebie kierunki. Kluczowy powód może jednak tkwić poza uczelniami i wynikać z faktu bardzo niskiego poziomu nauczania przedmiotów ścisłych w szkołach oraz braku reformy szkół średnich w tym zakresie (Lisowska, 2011).

c) Oferta dla młodych naukowców: Uniwersytety Dziecięce

Kierunki zamawiane to jeden ze sposobów zwiększenia liczby studentów na kierunkach kluczowych dla gospodarki. Uczelnie zaczęły więc zdawać sobie sprawę z konieczności rozbudzenia zainteresowania naukami ścisłymi już na najwcześniejszych etapach kształcenia i tym samym „wychowywania” sobie przyszłych studentów.

Pierwszym momentem, kiedy dzieci w sposób świadomy i usystematyzowany spotykają się z wiedzą z zakresu nauk ścisłych, jest gimnazjum, a następnie liceum. W tym okresie młodzi zapoznają się z podstawową wiedzą z zakresu pojęć, procesów, zjawisk i substancji. Poznają ich relacje, zależności i związki, praktyczne zastosowanie oraz wpływ na środowisko naturalne i znaczenie dla życia człowieka. Ponadto zgodnie z założeniami programowymi młodzież powinna opanować szereg czynności praktycznych, tj. posługiwanie się sprzętem laboratoryjnym, projektowania i przeprowadzania prostych doświadczeń i obliczeń. Takie zadania mają wprowadzić młodych w świat nauki. Niestety tak się nie dzieje, bowiem nauki ścisłe w powszechnej opinii są postrzegane jako trudne, zawiłe i niezrozumiałe. Jednakże, jak wskazują

wyniki badań przeprowadzonych przez Stefanię Elbanowską-Ciemuchowską, młodzież chce się uczyć, ale potrzebuje odpowiednich programów i nauczycieli (Elbanowska-Ciemuchowska, 2010). Tymczasem programy z reguły są przeładowane, co zniechęca uczniów do nauki, a tym bardziej do zainteresowania się przedmiotem. Po drugie bardzo ważny jest dobór metod i sposobów nauczania. Zajęcia prowadzone w sposób podający, przy wykorzystaniu najprostszych technik nauczania, nie mają możliwości ani rozbudzić wyobraźni, ani zaszczerpić fascynacji. Uczniowie nie widzą praktycznego wymiaru zdobywanej wiedzy, nie dostrzegają związków pomiędzy np. matematyką, fizyką czy chemią a życiem czy późniejszą karierą zawodową. Tak więc w większości traktują je jako trudne przedmioty do zaliczenia.

W związku z tym przy uczelniach wyższych publicznych jak i niepublicznych powstają Uniwersytety i Politechniki Dziecięce, (m.in. Gdańsk, Rzeszów, Opole, Kraków, Warszawa, Poznań, Radom, Łódź, Koszalin, Białystok, Toruń). Oferta skierowana jest do dzieci ze szkół podstawowych, dla których przygotowane są specjalne zajęcia mające rozbudzić zainteresowanie naukami ścisłymi i wzniecić pasję poznawczą młodych „studentów – naukowców”.

Uczelnie organizują także specjalne pokazy, warsztaty, spotkania czy wykłady otwarte dla dzieci w wieku gimnazjalnym i dla licealistów, a także dla nauczycieli i rodziców. **Zachęcają dzieci do rozwijania wyobraźni i konstruowania wynalazków.**

Szczególnym projektem mającym na celu budzenie ciekawości świata, rozwijanie pasji, umożliwianie realizowania własnych pomysłów, projektowanie eksperymentów oraz **wspieranie** rozwoju potencjału naukowego dzieci i młodzieży jest Polska Akademia Dzieci z siedzibą główną w Gdańsku.

Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce

Instytucjami, które mają służyć pomocą zarówno naukowcom, jak i przedsiębiorcom w prowadzeniu innowacyjnych badań, transferze wyników prac do gospodarki, ustanawianiu programów w zakresie wsparcia komercjalizacji wyników B+R, tworzeniu sprzyjającego klimatu i otoczenia dla rozwoju przedsiębiorczości, czyli m.in. identyfikacji barier, które utrudniają wprowadzanie na rynek efektów badań, są ośrodki innowacji i przedsiębiorczości. W zależności od misji, celów zadań, kompetencji kadr, grupy odbiorców usług oraz struktury można wyróżnić 3 grupy instytucji wsparcia:

1. **Ośrodki przedsiębiorczości**, do których zalicza się: ośrodki szkoleniowo-doradcze, ośrodki wspierania przedsiębiorczości, centra biznesu, kluby przedsiębiorczości, punkty konsultacyjne, punkty konsultacyjno-doradcze, preinkubatory, inkubatory przedsiębiorczości. Ich zadaniem jest *szeroła promocja i inkubacja przedsiębiorczości (często w grupach dyskryminowanych) oraz dostarczanie usług wsparcia do małych firm i aktywizacja rozwoju regionów peryferyjnych lub dotkniętych kryzysem strukturalnym* (Bąkowski, Mażewska, 2012, s. 12).

2. **Ośrodki innowacji**, tj. Centra Transferu Technologii, Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości, Inkubatory Technologiczne, e-inkubatory, parki technologiczne, naukowe, badawcze, przemysłowo-technologiczne, technopole, do których należy *szeroka promocja i inkubacja innowacyjnej przedsiębiorczości, transfer technologii i dostarczanie usług proinnowacyjnych, aktywizacja przedsiębiorczości akademickiej i współpracy nauki z biznesem* (Bąkowski, Mażewska, 2012, s. 12).
3. **Instytucje finansowe**, wśród których wyróżnia się regionalne i lokalne fundusze pożyczkowe, Fundusze Poręczeń Kredytowych, Fundusze kapitału zaangażowanego, Sieci Aniołów Biznesu. Do ich zadań należy przede wszystkim *„ulatwienie dostępu do finansowania działalności nowo powstałych oraz małych firm bez historii kredytowej, dostarczanie usług finansowych dostosowanych do specyfiki innowacyjnych przedsięwzięć gospodarczych* (Bąkowski, Mażewska, 2012, s. 12).

Od początku 1990 roku systematycznie rośnie liczba centrów innowacji i przedsiębiorczości, osiągając w 2012 roku 821 aktywnie działających ośrodków. Wśród nich wyróżnia się następujące grupy:

- 40 parków technologicznych i 14 inicjatyw parkowych,
- 29 inkubatorów technologicznych,
- 73 preinkubatory i akademickie inkubatory przedsiębiorczości,
- 58 inkubatorów przedsiębiorczości,
- 69 centrów transferu technologii,
- 68 funduszy kapitału zaangażowanego,
- 10 sieci aniołów biznesu,
- 86 lokalnych i regionalnych funduszy pożyczkowych,
- 55 funduszy poręczeń kredytowych,
- 319 ośrodków szkoleniowo-doradczych i informacji, (Bąkowski, Mażewska, 2012, s. 14).

Z danych raportu „Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce” wynika, iż liczba wymienionych instytucji sukcesywnie rośnie, mimo to brak zasobów i słabe przygotowanie merytoryczne stanowią często istotne bariery w realizacji przypisanych im zadań. Jak czytamy w raporcie *widoczna jest potrzeba kompleksowych, dostosowanych do potrzeb odbiorców działań i programów rządowych oraz regionalnych w tym zakresie* (Bąkowski, Mażewska 2012, s. 25).

Europejska agenda w zakresie uczenia się dorosłych – obszary priorytetowe na okres 2012–2014

Innowacyjność to nie przypadek tylko efektywna, pełna zaangażowania praca, także praca na rzecz pomnażania potencjału intelektualnego obywateli.

Nie bez powodu Unia Europejska odnowiła agendę w zakresie uczenia się dorosłych nową agendą⁸ na lata 2012–2014, której głównym celem ma być podniesienie statusu sektora edukacji dorosłych poprzez zwiększenie dostępności do edukacji dorosłych; wdrażanie nowego podejścia do kształcenia i szkolenia dorosłych skupionego na efektach uczenia się oraz odpowiedzialności i autonomii uczącego się; podnoszenie świadomości dotyczącej korzyści z uczenia się przez całe życie; zachęcanie do opracowania skutecznych systemów doradztwa całościowego; zapewnienie różnorodnej i profesjonalnej oferty formalnego i pozaformalnego kształcenia i szkolenia; zagwarantowanie elastycznych form uczenia się takich jak szkolenia wewnątrzzakładowe i realizowanie praktyki w miejscu pracy; podnoszenie wśród pracodawców świadomości realnych korzyści z uczenia się pracowników, przekładających się na produktywność, konkurencyjność i innowacyjność przedsiębiorstwa.

„Uczenie się dorosłych” definiowane jest w niej jako formalne, pozaformalne i nieformalne uczenie się osób dorosłych podejmowane po zakończeniu kształcenia i szkolenia w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego.

W dokumencie zaznaczono, iż należy ją postrzegać jako koncepcję uczenia się dorosłych zaplanowaną do realizacji w dłuższym czasie – do roku 2020. Rezolucja Rady w sprawie odnowionej agendy odwołuje się do strategii „Europa 2020”. Podkreśla rolę uczenia się dorosłych w realizacji celów powyższej strategii, zwłaszcza w obliczu kryzysu gospodarczego.

Postulaty zostały zawarte w pięciu obszarach priorytetowych: 1. Realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności; 2. Poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia; 3. Promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej w ramach uczenia się dorosłych; 4. Zwiększanie kreatywności i innowacyjności oraz ulepszanie ich otoczenia edukacyjnego; 5. Poszerzenie zasobów wiedzy na temat uczenia się dorosłych oraz monitorowanie sektora uczenia się dorosłych.

Realizacja **pierwszego priorytetu** ma na celu zwiększenie uczestnictwa dorosłych w procesie całościowego uczenia się do 15%, (co nie będzie łatwe ze względu na niepokojące zmniejszenie się liczby uczących się dorosłych; jak podaje dokument, mimo zapoczątkowania w krajach członkowskich UE prac we wszystkich priorytetowych obszarach umieszczonych w planie działania na lata 2008–2010, uczenie się dorosłych stanowi obecnie najsłabsze ogniwo w rozwoju krajowych systemów uczenia się przez całe życie) oraz podniesienie do 40% odsetka dorosłych mających wyższe wykształcenie lub jego odpowiednik poprzez rozwój kompleksowego systemu informacji i doradztwa, promowanie zaangażowania pracodawców w koncepcje uczenia się przez praktykę w miejscu pracy i bardziej elastyczne harmonogramy pracy,

⁸ 18 grudnia 2012 r. w Centrum Nauki Kopernik odbyła się konferencja zorganizowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, która miała zapoczątkować upowszechnianie w Polsce europejskiej agendy na rzecz uczenia się dorosłych, przyjętej przez Radę UE ds. Edukacji, Młodzieży, Kultury i Sportu podczas polskiej prezydencji.

promowanie elastycznych ścieżek edukacyjnych dorosłych, wprowadzenie systemów walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Priorytet drugi skupiony na poprawie jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia zakłada stworzenie silnego sektora uczenia się dorosłych poprzez: rozwijanie systemów akredytacji oferty edukacyjnej dla dorosłych, podnoszenie jakości personelu kształcącego dorosłych na przykład poprzez zdefiniowanie profili kompetencji, trwałego i przejrzystego systemu finansowania uczenia się dorosłych, dopasowaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, tworzeniu partnerstw między władzami publicznymi, partnerami społecznymi i organizacjami społeczeństwa obywatelskiego na rzecz „uczących się regionów” oraz lokalnych ośrodków edukacyjnych.

Trzeci priorytet zakładający promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej upatruje w uczeniu się dorosłych narzędzia ograniczającego odsetek osób zbyt wcześnie kończących naukę szkolną i szkolenia do mniej niż 10%, narzędzie podnoszenia kwalifikacji na potrzeby pracy zawodowej i życia, włączania społecznego migrantów: Romów, uchodźców i osób ubiegających się o azyl, wsparcia aktywności osób starszych, zabezpieczania potrzeb edukacyjnych osób niepełnosprawnych, osób przebywających w szpitalach, domach opieki i więźniach.

Zwiększenie kreatywności i innowacyjności oraz ulepszanie ich otoczenia edukacyjnego ułożone w **priorytecie czwartym** ma polegać na rozwijaniu nowych technik pedagogicznych, promowaniu uczenia się dorosłych jako sposobu na zwiększenie innowacyjności obywateli, wzmocnieniu roli organizacji kulturalnych, społeczeństwa obywatelskiego, organizacji sportowych jako kreatywnego otoczenia pozaformalnego i nieformalnego uczenia się.

Obszar piąty dotyczący poszerzania zasobów wiedzy na temat uczenia się dorosłych oraz monitorowania sektora uczenia się dorosłych skupia się na aktywnym uczestnictwie w międzynarodowych badaniach edukacji dorosłych, gromadzeniu danych dotyczących szeroko pojętej aktywności edukacyjnej osób dorosłych, także powyżej 64 roku życia, monitorowania efektywności kształcenia osób dorosłych, poszerzania tematów badawczych w zakresie edukacji dorosłych, sporządzania sprawozdań na temat polityk dotyczących uczenia się dorosłych (Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych 2011).

Zakończenie

Rozwijanie postaw innowacyjnych pokazuje nowe obszary dla całożyciowego uczenia się. Od umiejętności uczenia się, adaptowania do nowych nieustannie zmieniających się okoliczności zależy rozwój społeczeństw. To rodzaj inwestycji, który zwyczajnie się opłaca. Wypływają z niego korzyści ekonomiczne, społeczne, polityczne, kulturalne i środowiskowe. Upowszechnianie w Polsce europejskiej agendy na rzecz uczenia się dorosłych jest zabiegiem,

który być może przyczyni się do szerszego i pełniejszego spojrzenia na ideę LLL. Żyjemy nadzieję, że to kolejny krok prowadzący ku ugruntowaniu pozycji andragogiki, środowiska andragogów oraz zawodu andragoga. Tę konieczność zaczynają już coraz wyraźniej dostrzegać środowiska biznesowe deklarujące włączenie się w działania na rzecz zrównoważonego rozwoju w takich obszarach jak: kapitał społeczny, kapitał ludzki, infrastruktura, zasoby naturalne, energia, a także jakość państwa i instytucji publicznych. Jednak bez wsparcia państwa, efektywnego i wydajnego finansowania, skutecznego systemu monitorowania realizowanych działań i współpracy pomiędzy różnymi środowiskami; realizacja polityki kształcenia całościowego pozostanie tylko mrzonką, figurą retoryczną, pięknie skrojoną ideą, perfekcyjnie wpasowującą się w potrzeby nowoczesnego świata.

Bibliografia

Baruk J. (2006), *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*, Adam Marszałek, Toruń.

Czym jest własność intelektualna? (2010), KIG, Warszawa.

Elbanowska-Ciemuchowska S., (2010), *Zainteresowania młodzieży naukami ścisłymi. Diagnoza stanu zainteresowań wybranych grup wiekowych oraz propozycje ich kształtowania*, Warszawa.

Gelb M.J., (2010), *Mysleć jak Edison. Sposób na sukces największego amerykańskiego wynalazcy*, Rebis, Poznań.

Jolly A. (2006), *Od pomysłu do zysku. Jak spieniężyć innowacyjność*, Helion, Gliwice.

Lisowska B., (2011), *Kierunki zamawiane po 3 latach: 148 absolwentów za 53 mld złotych*, „Dziennik Gazeta Prawna”, nr 198.

Strojny M. (2010) *Własność intelektualna i przemysłowa: jak chronimy innowacje*, e-mentor 2 (34).

Netografia

Bąkowski Aleksander, Mażewska Marzena, *Raport z badania „Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2012”* przeprowadzonego przez Ekspertów SOIPP w 2012 roku na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012, dostępny na: <http://www.parp.gov.pl>, (otwarty 27.12.2012).

Brzyski Artur, Mazurek Agnieszka, *Kierunki zamawiane receptą na brak specjalistów*, dostępny na: http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,91736,6977452,Kierunki_zamawiane_recepta_na_brak_specjalistow.html (otwarty 15.10.2011).

Dr Adamczak o patencie plus (2010), dostępny na: <http://www.elektroonline.pl/news/1491,Dr-Adamczak-o-Patencie-Plus> (otwarty 05.01.2013).

Eksperci ds. ochrony własności intelektualnej obradują (2011), dostępny na: http://wyborcza.biz/biznes/1,100969,10248195,Eksperci_ds_ochrony_wlasnosci_intelektualnej_obraduja.html (otwarty 21.10.2011).

Innowacyjność a wzrost gospodarczy w Polsce (2010), dostępny na: <http://www.firma.egospodarka.pl/54879,Innowacyjnosc-a-wzrost-gospodarczy-w-Polsce,2,11,1.html> (otwarty 21.10.2011).

Key figures on Europe (2012), Eurostat, European Commission, Luxembourg, dostępny na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-EI-12-001 (otwarty 05.01.2013).

KPP: innowacyjność Polski wciąż niska (2008), dostępny na: <http://www.firma.egospodarka.pl/28336,KPP-innowacyjnosc-Polski-wciaz-niska,1,11,1.html> (otwarty 21.10.2011).

ManpowerGroup: *Niedobór talentów 2012. Wyniki badania*, dostępny na: <https://candidate.manpower.com> (otwarty 04.01.2013).

Naukowcy o ochronie własności intelektualnej w Polsce (2007), dostępny na: <http://www.nanonet.pl/index.php/informacje/nanowiesci/116-naukowcy-o-ochronie-wasnosci-intelektualnej-w-polsce> (otwarty 21.10.2011).

OECD: innowacyjność w Polsce (2007), dostępny na: <http://www.egospodarka.pl/23120,OECD-innowacyjnosc-w-Polsce,1,39,1.html> (otwarty 21.10.2011).

OWI – obrońcy własności intelektualnej, dostępny na: <http://www.fresnel.org.pl/index.php/feed> (otwarty 21.10.2011).

Raport Roczny (2010), Urząd Patentowy RP, dostępny na: http://www.uprp.pl/uprp/_gAllery/39/98/39987/2010_raport_roczny.pdf (otwarty 21.10.2011).

Paweł Gazda, *Wolontariusze Microsoft i Grupy TP uczą dzieci jak bezpiecznie korzystać z Internetu?* (2010), dostępny na: <http://webhosting.pl/Wolontariusze.Microsoft.i.Grupy.TP.ucz.a.dzieci.jak.bezpiecznie.korzystac.z.Internetu?page=1> (otwarty 21.10.2011).

Raport Roczny. Przemysł Chemiczny w Polsce (2010), PIPCh, dostępny na: www.pipc.org.pl/plik.php?id=459 (otwarty 21.10.2011).

Raport „Kwalifikacje dla pracodawców. Raport końcowy” (2010), PKPP Lewiatan, Warszawa, dostępny na: http://pkpplewiatan.pl/wydawnictwa/_files/publikacje/Kwalifikacje_dla_potrzeb_pracodawc_w_web.pdf (otwarty 20.11.2012).

Raport Roczny 2011, PKPP Lewiatan, Warszawa, dostępny na: pkpplewiatan.pl/get_file.php?filename=/raporty/raport2011_www.pdf (otwarty 20.11.2012).

Raport z drugiego etapu badań w ramach projektu „Promocja Nauki”, „Partners” Polska i profile (maj 2007), dostępny na: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/33/67/33677/RAPORT_z_II_Etapu_wersja_ostateczna.pdf (otwarty 05.01.2013).

Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych (2011), Dziennik Urzędowy UE C 372/1, dostępny na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:PL:PD> (otwarty 05.01.2013).

Mazurkiewicz Szymon, *Ekspertyza dotyczy tematów dla projektów innowacyjnych. Ekspertyza dotyczy Tematu: Rozwiązania w zakresie komercjalizacji badań naukowych: Rozwiązania w zakresie komercjalizacji badań naukowych* (2009), dostępny na: <http://www.wup.pl/files/content/w/Ekspertyza%20Tematów%20projektów%20innowacyjnych%20-%20komercjalizacja%20nauki.doc> (otwarty 05.01.2013).

Urszula Jabłońska, *Jak zainteresować dzieci przedmiotami ścisłymi?*, dostępny na: <http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art.187.jak-zainteresowac-scislymi-przedmiotami.html> (otwarty 10.10.2011).

Własność intelektualna – niedoceniana podstawa przewagi konkurencyjnej, CODES, dostępny na: http://www.strategieip.pl/foto/domains/43/static/raport_CODES_IP.pdf (otwarty 21.10.2011).

Working time developments (2008), European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, dostępny na: <http://www.eurofound.europa.eu/docs/eiro/tn0903039s/tn0903039s.pdf> (otwarty 05.01.2013).

Wrona uczy dzieci żeby nie kradły w internecie (2011), dostępny na: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/452993,Wrona-uczy-dzieci-zeby-nie-kradly-w-internecie> (otwarty 21.10.2011).

Summary

Innovativeness as a new area for lifelong learning

Keywords: lifelong learning education, innovation, commercialization, intellectual property, search and development institutions

Lifelong learning is one of the long-term strategic objectives of the European Union. The concept has evolved from an academic theory into an essential part of the performance and development of companies, institutions, organizations and individuals with various levels of education, age and work experience. Innovative research and development projects and their transfer to the real economy play a special role in that concept.

This paper presents Renewed European *Agenda for Adult Learning* for years 2012 -2014. It points out the areas and the role of innovative research in the development of the knowledge-based economy. The paper lays out ways to promote innovation and facilitate commercialization of scientific research and discusses the main barriers (i.e. lack of talents, insufficient protection of intellectual property rights, complex procedures, low research spending). It also presents the list of innovation and entrepreneurship hubs in Poland.

Violetta Kopińska

EDUKACJA PRAWNA Z PERSPEKTYWY HUMANISTYCZNO-KRYTYCZNEJ

Edukację prawną można rozpatrywać w dwóch podstawowych znaczeniach. Pierwsze – wąskie – odnosi się do edukacji profesjonalnej, związanej z przygotowaniem do wykonywania zawodów prawniczych oraz doskonaleniem w tym zakresie. Taką edukację określam jako prawniczą. Edukacja prawna w ramach drugiego – szerszego – znaczenia stanowi część składową edukacji człowieka, niezależnie od wykonywanego zawodu czy przypisanej roli społecznej. To właśnie taka edukacja prawna, a nie prawnicza, stanowi obszar mojego zainteresowania.

Edukacja prawna stanowi część edukacji obywatelskiej i jako taka jest doświadczeniem całościowym [Bírzea i in., 2006, s. 16]. Jesteśmy świadkami stale zmieniających się regulacji prawnych. Każdy z nas w ciągu swojego życia styka się z niezliczoną liczbą przepisów prawnych o różnym charakterze; wewnętrznych i zewnętrznych, lokalnych, państwowych i ponadnarodowych. Jesteśmy adresatami norm prawnych jako rodzice, dzieci, rodzeństwo, żony i mężowie, pracownicy, sąsiedzi, mieszkańcy bloku, osiedla czy miejscowości, właściciele ruchomości i nieruchomości, strony umów, kobiety i mężczyźni, obywatele danego państwa czy unii państw, aż wreszcie jako ludzie. Diamentalne zmiany regulacji prawnych następują obecnie nie tylko w perspektywie całościowej, ale kilkuletniej, a nawet rocznej. Poznając zatem określone przepisy w toku edukacji szkolnej, a zwłaszcza podczas edukacji w szkole wyższej, nie mamy żadnej gwarancji, że wiedza ta pozostanie aktualna przynajmniej przez kilka następnych lat. Transmisja wiedzy w zakresie edukacji prawnej, podobnie jak w innych dziedzinach, traci na znaczeniu. Jednocześnie jednak aktualna wiedza na temat obowiązujących regulacji prawnych i ich znaczenia jest stale „w cenie”. Wynika to z hiperprofesjonalizacji języka prawnego, który jest często niezrozumiały dla adresatów norm, a brak spójności wewnętrznej norm w ramach poszczególnych aktów prawnych, brak spójności systemowej, mnoży problemy w zakresie interpretacji regulacji prawnych. Problem funkcjonowania człowieka we współczesnej rzeczywistości prawnej to jednak nie tylko problem zmienności prawa i niezrozumiałości języka. Problemy, które musi uwzględniać współczesna edukacja prawna to przede wszystkim poszukiwanie odpowiedzi na pytanie – jakie jest znaczenie prawa dla człowieka; problem koncentrujący się na tym – kto je tworzy, a przede wszystkim – jak je tworzy i w jakim celu; problem ambiwalencji między jednomyślnością a różnorodnością prawa [Geertz, 2005, s. 214 in.], a nawet

problem usytuowany na linii – globalny czy lokalny wymiar prawa [Smits, 2007]. W niniejszym artykule podejmuję próbę zdefiniowania edukacji prawnej, określenia jej celów i funkcji oraz wskazania kompetencji w tym obszarze, które są istotne dla współczesnego człowieka.

Pojęcie edukacji prawnej

Według Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja to „ogół wpływów (...) sprzyjających takiemu rozwojowi [jednostek i grup – przyp. autorki] i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego »ja« poprzez podejmowanie »zadań ponadosobistych«, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego »ja« w toku spełniania »zadań dalekich«” [Kwieciński, 1992, s. 13–14]. W ramach tak nakreślonej edukacji Z. Kwieciński wymienia dziesięć procesów składowych, a wśród nich wychowanie i jurdyfikację, którą określa jako: kształtowanie świadomości prawnej, wdrażanie do realizowania i akceptowania czynności i ról obywatelskich [ibidem, s. 15]. Każda z tych płaszczyzn, zdaniem autora, jest jednakowo istotna, o czym świadczy fakt, że zarówno „przerosty”, jak i „niedobory” w tym zakresie doprowadzają do „patologii edukacji” [ibidem]. Wyodrębnienie tych płaszczyzn w ramach edukacji jest możliwe ze względu na potrzeby teoretycznej analizy, ale należy zdawać sobie sprawę, że są one także ściśle powiązane ze sobą. Oznacza to, że równowaga między tymi płaszczyznami doprowadza do wypełnienia celów edukacji, a jednocześnie, że działania, które mogą zostać przypisane jako mieszczące się „w większym stopniu” w tej, a nie innej płaszczyźnie, nie tylko nie mogą być oderwane od innych płaszczyzn, ale pozostają z nimi w ścisłym związku. Edukacji prawnej nie możemy zatem utożsamiać jednoznacznie z płaszczyzną jurdyfikacji. Jeżeli, analogicznie do wyżej zaprezentowanej definicji edukacji, przyjmiemy, że edukacja prawna to ogół wpływów, które sprzyjają takiemu rozwojowi jednostki lub grupy:

- by stała się w maksymalnym stopniu świadoma regulacji prawnych (lub praw – ale nie tylko uprawnień) obowiązujących we wspólnotach narodowych, kulturowych, globalnych i lokalnych, których jest członkiem,
- by stała się także jednostką twórczą w odniesieniu do prawa, tzn. uczestniczyła nie tylko w procesach realizacji czy przestrzegania prawa, ale także jego stosowania i tworzenia, by w ten sposób także kreowała swoją tożsamość i odrębność oraz
- by była świadoma wagi i znaczenia podejmowanych w tym zakresie działań, przekraczała zdecydowanie progi doraźności, interesowności, krótkotrwałości,

to sami dostrzeżemy, że w ramach edukacji prawnej widoczne jest powiązanie pomiędzy procesami składowymi, wymienionymi przez Z. Kwiecińskiego. Reasumując, podstawową przesłanką, która umożliwiła zrozumienie modelu dziesięciościanu edukacji Z. Kwiecińskiego [ibidem] i usytuowaniu na jego tle edukacji prawnej, jest po pierwsze – dynamika tej bryły, a po drugie – rozumienie tego modelu w kategorii całości, a nie wydzielonych fizycznie części.

Cele i funkcje edukacji prawnej

W nawiązaniu do zrekonstruowanej definicji edukacji prawnej należy stwierdzić, że jej celem jest nie tylko stwarzanie możliwości do uzyskania przez jednostki możliwie najwyższej jakości świadomości prawnej oraz umiejętności posługiwania się prawem w różnych sferach funkcjonowania społecznego, ale także kształtowanie własnej tożsamości poprzez rozumienie humanistycznego i społecznego wymiaru prawa oraz podejmowanie zadań na rzecz zmieniania i rozwijania wspólnoty poprzez uczestnictwo zarówno w procesach tworzenia/zmieniania prawa, jak i rozwijanie sposobów jego tworzenia/zmieniania, przy uwzględnieniu celów, charakteru procedur, sposobów realizacji itp. Oznacza to, że edukacji prawnej należy przypisać takie same funkcje, jakie przypisywane są edukacji w ogóle; czyli nie tylko funkcję adaptacyjną, ale także funkcje emancypacyjno-krytyczne. Taka konkluzja wydaje się logiczna i niebudząca zastrzeżeń nie tylko dlatego, że edukacja prawna wpisuje się w edukację rozumianą w sensie ogólnym, ale również dlatego, że źródeł celów i funkcji edukacji prawnej powinniśmy upatrywać w problemach społecznych, a w tym przypadku dysfunkcjonalności prawa. Andrzej Kojder wyróżnił m.in. następujące symptomy dysfunkcjonalności prawa: brak stabilności, wiara w omnipotencję środków prawnych, traktowanie prawa jako własności koalicji rządzących, manipulacyjny charakter stanowienia i stosowania prawa [Kojder, 1995, s. 255 i n.]. Symptomy te są łatwo identyfikowalne w obecnej kulturze tworzenia oraz stosowania prawa i doprowadzają do zniekształcenia idei państwa prawa, a właściwie – demokratycznego państwa prawa [Zakrzewska, 1992, s. 328]. Funkcja emancypacyjno-krytyczna edukacji prawnej jest zatem szczególnie istotna. Ale czy rzeczywiście edukacji prawnej przypisujemy taką funkcję? Widzę tu dwa zasadnicze problemy. Pierwszy – to polityczne uwikłanie edukacji instytucjonalnej. W interesie państwa leży przecież utrzymywanie określonego ładu i/lub „realizacja władzy”, narzucanie określonej wizji świata [Przyszczykowski, 1999, s. 32–36], a temu sprzyja edukacja prawna o charakterze adaptacyjnym. Państwu zależy na tym, by jego obywatele szanowali władzę i przestrzegali przepisów prawa, reprezentowali postawę konformizmu w zakresie przestrzegania prawa. Istotne dla państwa jest zatem wykonywanie prawa, a nie jego „komentowanie”. To z kolei łączy się z drugim problemem – a mianowicie – silnym zakorzeniem w naszej kulturze pozytywizmu prawnego jako dominującego paradygmatu w myśleniu

o prawie [Czarnota 2006, s. 23]. Oznacza to eksponowanie formalnej strony prawa oraz jego interpretację opierającą się – przede wszystkim – na treści i rzadko odwołującą się do czynników o charakterze zewnętrznym. Zasadnicze znaczenie, obok treści, przypisywane jest obowiązywaniu prawa oraz jego przestrzeganiu. Dużo mniejszą wagę przywiązuje się natomiast do tego, jak ono funkcjonuje [ibidem, s. 21]. Dalekie jest to – rzecz jasna – od ujęcia prawa w klasycznej wersji pozytywizmu prawniczego, reprezentowanego przez Johna Austina, ale zredukowanie zasady praworządności do koncepcji legalności i rządów tekstu prawnego [ibidem, s. 25], nadaje jej nieco karykaturalny charakter. W rezultacie zatem nie chodzi jednak o zmianę prawa jako taką, choć jego treść ma niewątpliwie istotne znaczenie. Chodzi raczej o zmianę podejścia do prawa, przesunięcie punktu ciężkości z prawa na społeczeństwo. Realizacja funkcji emancypacyjno-krytycznej przez edukację prawną oznacza konieczność przejścia od perspektywy postrzegania prawa jako instrumentu regulacji, kontroli, socjalizacji, integracji do prawa rozumianego jako instytucji posiadającej wartość społeczną dla realizacji społecznych aspiracji, od oczekiwań sformułowanych w postaci norm prawnych, a skierowanych do społeczeństwa, do oczekiwań społeczeństwa w stosunku do prawa [Skąpska, 1992, s. 80].

Kompetencje w zakresie edukacji prawnej

Zgodnie z wcześniejszymi uwagami, należałoby wskazać dwie zasadnicze kategorie kompetencji w zakresie edukacji prawnej: kompetencje adaptacyjne i emancypacyjno-krytyczne.

Kompetencję rozumiem tu jako szczególną właściwość podmiotu wyrażającą się w umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie [Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 137]. W przypadku kompetencji adaptacyjnych chodzi o recepcję kulturowego przekazu, o osiągnięcie biegłości w określonym działaniu lub zachowaniu, dyspozycję do instrumentalnego działania związaną z wiedzą, umiejętnościami, motywacją do działania, a także przekonaniem podmiotu o posiadanej dyspozycji. Kompetencje adaptacyjne pozwalają na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia [Męczkowska, 2003, s. 694]. Mówiąc natomiast o kompetencjach emancypacyjno-krytycznych, mam na myśli taką właściwość podmiotu, która opiera się na twórczym działaniu, twórczej analizie społecznego kontekstu działania, zdolności do krytycznego myślenia i przekształcania kulturowych wzorów aktywności [ibidem, s. 694–696].

Według Marii Czerepaniak-Walczak, kompetencja emancypacyjna jest wyuczalną i dynamiczną sprawnością podmiotu, wyrażającą się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg do ich pokonania i osiągnięcia nowych

praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia [Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 138]. W ramach tak nakreślonej definicji kompetencji emancypacyjnej wskazywane są dwie koherentne i integralne kategorie: kompetencje komunikacyjne, które akcentują świadomą ekspresję emocji i stanów intelektualnych w procesie przekształcania świata oraz kompetencje instrumentalne, dzięki którym owo działanie związane z twórczą zmianą staje się faktem [ibidem, s. 141–142, 147–159]. Autorka, analizując strukturę kompetencji emancypacyjnej, wymienia trzy jej zasadnicze elementy:

- innowacyjność – rozumianą jako „dyspozycję do świadomego przełamania i odrzucania wzorów oraz wprowadzania nowych jakościowo stanów”;
- racjonalność emancypacyjną – czyli uzasadnienie własnej perspektywy myślowej polegającej na krytyce tego, co ogranicza w jednoczesnym podejmowaniu działań uwalniających;
- odwagę – czyli gotowość do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialność za własne decyzje [ibidem, s. 143–145].

W ramach edukacji prawnej istotne są zarówno kompetencje o charakterze adaptacyjnym, jak i emancypacyjno-krytycznym. Pierwsze pozwalają na sprawne działanie wszędzie tam, gdzie otoczenie wyznacza znacznie wyższe standardy aniżeli te, które wynikają z intuicyjnej znajomości prawa. Umożliwiają jednocześnie efektywne działanie w zmieniającej się, mało stabilnej rzeczywistości prawnej. Kompetencje adaptacyjne nie są jednak wystarczające, jeżeli przyjmujemy rozumienie edukacji prawnej przyjęte w niniejszym artykule. W sytuacji identyfikowalnych symptomów dysfunkcjonalności kultury prawnej istotna jest również krytyczna analiza prawnego aspektu otaczającej nas rzeczywistości, szukanie dróg i sposobów do przekształcania kulturowych wzorów aktywności.

Kompetencja emancypacyjna w zakresie edukacji prawnej a partycypacja społeczna

Istotnym elementem kompetencji emancypacyjnej, zgodnie z jej strukturą zaproponowaną przez M. Czerepaniak-Walczak, jest działanie/aktywność podmiotowa. Skoro „innowacyjność” zakłada „wprowadzanie nowych jakościowo stanów”, tzn. że jest ona *ex definitione* działaniem. To samo dotyczy racjonalności emancypacyjnej, która wskazuje na „podejmowanie działań uwalniających”. Aktywność własna, podejmowanie decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności, podejmowanie ryzyka zmiany w oparciu o krytyczną analizę rzeczywistości jest wyrazem kompetencji emancypacyjnych podmiotu. W przypadku edukacji prawnej szczególnie ważna jest natomiast aktywność społeczna, a mówiąc bardziej precyzyjnie – partycypacja społeczna. W procesie tworzenia/zmieniania/rozwijania prawa niezbędne jest bowiem

aktywne „uczestnictwo (...) w pracach pewnego zespołu osób, włączanie się jednostki w sprawy grupy, szerszej zbiorowości bądź też społeczności lokalnej, współdziałanie jednostki z innymi” [Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 378], „uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji, które mają wpływ na własne życie oraz życie społeczności” [Hart, 1992]. Relacji między kompetencją emancypacyjną a partycypacją społeczną należy dopatrywać się również w ramach analizy „zaawansowanych” modeli partycypacji publicznej, czyli np. nawiązując do klasyfikacji *International Association for Public Participation* modelu współpracy lub upodmiotowienia [Juchacz, 2007, s. 151–153]. Oba te modele spełniają zasadę deliberytywności i wpływu [ibidem, s. 154]. Pierwszy z nich oznacza partnerstwo w każdym aspekcie decyzji, włączając w to rozwijanie alternatyw i zidentyfikowanie preferowanych rozwiązań. Natomiast *upodmiotowienie* to umiejscowienie podejmowania decyzji w rękach wszystkich podmiotów i jednocześnie wprowadzenie w życie podjętych decyzji [ibidem, s. 151–153]. Oba modele zakładają, że rozwiązania, które będą wpisane w ich ramy, będą charakteryzowały się również takimi cechami jak: innowacyjność, informatywność (poszukiwanie kompetentnego, poinformowanego stanowiska podmiotów, a nie chwilowej reakcji), deliberytywność, konsultacje ze „zwykłymi” podmiotami a nie – ekspertami [ibidem, s. 151]. Innowacyjność zatem jako część kompetencji emancypacyjnej stanowi również cechę charakterystyczną modeli deliberytywno-inkluzywnych w zakresie partycypacji społecznej. Jak wynika ze wskazanych wyżej cech, istotne są tu również kompetencje komunikacyjne, które stanowią przeciwieństwo integralną kategorię kompetencji emancypacyjnej. Według M. Czerepaniak-Walczak, kompetencje te stanowią „warunek doświadczania i osiągnięcia wolności i sprawiedliwości oraz są wyrazem posiadania przez osobę prawa do rozwiązywania własnych problemów, bez ograniczania autonomii innych ludzi. Dzięki nim prawo jako regulator interakcji społecznych ma szansę stać się formą porozumienia ludzi w warunkach współlistnienia wolności, a nie narzędziem rządzenia i dominacji jednych nad drugimi” [Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 147].

Partycypacja społeczna jest zatem wyrazem kompetencji emancypacyjnej. Wpisuje się w obie, integralne dla niej, kategorie; kompetencje komunikacyjne i instrumentalne. Dotyczy to w szczególności sposobu procesów tworzenia/zmianiania/rozwijania prawa, jeżeli proces ten sytuujemy w ramach demokracji uczestniczącej i jeżeli prawo ujmujemy jako deliberytywną sferę demokracji [J. Habermas, 1983, Deffem, 2010, s. 170–171].

Podsumowanie

Dynamika zmian współczesnego świata implikuje w sposób naturalny zmiany w zakresie prawa. Wszak, jak powiedział Clifford Geertz, prawo nie jest jedynie dodatkiem do moralnie (lub niemoralnie) ukształtowanego już społeczeństwa, lecz jego aktywną częścią, włącza się w nurt innych zjawisk

kulturowych [Geertz, 2005, s. 214]. Problemy i kryzysy społeczne w sposób naturalny dotyczą również prawa. Stąd obecna dysfunkcyjność prawa, czy mówiąc szerzej kultury prawnej. Dotyczy to bowiem nie tylko samego prawa stanowionego, ale świadomości prawnej. Odnosi się również do wszystkich jego płaszczyzn funkcjonowania; płaszczyzny tworzenia, stosowania i przestrzegania/realizowania prawa. Na problem kryzysu kultury prawnej możemy spojrzeć także z nieco innej perspektywy. Jeżeli za Zygmuntem Baumanem przyjmiemy, że kultura utraciła swoje zdolności ładotwórcze [Bauman 2000, s. 186], to z problemem tym boryka się również prawo. Zdaniem C. Geertza, prawo uczy się, jak przetrwać bez pewników, które legły u jego podstaw i jak ogarnąć brak jedności [Geertz, 2005, s. 213–215]. Być może nie należy zatem rozpatrywać tego w kategoriach kryzysu, tylko specyfiki współczesnej rzeczywistości. Niezależnie jednak od przyjętej perspektywy, pewne jest jedno; jednostronna deterministyczna edukacja prawna mnoży tylko problemy. Ujęcie techniczne [Giroux, 2010, s. 158] czy technologiczne [Małowski, 2001, s. 184] edukacji prawnej nie może być jedynym. Tymczasem, jak sądzę, to ono właśnie dominuje w praktyce edukacyjnej¹. Wiedza ulega stosunkowo szybkiej dezaktualizacji. Posiadanie tej wiedzy jest istotne, ale nie gwarantuje tego, że potrafimy się nią „posłużyć” w konkretnych sytuacjach społecznych. Natomiast symptomy dysfunkcyjności współczesnej kultury prawnej, czy też ujmując to inaczej – jej specyficzne cechy – dodatkowo komplikują sprawę. Prawo jest nie tylko mało stabilne i w wielu przypadkach „niezrozumiałe” dla adresatów, ale również doraźne, interesowne, wewnętrznie sprzeczne, „kolonizujące”, ekskluzywne w zakresie tworzenia (czasem przy zachowaniu pozorów inkluzyjności). Opierając edukację prawną tylko na przekazie wiedzy, nie tylko nie wyposaża się ludzi w potrzebne umiejętności, ale także blokuje ich rozwój oraz reprodukuje problemy obecne w tym wymiarze życia społecznego. Kompetencje adaptacyjne w zakresie edukacji prawnej są bardzo ważne, ale tak jak w innych sferach edukacji potrzebne są również kompetencje emancypacyjno-krytyczne. Potrzebne jest spojrzenie na prawo i edukację prawną z perspektywy humanistyczno-krytycznej, z perspektywy racjonalności hermeneutycznej i emancypacyjnej [ibidem, s. 165–174]. Nie jest to sprzeczne z ideą praworządności. Wręcz przeciwnie. Wpisuje się także w cele edukacji prawnej, w rozwój człowieka i społeczeństwa.

¹ Por. opis efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – efekty odnoszące się wprost do edukacji prawnej, zostały usytuowane w większości obszarów kształcenia po stronie wiedzy. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. 2011 Nr 253, poz. 1520.

Bibliografia

Bauman Z. (2010), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.

Czarnota A. (2006), *Dwa wymiary postkomunistycznej transformacji i panowania (złego) prawa. Esej na pograniczu socjologii i teorii prawa*, [w:] A. Jamróz, S. Bożyk (red.), *Z zagadnień współczesnych społeczeństw demokratycznych*, Temida2, Białystok.

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

Deflem M. (2010), *Sociology of Law. Visions of Scholarly Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Geertz C. (2005), *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przekł. D. Wolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Giroux H.A. (2010), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Habermas J. (1983), *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa.

Hart R.A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship, Innocenti Essays*, No. 4, UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy.

Juchacz P.W. (2007), *O potrzebie wykorzystania nowych modeli partycypacji publicznej w aktywizacji obywateli wspólnot samorządowych*, [w:] Buksiński T., Bondyra K., Jakubowski J. (red.), *Demokracja – samorządność – prawo*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań.

Kojder. A. (1995), *Godność i siła prawa. Szkice socjologiczno-prawne*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, PAN, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa.

Malewski M. (2001), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje: studia ofiarowane profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

Męczkowska A. (2003), *Hasło: kompetencje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, tom II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

Przyszczykowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń – Poznań.

Radziewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Skąpska G. (1992), *Prawo i społeczeństwo: teorie systemowe w socjologii a koncepcje społeczeństwa aktywnego*, [w:] G. Skąpska, J. Czapska, K. Daniel,

J. Górski, K. Pałęcki (red.), *Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Zakrzewska J. (1992), *Państwo prawa a nowa konstytucja*, [w:] G. Skąpska, J. Czapska, K. Daniel, J. Górski, K. Pałęcki (red.), *Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*, UJ, Kraków.

Netografia

Bîrzea C., Cecchini M., Harrison C., Krek J., Spajic-Vrkaš V. (2005), *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship policies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, (wersja polska: *Poradnik zapewniania jakości edukacji obywatelskiej w szkołach*, tłum. A. Grabowska, Rada Europy: http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/Tools_Quality_POL.pdf, [otwarcie: 11.11.2012].

Smits J. M. (2007), *Legal Culture as Mental software, or: How to Overcome National Legal Culture*, Maastricht Faculty of Law Working Papers 2007/2, <http://ssm.com/abstract+1007447>, [otwarcie: 2012-07-10].

Summary

Legal education in the humanistic and critical perspective

Keywords: legal education, adaptive competences, emancipatory and critical competences

The purpose of education is equipping citizens with the competences that are necessary for lifelong development, active citizenship, but also a critical overview of the surrounding reality and informed disagreement to the perceived limitations. This also applies to legal education, which is part of civic education. Using the term legal education, I mean part of the education of man, regardless of occupation or social role assigned to, and not a professional education that prepares for the performance of the legal profession. In this paper I analyze the objectives, functions and competences for legal education, stressing the importance of emancipatory and critical competencies in the context of human development and cultural and social change.

Michał Szykut

ELEMENTY SZACOWANIA RYZYKA W PRACY KURATORÓW DLA DOROSŁYCH W POLSCE – PEDAGOGICZNE KONTROWERSJE

Pośród wielu obowiązków, które realizują kuratorzy sądowi dla dorosłych, wykonywanie dozoru jest głównym zadaniem kuratora. To uprzywilejowanie dozoru wynika z jego specyfiki, a determinowane jest przez bezpośrednie usytuowanie prawne, które w Polsce związane jest z warunkowym przedterminowym zwolnieniem z zakładu karnego, warunkowym zawieszeniem kary pozbawienia wolności oraz warunkowym umorzeniem postępowania karnego. Zastosowane w zdaniu powyżej terminy, wynikające z przepisów zawartych w kodeksach, wydają się sugerować, że poniższy tekst będzie odnosił się do rzeczywistości, której opis stymulują nauki prawne. W opinii autora tekstu tego rodzaju konstatacja wydaje się być jednoznacznie nieuzasadniona, bo właśnie w wymiarze metodyki sprawowania dozoru zarysowuje się pedagogiczny, szczególnie zaś, wychowawczo-resocjalizacyjny wymiar pracy kuratora sądowego. Jak zauważył Marek Konopczyński (Warszawa, s. 248) w środowiskach intelektualistów (głównie naukowców prawników, pedagogów, psychologów i socjologów) toczące się dyskusje nie dotyczą jednak w swej istocie liberalizacji lub zaostrzenia podejścia do rozmaitych zachowań przestępczych, ale przede wszystkim troski o urealnienie i uwspółcześnienie roli i efektów społecznych wymierzanej kary. Ekspansja nauk pedagogicznych, która dokonuje się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, w wielu obszarach społecznej aktywności, szczególnie w recepcji działań podejmowanych przez kuratora sądowego dla dorosłych, jest doskonale widoczna. Natomiast kurator sądowy wykonujący orzeczenia w sprawach karnych doświadcza bardzo często konfliktu pomiędzy rolą organu wykonującego orzeczenie sądu a pedagogicznym, resocjalizacyjnym konceptem swojej pracy. Dozór kuratora nie jest definiowany w kodeksach, natomiast na reguły i formy wykonywania dozoru wskazuje prawo karne wykonawcze. Prawo karne nie zajmuje się wypracowywaniem teoretycznych podstaw oddziaływania resocjalizacyjnego ani metod, ani technik pracy resocjalizacyjnej, pozostawiając to naukom pedagogicznym, określa jednak dopuszczalne środki i warunki oddziaływań (Stańdo-Kaweczka B., 2000, s. 9). Powyższe sformułowanie potwierdza złożoność koncepcji, w ramach której funkcjonuje rodzimy model sprawowania dozoru.

W przedstawianym tekście chciałbym wskazać i opisać obszary, których eksploracje pedagogiczne uzyskały, bądź starają się uzyskać, należne im

miejsce, opisując rzeczywistość pracy kuratora sądowego dla dorosłych w ramach nowej metodyki wykonywania dozorów¹.

Dozór – kontrowersja terminologiczna?

Zastosowanie terminu dozór dla środka probacyjnego, którego podstawowym celem jest zmiana negatywnie postrzeganej postawy społecznej skazanego, w krytycznej refleksji pedagoga nie jest zbyt fortunne. Jednoznacznie wskazuje ona na restrykcyjny, kontrolny charakter działań, które przecież tylko częściowo takimi są, a może, jak sugerują niektórzy badacze, powinny właśnie w zdecydowanie mniejszym stopniu takimi być². Dodatkowo kwestie nazewnictwa komplikuje stosowanie terminu dozór do działań innych instytucji jak np. środka zapobiegawczego w przypadku dozoru policyjnego, czy czynności podejmowanych przez służbę więzienną. Warto zarazem zauważyć, że termin dozór pojawia się również w związku z wprowadzeniem w naszym kraju monitoringu elektronicznego, który ostatecznie w polskim wariantcie przyjął właśnie nazwę dozoru elektronicznego. W nieodległej przecież przeszłości kuratorzy dla dorosłych wykonywali dozory uproszczone, w których to podobnie jak w przypadku dozoru elektronicznego kurator wykonywał jedynie czynności kontrolne. Przedstawione powyżej przykłady wskazują, że współegzystuje ze sobą kilka dozorów, z których jeden – dozór kuratora sądowego z założenia powinien przekroczyć próg ograniczenia, który tkwi w samej nazwie. Może dzisiaj warto zastanowić się, także w kontekście nowych przepisów wyznaczających nowe obszary w metodyce sprawowania dozoru, nad zmianą nazewnictwa tego ważnego obszaru pracy resocjalizacyjnej w Polsce? Zmiany, która zdecydowanie trafniej opisywałaby jego rehabilitacyjny, pedagogiczny charakter.

Zróżnicowanie dozorów pod kątem trudności ich sprawowania – nowe oblicze metodyki wykonywania dozorów w Polsce

Od 2006 r. w środowisku krajowych teoretyków i praktyków resocjalizacji wraz z urzędnikami ministerialnymi toczy się dyskusja na temat zastosowania w rodzimej koncepcji oddziaływań resocjalizacyjnych, zarówno w stosunku do osób odbywających kary pozbawienia wolności w zakładach karnych, jak i populacji skazanych pozostających na wolności (w tym przede wszystkim objętych dozorami kuratorów), rozwiązań wykorzystujących model

¹ W chwili obecnej problematyka powyższa regulowana jest rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 czerwca 2002 r. w *sprawie zakresu praw i obowiązków podmiotów sprawujących dozór, zasad i trybu wykonywania dozoru oraz trybu wyznaczania przez stowarzyszenia, organizacje i instytucje swoich przedstawicieli do sprawowania dozoru* (Dz. U. Nr 91, poz. 812),

² Postulaty, propozycje i gotowe koncepcje, które przedstawiają: A. Bałandyłowicz, P. Stępiak czy M. Konopczyński, jednoznacznie wskazują na potrzebę odstąpienia od charakteru działań kuratora opartego głównie na działaniach kontrolnych.

*what works*³. Jednocześnie warto zauważyć, że w przeciwieństwie do systematycznie rozwijającej się koncepcji przeciwdziałania, a może konkretniej, prób ograniczanie problemów społecznych za pomocą zarządzania ryzykiem, w krajach anglosaskich w naszym kraju prace nad narzędziem, które można by porównać np. z brytyjskim *risk assessment*, pozostają wciąż na etapie tworzenia. Co niezwykle istotne dla podjętych rozważań, polskie środowisko kuratorów sądowych wykazywało zainteresowanie i zbieżność poglądów na potrzebę uwzględnienia w modelu pracy kuratorskiej elementów menedżeryzmu na podstawie wypracowanych standardów zarządzania ryzykiem (Sztuka Marek, Kraków 2010, s. 265). Niestety wciąż jeszcze rodzime rozwiązania w formie gotowych narzędzi nie zostały wprowadzone⁴. Taka sytuacja powoduje, że rozstrzygnięcie czy dana sprawa jest sprawą trudną, pozostaje intuicją i kompetencją wykonującego ją kuratora. Zatem w dalszym ciągu, już na etapie diagnozowania podopiecznego, nie stwarzamy warunków do kategoryzowania dozorów, co powoduje, że nie pozwalamy na wykorzystanie indywidualnych umiejętności i kwalifikacji, które w pracy z poszczególnymi przypadkami mogłyby wykorzystać kuratorzy. To bardzo kontrowersyjne zagadnienie, szczególnie w środowisku kuratorów zawodowych, przez część jego przedstawicieli traktowane jako zbyt ingerencja w ich pracę. Trudno się zgodzić z takim stanowiskiem, ponieważ to, jak kuratorzy będą wykonywać dozory, jak będą diagnozować poszczególne przypadki, konstruować i realizować plany pracy, może w przyszłości stanowić o ocenie funkcjonowania kurateli sądowej dla dorosłych. Zróżnicowanie spraw pod kątem trudności ich sprawowania, jako swego rodzaju substytut koncepcji oddziaływań resocjalizacyjnych wykorzystujących *risk assessments*, jest właśnie w Polsce w przededniu wprowadzenia w życie. Jak zatem kształtuje się nowe, proponowane rozwiązanie? Przede wszystkim pojawia się ustawowe wskazanie, kategoryzacja spraw pod kątem ryzyka powrotu skazanych do przestępstwa:

- grupa obniżonego ryzyka (A);
- grupa podstawowa (B);
- grupa podwyższonego ryzyka (C).

Każda z grup dysponuje określonym opisem wskazującym aktywa, które decydują o przyporządkowaniu do odpowiedniej kategorii:

³ M. Szczuka, który od wielu lat zajmuje się na gruncie polskiej refleksji krytycznej zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem strategii resocjalizacyjnych opartych na zarządzaniu ryzykiem, wskazuje jako początek zainteresowania omawianą tematyką w naszym kraju rok 2006 i konferencję naukowo-szkoleniową w Zakopanem.

⁴ Na tym etapie rozważań warto zauważyć, że na negatywne konsekwencje używania *risk assessments* wskazuje wielu teoretyków i praktyków zajmujących się brytyjską probacją, jak choćby David T. (2008), *Zmiany w probacji i w więziennictwie w Zjednoczonym Królestwie. Czy widać ich koniec?*, niepublikowany referat z konferencji nt. Kuratela sądowa w zapobieganiu przestępczości i patologii społecznej w środowisku lokalnym, Piła 2008.

1. Do grupy obniżonego ryzyka (A) kwalifikuje się osoby, wobec których zastosowano warunkowe umorzenie postępowania, a także osoby dotychczas niekarane, których właściwości oraz warunki osobiste i środowiskowe, dotychczasowy sposób życia oraz zachowanie się po popełnieniu przestępstwa uzasadniają przekonanie, że będą one w okresie próby przestrzegać porządku prawnego, a w szczególności nie popełnią ponownie przestępstwa.
2. Do grupy podwyższonego ryzyka (C) kwalifikuje się:
 - skazanych określonych w art. 64 § 1 i 2 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. Nr 88, poz. 553, z późn. zm.),
 - skazanych, którzy po wydaniu wyroku lub w okresie próby popełnili przestępstwo podobne;
 - osoby uzależnione skazane za przestępstwo pozostające w związku z używaniem alkoholu, środka odurzającego lub substancji psychotropowej;
 - skazanych za przestępstwa przeciwko wolności seksualnej lub obyczajności na szkodę małoletniego, a także za przestępstwa przeciwko wolności seksualnej popełnione w związku z zakłóceniem czynności psychicznych o podłożu seksualnym innym niż choroba psychiczna;
 - skazanych z zaburzeniami psychicznymi, jeżeli zaburzenia te miały związek z popełnieniem przestępstwa;
 - skazanych w związku ze stosowaniem przemocy w rodzinie, którzy pozostają z osobą pokrzywdzoną we wspólnym gospodarstwie domowym w okresie próby, z wyłączeniem osób, wobec których zastosowano warunkowe umorzenie postępowania;
 - skazanych związanych z subkulturami przestępczymi lub grupami mającymi związek ze środowiskiem przestępczym;
 - skazanych, którzy ze względu na dotychczasową karalność, sposób życia, właściwości osobiste i zachowanie się w okresie próby, w tym stopień wykonania orzeczonych obowiązków albo inne okoliczności wymagają intensywnych działań w okresie próby.

Do grupy podstawowej (B) kwalifikuje się osoby, które nie spełniają przesłanek grupy obniżonego ryzyka (A) ani grupy podwyższonego ryzyka (C) – (Projekt Rozporządzenia, 2013).

Nawet powierzchowne zapoznanie się z powyższą kategoryzacją sugeruje, że wśród determinantów zakwalifikowania do poszczególnych grup ryzyka ustawodawca wyróżnił przede wszystkim:

- rodzaj popełnionego przestępstwa,
- dotychczasową karalność,
- zaburzenia psychiczne,
- uzależnienia.

Pozostałe, ważne z perspektywy sprawowanych dozorów, kryteria, jak choćby relacje ze środowiskiem rodzinnym i sąsiedzkim, zatrudnienie, stan

zdrowia i zainteresowania, wydają się występować w dyspozycji pkt 8. Powyższa konstatacja jest raczej motywowana przychylną interpretacją proponowanych rozwiązań, bo użyteczność nowej kategoryzacji będzie musiała zostać sprawdzona w praktycznych działaniach kuratorów dla dorosłych. Dlatego też konieczną staje się refleksja nad konsekwencjami, jakie niesie ze sobą dla metodyki pracy kuratorów sądowych, rodzima koncepcja podziału spraw, uwzględniająca ryzyko powrotności do przestępstwa. Schemat wiążący bezpośrednio rodzaj-grupę ryzyka ze specyfiką działań i czynności, które musi wykonać kurator, przypomina rozwiązania obowiązujące w innych krajach⁵. Projekt rozporządzenia zakłada bowiem, że:

- Dozory wobec osób zakwalifikowanych do grupy podwyższonego ryzyka (C) wykonują kuratorzy zawodowi. W szczególnie uzasadnionych przypadkach kierownik zespołu lub sędzia, może wyrazić zgodę na wykonywanie dozoru przez kuratora społecznego, mając na uwadze właściwości i warunki osobiste skazanego oraz predyspozycje, wykształcenie, umiejętności i przeszkolenia kuratora społecznego.
- W stosunku do skazanego grupy obniżonego ryzyka (A) kurator zawodowy, sprawując dozór osobiście, zobowiązany jest w szczególności do:
 - 1) przeprowadzenia wywiadu środowiskowego, w tym rozmowy z dozorowanym w miejscu jego zamieszkania lub pobytu, co najmniej raz na 3 miesiące;
 - 2) co najmniej raz na 2 miesiące skutecznego wezwania dozorowanego do stawienia się w siedzibie zespołu celem udzielenia wyjaśnień co do przebiegu dozoru i wykonania nałożonych obowiązków, a także w razie potrzeby przedstawienia odpowiednich dokumentów potwierdzających wykonanie obowiązków;
 - 3) żądania kontaktu telefonicznego od skazanego co najmniej raz w miesiącu.
- W stosunku do skazanego grupy obniżonego ryzyka (A) oraz grupy podstawowej (B) kurator społeczny zobowiązany jest w szczególności do:
 - 1) przeprowadzenia wywiadu środowiskowego, w tym rozmowy ze skazanym w miejscu jego zamieszkania lub pobytu, co najmniej raz w miesiącu;
 - 2) żądania kontaktu telefonicznego od skazanego co najmniej raz w miesiącu.
- W stosunku do skazanego grupy podwyższonego ryzyka (C) kurator sądowy zobowiązany jest w szczególności do:

⁵ W ramach wielokrotnych wizyt studyjnych autora w Okręgu Probacyjnym w South Yorkshire w Wielkiej Brytanii oraz w Harris County Community Supervision and Corrections Department w Houston (USA) zapoznano się rozwiązaniami, w których zakwalifikowanie do grupy ryzyka determinowało postępowanie kuratora w ramach dozoru.

- 1) utrzymywania ścisłej współpracy z policją w celu uzyskania i wymiany informacji w zakresie przestrzegania porządku prawnego przez skazanego;
- 2) przeprowadzania systematycznych wywiadów środowiskowych, w tym rozmów ze skazanym w miejscu jego zamieszkania lub pobytu;
- 3) systematycznego wzywania skazanego do stawiania się w siedzibie zespołu celem udzielenia wyjaśnień co do przebiegu dozoru i wykonania nałożonych obowiązków, a także w razie potrzeby przedstawienia odpowiednich dokumentów potwierdzających wykonanie obowiązków;
- 4) żądania kontaktu telefonicznego od skazanego co najmniej 2 razy w miesiącu;
- 5) przeprowadzania wrywkowego badania skazanego zobowiązanego do powstrzymania się od nadużywania alkoholu lub używania środków odurzających lub substancji psychotropowych albo skazanego, który w trakcie dozoru wykazuje objawy uzależnienia, na obecność w organizmie alkoholu, środków odurzających lub substancji psychotropowych, przy użyciu metod niewymagających badania laboratoryjnego;
- 6) nawiązania i utrzymywania systematycznego kontaktu z odpowiednimi stowarzyszeniami, instytucjami i organizacjami społecznymi zajmującymi się pomocą społeczną, pośrednictwem pracy, leczeniem, oddziaływaniem terapeutycznym bądź innymi formami działania, które mogą być przydatne w procesie rozwiązywania problemów, które nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby.

Czynności, o których mowa w ust. 1, należy wykonywać ze szczególną intensywnością w początkowej fazie sprawowania dozoru (Projekt, 2013).

Rozwiązania zawarte w projekcie rozporządzenia zmieniają, a raczej usankcjonują i wyznaczają nową metodykę pracy kuratorów w kilku wymiarach:

- określenia intensywności kontaktów z dozorowanymi,
- wyznaczania miejsca kontaktów (np. miejsce pobytu dozorowanego i biuro kuratora),
- równouprawnienia różnych form kontaktów (wywiady środowiskowe, rozmowy bezpośrednie, kontakty telefoniczne i z wykorzystaniem poczty elektronicznej),

a także wprowadzą nowe zadania: jak wrywkową kontrolę związaną ze spożyciem alkoholu i używaniem narkotyków⁶.

⁶ Projekt rozporządzenia wyznaczający czynności, które kurator zawodowy powinien wykonać w ramach tego rodzaju zadań kontrolnych obowiązuje od stycznia 2012 r.

Nowa metodyka sprawowania dozorów, bo tak w nieodległej perspektywie wprowadzenia analizowanych rozwiązań można będzie ją określić, wyraźnie ograniczy zakres działań kuratorów społecznych, których aktywność praktycznie systemowo zniweluje się do pracy z dozorowanymi w ramach grup: podstawowej A i obniżonego ryzyka B. Wykonywanie przez kuratorów społecznych dozorów z grupy podwyższonego ryzyka zostało wskazane jedynie w wyjątkowych przypadkach. To pierwszy w historii polskiej służby kuratorskiej przypadek, kiedy to w ramach przepisów rozporządzenia, ograniczono możliwość wykonywania jednej z kategorii dozorów kuratorom-społecznikom. Czy będzie to krok w kierunku uzawodowienia rodzimej probacji, trudno na tym etapie wyrokować.

W tym miejscu warto zauważyć, że nowe rozwiązania wprowadzą postulowane przez część środowiska praktyków i teoretyków, w tym także autora tekstu, elementy specjalizacji w pracy kuratorów zawodowych dla dorosłych. Dotychczas obowiązująca praktyka zakładała przede wszystkim rozdział spraw z uwzględnieniem ich usytuowania terenowego, nowe przepisy sankcjonują jako uprawniony nowy podział.

W uzasadnionych przypadkach, mając na uwadze poszczególne typy dozorów i specjalizacje zadań, przy wykorzystaniu predyspozycji, wykształcenia, umiejętności i przeszkolenia poszczególnych kuratorów sądowych, rozdziału spraw można dokonać niezależnie od podziału terytorialnego (Projekt 2013).

Dyspozycja rozporządzenia to zupełnie nowy element w pracy kuratorów dla dorosłych. W szerszym kontekście pozwalający wprowadzać elementy wykorzystania indywidualnych predyspozycji, kwalifikacji i umiejętności kuratorów w pracy z poszczególnymi przypadkami. To ważny moment mogący zmieniać nie tylko sposób sprawowania poszczególnych dozorów, ale w nieodległej perspektywie generujący przemianę formuły awansu zawodowego kuratorów i, co coraz bardziej nagłące, rekonstruujący zgodnie z nowymi wymogami standardy obciążenia pracą kuratorów dla dorosłych. Jakie czynności powinien podjąć kurator, podejmując się wykonywania dozoru? Twórcy rozporządzenia wskazują dwie grupy czynności, wyznaczając działania, które są obowiązkowe dla wszystkich grup ryzyka:

- 1) zaznajomić się z aktami sprawy karnej i innymi niezbędnymi źródłami informacji o skazanym; odpisy znajdujących się w aktach danych osobopoznawczych skazanego, w tym wywiadów środowiskowych, opinii biegłych lekarzy psychiatrów, psychologów, seksuologów oraz specjalistów do spraw uzależnień załącza się do teczki dozoru;
- 2) zaznajomić się z przebiegiem dotychczasowych dozorów wykonywanych przez kuratorów dla dorosłych i nadzorów wykonywanych przez kuratorów rodzinnych; odpisy sprawozdań z dotychczas prowadzonych wobec skazanego dozorów w razie potrzeby załącza się do teczki dozoru;
- 3) zapoznać się z opiniami i pozostałą dostępną dokumentacją dotyczącą skazanego opuszczającego jednostkę penitencjarną w przypadku

- zastosowania warunkowego przedterminowego zwolnienia; odpisy opinii, orzeczeń i wniosków dotyczących zachowania się skazanego w jednostce penitencjarnej załącza się do teczek dozoru;
- 4) rozpoznać i zdiagnozować sytuację osobistą, rodzinną i środowiskową skazanego;
 - 5) ocenić i zdiagnozować problemy, czynniki i warunki, które sprzyjają bądź nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby;
 - 6) ocenić możliwości i metody rozwiązywania problemów, które nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby;
 - 7) rozpoznać i dokonać wyboru optymalnych metod kontroli i oddziaływania na skazanego;
 - 8) nawiązać kontakt z rodziną i środowiskiem skazanego;
 - 9) w przypadku pobierania nauki przez skazanego młodocianego zasięgnąć informacji o skazanym w placówkach oświatowych i oświatowo-wychowawczych;
 - 10) w sprawie związanej z popełnieniem przestępstwa polegającego na użyciu przemocy lub groźby bezprawnej, nawiązać kontakt z dzielnicowym z właściwej jednostki organizacyjnej policji w celu wymiany informacji o dozorowanym, a także ustalenia sposobów dalszej współpracy oraz form kontaktu.

Dodatkowo ustawodawca wyznaczył obowiązki fakultatywne, które są uzależnione od oceny kuratora sprawującego dozór:

- 1) nawiązuje kontakt ze stowarzyszeniami, instytucjami i organizacjami społecznymi zajmującymi się pomocą społeczną, pośrednictwem pracy, leczeniem, oddziaływaniem terapeutycznym wobec skazanego bądź innymi formami działania, które mogą być przydatne w procesie rozwiązywania problemów, które nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby;
- 2) zasięga informacji o skazanym i jego środowisku u funkcjonariusza z właściwej jednostki organizacyjnej policji, a także w instytucjach samorządowych i organach administracji rządowej;
- 3) nawiązuje kontakt i zasięga informacji o skazanym u jego pracodawcy.

Obok wprowadzenia elementów szacowania ryzyka projekt rozporządzenia jednoznacznie wyeliminował irracjonalne praktyki polegające na wykonywaniu dozorów przez kuratorów sądowych w stosunku do osadzonych w zakładach karnych.

Jak ocenić propozycje, które zawiera projekt rozporządzenia? Opinie formułowane przez środowisko kuratorów zawodowych były i są różnicowane, chociaż należy stwierdzić, że przeważają opinie krytyczne i umiarkowanie krytyczne⁷. Moim zdaniem zmiany dotyczące sprawowania dozoru przez kuratorów dla dorosłych, które znalazły się w projekcie, są przełomowe. Nigdy dotychczas nie podjęto próby wskazania grup ryzyka i nie wyznaczono tak

⁷ Debata nad propozycjami zawartymi w nowych przepisach trwała od 2008 roku.

konkretnie obowiązków i czynności, które kurator będzie zobowiązany wykonać. Jednocześnie zasygnalizowano perspektywy nowego otwarcia w ramach organizacji pracy zespołów kuratorskiej służby sądowej, wprowadzając elementy specjalizacji w pracy kuratorów. Istotną inspiracją dla zmian była komparatystyka probacyjna⁸, w wymiarze analizowania metodyki sprawowania dozorów w różnych krajach oraz kontakty międzynarodowe z przedstawicielami służb kuratorskich z krajów Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych. Dotychczas metodyka sprawowania dozorów kształtowała się w ramach ewolucyjnych zmian, koncentrujących się po 2002 r. na ujednoczeniu narzędzi stosowanych w ramach dozorów przez kuratorów sądowych⁹. Tym razem zdecydowano się na nowe rozwiązania, nie wprowadzając narzędzi diagnostycznych, w pewnym sensie omijając ten mocno zbiurokratyzowany element pracy kuratorów, jaki obserwujemy, np. w Wielkiej Brytanii. Na ile nowe rozwiązania przyczynią się do racjonalnego wykorzystania potencjału resocjalizacyjnego tkwiącego w tworzonej w Polsce systemie probacji, pokażą najbliższe lata. Czy metodyka pracy determinowana nowym projektem zwiększy aktywność kuratorów w środowiskach dozorowanych, pozwoli lepiej rozpoznać ich sytuację oraz generować wsparcie i pomoc w ich lokalnym, rodzinnym środowisku? Dzisiaj bez odpowiedniego dystansu czasowego i empirycznych analiz trudno podejmować się jakiegokolwiek oceny. Mamy jednak do czynienia z nowym otwarciem, kolejny raz w historii rodzimej probacji o wyraźnym lokalnym charakterze. Dlatego też już dzisiaj warto się zastanawiać i jest to poważne wyzwanie nie tylko dla pedagogów, jak oceniać skuteczność działań kuratorów w ramach dozorów realizowanych w nowych warunkach. Niezależnie od naszych przyszłych ocen analizowanych dzisiaj projektów, cel oddziaływań w ramach dozorów pozostaje ten sam, przywracanie sprawców przestępstw społeczeństwu z wykorzystaniem dobrych metod, inspirowanych doświadczeniami praktyków i nowoczesnymi teoriami nauk.

Summary

The elements of risk assessment in work of probation officers for adults offenders in Poland – pedagogic controversy

Keywords: probation, probation officers for adult offenders, risk assessment, supervision.

⁸ Badania porównawcze przeprowadzone przez autora artykułu przedstawione w pracy *Tworzenie systemu probacji w Polsce i w Wielkiej Brytanii – problemy pedagogiczne i społeczne*, w druku.

⁹ Wprowadzenie przez Ministerstwo Sprawiedliwości tzw. Nowej Metodologii w 2010 r.

The perspective of changes in law regarding supervision of adults in Poland will change the methodology of supervision. First of all, there would be implementation of some elements of risk assessment concerning condemned who commit a crime again and three groups of risk management techniques will be assign. Each group will require a different intensity of contact and a different form of it. Changes in the methodology of work will determine a new formula of case assignments among every member of the probation team that will enable the use of individual skills, predispositions, knowledge of probation officer of how to work with every individual. Today, without enough time distance and empirical analysis it is extremely difficult to assess. However, we are facing a new opening, again in the history of local probation with a clear, local character. That is why even today it is important to think about it and it is a serious challenge not only for pedagogues of how to access effectiveness of probation officers' activities in terms of supervisions being put into practice in new reality.

2. Z historii oświaty dorosłych

Iwona Alechnowicz-Skrzypek

FILOZOFICZNE PODSTAWY KSZTAŁCENIA W PRZEDWOJENNYM WROCŁAWSKIM UNIWERSYTECIE POWSZECHNYM (Volkshochschule zu Breslau)

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja instytucji oświatowej zajmującej się edukacją dorosłych, działającej we Wrocławiu w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku. Wrocławski Uniwersytet Powszechny, bo o nim mowa, miał silne związki ze środowiskiem filozoficznym będącym przedmiotem zainteresowań badawczych piszącej te słowa. Pierwotnie pojawiła się potrzeba wyjaśnienia charakteru tych związków. Następnie rozwinęła się ona w potrzebę głębszego wniknięcia w funkcjonowanie Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego. W ten sposób powiększała się ilość materiału gromadzonego głównie na podstawie analizy pisma wydawanego przez Wrocławski Uniwersytet Powszechny: „Blätter der Volkshochschule Breslau”. Kolejnym krokiem było uporządkowanie tego materiału i przedstawienie w oparciu o niego krótkiej historii tej instytucji oświatowej. Znacznie ważniejsze jednak niż opis powstania i rozwoju Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego stało się ukazanie jego specyfiki. Wynikała ona z przekonania jego twórców, że kształcenie nie polega na mechanicznym przekazywaniu wiedzy, lecz jest procesem organicznie sprzężonym z potrzebami i zainteresowaniami człowieka, a jego celem jest doprowadzenie do rozwoju tkwiących w człowieku możliwości. Osiągano to, wzorując się na sokratejskiej metodzie uświadamiania sobie przez uczestników kursów własnej niewiedzy i odkrywania ukrytej w nich wiedzy. Zajęcia organizowane były we wspólnotach pracy (grupach roboczych) i prowadzone w formie dialogu.

Model kształcenia dorosłych realizowany we Wrocławskim Uniwersytecie Powszechnym zasługuje na uwagę. Dlatego też warto mu się dokładniej przyjrzeć.

Uniwersytety powszechne jako podstawowa instytucja oświatowa kształcenia dorosłych w Niemczech

Pod koniec XIX wieku rozpoczął się w Niemczech ruch rozszerzania działalności uniwersytetów na kształcenie robotników i rzemieślników. Organizowano cykle wykładów, w których popularyzowano wyniki badań naukowych. Wychodzenie uniwersytetów poza środowisko akademickie zapoczątkowało proces tworzenia się jednej z ważniejszych instytucji oświatowych zajmujących się kształceniem dorosłych – uniwersytetu powszechnego (Volkshochschule). Od 1919 roku rozpoczął się, jak to się określa w literaturze przedmiotu, „bum założycielski” (Gründungsboom) tego rodzaju instytucji oświatowych. Uniwersytety powszechne powstawały w wielu miastach i stały się wkrótce centrum kształcenia dorosłych w Niemczech (Filla 2009, s. 1). Istniało wówczas zapotrzebowanie społeczne na działania edukacyjne. W okresie zagubienia znacznej części niemieckiego społeczeństwa po pierwszej wojnie światowej poszukiwano nowej orientacji politycznej i życiowej (Przybylska 1999, s. 50).

W dosłownym tłumaczeniu były to wyższe szkoły ludowe (Volkshochschulen). W nazwie tych szkół odwoływano się do bogatego znaczenia słowa ludowy w języku niemieckim oznaczającego także powszechny, dostępny dla wszystkich. Podobne znaczenie ma to słowo także w języku polskim. Uniwersytety powszechne (ludowe) w Niemczech różniły się od uniwersytetów ludowych działających w Danii zgodnie z koncepcją kształcenia dorosłych rozwijaną przez Mikołaja Grundtviga. Te ostatnie były, i są nadal, placówkami prowadzącymi dłuższe kursy dla uczestników, którzy zamieszkują w internacie placówki, natomiast uniwersytety powszechnie to placówki typu miejskiego, bez internatu, prowadzące różne kursy i programy edukacji dorosłych (Greger 1994, s. 7). Różnice między uniwersytetami ludowymi typu duńskiego a niemieckimi były silnie akcentowane na początku XX wieku, choć zarówno idee Grundtviga, jak i doświadczenia duńskich internetowych uniwersytetów ludowych wpłynęły na charakter niemieckich uniwersytetów powszechnych (Przybylska 1999, 184).

Sytuacja polityczna i gospodarcza Niemiec po zakończeniu pierwszej wojny światowej sprzyjała, jak to zostało wyżej powiedziane, powstawaniu uniwersytetów powszechnych, wyrastających na fali dążenia do odrodzenia moralnego Niemiec i do budowy silnej narodowej wspólnoty. Dążenie to opierało się na przekonaniu o wyróżnionym znaczeniu Niemiec w kulturze Europy, na jej nastawieniu na wartości odmienne niż te, które wyznają pozostałe kraje europejskie.

Niezależnie jednak od ideologicznych uwarunkowań powstawania pierwszych uniwersytetów powszechnych w Niemczech, ważne było, i jest także dziś, ich silne powiązanie ze szkolnictwem wyższym. Dla uniwersytetów ludowych (powszechnych) powiązania szkoły wyższej z edukacją dorosłych

mają charakter podstawowy (Greger 1997, s. 7). Ten związek był istotną cechą Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego. Zarówno w jego powstaniu, jak i w tworzeniu programu nauczania brali udział profesorowie Uniwersytetu Wrocławskiego, w tym wiodący był udział filozofów. W tamtym czasie pedagogika była jeszcze silnie związana z filozofią i dopiero zyskiwała swoją własną tożsamość (Solarczyk 2008, s. 190). Stąd też nie może dziwić obecność filozofów w radzie programowej omawianej instytucji oświatowej. Sformułowane przez tę radę założenia kształcenia dorosłych nie straciły, jak się zdaje, na swej aktualności.

Powstanie i rozwój Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego

Wrocławski Uniwersytet Powszechny (w skrócie WUP)¹ powstał w 1919 roku z inicjatywy grupy osób, wśród których byli także dwaj pracownicy Seminarium Filozoficznego Uniwersytetu Wrocławskiego: Eugen Kühnemann i Siegfried Marck. Dyrektorem Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego został Alfred Mann, uczeń wymienionych wyżej profesorów – filozof i pedagog.

W zarządzie Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego, który był jego najwyższym organem, znaleźli się przedstawiciele związków zawodowych, rady miejskiej Wrocławia, władz oświatowych, nauczycieli itd. Prócz zarządu działały jeszcze inne ciała kolegialne, jak na przykład rada programowa oraz reprezentacja studentów.

Urząd miejski Wrocławia, choć był zaangażowany w powstanie Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego, szybko popadł w konflikt z jego radą programową i w związku z tym musiano szukać innych źródeł finansowania. Przyznane WUP pomieszczenia w biurach urzędu miejskiego na Berliner Platz 1 a (dzisiejszy Plac Orłąt Lwowskich) zostały wkrótce zastąpione pomieszczeniami w Städtische Versicherungsamt przy Springerstrasse 5-9 (dzisiejsza ulica W. Bogusławskiego). W następnych latach siedziba WUP była kilka razy przenoszona.

Zajęcia odbywały się w godzinach wieczornych w wynajmowanych klasach wrocławskich szkół, instytutów uniwersyteckich, w prywatnych pomieszczeniach różnych organizacji. Na posiedzenia zarządu WUP oraz zebrania nauczycieli wykorzystywano sale wrocławskiego Ratusza. Walne zebrania szkolne połączone z wykładem dla wszystkich słuchaczy WUP odbywały się w auli Matthiasgymnasium (obecnie gmach Narodowego Zakładu im. Ossolińskich).

Zajęcia organizowane były w cyklach kilkudziesięciu kursów, których tematy zmieniały się w kolejnych latach istnienia WUP, lecz mimo to ich trzon pozostawał niezmienny. Tworzyły go takie przedmioty jak: filozofia, sztuka, literatura, historia, nauka o kulturze, nauka o państwie i prawie, nauka o religii, matematyka i nauki przyrodnicze, zajęcia praktyczne i gimnastyka. Nauka w WUP organizowana była w dwóch bądź w trzech semestrach.

¹ Skrót został utworzony jedynie na potrzeby niniejszego artykułu.

W kilkudziesięciu kursach (w pierwszym roku funkcjonowania WUP było ich 33, a w roku 1930 – 93), uczestniczyło od kilkuset do kilku tysięcy osób (odpowiednio w pierwszym roku 706, a w 1930 – 2027) (Mann 1930, s. 83). Najwięcej uczestników liczyły kursy organizowane w latach kryzysu ekonomicznego, kiedy to większość kształcących się stanowili bezrobotni. W 1932 roku liczba studiujących w WUP przekroczyła 3000 (Mann 1932, s. 63). Wsparciem dla kursów były porozumienia podpisane z bibliotekami, które gromadziły pozycje książkowe wykorzystywane przez uczestników kursów zgodnie z oczekiwaniami prowadzących. Prócz kursów odbywały się także zajęcia chóru, szkolnej orkiestry, spotkania muzyczne oraz wyjazdy plenerowe, w czasie których organizowano różne uroczystości, na przykład obchody dnia równonocy letniej czy też uroczystość zakończenia zajęć. W latach trzydziestych organizowano dłuższe wyjazdy studyjne zarówno artystyczne, jak i historyczne.

Zgodnie z założeniami programowymi WUP nie miał być konkurencją dla szkół zawodowych. Nie było w nim egzaminów, nie wydawano świadectw. Zadaniem kursów prowadzonych w ramach WUP nie było przekazanie słuchaczom niezwiązanych ze sobą porcji wiedzy. Chodziło o wykształcenie. Jak pisał dyrektor WUP Alfred Mann: „W każdym, kto do nas przychodzi, chcemy rozwinąć wartościowe zarodki, pokazać prawa natury, związki historii i społeczeństwa, umożliwić odnalezienie wewnętrznych skłonności, czyniących jego życie wartościowym” (Mann 1922, s. 26). Głównymi zadaniami omawianej instytucji oświatowej było upowszechnianie wykształcenia wśród robotników i rzemieślników i doradztwo zawodowe. Oferta Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego była adresowana do pracujących mężczyzn i kobiet w wieku powyżej 18 lat, którzy mieli ukończoną szkołę powszechną bądź średnią. Jeśli ktoś nie spełniał tego warunku, mógł brać udział w kursach i kształcić się po uzyskaniu zgody zarządu WUP.

Rekrutacja odbywała się na zasadzie koleżeńskej agitacji, ze wszystkimi elementami, jakie wykorzystuje się w tego typu działaniach, a zatem z odwoływaniem się do poczucia solidarności, a nawet do poczucia winy (powinnością każdego studenta było przyprowadzenie ze sobą nowego studenta).

Wrocławski Uniwersytet Powszechny nie był początkowo dotowany przez państwo i w związku z tym przez wiele lat przeżywał trudności finansowe. Opłaty za kursy pochodzące od ich uczestników nie wystarczały na pokrycie kosztów utrzymania oraz honoraria nauczycielskie. W jednym z numerów „Blätter der Volkshochschule Breslau” z 1922 roku pojawił się apel o pomoc w utrzymaniu płynności finansowej WUP. Spadek wartości marki doprowadził do zwiększenia zadłużenia, którego instytucja ta nie była w stanie spłacić. W rezultacie apelu WUP otrzymał wsparcie od prywatnego sponsora.

W 1927 roku powstał Reichsverband der deutschen Volkshochschulen, za sprawą którego sytuacja WUP się ustabilizowała, podobnie jak sytuacja wszystkich zrzeszonych w związku uniwersytetów powszechnych. Dodatkowo w finansowanie tego typu instytucji oświatowych włączyło się państwo,

a to ze względu na rolę, jaką zaczęły one odgrywać w latach wielkiego kryzysu gospodarczego pod koniec lat dwudziestych i na początku lat trzydziestych ubiegłego wieku. Bezrobocie stało się wówczas bardzo poważnym problemem społecznym. Dla osób niepracujących udział w kursach był sposobem na życie a przynajmniej zajęciem ułatwiającym przetrwanie. W 1931 Wrocławski Uniwersytet Powszechny powołał do życia Heimvolkshochschule w Querbach (Przecznica) w Górach Izerskich, gdzie organizowano czterotygodniowe kursy wyjazdowe dla bezrobotnych. Prócz nauki rozwijano tam formy wspólnotowego życia pozwalające ich uczestnikom na powrót do normalności.

Sytuacja Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego zaczęła się zmieniać po dojściu nazistów do władzy, którym nie na rękę były wzorce życia propagowane w czasie zajęć prowadzonych w ramach WUP, przede wszystkim charakter upowszechnianej przez niego wspólnoty. Naziści eliminowali wszystko, co nie było zgodne z propagowaną przez nich wizją kształcenia, poza tym monopolizowali instytucje oświatowe. Prawdopodobnie WUP zakończył swoją działalność w 1933 roku. Ostatni numer „Blätter der Volkshochschule Breslau” ukazał się w 1932 roku a z informacji biograficznych dotyczących Alfreda Manna wynika, że w 1933 roku nie był on już dyrektorem WUP. Oczywiście oba te fakty niczego nie dowodzą, ponieważ WUP mogło zostać przejęte przez narodowych socjalistów, jak miało to miejsce w przypadku innych tego typu placówek. Jeśli jednak tak się stało, to z pewnością WUP nie był już tą samą instytucją co wcześniej.

Sokratejska maieutyka jako wzór metody kształcenia dorosłych we Wrocławskim Uniwersytecie Powszechnym

Powstanie Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego związane było, jak już o tym była mowa, z sytuacją, w jakiej znalazły się Niemcy po pierwszej wojnie światowej. Przesłanką jego powstania było przekonanie żywione przez wielu ówczesnych intelektualistów o potrzebie odnowy moralnej i duchowej niemieckiego społeczeństwa, bez czego niemożliwa była odbudowa polityczna i gospodarcza Niemiec. Mówiono o tym, że całe Niemcy muszą stać się jednym wielkim uniwersytem powszechnym, co oznaczało objęcie kształceniem wszystkich warstw społecznych. W uniwersytecie powszechnym widziano zatem realizację postulatu moralnego stworzenia potężnych Niemiec, które będą mogły być konkurencyjne w stosunku do takich potęg jak Francja i Anglia. Nie przez podporządkowanie się panującym tam wartościom, a przez kierowanie się ku wartościom im przeciwnym. Chodziło o istniejące wówczas i wyrażane często przekonanie o banalnym charakterze kultury opartej na dążeniu do konsumpcji i indywidualizmie, a taka miała być kultura anglosaska i romańska. W tej kulturze, określanej jako kultura myślenia o pieniądzu, wszystko staje się towarem i obliczone jest na zysk. W przeciwieństwie do tego niemiecka kultura kieruje się ku wartościom nieprzemijającym. W czasie

obchodów dziesięciolecia istnienia WUP burmistrz Wrocławia Otto Wagner podkreślał, że jest on dla tych, którzy nie tylko chcą zarabiać, ale chcą być także ludźmi (Grumbkow von 1930, s. 68).

Owo przeciwstawienie tych, którzy chcą być ludźmi tym, którzy chcą zarabiać, stanowiło ideową podstawę działania WUP. Z jednej strony chodziło o jednostkę – człowieka, który zgłaszał się na zajęcia, a z drugiej o wspólnotę, do której należał jako jednostka. Oba bieguny uzupełniały się wzajemnie, a ich istnienie miało umożliwić osiągnięcie pełni człowieczeństwa, które mogło się urzeczywistnić jedynie we wspólnocie. Stąd też grupy tworzone przez uczestników kursów oraz ich nauczycieli nazywano wspólnotami pracy (grupami roboczymi) i starano się stosować w nich bezpośrednie metody oddziaływania, podobnie jak to czynił Sokrates na ateńskim rynku. „Albowiem także my”, wyjaśniał Siegfried Marck w mowie wygłoszonej w czasie obchodów dziesiątej rocznicy powstania WUP, „nauczyciele, doświadczamy tego, jak często w czasie zajęć w pozornie pewnej wiedzy zostaje odkryta niewiedza i jak często uczący się nie wie, jaką prawdziwą wiedzę nosi w sobie” (Marck 1930, s. 85).

Wspólnoty pracy powstały w wyniku dyskusji, jakie toczyły się w latach dwudziestych ubiegłego wieku nad „prawidłową” metodą nauczania dorosłych. Program prowadzenia zajęć w ramach wspólnot pracy opracowany przez Manna oceniany jest dzisiaj jako awangardowe, jak na tamte czasy, połączenie „praktyki nauczania, bazy empirycznej i refleksyjnego kształtowania” (Seitter 2010, s. 394).

Sokratejska sztuka położnicza stanowiła wzór dla grup roboczych w WUP, nauczyciele nie byli wiedzącymi przekazującymi niewiedzącym porcje wiedzy do przyswojenia, lecz przewodnikami pomagającymi im w dojściu do własnej wiedzy, a dokładnie mówiąc, do samowiedzy. Osiągano to przez wprowadzenie uczestników kursów w zakłopotanie, zmieszanie, poruszenie, będące punktem wyjścia do odkrycia własnej wiedzy, do poznania siebie, tego, co w każdym człowieku najbardziej własne. Wiedza o sobie nie pochodzi z zewnątrz, lecz zostaje wydobyta z pamięci, odsłonięta.

Zadaniem, jakie stawiały sobie wspólnoty pracy, było rozwijanie wartościowych zarodków tkwiących w jednostce, nie poprzez urabianie jej i formowanie zgodnie z jakimiś gotowymi wzorami, lecz przez prowadzenie i ukie-runkowywanie tak, by dotarła ona do własnego powołania. Dlatego też zalecaną metodą zajęć była rozmowa, w czasie której wspólnie dochodzono do celu, jakim było zrozumienie siebie i wykonywanego przez siebie zawodu. Prócz tego rozwijano pożądane racjonalne nastawienie co do własnego rozwoju. Chodziło o traktowanie swojego własnego rozwoju jako zadania stawianego równoległe do rozwoju zawodowego. „Jeśli ktoś – pisał Mann – dąży do pogłębienia i opanowania swojej pracy zawodowej (np. elektryk, monter chce poznać prawa fizyki), jeśli rodzice dążą do zdobycia wiedzy pozwalającej im poznać lepiej swoje dzieci, to cele stawiane przez WUP wychodzą temu na przeciw” (Mann 1927–1928, s. 131).

Przykładem a jednocześnie ilustracją realizacji tego zadania może być historia młodej dziewczyny, która chciała zostać nauczycielką, lecz rodzice zmusili ją do obrania innej drogi, według nich, korzystniejszej dla niej. Zgodnie z ich zaleceniem nauczyła się ona szyć i zaczęła pracować, nienawidząc wykonywanego przez siebie zajęcia. Doszło nawet do tego, że popadła w ciężką chorobę. Dopiero nauka we Wrocławskim Uniwersytecie Powszechnym pozwoliła jej zrealizować długo nieureczywistnione pragnienie zostania nauczycielką. Jak podkreślała w liście pisanym do dyrektora Manna, stało się tak nie tylko za sprawą kursów, w jakich uczestniczyła w WUP, ale także dlatego, że znalazła tu wspólnotę podobnie myślących i czujących ludzi.

Przytoczony przykład przybliży sposób, w jaki w WUP realizowane było osiągnięcie owego pożądanego racjonalnego nastawienia. Dokonywało się to przez pozytywne oddziaływanie na jednostkę grupy ludzi stawiających przed sobą podobne cele. Z tego poziomu dopiero można było przejść do bardziej abstrakcyjnych wymiarów, jak naród i niemieckość. Stąd podstawowe kursy organizowane w WUP dotyczyły takich przedmiotów jak język ojczysty, historia, literatura i sztuka oraz niemiecka filozofia i religia (Vogt 1922, s. 32).

Wspólnoty pracy miały być sposobem takiego kształtowania światopoglądu, by człowiek nie prowadził bezsensownego, pustego życia. Owe zabiegi wpisywały się w dyskutowaną wówczas kwestię ośmiogodzinnego dnia pracy, mającego umożliwić robotnikom aktywność pozazawodową. Chodziło o uchronienie człowieka przed staniem się maszyną, umożliwienie mu odnalezienia takich cech, za sprawą których mógłby prowadzić wartościowe życie. WUP miał pomagać we wszechstronnym rozwoju człowieka także przez kształtowanie sposobów spędzania wolnego czasu. Chodziło o „odprężenie po nacisku codzienności”, o takie odprężenie, które nie jest tylko „odespaniem zmęczenia”. Miało to być „odprężenie przez naprężenie innych sił przydatnych w służbie codzienności, pobudzenie zdolności tkwiących w człowieku” (Marck 1930, s. 87). W programie kształtowania czasu wolnego odwoływano się do Platońskiego ideału łączenia muzyki, gimnastyki i filozofii. Dodatkowo, stwarzając człowiekowi możliwości rozwoju, w WUP podejmowano walkę z nałogami zarówno picia, jak i palenia.

Jak wyglądało w praktyce funkcjonowanie wspólnot pracy (grup roboczych)? Po pierwsze za wzór dla nich służyły takie twory organizacyjne WUP jak zarząd, w którym gromadzili się przedstawiciele uczących się i kolegium nauczycielskiego, związków zawodowych, władz miejskich. Ciało kolegialne zrzeszało zatem ludzi o różnych przekonaniach politycznych i światopoglądzie, a jednak wypracowujących wspólne kierunki działania. Prócz wspólnotowych form pracy realizowanych w trakcie kursów organizowano także, jak była o tym wyżej mowa, wiele wspólnych imprez i uroczystości.

Wspólnoty pracy realizowały programowe założenie WUP wynikające z przekonania, że wykształcenie jest kształtowaniem osobowości, rozwijaniem tkwiących w człowieku zarodków, a nie urabianiem, wydobywaniem tego, co w człowieku jest zawarte, a nie poprawianiem tego.

Wiedza jakościowa a nie ilościowa

Prócz celu, jakim był samorozwój uczących się oraz odkrycie przez nich własnego powołania idącego w parze z wykonywanym zawodem, kształcenie w WUP miało na celu stworzenie opozycji dla procesów mechanizacji, jakim poddawana jest jednostka, procesów ograniczających ją i czyniących jej życie jednowymiarowym. Miało się to dokonywać poprzez wszechstronny rozwój uczących się umożliwiający im udział w kulturze wyższej, a nie tylko jednostronne uczestnictwo w jednej z jej form – pracy.

Ten problem postawił już Fryderyk Schiller w swoich *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka*, gdzie krytykował cząstkowość i jednostronność ludzkiej egzystencji sprowadzającej się do rozwoju użytecznych nawyków a nie pełnej osobowości. Polega ono, co często podkreślał w swoich wystąpieniach dyrektor WUP Mann, na rozwijaniu istniejących w każdym człowieku uzdolnień. Kształcenie ma być prowadzeniem, a nie urabianiem, wydobywaniem tego, co w człowieku jego najbardziej własne. Dzięki temu człowiek miał osiągnąć swoją własną postać lub „rozwinąć swoje wewnętrzne powołanie”, jednak nie dla własnych partykularnych celów, a dla dobra wspólnoty. Przy czym nie chodziło o proste przygotowanie do pracy wspólnotowej, ale o znalezienie swojego miejsca we wspólnocie. Ów wspólnotowy duch był tym, co pozwalało najpełniej zrozumieć podstawy, na jakich funkcjonowała omawiana instytucja oświatowa. My, nasz, razem, oto cechy tego ducha, który charakteryzował wspólnotę pracy i pracujących, bo przecież w WUP kształcili się robotnicy i rzemieślnicy. Wprawdzie każdy uczący się tutaj miał za zadanie rozwijać się jako jednostka, w czym mieli mu pomagać nauczyciele, jednak nie jako jednostka dla społeczeństwa indywidualistycznego, lecz jako jednostka współdziałająca w dobru wspólnoty (grupy społecznej, państwa, narodu).

U podstaw tego rodzaju działań leżało przekonanie, iż celem rozwijania silnego wspólnotowego ducha jest ratowanie cywilizacji od pustego konsumpcjonizmu i kultury masowej. Stąd apelowanie do jednostek o pielęgnowanie wartości i współudział w kulturze wyższej.

W tym miejscu rozważane wcześniej wspólnoty pracy łączyły się z programowym kształceniem rozumianym jako wszechstronne kształtowanie człowieka, jako przekazywanie mu wiedzy jakościowej a nie ilościowej. Wykształcenie nie jest zbiorem informacji zdobytych mozolnie w trakcie uczenia się. Zadaniem kształcenia nie jest powiększanie tego zbioru, lecz wyrabianie umiejętności korzystania z niego. Wykształcenie, jak pisał Erich Schmidt, oznacza rozwinięcie dotychczasowego sposobu myślenia. Może się ono dokonywać jedynie na gruncie faktycznego zainteresowania tym, co ma się poznać. Uczyć się, kształcić się, to niejako wzrastać w samym sobie przez przyrost duchowego ciała zbudowanego z wiedzy. Proces kształcenia nie może być czysto mechaniczny, obliczony na przyswojenie sobie różnych przydatnych informacji i nawyków. „Kiedy robotnik stoi przy maszynie i wykonuje różne czynności,

to zadaje sobie pytanie: Dlaczego? Po co? Jednak owo „dlaczego” i „po co” jest życzeniem, by przyswoić sobie organicznie to, co nowe, a nie nauczyć się nieorganicznie chwyty jako czystej umiejętności” (Schmidt 1929–1930, s. 158–159). Przystawanie nawyków w procesie uczenia się nie odbywa się mechanicznie, nie może być prostym „wpisywaniem” w człowieka instrukcji działania. Łączy się ono z rozumieniem celu zdobywania nowych umiejętności i włączaniem ich w całościowe działanie człowieka. Pogląd ten stał w opozycji do rozpowszechnionego wówczas dążenia do wyników. W kształceniu jakościowym celem było wzrastanie wiedzy osiąganę w procesie przyswajania nowych umiejętności, które miały wzbogacać i rozwijać człowieka a nie jedynie podnosić jego umiejętności zawodowe. Ostatecznym rezultatem kształcenia nie są „wyniki” i punkty, lecz rozwój jednostki i umiejętności wspólnotowego życia. Tylko bowiem wszechstronnie rozwinięta jednostka umiejąca współpracować z innymi może być pełnowartościowym człowiekiem.

Zakończenie

Przedstawiony wyżej Wrocławski Uniwersytet Powszechny był jedną z wielu tego typu instytucji oświatowych, które powstawały w Niemczech po pierwszej wojnie światowej na fali dążeń do odrodzenia ekonomicznego i moralnego kraju. Podstawowym jego zadaniem było upowszechnianie wiedzy i kształcenie dorosłych, pracujących osób, robotników i rzemieślników. Nie chodziło o pogłębianie umiejętności zawodowych, ale rozwijanie wiedzy ogólnej, o uzupełnianie wykształcenia ogólnego niezbędnego do samodzielnego myślenia i rozumienia świata oraz wykonywanego przez siebie zawodu. Twórcy WUP rozumieli to zadanie jako odkrywanie przez uczących się własnego powołania, wszechstronny rozwój osobowości, który umożliwia wartościowe życie, także pozazawodowe. Proces kształcenia odbywał się we wspólnotach pracy (grupach roboczych) tworzonych przez uczących się i nauczających. Główną metodą kształcenia było dochodzenie do wiedzy poprzez rozmowę i wydobywanie zarodków tkwiących w każdym z uczących się, poznaniem przez nich samych siebie.

Założenia programowe Wrocławskiego Uniwersytetu Powszechnego i stosowane w nim metody kształcenia nie mają jedynie wartości historycznej, zasługują na uwagę ze względu na akcentowanie znaczenia wiedzy umożliwiającej człowiekowi jego pełny rozwój. Metody kształcenia w WUP opierały się na filozofii, która przecież także i dziś może odgrywać ważną rolę w kształceniu dorosłych. Należy tylko rozumieć, że nie chodzi o filozofię oderwaną od życia i działania człowieka, ale o taką, która pomaga mu odkryć swoje własne możliwości i podaje sposoby ich urzeczywistnienia. Nauczyciele pracujący we Wrocławskim Uniwersytecie Powszechnym odwoływali się do sokratejskiej sztuki położniczej, ale przecież nie tylko ją można brać pod uwagę. Istnieje bogata tradycja metod pracy nad sobą w wieku dojrzałym wywodząca się

z filozofii, która była rozwijana w szkołach stoickich w I i II wieku n.e. Można się jej przyjrzeć i spróbować wykorzystać tak, by ułatwić człowiekowi stanie się suwerennym podmiotem działań, jednostką w pełni wykorzystującą swój potencjał. Odpowiedź na pytanie, jak tego dokonać, wykracza poza ramy niniejszego artykułu.

Bibliografia

Filla W. (2009), *Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder; Diskussionen und Projekte*. Skriptum II Deutschland, Wien, dostępny na: http://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwaschenenbildung%20in%20Deutschland.pdf, otwarty 12.12.2012.

Greger N.F.B. (1994) (red.), *Uniwersytety powszechnie (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 2, Toruń.

Grumbkow W. von. (1930), *Die Zehnjahrfeier der Volkshochschule Breslau*, [w:] „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 5–8, s. 67–72.

Mann A. (1922), *Die Begründung und Entwicklung der Breslauer Volkshochschule*, „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 1–2, s. 11–26.

Mann A. (1927–1928), *Bemerkungen über die Einstellungen der Volkshochschüler auf den Volkshochschuleunterricht*, [w:] „Blätter der Volkshochschule Breslau”, Nr 9–11, s. 129–141.

Mann A. (1930), *Festrede zur Zehnjahrfeier der Volkshochschule Breslau*, „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 5–8, s. 73–83.

Mann A. (1932), *Schlesische Volkshochschulen im Notwinter. Sorge für die Erwerblosen*, „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 4–9, s. 60–90.

Marck S. (1930), *Festvortrag (gehalten am 8 Dezember bei Breslauer Volkshochschulfest)*, [w:] „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 5–8, s. 84–90.

Przybylska E (1999), *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Radom.

Schmidt E. (1929–1930), *Von organischen Denken*, [w:] „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 9–10, s. 156–161.

Seitter W. (2010), *Arbeitsgemeinschaft als partizipative Regulationsform. Alfred Manns Unterrichtsprotokollierung im Kontext erwachsenpädagogischer Lehr-/Lernforschung der 1920-er Jahre*, [w:] „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” Nr 3, s. 393–404.

Solarczyk H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń.

Vogt V. (1922), *Grundfragen der Volkshochschule*, [w:] „Blätter der Volkshochschule Breslau” Nr 7–8, s. 32–39.

Summary

The Philosophical Basis for Teaching at the pre-war Wrocław Popular University (Volkshochschule zu Breslau)

Keywords: The Wrocław Popular University, working communities, human development, Socratic *maieutics*.

The article presents both the history of the Wrocław Popular University and the teaching methods used there. The Wrocław Popular University was founded in 1919 by a group of people, among whom some professors of philosophy could be found. The curriculum was, first of all, worker- and handworker-directed, and also the unemployed were offered some courses during The Great Depression. After the National Socialists assumed power in Germany, the Wrocław Popular University rearranged its role and, probably in 1933, it ceased to exist. The educational goal of the Wrocław Popular University was human development in many areas of life. It was carried out in the so-called working communities, in which the teachers and their students worked together; also, the students reached knowledge and discovered their own vocation there – and these were the most important methods of teaching based on the Socratic *maieutics*.

Eleonora Sapia-Drewniak

PROBLEMY SZKOLNICTWA PRZYWIĘZIENNEGO NA ŁAMACH „OŚWIATY DOROSŁYCH” (1957–1990)

Problematyka edukacji formalnej, a przede wszystkim edukacji na poziomie podstawowym, od początku okresu powojennego zajmowała ważne miejsce zarówno w polityce oświatowej jak i w praktyce edukacyjnej. Społeczeństwo socjalistyczne dążyło do tego, aby każdy obywatel PRL-u – niezależnie od wieku – posiadał możliwość zdobycia przynajmniej wykształcenia podstawowego bądź też wiedzy i umiejętności z zakresu programu szkoły podstawowej. Polskie społeczeństwo osób dorosłych w owym czasie wykazywało bardzo niski poziom alfabetyzacji, stąd też podejmowano działania, których celem była zmiana tej sytuacji. Dotyczyło to również osób odbywających karę pozbawienia wolności.

Człowiek osadzony w zakładzie karnym izolowany był od swego dotychczasowego otoczenia, zmianie ulegał też jego status społeczny. Dotychczas pełnione role społeczne zostały ograniczone jedynie do roli osadzonego, więźnia. Ten trudny okres życia mógł być wykorzystany w sposób wartościowy, ułatwiający adaptację do środowiska społecznego poprzez edukację.

„Oświata dorosłych” – czasopismo andragogiczne ukazujące się od 1957 roku wiele miejsca na swych łamach przeznaczało na problematykę związaną z formalnym kształceniem dorosłych. Dlatego interesującym wydało się ukazanie problemów szkolnictwa przywięziennego na przestrzeni 23 lat – do 1990 r. (tj. daty zakończenia wydawania tegoż). Zakres eksploracji badawczej wyznaczyły następujące pytania: jak było zorganizowane szkolnictwo przywięzienne, jakie były motywy podejmowania nauki szkolnej przez osadzonych, jaka była efektywność procesu nauczania i wychowania w opinii nauczycieli, jaką rolę spełniał nauczyciel w procesie dydaktyczno-wychowawczym w tym specyficznym środowisku. Analizie poddałam 21 artykułów dotyczących tego zagadnienia, tj. wszystkie opublikowane na łamach czasopisma. Ich liczba jest skromna w porównaniu z problematyką edukacji formalnej realizowanej w warunkach „na wolności”. Są to jednak w przeważającej większości materiały przygotowane przez nauczycieli tych placówek (jedynie kilka z nich przygotowali pracownicy Centralnego Zarządu Więziennictwa), odzwierciedlające ich problemy, spostrzeżenia oraz postulaty, co powoduje, że ich wartość dla badacza przeszłości edukacji dorosłych jest wyjątkowa.

Przystępując do analizy zawartości artykułów, podkreślić należy, że zasadniczym celem kary pozbawienia wolności zarówno w przeszłości, jak i aktualnie jest kształtowanie pożądanych społecznie postaw skazanych, wdrożenie do przestrzegania zasad współżycia społecznego, czego efektem powinno być przeciwdziałanie powrotowi do przestępczości. Środkami służącymi realizacji tego zadania są głównie praca i edukacja. W regulaminach odbywania kary pozbawienia wolności edukacja stanowi niezwykle ważny czynnik procesu resocjalizacji, gdyż w założeniach powinna kształtować pozytywne postawy osadzonych wobec środowiska społecznego. „Nauka poszczególnych przedmiotów (...) nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do celu – do przekształcania osobowości skazanego” (Helta, Wiczkowski 1987).

W czasie powojennym można wyodrębnić trzy etapy w rozwoju edukacji przywiązannego. Pierwszy od 1945 r. do 1952 r. koncentrował się na przyuczeniu skazanych do pracy w przemyśle. Kształcenie zawodowe po zakończeniu wojny organizował Wydział Pracy Więźniów Departamentu Więziennictwa Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego, w warsztatach zlokalizowanych w tych placówkach. Kształcenie organizowano tak, aby przyuczyć osadzonych do ich obsługi. Pierwsze kursy przysposobienia zawodowego natomiast zorganizowano pod koniec 1947 r. a trwały one od kilku miesięcy do jednego roku. Z teorią zapoznawano uczniów podczas tradycyjnych lekcji w klasach szkolnych, a doświadczenie zawodowe zdobywali w trakcie zajęć praktycznych w warsztatach szkolnych powstałych w Rawiczu i Sztumie w 1948 r. (Helta, Wiczkowski 1987).

W tym okresie zorganizowano pierwszą dwuletnią szkołę zawodową – o specjalności drukarz – w 1949 r. w Rawiczu. Kolejne lokalizowano w zakładach karnych, gdzie funkcjonowały już warsztaty produkcyjne. Jakość tego kształcenia nie była zadowalająca, bowiem uczniowie zdobywali doświadczenie zawodowe, korzystając z przestarzałego sprzętu, w który były wyposażone placówki szkolne. Po zakończeniu kary pozbawienia wolności nie radzili sobie w pracy produkcyjnej na wolności, gdzie korzystano z nowszego sprzętu (Helta, Wiczkowski 1987).

Organizacją szkolenia zajmował się wówczas referat Szkolenia Zawodowego w Centralnym Zarządzie Więziennictwa. Przygotowywano do wykonywania 17 zawodów, takich jak m.in.: górnictwo, betoniarstwo, stolarstwo, tkactwo, rolnictwo, poligrafia, ślusarstwo, krawiectwo itp. (Rogalski 1959).

Drugi etap trwał do 1955 r. a obejmował on kształcenie wyłącznie przygotowujące do prac w górnictwie. Jego organizację nadzorowały Zarząd Przedsiębiorstw Produkcyjnych i Wydział Polityczno-Wychowawczy Centralnego Zarządu Więziennictwa. Uczestniczyli w nim osadzeni w więziennych ośrodkach węglowych. Ich liczba sięgała około 10 000 osób. Kiedy te ośrodki zlikwidowano (1955 r.), drastycznie zmniejszyła się liczba uczących się, bowiem w innych kierunkach prawie nie kształcono (Rogalski 1959).

Trzeci okres rozpoczął się w 1956 r., kiedy powstał w Zarządzie Przedsiębiorstw Produkcyjnych przy Centralnym Zarządzie Więziennictwa Wydział Szkolenia Zawodowego Więźniów. Tam zostały opracowane plany nauczania i uruchomiono w 7 zakładach karnych ośrodki szkolenia. Zlokalizowane one zostały w: Iławie, Sztumie, Rawiczu, Goleniowie, Grudziądzu, Bojanowie, Mrowinie. Można było zdobywać wiedzę i umiejętności w zawodach: metalowym, drzewnym, introrigatorskim, elektrycznym, odzieżowym i rolnym (Rogalski 1959; Helta, Wiczkowski 1987). Sformułowane zostały wtedy ogólne zasady rozwoju przywieziennego szkolnictwa zawodowego. Wskazano, iż kształcenie więźniów odbywa się na zasadach ogólnopństwowych, dostosowanych do potrzeb i możliwości zakładów karnych, a objęci nim powinni zostać wszyscy osadzeni nieposiadający zawodu jak i tacy, którzy z różnych powodów nie będą mogli wykonywać dotychczasowej pracy po zakończeniu kary pozbawienia wolności. Absolwenci szkół zawodowych do czasu zakończenia kary powinni być zatrudniani w wyuczonym zawodzie. Od 1957 r. Centralny Zarząd Więziennictwa stał się podległy Ministerstwu Sprawiedliwości. W celu ujednoczenia metod wychowania i kształcenia więźniów szkolnictwem przywieziennym – jego organizacją i nadzorem – zajęł się Wydział Penitencjarny (Helta, Wiczkowski 1987).

W zakładach karnych organizowano kursy ogólnokształcące 5- i 7-miesięczne przygotowujące osadzonych do egzaminów przed państwową komisją z zakresu szkoły podstawowej. Ta forma edukacji była preferowana przez władze administracyjne placówek. Bowiem dążono do zastąpienia całorocznych okresów nauki, edukacją kilkumiesięczną, twierdząc, iż *uczący się więźniowie mają sporo czasu i chęci do nauki i mogą szybciej przerobić materiał określony programem* (Rogalski 1959).

Tworzono również grupy samokształceniowe na poziomie szkół podstawowych i w 1958 r. braki edukacyjne wyrównywało w tym systemie 859 osadzonych. Ta forma była często stosowana w zakładach karnych, ponieważ nie wymagała nakładów finansowych, gdyż nauczycielami byli współosadzeni. Zatrudnianie niekwalifikowanych kadr wpływało na obniżenie poziomu kształcenia, a tym samym niską efektywność procesu dydaktycznego (Rogalski, Michałowska 1960).

Od 1962 r. szkolnictwo w zakładach karnych funkcjonowało w oparciu o zarządzenie ministra sprawiedliwości z dnia 3 sierpnia 1962 r., Dz. U. Nr 3 i na podstawie ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania art. 37 ust. 4 Ustawy z 15 lipca 1961 r., Dz. U. Nr 32, poz. 160. Wówczas zaczęto tworzyć w zakładach karnych tzw. zbiorcze zakłady szkolne. W ich skład włączono wszystkie szkoły i kursy organizowane w danej placówce, z wyjątkiem szkół i kursów ogólnokształcących. Widoczny był tu podział podległości resortowej zależnie od typu szkoły. Dopiero w 1978 r. w oparciu o porozumienie ministerstw: Sprawiedliwości, Administracji, Gospodarki Terenowej i Ochrony Środowiska oraz Oświaty i Wychowania, a także na podstawie wspomnianej

ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zaczęły powstawać zespoły szkół dla pracujących obejmujące szkolnictwo zawodowe oraz ogólnokształcące. W sprawach organizacyjnych i dydaktycznych podlegały one Ministerstwu Oświaty i Wychowania, zaś administracyjnie i finansowo Ministerstwu Sprawiedliwości (Wiczkowski 1983).

Sytuacja w zakresie posiadanego wykształcenia osadzonych była bardzo niezadowolająca. Pod koniec czerwca 1958 r. 25 000 osób nie posiadało ukończonej szkoły podstawowej (w tym 3270 młodocianych). Wśród nich 550 było pełnymi analfabetami, 8600 zakończyło edukację na poziomie nauczania początkowego (4 klasy). Podjęte wówczas działania oświatowe skierowano do osadzonych w 80 jednostkach penitencjarnych – 47 śledczych i 33 karnych. Edukacją na poziomie podstawowym było objętych 3457 skazanych, zawodowym – 3734, czyli razem 7191 osób uczyło się. W porównaniu z 1957 r. liczba ta wzrosła o 4225 osób (Rogalski 1959). W planach na kolejny rok szkolny 1958/59 przewidywano znaczący wzrost uczących się, co udało się zrealizować. Naukę podjęło 6676 osób, lecz w czerwcu 1959 r. ukończyło ją jedynie 4051 więźniów. Związane to było z transportem więźniów do innych zakładów karnych (34,5%) i zwolnieniami (41%). Było to wynikiem *nieprzemyślanego transportowania więźniów uczących się oraz przyjmowania do szkół więźniów z krótkimi końcówkami kary* (Rogalski, Michałowska 1960).

Interesująca wydaje się kwestia związana z finansowaniem podstawowych szkół przywięziennych. Były one utrzymywane zarówno z budżetu Ministerstwa Oświaty, jak i Ministerstwa Sprawiedliwości. I tak w 1958 r. Ministerstwo Sprawiedliwości swoimi dotacjami utrzymywało 98 klas na poziomie szkoły podstawowej z 1758 uczniami, a Ministerstwo Oświaty jedynie 47 klas z 840 osobami (Rogalski 1959). Szkolnictwo podstawowe do 1978 r. było dotowane z terenowego funduszu oświaty. Od 1978 r. w wyniku porozumienia zawartego między Ministerstwem Oświaty i Wychowania a Centralnym Zarządem Zakładów Karnych zaczęto tworzenie zespołów szkół, do których weszły – obok szkolnictwa zawodowego, szkoły podstawowe i podstawowe studium dla pracujących (Helta, Wiczkowski 1987).

Nauka osób osadzonych do lat 60. XX stulecia była jedynie zaleceniem, a nie ustawowym obowiązkiem. W praktyce więziennej starano się nakłaniać osadzonych do jej podejmowania w zakresie szkoły podstawowej. Stosowano w związku z tym więcej nagród i ulg wobec uczących się (Lenartowicz 1964). Edukacja osadzonych rozpoczęła się od kształcenia analfabetów, wtórnych analfabetów i półanalfabetów. Często spotykano wśród nich osoby ociężałe umysłowo, o niskim poziomie inteligencji *które uczą się niechętnie i opornie nieraz tylko dlatego, aby korzystać z kalorycznie wyższej normy żywienia niż więźniowie nie uczący się i niepracujący i przebywać w wygodniejszej celi* (Lenartowicz 1964).

Osoby odbywające karę pozbawienia wolności w omawianym okresie z dosyć dużą niechęcią odnosiły się do podejmowania nauki szkolnej.

Wynikało to głównie ze: *wstydu przed kolegami z powodu istotnych i podstawowych braków wykształcenia. (Na wolności dawali sobie jakoś radę, były pieniądze, kumple, wystarczyło na wódkę i zabawę, więc się żyło. A tutaj uczyć się tabliczki mnożenia? Wstydl!). Faktu, że w przeważającej części więźniowie od rana pracują. (Po pracy trzeba przecież porozmawiać z kolegami, pograć w domino, warcaby, więc obowiązek systematycznego nauczania dla ludzi, którzy znaczną część życia spędzili bez żadnych obowiązków jest dosyć trudny. Sprawa bodajże najważniejsza, a mianowicie zbyt mała niejednokrotnie atrakcyjność zajęć nie przystosowanych do bardzo zróżnicowanego poziomu uczniów (Szpała 1969). Zdarzały się sytuacje, gdy skazany twierdził, iż sąd skazał go na więzienie, a nie na chodzenie do szkoły. Wtedy personel penitencjarny stosował wobec niego kary regulaminowe, skutkujące tym, że przychodził on do szkoły nadąsany, zły na wszystkich a szczególnie na nauczycieli. Najczęściej do tej grupy należeli osadzeni odbywający karę za bardzo poważne przestępstwa, aktywni członkowie grup nieformalnych. Pobyt w szkole czasami zmieniał to negatywne nastawienie do kształcenia (Kwinta 1967; Kowalik 1978).*

W 1968 r. około 23% więźniów nie posiadało wykształcenia podstawowego, 44% posiadało podstawowe, a pozostałe 33% legitymowało się niepełnym średnim i średnim (Szpała 1969).

Osadzeni zdawali sobie sprawę, że świadectwo ukończenia szkoły podstawowej jest warunkiem koniecznym przyjęcia do pracy, co wpływało na ich motywację do jej podejmowania. Nawet opuszczający zakład karny w trakcie kształcenia się w szkole podstawowej kończyli ją w warunkach wolnościowych w szkolnictwie dla pracujących (Kozuch 1962). Przeprowadzone w latach 60. ubiegłego wieku badania ankietowe wśród uczących się więźniów wykazały, że rozpoczęli oni edukację głównie z tego powodu, że namówili ich koledzy (20 osób), pod wpływem rozmowy z wychowawcami (17), a jedynie nieliczni z własnej inicjatywy, zamierzając uzupełnić wykształcenie podstawowe ze względu na korzyści wynikające z tej decyzji. Niektórzy wyrazili chęć uczenia się, chcąc mieć możliwość korzystania z programów telewizyjnych przeznaczonych dla uczniów bądź też zwolnienia z prac gospodarczych, do jakich byli zobowiązani w czasie wolnym od pracy (Kozuch 1962).

Część spośród osadzonych podczas odbywania kary pozbawienia wolności podejmowała naukę, ponieważ musiała zdobyć nowy zawód, gdyż do wcześniejszego nie mogła powrócić. Dotyczyło to głównie przestępczości gospodarczej i związanej z wypadkami drogowymi (Lenartowicz 1964).

Zdarzały się takie sytuacje, kiedy skazany chcąc uczyć się, odbywał karę nie najbliższej miejsca zamieszkania, ale tam, gdzie była odpowiednia szkoła. *Odsiadkę – wspominał osadzony – zacząłem w Wołowie. Chociaż Wołów leży bliżej mego rodzinnego gniazda, wolę Koronowo (...) tutaj z miejsca zostałem zatrudniony w przedsiębiorstwie obróbki drewna i zapisałem się do pierwszej klasy zaocznej technikum drzewnego. Nauka trwa pięć lat, a ja wyjdę*

wcześniej. Zawsze jednak łatwiej dokończyć niż rozpocząć. Gdy opuścę mury więzienia nie będę mógł pracować w dotychczasowym zawodzie”. Zofia B. – skazana za przestępstwo drogowe napisała *na wolności ukończyłam dziewięć klas. Ponieważ za kierownicą nigdy już chyba więcej nie zasiądę postanowiłam wyuczyć się nowego zawodu. Tutaj w Fordonie ukończyłam zasadniczą szkołę zawodową* (Lenartowicz 1964).

Analiza badań przeprowadzonych około 20 lat później wśród uczniów szkoły zawodowej niewiele się od tych wcześniejszych różni. Przeprowadzone wśród skazanych młodocianych w 1981 r. wskazują, że wybierając szkołę zawodową 68% respondentów kierowało się możliwością zdobycia zawodu, 9% chęcią nauki, 6% uległo namowom wychowawcy bądź rodziny. Motywem wypełnienia czasu kierowało się 5%, natomiast chęcią dorównania innym – 7% (Puchajda 1981). W tym samym czasie w strzeleckiej placówce dominowały motywy zainteresowania zawodem i dla „zabicia czasu”. Ilustrują to wypowiedzi: *zmuszono mnie, wbrew własnej woli, zostałem do szkoły skierowany, ale i zdarzały się odmienne naukę podjąłem dlatego, aby wzbogacić się wewnętrznie, powiększyć i wzbogacić w sobie wartości, które następnie pragnę wykorzystać dla pożytku własnego i otoczenia, w którym będę się znajdował po odbyciu kary* (Tubek 1988).

W latach 80. minionego stulecia spora część skazanych nie wyrażała chęci podjęcia nauki w żadnym typie szkoły, mimo iż opinia psychologa lub lekarza wyraźnie wskazywała potrzebę ich kształcenia. W tej sytuacji trafiali do szkoły pod presją regulaminu lub kar dyscyplinarnych (Tubek 1988). Osoby kierowane administracyjnie do szkoły z trudnością adaptowały się do niej i zdobywały zawód. Pod wpływem uczenia się zmieniał się jednak ich stosunek do ludzi i otoczenia. Niechęć do uczenia się najczęściej wynikała z obawy przed niepowodzeniem, czego efektem mogła być utrata prestiżu w grupie nieformalnej. Wpływ miał też wiek i związana z tym długoletnia przerwa w nauce (Tubek 1988; Helta, Wiczkowski 1987). W takiej sytuacji trzeba było wzbudzić zainteresowanie nauką i starać się związać obojętnego ucznia ze szkołą (Tubek 1988; Sokół 1974). Z obowiązku nauki naczelnik zakładu karnego z ważnych przyczyn takich jak stan zdrowia lub względy bezpieczeństwa, mógł zwolnić skazanego (Helta, Wiczkowski 1987).

Podjęcie edukacji przez skazanych działało na nich mobilizująco, otwierając przed nimi nowe perspektywy życiowe, podnosząc poczucie własnej wartości. Przewartościowaniu ulegała zarówno motywacja do pracy jak i do nauki. Rozbudzała ona ambicje, chęć osiągnięcia wyższego statusu społeczno-zawodowego (Tubek 1970; Puchajda 1981). Zdawano sobie sprawę, że nauka na poziomie szkoły podstawowej jest warunkiem koniecznym do podejmowania inicjatyw w zakresie dalszego kształcenia się. Skazani deklarowali chęć uczestniczenia w kursach zawodowych, w grupach samokształceniowych, kontynuowania nauki w technikach dla dorosłych. Zdarzały się jednak sytuacje braku ambicji zdobywania dalszych formalnych kwalifikacji, wyrażające

się stwierdzeniem, że *wiedomości nabyte w szkole podstawowej wystarczą w zupełności* (Szpala 1969).

Osoby uczące się korzystały z różnych ulg i uprawnień. Jedną z nich było grupowanie ich we wspólnych celach mniej licznych, stwarzających lepsze warunki do uczenia się (Kozuch 1962). Uczący się mogli starać się o przedterminowe zwolnienie, już w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, mogli otrzymać lepiej płatną pracę na terenie zakładu karnego.

Szkola podstawowa w zakładach karnych pod koniec lat 60. XX w. nie miała wypracowanych efektywnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami-więźniami. Było to skutkiem braku odpowiednich zarządzeń w regulaminach, które w sposób urzędowy normowałyby stosunki między szkołą i jej kierownictwem a administracją więzienną. Brak *wyraźnej opieki administracji więziennej nad szkołą powodował, że ta od pierwszych chwil swego istnienia musiała walczyć o swą egzystencję. Chociaż nikt z administracji więziennej nie negował korzyści płynących z nauki szkolnej dla więźniów, nikt też specjalnie nie interesował się losem szkoły zostawiając ją samą sobie* (Kwinta 1967).

1 lipca 1966 r. zaczął obowiązywać nowy regulamin wykonywania kary pozbawienia wolności, w którym określono miejsce szkoły w zakładzie karnym oraz obowiązki i prawa ucznia-więźnia. Dzięki zmianom regulaminowym ciężar odpowiedzialności za podstawowe wykształcenie więźnia rozłożony został zarówno na administrację więzienną oraz szkołę. Od tego czasu *sprawa istnienia szkoły, rekrutacja uczniów, przydziału sal lekcyjnych i pomocy naukowych przestały być wyłącznie sprawą kierownictwa szkoły. Nauczyciele przestali tracić czas na wyszukiwanie więźniów nie mających podstawowego wykształcenia i przekonywanie ich o konieczności jego uzupełnienia, a zajęli się swoimi obowiązkami, zaczęli też bardziej efektywnie uczyć i wychowywać* (Kwinta 1967).

W zakładach karnych można było w latach 60. spotkać analfabetów całkowitych lub wtórnych oraz wiele osób bez wyuczonego zawodu. Dla nich były prowadzone przyspieszone kursy nauczania początkowego oraz tworzone tzw. zespoły przygotowawcze jako formę pomocniczą. Więźniowie należący do nich przebywali w specjalnie wydzielonych celach. Nauka w sposób bezpośredni prowadzona była przez innych więźniów korzystających z konsultacji i pomocy fachowej nauczycieli przedmiotu (Lenartowicz 1964).

Organizacja procesu nauczania w tym czasie nie była atrakcyjna dla dorosłych uczniów-więźniów. Szkoły były dosyć ubogo wyposażone w pomoce naukowe. Część potrafił wykonać sami uczniowie z *kartonu, tektury czy nawet drewna*, co mogło uatrakcyjnić prowadzenie lekcji. Wyposażenie bibliotek w obowiązkowe lektury szkolne nie było zadowalające. Nie była rozwiązana kwestia zaopatrzenia szkół przywięziennych w podręczniki szkolne. Powinna ona być zostać rozwiązana centralnie tak, aby więzienia realizujące obowiązek szkolny mogły nabyć podręczniki zgodnie z rozdzielnikiem.

Do efektywnego prowadzenia lekcji potrzebne były również czasopisma takie jak: *Poznaj swój kraj, Poznaj świat i Mówią wieki* (Kožuch 1962). Sytuacja ta z biegiem czasu powoli ulegała poprawie, jeśli chodzi o zaopatrzenie szkół przywięziennych w podręczniki, pomoce naukowe oraz materiały piśmienne dla więźniów. Związane to było ze wzrostem dotacji budżetowych na ten cel, ale również i tym, że więźniowie coraz bardziej szanowali podręczniki, co powodowało, że przez kilka lat mogły być używane, nie było zatem potrzeby kupowania nowych (Lenartowicz 1964).

W celu uatrakcyjnienia zajęć szkolnych nauczyciele systematyczniej wykorzystywali telewizję pełniącą funkcje dydaktyczną, wychowawczą i rozrywkową. Programy wówczas emitowane ułatwiały przyswajanie treści przekazywanych podczas lekcji. *Wizualne stwierdzenie autentyczności przedstawionych zagadnień powoduje wyłom w dotychczasowej wyobraźni, a dzięki temu na dalsze postępowanie mogą wpływać inne, nowe determinanty będące wynikiem przyswojenia prawd* (Szpała 1969; Sokół 1974).

Programy nauczania – zdaniem nauczycieli – były nieodpowiednie dla szkół przywięziennych, gdyż przygotowywano je dla młodzieży niepracującej, posiadającej opanowany w stopniu dostatecznym materiał szkoły podstawowej. W zakładach karnych był on jedynie w ograniczonym stopniu modyfikowany (Wiczkowski 1985). Uzależnione to było głównie od inwencji nauczyciela prowadzącego dany przedmiot. Ilustruje to propozycja programu z języka polskiego realizowana w szkole w Czarnem. Jaki program proponował polonista? Tworzyły go następujące treści: kultura życia erotycznego i rodzinnego, wyjaśnienie (w odniesieniu do codzienności) podstawowych pojęć etycznych (np. dobro, godność, prawda, piękno, tolerancja, moralność), przygotowanie do odbioru dóbr kultury (dostępnych w zakładzie karnym), propagowanie czytelnictwa, kształtowanie pozytywnego stosunku do pracy (nauki) oraz obowiązujących norm współżycia społecznego, pobudzenie do myślenia o starości. Obok nich ważne miejsce zajmowały ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Na realizację tego materiału nauczyciel proponował przeznaczanie połowy godzin z języka polskiego, w każdej klasie w zasadniczej szkole zawodowej. Pozostałe podzielił równo między samokształcenie i naukę o języku (Wiczkowski 1985; 1989).

Podstawą oceniania i klasyfikowania były prace pisemne, aktywność na zajęciach oraz postępy w opanowaniu sprawności językowej (stylistyka i ortografia). Były one wymierne i jednoznaczne dla ucznia, zgodne również z obowiązującymi zasadami klasyfikacji i promowania. Istotą nauczania w tych szkołach – szczególnie jeśli chodzi o język polski – powinno być wdrażanie do samowychowania. W realizacji tego celu szczególną rolę wzięli odegrać nauczyciel, stosując różne metody aktywizacji, podtrzymywania i ukierunkowywania wysiłków wychowanków (Wiczkowski 1987; 1989).

W procesie dydaktycznym w więzieniu szczególnie ważną rolę spełniała godzina wychowawcza. Brak funduszy nie pozwalał na wprowadzenie jej do

siatki godzin lekcyjnych i płacenie za nią nauczycielom, dlatego realizowano ją kosztem innych przedmiotów. Nie było to wygłaszanie okolicznościowych pogadarek, lecz systematyczne oddziaływanie wychowawcze *wycelowane na »prostowanie skrzywionych charakterów«, sięganie nie tylko po rozum, ale i po serce* (Lenartowicz 1964). Praca wychowawcy szkolnego była odmienną od tej w szkołach wolnościowych. Miał on bowiem za zadanie nie tylko wykonywać czynności organizacyjno-administracyjne, ale głównie działania kształtujące umiejętność współżycia społecznego (Wiczkowski 1988).

W szkolnictwie przywieziennym już od lat 60. praktykowano wywiadówki z rodzicami uczniów, widzenia szkolne, tworzone rodzicielskie komitety opiekuńcze (Lenartowicz 1964). Celem ich było zarówno zapoznawanie rodzin z postępami w nauce, jak również motywowanie skazanych do dalszej edukacji. Były to ważne formy pracy wychowawczej w szkole przywieziennej. W Czarnem po raz pierwszy wprowadzono widzenia szkolne w roku 1984/85 na zakończenie nauki. Było to spotkanie osób wielokrotnie skazanych z rodzinami i bliskimi. Rada pedagogiczna podejmując taki eksperyment dążyła do tego, by *ze względu na surowe realia odbywania kary, instrumentalnie wzmacniać motywację do nauki. Podobny, instrumentalny wpływ ma to działanie na wzrost zdyscyplinowania skazanych. Osobnym celem jest wykorzystanie – w granicach taktu pedagogicznego – wpływu, prestiżu osób znaczących dla skazanego (głównie rodzice, żona, dzieci, konkubina), aby zmobilizować bądź utrzymać motywacje do nauki oraz inne prospołeczne postawy* (Balcerowicz, Wiczkowski 1989). Zadaniem tych widzeń było też przygotowanie rodziny oraz samego skazanego do jego powrotu na wolność, bowiem *najczęstszą przyczyną ponownego wejścia w konflikt z prawem bywają właśnie nieporozumienia rodzinne, na ogół związane z alkoholem. Spotkania z rodziną stawały się okazją do bezpośredniego i pośredniego łagodzenia napięć, stymulowania zachowań, werbalizacji i ukierunkowania postaw życiowych poprzez indywidualne rozmowy, jest to okazja do oddziaływań terapeutycznych, odreagowujących wiele stresów wynikających z monotonnej surowości życia więziennego i niezaspokojenia, bądź utrudnienia wielu potrzeb. Nagroda w postaci dłuższego, bezdolorowego widzenia stanowiła czynnik przeciwstawiający się niekorzystnym zmianom w osobowości skazanego pod wpływem negatywnych i długotrwałych czynników środowiska więziennego* (Balcerowicz, Wiczkowski 1989).

W trakcie roku były organizowane 2 spotkania – po zakończeniu I semestru i na zakończenie roku szkolnego. Widzenie odbywało się na wniosek ucznia zgłaszającego to wychowawcy. Nie wszyscy bowiem skazani chcieli z tej formy skorzystać, np. w sytuacji, kiedy nie miał do nich kto przyjechać. Natomiast ci, którzy zabiegali o możliwość realizacji tego widzenia musieli spełnić surowe wymogi formalne. Zaprosić można było 2 osoby odnotowane w „karcie korespondencji skazanego” oraz dwoje swoich dzieci do lat 15. W trakcie widzenia można było osadzonemu uczniowi przekazać artykuły

szkolne (na książki wymagano odrębnej zgody naczelnika). Mogli otrzymać również żywność, lecz musiała ona zostać skonsumowana przed pójściem do celi. Do niej bowiem można jedynie było zabrać: owoce – do 2 kg, paczkę herbaty w oryginalnym opakowaniu do 100 g i 2 paczki papierosów. Nie można było przekazywać pieniędzy, płynów i lekarstw. Incydenty z chęcią wniesienia niedozwolonych przedmiotów należały do rzadkości. Grono pedagogiczne oraz dyrektor byli do dyspozycji rodzin, można było od nich uzyskać informacje o postępach w nauce, ale również dotyczące funkcjonowania ucznia na terenie zakładu karnego (Balcerowicz, Wiczkowski 1989).

Dyrektor placówki strzeleckiej wskazywał, że zebrania informacyjne, czyli wywiadówki były jedną z najwartościowszych form pracy wychowawczej. Przyczyniały się do lepszego poznania uczniów oraz środowiska, z którego pochodzili, przez kadrę pedagogiczną i penitencjarną, co ułatwiało indywidualizację oddziaływań w szkole i więzieniu. One też motywowały do nauki a jednocześnie pozwalały na zacieśnianie – często bardzo rozluźnionych – więzi rodzinnych (Tubek 1988).

Jaka była efektywność procesu dydaktycznego w analizowanym okresie? Spośród podejmujących edukację na poziomie szkoły podstawowej niektórzy więźniowie składali częściowe egzaminy eksternistyczne w zakresie szkoły podstawowej, a jedynie nielicznym udało się otrzymać świadectwo ukończenia tego etapu kształcenia. W 1961 roku w myśłowickim zakładzie karnym tylko 56,7% rozpoczynających naukę zakończyło ją z sukcesem, otrzymując świadectwa szkolne (Kozuch 1962).

Nauczyciel z zakładu karnego w Bydgoszczy, chcąc przekonać się o korzyściach wynoszonych przez więźniów z uczestnictwa w zajęciach oświatowych, przeprowadzał (w latach 60.) anonimowe ankiety oraz krótkie wypracowania na temat *Co będę robił po wyjściu na wolność?* wśród uczniów klas V–VII rozpoczynających rok szkolny oraz po 4 miesiącach nauki. Interesujące były wypowiedzi więźniów. *Po wyjściu na wolność pierwsze moje kroki będą do gospody na jednego głębszego. A z gospody to jeszcze nie wiem, gdzie... Nie obchodzi mnie rodzina ani dom... Najchętniej wyjechałbym gdzie.... Będę się bawił, hulał, a jeśli nie pójdzie inaczej, to może i kraść* (Szulc 1963). Po 4-miesięcznym okresie nauki spojrzenie na przyszłe życie ulegało zmianie, czego dowodem są wypracowania uczniów piszących m.in.: *Po wyjściu na wolność najpierw postanowię odwiedzić moich krewnych i dobrze się rozzejrzeć, jak jest na wolności, czy zaszły jakieś zmiany, po upływie dwóch lat, które spędziłem w więzieniu. Chciałbym założyć warsztat krawiecki i pracować w swoim zawodzie i naprawdę pomyśleć o życiu uczciwym i prowadzić się tak, ażeby więcej do tego więzienia nie wrócić; Po wyjściu na wolność spotkam się najpierw z rodzicami a później ze starymi znajomymi. Później pójdę do narzeczonej. Po tych wszystkich spotkaniach pomyślę o nowej drodze życia, aby nie wpaść znowu na taką drogę, która doprowadziła mnie do więzienia. Chcę zacząć pracować solidnie, aby rodzice się przekonali, że jednak w więzieniu*

się zmienilem. I tak już teraz nie będę chuliganil jak dotychczas. Chciałbym tu w więzieniu ukończyć siódmą klasę. Na wolności pracuję w PGR na takim stanowisku, gdzie potrzebna jest szkoła. Jeśli nie będę miał siódmej klasy, to mnie po pół roku zwolnią, a wtedy znów mogę trafić do więzienia (Szulc 1963).

Nauczyciele uczący w szkolnictwie przywieszennym zwracali uwagę również na efekty wychowawcze osiągnane poprzez realizowanie programu nauczania. Szczególną rolę w tym zakresie mieli nauczyciele języka polskiego, którzy poprzez odpowiedni dobór problematyki zadań pisemnych wywierali wpływ na więźniów, zmuszając ich do refleksji nad własnym życiem i postępowaniem. Można bowiem było podczas lekcji analizować problemy dotyczące współżycia społecznego, w tym także w rodzinie. A udane życie rodzinne było najbardziej cenioną wartością przez skazanych (Wiczkowski 1985).

W procesie wykonywania kary pozbawienia wolności szczególnie ważne było rozbudzanie potrzeby dbania o więzi rodzinne. Brak bezpośredniego kontaktu z nią powodował ich osłabienie, czego konsekwencją mógł być nawet ich zanik, gdyż jej członkowie stawali się dla osadzonego osobami obcymi. Po zakończeniu odbycia kary osadzony niejednokrotnie nie miał dokąd wrócić. Stąd też zadaniem szkoły przywiesziennej było, aby podczas lekcji na te kwestie zwracać uwagę przy doborze tematyki zadań domowych oraz przy omawianiu lektur szkolnych (Wiczkowski 1985).

Realizacja zadań dydaktycznych i wychowawczych w procesie nauczania w placówkach przywieszennych była i jest uzależniona od kadry pedagogicznej. Nauczyciel w zakładzie karnym powinien być doświadczonym pedagogiem, dobrym organizatorem, dobrze orientującym się w aktualnych zarządzeniach Ministerstwa Oświaty oraz pozostającym w stałym kontakcie z Wydziałem Penitencjarnym Centralnego Zarządu Więziennictwa (Kożuch 1962). Powinna to była być osoba znająca literaturę pedagogiczno-psychologiczną, filozoficzną, socjologiczną, która mogłaby być materiałem źródłowym, punktem odniesienia do dyskusji z uczniami na różne tematy oraz inspiracją do organizowania procesu dydaktycznego (Wiczkowski 1985).

W 1956 r. szkolnictwu w zakładach karnych zostały przydzielone 4 etaty dla nauczycieli, z których wykorzystano jedynie trzy w zakładach karnych w Strzelcach Opolskich, Płocku i Kawczach (Rogalski 1959). Kilka lat później w roku szkolnym 1961/62 pracowało w nim ponad 300 etatowych nauczycieli i kontraktowych oraz 600 nauczycieli zawodu (Lenartowicz 1964). W tym czasie – głównie w edukacji na poziomie podstawowym – opierano się przede wszystkim na nauczycielach-współwięźniach – najczęściej bez potrzebnych kwalifikacji zawodowych. W zakładach karnych w latach 60. szczególną rolę przypisywano – jak już wspomniano – grupom samokształceniowym, w których nauczanie prowadzili współwięźniowie. *Dzięki temu – pisano – nikt nie sztuczna bariera oddzielająca więźnia ucznia od nauczyciela z wolności, co stwarza dodatkową przesłankę do wszelkiego rodzaju dyskusji, wypowiedziania własnych sądów i wrażliwości bez obawy, że może się być źle zrozumianym.(...)*

Fakt, że zajęcia takie odbywają się bez widocznej kontroli osób spoza środowiska więźniów, rozluźnia atmosferę, usuwa barierę sztuczności, zwalnia z naśladowania prawdziwych uczuć i sądów (Szpala 1969). Z takim podejściem można polemizować, bowiem szczególnie w tak specyficznym środowisku, jakim jest zakład karny, nauczyciel powinien być przygotowany zarówno merytorycznie, jak i metodycznie do pracy w szkole. Ta sytuacja zmieniała się powoli, ale zawsze większość kadry dydaktycznej stanowiły osoby z zewnątrz, a nie zatrudnione na etacie.

Etatowi nauczyciele dla lepszego i efektywniejszego wywiązywania się z obowiązków dydaktycznych uczestniczyli w organizowanych systematycznie spotkaniach *tak dla wymiany doświadczeń jak i wspólnego przedyskutowania najlepszych form organizacyjnych, metod nauczania itd. Spotkania takie wskazywałyby nauczycielom na to, co im wolno, a czego nie wolno. Zakłady te mają bowiem odrębne przepisy i wiele z nich obowiązuje również nauczycieli. Doroczne kilkudniowe centralne kursy nie są wystarczające, tym bardziej, że uczestniczą w nich tylko kierownicy opłacani przez Zarząd Więziennictwa* (Kozuch 1962).

Nauczyciel w więzieniu powinien uczyć i wychowywać. Aby to mogło być realizowane w praktyce, wskazywano, iż powinien być do tego odpowiednio przygotowany. W wiedzę i umiejętności mógłby ich wyposażać Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, rozwijający specjalistyczne kształcenie korespondencyjne przeznaczone dla nauczycieli więziennych. Postulowano, aby przy zaocznym technikum penitencjarnym zorganizowanym przez Centralny Zarząd Więziennictwa powstała sekcja poświęcona problemom pedagogiki i dydaktyki więziennej, w celu wykształcenia pedagogów do pracy w tym typie placówek edukacyjnych (Lenartowicz 1964).

Uczestnictwo w edukacji formalnej dla dorosłych w zakładach karnych pomagało więźniom odnaleźć sensowny cel życia, wpływało na zmianę hierarchii wartości, uczyło pozytywnej rywalizacji, do czego będą zmuszeni dążyć po odbyciu kary pozbawienia wolności, stając się pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego (Lenartowicz 1964).

Analizując zawartość merytoryczną publikacji na łamach „Oświaty dorosłych” dotyczących edukacji przywieźniennej, zauważyć można szczególne zaangażowanie w pracę dydaktyczną nauczycieli tych placówek. To oni w przeważającej większości, będąc autorami artykułów wskazywali, jak można wpłynąć poprzez konkretne działania edukacyjne na przebieg procesu resocjalizacji skazanych. Dzieliąc się swoimi doświadczeniami z pracy dydaktyczno-wychowawczej, ułatwiali ją osobom rozpoczynającym w tych placówkach aktywność pedagogiczną, uwalniając ich na problemy, z którymi mogą się w niej zetknąć. Troszczyli się o możliwość doskonalenia zawodowego, by ze swej niezwykle trudnej pracy wywiązywać się jak najefektywniej. Interesujące jest, że na przestrzeni analizowanego okresu problemy wychowawcze i dydaktyczne z tą kategorią uczniów stale się powtarzały, niezależnie od szczebla

edukacji. Początkowo szczególną uwagę przywiązywano do kształcenia podstawowego, a następnie zawodowego, jednak w każdym z nich one występowały. Relacje z bezpośrednich doświadczeń nauczycieli są interesujące, zasługujące na przypomnienie ich dzisiaj, kiedy tak mało w czasopiśmiennictwie andragogicznym jest publikacji praktyków z tego zakresu. „*Oświata dorosłych*” stanowi ważne i bogate źródło do badania dziejów formalnej edukacji dorosłych.

Bibliografia

Balcerowicz P., Wiczkowski K., *Specyficzna forma pracy wychowawczej w szkole przy zakładzie karnym*, „*Oświata Dorosłych*” 1989 nr 6.

Helta F., Wiczkowski K., *Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach przywieziennych*, „*Oświata Dorosłych*” 1987 nr 2.

Kowalik J., *Rola szkoły w procesie resocjalizacji więźniów*, „*Oświata Dorosłych*” 1978 nr 6.

Kożuch S., *O pracy szkoły więziennej*, „*Oświata Dorosłych*” 1962 nr 3.

Kwinta M., *Rola szkoły podstawowej dla pracujących przy zakładzie karnym*, *Oświata dorosłych*, 1967 nr 7.

Lenartowicz Z., *Wychowawcza rola szkoły więziennej*, „*Oświata Dorosłych*” 1964 nr 2.

Puchajda J., *Wpływ kształcenia na resocjalizację młodocianych*, „*Oświata Dorosłych*” 1981 nr 8.

Rogalski S., *Praca oświatowa wśród więźniów*, „*Oświata Dorosłych*” 1959 nr 2.

Rogalski S., Michałowska T., *Szkolnictwo więzienne*, „*Oświata Dorosłych*” 1960 nr 2.

Sokół J., *Wpływ zajęć kulturalno-oświatowych na reedukację i resocjalizację*, „*Oświata Dorosłych*” 1974 nr 10.

Szpała W., *Nauczanie dorosłych w więzieniu*, „*Oświata Dorosłych*” 1969, nr 9.

Szulc H., *Wpływ szkoły dla pracujących na postawę moralną więźniów*, „*Oświata Dorosłych*” 1963, nr 7.

Tubek S., *Wychowawcza rola szkoły w zakładzie karnym*, „*Oświata Dorosłych*” 1970 nr 10.

Tubek S., *Rola szkoły w procesie resocjalizacji skazanych*, „*Oświata Dorosłych*” 1988 nr 9.

Tubek S., *O doskonaleniu nauczycieli szkół w zakładach karnych*, „*Oświata Dorosłych*” 1971 nr 9.

Wiczkowski K., *Możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych szkoły w zakładzie karnym*, „*Oświata Dorosłych*” 1985, nr 10.

Wiczkowski K., *Na peryferiach oświaty*, „*Oświata Dorosłych*” 1987 nr 9.

Wickowski K., *Praca wychowawcy klasy w szkole przywięziennej*, „Oświata Dorosłych” 1988 nr 4.

Wickowski K., *Kształtowanie uczuć rodzinnych jako element resocjalizacji*. „Oświata Dorosłych” 1985, nr 3.

Wickowski K., *Możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych szkoły w zakładzie karnym*, „Oświata Dorosłych” 1985, nr 10.

Wickowski K., *Kształcenie i wychowanie w zakładzie karnym*, „Oświata Dorosłych” 1983 nr 3.

Wickowski K., *O rozmowach pohospitacyjnych*, „Oświata Dorosłych” 1989 nr 2.

Summary

Problems of prison-based school system in the columns of oświata dorosłych (1957–1990)

Keywords: prison-based schools; adult students; motives of education;

Oświata dorosłych (The Adult Education) – an andragogics magazine which was launched in 1957, used to devote a lot of space in its columns to the problem area related to educating adults. Therefore, it seemed interesting to present problems of prison-based school system over the period of 23 years – until 1990 (i.e., the year when the magazine ceased to appear). The scope of research exploration was marked out by the following questions: How was the prison-based school system organized? What were the motives of tasking up school education by the detained? What was the effectiveness of the teaching and rearing proces in teachers’ opinions? What role did the teacher play in the didactic-rearing proces in this specific environment. I have analyzed 21 articles dealing with this subject matter, that is all those published in the columns of the magazine in that period.

IDEA OŚWIATY DOROSŁYCH WEDŁUG FRANCISZKA URBAŃCZYKA. ZARYS PROBLEMU

Z końcem XIX wieku zmiany o charakterze społeczno-ekonomicznym, jakich doświadczały społeczeństwa europejskie, miały przemożny wpływ na poziom ich świadomości. W sposób znaczący wzrosło wśród nich zapotrzebowanie na edukację, w szczególności dorosłej ich części. Stąd w obszarze refleksji pedagogicznej poczęła się kształtować nowa dyscyplina – oświata dorosłych, która w drugiej połowie XX wieku wyodrębniła się jako pełnoprawna subdyscyplina nauk pedagogicznych. Mowa o andragogice (Wojciechowski i in., 1986, s. 20–23, Aleksander, 2009, s. 32–38).

Wśród licznych grona prekursorów idei kształcenia dorosłych w Polsce (Aleksander, 2009, s. 52–61) wymienia się Kazimierza Osińskiego (1738–1802), Stanisława Staszica (1755–1826), Jana B. Chodźko (1777–1851), Lucjana H. Siemieńskiego (1807–1877), Konrada Prószyńskiego (1851–1908), Jadwigę Dziubińską (1874–1937), Stanisława Michalskiego (1865–1949), Antoniego Konewkę (1885–1944), Kazimierza Kornilowicza (1892–1939), Helenę Radlińską (1879–1954), Ignacego Solarza (1891–1940), Zofię Solarzową (1902–1988), Maksymiliana Siemieńskiego (1905–1966), Kazimierza Wojciechowskiego (1905–1994) czy Joannę Landy-Tołwińską (1906–1930), natomiast rzadko kiedy pojawia się nazwisko Franciszka Urbańczyka (1900–1976).

A jest to pewnego rodzaju zaniedbanie, wszak to niewątpliwie niedooceniony twórca podstaw teorii i praktyki kształcenia dorosłych w dwudziestowiecznej Polsce. Wyjątek stanowią słowniki pedagogiczne autorstwa Wincentego Okonia, w których zawsze znajduje się chociaż krótka informacja poświęcona temu pedagogowi. Należy podkreślić, iż Tadeusz Aleksander uważa Urbańczyka za jednego z «inicjatorów i twórców polskiej dydaktyki dorosłych» (Aleksander, 2007, s. 1158). Podobną opinię wyraził również Czesław Kupisiewicz, który nazywa tego ostatniego krakowskim andragogiem (Kupisiewicz, 2007, s. 12).

W centrum zainteresowań Franciszka Urbańczyka pozostawała oświata dorosłych. W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku poświęcił się on pracy społeczno-oświatowej. Jeszcze przed wojną pracował jako dydaktyk w szkole średniej (Urbańczyk, 1960, s. 12). W latach pięćdziesiątych był on związany z Katedrą Kultury i Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie nawiązał współpracę z Zygmuntem Mysłakowskim oraz

Maksymilianem Siemińskim. W tamtym okresie Urbańczyk był autorem następujących prac: *Oświata dorosłych w naukach pedagogicznych 1945–1956* (Warszawa 1957); *Uczenie się dorosłych* (Warszawa 1950), Urbańczyk przetłumaczył pracę Thorndike’a z języka angielskiego: *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej* (Warszawa 1959); *Zasady nauczania matematyki* (Warszawa 1960). W kolejnych dwóch dekadach poprzedniego wieku na rynku wydawniczym ukazały się najważniejsze prace tego autora poświęcone oświacie dorosłych, a mianowicie: *Dydaktyka dorosłych* (Wrocław – Warszawa – Kraków 1965, wyd. I), *Dydaktyka dorosłych* (Wrocław–Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, wyd. II zmienione i rozszerzone); *Problemy oświaty dorosłych* (Warszawa 1973) (Aleksander, 2009, s. 12); *Wybrane problemy liceów dla pracujących* (Warszawa 1977). Krakowski andragog swoją twórczością wydatnie przyczynił się do wzmocnienia fundamentów andragogiki polskiej, bowiem jak pisze Tadeusz Wujek «całokształt dorobku naukowego F. Urbańczyka stawia go (...) w rzędzie współtwórców współczesnej teorii oświaty dorosłych» (Wujek, 1996, s. 388).

Autor artykułu, dokonując interpretacji poglądów prezentowanych przez Franciszka Urbańczyka, w sposób zamierzony umiejscawia je w epoce, w której ten andragog tworzył. Zatem brak w tym artykule odniesień do współczesnych opracowań naukowych, a wszelkie problemy i kwestie oświaty dorosłych omawiane są w kontekście ocen i opinii, którymi kierował się sam pedagog.

Traktował on oświatę dorosłych jako, w najlepszym tego słowa znaczeniu, przykład działalności społecznej, która «zrodziła się z określonych potrzeb społecznych, a zwłaszcza z dążenia do zdobycia niepodległości, do emancypacji klasy robotniczej i warstwy chłopskiej, jak i do demokratyzacji społeczeństwa» (Urbańczyk, 1973b, s. 36), rozwijającej się tylko w określonych instytucjach i organizacjach społecznych. Należy pamiętać, iż pedagog ten w swojej twórczości nie pozostawał obojętny na dominujące w tamtym okresie trendy, które nakazywały eksponować zalety działalności dziewiętnastowiecznych socjalistów i komunistów. Podobnie wyglądała sytuacja z prezentowaną przez niego oceną aktywności na tym polu Polski Ludowej. Autor ma świadomość, iż czasy, w których tworzył Franciszek Urbańczyk nie pozwalały nikomu być obojętnym wobec systemu, niemniej jednak nie ma żadnych racjonalnych przesłanek ani pewnych informacji, dzięki którym można by ocenić działalność tego pedagoga jako jednoznacznie naganną czy też szlachetną. Poza tym autor artykułu jest przekonany, iż wszelka refleksja o charakterze naukowym powinna być osadzona na gruncie obiektywizmu światopoglądowego, w myśl którego perspektywa polityczna schodzi na plan dalszy, w sytuacji kiedy dyskurs dotyczy analizy problemów oświaty dorosłych. Dlatego też zamiast kontekstu politycznego eksponowana będzie wyłącznie analiza dorobku naukowego tego pedagoga i jej potencjalny wpływ na rozwój polskiej andragogiki.

Oświata dorosłych a dorosłość

Zdaniem Franciszka Urbańczyka pojęcia „oświata dorosłych” używano zamiennie z terminami „praca oświatowa” czy praca „kulturalno-oświatowa”.

Kwestia oświaty osób dorosłych stanowiła dla niego ważki problem, wszak jest to ten rodzaj działalności społecznej, który za cel stawia sobie zaspokojenie potrzeb intelektualnych, etycznych, estetycznych, zawodowych czy wreszcie rozrywkowych dojrzałego człowieka. Istotne zatem wydaje się przybliżenie proponowanej przez krakowskiego andragoga definicji zagadnienia, które stanowi swoistą kanwę niniejszej publikacji. Otóż oświatę dorosłych utożsamiał on z ogółem „zabiegów o intencji wychowawczej, mających na celu umożliwienie ludziom dorosłym i dorastającej młodzieży, która nie korzysta ze szkół dla dzieci i młodzieży, zdobywanie wiedzy, życie kulturalne i rozrywkę w instytucjach i organizacjach społecznych specjalnie do tego celu powołanych i mających zadanie wychowawcze” (Ibidem, s. 14).

Zatem oświata dorosłych jest dla Urbańczyka procesem o intencji wychowawczej, w ramach którego z jednej strony pracownik oświatowy oddziałuje i przekazuje wiedzę uczniowi dorosłemu, z drugiej zaś strony istotne jest, aby w ramach tego procesu dorosły w sposób aktywny zdobywał wiedzę. Po to by, jak pisał, nauka stała się „dla dorosłego ucznia uświadomioną potrzebą” (Ibidem, s. 171).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o granicę dorosłości andragog proponował, aby na człowieka dorosłego spojrzeć przez pryzmat trzech płaszczyzn – biologicznej, psychologicznej i społecznej, przy założeniu, że biologiczna dojrzałość stanowi wykładnię dla rozpatrywania jej w pozostałych kontekstach.

Jak zauważał, w powszechnej opinii zwykło się podejmować refleksję nad dorosłością, za kryterium przyjmując wiek. Niewątpliwą cezurę oddzielającą dzieciństwo od dorosłości stanowi 18 rok życia jednostki i ten warunek stanowi niewątpliwie o dojrzałości w kontekście biologicznym.

W poszukiwaniu wykładni dla perspektywy psychologicznej dorosłości należy poddać analizie rozmaite teorie psychologii rozwojowej. Wśród nich istnieje koncepcja, która, w opinii autora artykułu, dojrzewanie psychiczne traktuje jako proces naturalny dokonujący się poprzez czynności psychiczne „na tle dziedzicznie uwarunkowanych zmian w czynnościach komórek nerwowych i całego układu nerwowego” (Pieter, 1963, s. 61). Po dokonaniu tego typu zabiegu można stwierdzić, iż wraz z osiągnięciem przez młodego człowieka osiemnastego roku życia pojawia się w nim naturalna skłonność do autorefleksji, której efektem może być bardziej poważny i odpowiedzialny stosunek do siebie i do świata. Rozważania poświęcone dorosłości w aspekcie psychologicznym rodzą wątpliwości szczególnie, jeśli podjąć kwestię samodzielności czy odpowiedzialności człowieka. Jednak, jak twierdził ten andragog, brak zadowalającej definicji jest wynikiem złożoności i wieloaspektowości obu tych

pojęć. Natomiast był przekonany, iż omawiany rodzaj dojrzałości przejawić się może w „sproblematyzowaniu umysłu” (Urbańczyk, 1959, s. 339).

O społecznym aspekcie dojrzałości, w powszechnym przekonaniu, decydują wszelkie normy prawa stanowionego funkcjonujące w życiu społecznym, traktujące osiemnastoletniego człowieka jako dorosłego, oczywiście z pewnymi odstępstwami. Według Urbańczyka przejawem kontekstu społecznego dojrzałości jest niewątpliwie sytuacja, w której człowiek dorosły, ustabilizowany zawodowo (Rubinsztein, 1962, s. 211–212) i prywatnie podejmuje aktywność w konkretnej instytucji kształcenia dorosłych. Zdaniem polskiego pedagoga wpływ na podjęcie takiej decyzji miała niewątpliwie sytuacja społeczno-ekonomiczna jednostki. Pojawiła się bowiem u niej świadomość pewnego dysonansu, a biorąc pod uwagę fakt, iż pełniąc określone role społeczne, odczuwa pewne braki i niedogodności, dlatego też podjęła ona kroki mające na celu swój rozwój personalny. W opinii Urbańczyka świadomość pewnych deficytów okazuje się niezwykle kreatywnym bodźcem, bowiem w sytuacji kiedy jednostka nie ma takiej świadomości, trudno jest ją zmotywować do podjęcia jakiegokolwiek aktywności edukacyjnej. Chyba że, jak podkreślał andragog, sytuacja ma charakter nadzwyczajny. Dobrym przykładem może być okres dwudziestolecia międzywojennego i lata powojenne w Polsce, kiedy to potrzeba kształcenia była tak głęboka, że ludzie sami zapisywali się do szkół i na rozmaite kursy dla dorosłych, i nie potrzebowali do tego żadnego bodźca z zewnątrz. Twierdził on również, iż sytuacja uległa zmianie od roku 1949, kiedy to na różnych szczeblach edukacji dorosłych pojawiali się uczniowie, którzy niekoniecznie byli w stanie sprostać edukacyjnym wyzwaniom. Specyfika aktywności zawodowej ucznia dorosłego każe pamiętać, iż jego bierna postawa niekoniecznie musi być wynikiem braku zainteresowania czy przejawem dezaprobaty, sens tego zagadnienia doskonale oddają słowa E.L. Thorndike’a – amerykańskiego psychologa, który stwierdził, iż „Nie można się spodziewać, aby człowiek zmęczony całodzienną pracą w fabryce, urzędzie, gospodarstwie wiejskim lub domowym mógł się nauczyć w ciągu godziny tyle, ile by potrafił się nauczyć, gdyby nauka była jego głównym zajęciem” (Thorndike, 1951, s. 4).

Oświata dorosłych w ujęciu historycznym

Franciszek Urbańczyk głównych przyczyn rozwoju oświaty dorosłych upatrywał nade wszystko w rozwoju przemysłu oraz w rozwoju nauki, które miały miejsce w drugiej połowie XVIII wieku. Istotny wpływ na te procesy, według niego, miała filozofia Oświecenia, działalność fizjokratów (Radlińska, 1964, s. 109, Bednarek, Jastrzębski, 1996, s. 116–117), a przede wszystkim transformacja, jaka dokonała się w gospodarce europejskiej. Uważał, iż oba te zjawiska – progres techniczny i naukowy – w sposób dalece istotny wpłynęły na jakość ludzkiego życia. Bowiem postępujący od połowy XIX wieku proces industrializacji ściśle powiązany był ze wzrostem poziomu świadomości

nie tylko jednostkowej, ale także społecznej. Rozwijający się tak gwałtownie przemysł wymusił wręcz na ludziach pracy konieczność posiadania przez nich określonych kwalifikacji bez względu na to, w jakim obszarze, czy umysłowym, czy technicznym, podejmowali oni aktywność zawodową. Pomiędzy procesem industrializacji a postępem naukowym pojawiła się wtedy głębsza zależność, którą określić można mianem sprzężenia zwrotnego. W sposób absolutnie trafny wyraził to John Ruskin (angielski pisarz i krytyk społeczny), który pisał: «Tylko praca może uzdrowić myśl i tylko myśl może uszczęśliwić pracę; myśl i praca nie mogą być bezkarnie od siebie oddzielone» (cyt za Hesen, 1931, s. 233, przypis 1).

Analizując dogłębnie te problemy, polski andragog stwierdził, iż oświata dorosłych najlepiej rozwinięta była w dziewiętnastowiecznej Anglii, która pozostawała naówczas niekwestionowanym liderem gospodarczym w Europie. Analogiczna sytuacja panowała w Stanach Zjednoczonych, gdzie edukacja dorosłych rozwijała się równie prężnie (Harwas, 1965, s. 50). Urbańczyk podaje przykład założonej w 1891 roku wielkiej międzynarodowej szkoły korespondencyjnej w Scranton w Pensylwanii, która swoją działalność rozpoczęła od kursów zawodowych dla górników, a w późniejszym czasie kursy prowadziła dla wielu innych zawodów (Urbańczyk, 1973b, s. 52).

Andragog, poddając analizie kwestię edukacji dorosłych na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku (Radlińska, 1964, s. 54), stwierdził, że ze względu na ograniczenia natury politycznej (Polska pozostawała pod zabarami), jak i ekonomiczny niedorozwój, działania oświatowe do drugiej połowy tego wieku miały charakter niezwykle ograniczony. Dopiero z końcem wieku pomimo dość radykalnej polityki prowadzonej w zaborze rosyjskim i pruskim, pojawiły się stowarzyszenia oświatowe, które rozprowadzając czasopisma dla samouków, organizując odczyty czy spotkania poświęcone problematyce pedagogicznej, za cel swojej działalności obrały sobie walkę z analfabetyzmem (Urbańczyk, 1973b, s. 304).

Działania te skierowane były przede wszystkim do ludu, stąd w wieku XIX określeniem synonimicznym dla oświaty dorosłych był termin oświata ludowa.

Franciszek Urbańczyk wiele miejsca w swojej twórczości poświęcił kwestii oświaty dorosłych w Polsce Ludowej (Urbańczyk, 1964b, s. 229–235, Urbańczyk, 1964c, s. 287–295). Twierdził on, iż na rozwój edukacji dorosłych ogromny wpływ miał rewolucyjny charakter przemian społeczno-ustrojowo-gospodarczych, jakie dokonały się w Polsce po II wojnie światowej, a w szczególności przejęcie władzy przez klasy pracujące. Podkreślał, iż żywo były one zainteresowane stworzeniem inteligencji o proveniencji chłopsko-robotniczej (Urbańczyk, 1977, s. 14). Stąd też władze Polski Ludowej stworzyły faktycznie sprzyjający klimat do rozwoju oświaty dorosłych, zakładały państwowe szkoły dla pracujących, szkoły korespondencyjne, domy kultury różnego szczebla, w istotny sposób przyczyniły się również do istotnych

zmian w prawie bibliotecznym, dzięki któremu mogła powstawać struktura powszechnych bibliotek publicznych.

Podejmowane w omawianym obszarze działania, zdaniem Urbańczyka, były swoiście rozumianą odpowiedzią na zachodzące w sposób niezwykle gwałtowny w wieku XX zmiany cywilizacyjne, warunkowane postępującą rewolucją naukowo-techniczną. Analizując kwestię uczenia się, kształcenia czy też wychowywania dorosłych z początków wieku XIX należy podkreślić, iż ogólna stabilizacja i powolny rozwój, nie zapowiadały takich zmian na tym polu. Stąd też wiele pracy musieli wykonać wszyscy propagatorzy idei oświaty dorosłych w wieku XIX i w pierwszej połowie wieku XX, aby uświadomić szerokim masom społeczeństwa, iż kształcenie zdobyte w młodości może być traktowane jedynie jako etap w całościowej edukacji. Co ciekawe sceptycyzm względem tej kwestii, zdaniem Urbańczyka, wyrażali nawet «wybitni uczeni, jak William James, [którzy] wypowiadali przekonanie, że wyjąwszy sprawy swego zawodu człowiek po 25 roku życia nie może już niczego się nauczyć» (Urbańczyk, 1962, s. 156).

Kształcenie ustawiczne

Wydarzeniem w historii andragogiki była koncepcja „*life-long education*” B.A. Yeaxlee’a. Postulat całościowego kształcenia zaproponowany przez tego angielskiego działacza społecznego zdobywał od drugiej dekady XX wieku prawo obywatelstwa na całym niemal świecie (Urbańczyk, 1973a, s. 64).

W opinii polskich obywateli pokutowało przekonanie, iż wychowywanie ludzi dorosłych było działaniem jeśli nie przypadkowym, to już z całą pewnością bezskutecznym. Jak zauważa Urbańczyk, opierając się na niektórych polskich badaniach prowadzonych w latach sześćdziesiątych XX wieku nie tylko przez niego, ale także innych (1977, s. 48–52, 221–231), ludzie młodzi do 25 roku życia znacznie częściej nastawieni byli na osiągnięcie i podniesienie kwalifikacji niż osoby starsze. Chociaż, jak dodaje, nie była to stała tendencja i zalecał sukcesywną jej eksplorację (1973a, s. 95).

Analizując dorobek naukowy Franciszka Urbańczyka, nietrudno zauważyć, jak bliska była mu koncepcja ustawicznego kształcenia, którą niezwykle często podejmował w swojej refleksji nad ideą oświaty dorosłych.

Należy przede wszystkim podkreślić, iż w sposób jednoznaczny dokonywał rozdziału między pojęciami uczenia się oraz permanentnego kształcenia się. Otóż twierdził on, iż zakres znaczeniowy pierwszego z terminów sprowadzić można do działań, które podejmuje jednostka w trosce o swój rozwój umysłowy, czyli poprzez zdobywanie wiedzy oraz poprzez podnoszenie swoich zawodowych kwalifikacji. Drugi z terminów był już według niego ściśle związany z funkcjonowaniem określonych instytucji, których obowiązkiem było organizowanie procesu kształcenia dla osób nim zainteresowanych.

Dlatego też twierdził, iż uczenie ma charakter indywidualny (wolicjonalny) *a contrario* do kształcenia ustawicznego, które miało charakter powszechny bowiem wychodziło naprzeciw potrzebom społecznym. I, jak dodawał, to ostatnie warunkowane było przez czynniki społeczne, czyli władzę państwową czy zakład pracy. Zatem, można powiedzieć, iż uczenie się stanowi wypadkową zainteresowań jednostki, natomiast kształcenie ustawiczne jest odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie.

Ponadto był przekonany, iż kształcenie ustawiczne jest nieraz mylnie kojarzone ze wszelkimi przejawami aktywności edukacyjnej podejmowanej przez dorosłych. Według niego nosi ono znamiona procesualności, którą cechuje nade wszystko szeroka perspektywa czasowa, a ponadto przyczynia się ono do uaktualnienia i pogłębienia posiadanej już wiedzy. Twierdził, iż ten rodzaj kształcenia powinien być skierowany przede wszystkim do pracowników o bardzo wysokich kwalifikacjach. Natomiast działania krótkotrwałe, już nie mówiąc o tych jednorazowych nie mogą być rozpatrywane jako przejaw ustawicznego kształcenia. Zatem organizowane przez zakłady pracy, tudzież zakłady doskonalenia zawodowego, kursy kwalifikacyjne czy też działalność szkół zawodowych i ogólnokształcących dla pracujących, nie mogą być traktowane jako przejaw ustawicznego kształcenia.

Polski pedagog polemizuje również z definicjami kształcenia ustawicznego autorstwa P. Lengrand'a i A.S.M. Hely'ego, którzy utożsamiali je z zakrojoną na szeroką skalę działalnością takich instytucji jak biblioteki, domy kultury, muzea, ogniska kulturalne, szkoły dla dorosłych czy uniwersytety ludowe. Twierdził on, że takie stanowisko skutkować by mogło wyparciem pojęcia „oświata dorosłych” przez „kształcenie ustawiczne” oraz mogłoby wytyczyć kierunek działania w sposób hasłowy. Stosowanie nowego terminu na oznaczenie oświaty dorosłych, w opinii tego andragoga, nie wносиłoby żadnych korzyści, a mogłoby jedynie zatuszować fakt, że w istocie mowa o kształceniu dorosłych (1973b, s. 71).

Motywy aktywności edukacyjnej dorosłych

Ważnym zagadnieniem, które w opinii Urbańczyka, można traktować jako wstępne w refleksji nad ustawicznym kształceniem, jest kwestia motywów (potrzeb), którymi kieruje się uczeń dorosły. Polski pedagog podziela pogląd na problem motywu J.E. Murray'a, który twierdził, iż „jest [on] tym wewnętrznym czynnikiem, który inspiruje, ukierunkowuje i integruje zachowanie człowieka” (Murray, 1968, s. 10). Urbańczyk traktuje motyw jako potrzebę, która skłania człowieka do działania. Można zatem przytoczyć definicję potrzeb zaproponowaną przez Józefa Pietera, który twierdził, iż są to „obiektywne odpowiedniki różnopostaciowych przeżyć niezadowolienia lub braku” (Pieter, 1963, s. 209).

W opinii andragoga, należy więcej uwagi poświęcić potrzebom, które szczególnie w życiu osób dorosłych są stosunkowo nowe, a przez to nieznane. Reakcje na tego typu potrzebę – która może być wynikiem nowej sytuacji społecznej – są niezwykle zróżnicowane, od przypadkowych począwszy, a na tych, które generują złe samopoczucie skończywszy. Jednak najważniejsze jest, aby człowiek znalazł przedmiot, który zaspokoi tę nową potrzebę. Urbańczyk w sposób jednoznaczny twierdzi, iż jedynie intensywnie przeżywana przez dorosłego potrzeba może generować niezbędną do podjęcia określonej aktywności, dawkę energii. Warto zatem bliżej poznać motywy, dla których osoby dorosłe podejmują trud kształcenia i uczenia się (Urbanczyk, 1970, s. 63–80).

Pedagog tę kwestię poddał wnikliwej analizie, prowadząc badania własne. Na ich podstawie wyróżnił trzy rodzaje motywów, a mianowicie: utylitarne, społeczne i intelektualne (1977, s. 47).

Motywy utylitarne, zwane również praktycznymi, stanowią niezwykle silny bodźec dla jednostki, która podejmuje kształcenie, bowiem przede wszystkim pragnie ona poprawić swój status materialny. Wszak skala zarobków ma bezpośredni wpływ na jakość zaspokajanych potrzeb pierwotnych (piramida Masłowa). Jednak motywy praktyczne mają, zdaniem andragoga, bardziej złożony charakter. Przykładem może być sytuacja, w której uczeń dorosły nie jest podmiotem autonomicznym, zatem potrzeba usamodzielnienia będzie dla niego tym najbardziej praktycznym celem. Z kolei w sytuacji, kiedy zdobędzie zawód i pracę, będzie zabiegał o podnoszenie kwalifikacji, ale warunkiem koniecznym jest zadowolenie i satysfakcja z wykonywanej profesji (Ksieniewicz, 1961, s. 86). W przeciwnym przypadku, kiedy pracownik jest zdemotywowany, konieczność doksztalcenia również będzie miała rację bytu. Jednakże powodem będzie konieczność przebranzowienia się, która, jak zauważa andragog, stosunkowo często dotyczyła pracowników fizycznych, nisko wynagradzanych, ale również tych, którzy reprezentowali profesje, w których występowały uciążliwe warunki pracy, zagrażały kondycji zdrowotnej pracownika czy też były nieaprobowane społecznie. Jest wreszcie grupa obywateli na przykład rolnicy, którzy uczestnicząc w edukacji dorosłych chcieli poprzez podniesienie swoich kwalifikacji wpłynąć na poziom efektywności i innowacyjności działań, podejmowanych we własnym gospodarstwie. Do motywów o charakterze utylitarnym Urbanczyk zalicza również sytuacje, w których podjęte przez pracownika działania natury edukacyjnej są wynikiem nakazu czy wręcz przymusu, jaki wywiera na nim pracodawca. Andragog polemizował jednak z takim stanowiskiem. Jego koncepcja korespondowała z tezą sformułowaną przez niemieckiego pedagoga Grubera, który pisał, że „kształcenie dorosłych możliwe jest tylko na zasadzie zupełnej swobody i dobrowolności uczestnictwa” (Gruber, 1922, s. 7).

Potrzeby o charakterze społecznym to kolejny rodzaj motywów, którymi mogą kierować się dorośli uczniowie. Jednak, jak podkreśla pedagog,

stosunkowo rzadko pełnią one przewodnią rolę w procesie decyzyjnym osoby dorosłej. Eksplorując aspekt etiologiczny tego rodzaju motywacji, andragog wskazuje, iż osobie zainteresowanej zależy przede wszystkim na społecznym uznaniu i szacunku oraz na zdobyciu awansu społecznego, a wszystko to okazuje się możliwe dzięki wykształceniu.

Asumptem do tego typu działań mogą być różnego rodzaju względy, dajmy na to ambicjonalne, altruistyczne, środowiskowe. Dobrym przykładem tych ostatnich może być masowy udział społeczności wiejskiej tudzież małomiasteczkowej w jakimś przedsięwzięciu kulturalnym. Jest to niewątpliwie wynikiem wpływu zaangażowania autorytetów tegoż środowiska na współobywateli. Niejednokrotnie motywy mają charakter snobistyczny, co jest warunkowane potrzebą naśladownictwa innych. Do bardziej twórczych motywów zaliczyć należy przyjaźń, aktywne uczestniczenie w życiu organizacji społecznych, Urbańczyk wskazuje również opinię publiczną, którą traktuje jako niezwykle istotny czynnik motywujący do edukacji. Sytuacją, w której motyw natury społecznej stanowi swoistą dominantę, dotyczy osób doświadczających krzywd, a nawet upokorzeń wynikających z braku odpowiednich kwalifikacji czy wykształcenia. Jest to na tyle silny bodziec, że dorosły świadomie pragnie się kształcić, wykształcenie bowiem stanowi dla niego przepustkę do społecznego awansu.

Ostatni rodzaj motywów reprezentowany jest przez potrzeby natury intelektualnej. Można powiedzieć, iż przede wszystkim warunkowane są one poprzez ciekawość i chęć zgłębiania tajników określonego obszaru wiedzy, ponadto najistotniejsze wydaje się zaspokojenie wiedzy związanej z kształtowaniem postawy światopoglądowej. Postulat Franciszka Urbańczyka dotyczący tego problemu jest dość jasny i oczywisty, uważa, iż „potrzebny jest dobrze rozumiany kult nauki stanowiący niezbędny składnik kultury umysłu” (1973b, s. 99). Jednak, jak sam podkreśla, potrzeba interpretowania zjawisk i procesów rządzących otaczającym światem, nie jest niestety udziałem wszystkich ludzi, jest ona wypierana nie tylko przez potrzeby utylitarne (bytowe); kolejnym powodem może być również kwestia niezaspokojenia potrzeb społecznych, ale równie często rzeczywistym faktorem jest inercja umysłowa dorosłych. Andragog wyraża niepokój, iż brak umysłowego progresu i funkcjonowanie zdominowane przez nawykowe działania mogą prowadzić do sytuacji, w której człowiek stać się może „żywym manekinem” (Ibidem, s. 63).

Jednakże człowiek doznaje również potrzeby dowartościowywania się, a dzieje się to poprzez sukcesywny progres jego możliwości umysłowych, który stanowi doskonałą sposobność ku temu, aby tę potrzebę zaspokoić. Pożądany stan uczeń dorosły może osiągnąć tylko w drodze ciągłego kształcenia. Doskonale tę sytuację obrazowała rzeczywistość oświatowa, w której uczestniczył Urbańczyk. Twierdził on bowiem, że uczniowie dorośli niejednokrotnie bagatelizowali tę potrzebę, ale doświadczywszy jej poprzez pracę z książką

(Urbańczyk, 1964a, s. 68–71), odkrywali nieznane sobie dotąd zainteresowania intelektualne, które następnie pragnęli zgłębiać.

Według andragoga kwestie dotyczące motywacji, pragnień i zainteresowań ludzi dorosłych stanowią niezwykle ważny element w refleksji poświęconej oświacie dorosłych. Na potwierdzenie tej tezy przytacza on słowa Eduarda Lindemana, którego uznać można za propagatora idei edukacji dorosłych. Ten amerykański pedagog pisał, iż dorośli pragną „inteligencji, siły i władzy, wyżycia się, wypowiedzenia się, wolności tworzenia, uznania, przyjemności, rozrywek, przyjaźni [...] Chcą być czymś, chcą, by się z nimi liczone; chcą, by ich talenty zostały wykorzystane; [...] Krótko mówiąc, pragną siebie doskonalić; to jest ich podstawowym, realistycznym celem” (Lindeman, 1926, s. 13–14).

Dorosłość – ukryty potencjał

Roztaczając refleksję poświęconą szeroko rozumianej problematyce oświaty dorosłych, a opartą na spuściznie europejskiego kręgu kulturowego, trzeba stwierdzić, iż zagadnieniem tym interesowali się już myśliciele czasów starożytnych. Platon w swoim fundamentalnym dziele „Państwo”, planował również kształcenie obywateli w późniejszym okresie ich życia. Na potwierdzenie tych słów warto przytoczyć słowa głównej postaci tego dialogu, Sokratesa: „jak będą mieli po lat pięćdziesiąt to ci, którzy [...] okażą się najlepszymi [...] – i w praktyce i w teoriach – tych już trzeba doprowadzić do końca drogi [...], żeby wznieśli w górę światło swojej duszy [...]. A gdy zobaczą dobro samo, będą go używali jako pierwowzoru, [...]. I tak będą zawsze wychowywali drugie pokolenie ludzi takich samych” (Platon, 1997, s. 249).

Natomiast uczeń Platona, Arystoteles, *implicite* doceniając rolę dorosłych uczniów w procesie dydaktycznym, pisał, iż „młodzieniec nie jest odpowiednim słuchaczem wykładów nauki o państwie; brak mu bowiem doświadczenia w kwestiach życia praktycznego, [...]. Ponadto, ulegając łatwo namiętnościom, słuchałby tych wykładów na próżno i bez korzyści” (Arystoteles, 1956, s. 6).

Rozważania dotyczące omawianej kwestii nieobce były filozofom, myślicielom czy teoretykom w kolejnych epokach, ponadto intensywność przebiegu procesów społeczno-polityczno-gospodarczych w świecie, zaowocowały w XX wieku pojawieniem się poglądu, który nie tylko obalił tezę jakoby wiek stanowił przeszkodę natury edukacyjnej, ale zaczął dostrzegać jego pozytywny wpływ na naukowy rozwój człowieka. Doskonale wyraził to sam Urbańczyk w następujących słowach: „wielu wybitnych twórców (na przykład Galileusz, Gauss, Goethe, L.Tolstoj, Verdi, W.Wundt i in.) stworzyło wybitne, a nawet genialne dzieła w późnej starości (między 70. a 90. r. życia)” (1959b, s. 25).

Podsumowanie

Według krakowskiego pedagoga, inicjując rozważania dotyczące kwestii andragogicznych, należy poznać uwarunkowania historyczne, społeczne, polityczne czy wreszcie gospodarcze tego zjawiska, a następnie wniknąć w jego specyfikę, eksponując kontekst etiologiczny.

Ponadto niezwykle istotne jest, aby zgłębić naturę dorosłości, dokonując jej analizy przez pryzmat bio-psycho-społeczny, trzeba bowiem poznać specyfikę i prawidłowości rządzące tym okresem ludzkiego bytowania. Wszak to warunek konieczny do dalszych studiów nad problematyką oświaty dorosłych. Poznawszy bowiem tę kwestię, łatwiej jest analizować zagadnienia związane z szeroko rozumianym kształceniem dorosłych.

Pedagog ten dokonał również rozgraniczenia znaczeniowego pomiędzy terminami uczenie się a kształcenie się, jeśli chodzi o osoby dorosłe. Według Urbańczyka oświata dorosłych powinna nade wszystko pełnić funkcje wychowawcze. Warto podkreślić, iż wiele miejsca w swojej twórczości poświęcił on problematyce motywacji kształcenia się dorosłych, a niektóre jego badania można uznać za pionierskie w tym obszarze.

Można zatem stwierdzić, iż według pedagoga nadrzędnym celem kształcenia dorosłych powinno być nie tylko przekazywanie wiadomości, ale nade wszystko kształtowanie określonych sprawności, nawyków i umiejętności. Wyzwaniom tym sprostać można tylko w przypadku, kiedy system edukacyjny będzie umiejętnie oddziaływał na każdą osobę dorosłą, którą wówczas można będzie traktować jako ucznia dorosłego (Urbańczyk, 1973a, s. 32), a trzeba dodać, iż dla krakowskiego pedagoga zagadnienie to było jednym z najistotniejszych postulatów w jego rozważaniach dotyczących idei oświaty dorosłych.

Bibliografia

- Aleksander T. (2009), *Andragogika*, Radom – Kraków.
- Aleksander T. (2007), *hasło: Franciszek Urbańczyk*, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 6, Warszawa, s. 1158.
- Arystoteles (1956), *Etyka Nikomachejska*, Warszawa.
- Bednarek S., Jastrzębski J. (red.) *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei. Od Absolutu do Żeromszczyzny*, Wrocław 1996.
- Gruber F. (1922), *Der Erwachsenenunterricht*, Munchen, s. 7 cyt. za: Urbańczyk F. (1965), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 68.
- Harwas E. (1965), recenzja książki Malcolma-Knowlesa, *The adult education movement in the United States*, New York 1962, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 1, s. 50.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- Ksieniewicz I. (1961), *Dorośli jako słuchacze kursów zawodowych*, „Oświata Dorosłych”, nr 2, s. 86.

Kupisiewicz Cz. (2007), *Krakowski andragog*, [w:] „Głos Nauczycielski”, nr 26, s.12.

Lindeman E.C., *The Meaning of Adult Education*, N. York, 1926, s. 13–14 cyt. za: Urbańczyk F. (1963), *Motywy postępowania a kształcenie się człowieka dorosłego*, „Oświata Dorosłych”, nr 10, s. 511.

Murray J.E. (1968), *Motywacja i uczucia*, Warszawa.

Pieter J. (1963), *Słownik psychologiczny*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Platon (1997), *Państwo. Prawa*, Kęty.

Radlińska H. (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Rubinsztejn S.L., 1962, s. 211–212 cyt za: Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, s. 145.

Thorndike E.L. (1951), *Uczenie się dorosłych*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1959a) *Praca samodzielna ucznia szkoły korespondencyjnej*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 339.

Urbańczyk F. (1959b), *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1960), *Zasady nauczania matematyki*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1962), *Możliwości uczenia się człowieka dorosłego*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 3, s. 156.

Urbańczyk F. (1964a), *Metody nauczania dorosłych*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 2, s. 68-71.

Urbańczyk F. (1964b), *Pedagogika dorosłych w XX leciu*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 5, s. 229–235.

Urbańczyk F. (1964c), *Pedagogika dorosłych w XX leciu*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 287–295.

Urbańczyk F. (1965), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Urbańczyk F. (1970), *Struktra motywów kształcenia się nauczycieli na studiach zaocznych w WSP oraz ich znaczenie społeczne*, [w:] *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, z. 14, s. 63–80.

Urbańczyk F. (1973a), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

Urbańczyk F. (1973b), *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1977), *Wybrane problemy liceów dla pracujących*, Warszawa.

Wojciechowski K. przy współpracy Maziarz Cz. i Nowak J. (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.

Wujek T. (1996), *Powstanie i rozwój refleksji andragogicznej*, [w:] Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa, s. 388.

Summary

Franciszek Urbańczyk's idea of adults' education. Outline of issues

Keywords: Franciszek Urbańczyk, andragogy, adults' education, adult student, educational needs of adult persons, lifelong learning, history of polish andragogy.

Franciszek Urbańczyk (1900–1976) is not very popular, however a very important pioneer of polish andragogy. He mainly focused on the education of adults. He claimed that the reflection of adults' education should expose skills, habits and competences of adult students.

F. Urbańczyk made a very strong statement that education process initiator should always follow up-bringing purposes. In his thesis he focused a lot on historical context of this issue. This point of view clearly showed him the role of the permanent education in human development. It's worth to mention that the educator has made a border line between two ideas: learning and education when the subject is an adult person.

The significant role in his educational theory is the problem of motivation of adults' education.

Tomasz Maliszewski

NARCYZ KOZŁOWSKI (1913–2000) – POMORSKI SPOŁECZNIK I OŚWIATOWIEC

W roku 2013 mija setna rocznica urodzin Narcyza Kozłowskiego, ważnej postaci pomorskiego ruchu oświatowego XX stulecia, którego liczne inicjatywy społeczne – w tym z zakresu edukacji dorosłych przez kilka dziesięcioleci widoczne były na Pomorzu. Z tej okazji warto czytelnikom nieco szerzej przypomnieć jego postać i dokonania. Dorobek N. Kozłowskiego jest bowiem na arenie ogólnopolskiej niemal nieznaną – pamiętają go jedynie nieliczne osoby związane przed laty z ruchem polskich uniwersytetów ludowych (por.: Kaczor-Jędrzycka 2005, s. 88–91). W regionie poświęcono mu nieco więcej uwagi – głównie za sprawą uczniów i współpracowników (Bochus 1982; Sarrazin-Kledzik 1992, s. 23–25; Jedliński 1991, Jedliński 1993; Skonka 2000, s. 68–69), a także hasło w suplementcie do „Słownika Biograficznego Pomorza Nadwiślańskiego” (Szews 2002, s. 139–140).

Przypomnienie sylwetki oświatowca

Narcyz Kozłowski przyszedł na świat 1 listopada 1913 roku w niezbyt zaможnej rodzinie chłopskiej Narcyza i Kazimiery (z d. Brzeska) w Rojewie na ziemi rypińskiej. Był jednym z siedmiorga rodzeństwa. Rodzice gospodarowali na niewielkim, trzyhektarowym gospodarstwie, co tak naprawdę nie pozwalało na utrzymanie dziewięcioosobowej rodziny. Dlatego też każde z dzieci już od najmłodszych lat zmuszone było podejmować pracę zarobkową. Młody Narcyz pracował zatem m.in. u okolicznych rolników i ogrodników, ale też u krawca, fotografa czy ślusarza.

Dzięki bardzo dobrym wynikom w nauce otrzymał po ukończeniu szkoły powszechnej stypendium starostwa rypińskiego na dalsze kształcenie, dzięki któremu mógł ukończyć dwuletnią Męską Szkołę Rolniczą w Kijanach k. Lubartowa. Następnie przeniósł się do Warszawy, gdzie podjął pracę zarobkową oraz dalszą naukę. Był m.in. przez dłuższy czas gońcem w Centralnym Związku Młodej Wsi „Siew”, co zresztą w swoich powojennych życiorysach skrętnie pomijał, akcentując w nich raczej własne kontakty z konkurencyjnym dla „Siewu” ZMW „Wici” i młodowiejskimi agrarystami ze względu na „niepopularne wówczas konotacje CZMW z obozem sanacyjnym, które mogłyby ściągnąć represje” i „uniemożliwić pracę pedagogiczną” (Piaścik 1992, s. 23–32). Pracując, ukończył wieczorowo gimnazjum, a następnie jako ekstern pomyślnie przystąpił do matury w Gimnazjum i Liceum Ludwika

Lorentza w Warszawie. Marzył, aby zostać pedagogiem, toteż nie zdecydował się wzorem swoich warszawskich kolegów „siewiarzy” i „wiciarzy” na studiowanie w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, a wybrał pedagogikę – z elementami prawa i ekonomii społecznej w Wolnej Wszechnicy Polskiej (Sarrazin-Kledzik 1992, s. 24).

Studia przerwał wybuch wojny. Wówczas Narcyz Kozłowski powrócił w rodzinne strony, gdzie stworzył, a następnie dowodził Tajnym Związkiem Młodzieży Wiejskiej „Młody Las”. W 1940 roku został wywieziony na roboty do Malborka, gdzie na wiosnę 1941 roku wraz z Antonim Jachowiczem i Aleksandrem Wiśniewskim powołał do życia Związek Polaków w Prusach Wschodnich „Młody Las”, z czasem stając się także jego dowódcą. Po aresztowaniu przez gestapo w kwietniu 1944 roku trafił do obozu koncentracyjnego Mauthausen-Gusen (nr obozowy: 64 499). Po wyzwoleniu obozu przez Amerykanów zorganizował w austriackim Kleinmünschen – wspólnie z Aleksandrem Matuszewskim z Poznania – Dom Polski „Młody Las”, mający charakter obozu przejściowego dla siedemdziesięciu chłopców w wieku 10–14 lat pozostających bez opieki (Kozłowski 1991). Po powrocie do kraju włączył się aktywnie do organizacji polskiego szkolnictwa rolniczego – będąc m.in. dyrektorem Gimnazjum Rolniczego w Kowalkach w latach 1945–46 i uniwersytetów ludowych – współtworząc UL w Giżycku, organizując kursy dla kadry pedagogicznej UL-ów w ramach Inspektoratu Uniwersytetów Ludowych przy Związku Samopomocy Chłopskiej czy wreszcie kierując Uniwersytetem Ludowym w Bielawkach w latach 1947–1951.

W latach 1951–1974 pracował kolejno jako zastępca dyrektora technikum Rolniczo-Hodowlanego w Nowym Stawie, wychowawca w Domu Dziecka w Gdańsku-Oruni oraz nauczyciel w Szkole Podstawowej dla Pracujących nr 4 w Gdańsku. W 1961 roku dokończył też na Uniwersytecie Warszawskim rozpoczęte przed wojną studia pedagogiczne.

W latach 60. XX i początku lat 70. XX wieku N. Kozłowski związał się z pomorskim oddziałem Towarzystwa Szkoły Świeckiej kierowanym wówczas przez prof. Ludwika Bandurę. W jego ramach opracował koncepcję Uniwersytetów dla Rodziców mających działać przy szkołach podstawowych regionu. Następnie przez kilka lat prowadził wzorcowe WdR TSS przy kilku trójmiejskich szkołach (AP-G – sygn.1407).

W 1974 roku Narcyz Kozłowski przeszedł na emeryturę. Wówczas przystąpił do przygotowania doktoratu, który obronił następnie na Uniwersytecie Gdańskim 1 października 1980 roku. Tytuł rozprawy doktorskiej brzmiał: „Eksterminacja nauczycielstwa polskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1939–1945 oraz jego tajna działalność oświatowa”, a promotorem był prof. dr Kazimierz Kubik (Żerko 1980, s. 9).

Po sierpniu 1980 roku włączył się ponownie w działalność na rzecz odnowy polskich uniwersytetów ludowych – zakładając Regionalne Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych w Gdańsku, biorąc udział w odbudowie

ogólnopolskiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, organizując i przez kilka lat kierując Bałtyckim Uniwersytetem Ludowym w Opaleniu czy wreszcie – już w latach 90. XX wieku animując prace Komitetu Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las” (A-ZHRL, sygn. P-348).

Zmarł w wieku 87 lat, 2 stycznia 2000 roku. Został pochowany na gdańskim cmentarzu Srebrzysko (Skonka 2000, s. 68–69).

Dr Kozłowski przez wiele lat aktywnie działał w różnych organizacjach społecznych; był członkiem ZSL oraz ZNP – gdzie szczególnie aktywnie włączał się w prace działających przy nich komisji historycznych. Wiele z jego ustaleń badawczych oraz refleksji z własnej praktyki pedagogicznej zostało opublikowanych. I tak na przykład obserwacje poczynione w szkole dla dorosłych regularnie publikował w latach 60. ubiegłego stulecia na łamach miesięcznika „Oświata Dorosłych” (numery: 5/1963; 2/1964, 1/1965)¹. W latach 70. jego szkice na temat dziejów nauczycielstwa pomorskiego oraz tajnego nauczania w czasie II wojny światowej regularnie gościły na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” (numery 2/1976, 4/1976, 1/1977, 2/1977). Artykuły dotyczące tych wątków pojawiły się również w kilku innych czasopismach naukowych („Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”) i popularnonaukowych („Jantarowe Szlaki”, „Litery”, „Mówią Wieki”, „Pomorze”), w formie odrębnych broszur (Kozłowski 1992, ss. 34; idem 1993, ss. 44, idem 1995, ss. 36) oraz w obszernym szkicu pt. „Udział nauczycieli w tajnej oświacie i ruchu oporu na Ziemi Gdańskiej 1939–1945” (Kozłowski [w:] Trzebiatowski (red.) 1977, s. 83–200), który stał się podstawą przygotowania ostatecznej wersji tekstu jego dysertacji doktorskiej.

Niezbyt dużo publikował natomiast Narcyż Kozłowski o uniwersytetach ludowych, co tak naprawdę może nieco zaskakiwać, gdyż poświęcił im wiele lat swego życia (Kozłowski 1982; idem 1983; idem 1992; idem 1997). Widać, że w tej sferze własnej aktywności społecznej więcej wagi przywiązał do działań praktycznych. Choć podkreślmy też w tym miejscu wyraźnie, iż jego szkic „Idea współczesnego uniwersytetu ludowego”, będący zapisem wystąpienia podczas II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, odbytego tuż przed wprowadzeniem w Polsce stanu wojennego w grudniu 1981 roku, stał się manifestem programowym dla odradzającego się po ponad trzech dekadach nieistnienia TUL, a zarysowany tam model uniwersytetu ludowego miał stać się podstawą odrodzenia UL-ów na terenie kraju w dobie „Solidarności” (Kozłowski 1982, s. 11–19).

¹ Pełny wykaz przywoływanych w tekście publikacji autorstwa Narcyża Kozłowskiego znajdzie czytelnik w odrębnym zestawieniu bibliograficznym Jego prac, które redakcja zamieszcza po artykule T. Maliszewskiego (przyp. red.).

Droga Narcyza Kozłowskiego do pracy oświatowej (1937–1939)

Przez większość dorosłego życia Narcyz Kozłowski związany był, jak już wspomniano, z ideą propagowania edukacji dorosłych na wsi. Zafascynował się nią jeszcze w trakcie studiów w przedwojennej Warszawie. Utrzymywał wówczas bowiem rozległe kontakty z warszawskimi liderami akademickiej młodzieży ludowej – sam będąc członkiem Akademickiego Związku Młodzieży Wiejskiej przy Wolnej Wszechnicy Polskiej (A-NK). Wśród nich znaleźć można było stosunkowo licznych absolwentów uniwersytetów ludowych, którzy postanowili kontynuować naukę na studiach wyższych. To dzięki nim zetknął się z koncepcją uniwersytetu ludowego Ignacego Solarza (1891–1940) opartą o Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” i idee agraryzmu, znał wielokulturowe doświadczenia wołyńskie w tym zakresie, przyjaźnił się z działaczami UL-ów Centralnego Związku Młodej Wsi „Siew”. Słyszał też wiele o pracy oświatowej kościelnych uniwersytetów ludowych zarówno Akcji Katolickiej, jak i Towarzystwa Czytelń Ludowych oraz działalności wychowawczej ks. Antoniego Ludwiczaka (1878–942), choć – jak przyznawał po kilkudziesięciu latach – „nie pałał wówczas jeszcze do nich zbyt wielką sympatią”². Powodem tego było zapewne „wyraźnie antyklerykalne zabarwienie poglądów warszawskich młodych ludowców”, z którymi miał wówczas styczność z jednej strony, z drugiej – zaś nienajlepsze wspomnienia o „nierozzerwalnie związanej z plebanią” a zarazem „konserwatywnej wychowawczo” działalności lokalnego oddziału TCL w jego rodzinnej wsi.

Sam nie będąc ani wychowankiem żadnego z UL-ów, ani nie mając nigdy wcześniej osobistych kontaktów z którąś z kilkunastu istniejących już wówczas w przestrzeni rodzimej wsi placówek, „nie przyznawał pierwszeństwa” żadnej z opcji ideologicznych w łonie polskiego ruchu UL-owskiego. Zdawał sobie co prawda sprawę, że „trzeba bronić Solarza i jego Gacką Górkę przed atakami z zewnątrz”, ale nie do końca rozumiał „widoczny wśród warszawskich ludowców dystans do drugiej «wiciowej» placówki”, czyli Uniwersytetu Ludowego im. Jana Kasprowicza w Nietążkowie w Wielkopolsce, działającego w latach 1937–1939. Miał „szeroki, akademicki ogląd sprawy”, a koncepcja uniwersytetu ludowego „uwiodła [go] swoją otwartą demokratyczną formułą dydaktyczną” nie zaś „ideologiczną obudową”. Przyznawał jednak, że w przypadku chłopskich uniwersytetów „w zakresie ideologiczno-politycznym spory wśród ludowych warszawskich akademików bywały wówczas namiętne”. Osobiście starał się w nich nie uczestniczyć, dążąc raczej do zrozumienia, jak od strony wychowawczej optymalnie można by wykorzystać działalność uniwersytetów ludowych dla poprawy sytuacji polskiej młodzieży wiejskiej i to tak, aby „nie chciała ona z tej wsi uciec a na niej zostać, albo powrócić – po ewentualnym okresie dalszej nauki w mieście”.

² Wszystkie cytaty zawarte w artykule – o ile nie zostały oznaczone inaczej – pochodzą z notatek autora ze spotkań z dr. Narcyzem Kozłowskim z lat 1997–1999.

Jego pragnieniem stało się również wówczas powrót do studiów w Wolnej Wszechnicy Polskiej do rodzimej wsi – „w roli nauczyciela i działacza oświatowego”. Był bowiem „bezgranicznie zafascynowany UL-owską ideą” i „marzyło [mu] się założenie na ziemi rypińskiej własnego, autorskiego internatowego uniwersytetu ludowego”. Już w czasie wakacji letnich 1938 roku zaczął przekonywać do tego pomysłu lokalnych liderów Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici” oraz Związku Młodej Wsi „Siew”, a także rypińskich nauczycieli, pracujących w szkołach wiejskich regionu. Wydawało się, że stopniowo zyskiwał dla swego pomysłu sojuszników. Do sprawy miano wrócić w czasie kolejnych wakacji. Niestety „widmo nadchodzącej wojny nie sprzyjało latem 1939 roku snuciu marzeń o rypińskim uniwersytecie ludowym”.

Tajna działalność oświatowa w czasie wojny (1941–1944)

Działania wojenne i okupacja nie przerwały u młodego pedagoga-ludowca fascynacji ideami UL-ów. Starał się je jedynie dostosować do realiów konspiracyjnych.

Tuż po rozpoczęciu okupacji hitlerowskiej – 3 października 1939 roku – nastąpiło na ziemi rypińskiej powołanie Tajnego Związku Młodzieży Wiejskiej „Młody Las”. Utworzyli ją działacze lokalnych struktur dwóch związków młodzieży wiejskiej CZMW „Siew” i ZMW „Wici” oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jednym z twórców TZMW „Młody Las” był 26-letni wówczas Narczyz Kozłowski (ps. „Szary”), który także objął jego dowództwo. Działalność organizacji „polegała na pracy kulturalnej i oświatowej, propagandzie, drobnych sabotażach, wywiadzie i pomocy dla tzw. spalonych i uciekinierów” (Szews 1988, s. 18). W wyniku zorganizowanych przez hitlerowców w początkach roku 1941 łapanek większość członków TZMW została wywieziona z Rypina i okolic na roboty do Gdańska i na Powiśle. Tam 5 maja tegoż roku wznowiono działalność „Młodego Lasu”, modyfikując nazwę na Związek Polaków w Prusach Wschodnich „Młody Las”, który „w stosunkowo krótkim czasie rozbudował swe oddziały w wielu powiatach prowincji Gdańsk – Prusy Wschodnie” (ibidem, s. 19). Dowódcą ZPwPW „ML” został Aleksander Wiśniewski (ps. „Ali”) a po jego aresztowaniu w roku 1942 ponownie Narczyz Kozłowski (Kozłowski 1995, s. 25; A-NK). Program działalności organizacji obejmował kilka kierunków. Oto główne z nich:

- podtrzymanie ducha patriotycznego wśród młodzieży;
- uprawianie propagandy, prowadzenie wywiadu, dywersji i sabotażu;
- rozwijanie działalności kulturalno-oświatowej;
- organizowanie pomocy dla więźniów z obozów koncentracyjnych, obozów pracy i obozów jenieckich;
- szkolenie kierowników i instruktorów ruchu oporu i oddziałów bojowych;
- współpraca z partyzantką i jednostkami Armii Czerwonej (Szews 1988, s. 19).

Szczególnie szeroko rozbudowana została działalność kulturalno-oświatowa, a N. Kozłowski miał w tym swój znaczący udział. Między innymi postanowił wykorzystać dostosowaną do warunków wojennych koncepcję uniwersytetu ludowego (Maliszewski 2004, s. 324–327), którą poznał za sprawą wcześniejszych warszawskich dyskusji w środowisku akademickiej młodzieży ludowej i wykładów w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Dzięki jego zabiegom w latach 1941–45 podjęto w różnych środowiskach wiejskich Pomorza Nadwiślańskiego przynajmniej kilkanaście przedsięwzięć oświatowych pod nazwą Tajne Uniwersytety Ludowe „Młody Las” a do prowadzenia zajęć wykorzystywano m.in. materiały dydaktyczne WWP oraz wytyczne opracowane przez N. Kozłowskiego³. Działania te oparte zostały głównie na nieco zmodyfikowanym przedwojennym programie ZMW „Wici” (Szews 2002, s. 139).

Próbę uchwycenia danych ilościowych dotyczących słuchaczy TUL-ów prezentuje poniższe zestawienie (aczkolwiek ze względu na niezachowanie się do czasów współczesnych części dokumentacji ZPwPW „ML” wartości liczbowe odnoszące się do działalności TUL w niektórych miejscowościach są już dzisiaj nie do odtworzenia).

Tabela 1. Słuchacze Tajnych Uniwersytetów Ludowych ZPwPW „Młody Las” (1941–1945)

MIEJSCOWOŚĆ	UCZESTNICZY ZAJĘĆ				
	1941	1942	1943	1944	1945
Dąbrowa	12	15	20	20	-
Kaczynos	22	24	24	27	-
Konczewice	8	10	11	12	-
Królewo	6	7	5	6	-
Lasowice	20	25	27	29	24
Lichnowy	25	25	28	30	-
Majewo	?	?	?	-	-
Mątowy	19	20	21	20	-
Milejewo	-	?	?	?	-
Nowa Wieś	-	-	?	?	-
Nowy Targ	-	?	?	-	-
Nowy Staw	22	20	30	30	25 (35) ^a
Pogorzała Wieś	24	30	30	32	20
Postolin	?	?	?	?	-

³ Podaję na podstawie notatek z rozmów z N. Kozłowskim z lat 1997–1999. Dla pełnego obrazu zagadnienia dodać też należy, że w miastach regionu powoływano także Tajne Uniwersytety Robotnicze ZPwPW „Młody Las”. Łącznie w pracach TUL i TUR „Młodego Lasu” wzięło w czasie wojny udział 1044 słuchaczy (za: Kozłowski 1977, PHO nr 1, s. 39).

MIEJSCOWOŚĆ	UCZESTNICZY ZAJĘĆ				
	1941	1942	1943	1944	1945
Pręgowo	18	20	20	19	-
Stare Pole	22	22	24	25	-
Stary Targ	-	?	?	-	-
Stogi	15	20	20	20	-
Szymankowo	12	10	14	12	-
Świerki	12	15	15	14	-
Trampowo	21	24	20	28	-
Tropy	?	?	-	-	-
Waplewo	?	-	-	?	?
Razem	261	287	309	324	69 (79) ^a

^a rozbieżność w materiałach źródłowych

Źródło: Opracowano na podstawie danych z A-NK (zmodyfikowano w stosunku do: Maliszewski 2004, s. 324–327 oraz idem 2010, s. 78–79).

Wykorzystanie przez Narcyza Kozłowskiego – „Szarego” koncepcji pracy uniwersytetu ludowego do konspiracyjnej działalności oświatowej było w czasach II wojny światowej czymś unikalnym. Znane są co prawda pojedyncze inicjatywy o zbliżonym charakterze z innych części okupowanego kraju, jak choćby UL prowadzony przez Władysława Babinicza we wsi Jezioriki na Kielecczyźnie, nigdzie jednak to zjawisko nie przybrało takich rozmiarów, jak w przypadku Tajnych Uniwersytetów Ludowych ZPwPW „Młody Las”. A dodajmy przy tym, że ten swoisty wojenny UL-owski eksperyment w przypadku żuławskich wsi należy uznać za w dużej mierze udany.

Uniwersytet Ludowy w Bielawkach (1947–1951)

Kolejną inicjatywę związaną w uniwersytetami ludowymi podjął Narcyz Kozłowski już w powojennej Polsce. Była to zakończona pomyślnie próba powołania do życia uniwersytetu ludowego na Kociewiu w powiecie tczewskim, w jednej z podpelplińskich wsi. Tym razem nie była to jednak inicjatywa odosobniona, jak w przypadku wojennych UL, albowiem, zanim doszło w 1947 roku do powołania do życia Uniwersytetu Ludowego w Bielawkach, w przestrzeni społecznej polskiej wsi pojawiło się ponad 65 podobnych UL-owskich placówek. Lata 1945–1948 odznaczały się bowiem znaczącym rozwojem ilościowym zakładów edukacyjnych tego typu.

Widoczne wówczas ożywienie w zakresie wykorzystania koncepcji UL-u w pracy oświatowej na wsi spowodowane było kilkoma przyczynami. Rolę nie do przecenienia odegrało tu przygotowanie spójnej koncepcji rozwoju polskiego ruchu uniwersytetów ludowych jeszcze podczas dwu ogólnopolskich konferencji środowiska UL-owskiego odbytych tuż przed wybuchem II wojny światowej (por.: Mierzwińska, Radwan (red.) 1938; Cierniak, Mierzwińska,

Tabela 2. Ilościowy rozwój uniwersytetów ludowych w latach 1945–1948

ROK	ILOŚĆ UTWORZONYCH PLACÓWEK
1945	28
1946	38
1947	20
1948	4
1945–1948	80

Źródło: Popławski 1985, s. 137–142.

Radwan (red.) 1939) oraz konspiracyjne prace w tym zakresie kontynuowane w czasie okupacji, podczas których przygotowano ponad stu wykładowców przyszłych UL-ów (Maliszewski 2010, s. 81–86). Tak więc po zakończeniu działań wojennych – wykorzystując najczęściej bazę materialną opuszczonych dworców – wiele lokalnych środowisk działaczy ludowych postanowiło powołać do życia swój własny internatowy uniwersytet ludowy. Żywiolową akcję starało się usystematyzować Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych RP powołane do życia podczas kolejnej już trzeciej ogólnopolskiej konferencji uniwersytetów ludowych odbytej w Pabianicach jesienią 1945 roku (Radwan i in. (red.) 1946; Kałużyński 1945, s. 1–2; Miruś 1945, s. 8). Apogeum rozwoju powojennych uniwersytetów ludowych przypadło na rok oświatowy 1946/1947; później zaczęto administracyjnie znacząco ograniczać powstawanie nowych placówek. Z czasem przystąpiono także do likwidacji tych już istniejących, doprowadzając do (niemal) całkowitego zamarcia UL-owskiej idei w początkach lat 50. XX stulecia (Maliszewski 2012, s. 110–118).

Sam uniwersytet ludowy organizowany przez Narcyza Kozłowskiego w Bielawkach koło Pelplina nie był więc, jak widać, w tamtych czasach placówką wyjątkową, aczkolwiek przyznać trzeba, że UL-owska idea nie była wówczas w tej części województwa gdańskiego jeszcze zbyt dobrze znana. Na tym terenie istniał wówczas jedynie „niezbyt udolnie kierowany przez dyrektora z przypadku” (*określ. N. Kozłowskiego*) Uniwersytet Ludowy w Sobowidzu (pow. gdański). W Gdańsku zaś „z widocznymi już w roku 1947 trudnościami funkcjonował Oddział Wojewódzki Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych R.P.” (*określ. N. Kozłowskiego*). Dodajmy na marginesie, że przewodniczącym Zarządu Wojewódzkiego TUL R.P. był wówczas dr Kazimierz Kubik – wspomniany już wcześniej późniejszy promotor doktoratu Narcyza Kozłowskiego i to wówczas obaj nawiązali pierwsze kontakty (Żerko 1980, s. 9).

Placówkę zlokalizowano w budynkach przedwojennej męskiej szkoły rolniczej. W czasie działań frontowych zabudowania zostały mocno zdewastowane. Tak więc, mimo że już w roku 1945 Związek Samopomocy Chłopskiej, który przejął majątek szkoły, zdecydował o przeznaczeniu ich na siedzibę uniwersytetu ludowego, został on powołany do życia dopiero z dniem

7 października 1947 roku. UL-owi przydzielono również 30 ha gruntów rolnych wraz z zabudowaniami gospodarskimi (A-NK, Kozłowski (b.r.), s. [1]) zaś:

„Wojewódzki Zarząd ZSCh przeznaczył na remont gmachu bielawskiego 500 tys. złotych. W całym okręgu gdańskim zarządzono zbiórkę uliczną, sporządzono listę dobrowolnych ofiarodawców, rozwieszono plakaty” (A-NK – Kronika..., wpis z dn. 10-10-1947).

W ten sposób udało się zebrać środki na przeprowadzenie najpilniejszych prac remontowych i można było rozpocząć działalność oświatowo-wychowawczą bielawskiego uniwersytetu.

Typowy kurs trwał dziewięć miesięcy. Rozpoczynał się w listopadzie a kończył na przełomie lipca i sierpnia kolejnego roku. Do chwili zamknięcia zakładu latem 1951 roku przeprowadzono cztery pełne cykle kształcenia. Całość kursu podzielona była każdorazowo na trzy części: 1 – organizacja UL-owskiej rodziny (2 mies.); 2 – przygotowanie do pracy społecznej w terenie (4 mies.); 3 – praktyka w terenie pod kierunkiem wychowawców (3 mies.) (A-PG – sygn. 1312). Rozkład dnia, o ile słuchacze nie przebywali poza placówką, kształtował się następująco:

Tabela 3. Plan dnia w Uniwersytecie Ludowym w Bielawkach

GODZINY	FORMA AKTYWNOŚCI
6.15–7.30	Pobudka, gimnastyka, toaleta poranna, sprzątanie pokoi
7.30–8.00	Śniadanie
8.00–12.00	Zajęcia podstawowe
12.00–12.30	Obiad
12.30–14.00	Odpoczynek poobiedni
14.00–16.00	Zajęcia praktyczne w ośrodku rolnym
16.00–17.00	Odpoczynek i przygotowanie do zajęć uzupełniających
17.00–18.30	Zajęcia uzupełniające
18.30–19.00	Kolacja
19.00–21.00	Zajęcia w terenie lub miejscowej świetlicy z zaproszoną młodzieżą
21.00–21.15	Apel
21.15–22.00	Toaleta wieczorna, przygotowanie do snu
22.00–6.15	Cisza nocna

Źródło: na podstawie danych z A-NK oraz A-PG - sygn. 1312.

Zajęcia podstawowe obejmowały 400 godzin zajęć. Po 75 godz. przypadało na wykłady z czterech przedmiotów: język polski i literaturę, historię powszechną i dzieje ojczyste, podstawowe zagadnienia z zakresu nauk przyrodniczych oraz Polskę i świat współczesny; 50 godz. poświęcano na zagadnienia

ekonomiczne, 34 godz. – na zagadnienia praktycznego stosowania prawa, 16 godz. pozostawało zaś do dyspozycji Narcyza Kozłowskiego jako dyrektora UL-u. Na zajęcia uzupełniające składały się np.: nauka śpiewu i tańca, zajęcia teatralne, pokazy filmowe czy okolicznościowe wykłady prelegentów dojeżdżających z zewnątrz. Z kolei zajęcia praktyczne odbywane zazwyczaj w uniwersyteckim ośrodku rolnym obejmowały: zagadnienia hodowli krów, świń i drobiu, uprawę zbóż, roślin okopowych i ziół, warzywnictwo, sadownictwo, mechanizację i konserwację maszyn rolniczych, organizację gospodarstwa domowego oraz rachunkowość rolną (A-NK, Kozłowski (b.r.), s. 3, 4; A-PG – sygn. 1312).

Dużą wagę przywiązywano w placówce do kształtowania w wychowankach poczucia odpowiedzialności, umiejętności pracy zespołowej. Starano się zaszczepiać kursantom także zasady samorządności, spółdzielczości oraz społecznikowskiego zaangażowania.

Warto, podsumowując wątek bielawski, zacytować obszerniejszy fragment z *Kroniki Uniwersytetu* – skreślony być może ręką samego Narcyza Kozłowskiego:

„Młodzież tutejsza wyrosła w okresie okupacji niemieckiej, siłą faktu musiała wchłaniać w siebie wszystko, co dawał jej okupant dążący do jak najszybszego zgermanizowania tych terenów.

Kierownik UL oraz reszta jego współpracowników rozumiała dobrze, jak wielki obowiązek i zadania spoczywają na ich barkach. Wiedzieli o tym, czego wymaga reszta społeczeństwa i czego muszą bezwzględnie dokonać. Pojmowali dokładnie swój wielki cel.

Należało przeto otoczyć tę młodzież dobrą, serdeczną opieką, wytknąć jej dokładny, prosty i jasny szlak do dalszego życia, przygotować do zmagañ i trudu, nauczyć jej Polski – Polski, której nie znała dawniej, o której nie słyszała może, Polski Wolnej i Ludowej. Rozpalić w jej sercach gorącą iskrę miłości do Ojczyzny, do ziemi okupionej serdeczną krwią i straszną męką najlepszych jej synów. Nauczyć ją pracować dla niej i w niej, bez buntów i szkodliwych narzekań, lecz z wiarą i szczerą nadzieją w radosnych młodych sercach” (A-NK – Kronika..., wpis z dn. 25-10-1947).

Mimo pewnego patosu cytat ten bardzo dobrze oddaje ówczesny entuzjazm panujący wokół UL-u w Bielawkach. Bardzo trafnie ukazuje również sposób myślenia jego dyrektora o najpilniejszych zadaniach placówki.

Sam Narcyz Kozłowski starał się tak długo bronić idei uniwersytetu ludowego na Kociewiu, jak tylko się dało. Niestety losy placówki – w związku z ogólnym klimatem politycznym w kraju niesprzyjającym tego typu niezależnym inicjatywom oświatowym – były przesądzone. Zabiegi dyrektora jedynie odsunęły w czasie jej likwidację. Nastąpiło to ostatecznie latem 1951 roku.

Próby odrodzenia uniwersytetów ludowych na fali „Sierpnia ’80”

Przed kilku laty na łamach środowiskowego kwartalnika Zofia Kaczor-Jędrzycka, prezes Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, napisała:

„Nie ma przesady w stwierdzeniu, że Narczyz Kozłowski stał się «Ojcem» z prochu powstałego TUL” (eadem 2005, s. 89)

a opinia ta podkreśla, jak ważną rolę odegrał on w odrodzeniu polskiego ruchu uniwersytetów ludowych w początkach lat 80. ubiegłego wieku.

Na fali wydarzeń sierpniowych 1980 roku wróciła idea – w dużej mierze właśnie za sprawą Narczyza Kozłowskiego – odbudowy sieci niezależnych internatowych uniwersytetów ludowych na terenie kraju. Jeszcze we wrześniu 1980 roku utworzył on grupę inicjatywną, która miała przygotować grunt dla powołania do życia Regionalnego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych Ziemi Gdańskiej, Elbląskiej i Słupskiej (z siedzibą w Gdańsku). W kwietniu 1981 roku powołano zarząd i radę programowo-wychowawczą RTUL a 29 maja tegoż roku oficjalnie zainaugurowało ono swoją działalność. W przemówieniu wygłoszonym z tej okazji prezes Kozłowski podkreślał:

„Powrót do Uniwersytetów Ludowych zrodził się w dniach sierpniowych w Stoczni Gdańskiej, na wielkiej lekcji o demokracji w państwie polskim, która objęła nasz kraj od morza do gór i trwa nadal, udoskonala się, stała się faktem dokonanym, zmienia nasz kraj, zmienia nas wszystkich. Żeby wyjść naprzeciw mieszkańcom wsi w przemianach społeczno-politycznych w oparciu o oświatę i kulturę, które są nieodzowne do pełnego życia człowieka, organizujemy RTUL, a jego zadania realizować będą Uniwersytety Ludowe.

Pamiętamy dobrze z historii naszego narodu, że chłop żywił i bronił, dawniej i dziś, i nikt tak mocno i gorąco nie kochał Polski, jak chłop. Wiele ustanowiono zmian na korzyść chłopu w Konstytucji 3 maja, w Manifeście Lipcowym, ale do dziś postanowienia te nie wszystkie zostały wykonane. I tym chłopom, i ich dzieciom będą służyć Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych i Uniwersytety Ludowe. A jeśli my zapomnimy o naszych obowiązkach wobec narodu, to będzie nam o nich przypominał wielki, wspaniały pomnik przed Stoczną Gdańską. Te potężne trzy krzyże połączone kotwicami mają wielką moc i siłę jedności i mądrości narodu polskiego. To one są historyczną księgą o naszym narodzie XX wieku, które swymi ramionami objęły wszystkich Polaków, tych z kraju i tych na obczyźnie.

I dziś pragniemy możliwie szybko zorganizować Uniwersytety Ludowe, które będą służyć społeczeństwu wiejskiemu bez różnicy na przekonania: polityczne, światopoglądowe, ideowe, związkowe itp.

Z byłych Uniwersytetów Ludowych zachowamy to, co było dobre, co nadal jest aktualne, a szczególnie utrwalone cechy polskich Uniwersytetów Ludowych, jak: patriotyzm, walka o prawa człowieka, tolerancję, sprawiedliwość, wolność nauczania i inne. Będziemy sięgać po wzory

do UL Ignacego Solarza, który uczył rzetelnej pracy i służby dla narodu, będziemy sięgać do UL ks. Antoniego Ludwiczaka, który wychowywał bojowników do walki o polskość ziem naszych włączonych do Niemiec. Będziemy sięgać i do innych UL” (A-NK – Kozłowski 1981, s. 1–2).

I dalej wskazywał:

W Uniwersytetach Ludowych wychowankowie wraz z wychowawcami i kierownikiem w oparciu o istniejącą sytuację w kraju, w świetle i przemożny wpływ cywilizacji, tworzyć będą wspólne idee, programy oraz pobudzać do działania te wartości, które nie zdołały wyjść na światło dzienne o własnych siłach. W rodzinnej atmosferze i pełnym zaufaniu kształtować się będzie człowiek, który jest w stanie tworzyć wartości niezbędne dla siebie i innych. O Uniwersytetach Ludowych mówimy, że są one szkołą pracy, szkołą życia, szkołą myślenia, szkołą działania, pracy twórczej, społecznej, ostatnio – szkołą wychowania w demokracji w państwie polskim. Wierzę, że dziś zapoczątkowana działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych dobrze będzie służyć mieszkańcom wsi i całemu narodowi” (ibidem, s. 3).

Niezwykle ważnym głosem w sprawie konieczności odrodzenia polskiego ruchu uniwersytetów ludowych stał się apel Narcyza Kozłowskiego o powołanie do życia ogólnopolskiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych i uznanie go za kontynuatora działań zlikwidowanego przez władze w końcu lat 40 TUL R.P. Postulat ten został zgłoszony podczas I Krajowego Zjazdu Związku Młodzieży Wiejskiej, który odbył się w Warszawie 20–22 marca 1981 r. i „został entuzjastycznie zaakceptowany przez delegatów tego zjazdu” (Kaczor-Jędrzycka 2005, s. 88–89). Wydarzenia potoczyły się wówczas bardzo szybko, bowiem już 27 kwietnia 1981 roku w strukturach ZMW powołano Towarzystwo. Sam Narcyz Kozłowski został poproszony o szczegółowe opracowanie założeń organizacyjnych i programowych odrodzonego, wzorcowego uniwersytetu ludowego. Jesienią placówkę uruchomiono w Opaleniu na Kociewiu. Tam też 4–6 grudnia 1981 r. odbył się ogólnopolski zjazd TUL-u, któremu zgodnie z postulatem N. Kozłowskiego nadano nr II, uznając tym samym zjazd odbyty przez TUL R.P. w Pabianicach w 1945 roku za pierwszy (Protokół 1981; Pietruczuk 1981; Piasecki 1982).

Uniwersytet Ludowy w Opaleniu (1981–1985)

Jak odnotował w jednym ze swoich szkiców przeglądowych na temat historii polskich uniwersytetów ludowych Tadeusz Pilch:

„na fali kolejnej reformy politycznej w roku 1981 powstał jakby niezależny Solarzowy Bałtycki Uniwersytet Ludowy w Opaleniu koło Gniewa. Jego patronem było odrodzone ZMW, a pierwszym dyrektorem dr Narcyz Kozłowski – zasłużony działacz oświaty, dyrektor uniwersytetu ludowego w Bielawce (!) koło Tczewa w 1947 roku” (Pilch 1991, s. 51).

Na czymże miałyby polegać zdaniem autora owa „jakby niezależność”? Ano przede wszystkim na fakcie, iż kilka działających wówczas na terenie Polski UL-ów funkcjonowało pod patronatem Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej. Ten był zaś pierwszym zakładem oświatowym działającym pod protektoratem Związku Młodzieży Wiejskiej. Co zresztą już wkrótce miało okazać się rozwiązaniem wcale nie najszcześniejszym, gdyż różne koncepcje pracy Bałtyckiego UL-u prezentowane przez dra Narcyza Kozłowskiego oraz władze krajowe ZMW, dotyczące głównie zadań oświatowo-wychowawczych, sposobu naboru kandydatów i zasad finansowania działalności powodowały liczne konflikty (A-SPUL – bez sygn.).

Cele i zadania Bałtyckiego Uniwersytetu Ludowego regulował Statut nadany placówce przez Zarząd Krajowy ZMW. Wśród głównych celów, dla których UL został powołany, wskazywano następujące:

- 1) wychowanie młodzieży wiejskiej na dobrych i prawych obywateli, wysoko oceniających wartości ludzkie;
- 2) kształtowanie postępowych, uspołecznionych i twórczych reformatorów oraz organizatorów różnych dziedzin życia na wsi;
- 3) przysposabianie słuchaczy do współżycia w rodzinie, w gromadzie i w Ojczyźnie;
- 4) rozwijanie osobowości słuchaczy poprzez kształtowanie w nich dumy z przynależności do określonego kręgu kultury duchowej i materialnej;
- 5) wychowanie dla pokoju oraz zaszczerpienie zasad dobrosąsiedzkiego współżycia między narodami;
- 6) uzupełnianie tych dziedzin wychowania społecznego i indywidualnego, które nie mogły być zrealizowane w pracy szkoły;
- 7) odkrywanie indywidualnych uzdolnień i możliwości słuchaczy oraz ukazywanie im perspektyw życiowych;
- 8) wdrażanie wychowanków do samowychowania i samokształcenia (A-NK – *Statut...*, roz. II, §§1–6).

Zadania Uniwersytetu sformułowano równie szeroko. Miały nimi być m.in.:

- „a) Działalność wychowawczo-dydaktyczna prowadzona wewnątrz uniwersytetu, na którą składają się: wzajemne oddziaływanie między pedagogami a wychowankami (wychowanie w rodzinie Uniwersytetu).
- b) Inicjowanie i organizowanie życia społeczno-kulturalnego w najbliższym środowisku, ze szczególnym uwzględnieniem ruchu młodzieżowego, niedzielnych uniwersytetów ludowych oraz różnych form samowychowania i samokształcenia.
- c) Organizowanie sesji popularnonaukowych propagujących pracę wychowawczą Uniwersytetu.
- d) Wychowanie w Uniwersytecie poprzez konsultacje indywidualne, zespołowe, konwersatoria specjalistyczne, warsztaty artystyczne i turystykę.
- e) Prowadzenie działalności gospodarczej wynikającej z potrzeb Uniwersytetu.

- f) Realizacja programu wychowawczo-dydaktycznego Uniwersytetu poprzez stały kontakt z podobnymi placówkami w kraju i za granicą” (ibidem, Roz. II, §7).
- g) „Prowadzenie działalności wydawniczej o przeznaczeniu informacyjno-metodycznym” (ibidem, roz. II, §8).

Tabela 4. Typowy plan dnia w Bałtyckim Uniwersytecie Ludowym

GODZINY	FORMA AKTYWNOŚCI
6.45–7.30	Pobudka, gimnastyka, toaleta poranna, sprząatanie pokoi
7.30–7.45	Apel poranny
7.45–8.15	Śniadanie, przygotowanie do zajęć
8.15–11.00	Wykłady (3 godz. zajęć)
11.00–11.15	Drugie śniadanie
11.15–13.00	Wykłady (2 godz. zajęć)
13.00–13.15	Przygotowanie do obiadu
13.15–13.45	Obiad
13.45–16.00	Czas wolny
16.00–19.00	Ćwiczenia, zajęcia w pracowniach, konsultacje, samokształcenie (3 godz. zajęć)
19.00–19.30	Kolacja
19.30–20.00	Dziennik telewizyjny
20.00–21.45	Czas wolny
21.45–22.00	Apel wieczorny
22.00–22.30	Toaleta wieczorna, przygotowanie do snu
22.30–6.45	Cisza nocna

Źródło: Jedliński (b.r.w.), s. 119.

Spory wokół Bałtyckiego Uniwersytetu Ludowego jednak narastały. Zarząd Krajowy ZMW coraz wyraźniej optował za przekształceniem BUL-u w typowy ośrodek kursowy dla aktywu, co w efekcie w 1985 roku doprowadziło do odejścia z funkcji dyrektora jego twórcy. Sam Narcyz Kozłowski wspominał te wydarzenia następująco:

„W 1985 r. na konferencji w Jadwisinie pod Warszawą program BUL został potępiony przez grupę doradców Zarządu Krajowego Związku Młodzieży Wiejskiej, a dyrektor odwołany ze stanowiska. Od tego czasu w XVIII-wiecznym pałacyku w Opaleniu utworzono Bałtycki Uniwersytet Ludowy Związku Młodzieży Wiejskiej (BUL ZMW), w którym bez powodzenia prowadzi się różnego rodzaju kursy. [...] W 1989 roku kończy [on] swą działalność (w wyniku strajku nauczycieli i ich zwolnienia przez ZK ZMW)” (Kozłowski 1992, s. 7).

Z perspektywy ćwierćwiecza wydaje się, że ZMW nie starczyło wówczas wyobraźni i unikalna szansa powołania do życia w ostatniej dekadzie PRL-u wzorcowej placówki UL-owskiej została zaprzepaszczone. Symbolicznym końcem okresu świetności Uniwersytetu Ludowego w Opaleniu – związanego nierozzerwalnie z osobą Narcyza Kozłowskiego – stała się likwidacja Sali Grundtviga i Solarza w BUL-owskim budynku głównym (Kaczor-Jędrzycka 2005, s. 90). Sam Kozłowski głęboko to przeżył. Mimo iż pozwolono mu przez pewien czas mieszkać jeszcze w Opaleniu, postanowił wrócić do Gdańska, skąd już tylko sporadycznie dojeżdżał do Bałtyckiego UL-u na zaproszenia działaczy Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych – jak np. na zajęcia podczas wakacyjnej sesji Nauczycielskiego Uniwersytetu Ludowego latem 1987 roku (TUL-ZK 1987, s. 8–9). W końcu i tych wizyt zaprzestał „nie chcąc obserwować, jak marnieje w oczach jego ukochany BUL” (A-NK – Kozłowski 1985).

Rozzålony na działania władz centralnych Związku Młódzieży Wiejskiej postanowił raz jeszcze podjąć próbę stworzenia od podstaw polskiego ruchu uniwersytetów ludowych. W tym celu powołał nawet do życia Komitet Odrodzenia Polskiego Ruchu Uniwersytetów Ludowych, któremu nadał nazwę „Młody Las”, nawiązującą do okupacyjnych tradycji założonej przezeń tajnej organizacji o tej samej nazwie. Starał się w początkach lat 90. uczynić z Komitetu ogólnopolską organizację zrzeszającą wszystkich zainteresowanych rewitalizacją ruchu uniwersytetów ludowych w III Rzeczypospolitej. Próbował zyskać dla tej inicjatywy sojuszników. Niestety bez większego powodzenia. W końcu ostatniej dekady ubiegłego stulecia – wraz ze spadkiem aktywności społecznej samego Narcyza Kozłowskiego spowodowanej jego zaawansowanym już wiekiem – działalność KOPUR UL „Młody Las” definitywnie zamarła (por.: A-ZHRL, sygn. P-348).

Podsumowanie

Jak wynika z powyższych rozważań, związki Narcyza Kozłowskiego z edukacją dorosłych miały charakter długotrwały i wieloraki. Próby wdrażania w życie swoich idei oświatowych podejmował on bowiem aż w kilku różnych okresach historycznych: w czasach wojny, na przełomie lat 40. i 50. ubiegłego wieku, w ostatniej, posierpniowej dekadzie PRL-u oraz już po roku 1989.

Jego działania dotyczyły zwłaszcza aktywności na rzecz uniwersytetów ludowych. Każdorazowo potrafił przy tym wykorzystać koncepcję UL-u tak, aby umiejętnie dostosować ją do aktualnych realiów społeczno-politycznych. Widać to wyraźnie, gdy porównamy na przykład założenia placówki w Bielawkach z lat 1947–1951 z założeniami opaleńskiego BUL-u z lat 1981–1985. Tak więc ta umiejętność niezwykle elastycznego podchodzenia do UL-owskiego modelu, odróżniająca go – dodajmy – od wielu innych starszych działaczy ludowych, bezkrytycznie niemal przywiązanych do rozwiązań z okresu

dwudziestolecia międzywojennego, czyniła jego koncepcje pracy wychowawczej nośnymi społecznie i atrakcyjnymi dla samej młodzieży wiejskiej. Znaczący przy tym, że przynajmniej kilkukrotnie jego podejście do zagadnień UL-ów przybierało charakter nieszablonowy, wizjonerski niemalże. Tak było, gdy postanowił użyć UL-owskiej koncepcji do prowadzenia tajnej oświaty na Powiślu w latach 1941–1945. Tak też stało się, gdy zgłosił w latach 1980–1981 autorską koncepcję odrodzenia ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce za sprawą reaktywacji ogólnopolskiego Towarzystwa, powołania regionalnych TUL-ów oraz wdrożenia do pracy oświatowo-wychowawczej najpierw jednego wzorcowego UL-u w Opaleniu, a później także – idących za jego przykładem innych placówek tego typu.

Wszystko to powodowało, że dr Narcyz Kozłowski był, jak widać, wśród działaczy oświatowych związanych z ruchem ludowym postacią nietuzinkową. Tak więc wydaje się, że warto było w powyższym szkicu przywrócić zbiorowej pamięci środowiska pomorskich i polskich pedagogów/andragogów postać tego działacza społecznego i oświatowca. Zapisał on bowiem interesującą kartę w dziejach polskiego ruchu uniwersytetów ludowych oraz rodzimej edukacji dorosłych na obszarach wiejskich XX stulecia.

Bibliografia

A. Źródła:

Archiwum Państwowe w Gdańsku (AP-G)

- zespół: Uniwersytet Ludowy w Bielawkach pow. Tczew (1948–1959), sygn. 1312.
- zespół: Towarzystwo Szkoły Świeckiej. Oddział Wojewódzki w Gdańsku, 1957–1969, sygn. 1407.

Archiwum prywatne Narcyza Kozłowskiego (A-NK)

- Kozłowski N. (b.r.), *Gdy w Bielawkach był uniwersytet ludowy*, msp, Gdańsk.
- Kozłowski N. (1981), *Przemówienie inauguracyjne na Zjeździe Regionalnego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Gdańsku w dniu 29 maja 1981 r.*, msp, Gdańsk.
- *Kronika Uniwersytetu Ludowego w Bielawkach za lata (1947) 1948–1951* (fragmenty).
- *Statut Bałtyckiego Uniwersytetu Ludowego w Opaleniu*, b.d.

Archiwum Stowarzyszenia „Polskie Uniwersytety Ludowe” w Warszawie (A-SPUL)

- *Bałtycki Uniwersytet Ludowy w Opaleniu 1981–1985 (zamiast kroniki)*, msp, Opalenie, 30 lipca 1985, bez sygn.

Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego w Warszawie (A-ZHRL)

- zbiór: Stowarzyszenie Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las” – sygn. P-348.
- zbiór: Józef Ciota – sygn. ZC-4.

II. Opracowania:

Bochus K. (1982), ...*abyś Ojczyzna wolna była* [wywiad z Narcyzem Kozłowskim], „Nowa Wieś”, nr 27.

Cierniak J., Mierzwińska Z., Radwan W. (red.) (1939), *Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych, Krzemieniec 6-7-8 października 1938*, Towarzystwo Wiejskich Uniwersytetów Ludowych, Warszawa.

Jedliński W. (b.r.w.), *Bałtycki Uniwersytet Ludowy w Opaleniu 1981–1989*, Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”, [Malbork].

Jedliński W. (1991), *Młody Las – Narcyz Kozłowski „Szary”*, „Nowiny Malborskie”, nr 3.

Jedliński W. (1993), *Narcyz Kozłowski „Szary”: 80 lat życia, walki i pracy*, Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”, Gdańsk.

Kałużyński Z. (1945), *O ideologię uniwersytetów ludowych. Po Zjeździe T.U.L-u*, „Wieś”, nr 14.

Kaczor-Jędrzycka Z. (2005), *Wspomnienia o Narcyzie Kozłowskim i jego Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu*. „Młodzież–Kultura–Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy”, nr 4.

Maliszewski T. (2004), *Młody Las*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 3, Warszawa, s. 324–327.

Maliszewski T. (2010), *Polskie uniwersytety ludowe w latach 1939–1945*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 69–93.

Maliszewski T. (2012), *Relikt przeszłości? O losach uniwersytetów ludowych w Polsce w latach 1939–2010*, [w:] T. Maliszewski, J. Żerko (red.), *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość*, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 44, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, „Ateneum” Szkoła Wyższa w Gdańsku, Warszawa – Gdańsk, s. 105–137.

Mierzwińska Z., Radwan W. (red.) (1938), *Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych, Łowicz 7–8–marca 1937*, „Przodownik Wiejski” Towarzystwo Regionalnych Ośrodków Społeczno-Wychowawczych dla Młodzieży Wiejskiej, Warszawa.

Miruś W. (1945), *I Walny Zjazd Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Pabianicach w dn. 11-13.X.1945*, „Wici”, nr 26.

Piasecki J. (1982), *Pszczoly czy trutnie?*, „Polityka” nr 10, z dn. 24 kwietnia 1982 r.

Piaścik F. (1992), *Centralny Związek Młodzieży Wiejskiej „Siew” – Centralny Związek Młodej Wsi*, [w:] R. Olbrychski (red.), *Siew i „Raclawice”. Ruch młodowiejski w czasie pokoju i wojny*, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa, s. 23–32.

Pietruczuk W. (1981), *II Zjazd TUL*, „Zielony Sztandar” nr 100, z dn. 13 grudnia 1981 r.

Pilch T. (1991), *Uniwersytet ludowy – przeszłość i przyszłość*, „Młodzież–Kultura–Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy”, nr 15.

Popławski F., *Polski uniwersytet ludowy*, CZS – Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa.

Protokół (1981), *protokół z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych odbytego w dniach 4–6 XII 1981 w Opaleniu k. Gdańska*, [w:] „*Z ludźmi ku ludziom*”. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Opalenie 4–6 grudnia 1981 r., Wydawca – ZK ZMW (*do użytku wewnątrzorganizacyjnego*), Warszawa 1982, s. 167–171.

Radwan W. i in. (1946), *Uniwersytety ludowe w Polsce. Sprawozdanie z pierwszego walnego zgromadzenia członków T.U.L.R.P. w Pabianicach 11, 12 i 13 października 1945 roku*, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych R.P., Warszawa.

Sarrazin-Kledzik G. (1992), *Dr Narcyz Kozłowski – życie i działalność*, [w:] N. Kozłowski, *Jubileusz 250-lecia Uniwersytetów Ludowych w Polsce*, seria wyd.: „Zeszyty Krajoznawcze RPK PTTK w Gdańsku”, nr 1, Wydawnictwo Pomorskie, Gdańsk, s. 23–25.

Skonka C. (2000), *Zmarł Narcyz Kozłowski*, „Pomerania”, nr 2.

Szews J. (1988), *Tajna oświata wśród Polaków na przymusowych robotach*, „Jantarowe Szlaki”, nr 1.

Szews J. (2002), *Kozłowski Narcyz*, [w:] Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*. Supl. II, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, s. 139–140.

TUL-ZK (1987), *Spotkanie z dr Narcyzem Kozłowskim*, [w:] B. Chojka i in. (red.), *Opaleńska kronika. IV Sesja Uniwersytetu Ludowego dla Nauczycieli, 19–31 lipca 1987 r.*, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych – Zarząd Krajowy, Opalenie-Warszawa, s. 8–9.

Żerko J. (1980), *Życie i działalność Jubilata* [prof. K. Kubika], „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Historia Wychowania”, nr 10.

Summary

Narczyz Kozłowski (1913–2000) – Pomeranian social activist and educator

Key words: Narczyz Kozłowski (1913–2000) as an educator, history of Polish adult education in the XX c., residential folk high schools in the Pomerania region

This article points out the way of life and educational achievements of Narczyz Kozłowski - famous social activist, teacher of youth and adult educator in Gdańsk Pomerania region during the second half of the twentieth century. The reason to summarize the achievements of that teacher has become the century anniversary of his birth, which fall in 2013.

The author shows various educational initiatives that have been initiated by N. Kozłowski, or in which he took an active part. Therefore sketch presents a period of his youth and higher education in Warsaw, his fate of war and underground activities in the Secret Association of Rural Youth “Young Forest” (Polish: Tajny Związek Młodzieży Wiejskiej „Młody Las”) and a number of efforts to promote the idea of residential folk high schools during the Polish People’s Republic in the years 1945–1989 (e.g. Folk High School in Bielawki, Baltic Folk High School in Opalenie) and in the first decade of the Third Republic of Poland (e.g. the Committee for Renaissance of the Polish Movement of Folk High Schools “Young Forest” /Polish: Komitet Odrodzenia Polskiego Ruchu Uniwersytetów Ludowych „Młody Las?”).

Sketch ends with an appeal for the preservation of N. Kozłowski as a social activist and adult educator in the collective memory of the Pomeranian and Polish teachers/andragogues, because he wrote an interesting card in the history of Polish adult education in the rural areas in the past century.

OBSZARY UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE W DZIENNIKACH HALINY SEMENOWICZ

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie teoretycznych założeń projektu badawczego, jakim jest przybliżenie działalności zawodowej, społecznej i edukacyjnej dr Haliny Semenowicz. Efektem planowanych badań jakościowych, opartych na wyjaśnieniach idiograficznych¹ będzie zbudowanie teorii ugruntowanej odnoszącej się do biograficznego uczenia się dr Haliny Semenowicz. Analizując materiał badawczy wykorzystam metodologię badań biograficznych Fritza Schütze, który wykazał, iż na indywidualną historię życia składa się sekwencja określonych „struktur procesowych”, obecnych niemal w każdej biografii. Możliwe kombinacje struktur procesowych prezentują typy przebiegów życia o doniosłości społecznej. Pozwala to odtwarzać i porównywać jednostkowe losy biograficzne. Jest to badanie fenomenu przebiegu życia ludzkiego. Z drugiej strony w zrekonstruowanych sekwencyjnie procesach biograficznych odbijają się odpowiednio sekwencje procesów społecznych, w których funkcjonuje jednostka, a będących przedmiotem zainteresowania badacza. Jest to badanie fenomenu społecznego przez pryzmat biografii².

Uczenie się przez całe życie w kontekście dzienników Haliny Semenowicz

Jak zauważa Małgorzata Olejarz „nieodzownym warunkiem rozumienia uczenia się i stojących za nim procesów poznawczych jest uwzględnienie sytuacji i warunków, w których następuje. Zwolennicy stanowiska społeczno-kulturowego rozumieją wiedzę jako składową tożsamości usytuowanej w świecie, a nie jako dodaną do człowieka. Znika usytuowanie jednostki *wobec świata*, a w zamian staje się ona *osobą-w-swiecie*. W ten sposób uczenie się ludzi dorosłych jest sytuowane w relacjach społecznych i zyskuje wymiar całościowy”³. Także Peter Alheit stoi na stanowisku, że „biograficzne uczenie się jest rozmieszczone w społecznych i kulturowych interpretacjach”. Istotne jest, by analizując procesy uczenia się na poziomie jednostkowym, odkrywać

¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 20.

² M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, [w:] *Studia Socjologiczne* 1989/4, s. 84.

³ M. Olejarz, *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, [w:] *12 Dyskursy Młodych Andragogów*, Zielona Góra 2011, s. 67–68.

zewnętrzne struktury i obiektywne fakty wyznaczające bieg życia⁴. Na planowanie przebiegu ludzkiego życia ma wpływ szereg uwarunkowań tworzących instytucjonalizowane układy, kształtujące działanie jednostek⁵.

Wszystko, co w perspektywie teoretyczno-systemowej ukazuje się nam osobno, staje się integralnym składnikiem indywidualnej biografii. Rodzina, życie zawodowe, kształcenie, konsumpcja, zarządzanie oraz wszelkie inne sfery życia społecznego spotykają się w wymiarze egzystencji pojedynczego człowieka, splatając w całość i określając jego aktualne położenie. Równocześnie powikłania, pęknięcia i sprzeczności systemowe schodzą do poziomu indywidualnej biografii, gdzie trzeba sobie z nimi poradzić. Biografia przeciętnego człowieka ukazuje się jako samoistny problem, zadanie, które trzeba ciągle na nowo rozwiązywać.

Zrozumienie jakiegoś zjawiska w jego obecnym i przeszłym wymiarze wymaga wglądu w historię życia człowieka, którego ono dotyczy. Istotą tego podejścia jest rekonstrukcja całego procesu, którą umożliwia analiza jego struktur i przeobrażeń. Owa rekonstrukcja musi więc dotyczyć zarówno genezy tego zjawiska, jak i doświadczenia go w przyszłości. Biograficzna rekonstrukcja przypadku pozwala nie tylko uwypuklić przełomowe punkty (zwane także punktami interpretacyjnymi) w życiu człowieka, które prowadzą do reinterpretacji przeszłości i terażniejszości, a także wpływają na kształt przyszłości. Ważne w badaniach biograficznych punkty interpretacyjne nie są związane wyłącznie z indywidualnymi doświadczeniami i zdarzeniami w życiu człowieka, lecz są one postrzegane jako złożony spłot rozmaitych okoliczności, na które składają się czynniki, na których pojawienie się człowiek nie ma bezpośredniego wpływu, nie zawsze dotyczą go bezpośrednio i są do niego skierowane⁶.

Sylwetka dr Haliny Semenowicz

Halina Semenowicz w kręgach pedagogicznych znana jest jako prekursorka technik Celestyna Freineta, stosowanych z dużym powodzeniem w młodszych klasach szkół podstawowych. Urodziła się 30 lipca 1910 roku w Śremie koło Poznania. Naukę szkolną rozpoczęła w wieku siedmiu lat (1917 r.). Po pobiciu przez nauczycielkę pani Halina uczyła się w domu pod kierunkiem matki. W wieku czternastu lat (1924 r.) wstąpiła do I Poznańskiej Drużyny Harcerskiej im. Emilii Plater. W 1927 roku została mianowana drużynową i od

⁴ P. Alheit, „Podwójne oblicze” *całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, *Terażniejszość – Człowiek – Edukacja* nr 2/18, 2002, s. 65.

⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, Warszawa 2001.

⁶ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 245–246.

tego momentu zaczęła samodzielnie stawiać kroki w wprowadzeniu drużyny. Działając w harcerstwie, zaczęła także wyjeżdżać za granicę.

Halina Semenowicz od wczesnych lat młodości pracowała zawodowo, udzielając korepetycji młodszym koleżankom ze szkoły. Po złożeniu matury w liceum z uprawnieniami Wyższych Kursów Nauczycielskich, w 1930 roku zaczęła pracę w charakterze nauczycielki w prywatnej Szkole Powszechnej Janiny Sulerzyńskiej w Poznaniu. Pani Halina miała inne jak na owe czasy podejście do dzieci. Dawała im dużą swobodę twórczą, możliwość swobodnego wypowiedzenia myśli, próbowała rozbudzić w nich zainteresowanie światem i ludźmi, zachęcała do realizowania ich własnych projektów. Jej praca była doceniana w szkole. Pracując zawodowo podjęła studia na Wydziale Geografii Uniwersytetu Poznańskiego. Były to studia eksternistyczne. W 1937 roku ukończyła Wieczorową Szkołę Języków Obcych „Ecole Polyglotte” w Liege (Belgia).

Praca zawodowa Haliny nieustannie przeplatała się z działalnością społeczną. Jako osoba znająca języki zachodnie często pracowała w charakterze tłumacza. Halina Semenowicz cały czas nie ustawała w dążeniu do zdobywania wiedzy. Podjęła studia eksternistyczne na Wydziale Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, a także na Wydziale Pedagogicznym tegoż uniwersytetu, zakończone magisterium (1964 r.) u profesora B. Suchodolskiego. Kształcąc się dalej, uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych (1968 r.), również pod kierunkiem profesora Suchodolskiego.

W 1970 roku w wieku sześćdziesięciu lat przeszła na emeryturę, ale była nadal bardzo aktywna. Kontynuowała swoją działalność w ruchu freinetowskim, a będąc jego inicjatorką w polskich szkołach, skupiała wokół siebie entuzjastów wdrażania idei Freineta.

Zaangażowanie Haliny w życie społeczne i zawodowe było zauważane i doceniane. Była ona wielokrotnie wyróżniana i nagradzana. W 1937 roku – w wieku 27 lat – otrzymała w Belgii brukselski Srebrny Krzyż Zasługi. Za swą pracę pedagogiczną otrzymała medal Komisji Edukacji Narodowej oraz nagrodę I stopnia Ministra Edukacji Narodowej. Ostatnie lata życia Halina Semenowicz spędziła w pensjonacie „Złoty Wiek” w Ładach.

Dzienniki

Dr Halina Semenowicz pozostawiła trzydzieści pięć dzienników, które prowadziła od 1968 do 2004 roku. W zbiorze przekazanym przez córkę – Aleksandrę Semenowicz na potrzeby badań brakuje dwóch dzienników – z 1970 i 1977 roku. Dzienniki z pierwszych dziewięciu lat są ubogie w treść. Ich autorka traktuje je bardziej jako notatniki niż dzienniki, gdyż zapisuje w nich czynności, które musi zrealizować: *List z Bydgoszczy – odpisać*, *Przygotować sprawozdanie z pracy Zespołu Freineta i plan pracy na 1973*,

⁷ H. Semenowicz, *Dziennik z 1973 r.*, dn. 10.01.

Poprawić artykuł H. Żebrowskiej⁸, podlicza codzienne wydatki, niekiedy tylko zapisuje wydarzenia, jakie miały miejsce danego dnia: *Zaczęłam dziś imieniny. Halinka Ż z Atusią były moimi pierwszymi gośćmi. Jutro przyjedzie rodzinka, a czy jeszcze kto będzie pamiętał nie wiem – może Oleńka przyjedzie*⁹. Dopiero od roku 1979 Halina Semenowicz prowadzi systematyczne, codzienne zapiski w swoich dziennikach. Zeszyty z ostatnich trzech lat (2002–2004) zawierają niesystematyczne zapiski, pismo jest niewyraźne i mało czytelne. Było to spowodowane pogarszającym się stanem zdrowia pani Haliny.

Zeszyty, w których Halina prowadziła zapiski są francuskojęzycznymi bądź polskojęzycznymi kalendarzami. Układ graficzny kalendarzy jest tak zaplanowany, że na jeden dzień tygodnia poświęcona została jedna strona dziennika. Pani Halina poza relacjami z wydarzeń danego dnia (informacjami o odwiedzających osobach, zadaniach, które wykonała, korespondencji, którą odebrała i na którą odpowiedziała), zapisuje informacje dotyczące pogody i temperatury.

W niniejszym referacie skupiam się na prezentacji jednego dziennika dr Haliny Semenowicz z 1981 roku. Czytając treści zawarte w tym kalendarzu można wymienić następujące obszary życia, które poddaje opisowi i refleksji:

- religia,
- rodzina,
- życie społeczno-polityczne,
- aktywność zawodowa.

Czytając już pierwsze zdania zapisane w dzienniku z 1981 roku, zauważamy, że jego autorka odwołuje się do niemal wszystkich wymienionych obszarów interesujących badacza: *g. 0¹⁵ – zadzwoniły dzwony, wystrzeliło kilka petard, i oto zaczął się nowy rok 1981. Daj Boże, żeby to był rok pokoju dla całego świata, dla moich najbliższych – rok szczęścia i spełnienia marzeń, dla chorych czas wyzdrowienia, dla cierpiących i smutnych rok pociechy i nadziei, a dla mnie samej nowy czas twórczej pracy, zdrowia i sił do służenia tym wszystkim, którzy mnie potrzebują*¹⁰.

Halina Semenowicz była osobą wierzącą i praktykującą, jak sama pisała niejednokrotnie w swoim dzienniku: *Msza św. [...] jak zawsze podniosła mnie na duchu i dodała otuchy*¹¹. Bogu powierzała nie tylko swoje sprawy, ale także swych najbliższych, a nawet narodu: *Rano poszłam do Kościoła na Mszę św.; odbyłam spowiedź, przyjąłam Komunię świętą i bardzo gorąco modliłam się za moje dzieci i o pomoc dla Polski*¹². *(Po wysłuchaniu Mszy św. czuję się spokojniejsza, bowiem utwierdziłam się w przekonaniu, że cokolwiek nas czeka, nie jesteśmy sami, lecz pod opieką Bożą i Matki Najświętszej czuwającej*

⁸ Ibidem, dn. 19.01.

⁹ Ibidem, dn. 21.05.

¹⁰ H. Semenowicz, *Dziennik z 1981 r.*, dn. 01.01.

¹¹ Ibidem, dn. 04.01.

¹² Ibidem, dn. 01.02.

*nad Polską na Jasnej Górze*¹³). Msza św. była też momentem jednoczenia się narodu w trudnym historycznym momencie, którego uczestniczką była (czas komunizmu i stanu wojennego w Polsce), potwierdzeniem tego jest następujący zapis w dzienniku: *Byłam rano na Mszy świętej w naszym Kościele, było bardzo tłumnie. Ludzie garną się do świętego Przybytku i na każdym nabożeństwie jest bardzo dużo zarówno dorosłych jak i młodzieży*¹⁴. Pani Halina pisze o roli kościoła w tym trudnym okresie w następujący sposób: *Kościół jest w tej chwili jedynym miejscem spokoju i wytchnienia. Tutaj usłyszane słowa są proste i prawdziwe. Wystarczy zaufać Bogu z całego serca i zdać się na Jego wolę i opiekę, a już to samo jest krzepiące i pomaga przeżyć nasze pełne trudu i niebezpieczeństw dni kryzysu*¹⁵.

Czytając fragmenty dziennika dotyczące religijnej sfery życia Haliny Semenowicz, zauważalne jest, iż wiara pomaga jej przetrwać ciężki czas komunizmu w Polsce (*Po Komunii św. poczułam się, jak zawsze wiele silniejsza i spokojniejsza*¹⁶), dzięki uczestnictwu we mszy czuje się częścią wspólnoty, która daje jej siłę i nadzieję na nadejście lepszego czasu, jest fundamentem spajającym naród.

Zapiski Haliny Semenowicz dotyczące rodziny skupiają się głównie wokół osoby starszej córki Aleksandry. Pani Halina niemal codziennie pisze o Oleńce. Kobiety darzą się wzajemnie szacunkiem i przyjaźnią, pani Halina jest też powierniczką swojej córki – Aleksandra zwierza się matce ze spraw osobistych (*Wczoraj Oleńka opowiedziała mi trochę o swojej przyjaźni z Edwardem, którego jeszcze osobiście nie znam*¹⁷), zawodowych (*Przyjechała Oleńka [...] Opowiedziała mi dużo ciekawych rzeczy o swojej pracy. Zaproponowano jej zrobienie scenografii dla teatru w Zielonej Górze i jutro polecą tam samolotem. Ma dużą tremę, ale ja myślę, że sobie dobrze poradzi, czego jej najserdeczniej życzę*¹⁸). Pani Halina bardzo troszczy się o córkę materialnie (*Potem zabrałam się do sprucia jednej z moich bluzeczek, żeby mieć wełnę na zrobienie czapki i rękawiczek dla Oleńki. Może mi nawet starczy na niewielki szalik*¹⁹. *Po południu spotkała mnie duża radość, bo przyszła wielka paczka żywnościowa od Danulki. [...] Pełno przysmaków dla Oleńki i dla mnie, [...] Zaraz dokonałam podziału i chyba jutro wyślę paczuszkę Oleńce, bo ona choruje i nie wiadomo kiedy będzie mogła przyjechać do mnie*²⁰), jak i duchowo (*Telefon od Oleńki, która jest ciągle smutna i załamana, a nie chce do mnie przyjechać. Mam nadzieję, że jej ten nastrój minie; modlę się za nią*

¹³ Ibidem, dn. 25.01.

¹⁴ Ibidem, dn. 05.04.

¹⁵ Ibidem, dn. 05.07.

¹⁶ Ibidem, dn. 08.02.

¹⁷ Ibidem, dn. 15.01.

¹⁸ Ibidem, dn. 31.01.

¹⁹ Ibidem, dn. 16.01.

²⁰ Ibidem, dn. 13.01.

codziennie²¹). Czytając fragmenty dziennika poświęcone córce, można zauważyć, iż pani Halina chciałaby spędzać więcej czasu z Olenką. Gdy ta jej nie odwiedza, nie dzwoni, pani Halina pisze o gorszym nastroju: *Czuję się nienajlepiej – nie mogę się zabrać do żadnej pracy – nie wiem czy to ten wiatr i pogoda, czy też ciągły brak stabilizacji w naszej sytuacji gospodarczej i martwienie się o Olenkę – prawdopodobnie wszystko razem*²². Także z młodszą córką Danutą łączy Halinę Semenowicz bardzo troskliwa matczyzna miłość i przyjaźń. Pani Danuta mieszka na stałe w Paryżu, dlatego kontakt z nią jest utrudniony: *Zatelefonowała Danusia z życzeniami urodzinowymi, bo nie udało się jej uzyskać połączenia 30 lipca*²³, [...] *Później sama Danusia przemówiła przez telefon. Twierdzi, że od dwóch tygodni nie mogła uzyskać połączenia*²⁴. Pani Halina, jak sama pisze, *towarzyszę jej w myślach i oczywiście jestem ogromnie ciekawa*²⁵, jak upływają dni młodszej córki. Autorka dziennika często wspomina o drugiej córce, martwi się, gdy ta długo nie dzwoni lub nie pisze listów (*Byłam na poczcie i niestety nie znalazłam w skrzynce żadnych wiadomości od Danusi. Nie zadzwoniła też do mnie na Wielkanoc, co jest niepokojące, bo już z okazji wszelkich świąt zawsze do mnie dzwoni*²⁶). Jeśli nadarza się okazja do spotkania, podczas wyjazdu pani Haliny na konferencję zagraniczną, organizuje ona czas, aby móc spotkać się z dawno niewidzianym dzieckiem: *zatelefonowała dzisiaj Danusia [...] Dowiedziałam się, że moje dziecko cały sierpień i wrzesień pracuje w teatrze w Paryżu, więc nie będzie mogła do mnie przyjechać do Trés-Clos. Muszę zatem zmienić moje plany. Polecę do Paryża, zamiast do Lyonu, w ten sposób będę mogła pobyc trochę z Danusią przed kongresem i po powrocie z Évian przed odlotem do Warszawy*²⁷. Danusia przysłała matce paczki żywnościowe z racji trudnego okresu w Polsce.

Halina Semenowicz jawi się przez pryzmat swych dzienników jako gorliwa patriotka, której los kraju nie jest obojętny. Pani Halina przez cały czas śledzi w telewizji i w radio wydarzenia polityczne, komentuje je także w swoim dzienniku: *W Warszawie odbywa się IV Plenum Komitetu Centralnego Partii. Ciągłe jeszcze wyobrażają sobie, że reprezentują cały Naród – wielka nagonka na Solidarność, z której usiłuje się zrobić wroga socjalizmu, siłą dążącą do przejścia władzy, co jest oczywiście wierutnym głupstwem. Komisja kontroli partyjnej zdecydowała wydalenie z Partii Stefana Bratkowskiego, najporządniejszego chyba człowieka. Ciekawa jestem czy bardzo się tym zmartwił, czy raczej odczuł ulgę z tego powodu*²⁸. Sytuacja polityczna bardzo martwi

²¹ Ibidem, dn. 04.03.

²² Ibidem, dn. 03.02.

²³ Ibidem, dn. 01.08.

²⁴ Ibidem, dn. 29.05.

²⁵ Ibidem, dn. 25.05.

²⁶ Ibidem, dn. 24.04.

²⁷ Ibidem, dn. 20.06.

²⁸ Ibidem, dn. 17.10.

autorkę dziennika, solidaryzuje się z robotnikami poddanymi różnym represjom, niepokoi się informacjami o kolejnych strajkach: *W kraju ciągle niepokój – Solidarność ogłosiła strajk ostrzegawczy środków komunikacji jako protest przeciw niezrealizowaniu postanowień gdańskich przez Rząd i represje wobec ludzi, którzy nie stawili się do pracy w dniu 3 stycznia*²⁹.

Halina Semenowicz, pomimo iż przebywała na emeryturze, pozostała aktywną zawodowo osobą. Jako działaczka ruchu freinetowskiego wyjeżdżała na konferencje, seminaria i warsztaty w kraju oraz za granicę (*W drugim dniu seminarium omówiliśmy sprawy bieżące, a zwłaszcza przysze seminarium we Wrocławiu w kwietniu. Napisaliśmy życzenia dla Kongresu FiMEM i pozdrowienia dla nieobecnych chorych. Potem Hanka przedstawiła nam informację o organizacji opieki nad ludźmi niepełnosprawnymi we Francji. Zakończyliśmy pracę około g. 13⁰⁰ i wróciłam do OTWOCKA z Marylą Kujawską. Muszę napisać list okrężny jak najszybciej, żeby wszyscy mieli czas na zgłoszenie swojego udziału w seminarium wrocławskim*³⁰). Wygłaszała referaty, pisała artykuły (*Trochę posunęłam się w pracy nad artykułem o Freinecie*³¹), redagowała książki (*Wyszła moja książka „Freinet w Polsce”. Przysłano mi egzemplarz sygnałny*³²), a także pomagała pisać prace magisterskie poświęcone tematyce związanej z pedagogiką freinetowską: *O g. 11⁰⁰ przyjechała młoda nauczycielka z Konina Jola Goździkiewicz na konsultację pracy magisterskiej z technik Freineta. Jest ona córką naszej zmarłej koleżanki z Konina, Kazimierzy Sobczak, która też w swoim czasie korzystała z naszej pomocy przy pisaniu pracy magisterskiej, którą dopiero teraz otrzymałam do wglądu*³³.

Podsumowanie

Uczenie się biograficzne zawiera doświadczenia, wiedzę, refleksję, samorefleksję oraz doświadczenia, które są zawarte w życiowych historiach ludzi. „Wykorzystując samoświadomość, uczymy się z naszych biografii przez podsumowanie, refleksję, samorefleksję, opowiadanie historii innym i samym sobie”³⁴. Biografia charakteryzuje się między innymi tym, że poprzez „nagromadzenie oraz ustrukturyzowanie doświadczenia w ramach historii życia, instytucjonalnie i społecznie wyspecjalizowane pola doświadczeń stają się zintegrowane i krzepnąc formują nową strukturę znaczeniową – stan ten można określić jako biograficzność”³⁵. Obszary uczenia się, jakie można wskazać w dziennikach dr Haliny Semenowicz, wskazują czego uczymy się poprzez

²⁹ Ibidem, dn. 16.01.

³⁰ Ibidem, dn. 22.01.

³¹ Ibidem, dn. 07.01.

³² Ibidem, dn. 13.01.

³³ Ibidem, dn. 04.04.

³⁴ A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja nr 4/ 36, 2006, s. 64–65.

³⁵ P. Alheit, op.cit., s. 64–65.

analizę własnych biografii, dostarczają takiego rodzaju wiedzy, dzięki której przekształcamy się zależnie od naszej stale zmieniającej się sytuacji życiowej.

Bibliografia

Alheit P., 2002, „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2(18), s. 64–65.

Bron A., 2006, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4(36), s. 64–65.

Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, Warszawa.

Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa.

Olejarz M., 2011, *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, [w:] 12 Dyskursy Młodych Andragogów, Zielona Góra, s. 67–68.

Prawda M., 1989, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 84.

Rubacha K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Semenowicz H., 1973, *Dziennik*.

Semenowicz H., 1981, *Dziennik*.

Summary

Areas of lifelong learning in Halina Semenowicz's journals

Keywords: biographical learning, lifelong learning, concept of biographical studies Fritz Schütze, Halina Semenowicz.

The purpose of this article is to outline the theoretical assumptions of the research project which is biographical learning of Halina Semenowicz. The result of qualitative research is planned to build grounded theory relating to the biographical learning, Halina Semenowicz. The analyzes the author used the biographical research methodology by Fritz Schützego. The author begins by presenting a theoretical context by various researchers to understand the biographical learning units. Then discusses the figure of Halina Semenowicz that in pedagogical circles is known as a precursor of Celestin Freinet techniques. Presents, from the formal, left by Halina Semenowicz daires that wrote for thirty-five years of her life, and also discusses the dairy from 1981, the areas of learning that can be specified during the reading of that journal.

3. Edukacja dorosłych za granicą

Ewa Kula, Marzena Pękowska

ROLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W EUROPIE I W POLSCE. PRÓBA PORÓWNIANIA

Europejska polityka na rzecz Europy jako miejsca uczenia się przez całe życie

W ostatnim dziesięcioleciu proces uczenia się przez całe życie, rozumiany jako wszelkie działania edukacyjne podejmowane w celu pogłębienia wiedzy oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji z uwagi na rozwój osobisty, obywatelski, społeczny lub zawodowy, zajął kluczowe miejsce w europejskiej polityce dotyczącej współpracy w zakresie edukacji i szkoleń.

Głównym czynnikiem determinującym działania Unii Europejskiej w zakresie kształcenia ustawicznego jest kryzys gospodarczy, który odsłonił strukturalne słabości europejskiej gospodarki. Jednocześnie coraz istotniejsze stają się długofalowe problemy, takie jak globalizacja, rosnące zapotrzebowanie na ograniczone zasoby, niż demograficzny oraz starzenie się społeczeństw. Stąd próba wyjścia poza cele krótkoterminowe poprzez przyjęcie przez Unię Europejską i jej państwa członkowskie *Strategii Europa 2020*, której założeniem jest więcej miejsc pracy i wyższy standard życia. Kierunek temu procesowi nadają, jak wyjaśniono w Komunikacie Komisji Europa 2020, cele Unii Europejskiej, które z kolei powinny być przełożone na cele krajowe, takie jak zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energię, edukację oraz walkę z ubóstwem. Z projektów przewodnich, które umożliwią postępy każdego z wymienionych priorytetów wynika, że kształcenie ustawiczne musi urzeczywistnić się w całej Europie jako podstawa wzrostu w erze gospodarki opartej na wiedzy oraz kreowania nowych miejsc pracy. Ma ono także kluczowe znaczenie dla pełnego uczestnictwa wszystkich obywateli w życiu społecznym. Zawarty w *Strategii Europa 2020* cel związany z edukacją dotyczy przede wszystkim problemu osób przedwcześnie kończących naukę szkolną (ograniczenie wskaźnika przerywania nauki do 10% w porównaniu z obecnym poziomem 15%) oraz zwiększenie do 2020 r. odsetka osób w wieku 30–34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40% (*Komisja Europejska. Europa 2020*).

Równoległe do prac podjętych w ramach *Strategii Europa 2020* opracowano specjalne plany komunikacji i działania skierowane na rzecz edukacji dorosłych, takie jak *Nigdy nie jest za późno na naukę* (Komisja Europejska, 2006) oraz *Na naukę zawsze jest odpowiednia pora* (Komisja Europejska, 2007), który określił pięć kluczowych obszarów działań na rzecz kształcenia dorosłych:

- analiza wpływu reform we wszystkich sektorach edukacji i szkoleń na kształcenie dorosłych;
- poprawa jakości sektora edukacyjnego dla dorosłych;
- zwiększenie możliwości uzyskiwania przez dorosłych kwalifikacji przynajmniej o jeden poziom wyższych niż dotychczas (przejście na „wyższy poziom”);
- przyspieszenie procesu oceny umiejętności i kompetencji społecznych oraz poświadczania i uznawania wyników kształcenia;
- poprawa nadzoru sektora edukacji dorosłych.

Plan działań kształcenia dorosłych *Na naukę zawsze jest odpowiednia pora* (Komisja Europejska, 2007) zawiera bezpośrednie odniesienie do udziału takich osób w szkolnictwie wyższym. W ramach celu „o krok dalej”, zgodnie z którym dorośli powinni mieć zapewnioną możliwość uzyskania kwalifikacji przynajmniej o jeden poziom wyższych niż posiadane dotychczas, plan ten zakłada wdrożenie działań zwiększających stojące przed dorosłymi możliwości podejmowania studiów wyższych. Szkolnictwo wyższe często postrzega się jako sektor stawiający największe wyzwania pod względem procedur poświadczania posiadanego już wykształcenia, uzyskanego w trybie pozaformalnym i nieformalnym. Ponieważ proces ten wymaga uznania, że kursy pozaformalne oraz doświadczenie zawodowe i życiowe mogą być ekwiwalentne w stosunku do rezultatów uzyskanych w czasie kształcenia formalnego, a przez to kwalifikować do rozpoczęcia studiów wyższych, kontynuowania nauki lub uzyskania dyplomu ukończenia pełnych studiów, trudno się dziwić, że opinie na ten temat są podzielone. Jednakże cele uzgodnione w ramach procesu bolońskiego kładą coraz większy nacisk na konieczność modyfikacji dotychczasowej kultury i praktyk istniejących w sektorze szkolnictwa wyższego.

Ostatnio koncepcji tej nadano szczególne znaczenie w *Komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve*, w którym podkreślono znaczenie wdrażania polityki uczenia się przez całe życie w sektorze szkolnictwa wyższego. W myśl tego dokumentu, w dekadzie do roku 2020 europejskie szkolnictwo wyższe ma wnieść decydujący wkład w urzeczywistnianie idei Europy wiedzy, która charakteryzuje się dość istotną kreatywnością i innowacyjnością. Podkreślono w nim także, że „szersze uczestnictwo należy także zapewnić poprzez uczenie się przez całe życie jako integralną część naszych systemów edukacji. Uczenie się przez całe życie podlega zasadzie odpowiedzialności publicznej. Należy zapewnić dostępność kształcenia, jego wysoką jakość i przejrzystość informacji. Uczenie się przez całe życie polega na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy

wzbogacaniu rozwoju indywidualnego. Uczenie się przez całe życie zakłada możliwość zdobywania kwalifikacji poprzez elastyczne ścieżki uczenia się, łącznie ze studiami w niepełnym wymiarze, i uczeniem się w środowisku pracy. Realizacja strategii uczenia się przez całe życie wymaga silnego partnerstwa między władzami publicznymi, uczelniami, studentami, pracodawcami i pracownikami. „Karta uczelni europejskich na rzecz uczenia się przez całe życie”, opracowana przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie (EUA), stanowi przydatny wkład w definiowanie takich form partnerstwa. Efektywne strategię dotyczące uczenia się przez całe życie będą obejmować podstawowe zasady i procedury uznawania dotychczasowego kształcenia na podstawie efektów uczenia się, niezależnie od tego, czy wiedza, umiejętności i kompetencje zostały zdobyte poprzez ścieżki formalnej, pozaformalnej czy też nieformalnej edukacji. Uczenie się przez całe życie będzie wspierane za pomocą odpowiednich struktur organizacyjnych i środków finansowych. Uczenie się przez całe życie stymulowane ogólnokrajowymi strategiami powinno mieć wpływ na działalność uczelni” (Proces Boloński 2020, Louvain 2009).

W tym kontekście system edukacji i kwalifikacji musi dać szansę wszystkim obywatelom, aby mogli zaprezentować to, czego nauczyli się poza szkołą, i wykorzystać to w dalszej karierze lub nauce. Można to osiągnąć dzięki procesowi walidacji efektów uczenia się, osiągniętych w drodze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Proces ten polega na tym, że upoważniona instytucja potwierdza, iż dana osoba osiągnęła określone efekty uczenia się (wiedzę, umiejętności i kompetencje) mierzone w stosunku do odpowiedniej normy (Komisja Europejska 2012).

W sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkolenia przyjęto wiele inicjatyw służących opracowaniu europejskich narzędzi i instrumentów w obszarze uczenia się przez całe życie:

- w 2004 r. w formie konkluzji Rady przyjęto wspólne europejskie zasady walidacji;
- w 2004 r. ustanowiono system *Europass*, obejmujący *Europass CV* oraz portfolio dokumentów, które można wykorzystać, aby lepiej przekazywać i prezentować swoje kwalifikacje i kompetencje w całej Europie. Inne narzędzia dokumentujące efekty uczenia się to *Youthpass* w ramach programu „Młodzież w działaniu” oraz *paszporty umiejętności i kwalifikacji sektorowych* opracowane w ramach europejskiego sektorowego dialogu społecznego;
- ważnym etapem na drodze do walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego było przyjęcie w 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę zaleceń w sprawie europejskich ram kwalifikacji (EQF) dla uczenia się przez całe życie. EQF stanowią ramy odniesienia dla poziomów kwalifikacji definiowanych za pomocą efektów uczenia się. Przyjęcie wspomnianych zaleceń zapoczątkowało trwający wciąż proces, który zakłada, że państwa członkowskie ustanawiają własne krajowe ramy kwalifikacji

- i układ odniesienia wiążący te kwalifikacje z europejskimi poziomami kwalifikacji. W wyniku tego procesu kwalifikacje staną się lepiej porównywalne i łatwiejsze do zrozumienia dla pracodawców, instytucji edukacyjnych, pracowników i osób uczących się;
- w 2009 r. Komisja i CEDEFOP (*Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego*) opublikowali europejskie wytyczne walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, które służą techniczną radą w dziedzinie walidacji decydom i osobom zawodowo zajmującym się tą kwestią. W wytycznych skupiono się na walidacji z różnych perspektyw (indywidualnej, organizacyjnej, krajowej, europejskiej). Wytyczne te są praktycznym narzędziem do stosowania na zasadzie dobrowolności;
 - wraz z innymi narzędziami systemu punktów i osiągnięć oparte na efektach uczenia się ułatwiają walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W przypadku szkolnictwa wyższego jest to europejski system transferu i akumulacji punktów (ECTS), który został opracowany w ramach procesu bolońskiego, aby ułatwiać mobilność między instytucjami szkolnictwa wyższego. W przypadku kształcenia i szkolenia zawodowego jest to europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). (Kształcenie i szkolenie zawodowe, 2011).

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie

Tak więc uczenie się przez całe życie stanowi integralną część działań podejmowanych w ramach procesu bolońskiego. Proces boloński, rozpoczęty w 1999 r. podpisaniem Deklaracji Bolońskiej, doprowadził do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w którym obowiązują wypracowane wspólnie zasady organizacji systemu edukacji wyższej, przyjętej z poszanowaniem różnorodności programów, instytucji i tradycji kształcenia poszczególnych krajów. W wyniku tego procesu w polskich uczelniach wprowadzono studia trzystopniowe (licencjackie, magisterskie i doktoranckie), punkty ECTS jako narzędzie przenoszenia osiągnięć studenta, wprowadzono łatwo czytelny system porównywania dyplomów i stopni oraz upowszechniono ideę kształcenia ustawicznego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydało rozporządzenie o standardach kształcenia, gdzie umieszczono zamkniętą listę ponad 100 kierunków studiów, podano treści nauczania, przypisano do nich minimalną liczbę godzin oraz punktów ECTS. Proces ten umożliwiał mobilny sposób studiowania. Jednakże sam opis procesu kształcenia nie był wystarczający dla dokonania oceny, na jakim etapie zdobywania wiedzy migrujący student się znajduje. Dużo pewniejszą metodą jest bezpośrednie odniesienie się do samych efektów kształcenia. (H. Solarczyk, 2010). Stąd idea, by weryfikacja tych efektów we wszystkich uczelniach odbywała się według w miarę podobnej metodologii. Tę funkcję wypełniają Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie.

Europejskie ramy kwalifikacji są instrumentem o dalekim zasięgu, który wywiera wpływ na systemy kształcenia i szkolenia, rynek pracy, przemysł i handel oraz obywateli. Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie zakładają zwiększenie dostępu do uczenia się przez całe życie oraz zwiększenie zakresu uczestnictwa w tym procesie. Poprzez ustanowienie wspólnego punktu odniesienia europejskie ramy kwalifikacji wskazują, w jaki sposób mogą być łączone efekty uczenia się, będące rezultatem rozmaitych kontekstów w różnych krajach, na przykład nauki formalnej czy pracy, i jak to może się przyczynić do zmniejszania barier pomiędzy instytucjami zapewniającymi kształcenie i szkolenie, np. pomiędzy kształceniem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym.

Europejskie ramy kwalifikacji mogą wspierać osoby posiadające rozległe doświadczenie zdobyte w pracy lub w innych dziedzinach aktywności poprzez ułatwienie walidacji kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Nacisk na efekty uczenia się ułatwi oszacowanie, czy efekty uczenia się uzyskane w tych kontekstach są równoważące co do zawartości z formalnymi kwalifikacjami (Kula, Pękowska 2011). W Polsce Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wprowadzono efekty kształcenia dla obszarów kształcenia w zakresie nauk humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych i sztuki. W opracowanych efektach podkreśla się potrzebę przygotowania absolwenta do uczenia się przez całe życie, wpisując tę ideę w zakres kompetencji społecznych (Rozporządzenie MNSZw).

Podstawy współpracy uniwersytetów europejskich w zakresie kształcenia ustawicznego

Formy kształcenia ustawicznego w europejskich uniwersytetach są różnorodne. Kształcenie może być organizowane w sposób scentralizowany – w ramach wydziałów, bądź też zdecentralizowany – w katedrach lub instytutach. Powstają także Ośrodki Kształcenia Ustawicznego jako forma współpracy pomiędzy uczelniami a praktyką gospodarczą.

Globalizacja, rozwój nowych technologii informacyjnych oraz dążenie do coraz ściślejszej współpracy w ramach UE spowodowały potrzebę, a także stworzyły możliwości współpracy pomiędzy uniwersytetami europejskimi w obszarze kształcenia ustawicznego. W 1991 roku została utworzona EUCEN – *European Universities Continuing Education Network*, europejska sieć uniwersytetów oferujących kształcenie ustawiczne. EUCEN jest członkiem EUA (*European University Association*) oraz (na zasadzie wzajemności) innych krajowych i międzynarodowych sieci i stowarzyszeń edukacyjnych, m.in. *European Distance Education Network* (EDEN), *International Council for Distance Education* (ICDE). Istotną formą działalności EUCEN są

projekty organizowane wspólnie z członkowskimi uniwersytetami. EUCEN koordynuje i prowadzi te projekty bądź uczestniczy w nich jako partner. Szereg projektów jest realizowanych w ramach programu Sokrates-Grundtwig, ukierunkowanego na edukację ludzi dorosłych, kształcenie ustawiczne. Obecnie EUCEN jest największą europejską multidyscyplinarną siecią działającą na polu kształcenia ustawicznego, zrzeszającą 222 członków z 43 różnych krajów, w tym: 163 uniwersytety z 33 krajów europejskich, które mają pełne członkostwo, poza tym członkowie afiliowani – instytucje i uniwersytety spoza Europy, sieci kształcenia ustawicznego międzynarodowe i krajowe. Cele realizowane przez EUCEN to przede wszystkim promocja, wspieranie rozwoju i polityki w zakresie kształcenia ustawicznego na poziomie uniwersyteckim w Europie, tworzenie standardów edukacyjnych najwyższej jakości i narzędzi dla zapewnienia wysokiego poziomu jakości kształcenia, zachęcanie do wdrażania na uniwersytetach najlepszych praktycznych rozwiązań i innowacji w zakresie kształcenia ustawicznego, tworzenie warunków do wymiany doświadczeń, informacji oraz współpracy pomiędzy członkami a znaczącymi instytucjami europejskimi. Jednocześnie, co należy podkreślić, organizacja ta ma wpływ na kształtowanie polityki europejskiej w zakresie kształcenia ustawicznego na poziomie uniwersyteckim (Marciszewska, Zbierzchowska 2006).

Realizacja kształcenia ustawicznego w szkolnictwie wyższym krajów europejskich i pozaeuropejskich

Najbardziej widocznym przejawem kształcenia przez całe życie są oferty amerykańskich szkół wyższych skierowane do osób dorosłych. Dotyczą one głównie edukacji o charakterze zawodowym, ale i hobbystycznym. Część oferty ma charakter zajęć z przypisanymi punktami kredytowymi (*credit courses*), część zaś posiada mniej sformalizowaną formę (*non-credit courses*). W wielu uczelniach realizowane są również kursy (*continuing education credit*), mające formę pośrednią między *credit courses* a *non-credit courses*, umożliwiające zdobycie jedynie certyfikatu z danej dziedziny. Oferta edukacyjna dla dorosłych znalazła swoje miejsce w uczelniach amerykańskich pod koniec XIX wieku. Dziś funkcjonują one pod nazwą uniwersytetu rozszerzonego (*university extension*), stanowiąc potężną jednostkę organizacyjną wielu amerykańskich szkół wyższych. Inną formą są studia niezależne (*individual study*), elastyczne organizacyjnie i niezależne od formalnych przepisów, które umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia pracującym osobom dorosłym. Kolejna forma to uniwersytety otwarte – będące kontynuacją studiów niezależnych, umożliwiające edukację dostosowaną do potrzeb osób dorosłych, elastyczną organizacyjnie i programowo, wykorzystującą bardziej pracę samokształceniową uczących się dorosłych. Specyficzną formą studiowania są studia przemienne, które łączą nabywanie wiedzy teoretycznej na uczelni z praktykami zawodowymi, prowadzone np. Massachusetts Institute

of Technology, North-Eastern University, University of Cincinnati. Studia magisterskie uzupełniające (*graduate studies*) to studia umożliwiające zdobycie stopnia magistra lub doktora, ale także mające na celu doskonalenie zawodowe i podnoszenie uzyskanych już kwalifikacji na wyższy poziom. Kształcenie andragogów to forma kształcenia specjalistów na poziomie magisterskim, których zadaniem będzie praca z uczącymi się dorosłymi. Innym przejawem edukacji ustawicznej jest również tzw. „edukacja powrotna” (*recurrent education*). Polega ona na ponownym podejmowaniu dalszego kształcenia w celu uzupełnienia, podwyższenia, aktualizacji lub zmiany posiadanych kwalifikacji. Warto podkreślić, że amerykańskie szkoły wyższe są także jednym z czołowych oferentów edukacji na odległość. W tej formie również możliwe jest kształcenie całożyciowe, zwłaszcza dla osób pracujących, które nie mają możliwości dojeżdżać na uczelnię, osób niepełnosprawnych, kobiet wychowujących małe dzieci itp.

Za przejaw edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych uznać można także kursy kompensacyjne (*remedial courses*), ponieważ spełniają one jedną z funkcji uczenia się przez całe życie, tj. właśnie funkcję kompensacyjną. Służą one bowiem uzupełnieniu wykształcenia formalnego lub jego części, jeśli nie udało się tego komuś dokonać w trakcie kształcenia obowiązkowego. Wygląda więc na to, że wspólną podstawą rozwoju szkolnictwa wyższego Europy i Stanów Zjednoczonych (jak i innych kontynentów) jest edukacja ustawiczna. Gdyby jednak bliżej przyjrzeć się funkcjonowaniu i ofercie amerykańskich szkół wyższych, to można by stwierdzić, iż realizują one kształcenie ustawiczne w znacznie szerszym zakresie niż uczelnie europejskie. Przynajmniej wobec tego, co znajduje się w oficjalnych dokumentach, zwłaszcza będących podstawą wdrażanych obecnie założeń Procesu Bolońskiego (Frąckowiak, 2005). Jedną z przyczyn słabszej dynamiki kształcenia ustawicznego w uczelniach polskich jest ich biurokratyczne scentralizowanie, co polega na występowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roli pracodawcy z uprawnieniami zarówno władczymi, jak i kontrolnymi. Sytuacja taka byłaby niewyobrażalna w Stanach Zjednoczonych, gdzie również istnieją uczelnie finansowane ze środków publicznych. Natychmiast byłaby kojarzona, jak pisał Andrzej Walicki, z socjalistycznym totalitaryzmem. Odgórna modernizacja uniwersytetów jest również nie do pomysłenia w Oxfordzie czy Cambridge. A. Walicki podkreślił, że niska ocena polskich placówek naukowych jest wynikiem porównywania rzeczy nieporównywalnych, na przykład Chińskiej Akademii Nauk i Rosyjskiej Akademii Nauk, zajmujących pierwsze i trzecie miejsce na liście, z poszczególnymi uniwersytetami w naszym kraju. Akademia Nauk w Chinach i w Rosji to zespoły licznych instytutów, które nie sposób zestawiać z pojedynczymi placówkami, jakimi są niedofinansowane uniwersytety w Polsce (Walicki, 2007).

Abym zobrazować problem, warto przytoczyć przykład Glamorgan University z 2004 roku. Jest to niewielka uczelnia w Walii (z około 2000

studentów na studiach stacjonarnych), która osiągnęła w ciągu ośmiu lat liczbę ponad 20000 uczestników różnych form kształcenia ustawicznego. Kształcenie niestacjonarne realizowane jest w znacznej mierze w trybie asynchronicznym, przy czym środki na opracowanie treści programów dydaktycznych na potrzeby studiów na odległość oraz organizację i realizację procesu kształcenia pozyskano z funduszy Unii Europejskiej. Dotarcie do znacznej liczby osób z ofertą edukacyjną uzyskano dzięki skutecznej strategii opartej na dobrej znajomości rynku edukacyjnego. Lukę spowodowaną brakiem systematycznego badania rynku edukacyjnego w Polsce zapełnia częściowo korzystanie z wyników badań prowadzonych w ramach projektów finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Wynikiem rozpoznania środowiska powinno być określenie: liczby osób zainteresowanych kształceniem, potrzeb edukacyjnych grup zainteresowanych kształceniem, struktury grupy i poszukiwanych obszarów wiedzy. W ten sposób zostaje zdefiniowana charakterystyka rynku edukacyjnego. Uczelnia określa następnie możliwość dostosowania programu edukacji ustawicznej do wspomnianej charakterystyki, wyrażoną w formie listy potrzeb w zakresie kadry, środków technicznych i koniecznych inwestycji. Niestety, uczelnie nie są zazwyczaj przygotowane organizacyjnie do tego typu działań. Struktura publicznych szkół wyższych w Polsce nie przewiduje nawet monitorowania sytuacji gospodarczej, a zwłaszcza rynku pracy. Powszechna niemal w całej Europie tendencja do tworzenia w ramach struktur uczelni centralnych jednostek zarządzania studiami niestacjonarnymi nie spotkała się dotychczas w Polsce z większym zainteresowaniem. Dlatego wszelkie dostępne źródła informacji o potrzebach edukacyjnych mogą być dla uczelni niezmiernie istotne (Wiśniewski, 2008).

W kwestii uznawania kształcenia pozaformalnego i nieformalnego tylko w nielicznych przypadkach ustawodawstwo wyraźnie wymaga, by instytucje szkolnictwa wyższego wdrażały dotychczasowe procedury w tym zakresie, choć w odmienny sposób i w różnym stopniu. Na przykład w Szwecji zgodnie z *Rozporządzeniem w sprawie szkolnictwa wyższego* wszystkie instytucje tego sektora mają obowiązek dokonania na żądanie oceny wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i nieformalnego kandydatów niedysponujących koniecznymi kwalifikacjami formalnymi. We Francji ustawodawstwo daje obywatelom prawo do uznawania kompetencji wynikających z doświadczenia oraz poświadczenia ich przez wybraną uczelnię. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii zgodnie z obowiązującymi przepisami powstała specjalistyczna instytucja (Rada ds. rozstrzygania kwestii spornych odnoszących się do postępów w nauce) mająca oceniać odwołania studentów od decyzji podejmowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego w różnych dziedzinach, w tym w kwestii uznawania wcześniejszego kształcenia.

Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego w Estonii i Słowenii również zawiera pewne szczegółowe wymogi dotyczące poświadczania

wcześniejszego kształcenia przez instytucje szkolnictwa wyższego. Jednakże w tych dwóch państwach uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego nie może zastąpić formalnych kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia koniecznych do rozpoczęcia studiów wyższych, a jedynie ma zastosowanie w czasie samych studiów. Estońskie ustawodawstwo zakłada, że rada każdej instytucji szkolnictwa wyższego musi stworzyć warunki i procedury poświadczania wcześniejszego kształcenia i doświadczenia zawodowego studentów. Uczelnie muszą udzielać studentom informacji na temat procedur poświadczania i zagwarantować ich jednolitość. Ustawodawstwo słoweńskie wydaje się mniej jednoznaczne, jeśli chodzi o procedury poświadczania, ale zakłada, że warunkiem akredytacji programów studiów wyższych jest zdefiniowanie kryteriów uznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych przed rozpoczęciem nauki w ramach danego programu. Kryteria akredytacji instytucji szkolnictwa wyższego i programów studiów wskazują na możliwość wzięcia pod uwagę wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych w czasie kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego.

We Wspólnocie Francuskiej, Belgii, Republice Czeskiej, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech, na Litwie, Węgrzech, w Holandii, Austrii, Portugalii, Islandii i Norwegii ustawodawstwo wyraźnie zezwala instytucjom szkolnictwa wyższego na wdrażanie procedur uznawania wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i/lub nieformalnego, a instytucje mogą samodzielnie zdecydować o zakresie skorzystania z tej możliwości. W konsekwencji państwa wymienione w tej grupie znacznie różnią się stopniem, w jakim wdrażane są wspomniane procedury. W niektórych krajach poświadczanie wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i/lub nieformalnego jest w większości instytucji szkolnictwa wyższego powszechną praktyką, natomiast w innych możliwość tę rzadko się jeszcze stosuje w praktyce. Przy tym sposób, w jaki ustawodawstwo ujmuje uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, bardzo różni się w poszczególnych państwach, podobnie jak stopień, w jakim wcześniejsze kształcenie pozaformalne i nieformalne może być brane pod uwagę przez instytucje szkolnictwa wyższego (*Dorośli w systemie edukacji formalnej*, 2011).

Kształcenie ustawiczne w Polsce jest jedną z zasadniczych funkcji uczelni, wynikającą z ich misji w działaniach na rzecz edukacji w danym regionie. Tradycyjny model uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego obejmował profil studiów w trybie niestacjonarnym, zbliżony do kierunków studiów stacjonarnych, ewentualnie wzbogacony o studia podyplomowe. Jednak, jak już wspomniano, kierunki oraz profile studiów niestacjonarnych i podyplomowych powinny być dostosowywane do zapotrzebowania.

Badania takie, znane także pod nazwą *Education Market Intelligence* (EMI), stały się ważną częścią nowoczesnych systemów zarządzania w ośrodkach edukacji ustawicznej, działających w uczelniach europejskich. Jednak rozproszona struktura organizacyjna kształcenia ustawicznego w polskich

uczelniah (zarządzanie z poziomu wydziałów) nie pozwala na prowadzenie takich działań, co w konsekwencji powoduje nadmierne usztywnienie oferty kształcenia ustawicznego.

Skutki tej różnicy łatwo zauważyć, obserwując ewolucję kształcenia ustawicznego w uczelniach krajowych i zagranicznych w ostatnim dwudziestoleciu. Z jednej strony nastąpił bardzo szybki wzrost liczby osób uczestniczących w różnych formach edukacji ustawicznej, z drugiej zaś nieznaczny, bo ograniczony przepisami, rozwój tej dziedziny kształcenia uniwersyteckiego.

W Polsce znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, obowiązująca od 1 października 2011 r., wprowadziła w życie opisane wyżej idee. Zwiększona została autonomia programowa uczelni, dzięki której otrzymały one swobodę tworzenia zupełnie nowych kierunków studiów, określonych przez programy kształcenia. Istotą zmiany jest przeniesienie uwagi z procesu kształcenia na jego efekty. Tak więc z krajowymi ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce wiąże się porównywanie efektów kształcenia (w wymiarze krajowym i międzynarodowym), stanowiące podstawę do łatwego porównywania i uznawania stopni i dyplomów oraz innych świadectw. Oczekuje się więc wzrostu dostępności kształcenia i zwiększenia możliwości jego kontynuacji, a także upowszechnienia kształcenia ustawicznego przez uznanie osiągnięć uzyskanych poza obszarem kształcenia formalnego (*Autonomia*, 2011).

Wyrazem tych oczekiwań jest kolejna nowelizacja prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego w Polsce. W projekcie nowej ustawy podkreśla się, że uniwersytety powinny bardziej bezpośrednio podejmować wyzwania i korzystać z możliwości przedstawionych w programie kształcenia ustawicznego (*Projekt*, 2012). Jest to szansa dla uniwersytetów, które w przeciwnym wypadku, w związku ze zmianą demograficzną w nadchodzących latach, ryzykują prawdopodobny spadek przyjęć na studia studentów bezpośrednio po ukończeniu nauki w szkole średniej. Chociaż odpowiedzialność za integrację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy ponoszą pracodawcy, zrzeszenia zawodowe i rządy, to jednak sukces na rynku pracy powinien być również wykorzystany jako jeden ze wskaźników oceny uczelni (Thieme, 2009).

Celem proponowanej regulacji jest przede wszystkim:

- 1) ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie,
- 2) zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni,
- 3) dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego,
- 4) doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

W dokumencie dostrzeżono także, że zmieniające się potrzeby rynku pracy wymagają stałego dostosowywania do nich kompetencji i kwalifikacji pracowników. Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym,

w ramach procesu uczenia się przez całe życie, ma na celu umożliwienie im ukończenia studiów w specjalnym trybie, uwzględniającym wcześniej uzyskane kwalifikacje i kompetencje. Ułatwiony zostanie zatem dostęp do szkolnictwa wyższego osobom powyżej 25. roku życia przez nowy system potwierdzania posiadanych przez nich kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego.

Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym odpowiadające potrzebom uczenia się przez całe życie jest w Polsce nową regulacją, polegającą na potwierdzaniu przez uczelnię efektów uczenia się uzyskanych drogą inną niż formalna, czyli przez wykonywanie pracy, uczestnictwo w kursach i szkoleniach, samodoskonalenie czy wolontariat. Koncepcja ta wynika bezpośrednio ze strategii *Europa 2020*, szczegółowych wskazań polityki Unii Europejskiej, *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego* oraz badań *Bilansu Kapitału Ludzkiego*, które potwierdzają, przedwczesną wobec innych krajów Unii Europejskiej, „dezaktywację” edukacyjną Polaków. W Polsce dominuje model uczenia się do 25. roku życia. Uczestnictwo w kształceniu formalnym lub pozaformalnym osób w wieku powyżej 25. roku życia należy do najniższych w UE i sięga zaledwie 5%. W efekcie obserwuje się wzrastające niedopasowanie kwalifikacji pracowników, zwłaszcza starszych, do potrzeb rynku pracy, co odbija się na ogólnym wskaźniku niskiego poziomu zatrudnienia (64,8% w Polsce przy średniej dla UE 68,6% w grupie wiekowej do 64. roku życia). Potwierdzają to wyniki raportu „*2010 Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning*”, które pod względem stopnia wdrożenia systemów zaliczania kwalifikacji nieformalnych w procesie uczenia się przez całe życie, dzielą kraje członkowskie na cztery grupy. Polska znajduje się w grupie państw najmniej zaawansowanych we wdrażaniu tych systemów.

Zaproponowane rozwiązania mają na celu zbliżenie sposobów zdobywania wykształcenia do modeli istniejących w krajach o najwyższym poziomie aktywności zawodowej (m.in. kraje skandynawskie), zapewniających możliwości przechodzenia ze świata pracy do świata edukacji (i na odwrót), i uzupełniania kwalifikacji w miarę potrzeb w wieku dorosłym. Dzięki proponowanemu rozwiązaniu osoba ubiegająca się o potwierdzenie efektów uczenia się może uczestniczyć w mniejszej liczbie zajęć, a tym samym skrócić czas odbywanych studiów lub zmniejszyć ich intensywność. Może ją to zachęcić do podjęcia studiów lub ułatwić ich godzenie z życiem zawodowym czy osobistym. Pozwala również na osiągnięcie satysfakcji z pracy włożonej w podnoszenie kompetencji poza systemem kształcenia formalnego. Wprowadzana regulacja powinna przyczynić się do zwiększenia uczestnictwa w kształceniu formalnym osób powyżej 25. roku życia.

Proponowana zmiana ma na celu uregulowanie następujących kwestii:

- wymagania stawiane osobom, które zamierzają skorzystać z instytucji potwierdzania efektów uczenia się, przyznając to prawo osobom mającym

- ukończone co najmniej 25 lat i posiadającym świadectwo dojrzałości – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie albo tytuł zawodowy licencjata – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia drugiego stopnia;
- wymagania stawiane uczelniom, uznając, iż prawo to powinny otrzymać tylko te podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, które posiadają przynajmniej pozytywną ocenę Polskiej Komisji Akredytacyjnej lub w przypadku nieprzeprowadzenia jeszcze oceny – jednostki, które posiadają uprawnienia do nadawania stopnia doktora;
 - procedury, które powinny zostać określone przez senat uczelni w związku z potwierdzaniem efektów uczenia się oraz sposób wyceny tej usługi edukacyjnej.

W celu zagwarantowania odpowiedniego poziomu kształcenia osoba ubiegająca się o potwierdzenie efektów uczenia się nie może w ten sposób uzyskać więcej niż 50% puli punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia, a ogólna liczba osób, które uzyskały takie potwierdzenie, na danym kierunku studiów i poziomie kształcenia, nie może przekroczyć 20% ogólnej liczby studentów na tym kierunku. Ocena jakości tej usługi będzie dokonywana przez Polską Komisję Akredytacyjną. Wprowadzone zmiany otwierają przed szkolnictwem wyższym duże możliwości dla stworzenia nowych rozwiązań w zakresie edukacji ustawicznej.

Bibliografia

Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, (2011) Warszawa, s. 10–11.

Kula E., Pękowska M., (2011) *Higher education in Poland facing the challenges of lifelong learning*, in: *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, p. 298–312.

Solarczyk H., (2010) *Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji jako narzędzie reform oświatowych – szanse i zagrożenia*. „Rocznik Andragogiczny”, s. 261–268.

Thieme J. K., (2009) *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa, s. 138–139.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz. U. nr 253, poz. 1520.

Netografia

Dorośli w systemie edukacji formalnej. Polityka i praktyka w Europie, tłum. z j. angielskiego Jakub Czernik, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji,

Warszawa 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128PL.pdf (23.01.2013)

Frąckowiak A., *Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych*. E-mentor nr 3 (10)/ 2005. <http://www.e-mentor.edu.pl> (18.01.2013)

Komisja Europejska. Kształcenie dorosłych. Nigdy nie jest za późno na naukę. COM (2006)614 <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ> (23.01.2013).

Komisja Europejska. Plan działań na rzecz kształcenia dorosłych – Na naukę zawsze jest odpowiednia pora. COM(2007) <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ> (24.01.2013)

Komisja Europejska. EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf (25.01.2013)

Komisja Europejska. Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Bruksela 2012.2012/0234(NLE). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/informal/proposal2012_pl.pdf (26.01.20013)

Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna. Raport. Luksemburg 2011. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf (27.01.2013)

Marciszewska E., Zbierchowska A., *Kształcenie ustawiczne w europejskich uniwersytetach*. E-mentor nr 4 (16)/2006. <http://www.e-mentor.edu.pl> (18.01.2013)

Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw. http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAlle-ry/20/99/20996/20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy_-_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf (20.01.2013)

Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009. <http://www.ekspercibolonscy.org.pl> (22.01.2013)

Walicki A., *Niebezpieczne nieporozumienia w sprawach nauki*, http://www.pte.pl/pliki/2/12/46-49_07_Walicki.pdf (21.01.2013)

Wiśniewski Z., *Rola uczelni w kształceniu ustawicznym społeczeństwie na przykładzie potrzeb edukacyjnych osób powyżej 50 roku życia*. E-mentor nr 4 (26)/ 2008. (20.01.2013)

<http://www.elearningeuropa.info/pl/users/eucen> (27.12.2012)

Summary

The role of higher education in the development of continuing education in poland in the comparative context

Keywords: higher education, continuing education, adult education, comparative studies in education

In the last decade the value of continuing education has raised. The major role in this affair is assigned to higher education. The article presents principal assumptions of European education politics referring to adult education and the form of continuing education in foreign and polish higher universities. New solutions such as honoring informal education in favor of formal education have been emphasized.

Natalia J. Olechnowicz

ROZWÓJ PODEJŚCIA ETYCZNEGO I KOMPETENCYJNEGO W KSZTAŁCENIU URZĘDNIKÓW NA PRZYKŁADZIE ROSYJSKIEJ AKADEMII GOSPODARKI NARODOWEJ I SŁUŻBY PAŃSTWOWEJ¹

Rosyjska Akademia Gospodarki Narodowej i Służby Państwowej przy Prezydencie RF jest wiodącą uczelnią przygotowującą kadry dla systemu służby państwowej, administracji na poziomie kraju i samorządu miejskiego. Szczególną uwagę w Akademii przywiązuje się do modernizacji procesu rozwoju zawodowego urzędników państwowych, do kształcenia specjalistów w zakresie szerokiego spektrum programów wyższej, uzupełniającej i podyplomowej edukacji w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych. W skład tej organizacji wchodzi ponad 60 placówek edukacyjnych – odrębnych uczelni wyższych².

Jedną z takich szkół wyższych, wchodzących w skład Akademii, jest Filia Pskowska, która kształci specjalistów w dziedzinach: „Zarządzanie na szczeblu centralnym i lokalnym, „Zarządzanie”, „Prawo”. W zakresie wymienionych specjalności – od października 1993 roku uczelnia wyedukowała ponad 1700 specjalistów.

Reforma administracyjna spowodowała konieczność modernizacji kształcenia zawodowego urzędników państwowych, zważywszy że problem rosyjski polega „na spadku jakości rządzenia/zarządzania państwem w trakcie reform rozpoczętych w latach 1985–1990”³. W federalnym programie „Kształcenie i przekwalifikowywanie rezerw kadry kierowniczej 2010–2015” nakreślono główne cele systemu przygotowywania urzędników administracji państwowej, którymi są: rozwój kompetencji kierowniczych, formowanie

¹ Oryginalny tytuł tekstu: *Развитие ценностных ориентаций государственных служащих в образовательном процессе вуза*, został zmodyfikowany przez redaktorów Rocznika Andagogicznego na potrzeby tłumaczenia.

² А.С. Горшков, *Формировать новые качества власти*, „Управленческое консультирование” 2011, nr 1, s. 5–14.

³ Проектное предложение «Российская фабрика мысли» /Труды Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования. Wyd. 20, [w:] „Научный эксперт” 2011, s. 14.

zespołów administracyjnych⁴. Z mojego punktu widzenia do osiągnięcia tych celów może przyczynić się bardziej aktywne wykorzystywanie przez uczelnie wyższe w procesie kształcenia dwóch powiązanych ze sobą podejść: etycznego – zorientowanego na wartości i kompetencyjnego – opierającego się na zasadzie partnerstwa.

Każdy system służby państwowej bazuje na historycznie ugruntowanym narodowym i cywilizacyjnym systemie wartości. Podejście etyczne pod wieloma względami jest sposobem pozwalającym najbardziej wiarygodnie odzwierciedlić istotne wartości narodu w systemie zarządzania.

We współczesnych warunkach podejście etyczne jest wyjątkowo aktualne ze względu na absolutyzację wskaźników ekonomicznych, a decyzje administracyjne, zwłaszcza te o znaczeniu społecznym, podejmowane jedynie w oparciu o względy gospodarcze, nie osiągają wyznaczonych celów. Tak więc reformy przeprowadzane w Rosji na gruncie edukacji niedostatecznie brały pod uwagę system wartości narodu, nie opierały się na rosyjskiej mentalności⁵. W procesie modernizacji systemu kształcenia konieczne jest nie tyle kopiowanie zachodnich wzorców, co uwzględnianie społeczno-kulturowych zmian zachodzących we współczesnym rosyjskim społeczeństwie.

Podejście etyczne jest nowoczesną metodą stosowaną w badaniach naukowych. W monografii bułgarskiego profesora, Dmitrija Filippowa, temu podejściu poświęcono szczególną uwagę. W pracy tej autor wyodrębnia system wartości Słowian, zasady moralne, które, jak przypuszcza, staną się kluczowym czynnikiem rozwoju cywilizacyjnego w XXI wieku na terenie Europy Środkowo-Wschodniej⁶.

W związku z faktem, że wartości i orientacje etyczne mają nie tylko znaczenie poznawcze, ale również odzwierciedlają istotę tego, co się dzieje, należy studiować te wartości, kształtować je w procesie edukacyjnym na uczelniach wyższych, gdyż stanowią one bazę do podejmowania tych lub innych decyzji administracyjnych i mogą zmienić poziom kultury rządzenia. Zmiany te staną się możliwe tylko wtedy, gdy podstawą służbowego zachowania urzędnika państwowego staną się określone wartości.

⁴ А. Сорока, *Федеральный резерв управленческих кадров-основа совершенствования потенциала органов государственной власти*, „Государственная служба” 2010, nr 5, s. 7–10.

⁵ М.В. Богуславский, *Реформа российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект*, „Вопросы образования” 2006, nr 3, s. 5–22.

⁶ Д. Филиппов, *Славянский мир*. Калуга, Варна: изд-во филиала Северо-Западной академии государственной службы в г. Калуге и Варненского свободного университета, «Черноризец Храбр», Москва 2007.

Wartości urzędników państwowych były wielokrotnie badane⁷. Zauważono w nich, „że motywów związanych z obywatelskością (pragnienie działania dla dobra społeczeństwa i pełnego wykorzystania swoich możliwości zawodowych w pracy) nadal są uważane za drugorzędne – wskazało na nie niewiele ponad 30% respondentów”⁸. Niewątpliwie jednak motyw społeczny (interes publiczny) powinny być dla urzędników państwowych kluczowymi, a „tylko 4,7% respondentów objętych badaniami analitycznymi, przeprowadzonymi przez naukowców RASC przy Prezydencie RF, zauważyło, że do ich spraw w urzędach państwowych odnoszono się życzliwie i że naprawdę próbowano im tam pomóc”⁹. I chociaż tworzenie pozytywnego wizerunku urzędnika państwowego zależy przede wszystkim od jego działalności zawodowej i kultury osobistej, to obecnie sytuacja wygląda tak, że pracownik sektora publicznego widzi sens swojej pracy tylko w osiągnięciu określonego przychodu finansowego, a jego prestiż społeczny często określa się na podstawie sytuacji materialnej.

Wzmiankowane przeświadczenie można zniwelować, a „skuteczność wysiłku państwa w tym kierunku będzie tym większa, w im większym stopniu nowe wartości przyjmą się w społecznej świadomości”¹⁰. Takie zorientowanie na wartości powinno dotyczyć: systemu aspiracji jednostki, sensu życia oraz działania, które leżą u podstaw aktywności każdego człowieka¹¹.

W procesie edukacji, który ma miejsce w Filii Pskowskiej Akademii, w nauczaniu szeregu administracyjnych przedmiotów zwraca się uwagę na rozwój orientacji etycznej urzędników państwowych w celu podniesienia ich kultury zarządzania. Orientację etyczną rozpatruje się tam jako przyjęcie lub odrzucenie określonych symboli i zbudowanych na ich podstawie norm zachowania jednostki w różnych sytuacjach. Zaakceptowanie faktu dynamiki

⁷ К.О. Магомедов, *Имидж государственной службы как образ государственной власти*, „Государственная служба” 2010, nr 1, s. 45–55; Tegoż, *Проблемы формирования позитивного имиджа государственной службы*, „Государственная служба” 2007, nr 5, s. 35–42; Tenże, *Социологический анализ этических проблем государственной службы*, „Государственная служба” 2004, nr 6, s. 27–31; tegoż, *Организационная культура государственной службы*, Изд-во РАГС, Москва 2001; А.В. Селиверстов, *Государственные гражданские служащие Псковской области и реформа государственного управления*, „Вестник филиала Северо-Западной академии государственной службы в г. Пскове” 2008, nr 2, s. 17–36.

⁸ К.О. Магомедов, dz.cyt., s. 51.

⁹ Л.П. Абрамова, Т.М. Варбенкова, *Этические нормы в системе государственной службы*, „Государственная служба” 2009, nr 2, s. 47.

¹⁰ В.Б. Александров, *Профессионализм государственного служащего: основные изменения*, [w:] Научные труды Северо-Западной академии государственной службы, t. 2, wyd. 3, М: 2011, s. 31.

¹¹ Н. Крылова, *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов*, Москва 1995.

orientacji etycznych jest istotne dla doskonalenia treści i form kształcenia profesjonalistów.

Podejście zorientowane na wartości ma bezpośredni wpływ na strukturę i treść kształcenia, powodując konieczność wykorzystania w procesie edukacji przede wszystkim aktywnych metod nauczania, które wpływają na zmianę systemu orientacji etycznej urzędników państwowych.

Takimi metodami są: trening sytuacyjny i studium przypadku (*case-study*), stosowane w procesie nauczania takich przedmiotów, jak „Zarządzanie personelem”, „Etyka administracyjna” czy „Etyka i kultura zarządzania”. Trening sytuacyjny polega na wykorzystywaniu konkretnych przypadków (sytuacji, historii) do przeprowadzenia wspólnej analizy, omówienia i wypracowania rozwiązań przez słuchaczy w zakresie określonego zagadnienia w ramach nauczanego przedmiotu. Metoda sytuacyjna pomaga z jednej strony wykorzystać cudze doświadczenie, a z drugiej – zdobyć własne. Słuchacze zauważają, że główną zaletą wykorzystania tej metody jest możliwość wcielenia się w rolę menedżera, rozwiązującego konkretne zadanie.

Powszechnie do analiz konkretnych sytuacji wykorzystywane są rosyjskie bajki ludowe i literackie, np. utwory A.S. Puszkina – „Bajka o rybaku i złotej rybce”, „Bajka o popie i jego parobku Jołopie” – i inne. Analizując rosyjskie podania ludowe, słuchacze mogą z łatwością pojąć takie kategorie jak: oddziaływanie administracyjne, zarządzanie sytuacją konfliktową, stosunek wynikający z umowy itd.

Jednak szkolenie urzędników państwowych przy wykorzystaniu prezentowanej metody, wpływającej na rozwój orientacji zorientowanej na wartości, znajduje się w metaforycznym imadle – między sprzyjającymi a ograniczającymi czynnikami. Do warunków sprzyjających jej rozwojowi należą: posiadanie przez urzędników państwowych, kształcących się w Akademii, już jednego ukończonego kierunku studiów i doświadczenia zawodowego, chęć wzbogacenia swojej wiedzy w zakresie systemu służby państwowej itd. Jednocześnie podczas szkolenia urzędników państwowych występują bariery, które ograniczają stosowanie tej metody: powszechny konserwatyzm urzędników państwowych, strach przed publicznym przyznaniem się do niewiedzy, co może prowadzić do utraty prestiżu itd.

Czynnikiem, który ma znaczny wpływ na rozwój orientacji związanej z wartościami etycznymi w procesie kształcenia w Akademii, jest zasada partnerstwa. Partnerstwo postrzegane jest tu jako najważniejsza zasada w budowaniu relacji „wykładowca–słuchacz”, w systemie ich interakcji i wzajemnych relacji. Partnerstwo rozumiane w ten sposób nie jest postrzegane jako równość formalna, ale jako współpraca, komunikacja i zachowanie oparte na odpowiedzialności i równości w dążeniu do wspólnych celów i wyników.

Do profesjonalizacji specjalistów w dziedzinie administracji publicznej przyczynił się przede wszystkim rozwój służącego temu celowi procesu edukacyjnego, który objął swym zasięgiem szkolnictwo wyższe i, co ważne,

został oparty na podejściu kompetencyjnym. Podejście to daje bowiem możliwości opisanego typu zachowania i tych jego aspektów, które są niezbędne do osiągnięcia wysokiego poziomu profesjonalizmu.

Współczesne modele kompetencji określają system współrzędnych, który pozwala zidentyfikować nie tylko najbardziej merytorycznie przygotowanych pracowników, ale także rozwijać niezbędne kompetencje w danej kulturze organizacyjnej¹². Idee podejścia kompetencyjnego są szeroko wykorzystywane w systemach edukacji tych państw, które reformują szkolnictwo wyższe w oparciu o zalecenia procesu bolońskiego. Tak więc w normach trzeciej generacji, które są wdrażane do systemu oświaty współczesnej Rosji, podejście kompetencyjne jawi się jako obowiązkowe. W podejściu tym mieści się znaczny potencjał edukacyjny bazujący na uczeniu się z wykorzystaniem materiałów wideo, służącym rozwijaniu kompetencji interpersonalnych.

Doświadczenie pokazało, że szkolenie urzędników państwowych jest efektywne tylko wtedy, gdy zahacza o świat wewnętrzny człowieka, system jego wartości, perspektywy rozwoju zawodowego, system komunikacji zawodowej. Wykorzystanie w procesie edukacyjnym zachodzącym w ramach uczelni wyższej dwóch powiązanych ze sobą podejść, etycznego – zorientowanego na wartości i kompetencyjnego, w oparciu o zasadę partnerstwa, pozwoli wpłynąć na sferę motywacyjną słuchaczy, przyczyni się do rozwoju ich kompetencji zawodowych. Z tego punktu widzenia korzystne jest przeprowadzenie wspólnych międzykulturowych badań nad systemami kształcenia i przekwalifikowywania pracowników służby cywilnej.

Z języka rosyjskiego przetłumaczyła Kinga Majchrzak

Summary

The development of an ethical and competence approach in officials education process on the example of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Keywords: civil servants, valuable development, competence development, partnership principle

The article presents the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration that is a leading educational institution on training for public service system, public and municipal administration. In academy special attention is given to the process of professional development

¹² Е.А. Митрофанова, В.Г. Ковалева, О.Л. Белова, *Управление персоналом: теория и практика. Компетентностный подход в управлении персоналом: учебно-практическое пособие*, Под ред. А.Я. Кибанова, Москва 2012.

modernization of civil servants, training of specialists on a wide range of programs of higher, additional and postgraduate education in the field of humanitarian and social sciences. For professional development of civil servants in educational process of the Pskov branch two interconnected approaches are used: valuable and competence development on the basis of partnership principle. The use of the competence development approach in the educational process is connected with the third generation standards which widely take root into the education system of modern Russia. The use of these approaches is possible on the basis of partnership principles in a lecturer-student system. Acquired experience showed that civil servant training is effective when it mentions valuable orientation system, career growth prospects and business communication system. The use of two interconnected approaches (valuable and competence development) in educational process of higher educational institution on the basis of partnership principle can promote valuable orientation development and professional competences of civil servants.

Piotr Konieczny

NARODOWY UNIWERSYTET KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ (UNED) W HISZPANII – 40 LAT W SŁUŻBIE EDUKACJI USTAWICZNEJ

Wstęp

W przypadku instytucji długiego trwania, jakimi zwykle się określać tradycyjne uniwersytety, jubileusz 40-lecia funkcjonowania danej jednostki akademickiej może wydawać się dla wielu dorobkiem stosunkowo skromnym, tj. takim, który warto – dla formalności – odnotować, ale który być może nie zasługuje jeszcze na gruntowne analizy i opracowania. Czymże jest bowiem wspomniany powyżej okres wobec faktu, iż najstarsze europejskie uniwersytety liczą sobie przynajmniej kilka stuleci.

A jednak Narodowy Uniwersytet Kształcenia na Odległość (*Universidad Nacional de la Educación a Distancia*), zwyczajowo określane skrótem UNED, wymyka się tradycyjnym porównaniom. Specyfika jego 40-letniej już aktywności uprawnia do tego, by przyjrzeć mu się nieco bliżej, dokonując głębszej, indywidualnej analizy. W tym relatywnie krótkim okresie UNED przebył bowiem bardzo długą drogę, od młodej, zdobywającej sobie dopiero społeczne zaufanie placówki do miana największego hiszpańskiego uniwersytetu i drugiego co do wielkości w Europie, po brytyjskim Open University (Dziewulak 2012, s. 7).

Przyglądając się bliżej godłu Uniwersytetu, można dostrzec na nim następujące motto: *Mądrość bowiem jest ruchliwsza od wszelkiego ruchu (Omnibus mobilibus mobilior sapientia/La sabiduría se mueve más que todas las cosas que se mueven)*. Słowa te zaczerpnięte z Księgi Mądrości Starego Testamentu klarownie wpisują się w specyfikę misji edukacyjnej UNED. Zgodnie z wykładnią uczelni zasadza się ona na rozpowszechnianiu wiedzy wśród jak największej liczby zainteresowanych, niezależnie od napotykanym barier przestrzennych oraz na dążeniu do ciągłego postępu i rozwoju, do kształtowania pozytywnych zmian wokół uniwersytetu.

Geneza kształcenia na odległość w Hiszpanii

Pierwsze hiszpańskie doświadczenia związane z kształceniem na odległość sięgają początków XX stulecia. To właśnie w 1903 r. Julio Cervera Baviera utworzył w Walencji Wolną Szkołę Inżynierską (*Escuela Libre de Ingenieros*) zajmującą się nauczaniem korespondencyjnym (García Aretio

L. 1999, s. 16; García Aretio L. 2001, s.164; García Aretio L. 2006, s. 18). I choć wkrótce potem powstało kilka innych prywatnych inicjatyw wykorzystujących tego typu kształcenie, prawdziwy impuls do jego rozwoju dały przemiany społeczne lat 60. Coraz więcej Hiszpanów zaczęło postrzegać edukację jako swoistą inwestycję, środek umożliwiający awans społeczny oraz poprawę warunków życia. Funkcjonujący wówczas system oświaty nie był w stanie sprostać wszystkim tym oczekiwaniom. W 1962 roku zainicjowano projekt Liceum przez Radio (*Bachillerato radiofónico*), zaś rok później powstało Narodowe Centrum Szkolnictwa Średniego przez Radio i Telewizję (*Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión*), przekształcone w 1968 r. w Narodowy Instytut Szkolnictwa Średniego na Odległość (*Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia – INEMAD*). W omawianym okresie miało również miejsce wiele prywatnych inicjatyw ukierunkowanych na podniesienie poziomu edukacyjnego w kraju. Na Wyspach Kanaryjskich, gdzie wg danych Ministerstwa Edukacji i Nauki poziom analfabetyzmu osiągał w połowie lat 60. ponad 30% (Strona internetowa Radia ECCA) zostało uruchomione – w 1965 r. – Radio ECCA (*Emisora Cultural Canaria*). Twórca przedsięwzięcia, jezuita Francisco Villén, wzorując się na kolumbijskiej radiostacji Sutatenza, dał możliwość uzupełnienia wykształcenia pracującym w rolnictwie mieszkańcom wysp. Stworzył przy tym system nauczania, składający się z trzech elementów: środków dydaktycznych (wówczas głównie materiałów drukowanych), lekcji radiowej oraz opieki ze strony nauczyciela (w formie stacjonarnej lub na odległość).

W 1970 r. została ogłoszona nowa ustawa edukacyjna (*Ley General de Educación*), która po raz pierwszy zawarła regulacje dotyczące kształcenia na odległość. Zgodnie z jej wytycznymi, pięć lat później powołano do życia Narodowy Instytut Kształcenia Licealnego na Odległość (*Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia – INBAD*) oraz – w 1979 r. – Narodowe Centrum Edukacji Podstawowej na Odległość (*Centro Nacional de Educación Básica a Distancia – CENEBAD*). Za sprawą powstałego w 1972 r. Narodowego Uniwersytetu Kształcenia na Odległość, przemiany dokonujące się w omawianej tu dziedzinie edukacji dotyczą również sfery szkolnictwa wyższego

Powstanie Narodowego Uniwersytetu Kształcenia na Odległość

Formalne utworzenie Uniwersytetu zostało poprzedzone ukonstytuowaniem się w 1971 r. Komisji Zarządzającej (*Comisión Gestora*), mającej na celu stworzenie odpowiednich warunków dla powołania nowatorskiej – jak na Hiszpanię – jednostki akademickiej. Wykorzystując doświadczenia z innych krajów, dążono do tego, by nowy Uniwersytet przy zastosowaniu metod kształcenia na odległość objął swym zasięgiem te sektory hiszpańskiego społeczeństwa, które z rozmaitych przyczyn nie miały możliwości lub napotykały poważne przeszkody w podejmowaniu nauki na studiach wyższych. Rok

później, na mocy dekretu z 18 sierpnia 1972 r. został utworzony Narodowy Uniwersytet Kształcenia na Odległość mający statut uczelni publicznej podległej Ministerstwu Edukacji i Nauki.

Struktura i organizacja Uniwersytetu

Z punktu widzenia sposobu zarządzania uczelnią UNED wykazuje podobne cechy jak tradycyjne uniwersytety. Zasady wyboru jego władz oraz ramy ich działania są warunkowane przez zapisy prawne Ustawy Uniwersyteckiej (*Ley Orgánica General*) z 2001 i 2007 r. oraz Statutów UNED z 1985, z 2005 oraz z 2011 r. Zgodnie z ich treścią, najwyższym organem kolegialnym uczelni jest Senat (*Claustro Universitario*) składający się z przedstawicieli całej wspólnoty akademickiej, tj. kadry profesorskiej, personelu administracyjnego oraz studentów, łącznie zasiada w nim ponad 300 osób. Jego pracom przewodniczy rektor. Na posiedzeniach Senatu – podobnie jak ma to miejsce w przypadku innych uczelni – dyskutowane są najważniejsze kwestie związane z funkcjonowaniem uniwersytetu. Innym istotnym organem mającym wpływ na kierunek rozwoju UNED jest jego Rada Społeczna (*Consejo Social*). W związku z tym, iż swój skład tradycyjnie zasila o przedstawicieli różnych środowisk, jej funkcjonowanie można interpretować jako wyraz otwarcia się społeczności akademickiej na świat zewnętrzny, liczenia się z opinią społeczności lokalnej. Organem kolegialnym, który posiada istotną władzę wykonawczą jest – zgodnie ze statutem uczelni – Rada Zarządzająca (*Consejo de Gobierno*). W jej skład (maksymalnie 50 osób) wchodzi m.in. wybrani członkowie Senatu oraz Rady Społecznej. Jej głównym zadaniem jest wprowadzenie w życie strategii i programów zaopiniowanych wcześniej przez Senat, poprzez odpowiednie zarządzenia adresowane do odpowiednich jednostek.

Poszczególnymi Wydziałami oraz Szkołami Technicznymi zarządzają wyłaniane spośród ich członków Rady (*Juntas*), których pracom przewodniczą Dziekani bądź Dyrektorzy (w przypadku Szkół Technicznych).

Siedziba główna uczelni mieści się w Madrycie. W jej skład wchodzi następujące wydziały: Edukacji (*Facultad de Educación*), Filologii (*Facultad de Filología*), Filozofii (*Facultad de Filosofía*), Geografii i Historii (*Facultad de Geografía e Historia*), Nauk Ekonomicznych i Zarządzania (*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*), Nauk Politycznych i Socjologii (*Facultad de Ciencias Políticas y Sociología*), Nauk Ścisłych (*Facultad de Ciencias*), Prawa (*Facultad de Derecho*) oraz Psychologii (*Facultad de Psicología*). Ponadto w obręb UNED zostały włączone dwie placówki politechniczne: Wyższa Szkoła Techniczna Inżynierii Przemysłowej (*Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales*) oraz Wyższa Szkoła Inżynierii Informatycznej (*Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática*). Każda z wymienionych jednostek składa się z odpowiednich departamentów zajmujących się dydaktyką oraz badaniem określonego aspektu nauki.

Oprócz siedziby głównej w obręb Uniwersytetu wchodzi również Centra Stowarzyszone (*Centros Asociados*), umiejscowione w innych hiszpańskich miastach oraz za granicą. Zgodnie ze statutem uczelni mają one za zadanie wypełniać wiele ważnych funkcji. Ich zasadniczym celem jest niewątpliwie ułatwienie komunikacji między centrum uczelni a jej studentami. Za ich pośrednictwem można dokonać zapisu na studia czy też przystąpić do egzaminu sprawdzającego. Dążąc do tego, by okres studiów był przez osoby kształcące się na odległość wykorzystany możliwie jak najefektywniej, Centra Stowarzyszone oferują swym studentom szerokie wsparcie. Do najbardziej znaczących jego form należy: doradztwo akademickie, konsultacje, dostęp do bibliotek i mediotek, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalno-naukowych. W chwili obecnej uczelnia posiada 61 Centrów Stowarzyszonych rozmieszczonych w całej Hiszpanii.

Centra za granicą zlokalizowane są w następujących krajach: Argentyna (Buenos Aires), Belgia (Bruksela), Brazylia (São Paulo), Francja (Paryż), Gwinea Równikowa (Malabo, Bata), Meksyk (Meksyk), Niemcy (Frankfurt nad Menem), Peru (Lima), Szwajcaria (Berno), Wenezuela (Caracas), Wielka Brytania (Londyn). Studenci UNED mają również możliwość przystępowania do egzaminów w Berlinie, Bogocie, Monachium, Nowym Jorku, Rzymie, Santiago de Chile. W miastach tych nie funkcjonują jednak placówki o statusie Centrum Stowarzyszonego.

Podział uczelni na siedzibę główną oraz jej *ośrodki zamiejscowe* warunkuje organizację i pracę tamtejszej kadry akademickiej. Jak podkreśla L. García Arieto (2006, s. 29–31), w obrębie UNED można wyróżnić dwie kategorie wykładowców, tych pracujących na co dzień w Madrycie oraz tych, którzy swą uniwersytecką aktywność prowadzą w Centrach Stowarzyszonych. Pierwsi z wymienionych koncentrują swoje działania na sferze dydaktycznej oraz badawczej w obrębie danej dziedziny naukowej. Od strony prawno-administracyjnej ich funkcjonowanie w ramach uniwersytetu (sposób zatrudniania, powierzania odpowiednich stanowisk) nie różni się od zasad obowiązujących na pozostałych hiszpańskich uczelniach. Co charakterystyczne jednak dla UNED i innych tego typu placówek, profesorowie ci nie prowadzą zajęć w tradycyjnej, stacjonarnej formie. Wykorzystując metodologię kształcenia na odległość, opracowują treści prowadzonych przez siebie przedmiotów oraz przygotowują odpowiednie środki dydaktyczne. W trakcie trwania kursu udzielają niezbędnych wskazówek zarówno wykładowcom z Centrów Stowarzyszonych, jak również zainteresowanym studentom. Używają do tego rozmaitych form komunikacji, poczynając od konsultacji telefonicznych, poczty, platformy wirtualnej, na organizowaniu wideokonferencji oraz emitowaniu programów radiowo-telewizyjnych kończąc.

O ile jednak głównym zadaniem profesorów pracujących w Siedzibie Głównej UNED jest troska o zawartość merytoryczną realizowanego kursu, o tyle ukierunkowywanie studentów, wyjaśnianie pojawiających się

wątpliwości, leży w gestii ich odpowiedników w Centrach Stowarzyszonych. Nieprzypadkowo określa się ich mianem profesorów-opiekunów (*profesores tutores*). Motywując, wspierając, a często również inspirując do dalszych poszukiwań naukowych są wyrazem personalizacji procesu nauczania na odległość (García Arieto 2006, s. 31), nadawania mu *ludzkiej twarzy*. Konsultacje te przybierają formę zarówno osobistych spotkań, jak i kontaktu na odległość.

Zgodnie z oficjalnymi danymi, w chwili obecnej w Siedzibie Głównej UNED zatrudnionych jest 1496 wykładowców, zaś w Centrach Stowarzyszonych pracuje 7154 profesorów-tutorów (Strona internetowa UNED).

Aktywność UNED nie ogranicza się tylko i wyłącznie do dydaktyki. Uczelnia prowadzi również zakrojone na szeroką skalę badania mające przyczynić się do zwiększenia efektywności realizowanego kształcenia. W obrębie uczelni uruchomiono szereg specjalistycznych jednostek ukierunkowanych na ten właśnie cel. Wśród nich warto wyróżnić:

- Uniwersytecki Instytut Kształcenia na Odległość (*Instituto Universitario de Educación a Distancia – IUED*) – koncentruje swe wysiłki na szkoleniu nauczycieli, ocenie środków i metod dydaktycznych oraz promowaniu badań w dziedzinie kształcenia na odległość.
- Centrum Projektowania i Produkcji Środków Audiowizualnych (*El Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales – CEMAV*) – tworzy nagrania radiowe oraz telewizyjne, które za pośrednictwem wybranych kanałów Narodowego Radia Hiszpańskiego oraz państwowej telewizji docierają zarówno do studentów UNED, jak i do wszystkich zainteresowanych odbiorców.
- Centrum Innowacji i Rozwoju Technologicznego (*El Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico – CINDETEC*) – skupia się na efektywniejszym wykorzystaniu technologii teleinformatycznych we wszystkich sferach funkcjonowania uczelni: badaniach, zarządzaniu oraz w procesie nauczania/uczenia się.
- Innova. Sekcja Innowacji UNED (*Innova. Sección de Innovación de la UNED*) – prowadzi prace ukierunkowane na tworzenie nowych rozwiązań technicznych w dziedzinie kształcenia na odległość, w tym m.in. aktualizację dotychczasowych serwisów i platform edukacyjnych.

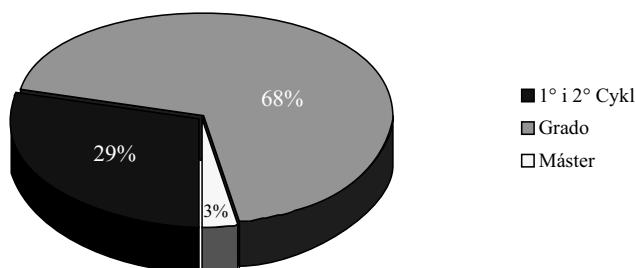
Studia w UNED

Mimo cech szczególnych, Narodowy Uniwersytet Kształcenia na Odległość – podobnie jak inne hiszpańskie uczelnie – stanowi integralną część Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Fakt ten ma swoje przełożenie na wiele aspektów codziennego funkcjonowania UNED, w tym m.in. na kształt oferty edukacyjnej, kierowanej do potencjalnych studentów. Na mocy Dekretu Królewskiego z 2007 r. (*Real Decreto 2007*), dokonano przeobrażenia hiszpańskiego systemu kwalifikacji i dyplomów, tak by odpowiadał rozwiązaniom

obowiązującym w innych państwach europejskich. Wprowadzono więc podział na studia na poziomie licencjata/bakałarza (trzyletnie lub czteroletnie *Estudios Oficiales de Grado*), magistra (roczne lub dwuletnie *Estudios Oficiales de Máster*) oraz doktora. W programie hiszpańskich uczelni, w tym UNED, spotkać można jednak jeszcze wiele kursów realizowanych dla studentów, którzy rozpoczęli kształcenie zgodnie z wcześniejszymi regulacjami prawnymi. Mowa tu o tzw. pierwszym, zwykle trzyletnim, cyklu studiów prowadzącym do otrzymania dyplomów: *diplomado*, *arquitecto técnico*, *ingeniero técnico* oraz drugim – dwuletnim – cyklu studiów, których zwieńczeniem są tytuły *licenciado*, *arquitecto* oraz *ingeniero* (Gmerek 2011, s. 233–234, Mosakowski 2001, s. 42–44).

W roku akademickim 2012/2013 UNED skierował do swych odbiorców ofertę składającą się z 27 kierunków na poziomie *Estudios de Grado*, 53 na poziomie magisterskim oraz 44 programów prowadzących do uzyskania stopnia doktora. Wśród jednostek uniwersyteckich, które oferują największą liczbę kierunków studiów – w ramach dwóch pierwszych poziomów – przodują Wydziały Prawa (*Grado* – 3 kierunki, *Máster* – 11), Edukacji (*Grado* – 2, *Máster* – 8), Nauk Ścisłych (*Grado* – 4, *Máster* – 5), a także dwie Wyższe Szkoły Techniczne, Inżynierii Przemysłowej (*Grado* – 4, *Máster* – 4) oraz Inżynierii Informatycznej (*Grado* – 2, *Máster* – 7).

Jak pokazują dane Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MEC*), w ubiegłym roku akademickim, tj. 2011/2012, w ramach wszystkich studiów licencjackich i magisterskich (*Estudios de Grado*, dawny 1° i 2° cykl oraz *Máster*) naukę pobierało w UNED 185 910 studentów, co stanowiło 12% wszystkich osób studiujących na hiszpańskich uniwersytetach w owym czasie (wykres 1).

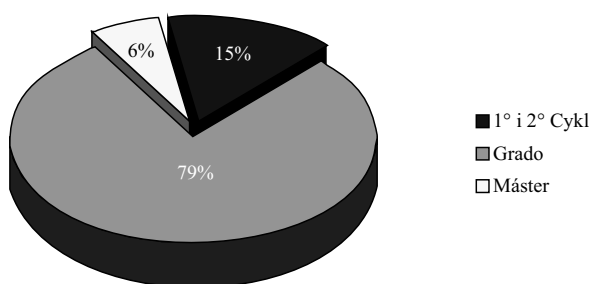


Wykres 1. Studenci UNED w roku akademickim 2011/2012 – podział ze względu na poziom studiów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012–2013* (2012), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, s. 11, http://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b_814eed28, otwarty 23.01.2013.

Na każdym z wyszczególnionych powyżej poziomów studiów nieznacznie większy odsetek stanowiły kobiety. W przypadku *Estudios de Grado* wyniósł on 55% ogółu studiujących, na poziomie magisterskim: 52%, zaś w przypadku osób pobierających naukę w ramach 1° i 2° cyklu: 53%.

Zdecydowana większość studiujących w UNED – na poziomie licencjackim i magisterskim – to obywatele hiszpańscy. Zaledwie 3,4% ogółu stanowią obcokrajowcy. W roku akademickim 2011/2012 ich całkowita liczba na ww. etapie studiów wyniosła 6 353 osoby. Największą popularnością cieszyły się wśród nich *Estudios de Grado* (wykres 2).

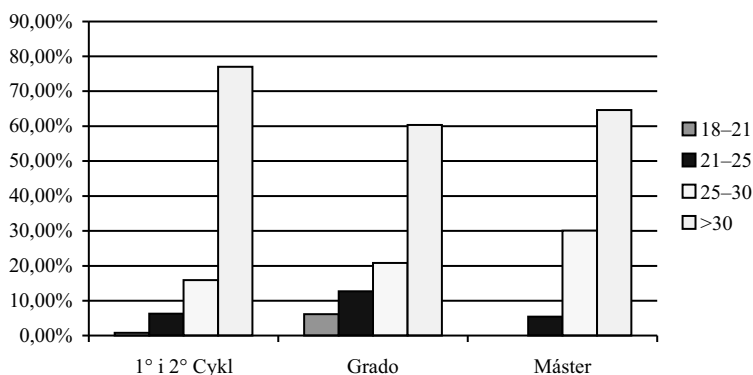


Wykres 2. Zagranciczni studenci w UNED – podział ze względu na poziom studiów (rok akademicki 2011/2012)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu, <http://www.mecd.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado.html>, otwarty 23.01.2013.

Studia na poziomie licencjackim i magisterskim cieszą się dużym zainteresowaniem wśród osób powyżej 30 roku życia. W każdej z omawianych tu ścieżek edukacyjnych ich odsetek przekracza 60%. Największy (77% ogółu studiujących na danym poziomie) występuje w przypadku studentów dawnego 1° i 2° cyklu. Dostosowując się do wytycznych Procesu Bolońskiego, UNED nie oferuje już w ich obrębie nowych kierunków. Stąd też ich odbiorcami są jedynie osoby kontynuujące naukę (wykres 3). Wspomniana statystyka wyróżnia się znacząco na tle całego hiszpańskiego szkolnictwa wyższego. Średni odsetek udziału osób powyżej 30 r.ż. – w skali kraju – to odpowiednio: 20,5% dla studentów 1° i 2° cyklu, 16,9% w ramach *Estudios de Grado* oraz 34,9% na studiach magisterskich.

Warto nadmienić, iż wg danych uczelni edukację na studiach doktoranckich oferowanych przez UNED (44 programy) pobiera obecnie 957 osób (strona internetowa UNED).



Wykres 3. Studenci UNED w roku akademickim 2011/2012 – podział ze względu na wiek i poziom studiów

Źródło: Tamże.

Co istotne jednak, Uniwersytet ten konstruuje swą ofertę edukacyjną nie tylko pod kątem osób, które chcą uzyskać oficjalny – uznawany przez Ministerstwo – dyplom licencjata, magistra czy doktora. Zgodnie ze Statutem uczelni, jednym z głównym jej celów jest „tworzenie i rozwijanie programów kształcenia ustawicznego, upowszechnianie kultury, doskonalenie i aktualizacja umiejętności zawodowych” (García Arieto 2006, s. 27). Dążąc do realizacji powyższych postanowień, UNED wprowadził do swej oferty wiele kursów, których charakter i specyfika wychodzą naprzeciw idei uczenia się przez całe życie.

Przykładem może być szereg kierunków, których program nie jest odgórnie regulowany przez ministerialne normy (*enseñanza no reglada*), a które często bywają określane mianem studiów podyplomowych (*estudios de post-grado*). Ich ukończenie prowadzi do otrzymania tytułu nadawanego samodzielnie przez UNED (*título propio*) lub też odpowiedniego dyplomu.

Kształcenie to odbywa się w ramach kilku programów. Pierwszy z nich kładzie nacisk na specjalizację studenta w konkretnej dziedzinie wiedzy (*Programa de Especialización*). Daje możliwość nauki na trzech poziomach prowadzących do otrzymania następujących tytułów:

- Ekspert (*Experto Universitario*) – najniższy poziom specjalizacji, warunkiem rozpoczęcia nauki jest wcześniejsze ukończenie studiów *Estudios de Grado* bądź posiadanie któregoś z następujących tytułów: *licenciado*, *diplomado*, *ingeniero técnico*, *arquitecto técnico*. Dopuszcza się również możliwość uczestniczenia w kursie osób bez tytułu uniwersyteckiego, które udokumentują odpowiednie doświadczenie zawodowe w dziedzinie, której studia dotyczą. Wymogiem ukończenia kursu – trwającego maksimum jeden rok – jest zazwyczaj uzyskanie 20 punktów ECTS.

- Specjalista (*Especialista Universitario*) – średni poziom specjalizacji, wymogiem jest ukończenie jednego z wyszczególnionych wcześniej etapów studiów. Ukończenie kursu jest możliwe po uzyskaniu minimum 30 punktów ECTS. Z reguły nauka na tym poziomie trwa jeden rok.
- Mistrz (*Máster No Oficial*) – najwyższy poziom specjalizacji, na którym nauka trwa od jednego do dwóch lat. Wymaga się, by kandydaci posiadali jeden z tytułów uniwersyteckich. Ukończenie kursu jest warunkowane uzyskaniem minimum 60, maksymalnie 120 punktów ECTS, w zależności od jego rodzaju.

Kolejny program skierowany jest do nauczycieli posiadających jeden z tytułów uniwersyteckich, którzy pragną podnieść swoje kwalifikacje (*Programa de Formación del Profesorado*). Po ukończeniu sześciomiesięcznego kursu i uzyskaniu 6 punktów ECTS otrzymują stosowny dyplom zaświadczaający o ich uczestnictwie. W roku akademickim 2012/2013 UNED oferował 106 tego typu szkoleń realizowanych na większości wydziałów. Ich tematyka bywa niezwykle szeroka, o czym świadczą tytuły niektórych z nich: *Administracja i zarządzanie systemami operacyjnymi; Chemia w życiu codziennym; Ciało w filozofii i psychoanalizie; Kim jesteśmy i dokąd zmierzamy? Pochodzenie i ewolucja człowieka; Motywacja w nauczaniu języków obcych; Muzyka a zdrowie: wprowadzenie do muzykoterapii; Nauczanie języka angielskiego jako obcego; Podstawy współczesnego języka greckiego; Rozwój kompetencji kadry zarządzającej w placówkach edukacyjnych; Wprowadzenie do astrofizyki.*

Jeszcze bogatszą ofertę (122 szkolenia) prezentuje UNED w obrębie Programu Kształcenia Otwartego (*Programa de Enseñanza Abierta*). W odróżnieniu jednak od wcześniejszych kursów, skierowany jest on do wszystkich zainteresowanych, bez wymogu posiadania uprzednio określonego wykształcenia. Również tę grupę szkoleń cechuje duża różnorodność tematyczna. W trakcie sześciomiesięcznej nauki, słuchacze mają możliwość poszerzenia swej wiedzy w zakresie takich kursów jak *Antropologia i kino; Filozofia jako terapia; Historia i literatura: dzieło literackie jako źródło historyczne; Podstawowy kurs samozatrudnienia: jak stworzyć własny biznes; Rozwój gospodarczy a globalizacja; Tłumaczenia z angielskiego na hiszpański: teoria i praktyka; Wprowadzenie do praw człowieka; Zrozumieć międzynarodową gospodarkę.*

Odpowiedzią UNED na potrzeby rynku pracy są kursy organizowane w ramach Programu Rozwoju Zawodowego (*Programa de Desarrollo Profesional*). Inicjatorami ich uruchomienia są bardzo często prywatne firmy oraz organizacje społeczno-gospodarcze, zainteresowane podniesieniem kwalifikacji swych pracowników. Po ich ukończeniu student otrzymuje dyplom zaświadczaający o aktualizacji swej wiedzy zawodowej (*Diploma de Actualización Profesional*) bądź – Dyplom Eksperta Zawodowego (*Diploma de Experto Profesional*) w przypadku kursów wymagających zdobycia większej liczby punktów ECTS. W roku akademickim 2012/2013 pierwszy z ww. dyplomów

można było otrzymać w ramach 22 kursów, zaś drugi – 66. W przeciwieństwie do poprzednich programów, tym razem tematyka kursów w dużo większym stopniu konstruowana jest pod kątem jej przydatności dla rynku pracy. W ofercie UNED można więc znaleźć m.in. następujące szkolenia: *Dom dla każdego dziecka: program kształcenia i wsparcia rodzin zastępczych*, *Europejski Doradca Finansowy*, *Prawa autorskie i własność intelektualna*, *Prawo pracy*, *Zarządzanie bezpieczeństwem*.

Kolejny program w ofercie UNED – w ramach wspomnianego wcześniej uniwersyteckiego kształcenia *pozaministerialnego* (*enseñanza no reglada*) – obejmuje 34 kursy, których tematem przewodnim jest szeroko rozumiane zdrowie (*Formación en el Área de la Salud*). W zależności od specyfiki konkretnego kursu, jego ukończenie umożliwia otrzymanie jednego z następujących dyplomów: *Máster*, *Experto Universitario Especialista Universitario*, *Experto Profesional*, *Actualización Profesional*. W przypadku każdego z kursów wymogi przyjęcia (lub ich brak) są tożsame z zasadami obowiązującymi we wcześniej zaprezentowanych programach.

Funkcjonujące w obrębie UNED Uniwersyteckie Centrum Kształcenia Językowego na Odległość (*Centro Universitario de Idiomas a Distancia*) stwarza studentom możliwość uczestnictwa w licznych kursach językowych. Oferta koncentruje się na nauczaniu nie tylko wybranych języków obcych, ale również tych, które w kilku regionach kraju są traktowane na równi z hiszpańskim/kastylijskim (tj. baskijskiego, galicyjskiego i katalońskiego).

Ciekawą inicjatywą omawianej tu uczelni, wpisującą się bardzo klarownie w ramy edukacji ustawicznej, jest jej projekt o nazwie *UNED Senior*, skierowany do osób powyżej 55 roku życia. W swych założeniach wypełnia on podobną rolę co tradycyjne uniwersytety trzeciego wieku. Jego głównym celem jest więc oferowanie kształcenia w tematyce, która będzie interesująca dla studiujących seniorów, i co w konsekwencji przyczyni się również do poprawy jakości ich życia. Dostosowywanie zakresu przekazywanej wiedzy oraz strategii nauczania do specyfiki odbiorców, jak również sprzyjanie relacjom interpersonalnym oraz dialogowi międzypokoleniowemu to kolejne ważne elementy omawianego tu projektu.

Oferowane przez UNED zajęcia odbywają się podczas regularnych sesji organizowanych w formie stacjonarnej przez wybrane Centra Stowarzyszone. W roku akademickim 2011/2012, w projekcie uczestniczyło 21 wymienionych powyżej jednostek. W pierwszym semestrze naukę pobierało 1993 seniorów, zaś w drugim kontynuowało ją nieco mniej (1769). Oferta zajęć była bardzo różnorodna. Wśród z nich znalazły się m.in. następujące tematy: *Gimnastyka umysłowa, stymulacja pamięci; Historia sztuki; Informatyka: sieci społeczne i zasoby Internetu; Jak zrozumieć dzieło sztuki; Nowe technologie; Profilaktyka zdrowotna. Medycyna naturalna; Rośliny lecznicze; Warsztat pisarski; Wielkie osobistości literatury hiszpańskiej; Wstęp do sztuki i kultury Renesansu; Źródła energii: perspektywa globalna*.

Dane zaprezentowane przez UNED wskazują, iż w roku akademickim 2012/2013 kształcenie na omawianej tu uczelni – we wszystkich zaproponowanych formach – pobierało łącznie 260 079 studentów (Strona internetowa UNED).

Warto nadmienić, iż UNED pełni jeszcze jedną ważną funkcję w systemie hiszpańskiego szkolnictwa wyższego. Do jego kompetencji należy bowiem pośredniczenie w procesie rekrutacji na studia wyższe osób, które dotychczasową edukację realizowały poza Hiszpanią. UNED dokonuje weryfikacji zdobytego przez nich wykształcenia oraz organizuje dla nich Uniwersytecki Egzamin Wstępny (*Prueba de Acceso a la Universidad – PAU*).

Metodologia UNED

Pierwsze wzmianki nt. tego, jak miałby wyglądać proces dydaktyczny w Narodowym Uniwersytecie Kształcenia na Odległość, można odnaleźć już w treści Ustawy Edukacyjnej z 1970 r. Jak przypomina L. García Arieto (2006, s. 36), autorzy niniejszego aktu opowiadali się za powołaniem do życia jednostki uniwersyteckiej, w której nauczanie odbywałoby się za pośrednictwem tradycyjnej poczty, radia oraz telewizji. Chodziło o wsparcie edukacji takimi środkami technicznymi, które śmiało można było określić – w owych czasach – mianem innowacyjnych. W każdym z kolejnych statutów uczelni metodologia nauczania opierała się na zastosowaniu nowoczesnych technologii. Nawet jeśli w każdym z nich pod tym mianem kryły się inne rozwiązania techniczne.

W koncepcji UNED nauczanie na odległość oparte jest na dialogu między nauczycielem a studentem. Ten ostatni, mimo istniejącej bariery przestrzennej, nabywa nową wiedzę i umiejętności w sposób niezależny i elastyczny. Ważną rolę w tym procesie odgrywa wykorzystanie możliwości, jakie stwarzają dostępne technologie. Aby pomóc studentom w osiągnięciu zamierzonych celów edukacyjnych, kadra akademicka opracowuje odpowiedni materiał dydaktyczny dla swojego przedmiotu oraz wybiera środki, jakimi będzie on transmitowany. Wśród nich znajdują się materiały drukowane, audiowizualne oraz teleinformatyczne (García Arieto 2006, s. 38–43).

Materiały tekstowe w dalszym ciągu stanowią fundamentalny składnik procesu dydaktycznego w większości uniwersytetów na odległość. Coraz częściej jednak bywają one uzupełniane innymi środkami audiowizualnymi oraz informatycznymi. W chwili obecnej UNED jest największym wydawcą uniwersyteckim w całej Hiszpanii. Szczególnie ważnym rodzajem publikacji ukazującym się pod jego szyldem są tzw. Jednostki Dydaktyczne (*Unidades Didácticas*). Niemal każdy oferowany przedmiot posiada własne ich wydania, opracowane zgodnie z wymogami kształcenia na odległość, tak by umożliwiały studentom samodzielną naukę. Publikację poprzedza analiza ich treści, dokonywana przez Uniwersytecki Instytut Kształcenia na Odległość. Zalecane jest, by Jednostkom Dydaktycznym towarzyszyły inne materiały drukowane,

audiowizualne bądź informatyczne, które przez poszczególnych nauczycieli zostaną uznane za przydatne w procesie dydaktycznym (García Arieto 2006, s. 38–39).

Szczególnie wiele możliwości w omawianym tu względzie stwarzają środki audiowizualne. Radio, telewizja, videokonferencje czy też platformy wirtualne znacznie usprawniają i ułatwiają relacje na linii nauczyciel–student.

W 1974 r. została utworzona Dyrekcja Techniczna (*Dirección Técnica*), która odpowiadała za stosowanie pomocy audiowizualnych przez kadrę akademicką. Jej aktywność skupiała się w głównej mierze na kwestiach związanych z programowaniem materiałów radiowych emitowanych za pośrednictwem Narodowego Radia Hiszpańskiego (*Radio Nacional Española*). Wszystkie audycje były od tej pory nagrywane, a następnie rozsyłane do Centrów Stowarzyszonych. Od roku 1998 cała aktywność radiowa UNED jest dostępna w Internecie, dzięki czemu studenci oraz inne zainteresowane osoby mogą z łatwością dotrzeć do poszukiwanych zasobów.

Od roku akademickiego 1991/1992 ważnym środkiem dydaktycznym wykorzystywanym przez UNED stała się telewizja. Została nawiązana współpraca z publicznym nadawcą hiszpańskim (*Radiotelevisión Española*) ws. emisji wybranych programów. Materiały te nagrywane początkowo na kasetach VHS, a w okresie późniejszym na nowocześniejszych nośnikach, dotyczą tematów z rozmaitych dziedzin nauki. Obecnie produkcje UNED są rozpowszechniane za pośrednictwem dwóch kanałów telewizyjnych: La 2 oraz TVE Internacional.

Kooperacja z mediami zewnętrznymi nie jest jedynym sposobem prezentowania przez UNED swych materiałów edukacyjnych. Za sprawą projektu *TeleUNED* uczelnia dysponuje w chwili obecnej własnym portalem internetowym (będącym częścią oficjalnej strony www), za pośrednictwem którego m.in. transmituje na żywo ważne wydarzenia naukowo-kulturalne oraz umożliwia studentom swobodny dostęp do swej bogatej wideoteki.

To właśnie wspomniane powyżej Internet należałoby uznać za to medium elektroniczne, które w ciągu 40 lat działalności UNED odcisnęło najmocniejszy ślad na stosowanej przez tę uczelnię metodologii kształcenia. Pierwsze próby jego wykorzystania dla celów edukacyjnych UNED miały miejsce w roku akademickim 1995/96. To wtedy, jak wspomina L. García Arieto (García Arieto 2006, s. 41), pierwsi wykładowcy zaczęli wykorzystywać w swej pracy dydaktycznej strony internetowe czy też używać poczty elektronicznej. Dwa lata później już wszyscy profesorowie pracujący w madryckiej siedzibie uczelni dysponowali komputerami podłączonymi do Internetu. Podobnie rzecz się miała z uniwersytecką administracją. Świadomość wielkich możliwości, jakie zaczęły rysować się przed tym nowym medium technicznym, legła u podstaw wdrożenia Planu Wirtualizacji (*Plan de Virtualización*) całej omawianej tu uczelni. Zainicjowano go w roku akademickim 2000/2001, kiedy to świeżo przyjęci studenci każdego z kierunków mogli korzystać z nowych

narzędzi technologicznych, które wspomagały realizację poszczególnych przedmiotów. Niezwykle użyteczne w procesie kształcenia na odległość okazały się platformy wirtualne. Najważniejsza z nich – *Web Course Tool (WebCT)*, zaprojektowana przez *British Columbia University*, stosowana do dzisiaj przez UNED, znacząco usprawnia realizację poszczególnych kursów akademickich. Umożliwia dostęp do różnorodnych materiałów dydaktycznych, które stanowią uzupełnienie tradycyjnych, drukowanych publikacji. Poza artykułami w wersji elektronicznej zawiera odnośniki do polecanych stron internetowych, przydatnych dokumentów, jak również pomoce multimedialne wyprodukowane przez Uniwersytet. Zważywszy że w niektórych z realizowanych przedmiotów partycypuje nawet 4000 studentów, szczególnego znaczenia nabiera kwestia komunikacji między wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego. Głównym narzędziem, które przychodzi tu z pomocą, są liczne *fora*, których przeznaczenie w zależności od ich rodzaju bywa różne. Warto wspomnieć o kilku z nich. I tak np. Tablica ogłoszeń (*Tablón de anuncios*) to miejsce, w którym kadra nauczycielska rezydująca w madryckiej Siedzibie Głównej na bieżąco przekazuje studentom wytyczne związane z realizacją danego kursu. Komunikacja między profesorami odpowiedzialnymi za kwestie merytoryczne oraz ich współpracownikami w Centrach Stowarzyszonych jest prowadzona za pośrednictwem Forum Profesorskiego (*Foro de Tutores*). To właśnie tutaj, w przestrzeni niedostępnej dla pozostałych uczestników kursu, następuje dyskusja nt. tego, w jaki sposób wspomóc studentów w ich samokształceniu, w procesie nabywania wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu. Uzyskane tą drogą wskazówki *tutor* stara się wdrażać w życie w trakcie osobistych konsultacji ze studentami bądź za pośrednictwem platformy wirtualnej. Fora Centrów Stowarzyszonych (*Foros de Centros Asociados*) to miejsca, na których każdy z *tutorów* ma swoją indywidualną przestrzeń do zagospodarowania. Udzielanie porad dotyczących realizacji konkretnych przedmiotów oraz wszelkich kwestii związanych ze studiowaniem w UNED to – jak już wspomniano – najważniejsze aspekty relacji między *tutorami* a uczestnikami kursów. Ci ostatni mogą wymieniać między sobą informacje za pośrednictwem Forum Studenckiego (*Foro de estudiantes*). Okolicznością sprzyjającą komunikacji jest w tym przypadku fakt, iż przestrzeń ta nie jest przez nikogo ogólnie moderowana. Najczęściej stanowi więc ona płaszczyznę do wymiany opinii, notatek oraz innych materiałów naukowych.

Współpraca międzynarodowa

Ważnym aspektem działalności UNED jest współpraca naukowo-badawcza z ośrodkami zagranicznymi. W zdecydowanej mierze koncentruje się ona na dwóch kierunkach geograficznych: Europie oraz Ameryce Łacińskiej.

Będąc częścią Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, UNED aktywnie uczestniczy w licznych inicjatywach i projektach międzynarodowych

realizowanych pod auspicjami Komisji Europejskiej. Mowa tu m.in. o programie Alfa (kooperacja europejskich instytucji szkolnictwa wyższego z ich latynoamerykańskimi odpowiednikami), Tempus (wspieranie rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach Europy Wschodniej, Kaukazu i Bałkanów) oraz o najpowszechniejszym z nich: Uczeniu się Przez Całe Życie (*Lifelong Learning Programme*).

Szczególnie wiele uwagi poświęca UNED wzajemnym relacjom z ośrodkami akademickimi w Ameryce Łacińskiej. W ramach programu *IberUNED* hiszpańska uczelnia kieruje do latynoamerykańskich partnerów wiele inicjatyw, które są dla nich ważnym wsparciem instytucjonalnym oraz naukowym. Użyczenie własnej metodologii kształcenia na odległość, szkolenia i warsztaty nt. procesów jej wdrażania czy wreszcie fundowanie stypendiów na realizację wybranych kursów dla tamtejszej młodzieży oraz pracowników oświaty to najczęstsze formy wspomnianego wsparcia.

Swymi doświadczeniami UNED dzieli się również na forum Iberoamerykańskiego Stowarzyszenia Szkolnictwa Wyższego na Odległość (*La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia – AIESAD*), którego od X 1980 r. – tj. od momentu jego założenia – jest aktywnym członkiem. Wymianie myśli sprzyjają organizowane średnio co dwa lata Iberoamerykańskie Spotkania nt. Szkolnictwa Wyższego na Odległość (*Los Encuentros Iberoamericanos de Educación Superior a Distancia*). Od 1983 r. zorganizowano piętnaście tego typu konferencji, zaś ich uczestników gościły już m.in. Bogotą, Tucumán (Argentyna), San José (Kostaryka), Caracas, Madryt, miasto Meksyk, Rio de Janeiro, Quito oraz Lizbona (Miranda A., Yee M. 2010, s. 23–25). Ostatnie z takich spotkań odbyło się w Cartagena de Indias (Kolumbia) w październiku 2012 r. i poświęcone było roli, jaką winno spełniać kształcenie na odległość w procesie wyrównywania szans edukacyjnych oraz w walce z wykluczeniem społecznym w regionie (Strona internetowa Iberoamerykańskiego Stowarzyszenia Szkolnictwa Wyższego na Odległość).

Zakończenie

Czterdzieści lat minęło, jak jeden dzień ... Refren ten nieodłącznie towarzyszył komediowym perypetiom znanego bohatera serialowego. I choć w jego przypadku słowa te były okraszone nutką nostalgii za tym, co minione, obawą, iż najlepsze chwile w życiu ma on już dawno za sobą, to w odniesieniu do jubilatą, któremu poświęcony jest niniejszy artykuł, trudno mówić o lęku przed przyszłością, przed tym, co przyniesie jutro. Cała dotychczasowa historia Narodowego Uniwersytetu Kształcenia na Odległość pokazała, iż jest to uczelnia chętnie podejmująca nowe wyzwania, niebojąca się postępu technicznego oraz przemian z nim związanych. Specyfika jego funkcjonowania od lat zasadza się na uważnej obserwacji zmian dokonujących się w dziedzinie rozwoju środków komunikacji oraz takim ich wykorzystywaniu, by służyły

solidnej edukacji możliwie jak największej liczby osób. UNED wychodzi z założenia, iż kształcenie na odległość jest idealnym rozwiązaniem dla tych wszystkich, którzy napotykają rozmaite bariery w dostępie do tradycyjnych placówek edukacyjnych. Tempo, w jakim rozwija się współczesna technika, skłania do wniosku, iż UNED – podobnie jak inne tego typu instytucje – nie powiedział jeszcze ostatniego słowa. Wydaje się wręcz, iż to właśnie teraz, w obliczu błyskawicznie dokonujących się zmian technologicznych, jego oferta będzie zdobywać coraz większe uznanie wśród potencjalnych odbiorców. Personifikując więc niejako tego hiszpańskiego 40-latkę, można mu śmiało rzec: *na drugie tyle teraz przygotuj się, a może i na trzecie, któż to wie?*

Bibliografia

Gmerek T. (2011), *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Mosakowski R. (2001), *Szkolnictwo wyższe w Hiszpanii*, Forum Akademickie, nr 11.

Netografia

Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012–2013 (2012), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, dostępny na <http://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28> (otwarty 23.01.2013).

Dziewulak D. (2012), *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*, „Analizy BAS”, Biuro Analiz Sejmowych, nr 18 (85), dostępny na [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/AD37E2470785EA34C1257A-A00043AAACE/\\$file/Analiza_BAS_2012_85.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/AD37E2470785EA34C1257A-A00043AAACE/$file/Analiza_BAS_2012_85.pdf) (otwarty 05.01.2013).

García Aretio L. (1999), *Historia de la Educación a Distancia*, “RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia”, vol. 2, no 2, s. 8–27, dostępny na <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf> (otwarty 05.01.2013).

García Aretio L. (2001), *Educación a distancia; ayer y hoy*, [w:] Blázquez Entonado F. (ed.), *Sociedad de la información y educación*, Junta de Extremadura, Mérida, dostępny na http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/soc_ed.pdf (otwarty 05.01.2013).

García Aretio L. (2006), *La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España*, “RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia”, vol. 9, no 1–2, s. 17–51, dostępny na <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol9-2.pdf> (otwarty 05.01.2013).

Iberoamerykańskie Stowarzyszenie Szkolnictwa Wyższego na Odległość (La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia – AIESAD), <http://www.uned.es/aiesad>

Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu (Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte – MECED), <http://www.mecd.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado.html> (otwarty 21.01.2013).

Miranda A., Yee M. (2010), *La Educación a Distancia en Iberoamérica: XXX aniversario de la AIESAD*, “RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia”, vol. 13, no 2, s. 13–36, dostępny na <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/educacion-a-distancia-ibero.pdf> (otwarty 05.01.2013).

Narodowy Uniwersytet Kształcenia na Odległość (La Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED), <http://portal.uned.es>.

Radio ECCA (Emisora Cultural Canaria), <http://www.radioecca.org/conozca/quienes/>.

Summary

The National University of Distance Education (UNED) from Spain – 40 years serving continuing education

Keywords: UNED, distance education, continuing education, higher education in Spain

The National University of Distance Education (UNED) celebrate its 40th anniversary in the 2012th year. Currently, the University is one of the largest institutions specialized in distance education in Europe and in the world. In this article an author presents selected aspects of working the UNED: the history, the structure, the educacional offer and the methodology of learning. A lot of solutions applicated in the UNED are worth to discuss in the context of polish distance education.

Beata Pietkiewicz-Pareek

EDUCATION FOR PROMOTING GENDER EQUALITY AND EMPOWERING WOMEN IN INDIA

*We need women to be more interested,
more alive and more active,
not because they are women,
but because they do comprise
half the human race.*

Indira Gandhi

Introduction

In the report of the National Council for Women's Education, it was demonstrated that what was needed to transform the equality of women from *de jure* to *de facto* status in widespread education for girls and women and a re-education of men and women to approve new attitudes towards each other and to themselves. If education remains in the hand of traditionalists who subscribe to a fragmented view of the country's and the world's heritage, a changing society and a developing economy cannot make any step. The differences between the status of men and women in society will not reduce, as long as there are differences between the education of men and women. Inadequate education or no education is premier factor contributing to the backwardness of masses, especially womanhood. It is the low literacy among women which brings national literacy figure so low-pitched (<http://www.azadindia.org/social-issues/index.html>).

The Constitution of India ensures gender equality in its preamble as a fundamental right but also empowers the state to adopt measures of positive discrimination in favour of women by ways of legislation and policies. India has also ratified various international conventions and human rights forums to secure equal rights of women, such as ratification of Convention on elimination of all forms of discrimination against women in 1993. Women have been finding place in local governance structures, overcoming gender biases. Over one million women have been elected to local panchayats as a result of 1993 amendment to the Indian Constitution requiring that 1/3rd of the elected seats to the local governing bodies be reserved for women. The passing of Pre-natal

Diagnostic Tech Act in 1994, also is a step in removing gender discrimination. This Act seeks to end sex-determination tests and female foeticide and prohibits doctors from conducting such procedures for the specific purpose of determining the sex of the fetus (Sarkar 2011, p. 76).

Gender inequality

According to UNICEF's research, gender is a social construct like race and ethnicity who differentiates the roles, rights, responsibilities, and obligations of women and men (UNICEF 2011, p. 30)¹. In this way, it exists not only on the street but also outside the household. Furthermore, it stems not only from pre-existing differences in economic endowments between women and men but also from pre-existing gendered social norms and social perceptions. Gender inequality has impact on development goals as it reduces economic growth and also hampers the overall well-being because blocking women from participation in social, political and economic activities can adversely affect the whole community. Sarkar emphasises that many countries have displayed gender inequality in education, employment and health. It is easy to find women suffering from high mortality rates. There are enormous differences in education level of two sexes. India has witnessed gender inequality from its early history due to its socio-economic and religious practices that resulted in an extensive gap between the position of male and female in the society.

Women's equality in power sharing and participation in decision making, should be provided for achieving women empowerment. Researchers and social scientists have recognized that powerlessness, voicelessness and lack of freedom affects the social injustice and inequity which can only be avoided with strong determination to activate adequate education and training of women and girl (Sarkar 2011, p. 78).

Assuming gender discrimination still exists in India, the gap in the male - female literacy rate is just a simple indicator. The 2001 Census showed that the male literary rate is more than 75%, the female literacy rate is only 54.16% (Saguna 2011, p. 8). Sen provides an explanation that, there is high connection of female literacy with female age at marriage. 4.3% of girls between 10 and 14 and 35.3% of women between 15 and 19 are married. The data supports Sen's theory. In urban areas, it is recognized that education increases a girl's marriage ability while in rural areas, education assumes that a women lacks domestic skills and will be a bad wife. On the other hand, an educated girl should be married off to a more educated man. The more educated a girl is, the more difficult and expensive it is to find her a fiance. Furthermore the fact that a girl must leave her parents and sometimes village, once she gets married, diminish a parent's impulse to send her child to school. Sending a girl to

¹ The author was visiting researcher at UNICEF in New Delhi in August 2012 under a grant NP 1061/2012.

school is like ‘watering someone else’s plant’, according to Indian perception. The opportunity costs of a girl’s time are also very high as she has domestic responsibilities of sibling care, especially if her mother is working (Sen 2008, p. 5). Women education is a multi-dimensional phenomenon. No single factor or cause can be held responsible for very low literacy rate of women in India. Subsequently, it is associated with combination of many factors including social, cultural, economic, educational, demographic, political and administrative and so on.

Women empowerment

The term empowerment – according to Sarkar – refers to something that enables one to do or to act independently according to own judgment and choice. Empowerment provides the emancipation from powerlessness, voicelessness and lack of freedom – the quintessence of independent and liberal life in its real sense. Women empowerment is a loud need and it enables women to cooperate with the society, to fight with old customs and other social barriers to survive and grow and at the same time to save others who may have sufferings from the humiliating social activities. The empowering of women coupled with social and political interactions will help to ensure a balance in the society (Sarkar 2011, p. 78).

In the phrase “women’s empowerment”, Sarkar involved in two broad senses: general and particular. In a general sense, it refers to empowering women to be self-dependent by providing them access to all the freedoms and opportunities, which they were denied in the past only because of their being women. In a particular sense, women empowerment refers to improving their position in the power structure of the society, which enables them to move from the periphery to the centre stage (Sarkar 2011, p. 78). Bhuyan attempts to offer an explanation for the word women empowerment which essentially means that the women have the power or capacity to regulate their day-to-day lives in the social, political and economic terms (Bhuyan 2006, p. 60).

Indian society has been exposed to the processes of social transformation, agricultural modernization and economic development, urbanization and globalization. However, these processes have generated regional imbalances, sharpened class inequalities and increased the gender disparities. Hence, women have become critical symbols of these growing disequilibrium. All these have affected unfavourably the various aspects of women’s empowerment in the contemporary Indian society. The first idea on gender role differences, which a child acquires, is that of women of one’s family marrying and leaving their homes to stay with different groups of people. Secondly, men appear to exercise far greater influence in decision making and are far more visible and audible than their wives. Third most of the tasks within the home are done by the mother, grandmother, sisters and so on. At meal times they gives food to

the fields for the men. All these tasks, which consume time and energy, are not counted as work and there is no payment included in. In western countries, women's groups, politicians and other concerned individuals have been arguing for payment for house work and childcare. In India, the question of payment for household jobs has not really been an important issue or demand (<http://www.articlesbase.com/business-articles/women-empowerment-832398.html>).

According to the country report of the Government of India, "Empowerment" means moving from a weak position to execute a power. Education of women is the most powerful tool of change of position in society. Education also brings a reduction in inequalities and functions as a means of improving their status within the family. To encourage the education of women at all levels and for dilution of gender bias in providing knowledge and education, established schools, colleges and universities even exclusively for women in the state. To bring more girls, especially from marginalized families, in mainstream education, the government is providing a package of concessions in the form of providing free books, uniform, boarding and lodging, clothing for the hostilities midday meals, scholarships, free circles and so on" (Saguna 2011, p. 5).

Education of women

It is supported that education enables women not only to gain more knowledge about the world outside of her "hearth and home" but helps her to get status, positive self-esteem, and self-confidence, necessary courage and inner strength to face challenges in life. Apparently it also facilitates them to procure a job and supplement the income of family and achieve social status. Education especially of women has a major impact on health and nutrition as an instrument of developing a sustainable strategy for population control. Moreover educated women can play an equally important role as men in nation building. Thus, there is no denying fact that education empowers women. Indeed the different organs of the United Nations and experts on women's liberation argue for women's education as the basic step to attain equality with men. One of the recommendations of National Policy on Education (1986) by the Government of India is to promote empowerment of women through the agency of education and it is considered to be a land mark in the approach to women's education of illiterate. The National Literacy Mission is another positive step towards eradication of illiteracy in the age group of 15–35 years. Women' education has received special significance in the context of India's planned development, as it is incorporated in every Five-year plans as the major programme for the development of women. Universalization of elementary education, enrolment and retention of girls in the schools, promotion of balwadies and crutches, raising number of schools and colleges of arts, science, and professional for girls, poly-techniques, girls hostels, multipurpose

institutions and adult education programmes are some of the steps being taken by both central and state governments in India to boost-up women's education (<http://www.articlesbase.com/education-articles/education-is-the-foundation-for-womens-empowerment-in-india-prospects-challenges-and-remedies.html>).

The major strategies of the Government of India towards empowering of women include - social empowerment, economic empowerment and gender justice with the noble objective to eliminate all forms of discrimination against women and the girl child. The Government of India through its various policy decisions aimed at empowering of women has given special emphasis on the divergent issues like education, self-sufficiency through employment including self-employment, gender equity, social safety and security etc. for the socio-economic development of women and has adopted comprehensive policy measures together with the enactment of legal instruments to help them achieve their full potentialities in the society (Sarkar 2011, p. 79).

Empowerment is both a process and a result, that cannot be measured nor can it be taken by some individual or institution, organization and given to somebody else. A woman can only empower herself; organizations (through logistic support) and, governments (through their gender just policies) can play a role in providing an enabling environment. Women are empowered when they become aware of the unfair power relations they face and are able to take the challenge to overcome inequality. Empowerment enables women to take control over their lives and builds self-confidence and self-reliance. In order to build self-confidence and to evolve a female agenda, besides education, formation of coalitions to have a united strong voice is equally important (Nath, p. 3).

There has been instant increase in education of women in recent decades in rural and urban areas. Discrimination in access to education does exist but with economic progress of the family, while the boy is given the first opportunity to go to school, the girl follows the same path. Again the notion of man being the primary earner has not been removed and is still built in the cultural value system of middle class; in modest families women make equal or more than half contribution towards the household economy. However, women's right and need to pursue their career and to have their own independent income and personality development has begun to be accepted and respected even by the middle classes. The effect of rapid increase in the education of girls is still to be felt because of almost decade and a half of pregnancy period required between changes in the attitude towards education of girls and expansion of facilities for education. But increase in the number and proportion of girls at different levels of education and enormous drop in dropout rates indicate a strong trend in education of girls not only as a social obligation, of getting educated grooms, but with a long-term need for their developing into empowered human beings. The Indian society is convinced about

the empowering role of education, training and skill development for women at the individual level, and there is enormous expansion in the infrastructure for education in the public and the private sector, particularly in the urban areas. The urban and rural divide in provision of facilities for education is partly responsible for migration of young people to the urban areas. Even according to Midterm Appraisal Report of the 10th Five Year Plan, the facilities for education are far from sufficient. The demand for more educational facilities and of better quality is being met by more and more expansion in the private educational institutions. The share of private unaided schools increased from 15.2% in 1993-94 to 23.6% in 2001-2002 (Nath, p. 2).

Programmes for promoting education

In the presence the great need of education in life, realizing the ground reality of continued victimization of women and the consequent noble mission of empowerment of women, the Government of India has implemented various impuls to promote and accelerate women education in India including education of girl child on a holistic approach. The Government of India has undertaken special education and training programmes like Sarva Siksha Aviyan (SSA), National Programme for Education of Girl at Elementary Level (NPEGEL)², District Primary Education Programme (DPEP), Mahila Samakhya Scheme etc. All these schemes were introduced for the education and empowerment of women in rural areas, particularly for the socially and economically marginalized group (Sarkar 2011, p. 79).

Schemes for the empowerment of girls and women can be classified:

- 1) livelihood generation,
- 2) education,
- 3) health,
- 4) food security and nutrition,
- 5) housing,
- 6) protection and the generation of awareness.

Education schemes have had the largest budgetary allocation of the fund for women's empowerment. It was as high as 38% in 2006-7 and is still 31% of the total in the 2007-8 Budget. A major chunk of the allocation for

² The National Programme for Education of Girls at Elementary Level (NPEGEL), is an intervention of Government of India, to reach the "Hardest to Reach" girls, especially those not in school. Launched in July 2003, it is an important component of SSA, which provides additional support for enhancing girl's education over and above the investments for girl's education through normal SSA interventions. The programme provides for development of a "model school" in every cluster with more intense community mobilization and supervision of girls enrolment in schools. Gender sensitization of teachers, development of gender-sensitive learning materials, and provision of need-based incentives like escorts, stationery, workbooks and uniforms are some of the endeavors under the programme.

the education of girls and women has been accorded to the Ministry of Human Resource Development's (Sen 2008, p. 8).

Institutes of People's Education (IPE) – Jan Shikshan Sansthan – are non-formal vocational educational institutions for adults. By linking literacy with training, JSSs seek to improve the quality of life of the male and female. In the beginning, these institutions were organising vocational training and skill up-gradation programmes mostly for industrial workers in the urban areas. But after the introduction of the National Literacy Mission in 1988, almost the entire country has been covered by the literacy campaigns and now JSSs are being set up in difference districts in the country to consolidate the gains of the literacy campaigns and improve the quality of life through vocational training. The JSSs now has the entire district as its area of operation and they are expected to work as district level resource support agencies in organizing vocational training programmes for neo literates. JSSs in some places are also running Counting Education Centres and Nodal Continuing Education Centres. Today, JSSs in Bikaner³ conducts 106 different types of vocational training programmes ranging from dress designing, handy craft, gift packing, flower making, candle and agarbatti making to computers hardware courses, in which more than 70% of beneficiaries are female, between 15–35 years. 12% are illiterates, 38% neo-literates and 50% have some education (Field Visit Report 2008, p. 3–28).

The Mahila Samakhya Programme (MSP), also called The Education for Women's Equality Scheme launched in 1988 in accordance to the New Education Policy of 1986, seeks to benefit women of all ages, especially those from socially and economically marginalised groups. It aims to integrate formal and non-formal education for girls, education schemes for adult women and vocational training for girls and women. Launched as a pilot project in 10 districts, in 2000 the MSP covered 9000 villages in 60 backward districts in 10 States. 200.000 women had been actively mobilised. Mahila Samakhya takes up field projects for empowerment and education and to develop means of learning and instruction. The predominant composition of the Mahila Sanghas is Scheduled Casts and Scheduled Tribes women belonging to landless and marginalized families engaged in wage labour. Bringing these women into Sanghas makes them active agents in their own and other women's empowerment. The idea behind founding Mahila Sanghas was to enable women to affirm their potential and to move from situations of passive acceptance to assertion and collective action. The MSP was to create independent collectives of women to initiate and sustain social change. One of its more well-defined aims was to conscientise adult women to take familial decisions in favour of their daughters' education. The MSP empowered women to take decisions

³ The author was visiting researcher at JJS in Bikaner in August 2012 under a grant NP 1061/2012

regarding the family. It was expected that empowered mothers would want to educate their daughters. In fact the MSP is also called The Education for Women's Equality Scheme. This is due to the various innovation projects taken up by MSP to educate girls. One of these is the concept of the Mahila Shiksha Kendra – a residential learning centre facilitating the emergence of alternative forums for women like women's courts and health centres. The Mahila Shiksha Kendra is an innovative women centre educational facility for women in rural areas (www.education.nic.in//MS/MSorganogram.pdf).

Conclusions

The point of empowerment lies in the ability of a woman to control her own destiny. Educated women are more effective at improving their own well-being and that of their family. They are better equipped to extract the most benefit from existing services and opportunities and to generate alternative opportunities, roles, and support structures. These empowering effects of women's education are manifested in a variety of ways, including increased income-earning potential, ability to bargain for resources within the household, decision making autonomy, control over their own fertility, and participation in public life (UNICEF 2011, p.88).

In India, women have limited access to education, almost half of them are illiterate. In order to women's empowering they must gain knowledge, profession, and as a result of this independence. Only in this way they will be able to fight gender discrimination, injustices and old habits that hinder their development. Women need to break with the old tradition "In childhood a female must be subject to her father, in youth to her husband, when her lord is dead to her sons; a woman must never be independent."

Bibliografia

Bhuyan D. (2006), *Empowerment of Indian Women: A Challenge of 21st Century*, Orissa Review.

Nath K. *Education and Empowerment of Women: A Case Study in India*, wgc.womensglobalconnection.org

Ramachandran V. (2003), *Lok Jambish – Rajasthan People's movement for education for all*, The World Bank, New Delhi

Saguna M. (2011), *Education and women empowerment in India*, International Journal of Multidisciplinary Research Vol. 1 Issue 8, December 2011, ISSN 2231 5780.

Sarkar P. (2011), *Feminism and women empowerment: an Indian perspective*, A Journal of Asian Consortium, Vol. 1.

Sen R. (2008), *Education for Women's Empowerment: An Evaluation of the Government run Schemes to educate the girl child*, Centre for Civil Society, New Delhi.

Field Visit Raport 2007–2008 (2008), *A role of Jan Shikshan Sansthan*, University of Bikaner.

UNICEF (2011), *The Situation of Children in India*, Unicef India, New Delhi.

Netografia

<http://www.articlesbase.com/business-articles/women-empowerment-832398.html>.

<http://www.articlesbase.com/education-articles/education-is-the-foundation-for-womens-empowerment-in-india-prospects-challenges-and-remedies-1451741.html>.

<http://www.azadindia.org/social-issues/index.html>.

<http://www.education.nic.in///MS/MSorganogram.pdf>.

Streszczenie

Edukacja dla promowania równości płci i wzmocnienia pozycji kobiet w Indiach

Słowa kluczowe: nierówność, upełnomocnienie kobiet, Indie, edukacja, płęć

Celem prezentowanego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób dzięki edukacji i wykształceniu kobiety mogą walczyć z nierównościami płci i dyskryminacją w dostępie do edukacji w Indiach na przykładzie The Mahila Samakhy Programme i Jan Shikshan Sansthans. W artykule poruszono problemy takie jak: status kobiet w społeczeństwie w Indiach, nierówność płci i upełnomocnienie kobiet, edukacja dla kobiet.

W Indiach kobiety mają ograniczony dostęp do edukacji, prawie połowa z nich to analfabetki. Większość nieumiejących czytać i pisać kobiet mieszka głównie na wsi, wywodzi się z najniższych kast, przede wszystkim rejestrowanych. Ogromną rolę w edukacji kobiet odgrywają ich rodzice. To oni są odpowiedzialni za połowę przypadków rezygnacji z nauki w szkole podstawowej przez dziewczęta. Są one postrzegane w społeczeństwie jedynie jako matki i żony, a nie pracownice. W celu nabycia możliwości sprawczych i podniesienia poczucia własnej wartości muszą one zdobyć wiedzę, zawód, a w rezultacie niezależność. Tylko w ten sposób będą w stanie walczyć z dyskryminacją płci, niesprawiedliwością i starymi nawykami, które utrudniają ich rozwój. Kobiety muszą zerwać z tradycją, która zakłada, że „w dzieciństwie kobieta

musi podlegać ojcu, w młodości mężowi, gdy jej pan nie żyje, synowi; kobieta nigdy nie może być niezależna”. Jedynym sposobem na uwolnienie potencjału wśród Hindusów nie jest wyrwanie ich z pęt tradycji, ale wprowadzenie ich w żywą i rozwijającą się kulturę.

Według indyjskiego socjologa Sumita Sarkara, termin „empowerment” oznacza działanie według własnego uznania. Jednocześnie zapewnia jednostce wyzwolenie z bezsilności i braku wolności – kwintesencji niezależnego i liberalnego życia w jego prawdziwym znaczeniu. Celem wszystkim programów naprawczych prowadzonych w Indiach na rzecz upelnocnienia kobiet jest przywrócenie im zdolności do kontrolowania własnego życia. Wyształcone kobiety są w stanie skuteczniej zadbać o siebie i swoje rodziny. Według UNICEF przejmują one kontrolę nad budżetem domowym, kontrolują płodność, biorą udział w życiu publicznym i chętniej posyłają własne córki do szkoły.

Rząd Indii w celu wyeliminowania wszelkich form dyskryminacji wobec kobiet i dziewcząt podjął szereg działań zmierzających do wzmocnienia pozycji społecznej i gospodarczej kobiet. Stworzono programy samozatrudnienia kobiet oraz wydano wiele aktów prawnych, aby pomóc im w rozpoczęciu życia na własny rachunek.

Jednym z programów ogólnindyjskich jest Jana Sansthan Shikshan (JSS), dzięki któremu kobiety i dziewczęta, które nigdy nie uczęszczały do szkoły, mogły zdobyć zawód i w dalszej kolejności pracę, a co za tym idzie poprawić swój status społeczny i ekonomiczny. JSS działa w ramach programów alfabetyzacji, kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych w całych Indiach. Aby dotrzeć do wszystkich beneficjentów, ich centra otwierane są w rejonach slumsów i na terenach wiejskich, kursy są bardzo tanie, nie ma dolnej granicy wieku i nie jest wymagana umiejętność czytania i pisania, dzięki czemu kształcą również analfabetów.

Kolejnym programem powołanym w 2000 roku jest Mahila Samakhya Programme (MSP), zwanym „Edukacją dla Równości Kobiet”. Ma on na celu kształcenie kobiet i dziewcząt ze szczególnie zmarginalizowanych grup. Od chwili jego powołania przeszkolono ponad 200 000 kobiet. Ideą założycieli MSP było umożliwienie kobietom rozwinięcia swego potencjału i przejście od sytuacji biernego akceptacji swego położenia do działania. Beneficjentki programu zaczęły podejmować decyzje dotyczące swych rodzin, a w szczególności posłały córki do szkoły, co było największym osiągnięciem MSP.

IV. RAPORTY Z PROJEKTÓW BADAWCZYCH

Anna Matusiak, Hanna Solarczyk

BILANS KAPITAŁU LUDZKIEGO W POLSCE W LATACH 2010–2012 – WNIOSKI DLA EDUKACJI DOROSŁYCH I RYNKU PRACY

W obliczu zjawisk takich jak rozszerzanie się Unii Europejskiej, starzenie się populacji, nasilające się fale migracji oraz bardziej skomplikowane ścieżki kariery zawodowej, stale utrzymujące się wysokie wskaźniki bezrobocia i związane z tym ryzyko społecznego wykluczenia, w poszczególnych państwach Europy zaczęto baczniej przyglądać się tym kompetencjom, których już wkrótce każdy człowiek będzie najbardziej potrzebował w życiu dorosłym¹. Kształcenie ustawiczne jako idea, która w coraz większym stopniu zaczyna decydować o kształcie i kierunku rozwoju współczesnej oświaty pozwala na względnie aktualne dopasowywanie potrzebnych kompetencji do zapotrzebowania zgłaszanego przez rynek pracy.

Największy projekt dotyczący badania kompetencji w kontekście rynku pracy realizowany jest od 2010 roku przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego². To unikatowe na skalę Polski i Europy badanie rynku pracy, które w trakcie 5 edycji badań (do 2014 r.) będzie śledzić, jak zmienia się struktura kompetencji na rynku pracy. W ramach tego kompleksowego projektu badawczego poszukiwane są odpowiedzi na kluczowe pytania, które zadają sobie z myślą o przyszłości uczniowie, studenci, pracownicy, pracodawcy czy instytucje publiczne, odpowiedzialne za kształtowanie polityki w zakresie kapitału ludzkiego na skalę ogólnopolską, ale i regionalną:

- Jaki wybrać kierunek kształcenia, by po szkole czy studiach posiadać wiedzę i umiejętności, na które będzie zapotrzebowanie?

¹ A. Smoczyńska (opracowanie redakcyjne wersji polskiej), *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa 2005, s. 11.

² <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 25.08.2012].

- Jakie kompetencje doskonalić, by najlepiej kształtować swoją karierę zawodową w obliczu dynamicznie zachodzących zmian gospodarczych?
- Jak planować rozwój pracowników, by firma zdobywała trwałą przewagę konkurencyjną na bazie wykwalifikowanego zespołu?
- Wreszcie, jakie zmiany wprowadzać na poziomie państwa, by wspierać budowanie innowacyjnej gospodarki opartej na kapitale ludzkim³.

Analiza kompetencji stanowi jeden z kluczowych elementów projektu Bilans Kapitału Ludzkiego ze względu na jego znaczenie dla oceny jakości kapitału ludzkiego w Polsce. W badaniu przyjęto, że *kompetencje obejmują wiedzę, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego, w jakim trybie zostały nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej*⁴. Takie ujęcie kompetencji lokuje omawiane badania w nurcie adaptacyjnym. Badania zostały skorelowane z założeniami krajowych ram kwalifikacji, przyjmując, że w pojęciu kwalifikacji zawierają się kompetencje zweryfikowane i uznane w drodze formalnej procedury walidacyjnej. Badając zasoby kompetencyjne odniesiono je także do wykonywanego lub projektowanego zawodu.

Mając na uwadze porównawczy cel prowadzonych badań, czyli wskazanie kompetencji, które są potrzebne na rynku pracy wraz z określeniem, jaka jest ich podaż ze strony pracowników (aktualnych i potencjalnych – uczniów, studentów, bezrobotnych) wyróżniono jedenaście ogólnych klas kompetencji, odnoszących się do różnych sfer pracy (tab. 1).

Tabela 1. Klasy kompetencji w Bilansie Kapitału Ludzkiego w Polsce

Nazwa kompetencji	Wymiar zachowania	Podwymiar zachowania
Kognitywne	wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	szybkie streszczanie dużej ilości tekstu
		logiczne myślenie, analiza faktów
		ciągłe uczenie się nowych rzeczy
Matematyczne	wykonywanie obliczeń	wykonywanie prostych rachunków
		wykonywanie zaawansowanych obliczeń matematycznych

³ <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 25.08.2012]

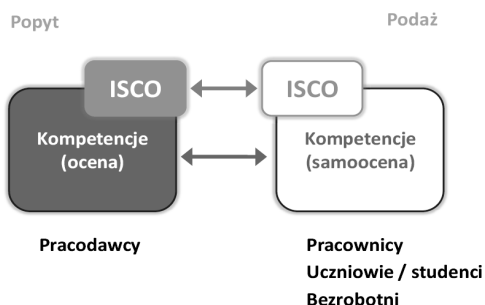
⁴ Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 25.08.2012].

Nazwa kompetencji	Wymiar zachowania	Podwymiar zachowania
Komputerowe	obsługa komputera i wykorzystywanie internetu	podstawowa znajomość pakietu typu MS Office
		znajomość specjalistycznych programów, umiejętność pisania programów czy tworzenia stron internetowych
		wykorzystanie internetu, przeszukiwanie stron internetowych, obsługa poczty elektronicznej
Artystyczne	zdolności artystyczne	–
Fizyczne	sprawność fizyczna	–
Techniczne	wyobrażenia techniczna i posługiwanie się urządzeniami technicznymi	posługiwanie się urządzeniami technicznymi
		dokonywanie napraw urządzeń technicznych
Samoorganizacyjne	samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy (rozplanowanie i terminowa realizacja działań w pracy, skuteczność w dążeniu do celu)	samodzielne podejmowanie decyzji
		przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy
		kreatywność (bycie innowacyjnym, wymyślanie nowych rozwiązań)
		odporność na stres
		terminowa realizacja zaplanowanych działań
Interpersonalne	kontakty z innymi ludźmi zarówno ze współpracownikami, jak i klientami czy podopiecznymi	współpraca w grupie
		łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami czy klientami
		bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli
		rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi
Biurowe	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	–
Kierownicze	zdolności kierownicze i organizacyjne prac innych	przydzielanie zadań innym pracownikom
		koordynowanie pracy innych pracowników
		dyscyplinowanie innych pracowników – przywoływanie ich do porządku
Dyspozycyjne	dyspozycyjność	gotowość do częstych wyjazdów
		elastyczny czas pracy (bez stałych godzin pracy)

Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt>] [data dostępu: 27.11.2012].

W badaniu BKL zdecydowano się na zastosowanie deklaratywnego podejścia do pomiaru kompetencji, tj. oceny kompetencji pracowników przez pracodawców oraz samooceny kompetencji przez pozostałe grupy badanych (rys. 2).

Bilans kapitału ludzkiego



Rys. 2. Model diagnozy kompetencji w BKL po stronie popytu i podaży

Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt>] [data dostępu: 27.11.2012].

W badaniu zastosowano różnorodne techniki badawcze: wywiady telefoniczne wspomagane komputerowo, wywiady osobiste, ankiety audytoryjne oraz sporadycznie ankiety internetowe, odnosząc je do wspólnego dla wszystkich badanych zbiorowości mianownika, tj. standaryzowanej skali (samo)oceny kompetencji. Kompetencje po stronie podażowej były badane dwuaspektywowo: poprzez samoocenę poziomu danej umiejętności (pytanie wprost o kompetencje) oraz poprzez ujawnienie stopnia motywacji, tj. chęci wykonywania pracy związanej z wykorzystaniem tej umiejętności (pytanie o motywację). Zamysłem wyodrębnienia tych dwóch elementów było określenie realnego, czyli możliwego do spożytkowania przez pracodawców, kapitału ludzkiego. Aby zminimalizować wieloznaczność stosowanych pojęć na określenie poszczególnych typów kompetencji i skłonić badanych do rzeczowej samooceny, w kwestionariuszu we wstępie do bloku pytań o kompetencje starano się nakreślić możliwie silny kontekst wiążący pytania z pracą zawodową.

Po stronie popytowej kompetencji (badanie pracodawców) zdecydowano się wykorzystać podejście tzw. „wakatowe” (CEDEFOP 2010). Polega ono na deklarowaniu przez pracodawców kompetencji wymaganych na wolnym stanowisku pracy, tj. takim, na które w momencie badania prowadzona jest rekrutacja. Badanie polegało na zadaniu badanemu pracodawcy sekwencji pytań

otwartych, kodowanych zgodnie z odpowiednim systemem klasyfikacji zawodów, kompetencji itd.

Dotychczas przeprowadzono dwie edycje badań w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego. Rezultatem każdej z nich są raporty tematyczne oraz zredagowany na tej podstawie raport podsumowujący (tab. 2).

Tabela 2. Raporty w badaniach BKL 2010 i 2011

I. edycja badań – 2010	II. edycja badań – 2011
1. Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy? 2. Kto nas kształci po zakończeniu szkoły? 3. Polki i Polacy na rynku pracy 4. Kogo kształcą polskie szkoły 5. Studenci – przyszłe kadry gospodarki 6. Bezrobotni – niewykorzystane zasoby polskiej gospodarki	1. Kogą chcą zatrudnić pracodawcy? 2. Kształcenie po szkole 3. Aktywność zawodowa Polaków 4. Kogo kształcą polskie szkoły?
Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Autorzy: Sz. Czarnik, Maja Dobrzyńska, J. Górniak, M. Jelonek, K. Keler, M. Kocór, A. Strzebońska, A. Szczucka, K. Turek, B. Worek	Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce „Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski” pod red. J. Górniaka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt>; data dostępu: 27.11.2012.

Na badania BKL składa się siedem modułów badawczych:

- 1) badania pracodawców (w I. i II. edycji: ponad 32 000 podmiotów),
- 2) badania ofert pracy (w I. i II. edycji: ponad 40 000 ofert),
- 3) badania ludności w wieku produkcyjnym (w I. i II. edycji: ponad 34 000 osób),
- 4) badania osób zarejestrowanych jako bezrobotne w urzędach pracy (w I. i II. edycji: ponad 16 000 osób),
- 5) badania uczniów szkół ponadgimnazjalnych (w I. edycji: 35 712 osób, kolejne badanie w 2013 r.),
- 6) badania studentów (w I. edycji: 33 272 osoby, kolejne badanie w 2013 r.),
- 7) badania instytucji szkoleniowych (w I. i II edycji: 9 000 podmiotów).

Badania BKL 2010 objęły próbę 8122 zarejestrowanych bezrobotnych ze wszystkich województw. Ich głównym celem była analiza sytuacji tej grupy Polaków oraz diagnoza potencjału i zasobów kompetencyjnych, jakimi dysponują. Wśród badanych 16% stanowiły osoby z wykształceniem niższym

(gimnazjalnym lub podstawowym) – tę grupę stanowią pracownicy przy pracach prostych; 28% z wykształceniem zasadniczym zawodowym – wśród nich dominują byli robotnicy przemysłowi; 13% średnim ogólnokształcącym – w tej kategorii byli to pracownicy usług i sprzedawcy; 26% policealnym lub średnim zawodowym; 12% wyższym – wśród osób z najwyższym wykształceniem co czwarta była wcześniej zatrudniona jako specjalista. Stosunkowo najlepiej wykształcona była grupa bezrobotnych w wieku poniżej 35 lat. W badaniu BKL diagnoza zasobów kompetencyjnych respondentów została podzielona na dwa komponenty: ocena własnego poziomu danej kompetencji i ocena motywacji do wykonywania pracy wymagającej danej kompetencji. Dostrzeżono bardzo silną korelację pomiędzy oceną kompetencji i chęcią wykonywania pracy z nią związaną. Oznacza to, że respondenci zgodnie oceniali obydwa komponenty: wysoko oceniając daną kompetencję jednocześnie żywili dużą chęć do wykonywania związanej z nią pracy, a także odwrotnie – niska ocena współwystępowała zazwyczaj z niską motywacją. Istotniejszą w omawianym badaniu z perspektywy tej korelacji jest ocena poziomu kompetencji. Na poziomie ogólnym respondenci najwyżej oceniali następujące własne kompetencje: kontakty z ludźmi, dyspozycyjność, sprawność fizyczną oraz samoorganizację pracy. Najniżej: zdolności artystyczne, obsługa, montowanie i naprawa urządzeń, zdolności kierownicze i organizacyjne oraz organizowanie i prowadzenie prac biurowych. Wraz z wiekiem w mniejszym lub większym stopniu spada samoocena respondentów w zakresie wszystkich kompetencji. Największy spadek zaobserwowano w przypadku kompetencji komputerowych, słabszy w przypadku kompetencji kognitywnych czy samoorganizacyjnych, a także fizycznych. Znaczenie pracy fizycznej we współczesnej gospodarce maleje, ale niezmiennie rośnie znaczenie zdolności kognitywnych, takich jak m.in. wnioskowanie, inteligencja, zdolności analityczne, werbalne czy też umiejętność uczenia się. W samoocenie badanych przeciętne wyniki dla oceny kompetencji kognitywnych spadają wraz z wiekiem. Spadek należy interpretować jako spadek w zakresie tzw. inteligencji płynnej, a więc umiejętność uczenia się, szybkość percepcji i umiejętności wnioskowania. Wynik ten jest zgodny z wiedzą psychologiczną, należy jednak pamiętać, że jest to jedynie część zdolności kognitywnych. Tylko niektóre zdolności kognitywne pogarszają się wraz z wiekiem, co jest związane ze zmianami strukturalnymi w mózgu. Inne, nieuchwycone jednak bezpośrednio w badaniu, pozostają względnie stabilne lub nawet polepszają się. Jedyne umiejętności, których poziom rośnie wraz z wiekiem, to kompetencje techniczne (obsługa, montowanie i naprawa urządzeń). Jest to zakres umiejętności i wiedzy, w którym istotne jest doświadczenie. W przypadku oceny tych kompetencji występowała zdecydowana przewaga mężczyzn (we wszystkich kategoriach wiekowych i wykształcenia).

W ocenie kompetencji w podziale na poziomy wykształcenia największe różnice i skoki przeciętnych wartości ocen kompetencji uwidaczniają się pomiędzy trzema grupami ze względu na wykształcenie: gimnazjalne i zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe. To respondenci z wyższym wykształceniem najwyżej oceniali wszystkie swoje kompetencje. Wyżej niż inne grupy oceniali kompetencje komputerowe i internetowe, umiejętności związane z samoorganizacją pracy, własną inicjatywę, wyszukiwanie i analizę informacji oraz organizowanie i prowadzenie prac biurowych. Respondenci z wykształceniem zasadniczym zawodowym najwyżej spośród wszystkich oceniali swoje umiejętności w zakresie obsługi, montowania i naprawy urządzeń. Najmniejsze różnice występowały w przypadku kompetencji fizycznych, obsługi, montowania i naprawy urządzeń, odporności na stres, dyspozycyjności czy też współpracy w grupie. Co istotne, są to kompetencje w dużej mierze niezależne od poziomu wykształcenia formalnego.

Różnice w samoocenie umiejętności pomiędzy kobietami i mężczyznami (poza kompetencjami technicznymi) były stosunkowo niewielkie. Kobiety wyżej niż mężczyźni oceniali niektóre swoje kompetencje: interpersonalne, artystyczne, a także organizowanie prac biurowych. Mężczyźni z kolei przeciętnie wyżej niż kobiety oceniali: umiejętność obsługi urządzeń oraz nieznacznie dyspozycyjność.

Kompetencje w samoocenie respondentów są wyraźnie zróżnicowane względem rodzaju poszukiwanej przez nich pracy. Profile kompetencyjne kandydatów na dane typy stanowisk odpowiadają z grubsza wymaganiom tych stanowisk, czyli bezrobotni poszukują pracy przede wszystkim w tych zawodach, w których wymagane są kompetencje, które posiadają. Najwyżej oceniali swoje kompetencje kandydaci na specjalistów oraz kierowników. Najwyższe oceny w zakresie kompetencji interpersonalnych znajdziemy wśród kandydatów na pracowników obsługi klienta oraz specjalistów od ekonomii i zarządzania. Wysokie oceny w tym zakresie występują w zawodach wymagających kontaktu z ludźmi. Kompetencje komputerowe najwyżej oceniane były wśród kandydatów na specjalistów w zakresie technologii informatyczno-komunikacyjnych i techników informatyków. Analizując kompetencje biurowe, których najwyższy poziom mają w ocenie kandydatów na stanowiska pracownicy biurowi, a także kompetencje w zakresie obsługi, montowania i naprawy urządzeń, które najwyższy poziom odnotowują wśród poszukujących takich prac, jak: informatycy, monterzy, inni robotnicy mający do czynienia z obsługą urządzeń. Najniższe ogólne oceny poziomu kompetencji znajdziemy wśród osób poszukujących zatrudnienia przy pracach prostych.

Tabela 3 prezentuje dane na temat kompetencji studentów oraz osób z wyższym wykształceniem na tle porównawczym – innych grup badanych w kontekście oczekiwań pracodawców.

Tabela 3. Średnie oceny własnych kompetencji dla ludności ogółem, pracujących, zarejestrowanych bezrobotnych, uczniów i studentów

	Ludność w wieku produkcyjnym		Bezrobotni	Uczniowie	Studenci
	Ogółem	Pracujący			
(LUB) kontakty z innymi ludźmi	3,8	3,9	3,7	4,0	4,0
współpraca w grupie	3,8	3,9	3,8	4,0	4,0
łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami	3,8	4,0	3,8	4,0	4,0
bycie komunikatywnym	3,8	3,9	3,7	3,8	3,9
rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	3,3	3,5	3,2	3,6	3,6
(DYS) dyspozycyjność	3,6	3,8	3,6	3,8	3,9
elastyczny czas pracy	3,3	3,4	3,4	3,8	3,6
częste wyjazdy	3	3,2	3,2	3,5	3,7
(FIZ) sprawność fizyczna	3,4	3,6	3,5	3,8	3,6
(SAM) samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy	3,4	3,6	3,3	3,7	3,9
terminowa realizacja zaplanowanych działań	3,6	3,8	3,6	3,7	3,9
samodzielne podejmowanie decyzji	3,6	3,7	3,4	3,9	3,9
odporność na stres	3,3	3,5	3,3	3,3	3,5
przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	3,3	3,5	3,2	3,4	3,7
kreatywność	3,3	3,5	3,2	3,6	3,8
(KOG) wyszukiwanie i analiza informacji, wyciąganie wniosków	3,1	3,3	3,0	3,4	3,8
ciągle uczenie się nowych rzeczy	3,4	3,6	3,3	3,6	3,9
logiczne myślenie, analiza faktów	3,3	3,5	3,1	3,6	3,9
szybkie streszczenie dużej ilości tekstu	2,9	3,0	2,8	3,0	3,4

	Ludność w wieku produkcyjnym		Bezrobotni	Uczniowie	Studenci
	Ogółem	Pracujący			
(MAT) wykonywanie obliczeń	3,1	3,3	2,9	3,1	3,3
wykonywanie prostych rachunków	3,4	3,6	3,2	3,7	3,8
wykonywanie zaawansowanych obliczeń matematycznych	2,4	2,6	2,2	2,5	2,7
(KOM) obsługa komputera i wykorzystanie internetu	3,0	3,2	3,0	4,1	4,1
wykorzystanie internetu	3,0	3,2	3,0	4,3	4,3
koordynowanie pracy innych pracowników	2,7	2,8	2,7	3,6	4,0
dyscyplinowanie innych pracowników	2,0	2,1	2,0	2,4	2,6
(BIU) organizowanie i prowadzenie prac biurowych	2,9	3,1	2,8	3,2	3,5
(TCH) obsługa, monitorowanie i naprawa urządzeń	2,8	3,0	2,6	2,6	2,6
(ART) zdolności artystyczne i twórcze	2,5	2,6	2,6	3,1	3,3
Średnia	3,2	3,4	3,1	3,5	3,7
N (średnie*)	17 890	10 051	8 120	35 238	33 100

Źródło: Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt>] [data dostępu: 27.11.2012].

Analizując dane tab. 3, można sformułować pierwszy wniosek, że podstawową determinantą oceny kompetencji jest wykształcenie. Respondenci z wyższym wykształceniem najwyżej oceniali niemal wszystkie swoje kompetencje. Zdecydowanie wyżej niż inne grupy oceniali kompetencje komputerowe i internetowe, organizowanie i prowadzenie prac biurowych, wyszukiwanie i analizę informacji oraz umiejętności związane z samoorganizacją pracy oraz umiejętnością współpracy. Ci kandydaci mają zwykle wyższe wymagania płacowe, ale też realnie zarabiają więcej. Od razu warto nadmienić, że w obszarze kompetencji społecznych pracodawcy zidentyfikowali największe luki.

Można by przypuszczać, iż wysokie oceny wynikają z braku punktu odniesienia, jakim byłaby konfrontacja swojej samooceny z realiami pracy zawodowej, ale pracujący i bezrobotni z wykształceniem wyższym posiadali bardzo zbliżone profile ocen kompetencji. Świadczyć by to mogło o tym, że rynkowa weryfikacja kompetencji nie wpływa negatywnie na ich samoocenę.

Studenci zgodnie oceniali obydwie aspekty każdej kompetencji (samoocena poziomu danej umiejętności oraz motywacja do wykonywania pracy związanej z wykorzystaniem tej kompetencji): wysoko oceniając daną kompetencję, wyrażali jednocześnie dużą chęć do wykonywania związanej z nią pracy. Potwierdza to obiegową prawdę, iż z jednej strony ludzie najczęściej chcą robić to, co w swoim mniemaniu potrafią, a z drugiej strony nabywają umiejętności wymagane w zawodzie, który chcą wykonywać. Mając to na uwadze, w dalszych analizach będziemy bazować jedynie na ocenie poziomu badanych kompetencji.

Kierunek studiów i płeć w największym stopniu różnicują samoocenę studentów. Najniższą ogólną samooceną charakteryzują się studenci kierunków weterynaryjnych, pedagogicznych, ochrony i bezpieczeństwa, humanistycznych, a najwyższą – studenci kierunków inżynieryjno-technicznych, matematyczno-statystycznych, informatycznych, ochrony środowiska, architektury i budownictwa, natomiast z grupy humanistycznej – studenci prawa. Mężczyźni zazwyczaj oceniają się wyżej od kobiet, natomiast kobiety przyznają sobie lepsze noty za kompetencje społeczne, zdolności artystyczne, chęć samokształcenia, komunikatywność i umiejętność organizacji pracy (swojej i innych osób).

Studenci są świadomi konieczności uzupełnienia posiadanego wykształcenia, najbardziej świadome są kobiety oraz ci, od których specyfika zawodu w największym stopniu wymaga ciągłego dokształcania lub ci, którzy są w najmniejszym stopniu zadowoleni z praktycznych umiejętności uzyskanych w trakcie studiów. Studenci starają się profilować plany edukacyjne zgodnie ze studiowanym kierunkiem, ale na kierunkach: społecznych, ekonomiczno-administracyjnych, biologicznych i fizycznych są zdecydowanie częściej zainteresowani zróżnicowanymi tematami szkoleń (niekoniecznie zbieżnymi z posiadanym wykształceniem). Niestety deklaracje nie pokrywają się z rzeczywistą aktywnością edukacyjną dorosłych Polaków, z których w wieku 18–64 lat dokształca się na kursach (14%) i w drodze samokształcenia (12%), z tego 6% uczy się i na kursach i samodzielnie. Z tego wynika, że w 2010 roku 80% dorosłych Polaków nie uczyło się w żaden sposób, w kolejnej edycji badań BKL przeprowadzonej w 2011 r. nie nastąpiły praktycznie żadne zmiany w tym zakresie.

Badania BKL wskazują na wysoki poziom przededukowania społeczeństwa, tj. nadmiar kwalifikacji, któremu towarzyszy niedobór kompetencji. Co trzeci absolwent szkół wyższych pracuje jako specjalista (34%), czyli zazwyczaj zgodnie ze swoim wykształceniem. Najczęściej było tak wśród absolwentów kierunków medycznych, gdzie 60% pracowało jako specjaliści, najczęściej

w swoim zawodzie. Podobnie rzecz się miała dla 49% informatyków. Wśród absolwentów studiów humanistycznych 51% pracowało jako specjaliści, wliczając w to 31% pracujących jako nauczyciele. Podobnie było w przypadku absolwentów studiów pedagogicznych. Ogólnie pracodawcy byli zadowoleni z umiejętności swoich pracowników – połowa (53%) była w pełni usatysfakcjonowana, a 43% było zadowolonych. W tab. 4 znajdują się dane na temat wymagań kompetencyjnych związanych z wybranymi branżami w opinii pracodawców.

Tabela 4. Wymagania kompetencyjne związane z branżą (odpowiedzi pracodawców poszukujących pracowników)

	Przemysł i górnictwo	Budownic. i transport	Handel, hotelarstwo, gastronomia	Usługi specjalist.	Edukacja	Opieka zdrowotna i pomoc społ.
Kompetencje kognitywne	6%	14%	10%	12%	3%	6%
Kompetencje samoorganizacyjne	38%	34%	44%	47%	58%	40%
Kompetencje kulturalne	9%	5%	10%	8%	1%	9%
Kompetencje fizyczne	12%	8%	7%	3%	3%	0%
Kompetencje interpersonalne	32%	21%	51%	38%	48%	40%
Kompetencje kierownicze	2%	4%	3%	7%	1%	8%
Kompetencje dyspozycyjne	3%	6%	4%	7%	7%	5%
Kompetencje biurowe	2%	4%	19%	6%	10%	3%
Kompetencje techniczne	13%	11%	4%	2%	1%	4%
Kompetencje komput.	12%	3%	14%	26%	14%	35%
Kompetencje matematyczne	0%	2%	4%	2%	0%	0%
Kompetencje zawodowe	45%	54%	39%	46%	22%	54%
Kompetencje inne	4%	10%	8%	5%	34%	13%
Kwalifikacje*	15%	8%	9%	8%	4%	0%
N ogółem	1073	528	775	393	259	263

* *Wyszkolenie, uprawnienia.*

Uwaga: Ze względu na możliwość wskazania odpowiedzi procenty nie sumują się do 100.

Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2010 [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 27.11.2012]

Trzy czwarte pracodawców poszukujących pracowników zwracało uwagę na trudności w znalezieniu odpowiednich osób do pracy z powodów, które zawiera tabela 6.

Tabela 6. Czego brakowało kandydatom zgłaszającym się do pracy w określonym zawodzie?

	odpowiednich kompetencji	wymaganych uprawnień	doświadczenia	motywacji	z innych powodów
Wyżsi urzędnicy i kierownicy	35%	8%	46%	1%	11%
Specjaliści	45%	9%	14%	8%	24%
Technicy i inny średni personel	51%	8%	15%	24%	2%
Pracownicy biurowi	39%	0%	16%	44%	0%
Pracownicy usług i sprzedawcy	50%	6%	17%	26%	2%
Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	45%	2%	33%	15%	5%
Operatorzy i monterzy maszyn	24%	13%	37%	19%	7%
Pracownicy przy pracach prostych	26%	0%	32%	42%	0%

Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2010 [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 27.11.2012].

Kandydatom do pracy brakowało w opinii pracodawców głównie trzech rodzajów kompetencji:

- zawodowych: związanych z pracą w danym zawodzie i specyficznych dla niego,
- interpersonalnych: czyli kontakty z innymi ludźmi oraz współdziałanie w grupie,
- samoorganizacyjnych: samodzielność, decyzyjność, przedsiębiorczość, wykazywanie inicjatywy, odporność na stres i, ogólnie – motywacja do pracy.

Co ciekawe, kandydaci do pracy najwyżej oceniają swoje kompetencje interpersonalne, których brak zgłaszają pracodawcy. Pracodawcy zdecydowanie bardziej wolą zatrudniać osoby przejawiające chęć do pracy i wykazujące się samodzielnością oraz komunikatywnością, nawet jeśli ich kompetencje zawodowe nie są na najwyższym poziomie.

Badania pracodawców wykazały, że najczęstsza przyczyna problemów ze znalezieniem pracowników na stanowisko specjalisty wiąże się z niespełnieniem przez nich oczekiwań (deklaracje pracodawców), co może sugerować, że nie tyle brakuje kandydatów na określone stanowisko, a raczej aplikujący posiadają luki kompetencyjne, które dla wybranych grup zawodowych prezentuje tab. 6.

Tabela 6. Luki kompetencyjne w wybranych grupach zawodowych

Specjaliści nauczania i wychowania; luki w zakresie:	Specjaliści ds. ekonomicznych i zarządzania; luki w zakresie:
komunikatywności, samodzielności, umiejętności twórczych, dyspozycyjności, staranności, skrupulatności, dokładności i dbałości o szczegóły	umiejętności oceny kondycji finansowej przedsiębiorstwa, znajomości zagadnień procesu rozliczania, stosowania ustawy o finansach publicznych, znajomości narzędzi marketingowych, znajomości przepisów podatkowych, prawa zamówień publicznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 27.11.2012].

W przypadku zawodów informatycznych najważniejszymi brakami kompetencyjnymi osób wykonujących zawód specjalisty ds. technologii informacyjno-komunikacyjnych wg pracodawców są umiejętności komputerowe oraz kompetencje zawodowe! Szukając przyczyn tego zjawiska, wskazuje się na niedopasowanie do wymagań rynku pracy struktury specjalizacji na kierunkach informatycznych. Z jednej strony system kształcenia wyższego dostarcza na rynek wystarczającą liczbę informatyków ogółem, równocześnie pracodawcy poszukują wąsko wyspecjalizowanych pracowników, takich jak np. programiści aplikacji.

W 2011 r. na rynku pracy było 1,5 mln absolwentów szkół wyższych. W porównaniu z grupami o niższym wykształceniu (średnie, zawodowe, gimnazjalne), bezrobocie wśród osób z wykształceniem wyższym jest stosunkowo niskie – tylko 7,3%. Niepokojące jest jednak to, że wśród świeżo upieczonych absolwentów, którzy ukończyli studia w 2011 r., stopa bezrobocia wyniosła aż 21%. Warte dalszych analiz wydają się być jednocześnie wyniki badania BKL pokazujące, że zainteresowanie młodych ludzi szkołami zawodowymi ciągle maleje. Młodzież woli uczyć się w technikach. Nie chodzi tu jedynie o uzyskanie konkretnego zawodu technika, ale przede wszystkim o zdobycie wykształcenia, które będzie przepustką do innej pracy niż fizyczna. Młodzież nie chce pracować na stanowiskach robotniczych czy rzemieślniczych – dlatego też te

kierunki nauczania cieszą się najmniejszą popularnością. Na szkołę zawodową decydują się dziś młodzi ludzie, którzy podchodzą z rezygnacją do swojej ścieżki kariery. Ci, którzy rozpoczęli naukę w zawodówce, chcą pracować jako mechanik samochodowy (17,7%), kucharz małej gastronomii (13,2%), fryzjer (11,3%) oraz sprzedawca (9,7%). W przypadku technikum najchętniej wybierany kierunek to „technik informatyk” – kształciło się tam 7,8% ogółu uczniów, oraz „technik ekonomista” – 5,9% uczniów. Konieczna jest postulowana poprawa jakości szkół zawodowych i techników, bo doprowadzi ona w konsekwencji do poprawy dostępności wykwalifikowanych pracowników, na których popyt zgłaszają przecież pracodawcy.

Brak szczegółowych informacji na temat sukcesów lub porażek rynkowych absolwentów szkół wyższych sprzyja tworzeniu uproszczonej wizji rzeczywistości edukacyjnej, która w opinii publicznej w chwili obecnej została sprowadzona do prostego dychotomicznego podziału na grupy: absolwentów kierunków technicznych i ścisłych odnoszących sukcesy rynkowe oraz absolwentów kierunków humanistycznych i społecznych, którzy po ukończeniu studiów stają się przysłowiowymi bezrobotnymi z dyplomem. Należy pamiętać, że tak schematyczny obraz rynku edukacyjnego nie oddaje w pełni jego złożoności, ponadto może w sposób istotny zaniżać aspiracje absolwentów, a także stanowi dobre podstawy dla samospełniającego się proroctwa.

W związku z wydłużoną perspektywą działania szkół wyższych, w przypadku większości kierunków (w tym głównie humanistycznych, społecznych, gospodarczych), szansą na dopasowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy jest zatem próba dopasowania kompetencyjnego, a nie kwalifikacyjnego. Kształtowanie ścieżek kształcenia opartych o kompetencje wymaga od uczelni wyższych nie tylko zaangażowania w sferę dydaktyczną, ale przede wszystkim rozbudowę oferty okołouczelnianej (organizacje studenckie, dodatkowe zajęcia, warsztaty itp.), w ramach której studenci mogliby zdobywać nowe kompetencje (także o charakterze społecznym). Wysoki poziom kompetencji społecznych wywołuje dodatkowy efekt w postaci eksponowania niektórych kompetencji osobistych, takich jak poczucie własnej wartości, motywacja, wytrwałość czy umiejętność podejmowania inicjatyw⁵.

Niepokoiki niski poziom wiedzy i świadomości tego, czym są kompetencje (społeczne) oraz ich znaczenie na rynku pracy, jak i problem z adekwatną oceną poziomu posiadanych kompetencji. Porównując oceny kompetencji, które wystawili zatrudnionym specjalistom przedsiębiorcy z autoewaluacją analogicznych kompetencji przygotowaną przez studentów (przyszłych specjalistów), można sformułować interesujący wniosek. Okazuje się, że oceny te w kilku punktach są szczególnie rozbieżne: studenci zdecydowanie wyżej (niż pracodawcy) oceniają umiejętności samoorganizacji pracy, przejawianie inicjatywy, terminowość, dyspozycyjność, obsługę komputera i wykorzystanie

⁵ A. Smoczyńska, dz.cyt., s. 17.

internetu, a także kontakty z innymi ludźmi. Ponadto należy stwierdzić, że na rynku brakuje jasnej informacji na temat tego, który kierunek studiów zwiększa szanse rynkowe absolwentów, co sprzyja przypadkowości decyzji podejmowanych przez studentów. Problem ten widać choćby na przykładzie deklaracji respondentów niezadowolonych z wyboru uczelni na temat tego, jaką inną szkołę wybraliby w chwili obecnej. Większość z nich nie podaje konkretnej uczelni, a jedynie jest w stanie wymienić preferowany typ szkoły.

Niskie rozeznanie studentów w potrzebach pracodawców, a także ich nie zawsze adekwatna samoocena implikują w opinii badaczy BKL konieczność podjęcia skoordynowanych działań w obszarze dostarczania odpowiedniej informacji na temat funkcjonowania i efektów kształcenia nie tyle całego sektora akademickiego, co poszczególnych szkół wyższych (np. systemy benchmarkingowe, wskaźniki osiągnięć, monitorowanie losów absolwentów). Najważniejszym elementem systemu informacji na temat skuteczności kształcenia na poziomie wyższym są zazwyczaj badania losów absolwentów uczelni, które powinny być prowadzone w oparciu o jedną wspólną metodologię (lub wspólny moduł) – tak, aby umożliwić porównanie wyników pomiędzy uczelniami. Formuła przyjęta w Polsce (badania koordynowane przez poszczególne jednostki) nie zapewnia dostatecznego stopnia porównywalności, stąd badania takie posiadają walor informacyjny dla zarządzających poszczególnymi szkołami wyższymi, są jednak bezużyteczne zarówno dla zarządzających sektorem, jak i dla jego potencjalnych klientów (zwiększyć mogą stopień dezinformacji kandydatów na studia). Adekwatna informacja na temat jakości i efektywności kształcenia powinna zostać wsparta właściwie zaplanowanym systemem doradczym. Wśród przyczyn, które pozwalają twierdzić, że wsparcie doradztwem jest niedostateczne, wymienić należy: nieefektywne lub niedostosowane do potrzeb uczniów instrumenty służące ocenie i rozwojowi kompetencji kluczowych i zawodowych, koncentrację na treściach i zapamiętywaniu zamiast na rozwijaniu refleksyjności, argumentowania, samoświadomości w procesie nauczania, niski poziom zdiagnozowania problemów i potrzeb studentów pod kątem wejścia na rynek pracy, niesystematyczne doradztwo edukacyjne i zawodowe ze strony placówek oświatowych i instytucji doradztwa zawodowego. Należy podkreślić, że powinno się poprawić jego funkcjonowanie na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego (a nawet podstawowego), aby zrationalizować dalsze wybory edukacyjne uczniów. Nadrzędnym celem edukacji szkolnej jest przygotowanie uczniów do efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości pozaszkolnej. Zakłada to przekazanie im takiej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które można będzie zastosować w życiu codziennym. Jednak badania wykazują, że wiele osób nie potrafi zastosować nabytej w szkole wiedzy i umiejętności w nowych okolicznościach. Brak tej umiejętności nie pozwala nawet najlepszym uczniom stać się kompetentnymi osobami dorosłymi⁶. Wiedza i umiejętności zdobyte w procesie formalnej edukacji mogą przekształcić

⁶ Tamże, s. 19.

się w kompetencje dopiero wtedy, kiedy zostaną przeniesione na grunt nieformalny. To samo wydaje się prawdziwe w odniesieniu do wiedzy i umiejętności nabytych poza szkołą, które – po wykorzystaniu w szkole – mogą przerodzić się w kompetencje. Współpraca szkoły i jej otoczenia wydaje się zatem warunkiem niezbędnym z punktu widzenia właściwego przygotowania młodych ludzi do życia dorosłego⁷.

W związku z wdrożeniem struktur kwalifikacji na poziomie szkolnictwa wyższego (programy studiów budowane na efektach, a nie standardach kształcenia) konieczne jest przygotowanie przez poszczególne uczelnie właściwego systemu wsparcia doradczego dla studentów, którzy będą mogli w dowolny sposób profilować swoje wykształcenie (np. zmieniając kierunek kształcenia po studiach I stopnia).

Słabością pomiaru kompetencji w badaniu BKL jest fakt, że nie sprawdza się w ten sposób rzeczywiście posiadanych kompetencji, tylko deklaracje, co niesie za sobą ryzyko zawyżania lub zaniżania oceny własnych kompetencji przez badanych. Podejście obiektywne ma swoje poważne ograniczenia analityczne i realizacyjne, które w opinii badaczy BKL uniemożliwiły jego zastosowanie w tym badaniu. Szansą na zweryfikowanie rzetelności i trafności przyjętego w ramach projektu BKL sposobu pomiaru kompetencji będzie możliwość porównania uzyskanych deklaracji z wynikami testów kompetencyjnych w ramach Międzynarodowego Programu OECD Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), w którym przyjęto obiektywny sposób pomiaru kompetencji. Pierwsze wyniki badań z tego programu ukażą się jesienią 2013 r.

Omawiane wyniki badań stanowią wyzwanie dla edukacji dorosłych. Edukacja, rozwijanie/doskonalenie kompetencji służy rozwojowi jednostki. Konieczne zatem, z punktu widzenia edukacji dorosłych, jest wsparcie w przygotowaniu obrazu własnej osoby i koncepcji tworzenia siebie, wartościowania własnych umiejętności. Edukacja dorosłych ma za zadanie uczyć osoby dorosłe efektywnie funkcjonować w rzeczywistości pozaszkolnej, powinna racjonalizować dalsze wybory edukacyjne osób dorosłych i kształtować kulturę uczenia się w społeczeństwie. Wyjątkowo trudnym czynią to wyzwanie niskie wskaźniki uczenia się dorosłych Polaków. Niewielkie zmiany w tym obszarze potwierdzają wyniki omawianych badań BKL z 2011 r.: według tych danych w ciągu roku poprzedzającego badanie jedynie 20% Polaków w wieku 18–64 lat (około 5 mln osób) podnosiło swoje kompetencje w jakikolwiek sposób (samodzielne uczenie się, uczestnictwo w kursach i szkoleniach). Samodzielnie uczyło się niecałe 12% (2,8 mln osób). W ostatnim roku w kursach i szkoleniach brało udział zaledwie 14% wszystkich badanych. Oznacza to, że rynek usług szkoleniowych objął w roku poprzedzających II edycję badań BKL niemal 3,4 mln klientów. 80% Polaków nie uczyło się w ubiegłym roku w żaden sposób, nawet przez samokształcenie. Zbliżone wskaźniki odnotowano

⁷ Tamże, s. 18.

w poprzedniej edycji badań BKL (2010), w ostatnim roku nie nastąpiły zatem praktycznie żadne zmiany w aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków. Nim więc kształcenie ustawiczne będzie miało wpływ na kształt i kierunek rozwoju oświaty, a co za tym idzie dopasowanie potrzebnych umiejętności i kompetencji do zapotrzebowania zgłaszanego przez rynek pracy, konieczne jest uświadomienie osób wchodzących na rynek pracy, bądź już na nim funkcjonujących, o potrzebie zdobywania kompetencji i ich ciągłego doskonalenia. Raz zdobyte kompetencje wymagają ciągłej aktualizacji. Każdy dorosły absolwent, pracownik w wyniku doradczego wsparcia w wystarczający sposób musi być przygotowany do konfrontacji z wymogami, jakie stawia przed nim rynek pracy. Doradztwo edukacyjno-zawodowe na każdym etapie kształcenia przyczynić się może do bardziej racjonalnych wyborów edukacyjnych i zawodowych uczących się osób. Inwestycja w edukację jest kluczem do sukcesu na rynku pracy.

Summary

Study of Human Capital in Poland in years 2010–2012 – conclusions for adult education and the labor market

Keywords: competence, labour market, human capital

The article describes how this extensive research project, Study of Human Capital in Poland (BKL), seeks the answers to the key questions about the future asked by schoolchildren, students, employees, employers, and public institutions responsible for the shaping of policy related to human capital at both national and regional level. The paper aims to give an overview of the problem which is the question what competences to hone to build the best professional career, one that will be in demand in the face of dynamic economic changes. Analysis of competence is one of the key elements of the project Human Capital because of its importance for assessing the quality of human capital. The last part of the paper marks how these research results pose a challenge for adult education.

MIEJSCE EDUKACJI DOROSŁYCH W STRATEGIACH OŚWIATOWYCH NA POZIOMIE LOKALNYM

Polityka oświatowa na poziomie lokalnym

Polityka oświatowa jest jedną z dziedzin polityki społecznej i najogólniej rzecz ujmując możemy mówić, że jest to całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa i organizacji procesu kształcenia i wychowania. Podobnie jak polityka społeczna, tak i polityka oświatowa może być rozumiana jako działalność praktyczna i dyscyplina naukowa. Obszarem zainteresowań polityki oświatowej jako dyscypliny naukowej wg A. Kurzynowskiego (2003) jest ustalanie optymalnych zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych z punktu widzenia przygotowania ich do życia, zawodu i aktywnego uczestnictwa w kulturze. Polityka oświatowa rozumiana jako działalność praktyczna oznacza działania państwa nastawione na realizowanie celów kształcenia i wychowania, zabezpieczanie funkcjonowania pod względem materialno-technicznym przyjętego systemu oświatowego oraz zarządzanie instytucjami zajmującymi się tą dziedziną. Jak wskazują przytoczone powyżej dookreślenia, przy polityce oświatowej rozumianej jako działalność teoretyczna mamy odniesienia do osób dorosłych jako grupy objętej zainteresowaniem tejże nauki, ale praktyka polityki oświatowej skupia się w przeważającej części na grupie dzieci i młodzieży.

Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku oraz Ustawa o samorządzie gminnym z 1990 roku precyzują zadania oświatowe samorządu lokalnego. Do zadań własnych gminy należy zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty, w których mieści się obowiązek organizowania oświaty na terenie gminy, w tym szkół podstawowych, przedszkoli i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

W szczególności zadania własne samorządu lokalnego obejmują kwestie związane z:

- zapewnieniem warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
- wykonywaniem remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie;
- zapewnieniem obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej szkoły lub placówki;

- wyposażeniem szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych (Ustawa o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425).

Polityka oświatowa samorządu terytorialnego powinna określać lokalne priorytety oświaty i wypracować zgodny z nimi wieloletni plan działania. Podstawą opracowania polityki oświatowej na poziomie gminy jest ogólna koncepcja rozwoju cywilizacyjnego środowiska lokalnego i kierunki rozwoju społeczno-gospodarczego. Stąd też powinny się wywodzić projektowane w szkołach zamierzenia pedagogiczne, które wspomagałyby szeroko rozumiany rozwój środowiska lokalnego.

Rozwój lokalny najczęściej definiowany jest poprzez pryzmat osiągnięć politycznych, ekonomicznych i infrastrukturalnych danego obszaru. Coraz częściej zwraca się jednak uwagę, za sprawą zainteresowania kategorią rozwoju nauk społecznych, na jego wymiar kulturowy i społeczny. Mówi się, że rozwój lokalny winien służyć rozwiązywaniu lokalnych problemów (społecznych, gospodarczych, politycznych, kulturalnych, etnicznych) i stwarzaniu warunków do zaspokajania potrzeb indywidualnych oraz zbiorowych dzięki zaangażowaniu samych mieszkańców.

Naczelną zasadą rozwoju lokalnego jest „lokalna praca na rzecz lokalnej społeczności z wykorzystaniem lokalnych zasobów” (Potoczek, 2001, s. 4–5). Oznacza to więc zarówno: stwarzanie korzystnych warunków dla aktywizacji społeczeństwa oraz wykorzystywania tej aktywności na potrzeby kreowania i kontroli procesów rozwojowych, w tym tworzenia klimatu do rozwoju przedsiębiorczości, stymulowania innowacji, wspierania rozwoju zrównoważonego, przełamywania barier; poprawy „jakości życia” oraz efektywne gospodarowanie zasobami lokalnymi (Birkhölzer, 2006, s. 30).

Lokalne działania na rzecz rozwoju powinny więc w jak największym stopniu orientować się na dobro wspólne, a nie wyłącznie korzyści indywidualne; wytwarzać zarówno dobra i usługi, ale także odnawiać posiadane zasoby środowiskowe, społeczne i kulturalne niezbędne do dalszego rozwoju; zaspokajając potrzeby niezaspokojone, czyli oferować produkty i usługi wszystkim lokalnym grupom interesu, przede wszystkim grupom marginalizowanym o słabszej sile nabywczej, nie zaś wyłącznie grupom uprzywilejowanym czy mającym swobodny dostęp do usług społecznych; wzmacniać lokalny kapitał społeczny; koncentrować się na rozwoju wspólnoty (Birkhölzer, 2006, s. 30–37).

Kiedy mówimy o rozwoju społeczności lokalnej, to powołując się na podstawowe cele i założenia rozwoju społeczności lokalnej według standardów National Standards Boards for Community Work Training & Qualification, wymieniamy:

- wypracowywanie wspólnych działań, czyli zakładanie i wspieranie grup obywatelskich;

- poprawa dostępu do informacji i umiejętności;
- zdobywanie lub tworzenie nowych zasobów materiałowych;
- zwiększanie uczestnictwa mieszkańców w procesach podejmowania decyzji (Skrzypczak, 2001, s. 15–17).

Tworzenie lokalnej polityki oświatowej powinno być uzależnione od rozpoznawania lokalnych potrzeb i możliwości w dziedzinie oświaty w celu tworzenia odpowiednich warunków finansowych, administracyjnych i organizacyjnych służących wielostronnemu rozwojowi mieszkańców gminy. Jednym z głównych celów polityki oświatowej powinno być wyrównywanie szans edukacyjnych, co szczególnie należy odnosić do osób dorosłych. W obszarze kształcenia zawodowego istotnym jest przygotowanie takiej liczby kadr w poszczególnych zawodach i specjalnościach, która będzie mogła być wykorzystana przez gospodarkę i odpowiadać jej potrzebom w celu ograniczenia bezrobocia.

Za sprawą projektu Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego (POST), realizowanego przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej, którego celem było wspieranie samorządów lokalnych w opracowaniu procedury planowania strategii oświatowej, coraz więcej samorządów lokalnych podejmuje trud tworzenia strategii rozwoju oświaty na swoim terenie.

W ramach projektu systemowego współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie w partnerstwie z Uniwersytetem Warszawskim, w ramach Priorytetu III, Działania 3.1, Poddziałania 3.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007–2013 Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym, powstały raporty monitorujące stan gminnych, powiatowych i regionalnych strategii oświatowych. Dla rozpoznania miejsca edukacji dorosłych w polityce oświatowej na poziomie lokalnym poddano analizie raporty dotyczące strategii oświatowych stworzonych na poziomie gminy i powiatu.

Edukacja dorosłych w gminnych strategiach rozwoju oświaty

Dokumenty planistyczne dotyczące oświaty na terenie gminy występują pod różnymi nazwami: strategia rozwoju oświaty, wizja rozwoju oświaty, strategia rozwoju edukacji, wizja rozwoju edukacji, plan rozwoju oświaty (Stanek, 2010, s.14). Wiele gmin nie posiada odrębnych dokumentów planistycznych dotyczących edukacji na swoim terenie, a jedynie większe lub mniejsze fragmenty zawarte są w podstawowych dokumentach planistycznych, jakimi są strategie rozwoju lokalnego¹.

¹ O miejscu edukacji dorosłych w tychże dokumentach planistycznych piszę w artykule *Samorząd lokalny jako podmiot edukacji dorosłych na przykładzie lokalnych strategii rozwoju*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), T. 1, Wyd. ITeE – PIB, Radom 2010, s. 269–274.

Celem badań, których efektem jest raport o stanie strategii oświatowych w gminach, było przebadanie nie mniej niż trzydziestu istniejących gminnych strategii oświatowych, wytypowaniu z nich 5 strategii do badań szczegółowych (terenowych) oraz w oparciu o uzyskany materiał badawczy sformułowanie wniosków, wskazanie silnych i słabych stron gminnych strategii wraz ze stworzeniem bazy dobrych praktyk. Do badań zebrano 62 dokumenty strategiczne w dziedzinie oświaty, ale szczegółowej analizie poddano 36 strategii charakteryzujących się kompletnością. Kryteriami doboru dokumentów do badań było posiadanie przez nie następujących części: diagnoza potencjału gminy, analiza SWOT, definicja wizji i misji, definicja celów strategicznych i operacyjnych oraz działań (Stanek, 2010, s. 29).

Większość analizowanych strategii została opracowana siłami własnymi gminy, a jeśli nawet część gmin zdecydowała się zlecić przygotowanie tego dokumentu podmiotowi zewnętrznemu, to i tak większość prac nad dokumentem była realizowana przez własne podmioty. Działo się to np. za pośrednictwem zleconych firmie zewnętrznej warsztatów strategicznych. O ile po analizie dokumentacji i wizytach terenowych można stwierdzić, iż zatrudnianie organizacji zewnętrznej przynosiło dobre efekty dla samego dokumentu, to zdarzały się przypadki, gdy efektem było powstanie dokumentu „martwego”, „obcego” dla środowiska, którego założenia nie były później realizowane (Stanek, 2010, s. 29).

Omawiany raport poddał analizie strategię oświatową w oparciu o wcześniej zaprogramowane kryteria, z których większość odnosi się do formalnej strony tychże dokumentów planistycznych. Na potrzeby niniejszego opracowania poddamy analizie tylko kategorię celów strategicznych, bo to z nich możemy dowiedzieć się o założeniach polityki oświatowej samorządów lokalnych. Jak pisze autor raportu, cele strategiczne analizowanych dokumentów były bardzo różnorodne, dlatego też analiza ich wymagała pogrupowania w zbiory odpowiadające zbliżonym zagadnieniom. Zbiory te mają przybliżony charakter, ponieważ nie zawsze cele były ostro rozgraniczone. Zdarzało się, że zapisany cel strategiczny swoim charakterem obejmował więcej niż jedną z zaproponowanych grup. W takim przypadku cel był klasyfikowany do kilku grup. Często można to było stwierdzić dopiero po przeczytaniu opisu celu lub zaproponowanych do niego celów operacyjnych czy działań szczegółowych (Stanek, 2010, s. 31).

Autor raportu zaproponował następujące grupy celów:

- baza materialna – cele związane z budową nowych budynków, modernizacją istniejących, w tym termomodernizacją, zakupem wyposażenia, w tym informatycznego, zakupem pomocy naukowych itp.;
- zarządzanie oświatą – cele związane z poprawą zarządzania oświatą na poziomie gminnym oraz poszczególnych placówek;
- jakość nauczania – cele związane z poprawą jakości nauczania w zakresie podstawy programowej;

- rozszerzenie oferty edukacyjnej – cele związane z realizacją zajęć dodatkowych wykraczających poza podstawę programową. Znalazły się tu cele związane nie tylko z dodatkowym nauczaniem języków, ale również zajęcia sportowe czy kulturalne;
- wyrównywanie szans edukacyjnych – cele związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych skierowanych do uczniów niepełnosprawnych, słabszych, z rodzin zagrożonych itp.;
- bezpieczeństwo – cele związane z zapewnieniem bezpieczeństwa, realizacją programów wychowawczych, wsparcia psychologiczno-pedagogicznego itp.;
- kadra nauczycielska – cele związane z podnoszeniem poziomu pracy kadry nauczycielskiej i kierowniczej, kształceniem zawodowym, podnoszeniem kwalifikacji oraz etosem nauczyciela;
- rodzice – cele związane albo ze zwiększeniem roli rodziców w życiu szkół, albo skierowane do rodziców, rodzin (na przykład podniesienie poziomu umiejętności i wiedzy rodziców);
- sieć szkół – cele związane z modernizacją (racjonalizacją) sieci szkół;
- budżet – cele związane z pozyskiwaniem środków zewnętrznych, ograniczaniem wydatków itp. (Stanek, 2010, s. 31–32).

Z powyższego wyszczególnienia wynika, że nie stworzono odrębnej kategorii dla celów strategicznych związanych z edukacją dorosłych, edukacją ustawiczną czy całościowym uczeniem się. Nie stworzono, bo takie cele były rzadko formułowane. Jedynie w grupie celów strategicznych „rodzice” znalazły się pojedyncze wątki związane z edukacją dorosłych. W grupie tej znalazły się cele związane ze zwiększeniem roli rodziców w życiu szkół oraz propozycje edukacyjne skierowane do rodziców odnoszące się głównie do podniesienia poziomu umiejętności i wiedzy rodziców z punktu widzenia ich roli wychowawczej, ze szczególnym naciskiem na rodziny dysfunkcyjne (Stanek, 2010, s. 31–34).

Analiza szczegółowa strategii oświatowych podanych jako dobre praktyki wykazała istnienie pojedynczych celów strategicznych, które pośrednio mogą być traktowane jako odnoszące się do edukacji dorosłych, a mianowicie:

- współpraca z organizacjami pozarządowymi i aktywizacja społeczności lokalnej;
- wspieranie rozwoju społeczeństwa informacyjnego;
- wzmacnianie roli szkoły jako lokalnego centrum kultury, kształcenia ustawicznego i aktywności obywatelskiej, społecznej;
- wspieranie zatrudnienia i rozwoju małych przedsiębiorstw;
- szeroko traktowana aktywizacja społeczno-zawodowa dorosłych;
- aktywizacja rodziców i środowiska lokalnego na rzecz dzieci i młodzieży.

W dwóch dokumentach udało się odnaleźć zapis o promowaniu kształcenia ustawicznego, a strategia oświatowa gminy Rawa Mazowiecka mówi o wspieraniu działalności uniwersytetu trzeciego wieku oraz uniwersytetu

ludowego działających na jej terenie. Nie jest to wiele, jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę 32 analizowanych dokumentów, ale może należy cieszyć się faktem, że takie zapisy w ogóle udało się odnaleźć.

Większość badanych dokumentów nie uwzględniała dokumentów strategicznych wyższego szczebla. Mniej niż połowa (17) badanych strategii uwzględnia tendencje demograficzne, społeczno-ekonomiczne oraz na rynku pracy (Stanek, 2010, s. 44–45).

Autor raportu analizującego strategie oświatowe na poziomie gminy ocenia analizowane dokumenty od strony formalnej dość krytycznie, wykazując chociażby ich małe powiązanie z możliwościami budżetowymi gmin, przez co jawią się one bardziej jako lista życzeń szkół, a nie dokument, który miałby spowodować rzeczywiste zmiany w obszarze edukacji środowiska lokalnego (Stanek, 2010, s. 11).

Edukacja dorosłych w powiatowych strategiach rozwoju oświaty

Celem ukazania miejsca edukacji dorosłych w strategiach oświaty na poziomie powiatu zaprezentowane zostaną fragmenty raportu *Analiza powiatowych strategii oświatowych*, na potrzeby którego poddano analizie 32 dokumenty strategiczne ze wszystkich województw. Podobnie jak w przypadku strategii oświatowych na poziomie gmin, także na poziomie powiatu występują różne dokumenty dotyczące polityki oświatowej na tym poziomie. Badania objęto 12 typowych strategii oświaty, 8 kierunków/programów/polityk, 9 części oświatowych ogólnych powiatowych strategii rozwoju, 2 projekty strategii, 1 strategię, która utraciła aktualność, 1 dokument, który dotyczy oświaty, natomiast nie jest strategią powiatową (jest dokumentem Powiatowego Urzędu Pracy) (Toft, 2011, s. 6).

Celem raportu było ukazanie zawartości tychże dokumentów wraz z ich analizą formalną i merytoryczną. Na potrzeby niniejszego opracowania podane zostaną analizie cele strategiczne, bo dzięki tym zapisom możemy wnioskować o kierunkach polityki oświatowej powiatów skierowanej na osoby dorosłe.

Podobnie jak w raporcie dotyczącym gminnych strategii oświatowych tu także dokonano grupowania odnalezionych w analizowanych dokumentach celów strategicznych. Do najczęściej pojawiających się tematów celów strategicznych należą w kolejności:

- poprawa jakości/poziomu szkolnictwa/kształcenia/opieki;
- modernizacja/rozbudowa/reorganizacja bazy/infrastruktury oświatowej;
- wyrównanie szans edukacyjnych;
- poprawa dostępności do usług edukacyjnych/poprawa stanu edukacji społeczeństwa/rozwój edukacji/podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa;
- dostosowanie kształcenia do rynku pracy;

- kształtowanie postaw obywatelskich/patriotycznych/prospołecznych/przedsiębiorczości/wspieranie rozwoju psychicznego i fizycznego;
- rozwój kształcenia ustawicznego;
- poprawa efektywności zarządzania oświatą;
- rozwój konkretnych umiejętności (języki, komputer, „kluczowe” umiejętności);
- uzyskiwanie funduszy zewnętrznych na cele oświatowe/rozwijanie współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji;
- zwiększanie poziomu/doskonalenie finansowania szkół i placówek oświatowych (Toft, 2011, s. 7).

Cele strategiczne powiatowych strategii oświaty prezentują się znacznie bardziej obiecująco niż cele strategii gminnych, ponieważ odnajdujemy całą jedną grupę celów, które odnoszą się do kształcenia ustawicznego. W 19 dokumentach odnajdujemy problematykę edukacji dorosłych i chociaż większość zapisów dotyczących kształcenia ustawicznego jest dość szeroka, to obejmuje kilka zadań a nawet konkretnych działań z tego zakresu. Jest to wg autora raportu dość dobrze potraktowana w dokumentach strategicznych dziedzina oświatowa (Toft, 2011, s. 10).

Dla celów analitycznych sformułowano w raporcie 25 pytań szczegółowych, na które starano się odpowiedzieć w toku analizy treści dokumentów. Jedno z pytań dotyczyło miejsca edukacji dorosłych oraz dostępności kształcenia w ciągu całego życia w powiatowych strategiach rozwoju oświaty. Interesująca nas problematyka sytuuje się jako priorytet, cel operacyjny lub zadanie i dotyczy takich kwestii szczegółowych jak:

- rozwój kształcenia zawodowego dla dorosłych poprzez:
 - tworzenie warunków umożliwiających osobom dorosłym podnoszenie kwalifikacji oraz zdobycie nowego zawodu (Bartoszyce);
 - zwiększenie udziału w szkoleniach i przekwalifikowaniach pracowników o niskich kwalifikacjach, pracowników starszych oraz osób znajdujących się w szczególnie niekorzystnych warunkach na rynku pracy (Busko-Zdrój);
 - szkolenia dla osób o niskich kwalifikacjach lub osób pracujących zainteresowanych nabyciem nowych, uzupełnianiem, podwyższaniem kwalifikacji i umiejętności (Zamość);
 - promowanie idei kształcenia ustawicznego wśród pracodawców i pracodawców (Kwidzyn);
 - rozwój placówek kształcenia dorosłych poprzez:
 - wspieranie zdobywania akredytacji przez placówki kształcące dorosłych (Bartoszyce);
 - wzbogacenie oferty kształcenia oraz racjonalizacja sieci szkół ponadgimnazjalnych (Busko-Zdrój);
 - dostosowanie oferty Centrum Kształcenia Praktycznego i Ustawicznego do potrzeb regionu w zakresie kształcenia ustawicznego (Elk);

-
- zapewnienie środków materialno-technicznych i finansowych dla realizacji w placówkach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształcenia ustawicznego (Gdańsk);
 - utworzenie Centrum Kształcenia Ustawicznego (Łomża i Tychy);
 - tworzenie warunków bazowych do rozwoju kształcenia ustawicznego (Opole);
 - sukcesywne tworzenie na bazie szkół ponadgimnazjalnych warunków do edukacji ustawicznej (Szczecin);
 - tworzenie szkół wyższych;
 - dostosowywanie szkolnictwa dla dorosłych do rynku pracy poprzez:
 - dostosowywanie specjalności szkół policealnych do potrzeb lokalnego rynku pracy (Bartoszyce);
 - upowszechnianie, poprawa jakości i zwiększenie różnorodności kierunków kształcenia ustawicznego, w tym inicjowanie i wspieranie programów edukacyjnych dostosowanych do trendów demograficznych i potrzeb rynku pracy (Busko-Zdrój);
 - dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy i aspiracji młodzieży poprzez diagnozę rynku pracy w zakresie potrzeb edukacji i szkoleń, określenie i wdrożenie instrumentów służących dostosowaniu kierunków kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, współpracę organów samorządowych, władz lokalnych, instytucji i pracodawców w zakresie rozwijania i finansowania systemu szkoleń i przekwalifikowań (Kwidzyn);
 - propagowanie znaczenia uczenia się przez całe życie i nieustannego podnoszenia kwalifikacji zawodowych i zdobywania umiejętności przydatnych na rynku pracy (Opole);
 - poszerzenie oferty szkolnictwa policealnego oraz uzupełniającego pod kątem potrzeb osób dorosłych oraz lokalnego rynku pracy (Tychy);
 - wspieranie indywidualnej przedsiębiorczości poprzez:
 - organizację szkoleń z zakresu prowadzenia działalności gospodarczej, zakładania własnej firmy (Bochnia);
 - wspieranie rozwoju kapitału społecznego poprzez:
 - wzmacnianie roli szkoły jako lokalnego centrum kultury, kształcenia ustawicznego i aktywności obywatelskiej – włączanie szkół w realizację lokalnej polityki edukacyjnej, społecznej, w tym zatrudnienia („Otwarte szkoły”) (Opole);
 - podnoszenie kwalifikacji i umiejętności zasobów ludzkich (Zamość);
 - promowanie kształcenia przez całe życie, ze szczególnym uwzględnieniem kwalifikacji przydatnych w gospodarce opartej na wiedzy (Busko-Zdrój);
 - rozwój formalnej edukacji ustawicznej poprzez:
 - zapewnienie warunków rozwoju edukacji ustawicznej w celu uzyskania drożności systemu kształcenia (Dzierżoniów);

- stworzenie systemu umożliwiającego absolwentom szkół ponadgimnazjalnych w powiecie edukację przez całe życie, ze szczególnym uwzględnieniem zapewnienia wysokiej jakości oraz stabilności systemu kształcenia ustawicznego (Kartuzy);
- rozszerzenie i modyfikacja form edukacji dorosłych poprzez:
 - rozwój nowych form kształcenia ustawicznego (Busko-Zdrój);
 - rozwijanie kształcenia ustawicznego, w tym kształcenia na odległość (Przemysł);
- poprawa zarządzania w obszarze edukacji dorosłych poprzez:
 - planowanie i koordynowanie działań w obszarze edukacji ustawicznej (Szczecin, Łomża),
 - identyfikacja potrzeb w zakresie edukacji ustawicznej (Przysucha);
 - koordynowane na poziomie powiatu zracjonalizowanie oferty edukacyjnej szkół pod kątem lokalnych potrzeb, w tym kształcenia ustawicznego (Łomża) (Toft, 2011, s. 57–59).

Analiza powyższych zapisów planistycznych dotyczących edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego w strategiach oświatowych na poziomie powiatu jest dość szeroka. Obejmuje, uogólniając kwestie związane z tworzeniem warunków i możliwości dla edukacji dorosłych, z tworzeniem i planowaniem systemu edukacji przez całe życie, z promowaniem idei kształcenia przez całe życie oraz wspieraniem już istniejących oraz tworzeniem nowych instytucji oświaty dorosłych.

Jak wskazują zaprezentowane powyżej wyniki badań nad powiatowymi strategiami oświatowymi, obecność w nich edukacji dorosłych jest dużo większa niż w gminnych strategiach oświatowych. Podstawowymi słabymi stronami tych dokumentów jest ich ogólnikowość i wynikająca stąd niemożność poprawnego ich monitorowania. Priorytety, cele i zadania często nie są ze sobą powiązane w jasny i logiczny sposób, toteż ich interpretacja jest utrudniona (Toft, 2011, s. 75).

Podsumowanie

Nie we wszystkich omawianych gminnych i powiatowych strategiach rozwoju oświaty edukacja osób dorosłych jest zaakcentowana. Wspomina się o niej w mniej niż połowie analizowanych dokumentów planistycznych. I chociaż polityka oświatowa państwa akcentuje wspieranie uczącego się dorosłego, to nie odnajdujemy takiego wsparcia we wszystkich strategiach oświatowych na poziomie gminy czy powiatu. Kolejną kwestią trudną jest to, że w większości strategie piszą dość ogólnie o znaczeniu edukacji ustawicznej, ale priorytety, cele czy zadania w tym zakresie nie są precyzyjnie sformułowane. Bolączką strategii oświatowych jest także to, że nie odnoszą się do żadnych decyzji politycznych, które warunkowałyby osiągnięcie podanych w nich celów (Toft, 2011, s. 7).

Wstępna analiza wyników raportów dotyczących gminnych i powiatowych strategii oświatowych rodzi obawy, iż edukacja dorosłych nie stanowi dla lokalnych władz samorządowych priorytetu, który znalazłby odzwierciedlenie w dokumentach strategicznych. W środowiskach lokalnych edukacja, a szczególnie edukacja osób dorosłych, musi konkurować z innymi obszarami życia społeczno-ekonomicznego. Pozycja edukacji dorosłych w środowiskach lokalnych uzależniona jest w znacznym stopniu od lokalnej polityki rozwoju, której wyznaczniki zawierają się w dokumentach planistycznych, jakimi są strategie rozwoju lokalnego i strategie oświatowe. Ważnym jest więc, by wzmacniać lokalną politykę oświatową skierowaną na dorosłych, szczególnie na poziomie gminy, jak również konkretyzować założenia strategiczne w tym obszarze na poziomie powiatu.

Bibliografia

Birkhölzer K. (2006), *Lokalny rozwój gospodarczy i jego potencjał*, [w:] E. Leś, M. Ołdak (red.), *Z teorii i praktyki gospodarki społecznej*, Wyd. Collegium Civitas Press, Warszawa, s. 25–54.

Górniak J., Jelonek M., Krupnik S., Łukasiewicz K., Worek B. (2007), *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach mieszkańców. Raport z drugiego etapu badań naukowych: badania jakościowe*, Kraków, www.obserwatorium.malopolska.pl, (dostęp 30.11.2012).

Każmierczak T. (2007), *Zmiana w społeczności lokalnej*, Wyd. ISP, Warszawa.

Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski (2008), J. Górniak, B. Worek (red.), Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków.

Kurzynowski A. (2003), *Polityka społeczna*, Wyd. SGH, Warszawa, s. 7–18.

Noworól A. (2007), *Planowanie rozwoju terytorialnego w skali regionalnej i lokalnej*, Wyd. UJ, Kraków.

Noworól A., *Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki oświatowej*, www.nadzorpedagogiczny.edu.pl, (dostęp 10.11.2012).

Potoczek A. (2001), *Programowanie rozwoju lokalnego i regionalnego jako zadanie samorządu terytorialnego*, [w:] A. Potoczek (red.), *Stymulowanie rozwoju lokalnego – perspektywa społeczna i organizacyjna*, Wyd. Regionalny Ośrodek Studiów i Ochrony Środowiska Kulturowego, Toruń, s. 3–16.

Skrzypczak B. (2001), *Społeczności lokalne – zmierzch czy renesans?*, [w:] *Społeczności lokalne zmierzch czy renesans*, „Rocznik. Pismo o organizacjach pozarządowych w Polsce”, nr 6, Warszawa, s. 8–25.

Sobotka A. (2011), *Strategie oświatowe polskich samorządów*, Warszawa, www.ore.edu.pl, (dostęp 30.11.2012).

Stanek R. (2010), *Analiza gminnych strategii oświatowych*, Warszawa, www.ore.edu.pl, (dostęp 30.11.2012).

Toft D. (2011), *Analiza powiatowych strategii oświatowych*, Warszawa, www.ore.edu.pl, (dostęp 30.11.2012).

Summary

Adult education in the education policy at the local community

Keywords: adult education, education policy (in Poland), local community

This article analyzed results presented in the reports on the regional and local education policy. On the basis of these studies, author of article wants to recognize, how the adult education is presented in educational policy at the local community. Education in local communities, especially the education of adults, competes with other areas of socio-economic development. Position of adult education in local communities depends on local development policy. Determinants of this policy are included in the planning documents such as strategies for local development and educational strategies. It is important to strengthen adult education in local educational policy, because now, this policy is focused mainly on the children and adolescents.

Beata Nosek, Łukasz Hajduk

KSZTAŁCENIE KADR ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH NA PRZYKŁADZIE POWIATU NOWOSĄDECKIEGO

Organizacje pozarządowe stanowią dziś istotny komponent życia społecznego, dlatego tak ważny jest ich rozwój i aktywność. Podstawą ich funkcjonowania są ludzie, którzy chcąc uczynić swoją pracę bardziej efektywną, niejednokrotnie korzystają z bogatej oferty szkoleń. Różnorodne w formie i treści szkolenia stają się jednym ze sposobów kształcenia czy też dokształcania osób dorosłych. Popularne dzisiaj słowo *szkolenie* kryje w sobie niezwykle bogactwo metodyczne. Różnego rodzaju kursy, prelekcje, wykłady, warsztaty określane potocznie szkoleniami są dla członków organizacji pozarządowych nie tylko ważnym elementem funkcjonowania trzeciego sektora, ale również możliwością całościowej edukacji. Dlatego z perspektywy andragogiki warto zainteresować się tym zagadnieniem.

Autorzy artykułu swoje zainteresowania skupiają głównie wokół funkcjonowania i kształtowania się trzeciego sektora i społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Z tego punktu widzenia ciekawym staje się spojrzenie na pogłębiających i poszerzających swoją wiedzę członków organizacji pozarządowych. To właśnie ich aktywność edukacyjna przyczynia się do rozwoju trzeciego sektora i całego społeczeństwa obywatelskiego. Swoje spostrzeżenia przedstawiają autorzy w niniejszym artykule, który składa się z dwóch części. W pierwszej – teoretycznej – zawarta jest charakterystyka trzeciego sektora oraz organizacji pozarządowych, ze szczególnym uwzględnieniem Małopolski. Rozważania te stanowią wstęp do drugiej części, w której zawarty jest opis wyników badań przeprowadzonych przez jednego z autorów na terenie powiatu nowosądeckiego. Wyniki badań skupiają się wokół zapotrzebowania szkoleniowego organizacji pozarządowych w badanym regionie oraz obrazują aktualną sytuację szkoleniową badanych organizacji. Artykuł kończy się opisem optymalnych co do formy i treści szkoleń, które w świetle badań są oczekiwane przez członków organizacji pozarządowych. Zdaniem autorów poprawa jakości szkoleń dla trzeciego sektora jest kwestią kluczową dla rozwoju regionalnego całego kraju.

Trzeci sektor to pojęcie, które wywodzi się z ekonomii. Jego twórcą jest Amitai Etzioni, który swoje rozważania skupił wokół przestrzeni istniejącej pomiędzy sektorem publicznym a prywatnym. Zauważył on, że ta przestrzeń łączy w sobie cechy sektora publicznego i prywatnego, ale jednocześnie

posiada takie cechy, które nie istnieją w tych dwóch sektorach. Etzioni dokonując obserwacji polityki wewnętrznej Stanów Zjednoczonych, stwierdził, że najlepszych rozwiązań dla problemów wewnętrznych, z jakimi kraj ten się boryka, należy poszukiwać właśnie w tej przestrzeni – trzecim sektorze. Tutaj, dzięki zaczerpnięciu z tego, co najlepsze z dwóch pozostałych sektorów oraz wprowadzeniu nowych rozwiązań, stało się możliwe rozwiązanie owych problemów (Etzioni, 1973, s. 315). W ten sposób przyjęła się typologia, wedle której wyróżniamy:

- a) Pierwszy sektor – sektor publiczny (państwowy), który w imieniu państwa świadczy dobra i usługi wynikające z roli, jaką państwo pełni wobec obywatela.
- b) Drugi sektor – sektor prywatny, który jest określany także mianem rynku. Zorientowany jest on na zysk i tylko dzięki możliwości jego osiągnięcia dostarcza dóbr i usług.
- c) Trzeci sektor – tzw. sektor publiczno-prywatny (pozarządowy, dobrowolny). Cechami charakterystycznymi dla tego sektora jest to, że jest on niezależny od państwa oraz że nie przynosi on dochodu osobom zaangażowanym w jego funkcjonowanie. Podobnie jak dwa poprzednie sektory dostarcza on dobra i usługi (Nowosielski, 2006, s. 7).

Obecnie termin *trzeci sektor* związany jest już nie tylko ze sferą gospodarczą. Mówiąc *trzeci sektor* niejednokrotnie mamy na myśli pewną formę aktywności społecznej, która ujawnia się w organizacjach pozarządowych (Nowosielski, 2006, s. 8). W polskiej nomenklaturze również przyjęło się utożsamianie trzeciego sektora z organizacjami pozarządowymi, czego przykładem może być definicja zaprezentowana na jednej z popularniejszych witryn internetowych traktujących o tej tematyce: *trzeci sektor to zbiorcza nazwa organizacji pozarządowych. To określenie pochodzi z języka angielskiego i nawiązuje do podziału aktywności społeczno-gospodarczej nowoczesnych państw demokratycznych na trzy sektory* (Departament Pożytku Publicznego). Skoro więc trzeci sektor utożsamiany jest z organizacjami pozarządowymi, warto w tym miejscu zastanowić się nad tym, czym one są i jak możemy je zdefiniować. Najprościej ujmując, są to organizacje non-profit, czyli nieprzynoszące zysku. Patrząc na nomenklaturę anglojęzyczną, organizacje pozarządowe określa się mianem NGO (nongovernmental organization), czyli organizacje, które nie należą do struktur administracji państwowej. Te dwa sposoby definiowania organizacji pozarządowych wskazują na ich dwie najważniejsze cechy, nie wyjaśniając jednak całej złożoności tego zagadnienia. Zgodnie z *Ustawą z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* organizacjami pozarządowymi są: *niebędące jednostkami sektora finansów publicznych, w rozumieniu ustawy o finansach publicznych, niedziałające w celu osiągnięcia zysku – osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej, którym odrębna ustawa przyznaje zdolność prawną, w tym fundacje i stowarzyszenia, z zastrzeżeniem ust. 4* (Dz. U.

z 2010 r. Nr 34, poz. 1536). W niniejszym artykule autorzy przyjęli rozumienie *organizacji pozarządowych* zgodne z cytowaną Ustawą – pod uwagę brane są jednak tylko stowarzyszenia i fundacje.

W Polsce w 2012 roku zarejestrowanych było ponad 80 tysięcy organizacji pozarządowych, w tym 72 tys. stowarzyszeń oraz 11 tys. fundacji. Patrząc na te liczby, należy pamiętać, że to tylko statystyki. Wśród zarejestrowanych organizacji znajdują się bowiem takie, które aktualnie nie podejmują żadnej działalności, jednakże nie zostały wyrejestrowane z oficjalnych baz danych. Wedle szacunków przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny w 2008 roku poziom działających organizacji pozarządowych to około 75% (Przewłocka i in. 2012, s. 10). Procent ten prawdopodobnie nie uległ dużej zmianie, więc można uznać go za wiarygodny również dla aktualnych danych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że średnio każdego roku w Polsce przybywa około 4 tys. stowarzyszeń i około tysięcy fundacji (Gumkowska).

W organizacjach pozarządowych niezwykle istotni są ludzie. To oni zakładają owe organizacje, a potem stanowią podstawę ich istnienia. W funkcjonowanie organizacji zaangażowanych jest wiele osób, w tym: pracownicy, członkowie, władze i wolontariusze. Warto przyjrzeć się tym ostatnim. Wolontariusze czy to *wewnętrzni* (osoby, które nie pobierają wynagrodzenia za regularną pracę w organizacji i są jej członkami) czy to *zewnętrzni* (osoby niebędące członkami organizacji, które wykonują pracę na jej rzecz) niejednokrotnie stanowią podstawę istnienia organizacji. Ich działalność jest o tyle istotna, że jedynie co piąta organizacja zatrudnia pracowników etatowych, a około 21% współpracuje z osobami zewnętrznymi, oferując im za to wynagrodzenie co najmniej raz w miesiącu (kolejne 16% to organizację, które zatrudniają osoby do wykonywania pewnych prac chociaż raz w roku). Tak niski poziom zatrudnienia spowodowany jest przede wszystkim koniecznością posiadania przez organizację środków finansowych na wypłacanie wynagrodzeń. Możliwość opłacania pracowników pojawia się najczęściej w organizacjach, które są skuteczne w pozyskiwaniu środków na finansowanie swojej działalności bądź realizują projekty, w których możliwe jest zatrudnienie osób trzecich (Przewłocka i in., 2012, s. 23–28).

Umiejętność pozyskiwania środków finansowych na działalność organizacji wiąże się ściśle z posiadanymi przez osoby związane z nią kompetencjami. Dlatego też dla wielu organizacji podnoszenie owych kompetencji staje się niezwykle istotne. Najpopularniejszą formą podnoszenia kompetencji są szkolenia. Około 41% organizacji pozarządowych w Polsce kieruje osoby z nią związane na szkolenia. Są to zarówno szkolenia wewnętrzne, jak i zewnętrzne (czyli prowadzone przez podmioty zewnętrzne np. firmę szkoleniową, urzędy, organizacje bądź osoby z zewnątrz). Najwięcej osób szkolących się pochodzi z organizacji o dużym zasięgu, które podejmują wiele inicjatyw i zatrudniają pracowników. Zgodnie z ogólnopolskimi badaniami szkolenia, w których najczęściej uczestniczą osoby związane z organizacjami pozarządowymi, dotyczą

przede wszystkim pozyskiwania funduszy, zarządzania organizacją, finansów w organizacji i jej wizerunku (Przewłocka i in., 2012, s. 66–67). Pozyskiwanie funduszy to zagadnienie ważne na równi z kwestiami organizacyjnymi. Znaczenie mniej organizacji szkoli się z zakresu księgowości oraz wizerunku organizacji. Niezależnie jednak od treści, szkolenia są niezwykle istotnym zagadnieniem z punktu widzenia andragoga. To specyficzna forma kształcenia dorosłych, która w obszarze organizacji pozarządowych często decyduje o jakości funkcjonowania poszczególnych organizacji. Można zaobserwować, jak duże znaczenie dla funkcjonowania organizacji mają szkolenia choćby na przykładzie stowarzyszeń i fundacji świadczących opiekę hospicyjną. Dzięki inicjatywie takich organizacji powstają specjalne podręczniki oraz organizowane są warsztaty dla wolontariuszy. Przykładem takich organizacji może być Fundacja Lubie Pomagać oraz Fundacja Hospicyjna. Edukacja dorosłych nabiera tutaj szczególnego znaczenia, od jej jakości bowiem zależy godność życia ludzkiego.

Ponieważ badania, jakie zostaną opisane w tym artykule, zostały przeprowadzone na terenie powiatu nowosądeckiego, a zatem na obszarze Małopolski, należy nieco przyjrzeć się temu, jak na terenie tego województwa funkcjonują organizacje trzeciego sektora. W Małopolsce na przełomie 2009/2010 roku zarejestrowanych było 8300 organizacji pozarządowych (*Potencjał Małopolskich Organizacji Pozarządowych. Skrót*). Z bazy organizacji pozarządowych dostępnej na stronie www.ngo.pl wynika, że w Małopolsce na początku 2013 roku istnieje 10471 organizacji pozarządowych (z uwzględnieniem OSP) (Stowarzyszenie Klon/Jawor). Pełniejszych informacji na temat Małopolskich organizacji pozarządowych dostarczyły badania przeprowadzone przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie na przełomie 2009/2010 roku. Znaczna część zauważonych tam tendencji jest podobna do tych zaobserwowanych na terenie całej Polski. Badania te wykazały również, że wśród małopolskich organizacji wzrasta świadomość konieczności podnoszenia swoich kwalifikacji (*Potencjał Małopolskich Organizacji Pozarządowych*).

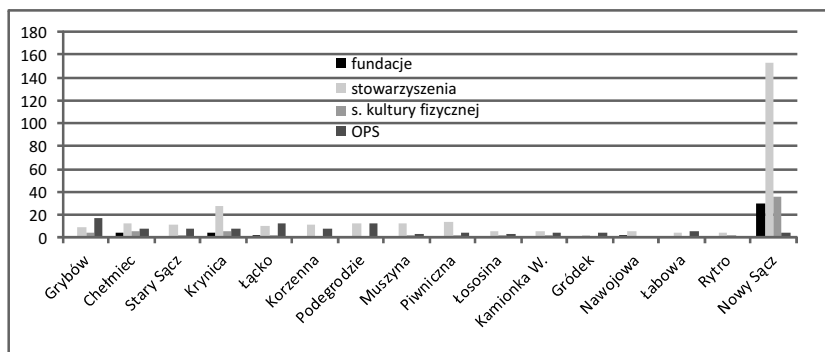
Po tym teoretycznym wstępie dotyczącym definiowania trzeciego sektora oraz jego obecnej sytuacji w Polsce, z uwzględnieniem województwa małopolskiego, można przejść do charakterystyki badań związanych ze szkoleniami członków organizacji pozarządowych.

Badania zatytuowane *Optymalizacja trzeciego sektora w powiecie nowosądeckim poprzez rekomendację innowacyjnego programu szkoleniowego* były realizowane w ramach projektu stażowego *Wiedza, Praktyka, Kadry – Klucz do sukcesu w biznesie* w terminie od kwietnia do listopada 2012 roku na terenie powiatu nowosądeckiego, w województwie małopolskim. Problem główny badań został sformułowany w postaci pytania: **Jakie jest zapotrzebowanie szkoleniowe – zarówno w formie, jak i treści – organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego?** Uzupełnieniem było sześć problemów szczegółowych: (1) Jak wygląda struktura organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? (2) Jakie są podstawowe kierunki

działalności organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? (3) Jakie zapotrzebowanie edukacyjne deklarują członkowie organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? (4) Z jakich szkoleń korzystają członkowie organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego (formy, treści, organizator)? (5) Jakie szkolenia są kierowane do organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? (6) Jakie treści szkoleniowe w świetle badań można rekomendować nowosądeckim organizacjom pozarządowym?

Całość badań była prowadzona tradycyjną metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem technik: ankiety, wywiadu i analizy dokumentów. Został zgromadzony następujący materiał badawczy: 52 kwestionariusze ankiety – w tym 42 uzupełnione przez fundacje i stowarzyszenia i 10 uzupełnionych przez OSP i kluby sportowe, 17 kwestionariuszy wywiadu (stowarzyszenia i fundacje), 61 kwestionariuszy analizy dokumentów. Na podstawie tego materiału została dokonana jakościowa i ilościowa analiza danych. Efekty pracy badawczej zostały zaprezentowane podczas seminarium zorganizowanego w listopadzie 2012 roku w nowosądeckim Starostwie Powiatowym. W przyszłości zostanie też opublikowany raport zawierający bardziej szczegółową charakterystykę podjętej problematyki.

Autorzy przejdą teraz do omówienia problemów szczegółowych, które przedstawione zostały powyżej. Jak wygląda struktura organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? Jeszcze raz należy podkreślić, jak bardzo dostępne bazy danych różnią się od rzeczywistości. Według zweryfikowanej w trakcie badań bazy danych, na terenie powiatu nowosądeckiego funkcjonuje 518 organizacji pozarządowych (w wąskim rozumieniu, tylko stowarzyszenia i fundacje). Spośród nich 295 działa na terenie powiatu, a 223 w mieście Nowy Sącz. Poniższy wykres pokazuje rozłożenie organizacji w poszczególnych gminach:



Wykres 1. Rozmieszczenie organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego

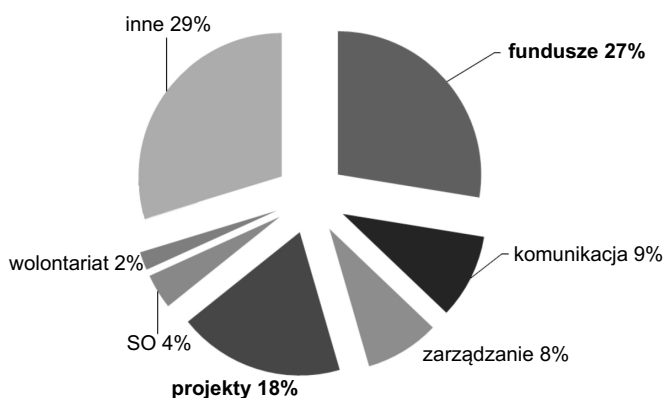
Źródło: badania własne.

Na podstawie podanej liczby organizacji i ich rozmieszczenia na terenie powiatu można wnioskować, jak wiele osób dorosłych jest zaangażowanych w trzeci sektor, a tym samym podlega kształceniu w ramach organizacji pozarządowych. Istotny jest fakt, że doksztalającą się nie tylko członkowie organizacji, ale także – dzięki inicjatywom NGO – przedstawiciele społeczności lokalnych. Wiele obserwowanych organizacji prowadzi bowiem działania edukacyjne skierowane na zewnątrz, do mieszkańców regionu.

Jakie są podstawowe kierunki działalności organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? W tym kontekście ważna jest przede wszystkim ich różnorodność. Specyfikę działania poszczególnych organizacji określa statut każdej z nich. Można ją także wywnioskować, analizując strony internetowe, które posiada większość aktywnych organizacji. Poza popularną działalnością statutową, jaką jest zaangażowanie w dzieła charytatywne oraz propagowanie kultury i tradycji, nowosądeckie organizacje działają także w zakresie: sportu, turystyki, rozwoju inicjatyw lokalnych, hodowli, aktywizacji różnych grup społecznych (np. seniorów), promocji zdrowia, rozwoju regionalnego, przedsiębiorczości, ekologii, edukacji językowej, budowania społeczeństwa obywatelskiego i wielu innych. Ważną dziedziną z punktu widzenia kształcenia dorosłych jest edukacja będąca celem zarówno wielu stowarzyszeń, jak i fundacji. Organizacje działają na rzecz edukacji finansowej, ekologicznej, kulturowej i innych. Wiele z badanych organizacji samodzielnie prowadzi działalność szkoleniową, proponując swoim członkom i sympantom warsztaty, kursy i inne formy szkoleniowe z zakresu działalności statutowej.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę właśnie na ofertę szkoleniową. Jakie szkolenia są kierowane do organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? Funkcjonują trzy podstawowe rodzaje szkoleń (rozdzielenie ze względu na organizatora). Po pierwsze – jak zostało zaznaczone wcześniej – są to szkolenia organizowane przez same organizacje pozarządowe działające na terenie powiatu. W większości przypadków stowarzyszenia czy fundacje realizują długoterminowe (1–2-letnie) projekty finansowane z funduszy unijnych, których główną aktywnością są właśnie szkolenia oferowane innym podmiotom pozarządowym lub mieszkańcom. Na 55 losowo wybranych organizacji 13 z nich zajmowało się głównie szkoleniami. Drugim rodzajem są szkolenia organizowane przez podmioty, których celem jest wspieranie trzeciego sektora. Przykładem może być Biuro Inicjatyw Społecznych z Krakowa czy Uniwersytet III wieku w Nowym Sączu. Oferty opracowane przez te podmioty często są bardziej kompleksowe, a oprócz szkoleń w pakiecie jest też doradztwo w sprawach organizacyjnych, finansowych oraz prawnych. Ostatni rodzaj to szkolenia organizowane na zamówienie przez indywidualnych trenerów lub firmy szkoleniowe, którzy na zlecenie zainteresowanej organizacji realizują dane szkolenie. Takie sytuacje należą jednak do rzadkości, ponieważ pociągają za sobą konieczność odpłatnych szkoleń czego organizacje starają się unikać.

Z jakich szkoleń korzystają członkowie organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? Respondenci ankiet w liczbie 35 osób na 42 ankietowanych w ostatnich dwóch latach brali udział w co najmniej jednym szkoleniu. Również podczas wywiadów respondenci podkreślali jak ważna jest dla trzeciego sektora możliwość dokształcania się poprzez uczestnictwo w szkoleniach. 35 badanych wzięło udział w sumie w 111 szkoleniach (łącznie 3 225 godzin). Rekordziści w latach 2011–2012 wzięli udział w sumie w 707, 504 i 374 godzinach szkoleniowych. Tematem dominującym w przebytych szkoleniach są fundusze – w szczególności sposoby ich pozyskiwania, rozliczania, opracowywania dokumentacji do konkursów grantowych. Wszelkie pozostałe tematy plasują się na dużo niższym poziomie. Istotnym zagadnieniem jest realizowanie projektów, co również ściśle wiąże się z pozyskiwaniem funduszy. Zauważalna jest tendencja utożsamiania tematu pozyskiwania funduszy z realizacją projektów unijnych. Większość badanych organizacji nie wypowiada się na temat innych możliwości pozyskiwania funduszy niż środki konkursowe (unijne bądź z lokalnych źródeł). Świadczy to o nieznaności zagadnień fundraisingowych¹. Ważną grupę szkoleń stanowią bardzo różnorodne szkolenia specjalistyczne związane ściśle z profilem organizacji. W grupie tej przedstawiciele organizacji wymieniali np. kursy z zakresu pszczelarstwa, polityki żywnościowej, opieki nad seniorami. W porównaniu z pozyskiwaniem funduszy i kursami specjalistycznymi tematy takie jak komunikacja w grupie, zarządzanie, wolontariat czy społeczeństwo obywatelskie są znacznie mniej popularne. Rozłożenie tematyki szkoleń przedstawia wykres 2.



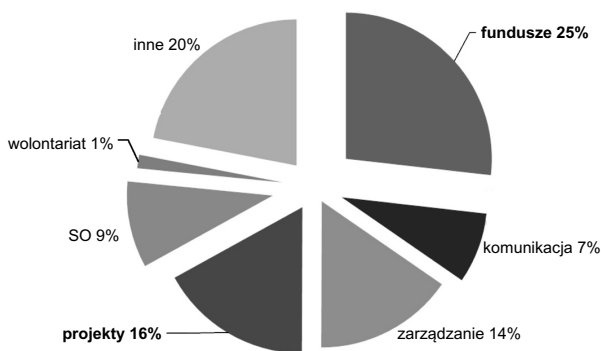
Wykres 2. Tematyka szkoleń, w których brali udział ankietowani

Źródło: badania własne.

¹ Fundraising to pozyskiwanie funduszy na działalność społeczną. Wyróżnia się tutaj cztery podstawowe źródła: darczyńcy indywidualni, działalność gospodarcza, sponsoring i granty (w tym ze środków unijnych).

Więszkość respondentów brała udział w szkoleniach z własnej inicjatywy (27 osób), niektórzy zostali do tego zachęceni przez innych (12 osób). Podczas wywiadów respondenci zwracali uwagę, że szkolenia poza możliwością doksztalcania są też znakomitą platformą wymiany doświadczeń, nawiązywania znajomości oraz integracji. 71% szkoleń, o których wspominali respondenci ankiet, miała charakter bezpłatny, rzadkością był podział kosztów szkolenia pomiędzy uczestnika a organizację, czy finansowanie szkolenia przez samą organizację wysyłającą reprezentanta. Oceniając odbyte szkolenia, ankietowani stwierdzali, że dzięki uczestnictwu nastąpiła profesjonalizacja ich osoby (7/10 punktów)². Zgodzili się również z wypowiedzią, że dzięki szkoleniu nastąpiła profesjonalizacja organizacji (5/5 punktów) oraz że teraz lepiej wykonują swoje zadania w organizacji (6/5 punktów). Jednak już dużo niżej ankietowani ocenili przydatność przebytych szkoleń w ich pracy zawodowej (4/10 punktów).

Jakie zapotrzebowanie edukacyjne deklarują członkowie organizacji pozarządowych na terenie powiatu nowosądeckiego? Okazało się, że zapotrzebowanie deklarowane przez ankietowanych jest tożsame z tematyką już zrealizowanych szkoleń. Przedstawia je poniższy wykres.



Wykres 3. Treści szkoleniowe, których oczekują ankietowani

Źródło: badania własne.

Takie wybory mogą wskazywać na niską jakość realizowanych szkoleń. Skoro uczestnicy po zrealizowaniu kursów na temat pozyskiwania funduszy czy realizacji projektów nadal deklarują zapotrzebowanie na taką tematykę podczas szkoleń, można wnioskować, że wiedza wcześniej przekazana była niepełna lub podana niedbale, bez zrozumienia. Co prawda, można też wnioskować, że członkowie organizacji pozarządowych czują ciągły niedosyt wiedzy, potrzebę doksztalcania w coraz bardziej zaawansowanych tematach.

² Ankietowani oceniali każdą z wypowiedzi w skali 0–10, gdzie: 0 = w ogóle się nie zgadzam, 5 = mam podzielone zdanie; 10 = zgadzam się w 100%.

Jednak przeczy temu fakt, że respondenci oczekują szkoleń na poziomie podstawowym, a nie zaawansowanym. Na brak szkoleń dla zaawansowanych narzekają głównie przedstawiciele największych organizacji. Również duża liczba wypowiedzi zamieszczonych w ankietach czy wywiadach świadczy o słabej wiedzy w tematach, które często są podnoszone podczas szkoleń. Przykładem jest pojęcie *fundraisingu* – czyli pozyskiwania funduszy. Sformułowanie to zostało użyte przez respondentów tylko dwukrotnie, pozostali używali tradycyjnego pojęcia *pozyskiwanie funduszy*, utożsamiając je tylko z konkursami w ramach funduszy unijnych czy krajowych. W rzeczywistości *fundraising* za podstawowe źródła finansowania trzeciego sektora uważa fundusze pochodzące z konkursów, działalność gospodarczą, sponsoring i darczyńców indywidualnych. Mimo licznych szkoleń respondenci wciąż nie mają wiedzy na ten temat. O niskim poziomie szkoleń świadczą też wypowiedzi podczas wywiadów: [...] *szkolenia są tandetne. Aby szkolenie przyniosło efekt musi mieć określony cel a to musi kosztować. Najczęściej szkolenia odbywają się w ramach przetargów – niska cena a co za tym idzie marna jakość [...]*.

W ankietach przedstawiciele organizacji pozarządowych wskazują nie tylko na interesujące ich treści, ale również na formę optymalnych szkoleń. Z wypowiedzi respondentów wywnioskować można, że najbardziej odpowiednie są szkolenia jednodniowe (5–8 h), prowadzone metodami aktywizującymi, odbywające się w miejscowości, w której znajduje się siedziba organizacji (bądź na terenie powiatu czy województwa) oraz takie, w których grupa uczestników jest mała i różnorodna.

Jakie treści szkoleniowe w świetle badań można rekomendować nowosądeckim organizacjom pozarządowym? Na podstawie danych zebranych podczas badań został przygotowany autorski program szkoleniowy dla organizacji pozarządowych. Z ankiet wynika, że największe zapotrzebowanie jest na szkolenia z zakresu pozyskiwania funduszy oraz zarządzania projektami. Oba te tematy nie nadają się na jednorazowe, kilkugodzinne szkolenie. Dobrym rozwiązaniem może być seria szkoleń, gdzie każdy pojedynczy temat będzie przedmiotem osobnego szkolenia o charakterze warsztatowym z założeniem, że poszczególne tematy będą coraz bardziej zaawansowane dla uczestników. W przypadku funduszy należy wyraźnie oddzielić różne ich źródła, korzystając z treści współczesnego *fundraisingu*. Dodatkowym ważnym komponentem powinny stać się szkolenia z zakresu bycia liderem i tematami z tym związanymi (tj. budowanie zespołu, zarządzanie w zespole, komunikacja). Co prawda z badań wynika, że zapotrzebowanie na takie treści jest niewielkie, jednak niska samoocena członków organizacji pozarządowych oraz chaos w funkcjonowaniu trzeciego sektora wymagają właśnie takiej tematyki. Szkolenia należy kierować do różnych organizacji w regionie, tworząc różnorodne, a nie jednolite grupy. Ważna jest też dbałość o to, by w trakcie zajęć był czas na wymianę doświadczeń, nawiązywanie znajomości, integrację. Ciekawym dodatkiem mogą stać się organizowane co jakiś czas szkolenia dotyczące specyficznych

zainteresowań poszczególnych organizacji pozarządowych. Na te szkolenia można zapraszać uczestników z całego województwa. Tematy takich szkoleń można poznać, rozmawiając z członkami organizacji. Ankietowani zwracali uwagę m.in. na: filozofię, winiarstwo, biznes w oparciu o etykę chrześcijańską i inne. Ważnym aspektem wszystkich szkoleń – w świetle badań – powinna być praca nad poczuciem własnej wartości. Niepokojąca jest dla autorów samoocena ankietowanych. W dziedzinach takich jak: kultura, rozwój, sektory, projekty, animacja, marketing, zarządzanie, fundusze, mogli oni wybrać ocenę swojej wiedzy w zakresie 0–10, gdzie 0 oznaczało brak wiedzy, a 10 bardzo dobrą wiedzę z danego tematu. Mimo że respondenci w przeważającej liczbie to osoby aktywne, będące liderami w swoich środowiskach i biorące udział w szkoleniach, średnia ocen wygląda bardzo słabo, oscylując w granicach 5 punktów. Jeżeli członkowie organizacji pozarządowych zaczną bardziej doceniać swoje umiejętności i wiedzę, a tym samym wyżej oceniać swoją wartość, lepsze będą projekty przez nich realizowane. Mimo ciągłego chaosu w funkcjonowaniu organizacji pozarządowych i słabej jakości szkoleń w ramach trzeciego sektora realizowanych jest wiele potrzebnych społecznościom lokalnym projektów. Organizacje pozarządowe – mimo przeciwności – wciąż są aktywne na polu wielu dziedzin życia społecznego, dlatego tym bardziej warto zadbać o jakość oferty szkoleniowej.

Kończąc, warto zauważyć, że trzeci sektor to jeden z najważniejszych przejawów dobrze funkcjonującego społeczeństwa obywatelskiego. Według raportu *Diagnoza stanu współpracy organizacji pozarządowych w Małopolsce* badania nad trzecim sektorem są ważne i potrzebne, szczególnie zważywszy na to, że sektor pozarządowy wciąż rzadko staje się tematem badań. (Bryda, 2010, s. 16–17) Inne badania pt. *Potencjał małopolskich organizacji pozarządowych* wskazują, jak ważna jest kwestia odpowiedniego kształcenia członków tych organizacji. Autorzy tych badań wskazują na to, że wśród organizacji pozarządowych w Małopolsce istnieje duża świadomość potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji i umiejętności. Jednocześnie jednak zauważają, że organizacje te borykają się z niedoborem profesjonalnej kadry, co skutkować może nieefektywnością organizacji. Ich zdaniem: [...] *Małopolskie organizacje pozarządowe powinno zachęcać się do większej „profesjonalizacji” wolontariatu. Należy przez to rozumieć [...] umożliwienie wolontariuszom rozwoju osobistego (np.: rozwój wiedzy i umiejętności dzięki szkoleniom, ścieżkom kariery wolontariackiej; rozwój umiejętności interpersonalnych) [...].* (Potencjał..., 2010, s. 7–9) Autorzy są zdania, że badania nad nowosądeckimi organizacjami pozarządowymi przyczynią się do rozwoju trzeciego sektora w całej Polsce. Sytuacja szkoleniowa w trzecim sektorze na terenie Małopolski nie odbiega bowiem od tendencji w całym kraju. Można więc rekomendacje optymalnych szkoleń skierować do organizacji w całej Polsce.

Środowisko naukowe, a także praktycy związani z rynkiem szkoleniowym mogą mieć duże znaczenie w kwestii doskonalenia się trzeciego sektora.

Dlatego należy nieustannie badać tendencje i zapotrzebowania szkoleniowe, aby oferowane szkolenia przynosiły jeszcze większe korzyści. Być może edukacja dorosłych będzie bardziej efektywna, kiedy będzie się odbywać właśnie w ramach organizacyjnych stowarzyszeń czy fundacji. Zresztą tak bardzo aktywne w wielu częściach kraju uniwersytety III wieku często funkcjonują właśnie jako stowarzyszenia. Autorzy widzą w członkach organizacji pozarządowych niesamowity potencjał. Szkolenia – w zależności od ich jakości – mogą ten potencjał rozwinąć i wykorzystać dla rozwoju kraju lub zmarnować poprzez tworzenie pewnej uludy – braku perspektyw i możliwości mimo ciągłego doszkalania. Autorzy zamierzają nadal interesować się tym problemem, a przede wszystkim próbować w praktyce wykorzystać zdobytą podczas badań wiedzę.

Bibliografia

Bryda G. (red.), *Diagnoza stanu współpracy organizacji pozarządowych w Małopolsce*, Kraków 2010.

Etzioni A., *The Third Sector and Domestic Missions*, "Public Administration Review", 1973, Vol. 22, No. 4.

Nowosielski M., *Trzeci sektor w Polsce i Niemczech*, Instytut Zachodni, Poznań 2006.

Potencjał małopolskich organizacji pozarządowych. Raport z badań ilościowych, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2010.

Potencjał małopolskich organizacji pozarządowych. Raport z badań jakościowych, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2010.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz. U. z 2010 r. Nr 234, poz. 1536.

Netografia

Gumkowska M., *III sektor regiony i liczby*, dostęp na: <http://osektorze.ngo.pl/wiadomosc/768625.html> (dostęp dn. 04.01.2013).

Departament Pożytku Publicznego, http://www.pozytek.gov.pl/Podstawowe_pojecia_dotyczace_III_sektora_380.html?PHPSESSID=97d9615a-28a3f0da3e6014578c233ce4 (dostęp dn.04.01.2013).

Potencjał Małopolskich Organizacji Pozarządowych. Skrót, Kraków 2010, dostępny na: http://www.politykaspoleczna.obserwatorium.malopolska.pl/files/common/wyniki-badan-raporty/Potencjal_NGO_Skrot.pdf (dostęp dn. 06.01.2013)

Przewłocka J., *Polskie organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania. Podstawowe fakty*, Warszawa 2011, dostępny na : <http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/pomaranczowka2010.pdf> (dostęp dn.05.01.2013).

Przewłocka J, Adamiak P., Zajac A., *Raport z badań Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce*, Warszawa 2012, dostępny na: <http://www.ngo.pl/CodzienneZycieNGO> (dostęp dn.05.01.2013).

Stowarzyszenie Klon/Jawor; http://bazy.ngo.pl/search/wyniki.asp?wyniki=1&kryt_nazwa=&kryt_miasto=&kryt_woj=6&kryt_pola=&kryt_typ_instyt_multi=17&baza=1&szukanie=zaawans1 (dostęp dn.05.01.2013)

Summary

Teaching NGO's staff on the example of Nowosądecki district

Keywords: Training, third sector, non-governmental organization, Nowy Sącz district, associations, foundations, adult education

The article entitled *Education of NGO's members on the basis of the Nowosądecki district. Research report*, is focusing on needs which has got the members of associations and foundations. In the text besides theoretical considerations about the third sector are presented the results of research which were taken in 2012 on Nowosądecki district. Authors draw attention how important for adult education are training which are organized by non-governmental organizations. From the quality of the training – the selection of the content, form, duration, size and composition of the group – depends not only on the functioning of the organization but also regional development and consequently the development of the country.

Małgorzata Malec, Tomasz Siemież

WYKORZYSTANIE POTENCJAŁU SENIORÓW W FUNKCJONOWANIU PLACÓWKI EDUKACYJNEJ NA PRZYKŁADZIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ IM. ŚW. WOJCIECHA WE WŁODOWICACH

Problem starości jest zagadnieniem zyskującym na aktualności. Świadczy o tym choćby ostatnia XXI edycja Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy (WOŚP), która połowę uzyskanych pieniędzy chce przeznaczyć na godną opiekę medyczną seniorów. Bez wątplenia pomoc medyczna jest potrzebna seniorom, jednakże równie ważne jest docenianie i wspieranie potencjału seniorów. Celem niniejszego tekstu jest wzbudzenie czytelnika do refleksji nad potencjałem seniorów, pokazać obszary, gdzie ten potencjał jest wykorzystywany oraz gdzie może być wykorzystany, koncentrując się na szkole we Włodowicach.

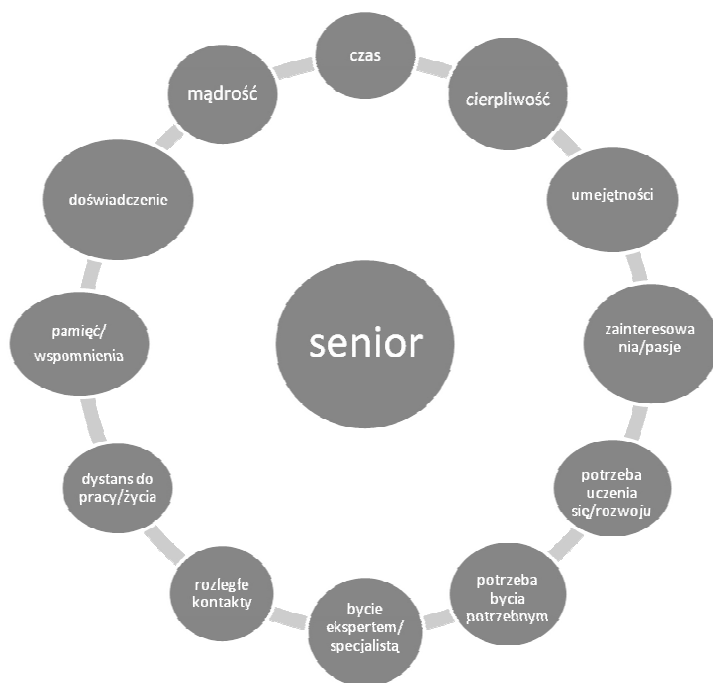
Artykuł został podzielony na dwie części – teoretyczną i praktyczną. W pierwszej części znajdują się teoretyczne rozważania na temat potencjału seniorów w kontekście uczenia się przez całe życie (LLL) oraz analiza propozycji wykorzystywania tego potencjału na przykładzie Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Druga część to studium małej społeczności lokalnej Włodowic, ze Szkołą Podstawową im. św. Wojciecha jako głównym „aktorem społecznym” tej społeczności w kontekście realizacji projektu polegającego na włączaniu seniorów w rozwój i funkcjonowanie placówki edukacyjnej. Zamysłem autorów tekstu jest zaprezentowanie wycinka świata społecznego, dobrej praktyki, gdzie potencjał seniorów jest/może być doceniany i wykorzystywany.

Potencjał seniorów

Kim jest senior? czy jest to relatywnie osoba stara? Jest to kwestia dyskusyjna. Albowiem biorąc pod uwagę kategorię wieku to granice starości, czy wieku senioralnego są płynne. W opinii wielu autorów (Bromley 1969; Sułowska 1989; Wiśniewska-Roszkowska 1989) wiekiem granicznym dla starości jest 70 r.ż. Według klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (<http://www.who.int/topics/ageing/en/>) starość rozpoczyna się w 60 r.ż., natomiast zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej seniorem jest osoba 50+ (McNair, 2012).

W niniejszym tekście, kierując się wytycznymi Unii Europejskiej, będziemy używać określenia senior, uwzględniając osoby 50+. Umożliwi to szerszą perspektywę oglądu posiadanego przez seniorów potencjału oraz jego wykorzystanie dla rozwoju małej społeczności lokalnej.

Wieloletnie obserwacje, rozmowy, dyskusje z seniorami oraz przeprowadzone badania skłoniły jednego z autorów prezentowanego tekstu¹ do stworzenia mapy potencjału seniorów. Prezentowana poniżej mapa nie jest kompletna, a niektóre obszary są wieloaspektowe i wymagają więcej wnikliwości i badania naukowego.



Rys. 1. Mapa potencjału seniorów

Źródło: opracowanie własne M. Malec.

¹ Małgorzata Malec od wielu lat prowadzi warsztaty, seminaria, wykłady na UTW Uwr. na temat starości, procesu starzenia się, uczenia się starzeć dla różnych grup wiekowych. Dwukrotne post-doc stypendium naukowe otrzymane od Instytutu Szwedzkiego w ramach Visby Program (09.2010–02.2011 oraz 09.2011–02.2012) umożliwiły M. Malec przeprowadzenie badań naukowych wśród polskich seniorów emigrantów w Szwecji, wśród osób po 60 r.ż., które przybyły do Szwecji około 30–40 lat temu. Uzyskany materiał badawczy jest na etapie analizy, a rezultaty moich badań naukowych są stopniowo publikowane (zarówno w języku polskim, jak i angielskim) w postaci artykułów w czasopiśmie naukowych.

Przyjmując, iż potencjał to niewykorzystywane możliwości, które posiada jednostka w każdym wieku, warto zastanowić się kto i w jaki sposób mógłby wykorzystywać nakreślony powyżej potencjał seniorów. Jak wynika z badań i obserwacji M. Malec, seniorzy nie dostrzegają i doceniają potencjału, który posiadają. Poza tym, jak podają badania Unii Europejskiej nie postrzegają siebie także jako uczących się (McNair, 2012). Korzyści płynące z uczenia się osób 50+ są niekwestionowanymi argumentami, aby podejmować i promować idee całożyciowego uczenia się. Jeśli uczenie się pomaga w:

- przekazywaniu umiejętności i wiedzy,
- pozyskaniu lub utrzymaniu płatnej pracy,
- byciu aktywnym obywatelem,
- utrzymaniu zdrowia i jego poprawie,
- „poruszaniu” się w wirtualnym, technologicznym świecie,
- opiece nad rodzicami, wnukami, przyjaciółmi,
- przezwyciężaniu kryzysów życiowych (rozwód, utrata bliskiej osoby),
- rozwoju w wolontariacie,
- zarządzaniu finansami (McNair, 2012),

a potencjał seniorów jest tak bogaty, to warto poszukać obszarów, gdzie ucząc się seniorzy będą wykorzystywać posiadany potencjał.

Obszary wykorzystywania potencjału seniorów

Istnieje wiele obszarów, gdzie potencjał seniorów jest lub może być wykorzystywany. Takimi miejscami są uniwersytety trzeciego wieku lokujące się głównie w dużych aglomeracjach oraz szkoły podstawowe mieszczące się w małych społecznościach lokalnych. Potwierdzając powyższe stwierdzenie te dwa wyróżnione miejsca zostaną szerzej opisane, ze szczególnym uwzględnieniem małej społeczności lokalnej Włodowic.

Uniwersytet trzeciego wieku

Uniwersytety trzeciego wieku (UTW) stały się w Polsce jedną z głównych instytucji pozaformalnej edukacji osób w wieku senioralnym. Duże zainteresowanie uczestników tych placówek skutkuje tym, iż z każdym rokiem wzrasta ich liczba zarówno w dużych, jak i małych miastach. Jest to jeden z dowodów na to, że seniorzy nie przyjmują biernie otaczającej ich rzeczywistości, chcą poznawać i uczyć się, są ciekawe nieustannie zmieniającego się świata w wielości jego obszarów. Popularność tych placówek z jednej strony jest dowodem aktywności osób starszych. Z drugiej jednak strony mogą stać się izolacją dla starości, pewnego rodzaju „gettem”, do którego wstęp mają osoby po 65 roku życia. W wywiadzie do Gazety Wyborczej (Wodecka, 2008), Wiesław Łukaszewski powiedział, że UTW to „żenada”, a osoby do niego uczęszczające tworzą „grupy wsparcia, gdzie nieszczęśliwi starcy organizują sobie życie po to, żeby zając swój czas, i po to, by tworzyć bazy danych

o różnych okazyjnych darmowych wyżerkach”. Jego wypowiedź wzbudziła burzliwą dyskusję wśród słuchaczy/studentów UTW w UW. Większość jego uczestników traktuje UTW jako miejsce zdobywania wiedzy, inspiracji, rozkoszowania się sztuką, filozofią, odkrywanie siebie w działaniach artystycznych dla własnej potrzeby i przyjemności. Uczęszczanie do UTW sprawia seniorom wiele satysfakcję, jest okazją do kontaktu z innymi ludźmi o podobnych problemach i aspiracjach.

Niewątpliwie uniwersytety trzeciego wieku są przykładem dobrej praktyki uczenia się seniorów i wykorzystywania ich potencjału. W Polsce, w porównaniu z innymi krajami europejskimi², UTW cieszą się dużą popularnością, gromadząc w swoich szeregach ogromną liczbę seniorów. Pojawia się zatem pytanie: dlaczego tak się dzieje? Czy może spowodowane jest to tym, że jak stwierdził Wiesław Łukaszewski (Wodecka, 2008), osoby stare „nie mają alternatywy. Ludzie starzy mają bardzo mało przyjemności”. Moim zdaniem ciągle brakuje miejsc, gdzie seniorzy mogliby czuć się swobodnie, komfortowo, a nie dyskryminowani, stygmatyzowani i izolowani. Kiedy jesteśmy w okresie dzieciństwa, dorastania, wczesnej dorosłości, wieku średnim nie czujemy izolacji, wykluczenia w miejscach użyteczności publicznej czy placówkach edukacyjnych. Zbliżając się do wieku późnej dorosłości, kiedy przechodzimy na emeryturę, kiedy mamy zdecydowanie więcej czasu, alternatywy jego zagospodarowania są ograniczone. W Polsce, w przeciwieństwie do Szwecji czy Austrii, trudno znaleźć osobę około 60 r.ż., która na szczeblu edukacji wyższej kształci się, podnosi kwalifikacje. Edukacja formalna kojarzona jest w Polsce głównie z osobami młodymi. Teoretycznie nie ma ograniczenia wiekowego, jednak zarówno „ukryty program” praktykowany wobec osób po 50 roku życia oraz automarginalizacja wykluczają ich z edukacji formalnej. Patricia Cross (1981) wskazuje, iż jedną z barier podejmowania edukacji przez osoby dorosłe jest stwierdzenie: czuję się „za staro”, aby się uczyć. Uczelnie wyższe oraz szkoły w Polsce, mogłyby być miejscem uczenia się i wykorzystywania potencjału seniorów, gdyby świadomość możliwości uczenia się oraz aprobaty społeczna była większa.

Niewątpliwie szansą na zmianę tego stanu rzeczy są różne oddolne inicjatywy i projekty, które próbują powiązać edukację formalną z działalnością na rzecz i z udziałem seniorów.

Mała społeczność lokalna Włodowic – przykładem dobrej praktyki inicjatywy oddolnej

W drugiej części artykułu przedstawiamy na przykładzie szkoły, jak zostały zaprojektowane działania, które mają na celu trwałe włączenie seniorów w działalność i strukturę organizacyjną placówki edukacyjnej. Działania te są

² W latach 2008–2010 M. Malec prowadziła po stronie partnera polskiego europejski projekt Grundtvig WECU.

realizowane w oparciu o przystąpienie organu prowadzącego szkołę do konkursu Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013 finansowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/Rzadowy%20Program%20ASOS_2012-2013.pdf). Projekt ten realizowany jest pod nazwą własną „Iskry 2. Regionalna współpraca seniorów”.

Podstawowe informacje o szkole

Szkoła Podstawowa im. św. Wojciecha we Włodowicach (gmina Nowa Ruda, woj. dolnośląskie) rozpoczęła swoją działalność 1 IX 2012 r. Jej organem prowadzącym jest Fundacja Wspierania Aktywności Lokalnej „FALA” z siedzibą we Wrocławiu. Powstała w miejsce zlikwidowanej przez Gminę placówki jako szkoła niepubliczna, wpisując się w tzw. nowy model funkcjonowania szkoły (Strategia Rozwoju Edukacji, 2005, s. 33). Model ten, niestety opisany dość lakonicznie w dokumencie, jakim jest ww. Strategia, nazwany w niej „szkołą otwartą”, odnosi się do trzech koncepcji: szkoły jako organizacji uczącej się, szkoły jako organizacji innowacyjnej oraz szkoły twórczej (Przyborowska, 2003). W przekonaniu autorów tekstu działalność opisywanej placówki pozwala na uznanie jej za szkołę łączącą w sobie właśnie ducha takich propagatorów zmian w edukacji jak Freinet, Toffler, Per Dalin czy Schulz. Zarówno w samej organizacji pracy szkoły, stosowanych metodach nauczania, jak i realizowanych projektach włączających całe środowisko lokalne można znaleźć desygnaty wspomnianych koncepcji edukacyjnych, dlatego też Fundacja jako organ prowadzący posługuje się terminem „szkoły jako Centrum Aktywności Środowiska Lokalnego”, rozumiejąc przez to, że Szkoła jako placówka edukacyjna (a priori) jest otwarta nie tylko na współpracę ze środowiskiem lokalnym, ale niejako jest zobowiązana do animowania działań na rzecz środowiska lokalnego, szczególnie w obszarze edukacji. Istotnym w tym przypadku jest fakt, że nie tylko uczniowie, nauczyciele, rodzice, ale cała społeczność lokalna, w tym rada sołecka, miejscowy ksiądz proboszcz, lokalne stowarzyszenie właściwie do takiego modelu funkcjonowania szkoły byli przygotowywani przez okres co najmniej dwu lat. W 2010 r. szkoła, będąc jeszcze placówką samorządową, przystąpiła do udziału w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” w ramach EFS POKL 3.3.4, w związku z czym od IX 2010 r. uczniowie zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych rozpoczęli realizację różnorodnych projektów edukacyjnych. Projekty te były podzielone na dwa obszary kompetencji: społeczno-obywatelskich i matematyczno-przyrodniczych. Szkoła wcześniej uczestniczyła w wielu projektach np. SMOK Szkoła Myśląca o Każdym i sama inicjowała działalność wykraczającą poza formułę tzw. tradycyjnej szkoły, np. „English Teaching” „Wojciezki”. Zatem środowisko lokalne, w tym szczególnie rodzice i dziadkowie,

już od kilku lat byli przyzwyczajani, że w tej szkole podejmowane są różnorodne inicjatywy.

Miejsce seniorów w szkole

Dotychczas w tzw. obwodzie szkolnym brakowało jakichkolwiek ofert spędzania wolnego czasu dla seniorów oraz funduszy i zainteresowania miejscowych władz tą grupą wiekową. Dostrzeżona potrzeba organizacyjnego i merytorycznego wsparcia seniorów została bezpośrednio powiązana z możliwościami, jakie daje szkoła, która stała się dobrą bazą dla seniorów do dzielenia się doświadczeniem z najmłodszymi, realizowania swoich własnych zainteresowań i uczenia się nowych rzeczy (również od dzieci).

Środowisko szkoły umożliwia również wdrożenie idei stałego wolontariatu seniorów w szkole (idea została zaszczerpiona przez autorów tekstu, jest wspierana przez dyrekcję i nauczycieli) polegającą na ich włączeniu w strukturę organizacji szkoły, tj. asystent(ka) nauczyciela w klasach I–III oraz pełnienie dyżurów między lekcjami na korytarzach, aby np. nauczyciele odciążeni od tego zadania mieli czas na przygotowanie się do następnej lekcji.

W ww. kontekście okazało się, że włączenie szkoły do projektu „Iskry2 Regionalna Współpraca Seniorów” było nie tylko możliwe, ale wręcz spotkało się z zainteresowaniem znacznie przekraczającym oczekiwania organizatorów. Opisując w dalszej części swoisty fenomen aktywności seniorów w środowisku szkolnym, konieczne jest jednak zapoznanie się z założeniami i celami projektu:

Projekt „Iskry 2” dotyczy aktywizacji społecznej osób po 60 roku życia, rozwinięcia idei wolontariatu seniorów, integracji wewnątrz- i międzypokoleniowej oraz nawiązania współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy środowiskami seniorów z Wrocławia i terenu gminy Nowa Ruda. Ponieważ Fundacja FALA (obecny organ prowadzący Szkołę we Włodowicach) od kilku lat współpracuje z Domem Kultury BAKARA przy Spółdzielni Mieszkaniowej Metalowiec we Wrocławiu, w zakresie organizacji stałych form zajęciowych dla seniorów i dzieci, dlatego postanowiła podjąć działania włączające Seniorów w struktury szkoły podstawowej. Głównym celem, który przyświecał organizatorom projektu, było budowanie więzi międzypokoleniowej i zaprojektowanie działań tzw. stałego wolontariatu osób starszych w bezpośrednim powiązaniu ze szkołą, np. pełnienie dyżurów w trakcie przerw na korytarzach szkolnych, pomoc w prowadzeniu świetlicy szkolnej. Drugim wymiarem tego projektu było/jest aktywizowanie środowiska seniorów oraz stworzenie swobodnego „mostu” łączącego środowisko seniorów z miasta oraz z terenów wiejskich.

Zdaniem autorów tekstu projekt ten jest atrakcyjną i zdecydowanie innowacyjną formą aktywizacji seniorów. Należy przy tym zwrócić uwagę, że najczęściej podstawowym warunkiem wprowadzania zmian, w tym innowacji,

jest krytyczna ocena istniejącego stanu rzeczy, mająca na celu likwidację dostrzeganych słabych stron systemu (Barański, 1986, s.15). W opisywanym przypadku mamy doczynienia z działaniami oddolnymi, na zasadzie pełnej dobrowolności i bez administracyjnego nakazu czy przymusu (Hoffa, 1981, s.75), które w wymiarze społecznym i edukacyjnym najczęściej przynoszą wymierne i trwałe korzyści uczestnikom tych działań, dając podłoże do trwałej zmiany. Zmiany takie – jak określa to Roman Schulz – powodują przejście od stanu „dobrego” do „lepszego”, niosą ze sobą postęp. Są to po prostu nowe składniki pedagogicznego doświadczenia (Schulz, 1996, s. 59). Szczególnie istotnym jest fakt, że formułując powołanie „Klubu Seniora” przy szkole podstawowej we Włodowicach, przyjęto, że seniorzy sami wypracują status placówki, np. z uwagi na objęcie szkoły patronatem przez Uniwersytet Wrocławski, może okazać się, że docelowo przybierze kształt UTW lub Uniwersytetu Ludowego.

Opis projektu

„Iskry2” to dwa środowiska: miejskie i wiejskie, „2 grupy wiekowe: najstarsi i najmłodszy”, „2 spotkania: we Wrocławiu i w Włodowicach” – Regionalna współpraca Seniorów „Iskry2” to dwie iskry, które pozwolą w tych dwóch różnych miejscach o różnych potrzebach zapalić ludzi do działania z pełnym zaangażowaniem” (fragment tekstu z wniosku aplikacyjnego opracowany przez Eleonorę Maras – koordynatorkę projektu, dokument wewnętrzny Fundacji Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, Wrocław 2012).

W szkole zastały zaprojektowane i realizowane są z udziałem seniorów regularne, stałe formy zajęć najczęściej o charakterze warsztatowym (na miarę warunków i możliwości miejsc realizacji zadania (zajęcia komputerowe, taneczne, ruchowe itp.). W projekcie przewidziano również integrację środowisk poprzez organizację dwóch spotkań sieciujących, aby zapoznać wszystkich uczestników z funkcjonowaniem placówek i instytucji senioralnych (we Wrocławiu i w gminie Nowa Ruda) oraz możliwościami i sposobami pozyskiwania środków na działalność np. klubów seniora (w tym wykłady o wolontariacie z dyskusją, prelekcje, a także w części integracyjnej praktyczna nauka nowych tańców i zabaw). W odniesieniu do samych uczestników działań, w projekcie uznano, że celem jest pobudzanie i rozwijanie wyobraźni, wrażliwości na sztukę u osób starszych i czynny w niej udział, kształtowanie postaw obywatelskich, kreatywności, nabycia umiejętności, nabrania odwagi i pewności siebie. Z poziomu integracji międzypokoleniowej uznano, że ważne jest stworzenie miejsca (którym wg autorów tekstu powinna być szkoła) godnego zaufania, gdzie wszyscy najstarsi i młodzi czuliby się potrzebni, dowartościowani, czuli się dobrze, bezpiecznie, nabierając nowych doświadczeń w działaniu, np. poprzez wspólne formy zajęć jak warsztaty kulinarne czy przygotowywanie ozdób świątecznych.

Uznano, że docelowo ta współpraca ma przerodzić się w formę wolontariatu osób starszych w placówce oświatowej na rzecz dzieci i młodzieży. Zdaniem realizatorów projektu i autorów tekstu, forma wolontariatu pozwala na stymulowanie rozwoju osobowego oraz intelektualnej, psychicznej i fizycznej sprawności osób wyłączonych z obszaru aktywności zawodowej przez wiek, stan zdrowia lub inne okoliczności.

Z poziomu tzw. operacyjnego zostały zaplanowane i są realizowane następujące zadania:

- zorganizowanie spotkania seniorów z młodzieżą i nauczycielami szkoły, aby opowiedzieć o projekcie zaangażowania się seniorów w dyżury, w czasie przerw między lekcjami i/lub w świetlicy;
- zorganizowanie interesujących, przystosowanych do możliwości (adresatów) zajęć, szkoleń: np. komputerowe (przeciwdziałanie e-wykluczeniu – włączenie w naukę młodzieży – kontakt mail’owy między seniorami) oraz zajęć językowych;
- współtworzenie chóru lub zespołu śpiewaczego;
- współtworzenie teatru (małych form teatralnych);
- rozwijanie grupy sympatyków gier stolikowych (szachy, warcaby);
- zajęcia ruchowe: gimnastyka, choreo- i arteterapia, wspólne wyjścia, wycieczki, konkursy,
- działania na rzecz społeczności lokalnej (większe zaangażowanie w międzypokoleniowe spotkania, np. patriotyczne z okazji Dnia Niepodległości, z okazji świąt jak jasełka, wspólna organizacja festynów itp.);
- rozwijanie pomocy sąsiedzkiej i koleżeńskej (w tym wolontariatu również uczniów) szczególnie w stosunku do osób niesamodzielnych;
- kontakty między różnymi środowiskami (wieś, miasto – spotkania sieciujące), które mają służyć wymianie doświadczeń i zawiązywaniu nowych znajomości (przyjaźni).

Powyższa lista działań dotyczy całego projektu, czyli działalności zarówno w szkole we Włodowicach jak i w Klubie BAKARA we Wrocławiu.

Działania realizowane przez seniorów w SP Włodowice

W szkole podstawowej we Włodowicach podjęte zostały działania obejmujące swym zakresem zarówno seniorów, jak i pozostałych członków społeczności lokalnej.

- 1) Zawiązanie i prowadzenie grupy śpiewaczej – uczestniczy 10 osób. Punktem wyjścia do stworzenia tej grupy okazały się członkinie tzw. Koła Gospodyń Wiejskich, które w strukturze nieformalnej okazjonalnie spotykały się w świetlicy wiejskiej. Opiekunem tej grupy stała się nauczycielka muzyki w szkole, która dodatkowo w formie zajęć pozalekcyjnych prowadzi z dziećmi zajęcia muzyczno-taneczne. Zajęcia te na razie są w tzw. fazie konsolidacji grupy i uzgodnienia z uczestnikami formuły (do XII 2012

odbyło się 6 godzin zajęć). Sukcesem niewątpliwie jest to, że został dobrany repertuar i powstał śpiewnik, a więc uczestnicy, poprzez stworzenie wymiernego produktu – śpiewnika, zostali włączeni w proces budowania grupy i współodpowiedzialności za dalszy rozwój. Istotnym elementem okazało się doświadczenie pedagogiczne nauczyciela, który nie narzucił wymyślonej przez siebie formuły, żeby zrealizować projekt, ale postanowił doprowadzić docelowo do przejęcia odpowiedzialności za grupę przez samych uczestników. Ważne jest, że seniorzy również zadeklarowali chęć wspólnych zajęć z dziećmi. Na razie ustalono, że ta współpraca będzie w ramach przygotowania tzw. oprawy artystycznej na wybrane uroczystości. Trudno jeszcze na tym etapie ocenić, co z tego wyniknie, ale na pewno jest to okazja do innego spojrzenia również na formułę zajęć pozalekcyjnych, które jeśli zabrakłoby nauczyciela lub środków w ramach budżetu szkoły, to przecież może funkcjonować tzw. szkolny chór lub kółko artystyczne prowadzone w formie wolontariatu przez jednego lub grupę seniorów. W każdej społeczności statystycznie znajdują się osoby starsze, które mają albo wykształcenie muzyczne, albo pasję, które dzięki współpracy ze szkołą mogą nie tylko czuć się potrzebnie, ale nawet jeśli będą realizowane projekty finansowane ze źródeł zewnętrznych, będą mogły dorobić do renty czy emerytury.

- 2) Kurs komputerowy. Na tę formę zajęć zgłosiło się 14 osób, w projekcie opisano m.in., że zajęcia te są elementem przeciwdziałania tzw. „e-wykluczeniu”. Realizacja zajęć w oparciu o szkolną pracownię komputerową oraz zaangażowanie nauczyciela pracującego na co dzień z dziećmi, w tym przypadku również przyniosły pozytywne rezultaty już po kilku spotkaniach (do XII odbyło się 12 godzin zajęć). Organizacja tych zajęć umożliwiła wejście w kontakt z uczniami, którzy najpierw przyglądając się „grupie dorosłych”, którzy zajmują ich pracownię komputerową, zachęteni przez nauczyciela zaczęli pomagać seniorom w „odczarowywaniu” świata Internetu i „okiełznaniu” komputera. Uczestnicy, nabywając umiejętności obsługi komputera, oprócz wiedzy, wynoszą z zajęć również poczucie dumy i własnej wartości – w oczach własnych i środowiska.
- 3) Zajęcia ruchowe. Z tej formy łączącej gimnastykę przy muzyce z indywidualnymi ćwiczeniami dostosowanymi do potrzeb (schorzeń) uczestników korzystają aż 22 osoby. Zainteresowanie uczestników przerosło oczekiwania inicjatorów projektu, myślę, że jednak ogromną rolę odegrała tu osoba prowadząca, nauczycielka WF mająca również ukończone kursy w zakresie rehabilitacji. Z całą pewnością potrzeba tego typu zajęć jest ogromna, powszechnie mówi się, że ludzie miesiącami czekają na rehabilitację, a przecież niemal w każdej szkole jest jakaś sala przeznaczona na zajęcia wychowania fizycznego. Większość dyrektorów szkół, niestety najczęściej potrafi znaleźć co najmniej kilka powodów, dla których sale te nie są lub nie mogą być wykorzystywane np. na ww. zajęcia. Warto

przy tej okazji zwrócić uwagę na aspekt psychologiczno-społecznego oddziaływania „gimnastyki seniorów” na środowisko uczniów – owszem bardzo często w pierwszej reakcji budzi to zdziwienie, czasami śmiech (gimnastykujący się starszankowie), ale w końcu może dotrzeć do świadomości każdego młodego człowieka, że skoro nawet seniorzy „ćwiczą”, to może jednak ten WF jest ważny. Potwierdza to obserwacja nauczycielki WF prowadzącej właśnie te zajęcia, która już po miesiącu stałych zajęć ruchowych dla seniorów w szkole stwierdziła, że uczniowie zaczynają ją pytać „dlaczego Oni się gimnastykują?”. Myślę, że to pytanie najlepiej świadczy o trafności sytuowania w placówce edukacyjnej tego typu zajęć.

- 4) Seniorzy z okolic Nowej Rudy wzięli udział w spotkaniu sieciującym we Wrocławiu, zorganizowano przejazd autokarem, w spotkaniu wzięło udział 78 osób mniej więcej po równo z każdego środowiska. Odbył się wykład regionalisty o Wrocławiu oraz seminarium o wolontariacie starszych, ponadto udostępniono scenę na występy zespołów śpiewaczych i zorganizowano wspólną wystawę plastyczną i rękodzieła, przeprowadzono miniwarsztaty technik integracyjnych (zabaw, gier i tańców), zatem uczestnicy mieli okazję do zaprezentowania swoich talentów w pełnym zakresie. Dla osób starszych tzw. ludyczny charakter spotkań jest szczególnie ważny, a ponieważ w praktyce dość rzadko mają Oni możliwość spotkania się w szerszym gronie, to wszyscy nie tylko byli bardzo zadowoleni, ale spotkanie zaowocowało również indywidualnymi kontaktami i inicjatywami wykraczającymi poza projekt. Integracji tych dwóch różnych środowisk posłużyło kolejne spotkanie sieciujące na ziemi noworudzkiej połączone z działaniami animacyjnymi, które zostało zaplanowane na wiosnę 2013 r. połączone z organizacją festynu i z udziałem szkoły. Będzie to zatem wymierna korzyść dla środowiska lokalnego z Włodowic, bo na lokalny festyn przyjedzie autokar „pełen gości z miasta”. Takie spotkania dają również okazję do poznania potencjalnych partnerów społecznych, administracji, a także biznesu, którzy też może zainspirowani bardziej będą angażować się w działania społeczne. Uczestnicy projektu przy okazji działań animacyjnych i warsztatów, mogą bliżej przyjrzeć się swoim zdolnościom, możliwościom, jak dowiedzieć się różnych praktycznych rzeczy, np. w zakresie praw, jakie im przysługują, mogą podjąć bardziej świadomie współpracę nie tylko w obrębie własnego środowiska, ale wychodząc naprzeciw potrzebom innych grup społecznych mogą „razem zrobić więcej”. Spotkanie tzw. „sieciujące” w znaczącym stopniu zmotywowało uczestników do udziału w projekcie i do zaangażowania się w wolontariat w szkole.

Z opisu działań realizowanych w ramach projektu, w tym z udziałem szkoły wyraźnie widać, że potrzeby środowisk senioralnych są ogromne, szczególnie na wsi, a jednocześnie korzyści dla placówki edukacyjnej mogą być naprawdę znaczące.

W tym konkretnym przypadku, m.in. dzięki zainteresowaniu prasy lokalnej i tzw. „poczcie pantoflowej”, gdyż dość szybko w całej gminie rozniosła się informacja o inicjatywie we Włodowicach, zgłosili się też seniorzy z miasta Nowej Rudy i okolicznych wsi, m.in. Jugowa, Woliborza, którzy też potrzebują i oczekują podobnych działań u siebie. Jeśli uaktywnienie seniorów we Włodowicach okaże się trwałe, czego spodziewają się organizatorzy, to fundacja będzie chciała wdrażać pomysł stałego wolontariatu seniorów również w innych szkołach.

Zasadność takich działań potwierdzają badania Stowarzyszenia Klon/Jawor, które wskazują, że stopniowo wzrasta zainteresowanie Polaków ideą wolontariatu. W 2010 r. zaangażowanie w wolontariat jako jednej z form aktywności osób starszych na rzecz organizacji lub grup zadeklarowało 10% Polaków powyżej 55 roku życia, wśród osób młodych poniżej 25 lat odsetek ten wyniósł 22% (Przewłocka, 2011). Zbliżone wyniki przynosi poświęcony aktywnemu starzeniu się sondaż Eurobarometru z 2011 r. Według tego sondażu zaangażowanie w nieodpłatne i dobrowolne działania na rzecz organizacji charytatywnych i zajmujących się wolontariatem deklaruje 12% Polaków powyżej 55 roku życia, gdy średnia europejska wynosi 27% (Pazderski, Sobiśiak-Penszko, 2012, s. 14).

Jest zatem wielce prawdopodobne, że działania podjęte przez Fundację Wspierania Aktywności Lokalnej FALA jako organu prowadzącego Szkołę Podstawową we Włodowicach przynajmniej w wymiarze lokalnym zmienią ten wskaźnik, przekraczając średnią europejską.

Wnioski oraz wskazówki dla praktyki

Jesteśmy społeczeństwem starzejącym się. Osób w wieku senioralnym przybywa. Ważne jest zatem odkrycie i wykorzystanie potencjału seniorów. Opisana powyżej oddolna inicjatywa z udziałem społeczności lokalnej Włodowic jest egzemplifikacją, że potencjał seniorów można wykorzystywać także w rozwoju i aktywizacji małych społeczności lokalnych. Warto zatem promować wolontariat osób starszych oraz „odczarowywać” stereotypowy obraz „bezużytecznego” seniora.

Bibliografia

- Barański C. (1986), *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Bromley D.B. (1969), *Psychologia starzenia się*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Cross P. (1981), *Adults as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hoffa A. (1981), *Innowacje pedagogiczne czynnikiem optymalizacji procesu dydaktycznego*, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 3.

McNair S. (2012), *Older people's learning in 2012. A survey*. Senior Research Fellow, NIACE.

Przewłocka J. (2011), *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: Wolontariat, filantropia, 1%*. Raport z badań, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa.

Przyborowska B. (2003), *Struktury innowacyjne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Schulz R. (1996), *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Susłowska M. (1989), *Psychologia starzenia się i starości*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–13 (2005), Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Wiśniewska-Roszkowska K. (1989), *Starość jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Netografia

Fundacja Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, <http://www.fala.edu.pl> (otwarcie wielokrotne 2008–2013).

http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/Rzadowy%20Program%20ASOS_2012-2013.pdf.

Pazderski F., Sobiesiak-Penszko P. (2012), *Wolontariat osób dojrzałych w Polsce, Ekspertyza dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*, Warszawa (http://www.dobrywolontariat.pl/uploads/Wolontariat_osob_dojrzałych-ekspertyzawww.pdf) (data wejścia 26.01.2013).

Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013, Załącznik do uchwały nr 137 Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2012 r. (data wejścia 26.01.2013).

Szkola Myśląca o każdym – opis projektu, <http://www.dodn.wroclaw.pl/smok> (otwarcie wielokrotne 2009–2013).

Szkola Podstawowa im. św. Wojciecha we Włodowicach, <http://www.zspwłodowice.szkolnastrona.pl> (otwarcie wielokrotne 2012-2013)

Światowa Organizacja Zdrowia – WHO (<http://www.who.int/topics/ageing/en/>) (data wejścia 28.01.2013).

Wodecka D. (17.11.2008) *Kiedy jeżdżę na rolnkach smarkacze krzyczą: Dziadek do piachu!*, Gazeta Wyborcza, (data wejścia 28.01.2013) http://wyborcza.pl/1,76842,5953936,Kiedy_jezdze_na_rolkach__smarkacze_krzyczą__Dziadek.html?as=3.

Z Małej Szkoły w Wielki Świat – informacje i opis projektu, <http://www.malaszkoła.pl> (otwarcie wielokrotne 2010–2013).

Summary

Using the Potential of Seniors at the Educational Institution with the Example of St. Wojciech Primary School in Włodowice, Poland

Keywords: senior, social activity, education, innovation, school, local community, voluntary

The aim of the article is to present a fragment of social world, good practice, where potential of seniors is/might be used and appreciated. The article is divided into two parts – theoretical and practical ones. The first part consists of theoretical discussion about potential of seniors in the context of lifelong learning (LLL), the map of seniors' potential and the analysis of University of the Third Age as the example of using the potential of seniors. The other part presents a small local community named Włodowice, and St. Wojciech Primary School as the main „social actor” of that community in the context of the project. The project is about to involve seniors into activities and development of educational institution.

Dominika Hofman, Łukasz Tomczyk

DZIAŁALNOŚĆ LATARNIKÓW POLSKI CYFROWEJ RÓWNYCH SZANS JAKO INNOWACYJNA FORMA PRZECIWDZIAŁANIA WYKLUCZENIU CYFROWEMU

Wstęp

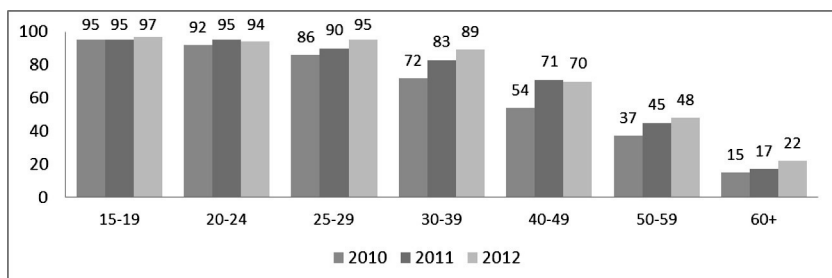
W dobie intensywnego rozwoju społeczeństwa informacyjnego szczególnego znaczenia nabiera edukacja osób zaliczanych do grona wykluczonych cyfrowo. Poprzez instytucjonalne (np. szkoły, uczelnie, NGO) i pozainstytucjonalne formy kształcenia (np. wolontariat) część społeczeństwa skazanego dotychczas na marginalizację uzyskuje możliwość nabycia niezbędnych kompetencji umożliwiających pełnowartościowe włączenie się w coraz bardziej z informatyzowaną przestrzeń społeczno-techniczną. Intensywne przeobrażenia techniczne doprowadziły w chwili obecnej do zróżnicowania społeczeństwa ze względu na posiadanie kompetencji cyfrowych na trzy zasadnicze grupy (Tomczyk, 2008, s. 397):

- *E-obywateli* – posiadających niezbędne kompetencje na różnym poziomie zaawansowania umożliwiające korzystanie z e-usług;
- *Wykluczonych cyfrowo realnie* – zalicza się do tej grupy osoby nieposiadające umiejętności oraz dostępu do infrastruktury informatycznej, co znacząco odbija się na jakości życia jej członków – typowy przykład wykluczenia cyfrowego (np. osoby w wieku produkcyjnym – pokolenie 50+);
- *Wykluczonych cyfrowo pozornie* – nie posiadają umiejętności, aczkolwiek dla tej społeczności produkty informatyczne nie mają żadnego znaczenia, a propagowany styl życia związany jest z materialnym – fizycznym odniesieniem do usług i informacji (znaczna część osób w wieku poprodukcyjnym).

Analizując zagadnienie podziału społeczeństwa informacyjnego, warto powołać się na aktualne badania z serii „World Internet Project WIP 2012”, dzięki którym można zauważyć, że (Por. WIP, 2012, s. 6–31):

- prawie 2/3 Polaków posiada dostęp do Internetu, jednakże istnieje zależność pomiędzy wykształceniem i wiekiem. Obie zmienne powodują, że im starszy lub mniej wykształcony respondent, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że korzysta z Internetu,

- 1/3 osób nie korzysta z Internetu, ponieważ nie są zainteresowani e-usługami,
- paradoksalnie prawie połowa osób niebędących użytkownikami sieci korzysta pośrednio z e-usług poprzez osoby z najbliższego otoczenia,
- większość osób niebędących użytkownikami nie ma poczucia straty i nie planuje rozpoczęcia korzystania z dobrodziejstw nowych mediów,
- obecność w miejscu zamieszkania cyfrowych autochtonów zwiększa sporadyczność korzystania z Internetu wśród cyfrowych imigrantów,
- osoby niekorzystające z Internetu twierdzą, że poprzez bycie offline oszczędzają czas i pieniądze oraz że nie doświadczają ich negatywne aspekty cyberprzestrzeni,
- na przestrzeni lat zauważalny jest systematyczny, aczkolwiek powolny wzrost użytkowników zaliczanych do grupy cyfrowych imigrantów. Stan ten związany jest z dwoma czynnikami takimi jak: podnoszenie kompetencji cyfrowych przez wspomnianą grupę oraz poprzez zjawisko zastępowania pokoleń.



Rys. 1. Korzystanie z Internetu w Polsce w latach 2010–2012

Źródło: WIP, 2012, s. 12.

Metodyka projektu Polska Cyfrowa Równych Szans¹

W ramach projektu systemowego „Działania na rzecz rozwoju szerokopasmowego dostępu do Internetu” współfinansowanego w ramach VIII osi priorytetowej Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007–2013 Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji (MAC) oraz Stowarzyszenie Miasta w Internecie podjęły działania polegające na dotarciu z cyfrową edukacją do 2500 polskich gmin, a także wspieraniu samorządów w rozwoju infrastruktury telekomunikacyjnej, umożliwiającej szybki przepływ danych. Jak podkreślają autorzy projektu, brak umiejętności korzystania z nowych mediów prowadzi do marginalizacji w wielu obszarach, ponieważ za pomocą Internetu nie tylko można wykonać wiele czynności, lecz coraz więcej usług dostępnych jest

¹ Niniejszy podrozdział jest częścią artykułu (Tomczyk, 2013) – w druku.

jedynie poprzez sieć. W dobie kryzysu ekonomicznego mocno podkreślony zostaje również aspekt oszczędności, polegający na integracji cyfrowej, dającej możliwość uczestnictwa wyedukowanego społeczeństwa w e-administracji, e-handlu, e-usługach (PCRS, Notka prasowa, 2012, s. 1–2).

Niepowtarzalność działań w ramach projektu Polska Cyfrowa Równych Szans polega na idei, aby głównymi propagatorami edukacji cyfrowej byli konkretni ludzie, usytuowani w danym środowisku lokalnym. Do końca 2012 roku przeszkolonych zostało ponad 2600 trenerów określanych mianem „latarników”, będących edukatorami w poszczególnych gminach. Ich nabór prowadzony był głównie za pomocą Internetu, zaś same szkolenia odbywały się w wielu polskich miastach. Po ukończeniu dwudniowego, intensywnego kursu przyszli trenerzy zostali, według założeń projektowych, wyposażeni w wiedzę, materiały szkoleniowe oraz środki dydaktyczne. Główny nacisk w trakcie szkoleń, zgodnie z deklaracją pomysłodawców akcji, położony został na metodykę nauczania osób wykluczonych cyfrowo w zakresie technologii informacyjnej. Po odpowiednim przeszkoleniu latarnicy wzięli udział w konkursie polegającym na opracowaniu „Lokalnych Planów Edukacji Cyfrowej”, z których 200 najlepszych projektów zostało sfinansowanych.

Główne założenia projektu koncentrują się na dwóch najistotniejszych aspektach: wyposażeniu osób e-wykluczonych w kompetencje oraz wsparcie w stworzeniu i realizacji projektów inwestycyjnych w gminach. „Twarda” strona projektu obejmuje przygotowanie opinii, analiz i ekspertyz prawnych, ekonomicznych, technicznych, źródeł finansowania, modeli współpracy, przygotowanie wzorów dokumentów niezbędnych do budowy infrastruktury w ramach działań 8.3 lub 8.4 Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka, a także Regionalnych Programów Operacyjnych (PCRS, Notka prasowa, 2012, s. 2–4). Grupy szkoleniowe dobierane były w sposób umożliwiający efektywną pracę (maksimum 20 osób), zaś same osoby uczestniczące w spotkaniach trenerskich dzielą się swoimi spostrzeżeniami na stronie projektu (latarnik.mwi.pl/szkolenia/relacje-zeszkolen).

Przygotowanie do bycia trenerem osób dorosłych w zakresie ICT według koncepcji Latarników Cyfrowej Polski

Szkolenia latarników zostały zaplanowane jako wiodący etap projektu Polska Cyfrowa Równych Szans za sprawą zespołu ekspertów skupionych pracujących w Stowarzyszeniu Miasta w Internecie. Ich głównym celem było przygotowanie uczestników (wolontariuszy) do samodzielnej działalności latarniczej na gruncie lokalnym. Realizacja przedstawionego celu nastąpiła poprzez wyodrębnienie trzech etapów szkolenia składających się z: przedstawienia koncepcji programu PCRS i dokonania charakterystyki działalności latarniczej, wyposażenia osób biorących udział w szkoleniu w praktyczne kompetencje przydatne do wspierania osób wykluczonych cyfrowo oraz ostatni etap

polegający na integracji uczestników mających z upływem czasu przyczynić się do wzmocnienia działań zespołowych.

Na cały cykl składały się dwa dni podstawowego szkolenia, które kończyło się zdobyciem Certyfikatu Latarnika Polski Cyfrowej oraz uczestnictwem w dwudniowym ogólnopolskim zjeździe. Ponadto wolontariusze uzyskali możliwość udziału w jednodniowym spotkaniu regionalnym, w ramach którego zorganizowane zostały indywidualne konsultacje i szkolenia dotyczące problematyki związanej z bieżącą działalnością latarniczą, m.in.: współpracy z trudnym uczestnikiem, budowy sieci kontaktów, zasad współpracy z władzą lokalną, regionalną i organizacjami pozarządowymi oraz promocją w mediach. Cykl ten uzupełniony jest kursem e-learningowym, który będzie miał na celu przypomnienie latarnikom wniosków pojawiających się podczas szkolenia podstawowego (2-dniowego).

Tak skonstruowany blok szkoleniowy pozwolił uczestnikom na wypróbowanie poznanych metod w praktyce, ich rewizję, a następnie omówienie w trakcie kolejnych spotkań w regionie. Rozwiązanie to gwarantuje lepsze zapamiętanie zrealizowanego materiału, a także wzmocnienie umiejętności i kompetencji zdobytych w trakcie podstawowego szkolenia. Dodatkowo cykl szkoleniowy daje trenerowi możliwość poznania innych uczestników, dzięki czemu poprzez interakcję mają szansę bardziej dopasować swoje działania do potrzeb, umiejętności i posiadanej dotychczas wiedzy, co z kolei przekłada się na podniesienie skuteczności projektu.

Organizatorzy projektu Polska Cyfrowa Równych Szans zadbali o to, aby w ramach cyklu szkoleniowego znalazły się elementy wpływające na zwiększenie zaangażowania i motywacji latarników, m.in.: 200 grantów przyznanych za najciekawsze pomysły, publikacje relacji ze szkoleń, które latarnicy prowadzą dla osób wykluczonych cyfrowo, wręczanie wyróżnień dla najbardziej aktywnych latarników, wyjazdy studyjne m.in. do Londynu, w tym spotkanie z przedstawicielami Age UK i Go on UK oraz możliwość poznania brytyjskiej kwatery Google, a także wycieczka do Brukseli.

Szkolenie przygotowujące latarników do pracy z osobami starszymi oparte zostało o koncepcję nauki przez doświadczenie. Szansę na jej realizację dała metoda warsztatowa, sprawiając, że każdy uczestnik stał się osobą, która ma wpływ na to, co dzieje się w trakcie szkolenia, będąc współtwórcą pracy dydaktycznej. Szkolenie miało na celu kreować przestrzeń do tego, aby wykorzystać wiedzę, dotychczasowe doświadczenie i emocje uczestników. To sprawiło, że każdy mógł się zaangażować, a poprzez owo zaangażowanie przyswajając więcej treści, wzmacniać praktyczne kompetencje potrzebne do pracy z osobami wykluczonymi cyfrowo, niż gdyby to miało miejsce podczas tradycyjnego szkolenia z przewagą metod pasywnych czy też tradycyjnego wykładu.

W celu utrzymania uwagi uczestników na jak najwyższym poziomie, zastosowano urozmaicone metody pracy. W trakcie szkolenia wykorzystywane

były: ćwiczenia oparte o pracę w grupie, burza mózgów, mapy myśli, scenki wymagające od uczestników wejścia w określoną rolę, analizy różnych przypadków, gry symulacyjne. Dodatkowo w ramach bloku poświęconego przekazaniu latarnikom wiedzy merytorycznej na temat projektu Polska Cyfrowa Równych Szans zastosowano formę krótkiego wykładu oraz wykorzystano materiały multimedialne: wideo, prezentację, test on-line.

Szkolenie podstawowe podzielone zostało na dwa dni. W pierwszym dniu były trzy bloki składające się z: wstępu i integracji uczestników, zaprezentowania merytorycznych założeń projektu Polska Cyfrowa Równych Szans, wprowadzenia do tematyki jak i czego uczyć osoby dorosłe, wykluczone cyfrowo. Drugi dzień również podzielony był na trzy części związane z: aktywnym słuchaniem, latarnicznymi studiami przypadków, planowaniem najbliższych działań edukacyjnych.

Szkolenie podstawowe – założenia metodyczne

Pierwszy blok rozpoczynał się od wstępu, w ramach którego mieściło się przywitanie uczestników, wprowadzenie głównego celu szkolenia, zdefiniowanie tożsamości latarnika, poprzez trzy hasła: jest wolontariuszem, działa lokalnie i wspiera osoby 45/50+ w korzystaniu z internetu oraz zaprezentowanie planu działań na najbliższe dwa dni. Element ten miał na celu zbudowanie pierwszych ram pojęciowych, ułatwiających dalszą komunikację.

Kolejna część szkolenia poświęcona została integracji grupy. Blok ten rozpoczynał się od elementu, jakim jest przedstawienie się uczestników. Jego celem było nieinwazyjne poznanie się i zdobycie podstawowych informacji o członkach grupy. Kolejno przewidziano pobudzenie do współpracy oraz budowę poczucia bezpieczeństwa w grupie, poznanie imion oraz ćwiczenie pt. „poszukiwanie ludzkich skarbów”. Następnie uczestnicy szkolenia wykonywali zadanie pt. „Cenzus”, polegające na tym, że podzielono grupę na 4-osobowe zespoły, które miały za zadanie wypisać na dużej kartce jak największą liczbę elementów łączących wszystkich jej członków oraz znaleźć jak największą liczbę elementów wspólnych. Dodatkowo każda osoba z grupy miała jako cel napisać na kartce cechy unikatowe, charakterystyczne tylko dla niej samej. Uczestnicy mogli wykonać tę część również w formie metafory, np. kwiatka (w środku elementy wspólne, na płatkach indywidualne). Po zakończeniu prac przedstawiciel każdej grupy prezentował na forum efekt końcowy.

Po wprowadzeniu i integracji następowało przejście do etapu badania oczekiwań. Pretekstem wprowadzającym do rozmowy na temat oczekiwań było ćwiczenie „dotknij ściany”. Uczestnicy stawali w kole, każdy z nich wybierał jakiś punkt w pomieszczeniu, który był na wysokości jego oczu, nie zdradzając na co padł wybór. Następnie, trzymając się cały czas za ręce, na hasło „start” każda osoba musiała dotknąć wybrany przez siebie punkt.

Początkowe zamieszanie, chaos i pokaz sił zastępowała po pewnym czasie rozmowa, ujawnienie wybranych przez każdego punktów i ustalenie planu działania. Tym sposobem cele indywidualne jak i zbiorowe zostawały zrealizowane. Po zakończeniu ćwiczenia następował etap refleksji nad własnymi oczekiwaniami względem szkolenia w kontekście bycia latarnikiem. Były one zapisywane przez każdego z uczestników na karteczkach samoprzylepnych i przyklejane na wspólną tablicę. Sprecyzowanie indywidualnych celów na początku szkolenia pozwalało uczestnikom na dokonywanie bieżącej selekcji materiału, koncentrację i zgłębianie tematów dla nich najważniejszych.

Ostatnim elementem wstępnym była budowa kontraktu, który określał czynności, które w poszczególnych warunkach są odpowiednie i nieodpowiednie w odniesieniu do innych uczestników szkoleń. Kontrakt, który członkowie zawierali przed przystąpieniem do pracy w grupie w znaczący sposób usprawniał ich udział w szkoleniu, tym samym przekładając się na realizację wcześniej określonych celów.

Druga część szkolenia dotyczyła merytorycznej części projektu Polska Cyfrowa Równych Szans i została podzielona na trzy etapy:

- Ukazanie zjawiska wykluczenia poprzez quiz;
- Przedstawienie stosunku osób wykluczonych cyfrowo do nowych mediów poprzez projekcję filmu;
- Przedstawienie idei projektu Polska Cyfrowa Równych Szans.

Podczas kolejnej części szkolenia nastąpił powrót do metod warsztatowych. Pierwsze z ćwiczeń w tej części szkolenia pt. „Bambus” polegało na tym, iż grupa latarników, stojąc naprzeciwko siebie z wyciągniętą prawą ręką, miała za zadanie położyć bambusowy kij na podłodze, nie upuszczając go. Zadanie udawało się z reguły zrealizować dopiero za trzecim, czwartym podejściem. Podczas omówienia ćwiczenia poruszany był temat wyciągania wniosków z porażek oraz nauka przez doświadczenie. Celem ćwiczenia było pokazanie, że uczenie nie musi opierać się tylko na jednostronnym przekazie, ważne jest zapewnienie grupie przestrzeni do doświadczenia, ponieważ wtedy, angażując emocje, człowiek uczy się najwięcej.

Na kolejnym etapie, pracując w grupach, każdy z zespołów miał za zadanie stworzyć listę dobrych i złych praktyk, zastanowić się, czego warto uczyć, a czego nie oraz jakie aplikacje, strony, narzędzia pokazywać, aby możliwa była nauka przez doświadczenie. Podczas omówienia poruszany był temat dopasowania zrealizowanego materiału do zainteresowań członków grupy uczących się, gdyż zastosowanie tego typu działania zwiększa szansę na zainteresowanie ich Internetem, wzmacnia motywację do nauki i tym samym podnosi skuteczność działań latarnicznych. Celem tego ćwiczenia było również uruchomienie dyskusji nad stworzeniem katalogu dobrych pomysłów na scenariusze zajęć.

Najważniejszym ćwiczeniem w ramach trzeciego bloku była gra symulacyjna pt. „Budowa mostu”. Ćwiczenie to miało na celu pokazanie uczestnikom grupy, że aby pracować z ludźmi, trzeba ich najpierw poznać i zrozumieć ich potrzeby. Podczas omówienia poruszone zostały następujące kwestie:

- ograniczające przekonania i założenia na temat drugiej strony,
- różnice wynikające z kultury, doświadczenia, prywatnej sytuacji danej osoby,
- integracja i poznanie grupy,
- różnice w potrzebach i oczekiwaniach,
- wejście w narzuconą rolę,
- koncentracja na zadaniu a budowa relacji,
- zgodność własnego wizerunku, z tym co widzą inni.

Gra ta stanowiła punkt wyjścia do rozmowy o tym, jak latarnik powinien pracować z grupą osób wykluczonych cyfrowo, jaką postawę powinien przyjąć, od czego warto zaczynać cykl szkoleń, na co zwrócić szczególną uwagę w trakcie prowadzenia zajęć. Ćwiczenie generując sytuację konfliktową za sprawą koncentracji na technicznym sposobie budowy mostu będącego celem, wyzwała w uczestnikach duże emocje i zaangażowanie. To zwiększa szanse na dobre zapamiętanie wniosków, powoduje też, że uczestnicy stają się bardziej wrażliwi na drugą stronę, z którą mają pracować.

Drugi dzień szkolenia rozpoczynały ćwiczenia dotyczące aktywnego słuchania. Wprowadzono w nich koncepcję trzech poziomów słuchania (wewnętrzne, selektywne, globalne lub świadome), a także pojęcia takie jak: pytania otwarte i zamknięte. Ćwiczenia te miały pomóc latarnikom w badaniu potrzeb i zainteresowań osób wykluczonych cyfrowo. Dodatkowo miały zwrócić uwagę na to, aby ograniczyć ilość swych założeń, chcąc nawiązać relację i poznać drugą stronę.

Latarnicze studia przypadków dotyczyły kolejno następujących tematów: negocjacji, w celu uzyskania sali na prowadzenie zajęć, sposobów rekrutacji osób wykluczonych cyfrowo, rozpoznawania potrzeb uczestników zajęć latarnicznych, radzenia sobie z trudnym uczestnikiem. Przypadek zamykający tą część szkolenia dotyczył historii latarniczki, która poradziła sobie wzorowo na każdym etapie działalności. Zaprezentowane studium miało na celu podsumować wszystkie dobre praktyki, które warto stosować podczas działalności latarnicznej. Kluczowym elementem zamykającym ten etap szkolenia była refleksja, że prowadząc kursy czy zajęcia, warto zadbać o zbudowanie takiej atmosfery i relacji, aby móc poznać potrzeby i zainteresowania drugiej strony, gdyż tylko wówczas jesteśmy w stanie wdrażać osoby wykluczone cyfrowo w e-przestrzeń oraz pobudzać do nauki.

W ramach podsumowania całości szkolenia każdy z latarników rysował własny plan działania i przedstawiał go w postaci mapy myśli. Główne hasła

mapy myśli, które każdy z latarników miał dopasować do swojej sytuacji, dotyczyły: otoczenia (instytucji), odbiorców, zasobów, najbliższych planów, motywacji. Celem tej części była próba osadzenia siebie w określonym kontekście (charakterystycznym dla danej społeczności lokalnej) i stworzenie indywidualnego planu działania edukacyjnego.

Podsumowanie

Do tej pory w ramach akcji Polska Cyfrowa Równych Szans przeszkolono 2614 edukatorów przeciwdziałających zjawisku wykluczenia cyfrowego. Jest to największe na przestrzeni ostatnich kilkadziesiąt lat wydarzenie w obszarze intensywnego przygotowania trenerów na potrzeby otaczającego świata. Paradoksalnie w ciągu kilku miesięcy wykształcono w Polsce w ten sposób o wiele więcej „specjalistów” w zakresie edukacji medialnej osób dorosłych, niż uczelnie wyższe zdołały wykształcić absolwentów o specjalnościach andragogicznych. Pasjonaci-wolontariusze pracujący w różnych branżach, niekoniecznie związanych z oświatą, dzięki dwudniowemu intensywnemu kursowi stali się edukatorami niezwykle dużej grupy osób uczestniczących w bezpłatnych zajęciach realizowanych w środowisku lokalnym. Ilość słuchaczy kursów komputerowych do tej pory nie jest oszacowana, aczkolwiek przyjmuje się, że działania będą dotyczyły kilkadziesiąt tysięcy osób zaliczanych do kategorii e-wykluczonych.

Akcja kształcenia tak dużej liczby edukatorów osób dorosłych jest niewątpliwie jednym z ważniejszych wydarzeń na mapie edukacyjnej Polski oraz Europy w 2012 roku. Warto w tym momencie podkreślić, że projekt Polska Cyfrowa Równych Szans otrzymał pierwszą nagrodę podczas szczytu Społeczeństwa Informacyjnego zorganizowanego w Genewie przez Międzynarodowy Związek Telekomunikacyjny (ang. International Telecommunication Union, skrót ITU) w ramach kategorii „Capacity building”, oznaczającego budowanie potencjału cyfrowego. Tego typu akcja edukacyjna jest zjawiskiem dotąd niespotykanym, gdyż w obszarze edukacji cyfrowej prym wiodły do tej pory instytucje takie jak: uniwersytety III wieku, organizacje pozarządowe czy też komercyjne firmy. Niniejsze rozwiązanie rodzić może jednak kilka problematycznych pytań związanych z efektywnością działań edukacyjnych latarników, zatem:

- czy dwudniowe szkolenie bazujące na metodach aktywizujących jest w stanie wystarczająco przygotować do pełnienia roli edukatora osoby zazwyczaj nieposiadające doświadczenia dydaktycznego?
- w jaki sposób dbać o jakość podejmowanych działań przez Latarników Cyfrowej Polski, jeśli nie wypracowano do tej pory kompleksowej metody kształcenia osób wykluczonych cyfrowo?

- czy i w jakim zakresie zaangażowanie wolontarystyczne jest czynnikiem wystarczającym do bycia efektywnym edukatorem dorosłych?
- w jaki sposób organizacje realizujące podobne projekty powinny wspierać edukatorów osób dorosłych, aby proces kształcenia był jak najbardziej efektywny?

Powyższe pytania stanowią jedynie krótki zestaw problemów badawczych, które powstały za sprawą opisanego w projekcie tekstu, będąc jednocześnie wyzwaniem dla kolejnych przedsięwzięć edukacyjnych finansowanych z budżetu Unii Europejskiej. Bezdyskusyjna jest jednak niezwykle pozytywna i innowacyjna idea, która przyświecała organizatorom projektu, natomiast każde działanie minimalizujące wykluczenie cyfrowe służące podnoszeniu jakości życia osób zmarginalizowanych zasługuje na wyróżniająco pozytywną ocenę.

Bibliografia

WIP (2012), World Internet Project Poland. Agora SA i Orange Polska, Warszawa.

Tomczyk Ł. (2008), *Wykluczenie cyfrowe w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] P. Sienkiewicz, J. S. Nowak (red.), *Spoleczeństwo informacyjne. Krok naprzód, dwa kroki wstecz*, Wyd. Polskie Towarzystwo Informatyczne, Katowice.

Tomczyk Ł. (2013), „*Latarnicy cyfrowej edukacji*” jako centralno-obywatelskie działanie na rzecz likwidacji komputerowego analfabetyzmu, [w:] A. Wąsiński, Ł. Tomczyk (red.), *Seniorzy w świecie nowych technologii Implikacje dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Wyd. Śląsk, Katowice – w druku.

Netografia

Latarnicy Cyfrowej Polski – relacje ze szkoleń dostępny na: latarnik.mwi.pl/szkolenia/relacje-zeszkolen (otwarty 20.12.2012).

PCRS, Notka prasowa dostępny na: <http://latarnik.mwi.pl/latarnicy-w-mediach/dla-mediow> (otwarty 20.12.2012).

Summary

Lamplighters of Digital Equal Chances Poland's activity as innovative form of counteracting digital gap

Keywords: Informational society, digital exclusion, Lighthouse-Keepers of the Digitally Equal Poland, adults teacher

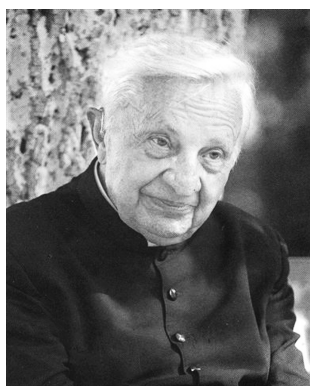
Educational project *Latarnicy Polski Cyfrowej Równych Szans* (Lighthouse-Keepers of the Digitally Equal Poland) is one of the most important events concerning the practical education of adults in 2012, aimed at preparing them for the challenges of the world of information. The event is being conducted on two levels. First, completed level, involved the recruitment of 2614 volunteer teachers. Second level involves development of educational infrastructure and undertaking of educational activities aimed at minimizing the phenomenon of digital exclusion in Poland by educating the group of "digital immigrants". The enigmatic name of Lighthouse-Keeper as a source of light (knowledge), reflects the main idea of the project, oriented at disinterested educational activities for people devoid of various e-skills.

In the first part this elaboration outlines the classification of the society by the ability to use the modern IT solutions. Subsequent parts describe the targets of the project *Polska Cyfrowa Równych Szans* and details of methodology used to prepare the volunteers to be the new media teachers for adults.

V. AKTUALIA

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

ZMARŁ KS. PROFESOR JANUSZ TARNOWSKI



Ksiądz prałat profesor dr hab. Janusz Tarnowski urodzony 11 lipca 1919 roku w Warszawie zmarł 23 października 2012 roku. Psycholog, pedagog, prekursor pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce, twórca pedagogiki personalno-egzystencjalnej, publicysta, wykładowca akademicki. Od roku 1997 był także profesorem Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, co przyczyniło tej uczelni wyraźny zaszczyt, mogliśmy się chlubić uczestnictwem księdza profesora w naszym zespole. Jego wpływ na rozwój relacji między wykładowcami naszego wydziału a studentami i absolwentami

miał nie tylko duże znaczenie, ale pozwalał realizować w praktyce edukacyjnej postawy i założenia pedagogiki personalistycznej, której był jednym z twórców, a w praktyce wychowawczej również realizatorem.

Ksiądz profesor był postacią niezwykłą, nazywano go współczesnym Januszem Korczakiem, którego życiem i działalnością żywo się interesował i pisał wartościowe publikacje o Korczaku oraz jego formach i metodach działalności wychowawczej.

Przypomnijmy główne momenty Jego biografii. Mieszkał i wychowywał się w stolicy, z czasem został absolwentem Państwowego Gimnazjum im. Stanisława Staszica w Warszawie. Do Seminarium Duchownego wstąpił w 1938 roku, święcenia kapłańskie uzyskał w 1943 roku. Podjął także studia magisterskie z filozofii w zakresie psychologii i ukończył je na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w 1950 roku. W 1962 roku obronił doktorat pod kierunkiem prof. dr. Józefa Pastuszka na podstawie rozprawy „Typologia Heymansa-Le Senne’a – studium psychologiczne”. Od 1956 roku był wykładowcą w Metropolitalnym Seminarium Duchownym w Warszawie, a następnie podejmował pracę nauczycielską w szkolnictwie wyższym. W latach 1966–2001 wykładał pedagogikę na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecnie Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego). W 1972 roku uzyskał habilitację na

Wydziale Teologii ATK na podstawie pracy „Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej” – zatwierdzona została przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną dopiero w 1980 roku. W 1982 – Senat ATK wystąpił z wnioskiem o tytuł profesora, który został w 1987 roku zatwierdzony przez Ministerstwo, najpierw profesora nadzwyczajnego, a od 1990 roku został profesorem zwyczajnym Papieskiego Wydziału Teologicznego w Warszawie. Od 1985 był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, został członkiem Zarządu Polskiego Komitetu Korczakowskiego jako aktywny badacz prac Korczaka. Stał się także członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia Studium Charakteru i Osobowości w Paryżu oraz członkiem Międzynarodowego Biura Katolickiego do spraw Dziecka w Genewie. Od 1958 roku pełnił także funkcję Rektora kaplicy Matki Boskiej Częstochowskiej przy ul. Żelaznej 97 w domu generalnym sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi w Warszawie. Został nominowany przez kardynała Stefana Wyszyńskiego i Rektorem był przez 54 lata, a w kapłaństwie przeżył 69 lat.

W domu sióstr Rodziny Maryi stworzył ksiądz Tarnowski ośrodek nauki i myśli pedagogiki religijnej. Chętnie przyjmował w swym skromnym lokalu na piętorku dawnych uczniów i współpracowników. Sam byłem tam często przyjmowany, a rady i konsultacje księdza Janusza miały zawsze dobroczynny wpływ na moje postępowanie i poglądy. Powstał w mieszkaniu księdza ośrodek duszpasterski dla dzieci i młodzieży. Stale z nimi spotykał się i dyskutował problemy wychowania. Powstawały tu kolejne tomy cyklu „Dzieci i ryby głosu nie mają?” oraz inne materiały, które przedstawiał w odczytach, a także w programach telewizyjnych. Stworzył cykl audycji „TeleSalomon radzi” oraz prowadził wykłady telewizyjne w EDUSACIE dla studentów pedagogiki w Szkole Społeczno-Ekonomicznej. Śmiało wkroczył do telewizyjnych form przekazu wykładów i dyskusji. Radośnie odbywał spotkania z dziećmi, które lgnęły do niego i uwielbiały księdza profesora.

Wydarzeniem stała się uroczystość 90-lecia księdza Tarnowskiego w kinie Muranów i wydana specjalna „Księga Pamiątkowa z okazji jubileuszu” przygotowana przez przyjaciół pod redakcją Huberta Boczara.

Jeszcze 30 lipca 2012 roku uczestniczył z numerem startowym „100” w biegu Powstania Warszawskiego jako kapelan „Gloria” na wózku inwalidzkim. Pokonał odległość 5 kilometrów przy pomocy Huberta Boczara, ucznia i przyjaciela, który wspierał starego profesora i księdza przez wiele lat i był z nim do końca.

Pogrzeb księdza profesora odbył się 27 października 2012 r. w kościele św. Augustyna i na Powązkach. Mszy żałobnej przewodniczył biskup Marian Duś, pochowany został na cmentarzu Powązkowskim w grobie rodzinnym. Obszerna świątynia została wypełniona przez przyjaciół i uczniów, seminarzystów i wiernych parafian zamieszkałych w pobliżu domu sióstr i licznych kleryków.

Kardynał Kazimierz Nycz nadesłał z Rzymu, gdzie przebywał na synodzie biskupów, swoją wypowiedź o zmarłym kapłanie. Uczeń i przyjaciel Bogusław Śliwerski ma swoim blogu napisać: *Wielki Człowiek – kapłan – pedagog – wychowawca – mistrz i nauczyciel – to był Korczak w sutannie – teoretyk i praktyk potrafił czytać, analizować i upowszechniać pedagogikę Starego Doktora. Stosował tę pedagogikę w życiu religijnym, osobistym, oświatowym i naukowym.*

Kardynał Kazimierz Nycz w swoim przesłaniu odczytanym w czasie mszy wyraził następującą ocenę księdza Janusza Tamowskiego: *W pracy swojej wytrwale szukał sposobu na zadziernięcie międzypersonalnych więzów z Bogiem i człowiekiem. W swym nauczaniu, w licznych publikacjach, nieustannie wskazywał na potrzebę religijnego wychowania dzieci i młodzieży, które prowadziłyby do osobistego, dogłębnego spotkania z Chrystusem.*

Odszedł wyjątkowy człowiek i kapłan, przyjaciel i wychowawca. Będzie Go nam brakować, bo nie da się zastąpić tak wybitnego opiekuna i wychowawcy, uczonego i autora znakomitych pedagogicznych tekstów.

Zostawił nam bogatą i w pełni dostępną bibliotekę swoich prac i przemyśleń. Tworzył egzystencjalną pedagogikę personalistyczną, którą z Jego tekstów trzeba poznawać, popularyzować, tak jak On – w słowie i czynie pedagogicznym.

Bibliografia prac ks. profesora Janusza Tarnowskiego:

- Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej. Warszawa 1982
- Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna. Katowice 1983
- Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi. Poznań 1981
- Siedem lat dialogu. Katowice 1986
- Z tajemnic naszego „Ja”. Typologia osobowości wg R. Le Senne’a. Poznań 1987
- Rozmowy o wierze i życiu. Katowice 1989
- Janusz Korczak dzisiaj. Warszawa 1990
- Dzieci i ryby głosu nie mają? Warszawa (5 tomów) 1991, 1993, 1996, 1998
- Jak wychowywać. Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993
- Dylematy etyczne. Warszawa 2008
- Kto pyta, nie błądzi. Poznań – Warszawa (3 tomy) 1995, 1996, 1997
- Poznać siebie, zrozumieć innych. Wrocław 1996
- Tele-Salomon radzi szukającym prawdy. Warszawa 2000
- Jak wychowywać? W ogniu pytań. Ząbki 2003
- Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków? Kraków 2005
- Jak wychowywać? Barykada czy dialog? Warszawa 2009
- Jak wychowywać? W świecie paradoksów. Warszawa 2009
- Jak wychowywać? Wczoraj. Dziś. Jutro. Warszawa 2009

Edyta Łyszkowska



Źródło: archiwum prywatne ks. prof. Janusza Tarnowskiego
udostępnione przez H. Boczara

TWÓRCZOŚĆ I ŻYCIE JANUSZA TARNOWSKIEGO

W 2012 roku odszedł ze świata nauki wybitny ksiądz, pedagog, teolog, filozof, wykładowca, twórca chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej i propagator dialogu pedagogicznego. Autor ponad 300 publikacji naukowych, publicystycznych i książek takich jak: *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi* [1984], *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej* [1982], *Siedem lat dialogu* [1986], *Janusz Korczak dzisiaj* [1990], *Ryby i dzieci głosu nie mają?* (5 tomów) [1991, 1991, 1993, 1996, 1998], *Poznać siebie, zrozumieć innych* [1996], *Kto pyta nie błądzi* (3 tomy) [1995, 1997, 1997], *Jak wychowywać?* (5 tomów) [2003, 2009, 2009, 2009].

W 1943 roku, zaraz po święceniach, został kapelanem Powstania Warszawskiego. Od 1956 roku był wykładowcą pedagogiki w Metropolitalnym Seminarium Duchownym w Warszawie, od 1966 roku wykładowcą pedagogiki na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. W 1972 roku uzyskał na ATK tytuł doktora habilitowanego na podstawie pracy *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, który Centralna Komisja Akredytacyjna uznała dopiero w 1980 roku. Od 1982 roku kierował Katedrą Pedagogiki na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej ATK. Jeszcze w ostatnich tygodniach swojego życia pełnił postugę kapłańską wbrew zaleceniom lekarzy.

Janusz Tarnowski, wieloletni wykładowca, profesor nadzwyczajny, miał niezwykle podejście do ludzi. Łatwo do nich docierał, rozmawiał, okazując szacunek i zainteresowanie. Przez całe życie inspirował się naukami Janusza Korczaka. Był twórcą nowego nurtu chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna uznaje znaczenie współlistnienia z Bogiem w wychowaniu zarówno małego, jak i dorosłego człowieka. Według Janusza Tarnowskiego wychowanie jest czynnością, która trwa przez całe życie i nie ogranicza się jedynie do poszczególnych faz i cykli życia człowieka. Celem wychowania zaś jest poruszenie głębi osoby wychowanka na trwałe poprzez spotkanie z Bogiem¹. Dzięki religijności *człowiek odkrywa najgłębszy, absolutny i transcendentny wymiar rzeczywistości. Religia więc stanowi odniesienie do jakiegoś przekraczającego nas świata, ale jest ona zarazem czymś najbliższym człowiekowi wpisanym w jego wnętrze ja*².

Pedagogika personalno-egzystencjalna

Janusz Tarnowski po raz pierwszy sformułował założenia pedagogiki personalno-egzystencjalnej w swojej rozprawie habilitacyjnej zatytułowanej „Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej”³. Pedagogika chrześcijańska jest uznawana za jeden z najstarszych systemów pedagogicznych. Podstawą jej założeń jest „rzeczywistość zbawcza, objawiona w myśl planu Bożego, przede wszystkim w osobie Jezusa Chrystusa”⁴. Bliski temu systemowi jest nurt filozofii egzystencjalnej ukierunkowany na konkretnego człowieka i sens (lub bezsens) jego życia. Wypracowanie podstaw pedagogiki personalno-egzystencjalnej polega według Janusza Tarnowskiego na „wprowadzeniu elementów egzystencjalizmu do jej teoretycznych założeń, które dotychczas rozpatrywały człowieka istotowo, esencjalnie, od strony ogólnie pojętej jego natury”⁵. Takie ujęcie pociąga za sobą konsekwencję stworzenia nowych zadań pedagogicznych określonych w kategoriach egzystencjalnych, a wypełnionych treścią chrześcijańską. Do takich kategorii zaliczamy spotkanie, dialog i autentyczne zaangażowanie. Janusz Tarnowski zauważył, że wychowanie religijne dzieci i młodzieży jest często powierzchowne, nie dotyka ich „rdze-

¹ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków, 2005, s. 68.

² J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa, 1990, s. 15.

³ Nazwę pedagogika personalistyczna zaproponował ks. Prymas Stefan Wyszyński, sugerując, że egzystencjalizm w dużym stopniu skażony jest ateizmem. Janusz Tarnowski po rozważeniu tej kwestii zmienił nazwę z chrześcijańska pedagogika egzystencjalna na pedagogika personalistyczno-egzystencjalna.

⁴ J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, rozprawa habilitacyjna, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1972, s. II.

⁵ *Ibidem*, s. 2.

nia egzystencji”. Dzieje się tak dlatego, że pomijane w nim jest najważniejsze spotkanie – z Chrystusem, który dokonuje wewnętrznej przemiany i pociąga za sobą całkowite zaangażowanie życiowe. Do takich spotkań można się specjalnie przysposobić. Jednym ze sposobów jest dialog, który nie narusza wolności wychowanka. Jego istotą jest autentyczność i zgodność z samym sobą i wychowawcą⁶.

Zdaniem Theodora Buchera, na którego powołał się w swojej rozprawie habilitacyjnej Janusz Tarnowski, dialog wychowawczy może przyjąć różne formy: monolog, rozmowę i „team”⁷. Człowiek monologu jest nastawiony na mówienie i nie posiada umiejętności słuchania. Nie jest też osobą, która umie milczeć. W drugim człowieku widzi tylko odbiorcę swoich wywodów. Człowiek „monologu” ucieka przed samym sobą i przed milczeniem, które mogłoby skłonić go do autorefleksji. Niestety otoczenie dziecka (dom rodzinny i szkoła) przyzwyczajają je do monologizowania. Podstawową formą dialogu jest rozmowa. Odbywać się ona może na trzech płaszczyznach: codziennej (przy realizacji codziennych spraw), rzeczowej (np. przy nauce, polityce) i personalnej (osobiste rozmowy z przyjaciółmi, terapeutami lub spowiednikami). Płaszczyzny te często stykają się ze sobą lub na siebie nachodzą. Jednakże rozmowa personalna jest ukoronowaniem poprzednich dwóch płaszczyzn „odsłania wnętrza jednego człowieka drugiemu i wzajemnie, umożliwia więc osobowo i egzystencjalnie spotkanie. Na rozmowę składają się na przemian: mówienie, słuchanie, przysłuchiwanie się i milczenie. Żadnego z tych elementów nie może zabraknąć. Mówieniem odsłaniamy ludziom nasze myśli, a przez to nieraz odkrywamy ich bogactwo i głębię. Wiele bowiem przeżyć dopiero dzięki wypowiedziom zyskuje właściwą formę i jasność: można więc mówić o twórczej mocy słowa”⁸. Ostatnia forma „team” jest nowoczesną formą dialogu prowadzonego przez grupę osób. Grupa tworzy się w celu rozwiązania pewnego zadania i po jego rozwiązaniu nie kontynuuje swoich spotkań.

Głównym zadaniem pedagogiki egzystencjalnej jest wychowanie do spotkania z Bogiem. Janusz Tarnowski za Jean'em Guttonem mówi o horyzontalizmie i wertykalizmie w spotkaniu⁹. Wertykalne spotkanie z Bogiem dokonuje się na drodze zstąpienia Boga ku człowiekowi i wzniesienia człowieka ku Bogu (dar zbawienia i uświęcenia), natomiast spotkanie horyzontalne jest relacją z innymi ludźmi (miłość międzyludzka, budowanie lepszej rzeczywistości).

⁶ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, Apostolicum, Ząbki 2003, s. 167.

⁷ *Ibidem*, s. 212.

⁸ *Ibidem*, s. 213.

⁹ Jean Gutton użył tej terminologii do klasyfikacji wyznań chrześcijańskich, skupiając kościoły wokół dwóch biegunów: pionowy – eklezjologia typu protestanckiego i poziomy – eklezjologia typu katolickiego.

Janusz Tarnowski zauważył, że wychowanie dotrze do „rdzenia wychowanka”, powodując jego autentyczne zaangażowanie tylko wtedy, gdy rozwijanych jest pięć czynników osobowości (Janusz Tarnowski rozpatrywał je w swojej pracy habilitacyjnej w kontekście powołania):

- rozumność pojmowana jako mądrość i dojrzałość,
- wartościowanie – wiara i udział w sakramentach świętych powinny być spójne i harmonijne,
- wolność – rozumiana słowami św. Teresy „wola ludzka uzyskuje najwyższą rangę, poddając się woli Boga”,
- zdolności twórcze – zależnie od możliwości personalno-egzystencjalnych wiara nie zabija cech indywidualnych, lecz pozwala na zindywidualizowanie działań,
- otwartość metafizyczna – decydujące sytuacje życiowe, które zmuszają do refleksji nad własnym życiem i ewentualnej jego przemiany¹⁰.

Wyżej wymienione czynniki stanowią o wyjątkowości chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Łączy ona wartości, zaangażowane podejście do drugiego człowieka, metafizykę i transcendencję. Niewątpliwie wyróżnia ją spośród innych nurtów obecność Boga i nadanie jej pierwszorzędного znaczenia.

Jednym z zarzutów dotyczących koncepcji chrześcijańskiej pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej były jej filozoficzno-teologiczne założenia. Ograniczają one bowiem jej zasięg tylko do wychowania chrześcijańskiego¹¹.

Rola dialogu jako forma pracy z wychowankami i fascynacja Januszem Korczakiem

Janusz Tarnowski przez całe życie fascynował się i wzorował na Januszu Korczaku. Stąd w jego książkach można odnaleźć wiele odwołań do myśli Korczaka. Przez lata był również członkiem zarządu Polskiego Komitetu Korczakowskiego. Prace Janusza Tarnowskiego zawierają własne interpretacje teorii i spostrzeżeń Janusza Korczaka, które rozwija i doświadcza w relacjach z wychowankami. Sam Janusz Tarnowski w środowisku naukowym i wśród swoich wychowanków nazywany był *Korczakiem w sutannie*.

Jak sam wspomina w jednej ze swoich książek, gdy miał 16 lat po raz pierwszy usłyszał audycję, tzw. gadaninę ze Starym Doktorem. Od tego czasu został jego wiernym słuchaczem¹². To wydarzenie zapadło mu w pamięć skoro w latach 1998–1999 zgodził się na wystąpienie w telewizyjnym teleturnieju

¹⁰ *Ibidem*, s. 306.

¹¹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać w ogniu ... op.cit.*, s. 167–176, *Od płycizny do głębi, rozmowa*, M i J. Plachów w kwietniu 2001 na podstawie „Credo” 1990 nr 1, s. 5–8 i „Dialogów pedagogicznych”, Warszawa 1992, 2. 5 – 13.

¹² J. Tarnowski, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1984, s. 3.

wiedzy religijnej „Salomon”, nadawanym przez telewizyjną Jedynekę. Wątki o tematyce biblijno-życiowej z programu zostały pogłębione w książce jego autorstwa pt. *Tele – Salomon radzi szukającym prawdy*.

Kolejnym przykładem zainteresowania Januszem Korczakiem była książka jego autorstwa *Janusz Korczak dzisiaj*, w której przedstawił sylwetkę Doktora w świetle współczesnej pedagogiki. Opracowanie to było pionierskie na tle innych prac ze względu na zawartą w nim psychologiczną analizę osobowości Korczaka według typologii holendersko-francuskiej Gerarda Heymansa, Enno Wiersma i Rene Le Senne’a¹³. Jak sam napisał, aby „lepiej poznać, zrozumieć Starego Doktora, by stał się On bliższy, bardziej powiązany z cechami psychicznymi, które są właściwe w takim czy innym układzie każdego z nas”¹⁴. W swojej książce ukazał aktualność nauk Korczaka w dzisiejszych czasach oraz szczególnie wyróżnił rolę nieustannego dialogu między wychowankami a wychowawcą. To, co inspirowało jego późniejszą pracę z wychowankami, a wcześniej odnalazł w osobie Janusza Korczaka, było „wczuwanie się w mentalność dzieci”¹⁵ i prowadzenia z nimi ciągłych rozmów. Sam z resztą posiadał i latami doskonalił umiejętność prowadzenia dialogu zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi. Jak wspomina Jadwiga Bińczycka, pierwsze skojarzenia nasuwające się o Januszu Tarnowskim to: dialog, Korczak, uśmiech, dowcip. Rozwijając temat dialogu, napisała „Oczywiście pociągały mnie teoretyczne rozważania Księdza na temat istoty dialogu i spotkania, które znajdowałam w Jego książkach. Pamiętam naszą dyskusję-spór, czy spotkanie z Bogiem można określić mianem dialogu, czy każde spotkanie jest odmianą dialogu. Pamiętam wiele wykładów, referatów konferencyjnych, w ramach których Ksiądz Tarnowski ciekawie, poglądowo, przy użyciu rysunków, symboli – o istocie dialogu i spotkania opowiadał. Po jakimś czasie uświadomiłam sobie, że nie był to tylko przekaz informacji o pewnych strukturach teoretycznych, ale że dialog jest dla Księdza Tarnowskiego «sposobem na życie»”¹⁶.

Jerzy Damrosz z kolei napisał, że „To dzięki przede wszystkim lekturze publikacji Księdza Profesora Janusza Tarnowskiego uznajemy dziś bezspornie, że dialog jest metodą wychowawczą, która leży u podstaw każdego konstruktywnego procesu wychowawczego, acz wymaga ukazania wielości

¹³ W 1956 roku Janusz Tarnowski obronił pracę doktorską „Typologia Heymansa-Le Senne’a – studium psychologiczne” na KUL. Promotorem przewodu był ks. prof. dr Józef Pastuszka. Janusz Tarnowski opisał tę typologię i wykorzystał również do kwestionariusza Mucchelliego-Verdiera oraz kwestionariusza swojego autorstwa, a następnie przeprowadził badania przedstawiając jego wyniki w książce J. Tarnowski, *Poznać siebie, zrozumieć innych*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1996.

¹⁴ J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990, s. 18.

¹⁵ J. Tarnowski, *Wychowanie ... op.cit.*, s. 5.

¹⁶ H. Boczar (red.), *Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu dla księdza Janusza Tarnowskiego*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009, s. 45.

różnych sposobów dialogowania i doskonalenia wychowanków, przez których także doskonalili się ... wychowawca¹⁷.

Janusz Tarnowski rozróżnia trzy rodzaje dialogu: rzeczowy, personalny, egzystencjonalny. Przedmiotem dialogu rzeczowego jest otaczająca rzeczywistość i jej analiza (badanie). Dialog personalny jest zwrócony do osób-partnerów, natomiast dialog egzystencjonalny angażuje rozmówców w pełnym wymiarze egzystencjalnie „gotowych do zupełnego wzajemnego oddania”. Dialog rozgrywający się między wychowawcą i wychowankiem mający na celu świadome i zamierzone wychowanie edukacyjne nazywamy dialogiem wychowawczym. Ten ostatni miał szczególne znaczenie w dialogu Janusza Tarnowskiego z dziećmi.

Jeśli założymy, że dialog jest wymianą zdań między dwojgiem ludzi, szanujących się, nastawionych na wzajemne słuchanie i prowadzenie rozmowy jak zauważa Jadwiga Binczycka „w układzie nieznoszącym pozycji nadrzędności, czy podrzędności – to ta zasada zawsze przebiegała w relacjach Księdza z ludźmi, ze słuchaczami, wychowankami, współpracownikami¹⁸”.

Janusz Tarnowski prowadził również dialogowane kazania z dziećmi, zwane również homiliami dialogowymi. W wywiadzie z księdzem Piotrem Pawlukiewiczem zdradził sposób przygotowania się do takich kazań.

Wcześniej Janusz Tarnowski wgłębiał się w Słowo Boże na daną niedzielę, a potem w piątki spotykał się z grupą dzieci, czytał z nimi ponownie fragmenty Biblii, a następnie dyskutował sens tego, co zrozumieli. Wspólnie wyjaśniali wątpliwości. Następnie dzieci wybierały z tekstów niedzielnych zdania, które szczególnie łączyły się z ich doświadczeniem życiowym. W czasie homilii w niedzielę wychowankowie niejako animowali dialog. Podczas Mszy Świętej Janusz Tarnowski po wygłoszeniu Słowa Bożego zadawał pytania dzieciom, które zaczynały interpretować słowa biblijne¹⁹. Zdumiewające jest to, jak dzieci uważnie słuchały Ewangelii i jak mądrze odpowiadały na pytania.

Dialog w połączeniu z metodą sondażową został wykorzystany również w książce zatytułowanej *Siedem lat dialogu*, w której Tarnowski poruszał wraz ze swoimi wychowankami następujące tematy: harmonia w małżeństwie, rodzice a dzieci, stosunki przedmałżeńskie, ilość dzieci w rodzinie, sens małżeństwa²⁰.

¹⁷ *Ibidem*, s. 78.

¹⁸ *Ibidem*, s. 45.

¹⁹ Por. H. Boczar, *op.cit.*, s. 237 i J. Tarnowski, *Jak wychowywać w ogniu ... op.cit.*, s. 144–145.

²⁰ J. Tarnowski, *Siedem lat dialogu*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1986, s. 7.

Wychowanie pedagogiczne i pseudowychowanie

Trzema pedagogicznymi zasadami Janusza Korczaka, które zainspirowały dialogi księdza Tarnowskiego ze swoimi wychowankami były: bronić dzieci, wczuwać się w dziecko, rozmawiać z dziećmi.

Zasada bronięcia dziecka przeciwstawia sobie dwa kontrastujące ze sobą światy dorosłego i dziecka. Świat dziecka charakteryzuje: „...powaga i rozwaga, i równowaga dziecięca, solidne zobowiązania, doświadczenia na własnym odcinku, kapitał sprawiedliwych sądów i ocen”²¹ w przeciwieństwie do zaściankowości poglądów, psychologii stada, niedbalstwa, lenistwa, bezmyślności i lekkomyślnych czynów ojców i matek²². Obrona dzieci nie oznacza pobbłaszania im i niestawiania wymagań. Wręcz przeciwnie, stosując nakazy według Korczaka, pobudzamy kreatywność dziecka, rozwijamy umiejętność omijania kontroli, wzbudzamy krytycyzm. W Domu Sierot Korczaka panował wzorcowy porządek i surowe wymagania. Janusz Tarnowski określa takie wychowanie jako kierowanie wychowanka z miłością bez wykorzystywania swojej przewagi względem niego. Janusz Tarnowski opisał potrójne działanie pedagogiki Korczakowskiej: obrona dziecka przed dorosłymi, rówieśnikami i przed własnym nieukszałtowanym jeszcze słabym „ja”²³.

Przez wczuwanie się w dziecko Janusz Tarnowski rozumiał za Januszem Korczakiem empatyczne uczestniczenie w świecie dziecka poprzez obserwację i poznawanie dzieci, traktowanie ich po ludzku i cierpliwe czekanie. Tarnowski przypomina, co Korczak uznał za źródła poznania świata dziecka: może to być jego kieszeń lub szuflada kryjąca różnorodne skarby takie jak kamyczki, gwoździki, gałganki, paciorki, szkiełka kolorowe, liście itp. Często każdy przedmiot ma swoją oddzielną historię, zabarwioną emocjami i uczuciowością dziecka. Są to wspomnienia przeszłości i tęsknota przyszłości takie jak mała muszelka, która jest marzeniem o podróży nad morze²⁴. Innym źródłem poznawania dzieci jest uczestniczenie w ich grach i zabawach. Wspólne zaangażowanie w działanie pozwala na prawdziwe poznanie problemów i frustracji dziecięcych. Następnym elementem empatii jest traktowanie dziecka po ludzku, co innymi słowy oznacza uszanowanie jego prawa: do własności, do posiadania własnych tajemnic i grzechów. Choć prawo do własnych grzechów wzbudza wśród czytelników pewne kontrowersje, to Korczak uważa, że należy pozwolić dziecku błędzić. Rolą wychowawców jest nie uprzedzanie czynów, a wskazywanie właściwej drogi w momentach wahania lub udzielanie wsparcia, kiedy wychowanek tego potrzebuje. Ostatnią częścią empatii

²¹ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku, Pisma wybrane, T. 1*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 77–78.

²² J. Korczak, *Jak kochać dziecko, Pisma wybrane, T. 1*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 55.

²³ J. Tarnowski, *Wychowanie ...*, *op.cit.*, s. 12.

²⁴ J. Korczak, *Jak kochać ... op.cit.* s. 302.

jest cierpliwe czekanie, aż dziecko wyrośnie z pewnych zachowań, czy też przepracuje swoje wady i nabierze doświadczenia życiowego. Nie można od dziecka spodziewać się natychmiastowej poprawy i zmiany²⁵. Stąd rozmowy z dziećmi prowadzone przez Janusza Tarnowskiego często trwały godzinami i miały wiele etapów. Ksiądz mediował w konfliktach między rodzeństwem, prowadząc rozmowy i spotykając się z nimi wiele razy w różnych odstępach czasowych, aby osiągnąć kompromis wśród zwaśnionych stron.

Dzieci potrzebują szczerzej relacji z dorosłym, dlatego rozmawianie z dzieckiem jest jedną z ważniejszych zasad pedagogicznych. Jednakże dorośli stawiają wiele obwarowań w rozmowie z dziećmi. Jednym z nich jest uwarunkowanie udzielenia głosu dziecku w uzależnieniu od dobrej chwili czy też potrzeby dorosłych. Natomiast nieustanne pytania ze strony dziecka wynikają z niezaspokojenia potrzeby mówienia z dorosłym. Niewątpliwie dorośli mogą się wiele nauczyć od dzieci, np. konkretyzowania prawd ogólnych, wcielania zasad w życie, cieszenia się pięknem lub odkrywaniem świata na nowo, widząc go po raz pierwszy z dzieckiem. Rozmowa z dziećmi oznacza również wsłuchiwanie się w nie, dawanie się im przekonać, a nawet pozwolenie dziecku na krytykę osoby wychowawcy. Na koniec Janusz Tarnowski dodaje, że niewymuszone zawierzenie przez dziecko tajemnicy dorosłemu jest najwyższym dowodem jego zaufania²⁶.

Po opisie zasad pedagogicznych Janusz Tarnowski zwraca uwagę na to, czym wychowanie nie powinno być, a w życiu codziennym często jest spotykane, czyli na działania pseudowychowawcze takie jak: tresura, administrowanie, trening, moralizowanie lub kształcenie osobowości²⁷.

Chociaż termin tresura używany jest w odniesieniu do zwierząt, Janusz Tarnowski zauważa, że to samo działanie świadomie lub nieświadomie jest przenoszone na ludzi. Twierdził, że wychowywanie polegające na nakłanianiu drugiego człowieka do pewnego rodzaju działania za pomocą przymusu w oparciu o strach (kara) lub przynętę (nagroda) jest krótkotrwałe i powierzchowne w skutkach. Trudno zgodzić się z tym podejściem, gdyż w pewnym sensie szkoła jest również instytucją, w której systemie występują: nagroda (dobra ocena) i kara (zła ocena). Narzędzia te stosowane z umiarem mogą być również przydatne w wychowaniu. Z tą refleksją pomimo pierwotnej negacji tresury zgodził się również Janusz Tarnowski, uznając karę i nagrodę za dopuszczalną w wychowaniu.

Subtelniejszą formą tresury jest administrowanie. Administrowanie połączone z chłodem i oficjalnością wychowawcy sprowadza się do kontrolowania poprawności i skuteczności wychowania. Takie wychowanie sprowadza się jedynie do osiągnięcia pewnego zewnętrznego celu, a w skrajności do manipulacji i antypedagogicznych zachowań. Nie należy zapominać, że nauczyciel,

²⁵ J. Tarnowski, *Wychowanie ... op.cit.*, s. 15.

²⁶ *Ibidem*, s. 20.

²⁷ J. Tarnowski, *Wychowanie op.cit.*, s. 22.

którego rola sprowadza się jedynie do sprawdzenia opanowanego materiału i wystawienia oceny, jest takim administratorem, gdyż zapomina, że najważniejsze w wychowaniu jest dobro drugiego człowieka²⁸.

Kolejnym terminem jest trening, który jest skutecznym sposobem na odniesienie sukcesu w sporcie lub utrwalenie sobie mechanicznie powtarzanej czynności (np. praca w produkcji). Przez trening rozumiemy planowo powtarzane ćwiczenia o zwiększającym się stopniu trudności w celu uzyskania maksymalnej sprawności w danej dziedzinie. Chociaż działanie to powszechnie występuje w udoskonalaniu czynności komunikacyjnych, to nie należy zapominać, że ma ono zawsze techniczny i sprawnościowy charakter w danej dziedzinie. Swoim zakresem nie obejmuje ono człowieka, dlatego nie można traktować go zamiennie z wychowaniem. Z tym stwierdzeniem trudno się zgodzić, gdyż w tym rozumieniu trening powinien być częścią wychowania. Dziecko samorzutnie trenuje od małego. Na placu zabaw najpierw wchodzi na jeden schodek drabinki, schodzi, znowu wchodzi. Powtarza tę czynność wiele razy, aby po tym, jak ją opanuje, zaczęło wchodzić na kolejne stopnie.

Następnym środkiem wychowawczym powszechnie stosowanym w rodzinach, ale mało skutecznym, jest moralizowanie potocznie rozumiane jako pogadanki, tłumaczenie, upominanie i grożenie. Innymi słowy jest to oddziaływanie werbalne na wychowanek przez wychowawcę, sugestywne, perswazyjne lub apelacyjne, bez podania argumentacji. Współczesne pokolenie, jak zauważa Janusz Tarnowski, jest niewrażliwe na słowo, ponieważ ma większe oczekiwania od wychowawcy „wychowanie bowiem nie wyczerpuje się w moralizowaniu, lecz obejmuje wiele oddziaływań i sytuacji głęboko tkwiących w życiu wszystkich partnerów procesu wychowawczego”²⁹.

Ostatnim z opisywanych pseudowychowawczych działań jest kształtowanie osobowości lub urabianie drugiego człowieka według z góry określonego celu. Janusz Tarnowski zauważa, że określenie to zawiera błędne założenie, że przemiany potrzebuje tylko wychowanek, a przecież ten proces jest obustronny. Potrzebuje go zarówno wychowanek, jak i wychowawca. Wychowanek niezależnie od tego, czy jest dzieckiem, czy dorosłym powinien wychowywać się w atmosferze szacunku i poszanowania własnej godności, co często powtarzał także Janusz Korczak. Odrzucenie działań kształcących osobowość zostało uznane przez niektórych krytyków Janusza Tarnowskiego jako rezygnację z tradycyjnych metod nauczania i minimalizowanie roli nauczyciela.

Janusz Tarnowski nie wymienia stosowania kar cielesnych jako jednego z aspektów pseudowychowania, ale stanowczo opowiada się przeciwko stosowaniu ich, przytaczając zasady wychowania Jana Bosko i słowa Jana Pawła II. Zdecydowanie odcina się od manipulacyjnych interpretacji Pisma Świętego, które rzekomo miałyby potwierdzać i uzasadniać stosowanie wychowania

²⁸ *Ibidem*, s. 23.

²⁹ *Ibidem*, s. 24.

z użyciem przemocy wobec dzieci. Twierdzi bowiem, że „nie kara cielesna oparta na wyrwanych z kontekstu tekstach biblijnych, lecz dialog miłości – wyrażający się nawet spojrzeniem – to zasadniczy rys modelu wychowania chrześcijańskiego”³⁰.

Prawidłowe ujęcie wychowania według Janusza Tarnowskiego jest zgodne z definicją K. Schallera³¹, który z kolei określa je jako całościowy proces i sposobów, które pomagają istocie ludzkiej urzeczywistniać w pełni jej człowieczeństwo. Tarnowski zauważa, że wychowanie jest potrzebne każdej jednostce ludzkiej i nie odnosi się tylko do dzieci. Działania wychowawcze takie jak: administrowanie, trening, oddziaływanie słowne, kształtowanie osobowości są wartościowe pedagogicznie, jeżeli wychowawca spełni jeden warunek. Mianowicie w pełni doceni i uszanuje godność i wolność wychowanka przy obustronnym kontakcie. Jednakże działania te w swej istocie są jednostronne. Zatem trudno jest w czasie trwania pseudowychowawczych działań zastosować ten postulat.

Janusz Tarnowski podkreśla w swojej pracy, że jeżeli pedagogika, pojmowana jest jako naukowa refleksja nad istotą wychowania i jest zdominowana przez przemoc, to takie wychowanie mija się z celem. Nadaje jej nazwę czarnej pedagogiki i zaznacza, że jeżeli „człowiek znęca się nad człowiekiem”, to „w stosunkach międzyludzkich panuje wyzysk, krzywda, wzajemna nienawiść”³². Janusz Tarnowski wprowadził przeciwstawne pojęcie za Alice Miller „pedagogiki białej”, której istotą jest niewywieranie przymusu wobec dziecka. Alice Miller uważa to podejście za mało efektywne, gdyż sprowadza się ono w rezultacie do odmiennej i bardziej wyrafinowanej manipulacji wychowankiem. Warunkiem skutecznego wychowania jest zaufanie dziecka do dorosłych osób ze swojego środowiska, przed którymi nie miałoby ono tajemnic. Poważne traktowanie dziecka, jak zauważa „towarzyszenie mu przez całe życie i podtrzymywanie go będzie dla niego najlepszym wprowadzeniem w głębokie doświadczenie siebie i świata”³³. Zatem ani biała, ani czarna pedagogika nie wydaje się tu skuteczna. Problematyką tą Janusz Tarnowski szczególnie interesował się pod koniec swojego życia, prowadząc w tym zakresie badania. Niestety nie zdążył ich opublikować.

Janusz Tarnowski odrzucał tradycyjne wychowanie, podważając sens systematycznej pracy i kształtowania według z góry założonego programu. Jednocześnie z racji stawiania się na równi z wychowankiem osłabiał i minimalizował rolę wychowawcy. Podejście to mogło wynikać ze zbyt idealistycznych założeń, które nie mogły być nigdy konfrontowane przez Janusza Tarnowskiego z rzeczywistością. Jako kapłan nie mógł mieć rodziny, a jego

³⁰ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Barykada czy dialog*, Oficyna Wydawnicza-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009, s. 27.

³¹ K. Schaller, Za: J. Tarnowski, *Wychowanie ... op.cit.*, s. 25.

³² J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Barykada ... op.cit.*, s. 29.

³³ *Ibidem*, s. 30.

kontakty z dziećmi miały raczej charakter incydentalny. Opisujący przykład Waldusia w książce *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, który przez długi czas był nakłaniany przez księdza, aby podzielił się czekoladką z rodzeństwem, wskazuje na to, że być może Janusz Tarnowski dysponował większą ilością czasu, cierpliwością i zaangażowaniem dzięki temu, że był osobą samotną. Zapracowani rodzice mający pod opieką kilkoro dzieci naturalnie mają ograniczone możliwości w tym zakresie.

Seria wydawnicza *Dzieci i ryby głosu nie mają* była redagowana przez dzieci w wieku od 6 do 15 lat. Są tam przytaczane rozmowy, jakie dzieci prowadzą z dorosłymi (między innymi z Januszem Tarnowskim). Rolą dorosłego w dialogach prowadzonych z dziećmi było ośmielenie dziecka i pomoc w kształceniu umiejętności rozmowy, bazując na tolerancji, zaufaniu, wolności i szacunku. Celem tej serii, jak zauważa jej autor, jest nauka samodzielnego myślenia u dzieci, odczuwania potrzeb innych i dzielenia się swoimi zwierzeniami³⁴. Seria składa się z pięciu tomów, w których poruszana jest kolejno problematyka:

- Tom 1 – religijności i duchowości,
- Tom 2 – rodziny i marzeń,
- Tom 3 – szkoły, uczniów i nauczycieli,
- Tom 4 – relacji z rówieśnikami, rodzicami i przyjaciółmi,
- Tom 5 – środowiska, przyrody i zwierząt.

Wychowanie do pokoju

Janusz Tarnowski przeżył dwie wojny światowe i dlatego zwracał szczególną uwagę na wychowanie młodzieży do pokoju, nadając mu priorytet. Chociaż wiele osób zdaje sobie sprawę z bezmiaru nieszczęść i tragedii, jakie niesie za sobą wojna, to współczesny świat wciąż jest zagrożony wybuchem wojny totalnej. Tarnowski zauważał, że pokój w sensie biblijnym nie tylko obejmuje w swoim znaczeniu jedność z innymi ludźmi, ale także wspólnotę z Bogiem, harmonię z samym sobą i otoczeniem. Zakłóceniem tego stanu rzeczy jest zło fizyczne czy duchowe, niszczące ład ustanowiony przez Boga. Przejawia się to w rozłamie i niesprawiedliwości³⁵.

Dlatego zwracał on uwagę na przygotowanie teoretyczno-praktyczne. Polega ono na kształtowaniu otwartego nastawienia na innych ludzi, gotowości do współpracy z nimi i życia w harmonii. Zauważał, że pokój serca może wynikać z przykładowego, skutecznego i głębokiego uczestniczenia w życiu chrześcijańskim (ważny udział w Liturgii Eucharystycznej, który często jest

³⁴ J. Tarnowski oraz dziecięcy zespół redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają. Twój głos o Bogu, religii i duchach*, Pallotinum, Warszawa 1991, s. 7.

³⁵ J. Tarnowski, *Wychowanie ...*, op.cit., s. 27.

wynikiem intensywnej modlitwy osobistej, Sakrament Pojednania, czyli Pokuta i autentyczna wiara)³⁶.

Dom rodzinny jest pierwszym miejscem, w którym wspomniana wcześniej postawa wychowania do pokoju powinna się uformować. To w rodzinie prowadzi się pierwsze rozmowy z dziećmi, uczy się dzielenia z innymi i sztuki kompromisu pomiędzy rodzeństwem. Sztuka dialogu i wzajemne relacje rodziców są istotnym wzorcem dla wychowywanych dzieci. Od najmłodszych lat należy rozpocząć walkę z tzw. „egoizmem dziecięcym”.

Janusz Tarnowski rozróżnił tu egoizm, czyli „miłość własną” od miłości samego siebie, która sama w sobie nie jest niczym niepożądanym, a odzwierciedla jedynie miłość bliźniego. Racjonalna miłość samego siebie powoduje, że człowiek – istota społeczna wychodzi z własnego kręgu „ja” do innych osób. Dlatego uważny rodzic umie wzbudzić w dziecku postawy altruistyczne polegające na łatwości dzielenia się z innymi i przychodzenia im z pomocą. Bowiem według Janusza Tarnowskiego w dziecku nie tylko rezonuje pierwotny egoizm dziecięcy, ale także podobieństwo do Boga, który jest Miłością. Rolą wychowawcy jest rozbudzanie tego podobieństwa przez odwołanie się do wolności dziecka. Takie działanie jest istotą drogi do pokoju z Bogiem i ludźmi³⁷.

Swoje przemyślenia Janusz Tarnowski nazwał refleksjami, które nie wyczerpują tematu wychowania do pokoju, a jedynie powinny być załącznikiem do szerszej dyskusji w tym zakresie.

Jak wychowywać?

Jedna z ostatnich serii wydawniczych nie powstałaby bez wspólnoty związanej z Januszem Tarnowskim. Z jego działalności wyłoniła się grupa osób, która towarzyszyła mu przez wiele lat. W 1976 roku po rekolekcjach prowadzonych przez księdza w Warszawie w parafii Bożego Ciała na tzw. Kamionku powstała *Grupa Niedzielna*, która spotykała się na dyskusję w każdą niedzielę. Wspólnota znana również pod nazwą *Krąg Synodalny*, później *Nasz Krąg* w ciągu 36 lat przeszła wiele przeobrażeń, towarzysząc Januszowi Tarnowskiemu do jego ostatnich dni. Comiesięczne spotkania ze wspólnotą odbywały się w Warszawie w mieszkaniu Janusza Tarnowskiego przy ul. Żelaznej lub w mieszkaniach uczestników. Miały one charakter otwarty. Dyskutowano na nich problemy natury etycznej, religijnej, moralnej czy filozoficznej. W spotkaniach uczestniczyły trzy pokolenia wychowanków, którzy przyprowadzali na spotkania również swoje dzieci. Najbliższy wychowanek Janusza Tarnowskiego, współpracownik, asystent Hubert Boczar znał Janusza Tarnowskiego 23 lata. Warto tutaj przypomnieć definicję wychowanka i wychowania według księdza, którą urzeczywistniał na spotkaniach ze swoimi uczniami: „... Wychowanek nie jest kimś niższym lub mniej wartościowym od wychowawcy... może nad nim pod wieloma względami górować... Wychowanie

³⁶ *Ibidem*, s. 30.

³⁷ *Ibidem*, s. 72.

to uczenie się wzajemnie, wytrwałe zmierzanie ku przyjaźni”³⁸. Rozmowy ze współwychowankami opisane zostały nie tylko w serii wydawniczej *Jak wychowywać*, ale również w innych pozycjach książkowych takich jak *Dzieci i ryby głosu nie mają*, *Siedem lat dialogu*, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, *Rozmowy o wierze i życiu*, *Próby dialogu z młodymi*. Niektórzy wychowankowie, którzy większą część życia spędzili z Profesorem zostali scharakteryzowani następująco: Zdzisław – chłopiec, ojciec 13 dzieci (46 lat), Maciej – uczeń, student, profesor (30 lat), Andrzej – dziecko, student w Izraelu (10 lat), Lucyna – uczennica, studentka, siostra jubilatka (59 lat), Piotr – ministrant – sędzia (20 lat), Magda – studentka, doktor filozofii, mama 6 dzieci.



Zdjęcie Kręgu Synodalnego z 1996 roku

Źródło: Archiwum prywatne ks. prof. Janusza Tarnowskiego udostępnione przez H. Boczara.

Wiele rozmów przeprowadzonych ze swoimi współwychowankami Janusz Tarnowski opisuje w tomie trzeciej serii *Jak wychowywać*. Jest to szczególne wydanie, gdyż całość – pięć tomów – stanowi niejako podsumowanie działalności księdza.

Sam autor pierwsze trzy tomy porównuje do trylogii pedagogicznej, tłumacząc, że:

1. „Wychowanie chrześcijańskie to dialog człowieka (wychowawcy) z człowiekiem (wychowankiem)...”³⁹, stąd nazwa pierwszego tomu „Barykada czy dialog?”

³⁸ J. Tarnowski, *Jak wychowywać w ogniu ... op.cit.*, s. 175.

³⁹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Wczoraj, dziś, jutro*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009, s. 7.

2. „Wychowawca w ogniu pytań ma być na wzór Jana Pawła II: usuwać lęk i wzmacniać”⁴⁰ – dlatego tom drugi został nazwany „W ogniu pytań”,
3. Trzeci tom „Uczyć się od wychowanków” wywodzi się z głębokiego przekonania autora, że „Wychowankowie to współuczniowie i przyjaciele wychowawcy”⁴¹.

Pierwszy tom zatytułowany *Jak wychowywać? Dialog czy barykada* nawiązuje do dynamizmu wychowawczego chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Znajdziemy tam rozważania natury teoretycznej i praktycznej, często przytaczane przykłady z praktyki Janusza Tarnowskiego. Pod koniec tej publikacji autor podaje ogólnikową formułę podsumowującą jego koncepcję⁴²:

1. Priorytetem wychowawczym jest interakcja człowieka z drugim człowiekiem. Wychowanek i wychowawca odgrywają role drugoplanowe.
2. Wychowanie w tej formule polega na stawianiu się „coraz bardziej” człowiekiem. Według Tarnowskiego „dochodząc wciąż na nowo do swej egzystencjalnej głębi i zmierzając ku tak samo pojętej egzystencji wychowanka”⁴³.
3. Wychowanek jest podmiotem (a nie przedmiotem).
4. Mistrzem wychowania jest Jezus Chrystus.
5. Wynikiem autentycznego dialogu jest pełne zaangażowanie wychowawcy i wychowanka. Jest to możliwe tylko przy pomocy Boga.

Drugi tom *Jak wychowywać? W ogniu pytań* zawiera zbiór czterdziestu wywiadów z Januszem Tarnowskim dla prasy, radia i książek w postaci monografii. Wywiady są uporządkowane pod kątem zawartości merytorycznej i dotyczą: życiorysu Janusza Tarnowskiego, przeżyć związanych z rokiem liturgicznym, pedagogiki profilaktycznej przeciw kłopotom w rodzinie, trafności kaznodziejskiej, wychowania wśród przemian, sylwetki katechety postawionego „na cenzurowanym”, rozwiązania dylematów.

Trzeci tom zatytułowany *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków* jest wywiadem z 16 wychowankami Janusza Tarnowskiego. Niektórych z nich zna on od ponad 60 lat, innych zaledwie od dwóch dni. Wywiady z wychowankami są podzielone na cztery grupy: pierwsza ukierunkowana jest na rodzinę, druga – szukanie prawdy i krzewienie wiedzy, trzecia – spotkanie przy ołtarzu, czwarta – wrażliwość na potrzeby innych. Zamiast wstępu do tego tomu Janusz Tarnowski proponuje nam interesującą rozmowę – soliloquia, czyli Autor rozmawia z Autorem, w której wyjaśnia i przypomina założenia dialogu i wychowania.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 7.

⁴¹ *Ibidem*, s. 7.

⁴² J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Barykada ... op.cit.*, s. 178 i nast.

⁴³ *Ibidem*, s. 179.

Czwarty tom *Jak wychowywać wczoraj-dziś-jutro?* powstał w myśli zasady *tempora mutantur et nos mutamur in illis*⁴⁴. Mianowicie w pierwszej części tego tomu autor dokonuje trójfazowej analizy porównawczej, próbując określić wpływ czasu na przebieg procesu pedagogicznego, zestawiając przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Przedstawia analizę wypowiedzi swojej grupy wychowanków z 1983 roku na temat życia małżeńsko-rodzinnego oraz ocenę dawnych wypowiedzi tej samej grupy. Dodatkowo na ten temat zabrały głos osoby będące w wieku wychowanków sprzed 25 lat. Wnioski z tych wypowiedzi ukazują przemianę kulturowo-obyczajową w kwestiach zakładania rodzin i rozpoczęcia życia seksualnego. Natomiast druga część tomu poświęcona jest pytaniom o sens życia w cierpieniu, samotności, w wybieraniu własnej drogi życiowej czy w powiązaniu małżeńsko-rodzinnym.

Ostatni tom *Jak wychowywać w świecie paradoksów?* Wskazuje kierunek działań pedagogicznych i chrześcijańską drogę w świecie sprzeczności. W pierwszej części tomu pedagogiczne oddziaływania na wychowanka są przedstawione w trzech wymiarach: trud wychowawczy, przez współwychowanie i do przyjaźni. Druga część – wiara w labiryncie podejmuje wiele aktualnych tematów i jest pewnego rodzaju przewodnikiem dla chrześcijanina, który może czuć się zagubiony w świecie współczesnych paradoksów. Są tam rozmowy z wierzącymi i niewierzącymi. Poruszany jest także temat medytacji wschodniej i chrześcijańskiej.

Podsumowując serię *Jak wychowywać* można przytoczyć fragment rozmowy Janusza Tarnowskiego z Małgorzatą i Józefem Plachami o najważniejszych zasadach pedagogicznych (tzw. credo pedagogiczne)⁴⁵:

- **Punkt wyjścia** – czyli spotkanie z wychowankiem z autentycznym zainteresowaniem i życzliwością,
- **Wychowanek** – może nad wychowawcą górować, ale przeważnie jest równy wychowawcy. Jeżeli wychowawca dostrzeże wady, to nie może utożsamiać z nimi wychowanka. W wychowanku należy odnaleźć obraz Boga, który go kocha i wybacza mu.
- **Relacja wychowanek–wychowawca.** Wychowawca powinien zmierzać do przyjaźni, nie oczekując wdzięczności ze strony wychowanka.
- **Proces wychowania** – polega na wsłuchiwaniu się, uczeniu i wzajemnym wychowaniu w atmosferze radości i stałej cierpliwości, bez przymuszania i narzucania, lecz subtelnej pomocy.
- **Cel** – pomoc wychowankowi w odnalezieniu swojego miejsca w życiu i powołania w stopniowym zbliżaniu się do dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej.

⁴⁴ (z łac.) Czasy się zmieniają i my razem z nimi.

⁴⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać w ogniu pytań?*, Apostolicum, Ząbki 2003, s. 175.

Posługa kapłańska

Janusz Tarnowski po zdaniu matury wstąpił do Metropolitalnego Seminarium Duchownego w Warszawie, w 1943 roku otrzymał święcenia kapłańskie. Przez cały czas trwania Powstania Warszawskiego był jednym z posługujących kapelanów⁴⁶. W jego twórczości można odnaleźć wiele kwestii związanych z posługą kapłańską. Począwszy od rozwijania aspektów osobowości szczególnie przydatnych przy powołaniu⁴⁷, opisu zagrożeń, którym może ulec ksiądz (rutyna, poklask, charakter)⁴⁸, skończywszy na refleksjach biblijnych skierowanych do katechetów, kapłanów i innych czytelników trzech tomów książek *Kto pyta – nie błądzi*⁴⁹. Ta ostatnia seria powstała w oparciu o przygotowanie do homilii dialogowej.

Janusz Tarnowski w czasie swojego życia był przede wszystkim kapłanem, niestrudzonym przewodnikiem i znawcą spraw duchowości chrześcijańskiej. Głęboka wiara w Boga i w człowieka była obecna w jego codzienności i jego twórczości. Sam stwierdził, w jednym z wywiadów, że dzięki posłudze kapłańskiej i roli wychowawcy urzeczywistnił swoje „najgłębsze ja” i mógł najpełniej być sobą⁵⁰. W połączeniu z narzuconą sobie rolą wychowawcy i człowieka dialogu osiągnął pewnego rodzaju mistrzostwo. Temu nie mógłby zaprzeczyć żaden człowiek, który miał



Ostatnia Msza Święta Janusza Tarnowskiego (chrzest Mikołaja Boczara) odprawiona trzy tygodnie przed śmiercią

Źródło: Archiwum prywatne ks. prof. Janusza Tarnowskiego udostępnione przez H. Boczara.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 25–31.

⁴⁷ Zostały one pisane przy okazji charakterystyki pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej.

⁴⁸ J. Tarnowski, *Jak wychowywać w ogniu pytań? ... op.cit.*, s. 20–24.

⁴⁹ J. Tarnowski, *Kto pyta – nie błądzi. W Kościele – w szkole – w rodzinie. Rok A*, Adam Marszałek, Toruń 1995; J. Tarnowski, *Kto pyta – nie błądzi. W Kościele – w szkole – w rodzinie Rok B*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 1997, J. Tarnowski, *Kto pyta – nie błądzi. Rok C*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 1997.

⁵⁰ J. Tarnowski, *Jak wychowywać w ogniu ... op.cit.*, s. 16.

okazję go spotkać lub z nim choć przez chwilę porozmawiać. Jego filozofia, podejście do ludzi, sposób rozmowy z nimi nigdy nie zostawiała nikogo obojętnym. Jego twórczość była i jest bogatym źródłem wiedzy dla ludzi, którzy chcieliby podążać drogą chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Dla osób, które go spotkały, stał się Mistrzem i przewodnikiem. Dlatego też 23 października 2012 roku na warszawskim cmentarzu Powązkowskim żegnały go tłumy, a wśród nich jego najbliżsi, grupa uczniów towarzysząca księdzu od lat, wielu wybitnych przedstawicieli świata nauki, Kościoła, sztuki, a także osoby, które miały okazję spotkać go w różnych innych okolicznościach, np. jego pracy duszpasterskiej.

Bibliografia

Boczkar H., (red.), *Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu dla księdza Janusza Tarnowskiego*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009.

Korczak J., *Jak kochać dziecko, Pisma wybrane, t. 1*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku, Pisma wybrane, t. 1*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.

Tarnowska J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, rozprawa habilitacyjna, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1972.

Tarnowski J. oraz dziecięcy zespół redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają, Twój głos o koleżeństwie, przyjaźni i miłości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 1996.

Tarnowski J. oraz dziecięcy zespół redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają, Twój głos o przyrodzie, zwierzętach i środowisku*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 1998.

Tarnowski J. oraz dziecięcy zespół redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają, Twój głos o Bogu religii i duchach*, Pallotinum, Warszawa 1991.

Tarnowski J. oraz dziecięcy zespół redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają, Twój głos o rodzinie, marzeniach i nie tylko*, Pallotinum, Warszawa 1991.

Tarnowski J. oraz dziecięcy zespół redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają, Twój głos o szkole, uczniach i nauczycielach*, IBE, Warszawa 1993.

Tarnowski J. (red.), *Dylematy etyczne*, Metropolitarne Seminarium Duchowe, Warszawa 1957.

Tarnowski J., *Jak wychowywać? Barykada czy dialog*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009.

Tarnowski J., *Jak wychowywać w ogniu pytań?*, Apostolicum, Ząbki 2003.

Tarnowski J., *Jak wychowywać w świecie paradoksów?*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009.

Tarnowski J., *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków*, Impuls, Kraków 2005.

Tarnowski J., *Jak wychowywać? Wczoraj, dziś, jutro*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2009.

Tarnowski J., *Janusz Korczak dzisiaj*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990.

Tarnowski J., *Kto pyta – nie błądzi. Rok C*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 1997.

Tarnowski J., *Kto pyta – nie błądzi. W Kościele – w szkole – w rodzinie. Rok A*, Adam Marszałek, Toruń 1995.

Tarnowski J., *Kto pyta – nie błądzi. W Kościele – w szkole – w rodzinie. Rok B*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 1997.

Tarnowski J., *Poznać siebie, zrozumieć innych*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1996.

Tarnowski J., *Siedem lat dialogu*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1986.

Tarnowski J., *TeleSalomon radzi. Szukającym prawdy*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2000.

Tarnowski J., *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1984.

Summary

Janusz Tarnowski – Author of Personal and Existential Pedagogy, Master of Dialogue

Keywords: personal and existential pedagogy, dialogue, education

The article is dedicated to the memory of the deceased priest Professor Janusz Tarnowski, who left behind an enormous huge scientific achievements. Janusz Tarnowski was primarily the author of a new trend of Christian personal and existential education, which the primary base is a dialogue and Christian education. In his pedagogical activity was a continuator of Janusz Korczak's ideas enriched with the approach of dialogue and coexistence with God. He wrote about antipedagogical behavior and shown how to bring up correctly giving an example of his co-pupils cases. As a man who survived two wars, and served the ordained ministry in the Warsaw Uprising he paid a particular attention to education for peace, which according to him, starts from the family home. Janusz Tarnowski was in the first place a priest, tireless in spiritual leading. He supported also clergy and catechists by numerous studies and reflections connected with dilemmas of their professions.

AWANSE NAUKOWE

DOKTORAT

Anna Gutowska-Ciołek UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W SYTUACJI PRZYJAŹNI – PERSPEKTYWA ANDRAGOGICZNA

10 stycznia 2013 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego odbyła się publiczna obrona dysertacji doktorskiej napisanej przez mgr Annę Gutowską-Ciołek pt. *Uczenie się dorosłych w sytuacji przyjaźni – perspektywa andragogiczna*. Pracę doktorską napisano pod naukowym przewodnictwem prof. nadzw. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas. Na recenzentów pracy powołano prof. nadzw. dr hab. Hannę Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika) i prof. zw. dr hab. Ewę Marynowicz-Hetkę (Uniwersytet Łódzki).

W roku 2002 dr Anna Gutowska-Ciołek ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie Łódzkim na kierunku pedagogika w zakresie pedagogiki specjalnej – oligofrenopedagogiki. Jest także absolwentką Medycznego Studium Zawodowego nr 5 w Łodzi. Skończyła kierunek praca socjalna i legitymuje się dyplomem pracownika socjalnego. To pozwoliło dr Annie Gutowskiej-Ciołek przepracować 20 lat w jednym z łódzkich szpitali psychiatrycznych, gdzie zajmowała się zarówno pracą socjalną, jak i rehabilitacją psychiatryczną. Od 2003 roku jest pracownikiem Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej (wcześniejsza nazwa – Zakład Oświaty Dorosłych) Uniwersytetu Łódzkiego. W ciągu kilkuletniej pracy naukowo-dydaktycznej dr Anna Gutowska-Ciołek poprowadziła na przestrzeni całego dotychczasowego okresu zatrudnienia 17 różnych przedmiotów. Opublikowane zostało 17 artykułów jej autorstwa, w tym jedna publikacja w języku angielskim, 5 artykułów w dwóch podręcznikach z zakresu fizjoterapii w psychiatrii i niepełnosprawności intelektualnej. Doktor Anna Gutowska-Ciołek uczestniczyła w 83 konferencjach, seminariach i warsztatach. Wzięła czynny udział w 3 projektach międzynarodowych finansowanych z budżetu programów Unii Europejskiej, a od 2008 roku i pełni funkcję pełnomocnika Rektora UŁ ds. profilaktyki uzależnień.

Praca doktorska Anny Gutowskiej-Ciołek *Uczenie się dorosłych w sytuacji przyjaźni – perspektywa andragogiczna* składa się z podstaw teoretycznych, metodologii badań, prezentacji wyników badań własnych oraz bibliografii i aneksu. W części pierwszej zaprezentowane zostały rozważania teoretyczne, będące podstawą analizy wyników badań. Opisano tu w dwóch rozdziałach w oparciu o literaturę przedmiotu, zagadnienia dotyczące zjawiska przyjaźni, uczenia się i dorosłości. Pierwszy rozdział pracy poświęcony jest

próbie nakreślenia wizerunku przyjaźni. Przybliżona została teoretyczna wiedza na temat przyjaźni. Przyjaźń, już ze swej istoty niejako wymusza prowadzenie poszukiwań o charakterze interdyscyplinarnym, dlatego przedstawione zostało jej ujęcie z perspektywy różnych dyscyplin naukowych: filozofii (z elementami teologii), psychologii, socjologii i pedagogiki. W dalszej części rozprawy zaprezentowane zostało znaczenie i miejsce przyjaźni w biegu życia człowieka. W rozdziale tym autorka, odwołując się do literatury przedmiotu, dokonała także systematyzacji wiedzy o przyjaźni, przedstawiając ją jako związek interpersonalny inny od koleżeństwa, znajomości i miłości, a w efekcie proponując własną definicję tej relacji i konstytuujących ją cech.

W rozdziale drugim omówione zostały zagadnienia wynikające z andragogicznej perspektywy pracy. Doktor Gutowska-Ciołek przybliżyła pojęcie dorosłości i jej edukacyjny wymiar, a także współczesną wiedzę o edukacji w rozumieniu andragogicznym. Autorka rozpoczęła od omówienia kategorii dorosłość, propozycji jej periodyzacji i ujawnienia edukacyjnego charakteru. Następnie, podejmując próbę systematyzacji wiedzy na temat edukacji i uczenia się w odniesieniu do osób dorosłych, ukazała złożoność i wielowymiarowość tego pojęcia. Szczególną uwagę poświęciła uczeniu się nieformalnemu, nieintencjonalnemu, w nurcie życia. W dalszej kolejności Autorka przybliżyła wybrane andragogiczne teorie uczenia się, tj. teorię sytuacyjnego uczenia się, trójwymiarowy model uczenia się K. Illerisa, koncepcję biograficznego uczenia się, koncepcję całożyciowego uczenia się oraz teorię transformatywnego uczenia się dorosłych, które stanowią podstawę analizy wyników badań.

Część druga pracy skupia się na założeniach metodologicznych. Autorka stara się tu wykazać adekwatność wybranego stanowiska badawczego w stosunku do problematyki badań własnych. W tej części pracy przedstawiono uzasadnienie podjęcia tematu uczenia się w sytuacji przyjaźni oraz określono przedmiot i cel badań. Następnie omówione zostały podstawowe pojęcia koncepcji badawczej oraz przyjęte założenia badawcze. Opisano stosowane w badaniach metody i techniki, uzasadniając ich wybór. Następnie Autorka dokonała charakterystyki terenu badań i próby badawczej oraz zaprezentowała założenia analizy wyników badań własnych. Na zakończenie tej części przedstawiono wyniki badań pilotażowych.

Część trzecia pracy to prezentacja wyników badań własnych, przedstawiona w dwóch odsłonach, zgodnie z przyjętymi w koncepcji badawczej dwoma etapami badawczymi: prezentacja wyników badań ilościowych i prezentacja wyników badań jakościowych. Przedstawiona tu została analiza ilościowa materiału empirycznego uzyskanego metodą sondażu diagnostycznego przy wykorzystaniu kwestionariusza ankiety dotycząca dwóch zagadnień: przyjaźni badanych osób dorosłych oraz uczenia się w sytuacji przyjaźni badanych osób dorosłych. Do analizy Autorka wykorzystwała elementy statystyki opisowej i statystyki indukcyjnej. Do opisu zastosowano miary tendencji centralnej,

przeprowadzono także wnioskowanie statystyczne weryfikujące hipotezy. Do analizy statystycznej wyników przeprowadzonej ankiety zostały wykorzystane rozkłady częstości i tabele krzyżowe zmiennych (w oparciu o dane procentowe) oraz test niezależności zmiennych. Łącznie zbadano 188 osób. W dalszej części zaprezentowane zostały wyniki analizy jakościowej materiału uzyskanego w badaniach z wykorzystaniem metody indywidualnych przypadków z zastosowaniem wywiadu swobodnego z elementami narracyjno-biograficznymi oraz analizy fotografii. Wywiady przeprowadzono z czterema parami przyjaciół, a każda z par reprezentowała inny etap dorosłości: para z nr 1 to osoby w okresie przedproża dorosłości, para nr 2 to osoby w okresie wczesnej dorosłości, para nr 3 to osoby w okresie średniej dorosłości, para nr 4 to osoby w okresie późnej dorosłości. Analiza danych przebiegała na czterech poziomach, od analizy horyzontalnej w obrębie poszczególnych 8 przypadków, przez analizę wertykalną w obrębie 4 par przyjaciół do analizy typologicznej badanego zjawiska w dwóch aspektach: typologii zjawiska przyjaźni oraz typologii uczenia się w sytuacji przyjaźni oraz teoretyzacji badanego zjawiska w dwóch kontekstach: teorii uczenia się dorosłych oraz metodologii badania procesów uczenia się dorosłych w sytuacji przyjaźni. Autorka w badaniach zastosowała także technikę analizy fotografii. Jej wyniki istotnie wpłynęły na wyłonienie czterech kategorii przyjaźni.

Pracę zamykają refleksje końcowe, które nie tyle są ostatecznymi wnioskami, co zaproszeniem do dalszej dyskusji.

Broniona przez Annę Gutowską-Ciołek praca doktorska spełniła wymogi stawiane przez ustawę o stopniach naukowych i tytułach naukowych, w związku z tym Rada Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego nadała autorce dysertacji tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Marcin Muszyński

HABILITACJA DOKTOR ANNY FRĄCKOWIAK

Na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego 26 marca 2013 roku odbyła się habilitacja Doktor Anny Frąckowiak, absolwentki studiów pedagogicznych w UMK w Toruniu z 2001 roku i doktora nauk humanistycznych toruńskiego uniwersytetu w zakresie pedagogiki z 2006 roku. Dr Anna Frąckowiak ukończyła w trakcie studiów dwie specjalności: edukację ustawiczną i metody komputerowe w edukacji, a w czasie studiów doktorskich specjalizowała się w pedagogice porównawczej i przygotowała rozprawę doktorską o systemie szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych i jego nawiązaniach oraz podobieństwach do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zwanego Procesem Bolońskim.

Po uzyskaniu doktoratu rozpoczęła pracę w szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku na stanowisku adiunkta, a następnie docenta i w 2009 roku została powołana na stanowisko prodziekana, a w marcu 2012 roku dziekana Wydziału Pedagogicznego. Niezależnie od zadań organizacyjnych i dydaktycznych przygotowuje i redaguje czasopisma oraz prace zbiorowe pod własną redakcją naukową. Jest redaktorem naczelnym *Edukacji Otwartej*, sekretarzem i zastępcą redaktora naczelnego *Rocznika Andragogicznego*, a także uczestniczy w radzie redakcyjnej *Studiów Dydaktycznych*.

Dr Anna Frąckowiak wyróżnia się w środowisku młodych pedagogów dobrą znajomością języka angielskiego i bogatą erudycją pedagogicznych prac angielskojęzycznych, a na zagranicznych konferencjach występuje z referatami i komunikatami w tym języku. Specjalizuje się także w metodologii badań pedagogicznych i społecznych, doskonaląc znajomość nie tylko metod ilościowych, ale także jakościowych. Jako absolwentka specjalizacji metod komputerowych w edukacji wykorzystuje również tę umiejętność w swych pracach badawczych i samokształceniu metodologicznym.

Ubiegając się o otwarcie przewodu habilitacyjnego dr Anna Frąckowiak przedstawiła rozprawę na temat *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał* oraz wykaz innych swych prac i uzupełniające teksty do oceny dorobku, który jest nie tylko bogaty tematycznie, ale starannie przygotowany zgodnie z zasadami współczesnej metodologii pedagogicznej i podstawami naukowej erudycji. W wykazie dorobku Habilitantki znajduje się 14 książek, w tej liczbie trzy autorskie, trzy ze współautorem, osiem pod redakcją i współredakcją z tekstami autorskimi; odrębny wykaz obejmuje 53 artykuły, 15 recenzji i 8 sprawozdań z konferencji i spotkań naukowych.

Zgodnie uznano, że jest to dorobek nie tylko bogaty, ale imponujący, a jeden z recenzentów wyraził opinię, że można nim wypełnić nawet trzy przewody.

Recenzentami w przewodzie habilitacyjnym byli profesorowie doktorzy habilitowani: Tadeusz Aleksander, Stefan Kwiatkowski, Mieczysław

Malewski i doktor habilitowana Ewa Skibińska, a recenzentami wydawniczymi profesorowie doktorzy habilitowani: Józef Półturzycki i Witold Wojdyło. Na bazie mojej recenzji wydawniczej przygotowałem recenzję informacyjną, która jest zamieszczona w tym tomie *Rocznika* w dziale recenzji, gdzie można się z nią dokładnie zapoznać. Natomiast większą uwagę zwrócę na rozwój naukowy i dorobek Habilitantki.

Przygotowując rozprawę habilitacyjną na temat edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym w Polsce, a także w porównaniach z innymi krajami, Autorka przeprowadziła poważne studia źródłowe i porównawcze, z których znaczna część została opracowana autorsko i opublikowana. Trzy główne zakresy tematyczne zostały wnikliwie przeanalizowane i ujęte w 12 pracach, których dr Anna Frąckowiak jest autorem a w części także redaktorem lub współredaktorem naukowym.

Na szczególnie wskazanie zasługują jej autorskie prace o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego z istotnymi aspektami procesu bolońskiego i jego realizacją. Jest to praca z 2007 roku licząca 216 stron i zawierająca 108 pozycji bibliograficznych. Drugą samodzielną pracą jest oryginalna analiza szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych licząca 290 stron i 200 pozycji bibliograficznych, w tej liczbie 135 pozycji obcojęzycznych i 17 netografii. Prace, których jest współautorem, uzupełniają i rozszerzają tę tematykę o edukację akademicką w Kanadzie i edukację dorosłych w Stanach Zjednoczonych oraz w Kanadzie. Stany Zjednoczone mają najbardziej rozwinięty i zróżnicowany system szkolnictwa wyższego: 4392 uczelnie, w 34 rodzajach z 17 milionami, 572 tysiącami studentów; Kanada zorganizowała najstarszą uczelnię akademicką w Ameryce – Uniwersytet Laval i bogato rozwinęła system szkolnictwa wyższego dla dorosłych z realizacją edukacji ustawicznej i kształcenia na odległość.

Jako redaktor naukowy i współautor dwu tomów prac na temat edukacji dorosłych za granicą nie tylko zamieściła tam skróconą wersję edukacji akademickiej dorosłych w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, ale także wprowadziła nowe opracowania o systemach na Malcie, w Islandii oraz Indonezji na przykładzie Uniwersytetu Terbuka. Redagując dwa tomy, poznała i przeanalizowała akademickie kształcenie dorosłych w Indiach, Tajlandii, Chinach, Japonii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Szwajcarii i Skandynawii. Interesowała się także rozwiązaniami edukacji akademickiej w innych krajach, np.: Hiszpanii, Portugalii, na Litwie i Ukrainie. W rezultacie uzyskała niezwykle bogatą wiedzę o akademickiej edukacji dorosłych na tle rozwoju ogólnego i specjalistycznego szkolnictwa wyższego.

Udział w konferencjach, analizy doświadczeń i redagowanie opracowań na temat niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce, która to praca aktualnie wyszła w druku, pozwoliły poznać stan, potrzeby i doświadczenia polskiego szkolnictwa wyższego zwłaszcza jego niepublicznej części.

Drugim zakresem aktywnych zainteresowań dr Anny Frąckowiak jest kształcenie ustawiczne. Problem ten śledziła w szkolnictwie wyższym różnych analizowanych systemów akademickich, ale przecież kształcenie ustawiczne występuje w szerszym ujęciu i ma różne zakresy znaczeniowe zależnie od orientacji teoretycznej autorów oraz ich kompetencji naukowych. Autorka rozprawy już w czasie studiów doktoranckich na UMK analizowała problemy edukacji ustawicznej i w rezultacie przygotowała studium na temat poglądów Paula Lengranda, jednego z czołowych specjalistów w dziedzinie edukacji ustawicznej. Dalsze badania i analizy problemu doprowadziły do ujęcia stwierdzonych różnic poglądów ważnych autorów, co wyraziła w oryginalnym artykule pt. *Kształcenia ustawicznego mroki, cienie i zamglenia*. W wyniku dokładnych analiz wskazuje, że pozytywne założenia kształcenia ustawicznego mogą nie spełniać się w praktyce edukacyjnej. Wielu dorosłych ma negatywne doświadczenia wyniesione z nauki szkolnej i ich motywacja do edukacji jest słaba. Sposoby kształcenia i metodyka prowadzenia zajęć również zniechęca liczne grupy dorosłych. Kształcenie ustawiczne staje się kolejnym systemem selekcyjnym i nie realizuje zapowiadanej zmiany społecznej. Cieniami systemu kształcenia ustawicznego jest przymus w dziedzinie doskonalenia zawodowego, przewaga zadań zawodowych i celów gospodarczych a nie kulturalnych. Zastoje w kulturze i rozwoju osobowym obniżają zapowiadane wartości. Zjawisko profesjonalnego przeuczenia prowadzi do przesytu i zmęczenia. Zamglenia przejawiają się w utożsamianiu kształcenia ustawicznego z nauką szkolną dorosłych, z doskonaleniem zawodowym i wartościami ekonomicznymi a zacieraniem się ogólnego rozwoju i wartości kultury.

Takie wnioski spowodowały potrzebę dalszych poszukiwań i form realizacji wartości edukacji ustawicznej. Dr Anna Frąckowiak znów analizuje prace P. Lengranda, zwłaszcza wydaną w Polsce książkę *Obszary permanentnej samoedukacji*, wskazania Lengranda uzupełnia o rezultaty i rekomendacje raportu *Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku* przygotowanego przez konferencję Instytutu UNESCO i Uniwersytetu w Mumbaju w 1998 roku. Do swoich analiz wprowadza nowe propozycje procesu bolońskiego zwłaszcza z konferencji w Pradze i Berlinie z 2003 roku, co pozwoliło stworzyć wyraźną wykładnię istoty postulatów procesu bolońskiego dla edukacji ustawicznej.

Dalsze przygotowania i uzupełnienia wynikają z wykorzystania analizy poglądów Elżbiety Zawackiej i Margarity Teresevicene z Kowna. A także z wykorzystania znajomości systemów edukacji akademickiej i edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Te analizy i wynikające z nich wnioski zawarła w pracach z 2010 i 2011 roku pt. *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia* oraz *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Pierwsza z nich jest zbiorczym opracowaniem 39 tekstów przez 23 autorów, a druga stanowi współautorstwo ze mną i każde z nas ma przypisane rozdziały i podrozdziały w równym zakresie po 50%. W pracy tej bibliografia liczy 209 pozycji, w tym 71 w językach obcych.

Ważnym zagadnieniem jest opracowanie przez dr Annę Frąckowiak problemu edukacji ustawicznej w obradach i postanowieniach VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Belem.

Przedstawiona charakterystyka Autorki ukazuje, że habilitantka jest doświadczonym autorem i badaczem problemów edukacji ustawicznej i kształcenia uniwersyteckiego nie tylko w Polsce, ale także w Ameryce, Azji i Australii, zna prawidłowości obu systemów edukacyjnych z ich różnorodnością i wieloznacznością w teorii i w praktyce kształcenia ustawicznego, a zwłaszcza w szkolnictwie akademickim, co staje się tematem rozprawy habilitacyjnej i zadaniem do właściwego jej wykonania.

Pani dr Anna Frąckowiak przygotowała i przedstawiła do publikacji rozprawę habilitacyjną pt. *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*. Jest to jej 14 książkowa publikacja autorska. Objętość rozprawy to 320 stron; struktura tekstu obejmuje wstęp, siedem rozdziałów, bibliografię, która liczy 273 pozycje, w tej liczbie osiem aktów prawnych, 30 artykułów, 235 publikacji zwartych, w tym 34 w językach obcych, a także 72 pozycje netografii.

We wstępie Autorka ogólnie charakteryzuje genezę podjętej rozprawy oraz przedstawia jej główne cele:

- określenie przyczyn zwiększonego zainteresowania kształceniem ustawicznym,
- określenie sposobu pisania o kształceniu ustawicznym,
- określenie sposobu rozumienia kształcenia ustawicznego,
- określenie roli i zadań, jakie przypisuje się szkołom wyższym w zakresie kształcenia ustawicznego,
- określenie konsekwencji kreślenia konkretnego obrazu kształcenia ustawicznego i szkół wyższych dla edukacji, ale też i środowiska akademickiego reprezentującego dziedzinę inne niż pedagogika.

Cele te doprowadziły do sformułowania głównego problemu badawczego: Jaki obraz kształcenia ustawicznego i szkół wyższych konstruowany jest w polskich dokumentach dotyczących szkolnictwa wyższego i edukacji oraz jakie są jego konsekwencje? Problemy szczególnie przedstawia Autorka na str. 42 w rozdziale I, są one następujące:

1. Jak definiowane jest pojęcie kształcenia ustawicznego i jakich terminów na jego określenie używa się w dokumentach o szkolnictwie wyższym?
2. Jaka wiedza o kształceniu ustawicznym jest konstruowana w dokumentach dotyczących szkół wyższych w Polsce?
3. Jak przedstawiane są relacje między szkołami wyższymi a kształceniem ustawicznym w tych dokumentach?
4. Jakie miejsce i rolę przypisuje się kształceniu ustawicznemu w środowisku akademickim w świetle tych dokumentów?
5. Jakie są konsekwencje budowania owej wiedzy o kształceniu ustawicznym dla działalności szkół wyższych w Polsce?

Autorka przyjmuje jako podstawowy termin „kształcenie ustawiczne” i uznaje go za synonim innych używanych przez autorów w pismach i dokumentach urzędowych. Jest to słuszne, bo w naszym słowniku nie dokonano repartycji znaczeniowej tego pojęcia, a dopuszczono do synonimicznego wyśpiewania terminów.

Rozdział I o objętości 31 stron zawiera podstawy teoretyczne i metodologiczne badań, charakteryzuje pojęcie dyskursu i jego wykorzystanie w naukach społecznych i humanistycznych. Autorka przeprowadziła dokładną analizę dyskursu jako teorii i metody badawczej w ramach paradygmatu interpretatywnego. Szczególnie wartościowe są analizy pojęcia dyskursu, które to pojęcie występuje w literaturze w różnych znaczeniach. Przytacza i analizuje ujęcia z *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* autorstwa B. Czernskiej, odwołuje się do R. Karterjusza, G.W. Leibniza, J. Habermasa, a za Justyną Dobrołowicz pozwala przyjąć, że dyskurs jest metodą poznania jako system rozumienia świata i mówienia o nim.

Sięga do ustaleń Ruth Wodak, która odróżnia tekst od dyskursu i uznaje go za konkretną i unikatową realizację dyskursu. W dalszych rozważaniach powraca do Teuna A. van Dijka i jego ujęcia dyskursu jako struktury i procesu. Odwołuje się jeszcze do koncepcji Bourdieu i Foucaulta, by przyjąć, że w swojej pracy dyskurs traktuje jako proces (str. 19).

Następnie dokonuje analizy dyskursu jak stanowiska teoretycznego i metody badań. Odwołuje się w tych analizach do prac i poglądów Davida Howartha, Normana Fairclougha, Davida Silvermana, Harveya i Tima Rapleya, co w ponownym nawiązaniu do ustaleń Teuna A. van Dijka pozwala przyjąć, że zadaniem dyskursu jest dostarczenie zintegrowanego opisu trzech wymiarów komunikacji: lingwistycznym, społecznym i myślowym.

Dr Anna Frąckowiak skłania do posługiwania się krytyczną analizą dyskursu, bo stwierdza, że zajmuje się on procesami i problemami społecznymi, jest kluczowym czynnikiem w społecznej konstrukcji życia społecznego, jest ważnym elementem relacji władzy zawiera elementy szczegółowej analizy tekstu, nie jest daleka od perspektywy konstruktywistycznej (str. 25).

Jak wynika z tych uwag, Autorka bardzo rzetelnie i poważnie podjęła sformułowanie własnych założeń badawczych z wykorzystaniem dyskursu. Nie odwołuje się do wybranego przykładu, ale dokonuje swoistej syntezy i przedstawia wielowymiarowe założenia będące rezultatem wykorzystania myśli i wskazań wielu autorów.

Z kolei przedstawia złożenia paradygmatu interpretatywnego. Oczywiście wychodzi od propozycji T. S. Kuhna i W. Okonia, ale szerzej odwołuje się do wskazań Krzysztofa Rubachy i Teresy Bauman. Autorka odwołuje się jeszcze do wskazań Jürgena Habermasa, Earla Babbie, który wyszczególnił 7 paradygmatów i do Normana K. Denzina i Yvonny Lincoln, którzy dostrzegają wiele paradygmatów interpretatywnych i zakładają, że każde badanie jest interpretatywne.

W wyniku przeprowadzonych analiz Autorka rozprawy przyjmuje paradygmat interpretatywny, a konstruktywizm traktuje jako teorię funkcjonującą

w ramach tego paradygmatu (str. 28). Jest to kolejne ważne ustalenie teoretyczno-metodologiczne w wyniku szerokich, pogłębionych analiz.

W rozdziale drugim Autorka przedstawia genezę i rozwój koncepcji kształcenia ustawicznego, a także zróżnicowanie terminologiczne w ujęciu autorów poszczególnych opracowań oraz międzynarodowych instytucji tej miary co UNESCO, OECD, Rada Europy i Unia Europejska. Wykorzystuje prace autorów zagranicznych: Ch. Hummela, R. Kidda, R. Dave, P. Lengrand, P. Belangera, a z polskich specjalistów odwołuje się do prac i poglądów Ryszarda Wroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego, Elżbiety Zawackiej, Andrzeja Cieślaka, Józefa Kargula i Józefa Półturzyckiego, co jest naturalne dla byłej uczestniczki prowadzonych przeze mnie seminariów magisterskich i doktorskich, gdzie prezentowałem i upowszechniałem poglądy wynikające głównie z prac Paula Lengrand i Bogdana Suchodolskiego.

Ten podstawowy zakres autorów rozwijających istotę edukacji ustawicznej wzbogaca dr Anna Frackowiak o poglądy zespołów autorskich raportów edukacyjnych przygotowanych pod kierunkiem Edgara Faure'a, Jacques'a Delorsa, materiałach i rekomendacjach międzynarodowych konferencji edukacji dorosłych, opracowaniach Rady Europy, Unii Europejskiej.

Na 50 stronach bardzo wnikliwie charakteryzuje podstawowe elementy systemu kształcenia ustawicznego w jego rozwoju i przemianach od doskonalenia zawodowego do kulturalnego i kreacyjnego stylu życia, jak to głosi Paul Lengrand w ostatniej swojej pracy wykonanej na potrzeby UNESCO, dokumentach OECD, Rady Europejskiej i Unii Europejskiej. Kończy ten bogaty erudycyjnie i źródłowy przegląd charakterystyką koncepcji polskich raportów i dokumentów ministerialnych, a także oceną strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010.

W końcowej części rozdziału zamieszcza ważny punkt, w którym przedstawia krytykę koncepcji kształcenia ustawicznego przeprowadzoną przez osoby i instytucje niechętne tej edukacji lub nierozumiejące jej istoty i wartości kulturalnych oraz edukacyjnych. Krytyka kształcenia ustawicznego ma dawne tradycje, czterdzieści lat temu ostro była głoszona przez zespół współpracowników „Esprit”, a także niektórych pedagogów orientacji komunistycznej. Współcześnie Autorka odnotowuje poglądy Richarda Edwardsa, Jeana Thomusa, Józefa Kargula i Mieczysława Malewskiego.

Autorka rozprawy nie podejmuje skutecznej polemiki z tymi poglądami, bo nie to jest celem rozprawy. Przyjmuje jako podstawę charakterystykę autorstwa Tadeusza Aleksandra z *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* oraz prace Bogdana Suchodolskiego *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*.

Dotychczas specjaliści zajmujący się edukacją ustawiczną nie dokonali trwałej i uzasadnionej repartycji terminów różnych jej przejawów i zakresów. Nie jest to łatwe, a wielość poglądów czy nawet roboczych definicji zapewnia swobodę i pewną dowolność analiz i ujęć autorskich.

Warto odwołać się do poglądów P. Lengrand, który stwierdza, że nie każde uczenie się jest kształceniem ustawicznym, a jedną z istotnych cech

ustawiczności jest kreacyjność osoby aktywnie kształcącej się – kreacyjność dla siebie oraz dla grup, w których uczący się przebywa.

Utożsamianie edukacji dorosłych z kształceniem ustawicznym jest nieporozumieniem, bo edukacja dorosłych może stać się kształceniem ustawicznym w określonym zakresie, czasie i poziomie kształcenia, ale musi spełniać podstawowe warunki ustawiczności kształcenia według Lengranda.

Z kolei Autorka dokonuje całościowej analizy relacji szkół wyższych i kształcenia ustawicznego. Wykorzystuje propozycje Danuty Urbaniak-Zajac, a także przyjmuje założenia z metodologii badań Georga Gerbnera z podziałem na cztery kolumny: co jest dane, co ważne, co wartościowe i jakie sądy wyróżniono, jakie inne są związki i relacji. Każda z tych czterech kolumn zawiera informacje właściwe z dokumentów, które analizowano.

Dzięki podziałowi poszczególne cztery grupy ustaleń zawierają zbiory informacji i pojęć na temat właściwego definiowania i częstotliwości występowania. Licznie zgromadzone terminy są synonimami, ale nie odtwarzają właściwości edukacji ustawicznej w procesie szkolnictwa wyższego. Druga grupa ukazuje pozycjonowanie pojęcia kształcenia ustawicznego w strukturze analizowanych dokumentów, ale nawet wysokie i wstępne pozycje nie zastępują właściwego znaczenia, jakie ma kształcenie ustawiczne w uznanych poglądach. Trzeci zakres to relacje kształcenia ustawicznego z kontekstem organizacji procesów w szkołach wyższych. Pewne dokumenty ukazują szersze i bliższe związki, ale większość zbyt ogólna. Inne relacje i powiązania zgromadzono w czwartej grupie. Są to elementy misji, solidne wykształcenie ogólne, ścisły związek z wymaganiami pracy, ale słabe przygotowanie do doskonalenia zawodowego. Większość analizowanych dokumentów nie wyjaśnia istoty kształcenia ustawicznego, poza profesjonalizacją na kursach. Innym elementem uznanym za kształcenie ustawiczne jest zapewnienie przyjęć studentów wobec zmniejszającej się ich liczby w uczelniach.

Autorka rozszerza podejście G. Gerbnera o koszt edukacji i finansowanie. Innym unikiem jest wyłącznie z systemu edukacji ustawicznej dzieci, młodzieży i osób starszych w zależności od potrzeb i możliwości poszczególnych uczelni.

Analizy kończą się wnioskami i rekomendacjami. Główne wnioski to podział dyskursu na trzy rodzaje zależnie od treści i problemów. Są to dyskurs hasłowy, dyskurs ekonomiczny i dyskurs społeczny. Ten ostatni jest najbliższy potrzebom i problemom edukacji, ale najslabiej występuje w analizowanym materiale i dokumentach określających działalność szkół wyższych. W aspekcie społecznym nie rozwinięto roli i zadań nauczycieli, a przecież są oni odpowiedzialni za stan pracy szkół wyższych. Dyskurs społeczny wskazuje duży chaos pojęciowy i dowolność definicyjną połączoną z dowolnością w określaniu istoty i funkcji kształcenia ustawicznego w szkolnictwie wyższym. Pojawia się przymus kształcenia i odchodzenia od dobrowolności i motywacji.

Autorka stwierdza, że obraz kształcenia ustawicznego i szkolnictwa wyższego jest smutny, ubogi i powierzchowny. Trudno uznać takie realizacje

za skuteczną edukację ustawiczną. Zwraca uwagę także brak podstawowych opracowań na ten temat.

Podsumowanie i wnioski kończą przygotowane rekomendacje. Pierwsza jest potrzeba większego zaangażowania pedagogów w kształtowanie polityki i realizacji kształcenia ustawicznego.

Uczelnie, stowarzyszenia edukacyjne i wyspecjalizowane środowiska powinny w większym stopniu zająć się zagadnieniem edukacji ustawicznej. Nie można jej utożsamiać z edukacją dorosłych, bo to odmienne procesy.

Edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne to dwa ważne, ale w części odmienne procesy, którymi zajmuje się Doktor Anna Frąckowiak. Nie wyczerpują one jednak jej zainteresowań, badań i publikacji. Biografia wybitnych pedagogów i twórców kultury to kolejna dziedzina zainteresowań habilitantki. Jest ona redaktorem tomu pism profesor generał Elżbiety Zawackiej wydanych w setną rocznicę urodzin tej bohaterskiej nauczycielki i oficera podziemia. Zredagowała z kolegami, także tom prac wspomnieniowych analitycznych rozpraw z życia i twórczości naukowej Elżbiety Zawackiej. Są to ważne i cenione dzieła, chętnie czytane i analizowane. Inną postacią jest Wanda Szuman, siostra Stefana Szumana, także toruniańska, którą przypomina studium biograficzne pod redakcją Beaty Borowskiej-Beszty, w którym dr Anna Frąckowiak zamieściła opis izby pamięci rodziny Szumanów. Zorganizowała także konferencję poświęconą wspomnieniom seniorek polskiej andragogiki, którym poświęciła tom opracowań pod swoją redakcją i ze współautorstwem. Aktualnie w druku wychodzi tom prac o pamiątkach i muzeach Fryderyka Chopina, którego jest współautorem i współredaktorem.

Inne jej prace to studia metodologiczne i analizy oraz recenzje opracowań zagranicznych w tej dziedzinie. Polscy pedagodzy wiele zawdzięczają jej starannym wyborom i przystępnym przedstawieniom nowych propozycji i rozwiązań metodologicznych. Inne bogate tematy licznych artykułów dr Anny Frąckowiak to opracowania aksjologiczne o różnych wartościach edukacyjnych, a zwłaszcza samokształcenia, o zainteresowaniach artystycznych i technicznych nowościach technik komputerowych, co uatrakcyjnia także jej własny warsztat dydaktyczny i przysparza miłośników wykładów w jej wykonaniu. Studenci w Płocku już cztery razy wybierali ją jako wyróżniającego się wykładowcę „cool lecturer” i nagradzali rzeczową nagrodą. Ta umiejętność została potwierdzona w trakcie wykładu habilitacyjnego, jaki zgodnie z tradycyjną zasadą przewodu wygłosiła habilitantka na temat „W sieci dyskursu. Pedagogiczne odczytania i interpretacje praktyk dyskursywnych”.

Habilitacja dr Anny Frąckowiak zasługuje na wysokie uznanie i zadowolenie, bo do grona samodzielnych pracowników nauki weszła zdolna i pracowita osoba, ceniona i lubiana przez kolegów i studentów, wnosząc wiele nowego i dobrego do wiedzy o edukacji i sztuki badań pedagogicznych.

VI. SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

VI ŁÓDZKA KONFERENCJA BIOGRAFICZNA. BIOGRAFIA I BADANIE BIOGRAFII – „*TYPOWE I WYJĄTKOWE BIOGRAFIE EDUKACYJNE*”, Łódź, 17–18.02.2012 r.

W dniach 17–18 lutego 2012 r. odbyła się w Łodzi VI konferencja Biografia i badanie biografii – „Typowe i wyjątkowe biografie edukacyjne” zorganizowana przez kierowany przez prof. dr hab. Elżbietę Dubas Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

Celem konferencji było rozpoznanie zagadnienia biografii edukacyjnej, będącej przykładem biografii tematycznej, obejmującej doświadczenia procesu edukacji umiejscowionego w biegu ludzkiego życia. Konferencja stawiała przed sobą cele teoretyczne, empiryczne i praktyczne. Należały do nich:

- Doprecyzowanie teorii wyjaśniających fenomen biografii edukacyjnej;
- Umiejscowienie biografii edukacyjnej w teorii uczenia się człowieka dorosłego, w szczególności w obrębie teorii biograficznego uczenia się:
 - 1) analiza zróżnicowanych biografii edukacyjnych w świetle badań empirycznych, których celem jest: biografia edukacyjna w aspekcie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej,
 - 2) biografia edukacyjna w aspekcie temporalnym – czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, w biegu biografii,
 - 3) biografia edukacyjna w obszarze zróżnicowanej aktywności życiowej badanych (rodzinnej, zawodowej, obywatelskiej, zdrowotnej i innej)
 - 4) typologie linii edukacyjnych obecnych w ludzkich biografiach;
- Zajęcia praktyczne (warsztatowe) z udziałem pracowników naukowych i studentów pedagogiki, których celem było:
 - 1) rozbudzenie wśród uczestników konferencji autobiograficznej refleksji nad własną biografią edukacyjną,
 - 2) rozwój umiejętności kierowania kształceniem biograficznym dorosłych uczestników edukacji dorosłych.

W konferencji wzięło udział 45 osób z 12 publicznych i prywatnych szkół wyższych (Uniwersytet Wrocławski, Politechnika Wroclawska, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Gdański, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Uniwersytet Łódzki, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Kolegium Pracowników Służb Społecznych,

Zespół Kolegiów Nauczycielskich w Suwałkach) oraz przedstawiciele Polskiej Organizacji Turystycznej.

Konferencję otworzył dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, prof. dr hab. Grzegorz Michalski. Uczestnicy przedstawili wyniki badań oraz teoretyczne rozważania nad zastosowaniem metody biograficznej w andragogice. W czasie obrad wykład wygłosiła prof. dr hab. Olga Czerniawska: *Dlaczego czytam biografie?*

Wysłuchano również referatów: dr. Moniki Sulik: *Aleksander Wat i Ola Watowa uratowani od zapomnienia czyli biograficzno-edukacyjne poszukiwania zagubionych samogłosek*, dr. Jacka Górnikiewicza: *Święci poręczni pierwszej pomocy w czasach ponowoczesnych*, oraz *Wędrowanie wychowawczo ważne – biografie cenione przez studentów pedagogiki*, dr. Kamili Lasocińskiej: *Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego w edukacji dorosłych*, dr. Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej: *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet, czyli o pewnym projekcie od kuchni*, dr. Jadwigi Kwiek: *To nie ten płot pani Danuto! Analiza biografii D. Wałęsowej z perspektywy edukacyjnej*, dr. Joanny Szłapińskiej: *Determinanty karier zawodowych menadżerów w perspektywie biograficznej*, dr. Joanny Stelmaszczyk, mgr Magdaleny Ponczek-Solnica: *Skąd we mnie ten taniec? – analiza biografii edukacyjnej*, dr. Anny Kola: *Biografie edukacyjne doktorantów*, dr. Doroty Nawrat: *Biografie edukacyjne innowacyjnych menadżerów*, dr. Barbary Toroń: *Zachowania przestępcze jako styl życia – poszukiwanie typowości z zastosowaniem metody biograficznej*, dr. Ewy Szumigraj: *Edukacyjna i terapeutyczna praca z trajektoriami biograficznymi – propozycja autorska*, Dr. Marcina Szumigraja: *Wyprawa do „innego świata” – o transformatywnym uczeniu się*, dr. Doroty Jaworowskiej-Matys: *Biografie edukacyjne Polaków na Litwie w ujęciu międzypokoleniowym*, dr. Emilii Mazurek: *Edukacyjny wymiar cierpienia w biografii*, dr. Elżbiety Woźnickiej: *Uwarunkowania społeczno-kulturowe biografii edukacyjnych osób niesłyszących*, mgr. Wojciecha Świtalskiego: *Hugo Steinhaus – biografia edukacyjna*, mgr. Joanny Golonki-Legut: *Strategie badawcze z wykorzystaniem biografii*, mgr. Zdzisława Krzyżanowskiego, mgr. Edmunda Kuryluka oraz mgr. Katarzyny Wołk: *Rola Edukacji biograficznej w procesie wychowania*, mgr. Magdaleny Wnuk-Olenicz: *Aktywność edukacyjna uczestników UTW jako kompensacja i/lub kontynuacja rozwoju na przykładzie biografii edukacyjnych*, mgr. Katarzyny-Moryl, mgr. Tomasza Kołodziejca: *Doświadczenia edukacyjne i rodzinne młodzieży rozpoczynającej naukę w szkole wyższej. Szanse i zagrożenia dla rozwoju samosterowności – komunikat z badań*, mgr. Adama Konopnickiego: *Przejmowanie roli rodziców przez starsze rodzeństwo – komunikat z badań*, mgr. Dominika Ciai: *Tajemnica, intymność, prywatność... rzecz o biografiiach homoseksualistów. Specyfika i uczenie się z badań biograficznych w doświadczeniach badacza*, mgr. Aleksandry Witczak: *Harcerstwo wczoraj i dziś w świetle biograficznych doświadczeń*, mgr. Barbary Kutrowskiej: *Nauczycielskie kompetencje zawodowe*

– komunikat z badań, Lidii Januszewskiej, Moniki Kaczmarek, Agnieszki Mackiewicz: *Metoda biograficzna w resocjalizacji*.

Przeprowadzono dwa warsztaty: prof. dr hab. Elżbieta Dubas: *Jeszcze jeden pomysł na badanie biografii*, Ewa Marczak, Iwona Oganiaczyk, Angelika Pabin, Beata Pietrasik: *Warsztat biograficzny*.

Uczestnicy konferencji podjęli decyzję o opublikowaniu kolejnego, trzeciego już tomu pracy zbiorowej, która ma się ukazać nakładem Wydawnictwa UŁ.

Podsumowując dwudniowe obrady, prof. Elżbieta Dubas zwróciła uwagę na różnorodność wystąpień i ich wysoki poziom. Dziękując gościom za przybycie, zachęciła zebranych do nadsyłania tekstów do wspólnej publikacji

Joanna Stelmaszczyk

**MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA
„MIĘDZYPOKOLENIOWE UCZENIE SIĘ
– W TEORII, BADANIACH I PRAKTYCE”,
Łódź, 27–28.03.2012 r.**

W dniach 27–28 marca 2012 roku odbyła się w Łodzi konferencja naukowa poświęcona międzypokoleniowemu uczeniu się, która została zorganizowana przez: Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódzki Oddział Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego oraz Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych. Obrady odbywały się w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym Uniwersytetu Łódzkiego. Celem konferencji było stworzenie forum do wymiany poglądów oraz doświadczeń, prezentacji wyników badań, a także podzielenia się teoretyczną refleksją dotyczącą szeroko rozumianego międzypokoleniowego uczenia się. Celem konferencji było także uczynienie zjawiska międzypokoleniowego uczenia się bardziej „zauważalnym”, wprowadzenie go w obszar naukowej refleksji, badań oraz praktyki edukacyjnej. W konferencji wzięli udział przedstawiciele dwudziestu pięciu ośrodków naukowych z Polski oraz pięciu ośrodków z zagranicy. W tak licznym gronie dyskutantów ukazano zjawisko międzypokoleniowości w różnych kontekstach, co dało podstawę do pogłębienia wiedzy pozwalającej na lepsze zrozumienie tego fenomenu zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

We wtorek 27 marca o godz. 10.00 uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Dubas z Uniwersytetu Łódzkiego, która przywitała gości i wprowadziła w tematykę obrad. W swoim wystąpieniu podkreśliła znaczenie tematu konferencji, eksponując tezę wyjściową, iż uczenie się międzypokoleniowe jest istotnym obszarem ludzkiej egzystencji i wnosi cenny wkład do teorii uczenia się dorosłych. Jednocześnie uświadomiła słuchaczom, że powinno się wzmacniać praktykę międzypokoleniowego uczenia

się, w czym pomagają metody przekazywania wiedzy, jak np.: dialog, opowieści rodzinne, fotografie.

O godz. 10.30 rozpoczęła się sesja plenarna poświęcona w pierwszej części projektowi ELDER EXPERIENCE (projekt: Elder – wybrane kompetencje międzypokoleniowego przekazu wiedzy). Pedro Perez reprezentujący Fundacion de Trabajadores de la Siderurgia Integral i Asier Dieguez reprezentujący Fondo Formacion Euskadi w Hiszpanii przedstawili założenia oraz cele projektu Elder Experience. Starali się wykazać, że uczenie się przez rozwiązywanie problemów jest kluczową kompetencją sprzyjającą międzypokoleniowemu transferowi wiedzy. Celem projektu było stworzenie fundacji, która ma pomagać pracownikom, m.in. przez wypłatę środków finansowych – wsparcie potrzebujących np. młodych, imigrantów, wykorzystanie potencjału starszych pracowników i dzielenie się nim z innymi, promowanie udziału osób starszych w życiu młodszego pokolenia. Fundacja zajmuje się dokształcaniem wolontariuszy – osób po pięćdziesiątym roku życia, zatrudnionych niegdyś w fabryce, potem zwolnionych, kształtuje kompetencje tych ludzi w taki sposób, aby młodym pracownikom mogli oni przekazywać wiedzę praktyczną przydatną w produkcji. To mają być opiekunowie, mentorzy, którzy muszą uaktywniać młodzież. Sukces projektu polega na tym, że w rezultacie tych działań młodzież woli słuchać wolontariuszy niż tradycyjnie uczących nauczycieli. Wyniki ewaluacji pokazały, że młodzi większym zaufaniem darzą wolontariuszy. Fundacja została otwarta w 2008 r., współpracuje z innymi organizacjami, ma też kontakt z organizacjami unijnymi.

Kolejne wystąpienie było poświęcone komunikacji interpersonalnej jako kluczowej kompetencji sprzyjającej międzypokoleniowemu transferowi wiedzy. Paloma König z Instytutu Językowego w Wiedniu zwróciła uwagę na kształtowanie świadomości międzypokoleniowej. Wyjaśniła, iż komunikacja interpersonalna jest potrzebna do tego, aby osoby starsze mogły przekazywać wiedzę młodszemu, m.in. ucząc tego, co młodzież powinna mówić w procesie ubiegania się o pracę. Następnie Ingmarie Rohdin z Folk Uniwersitetet w Szwecji ukazała rolę kompetencji społecznych, które służą lepszemu przystosowaniu się człowieka do życia w społeczeństwie. Należy kształtować kompetencje starszych ludzi, aby mogli oni przekazywać wiedzę młodszemu pokoleniu. Wobec tego wyznaczono cztery obszary kształtowania kompetencji: 1) ogólne pojęcie kompetencji, 2) działania mające na celu podnoszenie świadomości i motywacji, 3) komunikacja jako czynnik rozwoju osobistego, 4) metody oceny i samooceny. Dla Szwedów umiejętności społeczne są bardziej istotne niż umiejętności zawodowe. Aby osiągnąć umiejętności społeczne, niezbędne jest szkolenie w zakresie komunikacji. W dalszej kolejności dr Ciprian Fartusnic reprezentujący Institute of Education Science w Rumunii w swoim wystąpieniu starał się uzasadnić szczególne znaczenie motywacji w procesie międzypokoleniowego uczenia się. Mówił, że wraz ze swoimi współpracownikami prowadził badania dotyczące motywacji, na podstawie

których stwierdzili, że motywacja jest ważnym elementem edukacyjnym – pozwala określić potrzeby uczniów i nauczycieli. Nauczyciel może zmotywować do nauki i działania uczniów, jeżeli sam jest zmotywowany. Obecnie doświadczony nauczyciel nie powinien pełnić funkcji tradycyjnego nauczyciela, ale mentora, który umie motywować ucznia. Dlatego, jak podkreślił prelegent, musimy pokazać seniorom, że są różne rodzaje motywacji. Dynamika motywacji zmienia się w zależności od miejsca i sytuacji. Wyróżnia się pięć modułów motywacji: 1) wprowadzenie, 2) koncepcje motywacji, 3) szukanie składnika motywacji (tzn. co dla kogo stanowi motywacja), 4) uświadamianie uczniom co praktycznego wyniesie z kursu (w przeciwnym razie następuje spadek motywacji), 5) stopień kontroli oceny własnego działania.

Po przerwie o godz. 12.30 wznowiono obrady. Kolejne wystąpienie dotyczyło przekazu doświadczenia życiowego jako kluczowej kompetencji sprzyjającej międzypokoleniowemu transferowi wiedzy. Mgr Wojciech Świtalski z Uniwersytetu Łódzkiego wyróżnił następujące działania pokazujące, że biografie kształtowały doświadczenia: 1) badanie własnej biografii, 2) klasyfikacja (mapowanie) własnych doświadczeń życiowych, 3) hierarchizacja (uporządkowanie) własnych doświadczeń życiowych – umiejętność hierarchizowania zależnie od różnych czynników, np. według własnej oceny motywacji, ważne dla Seniora, dla Młodych. Po tych rozważaniach wywiązała się dyskusja. Dr Elżbieta Woźnicka z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zabrała głos i postawiła pytanie: czy biografia dotyczy tylko seniorów czy też ludzi młodych? Uczy się bowiem przede wszystkim wykorzystywania wiedzy i doświadczenia ludzi starszych, a należy też wykorzystać wiedzę i umiejętności ludzi młodych. Dalej dr Artur Fabiś z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Oświęcimiu jako prezes Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych (SGS) poinformował zebranych, że udało się założyć to Stowarzyszenie, które skupia ludzi zajmujących się problemami starzenia i starości. Działa ono od lutego tego roku, prowadzi serię wydawniczą, organizuje cykliczne konferencje. Należy więc zadbać o rozwój badań gerontologicznych, gdyż społeczeństwo się starzeje, zatem jest to wymóg naszych czasów. Dr A. Fabiś zachęcał do udziału w działalności SGS.

Następnie w godz. 16.00–18.00 miały miejsce obrady w dwóch sekcjach: A i B. Uczestnicząc w sekcji A, miałam możliwość wysłuchać interesujących referatów. Na początku mgr Marcin Rojek z Uniwersytetu Łódzkiego w swoim wystąpieniu na temat: „Międzypokoleniowe uczenie się – przykład brytyjskich badań empirycznych i rola w edukacji” uświadomił uczestnikom konferencji, że międzypokoleniowe uczenie się jest transferem wiedzy, ale i nową wiedzą dla młodszego i starszego pokolenia. W dalszej kolejności mgr Szymon Markowski z Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu ukazał ruch rycerski w Polsce jako przykład społeczności uczącej się w aspekcie międzypokoleniowego uczenia się. Nawiązując do teorii odtwarzania myśli Reenactmenta, przedstawił zjawisko rekonstrukcji historycznych w Polsce.

Jednocześnie postawił pytanie: czy można się uczyć od minionych pokoleń? Ruch rycerski jest szczególnym obszarem rekonstrukcyjnym i szczególnym przykładem zbiorowości uczącej się, gdzie uczestnikami są młodzież ucząca się i studenci. Dr Sz. Markowski podkreślił, iż rekonstruktorzy wydarzeń historycznych działają przeszło 20 lat, a ich praca jest bardzo trudna; opierać się bowiem muszą na trudno dostępnych źródłach wiedzy, m.in. na archeologii, ikonach, malarstwie, literaturze. W dalszej części obrad dr Joanna Wawrzyniak z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi przedstawiła referat na temat: „Postrzeganie starości i przeobrażeń codzienności przez seniorów na Podhalu”. Odnosząc się do konkretnego środowiska, starała się przeanalizować role osób starszych, ich traktowanie, obyczaje panujące w omawianym regionie. Często osoby starsze postrzegane są jako konserwatywne. Codzienność została podzielona przez prelegentkę na dwie części: I – wartości: rodzina, religijność, tradycje/obrzędowość (narodziny, śluby, pogrzeby, praca/wiedza, kontakty z innymi), II – potrzeby: zdrowie, użyteczność, finanse, kontakty z innymi. Po przeprowadzeniu analizy badawczej autorka tego wystąpienia wysnuła wnioski, iż: dłuższe życie wiąże się z większą ilością przemian w codzienności, a także dominuje tradycyjne podejście do wieku, natomiast rodzina pełni priorytetową rolę w codzienności. Po prezentacji tego tematu głos zabrała prof. E. Dubas, która podsumowując wystąpienie powiedziała, iż istnieje przepaść między młodszym a starszym pokoleniem. Brak międzypokoleniowego uczenia się stanowi obecnie problem. Czy pokolenie starszych ludzi jest więc skazane na wymarcie? Młodzi nie chcą się uczyć od starszych. Dr A. Fabiś dodał, że w rozwiązywaniu tego problemu może pomóc edukacja regionalna, która ma za zadanie uczyć przywiązania do tradycji, kształtować uczucia patriotyzmu lokalnego, szacunku do starszych pokoleń, np. poprzez konkursy o charakterze regionalnym. Następnie dr Dorota Nawrat ze Społecznej Akademii Nauk w Łodzi uświadomiła słuchaczom istotę uczenia się międzypokoleniowego w środowisku pracy. Zwracając uwagę na mentoring – wzajemne uczenie się w środowisku pracy, starała się dostrzec trudności w pracy zawodowej, które stwarzają barierę na drodze porozumienia pomiędzy pracownikami. Dużo zależy od czasu trwania kariery zawodowej, np. kariera piłkarza jest krótka, naukowca – długa. Wdrażane projekty pozwalają sądzić, że wzajemny proces uczenia się młodych i starszych jest procesem dwukierunkowym: starsi pracownicy przekazują młodszym doświadczenie zawodowe, zaś młodzi wyposażają starszych w nowości, np. nowe metody i techniki działania oraz nowoczesne treści. Mimo wszystko, jak zauważyła pani doktor, badania pokazują, że pracodawcy wolą zatrudniać młodych pracowników. Po tym wystąpieniu dr Anna Sladek z Akademii Medycznej we Wrocławiu dostrzegła fakt, iż kiedyś młodzi ludzie uczyli się od starszych, a dzisiaj nie chcą, dlatego pracodawcy powinni kształtować kompetencje swoich pracowników, które uczyłyby ich wzajemnej wymiany wiedzy i doświadczeń zawodowych. Natomiast dr K. Pierścieniak z Uniwersytetu Warszawskiego zwrócił uwagę

na zjawisko rotacji stanowiskowej w uczelniach i dodał, że ludzie powinni się dzielić wiedzą. W kolejnym wystąpieniu dr Katarzyna Jarosz z Uniwersytetu Opolskiego podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: jakie jest miejsce międzypokoleniowego uczenia się w procesie hominizacji (wymiar bycia i stawiania się człowiekiem)? Badania przeprowadzono wśród 38 osób w wieku 28–75 lat. Istnieją różne wymiary, np. biologiczny, społeczny, kulturowy, podmiotowo-osobowy, medyczny. Poszczególne kultury preferują odmienne wartości, np. kultura konfiguracywna preferuje: zwyczaje, nawyki, edukację międzykulturową. Postfiguracywna kultura preferuje wymiar społeczny i podmiotowo-osobowy. Podsumowaniem tego wystąpienia było stwierdzenie, że hominizacja prowadzi do całożyciowego uczenia się, a międzypokoleniowe uczenie się pełni znaczącą rolę w procesie hominizacji. Na zakończenie obrad tej sekcji prof. Lucyna Telka z Uniwersytetu Łódzkiego wystąpiła z referatem na temat: „Wyobraźnia społeczna wychowawcy – perspektywa pedagogiki społecznej”. Uświadomiła uczestnikom spotkania, że badania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych pokazują, iż wychowawcę czeka rutyna. Dlatego powinny współpracować ze sobą placówki opiekuńcze i naukowe. Placówka opiekuńcza powinna pomagać placówce naukowej w prowadzeniu badań.

W programie obrad sekcji B znalazły się następujące referaty: „Międzypokoleniowy dialog a wartości religijne w radiowych homiliach biskupa Józefa Zawitkowskiego” mgr Małgorzaty Szokalak z Uniwersytetu Warszawskiego, „Ciągłość i endemiczność systemu wartości i jego obrona przed zewnętrznymi wpływami w wielopokoleniowych rodzinach amiszów starego zakonu” dr Dagny Dejny z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, „Żeby móc z wnukiem porozmawiać... – Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje realizujące ideę uczenia się przez całe życie i ich potencjał” mgr Pauliny Świątek z Uniwersytetu Jagiellońskiego, „Generacje w pracy czy w kierunku kooperacji?” dr Julity Czarneckiej i mgr Patrycji Woszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego, „Wpływ relacji między dziadkami i wnukami na przekaz wiedzy międzypokoleniowej” mgr Moniki Skąleckiej z Uniwersytetu Opolskiego, „Międzypokoleniowy przekaz zainteresowań – na przykładzie zainteresowań sztuką” dr Magdaleny Sasin z Uniwersytetu Łódzkiego.

Wieczorem o godz. 19 w restauracji Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnego rozpoczął się uroczysty bankiet dla uczestników konferencji. Gości powitała prof. Elżbieta Dubas. Jako organizator konferencji wzniosła toast, życząc wszystkim miłych wrażeń i zdobycia cennych doświadczeń przydatnych w pracy zawodowej, a także wyraziła nadzieję na kolejne takie spotkania. Po bankiecie o godz. 21.00 odbyło się zebranie Zarządu, członków i sympatyków Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, na którym poruszono kwestię problemów dotyczących gerontologii, miejsca oraz tematu najbliższej konferencji gerontologicznej, jak również kierunków działania w tym zakresie na najbliższe lata.

W drugim dniu konferencji 28 marca o godz. 9.30 rozpoczęły się obrady w sekcjach. Jako pierwsza w sekcji A wystąpiła dr Agata Chabior

z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, która na podstawie komunikatu z badań wyjaśniła, że starość postrzegana jest w zależności od wieku. Większość respondentów stwierdziła, że do osób znajomych i dalszych zwracamy się zazwyczaj po pomoc i porady. Natomiast wolimy udzielać wsparcia instrumentalnego niż duchowego. Podsumowaniem tych rozważań było zwrócenie uwagi autorki referatu na fakt, że rodzina to najważniejsza grupa, która daje poczucie bezpieczeństwa, jak też jest podstawowym fundamentem budowania życia starszego człowieka. Dalej dr Anna Sladek z Akademii Medycznej we Wrocławiu wygłosiła referat na temat: „Zdrowie jako obszar uczenia się w relacjach (między)pokoleniowych”. Prowadziła badania na temat uczenia się przekonani i zachowań prozdrowotnych. Badania wskazują na to, że młodszy i starsi uczą się od siebie nawzajem o zdrowiu. Rodzice stanowią główny przekaz dzieciom odnośnie do zdrowia, natomiast młodzi ludzie, często ich dzieci zajmują się organizacją miejsc i form aktywnego stylu życia ludzi starszych. Podsumowując swoje wystąpienie, prelegentka stwierdziła, że relacje międzypokoleniowe są wskaźnikiem uczenia się zdrowia. W dalszej części obrad mgr Agata Matuszewska z Uniwersytetu Łódzkiego zaprezentowała temat mentoringu w przedsiębiorstwach na przykładzie łódzkiej instytucji finansowej. Podała różne definicje mentora, przedstawiła koncepcje szkół mentoringu (koncepcja amerykańska, koncepcja europejska), typy mentorów, funkcje mentoringu korporacyjnego. Na zakończenie zaprezentowała wnioski z wywiadów przeprowadzonych z menadżerami. Pytała o ich rolę jako mentora. „Nadawanie na wspólnych falach jako porozumienie między mentorem a mentisem” – tak odpowiadali menadżerowie. W dalszej kolejności dr Beata Boczukowa z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach omówiła metody zapobiegania procesom uwsteczniającym, wśród których międzypokoleniowe uczenie się ma szczególnie wymiar. Mówi się dzisiaj często o różnicy pokoleń, o przestarzałych poglądach ludzi w podeszłym wieku, jednak bez międzygeneracyjnych więzi, jak uzasadniła autorka wystąpienia, nie da się zbudować ładu i pokoju, który stanowi podstawę do życia we współczesnym świecie ciągłych przemian, ale też w świecie szacunku do tradycji i wartości, takich jak: miłość, tolerancja, życzliwość itp. Kończąc obrady w sekcji A dr A. Fabiś na podstawie analizy listów starszych ludzi do młodszych starał się ukazać nieco inne oblicze starości – starości wobec śmierci. W listach napisanych przez starsze osoby starość jest czasem refleksji nad śmiercią. Starsi chcą, aby młodzi pamiętali zawsze o nich, żeby przynosili kwiaty na ich grób, odczuwają lęk przed starością. Starość wiąże się z przeżywaniem strat. Bliskość śmierci skłania do rozliczeń, do innego spojrzenia na życie. Starość to czas osamotnienia. Najgorsza śmierć to śmierć w samotności. Jakże życie, tak śmierć – to przesłanie ludzi dojrzałych do młodszych generacji.

W programie sekcji B znalazły się następujące tematy wystąpień: „Międzypokoleniowe uczenie się w praktyce glottodydaktycznej na poziomie uniwersyteckim – świadomość, przejawy i praktyczne narzędzia” (dr Beata

Karpińska-Musiał z Uniwersytetu Gdańskiego), „Z albumu porzuconego tutaj i na wiek przed nim”. Fotografia jako medium pamięci w przekazie międzypokoleniowym” (mgr Magdalena Szczypiorska-Mutor z Uniwersytetu Warszawskiego), „Relacja mentor–uczeń jako interakcja istotna dla kształcenia na poziomie akademickim” (Grażyna Kacprzak z Uniwersytetu Łódzkiego), „Młodzi nauczyciele” a budowanie międzypokoleniowych relacji” (dr Renata Konieczna-Woźniak z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu), „Znaczenie horyzontu pokoleniowego dla recepcji twórczości Jana Potockiego” (dr Cezary Marasiński z Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu).

Od godz. 11.30 do godz. 12.00 miała miejsce przerwa, po czym rozpoczęła się sesja plenarna. Prof. Jerzy Semków z Uniwersytetu Wrocławskiego jako pierwszy zaprezentował temat: „Uczenie się od siebie dobrą drogą do lepszego funkcjonowania we współczesnym świecie”. Profesor starał się odpowiedzieć na pytanie: czym jest uczenie się od drugiego? Przekaz międzypokoleniowy to istotny aspekt uczenia się od drugiego, rozszerza się na środowisko szkolne, lokalne. Zagrożeniem dla tego uczenia jest zastępowanie żywego słowa przekazem medialnym – to prowadzi do pewnych wynaturzeń. Stąd wniosek, że wiedza ojców i matek jest dzisiaj bardzo istotna. Następnie prof. Ryszard Kałużny z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu zwrócił uwagę na rolę dziadków w wychowaniu wnuków. Rola dziadków powinna być mądrze pełniona – z powściągliwością na rady, pouczenia. Doświadczenia przekazywane przez dziadków sprzyjają dobrej komunikacji. Pedagogiczna rola dziadków prowadzi do wzrostu inteligencji poznawczej. Jednak słusznie profesor zauważył, że dzieci powinny być wychowywane przez rodziców, a nie przez dziadków (dziadkowie powinni pomagać w wychowaniu). Wychowanie jest procesem interaktywnym, gdzie jeden uczy się od drugiego, np. dziadek i wnuk uczą się od siebie nawzajem. Ważny jest zatem dialog pomiędzy rodzicami a dziećmi, pomiędzy dziadkami a wnukami. Warunki takiego dialogu to: empatia w stosunku do rozmówców i uważne słuchanie. Wśród korzyści z międzypokoleniowego uczenia się należy wyróżnić: akceptację przez innych członków rodziny, tworzenie silnych więzi emocjonalnych, transfer wiedzy pomiędzy dziadkami i wnukami. Doświadczenia dziadków stanowią źródło przemyśleń i inspirację do działań dla młodszych – dla wnuków. Następnie dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zaprezentowała temat: „Międzypokoleniowe uczenie się andragogów w Niemczech”. Przytoczyła reprezentatywną biografię Paul Honigsheim (1885–1963), jak również inne reprezentatywne biografie. Analizowała kolejne pokolenia andragogów w Niemczech, porównując z polskimi pokoleniami andragogów, np. po 1947 r. niemieckie pokolenie andragogów budowane było na opozycji wobec prekursorów i swojego pokolenia, natomiast w Polsce pokolenie andragogów kontynuowało idee wcześniejszych pokoleń andragogów. Porównując pokolenia andragogów w różnych okresach historycznych, autorka zwróciła uwagę na różnice w poglądach przedstawicieli polskiej i niemieckiej

myśli andragogicznej. Następnie dr Krzysztof Pierścieniak z Uniwersytetu Warszawskiego, omawiając temat: „Miejsca i nie-miejsca międzypokoleniowego uczenia się” starał się odpowiedzieć na pytanie: czego nauczyliśmy się od swoich dziadków? W tym celu wyróżnił przestrzenie aktywności edukacyjnej dorosłych: edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna. Zaznaczył, że istotne jest rozróżnienie miejsc i nie-miejsc międzypokoleniowego uczenia się: miejsca powinny służyć identyfikacji, są bezpieczne, traktowane jako „moje własne”, zaś nie-miejsca są tożsamościowo niezorientowane jak miejsca publiczne, np. ulica, są znakami naszej epoki, oznaczają przestrzeń, bezdomność, obcość, wrogość. Na zakończenie obrad dr E. Woźnicka scharakteryzowała blog jako miejsce międzypokoleniowego przekazu wiedzy i umiejętności.

Od godz. 13.30 do godz. 15.00 uczestnicy konferencji mieli przerwę obiadową, po czym odbył się pokazowy warsztat hermeneutyczny. Dr C. Marasiński ukazał znaczenie horyzontu pokoleniowego dla recepcji twórczości Jana Potockiego. Po pokazie przedyskutowano istotne zagadnienia poruszane podczas konferencji i podsumowano obrady.

Beata Boczukowa

**POLISH-DANISH ADULT EDUCATION FORUM
LET'S GET BACK TO THE FOLK HIGH SCHOOL,
Wieżycza k. Szymbarku, 26.04.2012**

W drugiej połowie kwietnia 2012 roku miała miejsce kolejna wizyta w Polsce reprezentantów duńskiej Wyższej Wolnej Szkoły Pedagogicznej z Ollerup (duń.: *Den Frie Lærerskole i Ollerup*)¹. Jej uczestnicy w trakcie kilkudniowego pobytu w naszym kraju odwiedzili szereg instytucji formalnej i nieformalnej edukacji dorosłych – głównie na Kaszubach i Pomorzu. Koordynatorem podróży studyjnej Duńczyków był Kaszubski Uniwersytet Ludowy, którego środowisko pedagogiczne jeszcze od lat 90. XX wieku zaprzyjaźnione jest z duńską uczelnią na wyspie Funen – między innymi poprzez osobę prof. Karla Kristiana Ægidiusa, uznanego na arenie międzynarodowej eksperta w zakresie koncepcji teoretycznych oraz metodyki pracy oświatowej grundtvigiańskich internatowych uniwersytetów ludowych i kofoedowskich placówek służby społecznej, dziś już emerytowanego wykładowcę *Den Frie Lærerskole*, który wielokrotnie w ostatnich dwóch dekadach uczestniczył w przedsięwzięciach edukacyjnych, badawczych i społecznych współorganizowanych przez

¹ W obiegu międzynarodowym – ze względu na swój unikalny charakter – uczelnia ta funkcjonuje oficjalnie także pod nazwą w języku angielskim jako: The Independent Academy for Free School Teaching in Ollerup (por.: strona domowa uczelni – uk.dfl-ollerup.dk).

Kaszubski UL i Uniwersytet Gdański. Zatem nie było to pierwsze spotkanie reprezentantów obu społeczności².

W trakcie wiosennego (2012 – przyp. red.) pobytu Duńczyków z Ollerup na terenie Polski – korzystając ze sposobności – w siedzibie głównej Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy (woj. pomorskie) przeprowadzono kolejne polsko-duńskie forum edukacji dorosłych. Odbyło się ono 26 kwietnia 2012 roku pod hasłem „Let’s get back to the Folk High School”³, „Powróćmy do uniwersytetu ludowego” a całość poprowadzili Jesper Stærdahl Villadsen (*Den Frie Lærerskole i Ollerup*) oraz Tomasz Maliszewski (*Rada Fundacji Kaszubskiego UL*), który wcześniej wspólnie z Markiem Byczkowskim (*Zarząd Kaszubskiego UL*) i partnerami duńskimi opracował koncepcję całości spotkania.

Obrazy rozpoczęto przedstawieniem obu instytucji. Gospodarza forum zaprezentowała gościom z Danii oraz innym polskim uczestnikom debaty Suliśława Borowska – przypominając założenia działalności Kaszubskiego UL w wielokulturowej społeczności regionu, a także jego historię i główne kierunki aktywności w ostatniej dekadzie. Z kolei Wyższą Szkołę Pedagogiczną z Ollerup przybliżyła zebrany Kathrine Røll. Jej wystąpienie spotkało się z dużym zainteresowaniem polskich uczestników forum. Zaciekawienie wywołały zwłaszcza te wątki, w których referentka skupiła się na prezentacji nordyckiej idei wolnych szkół, ukazując ich unikalne założenia wyprowadzone z idei wolnościowych Grundtviga, Kolda i Koefeda oraz nakreślając zasady przygotowywania kadr pedagogicznych do pracy nauczycielskiej na wszystkich trzech szczeblach edukacyjnych, na których sięga się współcześnie w Danii do idei wolnych szkół, a więc: szkoły ludowej, szkoły średniej i edukacji dorosłych – w tym zwłaszcza uniwersytetów ludowych. Autorka wykazała też na czym polegają główne różnice między przygotowywaniem specjalistów do pracy w typowych instytucjach edukacyjnych a na czym – do pracy w placówkach ruchu *frie skoler*.

Następnie został wygłoszony wykład wprowadzający do debaty pt. „Gdzież podział się Grundtvig oraz jego oświatowe wizje i idee. Uniwersytet ludowy – szkoła bez przyszłości...”. Autor – T. Maliszewski – starał się nadać swojemu referatowi charakter pewnej prowokacji, która miałaby spowodować ożywioną dyskusję na temat współczesnej kondycji internatowych uniwersytetów ludowych na świecie – ze szczególnym uwzględnieniem przemian

² Por. np.: A. Jurgiel, *Międzynarodowa Konferencja w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym: Uniwersytet Ludowy a integracja Europy*, Starbienino, 20–23.11.1998, „Rocznik Andragogiczny” 1997–1998, s. 280–283; T. Maliszewski, *Uniwersytety Ludowe w Polsce i w Danii: O nowy model edukacji dorosłych*, 1–2.04.2000, Starbienino, „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3, s. 111–114; D. Kuffel, K. Sihakiewicz, *Poszukiwanie rozwiązania problemów wykluczenia społecznego podczas Międzynarodowej Konferencji „Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość”*, Gdańsk – Starbienino, 12–14.09.2003, „Edukacja Dorosłych” 2003, nr 3, s. 140–142.

zachodzących w ich ojczyźnie Danii i w Polsce. Referent wskazywał na zatracone pierwotnych ideałów przyswiecających tym placówkom przez dziesięciolecia ich funkcjonowania, a także wskazywał na ...brak przyszłości dla tego i podobnych konceptów edukacyjnych w przyszłości. Zamyśl referenta przyniósł, wydaje się, spodziewane efekty, gdyż po jego zakończeniu rozgorzała kilkudziesięciominutowa dyskusja z udziałem polskich i duńskich oświatowców, w której pojawiały się zarówno próby dowodzenia, że teza o wyczerpaniu formuły uniwersytetu ludowego jest dalece przedwczesna (N. Carstensen, K. Røll, J. Villadsen, M. Byczkowski, i in.), jak równie liczne przykłady, że pierwotna grundtvigiańsko-koldowska czy solarzowa idea zostały już współcześnie niestety definitywnie zatraczone (S. Voetmann, K. Wirkus, ponownie T. Maliszewski i in.).

W dalszej części seminarium zebrani wysłuchali jeszcze trzech referatów duńskich i dwóch polskich. Po stronie polskiej wystąpili: Marek Byczkowski, który – z perspektywy organizatora działalności jednego z tych nielicznych polskich uniwersytetów ludowych, któremu udało się skutecznie utrzymać po 1990 roku – przedstawił zebrany katalog głównych wyzwań (programowych, kadrowych, finansowo-organizacyjnych itp.) stających przed animatorami tego typu działań na polskim gruncie oraz Sulisława Borowska, Alina Leszczyńska i Katarzyna Radtke, które wspólnie zaprezentowały prowadzone przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy od dekady (i, dodajmy, metodycznie znacząco już dopracowane i interesujące) poszukiwania nowych form dotarcia do odbiorców jego oferty programowej, co zilustrowały kilkoma przykładami projektów, których założeniem było dotarcie jak najbliżej miejsca zamieszkania potencjalnego odbiorcy³.

Jako referenci duńscy wystąpili: Niels Carstensen – który przedstawił zarys historii ruchu duńskich uniwersytetów ludowych (*folkhøjskoler*) od czasów zakończenia II wojny światowej do początku lat 90. XX stulecia, Simon Voetmann – który skupił się w swych rozważaniach na przemianach programowo-organizacyjnych tych placówek w Danii w ostatnich dwóch dziesięcioleciach, wskazując m.in. na fakt wyraźnego ograniczania nakładów państwa na ich działalność oraz coraz bardziej widocznej konieczności „walki o klienta” z innymi podmiotami edukacji dorosłych oraz Jesper Stærdaahl Villadsen. Jego referat pt. „Perspectives of the Danish Folk High School in the 21st Century” szczególnie zainteresował polskich uczestników forum. Zwłaszcza gdy autor wskazywał, że w ostatnich latach do ukształtowanych historycznie zasad ewaluacji funkcjonowania duńskich uniwersytetów ludowych arbitralnie dodano rozporządzeniem Ministerstwa Oświaty konieczność oceny kompetencji, wiedzy i umiejętności, które te placówki r e a l n i e (*na to słowo położono duży nacisk*) dają uczestnikom swych zajęć – i to wraz z oceną prawidłowego

³ Porównaj np.: „Przystanek do Edukacji i Informacji”, „Wędrujący Uniwersytet Ludowy”, „Poradnictwo Prawno-Obywatelskie” na stronie domowej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy, www.kul.org.pl.

i adekwatnego dokumentowania uzyskiwanych efektów kształcenia. Według duńskiego referenta – był to z jednej strony zamach na „odwieczną wolność” tamtejszych uniwersytetów ludowych, z drugiej jednak – tylko przyjęcie takich warunków umożliwia im dalsze wykorzystywanie środków publicznych na swoją działalność⁴.

W końcowej części forum podjęto dyskusję na temat współpracy Kaszubskiego UL-u i *Den Frie Lærerskole i Ollerup* w kolejnym międzynarodowym projekcie, mającym na celu wzmocnienie europejskiego ruchu uniwersytetów ludowych. Umówiono się również na kontynuowanie polsko-duńskich seminariów edukacji dorosłych w Wieżycy (lub Starbienenie – siedzibie filii Kaszubskiego UL) w kolejnych latach.

Tomasz Maliszewski

XIV LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW I PORADODZNAWCÓW Zielona Góra, 21–24.05.2012 r.

Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodźców (LSMAiP) jest znakomitym miejscem do nawiązania dialogu między młodymi adeptami nauki a jej doświadczonymi przedstawicielami z różnorodnych ośrodków akademickich. Ta Szkoła z pewnością ma niewiele wspólnego z tradycyjnym, herbartowskim rozumieniem szkoły. Bo choć jej stałym elementem jest podział na wystąpienia mistrzów i uczniów, to zachodzący w czasie jej trwania proces uczenia się dorosłych należałoby utożsamiać z kulturą kofiguratywną⁵.

Ostania – XIV LSMAiP – odbyła się 21–24 maja 2012 roku w Zielonej Górze. Wydarzenie to po raz kolejny zostało zorganizowane z inicjatywy prof. Józefa Kargula (wieloletniego kierownika i opiekuna naukowego Szkoły) przez Katedrę Pedagogiki Społecznej oraz Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego we współpracy z Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu. Patronat nad LSMAiP sprawuje Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwa Andragogiczne oraz Naukowe Towarzystwo Poradodźcze. Oficjalnego otwarcia LSMAiP dokonała Prodziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. Ewa Narkiewicz-Niedbalec oraz Prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej prof. Jerzy Kochanowicz.

⁴ Na marginesie dodajmy, że polskim uczestnikom wieżyckiej debaty z kwietnia 2012 r. związanym z uczelniami wyższymi nowy system mierzenia jakości pracy *folkhøjskoler* skojarzył się jednoznacznie z prowadzoną właśnie próbą implementacji koncepcji KRK w szkolnictwie wyższym w naszym kraju.

⁵ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 183.

Problematyka podejmowana przez wykładowców podczas trwania Szkoły oscylowała zasadniczo wokół dwóch zagadnień. Pierwszym z nich była szeroko rozumiana metodologia badań, analizowana zarówno pod kątem praktyki, jak i teorii. Drugim – wpływ i znaczenie miejsca i umiejscowienia na procesy edukacyjne zachodzące w obrębie całościowego uczenia się, ze szczególnym naciskiem na te jego obszary, które są eksplorowane przez andragogikę i poradnictwo.

Pierwszego dnia obrad XIV LSMAiP dokonano prezentacji 13 tomu *Dyskursów Młodych Andragogów*, których redaktorem jest dr Małgorzata Olejarz. Pozycja ta, ukazująca się dotychczas jako seria wydawnicza, w 2012 roku, została zarejestrowana i zakwalifikowana jako czasopismo naukowe. Zgodnie z tradycją Szkoły wszyscy jej uczestnicy otrzymali egzemplarz tego czasopiśma, w którym znalazły się również artykuły jej ubiegłorocznych uczestników, a tegoroczni zostali zaproszeni do publikacji swoich tekstów w kolejnym tomie.

Po premierze wydawniczej 13. tomu *Dyskursów Młodych Andragogów* miało miejsce pierwsze wystąpienie z cyklu spotkań z mistrzem, które wygłosił prof. J. Kochanowicz. Badacz odniósł się w nim do kondycji polskiego szkolnictwa wyższego dostrzegając analogię między problemami, z którymi boryka się ono obecnie, a jego bolączkami sprzed 400 lat. Zwrócił uwagę na niedostateczne nakłady finansowe na jego rozwój i brak „zdrowej konkurencji” między uczelniami państwowymi a prywatnymi. Dokonując porównania między budżetami uczelni w Polsce i Stanach Zjednoczonych Ameryki ustosunkował się do różnic w prosperowaniu szkół wyższych ze względu na ulokowanie ich w państwach o odmiennej koniunkturze społeczno-gospodarczej.

Następnie głos zabrał prof. Ireneusz Krzemiński z Uniwersytetu Warszawskiego, który podzielił się ze słuchaczami swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi duńskiego systemu oświaty, w tym uniwersytetów ludowych, i dokonał porównania zastosowanych w nim rozwiązań z polskimi. W dalszej części wypowiedzi dominowała refleksja na temat krajowej edukacji zawodowej i akademickiej, która według prof. I. Krzemińskiego została współcześnie sprowadzona przede wszystkim do kształcenia określonych kompetencji, wiedzy i umiejętności. Zdaniem autora brak w niej formułowania postaw obywatelskich, osadzenia jednostki w szerszym kontekście społecznym oraz tzw. ćwiczenia umysłu, czyli rozwoju procesów poznawczych umożliwiających autorefleksję na temat posiadanej przez siebie wiedzy, szeroko rozumianego Innego, siebie i całokształtu otaczającej człowieka rzeczywistości.

Pozostała część dnia wypełniona była wystąpieniami młodych uczestników Szkoły. Dr Joanna Stelmaszczyk (Uniwersytet Łódzki) dokonała krytycznej analizy międzynarodowego projektu edukacyjno-badawczego pt. Butterfly, realizowanego w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. „Od nadziei do zwątpienia – współczesne konteksty wykluczeń społecznych” to z kolei tytuł referatu mgr Anny Bilon (DSW), w którym ustosunkowała się ona do skuteczności ideologii neoliberalizmu w walce

z powszechnym obecnie zubożeniem. Mgr Magdalena Czubak-Koch (DSW) prezentowała wyniki badań jakościowych osadzonych w ramach jawnej i utajonej etnografii uczestniczącej oraz dotyczących zjawiska negocjowania znaczeń, czyli uczenia się przez doświadczenie w codzienności środowiska pracy. Mgr Kinga Majchrzak (Uniwersytet Mikołaj Kopernika w Toruniu) nakreśliła wstępne założenia projektu badawczego odnoszącego się do znaczeń miejsc pamięci w kształtowaniu kompetencji obywatelskich studentów tradycyjnych i nietradycyjnych. Na temat portretu scenicznego komendanta OHP – Nowego Komendanta – jako przykładu aktora szczerego mówiła mgr Joanna Kłodkowska (DSW). O Aktywnej Polityce Społecznej (APS) jako kontekście gier społecznych praktykowanych na terenie Powiatowego Urzędu Pracy (PUP) z perspektywy krytycznej etnografii instytucjonalnej opowiedział mgr Michał Mielczarek (DSW). Nad problemem wymiany międzypokoleniowej jako formą nabywania kompetencji społecznych i zawodowych z perspektywy dydaktycznej pochyliła się dr Katarzyna Uzar-Szcześniak (Katolicki Uniwersytet Lubelski).

Wykład prof. Teresy Bauman z Uniwersytetu Gdańskiego rozpoczął drugi dzień Szkoły. Prelegentka podzieliła się w nim refleksją na temat sposobów i konieczności uwrażliwiania studentów na „ważną obecność” w otaczającym ich świecie. Prowadząc inspirujący dyskurs metodologiczny zwróciła uwagę na fakt, że pedagogika jako nauka ma kłopot z dostrzeganiem istotnych problemów badawczych, co prowadzi do miałości podejmowanych w jej ramach dociekań.

Następnie odbyło się spotkanie autorskie z prof. Władysławem Misiakiem reprezentującym Uniwersytet Warszawski dotyczące jego najnowszej książki pt. „Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy”, która ukazała się nakładem wydawnictwa Difin tuż po zakończeniu obrad LSMAiP. Badacz w niezwykle interesujący sposób ukazał ramy teoretyczne oraz metodologiczne, w których osadzona została publikacja. Zaprezentował warsztat socjologa miasta oraz wyjaśnił wprowadzone przez siebie na łamach książki pojęcie światowych postaci, do których zaliczył m.in. Ryszarda Kapuścińskiego, Różę Luksemburg czy też Franza Kafkę.

Niezwykle ożywioną dyskusję wywołało wystąpienie prof. Wojciecha Horynia z Wojskowej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu zatytułowane „Kobiety w mundurach a stereotypy”. Zasadniczą tezę referatu, w którym zaprezentowano wyniki badań na temat służby wojskowej kobiet, było stwierdzenie, że żołnierza nie należy traktować, jak kobiety czy mężczyzny, ale jak człowieka.

W drugiej części dnia uczestnicy przydzieleni do trzech zespołów wzięli udział w naukowej grze symulacyjnej, którą opracował dla nich prof. J. Kargul. Ich zadaniem było wcielenie się w role członków zespołu redakcyjnego, poddającego ocenie fragment rozdziału metodologicznego książki pretendującej do opublikowania. Zespoły po zapoznaniu się ze wspomnianym fragmentem

miały podjąć decyzję o wydaniu całego tekstu lub jego odrzuceniu. Ich werdykty, wraz z merytorycznym uzasadnieniem, prezentowane były na forum w formie listów do autora/autorki lub scenek aranżowanych na bezpośrednią rozmowę kolegium redakcyjnego z autorem/autorką. Zespoły były zgodne co do decyzji o nieprzyjęciu książki do druku. Warto w tym miejscu odnotować, iż wszystkie grupy – mimo aury niesprzyjającej wytężonej pracy umysłowej (temperatura powietrza wynosiła wówczas ok. 30°C) – wykazały się w czasie swoich wystąpień dużą kreatywnością i okrasily przygotowane przez siebie prezentacje znaczną dozą humoru.

Wieczorem odbyło się nieoficjalne spotkanie wszystkich uczestników Szkoły przy symbolicznej lampce wina. „Edukacja dorosłych, czyli Wieczór (nie)winny” miała miejsce na terenie Winnicy „Julia”. Gospodarze winnicy podzieli się ze swoimi gośćmi informacjami o uprawie winorośli i produkcji wina oraz wiedzą na temat historii, jak i lokalnych zwyczajów mających swe źródło w bogatej tradycji winiarskiej na tym terenie. Spotkanie zakończyło się wspólnym śpiewaniem przy akompaniamencie gitary.

Kolejny dzień zainaugurowało wystąpienie prof. Elżbiety Siarkiewicz reprezentującej Uniwersytet Zielonogórski. Badaczka, stosując alegoryczne nawiązanie do starożytnej delfickiej wyroczni, ustosunkowała się do możliwości współczesnego poradnictwa. Rozgraniczyła zakres pojęć poradnictwo i poradoznastwo oraz odwołała się do własnej praktyki prowadzenia badań jakościowych, pokazując złożoność procesu dochodzenia do wiedzy naukowej. Uwrażliwiła słuchaczy na potrzebę rozpatrywania procesów edukacyjnych w kategoriach miejsca i czasu.

Prof. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej podzielił się swoimi refleksjami na temat kondycji współczesnych badań prowadzonych w naukach społecznych. Dokonał prezentacji własnego stanowiska metodologicznego będącego przykładem tradycyjnych, „kuhnowskich”, reguł projektowania i realizacji badań. Zdaniem referenta obecnie mamy do czynienia z technicyzacją metodologii, która ma bardzo silny związek z procesami ogólnospołecznymi, w tym: masowymi ruchami społecznymi, indywidualizacją oraz zjawiskiem informatyzmu, czyli zastąpienia wiedzy przez informacje, co sprawia, iż celem nauki zaczyna być zmiana społeczna, a nie teoretyzowanie.

W czasie sesji popołudniowej głos zabrali młodzi andragodzy i poradoznawcy. Na temat własnych rozważań wokół możliwości badania efektywności poradnictwa profesjonalnego podzieliła się ze słuchaczami dr Alicja Czerkawska (DSW). O projekcie badań poświęconym pozaformalnej edukacji kobiet romskich mówiła mgr Joanna Łaszyn (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). Dr Anetta Pereświat-Sołtan (DSW) zreferowała przetłumaczony przez siebie tekst autorstwa J.J. Del Corso, M.C. Rehfussa oraz K. Galvina, pt. „Próba aplikacji zadania pracy Adlera w XXI wieku”. Temat wystąpienia dr Marty Koszczyk (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) brzmiał: „Edukator fizyczny w humanistycznej służbie wobec osób późnej

dorobości, uzasadniając znaczenie edukacji w zakresie kultury fizycznej osób starszych”. Uzupełnieniem referatu dr M. Koszczyk był warsztat pt. „Zastosowanie metody programowanego uczenia się w zajęciach aktywności fizycznej”, który przygotował mgr Łukasza Koper (AWF, Wrocław). Problemem aktywności ludzi starszych jako jeden ze sposobów adaptacji do okresu późniejszej dorosłości analizowała mgr Izabela Serafin (DSW). Dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski) przeprowadziła z uczestnikami warsztat pobudzający ich do kreatywnego/niekonwencjonalnego myślenia, który może stanowić znakomite źródło inspiracji do wzbogacenia praktyki dydaktycznej o nowe elementy. Zaś mgr Urszula Dmochowska (Uniwersytet w Białymstoku) zaprezentowała wystąpienie pt. „Aktywność fizyczna i umysłowa a proces pomysłnego starzenia się” opracowany na podstawie wyników badań własnych przeprowadzonych wśród słuchaczy UTW w Białymstoku.

Ostatniego dnia konferencji, zgodnie z jej wieloletnią tradycją, odbył się wyjazd studyjny do niemieckiej instytucji edukacyjnej. Tym razem uczestnicy Szkoły mieli okazję odwiedzić Brandenburscher Volkshochschulverband e.V. w Poczdamie. Związek ten od 1990 roku zajmuje się koordynowaniem pracy Brandenburskich Uniwersytetów Ludowych. Jego zasadniczym celem jest promowanie ogólnej, zawodowej, politycznej i kulturowej edukacji dorosłych. Kierowniczka związku – Inga Börjesson – opowiedziała gościom o jego specyfice, działalności i znaczeniu oraz scharakteryzowała kilka najciekawszych projektów, jakie są realizowane w Niemczech, w ramach tej instytucji. Z największym zainteresowaniem spotkał się projekt, prowadzony bez przerwy od 2006 roku, który ma na celu kształcenie dorosłych Niemców w zakresie podstawowych umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisania i liczenia oraz posługiwania się komputerem.

Uczestnicy LSMAiP zadawali również pytania o projekty z zakresu podwyższania kompetencji rodzicielskich i językowych oraz edukacji zdrowotnej czy medialnej. Spotkanie współprowadziła dr Sylwia Słowińska, która wcieliła się także w rolę tłumacza.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że XIV LSMAiP była znakomitą okazją dla młodych naukowców do prowadzenia merytorycznych rozmów z mistrzami nauk społecznych, przybierającymi formę partnerskich dysput. Stworzyła im możliwość wysłuchania wystąpień badaczy reprezentujących czołowe ośrodki akademickie, zacerpnięcia od nich rady w kularach, jak i obcowania na neutralnym gruncie. Była zatem płaszczyzną formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji. Przestrzenią wymiany myśli, refleksji i poglądów oraz zetknięcia się z konstruktywną krytyką, szansą na integrację środowiska i poczucie się członkiem większej wspólnoty, miejscem poszukiwania inspiracji oraz zetknięcia się doświadczenia z metodologicznym entuzjazmem, które na długo pozostanie w pamięci jej uczestników.

**DYLEMATY MIĘDZYGENERACYJNE W XXI WIEKU.
KONFERENCJA Z OKAZJI 15-LECIA DZIAŁALNOŚCI
OŚWIĘCIMSKIEGO UNIWERSYTETU III WIEKU,
Oświęcim, 24.05.2012 r.**



24 maja 2012 roku Instytut Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Rotmistrza Witolda Pileckiego zorganizował wraz z Uniwersytetem III Wieku (UTW) działającym przy Oświęcimskim Centrum Kultury oraz Stowarzyszeniem Gerontologów Społecznych konferencję uświetniającą jubileusz 15-lecia lokalnego UTW. W obradach uczestniczyli słuchacze UTW, władze samorządowe, studenci PWSZ-u, lokalne media oraz studenci dzienni oraz niestacjonarni z kierunku pedagogika. Łącznie w spotkaniu uczestniczyło ponad 200 osób. Seminarium podzielono na dwie części: wystąpienia plenarne i obrady w sekcjach tematycznych. Konferencję prowadził Dyrektor Instytutu Pedagogiki dr Artur Fabiś, zaś uroczyste otwarcie spotkania zainaugurowało wystąpienie JM Rektora PWSZ prof. dr. hab. Lucjana Suchanka oraz Kierownika UTW mgr Karolinę Domider. W trakcie obrad naukowcy z różnych ośrodków akademickich zaprezentowali wystąpienia skupione wokół hasła przewodniego seminarium, jakim były *Dylematy międzygeneracyjne w XXI wieku*. Część plenarną zainicjowało wystąpienie pt. *Podobieństwa i różnice kulturowe między pokoleniami* – prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra z Akademii Frycza Modrzewskiego w Krakowie, kolejny prelegent ks. prof. dr hab. Ireneusz Celary z Uniwersytetu Śląskiego zapoznał słuchaczy z zagadnieniem istoty duchowości w transferze międzygeneracyjnym, natomiast dr Agata Chabior z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach ukazała zjawisko wspólnoty przeżyć między pokoleniami w trudnych obszarach ludzkiego życia, prof. dr hab. Jerzy Semków reprezentujący Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej scharakteryzował starość w pryzmacie etapu życia aktywnego, ostatnie wystąpienie w tej części obrad należało do dr. Artura Fabisia oraz dr. Artura Łaciny-Łanowskiego z PWSZ w Oświęcimiu, którzy omówili częściowe wyniki badań, prezentując sylwetkę słuchacza Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Oświęcimiu w ujęciu społeczno-kulturowym. Obrady plenarne zakończyły się ogłoszeniem wyników konkursu fotograficznego pt. „Oblicza starości”.

Druga część spotkania przyjęła charakter dialogowy („okrągłe stoły”), oscylując wokół zagadnień związanych ze starzeniem się i starością. Do moderowania dyskusji zaproszono przedstawicieli oświęcimskiego UTW, wykładowców z PWSZ oraz zaprzyjaźnionych Uczelni, a także młode pokolenie

reprezentowane przez studentów z Instytutu Pedagogiki. Tematyka poszczególnych sekcji uwikłana była wokół następujących haseł przewodnich: „Stary kawaler musi być stary, ale pan młody wcale nie musi być młody” ...czego nie wypada w pewnym wieku?, „Gdyby młodość wiedziała a starość mogła” ...czy to już konflikt pokoleń?, „Przez cierpienia do gwiazd” ...co jest ważne na przestrzeni ludzkiego życia?, „Kto nie potrafi się uczyć – naucza” ...czego uczymy się od innych generacji?. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż w każdej z sekcji wzięło udział około 30 studentów oświęcimskiego UTW, którzy aktywnie uczestnicząc w obradach, przekazywali swoje spostrzeżenia moderatorom, inspirując do dalszych pogłębionych rozważań.

Łukasz Tomczyk

**X MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA
KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE.
EDUKACJA USTAWICZNA
DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU,
Sankt Petersburg, 01–03.06.2012 r.**

W dniach 1–3 czerwca 2012 roku odbyła się w Sankt Petersburgu dieiesiąta, jubileuszowa Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat «Образование через всю жизнь». *Непрерывное образование для устойчивого развития („Lifelong Learning”: Continuous Education for Sustainable Development)*. Konferencje dotyczące określonej w tytule problematyki organizowane są od 2003 roku przez Leningradzki Państwowy Uniwersytet im. Aleksandra S. Puszkina we współpracy między innymi z Narodowym Centrum UNESCO w Rosji, 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 Nikolajewicz Skworcow, rektor LPU im. A.S. Puszkina w Sankt Petersburgu, przy wydatnej pomocy prof. Nikołaja Andriejewicza Łobanowa, dyrektora Instytutu Naukowo-Badawczego Społeczno-Ekonomicznych i Pedagogicznych Problemów Kształcenia Ustawicznego w tej uczelni. Udział w komitecie przyjęła również prof. zw. dr hab. Regina Renz, rektor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Konferencja zgromadziła liczne grono zarówno praktyków, jak i badaczy, reprezentujących różne akademickie ośrodki naukowo-badawcze Białorusi, Bułgarii, Cypru, Danii, Finlandii, Irlandii, Kazachstanu, Litwy, Łotwy, Norwegii, Polski, Rosji, Serbii, Turcji, Ukrainy, Uzbekistanu oraz Włoch. Problematyka konferencji koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

1. Prawo obywateli do zawodowego kształcenia ustawicznego. Społeczne uwarunkowania drogi do społeczeństwa ustawicznie kształcącego się.
2. Teoretyczno-metodologiczne i aksjologiczne problemy kształcenia ustawicznego dla zrównoważonego rozwoju; nowe wartości kształcenia dla zrównoważonego rozwoju; misja kształcenia ustawicznego w kontekście globalnych i regionalnych problemów społecznych.
3. Tworzenie ponadnarodowych i krajowych systemów rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście teorii konwergencji. Społeczne strategie kształcenia ustawicznego.
4. Uczestnicy kształcenia ustawicznego: ich status prawny, gospodarcze i społeczne możliwości i potrzeby.
5. Kształcenie ustawiczne jako warunek wstępny dla rozwoju innowacyjnego rozwoju państwa i jego bezpieczeństwa narodowego.
6. Ustawiczne samokształcenie zawodowe – dodatkowe niewykorzystane gospodarcze i społeczne zasoby państwa i społeczeństwa.
7. Kształcenie ustawiczne jako niezbędny składnik życia społecznego i jako społeczna regulacja działalności zawodowej w życiu człowieka.
8. Modele i technologie kształcenia ustawicznego dla poszczególnych grup zawodowych i społecznych.
9. Problem ciągłości i powiązań każdego z kolejnych etapów kształcenia ustawicznego: wychowania przedszkolnego, edukacji szkolnej podstawowej, średniego kształcenia zawodowego, wyższego kształcenia zawodowego, doskonalenia zawodowego, zdobywania dodatkowych kwalifikacji.
10. Kreatywna pedagogika jako warunek powstania nowego rodzaju specjalisty w systemie ustawicznego kształcenia zawodowego.
11. Duchowo-moralne podstawy kształcenia ustawicznego.
12. Kształcenie ustawiczne osób trzeciego wieku.
13. Kształcenie ustawiczne osób z ograniczonymi możliwościami.
14. Biblioteki, muzea, teatry, filharmonie i stowarzyszenia twórcze jako centra ustawicznej edukacji społeczeństwa.
15. Kształcenie ustawiczne jako przedmiot badań naukowych: stan i perspektywy.
16. Doświadczenia uniwersytetów publicznych w kontekście koncepcji: „Kształcenie przez całe życie. Ich znaczenie dla duchowej i fizycznej kondycji społeczeństwa”.
17. Niepaństwowe instytucje edukacyjne w systemie ustawicznego kształcenia zawodowego: stan, perspektywy.

Witając uczestników konferencji, prof. Nikołaj A. Łobanow podkreślił, że zagadnienia związane z historią kształcenia ustawicznego pojawiły się podczas kolejnych organizowanych w Petersburgu konferencji dopiero od momentu, kiedy udział w obradach przyjęli uczeni polscy, zajmujący się badaniami dziejów oświaty, w tym także edukacji ustawicznej. I mimo iż w tym roku wśród proponowanych zagadnień nie wymieniono *expressis verbis* problemów

historii edukacji ustawicznej, tematyka ta była obecna dzięki zainteresowaniu badawczym kilkorga uczestników konferencji.

Podczas obrad plenarnych dwa referaty wygłoszone zostały przez polskich uczestników konferencji. Prof. dr hab. Roman Tomaszewski przybliżył zebranym polską recepcję idei kształcenia przez całe życie. Przypomniał, że idea ta była znana i popularna w Polsce dzięki gierkowskiemu otwarciu kulturowemu „na Zachód” już w latach 70. XX wieku. Została ona następnie uwzględniona w polskich raportach edukacyjnych z 1973 roku (raport prof. Szczepańskiego) i z 1989 roku (raport prof. Kupisiewicza). Szereg rozwiązań instytucjonalnych, które wówczas zostały zainicjowane, np. uniwersytety trzeciego wieku (prof. Halina Szwarc) lub uniwersytet otwarty (dr Franciszek Januszkiewicz), zaistniało jako społeczne inicjatywy oddolne i w części są one kontynuowane współcześnie w 2012 roku.

Piszące te słowa Ewa Kula i Marzena Pękowska zaprezentowały referat dotyczący autonomii szkół wyższych i jej znaczenia dla kształcenia ustawicznego w Polsce. Punktem wyjścia naszych rozważań była nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, obowiązująca od 1 października 2011 r., kiedy to zwiększona została autonomia programowa uczelni, dzięki której otrzymały one swobodę tworzenia zupełnie nowych kierunków studiów określonych przez programy kształcenia.

Z uwagi na dużą liczbę obradujących podczas konferencji grup tematycznych, nie przytaczamy ich tutaj, ograniczając się jedynie do informacji, iż podczas posiedzeń sesji tematycznych wygłosili referaty także badacze polscy: prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk i prof. dr hab. Wiesław Jamrożek – *The book in the life of an adult in the polish pedagogical science and practice (Książka w życiu człowieka dorosłego w polskiej myśli pedagogicznej i w praktyce)* oraz prof. dr hab. Urszula Ostrowska – *Lifelong education for sustainable development within the axiological perspective (Edukacja przez całe życie na rzecz zrównoważonego rozwoju w perspektywie aksjologicznej)* oraz dr Tomasz Maliszewski – „*Slavonic Christen Kold*” or five principles of Ignacy Solarz’s educational concept („*Słowiański Christen Kold*” albo pięć zasad edukacyjnych koncepcji Ignacego Solarza).

Wygłoszone i nadesłane teksty referatów zostały opublikowane w języku rosyjskim i w wydaniu równoległym w języku angielskim; są także dostępne w wersji elektronicznej na stronie <http://www.lifelong-education.ru/>

W drugim dniu konferencji jej uczestnicy mieli również możliwość zwiedzania miasta w ramach zorganizowanej przez gospodarzy wycieczki *Petersburg Dostojewskiego*. Miasto to było jednym z bohaterów powieści Fiodora Dostojewskiego. Chodziliśmy więc śladami pisarza (F. Dostojewski 20 razy zmieniał adres w Petersburgu!), ale także śladami bohaterów jego utworów: od Placu Siennego, wzdłuż Fontanki i Kanału Gribojedowa, prospektem Wozniesińskim do Placu Teatralnego. Dla miłośników twórczości Dostojewskiego było to wzruszające przeżycie.

Całość obrad podsumował prof. Nikołał Łobanow, dziękując obecnym za udział i zapraszając na przyszłoroczną konferencję, jaka zostanie zorganizowana tradycyjnie w pierwszych dniach czerwca. X Konferencja umożliwiła wzajemne poznanie kierunków badań, jak też tworzenia teorii w państwach naszego kontynentu, co jest od lat jej celem nadrzędnym.

Ewa Kula
Marzena Pękowska

**MIĘDZYNARODOWE VIII SYMPOZJUM EDUKACYJNE
Z CYKLU EDUKACJA DOROSŁYCH WOBEC WYZWAŃ
WSPÓŁCZESNOŚCI nt. *RODZINA W EDUKACJI DOROSŁYCH
NA RZECZ DOBROSTANU SPOŁECZNEGO,*
Zakopane – Kościelisko, 04–06.06.2012 r.**

Sympozja andragogiczne z cyklu *Edukacja dorosłych wobec wyzwań współczesności* organizowane przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. kard. Augusta Hlonda w Mysłowicach odbywają się obecnie co dwa lata. Tegoroczne miało miejsce 4–6 czerwca 2012 r. Temat symposiumu *Rodzina w edukacji dorosłych na rzecz dobrostanu społecznego* był w pewnym sensie kontynuacją debaty sprzed dwóch lat. Tamto spotkanie, nt. *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn* dotyczyło dwóch wymiarów zdrowia (definiowanego przez WHO) – dobrostanu fizycznego i psychicznego. Trzeci wymiar to dobrostan społeczny (*social well-being*). Przejawem dobrostanu społecznego jest: umiejętność życia w rodzinie, społeczności lokalnej, czy środowisku pracy, zawierania i podtrzymywania przyjaźni, podejmowanie aktywności z innymi ludźmi, poczucie przynależności, otrzymywanie i dawanie wsparcia, pełnienie różnych ról społecznych, dobre kontakty z sąsiadami, poczucie pewności siebie, bycie sobą, zachowanie swojej indywidualnej oraz grupowej tożsamości wśród innych. Wymienione przejawy zdrowia społecznego w dużej mierze uzależnione są od rozwoju psychomoralnego człowieka, zatem mogą i powinny być kształtowane w procesie edukacji, także edukacji dorosłych.

Dla Unii Europejskiej dobrostan społeczny jest, obok dobrobytu, obszarem o znaczeniu kluczowym. Dla uczestników symposiumu trzy pojęcia miały kluczowe znaczenie: edukacja dorosłych, dobrostan społeczny i rodzina.

Komitet Naukowy symposiumu tworzyli: prof. prof. Tadeusz Aleksander, Mirosław Czapka, Alicja Kargulowa, Józef Kargul, Józef Półturzycki, doc. dr Mirosław Wójcik i mgr Urszula Kontny, a także prof. ndzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, przewodnicząca symposiumu. Gościem specjalnym symposiumu był Jego Ekscelencja biskup dr Gerard Bernacki.

Po przywitaniu uczestników debaty przez prof. E. Górnikowską-Zwolak, kierowniczkę Zakładu Pedagogiki Społecznej, Andragogiki i Resocjalizacji Górnośląskiej WSP i otwarciu sympozjum przez Rektora Uczelni doc. dr. M. Wójcika (co uczynił w imieniu Założycielki GWSP Urszuli Kontny i własnym) głos oddano biskupowi Bernackiemu.

Obecność księdza biskupa, zaprzyjaźnionego od lat z Górnośląską WSP, w słowach, które zechciał wypowiedzieć do uczestników konferencji, potwierdziła jak ważnym środowiskiem troski społecznej jest rodzina. Łączy ona, poprzez starania i sumienia, uczonych i praktyków, osoby świeckie i konsekrowane. To dowód, że są wartości, które niezmiennie – pomimo upływu czasu – stanowią o esencji człowieczeństwa i sensie ludzkiego życia. Słowa ks. biskupa stanowiły właściwe wprowadzenie do podjęcia naukowej dyskusji nad problemem rodziny i szerzej, zagadnieniami wyznaczonymi tematem konferencji.

Prezentacja wystąpień odbywała się podczas trzech następujących po sobie sesji plenarnych: dwóch popołudniowych (5 i 6 czerwca) i jednej popołudniowej. Prowadzili je kolejno: prof. zw. dr hab. Józef Kargul, prof. ndzw. dr hab. Helena Marzec oraz wspólnie prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander i prof. ndzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak.

Jako pierwszy wystąpił profesor Tadeusz Aleksander reprezentujący Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie z referatem pt. *Uwarunkowania rodzinne studiów wyższych*. Prelegent nawiązał do instytucji wychowania w domu obcym, opisanej przez J. Chałasińskiego. Nakreślił przebieg procesu formacyjnego w rodzinach rycerskich i rzemieślniczych. Przenosząc swą refleksję na grunt współczesny, pokazał, jak ważna jest dla przebiegu studiów, wyboru kierunku i miejsca studiowania, sytuacja rodzinna osoby studiującej, a wcześniej kandydata na studia niestacjonarne; jak wielowymiarowa jest wzajemna relacja pomiędzy dorosłym studentem i jego rodziną (oraz szerszym otoczeniem społecznym). Prof. Aleksander odwołał się do przeprowadzonych przez siebie badań wśród słuchaczy studiów zaocznych wybranych szkół wyższych Krakowa.

Profesor Józef Kargul z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu podjął rozważania dotyczące *Poradnictwa i edukacji dorosłych w rodzinie*. Wymienione w tytule procesy rozpatrywał przy założeniu, że życie rodzinne ma charakter fazowy, a każda faza (np. zawiązanie wspólnoty małżeńskiej, pojawienie się pierwszego dziecka) niesie z sobą specyficzne sytuacje stresogenne, stany kryzysowe. Przewyciężenie ich wymaga, aby dorośli członkowie rodziny podjęli edukację. Referent podkreślił, że najczęściej jest to edukacja nieobligatoryjna i niesystematyczna. A obok niej (czasem zamiast) pojawia się u dorosłych gotowość do przyjmowania różnego typu i zakresu porad. Profesor Kargul szczegółowo przeanalizował kolejne fazy życia rodzinnego, wskazując obszary potrzebnej edukacji (autoedukacji) i poradnictwa.

Kolejne wystąpienie dotyczące *Naukowego Towarzystwa Poradonawczego i „Studiów Poradonawczych – ucieleśnienia idei krzewienia wiedzy o poradnictwie (pomocy poprzez edukację i terapię)* miało charakter komunikatu. Jego autorka, prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa z Dolnośląskiej SW we Wrocławiu poinformowała o inicjatywie badaczy, która zaowocowała powstaniem towarzystwa naukowego oraz czasopisma naukowego. Przybliżyła genezę badań nad poradnictwem, przedstawiła misję towarzystwa, zasady członkostwa, strukturę organizacyjną i planowane działania. Informując, że rocznik „*Studia Poradonawcze*”, wydawany przez Dolnośląską SW we Wrocławiu jest czasopismem dwujęzycznym (polsko-angielskim) i stanowi platformę dla wymiany poglądów i doświadczeń badaczy poradnictwa z Polski i zagranicy, redaktor naczelna Profesor Kargulowa zaprosiła słuchaczki i słuchaczy do współpracy.

Następnie głos zabrała prof. ndzw. dr hab. Helena Marzec z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filii w Piotrkowie Trybunalskim. Temat wystąpienia brzmiał: *Poczucie szczęścia w nowoczesnych rodzinach zamożnych*. Na początku mówczyni odwołała się do literatury, przywołała sposoby rozumienia szczęścia i szczęścia rodzinnego. Wymieniła czynniki sprzyjające szczęściu rodzinnemu. Z kolei przedstawiła wyniki przeprowadzonych przez siebie badań sondażowych, w których starała się odpowiedzieć na pytania: jak w badanych rodzinach rozumiane jest pojęcie szczęścia rodzinnego, czy i w jakim stopniu rodziny zamożne czują się szczęśliwe, czy posiadane bogactwo jest traktowane jako czynnik decydujący o szczęściu rodzinnym.

Moda na szczęście: kryterium konsumpcyjne w poczuciu dobrostanu społecznego to tytuł wystąpienia mgr Beaty Molnar z Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Górnośląskiej WSP w Mysłowicach. Prelegentka rozpoczęła swą refleksję od zdefiniowania pojęcia dobrostan i pokazania różnic w jego rozumieniu w językach polskim i angielskim. Odnotowała, powołując się na J. Czapińskiego, że dobrostan społeczny jest warunkowany wewnętrznym poczuciem szczęścia i zauważyła, że współcześnie dla poczucia szczęścia w społeczeństwach kultury Zachodu nieodzowne jest posiadanie młodości, urody i bogactwa. Powołała się przy tym na statystyki amerykańskie (USA) pokazujące akceptację społeczną pogoni za pięknem i skalę biznesu (operacji kosmetycznych) służącego poprawie urody. W epoce powszechnej pogoni za szczęściem szczególnie trudna jest sytuacja ludzi starych. Mgr Beata Molnar przytoczyła statystyki dotyczące długości życia i sytuacji finansowej ludzi starych w Polsce na tle innych krajów europejskich.

Gość z Republiki Czeskiej ks. PhDr. PaedDr. ThLic. Roland Manowski z parafii rzymskokatolickiej św. Marii Magdaleny w Stonawie przedstawił temat: *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle nauki Kościoła rzymskokatolickiego*. Podkreślił, że rodzina jest naturalnym miejscem formacji człowieka, a proces ten dotyczy nie tylko dzieci, ale i dorosłych członków rodzin. Powołując się na naukę Kościoła katolickiego prelegent

starał się uzmysłwić, jak ogromne jest znaczenie rodziny, jej funkcji edukacyjnej, dla rozwoju jednostki i całego społeczeństwa. Zwrócił uwagę na występowanie wyraźnego związku pomiędzy wychowaniem w rodzinie i dobrostanem społecznym.

Jako ostatnia w przedpołudniowej części obrad wystąpiła mgr Katarzyna Szymczyk z UJK w Kielcach, Filii w Piotrkowie Trybunalskim. Temat jej referatu brzmiał: *Formy wspierania rodzin jako przejaw dążenia do dobrostanu społecznego w II Rzeczypospolitej*. We wprowadzeniu Prelegentka zauważyła, że dążenie do dobrostanu społecznego jest wynikiem świadomości społecznej i zależy od poczucia odpowiedzialności obywateli. Następnie przedstawiła działania pomocowe na rzecz rodziny, które w okresie Drugiej Rzeczypospolitej były realizacją idei odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę. Ukazała zaangażowanie społeczeństwa i państwa w rozwiązywanie problemów opieki nad rodziną, zwłaszcza nad dziećmi. Przybliżyła nowe wówczas rozwiązania instytucjonalne. Tło historyczne zachodzących przemian społecznych oraz sposoby rozwiązywania narosłych problemów socjalno-bytowych ukazała na przykładzie Piotrkowa Trybunalskiego.

W popołudniowej sesji referatowej przedstawiono zaledwie trzy wystąpienia, był bowiem szczególny powód, aby wygospodarować dodatkowy czas – o czym nadmienię później.

W tej części obrad jako pierwszy głos zabrał Doc. PhDr. Bohumil Koukola, CSc. z Uniwersytetu Ostrawskiego, w Republice Czeskiej. Swoje wystąpienie zatytułował *Edukacja w zakresie psychologii małżeństwa i psychologii relacji interpersonalnych w rodzinie*. Rozpoczął od omówienia, w jaki sposób doszło do powstania rodów – grup zjednoczonych na podstawie świadomości wspólnej genezy. Nakreślił warunki powstania patriarchy, po czym naświetlił historię rozwoju relacji partnerskich w grupie rodzinnej. Wreszcie, skoncentrował się na zasadach wyboru partnera/partnerki i wzajemnych oczekiwaniach kobiety i mężczyzny. Zakończył żartobliwie – receptą na partnerskie szczęście.

Zgoła odmienną perspektywę rozważań nad rodziną przedstawiła dr Mirosława Gawęcka, reprezentująca Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej oraz Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Filię w Piotrkowie Trybunalskim. Na wstępie podała szereg pojęć teoretycznych służących wyjaśnieniu i rozumieniu doświadczeń wiktymizacyjnych w rodzinie. Następnie wymieniła własności rodziny doświadczającej wiktymizacji oraz zasady jej funkcjonowania. W dalszej części wystąpienia skupiła się na założeniach filozoficznych koncepcji pracy socjalnej z rodziną (w rodzinie i nad rodziną), o której mowa w ujęciu edujamonizmu. Podsumowując zauważyła, że osiągnięcie przez rodzinę szczęścia i dobrostanu jest możliwe przede wszystkim dzięki kierowaniu się dobrem własnym i rodziny w jej codziennym funkcjonowaniu i wzajemnych relacjach.

Mgr Magdalena Dymowska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, podobnie jak jej przedmówczyni, zajęła się rodziną z problemami.

Temat jej wystąpienia brzmiał: *Zasoby skazanego i jego rodziny wyzwaniem w pracy kuratora sądowego dla dorosłych*. Prelegentka podzieliła się ze słuchaczami swą refleksją o celowości i potrzebie wykorzystania w pracy resocjalizacyjnej (w warunkach wolnościowych, z osobami karanymi sądownie i ich rodzinami) elementów pracy socjalnej, teorii i praktyki pracy socjalnej. Wymieniła te podejścia teoretyczno-metodyczne, których wspólną ideą jest koncentrowanie się na zasobach ludzkich, potencjale jednostki, siłach, możliwościach i zdolnościach osoby potrzebującej wsparcia. Innymi słowy, na wzmacnianiu ludzi (m.in. osób skazanych), aby wzbogacać ich dobrostan.

W drugim dniu sympozjum obradom przewodniczyli, wspomniani wcześniej, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander i prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak.

Jako pierwsza głos zabrała dr Lidia Willan-Horla z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Nawiązując do przeprowadzonych przez siebie badań sondażowych, podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, będące zarazem tematem wystąpienia: *Z czego dumne są współczesne kobiety? Różne obszary dobrostanu społecznego*. Przytaczane wypowiedzi respondentek dotyczyły m.in. charakterystyki ich sposobu życia, tzn. łączenia roli macierzyńskiej z zawodową; służenia dzieciom; aktywności, tempa życia i szukania własnej drogi; pracy i czasu dla siebie. Mówczyni starała się odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule wystąpienia i wskazać związek z dążeniem do dobrostanu społecznego.

Edukacja w szkole rodzenia na rzecz dobrostanu rodziców i dziecka to temat wystąpienia doc. dr Soni Kędziory, reprezentującej Górnośląską WSP w Mysłowicach. Autorka stwierdziła fakt, że szkoły rodzenia są rzadkim przykładem zorganizowanej edukacji osób dorosłych w zakresie pełnienia ważnych, pozazawodowych ról społecznych – ról matki i ojca. Przedstawiła cele szkół rodzenia, wskazując na znaczne poszerzenie zakresu ich zadań w porównaniu z początkiem działalności w Polsce w latach 50. XX wieku. Mówczyni podkreśliła, że umacnianie więzi pomiędzy matką i ojcem oraz rodzicami i dzieckiem, jak również eksponowanie roli ojca w narodzinach dziecka, jego pielęgnacji, służy dobrostanowi psychofizycznemu i społecznemu wszystkich uczestników wydarzenia, jakim jest przyjście dziecka na świat.

Mgr Katarzyna Kluf z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filii w Piotrkowie Trybunalskim, przedstawiła referat nt. *Rodzina jako środowisko edukacyjne dziecka*. Dużą część swego wystąpienia referentka poświęciła definicjom środowiska rodzinnego. Następnie przedstawiła wyniki sondażu przeprowadzonego wśród rodziców. Celem badania było określenie wpływu: warunków materialnych rodziny na przebieg edukacji dziecka, atmosfery wychowawczej w rodzinach na efekty uczenia się, relacji między członkami rodziny (zwłaszcza relacji z dzieckiem) na edukację dziecka, zainteresowania nauką dziecka i pomocy w nauce a osiąganymi wynikami.

Temat wystąpienia mgr Iwony Sadowskiej, doktorantki z Uniwersytetu Warszawskiego brzmiał: *Niebieska linia – edukacja dorosłych na rzecz dobrostanu społecznego*. Kontekstem, który posłużył do podjęcia zagadnienia edukacji dorosłych było zjawisko przemocy domowej. Autorka przedstawiła alarmujące dane dotyczące rozmiarów zjawiska przemocy w polskich rodzinach, a także samobójstw, nierzadko związanych z doświadczaną przemocą. Przybliżyła zebranym działalność Stowarzyszenia „Filos” im. Joanny Froehlich w Żyrardowie, które powstało, aby nieść pomoc kobietom i ich dzieciom – ofiarom przemocy. Działania pracujących tam charytatywnie: pedagogów, prawników, psychoterapeutów, oficerów policji, dziennikarzy i ekonomistów to nie tylko pomoc, ale zarazem i przede wszystkim edukacja dorosłych, ukierunkowana na usamodzielnienie się podopiecznych – podkreśliła autorka wystąpienia.

Kolejna uczestniczka debaty, dr Anna Sladek z Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu, swoje wystąpienie zatytułowała: *Znaczenie działalności społecznej dla kształtowania umiejętności życiowych i dobrostanu społecznego ludzi dorosłych*. Referentka przedstawiła wyniki analizy historii życia działaczy społecznych podejmujących aktywność w towarzystwach regionalnych na terenie Dolnego Śląska. Autorka skoncentrowała się na umiejętnościach życiowych badanych regionalistów, wyróżniając trzy ich grupy: (1) umiejętności interpersonalne i związane z komunikowaniem się, (2) umiejętność podejmowania decyzji i krytycznego myślenia oraz (3) umiejętność kierowania sobą. Wskazała, że prezentowane umiejętności stanowią dla działaczy zasoby, z których ci korzystają, a jednocześnie są to zasoby kształtowane i rozwijane dzięki działalności społecznej. Dostrzegła wyraźny związek pomiędzy wymienionymi umiejętnościami życiowymi a poziomem dobrostanu psychicznego i społecznego badanych osób. Mówczyni wyraziła pogląd, że podejmowanie działań społecznych może przyczyniać się do budowania potencjału zdrowia także członków społeczności, w najbliższym środowisku.

Ostatnie wystąpienie, pt. *Spółdzielnia socjalna jako forma zatrudnienia wspierającego trwale bezrobotnych członków rodziny*, należało do mgr Jadwigi Błaszkwskiej z Filii UJK w Piotrkowie Trybunalskim. Na wstępie referentka przeanalizowała zjawisko bezrobocia, wskazując jego przyczyny i typy, a następnie przedstawiając rządowe instrumenty aktywizacji zawodowej. Odwołując się do Ustawy o zatrudnieniu socjalnym z 2003 roku wymieniła kategorie osób, których ona dotyczy oraz formy zatrudnienia socjalnego. Przywołując pojęcie wsparcia społecznego, scharakteryzowała spółdzielnię socjalną jako formę zatrudnienia wspieranego. Omówiła korzyści i ograniczenia tej formy aktywizacji zawodowej.

Całość obrad podsumowała prof. Elżbieta Górnikowska-Zwolak. Dziękując uczestnikom za udział w symposium, wyraziła nadzieję na dalszą współpracę i zachęciła zgromadzonych do nadsyłania tekstów do publikacji pokonferencyjnej.

Wyjątkowość sympozjów w Kościelisku polega na tym, że nie ma tu wystąpień ważnych i mniej ważnych, dłuższych i skracanych. Wszystkie są jednakowo ważne i wszystkie są przedmiotem dyskusji. Bo czas na dyskusję jest istotnym elementem programu tych kameralnych spotkań i dzięki temu mają rzeczywiście charakter edukacyjny (edukacja dorosłych, jak przystało na andragogów). Jednak o wyjątkowości spotkania w czerwcu 2012 roku zdecydowało coś jeszcze, wydarzenie, jakiego do tej pory w programie nie było – gawęda! Nie góralska gawęda, ale gawęda Uczonego o książce. I to był ten czas wygospodarowany. Chwila skupienia nad dziejami konkretnej książki, przedstawionymi przez jej Autora – prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula. Dzięki tej opowieści, szczerzej i emocjonalnej, słuchaczki i słuchacze mogli poznać proces powstawania pracy naukowej, od zamysłu poprzez męki twórcze, propozycję przedłożoną wydawnictwu (PWN) i trudy relacji z wydawcą. Narodziny podręcznika akademickiego pt. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury* było nam dane poznać zanim pojawił się na półkach księgarskich. Zarówno dla młodych, jak i dojrzałych pracowników nauki była to fascynująca opowieść – wgląd w proces tworzenia.

Organizatorom wydarzeń naukowych zwykle towarzyszy niepokój związany z pogodą, wysłuchują prognoz i mają nadzieję. W tym roku jednak aura sprawiła psikusa. Choć to czerwiec, było paskudnie zimno i siał deszcz. Ognisko zamieniło się w biesiadę pod dachem, a spacer po Krupówkach zakończył przy kawiarnianych stolikach. I...? Okazało się, że nie miało to najmniejszego znaczenia, w żaden sposób nie wpłynęło na pogorszenie nastrojów. Góralskie skrzypce w czasie uroczystego wieczoru (drugiego dnia), ukochana góralska muzyka i bajanie zaproszonego grajka oraz niecodzienne towarzysztwo Jego Ekscelencji Biskupa, opowiadane przez Niego anegdoty uczyniły ten czas wyjątkowym, niepowtarzalnym.

Sylvia Baranowicz

**XXI DYDAKTYCZNA KONFERENCJA
MODERNIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE,
Płock, 24.09.2012 r.**

XXI Dydaktyczna Konferencja Naukowa, odbywająca się we wrześniu 2012 roku w Płocku, miała wyjątkowy charakter. Jej temat koresponduje bowiem w dużym stopniu ze zmianami wprowadzanymi w szkołach wyższych, mocą decyzji ministerialnych. Zmiany te dotyczą nie tylko realizacji Krajowych Ram Kwalifikacji i zniesienia obowiązujących dotąd standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach, ale i wprowadzenia nowego rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, które wzbudzają wiele kontrowersji. Podjęta w czasie konferencji dyskusja przedstawicieli środowiska akademickiego, pedagogów z różnych ośrodków w Polsce, pozwoliła na

blizsze przyjrzenie się problemom i wyzwaniom, jakie czekają w najbliższym czasie uczelnie, w szczególności w obszarze przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Tradycyjnie organizatorem konferencji był Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku oraz Towarzystwo Naukowe Płockie, a współorganizatorem w tym roku – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Otwarcia konferencji dokonał JM Rektor SWPW w Płocku, prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniew Paweł Kruszewski, witając wszystkich przybyłych uczestników. Rektor podkreślił wagę zmian podejmowanych obecnie w szkołach wyższych, jak też zwrócił uwagę na krytykę, której uczelnie są niestannie poddawane. Odniósł się również do dokonań w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i konieczności podejmowania na uczelniach niełatwych decyzji w obliczu wdrażania wytycznych KRK. Następnie uczestnicy wysłuchali wystąpienia Prorektor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy – doc. dr Alicji Kozubskiej, głosu Kierownika Naukowego konferencji – prof. dra hab. Józefa Półturzyckiego oraz słowa powitalnego Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku – doc. dr Anny Frąckowiak. Wszyscy odnieśli się do aktualnych problemów szkolnictwa wyższego i pedagogiki oraz życzyli uczestnikom owocnych obrad.

Pierwszej sesji, zatytułowanej „Nowe wyzwania dla nauczycieli akademickich”, przewodniczyli prof. dr hab. Witold Wojdyło oraz doc. dr Alicja Kozubska. Sześciu prelegentów nakreśliło obraz najważniejszych przemian i zadań czekających nauczycieli akademickich. Trzy wystąpienia dotyczyły potrzeby pedagogizacji nauczycieli akademickich, a także luk występujących w tym zakresie. Prof. dr hab. Zofia Żukowska mówiła o potrzebie pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle nauki zawodu, a prof. dr hab. Ryszard Żukowski przyjrzał się potrzebie pedagogizacji kształcenia nauczyciela sportu – trenera. Z kolei mgr Przemysław Ziółkowski rozpatrywał pedagogizację nauczycieli akademickich w kontekście KRK. O tym jak nauczyciel przedstawiany jest we wprowadzanych w życie akademickie Krajowych Ramach Kwalifikacji mówiła dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec. Problem jakości kształcenia nauczycieli akademickich poruszyła doc. dr Alicja Kozubska, zaś kwestii ujęcia kompetencji aksjologicznych w standardach kształcenia nauczycieli przyjrzała się dr Liliana Tomaszewska.

Po przerwie odbyła się promocja nowości wydawniczych Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, którą poprowadzili doc. dr Anna Frąckowiak oraz mgr Przemysław Ziółkowski.

Obrady sesji drugiej, zatytułowanej „Kompetencje i zadania współczesnych nauczycieli”, odbywały się pod przewodnictwem prof. dr hab. Zofii Żukowskiej oraz prof. dr hab. Danuty Kowalczyk. Sesję tę rozpoczęło wystąpienie prof. dra hab. Witolda Wojdyło, który przedstawił wątki pedeutologiczne w koncepcjach Marka Fabiusza Kwintyliana. O nauczycielskim widmie

prekariatu i niebezpieczeństwie pogorszenia pozycji zawodowej współczesnych nauczycieli mówiła dr Maria Januszewska-Warych. Odnosząc się do aktualnych przemian społecznych, prof. WSG, dr Marzena Sobczak-Michałowska poruszyła zagadnienie autorytetu nauczyciela wczoraj i dziś. Dwa kolejne wystąpienia traktowały o kompetencjach nauczycielskich. Dr Renata Góralaska przedstawiła rzadko dostrzegane, a tak istotne kompetencje emocjonalne w pracy nauczyciela. Z kolei dr Kazimierz Mikulski i mgr Joanna Mikulska przedstawili zagadnienie doskonalenia kompetencji na podstawie wyników badań potrzeb edukacyjnych nauczycieli z diagnozy w województwie kujawsko-pomorskim, w latach 2010–2012. Sesję zakończyło wystąpienie dra Jakuba Czarkowskiego, który dokonał analizy edukacji ustawicznej jako sposobu przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu osób w kategorii wiekowej 45+.

„Przemiany procesów edukacyjnych i nowe zadania pedeutologii” to tytuł sesji trzeciej, której przewodniczyli prof. dr hab. Ryszard Żukowski oraz doc. dr Anna Frąckowiak. O przemianach edukacji wobec starych i nowych właściwości dydaktyki mówił prof. dr hab. Józef Półturzycki, zwracając szczególną uwagę na jeszcze niedostatecznie dostrzegane i doceniane, aksjologiczne podstawy procesu kształcenia. Kolejne dwa wystąpienia poświęcone były problematyce dwóch różnych poziomów szkolnictwa. Prof. dr hab. Andrzej Jaczewski, w referacie napisanym wspólnie z dr. Michałem Korbelakiem, mówił o największych problemach współczesnego gimnazjum, natomiast doc. dr Jan Harasymowicz o zagrożonych obszarach stylu życia młodzieży licealnej. W pozostałych trzech wystąpieniach referenci rozpatrywali wyzwania, przed jakimi stoi współczesny nauczyciel, nauczający nie tylko dzieci i młodzież. O etyce i autorytecie nauczyciela jako szczególnych potrzebach współczesnej szkoły mówił mgr Jan Hibner. Dr Krzysztof Pierścieniak poruszył kwestię płynności statusu andragoga w procesie kształcenia dorosłych. Natomiast mgr Alicja Poliwka-Gorczyńska zastanawiała się nad tym czy kształcenie ustawiczne nauczycieli jest potrzebą, czy koniecznością.

Ostatniej, czwartej sesji „Przemiany dydaktyki – technologia i pedeutologia” przewodniczyli prof. dr hab. Andrzej Jaczewski oraz prof. WSG, dr Marzena Sobczak-Michałowska. O trudnej roli nauczyciela wobec uczniów z zaburzeniami przystosowania społecznego mówiła prof. dr hab. Danuta Kowalczyk. Przeglądu metod nauczania zawodu w kontekście poglądów teoretycznych i rzeczywistości dokonała dr hab. Urszula Jeruszka. Technologii informacyjnej oraz wyzwaniom z nią związanym poświęcone były kolejne dwa wystąpienia. Prof. dr hab. Maciej Tanaś przedstawił Internet jako pole przestrzeni badań pedagogicznych i arsenał narzędzi. Natomiast mgr Wojciech Ronatowicz scharakteryzował nowe zjawiska w cyberprzestrzeni stanowiące zagrożenia dla uczniów i jednocześnie jako istotny element treści w kształceniu współczesnych nauczycieli. O istocie i charakterze współczesnego doradztwa metodycznego z perspektywy teorii i praktyki mówił dr Krzysztof Wereszczyński. Ostatnie dwa wystąpienia w tej sesji poświęcone były szczegółowym zagadnieniom szkolnictwa

i zadań nauczycielskich, jakie są z nimi związane. Mgr Małgorzata Szpotańska analizowała „nowoczesnego” rytmika w przedszkolu, próbując odpowiedzieć na pytanie czy jest to osiągnięcie, czy porażka. Natomiast dr Marianna Cichocka przedstawiła edukację środowiskową jako szczególny rodzaj terapii.

Podsumowania i zakończenia konferencji dokonali prof. dr hab. Józef Pólturzycki i doc. dr Anna Frąckowiak. W konferencji wzięło udział 40 uczestników, z czego większość w sposób czynny. Obradujący reprezentowali różne polskie ośrodki akademickie: Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyższą Szkołę Godpodarki w Bydgoszczy, Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademię Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uczelnię Warszawską im. Marii Skłodowskiej-Curie, Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Płocku, a także takie instytucje i organizacje pozakademiczne, jak Stowarzyszenie do Walki z Dziecięcą Prostytycją i Pornografią „PRO-ECPAT” i Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie. Referenci odnieśli się w swoich wystąpieniach przede wszystkim do zadań, jakie stoją przed współczesnym nauczycielem oraz uczelniami w obszarze kształcenia nauczycieli. Ważnym zagadnieniem podejmowanym w tym kontekście było pytanie o potrzebę i możliwości realizacji przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich z innych dziedzin niż pedagogika. Referenci analizowali również wymiar etyczny w pracy nauczycieli oraz ich przygotowaniu zawodowym, które to kwestie zostały uwypuklone we wzorcowych efektach kształcenia na kierunku pedagogika, według Krajowych Ram Kwalifikacji. W wielu wystąpieniach podkreślany był niepokój o przyszłość, o kondycję zawodu nauczycielskiego, jak też podnoszone były pytania o kierunki czekających nas zmian. Ze szczegółowymi rozważaniami uczestników obrad będzie się można zapoznać w publikacji pokonferencyjnej oraz przygotowywanym kolejnym tomie „Studiów Dydaktycznych”.

Anna Frąckowiak

**INTEGRACJA – EDUKACJA – SATYSFAKCJA
– PRZECIW STEREOTYPOM TRZECIEGO WIEKU,
Inowrocław, 09–10.10.2012 r.**

W dniach 09–10.10.2012 r. w Inowrocławiu odbyła się IX Ogólnopolska Konferencja UTW. Jej organizatorami byli Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy i Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, a współorganizatorami: Urząd Miasta Inowrocławia i Fundacja Gaudeamus. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała Pani Prorektor ds. Kształcenia i Studentów WSG w Bydgoszczy doc. dr Alicja Kozubska. Kolejno zabierali głos goście honorowi: Prezydent Miasta Inowrocławia Ryszard Brejza, który po powitaniu gości mówił

o urokliwych miejscach w Inowrocławiu, zachęcając gości do ponownych odwiedzin. J.M. Rektor WSG prof. dr Kazimierz Marciniak odwołał się do inicjatywy stworzonej na WSG Regionalnej Sieci UTW w celu aktywizowania i integrowania środowiska seniorów z całego regionu bydgosko-toruńskiego. Dr Marzena Breza – radca Ministra Pracy i Polityki Socjalnej przedstawiała dane statystyczne dotyczące procesu starzenia się społeczeństw świata oraz programy rządowe na rzecz osób starszych.

Pierwszą część plenarną poprowadził Prezes Fundacji dla UJ Mgr Marek Szpunar. Doc. dr Alicja Kozubska – Prorektor ds. Kształcenia i Studentów WSG w Bydgoszczy – zaprezentowała pełen refleksji referat dotyczący potrzeby sensu życia jako czynnika spajającego pokolenia. Wystąpienie zyskało szeroką aprobatę wśród uczestników. Prof. dr Marzena Sobczak-Michałowska – Dziekan Wydziału Studiów Stosowanych WSG w Bydgoszczy odwołała się w swoim wystąpieniu do zagadnienia aktywizacji osób starszych i budowania solidarności międzypokoleniowej. Przedstawiła kontekst tego zagadnienia zarówno z punktu widzenia raportów, dokumentów, danych statystycznych, jak i praktyki edukacyjnej. Na koniec sesji miał miejsce koncert MUSICA ANTIQUA INOWROCLAVENSIS. Pod kierownictwem artystycznym Izabeli Szymy-Wysockiej i Danuty Szymy zespół młodzieży i dzieci wykonał utwory muzyczne i tańce z okresu odrodzenia i późniejszych.

Po przerwie obradom przewodniczyła Pani Dziekan Wydziału Studiów Stosowanych WSG w Bydgoszczy prof. dr Marzena Sobczak-Michałowska. Swoje wystąpienie *Poprzez edukację ku satysfakcji w wieku dojrzałym, POMIMO...* zaprezentowała dr Alina Matlakiewicz z WSG w Bydgoszczy. W referacie zostały podjęte trzy kluczowe wątki: satysfakcja w kontekście teorii dobrostanu psychicznego, bariery i atuty w uczeniu się dorosłych, przestrzeń autokreacji jako kluczowy element dążenia do satysfakcji. Mgr Przemysław Ziółkowski, z-ca Dyrektora Instytutu Nauk Społecznych WSG jako jeden z pomysłodawców obu inicjatyw, przedstawił zagadnienie Regionalnej Sieci UTW przy WSG oraz zawarte Porozumienie Bydgosko-Toruńskie w sprawie UTW. Ostatni referat w tej części obrad wygłosiła prof. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec reprezentująca UMK w Toruniu i WSG w Bydgoszczy, przedstawiając w ujęciu historycznym ewolucję idei i praktyki edukacji ustawicznej, począwszy od starożytności po czasy współczesne.

W kolejnej sesji wystąpienia zostały poświęcone projektom na rzecz „trzeciego wieku”. Mgr Maciej Smolarek przedstawił referat *Wykluczenie cyfrowe wśród 50+ – jak włączyć się do Internetu*, prezentując projekt „Polska Cyfrowa Równych Szans”. Natomiast mgr Renata Gaj-Kowalska, Dyktor Miejskiego Ośrodka Kultury w Kcyni scharakteryzowała inicjatywy podejmowane na przestrzeni kilkunastu lat na rzecz seniorów, aż do utworzenia w marcu 2012 r. UTW w Kcyni, przy WSG w Bydgoszczy. Na zakończenie pierwszego dnia obrad wystąpiła Inowrocławska Orkiestra Promenadowa pod dyr. Marka Czechały.

Drugi dzień obrad był poświęcony prezentacjom poszczególnych uniwersytetów trzeciego wieku zarówno należących do Regionalnej Sieci UTW przy WSG, jak i ciekawych inicjatyw podejmowanych w innych częściach kraju. Mariusz Krzemiński przedstawił swoją inicjatywę dotyczącą teleopieki nad osobami starszymi, wymagającą włączenia się szeregu podmiotów: m.in. środowiska seniorów, jak choćby UTW oraz władz lokalnych. Ponadto seniorzy wzięli udział w trzech grupach warsztatowych. Najliczniej została wybrana propozycja edukacji komputerowej, prowadzonej przez dr Wioletę Kwiatkowską z UMK, dotyczącą nauki obsługi programu Xerte do tworzenia własnych prezentacji i e-learningu. Pozostali uczestnicy wybrali warsztaty z Marianem Michalkiewiczem na temat tego, jak bronić się przed agresywnym marketingiem instytucji finansowych, a jednocześnie zabezpieczyć własną przyszłość oraz Maciejem Smolarkiem na temat możliwości korzystania przez osoby 50+ z funduszy europejskich.

Podsumowania i zakończenia merytorycznej części konferencji dokonali: dr Alina Matlakiewicz – Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Konferencji WSG oraz mgr Marek Szpunar – Prezes Fundacji dla UJ. W pierwszym dniu obrad uczestnicy wysłuchali 11 wystąpień merytorycznych. Mieli również okazję wziąć udział w dwóch koncertach artystycznych. Podziękowania zostały skierowane do organizatorów konferencji, władz WSG i Fundacji dla UJ, sponsorów oraz samych uczestników. Po południu seniorzy mieli okazję zwiedzić Inowrocław pod opieką przewodników.

Alina Matlakiewicz

I JESIENNE SEMINARIUM ANDRAGOGICZNE
pt. *ANDRAGOGICZNY KONTEKST WSPÓŁCZESNEJ DOROSŁOŚCI,*
Bielsko-Biała, 14.10.2012 r.

14 października 2012 roku odbyło się w siedzibie Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej I Jesienne Seminarium Andragogiczne pt. *Andragogiczny kontekst współczesnej dorosłości*. Inspiratorem podjętych działań był prof. dr hab. Jerzy Semków, który kierując zaproszenie do środowiska edukatorów osób dorosłych, podkreślił: *celem seminarium jest rozwinięcie i pogłębienie refleksji nad dorosłością widzianą z perspektywy zarówno jej statusu teoretycznego – jako kategorii poddawanej szerokiemu oglądowi międzydiscyplinarnemu – jak również postrzeganą przez pryzmat jej silnego umocowania w praktyce dnia codziennego i bezwzględnego uzależnienia od niestabilnej rzeczywistości. Człowiek dorosły staje się bowiem coraz bardziej swoistym zakładnikiem stwarzanego przez siebie świata dóbr i wartości, w którym rzeczy zaczynają zajmować pozycję pierwszoplanową. Materialny wymiar dorosłości, zyskując tak wielkie znaczenie, zdaje się przesłaniać a niekiedy eliminować jej wymiar duchowy. Z innej perspektywy patrząc współczesny dorosły człowiek*

musi stawić czoła światu – z jednej strony pokawałkowanemu przez ekspansywne działanie medialnych przekazów na drobne cząstki informacji i znaczeń – z drugiej zaś światu łączącemu się w globalnym procesie zbliżenia i ujednoczenia tego wszystkiego, co stanowiło kiedyś o jego różnorodności. Sytuacja ta zmusza nas do refleksji nad nowymi wymiarami dorosłości, która wyznaczając ogólne ramy dojrzałości jednostki równocześnie szuka odpowiedzi na pytania rodzące się na styku tożsamości człowieka z ponowoczesną rzeczywistością.

Seminarium zostało podzielone na III części. Uroczystego rozpoczęcie spotkania naukowego oraz powitania zebranych gości dokonał prof. WSA dr hab. Jerzy Semków. W pierwszej kolejności głos zabrała prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna), ukazując zagadnienie narracji o dorosłości we włoskim piśmie „Adultita”, z kolei prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski (Dolnośląska Szkoła Wyższa) zadał szereg pytań oraz udzielił odpowiedzi w zakresie problematyki związanej z dorosłością jako kłopotliwą kategorią andragogiki. Wystąpienie prof. M. Malewskiego zainspirowało do podjęcia dyskusji nad kategorią dorosłości, która według prelegenta jest terminem nieostrym, niedającym jednoznacznych wskazówek wyznaczających obszary badawcze andragogiki. Po krótkiej przerwie wznowiono obrady, w ramach których zaprezentowali swoje wystąpienia prof. WSA dr hab. Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Administracji), ukazując duchowy wymiar dorosłości będący antidotum na lęki egzystencjalne oraz prof. WSA dr hab. Andrzej Murzyn (Wyższa Szkoła Administracji), przewrotnie analizując zagadnienie czy osoba dorosła potrafi uczyć się kreatywnie? Wykład prof. A. Murzyna został zobrazowany licznymi przykładami praktyk oświatowych. Ponadto Profesor odwołał się do koncepcji edukacji wypracowanej przez Kena Robinsona, który twierdzi, że człowiek rodzi się kreatywnym, natomiast proces edukacji w szkole masowej unicestwia tę cechę, wobec czego w dorosłości trudno wyzwolić w wielu osobach twórcze myślenie. Przed przerwą obiadową nastąpiło intensywne zwiedzanie historycznego centrum miasta z lokalnym przewodnikiem Panią Mariolą Wróblewską, która ukazała uczestnikom seminarium zawiłości stolicy Podbeskidzia związane z perspektywą wyznaniową, narodowościową, a także prezentując fenomen miasta związany z przemysłem motoryzacyjnym, tekstylnym, turystycznym i kulturowym.

Ostatnia część seminarium moderowana przez prof. WSA dr. hab. Jerzego Semkówna przyjęła formę panelu dyskusyjnego podsumowującego dotychczasowe wypowiedzi. Głos w rozważaniach zabrali: prof. ndzw. dr hab. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki), dr hab. Ewa Kurantowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa), dr hab. Ewa Skibińska (Uniwersytet Warszawski), dr hab. Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Administracji), dr Grażyna Orzechowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), dr Adrianna Nizińska (Dolnośląska Szkoła Wyższa), dr Artur Fabiś (Wyższa Szkoła Administracji), dr Arkadiusz Wąsiński (Wyższa Szkoła Administracji), dr Magdalena Czubak-Koch (Dolnośląska Szkoła Wyższa), dr Krzysztof Pierścieniak (Uniwersytet Warszawski), wnosząc w trakcie

prowadzonych dyskursów szereg nowych spojrzeń na problematykę związaną ze współczesnym kontekstem pojmowania dorosłości w andragogice.

I Jesienne Seminarium Andragogiczne zakończyło się zebraniem członków Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych moderowanym przez Dr Artura Fabisia, w trakcie którego ustalono szereg zmian odnoszących się do serii Biblioteki Gerontologii Społecznej, a także podjęto plan działań w obszarze badań biograficznych w wybranych polskich ośrodkach naukowych.

Lukasz Tomczyk

VII KONGRES OBYWATELSKI, POSTAWY I UMIEJĘTNOŚCI KLUCZEM DO ROZWOJU POLAKÓW I POLSKI, Warszawa, 10.11.2012 r.

W gmachu Politechniki Warszawskiej 10 listopada 2012 roku pod hasłem – „Postawy i umiejętności kluczem do rozwoju Polaków i Polski” odbył się VII Kongres Obywatelski. Kongres jest już trwałą płaszczyzną spotkań, dialogu, refleksji i samodoskonalenia Polaków organizowaną od roku 2006 przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową we współpracy z partnerami instytucjonalnymi i indywidualnymi ze sfery gospodarki, nauki i sektora pozarządowego.

VII Kongres Obywatelski zgromadził rekordowo dużo uczestników (ok. 1300 osób), jednocześnie zdecydowanie więcej niż w ubiegłych latach było ludzi młodych. Wydzwięk Kongresu jest jednoznaczny: „Czas oprzeć nasz rozwój na podmiotowości, etyce, zaufaniu, współpracy, dialogu, solidności i długomyślności” – apelował inicjator opisywanego przedsięwzięcia – Jan Szomburg. Kongres Obywatelski daje szansę nasycenia się dobrą energią płynącą ze wszystkich rozmów i nieskrępowanego poczucia wspólnoty.

VII Kongres Obywatelski został podzielony na trzy części. Sesja plenarna, która otwierała wydarzenie, składała się z dwóch części. Część pierwsza to wypowiedzi pięciu prelegentów: dr. Jana Szomburga (Prezesa Zarządu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową), Marii Elżbiety Orłowskiej (Wice-minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego), Mateusza Morawskiego (Prezesa Zarządu Banku Zachodniego WBK SA), Jana Englerta (aktora, reżysera, Dyrektora artystycznego Teatru Narodowego w Warszawie) oraz Zofii Noceti-Klepackiej (medalistki olimpijskiej w windsurfingu). Część druga to debata plenarna nad postawami i umiejętnościami niezbędnymi do rozwoju Polaków i Polski w XXI wieku, jej uczestnikami byli: Edwin Bendyk (Redaktor „Polityki”), Robert Firmhofer (Dyrektor Centrum Nauki Kopernik), Marek Darecki (Prezes Zarządu, WSK „PZL-Rzeszów” SA), Jacek Santorski (psycholog, Values Grupa Firm Doradczych), Maria Rogaszewska (socjolog, Uniwersytet Warszawski) oraz Marcin Skrzypek (TNN Ośrodek Brama Grodzka, Lublin). Część tę kończyło odniesienie do dyskusji Macieja Wituckiego, Prezesa Orange Polska, Przewodniczącego Rady Programowej Kongresu Obywatelskiego.

W dalszej części Kongresu odbywały się równocześnie sesje tematyczne, dwie z nich opisano w dalszej części tego sprawozdania. Sesje zatytułowane były kolejno: „Innowacyjność i konkurencyjność polskich przedsiębiorstw – gdzie leży „pies pogrzebany”?”; „Przyszłość polskiej edukacji – scenariusze rozwoju”; „Jaki etos w administracji – służba publiczna, menedżerski profesjonalizm czy przestrzeganie procedur?”; „Co znaczy człowiek kulturalny – w poszukiwaniu źródeł postaw i umiejętności?”; „Społeczna odpowiedzialność uczelni – jak ją rozumieć, jak realizować?”; „Budowa wspólnot lokalnych – jakich kompetencji potrzebuje a jakich uczy?”; „Strategiczne projekty energetyczne – czy stać nas na dialog i porozumienie?”. Uczestnicy Kongresu Obywatelskiego mieli możliwość wzięcia udziału w warsztatach mających formułę zamkniętą i wymagały zgłoszenia uczestnictwa przed kongresem. Tematy warsztatów brzmiały: „Jaki klucz kompetencyjny dla rozwoju innowacyjności młodych Polaków?” oraz „Jak być podmiotowym w cyberświecie?”.

Kongres Obywatelski zamykała sesja plenarna, na której dokonano sprawozdania z sesji tematycznych i warsztatów, udział w niej wzięli zaproszeni goście specjalni, podsumowania zaś podjął się Maciej Witucki, Prezes Orange Polska, Przewodniczący Rady Programowej Kongresu Obywatelskiego.

Kongres Obywatelski zainicjowało wystąpienie Jana Szomburga, który przybliżył zebranim cel dyskusji poruszanych podczas VII Kongresu Obywatelskiego, tj. czego potrzebujemy w sferze kultur organizacyjnych, wartości, postaw, norm, zachowań oraz jak te postawy należy rozwijać. Przypomniął, że gościem honorowym zeszłorocznego VI Kongresu Obywatelskiego był Prezydent RP. Na tegorocznym kongresie słowa Prezydenta PR skierowane do uczestników kongresu przekazał Jacek Michałowski, Szef Kancelarii Prezydenta RP, który odczytał list Bronisława Komorowskiego. Prezydent podkreślał w liście, że Kongres Obywatelski to miejsce spotkań ludzi, szczególnie ich wspólnota, ale także trwałe forum refleksji, dialogu i samodoskonalenia. Kongres porusza sprawy najważniejsze, dotyczące wzorów zachowań i kultury działania – napisał Bronisław Komorowski. W inauguracyjnym wykładzie w zastępstwie Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Barbary Kudryckiej wystąpiła Wiceminister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Maria Elżbieta Orłowska. Pani wiceminister apelowała do zgromadzonych, aby nie stracić okazji, by wykształcić pokolenie liderów – otwartych, nieszablonowo myślących. Prof. Orłowska mówiła, że infrastruktura nauki i szkolnictwa wyższego rozwija się dynamicznie, mamy otwarty dostęp do całego świata. W swoim wystąpieniu o kluczowych kompetencjach Polaków w XXI wieku podkreślała, że współczesny świat zmienia się pod wpływem nowych technologii komunikacji, do których wszyscy mamy dostęp. Wyjaśniała, że liczy się nie sucha wiedza, a zdobywanie konkretnych umiejętności. Reforma usunęła bariery i dała uczelniom możliwość tworzenia oryginalnych autorskich programów studiów tak, by kształcić u absolwentów elastyczne umiejętności. Od samej kadry akademickiej zależy, jak te możliwości zostaną wykorzystane. Głos

zabrał też Jan Englert, aktor, reżyser, dyrektor artystyczny Teatru Narodowego w Warszawie. Napominał, że żyjemy w kraju, w którym z tysiąca artystów rodzi się jeden rzemieślnik w każdej dziedzinie. Naturalny proces jest taki, że z tysiąca rzemieślników czasem powinien się urodzić jeden artysta. Aktor namawiał do przywrócenia tego porządku. Zakończył wystąpienie słowami: *Nie ulepszajmy innych, ulepszajmy siebie*. Mateusz Morawicki, Prezes Zarządu Bank Zachodniego WBK SA, poruszył w swoim wystąpieniu bardzo aktualną kwestię przyczyn pojawienia się kryzysu. Zastanawiał się także, jakie postawy są potrzebne dla przezwyciężenia kryzysu i trwałego rozwoju. Wygłosił złotą myśl: *Marzy mi się nowa „zmowa elit” dla długotrwałego rozwoju Polski*. Jako gość specjalny zapowiedziana została i zaproszona do wypowiedzi Zofia Klepacka, medalistka olimpijska w windsurfingu. W poruszającym wystąpieniu zwróciła się do zgromadzonych słowami: *Kluczem do rozwoju Polski i Polaków jesteśmy my sami*. Pierwszą osobą, która zabrała głos w debacie plenarnej był Edwin Bendyk. Rozpoczął od najnowszej prognozy OECD o możliwościach rozwoju świata do 2060 r., wskazując, że dla Polski skończyła się wypłata z tzw. „demograficznej dywidendy”, a w związku z tym mamy wybór pomiędzy futurofilią, rozumianą jako nowatorskie spojrzenie na zagadnienia edukacji i innowacyjności, futurofobią, mającą przynajmniej trzy wymiary: fałszywy realizm (przekonanie, że aspiracje „tu i teraz” decydują w polityce, ale prowadzą one do paradoksu więźnia: kto pierwszy wykorzysta dany zasób, brak sensu oszczędzania); psychologią zaprzeczenia oraz polityczną nekrofiliją. Bendyk apelował, iż musimy zrozumieć, że przyszłość jest wirtualnym zasobem. Wskazywał też na stworzenie nowego paktu społecznego – koalicji na rzecz rozumu. Robert Firmhofer zastanawiał się nad tym, czy najlepszą drogą dla Polski jest upodabnianie się do chorego zachodniego świata, którego rola staje się drugorzędna. Odnosił się również do specyficznego dla polskiej rzeczywistości reżimu kontrolerów średniego szczebla, którzy zmuszają nas, by udowodniać na każdym etapie, że nie kłamiemy, a który obecny jest nie tylko w obszarze urzędniczym, ale i edukacyjnym. Wskazał też na fałszywe mierniki rozwoju i jego cele. Potrzeba też odbudowy społecznego zaufania i partycypacyjnej aktywności społecznej. Dalej wskazywał na potrzebę stworzenia nowych paktów/umów społecznych, by przełamywać kulturę folwarku (w myśl badań prof. Hryniewicza), charakteryzującej się sztywną hierarchią i linearną komunikacją „w dół” struktury społecznej. Jacek Santorski wskazywał, że potrzebna jest nam kompetencja samoświadomości, by nie poddawać się paranoiczno-politycznym narracjom i aby nie było konieczne wdrożenie programu „Polska na kozetce”. Marek Darecki, Prezes Zarządu WSK „PZL-Rzeszów” S.A., mówił, że trzeba skończyć z bylejąkością i zastanowić się nad tym, co zrobić, aby mądrze wytwarzać więcej. Potrzebne jest do tego poczucie własnej misji i codzienne podnoszenie poprzeczki wobec siebie. Maria Rogaszewska zastanawiała się, kto zadaje pytanie o rozwój i kto o tym rozmawia. Marcin Skrzypek podkreślał znaczenie kultury dla kształtowania postaw,

zauważając, że potrzebujemy łagodności, która wynika z kultury odzyskującej dla nas poczucie bezpieczeństwa, co nie wyklucza pasji, a gonitwa i rozwój nie są pojęciami tożsamymi. Apelował też: „cywilizujemy egoizm”. Podsumowaniem debaty było wystąpienie Mario Richa, w którym mówił o trzech rodzajach innowacji (biznesowej, społecznej i kulturowej). Kluczowym zagadnieniem dla edukacji, według Richa, jest rozwój kluczowych kompetencji, które nabyte pomogą później tworzyć, zorientowane na innowacje, kreatywne interdyscyplinarne zespoły zadaniowe zdolne do samokształcenia. Nie sposób jednak budować tego modelu bez odbudowy zaufania społecznego, przezwyciężenia martyrologicznej przeszłości oraz zniwelowania braku prawdziwego partnerstwa pomiędzy organizacjami w ramach struktur społecznych. Więcej człowieczeństwa – mniej technokratyzmu, więcej równowagi – mniej ilościowego wzrostu, więcej inwestycji w kapitał społeczny – mniej w beton, więcej rzemiosła – mniej artyzmu, więcej własnej odpowiedzialności – mniej ulepszenia innych – to odpowiedzi na pytanie: „Jakich postaw i umiejętności potrzebujemy do rozwoju Polaków i Polski w XXI wieku?”, jakie padły na VII Kongresie Obywatelskim w czasie debaty plenarnej.

Główna część kongresu podzielona została na siedem sesji tematycznych, które dotyczyły polskich przedsiębiorców, edukacji, administracji, kultury, społecznej odpowiedzialności uczelni, wspólnot lokalnych i projektów energetycznych. Poniżej opisano dwie z sesji tematycznych. „Innowacyjność i konkurencyjność polskich przedsiębiorstw – gdzie leży pies pogrzebany?” to pytanie będące tytułem pierwszej z sesji, której moderatorem był Stefan Dunin-Wąsowicz, Wiceprezes Zarządu, BPI Polska. Mówił w słowie wprowadzającym o konieczności weryfikacji spojrzenia na Polską transformację bo przechodzi ona wyraźnie na nowy etap, nie możemy zostać tylko gospodarką opartą o pracę, ale musimy znaleźć nowe i siły i nowe postawy. Swoje spostrzeżenie, że „w Polsce brakuje kultury organizacji. Duże firmy świetnie tną koszty, ale nie potrafią przekonać akcjonariuszy, że innowacyjność potrzebuje błędów” – mówił Andrzej Kozłowski, dyrektor wykonawczy ds. strategii w PKN Orlen. „Badania i rozwój to podstawa innowacyjności. Potrzebny jest skok w przedsiębiorstwie, aby odnosiło ono sukcesy” – mówił prezes WSK „PZL-Rzeszów” Marek Darecki. „Pracownik nie ma dziś wyzwań” – argumentował Adam Cichocki, Prezes Zarządu w BRAD Management Consulting Sp. z o.o. Zmiany w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa upatruje w ludziach, systemie zarządzania i przywództwie. Jedna z uczestniczek panelu odniosła się do wypowiedzi prezesa, podkreślając, że rola ludzi jest marginalizowana, przedsiębiorcy nie widzą potencjału swoich pracowników. Prezes Zarządu InnoCo Sp. z o.o., Luk Palmen w wystąpieniu „Uwarunkowania kulturowe proinnowacyjnej transformacji polskich małych i średnich przedsiębiorstw” podkreślał, że każdy proces zmian wymaga komunikacji. W odniesieniu do polskich przedsiębiorstw Dunin-Wąsowicz mówił: „Transformacja nauczyła nas robienia dobrych produktów, ale nie umiemy ich sprzedać”. Panel „Przyszłość

polskiej edukacji – scenariusze rozwoju” moderował Edwin Bendyk. W swoim wystąpieniu wprowadzającym „Jaki rozwój Polski – jaka edukacja? W poszukiwaniu nowej legitymizacji systemu edukacji” mówił o prognozach OECD, według których tempo rozwoju Polski w kolejnych dziesięcioleciach będzie maleć. Robert Firmhofer, Dyrektor Centrum Nauki Kopernik, drugi z panelistów w wstąpieniu „Na czym polega wielkie wyzwanie edukacyjne Polski?” postulował powołanie Akademii Umiejętności na wzór Amerykańskiego Partnerstwa na rzecz Umiejętności XXI wieku. Prof. Zbigniew Marciniak z Instytutu Matematyki UW w swoim referacie „Logika obecnego systemu oświaty, jakie rezultaty przyniesie on za 10 lat, jaki jest potencjał jego udoskonalenia?” skwitował słowami „Nie znam okresu, w którym ludzie by nie sądzili, że edukacja znajduje się w stanie fatalnym”. Z kolei prof. Tomasz Szkudlarek z Instytutu Pedagogiki UG zwrócił uwagę na to, że szkoła reprodukuje system społeczny. Prezes Zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej, dr Jacek Strzemieczny przedstawił wady testocentryzmu polskiego systemu edukacji. Po dyskusji panelistów głos zabrali zgromadzeni w sali. Postulowano przejście od „słów do czynów” w pełnych emocjach komentarzach i wypowiedziach. Zaowocowało to próbą zwołania Sejmu Edukacyjnego po zakończeniu sesji. Dyskusję podsumował Podsekretarz Stanu z Ministerstwa Edukacji Narodowej, dr Maciej Jakubowski. Przedstawiane/pożądane scenariusze rozwoju edukacji, które sformułowano podczas panelu, skupiają się wokół edukacji, która nie powinna odpowiadać rzeczywistości dziś, lecz rzeczywistości jutra. Powinna odejść od fetyszu przystosowania do rynku pracy czy wprowadzenia do szkół technologii i zacząć uczyć samodzielnego, nieschematycznego myślenia i uczenia się.

Kongres zakończył się sesją plenarną, w czasie której moderatorzy sesji tematycznych i warsztatów składali sprawozdania. Wystąpili również goście specjalni Kongresu: Władysław Kosiniak-Kamysz, Minister Pracy i Polityki Społecznej z wystąpieniem „Jakie kompetencje z perspektywy dzisiejszego i jutrzejszego rynku pracy?”; dr hab. Krzysztof Szczerski, Poseł na Sejm RP, Wiceminister Spraw Zagranicznych w latach 2007–2008 – „Jakie kompetencje dla podmiotowości zbiorowej?”; prof. Mario Raich, Prezes Zarządu Learnita LTD (Szwajcaria) – „Kompetencje i warunki niezbędne do proinnowacyjnego rozwoju Polski”. Na zakończenie wystąpił Maciej Witucki, Prezes Orange Polska, Przewodniczący Rady Programowej Kongresu Obywatelskiego.

Kongres Obywatelski organizowany przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową odbywa się nieprzerwanie od 2005 roku. Jego celem jest stymulowanie szeroko pojętego rozwoju obywatelskiego. VII Kongres Obywatelski był miejscem spotkań i debaty Polaków o różnych orientacjach ideowych i politycznych, o różnym statusie społecznym, reprezentujących różne środowiska społeczno-zawodowe i różne pokolenia.

SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM SZKOŁA WYŻSZA
⇒ KOMPETENCJE SPOŁECZNE ⇒ RYNEK PRACY,
Toruń, 15.11.2012 r.

15 listopada 2012 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika odbyło się seminarium zorganizowane w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” oraz badania naukowego „Potwierdzanie efektów kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego”. Seminarium było wynikiem współpracy Instytutu Badań Edukacyjnych i Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Zmiany inspirowane krajowymi ramami kwalifikacji idą w kierunku ściślejszego powiązania oferty edukacyjnej szkolnictwa wyższego z oczekiwaniami i możliwościami rynku pracy. Obie strony mają liczne wątpliwości oraz trudności do pokonania, aby zbudować platformę dialogu oraz współpracy. Seminarium, w którym uczestniczyli nauczyciele akademicy, studenci, pracodawcy oraz samorządowcy stało się okazją do tego dialogu. Kluczowym zagadnieniem debaty były kompetencje społeczne, które inspirują do innego organizowania procesu kształcenia.

Otwarcie seminarium towarzyszyli prof. dr hab. Beata Przyborowska – Prorektor UMK ds. kształcenia, prof. dr hab. Piotr Petrykowski – Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK oraz prof. dr hab. Ewa Chmielecka – ekspert KRK.

Wystąpienia prelegentów rozpoczęła prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, omawiając funkcje i cele edukacji w szkole wyższej, przechodząc do problemów i deficytów społecznych jako źródła celów edukacji w szkolnictwie wyższym i kończąc na kompetencjach społecznych jako jednego z efektów kształcenia w szkole wyższej. Prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz swoją prelekcję zakończyła przedstawieniem uniwersalnych kompetencji społecznych na studiach I i II stopnia.

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK podczas wystąpienia zatytułowanego *Pedagogiczna interpretacja kompetencji społecznych w Polskiej Ramie Kwalifikacji* omówiła rodzaje, struktury i cechy kompetencji. Następnie omówione zostały cechy uczenia się społecznego. Prelegentka zwróciła szczególną uwagę na metakompetencję uczenia się przez całe życie. Prezentację zakończyła, opisując wybrane metody rozwijania, dokumentowania i oceny kompetencji społecznych.

Polityka rynku pracy w Polsce w kontekście niedopasowań kwalifikacyjnych to tytuł wystąpienia prof. dr. hab. Zenona Wiśniewskiego z Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania UMK. W swojej prezentacji obszernie omówił on politykę rynku pracy w Polsce. Prelegent w liczbach przedstawił polską rzeczywistość dotyczącą wydatków netto i brutto aktywnych instrumentów polityki rynku pracy.

Drugą część seminarium zainaugurowało otwarcie sesji posterowej *Szkoła wyższa – kompetencje społeczne – rynek pracy*. Celem konkursu było przedstawienie działalności studentów oraz kompetencji społecznych, jakich nabywają udzielając się w kołach naukowych bądź stowarzyszeniach akademickich. Do konkursu zgłosiło się 14 kół naukowych i stowarzyszeń akademickich, wśród których wyłoniono i nagrodzono trzech zwycięzców, przyznano też trzy wyróżnienia.

W panelu dyskusyjnym, będącym kolejnym elementem programu seminarium udział wzięli przedstawiciele projektu KRK, projektu Et-struckt „Kształcenie dla pracy? – perspektywa regionalna”, studentów, nauczycieli akademickich, pracodawców, samorządu lokalnego oraz Biura Karier UMK. W czasie dyskusji zadawano wiele istotnych pytań dotyczących między innymi znaczenia, zapotrzebowania, oczekiwań w świetle badań i praktyki na kompetencje społeczne z perspektywy reprezentowanych przez panelistów organizacji.

Uczestnicy seminarium skorzystali z propozycji uczestnictwa w trzech przygotowanych dla nich warsztatach. Podczas pierwszego warsztatu pt. *Portfolio uczenia się jako metoda dokumentowania kompetencji społecznych* zostały zaprezentowane wyniki projektu dotyczącego wykorzystania portfolio w kształceniu studentów. Uczestnicy warsztatu mieli możliwość zapoznania się z każdą fazą tworzenia portfolio poprzez praktyczne ćwiczenia, które miały inspirować do refleksji nad nabywaniem kompetencji społecznych w życiu codziennym. Warsztat drugi, prowadzony przez Joannę Bogdan, Joannę Dudowicz, Grażynę Czapiewską z Toastmaster International zatytułowany *Dyskusja, debata, dyskurs jako metoda rozwijania kompetencji społecznych* poświęcony był prezentacji technik, dzięki którym umiejętności komunikacji będą ćwiczone w praktyce. Warsztat trzeci pt. *Assesment Center jako metoda oceny kompetencji społecznych* prowadzony był przez Tomasza Jankowskiego oraz Agnieszkę Szymańską z Biura Karier UMK. Uczestnicy warsztatu zapoznali się z najważniejszymi elementami sesji AC, wcielali się w rolę oceniających, odkryli, jak można wykorzystywać efekty sesji w praktyce.

Przygotowane na potrzeby seminarium wykłady oraz warsztaty, spotkały się z zainteresowaniem ponad stu osób.

Anna Matusiak
Hanna Pośpiech

Z DZIAŁALNOŚCI WIELKOPOLSKIEGO STOWARZYSZENIA KURATORÓW SĄDOWYCH w 2012

W ramach dynamicznie rozwijającej się współpracy pomiędzy Wielkopolskim Stowarzyszeniem Kuratorów Sądowych a środowiskami akademickimi z kraju i zagranicy, ze szczególnym uwzględnieniem wielkopolskich uczelni,

rozwinęła się koncepcja organizowania rocznie dwóch seminaryjno-konferencyjnych wydarzeń, które będą sygnalizować ważne problemy w wymiarze szeroko rozumianej resocjalizacji i pracy socjalnej. Specyfiką podejmowanych działań jest zaangażowanie w nich świata teorii i praktyki resocjalizacyjnej, istotnie wspartego przez środowiska lokalne, np. łębonskie i śródzkie środowiska samorządowe. Aktywność grupy inicjatorów w wymiarze konkretnych efektów wydawniczych i badawczych, będzie widoczna w przygotowywanej publikacji naukowej oraz w wymiarze funkcjonowania pracowni badań, która swoją działalność zainicjowała w październiku 2012 r.

Sprawozdanie, które przedstawiam czytelnikom Rocznika Andragogicznego, będzie zawierało opis wszystkich przedsięwzięć, które udało się grupie entuzjastów-animatorów zrealizować w 2012 r.

Seminarium w Środzie Wielkopolskiej

Współczesność stawia przed nami nowe wymagania... taką frazą zaczynało się wiele sprawozdań z konferencji naukowych i seminariów, z którymi miałem możliwość zapoznać się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Jednakże w 2012 r. znaleźliśmy się w dziedzinie resocjalizacji w bardzo szczególnym momencie. Po pierwsze konsekwencje kryzysu ekonomicznego determinują działania różnych instytucji, najczęściej pod hasłem oszczędzajmy, za którym kroczy refleksja i dalej stopniowo formułowane koncepcje poważnych przekształceń systemowych, mogących w nieodległej perspektywie zmienić oblicze kontroli, pomocy i wsparcia osób znajdujących się w kryzysowych sytuacjach życiowych. Po drugie nasza rodzima resocjalizacja, tak jej teoria, jak i praktyka, jest coraz częściej konfrontowana ze światowymi tendencjami, co także może stanowić inspirację do krytycznego namysłu.

W takim oto momencie środowiska akademickie dwóch uczelni zdecydowały się na zorganizowanie seminarium naukowego, w ramach którego postanowiono w czternastu wystąpieniach poruszyć wiele wątków związanych z aktualnymi problemami resocjalizacji i pracy socjalnej. Opisując wystąpienia poszczególnych prelegentów, nie sposób na wstępie nie zauważyć, że prowadzenie seminarium przez dr Annę Knocińską z GSW Milenium z Gniezna i doc. dr. Przemysława Frąckowiaka z WWSSE w Środzie Wielkopolskiej nie tylko dyscyplinowało uczestników, ale poprzez rzeczowe wprowadzenia, a nade wszystko błyskotliwe podsumowania referatów, otwierało intelektualną perspektywę do dalszych rozważań i przemyśleń dla wszystkich występujących.

Trudna rola pierwszej referentki przypadła dr Jolancie Spętanej, której wystąpienie nt. *Granicznych sytuacji egzystencjalnych w kontekście procesów resocjalizacji i readaptacji społecznej*, stanowiło bardzo interesujące spojrzenie na resocjalizacyjną teorię z perspektywy koncepcji Karla Jaspersa, w tym szczególnie pojęcia sytuacji granicznej i doświadczenia inności. Prelegentka

podjęła się także opisu nowych perspektyw resocjalizacji, zwracając m.in. uwagę na wielokulturowość jako jedną z nich. Wystąpienie było szczególnie interesujące, ponieważ konteksty psychologiczno-filozoficzne to fundamenty teorii resocjalizacyjnych, które powinny być nieustannie analizowane i opisywane, także m.in. dla odnajdywania nowych inspiracji i w konsekwencji wyznaczania nowych perspektyw. W mojej opinii tekst wystąpienia tej referentki stanowi gotowy materiał nie tylko do indywidualnych przemyśleń, ale także do zajęć ze studentami z teorii resocjalizacji.

Doktor A. Knocińska w swoim wystąpieniu skoncentrowała się na relacjach pomiędzy wartościami ewangelicznymi a profilaktyką społeczną. Dzięki Referentce w seminaryjnym dyskursie pojawiły się takie terminy jak sfera duchowa, refleksja teologiczna i miłość chrześcijańska. Temat i stosowana terminologia determinowały nawiązanie do myśli Sorena Kirkegaarda. Dzięki wystąpieniu dr A. Knocińskiej osobista refleksja nad pierwotnymi inspiracjami dla pracy z drugim człowiekiem była jak najbardziej uzasadniona.

Elżbieta Stępa skoncentrowała się na przedstawieniu koncepcji przeciwdziałania zagrożeniom rozwoju społecznego młodzieży. Akcentując w swoim wystąpieniu szczególną rolę, przypadającą oddziaływaniom wychowawczym w środowisku rodzinnym i szkolnym.

Justyna Wardęcka w swoim wystąpieniu przybliżyła pojęcie szansy życiowej, postulując potrzebę wspierania aspiracji dzieci jako praktyki przeciwdziałającej niedostosowaniu społecznemu.

Kolejny prelegent dr Krzysztof Gieburowski dokonał analizy ostatnich aktów prawnych związanych z przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie, koncentrując się na regulacjach prawnych związanych z działalnością zespołów interdyscyplinarnych. Szczególnie ważnym spostrzeżeniem było sformułowanie opisujące funkcjonowanie wskazanych powyżej uregulowań jako formuły wsparcia rodziny i jej ochrony.

Paulina Manuszak przedstawiła w swoim wystąpieniu założenia i etapy realizacji projektu badawczego związanego z sytuacją matek wychowujących samotnie dzieci.

Dr Michał Szykut, kurator zawodowy, skoncentrował się na zagadnieniach związanych z perspektywą transformacji rodzimego systemu probacji. Nawiązał do przekształceń probacji brytyjskiej, postulując szczegółową ewaluację stanu aktualnego we wszystkich jego wymiarach. Bez fundamentalnej analizy swego rodzaju posiadanych aktywów, blasków i cieni dzisiejszego systemu, kolejny krok w kierunku zmiany może mieć poważne negatywne konsekwencje (nawiązanie do permanentnej transformacji brytyjskiej probacji trwającej już od kilkunastu lat). Jako postulat związany bezpośrednio z pracą kuratorów w Polsce, prelegent wnosił pozostawienie jako praktyki kontaktów kuratorów z podopiecznymi w ich środowisku. Jednocześnie postulował racjonalny stosunek do korzystania z doświadczeń innych systemów, bez ich afirmacji, ale również bez fundamentalnej krytyki.

Wątki probacyjne stanowiły treść kolejnego wystąpienia, którego autor Wojciech Mroczkowski – Prezes WSKS, skoncentrował się na wykonywaniu kary ograniczenia wolności w okręgu poznańskim. Prelekcja uzupełniona o prezentację multimedialną to głos w sprawie korzyści związanych z wykonywaniem kary ograniczenia wolności przez skazanych. W. Mroczkowski jako praktyk zdaje sobie doskonale sprawę, jak duże walory wychowawcze dla skazanych, ale również realne korzyści dla środowisk lokalnych, wynikają z realizowania tego typu orzeczeń. Dlatego też trudno odmówić aktualności konkluzji zawartej w pytaniu, dlaczego w naszym kraju orzekanie kary ograniczenia wolności nie jest powszechne?

Anna Hedrych-Stanisławska, strażniczka miejska, kontynuowała wątki z poprzedniego wystąpienia, wskazując na współpracę pomiędzy kuratorami a strażnikami miejskimi jako kluczowy element dla stworzenia warunków do wykonywania kary ograniczenia wolności. Wspólne działania przedstawicieli obu służb generują nowe wymiary czasowe, w których skazani mogą wykonywać obowiązek nieodpłatnej kontrolowanej pracy (8.00–20.00), dając możliwość wykonywania pracy zarobkowej, nie dezorganizując życia skazanym i ich rodzinom. Lokalnej wspólnotcie natomiast pozwala korzystać z pracy dozorowanych zgodnie z miejscowymi potrzebami.

Sebastian Dec, dyrektor zakładu poprawczego w swoim oryginalnym wystąpieniu nawiązywał do dorobku naukowego prof. Frąckowiaka, jednocześnie polemizując z wcześniejszymi wystąpieniami. Przede wszystkim odwołując się do swoich doświadczeń, wskazywał na potrzebę racjonalnego korzystania z projektów zagranicznych, postulując uwzględnianie rodzimego dorobku myśli resocjalizacyjnej. Jednocześnie S. Dec zauważył pilną potrzebę prowadzenia aktualnych badań, dotyczących skuteczności różnych form działalności resocjalizacyjnej, bo bardzo często krytycy skuteczności pracy np. w zakładach poprawczych posiłkują się badaniami sprzed kilkunastu lat.

Małgorzata Pieczyńska-Jędrycka skoncentrowała się na roli aktywności fizycznej, opisując ją jako jedną z funkcji zakładu poprawczego. Sposób przedstawienia tematu, zaangażowanie prelegentki wraz z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych, stanowiły o atrakcyjności wystąpienia.

Sylwia Dec wychowawczyni w zakładzie poprawczym, pozwoliła spojrzeć uczestnikom seminarium na funkcjonowanie zakładu z perspektywy jego pensjonariuszy. Wyznaczając etapy stopniowego wrastania chłopców w społeczność placówki, uzmysłowiła słuchaczom jak złożony jest to proces i jak wiele znaczy on dla każdego młodego człowieka.

Anna Kruszyk przedstawiła wyniki i wnioski z projektu badawczego związanego z funkcjonowaniem kobiet jak wychowawców w zakładzie poprawczym. Rzeczywistość pracy kobiet jest nieco inna, co przede wszystkim wiąże się z odmienną perspektywą ich postrzegania przez pensjonariuszy. Oczekiwania, jakie wychowankowie mają w stosunku do kobiet oraz ich

relacje z wychowawczyniami, to bardzo ciekawe zagadnienia, interesująco przedstawione przez A. Kruszyk.

Ostatnie seminaryjne wystąpienie Bożeny Szot związane było z problematyką leczenia uzależnień, usytuowaniem ośrodków leczniczych w systemie resocjalizacji m.in. na przykładzie placówek Stowarzyszenia *Karan*.

Podsumowując środki seminarium warto podziękować organizatorom za gościnność z której mogli skorzystać jego uczestnicy i dodać, że współpraca stowarzyszenia WSKS i WWSSE będzie kontynuowana. Kolejna, druga, letnia edycja projektu została zaplanowana na 06.07.12 r. w Lęborku. Deklarowana przez partnerów organizujących przedsięwzięcia chęć wydania publikacji poseminaryjnych pozwoli na zebranie w formie książkowej wielu ważnych artykułów, które wzbogacą rodzimą teorię i praktykę resocjalizacyjną.

Międzynarodowa Konferencja w Lęborku

Tradycją stały się lęborskie konferencyjne spotkania, w tegorocznej formule współorganizowane przez WWSSE ze Środy Wielkopolskiej. W dalszym ciągu patronem obu wydarzeń pozostaje Burmistrz Miasta Lęborka. Podsumowaniem rocznej aktywności konferencyjnej WSKS, jego działań na rzecz promocji pracy kuratorów sądowych i współpracy ze środowiskami akademickimi z kraju i zagranicy, będzie publikacja książkowa zawierająca teksty uczestników wiosennego seminarium w Środzie Wielkopolskiej, lęborskiej konferencji, gości i przyjaciół stowarzyszenia z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Niemiec i Francji. Wśród autorów tekstów znajdują się nie tylko pracownicy naukowcy polskich i zagranicznych uczelni, praktycy resocjalizacji, w tym znacząca grupa kuratorów zawodowych, ale także sędziowie przedstawiający wykładnie przepisów nowelizowanego kodeksu karnego wykonawczego. Szczególną pozycję WSKS potwierdzają recenzenci przygotowanej publikacji, profesorowie związani z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz wielkopolskimi środowiskami akademickimi.

Konferencyjne spotkanie otworzył Przewodniczący Rady Miejskiej w Lęborku Adam Stenka, który przywitał uczestników obrad i życzył owoców spotkania ważnych także dla funkcjonowania środowisk lokalnych. Gościem konferencji był również Sekretarz Miasta Marian Kurzydło.

Występujący po przedstawicielu lokalnego samorządu Przewodniczący Krajowej Rady Kuratorów Andrzej Martuszewicz poinformował uczestników konferencji o działaniach Krajowej Rady Kuratorów, wskazując główne kierunki jej aktywności w 2012 roku.

Po wystąpieniu Przewodniczącego KRK głos zabrał Prezes WSKS Wojciech Mroczkowski, dziękując przechodzącemu na emeryturę koledze Andrzejowi Martuszewiczowi za wieloletnią aktywność na rzecz rodzimej służby kuratorskiej podejmowaną w ramach działań KRK. Do słów podziękowań dołączył także Przewodniczący Rady Miasta Adam Stenka. Jednocześnie obaj

Panowie wręczyli okolicznościowe upominki wieloletniemu Przewodniczącemu Krajowej Rady Kuratorów.

Pierwszym konferencyjnym prelegentem był doc. dr Przemysław Frąckowiak rektor WWSSE, który w swoim wystąpieniu spojrzął na funkcjonowanie instytucji resocjalizacyjnej, uwzględniając wymiar napięć pomiędzy lokalną problematyką a sferą szerszych, często globalnych tendencji.

Kolejna prelegentka Anna Maciaszczyk, zastępca kierownika internatu w Zakładzie Poprawczym zwracała uwagę na potrzebę podejmowania skoordynowanych działań, które determinują rzeczywistość oddziaływań wychowawczych, zwiększając ich skuteczność.

Anna Kruszyk wychowawca z Zakładu Poprawczego w Poznaniu, wskazała na ważną funkcję w pracy wychowawczej i terapeutycznej, jaką wśród wychowanków odgrywa arteterapia. Prelegentka opisała realizowane w placówce projekty, wskazując osiągnięte w ramach zajęć cele wychowawcze.

Wacław Nynca ze Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach w swoim wystąpieniu, *Modelowanie jako warunek (nie)skutecznego wychowania resocjalizującego*, nawiązał do przygotowywanych przez siebie badań w ramach dysertacji doktorskiej przygotowywanej na Uniwersytecie Gdańskim.

Kolejnym prelegentem był pierwszy gość zagraniczny Roman Zielonka z Niemiec, który w swoim wystąpieniu skoncentrował się na formach pracy oraz perspektywie skutecznych oddziaływań na osoby trwale bezrobotne w Niemczech. Nasz kolega jest koordynatorem programu Perspective ABS, specjalistą ds. uzależnień, jego doświadczenia pozwoliły uczestnikom konferencji przenieść się na chwilę w nieco inną rzeczywistość, w której działania wychowawczo-korekcyjne kierowane są do grupy osób, które świadomie bądź nieświadomie nie podejmują zatrudnienia. Ciekawym doświadczeniem byłaby możliwość zweryfikowania skuteczności realizowanego programu, nie jest wykluczone, że w przyszłorocznej edycji konferencji takie podsumowanie projektu zostanie nam przedstawione.

Przerwa pomiędzy I a II częścią wystąpień pozwoliła na wymianę opinii, swobodniejsze rozmowy oraz przywitanie grupy brytyjskich gości na czele z Robertem Cotterellem.

Drugą część konferencji otworzył Sędzia Sądu Okręgowego w Słupsku Jacek Żółć, który w swoim wystąpieniu nt. *Prawnych aspektów w pracy kuratora sądowego* odniósł się do tych zapisów nowelizowanego kodeksu karnego wykonawczego, które w opinii kuratorów uczestniczących w spotkaniu okazują się kontrowersyjne. Interpretacje Sędziego, merytoryczne, czytelne i okraszone swobodnymi, dowcipnymi puentami, spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników łęborskiego spotkania.

Anna Janus-Dębska, kurator okręgowy Sądu Okręgowego Warszawa Praга, sekretarz KRK, opisała zagadnienia dotyczące agresji, zauważając, że właśnie wiedza na temat ich specyfiki pomaga kuratorom wykonującym dozory w określonych typach spraw skutecznie planować oddziaływania korekcyjne.

Dr Ewelina Wojtera, kurator delegowana do Ministerstwa Sprawiedliwości RP, w bardzo ciekawy sposób opisała, wyniki projektu badawczego nt. *Wiktymizacji kuratorów sądowych w Polsce*, zgłaszając zarazem szereg postulatów związanych z transformowaniem funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej w Polsce w wymiarze zapewnienia bezpieczeństwa kuratorom w ramach wykonywanych przez nich codziennych obowiązków.

Kolejny prelegent, kurator zawodowy Sławomir Stasiorowski z Sądu Rejonowego w Ilawie, zwrócił w swoim wystąpieniu uwagę na meandry odpowiedzialności dyscyplinarnej kuratorów zawodowych. Swoboda wypowiedzi kolegi kuratora, wsparta praktyczną wiedzą z zakresu przedstawianej tematyki, stanowiła o dużym zainteresowaniu referatem.

Specyfika pracy kuratora zawodowego na przykładzie Sądu Okręgowego w Poznaniu to tytuł referatu przedstawionego przez Irenę Szostak kuratora okręgowego w SO w Poznaniu, która wprowadzając w tematykę wystąpienia nawiązała do rzeczywistości codziennej pracy kuratora w naszym kraju. Dwa krótkie filmy stanowiły treść prelekcji, która w niezwykle trafny sposób opisała nasze codzienne troski. Zarówno te związane z rzeczywistością pracy w biurze, jak i co pionierskie, i co tu ukrywać bardzo odważne, w miejscach zamieszkania podopiecznych. Mocne, nawet niecenzuralne słowa padające z ekranu, a kierowane do kuratora, to doświadczenie dla wielu z nas przecież nieobce. To bardzo ciekawe połączenie słowa i realistycznego obrazu, wywołało zainteresowanie i swego rodzaju poruszenie, wśród słuchaczy. Do tego stopnia rezonując po konferencji, że goście zagraniczni z Niemiec i Wielkiej Brytanii zapragnęli otrzymać kopie obu filmów. Także takich form opowieści o pracy kuratorów w Polsce potrzebujemy, odważnych, bezpośrednich w treści, ale opisujących ważny, często pomijany wymiar naszej codziennej pracy. Gratulujemy kolegom z Poznania.

Ostatnim występującym na konferencji prelegentem był brytyjski kurator Robert Cotterell, który skoncentrował się na pracy brytyjskich kuratorów ze sprawcą i ofiarą przemocy. Prelegent wzbogacił wystąpienie o materiały nt. stosowanych programów w pracy ze sprawcami przemocy, opisując mechanizmy kontroli i zajęć korekcyjno-terapeutycznych, którym poddani są skazani za przestępstwa przeciwko najbliższym w Zjednoczonym Królestwie.

Zakończenia konferencyjnych obrad dokonał doc. dr Przemysław Frąckowiak, dziękując uczestnikom spotkania za cierpliwość, podsumowując konferencyjne wystąpienia, przedstawiając krótko projekt wydania publikacji oraz zarysowując koncepcję powstania pracowni badawczej.

Pracownia profilaktyki, resocjalizacji i readaptacji społecznej

Koncepcja funkcjonowania pracowni badań to inicjatywa wielkopolskich środowisk akademickich, wsparta przez praktyków resocjalizacji z instytucji penitencjarnych (min. Zakładu Poprawczego w Poznaniu), Wielkopolskiego

Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych oraz pracowników dydaktycznych i doktorantów innych krajowych uczelni. Istotne wsparcie dla tworzonego projektu stanowią będą międzynarodowe kontakty z zaprzyjaźnionymi środowiskami teoretyków i praktyków resocjalizacji z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Niemiec. Celem podejmowanych działań w ramach pracowni badawczej jest próba spojrzenia na problematykę szeroko rozumianej resocjalizacji i pracy socjalnej z perspektywy lokalnej i stopniowo rozszerzanie refleksji w kierunku spojrzenia uwzględniającego konteksty systemowe. Swego rodzaju napięcie pomiędzy lokalnością a globalnością podejmowanej problematyki ma stanowić o globalnym obliczu inicjatyw badawczych. Schemat działalności uwzględnia problematykę aksjologiczną, wciąż niezwykle ważną dla tej sfery oddziaływań, zagadnienia penitencjarne zarówno w stosunku do dorosłych, jak nieletnich i rozwinięcie probacyjne. Jednocześnie nie bez znaczenia pozostaje element wsparcia dla oddziaływań resocjalizacyjnych w środowiskach lokalnych oraz, co szczególnie ważne, wsparcie osób poszkodowanych przestępstwami. Realizacja tego ambitnego planu, w założeniu jego animatorów, będzie systematycznie przedstawiana w formule konferencji i cyklicznych publikacji.

Michał Szykut

Z DZIAŁALNOŚCI ZARZĄDU AKADEMICKIEGO TOWARZYSTWA ANDRAGOGICZNEGO w 2012 r.

Rok 2012 był drugim rokiem funkcjonowania Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego VII kadencji. Działał on w niezmiennym w stosunku do roku 2011 następującym składzie: Ewa Skibińska – prezes Zarządu, Hanna Solarczyk-Szwec – wiceprezes, Agnieszka Stopińska-Pająk – wiceprezes, Wojciech Horyń – skarbnik, Zofia Szarota, Artur Fabiś i Krzysztof Pierścieniak – członkowie Zarządu oraz Tomasz Maliszewski – sekretarz Zarządu ATA.

W ciągu roku Zarząd odbył dwa spotkania (zebrania nr 4 i nr 5 Zarządu ATA VII kadencji): 26 stycznia i 12 października. Oba miały miejsce w Warszawie na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Mokotowskiej 16/20. Także w okresie poza zebraniem członkowie Zarządu pozostawali między sobą w regularnych kontaktach. Wymieniano poglądy na temat różnych kwestii związanych z przygotowaniem wydawnictw ATA, a więc: kolejnych numerów periodyków Towarzystwa – „Rocznika Andragogicznego” i półrocznika „Edukacja Dorosłych”, sfinalizowania wydania kolejnego tomu serii wydawniczej ATA „Biblioteka Edukacji Dorosłych” (tom 44 ukazał się w grudniu 2012 roku) oraz zamiarów związanych z opracowaniem

i ewentualnym wydaniem publikacji o charakterze słownikowym (słownika andragogicznego oraz słownika biograficznego polskiej edukacji dorosłych). Dyskutowano również możliwości wspierania przez Towarzystwo rozwoju naukowego swoich członków – w tym kwestii awansów naukowych. Na bieżąco trwały prace nad aktualizacją strony internetowej ATA.

W ostatnich miesiącach roku 2012 ożywiona dyskusja w ramach Zarządu ATA dotyczyła zwłaszcza kwestii organizacji II Zjazdu Andragogicznego w Toruniu, który będzie największym przedsięwzięciem naszego Towarzystwa w roku 2013.

W ciągu minionego roku zweryfikowano również ostatecznie listę członków ATA z lat 1993–2011 i tym samym dokończono porządkowanie spraw członkostwa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego rozpoczęte przez Zarząd w 2011 roku. 31 grudnia 2012 roku Towarzystwo liczyło łącznie 74 członków.

Tomasz Maliszewski

VII. ZAPROSZENIA NA KONFERENCJE



Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Nauk Pedagogicznych
87-100 Toruń, ul. Gagarina 9,
tel. (056) 611-31-13, fax. 611-31-25



Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
ul. Mokotowska 16/20
00-561 Warszawa
tel.: (022) 55 308 20



Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
oraz
Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
przy współpracy z
Zespołem Pedagogiki Społecznej i Andragogiki KNP PAN,
Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu,
Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy,
Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym

mają zaszczyt zaprosić na

II Zjazd Andragogiczny

pod hasłem:

Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian

organizowany w Toruniu, w dniach 15–16 maja 2013 r.
w rocznicę 20-lecia istnienia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

pod patronatem

Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego
Prezydenta Torunia
IM Rektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Szanowni Państwo,

w bieżącym roku kalendarzowym mija dwudziesta rocznica powołania do życia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, co stanowiło ważny impuls do podjęcia decyzji o zwołaniu II Zjazdu Andragogicznego. Chcielibyśmy wykorzystać tę okoliczność i zaprosić Państwa do Torunia – miejsca obrad cyklicznych przed laty konferencji andragogicznych oraz miejsca, gdzie przed dwiema dekadami zrodziła się idea utworzenia Towarzystwa, aby podjąć dyskusję nad teorią i praktyką edukacji dorosłych na tle licznych i dynamicznie zmieniających się uwarunkowań konstytuujących obie te dziedziny.

Zaproszenie do Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Zjazdu przyjęli przedstawiciele różnych środowisk andragogicznych w kraju.

Komitet Naukowy

1. **prof. Tadeusz Aleksander**
*Krakowska Akademia
im. A. Frycza Modrzewskiego*
2. **prof. Elżbieta Dubas**
Uniwersytet Łódzki
3. **prof. Wojciech Horyń**
*Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa
we Wrocławiu*
4. **prof. Józef Kargul**
Dolnośląska Szkoła Wyższa
5. **prof. Mieczysław Malewski**
Dolnośląska Szkoła Wyższa
6. **prof. Tadeusz Pilch**
*Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii
TWP w Olsztynie*
7. **prof. Józef Pólturzycki**
Uniwersytet Warszawski
8. **prof. Beata Przyborowska**
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
9. **prof. Eleonora Sapia-Drewniak**
Uniwersytet Opolski
10. **prof. Ewa Skibińska**
Uniwersytet Warszawski
11. **prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik**
Uniwersytet Adama Mickiewicza
12. **prof. Hanna Solarczyk-Szwec**
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
13. **prof. Agnieszka Stopińska-Pająk**
Uniwersytet Śląski
14. **prof. Zofia Szarota**
*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji
Edukacji Narodowej w Krakowie*

Komitet Organizacyjny

1. **Marek Byczkowski**
Kaszubski Uniwersytet Ludowy
2. **dr Artur Fabiś**
*Wyższa Szkoła Zawodowa
w Oświęcimiu*
3. **dr Anna Frąckowiak**
*Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica
w Płocku*
4. **dr Alicja Kozubska**
Wyższa Szkoła Gospodarki
5. **mgr Kinga Majchrzak**
– sekretarz Zjazdu
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
6. **dr Tomasz Maliszewski**
Akademia Pomorska w Słupsku
7. **dr Krzysztof Pierścieniak**
Uniwersytet Warszawski
8. **mgr Joanna Waczyńska**
*Centrum Kształcenia Ustawicznego
w Toruniu*
9. **prof. Hanna Solarczyk-Szwec**
– przewodnicząca
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Do udziału w II Zjeździe Andragogicznym zapraszamy przedstawicieli instytucji oraz środowisk współtworzących zarówno teorię, jak i praktykę edukacji dorosłych, a także wszystkich zainteresowanych analizowaną podczas jego obrad problematyką. Zachęcamy do wygłoszenia referatów, komunikatów z badań, zaprezentowania posterów oraz złożenia artykułów do druku.

Przewidujemy publikację referatów wygłoszonych na Zjeździe w periodykach: „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny” oraz w publikacji pokonferencyjnej.

Szczegółowe informacje na temat zjazdu znajdziecie Państwo na stronie: www.zjazd.andragogiczny.umk.pl

Zapraszamy do udziału w II Zjeździe Andragogicznym w Toruniu 15–16.05.2013 r., a także do rozpropagowania jego idei w swoich środowiskach zawodowych.

Organizatorzy II Zjazdu Andragogicznego

Dolnośląska Szkoła Wyższa



**Sekcja Andragogiki Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk
Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk**

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

**Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Uniwersytetu Zielonogórskiego**

**Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownawstwa,
Wydział Nauk Pedagogicznych DSW**

Wydział Zamiejscowy DSW w Kłodzku

Naukowe Towarzystwo Poradownawcze

Zapraszają na

XV Letnią Szkołę Andragogów i Poradownawców

czas: 20-24 maja 2013	miejsce: Międzygórze, „Dom Nad Wodospadem”
---------------------------------	--

Kierownik naukowy: prof. zw. dr hab. Józef Kargul

Adresaci:

doktoranci, asystenci, adiunkci – badacze w dziedzinach andragogiki i/lub poradownawstwa, osoby prowadzące zajęcia dydaktyczne z zakresu edukacji dorosłych, gerontologii, poradnictwa, doradztwa, pedagogiki ogólnej.

Założenia i cele:

- międzypokoleniowa wymiana poglądów i zainteresowań naukowych w obszarze humanistyki,
- dzielenie się wiedzą i doświadczeniami badawczymi z zakresu andragogiki i poradoznawstwa,
- doskonalenie umiejętności istotnych w warsztacie badacza (przygotowanie i przedstawienie wystąpienia publicznego, prowadzenie obrad i dyskusji grupowych, analizowanie tekstów naukowych według wyselekcjonowanych kryteriów, tworzenie własnych tekstów, mając na względzie autorską odpowiedzialność merytoryczną i metodologiczną, rozwijanie postawy krytycznej i przekazywanie innym uczestnikom rzetelnych informacji zwrotnych),
- inspirowanie rozwoju pracy twórczej do pracy naukowej,
- poszerzenie wiedzy i pogłębienie refleksji naukowej na temat rozwiązań metodologicznych i zagadnień poruszanych z obszaru humanistyki,
- publikowanie najlepszych autorskich tekstów przygotowanych do „Dyskursów Młodych Andragogów” (4 pkt) promowane przez THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES <http://cejsh.icm.edu.pl>

Formy zajęć:

- wykłady,
- referaty,
- komunikaty z badań,
- dyskusje grupowe,
- warsztaty,
- gry symulacyjne,
- wyjazdy studyjne do placówek zagranicznych.

Wymagania od uczestników:

- czynne uczestnictwo w zajęciach oferowanych w programie Letniej Szkoły przez cały czas jej trwania,
- przygotowanie wystąpienia nieprzekraczającego 20 minut (referat, raport z badań własnych, projekt pracy naukowej, warsztat, opis oryginalnych zajęć dydaktycznych z zakresu pracy ze studentami).

Korzyści:

- pomoc w budowaniu warsztatu naukowego, owocującego wzrastającą jakością pracy badawczej,
- możliwość opublikowania tekstu w znaczącym piśmie,
- nawiązywanie ciekawych znajomości z ludźmi ze świata nauki,
- certyfikat potwierdzający aktywny udział w zajęciach oferowanych w ramach LSAiP.

Oplaty:

Pełna opłata **600,00 zł** (sześćset złotych) – obejmuje koszt noclegów, koszty wyjazdu studyjnego i całodienne wyżywienie. Koszty podróży pokrywa uczestnik. Wymienioną kwotę należy wpłacić na **konto bankowe: Dolnośląska Szkoła Wyższa, ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław, BZ WBK S.A. 13 O/ WROCLAW 33 1090 2402 0000 0006 1001 1564**, z dopiskiem „*Letnia Szkoła Andragogów i Poradzoznawców, Imię i Nazwisko*”.

Uczestnik „Szkoły” może otrzymać fakturę VAT. Prosimy o wcześniejsze podanie danych do faktury.

Prosimy o zabranie ze sobą kserokopii potwierdzenia wpłaty.

Noclegi:

Miejsca noclegowe są do dyspozycji uczestników od 19 maja 2013 r. W związku z tym prosimy o informację o planowanej dacie i godzinie przybycia.

Ważne terminy:

1. Przesłanie **karty zgłoszenia** do **05.05.2013 r.** na adres michalmielczarek@o2.pl
2. Wniesienie **opłaty** do **15.05.2013 r.**
3. **Informacja o noclegach** do **15.05.2013 r.**

Zaproszeni goście:

Red. Wiesław Gałązka, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Prof. Alicja Kargulowa, DSW
Prof. Mieczysław Malewski, DSW
Prof. Krystyna Pankowska, Uniwersytet Warszawski
Prof. Elżbieta Siarkiewicz, DSW
Prof. Zofia Szarota, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Prof. Tomasz Szlendak, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Prof. Danuta Urbaniak-Zajac, Uniwersytet Łódzki
Prof. Bożena Wojtasik, DSW

VIII. RECENZJE

Piotr Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2012

Sport w świecie współczesnym jest zjawiskiem powszechnym. Zainteresowanie nim ciągle wzrasta zarówno w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym. Sport przekracza granice czasu i wieku ludzi. Świadczy między innymi o tym ogromne zainteresowanie zawodami sportowymi w wymiarze zarówno globalnym, jak i lokalnym. Uczestniczymy w nim biernie lub czynnie, amatorsko lub zawodowo. A zawsze aktywności sportowej towarzyszy ogromna doza pozytywnych emocji i poczucie wspólnoty.

Książka, którą mam przyjemność zarekomendować, jest niezwykła. Niezwykle również jest doświadczenie naukowe i praktyczne autora. Doktor fizjologii, wieloletni trener koszykarek ekstraklasy, metodyk wychowania fizycznego, samodzielny pracownik nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki pisze książkę i jest w tym na wskroś autentyczny. Zna przedstawioną w książce materię od podszewki.

Warto w tym miejscu przytoczyć fragment tekstu z wprowadzenia do książki:

„Praca traktuje o człowieku zmagającym się z wyzwaniami na polu aktywności cielesnej, jaką jest sport. Przy czym sport, w przeciwieństwie do pracy fizycznej mającej zazwyczaj charakter rutyny, poprzez zawartą w nim niepewność i nieustanną konieczność podejmowania wyzwań, jak żadna inna forma aktywności cielesnej, otwiera człowieka na jego ciało, uczy go ciała. Sport jest więc formą wychowania do ciała, ale też wychowania człowieka cielesnego. Nie chodzi tu oczywiście o redukcję bytu ludzkiego do poziomu cielesnego, ale o pełny rozwój potencjału cielesnego człowieka i kształtowanie zdolności wykorzystywania go [...]”.

Jest to inspirujące studium antropologiczne, wielce przydatne dla teorii i praktyki pedagogicznej. Książka składa się z pięciu wyraźnie wyodrębnionych części. Autor punktem wyjścia czyni konteksty edukacyjne sportu. Antropologiczna analiza sportu jako aktywności edukacyjnej stanowi tu doskonały punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat edukacji sportowej i olimpijskiej. W kolejnych rozdziałach dokonuje charakterystyki zastosowanej perspektywy poznawczej, wprowadzając pojęcie antropologii pedagogicznej jako ważnej inspiracji pedagogiki antropologicznej (pedagogiki hermeneutycznej), podkreślając ontologiczny, egzystencjalny wymiar hermeneutyki. Autor wskazuje znaczenie wiedzy antropologicznej dla pedagogiki, jej całościowe podejście do człowieka, czemu również sprzyja aktywność sportowa.

Druga część rozprawy poświęcona została ciału, a właściwie podstawowym jakościom charakteryzującym sport jako aktywność cielesną: ruchowi, ćwiczeniom i zabawie. Autor analizuje ruch w kontekście konstruowania relacji w czasoprzestrzeni i ucieleśnienia w świecie. Rozdział pt. Ćwiczenie rozpoczyna się od problemu doświadczenia wolności. Interesujące kwestie dostarcza analiza apologii trudności, która ma stanowić intencjonalne zmaganie się z nią podczas ćwiczenia, wszak w aktywność ruchową wpisane jest zmaganie się z bólem, ograniczeniami w sferze fizycznej i psychicznej. Ostatni rozdział w tej części pracy poświęcony został pojęciu zabawy i gry. Porusza zagadnienie karnawalizacji trudności i zabawy jako procesu darwinowskiego. Zabawa, zdaniem Autora, stanowi bardzo ważny aspekt przygotowania sportowego na każdym poziomie. Zwiększa aktywność sensomotoryczną sportowca i kształtuje zasoby wariantów wzorców sensorycznych.

Konsekwentnie kolejna część pracy nosi tytuł „Umysł”. Rozpoczyna go rozdział pt. Niepewność. Sport jawi się w takim kontekście jako kultura wysokiej tolerancji niepewności. Określa sport jako apologię przypadkowości, gdyż jest on szczególnie naznaczony przypadkowością. Kolejny rozdział nosi tytuł Zaufanie. Stanowi ono konstytutywną cechę i fundament każdego społeczeństwa. Autor analizuje sport w kontekście kultury zaufania (w duchu fair play). Szczególnie zaskakujące i ciekawe rozważania znajdujemy w rozdziale poświęconym cierpieniu jako konstytutywnej cesze towarzyszącej aktywności fizycznej. W tym kontekście pojawia się interesujące, ale i dyskusyjne spojrzenie na sport jako na formę wychowania do cierpienia.

Naturalną konsekwencją dwóch ostatnich części książki jest część IV pt. „Duch”. Rozpoczyna ją rozdział o doświadczeniu granicznym, o którym Autor pisze *Sportowiec wykonując jakąś trudną próbę doznaje cielesnej radości z pokonania kolejnego progu technicznego, czuje również psychiczną satysfakcję z dobrze wykonanego zadania, a także jakąś formę duchowego spełnienia w związku z przekroczeniem samego siebie, bo wykonał to, co wydawało się niewykonalne*. Pisze w tej części również o doświadczeniu inicjacyjnym, zamieszcza rozważania na temat sportu jako obszaru ryzyka zinstytucjonalizowanego. Doświadczenie to prowadzi do rozwoju świadomości. Czyni to w świetle uzasadnień opartych o wiedzę neurologiczną i psychologiczną. Rozdział kolejny nosi tytuł „Uniesienie – Przepływ”. Autor analizując doświadczenie przepływu, wskazuje na możliwość przeżywania w sporcie najbardziej wartościowych emocji – przepływu – w skali masowej. Interesujące są tu przykłady przeżyć ze sportu osobników w różnym wieku.

Z kolei część piąta została poświęcona zagadnieniom refleksyjności i autokreacji w sporcie. Nowatorskie rozważania Autora na temat procesu autokreacji poprzez sport oraz rola refleksyjności w dążeniu do maksymalizacji osiągnięć sportowych są szczególnie cenne z punktu widzenia praktyki edukacyjnej. Zawarto tu również interesujące rozważania na temat ciała jako fundamentu kreatywności człowieka. Autor próbuje odpowiedzieć w tej części

pracy na dwa istotne pytania: Czy ciało spełnia funkcję poznawczą? I czy kreatywność jest zależna od poznawczej funkcji ciała?

Kolejne rozdziały wykorzystują kategorię refleksyjności i jej znaczenie w sporcie. Autor podejmuje problem refleksyjności w kontekście efektywności aktywności sportowej, ukazując refleksyjność jako warunek autokreacji w sporcie. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na koncepcję dynamiki spiralnej jako przydatnej koncepcji rozwoju refleksji człowieka. Autor koncepcję tę aplikuje do rozważań podjętych w pracy. Analizuje poziomy świadomości sportowców, ukazuje ich motywację i aktywność w zależności od danego poziomu rozwoju, który w życiu miał możliwość osiągnąć. Zawarte tu rozważania mogą być niezwykle pomocne w pracy trenerskiej oraz w samorozwoju sportowców.

Książkę wieńczą rozważania na temat czynników warunkujących mistrzostwo sportowe. Ostatni rozdział Autor poświęcił liderowi jako animatorowi rozwoju.

Z pełnym przekonaniem stwierdzam, że jest to książka dla każdego, kto interesuje się i zajmuje sportem: nauczycieli, trenerów, zawodników, menadżerów, psychologów, dziennikarzy, kibiców i wreszcie badaczy. Z tej rozprawy powinni przede wszystkim skorzystać profesjonaliści w zakresie kultury fizycznej, nauczyciele, szkoleniowcy, ale także pedagodzy szkolni, opiekunczo-wychowawczy i pedagodzy specjalni.

Beata Przyborowska

Tomasz P. Czapla, *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, ss. 234

Książka P. Czapli *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji* jest istotną pozycją dla rozwoju koncepcji zarządzania kompetencjami. Główną tezą pracy jest twierdzenie, że kompetencje to pojęcie wielowymiarowe i wymaga zintegrowanego podejścia, które pozwala na zbudowanie modelu kompetencji, odzwierciedlającego złożoność i dynamikę procesów rozwijania kompetencji. Teza ta uzasadniona zostanie w oparciu o przyjęte założenia badawcze: można określić dwie zmienne (umiejętności i postawy), mające pierwotny wpływ na prezentowany przez pracownika poziom kompetencji; można określić zmienne zależne, wpływające na zmienne pierwotne i mające pośredni wpływ na prezentowany przez pracownika poziom kompetencji. Dla umiejętności zmiennymi zależnymi są wiedza i rozumienie, dla postaw wartości i przekonania; rzeczywisty (potencjalny) i prezentowany (ujawniany) przez pracownika poziom kompetencji mogą się różnić. Czynnikiem decydującym o tej różnicy jest środowisko organizacyjne, które kształtowane jest

przez specyficzny dla danej organizacji układ wartości organizacyjnych. Autor nadaje całości trafną strukturę, co zapewnia nie tylko integralność treści, ale tworzy także zwartą i wartościową całość.

Część pierwsza o charakterze teoretycznym zawiera rozumienie pojęcia kompetencji, autor zaprezentował tu różne podejścia do definiowania tego terminu, uwzględniając jego niejednoznaczność. Rozdział drugi przedstawia obszary wykorzystania kompetencji w organizacji. Jako punkt wyjścia do omówienia zakresu i specyfiki stosowania narzędzi kompetencyjnych przyjęto realizację funkcji personalnej organizacji. Trzecia część to omówienie funkcjonowania systemów kompetencji w organizacjach. Rozdział czwarty to prezentacja założeń budowy modelu kompetencji pracowniczych wraz z omówieniem wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy tymi elementami.

Jakie zatem analizy przeprowadził autor, aby z ich pomocą i na ich podstawie stworzyć innowacyjny model kompetencji pracowniczych w organizacji? Na pierwszym etapie analizy literatury przedmiotu Autor podejmuje próbę wyjaśnienia istoty i rozumienia kompetencji w zarządzaniu organizacją. Rozpatruje to pojęcie na gruncie nauk prawnych oraz nauk o zarządzaniu. W dalszej części tego rozdziału Autor omawia amerykańską i europejską szkołę rozumienia kompetencji. Opisuje podejścia angielskie, niemieckie, francuskie, holenderskie. Spośród przywoływanych definicji przyjął w pracy definicję kompetencji najefektywniej łączącą dwie perspektywy: pracownika i stanowiska pracy za R.E. Boyatzisem¹, przyjmując, że kompetencje to: „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego jego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki” (s. 22). Wychodząc od źródeł przewagi strategicznej, dostępnych w realiach funkcjonowania współczesnych organizacji, Autor pokazał znaczenie kompetencji jako narzędzia budowania tejże przewagi.

Rozdział drugi przedstawia obszary wykorzystania kompetencji w organizacji. Jako punkt wyjścia do omówienia zakresu i specyfiki stosowania narzędzi kompetencyjnych przyjęto realizację funkcji personalnej organizacji. Wyróżnione obszary realizacji funkcji personalnej to kształtowanie strategii zarządzania zasobami ludzkimi organizacji, planowanie zasobów ludzkich, budowanie systemów motywacyjnych, kierowanie rozwojem pracowników i szkoleniami, administrowanie zasobami ludzkimi organizacji. Autor prezentuje w omawianej części instrumenty badania i prezentacji kompetencji w procesie rekrutacji i selekcji, wymienia te najbardziej popularne i najczęściej stosowane: życiorys zawodowy (CV) i list motywacyjny, testy wiedzy i umiejętności związane z pracą, testy zdolności poznawczych, testy osobowościowe, testy projekcyjne, wywiady, dyskusje, prezentacje, techniki symulacyjne.

¹ R.E. Boyatzis (1982), *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, Wiley, New York, s. 18.

Z punktu widzenia oceny kompetencji kandydata jednym z bardziej efektywnych podejść do tej kwestii jest według Autora *Assessmnet Centre*. W dalszej części tego rozdziału Autor omawia obszary funkcjonowania systemu ocen oraz zakres stosowania finansowych narzędzi motywacji. W tej części prezentuje czytelnikowi pięć praktycznych modeli oceny. Główną funkcją oceny każdego z nich jest kolejno: ocena ilościowych aspektów pracy; ocena ilościowych i jakościowych aspektów pracy; ocena stopnia realizacji celów; ocena potencjału rozwojowego pracowników. W rozdziale tym omówiono zasady określania wartości i szeregowania stanowisk pracy oraz zalety wartościowania pracy w oparciu o kompetencje.

Rozdział trzeci zawiera porównania dwóch wzorców funkcjonowania systemów kompetencyjnych oraz zestawienie cech, jakie powinny posiadać kompetencje (by mogły być efektywnie wykorzystywane w ramach wzorca systemu powszechnego), są wynikami tak analiz literaturowych, jak i praktycznych doświadczeń Autora, związanych z wdrażaniem i rozwijaniem systemów kompetencji w polskich firmach. Pojęcie wzorca systemu powszechnego oznacza budowanie wewnętrznie spójnego systemu kompetencyjnego, opartego na ogólnie akceptowanych regułach, obowiązujących w całej organizacji. Kompetencje wyodrębnione w ramach tego wzorca muszą charakteryzować się cechami takimi jak: jednakowa struktura wewnętrzna, rozłączność, porównywalność, powszechność. W tej części mamy możliwość zapoznać się wynikami badań 33 systemów kompetencyjnych, wykorzystywanych przez firmy, które prowadziły swoją działalność na terenie Polski. Analiza tych systemów, w szczególności budowy kompetencji wchodzących w ich skład, stanowiła podstawę do opracowania autorskiego modelu kompetencji, a lista wszystkich rozpoznanych 141 elementów w badanych systemach kompetencyjnych stanowi załącznik do książki.

Część czwarta książki zawiera opis zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych stworzony przez Autora. Przyjmując za podstawowe dwa wymiary kompetencji – umiejętności i postawy – reprezentowane przez pracowników w codziennym wykonywaniu powierzonych im zadań, Autor omówił sposób, w jaki wymiary te są rozwijane. Opisowany model uwzględnia czynniki racjonalne i emocjonalne, ich strukturę i dynamikę oraz powiązania występujące pomiędzy wyróżnionymi elementami. Wartościowe w pracy jest ukazanie mechanizmów kształtowania składowych stworzonego modelu z uwzględnieniem uwarunkowań kulturowych. Poza umiejętnościami i postawą, obowiązujące w danej organizacji podstawowe założenia dotyczące uznawanych wartości, czyli kultura organizacyjna, to czynnik mający wpływ na ostateczny poziom kompetencji pracowników. Opisując metodykę projektowania i implementacji zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych, Autor wskazuje, że punktem wyjścia do projektowania systemu kompetencji, wykorzystującego zintegrowany model kompetencji, jest określenie strategii organizacyjnej i zdefiniowanie wynikających z niej kluczowych kompetencji

organizacji. Zdefiniowane w ten sposób kompetencje powinny zostać zdekomponowane na dwie główne kategorie elementów: oczekiwanych umiejętności i postaw. Krok następny to pogrupowanie wyznaczonych elementów w nowe całości, oczekiwane kompetencje pracowników. Autor ten etap poleca uzupełnić analizą funkcjonowania kluczowych stanowisk pracy w celu rozpoznania pełnego spektrum umiejętności i postaw składających się na oczekiwane kompetencje pracowników. Zbudowane w ten sposób kompetencje muszą charakteryzować się powtarzalnością struktury wewnętrznej, rozłącznością, porównywalnością pod względem wielkości i złożoności oraz powszechnością profili kompetencji. Postulat powszechności wymaga określenia zakresu stopniowania kompetencji. Skrzyżowanie dwóch wymiarów kompetencji – poziomu umiejętności i postaw pozwala na dokonanie zestopniowania kompetencji. Autor opisuje najczęściej występujące systemy kompetencyjne opisywane na cztero- i pięciostopniowej skali. Kolejnym krokiem projektowania jest przypisanie umiejętnościom i postawom, składającym się na opracowane kompetencje pracownicze, działań rozwojowych. Konkluzja pracy wskazuje na możliwość zastosowania zintegrowanego modelu kompetencji w praktyce. Zaproponowany model zmienia sposób myślenia o kompetencjach, nie zmieniając dotychczas wykorzystywanych narzędzi w ramach zarządzania ludźmi w organizacji. Narzędzia przestają być instrumentami wpływu, a stają się źródłem kreowania możliwości i szans. Zmiana sposobu myślenia o kompetencjach, o której pisze Autor, odnosi się do obu sfer wykorzystania kompetencji w organizacji – indywidualnego rozwoju kompetencji pracownika i kształtowania kompetencji organizacji.

Jak zaznaczył Autor na początku pracy, celem jego działań badawczych było opracowanie zintegrowanego modelu kompetencji pracowniczych oraz opis dynamiki wzajemnych interakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi kompetencji.

Rozdziały pracy są spójne i logicznie ze sobą powiązane, ich objętość jest równa a zawartość poszczególnych części pracy jest uzasadniona jej celem. Publikacja napisana jest przystępnym językiem.

Autor opracowania postuluje, by opracowany przez niego model kompetencji pracowniczych stanowił punkt wyjścia do dalszych badań, które otwierają możliwości weryfikacji modelu oraz jego aplikacyjnego rozwoju charakteru. Postępowanie badawcze, o którym mowa, można prowadzić w dwóch kierunkach: badania mogą dotyczyć przydatności koncepcji kształtowania zasobów organizacji według klucza posiadanych przez nią kompetencji, w dalszej kolejności mogą dotyczyć zaleceń praktycznych na potrzeby formułowania i realizacji strategii organizacyjnych.

Książka Tomasza P. Czaplí proponuje nowy, oryginalny model kompetencji, który uwzględnia czynniki racjonalne i emocjonalne, ich strukturę i dynamikę oraz powiązania występujące pomiędzy wyróżnionymi elementami. Praca otwiera nowe pola do badań i analiz. Reasumując, książkę można

polecić wszystkim, którzy interesują się zagadnieniami związanymi z kształtowaniem/doskonaleniem kompetencji oraz nowymi rozwiązaniami w tej kwestii. Stworzony przez Autora oryginalny zintegrowany model kompetencji pracowniczych w organizacji może inspirować teoretyków i praktyków.

Anna Matusiak

Marian Marek Drozdowski, *Juliusz Poniатовski (1886–1975). Zarys biografii.* Warszawa 2012, ss. 465

W 2012 roku wspólnymi staraniami Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego oraz Muzeum Niepodległości ukazała się wartościowa publikacja dotycząca życia i dorobku Juliusza Poniатовskiego – działacza i polityka ruchu ludowego, ministra rolnictwa, kuratora Liceum Krzemienieckiego, pedagoga oświaty rolniczej i wykładowcy akademickiego. Napisał ją prof. dr hab. Marian Marek Drozdowski – jeden z nestorów polskiej historii XX wieku, autor m.in. licznych uznanych prac z dziejów społeczno-gospodarczych stolicy, monografii z historii społeczno-gospodarczej czy historii Kościoła katolickiego. Nie pierwsze to opracowanie biograficzne w dorobku tego badacza – jest on bowiem również autorem biografii kilku prominentnych w okresie dwudziestolecia międzywojennego postaci – Władysława Grabskiego, Eugeniusza Kwiatkowskiego i Stefana Starzyńskiego oraz uznanych szkiców poświęconych trzem kolejnym prymasom Polski – Augustynowi Hlondowi, Stefanowi Wyszyńskiemu i Józefowi Glempowi oraz dwóm papieżom – Janowi Pawłowi II i Benedyktowi XVI.

Tym razem – niejako w prezencie na swoje osiemdziesiąte urodziny, których obchody, dodajmy, odbyły się w Muzeum Niepodległości w Warszawie wiosną 2012 roku – M. M. Drozdowski przygotował studium o kolejach życia i dokonaniach Juliusza Poniатовskiego. Całość opatrzone podtytułem „Zarys biografii”, co – mimo pewnych uwag zgłoszonych w dalszej części niniejszego omówienia pod adresem dwu końcowych rozdziałów książki – wydaje się zapewne bardziej przejawem skromności Autora niżli faktycznym odniesieniem się do bardzo nasyconej faktograficznie i interesującej interpretacyjnie zawartości omawianej tu obszernej publikacji. Autor poświęcił ją co prawda w dużej mierze działalności politycznej i społeczno-zawodowej tej wybitnej w swych czasach a zapomnianej nieco współcześnie postaci. Niemniej jednak wydaje się, że także środowisko teoretyków i praktyków edukacji dorosłych znajdzie w książce szereg ciekawych wątków, ukazujących Juliusza Poniатовskiego również jako wybitnego działacza oświatowego – między innymi propagatora idei wielowymiarowej pracy oświatowej wśród młodzieży i dorosłych mieszkańców polskiej wsi, wielkiego orędownika internatowych uniwersytetów

ludowych, współtwórcy koncepcji podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez czynnych nauczycieli szkół rolniczych i instruktorów rolnych czy kreatora różnorodnych form popularyzacji wiedzy wśród społeczeństwa.

Bohater opracowania M. Drozdowskiego Juliusz Poniatowski urodził się w 1886 roku w Petersburgu, natomiast dzieciństwo i młodość spędził w Wilnie. Następnie przeniósł się do Krakowa, gdzie ukończył studium rolnicze przy Uniwersytecie Jagiellońskim, by potem kontynuować studia w Brukseli i w Pradze (por. Rozdz. I: „Czasy młodości i ruchu postępowo-niepodległościowego (1886–1914)”, s. 17–43). Już w czasach krakowskich był aktywnym członkiem „Strzelca” – zajmującym się m.in. podnoszeniem poziomu wiedzy ogólnej i pogłębianiem kompetencji patriotycznych i obywatelskich wśród członków organizacji – a po powrocie ze studiów zagranicznych, w listopadzie 1914 roku, dołączył do Legionów, stając się jednym z aktywnych uczestników ruchu niepodległościowego i ważnych współpracowników Józefa Piłsudskiego (por. Rozdz. II: „Udział w ruchu niepodległościowym (1914–1918)”, s. 45–92).

Współcześnie postać J. Poniatowskiego kojarzona jest najczęściej z polityką dwudziestolecia międzywojennego. Rozpoznajemy go bowiem obecnie głównie jako prominentnego polityka, zajmującego w latach 1918–1939 różne ważne stanowiska parlamentarne i rządowe oraz jednego z twórców a następnie liderów Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie”. I rzeczywiście, piastował wówczas m.in. funkcję wicemarszałka Sejmu RP (1922–1928) oraz – w kilku gabinetach – ministra rolnictwa. Dodajmy, niejako na marginesie niniejszego omówienia, że w wyniku przeforsowanych przez niego w latach 30. XX wieku reform rolnych podstawową formą gospodarowania na roli stały się wówczas indywidualne gospodarstwa chłopskie, które do dzisiaj w Wielkopolsce czy na Pomorzu zwykło się określać od jego nazwiska mianem poniatówek czy osadnictwa poniatowskiego (por. Roz. III: „Minister, parlamentarzysta i działacz PSL-Wyzwolenie”, s. 93–160 oraz Rozdz. V: „Minister rolnictwa i reform rolnych (1934–1939)”, s. 227–363).

Na scenie politycznej odrodzonej po latach zaborów Rzeczypospolitej Poniatowski pojawił się – jak przypomina Drozdowski (Roz. III, *passim.*) – już jesienią 1918 roku, kiedy to objął tekę ministra w Tymczasowym Rządzie Ludowym socjalisty Ignacego Daszyńskiego. To jemu przypisuje się autorstwo daleko idących zapisów odnoszących się do kwestii agrarnych w „Deklaracji niepodległości” ogłoszonej przez ten gabinet 7 listopada 1918 roku a mówiących m.in. o przymusowym wywłaszczeniu wielkich majątków ziemskich i przekazaniu ich bez odszkodowań w użytkowanie pod kontrolą państwową w ręce ludu pracującego (por. również: I. Daszyński, *Pamiętniki*, t. 2, Warszawa 1957, s. 322–327). Dodajmy przy okazji, iż we wspomnianej deklaracji znajdziemy również dwa inne ważne zapisy: o całkowitym zrównaniu praw politycznych i obywatelskich wszystkich mieszkańców II RP „bez różnicy pochodzenia, wiary i narodowości” wraz z gwarancją „wolności sumienia,

druku, słowa, zgromadzeń, pochodów, zrzeseń, związków zawodowych i strajków” oraz deklarację szybkiego wniesienia pod obrady sejmu projektu reformy oświaty, umożliwiającej „wprowadzenie powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego świeckiego nauczania szkolnego” (*Proklamacja Rządu Lubelskiego*, Lublin, 7 listopada 1918 r.). Pod tym dokumentem figuruje również podpis Poniatowskiego, a obie kwestie w dużej części będą wyznaczały następnie jego sposób myślenia o obywatelskości i zadaniach oświaty – w tym oświaty dorosłych (pracy oświatowej) – w dalszej działalności publicznej.

Wspominając koleje życia Juliusza Poniatowskiego, na pewno należałoby pamiętać o jego wielkiej pasji społecznikowskiej, działalności naukowej i popularyzatorskiej czy aktywności wydawniczej. Szczególnie dużo miejsca wśród różnorodnych kierunków jego zainteresowań zajmowały kwestie szkolnictwa i pracy oświatowej (po- i pozaszkolnej). To im właśnie poświęcił bodajże najwięcej lat swojego długiego życia. Szczególnie ważne w tym zakresie wydają się lata 1927–1934, kiedy był kuratorem głośnego Liceum Krzemienieckiego na Wołyniu. Zarysowany wówczas przez niego program działalności środowiskowej tej unikalnej w skali kraju placówki szkolnej mogły i współcześnie uchodzić za na wskroś nowoczesny (Por.: J. Poniatowski, *Liceum Krzemienieckie. Dawne zasługi – nowe obowiązki*, „Życie Liceum Krzemienieckiego” 1931 nr 7, cz. 2, s. 1–27). Tym wątkom M.M. Drozdowski poświęcił zatem kilkudziesięciostronicowy odrębny rozdział (piąty) w swej książce. Wiele zawartych tam uwag odnosi się do zagadnień oświaty dorosłych na Kresach Wschodnich, głównie na Wołyniu, jej zadań – w ujęciu Poniatowskiego – w zakresie realizacji koncepcji wychowania państwowego wśród mieszkańców tych terenów w okresie poszkolnym, propagowania idei odczytów środowiskowych, koncepcji muzeum regionalnego, dwukulturowych polsko-ukraińskich wyższych szkół ludowych (uniwersytetów ludowych), warsztatów artystycznych (muzycznych i malarskich) dla dorosłych czy utopijnej – jak okazało się to w kontekście późniejszych tragicznych wydarzeń wołyńskich w okresie II wojny światowej – wizji realizacji idei jagiellońskiej poprzez edukację mieszkańców regionu do wielokulturowości. Zwłaszcza ci czytelnicy „Rocznika Andragogicznego”, którzy interesują się dziejami polskiej edukacji dorosłych w okresie międzywojnia, znajdą w rozdziale V wiele niezbyt eksploatowanych dotychczas w literaturze przedmiotu faktów, dotyczących tych zagadnień (por. Rozdz. V: „Wizytator i kurator Liceum Krzemienieckiego (1927–1934)”, s. 161–225).

W czasie II wojny światowej Poniatowski przebywał w Turcji, Palestynie i we Włoszech. Wiele uwagi poświęcał zwłaszcza pracy wydawniczej i popularyzatorskiej w ramach Polskiej YMCA przy 2 Korpusie Polskim. Włączył się bowiem aktywnie w działania wychowawcze wśród żołnierzy, uznając za swoją główną misję upowszechnianie wśród nich literatury polskiej – m.in.: Kraszewskiego, Morcinka, Prusa, Reymonta, Rodziewiczównę, Tetmajera, Żeromskiego, ale też np. fragmentów „Pamiętników chłopów polskich”

Chałasińskiego czy poradnika na temat tworzenia uniwersytetów ludowych duńskich autorów. W drugiej poł. lat 40. na pewien czas zaangażował się w inicjatywę Środkowoeuropejskiego Klubu Federacyjnego (*The Central European Federal Club*), snującego wizję zbudowania przeciwwagi dla ZSRR przez federację krajów Europy Centralnej i Południowo-Wschodniej. Następnie osiadł na stałe we Francji, gdzie oddał się pracy naukowej i publicystycznej (por. Rozdz. VI: „Polityczny emigrant”, s. 365–415). Wątki emigracyjne – mimo iż objętościowo rozbudowane – wydają się jednak nieco słabiej opracowane od wcześniejszych rozdziałów książki, stanowiąc raczej popis ogólnej erudycji historycznej jej Autora niżli pogłębione studium na temat lat spędzonych przez Juliusza Poniatowskiego poza ojczyzną (dodatkowych informacji na ten temat mogłyby czytelnikowi dostarczyć inne publikacje – np.: „Biesiada Krzemieniecka” – z.1, Londyn 1977, z. 2, Londyn 1988; T. Maliszewski, *Juliusz Poniatowski (1886–1975) i jego wizja nowoczesnej szkoły*, [w:] T. Gumuła, T. Drynda (red.), *Szkoły, nauczyciele, uczniowie...*, Kielce 2009; P. Super, *25 lat z Polską YMCA*, Warszawa 2003).

W 1957 roku, w wieku 71 lat J. Poniatowski, wbrew stanowisku elit emigracyjnych na Zachodzie, zdecydował się na powrót do kraju. Po powrocie całkowicie poświęcił się sprawom rozwoju edukacji na obszarach wiejskich. Zabiegał m.in. o upowszechnienie wykształcenia rolniczego, zgłaszał różnorodne koncepcje „skutecznego oddziaływania oświatowego na rolników dorosłych”, snuł wizję rozwoju sieci kształcenia rolniczego – m.in. w postaci przysposobienia rolniczego. Wiele na te tematy publikował. Do śmierci aktywnie działał w Komitecie Ekonomiki Rolnictwa PAN, kierując w jego ramach w latach 1958–1975 Sekcją Agronomii Społecznej. Naukowo a jako profesor J. Poniatowski związał się również w sposób bardziej trwały ze środowiskiem Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Współorganizował tam Katedrę Pedagogiki oraz powołał do życia Studium Pedagogiczne dla tych absolwentów wyższych szkół rolniczych, którzy mieli zamiar podjąć pracę w średnich szkołach rolniczych. Zmarł w listopadzie 1975 roku w Warszawie w wieku 90 lat i został pochowany na Powązkach. (por. Rozdz. VII: „Na «pozytywistycznym» posterunku w kraju (1957–1975)”, s. 417–440. Jak widać, objętościowo rozdział ten jest niezbyt rozbudowany. Wypada zatem wyrazić nadzieję, że w przyszłości wątki dotyczące ostatnich lat życia J. Poniatowskiego zostaną przez samego Autora, lub innych badaczy, znacząco pogłębione).

Dla pełnego obrazu publikacji dodajmy, że całość uzupełnia kilkunastostronicowy indeks nazwisk (s. 449–465; oprac.: M. Sidorenko), co znacząco ułatwia dotarcie do konkretnych nazwisk i związanych z nimi wydarzeń.

Podsumowując omówienie książki M.M. Drozdowskiego nt. Juliusza Poniatowskiego, podkreślmy raz jeszcze, że zawiera ona szereg informacji, które pogłębiają wiedzę współczesnych także na temat historii polskiej edukacji dorosłych XX stulecia i – w pewnym sensie – przywracają bohaterowi biografii miejsce w dorobku rodzimej teorii i praktyki w tym zakresie. Aczkolwiek

kończąc, warto też zauważyć, że przydałoby się w przyszłości odrębne pogłębione opracowanie, w którym w pełnym oświetleniu poddano by analizie działalność J. Poniatowskiego na niwie pracy oświatowej.

Tomasz Maliszewski

Elżbieta Dubas, Marianne Friese (red.), *Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, ss. 276

Recenzowana publikacja jest kolejnym wspólnym projektem, jaki na przestrzeni 30 lat współpracy międzynarodowej podjęli pracownicy Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego oraz Zakładu Pedagogiki Pracy Instytutu Nauk o Wychowaniu z Uniwersytetu Justusa Liebiga w Giessen². Aktywności publicystycznej towarzyszą regularne wizyty studyjne pracowników naukowych i studentów w obu krajach, co owocuje kolejnymi wspólnymi przedsięwzięciami. Tym razem jest to anglojęzyczna publikacja prezentująca obszary badawcze i osiągnięcia polskiego i niemieckiego zespołu naukowców.

Wiodącą ideą książki jest uczenie się przez całe życie, w różnych obszarach, w których pojawiają się nowe role społeczne wywołujące nowe potrzeby edukacyjne. Stąd słusznie został wyprowadzony tytuł publikacji: „*Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective*”.

Dobór treści do książki spełnia trzy funkcje: prezentuje dorobek badawczy obu zespołów, przygotowuje grunt do dalszych badań, realizuje postulat budowania podstaw teorii edukacji całościowej wychodzącej poza edukację dorosłych.

Wypracowana przez Redaktorki struktura książki nie dzieli, ale, zgodnie z założeniem całej pracy, łączy różne obszary i metodologie badań naukowych. Na książkę składają się trzy logicznie wydzielone części:

- I. Uczenie się całościowe i codzienne
- II. Uczenie się związane z zawodem
- III. Uczenie się związane ze starością

² W 1988 r. została wydana staraniem i nakładem strony niemieckiej publikacja pod redakcją Manfreda Schulza *Das andragogische Problem in der Pädagogischen Grundlagenforschung, in der Historia i Teoria Wychowania und in der Didaktika. Ergebnisse einer Kooperation von Erziehungswissenschaftlern im Rahmen der Universitätspartnerschaft Gießen- Lodz*, Bock+ Herchen Bad Honnef 1987.

Na pierwszą część książki składają się trzy teksty: Anny Gutowskiej, Michaela Schemmanna oraz Elżbiety Dubas, które idą w poprzek zagadnień podjętych w pozostałych tekstach, są dobrym wstępem do dalszych rozważań o charakterze bardziej szczegółowym.

Tekst Anny Gutowskiej jest pedagogiczną analizą fenomenu przyjaźni jako obszaru uczenia się dorosłych. Jest to tekst oryginalny, zakorzeniony w teoriach andragogicznych, który inspiruje do refleksji na temat roli przyjaźni w życiu osobistym i zawodowym. Artykuł Michaela Schemmanna o programach i koncepcjach uczenia się przez całe życie w Niemczech stanowi wspólne dla obu krajów tło rozważań, ponieważ wskazuje na zbieżność interpretacji tego zagadnienia w Niemczech i w Polsce pod wpływem zaleceń Unii Europejskiej. Autor skoncentrował się na rozwoju edukacji całożyciowej w jej wymiarze polityczno-oświatowym, dlatego w tekście zabrakło wskazań teorii andragogicznych wypracowanych w kontekście edukacji całożyciowej, co stanowiłoby dobrą bazę dalszych przedsięwzięć badawczych. E. Dubas zwraca natomiast uwagę na fenomen uczenia się przez przypadek z perspektywy filozofii i pedagogiki, nawiązując tym samym do dyskusji o uczeniu się nieformalnym, w którym dominują stanowiska socjologiczne. Wartościowa jest ilustracja rozważań teoretycznych badaniami empirycznymi na ten temat.

Drugą część książki otwiera tekst Marianne Friese o profesjonalizacji zawodów usługowych na niemieckim rynku pracy, który można potraktować jako teoretyczne wprowadzenie do bardziej szczegółowych rozważań na temat edukacji zawodowej, jakie podejmują inni autorzy, tj.: Alexandra Brutzer, Bettina Siecke, Stefan Züllich, Ilke Benner oraz ponownie Marianne Friese. Dwa z nich – A. Brutzer oraz M. Friese są raportami z projektów badawczych. Z polskiej perspektywy interesujące są problemy, jakimi zajmują się niemieccy badacze – ich cechą jest pragmatyzm wyrażający się w podjęciu tematów o dużej wadze społecznej, jak np. rozwój kompetencji młodych matek (M. Friese), czy rozwój kompetencji w zawodach związanych z gospodarstwem domowym (A. Brutzer). Pozostałe teksty to teoretyczne analizy problemów o znaczeniu polityczno-oświatowym: mobilność w kształceniu zawodowym (B. Siecke), wspieranie w przechodzeniu ze świata nauki do świata pracy (S. Züllich), nierówność płci (gorsza sytuacja mężczyzn!) w przejściu między szkołą a pracą zawodową (I. Benner). Są one poprzedzone uwagami na temat ewolucji omawianej tematyki w polityce oświatowej oraz w pedagogice, co ułatwia nawiązanie wspólnego języka w ramach międzynarodowej współpracy. Z zagadnieniami dotyczącymi edukacji zawodowej koresponduje tekst Wojciecha Świtalskiego na temat gier w edukacji dorosłych, ponieważ wpisuje się w obszar metod uczenia się przez całe życie. Ponadczasowe znaczenie gier nie podlega dyskusji. Interesujące jest szerokie spojrzenie Autora na ten temat, wyjście poza wąsko rozumianą dydaktykę, wskazanie możliwych dróg dalszej eksploracji tego zagadnienia. Autor nie boi się syntez, nie tylko referuje, ale też uzasadnia swoje wybory. Szkoda, że Autor bardziej nie rozwinął wątku

gier o charakterze biograficznym, aby wskazać na ich znaczenie i możliwości wykorzystania w duchu teorii krytycznej – tak bliskiej perspektywie niemieckiej, a i w Polsce też docenianej.

Trzecią część książki stanowią teksty: Małgorzaty Dzięgielewskiej, Marcina Muszyńskiego, Reinhildy Stöppler oraz Joanny Stelmaszczyk. Wspólna dla nich jest gerontologiczna perspektywa rozważań. M. Dzięgielewska łączy rozważania teoretyczne z prezentacją badań empirycznych na temat stereotypów ludzi starszych i starości. Jest to materiał bogaty i kompetentnie opracowany, który zaskakuje negatywnymi opiniami młodych ludzi na temat starości, mimo medialnej kampanii, coraz większej aktywności edukacyjnej i społecznej seniorów, dyskusji o starzejącym się społeczeństwie i międzypokoleniowym dialogu. Marcin Muszyński analizuje w swoim tekście kategorię aktywności z perspektywy filozofii, psychologii, socjologii pedagogiki, andragogiki, gerontologii oraz metodologii badań. Jest to bardzo ambitne przedsięwzięcie, co sprawiło, że Autor nie uniknął w niektórych miejscach uproszczeń i schematów. Szkoda, że wnioski nie syntetyzują podjętych w artykule wątków. Reinhilde Stöppler w swoim tekście przedstawia geragogiczne wyzwania, jakie pojawiają się współcześnie wobec osób umysłowo upośledzonych na tle rozważań o różnych wymiarach starzenia się: biologicznym, psychologicznym oraz socjologicznym. Tekst dobrze wpisuje się w nadrzędną ideę książki, tj. edukacji całościowej, podejmując też takie tematy jak: mieszkanie, czas wolny, sieci społeczne, demencja, stosunek do umierania i śmierci. Tekst Joanny Stelmaszczyk dobrze zamyka moim zdaniem rozważania tej części książki, jak i całości. Dotyczy bowiem wspomnień trzech pokoleń Polaków (25-, 50- i 75-latków) na temat szkoły i siebie jako ucznia. Autorka uwzględniła międzygeneracyjne różnice oraz podobieństwa w postrzeganiu analizowanych zagadnień, chociaż nie uniknęła uproszczeń i schematycznej charakterystyki w tym względzie. Bardzo wartościowa jest typologia pamięci szkoły, jaką opracowała Autorka.

Książka została bardzo dobrze przygotowana pod względem międzynarodowej współpracy: spis treści został przygotowany w języku angielskim, polskim i niemieckim, każdy artykuł poprzedza streszczenie w j. angielskim wraz z kluczowymi słowami, a język przekładu jest bardzo dobry. Dopelnieniem tej funkcji książki są informacje o Autorach uwzględniające wykształcenie, aktualne miejsce pracy, zainteresowania badawcze oraz dotychczasowe publikacje. Książka została też wzorowo przygotowana pod względem edytorskim.

Jako recenzentka książki na etapie wydawniczym chcę podkreślić, że Redaktorki i Autorzy uwzględnili znakomitą większość moich uwag oraz sugestii, za co w tym miejscu chcę bardzo podziękować. Czuję się zatem także odpowiedzialna za efekt końcowy, z jakim czytelnik ma do czynienia.

Podsumowując chciałabym podkreślić, że wydanie książki pod redakcją Elżbiety Dubas i Marianne Friese „Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish

Perspective” jest projektem interesującym i wartościowym, otwierającym kolejny etap współpracy obu zespołów. Przygotowywanie i wydanie książki zacieśni ich współpracę i będzie dobrym punktem wyjścia do dalszych działań o międzynarodowym charakterze.

Hanna Solarczyk

Encyklopedia Gdańska, Gdańsk 2012 – kolejna encyklopedia regionalna

Andragogika jako nauka i – stanowiąca jej przedmiot – edukacja dorosłych są ściśle powiązane z regionalizmem. Ten zaś, traktowany jako ruch społeczny dążący do zachowania specyficznych cech kultury poszczególnych regionów i wykorzystania ich dla celów wychowawczych, przybiera kilka form. Pierwsza to tworzenie i aktywizowanie regionalnych stowarzyszeń społecznych (zwłaszcza oświaty i kultury). One to w naszej przeszłości były głównym organizatorem kształcenia dorosłych w poszczególnych częściach naszego kraju. W czasach zaborów przykładem ich są Towarzystwo Czytelń Ludowych (Wielkopolska), Towarzystwo Szkoły Ludowej (Małopolska), Polska Macierz Szkolna (ziemie zaboru rosyjskiego). W latach międzywojennych dołączyły do nich m.in. Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich, Okręgowe Towarzystwo Rolnicze w Ostrołęce, regionalne związki kół śpiewaczych (np. na Śląsku) oraz lokalne związki teatrów i chórów ludowych. W ostatnich dziesięciokach lat działalność edukacyjną organizuje spora liczba regionalnych stowarzyszeń kultury, lokalnych i regionalnych stowarzyszeń naukowych oraz artystycznych (muzyczne, fotograficzne i in.).

Drugą formą współczesnego regionalizmu polskiego stało się wydawanie lokalnych czasopism. Trudno byłoby dzisiaj znaleźć w kraju powiat czy nawet gminę, w których nie drukuje się jakiegoś periodyku. Niektóre z tych wydawnictw mają już poważny dorobek naukowy i popularyzatorski. Przykładem: „Rocznik Gdański”, „Rocznik Sądecki”, „Rocznik Przemyski”, „Rocznik Toruński”. Coraz częściej własne pisma wydają dzisiaj lokalne zakłady pracy, instytucje kultury (np. muzea, biblioteki), parafie i szkoły średnie (uczelnie wyższe czynią to w zasadzie „obowiązkowo”). Przygotowywanie, redagowanie a następnie dystrybucja i czytanie tych pism to intensywny a niekiedy pełen pasji proces edukacyjny dla osób w jakimś stopniu związanych z tymi pismami.

Oryginalną formą współczesnego regionalizmu stanowi redagowanie i wydawanie monografii (z reguły historycznych) wielu miejscowości. Ruch ten od kilku lat charakteryzuje się dużą dynamiką. Jego efektem są z reguły duże, niekiedy wielotomowe, monografie miast. Przykładem są: J. Bieniażówny i J. M. Małeckiego – „Dzieje Krakowa” (1979), „Dzieje Olkusza i regionu

olkuskiego” (red. F. Kiryk, 1978), „Mielec. Studia z dziejów miasta i regionu” (red. F. Kiryk, 1994). „Monografia Zawiercia” (red. Z. Jagodziński, 2003) i in. Podejmowane są także próby opracowania takich monografii dla wsi. Potwierdzeniem są aktualne prace sporego zespołu ludzi nad przygotowaniem monografii gminy Podegrodzie (k. Nowego Sącza).

Zdaje się, że najwyższą formą regionalizmu jako ruchu umysłowego dążącego do animacji życia kulturalnego i naukowego w środowiskach lokalnych i ich sąsiedztwie oraz ukazania ich dorobku twórczego i specyfiki kulturowej jak i znaczenia dla całego kraju jest opracowywanie i wydawanie encyklopedii (regionalnych) poszczególnych miejscowości (i okolic). Do tej pory w naszym kraju opracowane zostały, w wyniku wieloetapowych prac, trzy takie (by nie wymieniać małych) encyklopedie. Pierwsza to monumentalna „Encyklopedia Warszawy” (1994, około 7 tys. haseł, 1071 ss.). Druga i największa to Z. i W. Paryskich – „Encyklopedia Tatrzańska” (1995, około 5,8 tys. haseł, 1553 ss.). Ostatnia a zarazem najnowsza to „Encyklopedia Krakowa” (2000, prawie 5,5 tys. haseł, 1136 ss.).

Ten zbiór powiększony został w 2012 r. o kolejne monumentalne (około 7,1 tys. haseł, 1171+3 nlb. ss. tekstu.) i, co trzeba na samym początku powiedzieć, wspaniałe dzieło, jakim jest „Encyklopedia Gdańska” (wyd. Fundacja Gdańska, 2012). Niezwykłość pod względem merytorycznym, naukowym i upowszechnieniowym a także edytorskim dzieła zapowiada uwidoczniiony na jego wstępie Komitet Honorowy „Encyklopedii”, któremu przewodniczył Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Pan Bronisław Komorowski. Obok Niego do Komitetu weszli Marszałek Sejmu RP Pani Ewa Kopacz, Marszałek Senatu RP – Pan Bogdan Borusewicz, Prezes Rady Ministrów RP – Pan Donald Tusk, Prezydent RP z lat 1990–1995 – Pan Lech Wałęsa, Marszałek Województwa Pomorskiego – Pan Mieczysław Struk, Prezydent Miasta Gdańska – Pan Paweł Adamowicz, Przewodniczący Rady Miasta Gdańska – Pan Bogdan Oleszek, arcybiskupi i biskupi gdańscy, przewodniczący gdańskich gmin wyznaniowych, prezesi zarządu największych instytucji gospodarczych i przedsiębiorstw usługowych tego miasta. Nadto Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Pan Bronisław Komorowski i Prezydent Miasta Gdańska Pan Paweł Adamowicz uświetnili „Encyklopedię Gdańska” swoimi wstępami, podkreślając w nich niezwykłość miasta Gdańska w dziejach Polski i Europy oraz wskazali na wielką oryginalność i wyjątkowość publikacji, którą poprzedzają swoim wprowadzeniem. Warto przypomnieć, że Prezydent Miasta Gdańska był jednym z inicjatorów i przykładowych sponsorów omawianego dzieła.

Pracę nad „Encyklopedią” zrealizowała Fundacja Gdańska (Prezes Zarządu Cezary Windorbski). Ona też jest jej wydawcą. Natchnieniem do podjęcia tego wyzwania była świadomość roli, jaką odegrała w epoce oświecenia Wielka encyklopedia francuska (łącznie 35 tomów z lat 1751–1780). Redaktorem naukowym „Encyklopedii Gdańska” jest prof. dr hab. Błażej Śliwiński, konsultantem naukowym – dr Mirosław Gliński, zaś redaktorem prowadzącym

(i pomysłodawcą publikacji) Jarosław Mykowski. Wydawca zaangażował do jej przygotowania 197 autorów haseł, doskonałych znawców rozmaitych dziedzin nauki, techniki, kultury i sztuki tego miasta a zarazem wytrwałych popularyzatorów wiedzy z zakresu swojej profesji. Oprócz nich nad „Encyklopedią” pracowali: recenzenci, konsultanci, graficy i korektorzy.

Redaktorzy „Encyklopedii Gdańska”, przyjmując kryterium rodzaju piśmiennictwa, podzielili zamieszczone w niej hasła na trzy kategorie. Pierwsze – przekrojowe, opisujące całościowo rozwój charakteryzowanych zjawisk w ciągu wieków, np. malarstwa, teatru, szkolnictwa, bibliotek gdańskich, sportu i in. Drugie – problemowe, poświęcone opisowi danego zagadnienia lub instytucji, np. hasła jak: Festiwal Polskich Filmów Fabularnych w Gdańsku, Franciszkanie, Most Zielony. Trzecie – osobowe, w postaci biogramów osób uznanych i mających znaczący wpływ na rozwój Gdańska.

Na nasze informacyjne potrzeby hasła stanowiące treść „Encyklopedii Gdańska” spróbujemy podzielić na osobowe – informujące o życiu i działalności ludzi związanych z dziejami Gdańska od jego początków do 2012 r., a więc burmistrzów, senatorów, myślicieli i uczonych, literatów, wynalazców, architektów, polityków, lekarzy, wybitnych nauczycieli, duchownych, wielkich artystów, działaczy społecznych i in. Drugie to hasła opisujące gdańskie obiekty: geograficzne, budynki różnych instytucji, budowle zabytkowe, urządzenia techniczne (w tym i portowe) i obiekty pływające, instytucje (przemysłowe, usługowe, edukacyjne, kultury i sztuki). Trzeci rodzaj haseł to te w których scharakteryzowane zostały procesy i zjawiska, takie jak; uprzemysłowienie, rozwój demograficzny, reformacja, rozwój sztuki gdańskiej, przebieg wielkich uroczystości i podniosłych imprez, a także zdarzenia smutne dla Polaków.

Wszystkie te teksty napisane zostały z wielką starannością z zachowaniem wszelkich naukowych wymogów ukazywania prawdy oraz wymogów pisarstwa popularnonaukowego. Zachowana w ich strukturze logika opisu, poprawność merytoryczna i niewątpliwie lekkość i swoboda, a nawet swista rytmika narracyjna (przy zachowaniu absolutnej poprawności naukowej i merytorycznej) sprawia, że mają one dużą wartość merytoryczną i popularyzatorską (kształcącą). Owe hasła to na ogół teksty „głębokie”. Ich pogłębieniu i rozszerzeniu zakresu w wielu przypadkach opisywanych ludzi, zjawisk i procesów służy oryginalny zabieg edytorski, na jaki pozwolili sobie redaktorzy „Encyklopedii Gdańskiej”. Zabieg ten to stosowanie w wielu hasłach odsyłaczy do treści haseł innych, zbliżonych tematycznie. Tym sposobem redaktorzy i wydawca „Encyklopedii uniknęli (czasem koniecznych w takim wydawnictwie) powtórzeń treści (niekiedy nużących czytelnika) a zarazem bardziej zintegrowali opis wielu ukazanych w niej sylwetek wybitnych ludzi, charakteryzowanych obiektów i opisywanych procesów.

Wartość omawianej „Encyklopedii” podnosi jej bogata (około 2,8 tys. ilustracji) szata ikonograficzna, niezwykle kunsztownie przygotowana pod

kierunkiem prof. Janusza Górskiego. Stanowią ją stare fotografie i współczesne zdjęcia różnych obiektów, ludzi i uroczystości, rysunki i szkice, reprodukcje dzieł sztuki, plany miasta z różnych okresów jego rozwoju, tabele, kopie dokumentów, plakatów informujących o wydarzeniach artystycznych, wykazów osób kierujących różnymi instytucjami, kopie pieczęci, herbowe i znaków, stron tytułowych gdańskich czasopism, zdjęcia pojedynczych osób i grup ludzkich oraz in. Uzmysławiają one zamieszczone w „Encyklopedii” teksty werbalne i w znaczący sposób poszerzają czytelnikowi wiedzę o opisywanych ludziach, obiektach i zjawiskach, w tym także takich, które zaniknęły i już się nie powtórzą.

Tak skonstruowana „Encyklopedia Gdańska” to dzieło znakomite ukazujące w sposób klarowny i w pięknej szacie graficznej dzieje oraz współczesny, niezwykle bogaty i różnorodny mikrokosmos gdański we wszystkich jego wymiarach. Ukazuje ona Gdańsk jako miasto niezwykle i to tak w skali Polski, jak i jednoczącej się Europy. Dzieło świadczące o ogromnej, niemal benedyktyńskiej pracowitości i staranności jego Twórców.

Z racji tych walorów „Encyklopedia Gdańska” winna się znaleźć nie tylko w bibliotekach (także szkolnych), ale i w wielu domach prywatnych. Będzie ona w nich, na pewno, niezastąpionym źródłem informacji o przeszłości i współczesności tego niezwykle miasta i otaczającego go rejonu oraz ich stałych związków z innymi regionami naszego kraju.

„Encyklopedia Gdańska” zainteresuje również teoretyków oraz praktyków kształcenia dorosłych (także tych spoza Gdańska). W aktualnej postaci jest ona swoistą kopalnią wiedzy na temat kształcenia dorosłych. Informuje o gdańskich organizatorach tego kształcenia takich jak: Macierz Szkolna (od 1938 Gdańska Macierz Szkolna), Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki, a następnie Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańskie Towarzystwo Sztuki i in. Ukazuje edukacyjną i wychowawczą działalność gdańskich szkół średnich i wyższych, bibliotek, instytucji artystycznych (teatry, Polska Filharmonia Bałtycka, galerie) muzeów, radia i telewizji wobec (także) ludzi dorosłych. Z treści haseł informujących o działalności tych instytucji można się sporo dowiedzieć o formach i organizacji gdańskiej oświaty dorosłych, a także jej wychowankach, ich poszkolnej pracy (przykładowo podać można, że znany kapłan archidiecezji gdańskiej ks. Henryk Jankowski był absolwentem liceum ogólnokształcącego dla dorosłych) i in. W związku z tym bez uważnego jej przestudiowania, a nawet przeanalizowania szczegółowego tej grupy haseł, nie posiędzie się pełnej wiedzy o gdańskiej edukacji dorosłych i jej intensywnym rozwoju.

Patrząc jednak z pozycji teorii tej edukacji (andragogiki) dostrzega się pominięcie w omawianej „Encyklopedii” kilku ważnych haseł jak np. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Naczelna Organizacja Techniczna, Towarzystwo Naukowej Organizacji i Kierownictwa, których agendy nieźle działały przez wiele lat w Gdańsku, oraz nazwisk niektórych teoretyków zajmujących

się w tym mieście refleksją nad edukacją dorosłych. Pominięcia takie (a być może analogiczne pominięcia dostrzegą przedstawiciele innych dyscyplin naukowych) są następstwem narzuconych Redaktorom „Encyklopedii” rygorów co do wielkości (o czym wspominają we „prowadzeniu” do obecnego dzieła). Świadomi takich pominięć sugerują tam (tj. we „wprowadzeniu”) zamiar stworzenia „Wielkiej Encyklopedii Gdańska”, licząc przy tym na wsparcie ze strony współczesnych gdańszczan. Zamiar ten należy ze wszystkich sił wspierać. Ma on już nawet pewne wzory w innym mieście dawnej Rzeczypospolitej. Otóż odwiedzając w listopadzie 2011 r. księgarnie Lwowa (przy okazji pobytu w tym mieście na konferencji), autor niniejszej wypowiedzi trafił na świeżo wydaną, kilkutomową encyklopedię Lwowa, opracowaną – pod względem graficznym – w sposób bardzo zbliżony do „Encyklopedii Gdańskiej”. Zapowiedziany przez ambitnych Wydawców z Gdańska zamiar warto kontynuować chociażby dlatego, by zarówno osoby urodzone we Lwowie: Kazimierz Papée, przebojowy Konsul Generalny RP w Wolnym Mieście Gdańsku (szwagier mjr. Henryka Dobrzańskiego „Hubala”), jak i Kazimierz Sośnicki – gdański profesor czy też pomnik króla Jana III Sobieskiego usytuowany na ob. Targu Drzewnym w Gdańsku nie były jedynymi namacalnymi elementami zbliżenia obu tych niezwykłych – jeśli idzie o przeszłość historyczną – i przepięknych miast.

Tadeusz Aleksander

Anna Frąckowiak, Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał, Radom 2012

Pani doc. dr Anna Frąckowiak jest nie tylko znanym i cenionym autorem, ale także wyróżniającym się erudycyjnym specjalistą w dziedzinie edukacji ustawicznej i akademickiej oraz reform i przemian współczesnego szkolnictwa. Dała się poznać przed laty, gdy ogłosiła w 2007 roku poważną publikację pt. „Europejski obszar szkolnictwa wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich?”. Praca ta spotkała się z żywym zainteresowaniem nie tylko w środowisku naukowym, ale także w gronie uczestników konferencji dydaktycznych i w środowisku pedagogów akademickich na dorocznych spotkaniach w Międzyzdrojach oraz w Zakopanem. Autorka nie tylko przedstawia ciekawe analizy, ale uporządkowała różniące się stanowiska i odmienne ujęcia w tendencjach zmian szkolnictwa wyższego w dążeniu do określenia istotnych aspektów Procesu Bolońskiego. Niezależnie od tej ważnej publikacji Autorka wygłosiła na konferencjach naukowych referaty o istocie Procesu Bolońskiego i jego realizacji. Było to ważne i skuteczne dla wyjaśnienia tendencji zmian i planowanych założeń rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie.

Równocześnie analizowała rozwój i przemiany szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych oraz Kanadzie, co zostało spożytkowane wydawniczo w trzech kolejnych książkach: jednej indywidualnej pt. „Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych – edukacyjna paleta barw” i dwu współautorskich „Edukacja dorosłych w Kanadzie” oraz „Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – wybrane problemy”. Prace te dostarczyły Autorce wiele ważnych informacji, które przygotowała do kolejnej rozprawy na temat relacji między edukacją ustawiczną a szkolnictwem wyższym. W tej drugiej problematyce Pani doc. dr Anna Frąckowiak przeprowadziła także wnikliwe studia nad edukacją dorosłych w Europie i innych krajach oraz w zakresie problematyki kształcenia ustawicznego. Z tych badań i analiz powstały nowe prace zbiorowe, których współredaktorem jest Pani doc. dr Anna Frąckowiak. Ważna jest także kolejna praca, obszerny tekst o podstawach kształcenia ustawicznego.

Niezależnie do tych autorskich prac Pani Anna Frąckowiak redaguje pismo Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica „Edukacja Otwarta”, w którym ogłasza jako redaktor ważne innowacyjne teksty, co także pomnaża bazę materiałów, z której bogato korzysta Autorka recenzowanej rozprawy.

Podane prace i działania autorki wskazują, że jest Ona dobrze przygotowana do opracowania tak ważnych i trudnych tematów oraz dobrze opanowała zasady redagowania naukowych tekstów.

Przygotowany tekst³ dotyczy ważnego i zaniedbanego problemu relacji między kształceniem ustawicznym a edukacją akademicką. Właśnie w Stanach i Kanadzie są to relacje dobrze rozwinięte. Wykorzystanie ich i rozwinięcie o bogatą erudycję i obszerną bibliografię tworzy pożyteczny i ważny materiał na rzecz podjętej relacji. Przejdźmy do ogólnej oceny tekstu, który został przygotowany przez kompetentną specjalistkę i doświadczoną autorkę oraz redaktorkę naukowych opracowań.

Plan pracy przewiduje siedem rozdziałów:

1. Analiza dyskursu i konstruktywizmu jako perspektywa badawcza
2. Kształcenie ustawiczne – nowe zjawisko czy dobra tradycja
3. Szkoły wyższe a koncepcja kształcenia ustawicznego
4. Działania polskich uczelni w obszarze kształcenia ustawicznego
5. Koncepcja udziału szkół wyższych w kształceniu ustawicznym – w świetle dokumentów bezpośrednio dotyczących szkolnictwa
6. Koncepcja udziału szkół wyższych w kształceniu ustawicznym – w świetle dokumentów pośrednio dotyczących polskiego szkolnictwa wyższego
7. Konsekwencje koncepcji kształcenia ustawicznego i roli szkół wyższych dla rozwoju teorii i praktyki edukacyjnej.

³ A. Frąckowiak: *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*. Radom 2012, ITeE – PIB, s. 320.

Stanowią one jedną całość i pozwalają wyraźnie widzieć założony cel i problem badawczy z pogłębioną analizą treści, bogatą bibliografią i netografią. Łącznie tekst obejmuje 320 stron, w tym 15 stron bibliografii.

Proponuję także pewną modyfikację tytułu, co już zostało dokonane i w pełni opowiadamy się za tą wersją i strukturą.

Bardzo trafnie i dobrze przygotowany jest pierwszy rozdział, w którym Autorka dokonuje wnikliwej charakterystyki dyskursu w perspektywie konstruktywistycznej, co staje się trafnym wprowadzeniem do rozprawy i jednocześnie założeniem metodologicznym.

Autorzy prac naukowych zbyt często używają pojęcia dyskurs, nie precyzując go bliżej i sugerując, że jest to pojęcie pokrewne dyskusji. Doc. dr Anna Frąckowiak nie tylko przytacza różne autorskie rozumienia dyskursu, by w podsumowaniu zaprezentować nie tylko jasną, ale i zrozumiałą treść tego pojęcia.

Cały pierwszy rozdział to krótka, ale wnikliwa analiza dyskursu jako stanowiska teoretycznego i metody badań. Zwykle autorzy przyjmują z literatury założenia badawcze i wykorzystują we własnej konstrukcji autorskiej. Pani Docent Anna Frąckowiak przyjmuje własne założenia metodologiczne, charakteryzuje je w dyskusyjnym ujęciu i wprowadza do własnej konstrukcji całości opracowania. Wzbogaca ujęcie dyskursu o perspektywę społecznego konstruktywizmu i nawiązuje do analiz profesora Andrzeja Zybertowicza. Ujęcie Zybertowicza jest wyraźnie nacechowane potrzebami polityki, ale także charakteryzuje się świeżością socjologiczną i metodologiczną. Autorka oryginalnych założeń przyjmuje dyskurs w perspektywie konstruktywistycznej, co wykorzystuje także związki z narzędziami do analizy przekazów medialnych G. Gebnera, z publikacji pod redakcją T.A. Van Dijka „Discourse and Communication...” z 1985 roku. Założenia konstruktywizmu przyjmuje Autorka za Ernestem von Glaserfeldem, Siegfiredem J. Schmidtem i Robertem Jacksonem. Powstało oryginalne, wartościowe studium metodologiczne. To oryginalne założenie zasługuje na autonomiczne ogłoszenie jako tekst metodologiczny, który może być wykorzystany jako odrębna propozycja. Oceniając wartość recenzowanej pracy, należy uznać oryginalność metodologicznego ujęcia jako oryginalnego, autorskiego rozwiązania, które zasługuje na odrębne upowszechnienie i uznanie.

Drugi rozdział to kolejne autorskie założenia, tym razem teoretyczne w dziedzinie kształcenia ustawicznego. W tej tematyce Autorka jest znanym i cenionym specjalistą, współautorem w 50% obszernej pracy „Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji” oraz współredaktorem tomu „Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia”, w którym zamieściła sześć poważnych studiów. Także w tekstach o edukacji dorosłych w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych ogłosiła ważne dla tego tematu opracowania.

W recenzowanym tekście przedstawia ustalenia terminologiczne w szerokim erudycyjnym ujęciu, z wyodrębnieniem edukacji ustawicznej, uczenia się

przez całe życie, edukacji ciągłej. Z kolei analizuje źródła koncepcji kształcenia ustawicznego, rozwój tej koncepcji w licznych ujęciach, na konferencjach i w raportach UNESCO. Nieco inaczej przedstawia się ta koncepcja w polskich raportach i dokumentach ministerialnych. Wykorzystując wcześniejsze własne opracowania, ciekawie przedstawia autorskie ujęcia koncepcji kształcenia ustawicznego, zwracając szczególną uwagę na propozycje P. Lengrandy, R. Kidda, P. Belangera, B. Suchodolskiego i E. Zawackiej.

Rozdział kończą informacje o kształceniu ustawicznym w Unii Europejskiej oraz podsumowanie z akcentem na krytyczne opinie o edukacji ustawicznej. Zwięzła, ale szeroko ujęta próba przedstawienia podstaw edukacji ustawicznej, to drugie autorskie ujęcie w przygotowaniu własnej analizy tematu.

Trzeci rozdział rozprawy stanowi powiązanie dwu elementów tematu w całość: szkoły wyższe z kształceniem ustawicznym. Autorka wykorzystuje opracowania K. Jaskota, R. Wroczyńskiego, T. Aleksandra, R. Góralskiej i przechodzi do propozycji zgłoszonych w raporcie J. Delorsa. Ten raport bardzo szeroko ujmuje zagadnienia kształcenia ustawicznego oraz jego związki z edukacją akademicką. Poza tekstem Delorsa ważną propozycją jest raport z konferencji w Moskwie w 1974 roku. Autorka odwołuje się do raportu Maucha i Narang z 1998 roku, materiałów Instytutu Edukacji UNESCO oraz ICU-AE. Nawiązuje także do Procesu Bolońskiego i jego wskazań na rzecz realizacji edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Liczne są decyzje związane z Procesem Bolońskim i wdrażaniem edukacji ustawicznej. Wykorzystuje też Kartę Uniwersytetów Europejskich na temat Kształcenia Ustawicznego przyjętą w 2007 roku w Sorbonie. Wprowadza także rozumienie kształcenia ustawicznego z 2009 roku jako rezultat rozwoju Procesu Bolońskiego.

Kończy te rozważania propozycją ze „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020” przygotowanej przez Fundację Rektorów Polskich i konsorcjum KRASP pod kierunkiem J. Woźnickiego. Materiałów jest niewiele, ale Autorka potrafiła z tej małej liczby zbudować obszerniejszy wywód i połączyć szkolnictwo wyższe z kształceniem ustawicznym na poziomie postulacji.

Pierwsze trzy rozdziały przedstawiają założenia teoretyczne i metodologiczne. Są ważne i dobrze przygotowane. Druga część pracy przedstawia analizę praktyki i doświadczeń.

W czwartym rozdziale Autorka omawia przejawy kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach. Wychodzi od „Poradnika dla samouków”, Uniwersytetu Łatającego i Wolnej Wszechnicy Polskiej, nawiązuje do wykładów akademickich, co pozwala ukazać polskie tradycje kształcenia dorosłych w szkołach wyższych. Systematyczne zaoczne kształcenie to studia od 1945 roku w Wyższej Szkole Administracji w Łodzi, a następnie prowadzone od 1948 roku przez Naczelną Organizację Techniczną. Uregulowanie prawne szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia ustawicznego nastąpiło w Ustawie o szkolnictwie wyższym z dnia 18.03.2011 roku.

Autorka przeprowadziła wnikliwą analizę zagadnień kształcenia ustawicznego w misjach uczelni i innych dokumentach strategicznych. Do analizy wykorzystano następujące kryteria:

- 1) wersję użytego pojęcia określającego kształcenie ustawiczne,
- 2) sposób rozumienia pojęcia kształcenie ustawiczne,
- 3) uzasadnienie dla zaangażowania uczelni w kształcenie ustawiczne
- 4) miejsce kształcenia ustawicznego w analizowanym dokumencie,
- 5) odwołania do polskich lub zagranicznych dokumentów związanych z kształceniem ustawicznym lub ich brak.

Autorka przeprowadziła analizę ponad 80 uczelni i przedstawiła ogólne rezultaty w tekście rozdziału uzupełniając je tabelą nr 1. Po przedstawieniu rezultatów analizy dokonała rzeczowego podziału aktywności i zadań uczelni w obszarze kształcenia ustawicznego. Wyodrębniła następujące obszary: studia dla młodzieży i dorosłych, studia podyplomowe, edukacja akademicka na odległość, uniwersytety dziecięce, uniwersytety młodzieżowe, uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety otwarte, biura karier, licea i gimnazja akademickie, popularyzacja wiedzy naukowej, działalność towarzystw naukowych, festiwale nauki, techniki i sztuki, kursy doskonalące i doksztalcające, doskonalenie zawodowe pracowników naukowych, szkoły letnie. Jest to bogaty zakres i Autorka należy do pionierów przedstawienia takich możliwości edukacji ustawicznej. Znaczna część tych zakresów jest mało znana i analizowana. Zazwyczaj analizy ograniczają się do studiów podyplomowych i na odległość. Inne możliwości pomijano, a nawet lekceważono. Pani doc. dr Anna Frąckowiak nadaje im właściwy wymiar i wprowadza do edukacyjnej aktywności szkolnictwa wyższego. Jest to staranne i pożyteczne ujęcie, które dobrze uzupełnia zakres kształcenia ustawicznego w szkołach wyższych.

W piątym rozdziale Autorka przedstawia konstrukcje koncepcji udziału szkół wyższych w kształceniu ustawicznym. Wychodzi od analizy głównych dokumentów określających szkolnictwo wyższe w Polsce. Pierwsza analiza obejmuje raport „Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy” oraz „Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w 2010–2020”. Są to analizy przygotowane przez specjalistów Fundacji Rektorów Polskich, KRASPu, KRePSZ oraz KRZaSP. Raport obejmuje 284 strony, w których pojęcie kształcenia ustawicznego użyto 22 razy, a kształcenie przez całe życie pojawiło się 82 razy, łącznie ponad 100 razy wystąpiło pojęcie edukacji przez całe życie. Omawiając stan szkolnictwa wyższego w Polsce, sięga do relacji międzynarodowych, tak zwanego rankingu tajwańskiego, rankingu Leiden, rankingu hiszpańskiego Webometrics, francuskiego przygotowanego przez Ecole Nationale Supérieure des Mines oraz niemieckiego rankingu Centrum für Hochschulentwicklung. Z tych analiz wynika, że polskie uczelnie ujęte w tych rankingach: UW, UJ, UW, AGH i Politechnika Warszawska zajmują 13 miejsce pod względem uczestnictwa w „ustawicznym kształceniu”.

Na tle ogólnych analiz rozwoju i stanu szkolnictwa wyższego wskazuje na znaczenie polityki oświatowej w rozwoju szkół wyższych oraz problemów edukacji ustawicznej w tych szkołach i uczelniach.

Na podstawie tych założeń przechodzi do analizy „Projektu środowiskowego”, „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020”. W analizie wykorzystuje celne fragmenty tekstu strategii, w których występują zagadnienia edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie. Zagadnienie to przechodzi także do problematyki Krajowych Ram Kwalifikacji, gdzie edukacja ustawiczna znajduje właściwe dla siebie miejsce.

Po przedstawieniu analiz treści „Projektu środowiskowego” przechodzi Autorka do omówienia drugiego wariantu tego dokumentu.

Kolejny analizowany tekst to „Społeczna odpowiedzialność uczelni” oraz „Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”. Te nowe materiały ukazują możliwość nasycenia i wykorzystania kształcenia ustawicznego w systemie edukacji akademickiej. Kontynuacją tych analiz są uwagi o tekście raportu polskiego o szkolnictwie wyższym przygotowany do OECD, w tym tekście także występują nowe ujęcia edukacji ustawicznej. Z kolei omawia inne dokumenty odnoszące się do szkolnictwa wyższego w kontekście kształcenia ustawicznego. Zwłaszcza raport z 2005 roku o edukacji ustawicznej, a także „Strategię rozwoju edukacji na lata 2007–2013”.

W roku 2010 ukazał się raport pt. „Społeczeństwo w drodze do wiedzy” i z tych nowych materiałów wyciąga kolejne ujęcie pojęcia edukacja ustawiczna oraz uczenie się przez całe życie. W rezultacie konstruuje Autorka nowy własny tekst o koncepcji udziału szkół wyższych w kształceniu ustawicznym.

Jest to obszerny liczący ponad 70 stron, bogaty tekst o zasadnych i głębokich analizach ukazujących nowoczesne ujęcie relacji kształcenia ustawicznego i edukacji akademickiej. Znajdujemy tam nie tylko postulacje, ale stwierdzenia wartościowej praktyki oraz słusznej teoretycznej przebudowy wraz z założeniami współczesnej polityki oświatowej oraz ustaleniami prawnymi.

W końcowym rozdziale wprowadza Autorka trafne i jasne podsumowanie ukazujące konsekwencje koncepcji kształcenia ustawicznego dla szkół wyższych jako komplementarne ujęcie pedagogiki szkolnictwa wyższego i dydaktyki właściwej dla edukacji dorosłych. Podsumowanie analiz dokumentów i propozycji autorskich stanowi rozbudowaną odpowiedź jako wyzwanie dla szkół wyższych, a z kolei podsumowując całość wywodów w obszernej analizie relacji szkół wyższych i kształcenia ustawicznego.

Na tle zebranych i aktualizowanych wyzwań dla szkół wyższych Autorka przeprowadza całościową analizę relacji szkół wyższych i kształcenia ustawicznego. Jest to nowatorska, jasna i w pełni funkcjonalna analiza obejmująca sposoby określania kształcenia ustawicznego wraz z częstotliwością jego pojawiania się w dokumentach edukacyjnych, tekstach naukowych i wywodach analitycznych. Pani doc. dr Anna Frąckowiak pokazuje jak rozumiane jest zjawisko edukacji ustawicznej nie tylko w zapisach, ale i w działaniu

edukacyjnym. Ciągłe są to zbyt częściowe rozumowania i wymagania ujęcia całościowego zgodnego ze współczesną myślą pedagogiczną, społeczną i filozoficzną. Autorka postuluje właściwe pozycjonowanie kształcenia ustawicznego w strukturze dokumentów edukacyjnych, zwłaszcza w fazie przygotowań i upowszechniania Krajowych Ram Kwalifikacji, w których to założeniach zagadnienie edukacji ustawicznej nie jest jednoznaczne i w pełni ujęte. Często zamiennie jest używane z edukacją dorosłych, a to dwa równoległe, ale odrębne procesy, mające swoje własne artykuły, zasady i prawidłowości.

Szkoły wyższe są tym terenem i wydzielonym zakresem edukacji, gdzie kształcenie ustawiczne wymaga nie tylko rozwinięcia i regulacji, ale właściwej korekty w dowolności ujęcia, co łączy się także z powierzchownością traktowania współczesnych przemian w systemie edukacji zarówno państwowej i formalnej, jak i w uczelniach niepublicznych i centrach edukacji dorosłych.

Wyraźnie instruktywnie Autorka ukazuje role i zadania szkół wyższych w obszarze kształcenia ustawicznego. W tym celu wykorzystuje nie tylko polskie prawa i dokumenty edukacyjne, ale także założenia ERK i KRK, raporty OECD. Niezależnie od tych głównych założeń Autorka zgłasza wnioski w nawiązaniu do przyjętych wcześniej dyskursów: hasłowego, ekonomicznego i społecznego.

W rezultacie dokonanych analiz i sformułowanych postulacji Autorka zgłasza potrzeby uporządkowania terminologicznego problemów edukacji ustawicznej i wskazuje na konieczne formy realizacji programu rekonstrukcji i naprawy organizacyjnej i dydaktycznej. Swoje wnioski kończy konstruktywną rekomendacją.

Recenzowana pozycja dobrze wypełnia istotną lukę w ukazaniu relacji między nowoczesną ideą edukacji ustawicznej a kształceniem akademickim w wyższych uczelniach. Jest to cenna i potrzebna propozycja naukowa.

Ocena końcowa

Dokonana wyżej analiza tekstu rozprawy z przedstawieniem autorskich ujęć Pni dr Anny Frąckowiak na tle poglądów i stanowisk innych autorów pozwala na stwierdzenie, że otrzymaliśmy obszerne i rzetelne, nowe opracowanie na temat relacji edukacji ustawicznej z polityką i praktyką szkolnictwa wyższego.

Założenia te dobrze wypełniają lukę, jaka wytworzyła się po pracach profesorów Ryszarda Wroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego i Wincentego Okonia. Widoczny jest brak wyraźnej naukowej kontynuacji, którą realizuje praca dr Anny Frąckowiak. Autorka nie tylko przedstawia oryginalną, teoretyczną i badawczą rozprawę, ale także ma w swym dorobku podstawowe ogólne prace o problematyce edukacji ustawicznej, szkolnictwie średnim i oświacie dorosłych. Studia nad poglądami Paula Lengrand'a, Elżbiety Zawackiej czy opracowaniami z programu bolońskiego i kongresu edukacji

dorosłych w Belem tworzą bogatą bazę dla budowania relacji między edukacją ustawiczną a szkolnictwem wyższym. Jest także Autorką analiz przedstawiających szkolnictwo wyższe i edukację dorosłych w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, państwach nie tylko o dobrze rozwiniętych studiach i edukacji dorosłych, ale będących przykładowymi rozwiązaniami i osiągnięciami w tych dziedzinach.

Autorka słusznie wychodzi od swych pierwotnych założeń edukacji ustawicznej jako zjawiska uwikłanego w uroki, cienie i zamglenia. Mimo tych przekonań Autorka przedstawia bogate wartości, jakie wniosła do edukacji idea kształcenia ustawicznego, jak można ożywić i zmodernizować szkolnictwo wyższe. Bliska jest ujęciu Bogdana Suchodolskiego, który widział w edukacji ustawicznej rozdroża i nadzieje, ale postulował rozwój permanencji kształcenia jako trudnych rozważań przyszłości edukacyjnej, zwłaszcza samokształcenia i studiów akademickich.

Wyraźną wartością Autorki rozprawy jest przyjęcie założeń metodologicznych dyskursu w perspektywie konstruktywistycznej. Są to nie tylko dobrze sformułowane założenia własnych badań, ale także metodologiczne pogłębianie tego typu postępowań wymagających bogatej erudycji i staranności analiz. Autorka dobrze realizuje to zadanie i równie trafnie charakteryzuje założenia edukacji ustawicznej w ujęciu ogólnym oraz w zastosowaniu do programu bolońskiego i rozwoju szkolnictwa wyższego. Poza tekstem dysertacji zagadnienia te przedstawione są w innych pracach Autorki, co zapewnia jej wysoką pozycję specjalisty w tej problematyce i kontynuatorki poglądów wyrażonych w raportach wykonywanych pod redakcją Edgara Faurea i Jacques'a Delorsa.

W części badawczej Autorka przedstawia wyniki analiz i ocen z 63 uczelni i 15 poważnych opracowań społecznych i instytucjonalnych jak strategie i programy. Dr Anna Frąckowiak zastosowała metodę badawczą G. Gebnera z publikacji pod redakcją T.A. van Dijka.

Wnioski z badań są dość niepokojące, gdyż wynika z nich, że większość badanych instytucji dowolnie rozumie istotę edukacji ustawicznej a wśród zadań do realizacji szkolnictwa wyższego zgłaszane są kursy i uniwersytety trzeciego wieku. Obszerne sprawozdanie z badań ukazuje widoczne potrzeby, zaniedbania i często błędne rozumienie istoty edukacji ustawicznej. W rezultacie zgromadzony materiał w pełni odpowiada założeniom badań i tytułowi pracy, w którym Autorka zakłada „niedoceniony potencjał” w kształceniu ustawicznym w szkolnictwie wyższym.

Analiza stanu relacji między szkolnictwem wyższym a kształceniem ustawicznym ukazuje nie tylko przyjęte założenia w opracowaniach polityki edukacyjnej, ale także niedostatki i braki w realizacji nowoczesnej edukacji akademickiej, którą zakłada raport J. Delorsa oraz proces boloński, a także Karta Uniwersytetów Europejskich na temat Kształcenia Ustawicznego przyjęta w 2007 roku w Sorbonie. Autorka ukazuje nie tylko niedostrzeżenie

potencjału idei edukacji ustawicznej, ale także potrzeby naprawy i uzupełnień *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w latach 2010–2020* przygotowany przez Fundację Rektorów Polskich i konsorcjum KRASP pod kierunkiem J. Woźnickiego.

W swym obszernym i wnikliwym opracowaniu Autorka dysertacji przedstawia stan i wskazuje w ostatnim rozdziale potrzeby jego modernizacji oraz uzupełnień. Nie prowadzi sporów i polemik z innymi autorami i opracowaniami, ukazuje stan i wskazuje kierunki jego modernizacji. Nie wszystkim to się spodoba i pojawią się z pewnością głosy i opinie broniące istniejącego stanu. Może to zaprocentować poważną dyskusją i wskazać nie tylko kierunki działań naprawczych, ale także opracowania, instytucje i osoby winne tego stanu i broniące go w sposób nie tylko zaciekły, ale niegodny w nauce i dyskursie XXI wieku. Z takim też przyjęciem przedstawionych propozycji należy się liczyć. Sam to wiem najlepiej, bo wskazywałem błędy i niedostatki *Strategii edukacji ustawicznej na lata 2003–2010* i doznałem z tego powodu różnych form retorsji.

Niezależnie od tych obaw wskazuję wysokie wartości recenzowanej dysertacji, która przedstawia rzetelne analizy przyjętego problemu i wnosi nie tylko ważne rozpoznania dla pedagogiki, ale wskazuje potrzeby i kierunki naprawy tak ważnej dziedziny, jaką jest relacja między edukacją akademicką a kształceniem ustawicznym.

Józef Pólturzycki

Piotr Krakowiak, *Spoleczne i edukacyjne funkcje opieki paliatywno-hospicyjnej. Badania w działaniu w latach 2002–2010*. Wydawnictwo Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2012

Wciąż za mało rozmawiamy o cierpieniu i śmierci. To tematy, których staramy się unikać w codziennych dysputach, mimo że tak naprawdę każdego z nas w jakiś sposób dotyczą. Powstało już na ten temat wiele książek, niemało jest również publikacji traktujących o umieraniu. Jednak rozmowy i kontakt z chorymi oraz ich rodzinami wskazuje dobitnie, że potrzeba tych rozmów jeszcze więcej. I potrzeba jeszcze więcej wytrwałych osób, które będą miały odwagę tego trudnego tematu się podjąć.

Autor recenzowanej książki, Krajowy Duszpasterz Hospicjów, prezentuje kolejne zrealizowane projekty społecznej edukacji na temat opieki paliatywno-hospicyjnej. Przedstawia również proces rozwoju idei wolontariatu hospicyjnego, kiedy był dyrektorem Hospicjum w Gdańsku. Prezentowana książka wydaje się być podsumowaniem dorobku Księdza Doktora Piotra Krakowiaka. To zbiór podejmowanego przez wiele lat wysiłku w celu zmiany przekonań

w społeczeństwie o hospicjum i opiece paliatywnej. To również obraz okazywanej stale troski o chorych i nieustanna refleksja o tym, co i jak zrobić, aby w opiece hospicyjnej było z każdym dniem coraz lepiej.

Książka Księdza Doktora Piotra Krakowiaka składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy rozdział stanowi wprowadzenie w zaproponowaną przez Autora metodologię. Przyjęta strategia badań w działaniu oraz podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej stanowi ciekawy i oryginalny przykład metody jakościowej. Przyjęty paradygmat pozwala Autorowi na opisanie i analizę indywidualnych doświadczeń badanych oraz obserwację występujących zjawisk w badanym społeczeństwie. W badaniach tych Autor jest nie tylko badaczem, ale także obiektem refleksji innych osób, które uczestniczą w badaniu i są zaangażowani z tworzenie biografii Badacza. Niezwykle trudna to sztuka, gdy Badacz bada sam siebie. W pierwszym rozdziale w sposób interesujący przedstawia podłoże i motywacje metodologiczne. Oryginalny jest zwłaszcza 3-etapowy sposób badania: „look” (patrz), „think” (przemyśl) i „act” (zmieniaj), który wydaje się ciekawą procedurą metodologiczną zaproponowaną czytelnikowi. Na pochwałę zasługuje wielopłaszczyznowość działania i niezamykanie się wyłącznie w „małej ojczyźnie” gdańskiego hospicjum. Autor konsekwentnie opisuje podejmowane działania wpiętych na poziomie lokalnym, a następnie rozszerzanie inicjatyw i propozycji nie tylko na ośrodki opieki hospicyjnej, ale również na całą Polskę. Nawiązywanie relacji i opis tychże działań przez zespół prowadzony przez Autora, delikatność i umiejętność nawiązania współpracy z przeogromnym przekonaniem i wiarą, że każdy krok ma sens, przyczynił się do poprawy świadomości i przekonania o hospicjach i opiece paliatywnej w całej Polsce.

Rozdział drugi to encyklopedyczne przedstawienie, zebranie doświadczeń i dorobku naukowego oraz zawodowego Autora. Doktor Piotr Krakowiak prezentuje w tej części pracy swoją edukację związaną nieustannie z opieką paliatywną, która wydaje się wyznaczać i prowadzić poszczególne kroki Autora. Badacz prezentuje kolejno nabyte doświadczenia w opiece hospicyjnej, a następnie studia oraz szerokie wykształcenie w dziedzinie, teologii, psychologii i psychoonkologii. Ta interdyscyplinarność warsztatu staje się atutem Autora, dając Mu szerszą perspektywę analizy, a doświadczenie zagranicznej opieki paliatywnej czy też służby zdrowia dodaje odwagi, aby spróbować podobnych metod „u siebie”. Każdy krok Autor książki uzasadnia. Doświadczenie i warsztat merytoryczny Autora – poprzez szereg studiów w Polsce i za granicą, jak również wolontariat, a w końcu pracę w hospicjum jak najbardziej predysponuje Autora to podjęcia działań, o których mowa. Któż inny lepiej opíše, usprawiedliwi i zinterpretuje trudny świat cierpienia niż osoba, która na co dzień przez wiele lat miała kontakt z umierającym człowiekiem? Uzasadnione jest, że ze stereotypami „walczy” osoba, która zna rzeczywistość hospicyjną „od środka”, mogąca zaprzeczyć: „nie jest tak, jak mówisz”.

Na kolejnych stronach publikacji Autor przedstawia regionalne działania edukacyjne „Pola Nadziei” i „Hospicjum to też Życie”, a następnie

ogólnopolskie działania na rzecz opieki paliatywno-hospicyjnej w celu promowania zespołowej opieki ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekt pozamedycznej płaszczyzny. Wartościowo-poznawczym pomysłem jest podjęcie współpracy z hospicjami w Polsce. To cenny element realizowanych projektów, pozwalający na wspólne rozmowy, wymianę doświadczeń, utrzymywanie kontaktu dla sprawowania lepszej opieki nad chorym. Skutkiem, a może właśnie celem, jest jeszcze mocniejsze podkreślanie wielowymiarowych potrzeb osób chorych onkologicznie oraz potrzeby wprowadzenia wolontariatu zarówno dla chorych, ale i dla zespołów hospicyjnych. Szczególnie ważna jest analiza zrealizowanego projektu dotyczącego komunikacji, aspektów relacji pomagania w opiece paliatywnej, które należałoby „nadrobić”, a które zostały zaniedbane czy zaniechane na innych etapach leczenia (s. 32). Projekt o tyle cenny, iż wydaje się wciąż za mało materiałów, książek czy artykułów tak naprawdę dobrych i wartościowych. Jako pracownik opieki paliatywnej wiem, jak trudno znaleźć rzetelną i merytoryczną pomoc, gdy szuka się konkretnych narzędzi i technik pracy z cierpiącym człowiekiem. Pomoc w postaci konkretnej publikacji czy szkolenia, świadomość, że otrzymana wiedza w pigułce będzie „akuratna”, wydaje się nieoceniona. Dlatego też kampania „Zdążyć z prawdą”, czyli o komunikacji i sztuce rozmowy z chorym była wartościową i unikatową inicjatywą dla każdego pracownika hospicjum niezależnie od wykonywanego zawodu (s. 32). Wydaje się, że jest to wiedza konieczna i poszukiwana przez wielu opiekunów osób chorych, którzy czasem nie wiedzą, nie umieją, a chcieliby umieć nie krzywdzić słowami ukochanych bliskich. Bardzo cenne są również opisy projektu i działania na rzecz osób osieroconych. Zwłaszcza zwrócenie uwagi na dzieci i ich ból po odejściu najbliższych oraz na ich potrzeby wspierania w tej trudnej dla nich sytuacji jest czymś bardzo światu hospicyjnemu potrzebnym.

Rozdział czwarty to opis programu edukacyjnego „Lubię Pomagać” dotyczący rozwoju wolontariatu hospicyjnego. Zrealizowany i przedstawiony pomysł to „systematyczne działanie, a nie wyłącznie dotknięcie tematu” (s. 51), szczegółowo i bardzo precyzyjnie zaplanowany i konsekwentnie realizowany przy merytorycznej ocenie specjalistów. Cenna jest potrzeba Autora zaangażowania w opiekę paliatywną całego społeczeństwa, która doprowadza do współpracy z różnymi grupami społecznymi: dziećmi, młodzieżą i ludźmi dorosłymi, ale też z uczestnikami uniwersytetu trzeciego wieku w myśl zasady, że „wolontariuszem może być każdy, a nie tylko człowiek młody” (s. 56).

Rozdział piąty przedstawia badania w działaniu w trakcie realizacji projektu „Lubię Pomagać”. Autor prezentuje i opisuje rodzaje szkoleń przeprowadzonych dla wolontariatu hospicyjnego, a następnie proces formacji koordynatorów. Istotna i cenna wydaje się nie tylko wiedza merytoryczna, ale też kształcenie umiejętności interpersonalnych tak ważnych w pracy z podopiecznymi hospicjum. Wartość treści przedstawionych w rozdziale piątym podnoszą wspomnienia oraz relacje osób biorących udział w poszczególnych akcjach,

stających się w pewien sposób dowodem na to, że zaproponowane przez Fundację Hospicyjną działania i pomysły miały sens i były jak najbardziej potrzebne. Autor podejmuje się analizy delikatnego tematu gotowości zespołów hospicyjnych oraz kierownictwa do przyjmowania wolontariuszy i pozbycia się lęku przed ich pomocą, po szkoleniach jak najbardziej profesjonalną. Rozdział piąty to również analiza efektów projektu dotyczącego edukacji o końcu życia i wolontariacie. Wartościowe są przedstawione próby dotarcia do szkół i podjęcia współpracy z nauczycielami, szczególnie zaś wskazywana wartość wychowywania do rozumienia choroby i cierpienia jako nieodłącznego aspektu ludzkiego życia. Tym bardziej cenna jest również nieustająca prośba Autora o uczenie: o śmierci i o cierpieniu, ale i o potrzebie radości i normalnego życia umierających ludzi. Autor i Jego współpracownicy z Fundacji Hospicyjnej wykazali się dużą odwagą mówienia o rzeczach trudnych tak jak o normalnych sprawach. Bo przecież wydają się to być naturalne sprawy wpisane w życie każdego człowieka. Być może trudno rozmawiać o umieraniu, ale jest to temat, który zastanawia każdego, a zwłaszcza dzieci, które ciekawe świata po prostu pytają: „to jak to jest z tym umieraniem?”. Cenne są treści zrealizowanego programu, którego celem była „edukacja na temat ars moriendi, żalobie i osieroceniu w szkołach – dlaczego warto i jak o tym mówić” (s. 94). Wstrząsająca jest analiza Autora, w której stwierdza, iż nauczyciele w szkołach uważają, iż nie należy mówić dzieciom o umieraniu (s. 95), jak również wyniki badań, pokazujące że nauczyciele często nie umieją o śmierci i cierpieniu rozmawiać. Stąd tym bardziej wartościowa jest akcja „przywracania śmierci do życia” (s. 97) w projekcie „umierać po ludzku”, skoncentrowana na edukacji społeczeństwa, ale też nauczycieli. Autor konstatuje: „najtrudniej mówić o umieraniu bez patosu, rzeczowo” (s. 101), a – jak udowadnia książka Krakowiak i Jego Współpracownicy z Fundacji Hospicyjnej – pomagają najprostsze metody: rozmowy, wymiany doświadczeń, spotkania z profesjonalistami.

Książkę kończą osobiste refleksje Autora oraz przedłożone rekomendacje po przeprowadzonych projektach.

Każda zmiana na lepsze cieszy. Jako pracownik opieki paliatywnej od 12 lat sama doświadczam zmian, jakie zaszły w poglądach na temat choroby, umierania i śmierci. Mimo iż hospicjum nadal kojarzyć się może wielu osobom ze śmiercią, to jednak częściej spotykam na swojej drodze mądre wyedukowane rodziny i pacjentów, chcących się lepiej przygotować, mających odwagę rozmawiać i pytać. Myślę, że znaczny wkład do takiej sytuacji miały projekty czy pomysły Księdza Krakowiaka zebrane i opisane w recenzowanej książce. Ostateczny skutek jest taki, że łatwiej jest nie tylko wyedukowanej rodzinie, ale też osobom pomagającym profesjonalnie.

Tematyka książki odnosi się do opieki paliatywno-hospicyjnej, ale wydaje się, że w sposób naturalny można te analizy odnosić także na płaszczyźnie i ośrodki pomocowe i opiekuńcze. Autor poruszył każde możliwe środowisko, które chciało uczestniczyć w zmianie wizerunku opieki paliatywno-hospicyjnej:

od dzieci, poprzez młodych ludzi, starszych, nauczycieli i samych pracowników zespołów opieki paliatywnej. Na każdym etapie realizowanych projektów były najpierw planowane cele, które następnie realizowano, a na końcu oceniano efekty poprzez analizę ilościową w przeprowadzonych ankietach.

Atutem prezentowanych projektów, wartym podkreślenia, są przytoczone wypowiedzi i cytaty osób biorących udział w poszczególnych projektach i szkoleniach w każdym rozdziale książki. Są one cennym źródłem „spraw” widzianych innymi oczami, osób będących odbiorcami, ale też – pośrednio – w jakiś sposób współtwórcami czy może realizatorami projektów w swoich ośrodkach. Atutem książki są również dodatkowe informacje w postaci stron internetowych, adresów mailowych lub portali, w których można odnaleźć szereg interesujących czytelnika informacji dotyczących kolejnych realizowanych planów, ale też rozmów, publikacji czy wypowiedzi doświadczonych praktyków. Spuścizną podejmowanych działań i realizowanych przedsięwzięć jest gros publikacji, materiałów multimedialnych i publicystycznych oraz wiele innych zbiorów dostępnych na stronach internetowych. Podjęcie współpracy z mediami, politykami, szkołami i działaczami społecznymi na każdym etapie przygotowywanych projektów wydaje się nie tylko cennym, ale również koniecznym warunkiem umożliwiającym realizację projektów zainicjowanych przez Autora.

Prezentowana książka to logiczna konsekwencja podejmowanych przez 8 lat działań na rzecz poszerzenia świadomości i zmiany światopoglądu społeczeństwa o cierpieniu i umieraniu. Poszczególne projekty, poprzez same tytuły, wzbudzają zainteresowanie, a zaangażowanie Autora i współpracowników z Fundacji Hospicyjnej zarażało innych w mniejszym lub większym stopniu, rzadko pozostając bez odpowiedzi.

Małgorzata Kowalczyk

Piotr Krakowiak, *Wolontariat w opiece u kresu życia. Geneza, rozwój, funkcjonowanie, możliwości integracji i optymalizacji. Ku syntezie socjopedagogicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2012, s. 338

Jednym z największych problemów krajów Europy jest starzenie się społeczeństw. Mało kto zdaje sobie sprawę z tego, jakie ten fakt będzie miał następstwa dla funkcjonowania społecznego, ekonomicznego i kulturalnego państw tzw. starego kontynentu oraz funkcjonowania Unii Europejskiej. Zmiana struktury wiekowej społeczeństw, która nastąpi w ciągu kilku najbliższych dekad, będzie musiała w gruntowny sposób zmienić działanie podstawowych systemów i instytucji. W niedalekiej przyszłości ludzie w tzw. wczesnej, średniej i późnej starości staną się tak samo ważną kategorią jak dzieci

i młodzież. Pomoc i opieka nad starszymi ludźmi będzie jednym z głównych celów polityki społecznej. Według unijnych ekspertów od edukacji już wkrótce zapotrzebowanie na tzw. zawody pomagające ludziom starszym (opiekunowie medyczni i społeczni, pracownicy socjalni, lekarze geriatrzy) będzie gwałtownie wzrastać. Rozwijać się będą także instytucje specjalizujące się w różnorodnych usługach na rzecz ludzi w wieku poprodukcyjnym. Jednym z poważnych zadań, które stoi przez Polską, jest wypracowanie systemowych rozwiązań w zakresie opieki nad osobami u kresu życia (*end-of-life-care*). Stosunek do człowieka cierpiącego i umierającego oraz jakość udzielanej pomocy stały się obecnie wskaźnikiem rozwoju cywilizacyjnego. Są również szczególnym rodzajem służby życiu, która przybiera różne nowe formy⁴. Na tę problematykę zwraca uwagę ks. Piotr Krakowiak w swojej książce pt. *Wolontariat w opiece u kresu życia. Geneza, rozwój, funkcjonowanie, możliwości integracji i optymalizacji. Ku syntezie socjopedagogicznej*. Należy dodać, że Autor tej publikacji jest wybitnym praktykiem. Jako Krajowy Duszpasterz Hospicjów, wieloletni kierownik Hospicjum w Gdańsku, inicjator i współtwórca znanych, ogólnokrajowych kampanii społecznych, np. „Zdążyć z pomocą”, „Hospicjum to też życie”, autor i współautor wielu cennych opracowań z zakresu opieki hospicyjnej i paliatywnej zna, a co ważniejsze, rozumie opisywane problemy. Piotr Krakowiak był także inicjatorem szeroko zakrojonej akcji tworzenia wolontariatu hospicyjnego dla różnych kategorii osób, kształcenia koordynatorów wolontariatu, współorganizatorem banków informacji dla wolontariuszy, internetowej sieci wsparcia. Jego książka jest również wynikiem zdobywania doświadczeń międzynarodowych i obserwowania dobrych praktyk w krajach zachodu (USA, Wielka Brytania, Włochy, Niemcy, Austria). Perspektywa, którą prezentuje w pracy, pozwala ukazać problem na wielu płaszczyznach zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Umiejętne ich łączenie jest niewątpliwym walorem tej pracy.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, które tworzą logiczną i dobrze uporządkowaną pod względem merytorycznym całość. Na początku Autor pisze o swoich inspiracjach, które stały się podstawą do napisania tej książki oraz jej metodologicznej koncepcji. Zgodnie z jego zamysłem praca przybrała formę monografii problemowej, której przedmiotem jest wolontariat i jego znaczenie w opiece u kresu życia. Zwraca uwagę na istniejące potrzeby społeczne związane z opieką nad osobami u kresu życia oraz konieczność poszukiwań systemowych rozwiązań w tym zakresie. W rozdziale drugim monografii (*Ewolucja opieki nad osobami u kresu życia. Refleksja historyczno-krytyczna*) Autor proponuje namysł nad fenomenem śmierci oraz przemianami sposobu myślenia i praktyki dotyczącej opieki nad osobami umierającymi. Swoją analizę umiejętnie prowadzi poprzez dzieje i ukazuje ważne momenty tego

⁴ Patrz: F. Angelini, *Służba choremu to służba życiu*, [w:] *Dolentium Hominum*, red. A. Muszala, J. Binnebesel, P. Krakowiak, M. Krobicki, Wyd. Prowincji Polskiej Zakonu Szpitalnego św. Jana Bożego Bonifratrzy, Kraków 2011, s. 83–85.

procesu, osadzając je w kontekstach społecznych, kulturowych i religijnych. Śmierć od zawsze była jedną z największych tajemnic ludzkości, która wywoływała lęk i intrygowała. Droga humanizowania i cywilizowania postawy człowieka wobec śmierci dokonywała się stopniowo, co dobrze oddają nazwy kolejnych podrozdziałów: od śmierci niezrozumiałej do ukazania nadprzyrodzonej wartości cierpienia (starożytność), od opieki rodzin do wsparcia wspólnoty i osuwania śmierci (średniowiecze), od epidemii i rosnącego lęku przed śmiercią do *śmierci zdziczałej* (renesans), od śmierci jako porażki do umiierania jako społecznego tabu (oświecenie), od wyparcia śmierci do ponownego odkrywania *misterium mortis* (współczesność). Rozważania te mają w dużej części charakter autorski i rzucają nowe światło na zagadnienie opieki nad osobami umierającymi. Autor ukazuje proces nadawania godności osobom umierającym oraz coraz większego angażowania się społeczeństwa, Kościoła, państwa i jego instytucji w organizowanie warunków, które mogą przynieść ulgę w cierpieniu zarówno tym, którzy umierają, jak i ich rodzinom. Piotr Krakowiak wykazuje się przy tym dobrą znajomością kontekstów filozoficznych, teologicznych i społecznych. Rozdział ten prezentuje jeden z mało znanych aspektów historii ludzkości – kultury cierpienia i umierania oraz różnorodnych wysiłków, które mają na celu niesienie ulgi i pomocy dla osób doświadczających tych problemów.

W następnej części pracy została omówiona druga, kluczowa kategoria tej pracy, czyli wolontariat (r. III. Geneza i rozwój wolontariatu oraz motywacje do jego podejmowania). Pojawienie się i rozwój wolontariatu w Polsce jest stosunkowo nowym zjawiskiem, które u nas pojawiło się na szerszą skalę po 1989 roku. Wolontariat szybko wszedł w obszar zainteresowań nauk pedagogicznych, w szczególności pedagogiki społecznej. Jest ciągle jeszcze niezbyt docenianym przejawem działania sił społecznych, kapitału społecznego, upodmiotowienia i demokratyzacji życia. Autor zwraca uwagę na wartości wychowawcze tej formy działania oraz różne motywy skłaniające ludzi do angażowania się w tę formę aktywności. Wolontariat stanowi obecnie także duży potencjał w pomocy społecznej⁵. Autor ma świadomość niewykorzystanych możliwości wolontariatu oraz istnienia różnorodnych barier, które ograniczają jego rozwój. Według niego wolontariat może być ważnym czynnikiem aktywizacji i integracji społecznej, budzenia zdolności do zaspokajania potrzeb społecznych na poziomie podstawowych grup społecznych i środowisk takich jak np. parafia, osiedle, gmina. Ukazuje również możliwość zaangażowania w działalność wolontariacką różnych kategorii wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli, ludzie starsi) i społecznych (więźniowie, osoby niepełnosprawne, duchowni).

⁵ Por. B. Kromolicka, *Wolontariat w pomocy społecznej*, [w:] Praca socjalna w służbie ludziom, red. A. Żukiewicz, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012, s. 165 i nast.

Piotr Krakowiak dostrzega ważną rolę wolontariatu w obszarze opieki paliatywno-hospicyjnej (r. IV. Proces integracji sił społecznych i działań medyczno-opiekuńczych we współczesnej opiece paliatywno-hospicyjnej). Wskazuje na szczególne znaczenie wolontariatu w tworzeniu współczesnego ruchu hospicyjnego. Swoje rozważania ilustruje przykładem Anglii, która zapoczątkowała tego rodzaju działania i obecnie znajduje się w czołówce światowej pod względem wypracowanych rozwiązań instytucjonalnych i organizacyjnych. Warto zwrócić uwagę czytelnika na pionierską działalność Cecily Saunders oraz Hospicjum Św. Krzysztofa w Londynie, które zainicjowało tego rodzaju opiekę. Wiele z tych interesujących faktów dotyczących tworzenia się ruchu hospicyjnego jest w naszym kraju słabo znana. Interesujące dla pedagogów, pracowników socjalnych, polityków społecznych może być przesłedzenie sposobu wprowadzania pewnych idei i wartości do realnej rzeczywistości społecznej oraz oddolny kierunek powstawania tego ruchu społecznego. Stanowi to dobre tło porównawcze do przedstawienia polskich uwarunkowań powstawania ruchu hospicyjnego w Polsce oraz roli wolontariatu, co Autor czyni w sposób uporządkowany i systematyczny. Wartościowe poznawczo jest również ukazanie mało znanych polskich źródeł opieki hospicyjnej i działalności takich postaci jak np. Edmund Bojanowski, Bronisław Markiewicz, Honorat Koźmiński, Albert Chmielowski oraz wielce zasłużonej na tym polu Anny Chrzanowskiej. Rozdział ten przedstawia historyczne konteksty rozwoju hospicjów w Polsce. Autor potrafi wskazać i opisać napięcia między ruchem społecznym a zinstytucjonalizowaną sferą medyczną, między opieką hospicyjną a medycyną paliatywną (np. zjawisko medykalizacji opieki).

Dzisiejsza opieka paliatywno-hospicyjna jest zjawiskiem złożonym. Są w nią zaangażowane różne instytucje, rodzaje służb społecznych, a także wolontariusze. Autor poddaje analizie dwa główne jej aspekty: medyczny i pozamedyczny. Mają one swoją specyfikę i prowadzą często do konfliktu różnych ideologii, interesów, władzy, sposobów działania, które pojawiają się z jednej strony na płaszczyźnie medycznej, a z drugiej na płaszczyźnie socjalnej, opiekuńczej, duszpasterskiej. W opiekę paliatywno-hospicyjną nad chorym zaangażowanych jest wiele osób – członków rodziny oraz specjalistów. W skład grupy sprawującej opiekę wchodzi lekarze, pielęgniarki, opiekunowie społeczni, pracownicy socjalni, duszpasterze, wolontariusze oraz krewni i przyjaciele. Ta złożona struktura zespołu i różne rodzaje podejmowanych działań wymagają odpowiedniej organizacji i koordynacji. Od ich jakości zależy atmosfera, w której chory spędza swoje ostatnie chwile życia. Niebagatelną w tym rolę, jako czynnika pośredniczącego we wzajemnych relacjach oraz współpracy zespołu mogą, według Piotra Krakowiaka, odegrać wolontariusze, których funkcja jest często niedoceniana i od tej strony rzadko ukazywana. Ich wsparcie jest nie do przecenienia w zarówno w sytuacji opieki nad chorym, jak i żałoby rodziny po stracie bliskiej osoby, kiedy dotychczasowe służby i usługi podlegają wygaszeniu.

Opieka nad ludźmi umierającymi w szpitalach, hospicjach i domach prywatnych jest dzielona między system opieki zdrowotnej, pomoc społeczną oraz organizacje pozarządowe i wolontariuszy. Według Autora z tego względu trudno też znaleźć satysfakcjonujące, systemowe rozwiązanie problemu opieki paliatywnej i hospicyjnej w naszym kraju. Diagnoza aktualnego stanu rzeczy w tym obszarze została postawiona w rozdziale szóstym (Międzysystemowa izolacja działań na rzecz osób u kresu życia w Polsce). Autor ukazuje punkty sporne oraz organizacyjne niedomagania istniejących działań, a także przedstawia konstruktywne próby ulepszenia opieki, np. integrujące wysiłki podejmowane przez Polskie Towarzystwo Gerontologiczne. Według niego dotychczasowe działania jednak w zbyt małym stopniu doceniają rolę sił społecznych wolontariatu, które mogłyby być bardziej włączane do wypracowania nowych standardów pracy z osobami u kresu życia oraz ich rodzinami. Na przykład tworzenie parafialnych sieci wolontariatu mogłoby zwiększyć dostępność usług opiekuńczych, wykorzystując potencjał wspólnoty religijnej i lokalnej.

Książkę podsumowują rozważania na temat nowych tendencji integrujących opiekę nad osobami u kresu życia w Europie. Analiza dobrych praktyk jest dla Autora sposobem na przedstawienie nam najlepszych wzorów funkcjonujących w Europie. Na uwagę zasługuje tu próba rekonstrukcji procesu tworzenia skutecznych rozwiązań: od zapewnienia godności umierania dla każdego człowieka do tworzenia całościowych strategii opieki na osobami u kresu życia, które swoim zakresem obejmują nie tylko osoby terminalnie chore, ale również w podeszłym wieku, niesamodzielne. Cechą tych przemian jest również coraz większe dowartościowanie i włączanie opieki nieformalnej i wolontariatu do działań opiekuńczych, które obejmują nie tylko osoby starsze, czy chore, ale całe ich rodziny.

Praca ks. Piotra Krakowiaka jest solidną monografią problemu opieki u kresu życia ukazującą jego różne aspekty historyczne, strukturalne i funkcjonalne. Opisujący w książce problem jest mało znany i nowy. Problematyka opieki hospicyjnej i paliatywnej, jej uwarunkowań instytucjonalnych i organizacyjnych jest w Polsce słabo teoretycznie i empirycznie rozpoznana. Walorem tej pracy jest próba problemowego ujmowania prezentowanych zagadnień. Piotr Krakowiak stara się ukazywać różne wymiary zjawiska, przyjmując krytyczne stanowisko wobec istniejącego stanu rzeczy. Jego punkt widzenia jest tym ważniejszy, że jest głosem doświadczonego praktyka, który miał okazję przez wiele lat nie tylko współtworzyć tę sferę rzeczywistości, ale także bacznie ją obserwować i badać. W tym sensie książka ta może również stanowić interesujący przykład badania w działaniu, w którym Autor okazał się spostrzegawczym i refleksyjnym pedagogiem. Ważnym dopełnieniem tej pracy są opublikowane we wcześniejszej pracy badania nad społecznymi

i edukacyjnymi funkcjami opieki paliatywno-hospicyjnej, do których Autor często się odwołuje⁶.

Książka jest ważnym głosem w dyskusji nad kwestią opieki nad osobami starszymi w naszym kraju. Publikacja sama w sobie jest rodzajem zaopiekowania się problemem ludzi starych, ich cierpieniem, umieraniem i śmiercią oraz członkami rodzin, którzy również doświadczają trudnych chwil, są zagubieni, przeżywają żalobę po stracie bliskich. Panująca w naszej rzeczywistości medykalizacja i instrumentalizacja opieki prowadzi często do uprzedmiotowienia chorego, który staje się bezwolnym przedmiotem zabiegów medycznych. Niestety takie podejście zaniedbuje aspekt ludzki związany z potrzebami i wartościami wyższymi osób, które doświadczają tych swoistych „sytuacji granicznych” (określenie K. Jaspersa) dotyczących najgłębszych wymiarów egzystencji⁷. Wolontariusze jako osoby spoza systemów, nieograniczeni formalnie, instytucjonalnie i czasowo mogą wnieść wiele potrzebnych sił społecznych, koniecznych do pomocy i wsparcia osób, którzy muszą stawić czoło śmierci i odchodzeniu z tego świata. Warunkiem tego jest jednak profesjonalne przygotowanie i umocowanie wolontariuszy w systemie opieki. Zwieńczeniem tej monograficznej analizy problemu jest próba zaproponowania autorskiego modelu opieki nad osobami u kresu życia. Zawiera on wiele ciekawych rozwiązań, do których należy w tym miejscu odesłać czytelnika, aby mógł wyrobić sobie o nich własne zdanie.

Książka Piotra Krakowiaka została napisana przystępnym, ładnym językiem. Niewątpliwym jej atutem jest nie tylko wiedza teoretyczna, ale zdolność do formułowania wniosków wypływających z bogatych doświadczeń praktycznych. Tym, co należy uznać za wartość pracy, jest umiejętność krytycznego i problemowego przedstawiania poruszanych zagadnień. Praca ma logiczną i przejrzystą konstrukcję, która pozawala uzyskać wielostronne spojrzenie na omawiane zjawisko. Pokazanie jego złożoności i wielowymiarowości, różnorodnych napięć i konfliktów wprowadza czytelnika do wnętrza mało znanego, acz ważnego i niezwykle delikatnego problemu, który w rzeczywistości jest uniwersalny, ważny dla każdego. Autor swobodnie porusza się po literaturze przedmiotu, tak rodzimej, jak i obcojęzycznej, ale również dzieli się swoją dużą wiedzą o istniejących rozwiązaniach organizacyjnych w krajach, które zna z autopsji i które są bardziej zaawansowane na drodze poszukiwań rozwiązań zapewniających godne życie ludziom na ich ostatnim etapie ziemskiej wędrówki. Z tego też względu lektura książki ma duży walor edukacyjny, uświadamiający społeczne znaczenie opieki u kresu życia i jej uwarunkowania kulturowe.

W tle analiz ks. Piotra Krakowiaka da się zauważyć autentyczną wrażliwość i troskę o drugiego człowieka, który w najtrudniejszym momencie

⁶ Por. P. Krakowiak, *Spoleczne i edukacyjne funkcje opieki paliatywno-hospicyjnej. Badania w dzialaniu w latach 2002–2010*, Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012.

⁷ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji*, PIW, Warszawa 1990.

swojego życia jest często pozostawiony samemu sobie i własnej samotności. Dostreżenie w osobie umierającej pełnowartościowego człowieka można odebrać jako zdecydowany i silny głos przeciwko eutanazji. Jest swoistym manifestem na rzecz prawdziwie dobrej śmierci, która może być rozumiana zupełnie inaczej. Wartość życia powinna może być mierzona jakością warunków, w których ono się kończy. O godności umierania i śmierci człowieka decyduje, tak naprawdę, zapewnienie godnych ostatnich chwil życia, co jest także jednym z warunków prawidłowego przebiegu żałoby dla tych, którzy na tym świecie zostają.

Tomasz Biernat

Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, ss. 119

Proces kształcenia dorosłych usytuowany jest w zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej, społecznej i politycznej. Obszar edukacji dorosłych jest przeznaczony dla osób, które ukończyły lub przerwały naukę szkolną, a następnie podjęły ją na nowo, kontynuując pracę zawodową. Na całym świecie można zauważyć tendencję wzrostową liczby osób objętych ustawicznymi formami kształcenia. Wiele przemawia za tym, że edukacja coraz częściej postrzegana jest jako warunek funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy.

Publikacja Ewy Kurantowicz i Adrianny Nizińskiej pod tytułem *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego* ma charakter empiryczny. Jej celem jest analiza instytucji kształcenia ustawicznego na terenie Dolnego Śląska oraz zdiagnozowanie, jak przebiega uczenie się słuchaczy w tego typu placówkach. Autorki objęły badaniami publiczne placówki działające w formalnym systemie edukacji: licea dla dorosłych, licea profilowane, uzupełniające, technika, szkoły zawodowe, gimnazja. Problemy badawcze dotyczyły przestrzeni praktyk kształcenia ustawicznego oraz relacji między trajektoriami uczenia się a zmieniającą się tożsamością instytucji kształcenia ustawicznego.

Zasadniczy problem badań sprowadza się do pytania: jak przebiega uczenie się słuchaczy w placówkach dla dorosłych w kontekście przemian zachodzących w instytucjach kształcenia ustawicznego w Polsce. Wnioski z badań dostarczają wiele cennych informacji zarówno dla praktyków andragogów jak i teoretyków. Wskazują ponadto na konieczność zmiany organizacji placówek kształcenia ustawicznego w kontekście zmiany tożsamości placówek jak i przeprowadzanych w nich praktyk edukacyjnych.

Praca obejmuje wprowadzenie, trzy rozdziały oraz zakończenie; rozdział pierwszy i trzeci mają charakter teoretyczny; drugi rozdział przedstawia wyniki badań.

W pierwszym rozdziale „Trajektoria uczenia się – ramy teoretyczne” Autorki omawiają trajektorie uczenia się w obrębie dwóch dyscyplin naukowych: pedagogiki i socjologii. Na wstępie wskazują na znaczenie pedagogicznego i edukacyjnego kontekstu trajektorii uczenia się. W ujęciu pedagogicznym trajektorie uczenia się można rozpatrywać na trzech poziomach – makro, mezo i mikro. Pierwszy poziom dotyczy przemian kulturowych i politycznych w odniesieniu do instytucji kształcenia ustawicznego, tj. wzrostu aspiracji edukacyjnych, charakteru kierunków i priorytetów w zakresie polityki oświatowej wobec dorosłych uczniów oraz zmian organizacyjno-prawnych w systemie edukacji dorosłych. Przeobrażenia na poziomie mezo dotyczą: zmieniającej się tożsamości instytucji kształcenia ustawicznego związanej z obniżeniem wieku słuchaczy i nowym wymiarem legitymizacji instytucji kształcenia ustawicznego. Ostatni poziom traktuje o nowej jakości uczenia się społecznego, jak i biograficznego uczniów oraz o lokalnych uwarunkowaniach trajektorii uczenia się słuchaczy instytucji kształcenia ustawicznego. W ujęciu socjologicznym natomiast trajektorie odnoszą się do losów jednostki, jej drogi życiowej i wyborów. Na potrzeby projektu założono, że trajektorie uczenia się są złożonym procesem konstruowania wiedzy, budowania własnych zasobów i kompetencji oraz kształtowania indywidualnych praktyk edukacyjnych dorosłych uczniów. Autorki przywołują teorie dotyczące uczenia się człowieka dorosłego, podkreślając, że pojęcia: kształcenie ustawiczne oraz uczenia się przez całe życie nie są tożsame. W podsumowaniu rozdziału zwracają uwagę na znaczenie biografii ludzi dorosłych dla przebiegu trajektorii uczenia się.

Kolejny rozdział zatytułowany „Dorośli w instytucjach kształcenia ustawicznego – ramy empiryczne trajektorii” zawiera omówienie wyników przeprowadzonych badań. Autorki koncentrują uwagę na znaczeniu trajektorii uczenia się w instytucjach oświatowych. Wskazują jednoznacznie na specyfikę tkwiącą w następujących komponentach: kapitale tożsamościowym jednostki, w jej dotychczasowych doświadczeniach edukacyjnych oraz kulturze uczenia się instytucji.

Z przeprowadzonych badań wynikają następujące wnioski: efekty uczenia się słuchaczy w instytucjach kształcenia ustawicznego mają różnorodny charakter wynikający nie tylko z podstawowych różnic między ludźmi (płeć, wiek, kapitał społeczno-kulturowy), ale również ze specyfiki kultury uczenia się w instytucji. Można stwierdzić, iż trajektorie uczenia się w instytucjach mają w dużej mierze charakter zbiorowy. Uczniowie nie wywierają wpływu na sytuację zastaną, co więcej, nie mają możliwości jej przemiany. Jednak niezaprzeczalnie największy wpływ na trajektorie wywierają dotychczasowe doświadczenie edukacyjne.

Trzeci rozdział pod tytułem „Kolektywne trajektorie uczenia się w instytucji” zawiera opis narzędzi pod postacią map trajektorii, które pozwalają na uchwycenie przestrzeni i wielości praktyk edukacyjnych oraz odsłaniają ideologie oraz polityki edukacyjne w szkołach dla dorosłych. Mapy mogą być przydatne w pracy teoretycznej, jak i empirycznej, gdyż służą porządkowaniu danych empirycznych, ich analizie oraz sprawnemu poruszaniu się w obszarze teorii. Stworzone mapy mogą posłużyć do prezentacji poglądów, teorii, koncepcji oraz stać się podstawą nowych pomysłów. Autorki wymieniają następujące formy map: mapa – matryca; mapa linearna; mapa przestrzenna; mapa konturowa. W dalszej części rozdziału przedstawiają kilka rodzajów map powiązanych z trajektorią uczenia się oraz pokazują sposoby ich wykorzystania. Na zakończenie skonstruowana została autorska mapa trajektorii uczenia się, wykorzystująca dane zgromadzone na potrzeby omawianego projektu. Ewa Kurnatowicz i Adrianna Nizińska zdecydowały się na wykorzystanie mapy konturowej. Zakreśliły na niej pojęcia: konformizmu, upełnomocnienia, uznania, gettoizacji, dzięki którym uporządkowały materiał empiryczny, obrazujący potencjalne i realne trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego. Dominujące okazały się trajektorie: konformizmu i gettoizacja, co oznacza, iż słuchacze zamykają się w swoistym getcie edukacji, nie tyle drugiej, co ostatniej szansy. Autorki wskazują również na nieobecne trajektorie, według nich jeszcze nieodkryte, niemniej pożądane. Jest to przede wszystkim uznanie – upełnomocnienie. Z badań wynika, że w dużej części słuchaczami CKU są osoby, które zaznały wcześniej wielu niepowodzeń szkolnych. Trajektoriami upełnomocnienia mogłaby pomóc im w zmianie sytuacji życiowej w dwojaki sposób: w zdobyciu nowej wiedzy o świecie i nowej wiedzy o sobie. Kolejną potrzebną trajektorią jest trajektoria uznania uwzględniająca terapeutyczny charakter działań instytucjonalnych. Ma ona na celu wspomagać podmioty w budowaniu lepszego obrazu samego siebie, przy jednoczesnej rezygnacji z tradycyjnie rozumianego kształcenia.

W zakończeniu Autorki sformułowały szereg postulatów i śmiałych hipotez, wynikających z projektu badawczego. Badania wykazują jednoznacznie, że istnieją obszary, które nie są odpowiednio wykorzystane przez instytucje kształcenia ustawicznego w procesie uczenia się ludzi dorosłych. Są to: emocje oraz niezależność i autonomia w procesie uczenia się. Wyniki badań wskazują na to, że bez względu na płeć, wiek czy pochodzenie społeczne słuchacze wykazują entuzjazm i zainteresowanie edukacją. W dalszej części podsumowania Autorki zajmują się następującymi zagadnieniami: samosterowne uczenie się, samokształcenie, uczenie się sztuki uczenia się oraz uczenie się z doświadczenia. Każdy podrozdział wzbogacony jest komentarzem dla praktyków – andragogów w konfrontacji z czołowymi teoriami andragogicznymi. Celem osadzenia rozwiązań praktycznych w teorii Autorki przytaczają postulaty Candy’ego, Deweya, Knowlesa, Kolbego, Houlego, Kidda, Tougha, Tennanta, Pogsona. Końcowy wniosek brzmi: sprawne funkcjonowanie instytucji

kształcenia dorosłych wymaga zmiany tożsamości instytucji, jak również przeobrażeń w sferze polityki i praktyki edukacyjnej w instytucjach. Problemy wynikają zdaniem Auterek, przede wszystkim ze złego zarządzania tymi placówkami. Zmiany są nieuchronne, ponieważ wymuszają je sami uczestnicy kursów w centach kształcenia ustawicznego.

Publikacja Ewy Kurnatowicz i Adrianny Nizińskiej ukazuje różnicowe środowiska placówek kształcenia ludzi dorosłych. W pracy zostały podane analizie zarówno problemy słuchaczy, jak i samych instytucji. Książka skierowana jest nie tylko do teoretyków, ale również do refleksyjnych andragogów-praktyków, którzy wykorzystując swój warsztat pracy i realizując powierzone im zadania, zabiegają o bardziej efektywną edukację. Ich praca rokuje nadzieje na poprawę działalności instytucji oświatowych i inspirujące dyskursy w obszarze edukacji dorosłych.

Alicja Szostkiewicz

Elżbieta Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne*. Wydawnictwo UJK, Kielce 2012

Wśród zawodów społecznych na szczególną uwagę zasługuje zawód nauczyciela. Jest to zawód stresujący, naznaczony szczególnym ryzykiem wypalenia.

W świecie wypalenie zawodowe wśród nauczycieli czynnych zawodowo jest przedmiotem teoretycznej refleksji i empirycznych analiz od blisko 40 lat. W Polsce problematyką tą zainteresowano się w latach 90. XX wieku.

Polskie pedagogiczne i psychologiczne badania nad wypaleniem zawodowym wśród nauczycieli czynnych zawodowo w różnych typach szkół charakteryzuje opóźnienie. Skromny jest także dorobek dotyczący wypalenia zawodowego nauczycieli w kontekście jego następstw dydaktycznych i wychowawczych. Recenzowana książka Elżbiety Lisowskiej pt. *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne* uzupełnia ten brak. Jakkolwiek opracowanie koncentruje się na zjawisku wypalenia zawodowego badanych czynnych zawodowo 382 nauczycieli szkół podstawowych oraz skutków wypalenia analizowanych w kontekście popełnianych przez nauczycieli błędów i preferowanego stylu wychowania, to ma istotne walory poznawcze i aplikacyjne, co wyraża się głównie w aspekcie badań społecznych. Dzięki temu wpisuje się także w teorie edukacji i kształcenia dorosłych i stanowi ważną pozycję w literaturze przedmiotu.

Publikacja ma klasyczny układ, struktura treści obejmuje jej wstęp, pięć rozdziałów, zakończenie, bibliografię i aneks.

W rozdziale pierwszym, stanowiącym teoretyczną podstawę do badań, napisanym w oparciu o bogatą literaturę przedmiotu w języku polskim i angielskim, przedstawiono kwestie teoretyczne dotyczące wypalenia: wybrane konceptualizacje teoretyczne zjawiska, jego fazy, etapy, stopnie oraz czynniki; propozycję modelowego holistycznego ujęcia czynników wypalenia tworzących przestrzeń zawodową i działających zagrażająco na poziomie jednostki, mikrosystemu, ekosystemu i makrosystemu. Rozdział ten charakteryzuje bogactwo treści oraz komunikatywność sposobu ich przekazu. W tym też rozdziale autorka porządkuje kwestie teoretyczne dotyczące czynników wypalenia.

W rozdziale drugim zaprezentowano metodologiczne założenia badań własnych: ich przedmiot, cele, problemy i hipotezy badawcze, metodę, technikę, narzędzia oraz próbę badawczą. Metodologiczne ustalenia mogą stanowić wzór dla innych opracowań teoretycznych i badawczych odnoszących się do omawianego zagadnienia.

Rozdziały trzeci, czwarty i piąty to omówienie wyników przeprowadzonych przez Autorkę badań. W trzecim analizie poddano wyniki badań przeprowadzonych za pomocą autorskiego kwestionariusza Testu Wypalenia Zawodowego. Uzyskane wskaźniki liczbowe dały podstawę do typologizacji badanych nauczycieli ze względu na poziom i strukturę symptomów wypalenia oraz sposoby-drogi wypalenia się. Sprawdzono także, czy zmienne socjodemograficzne (wiek, płeć, staż pracy, miejsce zamieszkania/pracy, stan cywilny) i zmienne strukturalno-organizacyjne (ocena atmosfery i satysfakcji z pracy, poczucie sukcesu, wsparcie społeczne) mają związek z wypaleniem zawodowym.

W rozdziale czwartym scharakteryzowano poziomy i stopnie pełnoobjawowego wypalenia zawodowego badanych nauczycieli ze względu na ich tendencje do błędów wychowawczych. Znajduje się tu propozycja interesującego opisu znanego z literatury dychotomicznego ujęcia wypalenia jako aktywnego i pasywnego w oparciu o trzy dwubiegunowe kryteria stanowiące podstawę wyodrębniania błędów wychowawczych – ciepło vs chłód emocjonalny, nadmierna koncentracja na uczniu vs nadmierna koncentracja na sobie, przecenianie vs niedocenianie zadań dziecka – z novum tendencji zimnej i cieplej, które opisują czynniki reprezentacji ucznia oraz sytuacji nauczyciela i ucznia wskaźnikowanych zachowaniami opisującymi błędy wychowawcze.

Rozdział piąty to analiza stylów wychowania i ich związku z pełnoobjawowym wypaleniem zawodowym badanych nauczycieli.

Analizę zebranego materiału badawczego charakteryzuje rzetelność i precyzyjność, co ułatwia zrozumienie wypalenia jako stanu i procesu w kontekście interpersonalnych, intrapersonalnych i behawioralnych wskaźników.

Zakończenie stanowi bardzo dobrą podsumowującą część przedstawianej książki. Autorka zwraca tu uwagę na niezwykle istotny problem-wyzwanie badawcze i praktyczne – możliwość przewidywania indywidualnego przebiegu procesu wypalenia się w zawodzie. Uwzględniając analizowane w badaniach faktory wypalenia, proponuje schemat teoretycznego wypalenia

się w zawodzie badanych nauczycieli. Uzyskane modele dla emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i poczucia osiągnięć na teoretycznej ścieżce przebiegu procesu stanowią projekt metody diagnozy wystąpienia i przebiegu zjawiska wypalenia.

Agata Chabior

Joanna Madalińska-Michalak, Renata Górska, *Kompetencje emocjonalne nauczycieli*, Wyd. ABC Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, ss. 248.

Jeżeli chcemy coś zmienić w naszym dziecku, należy się temu dobrze przyjrzeć i zastanowić, czy to nie coś, co warto zmienić w nas samych.

Carl Jung

Powyższy cytat Autorki zamieściły na początku Wstępu swojej książki, kładąc akcent na poszukiwania i konieczność doskonalenia się dorosłych – w tym przypadku nauczycieli – chcących mieć wpływ i oddziaływać na dzieci i młodzież, z którymi pracują. Obecnie łatwiej bowiem dotrzeć do programów rozwoju kompetencji emocjonalnych skierowanych do uczniów i studentów, aniżeli ich nauczycieli. Autorki postanowiły – co godne uwagi – odejść od tego schematu, kierując swoją uwagę na nauczycieli, od których bardzo wiele zależy w kulturze organizacji, jaką jest szkoła.

Szczególnie w ostatniej dekadzie emocje oraz kompetencje społeczne stały się przedmiotem zainteresowania wielu badaczy: psychologów, rzadziej pedagogów i socjologów, a także badań z zakresu neurobiologii czy fizjologii. Renata Górska i Joanna Madalińska-Michalak skoncentrowały się na badaniach z zakresu pedeutologii, akcentując zagadnienie kompetencji emocjonalnych nauczycieli – zdecydowanie zbyt rzadko pojawiających się w badaniach polskich pedagogów. Wyzwaniem, które postawiły przed sobą Autorki, było udzielenie odpowiedzi na pytania o charakterze teoretycznym i praktycznym: „Rozwiązania zaproponowane w niniejszej książce skupiają się na rozwijaniu kompetencji emocjonalnych nauczycieli [...] warto przyjrzeć się temu, czym są emocje i jaką rolę odgrywają w pracy nauczyciela. Co mówią na ten temat badania naukowe i jakie badania na gruncie pedagogiki były do tej pory prowadzone? Czym są kompetencje nauczyciela? Co jest wyróżnikiem kompetencji emocjonalnych nauczyciela? Co składa się na kompetencje emocjonalne nauczyciela? Jak nauczyciel może rozpoznawać swoje emocje i jak może nimi kierować? Jak nauczyciel może zadbać o rozwijanie własnych kompetencji emocjonalnych?”. Oprócz własnych doświadczeń i badań dodatkowym czynnikiem, który poszerzył spojrzenie Auterek na kwestię kompetencji emocjonalnych nauczycieli, był udział w projekcie międzynarodowym *ELAVET*:

Teachers First – Rusing Emotional Literacy to Improve VET Teaching in the 21st Century. Celem projektu było promowanie rozwoju kompetencji emocjonalnych wśród osób zajmujących się kształceniem i szkoleniem zawodowym oraz udzielenie im wsparcia w kształtowaniu lepszych relacji z uczniami.

Książka składa się z trzech rozdziałów: dwóch pierwszych o charakterze teoretycznym, wyjaśniających zagadnienia dotyczące emocji i kompetencji. W rozdziale trzecim zaprezentowano zestaw ćwiczeń mogących posłużyć rozwijaniu kompetencji emocjonalnych nauczycieli. Każdy z rozdziałów rozpoczyna Wprowadzenie, które stanowi krótki przegląd omawianych treści.

Rozdział I. *Emocje: podstawy interdyscyplinarne* został przygotowany przez Joannę Madalińską-Michalak (UŁ). W jego pierwszej części Autorka dokonała przeglądu historycznego postaci/nurtów, które skrótowo, wręcz podręcznikowo zostały omówione, z koncentracją na starożytności (Sokrates, Platon, Arystoteles, Hipokrates, Galen, stoicy), poprzez średniowiecze (Tomasz z Akwinu), po czym następuje przeskok o pięć wieków do Jana Jakuba Rousseau. Zastanawiający jest dobór postaci oraz pominięcie zbyt wielu wybitnych twórców, którzy również podejmowali kwestię duszy czy – bezpośrednio już – sfery emocjonalnej. Osobom/nurtom bardziej współczesnym poświęcono natomiast zaledwie półtoje strony. Kolejny podrozdział stanowi przegląd badań i publikacji zagranicznych, które zostały wydane w j. polskim, ze szczególnym naciskiem na ostatnie 20-lecie. W podrozdziale *Badania nad emocjami w psychologii, socjologii i pedagogice* J. Madalińska-Michalak dokonuje przeglądu publikacji zwartych, artykułów, konferencji, co wskazuje na wzrastające zainteresowanie – szczególnie psychologów – tematyką emocji. Autorka omawia również tematykę obronionych w ostatnim czasie prac doktorskich, przygotowaną w oparciu o stronę: www.nauka-polska.pl. Warto byłoby zastanowić się, czy części poświęcone przeglądowi literatury, badań i konferencji, doktoratów nie należałoby zamieścić w Aneksie. Dopiero na stronie 48 Autorka przechodzi do meritum problematyki, analizując pojęcie emocji, opierając się na definicji Dariusza Dolińskiego. Joanna Madalińska-Michalak omawia również cechy emocji (treść, ekspresja, znak, siła, trwałość). Wskazuje również na różnice pomiędzy emocją a nastrojem. W kolejnych podrozdziałach zostały wyjaśnione i scharakteryzowane pojęcia emocji podstawowych i wtórnych oraz funkcje i dziesięć praw emocji duńskiego psychologa Nico H. Frijdy. W ostatnim podrozdziale Autorka przywołuje badania stewardess przeprowadzone przez Arlie R. Hochschild, które muszą nauczyć się opanowywać złe emocje w kontakcie z trudnymi klientami. W konsekwencji badań wyodrębniła 4 techniki pracy emocjonalnej nad odczuwaniem i wyrażaniem emocji, które obejmują: pracę ciała, działania powierzchniowe (zewnętrzna ekspresja), działania głębokie (wzbudzanie, doświadczanie określonych emocji), praca poznawcza (wywoływanie myśli kojarzonych z daną emocją). Badania zostały rozszerzone na inne zawody usługowe: sprzedawców, doradców finansowych, kelnerów i choć nie ma wśród nich nauczycieli, to uzasadnione

jest ich wykorzystanie również dla tej grupy zawodowej. Jak stwierdziła Arlie R. Hochschild: większość z nas wykonuje zawody interpersonalne, a zarządzanie emocjami „to sztuka o fundamentalnym znaczeniu dla cywilizowanego życia”⁸.

Rozdział II. *Kompetencje emocjonalne nauczycieli: istota i model* to tytuł drugiego rozdziału autorstwa Renaty Góralskiej (UŁ). W podrozdziale *Natura kompetencji* Autorka dokonuje szczegółowej analizy tego niejednoznacznego pojęcia, odwołując się do definicji słownikowej W. Okonia, ujęcia M. Czerepaniak-Walczak, M. Budzikowej, A. Męczykowskiej, z których Renata Góralska wyodrębnia kilka wspólnych właściwości. Ponadto Autorka odwołuje się do projektu Bilans Kapitał Ludzki realizowanego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, w którym wyodrębniono trzy główne komponenty kompetencji: wiedzę, umiejętności i postawy, a także wyróżniono i scharakteryzowano siedem cech kompetencji (mają wymiar indywidualny; są mierzalne i stopniowalne; w dużym stopniu zależą od kontekstu; umożliwiają realizację zadań zawodowych; są współzależne; są miarą tego, co człowiek jest w stanie zrobić w danym czasie; są dynamiczne⁹). Umieszczony pomiędzy nimi (a dotyczący ostatniego punktu – dynamiki kompetencji) rys. 3 *Model rozwoju kompetencji wg Maxwella*, rozprasza ciąg myślowy. W kolejnym podrozdziale Autorka skoncentrowała się na problemach definicyjnych istniejących w tematyce kompetencji nauczycieli. Z wielości ujęć zostały wybrane i przybliżone: Henryki Kwiatkowskiej, Wacława Strykowskiego, Stanisława Dylaka, Roberta Kwaśnicy, który do opisu kompetencji nauczycielskich wykorzystał koncepcję dwóch racjonalności Habermasa. Tej ostatniej Autorka poświęca więcej miejsca, omawiając kompetencje techniczne i praktyczno-moralne (nadrzędne). *Inteligencja emocjonalna a/i kompetencje emocjonalne* to tytuł podrozdziału przygotowanego przez Renatę Góralską na podstawie szczegółowej analizy literatury przedmiotu. Jego atutem jest nie tylko wielość analizowanych ujęć, ale przede wszystkim duża świadomość teoretyczna Autorki i refleksyjne ujęcie tematu. R. Góralska podjęła się zadania wyjaśnienia pojęcia inteligencji emocjonalnej, odwołując się do dwóch modeli: zdolnościowego, w ujęciu Petera Saloveya i Johna D. Mayera (z czterema omówionymi wymiarami) oraz mieszanego, których autorzy uważają, że do komponentów inteligencji emocjonalnej należą także takie cechy osobowości, jak: optymizm, pewność siebie, odporność na stres, umiejętność pracy zespołowej (Daniel Goleman, model Reuvena Bar-Ona), co jest przedmiotem krytyki środowisk akademickich. Następnie Renata Góralska przechodzi do obszernej analizy pojęcia: *Kompetencje emocjonalne*, które upowszechniła w literaturze Carolyn Saarni, opierając się na koncepcji Stevena Gordona. Autorka omawia również komponenty umiejętności

⁸ A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009, s. 11, za: J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *op.cit.*, s. 66.

⁹ Tamże, s. 74–76.

kompetencji emocjonalnej, których Carolyn Saarni wyodrębnia aż jedenaście. Używając pojęcia umiejętności w tym kontekście wskazywana jest możliwość ich rozwoju, co jest silnie odróżniające od pojęcia inteligencji emocjonalnej. R. Góralska przeprowadza dalsze studium porównawcze kompetencji versus inteligencji emocjonalnej, a także – co istotne dla pedagogów – rozwijania kompetencji emocjonalnych. W ostatnim podrozdziale Autorka podjęła problematykę *Kompetencji emocjonalnych nauczycieli*, wskazując na ważność tej tematyki. W tej części omówiony został również model kompetencji emocjonalnych nauczycieli, który został wypracowany w ramach projektu *ELAVET: Teachers First – Raising Emotional Literacy to Improve VET Teaching in the 21st Century*, którego głównym koordynatorem był Richard Majors – dyrektor ds. Innowacji w College of Wolverhampton w Wielkiej Brytanii. W stworzonym modelu kompetencji emocjonalnych nauczycieli wyodrębniono i omówiono następujące atrybuty: empatia, entuzjazm, przebaczenie, optymizm, władza wychowawcza, budowanie relacji interpersonalnych, pewność siebie, sprawiedliwość społeczna, zaufanie, znajomość kultury uczniowskiej.

Ostatni rozdział *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych nauczycieli* ma charakter praktyczny. Został on opracowany przez Joannę Madalińską-Michalak na bazie efektów pracy w ramach projektu *ELAVET*, realizowanego w ramach programu LLP Leonardo da Vinci w latach 2010–2012. Zawiera on propozycje ćwiczeń mogących pomóc w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych nauczycieli. Każdemu z dziesięciu atrybutów (omówionych w rozdziale II) poświęcono podrozdział, zbudowany wg podobnego schematu. „W pierwszej kolejności ujmujemy lapidarnie dany atrybut i umieszczamy w postaci tabeli przykładowy plan przebiegu każdej sesji ćwiczeniowej, ze wskazaniem na cele, którym mają służyć ćwiczenia zawarte w danym podrozdziale. [...] W dalszej kolejności przedstawiamy już konkretne ćwiczenia, które przyjmują najczęściej takie postaci, jak: studium przypadku, prezentacja scenki, arkusz zadań, autorefleksja, końcowa dyskusja grupowa”¹⁰. Starannie opracowane ćwiczenia stanowią obszerny materiał dla doskonalenia nauczycieli (aż 90 stron gotowych do realizacji zadań i ćwiczeń), co jest dodatkowym atutem publikacji, poszerzając jednocześnie krąg jej odbiorców.

Pracę kończy obszerna bibliografia. Książka została starannie zredagowana. Nie można mieć także zastrzeżeń co do poprawności języka, co sprawia, że czytelnik nie będzie miał kłopotów z jej odbiorem. Jedynym utrudnieniem jest brak zastosowania numeracji podrozdziałów, co przy wyszukiwaniu treści utrudnia zadanie.

Dobrą rekomendację dla czytelników może stanowić krótki cytat z recenzji dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec, Prof. UMK, której fragment zamieszczono na okładce: „W tym miejscu chciałabym pogratulować Autorkom przygotowania wartościowej – od strony teoretycznej i praktycznej – książki.

¹⁰ Tamże, s. 137.

Środowisko teoretyków i praktyków edukacji otrzymuje niezwykle przydatne w pracy zawodowej opracowanie. Na polskim rynku wydawniczym będzie to pierwsza publikacja naukowa z programem edukacyjnym dotyczącym rozwijania kompetencji emocjonalnych adresowana do nauczycieli i pedagogów”.

Alina Matlakiewicz

Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 44, Warszawa – Gdańsk 2012, ss. 276

Praca zbiorowa „Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość” pod redakcją Tomasza Maliszewskiego i Józefa Żerko udanie łączy dwie perspektywy: przeszłość i teraźniejszość w oglądzie społecznego wykluczenia z andragogicznej perspektywy. Należy od razu zaznaczyć, że edukacja dorosłych jest szczególnie z tą problematyką związana, ponieważ narodziła się jako odpowiedź na problemy wykluczenia chłopów, robotników, kobiet, a wraz z upływem czasu nowych grup niemieszających się w głównym nurcie społecznym. Współcześnie awansowała do wiodących strategii społecznej inkluzji. Uzasadnione jest zatem eksplorowanie tych zjawisk także z andragogicznego punktu widzenia i dostarczanie teoretycznych modeli o wyjaśniającej, interpretującej i projektującej mocy. Ideę wydania publikacji na ten temat przez „Ateneum” Szkołę Wyższą w Gdańsku należy przyjąć zatem z uznaniem. Słuszna była też decyzja Redaktorów wydania recenzowanej pracy w serii Biblioteka Edukacji Dorosłych Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z kilku względów: seria ma prawie 20-letnią tradycję, wielu cenionych Autorów oraz uznanie w środowisku andragogicznym. Warto jednak pamiętać o jej dobrej dystrybucji, tak by dotarła do różnych ośrodków zajmujących się edukacją dorosłych w teorii i praktyce.

Struktura książki jest przemyślana, tytuły podrozdziałów trafne i zachęcające do lektury. Należą się w tym miejscu słowa uznania dla Redaktorów, którzy tak umiejętnie połączyli w całość zróżnicowaną problematykę wywodzącą się z różnych dziedzin pedagogiki: andragogiki ogólnej, historii wychowania, pedagogiki porównawczej i edukacji międzykulturowej. Na wagę i aktualność podjętej w książce problematyki zwraca też uwagę we wprowadzeniu – Redaktorka serii – Agnieszka Stopińska-Pająk.

Pierwszą część „Z historii pracy oświatowej na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu” otwiera artykuł niedawno zmarłego komparatysty o międzynarodowym uznaniu – Jindry Kulicha, który dokonał przeglądu wybranych pozycji XIX-wiecznej niemieckojęzycznej literatury pięknej na obecność wątków dotyczących edukacji dorosłych. Autor ten wskazuje tym samym na nieobecność

w polskiej andragogice metodę pozyskiwania wiedzy na temat edukacji dorosłych tamtego okresu, tym cenniejszą, że źródeł historycznych, a tym bardziej andragogicznych jest niewiele.

Kolejne dwa teksty dotyczą zasadniczego z punktu widzenia pedagogiki zagadnienia wykluczenia społecznego – alfabetyzacji. W przypadku tekstu Mirosławy Bednarzak-Libery chodzi o Polaków rekrutowanych do sił zbrojnych Austro-Węgier stacjonujących w Galicji w XIX w. Tekst jest udanym opracowaniem nie tylko zawartego w tytule problemu, ale daje szerszy pogląd na temat społecznych i osobistych uwarunkowań decyzji o karierze wojskowej i warunków awansu Polaków na tle porównawczym, zestawiając dane na temat różnych narodowości.

Tekst Józefa Żerko dokumentuje proces alfabetyzacji i jego skutki w województwie gdańskim na przykładzie dwóch gmin w latach 1948–1984. Tekst zawiera ciekawe wnioski o ponadczasowym charakterze dotyczące analfabetyzmu funkcjonalnego. Tym samym tekst przypomina problem, który w społeczeństwie jest słabo uświadomiony, a w edukacji dorosłych często pomijany.

Uniwersytety ludowe z definicji pełniły ważną rolę w procesie społecznej i politycznej inkluzji ludności wiejskiej w dzieło budowania polskiej tożsamości, integrowania narodu, wyrównywania szans edukacyjnych oraz rozumienia i wykorzystywania możliwości, jakie stworzyła transformacja społeczno-gospodarcza 1989 r. Dowodzą tego teksty zamieszczone w II części recenzowanej pracy.

Eleonora Sapia-Drewniak przedstawia miejsce i znaczenie uniwersytetu ludowego w życiu społeczności Śląska Opolskiego w I połowie XX w. Bardzo cenne jest zwrócenie uwagi na odmienne funkcje uniwersytetów ludowych na tym terenie. Tekst udanie łączy szczegółowe informacje z ogólniejszą refleksją.

Pogłębioną analizę historii Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych RP w latach 1945–1948 zawiera tekst Iwony Błaszczak. Ma on nie tylko charakter chronologiczny, ale także problemowy. Autorka dobrze wprowadza w problematykę artykułu, kreśląc szczegółowo genezę opisywanej organizacji, prezentuje jej zadania i strukturę, przedstawia poglądy pierwszego prezesa – Feliksa Popławskiego, by w zakończeniu sformułować pogłębione wnioski dotyczące problemu zawartego w tytule tekstu.

Działalność kulturalno-oświatowa uniwersytetu ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946–1998 jest przedmiotem analizy w tekście Joanny Janik-Komar. Szkoda, że artykuł nie kończą rozwinięte i pogłębione wnioski ze szczegółowej analizy zaprezentowanej w książce.

Tekst Tomasza Maliszewskiego jest bardzo wartościowym wkładem w dokumentowanie historii uniwersytetów ludowych w Polsce. W odróżnieniu od pozostałych tekstów zamieszczonych w recenzowanym rozdziale odnosi się do historii całego ruchu, a nie jego poszczególnych przypadków, co pozwala zachować większy obiektywizm w ich ocenie. Autor przygląda się faktom historycznym z właściwym dla siebie dystansem, ale w trosce o jego

dalszy rozwój. Tekst jest udaną syntezą historii ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce aż po czasy nam współczesne, wartą przypomnienia nie tylko ze względu na przypadającą w 2011 r. 90. rocznicę tego ruchu społecznego.

Trzecią część książki tworzą trzy teksty. Pierwszy – autorstwa Beaty Cyboran – prezentuje zagadnienie popularyzacji wiedzy w ujęciu diachronicznym, obejmując swoją refleksją ok. 250 lat aktywności w tej dziedzinie. Jest to udany szkic historyczny na ten temat z ważnymi odniesieniami do współczesności. Szkoda, że Autorka nie poświęciła więcej miejsca rozważaniom ujętym w drugiej części tytułu.

Małgorzata Rosalska ciekawie i kompetentnie kreśli w swoim artykule historię katolickich uniwersytetów ludowych we współczesnej Polsce. Wartościowe jest ukazanie tego typu placówek w szerszym kontekście historyczno-społecznym oraz wskazanie na kierunki zmian, jakie zaszły w ich działalności. Bardzo cenna byłaby informacja o liczbie aktualnie funkcjonujących uniwersytetów ludowych, ponieważ ostatnie dane w tekście pochodzą z roku szkolnego 2000/2001. Zdaję sobie jednak sprawę z trudności, jakie napotykać można w pozyskaniu tych informacji w administracji kościelnej.

Zamykający tę część pracy tekst Małgorzaty Stopikowskiej podejmuje problematykę wykluczenia społecznego mniejszości narodowej – Polaków na Białorusi. W tekście zostało dobrze nakreślone społeczno-polityczne tło działalności polskich organizacji na Białorusi, walczących o prawo do swojej kultury oraz oświaty w przeszłości i współcześnie. Autorka wylicza sukcesy i porażki oraz trudności Polaków w tym względzie, ilustruje to faktami oraz danymi statystycznymi.

Kolejną część recenzowanej pracy tworzą teksty dotyczące doświadczeń w dziedzinie edukacji dorosłych Holandii, Islandii, Szwajcarii i Włoch. Mamy w tym zestawieniu trzech zagranicznych Autorów: Jelle Zwarta z tekstem pt.: „Przeciw wykluczeniu holenderskich Fryzów: o historii i współczesności Wyższej Szkoły Ludowej na wyspie Terschelling”, Thorbjörga Árgeirsdóttira z artykułem „Edukacja dorosłych w Islandii – wybrane aspekty” oraz Elisabett Cannova z przyczynkiem o współczesności edukacji dorosłych we Włoszech, którzy dostarczają nam oryginalnej wiedzy na temat edukacji swoich krajów, co szczególnie cenne – artykuły zostały dobrze przetłumaczone na język polski. Tekst Artura Fabisia jest kompetentnie napisanym artykułem na temat wyrównywania szans edukacyjnych w Szwajcarii, który zawiera podstawową dla analizowanej problematyki wiedzę. Tekst został starannie przygotowany pod względem językowym i edytorskim.

Ostatnia część pracy dopełnia całość, podejmując teoretyczną refleksję nad kluczową kategorią wykluczenia społecznego.

Dobrze, że tekst Katarzyny Górniak otwiera tę część pracy, ponieważ nakreśla szerokie tło dla rozważań nad ekskluzją w ujęciu socjokulturowych koncepcji Pierra Bourdieu i Basila Bernsteina. Chcę podkreślić dojrzałość Autorki w prowadzeniu narracji. Dla przejrzystości wywodu warto było we

wstępie nakreślić, jakie cele stawia sobie Autorka, co ją szczególnie interesuje, ponieważ tytuł tekstu jest bardzo ogólny.

Kolejny tekst jest udaną próbą teoretycznego wyjaśnienia mechanizmu wykluczania społecznego na przykładzie niepełnosprawnych. Jego Autorka – Małgorzata Malec – powołuje się na wybrane teorie socjologiczne w tym zakresie i umiejętnie je łączy z teoriami pedagogicznymi. Równoważy też w tekście to, co zapowiedziała w tytule, tj. refleksję nad pojęciem i problemem stygmatyzacji w ogóle z jego wyjaśnianiem na przykładzie niepełnosprawności.

Tekst Lucjana Turowsa – współtwórcy polskiej andragogiki – jest autorską refleksją doświadczonego badacza i teoretyka nad rolą edukacji dorosłych w przeciwdziałaniu procesowi wykluczenia społecznego. Słusznie zatem zamyka całość rozważań zawartych w recenzowanej pracy, a dodatkowo napawa pedagogicznym optymizmem, chociaż dziś dzięki nowym badaniom wiemy, że nie jest on zawsze oczywisty i uzasadniony, ale nie ulega wątpliwości, że bardzo w pracy oświatowej potrzebny.

Artykuły składające się na recenzowaną publikację dowodzą, że edukację dorosłych można (i należy) postrzegać jako ważne społeczne narzędzie w działaniach przeciw wykluczeniu. Uzasadnione jest zatem eksplorowanie tych zjawisk także z andragogicznego punktu widzenia i dostarczanie teoretycznych modeli o wyjaśniającej, interpretującej i projektującej mocy – także te warunki recenzowana publikacja spełnia.

Jako recenzentka książki na etapie wydawniczym chcę podkreślić, że Redaktorzy uwzględnili znakomitą większość moich uwag oraz sugestii, za co w tym miejscu chcę bardzo podziękować. Czuję się zatem także odpowiedzialna za efekt końcowy, z jakim czytelnik ma do czynienia.

Przemysław Ziółkowski

Karol Mallek, *Mazury polskie. Pamiętniki. Tom IV: Od 2 lutego 1945 do 12 października 1966 r.*, Olsztyn 2011, ss. 443

Osoba Karola Małka (1898–1969) została współcześnie prawie zupełnie zapomniana. Praktycznie na arenie ogólnopolskiej jest on już postacią niemal nierozpoznawalną. Jedynie na Warmii i Mazurach, gdzie – z krótkimi przerwami – żył i działał przez całe życie, pamięć o jego dokonaniach politycznych i społeczno-oświatowych pozostaje jeszcze na tyle żywa, że co pewien czas pojawiają się inicjatywy je przypominające. Podkreśla się wówczas zwłaszcza fakt, że to on był jesienią 1944 roku autorem „Memoriału dotyczącego przyłączenia Warmii i Mazur do Polski”, który zyskał duże poparcie KRN i PKWN. Autor, wywodząc się z propolskiego przedwojennego ruchu mazurskiego, uwypuklił w nim historycznie ugruntowane relacje tych ziem

z Rzeczpospolitą, co z kolei dostarczyło ważkich i, podkreślmy, w efekcie skutecznych argumentów wobec Rosjan przy ubieganiu się o ich „powrót do Macierzy” (tych wątków jednak omawiany tu pamiętnik nie obejmuje, gdyż zapiski rozpoczynają się w nim datą 2 lutego 1945 r., kiedy polityczne decyzje o przyznaniu Warmii i Mazur Polsce Ludowej już zapadły i kiedy to K. Małłek przybywa w rodzinne strony jako emisariusz PKWN). W regionie wspomina się też od czasu do czasu podejmowane przezeń tuż po wojnie i w latach 50. XX wieku różnorakie inicjatywy na rzecz repolonizacji Mazurów i ich pełnego włączenia w główny nurt życia społeczno-polityczno-gospodarczego odbudowującej się ze zniszczeń wojennych Ojczyzny. W przypadku Małłka, dodajmy, były one każdorazowo nierozzerwalnie związane z jego niezłomną wiarą w zalety nowego ustroju pełną sprawiedliwości społecznej, wyniesioną jeszcze z czasów młodzieńczej aktywności w mazurskich strukturach Związku Spartakusa (niem. Spartakusbund) – radykalnej organizacji rewolucyjnej niemieckich socjalistów kierowanej przez Karla Liebknechta (o czym nie zawsze współcześni analitycy dorobku K. Małłka chcą jeszcze pamiętać) oraz prowadzoną z pobudek głęboko ideowych bezpardonową walką z występującymi na skalę masową w pierwszej dekadzie powojennej przejawami szabrownictwa, gwałtów i anarchii, ale też wszelkiego rodzaju wynaturzeniami nowej władzy: nadużyciami, samowolą, sobiepaństwem, nepotyzmem, wrogością wobec ludności autochtonicznej. Etnografowie i antropolodzy kultury dostrzegą zapewne z kolei wkład Karola Małłka w dokumentowanie i ocalanie tradycji i kultury mazurskiej, gdyż i w tym zakresie miał on liczące się osiągnięcia. Niemniej – wracając do pierwszej myśli recenzji – w szerszych kręgach społecznych jest to obecnie postać niemal zapomniana (Do dzisiaj co prawda jego imię noszą np. szkoły podstawowe w Krutyni i Narzymiu czy ulice w Działdowie, Ostródzie i Olsztynie, ale zapewne wkrótce będziemy i w tych środowiskach świadkami burzliwych dyskusji, czy taki patron jak Karol Małłek – otwarcie i z dumą deklarujący się przecież wielokrotnie jako ideowy mazurski i polski komunista – pomimo niewątpliwych znaczących osiągnięć politycznych, społecznych i oświatowych, jest patronem „na współczesne czasy” odpowiednim. Ileż to bowiem podobnych debat, często niestety prowadzonych w gorszącym stylu, odbyło się już w naszym kraju w ostatnich latach).

Jest jednak przynajmniej jedno środowisko, które w sposób bardziej aktywny acz na miarę swoich możliwości stara się ocalić dorobek K. Małłka dla potomnych. Pamięta się bowiem o nim w środowisku naukowym regionu skupionym wokół Ośrodka Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego w Olsztynie – gdzie kultywowana jest pamięć o jego działalności i prezesowaniu wojennym Towarzystwie Przyjaciół Mazur, o współtworzeniu i prezesowaniu Związkowi Mazurów (1935–1944) czy o budowaniu przez K. Małłka struktur organizacyjnych i koncepcji merytorycznej Mazurskiego Instytutu Naukowego – początkowo tajnego (od 1943 r.), a potem, już po zakończeniu II wojny światowej, działającego w pełni legalnie. Olsztyński OBN jest tego ostatniego

współczesnym spadkobiercą i kontynuatorem podjętych tam prac naukowych i działań popularyzatorskich (por. np.: S. Achremczyk, *Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, 1961–2005*, Olsztyn 2007).

Przed kilkunastu laty właśnie w ramach wydawanej pod patronatem tegoż Ośrodka serii wydawniczej ukazał się wybór wspomnień poświęconych Karolowi Małkowi, przygotowany z okazji jubileuszu stulecia jego urodzin: *Pierwszy między Mazurami. Wspomnienia o Karolu Małku*. Wstęp i oprac. Jan Chłosta, „Biblioteka Olsztyńska” t. 41, Olsztyn 1998 (ss. 197). Wówczas podjęto również decyzję o opublikowaniu na podstawie egzemplarza zdeponowanego w zbiorach OBN im. W. Kętrzyńskiego pamiętników tego mazurskiego działacza kulturalno-oświatowego i regionalisty. Opracowanie materiału i poszukiwania środków finansowych na ten cel trwały aż kilkanaście lat. Formalnie podmiotem wydającym pamiętnik stało się Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne „Pojezierze” (choć na str. 3 błędnie odnotowano wydawcę jako SKK „Pojezierze”), a całość przedsięwzięcia udało się doprowadzić do końca w końcu 2011 roku.

Edytorskim przygotowaniem całości do druku oraz sporządzeniem obszernego indeksu osób i miejscowości (s. 427–441 tomu) zajął się Tadeusz Baryła. Wstęp dający nie tylko szersze tło polityczno-społeczne działań podejmowanych przez Małka w latach 1945–1966, ale też interesującą próbę sformułowania ogólniejszej oceny dorobku pamiętnikarstwa mazurskiego na tle dawniejszej i nowszej kondycji krajowego ruchu pamiętnikarskiego przygotował Bronisław Gołębiowski. W jego wprowadzeniu znajdziemy również próbę systematyzującej oceny zawartości samych zapisków pamiętnikarskich prowadzonych ręką autora tomu przez nieco ponad dwadzieścia ostatnich lat jego życia (Wstęp, s. 5–30).

Dla współczesnych badaczy dziejów edukacji dorosłych pamiętnik Karola Małka może być kopalnią wiedzy na temat kształtowania się jej koncepcji i praktyki realizacyjnej w regionie warmińsko-mazurskim w drugiej połowie lat 40. i w latach 50. ubiegłego stulecia. Blisko połowę spośród 395 stron, które zajmują w książce wspomnienia działacza, poświęcono Mazurskiemu Uniwersytetowi Ludowemu w Rudziskach Pasymskich, którego Małek był dwukrotnie dyrektorem: od 1 listopada 1945 r. do 12 października 1950 r. (okres ten obejmują s. 83–230 tomu) oraz od 1 listopada 1957 r. do 30 czerwca 1960 r. (s. 327–378 tomu). Z tych kolejnych stron pamiętnika wyłania się jednoznacznie obraz MUL jako placówki, która miała zgodnie z duchem i metodyką wypracowaną w internatowych uniwersytetach ludowych okresu międzywojnia (choć podkreślmy też na marginesie, że w tomie nie pojawiają się żadne odwołania do działalności Ignacego Solarza, oprócz krótkiej wzmianki na s. 83 o zwiedzeniu przez Małka placówki w Szcach) kształtować wśród mazurskiej młodzieży przywiązanie do polskości i nowego ustroju (*W życiu naszego MUL-u zachowaliśmy wszystkie wypróbowane metody wychowania*

ułowski, a treść daliśmy socjalistyczną, dopasowaną do nowej rzeczywistości polskiej, s. 126).

Także w wielu innych miejscach książki pojawiają się informacje ukazujące różnorodne działania oświatowo-kulturalne podejmowane wśród dorosłych Mazurów, mające na celu przekonanie ich do wybrania polskiej opcji narodowościowej, ukazania bogactwa polskiego dorobku kulturalnego, wskazania zalet nowego ustroju i szans na awans społeczny, które ustrój ten daje czy (*choć akurat w przypadku pamiętników Małłka uwagi na ten temat pojawiają się rzadziej*) – przygotowania do zawodu rolnika (leśnika, rybaka). Ilustrują to między innymi prowadzone przez Małłka opisy inicjatyw podejmowanych w ramach Szkoły Pracy Społecznej w Mikołajkach (s. 230–238) czy Kuratorium Oświaty Okręgu Szkolnego w Olsztynie (s. 238–244).

W pamiętniku pojawia się też szereg wątków osobistych, ocen – często wyrażenie formułowanych czy personaliów (*np. oświatowiec nie ukrywa swojego lekceważenia względem osoby i dorobku innego znanego działacza oświatowego regionu – Jana Boenigka, twórcy Warmińskiego Uniwersytetu Ludowego w Jurkowym Młynie k. Morąga. J. Boenigk pojawia się w tomie kilkunastokrotnie i niemal zawsze odnotowany jest z jakąś drobną uszczypliwością czy niezbyt przychylnym komentarzem*). To cecha typowa dla form pamiętnikarskich. Dzięki temu zyskujemy dodatkowe informacje, których nie znajdziemy w dostępnych współcześnie oficjalnych źródłach, dokumentujących ówczesne działania oświatowe wśród Warmiaków i Mazurów.

Zachęcając czytelników „Rocznika...” do sięgnięcia po przywołany tu pamiętnik Karola Małłka, zaznaczmy na koniec, że nie jest to pierwsze wydanie jego wspomnień z lat 1945–1966. Wcześniej zostały one opublikowane przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik” jeszcze w czasach PRL-u, stanowiąc ostatnią część czterotomowego cyklu obejmującego całość życia tego znanego działacza mazurskiego (por. K. Małłek, *Z Mazur do Verdun. Wspomnienia 1898–1919*, Warszawa 1967; idem, *Interludium mazurskie. Wspomnienia 1920–1939*, Warszawa 1968, idem, *Z Mazur do podziemia. Wspomnienia 1939–1945*, Warszawa 1970; idem, *Polskie są Mazury. Wspomnienia 1945–1966*, Warszawa 1972). Wydanie sprzed czterech dekad przygotowane przez „Czytelnika” (z posłowiem Bogusława Leśniodorskiego) zostało jednak w bardzo wielu miejscach ocenzurowane. Wycięto z nich bowiem bez zaznaczenia miejsc ingerencji kilkadziesiąt stron tekstu – opuszczając niekiedy całe wątki dotyczące kwestii narodowościowych, nadużyć władzy ludowej, kwestii emigracji Mazurów do RFN etc. Inne fragmenty poddano zaś wówczas „modyfikacji”, czasami daleko odbiegającej od pierwowzoru i intencji autora. Tak więc po latach mamy wreszcie na rynku wydawniczym oryginalne wspomnienia tego znanego oświatowca, bez ingerencji PRL-owskiego cenzora. A to bezsprzecznie dodatkowy walor omówionej tu książki.

Janusz Mucha, Łukasz Krzyżowski (red.), *Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu życia jednostki*, Wyd. AGH, Kraków 2011, ss. 337

Recenzowana książka *Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu życia jednostki* to bardzo dobra monografia opisująca proces starzenia się. Wielowymiarowe spojrzenie autorów na ten proces sprawia, iż czytelnik może zapoznać się z każdym aspektem starości z perspektywy biegu życia. Redaktorzy książki Janusz Mucha i Łukasz Krzyżowski już na wstępie podkreślają wagę problematyki starości w czasach globalnego starzenia się społeczeństw, zwłaszcza z punktu widzenia socjologii.

W recenzowanej pozycji znajduje się 15 artykułów na tyle obszernych, że mogłyby one stanowić podstawę edukacji dla studentów zainteresowanych gerontologią. Artykuły przedstawiają proces starzenia się w odniesieniu do różnych dziedzin życia codziennego takich jak m.in.: funkcjonowanie w świecie technologii, wykorzystywanie czasu wolnego czy akulturacja seniorów do nowoczesnej kultury.

Pierwszy artykuł, którego autorami są redaktorzy książki, zatytułowany został *Starzenie się w warunkach dynamicznej zmiany. Perspektywa „biegu życia”*. Autorzy wyjaśniają w nim powód powstania recenzowanego dzieła. Zauważają problem starzenia się ludzkości na całym świecie i to, jak wyglądają studia nad tą tematyką badań w Polsce. W artykule zaprezentowane zostały przekrojowo towarzystwa oraz instytucje zajmujące się badaniem problematyki starości, a także konferencje oraz projekty zajmujące się tą dziedziną. Autorzy przedstawili również historyczny rys rozwoju badań i publikacji z obszaru dyscyplin społecznych takich jak: psychologia, socjologia, praca socjalna czy demografia.

Kolejny artykuł autorstwa Emilii Kramkowskiej pt. *Ludzie starzy i ich funkcjonowanie w dynamicznym społeczeństwie (wiedzy)* to doskonała analiza tego, czym jest tytułowe społeczeństwo wiedzy i jak funkcjonują w nim seniorzy. Autorka w artykule wskazuje na różnice pomiędzy pojęciami: społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo informacyjne, które mogą być traktowane jako tożsame. Dowiedzieć się można, iż w społeczeństwie wiedzy najważniejsi są ludzie i informacje, natomiast w społeczeństwie informacyjnym większy nacisk kładziony jest na produkcję, technikę i pieniądze. Po rozdziale czysto definicyjnym autorka ukazuje miejsce starszej osoby w nowym systemie społecznym opierającym się na wiedzy. Według autorki nowoczesne społeczeństwo opiera się na mądrości i rozsądku, tak więc osoby starsze powinny czuć się w nim dobrze. Przedstawiona jest także użyteczność wiedzy seniorów we współczesności i to, czy jest ona w stanie konkurować z komputerem i nierozłącznym z nim Internetem. Artykuł porusza także tematy kształcenia ustawicznego. Autorka na zakończenie prezentuje stosunek starszych osób do nowych technologii. Przedstawia dane z raportu Głównego Urzędu Statystycznego,

które ukazują ilu seniorów korzysta z komputera i Internetu oraz jak często się to odbywa.

Trzeci artykuł, którego autorką jest Hanna Strzałkowska, nosi tytuł *Adaptacja osób starszych do zmian kulturowych*. Autorka przedstawia w nim proces akulturacji seniorów do współczesnego społeczeństwa. Osoby starsze zostały tu porównane do emigrantów, z tym że w przypadku seniorów jest to idące za określeniem autorki, *migracja w czasie*. Na potrzeby artykułu zostały przeprowadzone wywiady, które przedstawiają wypowiedzi seniorów dotyczące zmian w życiu z perspektywy czasu. Autorka po przeprowadzeniu badań wyodrębniła 11 wymiarów zmian. W przeprowadzonych badaniach wyłoniono także strategie radzenia sobie ze zmianami kulturowymi, jakie przyjęli seniorzy. Należą do nich: integracja, podejście humorystyczne, częściowe przyzwolenie, ciche niezadowolenie, dzielenie świata na dobry i zły, próby nawracania na dobrą drogę wychowania, psychiczne wycofanie – separacja i korzystanie z kontaktów z młodymi członkami rodziny. Uzupełnieniem tekstu opisującego ww. strategie seniorów są cytaty z wywiadów, które nadały temu zjawisku wielowymiarowy charakter gdyż każda osoba indywidualnie postrzega zmiany kulturowe. Proces opisany przez autorkę przedstawiony został z perspektywy psychologii międzykulturowej i opracowanych na jej podstawie modeli akulturacji, co autorka zaznacza w podsumowaniu. Niewątpliwie recenzowany artykuł rzuca nowe światło na proces akulturacji seniorów w XXI wieku.

Kolejny tekst autorstwa Pawła Kubickiego jest kontynuacją projektu „Bądź blisko-kampania przeciwko samotności i wykluczeniu społecznemu osób starszych” realizowanego w 2009 roku na zlecenie organizacji *Forum 50+*. Tytuł artykułu to *Starość i życie codzienne osamotnionych seniorów*. Autor przedstawia skalę zjawiska samotności osób starszych, czynniki, jakie mają wpływ na odczuwanie tego stanu, oraz to jak wygląda życie codzienne i plany na przyszłość seniorów. Artykuł zawiera wyniki badań, które przeprowadzone zostały w stowarzyszeniu *mali bracia Ubogich* zajmującego się towarzyszeniem osobom starszym w codziennym życiu. Wolontariusze w ramach badania wypełnili 87 ankiet z pytaniami dotyczącymi swoich podopiecznych. Wyniki pokazały, iż osoby osamotnione to w większości kobiety (90%). Większość z osób badanych to wdowcy, wdowy, osoby stanu wolnego, rozwodnicy oraz 3 małżeństwa. Autor wyróżnił dwa modele prowadzące do osamotnienia: model *dziedziczny i traumatyczny*. Analizy ankiet pozwoliły na wyłonienie powodów samotności, którymi w większości są: ograniczenie potrzeb i brak aktywności w dniu codziennym. We wnioskach końcowych Paweł Kubicki słusznie zauważa, że należałoby przemyśleć postępowania interwencyjne czy też integracyjne, które poprawiłyby stan osamotnienia seniorów.

Następny artykuł recenzowanej książki to *Czas wolny starszych mężczyzn* Urszuli Kluczyńskiej. Autorka na wstępie opisuje pojęcie płci kulturowej i czasu wolnego oraz odniesienie tych pojęć do starości. Artykuł oparty jest na badaniach, w których wzięło udział 35 mężczyzn w wieku 65–90 r.ż. Analiza

wywiadów pozwoliła autorce na wyodrębnienie strategii radzenia sobie starszych panów z czasem wolnym po przejściu na emeryturę. Formy adaptacyjne okazały się bardzo zróżnicowane, począwszy od marazmu i odrętwienia, przez zadowolenie z czasu wolnego, na czasie refleksyjnym kończąc. Seniorzy opowiadali także o formach spędzania czasu wolnego. Autorka poruszyła w tekście bardzo istotny problem płci kulturowej, której znaczenie różni się na kolejnych etapach życia. Celnie zauważyła w końcowych wnioskach, iż temat męskości w wieku senioralnym należy poszerzać oraz kontynuować badania w tym kierunku.

Urlop czy zesłanie – stosunek Polaków do emerytur to tytuł kolejnego artykułu autorstwa Łucji Krzyżanowskiej. Powstał on na podstawie niepublikowanej rozprawy doktorskiej autorki, o tytule *Praca jako sposób na życie. Społeczne uwarunkowania pozostawania na rynku pracy osób w wieku 50+*. Autorka porusza tu problem pozostawania na rynku pracy osób w wieku okołomerytalnym czy nawet postemerytalnym. Przedstawia dane demograficzne dla starzejącego się społeczeństwa polskiego – niepokojąco niski procent aktywnych zawodowo osób w wieku 55–64, które mogłyby pracować bez przeszkód jeszcze wiele lat. Artykuł przedstawia także dane zebrane przez CBOS, które pokazują, iż Polacy do emerytury podchodzą z obawą i lękiem, głównie ze względów finansowych. Artykuł Łucji Krzyżanowskiej opatrzony jest licznymi wnioskami z badań. Wynika z nich m.in., że młode osoby emeryturę kojarzą z negatywnymi aspektami starości, brakiem pieniędzy, niestałością systemu opieki zdrowotnej, który systematycznie ulega zmianom. Starsze osoby z kolei nie chcą pozostawać na rynku pracy głównie z trzech powodów: ze względów zdrowotnych, możliwości pracy na emeryturze oraz lęku przed reformami. Autorka w podsumowaniu słusznie wskazuje na paradoks, jaki wyłoniły badania: większość osób mimo lęku przed emeryturą decyduje się na nią przejść jak najszybciej.

Kolejny artykuł autorstwa Jolanty Perek-Białas i Konrada Turka o tytule *Starszy pracownik z punktu widzenia pracodawcy* pozwala czytelnikowi na pozostanie w tematyce zawodowej. Autorzy na potrzeby artykułu wykorzystali wynik badań z projektu SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*), który w Polsce był realizowany w roku 2006 r. oraz badań ASPA (*Aktywizacja potencjału osób starszych w starzejącym się społeczeństwie – badania realizowane w latach 2008–2011*). Na podstawie tych badań można zauważyć, iż niecałe 20% osób w wieku 50+ jest czynnych zawodowo. Jednak osoby te mimo zadowolenia z pracy odczuwają brak możliwości na awans czy dalszy rozwój. Artykuł przedstawia wyniki licznych badań, które ukazują niestety mało zaskakujące fakty. Starsi pracownicy są spychani z rynku pracy, a pozostawienie takiego pracownika w firmie, z punktu widzenia pracodawcy po prostu musi się opłacać. Autorzy dodają także, iż zarówno pracownicy jak i pracodawcy nie są przygotowani do długoterminowej pracy osób starszych i należałoby w tym kierunku podjąć odpowiednie działania.

Pozostając w obszarze niskiej aktywności seniorów na polu zawodowym i nie tylko, Konrad Turek kolejnym artykułem *Aktywność społeczna osób starszych w Polsce. Trzeci sektor seniorów* zachęca najstarsze osoby do szeroko pojętej aktywności wolontariackiej. Artykuł jest efektem zaangażowania autora we wspomniany wcześniej projekt ASPA. Rozpoczyna tekst od rysu historycznego aktywności społecznej seniorów, po czym przechodzi do opisu aktywności przejawianej na polskiej wsi oraz do roli Kościoła katolickiego w tym obszarze. Autor zaznacza w artykule, iż aktywność Polaków w wieku 50+ oraz moment zakończenia przez nich pracy zawodowej są prawie najniższe w Unii Europejskiej. Kolejne dane, jakie Konrad Turek zamieścił w artykule dotyczą aktywności wolontariackiej oraz społecznej osób starszych. Autor przedstawia również działania organizacji funkcjonujących na rzecz rozwoju seniorów i projekty, które weszły w życie, by poprawić ich aktywność. Podkreśla, iż bardzo ważna jest motywacja wewnętrzna osób starszych.

Dziewiątym artykułem recenzowanej książki jest *Ageizm i dyskryminacja ze względu na wiek jako doświadczenie dojrzałych Polaków na rynku pracy* autorstwa Justyny Stypińskiej. Autorka wprowadza czytelnika w problematykę dotyczącą przejawów nietolerancji wobec starszych osób ze względu na ich wiek. Justyna Stypińska prezentuje w schematyczny sposób zarys teoretyczny zjawiska, przeprowadzone badania oraz wyniki zrealizowanych przez autorkę badań własnych. Wyniki są mało optymistyczne i wskazują na to, iż starsi Polacy czują się dyskryminowani prywatnie i społecznie. Liczba przebadanych przez autorkę seniorów budzi podziw, gdyż spośród losowo wybranych 2241 osób 1000 zostało zakwalifikowanych do próby badawczej. Kwestionariusz ankiety, jaki wykorzystała autorka, zawierał 13 pytań wskaźnikowych. Wyniki badań wskazały na to, iż dyskryminacja postrzegana jest przez starsze osoby jako poważny problem społeczny. Seniorzy doświadczają także tzw. *dyskryminacji miękkiej*, niepodlegającej kodeksowi pracy. Spotykają się również ze stereotypami czy też negatywnymi opiniami na ich temat, co nie może stanowić sprawy w sądzie pracy. Autorka kończąc artykuł zaznacza, że do udzielenia odpowiedzi na pytanie o skalę dyskryminacji osób pracujących ze względu na wiek potrzebne jest pogłębienie studiów nad problemem, które zawierałyby badania postaw pracodawców.

Problem, jaki porusza Joanna Zalewska w artykule *Nowe przedmioty a przemiany praktyk społecznych w doświadczeniu ludzi starych*, dotyczy postrzegania zmiany w życiu seniorów. Autorka prezentuje w tekście narracje rozmówców pochodzące z 15 wywiadów pogłębionych na temat zmian i reakcji na nie, a także fragmenty wywiadów biograficznych oraz wywiadów odnoszących się do więzi społecznych. Z badań wynika, że przede wszystkim dla seniorów zmieniły się przedmioty materialne i jest to dla nich zaskakująca zmiana. Nowe przedmioty, które wchodziły w życie rozmówców, przyczyniły się do zmian w relacjach rodzinnych, zagospodarowania czasu i podziału obowiązków rodzinnych, gdyż niektóre formy pracy w domu mogły z czasem

wykonywać odpowiednie sprzęty. Warto dodać, iż autorka niejednokrotnie posługuje się w tekście pojęciem reżimów podtrzymujących, które oznaczają codzienne czynności osób pozwalających na funkcjonowanie jednostki w życiu codziennym w sposób, do jakiego jest przyzwyczajona. Do takich czynności należą m.in.: prasowanie, sprząatanie czy też kontakty z innymi osobami. Tym właśnie pojęciem autorka operuje, wyjaśniając mechanizmy zmian i ich wpływu na starsze pokolenie. W podsumowaniu autorka wyjaśnia, iż osoby starsze poprzez rozwój technologii zaczęły praktykować codzienne czynności, nie bazując już na obyczajowości, ale na funkcjonowaniu wcześniej wspomnianych reżimów podtrzymujących.

Temat kolejnego artykułu napisanego przez Wojciecha Kowalika to *Starzy i młodzi w Internecie – społeczne konstruowanie generacji w świecie wirtualnym*. Tekst niewątpliwie porusza problem na miarę XXI w., w którym korzystanie z Internetu wpisało się w codzienny grafik wielu osób. Autor skupił się na podziałach generacyjnych i funkcjonowaniu takowych w tzw. sieci. Zajął się analizą społeczności wirtualnej, w tym dyskusji internetowych z czterech wybranych portali. Tekst ubarwiają zrzuty z forów dyskusyjnych opatrzone komentarzami użytkowników. Wyniki badań okazały się intrygujące. Otóż internauci tworzą tożsamość pokoleniową w sieci, która nie wynika z wieku biologicznego, ale z częstotliwości i długości przebywania na konkretnych forach. Właściciele kont, charakteryzując siebie, używają podobnych elementów takich jak m.in.: nick (nazwa użytkownik), liczba zamieszczonych postów, funkcja (np. administrator), czy też długość przebywania na forum, co stanowi odzwierciedlenie doświadczenia w przebywaniu w sieci. Ciekawym wnioskiem wysnutym przez autora jest to, że nawet w Internecie istnieje potrzeba tworzenia pokoleń, a starsze osoby z większą swobodą mogą dołączyć do grup internetowych budujących więzi społeczne.

Kolejny artykuł, którego autorami są Anna Wachowiak i Marek Hałas, nosi tytuł *Studenci wrzesińskiego uniwersytetu trzeciego wieku o jakości życia seniorów*. Część teoretyczna artykułu zawiera informacje dotyczące starzejącego się społeczeństwa, miejsca osób starszych w społeczeństwie i problemów seniorów przedstawionych na łamach literatury socjologicznej. Stanowi ona zarazem dobre opracowanie tematu i wstęp do części opisującej badania. Autorzy badań posłużyli się techniką wywiadu kwestionariuszowego. Zbadano 99 osób, a ankieta zawierała 17 pytań. 5 pytań stanowiło metryczkę, a pozostałych 12 dotyczyło m.in. powodów uczestnictwa w UTW, tego jak postrzegany jest polski senior przez słuchaczy UTW, priorytetów życiowych osób starszych czy satysfakcji życiowej. Najlicniejsza grupa ankietowanych to osoby w wieku pomiędzy 60 a 69 r.ż., najmniejsza natomiast to seniorzy w wieku 70–79 lat. Badania wykazały m.in., iż seniorzy zapisują się na UTW głównie po to, aby rozwijać swoje zainteresowania oraz poszerzyć wiedzę. Oczekują od uniwersytetu rozwoju intelektualnego, poznania nowych osób czy też atrakcyjnie spędzonego czasu wolnego. Ich satysfakcja życiowa oceniona została

na dobrą, a główną wadą wieku senioralnego, jak można było przypuszczać, okazało się zdrowie. Badania zostały przedstawione za pomocą wykresów oraz interesująco zinterpretowane. Nadało to analizie bardzo czytelny obraz. Wyniki badań pozwoliły autorom na pokazanie tego, iż wrzesiński UTW przysłużył się do podniesienia jakości życia seniorów.

Trzynasty z kolei artykuł autorstwa Łukasza Krzyżowskiego o tytule *Kultura opieki w Polsce. Analiza oczekiwań społecznych i praktyk kulturowych w obrębie trzech generacji: dziadków, dorosłych dzieci i wnuków* podejmuje istotny problem, jakim są relacje międzygeneracyjne. Autor rozpoczyna swój tekst od uzasadnionej obawy dotyczącej stanu opieki nad seniorami w Polsce. Artykuł podzielony został na pięć części. Rozpoczynając od metodologicznej, autor przedstawia wyniki badań projektu SHARE oraz badań jakościowych, które przeprowadzone były w 2010 r. Autor słusznie zauważa, że coraz więcej osób potrzebuje opieki z racji wieku, a coraz mniej osób jest w stanie ją zagwarantować. Z badań wynika także, iż większość Polaków uważa, że opieką nad osobą starszą powinna zająć się rodzina, a nie instytucje do tego powoływane. W dalszej części Krzyżowski przedstawia wypowiedzi seniorów dotyczące ich oczekiwań co do opieki ze strony rodziny. Autor w podsumowując artykuł połączył problem niskiej aktywizacji osób starszych i wcześniejszego przejścia na emeryturę z oczekiwaniami rodzin co do opieki działającej w dwie strony – dziadków nad wnukami, a także dorosłych dzieci – nad rodzicami.

Kolejny artykuł o niebanalnym tytule *Starość nie radość? O stereotypowym wizerunku jesieni życia kreowanym w prasie dla seniorów*, jest analizą dodatku z *Gazety Wyborczej* – pod tytułem *Latka lecq*. Autorka tekstu Paulina Świątek rozpoczyna swoje opracowanie od próby zdefiniowania tego, kiedy człowieka można nazwać starym oraz od wyjaśnienia pojęcia stereotypu i tego, jak widziana jest osoba stara przez siebie i innych. Po terminologicznych rozważaniach następuje część kluczowa dotycząca analizy prasy. Wyniki badań autorki nie napawają optymizmem, gdyż okazuje się, że gazeta, która powinna promować pozytywny wizerunek seniora, czyni go negatywnym. Autorka w podsumowaniu dodaje, że gazeta bardziej opiera się na stereotypowej wizji starej osoby, uznawanej za bierną i niedołązną, zamiast przedstawiać seniora jako kreatywnego i aktywnego. Niewątpliwie problem, jaki zauważyła autorka, należy do bardzo ważnych, gdyż analizowana gazeta nie leży na półce z brukowcami, lecz dużo wyżej.

Ostatni z artykułów porusza temat zupełnie odbiegający od poprzednich. Krzysztof Kasperek z testem pt. *Seksualność Polaków w jesieni życia: perspektywa analizy danych zastanych* prezentuje wyniki przedstawiające obraz seksualności Polaków po 60 r.ż. Autor części teoretycznej poświęca zaledwie jedną stronę tekstu, po czym przechodzi do metodologii i prezentacji badań. Zaznacza także, iż pytania, jakie zadawał, należą do intymnych, tak więc odpowiedzi respondentów mogą być fałszywe. Krzysztof Kasperek uzyskał odpowiedzi na pytania dotyczące postaw osób starszych wobec seksu, ich

zadowolenia z życia seksualnego, częstotliwości i wagi stosunków, a także zależności pomiędzy udanym życiem seksualnym a stanem cywilnym. Dokonał także podziału osób starszych ze względu na aktywność seksualną i przedstawił porównanie seksualności przed i po 60 r.ż. Badania autora wykazały, że starsze osoby z całą pewnością nie należą (jak to określił sam autor) do aseksualnych.

Celem prezentowanej książki było przedstawienie procesu starzenia się człowieka z perspektywy socjologii. Artykuły zawarte w publikacji w bardzo interesujący sposób ukazały różne obszary życia człowieka starszego i co ważniejsze jego funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie. Treści zawarte w artykułach mogą stanowić cenne źródło informacji zarówno dla gerontologów, pedagogów, jak i socjologów. Bardzo znaczącym aspektem książki jest także to, że badania i treści zawarte w artykułach są aktualne. Autorzy tekstów zwracają uwagę na to, iż najstarsze pokolenie jest warte zainteresowania badaczy, a starość może być okresem w życiu, w którym można realizować swoje pasje i robić rzeczy powszechnie „zarezerwowane” dla młodych.

Ewa Traczykowska

Małgorzata Olejarz (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów*, t. 13, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012, ss. 251

Dyskursy Młodych Andragogów to publikacja nierozzerwalnie związana z Letnią Szkołą Młodych Andragogów i Poradodawców (LSMAiP) organizowaną przez Uniwersytet Zielonogórski i Dolnośląską Szkołę Wyższą. Dotychczas ukazało się 13 tomów tego wydawnictwa, które podobnie jak Szkoła pełni rolę forum umożliwiającego wymianę doświadczeń i poglądów na temat szeroko rozumianej edukacji dorosłych między debiutującymi naukowcami a bardziej doświadczonymi badaczami – nie tylko z kraju, ale również z zagranicy.

Recenzowana pozycja składa się z trzech działów poświęconych dyskursowi andragogicznemu (9 artykułów), poradodawczemu (3 artykuły) i interkulturowemu (4 artykuły). Poprzedza je wprowadzenie, w którym Małgorzata Olejarz informuje czytelnika, że *Dyskursy Młodych Andragogów* zyskały miano czasopisma naukowego. Pozycję zamyka sprawozdanie z XIII LSMAP autorstwa mgr Moniki Noworolnik oraz wykaz autorów, których teksty zostały w nim zamieszczone.

„Dyskurs andragogiczny” rozpoczyna tekst Ewy Kurantowicz, prof. DSW zatytułowany: „O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane”. Autorka udowadnia w nim, powołując się na koncepcje Davida Bouda, Knuda Illerisa, Jane Lave i Alberta Bandury, że „współczesne teorie i badania andragogiczne bardzo mocno podkreślają

znaczenie społecznego wymiaru uczenia się” (s. 13). A przede wszystkim dokonuje krytycznej analizy społecznego uczenia się pod kątem towarzyszących temu procesowi relacji, kontekstów uczenia się oraz form społecznej integracji.

Kolejne dwa teksty bazujące na wynikach badań etnograficznych kontynuują rozważania na temat społecznego uczenia się i koncentrują się na uczeniu się w miejscu pracy. W pierwszym z nich pt. „Uczenie się kompetencji społecznych w społecznościach praktyki – studium porównawcze” M. Noworolnik analizuje proces uczenia się pracownic dwóch butików odzieżowych, z których jeden zlokalizowany jest na terenie Polski, a drugi Danii. W artykule badaczka pochyła się nad różnicami w zdobywaniu przez personel kompetencji społecznych wynikającymi z: asortymentu sklepów, typu klientów, którzy je odwiedzają i ich stosunku/nastawienia do obsługi, relacji między pracownikami, czy ich postawy wobec kupujących.

Natomiast mgr Joanna Kłodkowska w artykule „Organizowanie czasu w Ochotniczych Hufcach Pracy jako działania porządkujące życie pracowniczej społeczności” wyjaśnia, czym jest czas monochroniczny i polichroniczny oraz opisuje przejawy ich funkcjonowania w eksplorowanej instytucji. J. Kłodkowska rozpatruje również kształtowanie się tzw. lokalnych sekwencji czasu oraz makrosekwencji i mikrosekwencji czasu w OHP w kontekście sposobów radzenia sobie ze zmianami w organizacji.

Do założeń i znaczenia gerotranscendencji, czyli teorii pozytywnego starzenia się, odnosi się Małgorzata Malec. W początkowej części tekstu badaczka charakteryzuje dwie rozpowszechnione na polskim gruncie koncepcje dotyczące późnej dorosłości: teorie wyłączenia oraz teorie aktywności, co ułatwić ma czytelnikowi zrozumienie analizowanej przez nią teorii autorstwa Larsa Tornstama. Proces rozwoju osobowego i pojęcie transcendencji czyni kategoriami umożliwiającymi ukazanie istoty, przesłanek i empirycznych implikacji teorii gerotranscendencji.

„Znaczenie edukacji ustawicznej w percepcji studentów – refleksje z badań” to tytuł artykułu Moniki Sulik. Autorka rozpoczyna swoje rozważania od nakreślenia ram pojęciowych oraz opisu procedury badań o charakterze jakościowo-ilościowym, które zostały przez nią przeprowadzone wśród studentów i studentek studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I i II stopnia kierunku pedagogika. Badania te dostarczyły inspirującego materiału empirycznego, który pozwolił wyróżnić trzy najczęściej występujące kategorie rozumienia edukacji ustawicznej przez studiujące osoby dorosłe: definicje bliskie formalnemu rozumieniu tego terminu przyjętemu przez badaczkę w niniejszym tekście i podkreślające możliwość całościowego uczenia się z codzienności; definicje bazujące na intuicji, zdrowym rozsądku i koncentrujące się wokół luźnych skojarzeń z przymiotnikiem „ustawiczna”, niepełne i nierzadko błędne, ale częstokroć świadczące o przekonaniu ich autorów o słuszności edukacji ustawicznej; definicje typu „nie wiem” formułowane przez osoby otwarcie

przyznające się do nieznamomości terminu edukacja ustawiczna, aczkolwiek podejmujące próby jego wyjaśnienia.

Kolejnym omawianym zagadnieniem są formalne i pozaformalne obszary zawodowej edukacji tanecznej w Polsce. Mgr Marek Zadłużny, dokonując opisu kondycji tzw. polskiej szkoły tańca, odnosi się m.in. do przyczyn i konsekwencji słabo rozbudowanej sieci ośrodków akademickich kształcących przyszłych tancerzy i choreografów. Prezentuje formalne wymogi, którym należy sprostać, aby utworzyć/otworzyć kierunek taniec na wyższych uczelniach oraz sylwetkę absolwenta studiów I i II stopnia o takim profilu nakreśloną przez Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku. Opisuje rozwój edukacji tanecznej w Polsce począwszy od drugiej połowy XIX wieku do czasów współczesnych. Poruszana w artykule problematyka jest niezwykle aktualna, biorąc pod uwagę powszechne obecnie zainteresowanie tańcem, wywołane głównie programami telewizyjnymi typu talent show, ale cechuje się przy tym dużą dozą powierzchowności.

Anna Paszkowska prezentuje uczestnictwo w warsztatach terapii zajęciowej jako sposób przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Posiłkując się danymi zebranymi w czasie badań prowadzonych w Warsztacie Terapii Zajęciowej Centrum Pomocowego Caritas im. św. o. Pio w Gdyni metodą obserwacji bezpośredniej, analizy dokumentów i techniką wywiadu swobodnego ukazuje potencjał edukacyjny tego typu działań, które pozwalają ludziom z niepełnosprawnością intelektualną na wielowymiarowe uczenie się, a w konsekwencji poprawę jakości życia. A. Paszkowska charakteryzuje zjawisko wykluczenia osób z niepełnosprawnością i podaje jego przyczyny. Opisując badany Warsztat Terapii Zajęciowej odnosi się do jego celów, funkcji, a nawet zaplecza materialnego i bazy lokalowej, a prezentując poszczególne zajęcia wchodzące w jego zakres wymienia kompetencje/umiejętności/wiedzę, których zdobycie umożliwić ma uczestnictwo w warsztatach.

„Dyskurs poradoznawczy” otwiera publikacja pt. „Rzecz o refleksyjnym praktyku-badaczu, czyli o niekonwencjonalnych sposobach kształcenia doradców”, napisana przez Elżbietę Siarkiewicz, Ewę Trębińską-Szumigraj oraz Darię Zielińską-Pękał. Tekst ten, będący erudycyjną wypowiedzią naukową odnoszącą się do problematyki konstrukttywizmu oraz współczesnego rozumienia profesjonalizmu, stanowi zapowiedź przygotowywanej przez autorki książki. W jego początkowej części ustosunkowano się do zmian w myśleniu o kompetencjach zawodowych, którymi powinien legitymować się doradca, aby efektywnie wykonywać swoją pracę w postnowoczesnym świecie. Następnie na przykładzie trzech projektów edukacyjno-badawczych: *Drzewo wsparcia*, *Etiudy poradnicze* oraz *Stragan dobrych rad* omówiony został potencjał edukacyjny badań w działaniu i etnografii performatywnej, które sprzyjają refleksyjności oraz mierzeniu się z realnymi problemami społecznymi, a przez to uczeniu się bycia doradcą na miarę XXI wieku.

Nad znaczeniem poradnictwa całożyciowego wobec wymagań ponowoczesnego rynku pracy pochyła się Monika Bartkowiak. W artykule opisuje kolejne etapy rozwoju społeczeństwa agrarnego, industrialnego i informacyjnego oraz poddaje analizie przyczyny ich transformacji. Rozpatruje również wpływ takich czynników jak np. procesy globalizacyjne, czy kapitalizm na współczesny rynek pracy oraz charakter, znaczenie i zakres poradnictwa zawodowego.

W tekście „Problematyka koncepcji życia w poradnictwie rehabilitacyjnym” Małgorzata Olejarz stwierdza, iż pojawienie się w życiu człowieka choroby czy też niepełnosprawności przysparza człowiekowi wielu okazji do refleksji nad własną egzystencją. Prezentuje sposoby pojmowania rehabilitacji jako obszaru działań poradniczych oraz odnosi się do wybranych aspektów poradnictwa rehabilitacyjnego. Ukazuje założenia koncepcji poradnictwa życia Henryka Kai, twierdząc, że zmierza ona do zagwarantowania jednostce rehabilitowanej „życie z jakością” oraz dywaguje na temat roli, jaką w tej teorii odgrywa światopogląd.

Już sam tytuł tekstu Alicji Czerkawskiej: „»Za głęboka woda« absurdy w pomocy społecznej dostrzegane przez pracowników socjalnych” wskazuje na możliwość jego wielopłaszczyznowej interpretacji. Autorka dotyka w nim problemu niskiego prestiżu zawodu pracownika socjalnego oraz negatywnego wizerunku tej profesji budowanego przez media. W artykule wykorzystano dane empiryczne pozyskane za pomocą dwóch metod zbierania danych – bezpośrednią rozmowę grupową skoncentrowaną na zagadnieniach oraz analizę osobistych dokumentów tworzonych intencjonalnie. Badania te zostały przeprowadzone wśród pracowników socjalnych, którzy w wyniku „(...) zmieniających się przepisów dotyczących wymagań związanych z pełnieniem tego zawodu uzupełniali swoje kwalifikacje na poziomie uczelni wyższej” (s. 159) i umożliwiły wyłonienie pięciu absurdów związanych z ich pracą: (1) nadmierne obciążenie pracowników socjalnych tzw. papierkową robotą, która uniemożliwia im prowadzenie działań pomocowych w terenie; (2) borykanie się z niekompetentnym kierownictwem instytucji pomocy społecznej, częstokroć stosującym nadmierną kontrolę, mobbing oraz niewłaściwie dysponującym środkami materialnymi; (3) obawa o własne życie spowodowana brakiem ochrony w czasie wykonywania czynności służbowych; (4) roszczeniowa postawa osób korzystających z pomocy pracownika socjalnego nieidąca w parze z podejmowaniem jakiegokolwiek wysiłku własnego w celu poprawy swojej sytuacji życiowej; (5) „wykonywanie czynności spoza absurdalnie długiej listy zadań, czyli wielokrotne przekraczanie granic kompetencji zawodowych” (s. 174).

Artykuł dotyczący związków różnorodności oraz kultur uczenia się w świecie pracy, autorstwa Steffi Robak i Isabel Sievers, umożliwia czytelnikowi refleksyjne zetknięcie się z interkulturowym dyskursem na temat edukacji dorosłych toczonym poza granicami Polski. Ustosunkowano się w nim do zjawiska transmigracji, czyli powrotu imigrantów, którzy najczęściej urodzili się już na obczyźnie, do kraju przodków. Dokonano przeglądu koncepcji

różnorodności oraz zwrócono uwagę na paradoksalną sytuację nieuznawania w Niemczech kompetencji wysoko wykwalifikowanych obcokrajowców pomimo stałego zapotrzebowania na ich usługi.

Różnicowanie się poradnictwa kariery w kulturach stało się tematem dociekań Anny Bilon. Autorka dokonuje opisu znaczenia nadawanego poradnictwu kariery w zależności od warunków społeczno-politycznych i kulturowych, w których jest ono prowadzone. W swoich rozważaniach koncentruje się przede wszystkim na wpływie dystansu władzy i poziomu indywidualizmu na preferowane w poszczególnych państwach formy poradnictwa. Odwołując się do konkretnych krajów, w tym Wielkiej Brytanii, Polski czy Gwatemali, wnioskując, że „(...) nie tylko sytuacja poradnicza, relacje doradca–klient/osoba radząca się i powiązana z nimi problematyka metod pracy doradcy jest głęboko zakorzeniona w kulturze, lecz także organizacja poradnictwa i jeszcze szerzej – postrzeganie jego roli” (s. 208).

Małgorzata Rosalska w tekście zatytułowanym „Profilaktyka niepowodzeń migracyjnych dorosłych” dokonuje klasyfikacji i charakterystyki działań prowadzących do efektywnej/pomyślnej adaptacji emigrantów w obcych kulturowo krajach, nie pomijając przy tym opisu kompetencji edukatora, który chciałby je skutecznie prowadzić. Podaje konkretne przykłady profilaktyki pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowej. Podkreśla znaczenie całościowej edukacji w zwalczaniu zjawiska marginalizacji i gettoizacji wśród emigrującej ludności.

„»Mapowanie przestrzeni życiowej« narzędziem pracy doradcy międzykulturowego. Refleksja nad autorskimi warsztatami przeprowadzonymi w Grecji i na Węgrzech” to tytuł artykułu Anety Słowik, w którym dokonuje ona bilansu korzyści i zagrożeń wynikających z wykorzystania metody R. Vance’a Peavy’ego w praktyce doradczej. Autorka dzieli się z czytelnikiem praktycznymi przykładami mapowania i odczytywania mapy przestrzeni życia oraz dokonuje opisu trudności, z którymi musi zmierzyć się w czasie wykonywania swojego zawodu doradca międzykulturowy.

Trzynasty tom czasopisma *Dyskursy Młodych Andragogów* cechuje duża wartość merytoryczna i niezwykle czytelny układ treści. Znajdujące się w nim teksty umożliwiają czytelnikowi prowadzenie wielopłaszczyznowych rozważań nad problematyką całościowego uczenia się. Dużym walorem publikacji jest prezentacja artykułów, których autorzy nie stronią od oryginalnych konceptów oraz opierają swoje dociekania na wynikach własnych badań empirycznych. Stwierdzić można, że każdy, kto będzie miał okazję pochylić się nad lekturą recenzowanej pozycji z pewnością uzna, iż pragnienie M. Olejarz, aby stała się ona „(...) miejscem, gdzie »młodość spotyka się z doświadczeniem«, gdzie stwarza się okazję i możliwości wspólnego uczenia się – dzielenia poglądami, wynikami badań i opiniami, wzajemnego inspirowania, podejmowania odważnych dyskursów, jakii polemik (...)” zostanie urzeczywistnione.

Rosyjski rocznik edukacji dorosłych („Lifelong Education” – Vol. 10 /»Образование через всю жизнь»), том 10, Saint Petersburg 2012

Pod koniec wakacji 2012 roku ukazał się w Petersburgu dziesiąty już tom rocznika, który traktowany może być jako rosyjski międzynarodowy rocznik edukacji dorosłych, zatytułowany „Lifelong Education” (ros.: »Образование через всю жизнь»). Od 2003 roku publikowane są kolejne tomy przedsięwzięcia będącego wspólnym projektem UNESCO/ UNEVOC, Eurasian Economic Community, Leningradzkiego Uniwersytetu Państwowego im. A.S. Puszkina w Petersburgu, Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki Rosyjskiej Akademii Wychowania oraz kilku jeszcze rosyjskich instytutów badawczych i uczelni.

Podobnie jak w ubiegłych latach, również i ten prezentowany w niniejszym omówieniu tom, którego polski tytuł brzmi *Kształcenie przez całe życie. Edukacja ustawiczna dla zrównoważonego rozwoju*, opublikowany został w dwóch wersjach językowych: w języku angielskim: *Continuous education for sustainable development. Proceedings of international cooperation*, ed. By N.A. Lobanov, V.N. Skvorcov, „Lifelong Learning”, Vol. 10, part I, Saint-Petersburg 2012, ss. 323; part II, Saint-Petersburg 2012, ss. 296 [ISBN 978-5-8290-1155-0] oraz w języku rosyjskim: *Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества*, pod red. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. „Образование через Всю Жизнь”, том 10, часть I, Санкт-Петербург 2012, ss. 372, часть II, Санкт-Петербург 2012, ss. 324 [ISBN 978-5-8290-1159-8].

Czuwający nad całością przedsięwzięcia redaktorzy naukowcy rocznika to profesor Nikołaj A. Łobanow, dyrektor Instytutu Edukacji Dorosłych Uniwersytetu im. A.S. Puszkina w Petersburgu oraz profesor Wiaczesław N. Skworcow, rektor tego uniwersytetu. Dzięki ich inicjatywie z roku na rok powiększa się liczba zamieszczanych w roczniku artykułów. Z tego też powodu, mimo ograniczenia ich objętości do ok. 10 tys. znaków graficznych, tom 10 rocznika „Образование через всю жизнь”/”Lifelong Learning” zarówno rosyjsko-, jak i angielskojęzyczny, opublikowany został w dwóch częściach. O ile bowiem tom 8 wydany w 2010 roku zawierał 173 opracowania, o tyle w ubiegłym roku zostały pozytywnie zrecenzowane i przyjęte do druku artykuły z zakresu edukacji i kultury dorosłych 283 autorów z 16 krajów. Wydanie tej publikacji poprzedzone było dużą, jubileuszową, dziesiątą międzynarodową konferencją naukową, która odbywała się 1–3 czerwca 2012 roku pod hasłem *Непрерывное образование для устойчивого развития – Continuous education for sustainable development*¹¹. Dzięki jednak redaktorom naukowym rocznika zakres omawianej publikacji wykracza poza obszar wystąpień na

¹¹ Omówienie konferencji znajduje się również w niniejszym numerze „Rocznika Andragogicznego” (przyp. – red.)

samej tylko konferencji. Nowością tegorocznego tomu są także zamieszczone tu w części zatytułowanej „Статьи студентов – Students’ articles” artykuły studentów przygotowane pod kierunkiem pracowników naukowych macierzystych uczelni. Opublikowano 6 szkiców studentów z Rosji (3), z Uzbekistanu (1) i z Polski (2). Artykuły studentów z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, przygotowane zostały pod kierunkiem dr Ewy Kuli z Pracowni Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa.

Problematyka podejmowana na łamach rocznika jest dość zróżnicowana i odzwierciedla zainteresowania publikujących tu zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych. W większości autorami publikacji są Rosjanie (140 osób), specjaliści z zakresu andragogiki, pedagogiki społecznej, pedagogiki pracy, a także praktyki oświatowej. Wśród autorów prezentowanego tomu przeważa pogląd, że kształcenie ustawiczne jest podstawowym warunkiem sukcesu innowacyjnego rozwoju dowolnego kraju, a także bezpieczeństwa narodowego i dobrobytu obywateli. Autorzy zamieszczonych w roczniku artykułów dostrzegają zarówno pozytywne, jak i negatywne zjawiska we współczesnej edukacji, podkreślając, że nowe technologie edukacyjne nie powinny eliminować duchowości i moralności w procesie kształcenia zawodowego i kształtowania osobowości przyszłych specjalistów.

Na uwagę zasługują artykuły, których autorzy, w większości polscy naukowcy, podejmują historyczne wątki kształcenia ustawicznego, co jest, podkreślimy to, zasługą polskich pedagogów i historyków oświaty, którzy zapoczątkowali publikowanie prac historycznych na łamach rocznika. Idąc za przykładem polskich kolegów, rosyjscy andragodzy uznali, iż kondycja edukacji ustawicznej zyska, jeśli osadzi się ją w tradycji, w historii. Stąd w prezentowanym roczniku znalazły się, obok opracowań autorstwa naukowców polskich, dwa artykuły historyczne, których autorami są wspomniani już prof. N. Łobanow z Petersburga oraz prof. Muchajo E. Inoyatova z Uzbekistanu. Prof. N. Łobanow podjął się zadania uporządkowania historycznych etapów rozwoju kształcenia ustawicznego, wyjaśniając, iż periodyzacja procesów społecznych jest niezbędnym warunkiem ich rozumienia zarówno w czasie jak i w przestrzeni¹². Wspomniana M. E. Inoyatova omówiła możliwości wykorzystania historycznie ukształtowanych idei dydaktycznych w systemie oświatowym Uzbekistanu, wyjaśniając, że dotychczas nie prowadzono w tym kraju

¹² Н.А. Лобанов, *Исторические ступени развития непрерывного образования*, в: *Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества*, под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова, том 10, часть I, Санкт-Петербург 2012, с. 57–61; N.A. Lobanov, *Historical stages in the development of lifelong education*, in: *Continuous education for sustainable development. Proceedings of international cooperation*, ed. by N.A. Lobanov, V.N. Skvorcov, Vol. 10, part I, Saint-Petersburg 2012, p. 50–53.

specjalnych badań nad początkami i rozwojem dydaktyki¹³. Widać zatem, iż rocznik jest znakomitą platformą wymiany doświadczeń, przez co stał się także czynnikiem inspirującym andragogów z różnych krajów naszego kontynentu do podejmowania zaniechanych dotychczas obszarów badawczych. Jest to tym bardziej istotne, że oprócz wymienionych już Rosjan, Polaków i Uzbeków (ci ostatni reprezentowani są wyjątkowo licznie – 41 osób), na łamach rocznika znajdujemy artykuły Ukraińców (25), Litwinów (15), Białorusinów (14), Kazachów (4), Łotyszy (4). Z innych krajów europejskich cały szereg ważnych dla edukacji dorosłych problemów podjętych zostało przez naukowców oraz praktyków z Serbii (14), Finlandii (3), Bułgarii (3), Turcji (2), Włoch (2) Cypru (1), Irlandii (1) oraz Norwegii (1). Możliwości recepcji rocznika są więc dość szerokie, tym bardziej, że jest on, jak wspomniano, dostępny w dwóch ważnych językach kongresowych.

W roczniku zamieszczonych jest 8 artykułów autorstwa pracowników naukowych z pięciu polskich ośrodków akademickich: Bydgoszczy, Gdańska, Kielc, Poznania i Słupska. Prace te ilustrują prowadzone w Polsce poszukiwania naukowo-badawcze zarówno w zakresie dziejów (4 szkice), jak i współczesności oraz przyszłości kształcenia ustawicznego (także 4 szkice).

Po raz kolejny otrzymujemy publikację ukazującą rozwój zarówno teorii, jak i praktyki edukacji dorosłych naszego kontynentu, z uwzględnieniem tradycji jako podstawy rozwoju współczesnej andragogiki. Duża wartość merytoryczna prezentowanego rocznika usatysfakcjonuje wszystkich chcących poznać aktualny stan prac z tego zakresu na terenie państw powstałych po rozpadzie ZSRR i w wybranych państwach Europy Zachodniej.

Ewa Kula
Marzena Pękowska

¹³ М.Э. Иноятлова, *Возможности использования исторически сложившихся дидактических идей в системе образования Узбекистана*, в: *Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества*, под ред. Н.А. Лобанова и В.Н.Скворцова, том 10, часть I, Санкт-Петербург 2012, с. 102–103; M.E. Inoyatova, *Possibilities for using historically developed didactic ideas in the education system of Uzbekistan*, *Continuous education for sustainable development. Proceedings of international cooperation*, ed. by N.A. Lobanov, V.N. Skvorcov, Vol. 10, part I, Saint-Petersburg 2012, p. 85–86.

Eleonora Sapia-Drewniak, Stefania Mazurek. *Biografia pedagogiczna*, Opole 2011, ss. 282

W roku 2011 ukazała się publikacja pt. *Stefania Mazurek. Biografia pedagogiczna*. Jest ona zwieńczeniem badań naukowych Eleonory Sapii-Drewniak nad życiem i działalnością postaci zasłużonej dla rozwoju edukacji dorosłych na terenie Śląska Opolskiego. Autorka, związana zawodowo z Instytutem Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, interesuje się bowiem tymi problemami już od kilku lat. Wyraźnie świadczą o tym chociażby niektóre jej wcześniejsze publikacje (przykładowo: Sapia-Drewniak 1997; Sapia-Drewniak 2001).

Stefania Mazurek była Górnoszlazaczką, nauczycielką języków obcych zaangażowaną po zakończeniu II wojny światowej w procesy repolonizacji Śląska. Jednak, jak podaje autorka monografii, pomimo swojej aktywnej działalności nauczycielskiej i społecznej S. Mazurek „nie jest (...) osobą szerzej znaną poza regionem opolskim, ani taką nie była w przeszłości” (Sapia-Drewniak 2011, s. 211). Przygotowanie obszernej biografii tej postaci wymagało zatem znacznego nakładu pracy zwłaszcza w zakresie zgromadzenia odpowiedniej bazy źródłowej.

Eleonora Sapia-Drewniak wykorzystała zarówno źródła archiwalne oraz drukowane, jak i dokumenty, czy pamiątki osobiste bohaterki prace znajdujące się w posiadaniu jej krewnych i znajomych. Autorka nie unikała także źródeł wywołanych – przeprowadziła rozmowy z wychowankami i współpracownikami Stefanii Mazurek. Uzyskane w ten sposób informacje wzbogaciły ukazany w pracy obraz pierwszej Górnoszlazaczki, która na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie uzyskała stopień naukowy doktora.

Przygotowanie tej publikacji wymagało jednak przede wszystkim przeprowadzenia rozległych kwerend archiwalnych. Objęły one zarówno archiwa centralne, państwowe, jak i archiwa uczelni wyższych. Autorka poszukiwała materiałów w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, w Archiwum miasta stołecznego Warszawy oraz w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Istotne materiały odnalazła ponadto w zbiorach archiwów gromadzących materiały z terenów, z którymi bohaterka pracy była szczególnie związana. Są to archiwa w Katowicach oraz w Opolu. Sięgnęła także do zasobów Instytutów Pamięci Narodowej (Oddział w Katowicach i we Wrocławiu) oraz zbiorów Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu czy Instytutu Śląskiego w Opolu.

Kolejnym istotnym źródłem informacji były dla Autorki źródła drukowane – przede wszystkim wspomnienia, pamiętniki, sprawozdania, Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministerstwa Oświaty. Tę kategorię źródeł wzbogaciły także publikacje autorstwa Stefanii Mazurek.

Praca składa się z 6 rozdziałów prezentujących, w zasadzie chronologicznie, etapy życia i aktywności zawodowej głównej bohaterki. Rozdział I dotyczący okresu dzieciństwa i lat szkolnych ukazuje środowisko rodzinne Stefania oraz kolejne szczeble jej edukacji szkolnej i uniwersyteckiej zwieńczone uzyskaniem doktoratu na uczelni krakowskiej. W kolejnym rozdziale Autorka przedstawiła główne kierunki działalności dydaktycznej S. Mazurek w okresie międzywojennym – od jej aktywności w czasie powstań i plebiscytu na Górnym Śląsku, a następnie pracy nauczycielskiej w żeńskich szkołach średnich, poprzez działalność pozaszkolną i kierowanie ośrodkiem metodycznym po pełnienie ważnej i odpowiedzialnej funkcji wizytatorki ministerialnej. Rozdział 3 przedstawia trudne lata II wojny światowej i okupacji, które Stefania Mazurek spędziła, podobnie jak wielu innych działaczy śląskich i wielkopolskich, na terenie Warszawy, angażując się w działalność Tajnego Pedagogium Ziemi Zachodnich.

Zasług S. Mazurek dla rozwoju polskiej edukacji dorosłych dotyczą przede wszystkim trzy końcowe rozdziały. Rozdział 4 ukazuje jej działalność na Śląsku Opolskim w okresie powojennym, gdy Stefania była wizytatorką z ramienia Ministerstwa Ziemi Odzyskanych oraz organizowała podstawy liceum repolonizacyjnego dla dorosłych. W tej części Autorka uwzględniła także problemy wynikające z kontaktów bohaterki z działaczami funkcjonującej w czasie II wojny światowej organizacji „Ojczyzna” i ich wpływ na jej dalsze życie zawodowe. Z kolei rozdział 5 został poświęcony Stefani Mazurek jako nauczycielce dorosłych na terenie Opola – w Liceum dla Pracujących, Liceum Korespondencyjnym oraz w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Ostatni 6 rozdział zawiera szczegółową analizę głównych kierunków działalności organizacyjno-naukowej i społecznej oraz ocenę dorobku naukowego i publicystycznego Stefani Mazurek.

Należy zaznaczyć, że publikację uzupełniają: kalendarium życia i działalności Stefani Mazurek oraz Aneks. W Aneksie zamieszczono wykaz publikacji bohaterki wraz z przedrukami kilku jej tekstów drukowanych na łamach czasopism oraz odpisy dokumentów dotyczących sprawy rehabilitacji S. Mazurek. Szczególną rolę w Aneksie odgrywają właśnie te dokumenty, czyli Protokół i Orzeczenie Komisji Rehabilitacyjnej przy Wojewódzkim Wydziale Oświaty w Opolu. Stanowią one bowiem istotne uzupełnienie tych treści książki, które dotyczą kontaktów S. Mazurek, jej uczniów i współpracowników z Urzędem Bezpieczeństwa. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Autorka w całej pracy zachowała obiektywizm w ocenach trudnych doświadczeń osób zaangażowanych w działalność polityczną i opozycyjną w okresie PRL-u. Unikała ferowania wyroków i starała się ukazać różnorakie konteksty i motywy decyzji podejmowanych przez poszczególne postaci.

Na podkreślenie zasługuje, widoczne w całej pracy, dążenie Autorki do ukazywania życia i działalności bohaterki na szerszym tle ogólnych przemian społecznych, politycznych i oświatowych okresu zaborów, lat

międzywojennych i powojennych. Eleonora Sapia-Drewniak wspomina o tym we Wstępie pisząc „Staralam się jej (Stefanii Mazurek – A.W.) biografię i zaangażowanie w pracę pedagogiczną prezentować na tle sytuacji społeczno-politycznej ówczesnych czasów” (Sapia-Drewniak 2011, s. 13). Realizacja tych założeń wymagała od Autorki uwzględnienia szerokiego zakresu literatury dotyczącej dziejów Polski w trudnych latach zaborów, w okresie międzywojennym, w latach II wojny światowej czy w nowych powojennych realiach po roku 1945. Szczególną uwagę musiała ona zwrócić zwłaszcza na specyfikę problemów regionu śląskiego i Ziem Odzyskanych.

Omawiana publikacja wpisuje się w obszar badań biograficznych (por. Wałęga 2012) nad rolą kobiet w rozwoju polskiej edukacji, w tym przede wszystkim edukacji dorosłych. Zainteresowania naukowe Autorki, obejmujące głównie historię edukacji dorosłych i problemy współczesnej andragogiki, oraz jej dążenie do spójnego prezentowania różnorodnych aspektów aktywności zawodowej oraz charakteru i osobowości bohaterki monografii wywarły istotny wpływ na ostateczny kształt prezentowanej pracy. Stanowi ona próbę ukazania dokonań zawodowych Stefanii Mazurek na polu oświatowym, poprzez pryzmat jej biografii. Jednocześnie jednak można ją uznać za interesujący szkic z zakresu pedeutologii. Nie bez powodu przecież Eleonora Sapia-Drewniak za motto otwierające publikację wybrała słynne słowa Jana Władysława Dawida z pracy pt. *O duszy nauczycielstwa* dotyczące próby określenia istoty pracy nauczyciela. Warto zatem zapoznać się z biografią pedagogiczną postaci, która zdaniem Autorki, niewątpliwie posiadała ową, zdefiniowaną przez J.W. Dawida, „duszę nauczycielską”.

Publikacja ta z pewnością zasługuje na uwagę pedagogów, a w szczególności andragogów, metodyków (w zakresie nauczania języków obcych), historyków wychowania oraz wszystkich osób zainteresowanych biografistyką i historią Polski w XX wieku. Uzupełnia także dotychczasowe wyniki badań regionalnych dotyczących rozwoju polskiej oświaty na terenach Śląska Opolskiego.

Bibliografia

Sapia-Drewniak E. (1997), *Aktywność społeczno-oświatowa Stefanii Mazurek*, w: Sapia-Drewniak E. i Stopińska-Paják A. (red.) *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, Toruń.

Sapia-Drewniak E. (2001), *Wkład Stefanii Mazurek w organizację oświaty polskiej na Śląsku w latach 1919–1947*, w: Jamrożek W. i Żołądz-Strzelczyk D. (red.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 2, Poznań.

Sapia-Drewniak E. (2011), *Stefania Mazurek. Biografia pedagogiczna*, Opole.

Wałęga A. (2012), *Biografistyka w naukach o wychowaniu. Na marginesie pracy Stefania Mazurek. Biografia pedagogiczna*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika” T. XXVIII, s. 69–76.

Agnieszka Wałęga

Rocznik Andragogiczny 2011, Wyd. ITE, Warszawa – Płock 2011, ss. 444

Rocznik Andragogiczny 2011 składa się z siedmiu działów: *Analizy i badania edukacji dorosłych, Oblicza edukacji dorosłych – podróże w czasie i przestrzeni, Raporty projektów, Aktualia, Sprawozdania, Zaproszenia* na konferencje oraz *Recenzje*, w których zamieszczono łącznie sześćdziesiąt tekstów naukowych i informacyjnych dotyczących różnych zagadnień i wymiarów andragogiki i edukacji dorosłych oraz nowych wydawnictw i wydarzeń, jakie były udziałem andragogów w 2011 roku.

Rocznik otwiera rozdział poświęcony jubileuszowi 65-lecia prof. Wiltrud Gieseke – niemieckiej badaczki edukacji dorosłych z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, która od 20 lat współpracuje z polskimi andragogami. Hanna Solarczyk w artykule *Generacje i osobowości w niemieckiej andragogice – Wiltrud Gieseke* omawia jej sylwetkę i dorobek na tle czterech powojennych generacji andragogów w Niemczech. Natomiast prof. Wiltrud Gieseke w swoim najnowszym artykule *Programy i badania programów jako specyficzna wiedza sterująca dla instytucji edukacji dorosłych?* porusza temat badania programów instytucji edukacji dorosłych.

Pierwszy dział recenzowanego *Rocznika* zawiera dziewięć tekstów poświęconych współczesnym teoretycznym analizom i empirycznym badaniom edukacji dorosłych. Rozpoczyna go artykuł Olgi Czerniawskiej, w którym czytamy o aktualnych dylematach w andragogice (między innymi o granicach między andragogiką a gerontologią, czy przedmiocie zainteresowań andragogiki) widzianych oczyma doświadczonej badaczki edukacji dorosłych. Korresponduje z nim tekst Elżbiety Woźnickiej *Tożsamość człowieka dorosłego a zadania andragogiki*, w którym autorka podkreśla, iż analiza tożsamości w andragogice ma szczególne znaczenie z perspektywy badań biograficznych, pozwala na zrozumienie znaczenia szczególnych wydarzeń życiowych dla rozwoju jednostki. Ponadto wiedza na temat tożsamości pozwala na związanezanie teorii z praktyką wychowania i kształcenia ludzi dorosłych oraz ułatwia analizę roli nauki w kształtowaniu umiejętności samodzielnego, twórczego myślenia i działania ludzi dorosłych. Kolejne trzy teksty poruszają kwestie uczenia się dorosłych. Pierwszy zatytułowany *Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych*, autorstwa Aliny Matlakiewicz, odwołuje się do rozumienia pojęcia uczenia się dorosłych, ukazując je w kontekście jego przeciwstawnego charakteru, a także

zwraca uwagę na teorie refleksyjnego uczenia się jako na te, które w szczególności sposób akcentują doświadczenie skorelowane z dojrzałością/dorosłością. Drugi artykuł *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne* Aliny Jurgiel prezentuje fragment badań dotyczących identyfikacji mechanizmów konstruowania przeżyć edukacyjnych w świetle historii życia dorosłych, których skomplikowane losy, trudności i wzory życia są wyrazem nieustannej walki o możliwość zdomowienia się we współczesnym świecie i lepsze życie. Ten potencjał edukacyjny biografii przedstawia autorka na przykładzie 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. Z kolei trzeci tekst Urszuli Tabor *Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych* wyjaśnia, jak wykorzystanie metodyki i modelu komunikacji coachingowej w edukacji szkolnej i pozaszkolnej dorosłych przyczynia się do autonomizacji procesów uczenia się dorosłych.

Roksana Neczaj-Świdarska w swoim artykule omawia projektowanie dydaktyczne kursów e-learningowych w kontekście teorii behawioralnej, humanistycznej i konstruktywistycznej. Agnieszka Kozerska w tekście *Samokształcenie studentów pedagogiki – próba typologii* prezentuje wyniki badań, w których podjęła próbę ustalenia, jakie są typy postaw studentów wobec samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Autorka wyróżniła cztery grupy studentów, tj. takich, którzy samokształcenie (naukę własną) traktują jako: środek do uzyskania zaliczenia, twórcze rozwiązanie problemów praktycznych i teoretycznych, obowiązek, powinność, zadanie do wykonania oraz „kulę u nogi”. Czesław Kustra i Małgorzata Kowalczyk analizują pojęcie samotroski jako cel oddziaływań andragogicznych, a Artur Fabiś rozpatruje śmierć w całożyciowym procesie uczenia się.

Na drugi dział *Rocznika Andragogicznego* składa się siedem artykułów, które pokazują różne oblicza edukacji dorosłych dzięki odniesieniom do różnych momentów historycznych oraz miejsc. Eleonora Sapia-Drewniak przybliża postać dr Stefanii Mazurek – organizatorce liceum repolonizacyjnego w Opolu. Jan Wnęk opisuje kształcenie rolników na specjalistycznych kursach gospodarstwa wiejskiego w latach 1918–1939. Stephanie R. Jayanandhan w artykule zatytułowanym *John Dewey i pedagogika miejsca* bada powiązania pomiędzy filozofią wychowania Johna Deweya a trójczłonową definicją miejsca, na którą składa się środowisko, doświadczenie oraz demokracja. To przeplatanie się idei miejsca z Deweyowską filozofią wychowania podkreśla możliwość zastosowania pedagogiki miejsca także poza praktykami tak zwanej pedagogiki miejsca. Autorka uważa, iż użycie miejsca jako zasady organizacyjnej może pomóc w uniknięciu pułapek postępowych ruchów edukacyjnych. Z kolei Beata Pietkiewicz-Pareek w tekście *Esencjalizm i społeczny rekonstrukcjonizm*

w *Indiach* analizuje edukację tego kraju przez pryzmat esencjalizmu i rekonstrukcjonizmu społecznego. Aneta Słowik w tekście *Specyfika uczenia się na obczyźnie trzech fal polskiej emigracji* opisuje kategorię „floatingu” („zawieszenie”) Agnieszki Bron, jako jedno z pojęć pozwalających interpretować sytuację emigracji jako doświadczenie o charakterze edukacyjnym. Ostatni artykuł w tym dziale zatytułowany *Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie* autorstwa Tomasza Maliszewskiego stanowi kłamrę dla całości rozważań tego działu, gdyż łączy zagadnienia czasu (w przeszłości i współczesności) i miejsca (edukacji kulturalnej w regionie) uniwersytetu ludowego. Tekst jest próbą ukazania roli, jaką w działalności instytucji oświatowych typu uniwersytet ludowy odgrywała edukacja kulturalna na przestrzeni stu kilkudziesięciu lat ich istnienia. W szkicu dowiedziono, że dochodzenie uniwersytetów ludowych do realizacji zadań kulturalnych miało charakter stopniowy. Na tle zarysowanej w tekście ewolucji roli edukacji kulturalnej w uniwersytetach ludowych wiadać, jak konkluduje autor, że współcześnie doszliśmy w wielu krajach do tego etapu w rozwoju uniwersytetów ludowych, w którym placówki te mogą stanowić ważne ogniwa animacji kulturalnej w regionie, w którym funkcjonują.

Trzeci dział tworzą raporty z projektów na temat: przywództwa w uczeniu się na przykładzie dyrektorów szkół (*Przywództwo w uczeniu się: doświadczenia formacyjne w życiu dyrektorów szkół i ich rozwój zawodowy*) Joanny Michalak. Analizowane w toku badań historii 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. Kolejnym raportem z badań prezentowanym w tym dziale jest *Europejski projekt profesjonalizacji edukatorów dorosłych*, który opisuje Katarzyna Jurzysta i Monika Staszewicz. Założeniem projektu Małgorzaty Malec „*Pejzaże życia – w biografiiach i projektach polskich seniorów – imigrantów w Szwecji*” – raport z projektu było ukazanie i wzbudzenie do refleksji nad dwiema odmiennymi formami spojrzenia na świat polskich imigrantów seniorów w Szwecji – spojrzenie badaczki oraz fotografa, a tym samym próbą połączenia świata nauki ze światem sztuki. Celem projektu było pokazanie różnorodności wizerunków Polskich seniorów – imigrantów w Szwecji; wzbudzenie do refleksji nad znaczeniem pokolenia seniorów – imigrantów w budowaniu społeczności polonijnej; pokazanie, jaką wartość przekazu mają zdjęcia oraz jakie historie życia są „ukryte” w portretach. Ostatni raport *Uczenie się dorosłych bezrobotnych na przykładzie uczestników kursu „Opieka domowa” w ramach projektu „Profesjonalna opieka”* Joanny K. Wawrzyniak prezentuje poszczególne etapy realizacji projektu. Na podstawie swobodnych wywiadów z uczestnikami kursu, obserwacji uczestniczącej oraz analizy dokumentów Projektu badaczka odnosi się do teoretycznych założeń edukacji dorosłych w ujęciu Knowlesa.

Kolejny, czwarty dział – *Aktualia* poświęcony jest pamięci zmarłych w 2011 roku: prof. Tadeuszowi Waclawowi Nowackiemu (1913–2011) oraz prof. Wincentemu Okoniowi (1914–2011) autorstwa Urszuli Jeruszki i Józefa Półturzyckiego. Recenzowana publikacja zawiera również informację o obronie pracy doktorskiej mgr Roksany Neczaj-Świdorskiej pod tytułem „Skuteczność form dydaktycznych w kształceniu e-learningowym” napisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego.

Dział piąty to sprawozdania z konferencji, kongresów, sesji i spotkań naukowych, które miały miejsce w 2011 roku w kraju i za granicą. Dostarczają one szczegółowych informacji o wydarzeniach mających związek z edukacją dorosłych.

Następny dział – *Zaproszenia* – powiadamia oraz zaprasza do uczestnictwa w konferencjach, które będą miały miejsce w Łodzi i w Płocku oraz do wzięcia udziału w XIV Letniej Szkole Młodych Andragogów i Poradodawców.

Ostatni dział *Rocznika* zawiera 16 recenzji, które omawiają i oceniają publikacje andragogiczne wydane w 2011 roku.

XVII tom *Rocznika Andragogicznego* zamyka *Felieton Rok 2011* autorstwa Józefa Półturzyckiego.

Rocznik Andragogiczny 2011 to zbiór cennych i istotnych treści dostarczających czytelnikowi bieżących informacji na temat rozwoju teorii i praktyki związanych z edukacją dorosłych. Walorem recenzowanej publikacji jest wysoka wartość merytoryczna i różnorodność treści. Powyższy *Rocznik* polecamy każdemu, kto interesuje się andragogiki teorią i praktyką edukacji dorosłych.

Hanna Pośpiech
Agata Szwech

ROK 2012

Rok 1812 przed dwustu laty szczególnie ważny dla nas łączy się z jubileuszowymi rocznicami literackimi oraz poważnymi wydarzeniami międzynarodowymi, wśród których niewątpliwie wyróżnia się wyprawa Napoleona na Rosję w 1812 roku, co stało się początkiem klęski i ostatecznego upadku Napoleona jako cesarza i władcy ponad połowy Europy, a z Napoleonem także Polacy przegrali swoje nadzieje i oczekiwania, a niewola zaborów rozciągnęła się nad naszym narodem na całe sto lat i dopiero rezultaty I wojny światowej zmieniły nasz los.

Ale na dwa lata przed wybuchem tej wojny zmarł w maju 1912 roku Bolesław Prus, a właściwie Aleksander Głowacki. Jest to jeden z najwybitniejszych naszych pisarzy związanych z Warszawą swymi losami oraz tematyką twórczości. Inne miejsca związane z Prusem na terenie kraju to Hrubieszów, gdzie się urodził na plebanii naprzeciwko dworku, w którym znajduje się Muzeum Stanisława Staszica. Prus to godło rodzinnego herbu Głowackich, a ich rodową dzielnicą była Lubelszczyzna, chociaż w młodości Aleksander Głowacki uczęszczał do gimnazjum w Kielcach, tego samego co Stefan Żeromski. Z Żeromskim często przebywali a Nałęczowie, a sam Prus związany był jeszcze z Lublinem, Puławami i Siedlcami. W Siedlcach leczył się z ran odniesionych w walkach Powstania Styczniowego, za udział w tym zrywie narodowym odsiadywał też karę na zamku lubelskim, skąd udało się go wyreklamować.

Warto przypomnieć, że rannego pod Białką przyszedł Prusa opatrywał i ratował lekarz o nazwisku Wokulski, za co został upamiętniony jako ważny bohater *Lalki*. Specjaliści zachodzą w głowę skąd pomysł na Wokulskiego, a to prosta ludzka wdzięczność i pamięć za pomoc i opiekę lekarską nad młodocianym powstańcem.

Prus był pisarzem społecznym i historycznym: *Placówka*, *Anielka*, *Lalka*, *Emancypantki* to jego główne dzieła, ale także tematyka historyczna i egzotyczna wypełniła treść *Faraona*, legend egipskich i pracy *Japonia i Japończycy* z czasów wojny rosyjsko-japońskiej, gdy tematyka ta stała się aktualna. Jest Prus także mistrzem opowiadań, humoresek, felietonów i kronik. A takie teksty jak *Kamizelka*, *Katarynka*, *Sieroca dola*, *Powracająca fala* czy *Kroniki tygodniowe* są nadal żywe, interesujące, a nawet aktualne.

Pogrzeb Bolesława Prusa w maju 1912 roku był wielką manifestacją społeczną i narodową w Warszawie. Jego stylizowany na piramidę pomnik na cmentarzu przemawia wymownym hasłem *Serce serc*. Był nam zawsze bliski w lekturze szkolnej i propozycjach czytelniczych bibliotek, ale z czasem jego osoba i dzieła stały się przedmiotem inscenizacji teatralnych, telewizyjnych i filmowych. Ciągłe atrakcyjne są projekcje *Faraona*, a *Lalka* miała już dwie

wersje filmowe. Miłośnicy osoby i twórczości Bolesława Prusa mogą poznać pamiątki po nim i jego twórczości w Muzeum biograficznym w Nałęczowie w pałacu Małachowskich. Tam często i chętnie przebywał na urlopie.

Bolesław Prus to nie tylko pisarz i kronikarz-felietonista, ale także uczestnik działań edukacji dorosłych i opiekun społeczny osób ze środowisk zaniedbanych. Angażował się w działalność charytatywną i opiekuńczą. Uczestniczył w organizacji Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. A styczniu 1882 roku przyjął funkcję opiekuna sierot – chłopców oddanych do terminu majstrom, co organizowało Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności. Popierał akcję kolonii letnich dla dzieci z ubogich rodzin i sam zbierał środki na wysłanie 54 dzieci na kolonie. Interesował się młodzieżą czeladniczą, zwiedzał przytułki noclegowe Towarzystwa Przeciwwębraczego.

W kwietniu 1893 roku zgłosił projekt budowy łaźni ludowych, które miały podnieść higienę. Koło Nałęczowa zorganizował Tanie Kąpiele im. Bolesława Prusa. W Warszawie z jego inicjatywy powstała Szkoła i Sala Zajęć im. Bolesława Prusa, w której uczono rzemiosł i umiejętności przydatnych w gospodarstwach domowych. Interesował się organizacją kursów kształcących nauczycieli i wspierał takie inicjatywy. Wspierał także formy edukacji dorosłych w nałęczowskim Towarzystwie Światło, gdzie spotykał się z kandydatami na nauczycieli ludowych i opiekunów kursów dla dorosłych. Prowadziła także wykłady we Lwowie w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza.

W 1896 roku został prezesem Stowarzyszenia Kursów dla Analfabetów Dorosłych, działał aktywnie na rzecz rozwoju aktywności nauczania analfabetów.

Często wypowiadał się w artykułach i kronikach o potrzebie edukacji, higieny, opieki i odpoczynku. W testamencie przeznaczył środki na stypendia dla synów chłopów polskich, którzy będą uczyć się rzemiosła lub sztuki nauczania.

Był zwolennikiem powstania Towarzystwa Gimnastycznego, a także członkiem Towarzystwa Cyklistów. Sam korzystał z roweru, a także popularyzował maszynę do pisania jako nowoczesny i techniczny sprzęt przydatny pisarzom i redaktorom.

Często brał udział w dyskusjach na temat kształcenia i akcentował potrzeby opanowywania umiejętności zawodowych oraz rozwijania osobowości i poznawania kultury jako podstawy jakości życia. W 1897 roku zaczął organizować w „Kurierze Codziennym” druk przemysłów nazwanych *Najogólniejsze ideały życiowe* pomyślanych jako synteza myśli społecznej i wychowawczej wprowadzającej do założeń aksjologii życiowej oraz możliwości i potrzeb kulturalnych i wychowawczych. Swoje rozważania zakończył wezwaniem: *„Doskonalcie – Wolę, Myśl, Uczucie, ich cielesne organy i ich materialne narzędzia: bądźcie użyteczni dla samych siebie, dla swoich i dla obcych, a Szcześnie, o ile istnieje na tej ziemi, samo przyjdzie”*.

Prus łączył głoszone poglądy z aktywną praktyką, a także wspierał tę praktykę środkami z własnych funduszy. Dla swoich współczesnych był kimś bliskim i potrzebnym. Cenionym i szanowanym, dlatego pogrzeb Prusa przed stu laty był wielką manifestacją i szczerym żalem.

Bolesław Prus zmarł sto lat temu. Warto jednak przypominać i rozszerzać jego poglądy i wartości dzieł literackich oraz wypowiedzi publicystycznych. Pisarstwo swoje traktował jako zadanie wychowawcze w środowisku obywatelskim rodaków. Pisarze często spełniają takie zadania, widoczne to jest u dwu innych polskich autorów, którzy urodzili się przed dwustu laty w 1812 roku; są to Józef Ignacy Kraszewski i Zygmunt Krasiński. Obaj należą do najwybitniejszych pisarzy narodowych: Krasińskiego określano mianem trzeciego wieszczą, a Kraszewski uważany jest za najpłodniejszego pisarza na świecie, jego bibliografia dzieł nie została ostatecznie ustalona, a Karol Estreicher podawał w 1887 roku 312 tytułów dzieł i 630 tomów. Nie jest to pełny wykaz i ciągle zwłaszcza w mniejszych formach wydawniczych i tekstach pod redakcją jest uzupełniany.

Kraszewski był miłośnikiem historii, badał dzieje ojczyste, wydawał materiały i pisał historyczne książki, co stało się szczególnie ważne w okresie zaborów i w latach powojennych, gdy nie prowadzono nauczania historii a realizowano politykę rusefikacji i germanizacji. Historia narodowa została przedstawiona przez Kraszewskiego w jego licznych dziełach, pisanych w różnych okresach, ale tematycznie najstarszą jest *Stara baśń*, bardzo ceniona i lubiana przez kolejne pokolenia czytelników. Inne teksty historyczne to najwcześniej wydane *Kościół Święto-Michalski w Wilnie* i *Rok ostatni panowania Zygmunta III*. Następnie to *Dzieje Wilna do roku 1750*, *Szkice obyczajowe i historyczne*, *Litwa historyczna*, *Lubonie*, *Banita*, *Król chłopów*, *Jelita*, *Kraków za Łokietka*, *Powiatki i obrazki historyczne*, *Zygmuntowskie czasy*, *Ostatni z Skierzyńskich*, *Kordecki*, *Dziecię Starego Miasta*, *Życie i obyczaje w dawnej Polsce*, *Hrabina Cosel*, *Brühl*, *Z siedmioletniej wojny*, *Polska w czasie trzech rozbiorów*, *Krzyżacy*, *Rzym za Nerona*. *Obrazy historyczne*. Te dwa ostatnio wskazane utwory stały się inspiracją dla Sienkiewicza, który z pierwszej przejął tytuł *Krzyżacy*, a drugą rozwinął fabularnie jako *Quo vadis*.

Drugi obszar tematyczny powieści Kraszewskiego to utwory o treściach ludowych i społecznych. Są to *Ulana*, *Ostap Bondarczuk*, *Jaryna*, *Chata za wsią*, *Złote jabłko*, *Tulacze*, *Czarna perelka*, *Poeta i świat*, *Milion posagu*, *Morituri*. W 1872 roku zainicjował we Lwowie wydanie swoich utworów *Zbiór powieści J.I. Kraszewskiego* w 101 tomach.

Kraszewski uwielbiał podróże i chętnie pisał reportaże z tych wypraw uzupełniane dziennikarskimi wspomnieniami i pamiętkami. Pierwszą taką formą jest reportaż-wywiad *Pacownia Suchodolskiego* – sprawozdanie z pobytu z żoną Zofią w pracowni Januarego Suchodolskiego znanego artysty malarza. Ogłoszono ten tekst w *Tygodniku Petersburskim*. Inne reportaże Kraszewskiego to: *Obrazy z życia i podróży*, *Wspomnienia z Odessy*, *Jedysanu* i *Budżaku*,

Kartki z przejażdżki po Europie, 60 listów z podróży, Listy drezdeńskie, Listy z wygnania, Wspomnienia Polesia, Wołynia i Litwy, Wspomnienia z Wilna. Te reportaże i wspomnienia stanowią dzisiaj historyczny dokument z tamtych lat i środowisk życia.

Kraszewski był także autorem poezji i wydał zbiory swych wierszy oraz poemat *Witolorauda* z historii i mitologii Litwy. Pisał także komedie, czego przykładem *Stare dzieje* wystawiane w teatrze w Żytomierzu w 1859 roku. Jego aktywność obejmowała także tłumaczenie i redagowanie wydawnictw nawet takich jak ilustrowane *Dzieła dramatyczne* Szekspira w 1877 roku. Przede wszystkim publikował materiały i opracowania historyczne, z których także czerpał motywy i fakty do swoich powieści. Ogłaszał także liczne studia literackie.

Główną aktywnością Kraszewskiego było redagowanie czasopism i prace wydawnicze z nabyciem drukarni i wydawnictwa. W 1841 roku zaczął wydawać w Gródku, gdzie gospodarował od 1840 roku, *Athenaeum – Pismo zbiorowe poświęcone historii, filozofii, literaturze i sztukom.*

We wrześniu 1859 roku objął w Warszawie redakcję „Gazety Codziennej”. Po paru miesiącach liczba prenumeratorów wzrosła z 500 do 4 tysięcy. Przeprowadził się do Warszawy z rodziną i zamieszkał w domu przy ulicy Mokotowskiej w domu zbudowanym przez F.M. Lanciego. Po dwu latach zmienił tytuł „Gazety Codziennej” na „Gazetę Polską”.

W 1870 roku zaczął wydawać „Tydzień Polityczny, Naukowy, Literacki i Artystyczny”.

W czasie powstania styczniowego opuścił Warszawę i starał się o pobyt w Wielkopolsce lub Galicji. Obie te możliwości nie uzyskały aprobaty zaborców. Osiedł więc czasowo w Dreźnie. Ten czasowy pobyt przeciągnął się do 21 lat. W 1868 przyjął obywatelstwo Saksonii, by móc uruchomić własną drukarnię. Stracił tą decyzją możliwość powrotu do Królestwa i zaboru rosyjskiego.

W Dreźnie wydaje magazyn „Omnibus”, a także rocznik „Rachunki”. Wydawał nowe powieści i prace: w Dreźnie, Poznaniu, Warszawie i Lwowie. Współpracował z czasopismami zagranicznymi. Uczestniczył w Wystawie Powszechnej w Paryżu, został honorowym członkiem Międzynarodowego Kongresu Literackiego w Londynie. Prowadzone były przygotowania do 50-lecia jego twórczości, co zrealizowane zostało w Krakowie 3–5 października 1879 roku. Otrzymał doktoraty honorowe uniwersytetów w Krakowie i Lwowie, odbyły się uroczystości jubileuszowe ze zjazdem 11 tysięcy Polaków w Krakowie. Wyszły wybory pism, a 13 października został przyjęty przez cesarza Franciszka Józefa, który odznaczył go Krzyżem Komandorskim. W operze wiedeńskiej odbyły się przedstawienia na cześć jubilata, wydano też jego pisma w 11 tomach w języku niemieckim.

Od 1882 roku stan zdrowia Kraszewskiego zaczął się pogarszać. Pisarz sporządził testament. Władze niemieckie zaczęły prześladować sędziwego pisarza i oskarżały go o działalność szpiegowską. Bardziej była to prowokacja

niż świadoma działalność sędziwego pisarza. Sąd skazał go na 3 lata i pół roku twierdzy. Został osadzony w twierdzy magdeburskiej, gdzie nadal prowadził aktywną działalność pisarską i dziennikarską, ale zdrowie jego ulegało pogorszeniu. Interwencja króla Włoch i Księcia Antoniego Radziwiłła sprawiła, że uzyskał jako więzień urlop dla poratowania zdrowia.

Wyjechał do Włoch, zlicytował swój dom w Dreźnie, zwiedzał Włochy i Szwajcarię, gdzie w Genewie zmarł 19 marca 1887 roku. Po miesiącu pochowany został w Krakowie na Skałce obok grobu Jana Długosza.

Jest to jeden z najwybitniejszych naszych pisarzy i intelektualistów. Ważnym i aktywnym działaczem oraz twórcą kultury, literatury i historii.

Słusznie został uznany przez sejm twórcą roku 2012 wraz z Januszem Korczakiem i Piotrem Skargą. Kraszewski należy do autorów utworów najliczniej wybieranych do lektury. Także zainteresowaniem cieszą się opracowania o nim i ekspozycje pamiątek. Warto przypomnieć, że w Romanowie na Podlasiu w dawnym dworze dziadków Malskich, gdzie przebywał w dzieciństwie i latach szkolnych, tam mieści się biograficzne muzeum Józefa Ignacego Kraszewskiego z bogatymi pamiątkami i dobrze przygotowaną wystawą biograficzną z uwzględnieniem także jego zdolności muzycznych i twórczości plastycznej.

Druga ekspozycja znajduje się w Poznaniu, gdzie działa Pracownia Józefa I. Kraszewskiego. Poznańskiemu Towarzystwu Naukowemu przekazano znaczną część jego pamiątek i materiałów autorskich oraz dziennikarskich.

Romanów leży na uboczu, ale Poznań zaprasza do odwiedzania ekspozycji autora *Starej baśni*, który nie tylko zasługuje na pamięć, ale także stale przekazuje nam swoje wartości z życia i twórczości. Słusznie nazwano go *Tytanem pracy*. Taki tytuł nosi biograficzna opowieść o Kraszewskim autorstwa Haliny Marii Dobrowolskiej.

Józef Ignacy Kraszewski był nie tylko niezwykłym pisarzem i miłośnikiem kultury oraz historii, ale także znakomitym popularyzatorem i wykładcą. Chętnie wygłaszał prelekcje na atrakcyjne, a także ważne tematy. Już w 1860 roku w grudniu wygłosił w Warszawie w sali Resursy Kupieckiej 12 odczytów o cywilizacji w Polsce między X a XIII wiekiem.

W 1836 roku Kraszewski starał się o katedrę języka i literatury polskiej na uniwersytecie kijowskim. Przygotował w tym celu rozprawę konkursową, ale gubernator wileński nie wyraził zgody na tę nominację.

W roku 1851 Uniwersytet Jagielloński zapraszał Kraszewskiego na katedrę literatury polskiej i powszechniej. Władze austriackie uzależniły nominację od opinii rządu rosyjskiego, który nie poparł tej propozycji. W 1864 roku oberpolcymajster warszawski odmówił zgody na objęcie katedry literatury polskiej w Szkole Głównej. Podobnie w 1867 roku nie dały sukcesu ponowne starania o katedrę w Krakowie.

Kraszewski musiał ograniczyć się do prelekcji nie tylko w kraju, ale także za granicą, w 1867 wygłaszał atrakcyjne wykłady w zaborze austriackim i pruskim na temat Dantego i jego twórczości.

W ramach działalności oświatowej i naukowej Kraszewski został wybrany na kuratora gimnazjum w Żytomierzu, a 26 maja 1858 roku został powołany na członka korespondenta Krakowskiego Towarzystwa Naukowego. Rodacy cenili jego wiedzę i uznawali kompetencje uczonego „pedagoga”.

Drugi z naszych jubilatów Zygmunt Krasziński urodził się 19 lutego 1812 roku w Paryżu. Ojcem jego był generał napoleoński hrabia Wincenty, a matką Maria z książąt Radziwiłłów. Charakterystycznym jest, że ojcem chrzestnym Zygmunta był sam cesarz Napoleon, a chrześniak otrzymał serię imion: Napoleon Stanisław Adam Feliks Zygmunt. W dokumentacji cywilnej i autorskiej ograniczał się tylko do ostatniego z tych imion, zwłaszcza gdy ojciec ze strażnika i podkomendnego Napoleona przeszedł na służbę do cara i przez jakiś czas był jego adiutantem. Ojciec chciał pociągnąć także syna do służby lub chociażby uznania dla cara, ale młody nie był do tego skory, ponadto charakteryzował się słabym zdrowiem i z pewnością doskwierało mu sieroctwo, bo matka zmarła, gdy miał zaledwie 10 lat. Motyw sieroty występuje w twórczości poety, zwłaszcza w *Nieboskiej komedii* jest wyraźnie akcentowany. Generał Wincenty troskliwie opiekował się synem, zapewniał mu nie tylko dobrych nauczycieli, ale także kierował życiem syna, nie szczędząc swych rad i funduszy na wyjazdy zagraniczne.

Gdy Zygmunt wstąpił w związek małżeński z Elizą Branicką, ojciec przygotował i podarował mu piękny pseudogotycki zameczek w Opinogórze. Tam właśnie znajduje się obecnie Muzeum Romantyzmu i ekspozycja pamiątek po Zygmuncie, także w parku i miejscowej nekropolii, gdzie jest pochowany. Drugim miejscem pamięci jest dwór w Złotym Potoku koło Częstochowy, gdzie także zorganizowano biograficzne muzeum poety.

Rok 1812 był dla Polski i Europy bardzo ważny dla ukształtowania dziejów, kultury i bieżącej polityki. Napoleon od 1804 roku cesarz Francuzów panował w Europie od Hiszpanii do Bugu i Niemna i od Neapolu do Morza Północnego i Danii. Polacy od 20 lat po drugim rozbiore byli narodem i krajem rozbitym. Nowe pokolenie wyrosło w niewoli i pod wpływem idei napoleońskiej Francji marzyło o niepodległości. W 1795 roku Polska straciła swoją państwowość i została starta z mapy ówczesnej Europy. Napoleon jako jedyny budził nadzieję, że pomoże Polakom odzyskać niepodległość. Już przecież po wojnie z Rosją i pokoju w Tylży w 1807 roku stworzył Księstwo Warszawskie, a w dwa lata później rozszerzył jego teren o część zaboru austriackiego.

Francja przygotowywała się do wojny z Rosją o prymat w Europie, z jednoczesnym wyeliminowaniem Wielkiej Brytanii, czego nie uzyskano poprzez blokadę. Od 1810 roku Napoleon zaczął tworzyć nową Wielką Armię i rozpoczął przygotowania do wojny z Rosją. Nowa Wielka Armia Napoleona liczyła pół miliona żołnierzy. Także w Księstwie Warszawskim zaczęto zwiększać liczbę wojska. Z dotychczasowego etatu 30 tysięcy zwiększono armię do 60 tysięcy, a przed samą wojną ponad 83 tysięcy Polaków służyło pod sztandarami cesarza jako wojsko Księstwa Warszawskiego i żołnierze innych formacji

w dywizjach oraz korpusach armii francuskiej. Wyodrębnioną jednostką była Legia Nadwiślańska, zwana również Dywizją Nadwiślańską, a także pułki lansjerów.

Napoleon wydał 5 marca dekret o utworzeniu 5 korpusu Wielkiej Armii, w którym znalazły się jednostki polskie: trzy dywizje piechoty, trzy brygady lekkiej jazdy. Dowódcami dywizji zostali generałowie Jan Henryk Dąbrowski, Józef Zajączek i Karol Kniaziewicz. Korpusem dowodził książę Józef Romatowski a szefem sztabu został generał Stanisław Fiszer.

Wojna z Rosją rozpoczęła się 24 czerwca przekroczeniem granicy i forsowaniem Niemna pod Kownem. W Wilnie zawiązano 28 czerwca Konfederację Generalną Narodu Polskiego, a Napoleon ogłosił rozpoczętą wojnę jako polską. Ludność Litwy wspierała armię Napoleona, chociaż on nie powołał z miejscowych ochotników nowych jednostek i nie był zwolennikiem tworzenia oddziałów partyzanckich. Wierzył w siłę swojej Wielkiej Armii, która wyruszyła na Rosję trzema kolumnami: główne szły przez Wilno–Mińsk–Smoleńsk–Borodino–Moskwę, korpusy północne na Dyneburg–Rygę, południowy szlak na Grodno–Nieśwież–Mińsk–Mohylew–Krasne. Zwycięskie bitwy Francuzi odnieśli 3 lipca, 8 lipca zdobyli Mińsk, 16–18 sierpnia bitwa o Smoleńsk i Połock, 7 września słynna bitwa pod Borodino, 14 września husarzy pułkownika Jana Umińskiego jako pierwsi zajęli Moskwę, a 15 września do Moskwy przybył Napoleon. Rosjanie na całym szlaku od Wilna pozostawiali spaloną ziemię, niszczyli zaopatrzenie i źródła żywienia, organizował partyzantkę, w końcu podpalili Moskwę. Żandarmeria francuska aresztowała i rozstrzelała podpalaczy, a po latach historycy radzieccy głosili pogląd, że to Francuzi spalili Moskwę. Trudne warunki okupacji i odrzucanie przez cara rozmów pokojowych spowodowały, że 19 października Napoleon opuścił Moskwę i próbował powracać południowym szlakiem. Bitwa pod Małojarsławcem 24 października spowodowała powrót na dawny szlak smoleński, gdzie Francuzi doznajli porażek pod Medynią, Czasznikami, Wiaźmą, Dorohobużem, Smolańcami, Krasnem, 16 listopada Rosjanie zajęli Mińsk, a Francuzi od 23 do 29 listopada przegrali pod Borysowem i przekroczyli z dużymi stratami Berezynę. Napoleon w Smorgoniach 5 grudnia opuścił Wielką Armię i udał się do Paryża, 10 grudnia resztki Wielkiej Armii dotarły do Wilna, 12 grudnia do Warszawy przybył ks. Józef Poniatowski, a 14 grudnia ostatnie oddziały wojska francuskiego wycofały się z Rosji.

Straty w wyprawie moskiewskiej były olbrzymie: z 5 korpusu wróciło około 400 żołnierzy i oficerów, z Wielkiej Armii pozostało zaledwie około 30 tysięcy. Rozbita została Legia Nadwiślańska, a pod Krasnem nastąpiła zagłada korpusu dowodzonego przez marszałka Michała Nyga.

Kłęska wyprawy ma kilka przyczyn: przede wszystkim ogromne odległości, długie trasy, spustoszone tereny, a jednocześnie nawet w tym czasie nietypowy mroz sięgający 35–40°C poniżej zera. Także błędy w dowodzeniu, brak dyscypliny, dezercje były przyczynami niepowodzeń. Napoleon powierzał

dowództwa swoim bliskim: bratu Hieronimowi, szwagrowi Muratowi, którzy zawadzili, obrażali się i odjeżdżali do domów. Ich błędy trzeba było naprawiać, ale strat nie udało się wyrównać. Dochodziły do tego także przemysłne zdrady dowódców pruskich i austriackich, czego najlepszym przykładem była zdrada generała pruskiego Hansa von Yorcka, który 30 grudnia zawarł tajną konwencję z Rosjanami.

Także choroby dziesiątkowały szeregi Wielkiej Armii, której wyprawa nie była dobrze przygotowana, a cesarz przeliczył się z możliwościami i nie docenił ludności. Uznał w swych zwierzeniach na Wyspie św. Heleny, że wyprawa na Moskwę była poważnym błędem. Ona zapoczątkowała jego katastrofę i upadek, a wraz z nim Polacy stracili nadzieje na niepodległość i powrócili do stanu rozbiorowego, z tym że znaczna część Księstwa Warszawskiego przypadła teraz Rosji jako Królestwo Kongresowe z carem rosyjskim jako królem.

Charakterystyczne jednak, że korpus na szlaku północnym dowodzony przez Macdonalda zanotował bojowe sukcesy i doszedł do Rygi, skąd musiał się wycofać wskutek klęski na kierunku moskiewskim. W wyprawie na Rygę i dalszych planach na Petersburg brał udział młodzieńcy Józef Bem, późniejszy bohater narodowy Polski i Węgier.

Wojna 1812 z Rosją to wielka narodowa legenda, pierwszy przedstawił ją Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*, a po nim Stefan Żeromski w *Popiołach*, Kazimierz Przerwa Tetmajer w *Legendzie*.

Wiarą w Napoleona i jego rodzinę przesiąknięta jest *Lalka* Bolesława Prusa, a wykłady Mickiewicza w College de France były przesycone motywami Napoleona. Mickiewicz rozpoczął swoje wykłady w grudniu 1840, gdy sprowadzono prochy cesarza do Paryża. Ten fakt został uwieczniony także w poetyckim tekście Słowackiego.

Apostrofą do roku 1812 rozpoczyna się piękna księga XI *Pana Tadeusza*. Przypomnijmy ten tekst: „*O roku ów! Kto ciebie widział w naszym kraju, ciebie lud zowie dotąd rokiem urodzaju, za żołnierz rokiem wojny; dotąd lubią starzy o tobie bajać, dotąd pieśń o tobie marzy*”.

A na początku poematu Tadeusz uruchamia zegar, który odtwarza *Mazurka Dąbrowskiego*, później i obecnie nasz hymn narodowy i państwowy, w którego tekście Napoleon daje nam przykład, jak zwyciężać.

Twórczość Zygmunta Krasińskiego nie jest zbyt dobrze znana, w lekturach szkolnych występuje tylko *Nieboska komedia*, a jej wymowa i możliwości, interpretacji nie budziły przez lata aprobaty i nawet Adam Hanuszkiewicz, inscenizując ten dramat na scenie Teatru Narodowego, dokonywał ostrej selekcji z powodu cenzury w imię racji stanu. To także decydowało o tym, że drugi wspaniały utwór Krasińskiego *Irydion* nie znajdował się w repertuarze teatrów. Dzisiaj to już się zmieniło i niezależnie od 200 rocznicy urodzin autora *Irydiona* już znalazł się w repertuarze, bo to przecież oryginalny i wartościowy utwór, stanowiący w literaturze polskiej okresu romantyzmu wyraźne osiągnięcie artystyczne. Zygmunt Krasiński wynoszony był przez krytykę na

pozycję trzeciego wieszczka, ale na pewno zasługuje na trzecie miejsce w literaturze narodowej i to nie tylko jako autor dramatów, ale także oryginalny myśliciel i twórca opinii o epoce, czasach i ludziach. On to powiedział po zgonie Mickiewicza: „*My z niego wszyscy*”.

Rok 2012 jest także rokiem księdza Piotra Skargi, który zmarł 400 lat temu 27 września 1612 roku. Urodził się w Grójcu w lutym 1536 roku. Pochodził z rodziny szlacheckiej, która pierwotnie nosiła rodowe nazwisko Powęski. Dziadek Piotra wdawał się w ciągle procesy i przyłgnał do niego przydomek Skarga, którym posługiwał się ojciec pisarza Michał Skarga-Powęski.

Życie Piotra było bardzo trudne, wcześniej został sierotą, po zgonie matki a wkrótce i ojca. Pozostawał pod opieką starszego brata. Po ukończeniu szkoły parafialnej w Grójcu już w 1552 roku zapisał się na studia w Akademii Krakowskiej, które ukończył po trzech latach z tytułem bakałarza. Po studiach został nauczycielem i od 1555 roku kierował szkołą parafialną przy kolegiacie warszawskiej. W październiku 1557 roku objął obowiązki wychowawcy Jana – syna wojewody lubelskiego Andrzeja Tęczyńskiego, z którym w 1560 roku wyjechał do Wiednia. Skarga po powrocie z Wiednia przeniósł się do Lwowa i tu prawdopodobnie w 1564 roku przyjął święcenia kapłańskie jako 28-letni dojrzały mężczyzna. Wyróżniał się nie tylko jako opiekun i wychowawca, ale także jako kaznodzieja i w tych dwu kierunkach postanowił działać i rozwijać się: jako nauczyciel i kaznodzieja. Postanowił także wstąpić do zakonu jezuitów i wyjechał do Rzymu, gdzie 2 lutego 1569 roku wstąpił do nowicjatu.

Po powrocie do kraju podjął pracę nauczyciela i kaznodziei w kolegium jezuickim w Pułtusku. A już w 1573 roku został przeniesiony do Wilna, gdzie w miejscowym kolegium został najpierw wicerektorem, a w roku 1579 rektorem i gdy kolegium w 1580 roku zostało podniesione do rangi akademii przez króla Stefana Batorego, Piotr Skarga został jego pierwszym rektorem. Kolejnym terenem jego działalności było kolegium jezuickie w Rydze, która w tym czasie należała do Rzeczypospolitej obojga narodów. W Inflantach Skarga organizował polskie i jezuickie szkolnictwo, ale prace misyjne prowadzili jezuiti w miejscowych językach: łotewskim i estońskim.

Od roku 1584 rozpoczął się nowy okres w życiu i działalności Piotra Skargi. Został przeniesiony do Krakowa, gdzie był przełożonym domu zakonnego św. Barbary, założył także Arcybractwo Miłosierdzia, które udzielało pomocy ubogim, następnie powołał Komorę Potrzebnym – rodzaj swoistego banku udzielającego ubogim pożyczek pod zastaw, ale bez procentów. Pamiętał taką instytucję z Rzymu i przeniósł jej doświadczenia do Krakowa. W stolicy zbliżył się do dworu królewskiego Zygmunta III i w 1588 roku został kaznodzieją królewskim, co pozwalało mu zbliżyć się do króla i wpływać na decyzje monarchy w kwestiach religijnych.

Jako kaznodzieja królewski pozostawał przy dworze prawie do końca życia. Rozwijał swą twórczość literacką o szkolnych akcentach agitacyjnych na rzecz umocnienia wiary i jedności katolickich chrześcijan oraz wzmocnienia

władzy królewskiej. Publikował także swoje kazania wygłaszane w czasie świąt i uroczystości państwowych. Już w 1577 roku ogłosił traktat *O jedności Kościoła Bożego*, *Żywoty świętych* wyszły w 1579 roku, a inne dzieła Skargi to *Roczne dzieje kościelne*, *Upominania dla ewangelików*, *Kazania na niedziele i święta*, *O rządzie i jedności Kościoła Bożego*, *Synod brzeski*, *Kazania na pobudkę do modlitwy 40 godzin*.

Najbardziej znane i cenione jego dzieło to *Kazania sejmowe*, wydane w 1597 roku. Są to polemiczne teksty literackie ujęte w formę kazań dla posłów w parlamencie, co utwierdziło przed laty, że są to rzeczywiste sejmowe nauki. Przekonanie to utrwalił Jan Matejko w pięknym obrazie *Kazanie Skargi*.

Kazania sejmowe są jednak oryginalnym tekstem. Jest ich osiem i dzielą się tematycznie. Pierwsze stanowi wprowadzenie i charakterystykę mądrości, którą Skarga dzieli na mądrość boską i ziemską. Ta ostatnia nie jest w pełni wartościowa. Jedynie boska mądrość może uchronić przed wojnami, zwłaszcza domowymi, przed upadkiem karności, posłuszeństwa, osłabieniem władzy. Często mądrość ziemską staje się diabelska i szkodzi ludziom.

Od drugiego kazania, w którym wzywa do miłości ojczyzny, ukazuje sześć chorób jako plag. Wyróżnia wśród nich brak miłości ojczyzny, niezgody, tolerowanie herezji, osłabienie władzy monarszej, niesprawiedliwe prawa, grzechy i złości jawne, a zwłaszcza naruszenie przywilejów kościelnych oraz praw publicznych.

Celem i zadaniem kazań było wzmocnienie władzy królewskiej, podniesienie powagi senatu, wzmocnienie wiary i zachowanie jedności chrześcijańskiej.

Kazania sejmowe już za życia Skargi były wznawiane, a także po jego zgonie często do nich wracano, Józef Kraszewski organizując drukarnię w Dreźnie jako pierwsze dzieło wydrukował właśnie *Kazania sejmowe* Skargi.

Skarga to znakomita postać patrioty i kaznodziei o określonych poglądach i programie wychowawczym. Wielu dziwi się, że tak wartościowy kapłan i pisarz nie został jeszcze wyniesiony na ołtarze. Przyczyna jest prosta, ale zaskakująca. Otwarto bowiem trumnę Skargi i stwierdzono, że został on pochowany w letargu, z którego ocknął się i pozostawił na ciele i ubraniu wyraźne znaki rozpacz. Taka osoba nie może stać się sługą bożym i być kandydatem do beatyfikacji. Skarga nadal spoczywa w pierwotnym grobie w kościele jezuitów Świętego Piotra i Pawła w Krakowie. Od jego zgonu minęło czterysta lat, a jest stale symbolem kaznodziei szerzącego miłość ojczyzny i wartości wiary.

W 1712 roku 28 czerwca w Genewie urodził się Jean Jacques Rousseau jeden z filarów Oświecenia i twórców tej epoki. Francuski pisarz, muzyk, filozof i pedagog, urodzony w Genewie i prowadzący oryginalny tryb życia genialnego samouka, wędrowcy i twórcy w wielu dziedzinach, bo znany był jako kompozytor i muzykolog, autor oper, rozmyślań filozoficznych i traktatów historycznych. Duży jest jego wpływ na edukację i myśl pedagogiczną. Uważany jest za twórcę poglądu swobodnego wychowania, co wyraził w dwu

znanych dziełach *Emil, czyli o wychowaniu* i *Nowa Heloiza*. Dzieła te napisał jako dojrzały człowiek, *Emila* w 50. roku życia i wykorzystał w nich nie tylko swoje oryginalne filozoficzne i społeczne poglądy, ale także własne doświadczenia, a te były bogate i różnorodne, bo już jako dziesięcioletek został sierotą i wychowywał się poza rodziną. Imał się różnych prac i zajęć. Podróżował po Francji i Włoszech, zdobywał wiedzę jako samouk, a pięcioro własnych dzieci umieścił w sierocińcach, oczekując od nich samodzielności w swoiście rozumianej swobodzie.

Rozpoczął współpracę z encyklopedystami, interesował się filozofią, przyrodą, matematyką, historią, literaturą, ekonomią, muzyką. Osiadł na dłużej w Paryżu, pisywał opracowania do *Encyklopedii* i na konkursy w Akademii Dijon. W 1749 zgłosił rozprawę na temat *Czy odnowienie sztuk i nauk przyczyniło się do odnowienia obyczajów*. Kilka lat później *Trzy rozprawy z filozofii społecznej* oraz *Rozprawę o pochodzeniu i podstawach nierówności*, a także *Wielką rozprawę o nierówności stanów pomiędzy ludźmi*. Zdobywał wiedzę o rozwoju społecznym cywilizacji, a także badał wartości natury i rolę przyrody dla rozwoju człowieka. Stąd jego zasady o potrzebie powrotu człowieka do natury, z czego wynikły podstawy wychowania naturalnego i swobodnego. Stały się one inspiracją ujęcia swobody wyboru celów życiowych i dróg, które do nich prowadzą. Celem wychowania według Rousseau było tworzenie człowieka *Rzemiosłem, którego pragnę go nauczyć, jest życie. Wychodząc z rąk moich nie będzie on, przyznając, urzędnikiem, ani żołnierzem, ani księdzem: będzie przede wszystkim człowiekiem*.

Autor *Emila* wniósł nowe wartości do wychowania i pedagogiki. Odrzucał wychowanie oparte na zasadzie autorytetu i uznał, że wielka sztuka pedagoga polegać powinna na takim prowadzeniu swojej pracy, by jego wola nigdy nie zastępowała woli dziecka. Realizować w wychowaniu trzeba założenie, że *należy wychowanie człowieka zastosować do człowieka, a nie do tego, co nim nie jest*. Dlatego pedagog powinien dobrze znać istotę, jaka mu została powierzona, to znaczy dziecko, a nauki humanistyczne mogą z pożytkiem przyczynić się do tego, by ukazać w pełni, czym jest dziecko jako swobodny mały człowiek. Także rozwój dziecka wymaga sztuki i intuicji, bo *nic nie wiemy o tym, czym nasza natura pozwala nam być*. Swoboda w wychowaniu i podmiotowość dziecka to główne założenia Rousseau jako pedagoga.

W *Emilu*, a także *Nowej Heloizie* ukazuje, jak szkodliwe dla człowieka są konwenanse i nakazy, które zabijają naturalne uczucia i potrzeby swobodnego postępowania. Nierówność społeczna i materialna jest niszczącym czynnikiem dla swobody i rozwoju natury ludzkiej. Zasady honoru czy powinności są nie tylko szkodliwe, ale niweczą najważniejsze wartości – miłość i naturalną dobroć.

J.J. Rousseau stworzył podstawy nowoczesnej pedagogiki wynikającej z nowatorskich studiów społecznych i przemyśleń filozoficznych.

Inne wartościowe jego dzieła i rozmyślania to przede wszystkim *Umowa społeczna*, *List o pochodzeniu języków*, *Poradnik samotnego marzyciela*, *Wyznania* w dwu tomach, a także *Uwagi nad narodem polskim* przygotowane na prośbę konfederatów barskich, którzy szukali dróg naprawy państwa i wyzwolenia od zaborczości rosyjskiej. W uwagach tych postulował potrzebę reformy edukacji, co zaczęła realizować Komisja Edukacji Narodowej.

Genialny samouk, wielki twórca i uczony, prekursor i ważny realizator idei Oświecenia był i jest ceniony przez wielu uczonych i twórców. Jego poglądy wpływały na nauki I. Kanta, J.G. Fichtego, J.G. Herdera a wskazania pedagogiczne znajdowały realizację w opracowaniach J.H. Pestalozziego, E. Key, M. Montessori. Był prekursorem nowego wychowania, a jego *Umowa społeczna* stała się jedną z inspiracji *Deklaracji praw człowieka i obywatela*. Poglądy i twórczość Rousseau znalazły też swój wpływ w twórczości Balzaca, Byrona, Schillera, Goethego, Stendhala, Eliota, R. de Chateaubrianda i innych.

Wielcy i znani ludzie rodzili się lub umierali w roku 12, a prawdziwe symbole ich klęski to wyprawa Napoleona na Moskwę i zatonięcie *Titanika* w 1912 roku.

Józef Pólturzycki