ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 2 (65) 2011

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych

Warszawa 2011

Nasi autorzy

Prof. dr hab. Olga Czerniawska – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Dr Beata Cyboran – Uniwersytet Jagielloński

Dr Dorota Gierszewski – Uniwersytet Jagielloński

Mgr Zuzanna Glanc – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego

Prof. John A. Henschke – Uniwersytet Lindenwood

Dr Alicja Jurgiel – Uniwersytet Gdański

Dr hab. Ryszard Kałużny, prof. DSW – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Dr Renata Konieczna-Woźniak – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Aleksandra Litawa – Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Dr Krzysztof Maliszewski – Uniwersytet Śląski

Dr Tomasz Maliszewski – Uniwersytet Gdański

Dr Anetta Pereświet-Sołtan – Dolnośląska Szkoła Wyższa

Dr Krystyna Pleskot-Makulska – Uniwersytet Warszawski

Dr Martyna Pryszmont-Ciesielska – Uniwersytet Wrocławski

Dr hab. Ewa Skibińska – Uniwersytet Warszawski

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dr Monika Sulik – Uniwersytet Śląski

Dr Anna Walulik – Akademia IGNATIANUM w Krakowie

Dr Elżbieta Woźnicka – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych

Redaktorzy prowadzący
Agnieszka Stopińska-Pająk, Artur Fabiś

PÓŁROCZNIK
Nr 2 (65) 2011

Warszawa 2011

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA
Elżbieta Dubas, Józef Kargul (przewodniczący),
Alicja Kargulowa, Józef Półturzycki, Ewa Przybylska,
Jerzy Semków, Alicja Siemak-Tylikowska, Ewa Solarczyk-Ambrozik,
Hanna Solarczyk-Szwec, Zofia Szarota

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:
Ewa Skibińska – redaktor naczelna
Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji

Recenzent:
Dr hab. Zofia Szarota – prof. UP w Krakowie

Tłumacz:
Marcin Basiak

Projekt okładki:
Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych" znajduje się na liście czasopism ERIH – European Reference Index for the Humanities

Wersja elektroniczna „Edukacji Dorosłych" znajduje się na stronie:
www.ata.edu.pl
Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: **edukacjadoroslych@uw.edu.pl**

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048) 364-42-41, fax (048) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl
2269

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – Agnieszka Stopińska-Pająk 7

PRZESTRZENIE I MIEJSCA UCZENIA SIĘ

Hanna Solarczyk-Szwec
Subiektywne teorie wiedzy (andragogów) jako niedoceniony problem społeczeństwa wiedzy 11

Ewa Skibińska
Miasto jako przestrzeń edukacyjna 19

Krzysztof Maliszewski
Implozja przestrzeni uczenia się 33

Olga Czerniawska
Dorośli jako uczestnicy edukacji na tle porównawczym Włoch i Polski 43

Elżbieta Woźnicka
Wymiary uczenia się Polaków na emigracji w Wielkiej Brytanii 57

Monika Sulik
Kobiecość w przestrzeni naukowej – refleksje z badań 67

Ryszard Kałużny
Przestrzenie aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych 81

INSPIRACJE I WYZWANIA W EDUKACJI DOROSŁYCH

Alicja Jurgiel
Praktyki badawcze obecne w badaniach nad procesami społeczno--kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne 93

Beata Cyboran
Diagnoza w animacji społeczno-kulturowej środowisk lokalnych 99

Renata Konieczna-Woźniak
Uczenie się ludzi dorosłych poprzez ich zainteresowania wolnoczasowe 111

Aleksandra Litawa
Chór amatorski jako przestrzeń uczenia się ludzi dorosłych 125

Anetta Pereświet-Soltan
Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych 137

Dorota Gierszewski
Edukacja na rzecz demokratycznego społeczeństwa 153

Martyna Pryszmont-Ciesielska
Macierzyństwo w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną – trzy autonarracje 163

Tomasz Maliszewski
Poprzez edukację wielokulturową ku pomorskiej wspólnocie regionalnej – uwagi na kanwie nowego kierunku działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego 179

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

John A. Henschke
Spojrzenie na andragogikę i filozofię andragogiki: zarys międzynarodowy – cz. II 193

Krystyna Pleskot-Makulska
Alfabetyzacja jako istotny obszar edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych 237

RECENZJA

Zuzanna Glanc
M. Sulik – Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010 251

SPRAWOZDANIE

Anna Walulik
XIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców, 16–19 maja 2011 r. Wrocław..... 255

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

INDEX

Introduction – Agnieszka Stopińska-Pająk 7

SPACES AND PLACES OF LEARNING

Hanna Solarczyk-Szwec
Subjective theories of knowledge (of andragogues)
as an under-appreciated problem of the knowledge society 11

Ewa Skibińska
The city as an educational space 19

Krzysztof Maliszewski
Implosion of learning spaces 33

Olga Czerniawska
Adults as participants in education with Italy and Poland
as a comparative background 43

Elżbieta Woźnicka
Education of Poles, who emigrated to Great Britain 57

Monika Sulik
Femininity in scientific space – reflections from studies 67

Ryszard Kałużny
Spaces of educational-professional activity of extramural students 81

INSPIRATIONS AND CHALLENGES IN ADULT EDUCATION

Alicja Jurgiel
Research practices present in biographical research into socio-cultural
processes of adult learning. A critical approach 93

Beata Cyboran
Diagnosis in socio-cultural animation of local environments 99

Renata Konieczna-Woźniak
Adult learning through leisure time interests 111

Aleksandra Litawa
Amateur choir as a space of adults learning 125

Anetta Pereświet-Soltan
Tutoring as an important learning space for adults 137

Dorota Gierszewski
Education for a democratic society 153

Martyna Pryszmont-Ciesielska
Maternity from the perspective of women entering scientific-didactic activity – three self-narratives 163

Tomasz Maliszewski
Through multicultural education towards Pomeranian Regional Community – remarks based on the new directions of activities of Kashubian Folk High School 179

ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

John A. Henschke
A perspective on the history and philosophy of andragogy: an international sketch – (part II) 193

Krystyna Pleskot-Makulska
Basic literacy as a significant area of adult education in the United States 237

REVIEW

Zuzanna Glanc
M. Sulik – Women in science. Subjective and socio-cultural determinants ... 251

REPORT

Anna Walulik
XIII Summer School of Young Andragogoues and Advisers (16–19 May 2009, Wrocław) 255

Wprowadzenie

Kolejny numer *Edukacji Dorosłych*, który proponujemy Czytelnikom/Czytelniczkom podejmuje problematykę niezwykle zaniedbaną w naukach o wychowaniu, zarówno w pedagogice (aczkolwiek tutaj pojawiły się prace w tym zakresie), ale zwłaszcza w refleksji andragogicznej.

Kategoria przestrzeni, która wymyka się próbom jednoznacznych definicji, w odniesieniu do uczenia się człowieka stanowi podstawowy aspekt ujmowania tego zagadnienia. Wszelka aktywność człowieka, zatem także i uczenie się, nie jest możliwa poza przestrzenią i poza czasem, a równocześnie wymiary te znacząco wpływają i określają tę aktywność.

Przestrzeń jest na ogół ujmowana jako symbol wielorakich możliwości ekspansji człowieka, wolności myśli, otwarcia na różnorodność, odmienność, ale także bywa postrzegana jako bariera, zagrożenie i często tak jej doświadcza człowiek. Stąd podejmowane próby, aby w tej przestrzeni znaleźć miejsce/miejsca, któremu nada swój charakter, którego będzie architektem, które będzie określał jako „swoją" przestrzeń, rozumianą jako (swoje) miejsce/a, w których będzie się czuł bezpiecznie.

Czy zatem przestrzeń i miejsce to są opozycyjne kategorie czy dopełniające się? Epoka ponowoczesna czy płynna nowoczesność częstokroć stawia przed ludźmi te kwestie alternatywnie. Albo miejsce – wtedy tkwimy, jak potocznie to nazywamy „w miejscu", czyli nie rozwijamy się, zamykamy, ograniczamy swoje możliwości, uciekamy od nowych wyzwań, co wyraża stagnację, czy – przestrzeń, czyli ruch, ekspansja, nieograniczone możliwości, wędrowność, przemieszczanie się, czyli rozwój, uczenie się, budowanie nowych tożsamości. Czy uprawnione jest właśnie takie opozycyjne ujmowanie miejsca i przestrzeni, skoro miejsce jest też przestrzenią, tyle że udomowioną.

Czy – paradoksalnie, kiedy człowiek ma nieograniczoną możliwość uczestniczenia w przestrzeni wielorakiej, kiedy coraz mniej granic przed nami, zarówno tych fizycznych, jak i kulturowych, mentalnych, kiedy jest coraz mniej miejsc bezpiecznych, a i one są narażone na ekspansję przestrzeni obcych, choćby poprzez przestrzeń wirtualną, czy zatem człowiek nie czuje teraz właśnie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej potrzeby oswajania przestrzeni, nadawania jej własnych kształtów i znaczeń? Czy nie są to zatem nowe wyzwania uczenia się? Równocześnie, czy w tym kontekście nie należy też inaczej postrzegać uczenie się, także poprzez możliwość ewolucji znaczenia przestrzeni i miejsca, których się uczymy, ale które równocześnie możemy tworzyć, kreować, celem uczenia się.

Z drugiej strony oswajanie przestrzeni, także poprzez społeczne uczenie się, może przynieść równocześnie skutki niebezpieczne dla dalszego uczenia się i rozwoju człowieka, grozi bowiem zawłaszczaniem i wyznaczaniem nowych granic. Czy zatem wielość, różnorodność przestrzeni społeczno-kulturowych, możliwość ich zmiany, wyboru nie prowadzi do końca uczenia się?

Z kolei, jak pisze Zygmunt Bauman, jesteśmy dzisiaj świadkami początku nowego procesu, unieważnienia przestrzeni, co jest konsekwencją unicestwienia czasu. Doświadczamy dzisiaj zmiany znaczenia końca i początku, narodzin i śmierci. Brak dystansu czasowego, trudność w określeniu, czy to jest początek czy koniec. Wprawdzie, jak zauważa Bauman, dzisiaj nie nastąpiło jeszcze pełne unieważnienie przestrzeni, jako następstwo unicestwienia czasu, ale proces nabiera wyraźnego przyspieszenia, który „przenika i wypełnia każdy organ, każdą tkankę i komórkę organizmu społecznego" (Bauman 2006, s. 185). W tym kontekście uczenie się jest, a nawet należałoby powiedzieć – musi być równoczesne z zapominaniem. Można zatem postawić prowokacyjne pytanie, czy należy podejmować trud uczenia się, skoro niemalże natychmiast musimy uruchomić proces zapominania wobec nieprzydatności efektów uczenia się do podejmowania i realizowania kolejnych epizodów swojej biografii? Aczkolwiek zapominanie jest także niezbędne i potrzebne, aby można było doświadczać teraźniejszości. „Trzeba zapominać, aby być obecnym, zapominać, by nie umrzeć, zapominać, by pozostać wiernym" (Auge 2009, s. 91). Powiedzenie „spotkamy się jutro", jak pisze Bauman, nie daje nam tej gwarancji, bo „ci, którzy spotkają się jutro, nie będą tymi, którzy spotkali się przed chwilą" (Bauman 2006, s. 199).

Przestrzeń społeczno-kulturowa jest postrzegana najczęściej w kategoriach fizycznych, realnie obserwowanych i doświadczanych bezpośrednio w życiu: dom, przedszkole, szkoła, szpital, zakład pracy, instytucje kulturalne etc. Są one możliwe do określenia, opisania i tak też postrzegane, przypisujemy im określone funkcje. Uczenie się nie ma takiego jednoznacznego przypisania przestrzennego. Z tego faktu m.in. wynika problem jego opisu, z tego też powodu – paradoksalnie – bywa ograniczane do postrzegania uczenia się tylko w instytucjach edukacyjnych, jako przestrzeni celowo organizowanych dla możliwości realizowania uczenia się człowieka. Abstrahując od tego, czy spełniają one swą rolę i stają się przestrzeniami, w których się uczymy, instytucje edukacyjne w dużej mierze zawłaszczyły definiowanie uczenia się tylko dla swojej przestrzeni. W efekcie dorośli – choć nie tylko oni – uczenie się niejednokrotnie utożsamiają właśnie jedynie ze szkołą, uczelnią.

Rozwiązywanie sprzeczności systemowych ponowoczesności, które jednak zawsze pozostaną, wymagają od nas ponownego uczenia się. Możliwości, w równym stopniu, jak jej przeciwności, nie jesteśmy już w stanie realizować w pojedynkę, zatem znaczenia nabywa ponowne zagospodarowanie zanikającej przestrzeni publicznej, aby znowu stała się przestrzenią publiczną (a nie ekranem, na którym obnażamy własne, prywatne sprawy). Jak pisze Z. Bauman: „(…) chodzi o ponowne zaprojektowanie i zaludnienie opustoszałej w większości agory – miejsca spotkań, sporów i uzgodnień między indywidualnym a wspólnym, między dobrem prywatnym a publicznym" (Bauman 2006, s. 64). W tym kontekście nowy wymiar uzyskują instytucje edukacyjne dorosłych, a w każdym razie mogą uzyskać.

Przestrzeń, a zwłaszcza przestrzeń społeczno-kulturowa, jest zawsze wytworem, może być postrzegana jak tekst, który zawiera różne znaczenia, sensy, symbole. Uczenie się przestrzeni jest więc, jak pisze Paul Lengrand, stałym dialogiem pomiędzy wyobraźnią a przestrzenią, równocześnie ową przestrzeń prze-

kształcającą. Koncepcja kultury jako tekstu łączy się z ideą społeczeństwa zlokalizowanego, czyli definiowanego poprzez miejsca antropologiczne. Marc Auge określa, że są one jednocześnie „zasadą sensu dla tych, którzy je zamieszkują i zasadą inteligibilności dla tych, którzy je obserwują" (Auge 2010, s. 34).

Punktem wyjścia do wszelkich analiz przestrzeni jest zatem miejsce antropologiczne. M. Auge ujmuje miejsce antropologiczne, wychodząc od podstawowych kategorii przestrzennych, które konstytuują formy przestrzenne, a które można analizować w kategoriach geometrycznych. Chodzi zatem o linię, o przecięcie się linii i o punkt przecięcia. W odniesieniu do przestrzeni uczenia się jest ten sposób ujmowania niezwykle przydatny. W przestrzeni uczenia się mamy bowiem zarówno do czynienia z owymi liniami, czyli drogami edukacyjnymi, ścieżkami z ich meandrami, które prowadzą nas z jednego miejsca do drugiego i które wyznaczają sobie ludzie, mamy do czynienia z owymi przecięciami linii, czyli skrzyżowaniami, placami, na których się spotykamy, mijamy, przechodzimy obok siebie, wymieniając bądź nie znaczenia, wreszcie – z owymi punktami przecięcia, czyli miejscami owych skrzyżowań, które celowo tworzymy, aby zakreślić granice przestrzeni, w której konstruujemy własną tożsamość, odróżniając się od innych przestrzeni, innych centrów. Jak akcentuje M. Auge, szlaki, skrzyżowania i owe centra/punkty przecięcia nie są pojęciami niezależnymi. „Częściowo się pokrywają. Szlak może przechodzić przez rozmaite ważne punkty konstytuujące jednocześnie miejsca zgromadzeń" (Auge 2010, s. 38). Definiuje to zatem doskonale przestrzeń uczenia się, w której niejednokrotnie nie ma możliwości odróżnienia i rozłącznego ujmowania tych kategorii, nasze drogi uczenia się prowadzą zarówno poprzez różne szlaki, granice, doświadczamy różnych dylematów i sprzecznych, nierozwiązywalnych wyborów, wreszcie – uczymy się w konkretnych miejscach, którym przypisaliśmy takie znaczenie, ale, które też znajdują się na szlaku naszego uczenia się. W przestrzeni uczenia się, poprzez te formy przestrzenne, widzimy sposób krzyżowania się i łączenia ze sobą tematyki jednostkowej i tematyki zbiorowej (Auge 2010, s. 41).

Znajdujące się w niniejszym numerze teksty podejmują właśnie próbę ukazania tych różnorodnych przestrzeni uczenia się człowieka dorosłego, a także – inspiracji i wyzwań, które wynikają dla edukacji dorosłych z owych meandrów uczenia.

Życzę Czytelnikom/Czytelniczkom, aby lektura drugiego numeru „Edukacji Dorosłych" w 2012 roku dostarczyła kanwy do refleksji i zainspirowała do dalszego dyskursu nad problematyką uczenia się.

Agnieszka Stopińska-Pająk

Bibliografia

1. Auge M. (2009), *Formy zapomnienia*, Kraków.
2. Auge M.(2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Warszawa.
3. Bauman Z.(2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
4. Lengrand P. (1995), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa.

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

PRZESTRZENIE I MIEJSCA UCZENIA SIĘ

Hanna Solarczyk-Szwec

SUBIEKTYWNE TEORIE WIEDZY (ANDRAGOGÓW) JAKO NIEDOCENIONY PROBLEM SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

Słowa kluczowe: społeczeństwo wiedzy, wiedza subiektywna, andragogika.

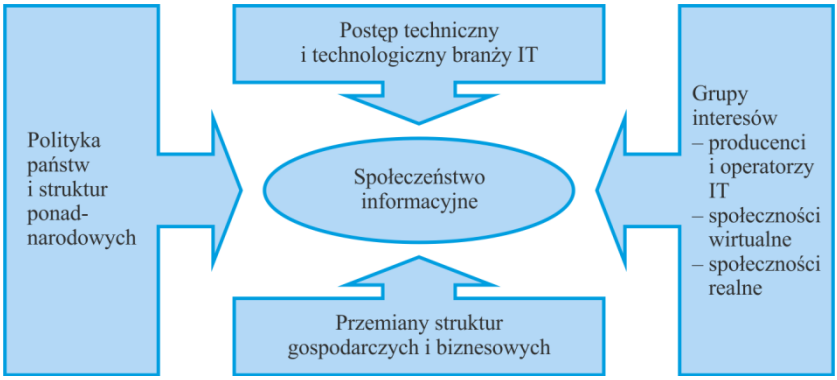
Streszczenie: Tekst jest próbą zajęcia stanowiska w dyskursie nad wiedzą „subiektywną, ukrytą, proceduralną, milczącą" w dyskusji nad pojęciem społeczeństwa wiedzy. W tekście wyodrębniono i scharakteryzowano trzy etapy dyskusji na temat społeczeństwa wiedzy, dochodząc do konkluzji, że współcześnie brakuje w niej konkretów, mamy do czynienia z kalkami pojęciowymi, licznymi uproszczeniami, rozmyciem znaczenia i granic tego pojęcia, co prowadzi do nieuzasadnionego i bezrefleksyjnego używania pojęcia społeczeństwa wiedzy i w efekcie do jego dewaluacji. W opinii Autorki podtrzymanie i kontynuowanie dyskusji o społeczeństwie wiedzy czy uczenia się leży w interesie pedagogów i pedagogiki, ponieważ to uzasadnia nasze (nauk o wychowaniu) bycie w dyskursie publicznym, ale tę dyskusję trzeba wypełnić merytorycznymi treściami, a nie hasłami i sloganami. W tym celu w drugiej części artykułu zaprezentowane zostały wyniki badań Chriastine Hof nad subiektywnymi koncepcjami wiedzy andragogów w Niemczech. Na podstawie badań wyróżniono i scharakteryzowano trzy typy subiektywnych wyobrażeń andragogów o naturze wiedzy oraz różne strategie zdobywania i prezentacji wiedzy, jak i wzajemne relacje między nimi. Rozpoznania te można przenieść na grunt społeczeństwa wiedzy, którego obywatele mają większą świadomość pełnienia roli nauczyciela w różnych kontekstach: w domu, pracy, czasie wolnym.

W rozwoju terminu *społeczeństwo wiedzy* wyróżniam trzy etapy. Pierwszy z nich jest metaforą wyjścia z industrialnej fazy rozwoju społeczeństwa. Znaczącymi postaciami tej toczącej się w latach 60. i na początku lat 70. XX. w. dyskusji byli: Peter Drucker, który wprowadził do dyskusji zwrot *knowledge workers*, Robert E. Lane, który jest autorem pojęcia *knowledgeable societies* oraz Daniell Bell, który upowszechnił pojęcie społeczeństwa wiedzy za pomocą studium „*The Coming of Post-Industrial Society. A Venture In Social Forecasting*". Równolegle lub potem pojawiły się inne pojęcia będące metaforą wyjścia społeczeństwa z industrialnej fazy swojego rozwoju, takie jak np.: społeczeństwo informacyjne/sieci, poprzemysłowe, postindustrialne, postrynkowe, postmodernistyczne, kognitywne, uczące się. Są tacy, którzy wątpią w zasadność wyzna-

czania tej cezury, znajdując w dalekiej przeszłości dowody na nadrzędność wiedzy wobec innych form działalności człowieka.

Merytoryczną dyskusję – II etap dyskusji o społeczeństwie wiedzy – otworzył M. Polanayis wypowiedzią z 1966 r. „wiemy więcej niż potrafimy powiedzieć". Ta wypowiedź zwróciła uwagę na niedoceniane wtedy i dziś wymiary wiedzy – subiektywnej, ukrytej, proceduralnej, milczącej. Warto dziś zintensyfikować tę dyskusję, by wypełnić treściami formułę społeczeństwa wiedzy.

Pod wpływem postępu technicznego, przemian struktur gospodarczych i biznesowych, polityki państw i struktur ponadnarodowych, różnych grup interesów (schemat 1) doszło w latach 90. do informatyzacji, ekonomizacji i ideologizacji dyskursu o społeczeństwie wiedzy (III etap dyskusji o społeczeństwie wiedzy).



Schemat 1. Główne siły kształtujące społeczeństwo informacyjne
Źródło: M. Goliński, *Społeczeństwo informacyjne – często (nie)zadawane pytania*, w: E-mentor, 2005, 2, s. 12.

Pod wpływem zaprezentowanych na wykresie sił nastąpiła redukcja pojęcia społeczeństwa wiedzy do społeczeństwa informacji.

Sformułowane do połowy lat 90. definicje społeczeństwa informacyjnego: technologiczne, ekonomiczne, zawodowe, przestrzenne i kulturowe „chociaż wydają się na pierwszy rzut oka solidne, są tak naprawdę mętne i nieprecyzyjne, niezdolne do ustalenia, czy „społeczeństwo informacyjne" powstało, czy też powstanie kiedyś w przyszłości" (Goliński 2005, s. 13). Niestety diagnoza Webstera z 1995 r. jest aktualna także dziś i odnosi się również do społeczeństwa wiedzy.

W dyskusji o społeczeństwie wiedzy z punktu widzenia pedagogiki T. Szkudlarek (2005, s. 14) widzi następujące zagrożenia:

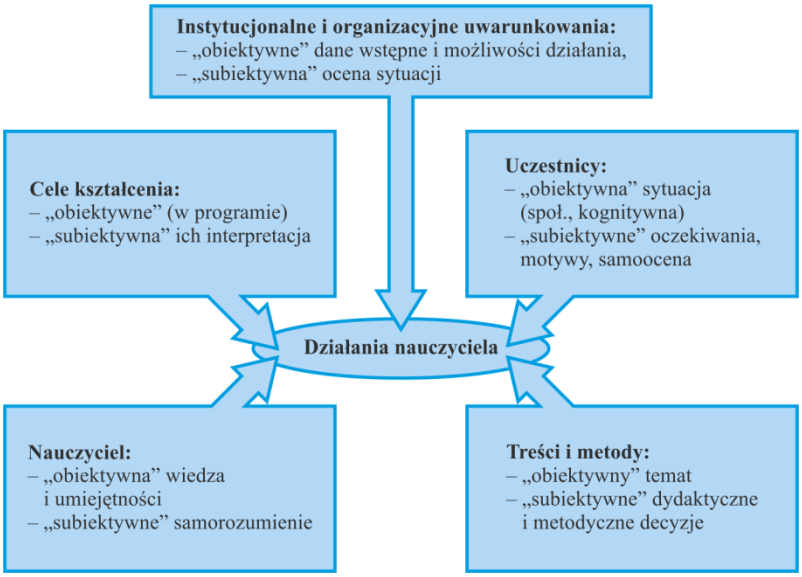
– zawłaszczenie kategorii pedagogicznych (wiedza i wykształcenie) przez dyskurs ekonomii i polityki prowadzi do redukcji pola myślenia o edukacji,
– instytucje oświatowe są traktowane jako zakłady usługowe, gdzie liczy się popyt, podaż, marketing, klient, a nie wartości,
– nieekonomiczne efekty kształcenia (np. rola kulturowa, sensotwórcza) są spychane w cień, liczy się to, co można zmierzyć (np. oferta ERK/ KRK).

Podsumowując, można powiedzieć, że w dyskusji o społeczeństwie wiedzy:

brakuje konkretów, mamy do czynienia z kalkami pojęciowymi, licznymi uproszczeniami, rozmyciem znaczenia i granic tego pojęcia. To prowadzi do nieuzasadnionego i bezrefleksyjnego używania pojęcia społeczeństwa wiedzy i w efekcie do jego dewaluacji.

Podtrzymanie i kontynuowanie dyskusji o społeczeństwie wiedzy czy uczenia się leży, moim zdaniem, w interesie pedagogów i pedagogiki, ponieważ to uzasadnia nasze (nauk o wychowaniu) bycie w dyskursie publicznym i podnosi status naszych (andragogiki i pedagogiki pracy) dyscyplin, ale tę dyskusję trzeba wypełnić merytorycznymi treściami, a nie hasłami i sloganami.

Potrzebujemy nowej wiedzy o wiedzy potocznej, ukrytej, subiektywnej i proceduralnej, ponieważ wiedza naukowa, jawna i deklaratywna jest tylko jedną stroną procesów nauczania i uczenia się, co w odniesieniu do procesu nauczania wizualizuje taki oto schemat (2).



Schemat 2. Obiektywne i subiektywne wymiary nauczania
Źródło: Ch. Hof, *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*, Bielefeld 2001, s. 75.

W polskiej, postradycyjnej debacie na temat wiedzy, słusznie i coraz częściej eksponuje się osobisty (wynikający z powiązania z biografią), społeczny (ustalony w czasie społecznych negocjacji i wymiany znaczeń oraz symboli) i kontekstualny (uzależniony od czasu i miejsca) charakter wiedzy. Przy tym coraz częściej słyszy się też głosy, że wiedza jest nowym kryterium selekcji i segmentacji społeczeństwa.

W dalszej części artykułu zaprezentuję wyniki badań nad subiektywnymi koncepcjami wiedzy andragogów w Niemczech, jakie przeprowadziła i zaprezentowała w książce „Koncepcje wiedzy" Christiane Hof (2001). Badania miały

charakter jakościowy. Ich podstawą były wypowiedzi 23 przedstawicieli różnych typów instytucji edukacji dorosłych oraz różnych treści i form dydaktycznych. Celem badań był opis:

– koncepcji wiedzy, jakie reprezentują andragodzy,
– subiektywnych teorii na temat nauczania i jego instytucjonalnych uwarunkowań.

W niemieckiej refleksji andragogicznej akcentowano dotąd wpływ biografii osobistej i zawodowej na bycie nauczycielem. Autorka prezentowanych badań postanowiła uchwycić związek między wyobrażeniami andragogów na temat wiedzy a ich pracą dydaktyczną.

Podstawą prezentowanych badań jest teoria wiedzy subiektywnej. Spośród wielu jej wymiarów Autorka przyjęła koncepcję rozróżniającą naturę wiedzy (pytania o pewność i strukturę wiedzy) i proces jej zdobywania (pytania o źródła wiedzy i formy jej uwierzytelnienia).

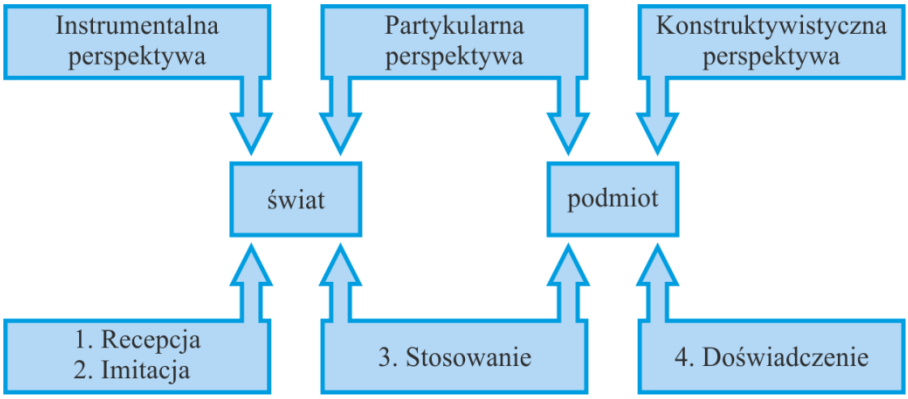
W drodze wywiadów otwartych Ch. Hof wyróżniła trzy typy subiektywnych wyobrażeń andragogów o naturze wiedzy:

1. Wiedza jako opis rzeczywistego świata – perspektywa instrumentalna,
2. Wiedza jako opis wielu światów – perspektywa partykularna,
3. Wiedza jako rezultat procesu konstruowania – perspektywa konstruktywistyczna.

W pierwszym przypadku kanałem dostępu są zmysły – efektem wiedza pewna jako instrument działania, w drugim umysł i emocje – efektem jest wiedza jawna i milcząca, w trzecim wiedza jest konstruowana z uwzględnieniem osobistych, społecznych i teoretycznych uwarunkowań tworzenia wiedzy.

Wyobrażenia andragogów o naturze wiedzy różnią się punktem odniesienia, którym jest albo rzeczywistość (świat), albo podmiot. Zwolennicy partykularyzmu w odbiorze świata wiedzę odnoszą zarówno do świata, jak i podmiotu.

W badaniach zidentyfikowano także różne strategie zdobywania wiedzy, dla których punktem odniesienia jest świat lub podmiot oraz w przypadku zastosowania i świat, i podmiot, co wizualizuje schemat 3.



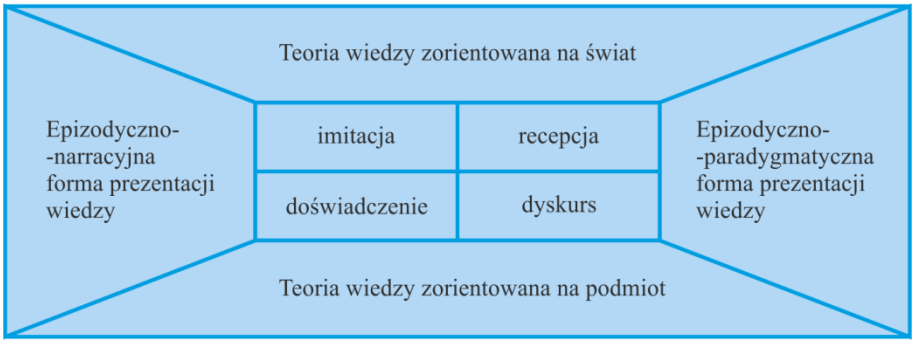
Schemat 3. Strategie zdobywania wiedzy a punkt odniesienia wiedzy
Źródło: Ch. Hof, dz. cyt., s. 65.

Ważne dla pedagogicznego dyskursu okazało się także wyróżnienie strategii prezentacji wiedzy:

– propozycjonalno-paradygmatycznej: operowanie nazwami i wzorcami,
– epizodyczno-narracyjnej: poprzez działanie i narracje,

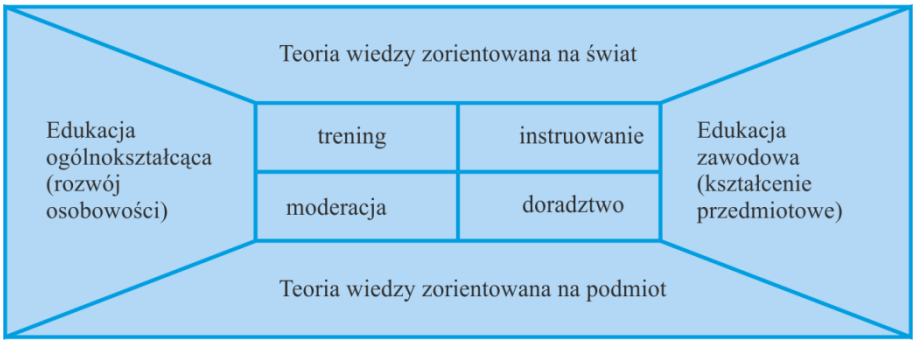
ponieważ wiedza może być przyswajana nie tylko w postaci słów, ale także w procesie aktywnego przetwarzania przeżyć i doświadczeń. Oba wymiary prezentacji wiedzy są stosowane zarówno przez tych, którzy są zorientowani na świat, jak i podmiot w definiowaniu wiedzy.

Relacje między teoriami andragogów na temat wiedzy, strategiami jej zdobywania oraz formami jej prezentacji prezentuje schemat 4.



Schemat 4. Związki między teoriami wiedzy, formą i strategiami zdobywania wiedzy
Źródło: Ch. Hof, dz. cyt., s. 131.

Andragodzy reprezentujący koncepcję wiedzy zorientowaną na świat posługują się strategiami imitacji i recepcji podczas zdobywania wiedzy, reprezentanci koncepcji wiedzy zorientowanych na podmiot posługują się strategiami dyskursu i doświadczania. Prezentując wiedzę, mogą posługiwać się strategiami odnoszącymi się zarówno do świata (propozycjonalno-paradygmatyczna forma prezentacji wiedzy), jak i podmiotu (epizodyczno-narracyjna forma prezentacji wiedzy).



Schemat 5. Związek teorii na temat wiedzy z koncepcjami nauczania
Źródło: Ch. Hof, dz. cyt., s. 138.

Przeprowadzone przez Ch. Hof badania pozwoliły na wyróżnienie czterech koncepcji nauczania: treningu, instruowania, moderacji i doradztwa, które praktykuje się w różnych obszarach edukacji dorosłych (schemat 5). W ten sposób przełamano dualistyczne postrzeganie edukacji dorosłych z podziałem na edukację zawodową i edukację rozwijającą osobowość. Okazuje się, że koncepcje nauczania, niezależnie od treści (zawodowych czy ogólnych) zależą m.in. od koncepcji wiedzy, jaką reprezentują andragodzy.

Kończąc swoje rozważania, chciałabym odwołać się do tezy Maffesoliego, która głosi, że żyjemy dziś w strukturach, które raczej przypominają plemiona niż społeczeństwo. Trudno bowiem nie zgodzić się z tym, że współczesność charakteryzuje:

- przeniesienie akcentu na codzienność,
- pierwszeństwo przestrzeni i jej rozmaitych terytorialnych odmian (dzielnica, sąsiedztwo),
- wzrost znaczenia tego, co w społeczeństwie irracjonalne, „nielogiczne", nieuporządkowane,
- występowanie klanów, *quasi-mafii*, *quasi-gett*, stosujących wyłączność, wykluczanie, pogardę, stygmatyzację,

W tej sytuacji tworzą się nowe plemiona – wspólnoty tworzące się wokół wspólnych pasji, zamiłowań, hobby ponad granicami klasowymi, geograficznymi i wiekowym. Jaką rolę ma w tych procesach do odegrania wiedza, jest tematem na odrębny artykuł.

Bibliografia

1. Goliński M. (2005), *Społeczeństwo informacyjne – często (nie)zadawane pytania*, [w:] E-mentor, 2.
2. Hof Ch. (2001), *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*, Bielefeld.
3. Maffesoli M. (2008), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Warszawa.
4. Szkudlarek T. (2005), *„Koniec pracy" czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków.

Subjective theories of knowledge (of andragogues) as an under-appreciated problem of the knowledge society

Key words: knowledge society, subjective knowledge, andragogy.

Summary: The text is an attempt to form an opinion in the discourse on „subjective, hidden, procedural, silent" knowledge, which is part of the discussion on the definition of a knowledge society. The text distinguishes and characterises three stages of the aforementioned discussion and comes to the conclusion that currently it lacks facts, one deals with calques, various simplifications, the blurring of the meaning and limits of this term, which leads to the phrase „knowledge society" being used in a way that is unjustified and devoid of thought, and in effect to its loss of value. In the opinion of the Author, maintaining and continuing this discussion on the knowledge society and learning is in the best interest of pedagogues and pedagogy, as it justifies our (sciences devoted to learning) existence in public discourse. However, the discussion should center around substantive content and not slogans. With this in mind the results of studies carried out by Chriastine Hof on the subjective concepts of andragogues' knowledge in Germany have been presented. On basis of these studies three types of subjective andragogue's visions on the nature of knowledge, different strategies for acquiring and presenting it, as well as the relations between them, have been presented. They can be carried over to the issue of the knowledge society, whose citizens have a stronger awareness of their teacher's role in various contexts: at home, work and in their free time.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec
Wydział Nauk Pedagogicznych UMK
ul. Asnyka 2a
87-100 Toruń
e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Ewa Skibińska

MIASTO JAKO PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

Słowa kluczowe: miasto, przestrzeń, edukacja.

Streszczenie: przedmiotem zainteresowania jest edukacja (skierowana do osób dorosłych) dokonująca się w przestrzeni miasta metropolitalnego, ale także edukacja, w której przestrzeń miasta jest swoistym „edukatorem". Autorka charakteryzuje proces metropolizacji miasta oraz nową klasę metropolitalną, opisuje różne przestrzenie miasta oraz zastanawia się nad możliwościami edukacji w zbliżeniu do siebie skrajnych zbiorowości społecznych, żyjących w miastach. Zwraca uwagę na brak uświadomienia sobie przez decydentów związków między edukacją a rozwojem miasta.

Pod koniec 2010 roku prawie 61% (dokładnie 60,97%) ludności Polski mieszkało w miastach (23 283 804 tys. osób), z czego 65,41% stanowili mieszkańcy w tzw. wieku produkcyjnym. W największym polskim mieście – Warszawie, mieszkało 7,37% wszystkich mieszkańców miast (1 716 855 tys. osób). (*Struktura ludności* 2011). 3/5 polskich obywateli żyje w miastach i chociaż, zgodnie z prognozami demograficznymi, do 2035 roku liczba ta zostanie zmniejszona o 2% mieszkańców, to jednak nie można tego uznać za znaczący spadek. Większość tych osób nadal będzie związana z miastem poprzez miejsce pracy.

Miasto metropolitalne

Miasto jest przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych: geografii, politologii, socjologii, antropologii. Jest różnie definiowane, zależnie od dyscypliny naukowej, ale także od przyjętej szerszej orientacji naukowej. Na potrzeby administracji państwa w Polsce przyjmuje się prawną definicję miasta, zgodnie z którą *(...): miasto jest to jednostka osadnicza o przewadze zwartej zabudowy i funkcjach nierolniczych posiadająca prawa miejskie bądź status miasta nadany w trybie określonym przepisami* (Majer 2010, s. 119–120). W sensie prawnym o mieście stanowi charakter zabudowy, pełnione przez nie funkcje oraz status prawny.

Dyscypliną naukową, której rozumienie miasta i przestrzeni miejskiej wydaje się być najbardziej inspirujące dla podejmowanych tutaj rozważań na temat związków między miastem, przestrzenią miejską a edukacją, jest socjologia miasta. Definiuje ona miasto zależnie od przyjętej orientacji teoretycznej: ekolo-

gicznej, strukturalistycznej czy kulturalistycznej[1]. Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmuję definicję Mariana Malikowskiego, która jest oceniana jako definicja synkretyczna, łącząca rozumienie miasta zgodnie z powyższymi orientacjami[2]. Jego zdaniem *(..) miasto to zwarta, wyodrębniająca się od otoczenia, zindywidualizowana, mająca ukształtowane centrum jednostka osadnicza, zamieszkana przez ludność nierolniczą, która produkując dobra materialne, usługi i wartości oraz reprodukując swe zdolności do pracy i życia społecznego, szczególnie intensywnie oddziałuje na swoje środowisko przestrzenne i sama podlega jego oddziaływaniu* (Malikowski 1992, s. 16). Autor podkreśla w definicji aspekt architektoniczny/urbanistyczny miasta, charakter aktywności jego mieszkańców oraz wzajemne oddziaływanie przestrzeni miasta i użytkujących ją ludzi. Definicja ta inspiruje do sformułowania kilku pytań: czym charakteryzuje się współczesne polskie miasto, miasto epoki ponowoczesnej? na jakim etapie rozwoju się znajduje (w porównaniu z innymi miastami, szczególnie europejskimi)? jakie stwarza szanse rozwoju swoim mieszkańcom?

Polskie miasta mają już za sobą fazę urbanizacji, pierwszą z wymienianych faz rozwoju współczesnych miast[3], kiedy społeczeństwo agrarne zamienia się w społeczeństwo przemysłowe i postprzemysłowe. Pod wpływem tego procesu transformacji społecznej obserwuje się szybsze wzrastanie liczby ludności w centrach miast niż na ich peryferiach. W drugiej fazie urbanizacji tempo przyrostu ludności w centrum miasta i na jego peryferiach wyrównuje się, jest takie samo[4]. Procesy przemian pol-

---

[1] Zgodnie z orientacją ekologiczną podkreśla się naturalny charakter procesów zachodzących w strukturze społeczno-przestrzennej miasta (selekcję, koncentrację, inwazję i sukcesję), w wyniku których kształtują się naturalne strefy – obszary społeczne nakładające się na obszary fizyczne miasta, tworzące wyraźnie zróżnicowane pod względem ekonomiczno-zawodowym, rasowym czy rodzinnym miejsca, np. obszary nędzy i obszary bogactwa. W opozycji do tego podejścia orientacja kulturalistyczna traktuje miasto jako wytwór kultury, które tworzy również środowisko upowszechniające tę kulturę. Kultura przejawiała się w codziennym życiu mieszkańców miasta – w normach, wartościach, symbolach, zwyczajach, postawach podzielanych przez nich, ale także w architekturze, instytucjach miejskich, sposobach użytkowania przestrzeni miejskiej. Orientacja strukturalistyczna, proponuje tzw. nową socjologię miasta i w związku z tym rozpatrywanie miasta w ujęciu interdyscyplinarnym i holistycznym, skupiając uwagę na kapitalistycznych uwarunkowaniach procesów produkcji i na obiegu kapitału w skali makro. Wyróżnia się tutaj wiele szkół socjologicznych, np. regulacyjną, podejście konfliktowe, rynkowe (por. Majer 2010).

[2] Takie stanowisko reprezentuje Andrzej Majer w swojej pracy *Socjologia i przestrzeń miejska* (2010).

[3] W socjologii miasta wyróżnia się kilka faz rozwoju miasta – cyklu życia miejskiego (chociaż zauważalne są też pewne różnice w ich wyodrębnianiu): fazę urbanizacji, fazę suburbanizacji (eksurbanizacji), fazę dezurbanizacji (dekoncentracji) oraz fazę reurbanizacji (Jałowiecki, Szczepański 2010, Majer 2010).

[4] W fazie suburbanizacji (inaczej eksurbanizacji) – wzrasta liczba ludności na peryferiach, w pasie podmiejskim (który także rozrasta się przestrzennie); maleje natomiast liczba ludności w mieście centralnym (najpierw wzrost jest relatywny w stosunku do wzrostu liczby mieszkańców centrum, później jest absolutny).W fazie dezurbanizacji (inaczej dekoncentracji) – liczba mieszkańców centrum maleje szybciej niż wzrasta liczba mieszkańców peryferii (jest to dezurbanizacja relatywna, kiedy obszar aglomeracji traci na skutek tego procesu mieszkańców); później maleje zarówno liczba mieszkańców centrum miasta, jak też liczba mieszkańców obszarów podmiejskich (obszar metropolitalny traci mieszkańców na skutek tych dwóch procesów – jest to dezur-

skich miast są opóźnione w stosunku do miast Europy Zachodniej mniej więcej o 30 lat, a ponadto istnieją bardzo duże różnice między najbardziej i najmniej zurbanizowanymi rejonami Polski (w krośnieńsko-przemyskim w miastach mieszka ok. 35% ludności, w śląskim centralnym – prawie 90%). Specyfiką polskich miast wysoko zurbanizowanych jest ich słabo zurbanizowane otoczenie (podregion ostrołęcki i ciechanowski znajdujące się wokół Warszawy, należą do najniżej zurbanizowanych). Zjawisko to jest charakterystyczne także dla Krakowa, Wrocławia i Poznania (Jałowiecki, Szczepański 2010).

Obecnie polskie miasta znajdują się w okresie przejścia od miast epoki nowoczesności do miast epoki ponowoczesnej – zwanych metropoliami. Miejsce miasta zajmują metropolie, a sam proces przejścia nazywa się metropolizacją. Jest rozumiany *(...) jako proces przejmowania przez niektóre miasta funkcji kierowniczych w zarządzaniu gospodarką postindustrialną w skali ponadnarodowej* (Jałowiecki, Szczepański 2010, s. 208). Wyróżnia się przy tym metropolie globalne, kontynentalne oraz regionalne[5]. Bohdan Jałowiecki i Marek S. Szczepański stwierdzają, że żadne z polskich miast nie spełnia wszystkich warunków, jakie muszą spełniać metropolie. Podstawowym warunkiem jest bowiem liczba ludności powyżej pół miliona, bardzo wysoka jakość usług, instytucji i wyposażenia; techniczny, ekonomiczny, społeczny, polityczny i kulturalny potencjał innowacyjny. Metropolia musi funkcjonować w sieci powiązań międzynarodowych i mieć możliwości obsługi tych powiązań (odpowiednio wysoki poziom usług, np. komunikacyjnych). A ponadto musi być miejscem wyjątkowym, mieć własną specyfikę. Częściowo wymagania te spełnia Warszawa, co ilustruje tabela 2.

Z powyższego zestawienia wynika, że Warszawie brakuje środków masowego przekazu, które swoim zasięgiem obejmowałyby znacznie większy obszar niż Polska, a także eksportowania czynników produkcji[6]. Tym niemniej Warszawa dysponuje największym potencjałem rozwoju metropolitalnego (w dalszej kolejności Poznań, Kraków i Wrocław).

---

banizacja absolutna). W fazie reurbanizacji – tempo spadku liczby ludności w centrum miasta maleje; przy czym liczba ludności centrum zmniejsza się wolniej niż liczba ludności peryferii; w późniejszym okresie tej fazy liczba ludności w centrum wzrasta, a peryferii maleje (jest to reurbanizacja absolutna). Można powiedzieć, że ludność napływa do miasta, a wyprowadza się z podmiejskich obszarów i regionu metropolitalnego (Jałowiecki, Szczepański 2010, Majer 2010).

[5] **Metropolie globalne** odgrywają węzłową rolę w gospodarce światowej, sterują procesami globalizacji oraz kontrolują gospodarkę światową. **Metropolie kontynentalne** realizują niepełne i/lub niedostatecznie zróżnicowane funkcje międzynarodowe, charakteryzują się ponadnarodowymi powiązaniami regionalnymi oraz sprawują kontrolę nad gospodarką kontynentalną. **Metropolie regionalne** odgrywają węzłową rolę w skali kraju lub kilku krajów sąsiednich, mogą specjalizować się w jakimś zakresie w skali światowej, brak im zdolności do pełnienia funkcji sterujących i kontrolnych na szerszą skalę (Jalowiecki, Szczepański 2010, Majer 2010).

[6] Potencjalnie metropoliami mogą stać się Poznań, Wrocław i Kraków, a w dalszej kolejności konurbacja katowicka, Trójmiasto i Łódź. Przewiduje się przy tym, że konurbacja katowicka (składająca się z Katowic i 12 miast) ze względu na stopień skażenia środowiska i dewastację krajobrazu nie będzie mogła na razie pełnić funkcji metropolii (konieczna jest bowiem wysoka jakość przestrzeni) (Jałowicki, Szczepański 2010).

Tabela 1. Porównanie cech ukształtowanej międzynarodowej metropolii i Warszawy

Cecha	Obecność danej cechy w Warszawie
Import czynników produkcji	TAK, ale niski poziom internacjonalizacji siły roboczej
Siedziba międzynarodowych firm i instytucji	TAK, ale tylko filie. Brak instytucji pozarządowych i naukowych
Eksport czynników produkcji	NIE
Powiązania transportowe i telekomunikacyjne	TAK, ale bardzo słabe – tylko port lotniczy z małą liczba połączeń
Intensywna komunikacja z zagranicą	TAK, ale słabo rozwinięta
Rozwinięty sektor usług dla zagranicznej klienteli	TAK, ale tylko luksusowe hotele, brak sal kongresowych i wystawienniczych
Środki masowego przekazu o zasięgu ponadkrajowym	NIE
Międzynarodowe spotkania	TAK, ale w bardzo skromnym zakresie
Instytucje utrzymujące relacje z zagranicą	TAK, ale bardzo niewiele
Stosunki paradyplomatyczne	TAK – członkostwo w Unii Metropolii, ale brak stałych przedstawicielstw zagranicznych

Źródło: Jałowiecki, Szczepański (2010, s. 282).

Metropolizacja wytworzyła klasę metropolitalną, która jest częścią klasy średniej[7]. Klasę metropolitalną tworzą przede wszystkim różnego rodzaju wysokiej klasy specjaliści (głównie w zakresie informatyki, informacji, zarządzania i administracji w skali ponadkrajowej), o wysokich zarobkach – znacznie powyżej ponadprzeciętnych (nie posiadają majątku). Prowadzą specyficzny tryb życia – nastawieni na karierę, stale dokształcają się, znają biegle minimum jeden język obcy, są pracoholikami. Tworzą luźne związki seksualne, rodzinę i dzieci mają w planach w późniejszych latach życia. Zainteresowani luksusową konsumpcją, korzystają z kart kredytowych, samochodów wysokiej klasy, komputerów, telefonów komórkowych najnowszych generacji. Dokonują zakupów w tzw. markowych sklepach, wakacje spędzają za granicą. Od burżuazji różnią się brakiem dziedzictwa rodowego i historycznego zakorzenienia (Jałowiecki, Szczepański 2010).

Przestrzenie miasta

Klasa metropolitalna wraz z innymi klasami, grupami, zbiorowościami społecznymi wypełniają przestrzeń miasta: przestrzeń domu-mieszkania, dzielnicy, osiedla, wielkich zespołów mieszkaniowych, centrum miasta, ulice, przestrzeń

[7] Zdaniem socjologów w ciągu ostatnich kilkunastu lat obserwujemy w Polsce odradzanie się klasy średniej. Należą do niej byli przedstawiciele tzw. prywatnej inicjatywy z okresu PRL, dawni funkcjonariusze, którzy uwłaszczyli się na majątku państwowym oraz wysoko wykwalifikowani specjaliści (pracujący w sektorze państwowym i prywatnym), uzyskujący bardzo wysoki poziom zarobków (Jałowiecki, Szczepański 2010).

pracy i przestrzeń ludyczną[8]. Przestrzeń miasta jest zróżnicowana i wielofunkcyjna. Mieszkańcy miasta w tej przestrzeni żyją, pracują, odpoczywają, uczą się. Oswojenie tej przestrzeni jest kwestią podstawową dla jej użytkowników. Tę konieczność wyjaśniają jednoznacznie B. Jałowiecki i M.S. Szczepański, pisząc, iż przyswajanie przestrzeni *(...) jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania jednostki zarówno w sensie biologicznym, jak i społecznym. Człowiek nie może bowiem normalnie egzystować, a nawet istnieć w przestrzeni całkowicie obcej, nieznanej i zupełnie nieprzyswojonej* (Jałowiecki, Szczepański 2010, s. 355).

Przestrzeń domu – mieszkania budzi na ogół różne, silne emocje, ponieważ słowo *dom* niesie wiele treści symbolicznych. Jest ona przestrzenią prywatną (tylko czasowo staje się publiczną – np. gdy pojawiają się goście) oraz wielofunkcyjną (jest miejscem snu, odpoczynku, pracy). Na podstawie polskich i zagranicznych badań socjologicznych można zauważyć, że ludzie znacznie częściej preferują mieszkanie w domu jednorodzinnym niż w bloku. Mieszkanie w bloku nie daje poczucia bezpieczeństwa, swobody, „bycia u siebie", czyni człowieka anonimowym, naraża na uciążliwe sąsiedztwo, nie pozwala na indywidualne (zgodne z potrzebami i upodobaniami) zagospodarowanie przestrzeni mieszkania – jest ona zastana, narzucona przez architekta. Im niższy status społeczno-ekonomiczny mieszkańca, tym mniejsze ma on możliwości nadania swojej przestrzeni domowej indywidualnego charakteru.

Dzielnica jest podstawowym obszarem codziennego użytkowania przez jej mieszkańców, miejscem zaspokajania wielu różnych potrzeb. Na jej terenie toczy się życie społeczne – różnego rodzaju interakcje w tzw. punktach ogniskowych, np. sklepach, kawiarniach, na skwerach. Życie mieszkańców, ich zachowania reguluje „zbiorowa milcząca konwencja", pozostawiając im jednak wiele swobody. Dzielnica decyduje o indywidualności miasta poprzez swoją specyfikę. Niestety, na skutek prac remontowych, modernizacyjnych, wyburzania całych fragmentów dzielnice tracą swoją niepowtarzalność, dawną infrastrukturę (małe zakłady rzemieślnicze, usługowe, małe sklepy). Mieszkańcy tracą swoją dzielnicę. Zmienia się profil społeczny mieszkańców. Miejsce dawnych zajmuje klasa metropolitalna.

W przestrzeni dzielnicy wyróżnić można osiedla i zespoły mieszkaniowe. Osiedle może oznaczać zarówno kategorię społeczną, przestrzenną, jak i ideologiczną. Posiada ono relatywnie niewielu mieszkańców, co ma prowadzić do wytworzenia więzi społecznych między nimi (relacje społeczne obserwuje się tam jednak głównie w dwóch kategoriach wieku – wśród młodych i starszych mieszkańców). Wewnątrz osiedla lub na jego obrzeżach często znajdują się podstawowe punkty usługowe, zaspokajające podstawowe potrzeby mieszkańców. Na działkach wydzielonych, w strefie podmiejskiej powstają tzw. społeczności

[8] Nie istnieje jednoznaczna definicja przestrzeni. O przestrzeni miejskiej mówi się w znaczeniu: miejsca, obszaru, terytorium, środowiska, „prywatnej ojczyzny". Wyodrębnia się kilka rodzajów przestrzeni: przestrzeń domu-mieszkania, dzielnicy, osiedla, wielkich zespołów mieszkaniowych, centrum miasta, ulice, przestrzeń pracy, przestrzeń ludyczną (Jałowiecki, Szczepański 2010).

za bramą, mieszkające na ogrodzonych i strzeżonych osiedlach. Społeczności te tworzą osoby o podobnym stylu życia, najczęściej w wieku 30–40 lat, osoby o wysokim prestiżu społecznym, dojeżdżające do pracy w mieście, korzystające z miejscowych ośrodków oświatowych (szkoły dla dzieci), handlowych i usługowych lub zaopatrujący się w wielkich centrach handlowych, funkcjonujących w mieście albo poza nim. Izolacja stwarza im poczucie bezpieczeństwa fizycznego i społecznego[9]. Wielki zespół mieszkaniowy jest zgrupowaniem bloków liczącym od kilkunastu do kilkudziesięciu tysięcy mieszkańców. Są w minimalnym stopniu wyposażone w infrastrukturę społeczną i usługi. Zarówno osiedla, jak i wielkie zespoły mieszkaniowe nie wytwarzają specyficznych, miejskich form życia społecznego – nie ma tam miejsc pracy i usług. Mają powtarzalny charakter. W dużej mierze są przestrzeniami zuniformizowanymi.

Dzielnica, a także osiedle są przestrzeniami przyswojonymi, uważanymi przez ich mieszkańców za własne. Wielkie zespoły mieszkaniowe są przestrzenią obcą i słabo przyswojoną. Stanowią przejście z mieszkania do środka transportu.

Centrum miasta jest znakiem miasta, w sposób symboliczny integruje jego mieszkańców, którzy identyfikują się z miastem poprzez jego centrum, nadaje miastu sens i znaczenie. Powinno pełnić funkcję porządkującą i organizującą przestrzeń miasta w znaczeniu strukturalnym, funkcjonalnym i symbolicznym. Ponieważ centrum poddawane jest modernizacji, przebudowie, staje się rozdwojone, rozmyte. Dla przykładu Warszawa posiada dwa centra: jedno historyczne (obejmujące Stare Miasto oraz Trakt Królewski), a drugie współczesne, wyznaczone przez obiekty i ciągi handlowe (usytuowane wokół Pałacu Kultury i Nauki, Dworca Centralnego i wzdłuż ulicy Marszałkowskiej). Można mówić o atrofii centrum Warszawy. Jej stare części mają charakter skansenu. Są nastawione na obsługę turystów i mieszkańców. W centrum miasta na wolnych działkach budowlanych pojawiają się lokale biurowe, apartamentowce, których lokalizacja jest chaotyczna i przypadkowa. Centrum miasta jest przestrzenią mało znaną niemieszkańcom, odwiedzaną okazjonalnie, czasowo przywłaszczaną przez różne grupy i zbiorowości. Odwiedzanie centrum jest dla ludzi przerywnikiem ich codzienności.

Znakiem rozpoznawczym ulic są ich formy przestrzenne i społeczna treść ulicy. Jednak nowo zurbanizowane tereny miasta są pozbawione takich znaków. Wielkość domów, ich wystrój, zachowania mieszkańców informują o ich statusie społecznym. Ulice przechowują także historię miasta, pamięć pokoleń zapisaną w ich pomnikach, budowlach, na tablicach. Poruszanie się ludzi po ulicach jest silnie związane z tzw. *szatą informacyjną ulicy*[10], którą tworzą: systemy informacyjne (nazwy, numery ulic), systemy znaków drogowych, systemy informacji o trasach komunikacji miejskiej, szyldy i ikony sklepów, reklamy. Zauważalna jest globalizacja szaty informacyjnej miasta poprzez obecność firm

[9] Zjawisko to jest związane z suburbanizacją polskich miast. Dotyczy głównie Warszawy i Poznania, w mniejszym stopniu Szczecina, Łodzi, Opola i Katowic – gdzie także zmniejsza się liczba mieszkańców w strefach podmiejskich.

[10] Termin *szata informacyjna ulicy* został wprowadzony przez Aleksandra Wallisa (Wallis 1990).

światowych (oferujących luksusową konsumpcję) oraz inwazję języka angielskiego (którego nadużywanie socjologowie tłumaczą doświadczaniem przez Polaków kompleksu prowincji). Zmiana nazw ulic jest zmianą symboli i w konsekwencji prowadzi do utraty stabilizacji i poczucia identyfikacji mieszkańców z miastem. Znaki firmowe zagranicznych firm są nieczytelne dla wielu mieszkańców. Styczności ludzi na ulicy mają charakter powierzchowny, ludzie mijają się, a nie spotykają. Ulica pełni funkcje informacyjne, symboliczne i ludyczne.

W metropoliach zmienia się przestrzeń pracy – kurczy się strefa pracy przemysłowej, rozszerza strefa pracy biurowej. Przemysł przenosi się na obrzeża miast. W centrum lub w jego pobliżu buduje się biurowce, często kosztem zmniejszania powierzchni mieszkalnej. Strefy przemysłowe mają charakter monofunkcyjny, jednowymiarowy. Usługi w pobliżu są rzadko sytuowane i na ogół są ubogie. Dla większości mieszkańców miasta są to przestrzenie obce, słabo przyswojone; podobnie jak przestrzeń między domem a miejscem pracy. W przestrzeni pracy pojawiają się tzw. technopolis – zgrupowania organizacji badawczych i przedsiębiorstw działających na rzecz rozwoju gospodarczego regionu. Tworzą je małe i średnie przedsiębiorstwa, biura, laboratoria, zakłady produkcyjne powiązane z uniwersytetem oraz instytucjami badawczymi. Są inicjatywami regionalnymi lub lokalnymi.

Przestrzeń miasta dopełnia przestrzeń ludyczna – miasto metropolitalne w coraz większym stopniu staje się przestrzenią ludyczną. Chcąc zaspokoić zapotrzebowanie mieszkańców na rozrywkę (szczególnie silnie potrzeby te akcentuje klasa metropolitalna), zmieniane są dawne przeznaczenia budynków, w których organizuje się centra handlowo-rozrywkowe, parki rozrywki, sale teatralne itp. Rozrywki są dostępne w nocy. Zanika podział na czynności charakterystyczne dla pory dnia i nocy (w nocy np. ludzie robią zakupy w całodobowych centrach handlowych). Funkcje centrum rozrywki przejmują tzw. malle, czyli centra handlowo-rozywkowe, sytuowane coraz częściej poza miastem. Zmieniają one geografię handlu (małe zakłady rzemieślnicze i punkty usługowe upadają). Przekształcają strukturę społeczno-przestrzenną miasta, czyniąc ją zdecentralizowaną i zdehierarchizowaną. Wpływają na wzrost segregacji społecznej – dojazd do nich wymaga posiadania samochodu. Przy dużych zespołach mieszkaniowych powstają sieci tanich sklepów typu Biedronka, Lidl, super-, hipermarkety i centra handlowo-rozrywkowe stają się częścią stylu życia mieszkańców miasta (Jałowiecki, Szczepański 2010).

Nietrudno zauważyć, że proces metropolizacji zmienia przestrzeń miasta, czyniąc ją jednocześnie dla mieszkańców przestrzenią obcą, wymagająca przyswojenia.

Edukacja w przestrzeni miasta

Przyswajanie przestrzeni poprzedza jej spostrzeganie, rozumienie i wartościowanie. Przestrzeń miejska przekazuje człowiekowi dwa rodzaje komunikatów – bezpośrednie (zawarte w różnych, bezpośrednio dostrzegalnych systemach zna-

ków) oraz pośrednie (zawarte w symbolicznym znaczeniu pomników, budynków historycznych i użyteczności publicznej, ulicach, placach itp.). Bezpośrednie komunikaty (znakowe) są jednoznaczne, pośrednie są nośnikami różnych znaczeń. Żeby je zrozumieć, człowiek musi znać kod, jakim przestrzeń do niego przemawia. Ten kod jest specyficznym językiem, zapisanym w materialnych formach, częścią wspólnego dziedzictwa kulturowego. Znajomość tego kodu pozwala człowiekowi „czytać miasto". Na podstawie swoich spostrzeżeń człowiek tworzy mapy mentalne miasta, które są jego subiektywnym obrazem, zawierającym często uprzedzenia i stereotypy. Spostrzeganą przestrzeń człowiek waloryzuje/wartościuje, stosując kryteria estetyczne, egzystencjalne, użytkowe, etyczne. Przedmiotem oceny jest obraz miasta, jaki funkcjonuje w świadomości człowieka.

Badania, przeprowadzone pod kierunkiem Bohdana Jałowieckiego w roku 2006 w pięciu celowo dobranych obszarach miasta Warszawy na próbie kwotowej 903 gospodarstw domowych, wskazują na zachowania mieszkańców poszczególnych obszarów oraz na wpływ miejsca zamieszkania na ich poruszanie się i percepcję miasta. Wykształcenie okazało się czynnikiem silnie różnicującym te zachowania. Można zauważyć, że w Warszawie istnieją określone miejsca, zamieszkane przez osoby o podobnym poziomie wykształcenia. Im niższe wykształcenie, tym niższa jakość zamieszkiwania. Najwięcej gospodarstw w osiedlach zamkniętych znajduje się na Kabatach (ponad 4/5), na Białołęce i Targówku – co czwarte gospodarstwo, najmniej jest ich na Bemowie i górnym Mokotowie. W Warszawie nie występuje strefowy podział miasta, ale mozaikowy (z wyraźnie wyodrębnionymi lepszymi i gorszymi terytoriami). Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, B. Jałowiecki napisał m.in: *Ruchliwość mieszkaniowa powoduje tasowanie się mieszkańców i coraz większą agregację osób podobnych pod względem wykształcenia i poziomu dochodu, pogłębiając w ten sposób segregację społeczno-przestrzenną, tym bardziej widoczną, że podkreślają ją płoty i mury zamkniętych osiedli. W rezultacie poszczególne kategorie i warstwy miejskiej populacji mają coraz mniejsze szanse na bliższy kontakt, co wzmaga obustronne poczucie obcości (...). Przestrzeń miasta i jej przemiany większość mieszkańców Warszawy postrzega na ogół pozytywnie; byle gdzie stawiane wieżowce o sztampowej, globalnej architekturze są dla nich symbolem nowoczesności, a wszechobecne obcojęzyczne nazwy sklepów, za którymi często kryją się polskie firmy – oznaką przynależności do wielkiego świata. Nie przeszkadzają im grodzone osiedla, przeciwnie – wielu warszawian aspiruje do zamieszkania „za murem"* (Jałowiecki 2009, s. 129–130).

Przyswojenie przestrzeni miasta i uznanie jej za własną zależy od wielu czynników: wieku, płci, sprawności ruchowej, kapitału kulturowego, pochodzenia i statusu społecznego, poziomu wykształcenia, zawodu, ale także cech samej przestrzeni[11]. Niemożność przyswojenia przestrzeni wiąże się z nieprzystosowa-

[11]Ludność miast w przedziale wieku od 25 do 64 lat jest lepiej wykształcona niż mieszkańcy wsi, tym niemniej ponad 7% legitymuje się wykształceniem podstawowym, a ponad 27% wykształceniem zasadniczym zawodowym. Od początku lat 90. do ponad 27% wzrosła liczba mieszkań-

niem społecznym, marginalizacją, wykluczeniem. Dla niektórych mieszkańców miasta obca jest zarówno przestrzeń jego centrum (ponieważ skupia niedostępną im luksusową konsumpcję) oraz miejsce zamieszkania, np. blokowisko, które stwarza poczucie zamknięcia i beznadziejności, bez możliwości opuszczenia go na stałe. O jakości przestrzeni miejskiej w coraz większym stopniu decydują wielkie korporacje, firmy deweloperskie, władze miasta. Mieszkańcy Warszawy mają poczucie braku wpływu na kształt swojego miasta, co wykazały przywoływane wcześniej badania.

Edukacja dorosłych niewątpliwie może pełnić funkcję dealienacyjną, zmniejszając obszar alienacji mieszkańców miast wobec przestrzeni miejskiej, ale także wobec siebie nawzajem. W tym celu potrzebuje odpowiednich miejsc (przestrzeni), w których mogłaby się dokonywać.

W opracowanym przez Mazowieckie Biuro Planowania Regionalnego w Warszawie *Studium Planu Zagospodarowania Przestrzennego Obszaru Metropolitalnego Warszawy* (plan będzie przedmiotem dyskusji), w części pierwszej opracowania, prezentującej diagnozę edukacji, autorzy ograniczają się do rozważań dotyczących szkolnictwa wyższego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego. Edukacja dorosłych w tej diagnozie została pominięta, a to oznacza, że nie istnieje ona w świadomości urzędników i/lub władz samorządowych województwa. Diagnoza zawiera jednak informacje dotyczące takich instytucji, które niewątpliwie są nośnikami treści edukacyjnych (można je nawet nazwać zdefiniowanymi edukacyjnie), jak: teatry, muzea, galerie i salony sztuki, kina oraz informacje o imprezach kulturalnych należących do tzw. kultury wysokiej (jak np. Konkurs Chopinowski czy Jazz Jamboree). Do wydarzeń kulturalnych zaliczono, coraz popularniejsze w ostatnich latach, rekonstrukcje historyczne (odbywające się w Warszawie z okazji rocznicy wprowadzenia stanu wojennego czy powstania warszawskiego), które niewątpliwie mają walor edukacyjny dla wszystkich mieszkańców miasta. Ponadto do tej grupy zaliczyć należy te obszary i obiekty, które zostały uznane za dziedzictwo narodowe, np. zespoły dworsko-pałacowe (jak Wilanów, Łazienki Królewskie z pałacem), obiekty sakralne (np. archikatedra św. Jana, kościoły, klasztory), obiekty dziedzictwa przemysłowego (np. Zespół Filtrów Lindleya, Gazownia Warszawska, Zakłady Norblina) oraz tzw. zabytki ruchome znajdujące się w placówkach muzealnych.

W tym samym *Studium Planu Zagospodarowania Przestrzennego Obszaru Metropolitalnego Warszawy* wśród 15 inwestycji o charakterze naukowo-edukacyjno-kulturalnym: siedem jest związanych z nauką i instytucjami naukowymi, cztery – z renowacją, modernizacją lub budową bibliotek – w tym jednej poza Warszawą, jedna z odbudową szkoły podstawowej i gimnazjum poza Warszawą, jedna – z rozbudową teatru, jedna – z remontem i odbudową mu-

ców z wyższym wykształceniem, pozostali posiadają wykształcenie średnie zawodowe, ogólnokształcące i policealne. Poziom wykształcenia jest wyraźnie związany z wiekiem, niższym wykształceniem charakteryzują się głównie najstarsi mieszkańcy miast (*Społeczeństwo w drodze do wiedzy…2011).*

zeum, jedna – z budową hali sportowej przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wyszkowie. Nie ma wśród planowanych inwestycji takiej, która byłaby związana bezpośrednio z edukacją dorosłych (typu centrum kształcenia ustawicznego) albo inwestycji, która w jednej instytucji łączyłaby funkcje edukacyjne i kulturalne (była wyposażona nie tylko w sale dydaktyczne, ale także w bibliotekę, salę kinowo-teatralną, salę komputerową, laboratoria i tematyczne sale zajęć – plastycznych, muzycznych itp.). Na terenie Warszawy żaden tego typu obiekt w ciągu kilku/kilkunastu najbliższych lat nie powstanie. W *Studium* stosunkowo dużo uwagi poświęcono ochronie zabytków, stanowiących dziedzictwo narodowe. Można powiedzieć, że zainteresowanie samorządu województwa mazowieckiego rozwojem edukacji dorosłych w metropolii koncentruje się na inwestycjach związanych z edukacją pozaformalną – bibliotekach, muzeum, teatrze, dziedzictwie narodowym. W żadnej mierze jego propozycje nie wynikają z uświadomienia sobie wagi edukacji adresowanej do osób dorosłych w rozwoju metropolitalnym stolicy, który bez rozwoju edukacyjnego jej mieszkańców nie jest możliwy.

Mieszkańcy miasta mogą skorzystać z przestrzeni (miejsc) edukacyjnych swojego miasta, pod warunkiem że będą mieli do nich dostęp (w sensie dosłownym i w przenośni).

Zestawiając ze sobą dwie skrajne (ze względu na pozycję społeczno-ekonomiczną) grupy mieszkańców metropolii (klasę metropolitalną i klasę niższą), można zauważyć, że grupą mieszkańców zainteresowaną edukacją jest klasa metropolitalna (mieszkańcy apartamentowców, zamkniętych osiedli). Tworzący ją ludzie mają potrzeby poznawcze, środki na ich realizację, poziom wykształcenia gwarantujący umiejętność uczenia się, świadomość konieczności całożyciowego zdobywania wiedzy, często duży potencjał kulturowy. Niższa klasa społeczna (jej członkowie mieszkają w starych, często zdewastowanych kamienicach, blokowiskach, wielkich zespołach mieszkaniowych z okresu PRL-u) ma bardzo niewielkie potrzeby poznawcze lub nie ma ich w ogóle, dysponuje ograniczonymi środkami na ich realizację/lub w ogóle ich nie posiada. Powiela wzory nieudanego/ubogiego życia rodziców. Niski poziom wykształcenia oraz niewielki kapitał kulturowy nie gwarantują umiejętności samodzielnego uczenia się/samodzielnego poszukiwania wiedzy.

Dla klasy metropolitalnej usytuowanie instytucji edukacyjnych w centrum miasta czy gdziekolwiek nie ma znaczenia, podobnie jak koszt oferowanych usług. Są one bowiem tak w znaczeniu dostępności fizycznej, jak też ekonomicznej bez znaczenia. Ważny jest wysoki poziom oferowanych usług edukacyjnych. Dla niższej klasy społecznej lokalizacja jest istotna. Ze względu na brak lub niewielkie potrzeby poznawcze nie będzie ona poszukiwać „punktów" edukacyjnych w mieście. Powinny one raczej pojawiać się w pobliżu jej miejsca zamieszkania. W tym przypadku edukacja powinna „przyjść do człowieka". Ponadto powinna być edukacją ekonomicznie dostępną, czyli często bezpłatną – finansowaną z budżetu państwa, samorządu, organizacji pozarządowych. (Bilet

normalny do Centrum Nauki „Kopernik" w cenie 22 zł czy nawet rodzinny dla czterech osób w cenie 57 złotych dla wielu warszawiaków będzie zbyt drogi).

Dostępność do edukacji jest tutaj także rozumiana w sensie dostępności poznawczej. Różne przestrzenie miasta, nasycone symbolami i różnymi znaczeniami, dla reprezentantów tych dwóch klas społecznych nie będą w równym stopniu czytelne, zrozumiałe. Wymagają one bowiem znajomości i rozumienia tego specyficznego kodu, w jakim zapisane jest symboliczne znaczenie wielu miejsc, budowli, pomników itp. Dla klasy metropolitalnej te miejsca, pomniki itp. będą w znacznej mierze „tekstami" nasyconymi treścią, dla klasy niższej – będą „tekstami" pustymi, pozbawionymi znaczenia. Zachodzące tutaj procesy uczenia się z/w przestrzeni miejskiej dla każdej z tych klas będą miały inny charakter – dla pierwszych – przypominania, uzupełniania, pogłębiania wiedzy, dla drugich – podstawowej alfabetyzacji z kultury (poznania kodów językowych, zatem poznania części kultury narodowej, bez której budowanie tożsamości narodowej nie jest możliwe). Ich procesy uczenia się będą odmienne.

Nie można zapominać, że nastawienie osób należących do klasy niższej do tradycyjnych form edukacyjnych (głównie do form szkolnych), wynikające z uprzednich doświadczeń związanych z kształceniem, będzie w przeważającej liczbie przypadków negatywne. Zatem należałoby poszukać takich form/metod edukacji, które w jak najmniejszym stopniu przypominałyby tradycyjną naukę w szkole. Pojawia się pytanie: kto, gdzie, w jaki sposób miałby tego typu edukację proponować? Pozytywnym przykładem, jaki można tutaj przywołać, są organizowane w wielu miastach (z inicjatywy dziennikarzy publikujących w miejskich dodatkach do „Gazety Wyborczej"), cieszące się dużym, rosnącym zainteresowaniem, spacery po mieście z przewodnikiem (dziennikarzem), w których mieszkańcy pełnią często rolę współprzewodników, uzupełniając wiedzę historyczną własnymi wspomnieniami. Spacery bez wątpienia mają edukacyjny charakter i nie są organizowane przez profesjonalnie przygotowanych nauczycieli. Można także zaryzykować stwierdzenie, że służą one zbliżeniu do siebie mieszkańców poszczególnych dzielnic – uczestników spaceru.

Czy istnieje możliwość zbliżenia się do siebie obydwu, skrajnie różnych, klas społecznych? Na razie można obserwować wyraźne oddzielanie się jednej klasy od drugiej, nie tylko w sensie kulturowym (zapotrzebowanie na inny typ kultury i rozrywki), ale także w sensie fizycznym (poprzez wznoszenie ogrodzeń na osiedlach oraz wprowadzanie różnych zabezpieczeń w apartamentowcach). Jest to zjawisko wyraźnego, jednostronnego oddalania się jednej klasy od drugiej, świadomego unikania kontaktu, niechęci wynikającej z lęku przed spotkaniem. Lęk ten prawdopodobnie został zapisany na „mapie mentalnej" miasta klasy metropolitalnej w postaci uprzedzeń i stereotypów, określających „dobre" i „złe" miejsca w mieście, zamieszkiwane przez „lepszych" i „gorszych" mieszkańców. Jedni z tych mieszkańców są źródłem lęku przed społecznymi patologiami, agresywnymi, destrukcyjnymi zachowaniami, drudzy – przedmiotem zazdrości, źródłem frustracji z powodu istniejącej i łatwo obserwowalnej różnicy statusów materialnych.

Czy można zaproponować jakieś działania edukacyjne, które pozwoliłyby zmniejszyć dystans między tymi dwiema klasami społecznymi? Nie umiem odpowiedzieć na to pytanie. Obecnie edukacja nie jest czynnikiem zmniejszającym dysproporcje między różnymi grupami społecznymi, a wręcz przeciwnie – powiększa je. Różnicuje społeczeństwo od najwcześniejszych lat życia każdego obywatela, oferując edukację różnej jakości, zależnie od statusu materialnego uczącego się. Wydaje się zatem, że edukacja dorosłych powinna/może powrócić do realizacji swojej wcześniejszej funkcji – funkcji kompensacyjnej**.** Kompensacja byłaby rozumiana jako niwelowanie różnic między edukacją niższej jakości otrzymywaną przez obywateli w szkołach publicznych, a edukacją wyższej jakości, jaka oferują szkoły prywatne (i społeczne), uzupełnianą dodatkowymi zajęciami (np. intensywną, indywidualną nauką języków obcych).

Podsumowując, powyższe zabiegi edukacyjne być może pozwoliłyby na przyswojenie miasta jego mieszkańcom, zwiększając tym samym poczucie bezpieczeństwa i sprawność funkcjonowania w różnych jego obszarach; w dalszej kolejności doprowadzając do ich identyfikowania się ze swoim miastem, traktowania go jako własne. Tak rozumiana edukacja zbliżałaby się do, dobrze znanego andragogom, modelu edukacji krytycznej.

Bibliografia

1. Jałowiecki B. (2009), *Miasto mieszkańców?* [w:] B. Jałowiecki i in. (red.), *Warszawa. Czyje jest miasto?* Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 89–131.
2. Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2010), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej,* Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
3. Majer A. (2010), *Socjologia i przestrzeń miejska,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Malikowski M. (1992), *Socjologiczne badanie miasta. Problemy pojęciowe, teoretyczne i metodologiczne,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
5. *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji* (2011), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
6. *Struktura ludności* (2011), dostępny na: stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/GUS/PUBL_I_ludnosc_stan_struktura_31_12_2010.zip (otwarty: 15.07.2011).
7. *Studium Planu Zagospodarowania Przestrzennego Obszaru Metropolitalnego Warszawy* (2010), Mazowieckie Biuro Planowania Regionalnego w Warszawie, Warszawa.
8. Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa.

The city as an educational space

Key words: city, space, education

Summary: the scope is education (aimed at adults) performed in a metropolitan space, but also education in which the city space is an „educator". The author characterises the process of a city becoming a metropolis and a new metropolitan class, describes different spaces in the city and considers different possibilities for education in bringing closer social groups at extreme ends of the spectrum living in cities. She points to a lack of awareness on the part of decision makers of the relationship between education and city development.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Ewa Skibińska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny,
Katedra Andragogiki i Edukacji Ustawicznej
ul. Mokotowska 16/20
00-561 Warszawa
e-mail: emskibin@uw.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Krzysztof Maliszewski

IMPLOZJA PRZESTRZENI UCZENIA SIĘ

Słowa kluczowe: uczenie się, *nie-miejsca*, koniec kultury uczenia się, mit społeczeństwa wiedzy, refleksyjność, poziomy rozwoju tożsamości, zwrot etyczny.

Streszczenie: Mamy do czynienia z zapaścią miejsc jako generatorów myślenia, przeżycia i przemiany. Zanika przestrzeń refleksyjności. Rozpadają się edukacyjne pola, w których naprawdę o coś chodzi, w których dochodzą do głosu pasje, kulturowe zainteresowania, intelektualne i emocjonalne transformacje. Ani nasze szkoły, ani uniwersytety, ani kursy, ani wydawnictwa, ani tym bardziej sytuacje życia codziennego – poza wyjątkami – nie stanowią już miejsc uczenia się. Antropolog Marc Auge mówi o *nie-miejscach*. Życie nowoczesne toczy się w punktach tranzytowych, w ośrodkach pobytu tymczasowego, w sieciach anonimowych gestów. Nawiązując do tej diagnozy, twierdzę, że przestrzenie edukacyjne – instytucjonalne i nieformalne – coraz częściej są już tylko *punktami tranzytowymi*, *nie-miejscami*, zapewniającymi konsumencką wygodę, anonimowy i pożyteczny przepływ (informacji, certyfikatów), ale uniemożliwiającymi akty uczenia się. Coraz częściej zamiennie dochodzi do głosu banalny, opisowy, techniczny sens terminu *uczenie się* i jego normatywne znaczenie. Nieprawdą jest, że nigdy nie jesteśmy *poza uczeniem się*. Cóż z tego, że ludzie mają coraz łatwiejszy dostęp do instytucji oświatowych i że mogą uczyć się z książek, telewizji, Internetu lub od przyjaciół, kiedy to najczęściej nie prowadzi do dojrzewania osobowego, a przeciwnie – pogłębia bezrefleksyjne tryby funkcjonowania? Zmistyfikowane jest hasło *społeczeństwa wiedzy*. Trzeba naprawdę dokonać radykalnego uproszczenia – wygodnego dla biurokratów operujących statystykami, ale nie do przyjęcia dla uczonych starających się odróżnić pozór od prawdy – aby poznawczy stosunek do świata z dostępem do szerokich zasobów kulturowych (wiedzę) utożsamić z uzawodowieniem programów kształcenia (adaptacją do rynku pracy) i upowszechnieniem Internetu. Uczenie się, opuściwszy *nie-miejsca,* zagnieździło się w coraz rzadszych międzyprzestrzeniach, zakamarkach wymagających nasłuchiwania, uważności i uśmiechu losu.

Prolog: Nie-miejsca uczenia się

Jeśli pomyśleć przestrzeń inaczej niż potocznie, czyli nie jako pustą scenę zdarzeń, lecz jako duchowo przeżywane miejsca, uczenie się umiera bezdomnie. Miejsce może być rozumiane nie tylko w znaczeniu zbiornika na rzeczy, geometrycznego wymiaru, pustki do wypełnienia, ale – w perspektywie postheideggerowskiej – w sensie bytu duchowego ukonstytuowanego w procesie współistnienia człowieka ze światem. Jak pisała Hanna Buczyńska-Garewicz: „Miejsca trzeba odczytywać. One dają do myślenia, a nie tylko dostarczają przyjemności. Jeśli są odczytane i zrozumiane – miejsca stają się znaczeniami, wytworami ducha; pozostawione w zapomnieniu, schodzą do pozycji rzeczy fizycznych, katedry stają się masą kamieni tylko" (Buczyńska-Garewicz 2006, s. 33).

Otóż, w moim przekonaniu, mamy do czynienia z **zapaścią miejsc jako generatorów myślenia, przeżycia i przemiany**. Zanika przestrzeń refleksyjności. Rozpadają się edukacyjne pola, w których naprawdę o *coś ważnego* chodzi, w których dochodzą do głosu pasje, kulturowe zainteresowania, intelektualne i emocjonalne transformacje. Ani nasze szkoły, ani uniwersytety, ani kursy, ani wydawnictwa, ani tym bardziej sytuacje życia codziennego – poza szczęśliwymi wyjątkami – nie stanowią już miejsc uczenia się.

Antropolog Marc Auge pisał o *nie-miejscach*. Tradycyjna przestrzeń człowieka składa się z tzw. *miejsc antropologicznych*, nasyconych znaczeniami i umożliwiających identyfikację tożsamościową. Miejsce antropologiczne to wyobrażenie, jakie ludzie tworzą na temat swojej relacji do terytorium, do bliskich i obcych; to punkty orientacyjne człowieka, odsyłające do jakiegoś wydarzenia (które miało *miejsce*), mitu (więc związane z jakąś opowieścią) albo historii (ważne *punkt* historyczny). Jednak współcześnie – tłumaczył Auge – coraz częściej przebywamy w przestrzeni przejściowej. „Jeśli jakieś miejsce można definiować jako tożsamościowe, relacyjne i historyczne, to przestrzeń, której nie można zdefiniować ani jako tożsamościowej, ani jako relacyjnej, ani jako historycznej, definiuje nie-miejsce. […] hipernowoczesność wytwarza nie-miejsca, to znaczy przestrzenie same niebędące miejscami antropologicznymi […]" (Auge 2010, s. 53). Życie nowoczesne toczy się na ścieżkach i w punktach tranzytowych, w ośrodkach pobytu tymczasowego, w sieciach anonimowych gestów. Trasy powietrzne i kolejowe, autostrady, węzły komunikacyjne, porty lotnicze, dworce, hotele, obozy dla uchodźców, parki rozrywki, supermarkety, sieci kablowe i bezprzewodowe – oto nie-miejsca świata w drodze, w tymczasowości, efemeryczności. Nawiązując do tej diagnozy, twierdzę, że przestrzenie edukacyjne – zarówno oficjalne, instytucjonalne, jak i nieformalne – coraz częściej są już tylko *punktami tranzytowymi*, *nie-miejscami*, zapewniającymi konsumencką wygodę, anonimowy i, z punktu widzenia *status quo*, pożyteczny przepływ, ale uniemożliwiającymi akty uczenia się.

Poza uczeniem się

Kategoria *uczenia się* jest w ostatnich latach coraz częściej przywoływana. Na przykład Anthony Giddens i Mieczysław Malewski głoszą pogląd, że idea edukacji (jako przekazu wiedzy za pomocą instytucji) ustępuje miejsca pojęciu uczenia się (jako czerpania wiedzy z wielu źródeł). Uczenie się jest naturalną czynnością życiową, która nie zachodzi tylko w ramach instytucji oświatowych, ale w każdym wymiarze biografii. Malewski cytuje tutaj Alana Rogersa: „[…] nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się" (Malewski 2010, s. 92). Uświadomienie sobie tego – przynajmniej przez andragogów – doprowadziło podobno w latach 90. XX stulecia do zdecydowanej preferencji dla kategorii całożyciowego uczenia się (*lifelong learning*). Edukacja jako uczenie się przestaje być wyodrębnioną z życia aktywnością, a staje się integralną jego częścią jako refleksyjna inter-

pretacja składników egzystencji w pracy, wśród najbliższych, w kontaktach towarzyskich, w stowarzyszeniach (Malewski 2010, s. 47, 57–58).

Przyznaję, że mam wątpliwości co do trafności takiego obrazu. Wydaje mi się, że dochodzi tu do milczącego podmienienia znaczeń – zamiennie dochodzi do głosu banalny, opisowy, techniczny sens terminu *uczenie się* i jego normatywny pedagogiczny sens, a w konsekwencji przemieszaniu ulega deskrypcja rzeczywistych praktyk społecznych i humanistycznego projektu. Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że cokolwiek w życiu robimy, coś się w nas zmienia, chociażby tylko ilościowo (usłyszeliśmy nową informację, raz jeszcze utrwalająco wykonaliśmy jakąś czynność etc.) i bez względu na etyczną ocenę efektów (można minimalizowanie wysiłku poznawczego i pozorowanie kompetencji, jakich uczniowie nabywają w szkole, nazwać „autentycznym uczeniem się") (por. Malewski 2010, s. 95); i rzeczywiście trudno upierać się, że dzieje się to tylko w szkole czy na kursie i jedynie w formalnie wyznaczonym czasie. Ale to jest sens trywialny, który nie pozwala nam zachować krytycznego dystansu do tego, co robimy i co nazywamy „uczeniem się", nie pozwala uchwycić „jałowych trajektorii", na których człowiek w gruncie rzeczy się nie zmienia. Z dużo większym pożytkiem możemy posługiwać się tą kategorią, jeśli uwzględnimy jej normatywny charakter, pozwalający różnicować postawy. Mieczysław Malewski zdaje się mieć tego świadomość, kiedy pisze: „Całożyciowe uczenie się ma swoje rysy charakterystyczne – wymaga refleksyjności, autonomii, podmiotowości, autozarządzania. Postawy całożyciowego uczenia się nie można zredukować do nabywania nowej wiedzy czy opanowywania nowych sprawności" (Malewski 2010, s. 206). Ale jeśli tak, to nieprawdą jest, że nigdy nie jesteśmy *poza uczeniem się*. Przeciwnie, nader często jesteśmy *poza* – ilekroć gubimy refleksyjność, autonomię, podmiotowość… Cóż z tego, że ludzie mają coraz łatwiejszy dostęp do instytucji oświatowych i że mogą uczyć się z książek, telewizji, Internetu lub od przyjaciół, kiedy to najczęściej nie prowadzi do dojrzewania osobowego i nie pomaga w *doczłowieczeniu* własnego bycia?

Bliska jest mi krytyka Lecha Witkowskiego, gdy ten pisze, że Giddens nie rozumie, jak pozorną receptą na upadek edukacji mogą być formy kształcenia poza salą szkolną (kursy, szkolenia, edukacja permanentna). To najczęściej niestety oferta dostępna w trybie bezrefleksyjnym, przekaz technicznego instruktażu i kulturowo bezwartościowej papki informacji. Wie to doskonale większość tych, którzy wysiadują – z powodu formalnych przymusów lub własnej płonnej nadziei – w salach konferencyjnych. Eksperyment myślowy, do jakiego nas Witkowski zachęca, jest porażający i przygnębiający, zważywszy nasze powszechne doświadczenie: „Wyobraźmy sobie szkolenia i kursy przysposobienia, po których ludzie wychodzą bardziej wrażliwymi i etycznie dojrzałymi, i filozoficznie oczytanymi, jednym słowem bardziej ludzcy" (Witkowski 2009, s. 106).

Zapaść przestrzeni uczenia się

Implozja miejsc generujących ruch myślowy i egzystencjalną przemianę ma prawdopodobnie głębokie kulturowe podłoże, nie jest więc wynikiem wyłącznie indywidualnych zaniedbań, nawet jeśli w konkretnych przypadkach od nich najwięcej zależy. Jürgen Habermas opisywał zjawisko powstania i rozpadu przestrzeni publicznej w cywilizacji zachodniej. W XVIII wieku doszło dzięki upowszechnieniu forów debaty (klubów, kawiarni, czasopism, gazet) do powstania sfery publicznej – to podkopało strukturę starego porządku feudalnego, legitymizowanego przez religię i zwyczaj, a nie przez dyskurs w ogniu starć i uzgodnień. Ale te same siły (m.in. gospodarka rynkowa), które stymulowały rozwój sfery publicznej, zaczęły prowadzić rychło do jej rozpadu – potrzebny rynkowi rozrost biurokracji, obejmujący coraz to nowe zakresy życia społecznego, spowodował skurczenie domeny publicznej (problemy definiowane jako techniczne wymagają aktywności ekspertów, a nie szerokiej debaty) (por. Turner 2004, s. 648–649). Z diagnozą takiego rozpadu wspólnej przestrzeni, w której dochodzi do twórczej wymiany, mamy do czynienia, gdy czytamy Tadeusza Sławka, piszącego o uniwersytecie „milczących profesorów" i o powszechnej akademickiej miałkości (a przecież – dodajmy – wszystko to w świecie coraz bogatszej oferty programowej, większej mobilności, precyzyjniejszych i obfitszych dokumentów): „[…] staliśmy się instytucją instruktorów, a profesorowie zamilkli nie tylko wobec studentów, lecz także wobec siebie samych i wobec uniwersytetu. […] Z rzadka jedynie czytamy kogoś z nas wypowiadającego się publicznie w ważkiej kwestii, absorbującej społeczną uwagę. Publiczne dysputy intelektualne wygasły. […] Akademia nie rozpoznaje już (lub rozpoznaje w znacznie słabszym stopniu) tego, co stanowi jedno z jej głównych zadań: jasnego uświadomienia sobie i adeptom, że umiejętności i wiedza fachowa wymagają gleby szerszej refleksji, która warunkuje ich rozwój" (Sławek 2002, s. 36–37). Z wariantem tej samej diagnozy mamy do czynienia, gdy czytamy tezę Lecha Witkowskiego o „końcu kultury uczenia się". Sytuacje edukacyjne w masowej skali coraz mniej mają wspólnego z pasją poznawczą, kształtowaniem dojrzałości emocjonalnej, empatii, zdolności do głębokiego odnoszenia się do dziedzictwa kulturowego. Mamy nagminnie do czynienia z postawą niezdolności przejęcia się treściami kształcenia jako ważnymi samymi w sobie (wzmacnianą przez wybór z puli dydaktycznej, która nie porywa, nie daje perspektywy, nie motywuje, nie przynosi nic istotnego egzystencjalnie). Pisał Witkowski: „Permanentna edukacja może permanentnie oduczać motywacji i potrzeby »uczenia się«, wyposażając jednostki w sprawność banalnego nawyku schematycznych, bezrefleksyjnych działań" (Witkowski 2009, s. 106).

Mit społeczeństwa wiedzy

Tymczasem – wbrew ważkim głosom o zaniku przestrzeni publicznej i końcu kultury uczenia się – nadzwyczaj popularne jest hasło „społeczeństwa wiedzy". Masowa edukacja, globalny przyrost wyników badań, produkty technologiczne

„nasycone" wiedzą, pracownicy „przesiąknięci" kulturą innowacyjności – za pomocą takich zjawisk najczęściej charakteryzuje się społeczeństwo wiedzy (por. Janeczek 2010). Mieczysław Malewski pisał, że uczenie się wiąże się nie tyle ze zdobywaniem nowej wiedzy, ile ze „sposobem życia w społeczeństwie opartym na wiedzy" oraz pokazywał, w jaki sposób zmieniała się koncepcja „uczącego się społeczeństwa" – od idei równowagi między kwalifikacjami siły roboczej a potrzebami gospodarki, przez ideę demokratyzacji edukacji generującej równość szans, aż po koncept upowszechniania technologii informatycznych jako środka dostępu do szerokich zasobów wiedzy (Malewski 2010, s. 185–187).

To, co budzi zastrzeżenia w tym sposobie myślenia, to niefrasobliwa łatwość łączenia powierzchownych wskaźników z kategorią *wiedzy* i budowanie na tym normatywnego – nobilitującego w powszechnym odbiorze – pojęcia „społeczeństwa wiedzy". Tymczasem, jeżeli spojrzeć na rzecz odrobinę uważniej, można dostrzec, że masowa edukacja może przynosić efekt antyintelektualny i antyrozwojowy, jeśli sprowadza się do liczbowo uchwytnego „chodzenia do szkoły", prześlizgiwania się przez formalne kryteria dydaktyczne, „kupowania" dyplomów etc.; że przyrost wiedzy może być pozorny, bo ilościowy tylko albo w niektórych dziedzinach zachodzący wyłącznie, czyli ze szkodą dla *jakości* wiedzy i *humanizacji* funkcjonowania człowieka; że życie w świecie złożonych przedmiotów technicznych wcale nie sprawia, że społeczeństwo operuje wiedzą, bo możemy coraz mniej wiedzieć o podstawach i uwarunkowaniach zjawisk nas otaczających, ograniczając się do poznawania specjalistycznych algorytmów działania lub wręcz pisania i wykonywania instrukcji; że pracodawcy wcale nie poszukują ludzi twórczych, tylko dyspozycyjnych i posłusznych, a jeśli nawet zwracają uwagę na predyspozycje do innowacyjności, to chodzi im o umiejętność wdrażania doraźnych pomysłów, o bezpośrednią zastosowalność, a nie skłonność do tworzenia oryginalnych idei, teorii i prowadzenia badań. Trzeba naprawdę dokonać radykalnego uproszczenia – wygodnego dla biurokratów operujących statystykami, ale nie do przyjęcia dla uczonych starających się odróżnić pozór od prawdy – aby poznawczy stosunek do świata z dostępem do szerokich zasobów kulturowych utożsamić z uzawodowieniem programów kształcenia (adaptacją do rynku pracy) i upowszechnieniem Internetu.

Miażdżącej krytyce mit społeczeństwa wiedzy poddał w ostatnim czasie Lech Witkowski, pokazując, że za „wiedzą" kryje się jedynie domaganie się użytkowej informacji (dlatego bardziej adekwatne byłoby hasło „społeczeństwa informacyjnego"). Pisał: „Społeczeństwo wiedzy tymczasem konsekwentnie degraduje wartość wiedzy jako medium rozwojowego, zastępując ją w działaniu edukacyjnym pochwałą konkretnych, praktycznych i zawodowych umiejętności, eliminując przez to wiedzę z trybów procesu kształcenia" (Witkowski 2009, s. 229). Wszak wiedza to nie tylko dostępne informacje, lecz kapitał zaplecza symbolicznego (od niego zależy ludzka wrażliwość, wyobraźnia, złożoność uzasadnień, zdolność samookreślenia). Co to za społeczeństwo wiedzy – sarkastycznie i ponuro pyta Witkowski – gdzie członków wdraża się do funkcjonowania bez kultury jako stylu życia w polu głębokiej refleksji, krytycznego pene-

trowania kanonów znaczeń? Dziś wielu „studiujących" nie ma nawyków czytania, kupowania książek, dyskutowania, wartościowania wydarzeń kulturalnych, śledzenia jakiegoś wątku odpowiadającego zainteresowaniu lub pasji. Szkolna i uczelniana redukcja tekstów do testów to nie tylko kwestia litery, ale redukcja ducha (rozumienia jako sposobu istnienia i dostępności świata) (por. Witkowski 2009, s. 284).

Sprawa jest poważna. Nie chodzi o żaden elitarny resentyment, o nieuleczalne niezadowolenie części intelektualistów, którzy w swoim sentymentalnym *illusio* chcieliby, aby było mądrzej, a tymczasem w masowej nauce i oświacie mądrzej nie sposób… Wydarzenia XX stulecia pokazały, że cała rzecz nie jest niewinna i że to, w jaki sposób pojmujemy „wiedzę" i „uczenie się" może mieć dramatyczne konsekwencje dla naszego życia. George Steiner uczulał: „Wiemy, że formalna doskonałość i ilościowe rozszerzenie edukacji nie muszą współgrać ze zwiększoną stabilnością społeczną i racjonalizmem politycznym. […] Teraz uświadamiamy sobie, że ekstrema zbiorowej histerii i dzikości nie wykluczają istnienia, a nawet dalszego rozwoju, instytucji, biurokracji i kodów profesjonalnych wysokiej kultury. Inaczej mówiąc, biblioteki, muzea, teatry, uniwersytety, ośrodki badawcze, w których i poprzez które przede wszystkim zachodzi przekaz nauk humanistycznych i ścisłych, są w stanie rozkwitać w pobliżu obozów koncentracyjnych" (Steiner 1993, s. 88–89). Pojmowanie uczenia się poza wrażliwością, etycznością, wnikliwością oglądu, przemianą egzystencjalną może doprowadzić – w blasku najlepszych humanistycznych intencji – do budowy nieludzkiego świata.

Przeciw redukcji kategorii uczenia się

Dlatego tak istotne pedagogicznie i w ogóle humanistycznie jest wyjście poza potoczne wyobrażenie, że uczenie się to zdobywanie informacji i umiejętności. Gdy Georg Simmel opisywał kulturę przez pryzmat *kultywacji*, akcentował jej właściwość dopełniania, rozwoju ukrytego potencjału. Pisał: „Dlatego nie jesteśmy kultywowani, bo to lub tamto wiemy lub potrafimy zrobić, dlatego specjalizacja, niezależnie od tego, jak wysoko zdoła ona wykształcić swoje obiektywne treści, nie jest jeszcze kulturą – ta powstaje dopiero wówczas, gdy te jednostronne perfekcyjności staną się częścią całościowego położenia duszy, gdy wybalansują niezgodności pośród jej elementów za sprawą tego, że podniosą je wszystkie na wyższy stopień, krótko, gdy dopomogą dopełnić to wszystko jako jedność" (Simmel 2007, s. 20). Uczenie się dokonuje się dopiero, gdy wkraczamy w tak pojętą przestrzeń kulturową, a więc gdy styl naszego ogólnego funkcjonowania – zwłaszcza etycznej wrażliwości i przenikliwości rozumienia – wznosi się na dotychczas niedostępny pułap.

Jerome Bruner podkreślał banalną – ale w praktyce często ignorowaną – prawdę, że przedmiotem nauczania nie jest *powierzchnia*, lecz *głębia*: „Efektem spotkań edukacyjnych powinno być przede wszystkim rozumienie, a nie samo wykonanie. Rozumienie zaś polega na uchwyceniu miejsca danej idei lub faktu

w jakiejś bardziej ogólnej strukturze wiedzy" (Bruner 2006, s. 6). Wiedza ma charakter kontekstowy, dla jej jakości liczy się zdolność poruszania się *między* wątkami, symbolami, poziomami argumentacji (*inter-tekstualność*). Poza tym – uwzględniając lekcję przenikającego humanistykę zwrotu etycznego – wiedza to również zaangażowanie aksjologiczne, wyznaczające nasze postawy wobec siebie i świata, chociażby przez uruchamianie tego, czym i na ile się interesujemy (*inter-esse*), a co z kolei pozostaje poza horyzontem naszej refleksyjności i współczucia. Nie jest więc uczeniem się – w głębokim pedagogicznym znaczeniu, a nie w banalnym technicznym – otrzymanie lub wyszukanie informacji, jeśli nie będzie *intrygująca*, jeśli nie będzie ona odsyłała nas do innych miejsc w kulturze i jeśli nie będzie niosła z sobą niepokoju lub nadziei, innymi słowy, jeśli niczego nie zmieni w naszym *Lebenswelt*. Bez tych wymiarów dochodzimy do sytuacji, jaką opisywał Allan Bloom – dostępność klasyków jest większa niż kiedykolwiek i prawdopodobnie są oni naprawdę częściej czytani niż w czasach dawniejszych, ale problem w tym, że już nie poruszają niczyjej wyobraźni, niczego nie mówią o sytuacji współczesnej rzeszom niezainteresowanych, wykorzenionych, pośpiesznych czytelników (Bloom 1995, s. 7). Kiedy brakuje pytań i połączeń, śnieg milczenia zasypuje kulturę.

Epilog: Nadzieja na mikroprzestrzenie

Przestrzeń uczenia się to przestrzeń, w której stawką jest nasza tożsamość. Niestety, w miejscach tradycyjnie przeznaczonych do jej pogłębiania możemy rzadko liczyć na stymulację i odżywcze substancje, które pozwoliłyby testować, przepisywać, wzbogacać tę tożsamość, częściej napotykamy zbiory konwencji i techniczny instruktaż, zobojętniające, banalizujące, zacieśniające osobowość. Tym bardziej walczyć trzeba o świadomość, że uczenie się to nie wszystko, co robi się w szkołach, na uczelniach, na kursach albo z czasopismem w ręce, a jedynie egzystencjalny wysiłek przechodzenia na wyższy poziom rozwoju tożsamości. Uczymy się, jeśli zyskujemy dyspozycję orientacji na normy społeczne tam, gdzie wcześniej funkcjonowaliśmy anomijnie, kierując się tylko bezwolnym ciążeniem i własnym interesem (np. w motywacji zdobywania wiedzy), a przede wszystkim uczymy się, jeśli rozbudzamy dyspozycję *bastiono-burczego* realizowania wartości tam, gdzie jesteśmy socjalizacyjnie zaadaptowani i wygodnie, lecz nietwórczo, spełniamy standardy.

Można to wyrazić prościej i trafniej, tak jak zrobił to Leszek Kołakowski, przedstawiając dzieje dialektyki, a *implicite* kapitalnie charakteryzując uczenie się: „W tej wiedzy, która prawdziwie jest ważna, podmiot nie jest zwyczajnie pochłaniaczem informacji o realnościach całkiem względem niego zewnętrznych; wchodzi raczej w intymne zespolenie z tym, co poznaje, a poznanie jego jest sposobem bycia lepszym, niż był" (Kołakowski 1988, s. 21). Istnieje jeszcze jedna bliska mi charakterystyka uczenia się. George Steiner pisał: „Zdolność do refleksji na rudymentarnym poziomie jest powszechna i można ją uznać za neurofizjologiczny i ewolucyjny constans. Natomiast zdolność myślenia myśli war-

tych myślenia, a tym bardziej – sformułowania i zachowania – to już rarytas" (Steiner 2007, s. 67). **Uczenie się to myślenie i przeżywanie tego, co *warto* pomyśleć i przeżyć** – oto najtrafniejsza i najlapidarniejsza formuła tej kategorii, jaką znam.

A takie uczenie się jest zawsze możliwe, bo zależy od naszych przebudzeń, zachwytów, pragnień i pasji, chociaż dokonuje się zwykle – i to jest powód do niepokoju i smutku – jedynie w przestrzeniach nieoficjalnych, małych, kameralnych – w niszach, absydach, na wyspach, w międzyprzestrzeniach zakamarkowych, w miejscach wewnętrznych, wymagających nasłuchiwania, uważności i uśmiechu losu.

Bibliografia

1. Auge M. (2010) *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Warszawa.
2. Bloom A. (1995) *Szekspir i polityka*, Kraków.
3. Bruner J. (2006) *Kultura edukacji*, Kraków.
4. Buczyńska-Garewicz H. (2006) *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków.
5. Janeczek J. (2010) *O uniwersytecie innowacyjnym*, [w:] *Universitas nova – innowacyjny uniwersytet*, [red.] Z. Kadłubek, Katowice.
6. Kołakowski L. (1988) *Główne nurty marksizmu. Powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn.
7. Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
8. Simmel G. (2007) *Filozofia kultury. Wybór esejów*, Kraków.
9. Sławek T. (2002) *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice.
10. Steiner G. (1993) *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przedefiniowania kultury*, Gdańsk.
11. Steiner G. (2007) *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli*, Gdańsk.
12. Turner J.H. (2004) *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa.
13. Witkowski L. (2009) *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Toruń.

Implosion of learning spaces

Key words: learning, *non-places*, end of learning culture, myth of a knowledge society, reflectivity, levels of identity development, ethical turnaround.

We are dealing with a collapse of the role of places as generators for thought, experiences and changes. A reflective space is disappearing. Educational fields are crumbling, ones that have a real reason for existence, which give voice to passions, cultural interests, intellectual and emotional transformations. Neither schools, nor universities, courses, publications, even more so everyday life – with a few exceptions – constitute spaces of learning. The anthropologist Marc Auge talks about *non-places*. Contemporary life takes place in transitional places, temporary residences, networks of anonymous gestures. In reference to this diagnosis, I believe that educational spaces – institutional and informal – are more and more often only t*ransit points*, *non-places*, providing consumer comfort, anonymous and useful flow (of information, certificates), but rendering learning impossible.

Instead, more often the banal, descriptive, technical sense of the term *learning* and its normative meaning are used. It is not true that we are never *outside of learning*. What good comes from easier access to educational institutions and the fact that people can learn from books, television, the Internet, as well as from friends, when most of the time all this does not lead to personal development, quite the opposite – deepens non-reflective functioning modes? The term *knowledge society* is the subject of a mystification. One needs to radically simplify – something that is convenient for statistics wielding bureaucrats, but impossible for scientists trying to tell fact from fiction – and treat profession-oriented educational programs (adaptation to the job market) and the widespread access to the Internet as one with a cognitive approach towards wider cultural resources (knowledge).

Learning, having left *non*-spaces has found its place in the ever more rare interspaces, the nooks that require one to listen, be attentive and maybe have a bit of luck.

Dane do korespondencji:
Dr Krzysztof Maliszewski
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Olga Czerniawska

DOROŚLI JAKO UCZESTNICY EDUKACJI NA TLE PORÓWNAWCZYM WŁOCH I POLSKI

Słowa kluczowe: uczący się dorosły, edukacja dorosłych we Włoszech, edukacja dorosłych w Polsce, uczestnicy edukacji dorosłych, przestrzenie uczenia się.

Streszczenie: Tekst stanowi próbę porównania uczących się dorosłych w Polsce i we Włoszech. Kategoria dorosłości zostaje zdefiniowana przede wszystkim z perspektywy rozwoju społecznego i duchowego człowieka, wskazane zostają szanse i zagrożenia rozwoju w życiu dorosłego człowieka. Autorka dokonuje podziału nowych uczestników przestrzeni realnej i cyberprzestrzeni, w których człowiek dorosły poszukuje możliwości realizacji szeroko rozumianych potrzeb edukacyjnych. We Włoszech mowa jest o uczestnikach wirtualnej społeczności, emigrantach, młodych dorosłych, ludziach starszych i w późnej starości, a przestrzeniami edukacyjnymi są UTW, uniwersytety oraz organizacje pozarządowe. W Polsce nową kategorią uczących się są dorośli z wyższym wykształceniem, zaobserwować można także dynamiczny rozwój ilościowy i jakościowy uczestników UTW. W Polsce także rozwija się edukacja, mająca na celu wyrównywanie szans grup dyskryminowanych: emigrantów, więźniów, bezdomnych czy bezrobotnych. Porównanie uczących się dorosłych obu krajów wskazuje na wielką różnorodność kształcenia się dorosłych w różnych kręgach kulturowych.

Uwagi wstępne

Przestrzeń społeczno-kulturalna jako przedmiot zainteresowania w moim rozumieniu łączy się, czy ukazuje na tle zmian kategorii uczestników oświaty dorosłych na przykładzie Włoch i Polski.

Podstawą przedstawienia obrazu owych zmian jest ostatni numer „Adultit`a" zatytułowany: „Nowi dorośli. Nowi uczestnicy edukacji dorosłych". Numer ten zachęcił mnie do przedstawienia owych nowych-starych sylwetek uczących się dorosłych. Zmiany te przedstawię w następującym porządku: rozpocznę od wstępnych rozważań, uzasadniając pojawienie się zmian, powodujących owe zmiany. Ukażę również, jak dostrzegają owe zmiany Włosi.

„Nowi dorośli", nadzieje, złudzenia, projekty

Rozważania rozpoczyna wymienienie daty 1995 roku. W tym roku ukazał się pierwszy numer „Adultit`a", czasopisma, które w swoim programie zawarło postawienie diagnozy stanu edukacji dorosłych i jej potrzeb we Włoszech. Czy

diagnoza taka została postawiona i czy jest prawidłowa? Czy przewidziano zmiany, jakie dokonują się w edukacji dorosłych w tym kraju? Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Przyczyną takiego stanu jest zmiana, jaka dokonuje się w świecie nieustannie i jej skutki są nieprzewidywalne. Owa zmiana dotyczy również dorosłości jako fazy życia i dorosłych jako osób.

Permanentna i nieustanna zmiana doprowadza do złożoności i destabilizacji życia i utrudnia identyfikację z przeszłością, z doświadczeniami życiowymi. Podłoża zmian należy upatrywać w przemianie perspektyw drogi życiowej, nieprzewidywalności jej przebiegu, ograniczenia wpływów jednostki na własny los i jego bieg. Liczne zakłócenia w przebiegu kariery zawodowej, jak konieczność zmiany zawodu, miejsca pracy, kodyfikacji i dotychczasowych doświadczeń, przyzwyczajeń, kompetencji, które stają się mało przydatne, niepotrzebne, obciążające (Kargul 2009, Castiglione 2008), zmiany miejsca w hierarchii rodziny, rosnące doświadczenia i umiejętności młodszego pokolenia – dzieci, wnuków a nawet prawnuków ograniczają dorosłych. Zmiany rytmu pracy, trudności w przechodzeniu w nowa fazę życia z dorosłości w starość, potrzeba utrzymywania potencjału młodości, wiecznej młodzieńczości, dobrego samopoczucia, wysokiej sprawności, wieczna młodość i wieczna dorosłość, które są wartością, ale i obciążeniem czynią dorosłość inną fazą życia a dorosłego zmuszają do postrzegania siebie inaczej.

Jesteśmy dla siebie samych zagadką. Potrzebujemy zapewnienia i uświadomienia sobie jacy jesteśmy. Pragniemy odnaleźć siebie, swoją tożsamość, upewnić się, że tacy jesteśmy, odczuwamy głód własnej tożsamości. Chcemy się upewnić, że tacy właśnie jesteśmy, tak postępujemy, jak powinniśmy. Rozchwiana dorosłość to stan typowy dla przestrzeni ponowoczesności. „Adultit`a" w poszczególnych numerach starała się przedstawić dorosłość w społeczeństwie ponowoczesnym, śledziła przemianę dorosłych, ich zmaganie się z własnym wizerunkiem, poszukiwaniem tożsamości. „Adultit`a" chciała być narracją o dorosłości w czasie zmiany, przemiany. Dlatego data 1995 ma znaczenie w poszukiwaniu diagnozy. Druga to 1989 r. – upadek muru berlińskiego – Nowa Europa wobec stanu obecnego.

Można postawić pytanie czy miesięcznik Edukacja Dorosłych też przedstawia obraz przemian, jakie dokonały się w edukacji dorosłych w Polsce. Można mówić tu o dwóch dekadach, powstaniu po 1989 roku nowej Edukacji Dorosłych po Oświacie Dorosłych i 2009 rok, kiedy Edukacja Dorosłych zaczęła się ukazywać w nowej szacie, z nowa redakcją. Ważna też jest data 1989 roku – przełomu społeczno-politycznego w Polsce. Częściowo na to pytanie odpowiadam w tym wystąpieniu, ale wiele spraw pozostanie otwartych.

Powróćmy do rozważań nad rozchwianiem dorosłości. Zmiana przestrzeni życiowej jednym stwarza niekończące się możliwości realizacji projektów życiowych, wyjazdów, podróży, osiedlania się i przesiedlania, zmiany miejsca zamieszkania i pracy, zawodu i sfery działania, otwiera nowe drogi i ścieżki życia, pozwala rozwijać się i poznawać nowe dziedziny wiedzy. Dla innych jest obciążeniem, przyczyną frustracji, stresu, zagubienia w zmieniającym się świecie, którego nie rozumieją, nie nadążają, nie akceptują, nie chcą, od którego

uciekają, szukając niszy dla siebie, ukrycia się, pozostawania w niezmienionej enklawie rzeczywistości.

Proces przemiany wewnętrznej może prowadzić do pogłębienia duchowego, do wiary religijnej, ale także do ateizmu, do poszukiwania oparcia w szlachetnym, dobrym życiu, postępowaniu, do świadomości swojego ja dla siebie samego, ale i dla innych. Doświadczenia dorosłości, doświadczenia życia, doświadczenia poszukiwania siebie w edukacji i przez edukację to obraz nowych dorosłych uczestników. Trzeba go przedstawić na tle wielkiej transformacji przypadającej na przełom wieku dwudziestego i dwudziestego pierwszego. Ludzie żyją coraz lepiej i dłużej, uwalniają się od biedy i często od choroby. Ochrania ich parasol ubezpieczenia społecznego, jest ufność w opiekuńczy parasol.

Pod ów parasol wkrada się strach, że mogą go utracić, zaczynają się bać biedy, choroby, wojny, utraty poczucia bezpieczeństwa. Przestrzeń, w której żyli zmienia się, proces globalizacji obejmuje coraz to nowe kraje Europy i obszary świata. Po 11 września terroryzm staje się zagrożeniem wszechobecnym, w metro, w samolocie, w pociągu, w supersamie itp. Trudnym zjawiskiem jest emigracja i imigracja, życie na walizkach w nieznanym świecie, ale także powroty do siebie, do kraju, do miasta, do mieszkania czy na wieś do rodziny, do grupy rówieśniczej, która już nie jest taka sama. Czasu nie da się cofnąć, upłynął, nastąpiły zmiany, rozchwiała się teraźniejszość.

Ponowoczesność niesie z sobą lęk, poczucie obcości, zagubienia. Codzienność zasłania przeszłość. Młodzi ludzi gubią czas historyczny, pochłania ich teraźniejszość i zmiana, owo przenikanie kultury rozchwianej przez światowe wydarzenia i kontakty. Stypendia i wyjazdy naznaczają drogę życiową. Skraca się czas pracy. Zmienia się miejsce pracy i oczekiwane kompetencji. Trzeba zdobywać nowe doświadczenia i umiejętności. Jak planować przyszłość? Co będzie dalej?

Człowiek poszukuje odpowiedzi, nowych informacji, prawdziwych informacji. Goni za innowacją, za nowością, za nowymi technologiami.

Życie toczy się w dwóch przestrzeniach – w realu i przestrzeni cybernetycznej.

Uczestnicy przestrzeni cybernetycznej

Pierwszą kategorię nowych uczestników we włoskim przeglądzie stanowią uczestnicy programu internetowego: drugie życie – trzeci świat, który gromadzi 12 milionów ludzi w świecie, a we Włoszech 450 tys. To nowe zjawisko wirtualnej społeczności (Ferri 2009) skupia społeczności lokalne i zawodowe, ale i tworzy wirtualne środowiska przez przekazy słowne, obrazowe, a nawet zapachowe i dotykowe.

Komunikacja następuje równolegle i w wielu kierunkach. Powstaje sieć społeczna, która jest rzeczywista i tylko wirtualna. Spotkania wirtualne przeżywane są tak, jakby odbywały się w realu. Ten nowy rodzaj uczestnictwa, tworzenia siebie i sieci kontaktów z innymi, tworzenia w przestrzeni cybernetycznej instytucji, firm i stowarzyszeń, kreślenia mapy świata, wysp i oceanów podob-

nych do ziemi, ale nieistniejących w rzeczywistości, „ja wymyślone" w przestrzeni wirtualnej, moi bliscy znajomi w innym wymiarze, moje drugie życie przeżywane, programowane, ale nie prawdziwe to nowy, trudny problem dla edukacji wykraczającej poza ramy kształcenia na odległość – e-edukacji. Czy ten człowiek wymyślony żyjący w przestrzeni cybernetycznej mieści się w ramach dorosłości, człowieka dorosłego, który powinien kierować się realnością, świadomością, realnymi warunkami życia, realnymi projektami na życie, doświadczeniami własnymi i bliskich? Powinien poszukiwać siebie, tworzyć własną tożsamość przez określone działania, kontakty, twórczość, przez codzienność i sposób świętowania. Oto nowe problemy i pytania, nowi uczestnicy w realu i przestrzeni cybernetycznej.

Edukacja dorosłych wobec emigracji

Kolejna kategoria to pokolenie emigrantów, dzieci emigrantów, którzy osiedlili się we Włoszech. Emigracja i współżycie z emigrantami to nowe zadanie edukacji. Jak współżyć, jak integrować się, czy integrować się z emigrantami? Jak żyć w społeczeństwie wielokulturowym w zmieniającym się świecie, w dzielnicy, w regionie, na wsi, w miasteczku i na ulicy, którą opanowują emigranci? Emigracja nie jest stabilna, taka sama w latach 70. i 80. Jest inna w latach 90. i 2000. Tworzą się nowe stowarzyszenia – studenckie, zawodowe, polityczne. Zmieniają się, gdy wyzwalają się ich kraje pochodzenia: Palestyna, Egipt, Alget, Tunis, kraje w Afryce i Ameryce Łacińskiej jak Iran czy Chiny.

Drugie pokolenie emigrantów to kosmopolici, nastawieni na życie „ gdziekolwiek", nie chcą stabilizacji, są otwarci na zmiany i tendencje globalizacji. W Polsce nie występuje zjawisko emigrantów w takim nasileniu, jak w Niemczech, gdzie problemem jest interkulturowa społeczność.

Młodzi dorośli to kolejna kategoria uczestników edukacji dorosłych

Charakterystyczną cechą młodych dorosłych jest tymczasowość, która jest stałym stanem. Nieokreślony jest bowiem start w dorosłość. Przesuwa się wiek zakończenia edukacji, zawierania związku małżeńskiego, urodzenia dziecka, jak i rozpoczęcia pracy. Zniesiony został pobór do wojska, obowiązek służby wojskowej na rzecz profesjonalnego wojska.

Zmianie uległ także tryb pracy. Zmieniają się godziny pracy i miejsce. Można pracować w domu, w siedzibie urzędu lub poza siedzibą. Można przerwać pracę, zmienić ją, być bezrobotnym i znowu pracować, pójść na urlop i powrócić do pracy. Różnorodność i złożoność sytuacji wzmacnia owo poczucie tymczasowości. Praca poza Włochami, wyjazdy i powroty, zmiany zawodu wpływają na to, że praca w biografiach zajmuje miejsce nieokreślone, nie stanowi tożsamości, ciągłości i stabilizacji, wpisuje się w tymczasowość, złożoność, zmienność. Często pojawia się w biografii wolontariat jako praca, uprawianie polityki, twórczości artystycznej, udział w organizacjach lokalnych

i centralnych. Młode kobiety muszą wyznaczać granice tymczasowości i zmian, licząc się z koniecznością upływu czasu i możliwością urodzenia dziecka, na które chcą się zdecydować. Młodzi dorośli to uczestnicy studiów i seminariów doktorskich. Biorą udział w różnych kursach podyplomowych, seminariach, projektach, wyjazdach studyjnych.

Ludzie starsi – nowi dorośli, wieczni dorośli

Udział w edukacji osób starszych jest zjawiskiem nowym. Wynika z przedłużającego się życia w dobie kondycji starszej generacji oraz propozycji, jakie tworzy rynek edukacyjny, adresowanych do seniorów. P. Taccani (2008) przedstawia starszych uczestników jako jedynych, ostatnich przedstawicieli starszej generacji, owa specyfika wynika z historii biografii seniorów.

Jest to bowiem ostatnie pokolenie z przełomu dwudziestego i dwudziestego pierwszego wieku. Niektórzy urodzili się jeszcze w dziewiętnastym wieku. Pokolenie to przeżyło dwie wojny światowe, które przerwały ich dzieciństwo, naznaczyły je lękiem, cierpieniem, głodem. Pokolenie to przeżyło młodość w trudnych czasach powojennych, borykało się w Polsce z przebudową kraju, z odbudową po zniszczeniach, we Włoszech ze zwalczeniem pozostałości po faszyzmie, a w Polsce po komunizmie. W dorosłości przeżyło cud gospodarczy, rozwój kapitalizmu, przemiany ekonomiczne. Przechodziło więc przez procesy przemian społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturalnych. Każdy człowiek indywidualnie przeżywał przygodę przemian.

Zsuwanie się w starość jest procesem indywidualnym, ale też społecznym. Obraz osoby starszej, starości ulega przemianie, tak jak dorosłość. Jakim być w starości, co zachować z młodości, z dorosłości, której się przecież nie opuszcza całkowicie, jest się dorosłym w późnej fazie dorosłości. Jaki jest ten trzeci wiek, a często i czwarty, i piąty? Jak się do niego przygotować, jak go przeżyć? Jak pomyślnie się starzeć, jak dobrze przeżywać starość, jak przejść przez gilotynę emerytury nie tracąc głowy? Czy dalej pracować? Co robić z czasem wolnym, który jest stale wolny, bo nie jest czasem pracy? Czy stać się wolontariuszem, osobą uczącą się, czego? Czy tylko aktywnym członkiem rodziny. Babcią, dziadkiem, kuzynką, dyspozycyjnym itp. Czy być działaczem politycznym, uczonym? Jak zachować kompetencje społeczne, intelektualne, fizyczne? Jak być odpowiedzialnym za siebie, za swoje zdrowie, działanie, życie? Czego uczyć się od innych, od młodszego pokolenia, a co przekazywać wnukom i prawnukom?

Jesień życia może być słoneczna i barwna, ale i ponura, dżdżysta i ciemna. Co robić z doświadczeniami i wspomnieniami z wojny? Czy wkroczyć w przestrzeń cybernetyczną, jak w nią wejść, czy z wnukiem, czy sąsiadem, czy z UTW?

Dorośli na uniwersytecie

Edukacja przez całe życie przyczyniła się do powstania nowego zjawiska. Powstała nowa populacja studentów. Uniwersytety zmieniły swoje oblicze. Pojawiła się pod koniec dwudziestego wieku po reformach lizbońskich duża liczba dorosłych na uczelniach, pracujących studentów w wieku 25–35 lat, a nawet starszych (5% w latach 2004, 2007 stanowili studenci mający 40 lat i więcej).

Badania przeprowadzone przez A. Alberici (2008) na 4 uniwersytetach i 16 wydziałach we Włoszech ukazały populacje dorosłych studentów, określiły ich wiek i płeć. I tak 58,2% studentów stanowiły kobiety, a 41,8% mężczyźni. Najczęściej były to osoby w wieku 25–35 lat, 5% przekroczyło 40 lat. Przeważały osoby pracujące zawodowo stale lub na umowę. Studentki łączyły kilka ról społecznych – matki, żony, gospodyni domowej i pracownicy. Podobnie mężczyźni byli żonaci i posiadali dzieci oraz pracowali zawodowo. Nieliczne osoby nie pracowały zawodowo. Motywacja podjęcia studiów była złożona, chciano umocnić się w zawodzie, zdobyć lepsze kwalifikacje, lepszy zawód, stać się poszukiwanym specjalistą, atrakcyjniejszym kandydatem na wolne stanowisko. Dominującym motywem była chęć rozwoju, zmiany, lepszego poznania swoich możliwości, poznanie siebie. Lepiej z zadań przewidzianych przez studia wywiązywały się kobiety. Określono je jako mistrzynie łączenia ról i zadań. Częstym motywem były nowe kontakty społeczne, nowe otoczenie, poznanie siebie, odnalezienie sensu życia. Dorosły pracujący student i studentka przemienili oblicze uczelni, która nie była już taka sama. Nie wiedziano, czy dalej spełnia przewidziane w jej modelu funkcje, kształci, tworzy nową wiedzę, przygotowuje do zawodu, do życia, tworzy inteligencje, społeczność ludzi wykształconych.

Badania uczących się dorosłych przez próbę ogólnouczących się na różnym poziomie w instytucjach następująco określiły motywację: 48% uczy się, aby wzbogacić siebie, dla własnego rozwoju, 35% poszukuje lepszej pracy i zachęceni są przez obecnie wykonywany zawód, 10% myśli o rozwinięciu i założeniu własnego przedsiębiorstwa, 37% z powodów rodzinnych. Wybór instytucji edukacyjnych był urozmaicony, wskazywano na biblioteki, na kursy, w tym gotowania i szycia, na komputerowe, muzyczne, na zajęcia fizyczne, sportowe. Wiele osób działało w organizacjach społecznych i kulturalnych, zajmowało się wolontariatem. Dorośli korzystali ze środków masowego przekazu, 52% słuchało codziennie radia, 45% czytało codziennie gazetę lub książkę, 67% oglądało telewizję, 48% bywało w kinie w roku badania (2002), 24% należało do biblioteki, 18% było w teatrze, a 14% uczestniczyło w debacie politycznej. Zainteresowanie edukacją przejawiały osoby z wyższym poziomem wykształcenia (Spagnuolo 2008).

Obraz publiczności, a więc osób, które uczestniczą w kulturze wynika z szerokiego spektrum edukacji, która obejmuje nie tylko kształcenie formalne, ale i nieformalne i incydentalne. Pogłębiać swoją wiedzę można przez pójście do muzeum, na wystawę czy do teatru. Nowe techniki informatyczne tworzą czy inspirują nowy sposób kształcenia się. Możliwości takie stwarza komputer, który staje się oknem na świat w domu, na urlopie czy w szpitalu. Laptop może być

wykorzystany w podróży, w pociągu czy w samochodzie. Jeśli mamy bezprzewodowe połączenie z Internetem – na łące i w lesie. Korzystanie z informacji dostępnych w Internecie jest nieograniczone i szeroko otwiera możliwości uczenia się bez nauczyciela, ale także jest elementem e-edukacji. Komputer tworzy najbardziej samodzielną i indywidualną przestrzeń uczenia się.

Kształcenie przez organizacje społeczne

W edukacji dorosłych ważną rolą spełniają organizacje społeczne. Udział w organizacjach, współtworzenie ich na różnych polach wzmacnia kompetencje społeczne. Udział w ruchach społecznych, organizacjach wspierających osoby chore, wykolejone, bezrobotne jest znany w edukacji dorosłych, choć często zapominany i nieuwzględniany. We włoskiej edukacji dorosłych organizacje zawsze odgrywały ważną rolę (Czerniawska 2006). Ważną rolę w regionie wśród nich zajmuje założone w 1988 roku (Varini 2008) w regionie Ticino Stowarzyszenie Trójkąt Tringolo, skupia ono pacjentów poradni onkologicznej, personel i rodziny chorych, oferuje pomoc psychologiczną, wsparcie, rehabilitację itp. Zachęca do rozmowy, opowiadania o sobie, radzenia sobie z chorobą i kuracją, o wychodzeniu z choroby i próbach powrotu do normalnego życia. Stowarzyszenie wykorzystuje metodę narracji biograficznej – mówienia o sobie, wzajemnego słuchania siebie, grup wspierających, nieprofesjonalnych doradców. Podobne stowarzyszenia działają w innych dziedzinach życia wśród byłych narkomanów, więźniów czy osób maltretowanych.

Kończąc ten fragment, chcę określić przestrzenie w edukacji dorosłych. To przestrzeń cybernetyczna indywidualna wynikająca z korzystania z komputera i zbiorowa powstała wokół użytkowników portali internetowych. Przestrzeń realna i wyimaginowana. Przestrzeń społeczno-kulturowa kraju osiedlenia i globalna współczesnego świata, życia w podróż, na walizkach, gdziekolwiek.

To przestrzeń tworzona przez narratorów przeszłość świata lokalnego ale także choroby, sali szpitalnej, ambulatorium, domu opieki społecznej. To przestrzeń społeczno-kulturalna – muzeum, wystawy, teatr i kina oraz biblioteki i księgarnie.

Uczestnicy edukacji dorosłych w Polsce

Dla równowagi porównania włoskiej i polskiej edukacji dorosłych posłużę się analizą czasopisma „Edukacja Dorosłych" przekształconego w 2009 roku w półrocznik. Pierwszy monotematyczny numer zatytułowany został „Uczestnicy edukacji dorosłych". Występują w nim kategorie, które można określić jako nowi uczestnicy i dawni uczestnicy.

Uniwersytet dla dorosłych

Kategoria nowych uczestników to studenci wyższych uczelni. Ilościowy wzrost studiujących w Polsce osób jest znaczny, wśród studentów wyróżnia się

populacja dorosłych studiujących zaocznie, ale także stacjonarnie. Czy można określić ją jako nowych uczestników? Wydaje mi się, że jest to ta sama kategoria uczących się dorosłych, która w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych podnosiła swoje wykształcenie w szkołach średnich, w liceach. Obecnie studiuje. Pisze prace licencjackie i magisterskie. Uczy się, łączy pracę zawodową i obowiązki domowe ze studiami. Korzysta z biblioteki, z Internetu, posługuje się technikami komunikacyjnymi. Część z chęcią korzysta z platformy i łączy bezpośredni kontakt w realu z informatyką. Inni wolą bezpośrednią relację od nowych technologii (Antosz 2009).

Dorosły z wyższym wykształceniem jako uczący się dorosły. Nowy wzór studenta dorosłego

Nowy dorosły to słuchacz kursów podyplomowych i tych form kształcenia, które wymagają więcej niż znajomości technik informatycznych, także biegłego posługiwania się językiem obcym. Studia w B A na licencji amerykańskiej odbywają się po angielsku. Częściowo stacjonarnie, częściowo przez Internet, nawet na sesjach stacjonarnych organizowane są telekonferencje. B A i MBA tworzą wyjątkową populację. Większość stanowią mężczyźni. Na 100 studentów – 59 to mężczyźni, 41 to kobiety. Większość studentów (69%) to młodzi ludzie do 35. roku życia. Ale 14% ma więcej lat, około 40 lat. Pięciu studentów ma 50 lat. Większość studentów pełni funkcje kierownicze i jest specjalistami o wysokich kwalifikacjach. Kształcenie ludzi wykształconych wymaga bardzo wysokich kwalifikacji. Studia trwają 2 lata i kończą się dyplomem amerykańskim. Rozpoczęto owe studia w 1997 roku i ukończyło je około 1000 osób. MBA jest polskim przykładem studiów podyplomowych, ukończyło je także około 100 osób. Prowadzone są również roczne studia zlecane przez Ministerstwo Edukacji dla nauczycieli jako przygotowanie do organizowania e-edukacji. Uczestnicy rekrutowani są w całej Polsce. Można wyróżnić tu dwa rodzaje projektów. Przygotowania do e-edukacji oraz pomoc polskim dzieciom uczącym się na emigracji. Ten ostatni projekt zorganizowano w latach 2009–2010. E-edukacja omawiana jest w specjalnym piśmie E-Educator.

Przebieg zajęć musi być wzorowo zaplanowany, a nauczyciele muszą posiadać bardzo dobre przygotowanie. Również wysokie wymagania mają uczestnicy studiów podyplomowych (Zimny, Janicka 2009). Oczekują nie tylko rzetelnej i aktualnej wiedzy naukowej, ale i kompetencji praktycznych, umiejętności działania i rozwiązywania, rozstrzygania spraw konfliktowych. Nie są zadowoleni, gdy wykładowcy przekazują jedynie wiedzę teoretyczną bez praktycznych wskazań jak ją zastosować, kiedy okazują się mało kompetentni w praktycznym działaniu.

Jak pisze N. Sromek (2011) w 2010 roku 57,7% Polaków korzystało z komputera, a dostęp do Internetu miało 63,4% gospodarstw domowych, ale 40% Polaków nie mogło brać udziału w konsultacjach społecznych on-line (Kulesza 2011). Warto przytoczyć informacje o funkcjonowaniu od 2009 roku Sto-

warzyszenia Doxotronika, które powstało w małej podkarpackiej gminie Liszek. Mieszkańcy gminy mogli decydować w sprawach w gminie za pośrednictwem głosowania przez Internet. Ten sposób uczenia się czy uczenia się przez działanie jest typowy dla ekonomii socjalnej, której projekty skierowane są do różnych grup określanych w edukacji dorosłych jako grupy priorytetowe. Należą do nich kobiety, bezrobotni, młodzież, więźniowie, osoby starsze oraz emigranci.

Studenci UTW

Odrębny typ uczestnika to osoby starsze, najczęściej słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku, które wzrosły i zakorzeniły się w Polsce. Przeżywają przekształcenia i liczba ich stale wzrasta. Coraz więcej UTW powstaje w małych miastach. Wielu słuchaczy ma wyższe wykształcenie. Niektóre UTW nastawiają się na łączenie funkcji edukacyjnej z rozrywkową lub społeczną (Orzechowska 2009), podejmują się badań, realizują międzynarodowe projekty badawcze. Osoby starsze chętnie uczą się języków obcych oraz nowych technik. Nauka nowych technik może służyć kontaktom *z* dziećmi i z wnukami, może zachęcać do wykorzystania Internetu w wychowaniu religijnym wnuków, ucząc jak korzystać ze stron Internetu z informacjami o zagadnieniach związanych z Ziemią Świętą, historią Kościoła itp.

Funkcjonuje mała grupa osób starszych przy parafiach i Stowarzyszeniu, w których systemem Bella i Lancastera prowadzi wzajemne nauczanie, które nie jest denerwujące, stresujące. Osoba starsza, która opanowała technikę np. poczty elektronicznej uczy kolegę, jak się posługiwać komputerem, aby wysłać list itp.

Akceptacja osób starszych w III wieku czy określenie późnej dorosłości jako uczących się dorosłych tak we Włoszech, jak i w Polsce wymagała czasu (Isakiewicz 2010). Jeszcze w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych podlegała dyskusji. Nie postrzegano UTW jako placówek edukacji dorosłych. Traktowano je jako wymysł, trochę fanaberię, instytucje zaspokajające potrzeby elity, osób bogatych, urodzonych jak to określano „w niedzielę". Choć UNESCO na Konferencji w Wiedniu w 1982 roku opracowało rezolucję, w której określono prawo do nauki jako przynależne ludziom starszym, to potrzeba było czasu, aby zostały one uznane przez środowiska naukowe i włączone w przestrzeń edukacji dorosłych. Stało się to na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Na łamach „Adultita", a więc po 1995 roku ukazują się artykuły na temat UTW. W Polsce w podręczniku z andragogiki ukazuje się rozdział pt. *Edukacja ludzi starszych* (Czerniawska 2006). Dziś są postrzegani bez zastrzeżeń jako uczący się dorośli, a instytucje służące tej populacji nie są wystarczająco przygotowane do zaspokojenia ich potrzeb. E. Orzechowska stwierdza, że listy oczekujących na przyjęcie do UTW w dużych ośrodkach zawierają sto i więcej nazwisk w kolejce na wejście na listę uczestników. Określona liczba miejsc na udostępnionych salach ogranicza liczbę słuchaczy.

Powstaje dylemat, czy ograniczyć czas korzystania z uniwersytetu, który jest płatny do czterech lat, czy tworzyć listy rezerwowe oczekujących lub otwie-

rać nowe uniwersytety lub alternatywne formy edukacji. Należy do nich opisany klub, zespół przy kościele Selezjanów w Płocku.

Edukacja przez działanie – dyskryminacja pozytywna

Programy uczenia się działania, zawodu, nowej filozofii życia podejmują instytucje, osoby i stowarzyszenia działające w ramach współpracy z projektami europejskimi Equal.

Rozpocznę od projektu na rzecz Romów. Jest to grupa cudzoziemców mieszkających stale w Polsce. Integracja Romów podejmowana jest przez wiele samorządów lokalnych oraz instytucje oświatowe. Jednym z przykładów takich projektów jest Kaszt-Rom, firma założona w Sławnie. Produkuje ona różne wyroby z drzewa, dała pracę 10 bezrobotnym. Nauczono ich zawodu, 40 Romów przeszkolono, nauczono księgowości, prowadzenia przedsiębiorstwa itp.

Grupa wykluczonych, bezrobotnych stworzyła spółdzielnię, stała się niezależna, samodzielna, zaczęła zarabiać na swoje rodziny i pozytywnie współżyć ze społecznością małego miasta.

Inny przykład łączenia edukacji z pracą to „Szkoła Życia" w Wandzinie – „Królik uczy życia". Działalność ta adresowana jest do narkomanów i osób zarażonych wirusem HIV. Wyrzuceni poza nawias społeczeństwa uczą się i pracują. Hodują króliki i kury oraz sadzą drzewa. Bliski temu projektowi jest projekt „Czarna Owca" (w wiezieniu w Wołowie koło Wrocławia). Łączy on naukę zaodu, resocjalizację z ochroną środowiska. Więźniów uczy się hodowli owiec czarnych, które są gatunkiem ginącym. Owce wypasane są w górach, na łąkach, co sprzyja ochronie środowiska naturalnego. Więźniowie po wyjściu z więzienia mają zawód. Niektórzy uczą się jeszcze pszczelarstwa. Pasąc owce i doglądając ich są wolni, przebywają na powietrzu, obcują z naturą. Zmieniają się, zyskają umiejętności i poczucie własnej wartości, myślą pozytywnie o przyszłości.

Podobną rolę spełnia fundacja „Sławek" nastawiona na nauczanie więźniów zawodu i pomoc w znalezieniu pracy po wyjściu z więzienia. Po wyjściu na wolność znajdują oni pracę w warsztatach samochodowych, w radiu. Organizują własne przedsiębiorstwa, spółdzielnie socjalne.

Pomoc bezrobotnym i bezdomnym prowadzi wspólnota „Chleb i Życie". Jej założycielka – siostra Małgorzata Chmielowska założyła, że osoby bezradne można usamodzielnić jeśli się je nauczy pracować i realizować idee samodzielności i odpowiedzialności za własne życie. Postanowiła zachęcić podopiecznych do powrotu do tradycyjnych zawodów – krawcowej, szwaczki, kucharki i tradycyjnych receptur kuchni babuni. Zaczęto przygotowywać potrawy według starych zasad, marmoladę z jabłek, konfitury i marynaty w małych słoikach (weckach). Uczy stolarstwa i hodowli zwierząt oraz ogrodnictwa. Kobiety, dawne bezrobotne z PGR nauczyły się wyszywać. Robią serwetki, prasują je i pakują do sprzedaży.

Spółdzielnie socjalne nastawione na pomoc bezrobotnym i przekształcanie środowiska życia powstają w wielu gminach, wymagają one nauczenia się jakiegoś rzemiosła, rachunkowości, samoorganizacji i pracy.

Tak jest w Piotrkowie koło Poznania, gdzie mieszkańcy blokowiska którzy są bezrobotni, w tym alkoholicy nauczyli się zasad ogrodnictwa i zaczęli przekształcać teren wokół bloków, sadząc drzewa, porządkując teren. Bardzo oryginalny pomysł powstał w Debrznie na północy Polski. W zapadłej wsi zajęto się agroturystyką oraz wyrobami artystycznymi. Mieszkańcy, w tym dawni pracownicy PGR nauczyli się wspólnie działać, podjęli się pracy, wychodząc z bezrobocia i stanu zaniedbania. Podobnie kobiety z Chorzowa założyły spółdzielnię „Pomocy Sanitariuszki". Nauczyły się zasad opieki i pielęgnacji chorych leżących w łóżkach. Pracują jako opiekunki rodzinne.

Projekty ekonomii społecznej można zdefiniować jako wychowanie przez działanie, uczenie czy przekazanie jakichś kompetencji które dorosły już posiada, trzeba je jedynie uruchomić, unaukowić, zmodyfikować czy uaktywnić. Oto owe kompetencje: gotowanie, opieka, uprawianie ogrodu, hodowla, haftowanie, robienie na drutach itp. połączone z księgowością, organizacją stałego warsztatu pracy, kuchni, ogrodu, świetlicy, sklepu, biura, telefonu połączonego z kartoteką, mechaniczną sekretarką itp.

Przekształcenie środowiska społecznego, siła tego środowiska to zadania dyktowane przez pedagogikę społeczną i edukację dorosłych, wyrosłą w Polsce na jej bazie. Działania takie występują także we Włoszech. Zaleca się je w pracy *z* emigrantami, z więźniami, bezrobotnymi itp. We Włoszech wprowadza się także dydaktykę biograficzną. Próby stosowania dydaktyki biograficznej w Polsce pojawiły się w pracy z osobami starszymi jako warsztaty. Stosowano je w Gdańsku, a ostatnio w Szczecinie (Bugajska 2010).

Pseudowiedza – poszukiwanie tożsamości

Trzeba wymienić jeszcze jedno pole edukacyjne. Określa je i opisuje Z. Szarota (2008), nazywa je pseudowiedzą, Należą do tej dziedziny kursy z zakresu psychoterapii, religii, jogi, masażu, psychotroniki itp. Kursy organizują osoby prywatne, stowarzyszenia społeczne i religijne. Zapotrzebowania na kursy pseudonaukowe można upatrywać w przemianach społeczno-kulturowych w ponowoczesnym społeczeństwie, gdy model dorosłości załamuje się, *homo faber*, *homo sapiens* ustępują zjawisku określanemu przez Włochów jako *homo imaginans*, nastawiony na przeżywanie, doznanie, przeżycie (Montana 2008). J. Kargul określa te tendencje jako dążenie do indywidualizmu. Człowiek dorosły chce być kreatywny, spontaniczny, wyzwolić się z ograniczeń i oków. Woli niezorganizowaną edukację wyzwoloną z formalnych ograniczeń. Tendencja unikania edukacji formalnej ujawnia się w liczbach uczestników. Jak pisze Z. Szarota w 2009 roku w kształceniu formalnym uczestniczyło 35% Polaków. W Europie wskaźniki te wynosiły 42%. Dla 2004 roku dane te wynosiły 5,6%.

Dane statystyczne dotyczą zawsze edukacji formalnej lub nieformalnej w przypadku Włoch. Nie przedstawiają uczących się dorosłych, którzy realizują własne projekty edukacyjne, a takich osób jest dużo. Ukazał to kanadyjski badacz A. Tougt (Czerniawska 2006). W omawianym okresie taki projekt eduka-

cyjny podjął Roman Kluska (2011 Opór wzorcowy) po niepowodzeniach i niesłusznym oskarżeniu jego firmy komputerowej nie załamał się, ale postanowił zrealizować nowy projekt. R. Kluska, absolwent ekonomii stał się rolnikiem, sam nauczył się hodowli owiec i produkcji owczego sera. Zdobył również świadectwo ukończenia szkoły rolniczej, kupił ziemię i domek w Nowym Sączu i zajął się hodowlą owiec rasy fryzyjskiej. Kluska jest przykładem realizacji projektu edukacyjnego samodzielnie. Nie można go określić jako samouka. Jest to bowiem człowiek z wyższym wykształceniem, bardzo zdolny i przedsiębiorczy, może posłużyć jako przykład realizacji indywidualnego projektu edukacyjnego.

Podsumowanie

Przestrzeń edukacyjna dorosłych na tle porównawczym Polski i Włoch ujawnia podobne zjawiska, należy do nich rozchwianie modelu dorosłości, zmiana *homo faber* na *homo imagirans*. Zmiany te definiuje J. Kargul jako zjawisko indywidualizmu. I owa przestrzeń zawłaszczona przez edukację dorosłych to uniwersytet i studia na tym poziomie oraz studia podyplomowe na różnych poziomach, wymagające jednak ukończonych już studiów wyższych.

Nowa przestrzeń to e-edukacja. Studia przez Internet obejmują także osoby starsze. W edukację dorosłych wkracza edukacja przez działania jako ekonomia społeczna i dydaktyka biograficzna. Można mówić w Polsce o dezintegracji pozytywnej, czynią to projekty ekonomii społecznej.

Zjawisko globalizacji dociera do Polski, mogą także dotrzeć emigranci, jak dotarło bezrobocie. Ważną przestrzeń edukacyjną zajmują powracający do kraju z emigracji młodzi Polacy.

Nowi dorośli – stały dylemat. Jacy są dorośli dzisiaj? Jak się określają sami, czy postrzegają się przez własne rodziny, czy przez pracę zawodową, czy przez poczucie rozwoju? Jak wykorzystują doświadczenia życiowe, jak planują swoje życie, jak siebie postrzegają i wyrażają? Jaki mają stosunek do przyszłości? Jakie utrzymują kontakty społeczne? Jaki jest ich stosunek do przeszłości?

Dorosłość inaczej powstaje w różnych krajach. Innym jest dorosły Włoch, Egipcjanin czy mieszkaniec Kazachstanu. Jeśli przedstawiciele różnych kultur i państw razem studiują, czy mają odrębną tożsamość i obraz dorosłości? Jak globalizacja wpływa na model dorosłości? Czy doceniamy międzygeneracyjną funkcję uczenia się technik informatycznych? Czy doceniamy pogotowie wnuków, gdy ich dziadkowie zasiadają przed komputerem i Internetem. Czy doceniamy system Lankastra i Bella wzajemnego uczenia się od siebie oraz takich instytucji jak Bank Czasu.

Kto pyta, nie błądzi, a każde pytanie to problem badawczy. Dbajmy o indywidualne projekty edukacyjne, o dydaktykę biograficzną i pozytywną dyskryminację, rozwijajmy poradnictwo edukacyjne, e-edukację, rynek edukacyjny. Uczmy się od innych i od siebie samych.

Bibliografia

1. Antosz A. (2009), *Uczestnictwo dorosłych Polaków w edukacji w okresie przemian gospodarczo-ustrojowych 1987–2007*, „Edukacja Dorosłych" 2009 nr 1, s. 13–43.
2. *Atlas Dobrych Praktyk* (2008), Ekonomia Społeczna, em. 2, Warszawa, Equal.
3. *Atlas dobrych praktyk społecznych* – Equal, www centrum dp(a)pl.
4. Castiglioni M. (2008), *I'll nuovi adulti: Speranze, illusioni o progetti?*, „Adultite" no 28, s. 11–21.
5. Colombo E., *Una nuova generazione di italiani. Cosmopolitismo e aenso di appertenenza tra i giovani adulti figli di immigranzi*. Adultitanr 48, 41–48.
6. Czerniawska O. (1996), *Edukacja dorosłych we Włoszech*. Łódź.
7. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. WSHE, Łódź, s. 10–20.
8. *Distance learning: Global Mini MBA University of Lodz* ***NAM*** Centre 2010.
9. Ferri P. (2008), *Second Life e gli adulti*. „Adultite" no 28, s. 21–30.
10. Górlich K. (2011), *Rozmowa z prof. M. Kuleszą*, „Znak", nr 1, s. 98–101.
11. Isakiewicz E. (2010), *Czas lecących zmian*, „Tygodnik Powszechny", nr 27, s. 1–6.
12. Janicka-Rejno J. (2009), *Kształcenie ustawiczne słuchaczy studiów podyplomowych – wyniki badań empirycznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 4, s. 50–57.
13. Kargul J. (2009), *Edukacja ustawiczna – perspektywy indywidualizmu*. „Edukacja Dorosłych", nr 1, s. 43–53.
14. Kuźmiński M., Muller M. (2010), *Opór wzorcowy*. „Tygodnik Powszechny", nr 52, s. 20–22.
15. *Masz szansę. Equal* – Międzynarodowa Konferencja „Equal Masz Szanse". „Perspektywy" 13.XII.2007, s. 21.
16. *Projekt Czarna Owca – więzienie w Wołowie*, 660 skazanych objęto projektem Mottana P., Homo imaginaria (I have a dream). „Adultite", s. 56–62.
17. Orzechowska G. (2009), *Nowy czy tradycyjny OTW*, „Edukacja Dorosłych", s. 61–73.
18. Spagnuolo G., (2008), *La partzipatione degli adulti alle formazione permanente. Seconda rivelazione salla demanda s libri del PSE*, Roma.
19. Sromek (2011), *Kliknij w urząd*. „Tygodnik Powszechny", 7–8 lutego 2011, s. 18–19.

20. Szarota Z. (2009), *Uczyć się bez granic w stronę społeczeństwa (pseudo) wiedza?*, „Edukacja Dorosłych", nr 1, s. 71–92.
21. Taccani P. (2008), *Anziani eterni adulti. Per quanto ancoraf*, „Adultite", no 28, s. 62–71.
22. Tough A. (1971), *The Adults Learning Project*. Toronto.
23. Varchetta G. (2008), *Adultita organizzative contemporanee*, „Adultite", no 28, s. 195–209.
24. Varini O., *La Psicooncologia: spazio di incontro e di narrazione*, no 48, s. 106–103
25. Zimny A. (2009), *Profil potencjalnych kandydatów na studia podyplomowe*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 4, s. 68–75.

Adults as participants in education with Italy and Poland as a comparative background

Key words: Learning adult, adult education in Italy, adult education in Poland, adult education participants, learning spaces.

Summary: The text is an attempt at comparing adult learners in Poland and Italy. The category of adulthood had been defined primarily from the point of view of social and mental development, chances and dangers are also described. The author makes a distinction between new participants in the real world and on the Web, in which a person looks for a possibility to realise educational needs. In Italy there is talk of virtual community participants, emigrants, young adults, seniors, and older people, with educational spaces like third age universities, universities and NGOs. A new category of learners in Poland are adults with upper education, one can also observe a dynamic quantitative and qualitative development of third age universities' participants. Poland is also home to education aimed at giving the same chances to discriminated groups of emigrants, prisoners, homeless, or unemployed. A comparison of learners from both countries points to a great diversity in adult learning in various cultural circles.

Dane do korespondencji:
Prof. dr hab. Olga Czerniawska
Wydział Humanistyczny
Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Rewolucji 1905 r. nr 64
90-222 Łódź

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Elżbieta Woźnicka

WYMIARY UCZENIA SIĘ POLAKÓW NA EMIGRACJI W WIELKIEJ BRYTANII

Słowa kluczowe: edukacja formalna, edukacja pozaszkolna, edukacja nieformalna (incydentalna), uczenie się z życia, emigracja.

Streszczenie: Prezentowany artykuł podejmuje próbę określenia wymiarów edukacji dorosłych na emigracji. W artykule przedstawione zostały definicje edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (incydentalnej). Celem artykułu jest ukazanie i zidentyfikowanie obszarów tych form edukacji. Autorka odnosi się do doświadczeń edukacyjnych emigrantów w Wielkiej Brytanii, gdyż, jak zakłada, jest to w Europie największa polska emigracja. W tekście można znaleźć przykłady form kształcenia oraz sytuacji codziennych, które mają charakter edukacyjny. Omówione zostały również najbardziej ogólne cechy polskiej emigracji, ze wskazaniem na jej obecne przyczyny. W tekście przytoczone są różne instytucje kształcące dorosłych w Anglii, są to tylko wybrane przykłady, napisane w oparciu o artykuły z gazety wydawanej w Bristolu oraz o doświadczenia emigrantów, studentów Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego w Łodzi.

Emigracja i jej uwarunkowania na tle historycznym

W Polsce emigracja obecna była od wielu lat, związane to było z bardzo burzliwymi dziejami kraju. Wiek XIX i XX to przede wszystkim czasy emigracji z powodów politycznych i społecznych. Wielu Polaków wyjechało wówczas do Stanów Zjednoczonych, osiedliło się tam, zakładając rodziny, a duża część już nigdy nie powróciła do kraju. Oprócz Ameryki bardzo popularnymi krajami, do których emigrowali Polacy były Anglia, Szwajcaria oraz kraje skandynawskie. Państwa te dawały schronienie i bezpieczeństwo w czasie II wojny światowej. Ówczesna emigracja miała wtedy inny wymiar. Pierwszorzędnym jej celem nie było poprawienie stanu ekonomicznego emigrantów, ale chęć uniknięcia represji i możliwość spokojnego życia. W okresie PRL ustrój polityczny bardzo utrudniał obywatelom podróżowanie oraz wyjazdy zagraniczne, dlatego też nie można mówić o emigracji na wysoką skalę. Polacy preferowali zatem migrację wewnątrz własnego kraju. Osiedlali się w innych miastach bądź wyjeżdżali z własnych wsi, aby móc zyskać posadę, która zapewni im życie na dostatecznym poziomie. Można było otrzymać służbowe mieszkania, aby ułatwić mieszkańcom opuszczenie domu i pomóc w uzyskaniu nowego miejsca zamieszkania w związku z podjętą pracą. Taka cyrkulacja ludzi nazwana została *pracowniczą*

migracją wahadłową (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, s. 25). W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych badacze tego zjawiska zaczęli obserwować na dużą skalę przypadki dziedziczenia tego typu emigracji. Kolejnym przełomowym okresem w dziejach polskiej migracji był upadek PRL-u. Upadek socjalizmu i otwarcie się Polski w stronę krajów Europy Zachodniej umożliwiły migrację i dały szansę na lepsze życie. Ta emigracja sprowadzała się do połączenia pracy (zarobkowania) osoby migrującej za granicę i konsumpcji (wydatkowania dochodów) większości członków jej gospodarstwa domowego w Polsce. Koszty utrzymania rodziny oraz domu w Polsce były bardzo niskie w porównaniu z zarobkami osoby żyjącej za granicą. Dlatego też migracja zyskała ogromną popularność i powszechne było, że ojciec lub matka pracują za granicą, a reszta rodziny mieszka w Polsce. Z czasem małżonkowie zaczęli stwarzać możliwość przyjazdu swojemu partnerowi, a opieka nad potomstwem spadła na dziadków. Pojawiło się wówczas bardzo popularne określenie dzieci pozostawionych przez rodziców pracujących za granicą jako „eurosieroty". Najbardziej popularnymi krajami, do których udawali się polscy emigranci były: Niemcy, Austria, USA oraz Włochy i Francja. Oczywiście wyjazdy legalne, tzn. wyjazdy pracowników zarejestrowanych w kraju docelowym, były rzadkością. Wejście Polski do Unii Europejskiej zasadniczo zmieniło ten stan rzeczy. Powstały warunki do przyspieszenia i pogłębienia reform, między innymi napływ kapitału w formie inwestycji bezpośrednich oraz środków z funduszy strukturalnych UE, jak również zwiększony napływ innowacji. Zarazem zostały zniesione administracyjne przeszkody do przemieszczania się mieszkańców Polski na terenie Unii Europejskiej w innym charakterze niż turystyczny i do zamieszkiwania tam. Większość krajów Unii wprowadziła ułatwienia w podejmowaniu przez Polaków pracy na swoich rynkach pracy, a kilka z nich całkowicie te rynki otworzyło (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009). Zmiany, które zaszły otworzyły Polakom nowe możliwości zarobkowania, w tym legalnej pracy z wszystkimi niezbędnymi świadczeniami. Zniknęła też obawa przed deportacją ze względu na nielegalny pobyt za granicą. Bardzo popularne stały się wyjazdy całych rodzin, ponieważ jako obywatele Unii Europejskiej Polacy mają prawo umieszczenia dzieci w tamtejszych szkołach i korzystania z wszelkiego rodzaju świadczeń na rzecz posiadania rodziny. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej migracja gwałtownie się nasiliła i przybrała zróżnicowane formy. Nowym obiektem zainteresowań Polaków stały się Wyspy Brytyjskie oraz Irlandia.

Emigracja jako przestrzeń do uczenia się

Powodów współczesnej emigracji jest wiele i nie są to już jak przed laty wyjazdy z konieczności, ucieczka przed represjami czy obawa o własne życie. Współcześnie Polacy emigrują z powodu braku pracy w kraju lub aby za granicą pozyskać lepiej płatną niż dotychczas pracę, są to głównie względy ekonomiczne. Tę tezę potwierdzają również analizy przeprowadzone między innymi przez Ośrodek Badań nad Migracjami, według których motyw ekonomiczny to naj-

ważniejszy powód współczesnej mobilności Polaków (Dębowska 2007). Wielu ludzi decyduje się na wyjazd z powodów zupełnie niezwiązanych z ekonomicznymi pobudkami. Są to często młodzi ludzie chcący podszkolić język, poznać nowe kultury i obyczaje, również podjąć pracę w danym kraju i spróbować ułożyć sobie życie w państwie zupełnie innym niż Polska. Wielu studentów studiujących filologię wyjeżdża, aby nabrać biegłości w języku oraz aby nie utracić kontaktu z danym językiem. Jako osoby władające dwoma lub jak niektórzy trzema językami są bardzo konkurencyjni na zagranicznym rynku pracy. Kolejną przyczyną emigracji, zwłaszcza wśród młodych ludzi jest chęć rozpoczęcia życia na własną rękę, z dala od opieki rodziców oraz chęć przeżycia przygody. Celem wyjazdu dla niektórych ludzi jest również bogactwo danego kraju w walory turystyczne, które są motywem poznania tradycji i kultury innych. Polacy od kilku lat zaczęli bardzo chętnie wyjeżdżać, co rozpoczęło nowy rozdziały w historii polskiej emigracji. Przyczyny leżące u podstaw decyzji w sprawie migracji stałej czy czasowej są wielorakie i są zwykle bardzo zróżnicowane i indywidualnie. Z doświadczeń Polaków przebywających na emigracji wynika, że ma ona charakter poznawczy i edukacyjny. Jest to przestrzeń do uczenia się formalnego i pozaformalnego. Wiąże się z koniecznością zmiany własnego życia, ale również i zmiany samego siebie, swoich upodobań, przyzwyczajeń. Często taki pobyt na emigracji wymaga pracy nad sobą, nad swoimi zachowaniami, postawami, dlatego że w nowym, obcym kraju trzeba rozpocząć życie od nowa. Pojawiają się niepewność jutra, nuda i rutyna towarzyszące dniom i tygodniom oczekiwania na pracę. Jako motyw i konieczność uczenia się może pojawić się lęk. Jak pisze Józef Kargul (2001), każda nowa sytuacja społeczna, zawodowa, polityczna, w jakiej może znaleźć się człowiek, zwłaszcza gdy ma za sobą młodość, wywołuje lęk spowodowany perspektywą zmiany dotychczasowego znanego, oswojonego stanu. Na ogół każdy w mniejszym lub większym stopniu odczuwa niepokój przed nieznanym, boi się, że to nieznane przyniesie negatywną zmianę w jego dotychczasowym życiu. Ta obawa rodzi opór wobec wszelkich zmian, ale jednocześnie może motywować do uczenia się, do pracy nad sobą. Można wysunąć tezę, że w sytuacji poczucia osamotnienia, bezradności na emigracji edukacja może być sposobem na niezależność czy też samodzielność.

Wymiary uczenia się dorosłych na emigracji – wybrane przykłady

Cechą współczesnej edukacji dorosłych jest to, że uczenie się człowieka dorosłego stało się nie obligatoryjnym obowiązkiem, ale dobrowolnym wyborem, akceptowanym lub odrzucanym elementem stylu życia (Kargul 2001). Człowiek obecnie sam wybiera aktywność edukacyjną, jej rodzaj, zakres treściowy, formę i ponosi konsekwencje owego wyboru, takie są również cechy edukacji dorosłych na emigracji. Proces edukacji dorosłych może odbywać się w formie **kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego (incydentalnego).** *Kształcenie formalne oparte jest na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, od szkoły początkowej po uniwersytet. W edukacji dorosłych systema-*

tyczny przekaz wiedzy, umiejętności i postaw odbył się w ustalonym miejscu i czasie. Celem tego procesu jest uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednimi świadectwami i dyplomami (Pachociński 1998, s. 17).

Edukacja formalna

Polacy mieszkający w Wielkiej Brytanii mają bardzo wiele możliwości skorzystania z uczenia się formalnego. Mogą podjąć edukację zarówno na studiach, jak i na kursach specjalistycznych. Ich poszukiwanie najczęściej rozpoczyna się od British Council lub na portalu Higher Education & Reserch Opportunities in the United Kingdom, gdzie znajduje się wiele informacji na temat różnych kursów[1]. *Opłaty na brytyjskich uniwersytetach i w colleges są bardzo zróżnicowane i rozpoczynają się od ok. 2750 funtów za rok. Jednak mogą osiągnąć i 20 000 funtów za rok za prestiżowe kursy MBA czy studiowanie medycyny lub prawa* (Rudnik 2005, s. 187). Polacy decydujący się na podjęcie studiów na uniwersytetach muszą liczyć się z tym, że nie przewidują one studiów zaocznych. Możliwość studiowania jest jedynie w formie dziennej, dlatego też jedyną możliwą opcją pracy dla studentów są weekendy lub praca na pół etatu. Ale ponieważ bardzo trudno jest utrzymać się i opłacić, pracując w takim wymiarze, Wielka Brytania przewiduje pomoc finansową dla studentów. Polacy bardzo chętnie zapisują się na studia, zwłaszcza że nie ma na nich takiego oblężenia jak w Polsce. Anglicy niechętnie studiują, preferują raczej kursy lub college, dlatego też więcej miejsc pozostaje dla obcokrajowców. Pomimo globalnych różnic kulturowych i obcego języka, w Anglii studiuje się przyjemnie i bezstresowo. Coraz więcej Polaków decyduje się na zdobycie wyższego wykształcenia w Anglii. Z roku na rok przybywa liczba Polaków studiujących w samym Bristolu. Dziś studiuje tu około 150 osób (Rynkiewicz 2008). Polacy bardzo chwalą sobie studiowanie w Anglii i dostrzegają wiele zalet innej niż w Polsce formy studiowania. Pozytywnymi słowami zachęcają rówieśników do podejmowania nauki na uniwersytetach. Zajęcia odbywają się w małych grupach i prowadzone są w formie dyskusji. Wspólnie rozwiązuje się problemy oparte na opracowanych wcześniej materiałach. Tymczasem na uczelniach w Polsce kładzie się nacisk przede wszystkim na teorię. Studenci muszą zapamiętywać pokłady informacji. W Anglii przeciwnie. Tu nauka opiera się na praktycznych zajęciach, prezentacjach i badaniach, które łatwiej się przyswaja i wykorzystuje w przyszłej pracy (Karbowiak 2008). Studenci polscy decydują się jednak w większości na korzystanie z rodzimych polskich uczelni, na przykład kształcących na odległość, takich jak Polski Uniwersytet Wirtualny lub Polska Akademia Otwarta czy Polish Open University oferujący dwa dyplomy, polski i brytyjski. Zaletą tych uczelni jest to, że studenci mogą pracować w pełnym wymiarze godzin. Polacy

[1] Część informacji na temat edukacji w Wielkiej Brytanii i pobytu na emigracji została pozyskana w czasie zajęć ze studentami Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, kształcącymi się na odległość i przebywających na czasowej emigracji w Wielkiej Brytanii.

na emigracji, decydując się na studia mają świadomość tego, że ich ukończenie otwiera im więcej możliwości w zdobyciu lepszej pracy. Część jednak zdaje sobie sprawę, że niewiele im studia pomogą w otrzymaniu innej, lepszej pracy, a niektórzy wcale nie zamierzają jej zmienić, niemniej jednak decydują się podjąć dalszą naukę dla własnej satysfakcji, realizacji własnych wcześniejszych marzeń o zdobyciu wyższego wykształcenia.

Edukacja pozaformalna

Popularną formą kształcenia wśród polskich emigrantów są różnego rodzaju kursy wchodzące w zakres edukacji pozaformalnej, czyli każdej zorganizowanej działalności oświatowej odbywającej się poza ustalonym systemem kształcenia formalnego, podejmowanej samodzielnie czy też w ramach jakiejś szerszej akcji jako jej ważny składnik, mający określone cele oświatowe oraz dające się wyróżnić grupy uczestników (Lowe 1982). Obecnie źródeł wiedzy jest wiele. Kraje Unii Europejskiej wprowadziły wiele udogodnień i programów wspomagających osoby korzystające z nauki pozaformalnej. Między innymi poprzez wprowadzenie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, które stwarzają możliwość walidacji uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego i powinny być zgodne z najważniejszymi elementami przedstawionymi w europejskich zasadach walidacji tych typów uczenia się i europejskich zasadach zapewniania jakości kształcenia. Narzędzia i ramy opracowane na poziomie europejskim (Europejskie Ramy Kwalifikacji, Europass, Europejskie Systemy Punktowe itp.) można wykorzystać w celu promowania walidacji oraz zwiększenia porównywalności i przejrzystości efektów kształcenia, a tym samym porównywania dyplomów, certyfikatów czy innych dokumentów potwierdzających kwalifikacje[2]. Polacy mieszkający w Anglii mają wiele możliwości korzystania z edukacji pozaszkolnej. Są to różnego rodzaju kursy NVQ, dające możliwość nauki danego zawodu. Odbywają się one w systemie poziomowym, od 1 do 3 i uczeń sam decyduje, czy po zakończeniu jednego poziomu chce uczestniczyć w następnym. Uczeń ma określone ramy czasowe, w których powinien zdać egzaminy, są to na przykład dwa lata i w tym czasie w dowolnym terminie wybiera daty egzaminów, do których może podchodzić wielokrotnie. Nie zdobywa po ich ukończeniu tytułu zawodowego, ale certyfikat potwierdzający uczestnictwo. Kursy te odbywają się w każdej dziedzinie życia zawodowego, począwszy od pomocnika murarza, przez hydraulika, pomocnika nauczyciela, po opiekuna ludzi starszych i pielęgniarzy. Kursy te w Anglii cieszą się bardzo dużą popularnością, choć są stosunkowo drogie: jeżeli uczestnik zda egzaminy w umownym terminie dwóch lat, płaci 2000 funtów, a resztę dofinansowu-

[2] Więcej na temat walidacji i europejskich wskazówek dotyczących edukacji pozaformalnej można znaleźć w: Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury: *Europejskie Wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego,* Luksemburg 2009; Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich;

je państwo, jeśli jednak nie, płaci pełną kwotę, która w zależności od wybranego kursu wynosi od 5000 funtów w wzwyż. Ale warto uczestniczyć w tych kursach, ponieważ oprócz niewątpliwie dużej wiedzy uczestnik ma bardzo duże szanse zdobycia pracy w konkretnym zawodzie, przy czym ciągle się rozwijając realizuje swoje pasje. Bardzo wiele ofert pracy obwarowanych jest właśnie posiadaniem pierwszego lub drugiego stopnia danego kursu NVQ, co w praktyce oznacza, że nawet polski fachowiec posiadający wykształcenie pozwalające mu wykonywać daną pracę może tej posady nie otrzymać, ponieważ nie zawsze polskie szkoły czy uczelnie uczą i egzaminują według europejskich wymogów i standardów, co stanowi ogromny problem. Kolejna zaletą tych kursów jest fakt, iż przedmioty są ściśle związane z tematyką kursu i danym zawodem, uczestnicy mają więc wiele zajęć praktycznych i nie muszą przyswajać wiedzy ze zbędnych przedmiotów. Kolejnymi kursami również refundowanymi przez państwo są lekcje języka angielskiego dla obcokrajowców. Uczestnicy kursu mają możliwość skorzystania z nauki w collegu wieczorami bądź w weekendy. W niektórych zakładach pracy, gdzie zatrudnionych jest wielu obcokrajowców, to zakład pracy organizuje i opłaca lekcje języka na trzech stopniach zaawansowania. Bardzo często zajęcia te odbywają się w przeznaczonej na ten cel sali w budynku firmy, co jest ogromnym udogodnieniem dla uczestników. Podobną inicjatywę wykazał Kościół polski w Bristolu. W każdą sobotę w sali przykościelnej odbywają się zajęcia z języka polskiego, historii, geografii oraz ZPT dla dzieci polskich. Odbywają się również zajęcia z języka angielskiego dla dorosłych. Zarówno dzieci, jak i dorośli są wysoko zmotywowani i chętnie poświęcają wolny czas, aby się dokształcać i rozwijać. Następną bardzo znaną na Wyspach inicjatywą na rzecz rozwoju dorosłych jest istniejące już od ponad 100 lat Stowarzyszenie Kształcenia Zawodowego Workers Educational Assotiation. Jest największą w Anglii placówką o charakterze wolontariatu, która edukuje dorosłych. WEA to ponad 650 oddziałów prowadzących setki rozmaitych kursów, z których korzysta łącznie ponad 100 tysięcy osób w różnym wieku. Prowadzą kursy polegające na usprawnianiu i rozwijaniu dziedzin życia, zaczynając od nauki czytania i pisania dla dorosłych, wprowadzenia do korzystania z komputera, na nauce masażu i szkoleniach językowych kończąc (Karbowiak 2008). Bardzo duży wachlarz możliwości oferuje Filton College. W ramach Collegu uczestniczyć można w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, praktykach oraz otrzymać pomoc w znalezieniu pracy zgodnej z kwalifikacjami. Najbardziej popularne kursy to: FCE (First Certificate In English), CAE (Cambridge Advanced English), CLAIT (kurs informatyki), kurs księgowości, ESOL (angielski dla obcokrajowców), przygotowanie do GCSE (odpowiednika testu gimnazjalnego), angielski w biznesie oraz kursy przygotowujące do angielskiej matury. Kursy te są odpłatne, ale koszt nie jest wysoki, ceny wahają się w granicach 500/700 funtów za semestr. Jest kilka programów unijnych oferujących rozwój dla młodych ludzi w poszczególnych sektorach zawodowych. Możliwość skorzystania z nich mają również Polacy mieszkający za granicą. Przykładem może być Erasmus i Socrates. W ramach tych programów pojawiła się szansa dla studentów i ab-

solwentów psychologii i pedagogiki. **„Polish Psychologists' Association"** (poprzednia nazwa Polish Psychologists' Club)[3] zrzesza polskich specjalistów z dziedziny psychologii i nauk pokrewnych, mieszkających i praktykujących w Wielkiej Brytanii. Oferują wsparcie i pomoc psychologiczną dla rodaków żyjących na emigracji poprzez oferowanie szerokiego zakresu bezpłatnych usług: poradnictwa psychologicznego, psychoterapii, interwencji kryzysowej, coachingu i doradztwa zawodowego. „Polish Psychologists' Association (Club) od maja 2009 r. oferuje studentom ostatnich lat psychologii, socjologii i pedagogiki możliwość odbycia 3-miesięcznych praktyk studenckich w ramach programów typu Socrates-Erasmus lub wyjazdów zorganizowanych indywidualnie. Studenci w ramach zespołu Executive Team (działającego przy Radzie PPA) obejmują wiele obowiązków związanych z pracą organizacji. Praktykanci uczestniczą także w projektach związanych z zarządzaniem i koordynowaniem prac organizacji charytatywnej zrzeszającej ok. 200 członków, biorą udział w procesie diagnozowania potrzeb i realizacji wsparcia psychologicznego dla polskich migrantów.

Edukacja nieformalna (incydentalna)

Trzecią formą edukacji mającą swój szczególny wymiar ze względu na pobyt w nowym, często obcym miejscu jest edukacja nieformalna (incydentalna) emigrantów. Większość kształcenia dorosłych ma miejsce poza edukacją formalną. Ten proces uczenia się, oparty na doświadczeniu, zwykle nazywamy edukacją nieformalną, zbliżony jest do procesu akulturacji i uspołecznienia. Od dawna zwraca się uwagę na rolę doświadczenia w uczeniu się. Co więcej, uwaga poświęcona obecnie uczeniu opartemu na doświadczeniu oraz wiedzy nabytej na drodze doświadczenia pozwala na nowe konstruktywne podejście, ukazujące wiedzę jako nieustannie zmieniającą się i tworzoną społecznie. (Dominicé 2006). *Kształcenie incydentalne to proces trwający przez całe życie, niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia: rodziny, rówieśników, sąsiadów, środowiska społecznego, publikacji, dzieł sztuki, innych środków masowego oddziaływania, szczególną rolę w edukacji incydentalnej spełnia rodzina* (Okoń 1992, s.102). Z reguły kształcenie nieformalne związane jest z czasem wolnym lub rozrywką. Dzięki temu nie ma w nim przymusu, który tak często blokuje proces nauki. Dorośli uczestniczą w nim przede wszystkim z własnej woli. Kształcenie incydentalne jest mimowolnym procesem zdobywania wiedzy w niezamierzony sposób, a świat na emigracji jest światem odkrywanym, światem, którego trzeba się nauczyć. Do kształcenia incydentalnego zaliczymy

[3] Działalność tej organizacji szeroko opisała studentka Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Karolina Becker, w pracy magisterskiej pt. Edukacyjny wymiar życia na emigracji, napisanej pod moim kierunkiem. Więcej informacji można pozyskać również ze strony internetowej http://www.polishpsychologistsclub.org/ppc.

wszelkie działania podejmowane w trakcie codziennego życia, które nie są związane z nauczaniem formalnym, ale w trakcie ich trwania dostarczają nowych umiejętności. To wiadomości, jakie można pozyskać we wszelkiego rodzaju urzędach, przy organizowaniu i załatwianiu codziennych spraw. Cennym źródłem wiedzy są również kontakty z innymi ludźmi. Ten proces uczenia się opiera się w dużym stopniu na komunikacji interpersonalnej, która jak określa J. Kargul (2001) jest procesem kulturotwórczym, osobotwórczym. Odgrywa szczególną rolę w edukacji, która jest dialogiem zaangażowanych w proces poznawczym podmiotów, interpretujących świat, negocjujących znaczenia, sensy, wartości poprzez spotkanie osób dzielących się kulturą.

W przypadku pobytu za granicą ten proces jest osobo- i kulturotwórczy. Ponadto nie tylko w sposób sformalizowany emigranci uczą się języka obcego, rozwijają go również w rozmowie z drugą osobą. Uczenie się z życia często przebiega nieświadomie i nie zdajemy sobie sprawy z faktu, jak wiele wiedzy dostarcza nam codzienne życie. Piere Dominicé (2006) wskazuje na różnorodne sytuacje życiowe, które będą miały wymiar edukacyjny, np. wtedy, kiedy ludzie znajdują nową pracę i przystosowują się do nowego środowiska zawodowego, wówczas rozpoczynają proces społecznego uczenia się, ponadto utrata bliskiej osoby czy bycie uchodźcą stanowią źródła uczenia się.

Osoby mieszkające za granicą o wiele bardziej niż ludzie pozostali w kraju doświadczają kształcenia incydentalnego. Na każdym kroku, w pracy, w urzędach czy w sklepach, a nawet w kontaktach międzyludzkich napotykają na nowe sytuacje, a przede wszystkim bariery językowe, których muszą uczyć się przezwyciężać. Każda z takich sytuacji prowadzi jednak do sukcesu, ponieważ w każdej rozmowie uczą się czegoś nowego, poznają nowe słownictwo, zdobywają umiejętności praktyczne oraz uczą się sposobu życia i postępowania ludzi zamieszkujących dany kraj. Działa to również w drugą stronę – dzielą się własnymi doświadczeniami i poglądami, zapoznając w ten sposób rozmówcę z własną kulturą. Uczenie się incydentalne procentuje w tym wymiarze na szerszą skalę.

Uczenie się incydentalne ma również miejsce w organizacjach i instytucjach o polskich korzeniach i tradycjach, przeznaczonych dla emigrantów. Takimi są polskie stowarzyszenia, organizacje charytatywne i inne. Mają one charakter kulturowy, oświatowy, towarzyski. organizują obchody świąt i uroczystości. Klub Polski to stowarzyszenie istniejące najdłużej, liczy coraz więcej członków. Inny przykład – seniorzy w Swindon założyli Klub Seniora (Adamska 2008). Grupa ta powstała 25 lat temu w domu parafialnym. Najstarsi członkowie klubu mają 92 lata, a klub liczy 65 osób. Seniorzy działają bardzo aktywnie, starają się o uzyskanie grantów z funduszu miasta, które pomogą im w realizacji przedsięwzięć i własnego rozwoju. Takich klubów jest wiele, prawie w każdym większym angielskim mieście istnieje jeden. Innymi organizacjami, które stwarzają możliwość rozwoju polskim emigrantom jest np. Stowarzyszenie Polskich Zespołów Ludowych w Bristolu i drużyna harcerska istniejąca od ponad pół wieku. Powstała latach 50. XX w., kiedy zamknięto obóz dla Polaków w Daligworth. Są to organizacje, które stwarzają możliwość swoim członkom zdobywania nowych doświadczeń, kształtowania własnej tożsamości. Jest to edukacja,

która poprzez uczestnictwo i przeżywane doświadczenia w relacjach z innymi ma wymiar osobotwórczy.

Polacy zamieszkujący Wielka Brytanię mają wiele możliwości korzystania z kursów, szkoleń, przekwalifikowania zawodowego. Jedynym warunkiem uczestnictwa jest motywacja oraz czas wolny. Ofert jest wiele, część z nich jest bardzo elastyczna w doborze godzin czy dni, w których odbywają się spotkania, zatem każdy może znaleźć coś dla siebie. Chętnych i zdeterminowanych do rozwoju nie brakuje, a ich liczba ciągle rośnie. Obecnie edukacja dorosłych w Europie jest szeroko promowana, ma to na celu jej rozpowszechnienie i dotarcie do każdego rodzaju odbiorców. Ogromną zaletą współczesnej oferty edukacyjnej jest wolność wyboru przez uczestników formy i zakresu kształcenia, a zarazem przekazanie uczącym się takiej wiedzy, jakiej oczekują i jakiej potrzebują. Potrzeba uczenia się dorosłych na emigracji łączy się ściśle z ich dynamiką życia zarówno społecznego, jak i osobistego, a kontekst uczenia się wychodzi daleko poza formalne programy kształcenia.

Bibliografia

1. Adamska A. (2008), *Stara emigracja umie się bawić*, „Bristol pl" Rok I, nr 23, Bristol.
2. Becker K. (2010), *Edukacyjny wymiar życia na emigracji,* niepublikowana praca magisterska, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.
3. Dębowska O. (2007), *Migracje – wyniki aktualnych badań i analiz*, Wydawnictwo Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Kraków.
4. Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, tłum. M. Kopytowska, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
5. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2009), *Europejskie Wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego,* Biuro Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.
6. Grabowska-Lusińska I., Okólski M.(2009), *Emigracja ostatnia?* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
7. Karbowiak E. (2008), *Jak studia, to tylko w Bristolu,* „Bristol pl", Rok I, nr 12, Bristol.
8. Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych, Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
9. Lowe J. (1982), *Rozwój oświaty dorosłych,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
10. Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, PWN Warszawa.
11. Pachociński R. (1998), *Andragogika w ujęciu międzynarodowym*, Wydawnictwo IBE Warszawa.
12. Rudnik J. (2005), *Jak znaleźć pracę w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Sorus Poznań.
13. Rynkiewicz A. (2009), *Można studiować za darmo*, „Bristol pl", Rok II, nr 7, Bristol.

Education of Poles, who emigrated to Great Britain

Key words: formal education, extracurricular education, informal education (incidental), learning from life, emigration.

Summary: The presented article makes an attempt at defining adult education of emigrants. Definitions for formal, non-formal and informal (incidental) education are presented in the article. The author discusses the educational experiences of emigrants in Great Britain, as she assumes this to be the largest emigrant community of Poles in Europe. The text discusses examples of forms of education and everyday situations that are educational in character. The most general traits of the Polish emigration were discussed with an indication of current reasons behind it. The text discusses different institutions in the field of adult education in Britain, these are only chosen examples, written on the basis of articles from a newspaper published in Bristol and experiences of emigrants, students of the Polish Virtual University [Polski Uniwersytet Wirtualny] in Łódź.

Dane do korespondencji:
Dr Elżbieta Woźnicka
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Wydział Humanistyczny
Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej
ul. Rewolucji 1905 r nr 52, 90-222 Łódź
e-mail: e_woznicka@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Monika Sulik

KOBIECOŚĆ W PRZESTRZENI NAUKOWEJ – REFLEKSJE Z BADAŃ

Słowa kluczowe: nauka, kobieta, rozwój, kariera naukowa.

Streszczenie: Autorka podejmuje w tekście refleksję nad obecnością kobiet w przestrzeni naukowej. Zainspirowana badaniami jakościowymi, które przeprowadziła wśród kobiet nauki, podjęła próbę wyodrębnienia swoistych modeli kobiecości realizujących się w obszarze nauki. Autorka wyodrębniła kobiecość niezależną i samodzielną – według własnego projektu, kobiecość sprawną i aktywną, kobiecość tradycyjną – oddaną innym, kobiecość zdeterminowaną, kobiecość mało waleczną oraz kobiecość harmonijną. Jak podkreśla w swych rozważaniach autorka, modele te nie stanowią „dokończonego" obrazu kobiety nauki, bardzo często przenikają się i łączą się ze sobą, skłaniając do pogłębienia podjętych rozważań i refleksji. Są próbą ukazania wielowymiarowości kategorii, jaką jest kobiecość.

Nauka jest jak wielka pani[1]*, której oddać należy całe serce,*
ale której połowicznie służyć nie można
(J. Nausbam-Hilarowicz 1910, s. 24)

Przyglądając się obszarowi nauki, nie sposób nie zauważyć widocznych dysproporcji, polegających na znikomej (w odniesieniu do mężczyzn) liczbie kobiet wśród profesorów i osób zajmujących ważne pozycje we władzach oraz gremiach decyzyjnych szkół wyższych. Statystyki w tym względzie są wyjątkowo wymowne. W 2009 roku na 61 osób sprawujących funkcję rektora, zaledwie 4 to kobiety. Jeśli zaś chodzi o władze dziekańskie polskich uczelni wyższych, to w tym samym roku wśród 463 dziekanów było 64 kobiet[2].

Dlaczego, widząc plakat autorstwa młodego mężczyzny, na którym widnieje wizerunek M. Skłodowskiej-Curie z „chmurką", w której napisane jest: „Mężczyźni też mogą tworzyć naukę", uśmiechamy się mimowolnie?[3]. Warto

---

[1] Godnym uwagi jest fakt, że pojęcie *nauka* jest w języku polskim rzeczownikiem rodzaju żeńskiego, natomiast rzeczowniki określające osoby mające służyć nauce – *uczony*, *naukowiec* to rzeczowniki rodzaju męskiego.

[2] Więcej szczegółowych informacji oraz refleksji związanych z tematem zawartych zostało w publikacji: Monika Sulik: *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*. Katowice 2010.

[3] Autorem plakatu jest Jan Bajtlik, student III roku warszawskiej ASP. Praca została wyróżniona w konkursie AMS „Skłodowska-Curie była kobietą! http://lessmore.blox.pl/2011/02/mezczyzni-tez-moga-tworzyc-nauke.html (pobrano 30.09.2011).

podjąć refleksję nad tematem, który ciągle wzbudza wiele emocji oraz kontrowersji. Choć przestrzeń naukowa jest wielowymiarowa i tworzona przez osoby reprezentujące obie płci, w tym miejscu pragnę przyjrzeć się właśnie osobom mniej widocznym, rzadziej pełniącym prestiżowe funkcje i stanowiska, nieczęsto docenianym i eksponowanym, a zatem pragnę pochylić się nad kobiecością w przestrzeni naukowej. Refleksje swoją pragnę przedstawić w oparciu o przeprowadzone przeze mnie badania jakościowe, w których udział wzięły 24 kobiety realizujące się w obszarze nauki. Bliższe zapoznanie się z rozmówczyniami, poznanie ich biografii oraz najważniejszych, podmiotowych uwarunkowań naukowego rozwoju pozwoliło mi na wyróżnienie swoistych *modeli kobiecości*, które realizowane są przez kobiety nauki. Modele te są pewną próbą ukazania kobiecości *urzeczywistnianej* w świecie nauki. Wyłonione fragmenty narracji pozwalają na zarysowanie pewnych form wiedzy o tym, jaka jest lub jaka może być kobieta realizująca się w obszarze naukowego poznania. Przedstawione modele są nie tylko pewną konceptualizacją fenomenu *kobiecości,* lecz również próbą przedstawienia uwarunkowań uczestnictwa kobiet w nauce oraz determinant ich rozwoju naukowego. Pragnę podkreślić, że propozycja ta nie jest ograniczoną klasyfikacją, a jedynie próbą ukazania wielowymiarowości kategorii, jaką jest kobiecość. Modele te nie stanowią dokończonego obrazu kobiety nauki, bardzo często łączą się ze sobą, dopełniają i dopiero wtedy odzwierciedlają obraz podmiotu, którego wizerunek ze względu na swą niepowtarzalność może okazać się niepełny. Realizowanie jednego modelu kobiecości nie wyklucza modelu drugiego. Warto również zaznaczyć, że zebrany materiał badawczy pozwala na uniwersalne traktowanie przedstawionych form urzeczywistniania się naukowej kobiecości. Oznacza to, że nie zostały przeze mnie zauważone związki pomiędzy określonym modelem kobiecości a reprezentacją różnych grup kobiet (wyróżnionych ze względu na stopnie i tytuły naukowe).

Kobiecość niezależna i samodzielna – według własnego projektu

Niezależność i samodzielność to cechy, które bardzo często pojawiały się w opisach badanych kobiet. To cechy, których znaczenie podkreślały rozmówczynie, ale również są to cechy wymieniane w literaturze jako warunki konieczne do tego, by mogła zaistnieć działalność twórcza. Warto w tym miejscu przypomnieć słowa Wincentego Okonia, który podkreśla, że „czynności badawcze wymagają (…) samodzielności w myśleniu i działaniu" (Okoń 1971, s. 339). Już samo określenie siebie jako osoby samodzielnej i niezależnej podkreśla swoisty *indywidualizm ducha* (Nusbaum-Hilarowicz 1910, s. 18) oraz charyzmę rozmówczyń:

Aneta*: Jestem kobietą niezależną, samodzielną, staram się być odważna, uczyć się i iść do przodu.*

Urszula*: Realizuję model kobiecości (...) niezależnej, niepodporządkowanej, musiałabym powiedzieć egoistycznej – według własnego projektu, własnego wyboru. Tak, jak sobie wymyśliłam, tak sobie realizuję i jest mi z tym bardzo dobrze.*

(...) Miałam okazję tak się osadzić w samodzielności, biorąc do tego niezależność natury to ja w ogóle jestem panią siebie, uznaję to, co chcę uznawać.

***Marzena**: Jest grupa kobiet, które z racji swoich predyspozycji osobowościowych i intelektualnych zajmują się swoim osobistym rozwojem, chcą coś w życiu osiągnąć, do czegoś dojść, niejednokrotnie same dźwigają na swoich barkach trud wychowania dzieci i ja myślę, że właśnie do takich kobiet należę.*

Samodzielność i niezależność, o której mówią w swych narracjach rozmówczynie, jest związana zarówno ze sferą osobistą, jak i zawodową. To wartość nie do przecenienia dla wielu z nich. Podkreślają to słowa *Ewy* i *Joanny*:

***Ewa:** (...) dla mnie ważna jest samodzielność i niezależność oraz realizowanie siebie samej, nietolerowanie układów, niedanie się sterowaniu innych, nieuleganie innym, bycie samodzielnym to bardzo ważne.*

***Joanna**: Przyzwyczaiłam się do dużej samodzielności naukowej też w mojej pracy i źle znosiłam, kiedy ktoś mi wydawał polecenia tonem takim apodyktycznym, nieznoszącym sprzeciwu, niedobrze czułam się w takiej atmosferze.*

W wielu narracjach badane kobiety nawiązywały do znaczenia cechy, jaką jest niezależność w odniesieniu do swej pracy naukowej oraz rozwoju naukowego. Słowa *Danuty* ukazują wartość i znaczenie samodzielności dla rozwoju naukowego nie tylko kobiet, ale każdego człowieka, który pragnie zajmować się nauką:

***Danuta**: W nauce na pewno bardzo ważne jest bardzo duże poczucie samodzielności. Kobiety, które są wychowane jako samodzielne mogą podjąć takie zadanie – bardzo ważne tutaj są predyspozycje umysłowe, zdolności intelektualne, ale i samodzielność życiowa, ale to jest ważne u każdego człowieka, który chce się zajmować nauką.*

Z kolei dla *Krystyny* i *Urszuli* samodzielność i niezależność stały się czynnikami, mającymi decydujący wpływ na to, w którym miejscu się obecnie znajdują:

***Krystyna**: Mój szef chyba uznał, że jestem dosyć samodzielna i umiem sobie organizować pracę, bo to było wszystko na zasadzie, że szef rzucił temat i powiedział: „proszę się zapoznać z literaturą". (...) muszę przyznać, że jestem dosyć samodzielna i to zdecydowało, że profesor zaproponował mi pracę.*

***Urszula**: Moja niezależność tu też zaważyła (...) to takie ukierunkowanie na tematykę genderową czy feministyczną, to też jest skutek mojej niezależności.*

Samodzielność i niezależność badanych kobiet uwidacznia się również w ich życiu osobistym, w podejmowaniu przez nie obowiązków czy zadań, które stereotypowo przypisywane są mężczyźnie. Opisy *Joanny* i *Małgorzaty* stanowią tego doskonałą egzemplifikację:

***Joanna:** (...) wybudowałam dom – od początku do końca. Zrobiłam wszystko tak, jak chciałam (...).* Jak powszechnie wiadomo wybudowanie domu to zadanie, które stereotypowo przypisuje się *prawdziwemu* mężczyźnie. Tymczasem dla Joanny stało się to urzeczywistnieniem jej marzeń i pragnień oraz swego rodzaju manifestem niezależności. Z kolei samodzielność Małgorzaty została niejako wymuszona przez sytuację życiową, w jakiej się znalazła moja rozmówczyni, sytuację, z którą sobie doskonale radzi:

***Małgorzata**: Jestem kobietą kilka w jednej – kobieta, matka, osoba, która musi dom prowadzić, naukowiec, osoba, która o wszystkich sprawach związanych z domem, takich jak samochód, organizowanie życia rodzinnego (...). Z konieczności ja musze podołać wszystkiemu, co życie niesie (...). Ja działam na zasadzie straży pożarnej, to wszystko, co trzeba, to ja muszę zrobić i nie ma dyskusji, nie ma się nad czym zastanawiać.*

Warto również wspomnieć o tym, że rozmówczynie nawiązywały do samodzielności w odniesieniu do swego macierzyństwa. *Joanna* mówi:

***Joanna**: Zdecydowałam się na samotne macierzyństwo, samodzielne – bo nie lubię słowa samotne.*

Z kolei Urszula mówi o tym, że macierzyństwo miało negatywny wpływ na jej poczucie niezależności i w pewien sposób ograniczało ją, było powodem frustracji:

***Urszula**: (...) ja się chciałam wyrwać z domu, ja miałam powyżej uszu, że każda minuta jest zawładnięta przez kogoś innego, ja jestem niezależna, ja lubię dla siebie decyzje podejmować.*

Jak więc widać, kobiety realizujące się w poznaniu naukowym to bardzo często kobiety niezależne i bardzo samodzielne, dostrzegające wartość i znaczenie tych cech dla swego rozwoju naukowego. Kobiety te podejmują wiele absorbujących zadań zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym, realizują siebie według *własnego projektu.*

Kobiecość sprawna i aktywna

Wyjątkowa aktywność i sprawność badanych kobiet w pewien sposób ujawniła się już w modelu kobiecości niezależnej i samodzielnej, jednak narracje respondentek skłaniają do tego, by ukazać obie kategorie w odrębnym modelu, dzięki czemu nabierze on większej wyrazistości. To, że aktywność jest kategorią niemal podstawową w odniesieniu do rozwoju człowieka, nie ulega wątpliwości i znajduje potwierdzenie w licznych publikacjach naukowych. Maria Przetacznik-Gierowska podkreśla, że „aktywność jest wyznacznikiem rozwoju psychicznego człowieka. Jest ona charakterystycznym stanem i podstawową cechą każdego żywego organizmu, która sprawia, że ów organizm reguluje czynnie swoje stosunki ze światem zewnętrznym" (Przetacznik-Gierowska 2002, s. 151). Z kolei Zbigniew Pietrasiński zaznacza, że aktywność własna jednostki jest czynnikiem często niedocenianym i nie sprowadza się tylko do reagowania na bodźce zewnętrzne, bowiem „człowiek jest cybernetycznym układem otwartym i względnie niezależnym (…). W pewnych sytuacjach wykazuje on względną autonomię w wyborze takich, a nie innych celów i działań" (Pietrasiński 1992, s. 56). Znaczenie aktywności własnej dla rozwoju człowieka oraz swego rozwoju naukowego podkreśla w swej narracji *Sonia*:

***Sonia:** Myślę, że jeżeli ktoś nie jest aktywny w jakiejś dziedzinie, to trudno mówić, że się rozwija. Bo nie ma rozwoju bez jakiejś aktywności z naszej strony,*

więc myślę rzeczywiście, że to, co dotychczas osiągnęłam, jest na pewno wynikiem mojej aktywności naukowej.

W relacjach *Kingi, Marty* i *Elżbiety* znajdujemy bardzo wyraziste wyartykułowanie poczucia własnej aktywności, sprawnej kobiecości:

***Kinga**: Potrafię sobie tak czas rozłożyć, że wszystko staram się pogodzić, czyli jest to taka dla mnie sprawna kobiecość.*

***Marta**: Od 4 lat ja przede wszystkim dźwigam cały dom na swoich barkach, bo mój mąż jest bardzo często w rozjazdach.*

***Elżbieta**: (...) wiecznie siedzę w tych papierach, jak to mówię, w tych książkach, wiecznie się kontaktuje z tak zwanymi mądrymi ludźmi i ciągle jestem zaharowana po pas.*

Interesujące jednak jest to, że aktywność kobiet bardzo często usprawiedliwiana jest (a przez to i umniejszana) przez fakt, że dotyczy właśnie kobiet, co jest w pewien sposób powątpiewaniem w ich możliwości. Do refleksji takiej skłaniają słowa *Agnieszki* i *Ireny*. *Agnieszka* ocenia swoją aktywność jako *ogromną aktywność* i dodaje: *mogłaby być większa, gdybym mogła być równocześnie w dwóch miejscach, co nie jest możliwe, ale jest to ogromna aktywność. Dużo osób dziwi się rozmiarom tej aktywności i dodaje – „bo jak na kobietę”.* Z kolei *Irena* o swojej aktywności zawodowej mówi:

***Irena:** Ja myślę, że jest dobra, jak na matkę, która wychowuje 4-letnie dziecko, bo nawet w tramwaju czytam, poza tym grupuję, teczkuję.*

Badane kobiety w swych narracjach nawiązywały również do swojej aktywności pozazawodowej, podkreślając jej znaczenie dla swego naukowego rozwoju, ale również dla zachowania osobistej równowagi:

***Danuta**: Moje hobby – uprawianie wysokogórskiej turystyki miało ogromny wpływ na mój naukowy rozwój – bo to uodparnia na trudności – a prawdziwa nauka niesie z sobą trudności. Wspinaczka uczy pokonywanie lęku i ryzyka, a podjęcie przeze mnie drogi naukowej było ryzykiem.*

***Krystyna**: Oprócz pracy naukowej trzeba mieć jakąś odskocznię, jakieś inne życie, a nie tylko praca naukowa, praca naukowa i praca naukowa (...), jakiś sport uprawiać albo zagrać w brydża, czy pójść na koncert. Powinien też człowiek na te rzecz znaleźć czas.*

Dla wielu kobiet naukowców nieprzeciętna aktywność oraz zaangażowanie w wielu obszarach życia, nie tylko na gruncie nauki, to cecha bardzo charakterystyczna. Duże znaczenie kobiety przypisują aktywności związanej z realizowaniem swojego hobby, co sprzyja odprężeniu i ma pozytywny wpływ na twórczą działalność naukową. Zauważalna jest pewna tendencja do określania kobiecej aktywności naukowej: ***bo jak na kobietę***. Można to dwojako interpretować – albo określenie to jest wynikiem wysokiej świadomości, dotyczącej złożoności ról kobiecych, albo wynika ono z przekonania, że kobiety są mało aktywne, a jakiekolwiek przejawy ich aktywności traktowane są jako wyraz ich nieprzeciętności. Niezwykle wymowna w tym miejscu zdaje się być refleksja jednej z moich rozmówczyń – *Urszuli*: ***Urszula**: Jeśli chodzi o aktywność na polu nauki, to mam takie ambiwalentne odczucia, to, co mi się wydaje, a może próbuję*

sobie powiedzieć, że ona jest taka, na jaką mnie stać, po prostu tyle i nic więcej. Zrobiłam tyle, ile mogłam zrobić. Czyli mogłabym powiedzieć, powinnam mieć czyste sumienie. Natomiast ja nie mam poczucia, że to jest jakoś bardzo dużo, wręcz przeciwnie, niestety ciągle mam tendencje do porównywania się z innymi, które nie są zdrowe (...) no i widać, że ludzie w moim wieku są dawno profesorami niektórzy, zwłaszcza mężczyźni, a zatem mają większe dokonania. Ja mam 60 artykułów – no ale artykułów. Jest pytanie na jakimś etapie o książki (...), nie ukrywam, że mam jakiś kompleks, że właściwie to nie jestem za dobra.

Kobiecość tradycyjna – oddana innym

Troska o innych, oddanie, pomaganie i opieka to komponenty stereotypu kobiecego. W tradycyjnym ujęciu kobieta jest matką i strażniczką domowego ogniska, zajmującą się gotowaniem, praniem, prasowaniem, sprzątaniem. Czynności te najczęściej traktowane są jako naturalny atrybut ról rodzinnych kobiet (Titkow, Duch-Krzysztoszek, Budrowska 2004). Jak ma się do tego uczestnictwo kobiet w poznaniu naukowym? Okazuje się, że podjęcie przez kobiety drogi naukowego rozwoju nie wyklucza wypełniania przez nie czynności stereotypowo przypisywanych kobiecie. Interesujące jest to, że badane kobiety w swych narracjach traktują swój silny związek ze sferą prywatną, domową jako wewnętrzną powinność i potrzebę. Stąd też wyłonił się model tradycyjnej kobiecości, który opisuje kobiety oddane innym z poczuciem wewnętrznego spełnienia.

Jadwiga: *Prowadziłam i prowadzę nadal dość tradycyjny model gospodarstwa domowego, gotuję, sprzątam, piorę i tak dalej – nie mogę narzekać, bo wszyscy mi pomagają. Natomiast dla mnie i dla mojej rodziny bardzo ważne jest to wspólne gotowanie czy spożywanie posiłków i to na pewno była bardzo istotna sprawa.*

Kinga*: Realizuję model rodzinny, tak mi się wydaje, a poza tym ja uważam, że kobieta powinna być, każda kobieta, odpowiedzialna za domowe ognisko.*

Cecylia*: Ja się w kuchni realizuję, to znaczy w prowadzeniu domu. Bardzo ważny jest porządek w domu i ład.*

Z kolei dla *Marty* realizowanie modelu kobiecości w ujęciu tradycyjnym to *niekoniecznie oznacza czynności pod tytułem pucowanie tego domu, gotowanie i pichcenie. Marta* o sobie mówi: *jestem bardzo zorientowana na dom* (…), *mniej gospodyni domowa, ale bardziej matka i dużo czasu spędzam, jeśli jest taka możliwość z dziećmi moimi, i żona, bo bardzo lubię spędzać czas z mężem.* Badane kobiety, realizujące model kobiecości *tradycyjnej,* często dokonują próby racjonalizacji swych wyborów, właśnie powołując się na tradycje:

Marta*: Tak zawsze było, że to kobiety są strażniczkami domowego ogniska i że to one czuwają też nad atmosferą tego domu i tego, jak ten dom wygląda.*

Irena: *Mój model kobiecości to kobieta – matka i żona, model bardzo tradycyjny, oparty na wartościach ważnych w naszym społeczeństwie i dla mnie ważnych, na wartościach chrześcijańskich, cenię sobie wierność, miłość, przyjaźń, solidarność międzyludzką… i też o tym piszę.*

Bardzo często badane, które same nie założyły swojej rodziny, a miały wewnętrzną potrzebę spełnienia się w modelu *tradycyjnej* kobiecości, realizowały się na gruncie naukowo-dydaktycznym, w pracy ze studentami, traktując ją jako kobiecą i naukową powinność, o czym świadczą słowa *Danuty*:

Danuta: *(...) niektórzy załamywali ręce, że tak dużo czasu poświęcam innym – ale ja to wybrałam – taki model kobiecości – swoje życie, swój czas wolny poświęciłam młodym ludziom – bo można odklepać swoje obowiązki, ale można też się zaangażować, rozmawiać, zobaczyć, że każdy człowiek potrzebuje indywidualnego podejścia.*

Z kolei słowa *Ewy* świadczą o tym, że kobiety bardzo często mają niezwykle głęboko uwewnętrznione społecznie formułowane oczekiwania wobec nich:

Ewa: *(...) praca ze studentami (...), oni przychodzą, oni się interesują i nie można takiego młodego człowieka zostawić. Ja muszę poświęcić mu czas, bo to jest mój obowiązek.*

Joanna swoją pracę na rzecz innych traktuje jako wewnętrzną **potrzebę**:
Joanna: (…) *mam w sobie głęboką potrzebę zrobienia czegoś dla innych, dla ludzi. To jest ten etap, kiedy wiem, że żyje się nie dla siebie, żyje się dla swoich bliskich – to też, ale jest taka potrzeba, żeby zrobić coś dla innych, żeby to coś pozostało po mnie po prostu.*

Dla *Romy* i *Wandy* model *tradycyjnej kobiecości* jest również niezwykle bliski, bo choć nie założyły swej własnej rodziny, podjęły opiekę nad innymi osobami bliskimi:

Roma*: Ja nie mam dzieci, ale ja zawsze powtarzam, że każdemu nie jest w życiu lekko, bo jeżeli nie zajmuje się dziećmi, to musi zajmować się rodzicami, (...) elementarne potrzeby domu, zaspokajanie ich leży w zakresie moich obowiązków. Ja opiekę nad rodzicami roztaczam i dzięki Bogu, że mam komu pomóc.*

Wanda*: Ja jestem osobą niezamężną, która godzi pracę z przyjemnościami, natomiast kwestia rodziny została w moim życiu odsunięta. Mam jednak poczucie zastępstwa, gdyż opiekuję się siostrzeńcem, czyli w pewnym sensie nastąpiło zastępstwo.*

Pia Skogemann zauważa, że współczesne kobiety bardzo często buntują się przeciw dawnym rolom kobiecym, całkowicie odwracają się od kobiecości (Skogemann 2003). Z pewnością do grupy tej nie należą kobiety przedstawione w modelu kobiecości tradycyjnej.

Model kobiecości tradycyjnej, ukazuje, że zaangażowanie w twórczą pracę naukową, choć ma ogromny wpływ na życie i wybory kobiet, nie wyklucza realizowania się w obszarze tradycyjnie nazywanym sferą prywatną. Kobiety nie tylko są w pewien sposób zdeterminowane kulturowo do wykonywania tzw. prac kobiecych, ale bardzo często same odczuwają potrzebę, by się realizować w tych obszarach (być może społeczne oczekiwania wobec kobiet zostały przez nie tak głęboko uwewnętrznione, że stały się ich potrzebą). Kobiecość tradycyjna niekoniecznie jednak oznacza określone prace na rzecz rodziny i domu (gotowanie, sprzątania itd.), ale bardzo często związana jest ze sferą emocji i uczuć. Życie rodzinne, opieka nad bliskimi i ważnymi osobami staje się ważną warto-

ścią dla wielu kobiet. Wartością, dla której służba niesie z sobą określone konsekwencje dla przebiegu naukowych karier, o czym mówi *Elżbieta: (...) bycie kobietą powoduje, że jeśli chcesz mieć ciepły dom (...) nie dosypiasz, że więcej wysiłku Cię to kosztuje*.

Kobiecość zdeterminowana

Model kobiecości zdeterminowanej wyłonił się w opisach wielu rozmówczyń w sposób niezwykle wyrazisty. Wewnętrzna siła, która napędzała do działania, pomagała przezwyciężać przeszkody i trudności stała się główną cechą charakteryzującą kobiecość zdeterminowaną. Niejednokrotnie badane bardzo jasno i wyraźnie określały tę siłę jako autodetrminację, co widoczne jest we fragmencie narracji *Joanny*:

Joanna: *(...) no ja rzeczywiście jestem osobą bardzo zdeterminowaną i przy tym obowiązkową, więc jak sobie coś założę to, to krokami się dokonuje.*

W dalszym fragmencie swojej opowieści *Joanna* nadaje autodeterminacji znaczenie bardzo osobiste, definiuje ją na swój sposób:

Joanna: *(...) chyba coś takiego mam w sobie, że jak mi ktoś mówi nie, to ja wtedy – coś mi się zapala, jakiś taki ogień w głowie: „a właśnie ja wam pokażę, że tak" i krok po kroku właśnie dopięłam swojego celu.*

Irena uzasadnia znaczenie autodeterminacji w następujący sposób:

Irena: *(...) zawsze, jeśli się ma mobilizację z zewnątrz, to można ją zaniechać, zaniedbać, a gdy płynie z wewnątrz jakiś czynnik, to jest bardzo silne i ważne.*

W wypowiedziach kobiet nauki widoczne jest również silne powiązanie autodeterminacji z konsekwencją i samodyscypliną.

Urszula: *(...) jak coś zaczynam, to staram się to konsekwentnie prowadzić, nie ustępować, mimo niepowodzeń, (...) ale ja nie lubię rezygnować, nie lubię rezygnować, zwłaszcza jak coś zaczęłam miałabym poczucie przegranej, więc muszę konsekwentnie prowadzić do końca, żeby zobaczyć, co z tego wyniknie.*

Jadwiga*: (...) w karierze naukowej ważna jest pewna determinacja, to znaczy mam na myśli taką rzecz – jak pewna konsekwencja w zajmowaniu się jakąś problematyką – jeśli się chce robić karierę naukową, nie można się rzucać na iks problemów i tematów, raz tu, raz tam, bo z tego nigdy nic nie wyniknie (...) trzeba określić obszar.*

Autodeterminacja w relacjach moich rozmówczyń bardzo często ujawniała się przy okazji różnego rodzaju przeszkód i trudności, które pojawiały się na ich drodze rozwoju. Słowa *Anny, Joanny* i *Agnieszki* są tego doskonałą ilustracją:

Anna: *Gdy pojawiała się trudność, to ja miałam w podświadomości coś takiego, że jak ja tego nie zrobię, to znaczy, że ja sama dla siebie jestem mniej wartościowa. Jak ja tej książki nie napiszę, jak mnie się nie uda tego udowodnić, to ja się pogrążę we własnych oczach, to w pewnym sensie pozwalało pokonać wewnętrzne trudności.*

Joanna: *Determinacja jest takim czynnikiem, który popychał mnie do przodu zawsze, nawet w tych takich trudnych momentach, to mimo wszystko to ja*

wiedziałam, że ja muszę coś zrobić, bo sobie coś założyłam, nieważne, że tam mi się życie osobiste waliło zupełnie ale w pracy musiałam dokonać pewnych kroków i to powodowało, że mimo wszystko kroczyłam na przód.

***Agnieszka**: Zdeterminowały mnie pewne trudności, potem było tak, że każda trudność, która przychodziła była dla mnie psychicznym wyzwaniem – no to przeskoczymy jeszcze ten stopień i zobaczymy, co będzie dalej.*

Autodeterminacja nie tylko jest siłą motywującą do podjęcia zadań, związanych z pokonywaniem trudności, lecz często określana jest przez narratorki jako warunek podstawowy i konieczny, by mógł zaistnieć rozwój:

***Kinga**: Bez autodeterminacji to by nie było żadnego rozwoju (...), różne sytuacje w życiu się zdarzają, które blokują, brak czasu czy też choroba dziecka, a mimo to, to jest taki czynnik chyba, takie źródło, z którego trzeba czerpać (...).*

***Krystyna**: Autodeterminacja zajmuje jedno z podstawowych miejsc (...), to chyba jednak podstawowy czynnik, który wpływał na to, że jakoś tak pracowałam.*

***Ewa:** To jest nadrzędne, zrobić wszystko, żeby określić siebie, czego chcę i dążyć do tego, żeby ten cel osiągnąć, a jeżeli na prawdę się wie i potrafi się określić, to się to osiąga.*

Rozmówczynie w swych opowieściach nawiązują bezpośrednio do sytuacji związanych z życiem naukowym, które stały się przyczyną ich silnej autodeterminacji:

***Kinga**: Jestem zdeterminowana koniecznością zrobienia tej habilitacji, bo jeśli nie, no to nie ma pracy, i taki miecz wisi nad głową.*

***Urszula**: Jest taki miecz, który wisi formalnie, że musimy zrobić, bo inaczej to lecimy, ale ja myślę, że nie tylko o ten formalny aspekt chodzi, ale także o poczucie takiego wewnętrznego spełnienia, że przeszłam, że moja praca przeszła wszystkimi wyznaczonymi etapami, że nie musiałam na którymś etapie odpaść.*

Wypowiedzi *Beaty* i *Anny* dotyczące autodeterminacji bardzo wyraźnie nawiązują do postaci literackich, które stanowią niezwykle sugestywne odwołanie:

***Beata:** (...) jak sobie postawię cel, to ja do niego czy wcześniej czy później dochodzę. Więc to moje cechy – ale może ktoś tego mnie nauczył – no może to właśnie mój tata mnie tego nauczył. No na pewno nie odpuszczę – jak w „Chłopach" Reymonta – na taczce mnie wywiozą, ale nie odpuszczę!*

***Anna**: (...) czułam się wtedy jak „Siłaczka" Żeromskiego.*

Jak można zauważyć, autodeterminacja kobiet nauki najbardziej widoczna jest w ich silnym dążeniu do realizacji postawionych sobie celów. Konsekwentne dążenie do postawionych sobie zadań i celów to cecha kobiet zdeterminowanych. Trudności i przeszkody, choć mogą zahamowywać rozwój, bardzo często są dodatkową siłą pobudzającą autodeterminację. Fragment narracji *Marzeny* zdaje się wyjątkowo trafnie ujmować kwestię kobiecej determinacji:

***Marzena**: Kiedy kobieta chce, jeżeli trafi na ludzi naprawdę dobrych, mądrych, inteligentnych, to naprawdę(...), może coś w życiu osiągnąć i może czasami mieć dziecko, może czasami sama wychowywać dziecko i to nie jest przeszkoda, bo czasami kobiety mówią, że to jest przeszkoda, ale ja myślę, że to jest tylko i wyłącznie wykręt kobiet, które może nie mają takich predyspozycji, może są leniwe,*

może uważają, że rolą kobiety jest sprzątanie itd., itd., ja uważam, że kobieta jest silna, jest silna fizycznie, jest silna psychicznie, jest silna duchowo, jest silna intelektualnie i tak kobiety powinny siebie spostrzegać i wtedy byłoby cudownie.

Kobiecość mało waleczna

Jak zauważają autorki publikacji *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia kobiet,* na podstawie danych pochodzących z literatury można powiedzieć, że stereotypowo kobiety uważa się za mniej agresywne i rywalizujące od mężczyzn (Titkow 2003). Zgromadzony przeze mnie materiał empiryczny również jest tego dowodem.

Narratorki w swych opowieściach wiele miejsca poświęciły na próbę uzasadnienia faktu, iż kobiety zajmują w nauce miejsca i funkcje mniej eksponowane i nie cieszące się zbyt wysokim prestiżem w ich środowisku. Uzasadnienia te wyłoniły się podczas opisów badanych kobiet, które miały na celu scharakteryzowanie swej osoby oraz opisanie swego miejsca w przestrzeni naukowej. Tak też wyłonił się model kobiecości mało walecznej, kobiecości, dla której sprawowanie władzy, dążenie do zajmowania wysokich funkcji i stanowisk są sprawami drugorzędnymi. Być może motto życiowe *Anny* (zaczerpnięte od profesora W. Tatarkiewicza): *trzeba umieć przegrywać małe bitwy, żeby wygrać dużą* jest najtrafniejszym uzasadnieniem takiego stanu rzeczy i w pewien sposób, pomimo małowaleczności kobiet, wskazuje na ich przewagę? Oto niezwykle sugestywny fragment narracji *Cecylii*:

Cecylia: *Mężczyźni są mocniejsi w przebijaniu się w organizowaniu sobie swojego pola, my się usuwamy w cień, ale to wcale nie znaczy, że na swoje nie wychodzimy.*

Oto fragmenty narracji *Joanny* i *Beaty*:

Joanna: *Ja nie lubię walczyć, wydaje mi się, że to jest zbędne w naszym życiu, żeby tracić, marnować energię na jakieś walki i rozgrywki interpersonalne.*

Cecylia*: Nie ma we mnie potrzeby wchodzenia na rozległe pole organizacyjne, właściwie zawsze najważniejszą sprawą dla mnie było – tak jak u papieża Ratzingera, że jedno dobrze napisane zdanie liczy się więcej, jak cały organizacyjny czy medialny chaos czy hałas i to owocuje.*

Beata*: (...)ja jestem osobą, która nie lubi jakiejś wielkiej konkurencji, nigdy nie umiałam się przepychać.*

Agnieszka również potwierdza powyższe opinie, nawiązując do sytuacji, którą obserwuje w swym środowisku pracy*: może w kobietach (choć mam tutaj bardzo waleczne koleżanki) jest mniej woli walki, żeby walczyć o stanowisko? Ja bym wolała napisać kolejny artykuł czy książkę. (...) W kobiecie jest mniej takiej żądzy władzy (...). Ponieważ nigdy żadna władza mnie nie bawiła, to myślę, że jest sporo takich kobiet, które wolą zamiast walczyć – pisać, tworzyć coś, co po nas zostanie.*

Cecylia*: Mężczyźni bardzo, bardzo dążą do tego, żeby zajmować stanowiska, żeby mieć władzę – to trzeba powiedzieć – to chyba jest takie kulturowe*

uwarunkowanie i przyznam szczerze ja to toleruję i usuwam się w cień dlatego, że nie wygram.

Ewa: *Mężczyźni są rządni władzy, przywództwa, natomiast kobiety tych cech raczej nie wykazują, i zawsze z jakiegoś konfliktu pierwsza kobieta odejdzie i ustąpi ze swoją mądrością, natomiast mężczyzna będzie dążył do przodu i to często jest powodem, że to panowie zajmują stanowiska, a nie kobiety.*

Jak się okazuje, ta kobieca małowaleczność bardzo często jest również widoczna w ich życiu osobistym, wiąże się często z rezygnacją z walki o osobiste szczęście i spełnienie, czego przykładem są słowa *Joanny*: *Ojciec dziecka bardzo źle reagował na moje sukcesy zawodowe i w imię pokoju i w imię rodziny szczęśliwej zupełnie spokojnie stwierdziłam, że ja nie będę robić habilitacji i rezygnuję z tego wszystkiego.*

Nie sposób nie zauważyć, że wiele *kobiet nauki* nie lubi walczyć, a raczej nie stawia walki o władzę i przywództwo pośród ważnych wartości. Realizujące się w nauce kobiety bardzo często wolą swoją siłę, energię i zaangażowanie spożytkować na *coś, co po nich pozostanie* niż na waleczne dążenie do sprawowania wysokich stanowisk czy funkcji. *Małowaleczność* kobiet nauki bardzo często przejawia się również w ich życiu osobistym, co widoczne jest w gotowości do rezygnacji ze swojego rozwoju naukowego w sytuacji, gdy pojawią się przeszkody w życiu osobistym.

Kobiecość harmonijna

Niezwykle silne poczucie harmonii, które ujawniło się w narracjach badanych kobiet stało się podstawą do wyodrębnienia modelu kobiecości harmonijnej. Uczone kobiety szczególną uwagę zwracają na wewnętrzne poczucie harmonii, poszukują jej, gdyż to właśnie poczucie harmonii umożliwia im uczestnictwo w poznaniu naukowym, które jest źródłem rozwoju i satysfakcji. Jak się okazuje, na poczucie to ogromny wpływ ma życie osobiste badanych kobiet.

Poczucie harmonii pomiędzy życiem osobistym a życiem zawodowym jest z pewnością ściśle związane z dojrzałością oraz samoświadomością. Świadomość, jak pisze Elzbieta Sujak, jest „zwierciadłem odbijającym obraz rzeczywistości, jest to jednakże zwierciadło dwustronne: oprócz obrazu świata otaczającego i rozgrywających się w nim wydarzeń odbija również rzeczywistość wewnątrzpsychiczną (…), cały rozległy świat przeżywania i myśli, a więc bieżące oczekiwania, emocje, motywy działania, rozterki, niepokoje, dążenia i ich ukierunkowanie do określonych celów" (Sujak 1992, s. 50). Poszukiwanie wewnętrznej harmonii zdaje się być zatem wynikiem świadomości oraz dojrzałości. Harmonia wewnętrzna jest tutaj wyznacznikiem samospełnienia oraz poczucia osobistego szczęścia, czynnikiem podmiotowym determinującym ludzką biografię. Niezwykle sugestywne w tym miejscu są słowa *Joanny, Alicji* i *Elżbiety*, które podkreślają, że odnalezienie harmonii pomiędzy obszarami, w których się realizują miało ogromny wpływ na ich osobiste poczucie kobiecości:

Joanna: *Moja świadomość jako kobiety bardzo wzrosła, bo czuję się kobietą – to po pierwsze, po drugie ja jestem szczęśliwa, że jestem kobietą i nie chciałabym, żeby było inaczej, poza tym jestem chyba szczęśliwą kobietą (...), osiągnęłam wiele w życiu zawodowym ale i osobistym, bo dałam sobie radę z dużymi trudnościami, które mogły mnie załamać, a jednak tak się nie stało(...). Skończył się ten etap, kiedy bałam się okazywać swoich uczuć, zaczynam się bardzo otwierać w tej chwili na innych, ale z drugiej strony potrafię powiedzieć stop, potrafię powiedzieć nie, czego dawniej nie potrafiłam absolutnie i to jest chyba ta dojrzała kobiecość.*

Alicja*: Moja kobiecość (...) to jest realizowanie siebie, tylko, że nie na zasadzie podporządkowania jednego drugim, tylko na zasadzie takiej, że jeśli ja się zrealizowałam rodzinnie, to nie tylko, zawodowo też, dopiero wtedy jest człowiek w takiej pełnej realizacji samego siebie. Poczucie holizmu.*

Elżbieta*: Ja myślę, że ja realizuję model kobiety mądrej, ciepłej i rozumnej, jeśli to tak można nazwać, takiej, która dąży do uzyskanie jakiejś harmonii, do stworzenia takiej serdeczności, takiej atmosfery wokół siebie, gdzie ludzie czują się dobrze, ale też takiej kobiety, gdzie ja nie chowam się za plecami, kiedy jest jakiś konflikt lub próba sił czy jakiś problem, zawsze wychodzę naprzeciw.*

Relacje badanych kobiet ukazują, że wewnętrzne poczucie harmonii i holizmu jest warunkiem niezbędnym do tego, by rozwój naukowy był źródłem ich satysfakcji oraz samospełnienia. *Alicja* zaznacza, że *:(...) takie poczucie harmonijnego rozwoju. Jak człowiek je zyskuje, to wydaje mi się, że jego rozwój naukowy jest we właściwym kierunku, że nie zaprzecza sobie, spojrzy sobie spokojnie w twarz.*

Odniesienie do znaczenia poczucia wewnętrznej harmonii dla pracy naukowej znajdujemy również w słowach *Urszuli:*

Urszula: *(...) każdy artykuł wymaga, ...no godzin pracy, każdy tekst – godzin pracy, spokoju wewnętrznego, harmonii i czasu.*

Z kolei jakiekolwiek poczucie dysharmonii staje się przeszkodą często nie do udźwignięcia, oraz przyczyną frustracji:

Alicja*: Są takie momenty, gdy następuje rozbicie tego poczucia harmonii, taka destrukcja... praca sobie, a życie sobie.. to wtedy jest czynnikiem destruktywnym dla rozwoju naukowego.*

Elżbieta: *(...) wiele takich przypadków znam, że gdy jest brak takiego poczucia harmonii, poczucia wsparcia, że kobieta ma do kogo, do czego wracać, powoduje, że te wszystkie sukcesy w pracy to są takie ..., mogą być, mogą nie być. To są takie wypełniacze. Nie mają takiego wymiaru. Jest bo jest, bo po coś muszę żyć.*

Rozmówczynie bardzo często zwracały uwagę na poczucie harmonii pomiędzy różnymi obszarami ich funkcjonowania. Bardzo często przedstawiały to jako warunek poczucia spełnienia i satysfakcji, warunek, bez którego niemożliwe jest osiągnięcie życiowej pełni. Niezwykle sugestywne są słowa *Alicji, Elżbiety* i *Kingi:*

Alicja: *W chwili obecnej sytuację rodzinną mam w miarę stabilną i teraz uważam, że mój rozwój naukowy ma jakiś głębszy sens. Spokojnie siadam, zastanawiam się, czy w ogóle, czy praca, czy, ta czy może jednak coś innego. Czynnikiem sprzyjającym jest takie poczucie holizmu, że praca jako część życia szczęśliwego.*

Elżbieta*: Pomaga mi w rozwoju naukowym taka wewnętrzna harmonia, to znaczy ja uważam, że człowiek powinien się rozwijać w sposób taki harmonijny, nie tylko intelektualnie, ale również emocjonalnie, duchowo, fizycznie.*

Kinga*: Myślę, że kobieta nie może się w tylko w jednej sferze realizować, to jest ważne, żeby…,że jak w kobiecie będzie harmonia w jej wnętrzu, to u członków rodziny też będzie harmonia.*

Doskonałym dopełnieniem opisu kobiecości harmonijnej są moim zdaniem słowa *Joanny*: *(…) kiedy się osiąga to, co się chciało osiągnąć, to przychodzi refleksja, że to nie jest pełne życie, że naprawdę pełne życie to musi być zarówno zawodowe, jak i duchowe, jak i uczuciowe, i emocjonalne. Najlepiej byłoby, gdyby móc wszystko razem połączyć. Wydaje mi się, że można to połączyć, mało tego, że kobiety, które się zajmują nauką mogą to sobie zupełnie same zapewnić.*

Model kobiecości harmonijnej jest niezwykle sugestywnym obrazem tego, jak wielką wartość dla wielu kobiet nauki przedstawia poczucie wewnętrznej harmonii. Dążenie do poczucia wewnętrznej pełni, harmonii czy holizmu to w wielu przypadkach priorytety kobiet zajmujących się nauką. To warunki, bez których rozwój i sukcesy w dziedzinie zawodowej nie osiągają swej pełni i blasku. Jakikolwiek dysonans w innej, ważnej dla kobiet sferze, zwykle związanej z życiem osobistym, powoduje poczucie dyskomfortu i dysharmonii, które są przeszkodą hamującą rozwój.

Refleksje końcowe

Jak zatem widać, wyłonione przeze mnie modele kobiecości urzeczywistnianej w poznaniu naukowym to kobiecość niezależna i samodzielna – według własnego projektu, kobiecość sprawna i aktywna, kobiecość tradycyjna – oddana innym, kobiecość zdeterminowana, kobiecość małowaleczna oraz kobiecość harmonijna. Modele te nie mają służyć typologizacji kobiet realizujących się w przestrzeni naukowej, a jedynie ukazywać wielowymiarowość konstruktu, jakim jest kobiecość oraz niezwykle silne dążenie kobiet do osiągnięcia wewnętrznej harmonii i pełni. Warto w tym miejscu odnieść się do słów jednej z narratorek, biorących udział w badaniach, Alicji, która tak opisała kobiety nauki: *To są zazwyczaj ciekawe osobowości, to są kobiety, które bardzo długo zachowują świeżość spojrzenia na życie, które potrafią o sobie powiedzieć tak lub nie, w późnym nawet wieku jakieś nowe związki. Zawsze to są kobiety dostatnio żyjące w porównaniu do swoich koleżanek, to jest ciekawe. To są kobiety, które świetnie sobie radzą, potrafią sobie dorobić do pensji, uczestniczą w pełni w decyzjach finansowych, bardzo samodzielne, tak bym powiedziała. Same sterują swoim życiem (Alicja).*

Bibliografia

1. Nusbaum-Hilarowicz J. (1910), *Uczeni i uczniowie*. Lwów.
2. Okoń W. (1971), *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa.
3. Pietrasiński Z. (1992), *Rozwój ludzi dorosłych,* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Red. T. Wujek. Warszawa.
4. Przetacznik-Gierowska M. (2002), *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne.* Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. Warszawa.
5. Skogemann P. (1992), *Kobiecość w rozwoju. Psychologia współczesnej kobiety*. Warszawa 2003.
6. Sujak E. (1978), *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków.
7. Sulik M. (2010), *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*. Katowice.
8. Titkow A. (red.) (2003), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska.* Warszawa.
9. Titkow A., Duch-Krzysztoszek D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet*. Warszawa.

Femininity in scientific space – reflections from studies

Key words: science, woman, development, career in science.

Summary: The author reflects upon the presence of women in the scientific space. Inspired by qualitative studies, which she performed among women of science, she has undertaken to distinguish between models of femininity that find fulfilment in science. The author distinguishes different types of femininity: independent and self-reliant – as per own design, effective and active, traditional – devoted to others, determined, subdued, harmonious. As the author underlines, the models are not a „finished" vision of a woman of science, very often they transcend and connect, leading to a more in-depth reflection and thought. They are an attempt at showing the many dimensions of the category of femininity.

Dane do korespondencji:
Dr Monika Sulik
Uniwersytet Śląski,
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
ul. Grażyńskiego 53,
40-126 Katowice
e-mail: monika.sulik@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Ryszard Kałużny

PRZESTRZENIE AKTYWNOŚCI EDUKACYJNO--ZAWODOWEJ STUDENTÓW STUDIÓW NIESTACJONARNYCH

Słowa kluczowe: aktywność, aktywność edukacyjna, aktywność zawodowa, kształcenie formalne, kształcenie nieformalne, kształcenie pozaformalne, samokształcenie, studia niestacjonarne.

Streszczenie: Autor w artykule podejmuje rozważania dotyczące aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych. W prowadzonych badaniach poszukuje odpowiedzi na następujące pytania: Jakimi cechami społeczno-demograficznymi wyróżniają się osoby studiujące w trybie niestacjonarnym? Jakie rodzaje aktywności preferują studenci w obszarach kształcenia nieformalnego i pozaformalnego? W jakim stopniu kierunek studiów jest zgodny z rodzajem pracy zawodowej wykonywanej przez studentów? Badaniami objęto 131 studentów drugiego roku studiów licencjackich niestacjonarnych z uczelni publicznej i niepublicznej.

Wprowadzenie

W ostatnich kilkunastu latach obserwujemy w Polsce wzrost poziomu wykształcenia ludności. Edukacja stała się cenioną wartością, a aspiracje edukacyjne nie tylko młodzieży skutkują wzrastającą liczbą studentów w szkołach wyższych różnego typu. Można zasadnie przyjąć, że do aktualizowania wiedzy, doskonalenia nabytych umiejętności czy kompetencji jednych mobilizuje, innych zaś zmusza zmienna rzeczywistość współczesnego świata. Wzrost aspiracji edukacyjnych osób w różnym wieku i związana z nimi proporcjonalnie większa liczba studentów to oznaka nadziei łączonej z uzyskaniem dyplomu szkoły wyższej. Nadziei na realizację dążeń, na poprawę statusu materialnego i społecznego, nadziei na osobisty rozwój i wzrost jakości życia. Edukacja zatem odgrywa ważną rolę w odczuciu współczesnego człowieka, a uczenie postrzegane jest jako konieczność życiowa i społeczna. Należy podkreślić, że coraz większego znaczenia wśród osób dorosłych nabiera uczenie się przez aktywność i doświadczenie, ponieważ przekazywane – przyswajane w ten sposób treści mają bardziej konkretny, realny wymiar. A ponadto w tym sposobie uczenia się występuje zarówno wielość form uczenia się, jak i wielość form interakcji. Jak wskazuje Ewa Solarczyk-Ambrozik, proces uczenia się (tym bardziej ludzi dorosłych) przebiega w dużym stopniu poza instytucjami edukacyjnymi, tj. w śro-

dowisku lokalnym, w relacjach społecznych, w miejscu pracy, podczas spędzania czasu wolnego itp. (Solarczyk-Ambrozik 2005, s. 40–42).

W prowadzonych rozważaniach dotyczących aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych ową aktywność utożsamia się z podejmowaniem niewymuszonych działań w sferze oświatowej, społecznej oraz czynności o znamionach pracy zarobkowej. Aktywność definiowana jest jako właściwość indywidualna podmiotu polegająca na większej niż u innych osób częstości i intensywności jakiegoś rodzaju działania lub potencjalnej gotowości do działania (Okoń 2004, s. 23). Aktywność człowieka jest wyzwalana zawsze przez określone cele oraz motywy. Cele mogą być narzucone przez czynniki zewnętrzne lub wytyczone samodzielnie przez podmiot. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z aktywnością wymuszoną, natomiast w drugim mówimy o aktywności własnej. Czynności wykonywane pod wpływem aktywności własnej podlegają kontroli przez działający podmiot, dostarczając mu jednocześnie zadowolenia, bez potrzeby motywowania zewnętrznego w postaci chociażby ocen czy pochwał (por. Obuchowski 1985, s. 14). Należy przyjąć, że każdy człowiek ma wrodzoną – mniejszą lub większą – potrzebę aktywności, potrzebę działania na rzecz własnego rozwoju lub zaspokojenia potrzeb innych ludzi. Jednak, by owa aktywność się ujawniła, muszą zostać spełnione przynajmniej dwa podstawowe, silnie ze sobą skorelowane warunki. Podejmowane działania powinny dawać człowiekowi po pierwsze poczucie zadowolenia, a po drugie powinny nieść ze sobą wzmocnienie przekonania o własnej wartości oraz więzi z określoną grupą społeczną. Zatem motywem aktywności własnej jest jakaś potrzeba, odczuwany brak czegoś. Aktywność wyzwalana jest pod wpływem chęci zaspokojenia odczuwanych potrzeb. Należy przy tym pamiętać, iż u podłoża tego samego działania, tych samych form aktywności mogą istnieć różne niezaspokojone potrzeby człowieka. Przytoczone definicje uprawniają do przyjęcia tezy, że potrzeba zdobycia wykształcenia, potrzeba rozwoju osobistego, potrzeby materialne zintegrowane zapewne z różnymi innymi motywami przyczyniają się do wyzwalania aktywności edukacyjnej, zawodowej, społecznej, kulturalnej, sportowej badanych studentów.

Należy zgodzić się z Tadeuszem Aleksandrem uznającym kształcenie za rodzaj aktywności nauczającego i uczącego się, łączącej w sobie zarówno kształcenie w instytucjach, powołanych specjalnie do organizowania tej działalności, jak również tej realizowanej nieformalnie i pozaformalnie (Aleksander 2003, s. 866). Kształceniem formalnym określa się system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający – obok kursów wykształcenia ogólnego – wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego (Okoń 2004, s. 202). Zatem wszelkie inne formy aktywności edukacyjnej uznaje się za kształcenie nieformalne i pozaformalne. Należy jednak pamiętać, że kształceniu formalnemu prawie zawsze nieodłącznie towarzyszy kształcenie nieformalne (zamierzone, określane jako samokształcenie i niezamierzone, mogące występować w sytuacjach życia codziennego, w środowisku rodzinnym, środowisku lokalnym, środowisku pracy).

Kształcenie nieformalne charakteryzuje się spontanicznymi sposobami zdobywania (uzupełniania) wiedzy i wzbogacania doświadczenia. Występuje wówczas, gdy podmiot nastawiony jest na przyjmowanie bodźców zewnętrznych ze świadomością ich wykorzystania. Natomiast kształcenie pozaformalne – pozauczelniane, w odróżnieniu od formalnego, przyjmuje bardziej elastyczne formy organizacyjne, najczęściej kursów kwalifikacyjnych, szkoleń, seminariów, warsztatów i innych. Miejscem kształcenia pozaformalnego są organizacje społeczne, kulturalne, naukowe, zrzeszenia sportowe, zakłady pracy.

Kształcenie w szkole wyższej studentów studiów niestacjonarnych jest wymiernym przykładem zarówno kształcenia formalnego, nieformalnego, jak i pozaformalnego. Ponadto studiowanie w tym przypadku postrzega się jako kolejny etap na drodze rozwoju osób w nim uczestniczących i umiejscawia się w obszarze edukacji całożyciowej. Edukacji rozumianej najczęściej jako zespół procesów oświatowo-wychowawczych występujących w całym życiu człowieka. Procesów całożyciowych realizowanych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich, których niezaprzeczalnym przejawem jest wielokierunkowa, ciągle wyzwalana aktywność kształcącego się podmiotu (Wiatrowski 2003, s. 904).

W niniejszej pracy przestrzenie aktywności edukacyjno-zawodowej studentów przyjęto traktować jako miejsca, w których dokonują się procesy edukacyjne. Przestrzeń, jako całokształt rzeczywistych bądź potencjalnych, nieograniczonych form aktywności podejmowanych przez diagnozowanych studentów. Również przestrzeń, jako właściwość oraz warunek istnienia i działania człowieka.

Cel badań

Podejmując badania, przyjęto założenie, że nierozłączną cechą kształcenia w uczelni wyższej (kształcenia formalnego) jest kształcenie nieformalne i pozaformalne wyrażane w różnych formach aktywności studentów. Przyjęte założenie pozwoliło na sformułowanie celu prowadzonych badań, który sprowadzał się do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: Jakimi cechami społeczno-demograficznymi wyróżniają się osoby studiujące w trybie niestacjonarnym? Jakie rodzaje aktywności preferują studenci w obszarach kształcenia nieformalnego i pozaformalnego? W jakim stopniu kierunek studiów jest zgodny z rodzajem pracy zawodowej wykonywanej przez studentów?

Metody i teren badań

Metodą stosowaną w prowadzonych badaniach był sondaż diagnostyczny (Pilch, Bauman 2001, s. 79–82). Przy gromadzeniu danych jako narzędzie badawcze wykorzystano kwestionariusz ankiety opracowany przez autora. Arkusz kwestionariusza, oprócz pytań służących zasadniczym celom diagnostycznym, zawierał także pytania o wiek, płeć, rodzaj ukończonej szkoły średniej, miejsce zamieszkania, rodzaj wykonywanej pracy. Większość pytań zamieszczonych

w kwestionariuszu ankiety zbudowano na zasadzie możliwości wyboru od jednej do trzech z wielu zaproponowanych odpowiedzi. Pozostałe skonstruowano w formie pytań otwartych umożliwiających respondentom scharakteryzowanie podejmowanych ewentualnie form działalności w obszarach kształcenia nieformalnego i pozaformalnego.

Badania prowadzono w roku akademickim 2010/2011 wśród studentów drugiego roku studiów licencjackich niestacjonarnych. We Wrocławiu diagnozą objęto 35 studentów z uczelni publicznej i 44 studentów z uczelni niepublicznej. Ponadto w Kłodzku zdiagnozowano 52 studentów z uczelni niepublicznej. W sumie 131 studentów.

Analiza wyników badań

Charakterystyka demograficzna badanych studentów

Na podstawie deklaracji ustalono, że średnia wieku studentów drugiego roku studiów niestacjonarnych wynosiła 24,6 lat, przy rozstępie 18–49 lat (tabela 1). Wśród respondentów najliczniejszą grupę, nieco ponad 45% stanowili absolwenci liceów ogólnokształcących, w następnej kolejności techników – 30% i liceów zawodowych, prawie 25%.

Z analizy materiału badawczego wynika, że ponaddwukrotnie liczniejsza była grupa studentów pochodzących z miast – 69,5% niż z terenów wiejskich – 30,5%. Proporcjonalnie najwięcej respondentów pochodzących ze wsi studiowało w uczelni niepublicznej w Kłodzku, a najmniej w uczelni niepublicznej we Wrocławiu. Należy wyjaśnić, że najliczniejszą grupę wśród badanych studentów stanowiły osoby pochodzące z miast i miasteczek o liczbie mieszkańców do 100 tys., a najmniej liczną osoby pochodzące z dużych miast, powyżej 100 tys. mieszkańców. Z badań wynika również, że liczniejszą grupę studentów stanowiły kobiety, nieco ponad 56% niż mężczyźni, prawie 44%. Niemniej jednak w uczelni publicznej większość studiujących stanowią mężczyźni, natomiast w uczelniach niepublicznych – kobiety.

Ta wyraźna nadreprezentacja, w pierwszym przypadku mężczyzn, w drugim kobiet nie jest podyktowana rodzajem uczelni (publiczna, niepubliczna), a raczej kierunkiem studiów. Bowiem w uczelni publicznej badania prowadzono na kierunku „Bezpieczeństwo narodowe", a w uczelniach niepublicznych na kierunku „Pedagogika". Jak wynika z analizy zgromadzonego materiału badawczego, bezpieczeństwo narodowe bardziej popularne jest wśród mężczyzn, a pedagogika wśród kobiet. Szczegółową charakterystykę badanych studentów zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka demograficzna badanych studentów

Rodzaj uczelni	Miejsce badań (liczebność próby)	Średnia wieku (rozstęp)	Rodzaj ukończonej szkoły średniej			Miejsce zamieszkania		Płeć	
			LO	LZ	Tech.	Wieś	Miasto	K	M
			Dane w %						
Publiczna	Wrocław (n = 35)	23,6 (18–39)	34,3	20,0	45,7	34,3	65,7	14,3	85,7
Niepubliczna	Wrocław (n = 44)	26,0 (20–49)	47,7	27,3	25,0	22,73	77,3	75,0	25,0
	Kłodzko (n = 52)	24,1 (20–44)	53,9	26,9	19,2	34,6	65,4	78,8	21,2
Ogółem	(N = 131)	24,6 (18–49)	45,3	24,7	30,0	30,5	69,5	56,1	43,9

Czas przeznaczany przez studentów na samokształcenie

Przystępując do analizy i interpretacji materiału badawczego dotyczącego czasu przeznaczanego przez studentów studiów niestacjonarnych na samokształcenie, zasadnym jest wyjaśnienie pojęcia „samokształcenie". Samokształcenie to osiąganie wykształcenia przez działalność, której cele, treść, warunki i środki ustala sam podmiot (Okoń 2004, s. 362–363). Zatem formy organizacyjne, warunki i czas przeznaczony przez studentów na samokształcenie mogą wynikać z indywidualnej potrzeby uzupełniania wiedzy z zakresu treści programowych realizowanych na uczelni. Ale samokształcenie może również prowadzić i częstokroć prowadzi do przyswajania wiedzy odbiegającej od kryteriów określonych w programach akademickich. Takie samokształcenie, określane przez autora samokształceniem twórczym, postrzegane jest jako niezwykle skuteczne. Opiera się bowiem na wiedzy uznawanej przez podmiot za ciekawą i potrzebną, wiedzy samodzielnie wytwarzanej, podbudowanej pozytywnymi emocjami. Jej istotnym wyróżnikiem jest określenie „wiedza ludzi", a nie „wiedza dla ludzi" (Hamilton, Cunningham 1989, s. 443–444). Warto zauważyć, że edukacja akademicka w swym procesie motywuje do samokształcenia twórczego, gdyż oprócz wiedzy i umiejętności technicznych przede wszystkim promuje refleksyjne i krytyczne myślenie oraz samodzielność kształcących się (Bauman 2006, s. 173). W kontekście prowadzonych badań oraz przytoczonych wyjaśnień, samokształcenie utożsamiane jest z zamierzonym, nieformalnym zdobywaniem wiedzy, stanowiącym nieodłączną i bardzo ważną część procesu kształcenia akademickiego.

Uwzględniając deklaracje dotyczące ilości czasu poświęcanego przez studentów studiów niestacjonarnych na samokształcenie (tabela 2), należy z dużym zatroskaniem stwierdzić, że prawie połowa z nich nie dostrzega potrzeby samodzielnego i systematycznego zdobywania (uzupełniania) wiedzy. Z analizy materiału badawczego wynika, że ta grupa studentów przeznacza bliżej nieokreśloną ilość czasu tylko na przygotowanie się do egzaminów. To znaczy, że czas przeznaczony na samokształcenie wymuszony jest tylko i wyłącznie potrzebą

przyswojenia wiedzy z zakresu umożliwiającego zdanie egzaminu. W tym przypadku trudno mówić o samokształceniu twórczym, wynikającym z wewnętrznych motywów studiowania, o aktywności samokształceniowej utożsamianej ze stałą potrzebą życiową człowieka. Proporcjonalnie najwięcej studentów przejawiających takie podejście do kształcenia na poziomie wyższym ujawniono na uczelni niepublicznej w Kłodzku – prawie 56%, najmniej zaś na uczelni publicznej we Wrocławiu, nieco ponad 31%. Interpretując studiowanie jako kształcenie na poziomie wyższym, przy maksymalnym udziale własnej aktywności poznawczej i samodzielności, to w przypadku 2/3 diagnozowanych studentów właściwszym będzie określenie uczęszczanie do szkoły wyższej niż studiowanie na uczelni. Czynności kształcenia i odpowiadające im nieformalne czynności samokształcenia, w przypadku tych studentów, nie tworzą w pełni tego słowa znaczeniu aktywności poznawczej. Będąc uczestnikami edukacji instytucjonalnej, uczęszczają na wykłady, seminaria, ćwiczenia, zdają egzaminy, a zatem spełniają formalne warunki obowiązujące na uczelni. Niemniej jednak wiedzę często uważają za dysfunkcjonalną wobec potrzeb życiowej praktyki, bowiem nie dostrzegają potrzeby podejmowania zamierzonej aktywności w obszarze kształcenia nieformalnego. Uszczegółowione dane odnośnie do czasu przeznaczanego przez studentów na samokształcenie zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Deklarowana przez studentów ilość czasu przeznaczanego na samokształcenie

Rodzaj uczelni	**Miejsce badań (liczebność próby)**	**8 godz. w tyg.**	**4 godz. w tyg.**	**2 godz. w tyg.**	**Uczę się tylko przed egz.**
		Dane w %			
Publiczna	Wrocław (n = 35)	14,3	40,0	14,3	31,4
Niepubliczna	Wrocław (n = 44)	09,1	13,7	29,5	47,7
	Kłodzko (n = 52)	07,7	17,3	19,2	55,8
Ogółem	(N = 131)	10,3	23,7	21,0	45,0

Aktywność studentów w obszarze kształcenia pozaformalnego

W prowadzonych badaniach pytano też respondentów o podejmowane przez nich, w sposób planowy, systematyczny i zorganizowany, działań mieszczących się w obszarze kształcenia pozaformalnego. Wśród wymienionych form (tabela 3) jedynie amatorskie uprawianie różnych dyscyplin sportowych zadeklarowało prawie 26% studentów. Deklaracje o aktywności sportowej składali liczniej mężczyźni niż kobiety, a najliczniej – prawie 49%, studenci z uczelni publicznej we Wrocławiu. Taka sytuacja nie jest zaskoczeniem, bowiem w tej próbie badanych przeważają studenci, z których znaczna liczba związana jest zawodowo ze służbami mundurowymi i grupami dyspozycyjnymi, gdzie spraw-

ność fizyczna jest podstawowym obowiązkiem każdego funkcjonariusza. Niepokojącym jednak jest fakt, że tylko 9% osób – studentów uczelni niepublicznej we Wrocławiu, przyznaje się do podejmowania, w sposób planowy i zorganizowany aktywności sportowej. Oprócz aktywności sportowej bardzo znikoma liczba studentów podejmuje działania kwalifikowane do innych obszarów kształcenia pozaformalnego. Żaden z badanych studentów nie jest zaangażowany w działalność polityczną. Jak wynika z deklaracji, działalnością społeczną zajmuje się 5 osób, samorządową – 2 osoby i działalnością kulturalną – jedna osoba w Kłodzku. Można ubolewać nad faktem, że wśród studentów nauk humanistycznych tak znikome jest zainteresowanie tymi formami działalności – uczeniem się przez doświadczanie w środowisku społecznym. A przecież, odwołując się do tezy Knuda Illerisa, uczenie się obejmuje trzy równoległe i powiązane ze sobą wymiary: wymiar poznawczy, emocjonalny oraz społeczny, pojmowany zarówno w węższym, jak i w szerszym znaczeniu (Illeris 2006, s. 32).

Tabela 3. Formy aktywności studentów w obszarze kształcenia pozaformalnego

Lp.	Formy zorganizowanej i systematycznej działalności	Rodzaj uczelni (miejsce badań)			Ogółem N = 131
		Publiczna (Wrocław) n = 35	Niepubliczna (Wrocław) n = 44	Niepubliczna (Kłodzko) n = 52	
		Dane w %			
1	Amatorskie uprawianie różnych dyscyplin sportowych	48,6	09,1	19,2	25,6
2	Działalność społeczna	00,0	04,5	05,8	03,4
3	Działalność kulturalna	00,0	00,0	01,9	00,6
4	Działalność polityczna	00,0	00,0	00,0	00,0
5	Działalność samorządowa	02,9	00,0	01,9	01,6

Aktywność zawodowa badanych studentów

Uwzględniając fakt, że badania prowadzono wśród studentów studiów niestacjonarnych, którzy płacą czesne za kształcenie, to można uznać za rzecz normalną, iż jedną z podstawowych form aktywności respondentów jest praca zawodowa. Z analizy materiału badawczego wynika, że prawie 55% z nich korzystało z przywileju stałej pracy, a 20% podejmowało prace dorywcze wykonywane na umowę zlecenie. Ponadto ponad 18% badanych studentów nie pracowało, ale poszukiwało pracy, natomiast niecałe 7% nie pracowało zarobkowo, lecz zajmowało się gospodarstwem domowym (tabela 4). Jak wynika z deklaracji, studenci poszukujący pracy byli skłonni zaakceptować każdy rodzaj pracy i związane z nią warunki finansowe.

Należy także zwrócić uwagę na fakt, że około 3/4 studentów z grona pracujących wykonywało czynności niemające nic wspólnego z kierunkiem i specjalnością podjętych studiów. Pracę traktowali jako czynność konieczną tylko ze

względu na zaspokojenie potrzeb finansowych. Rodzaj wykonywanej pracy nie wynikał z ich zainteresowań, a zatem owa praca w minimalnym stopniu przyczyniała się do kierunkowego rozwoju badanych. Niepracujących studentów lub wykonujących pracę nieutożsamianą z kierunkiem studiów proporcjonalnie najwięcej ujawniono w grupie respondentów najmłodszych wiekiem. Wśród studentów w wieku 30 lat i starszych nie odnotowano osób bezrobotnych, a ponadto rodzaj pracy, którą wykonywali był w znacznym stopniu zbieżny z kierunkiem i specjalnością studiów. W odniesieniu do tych osób można przyjąć tezę, że podjęcie studiów niestacjonarnych (wybór kierunku i specjalności) było decyzją wtórną. Decyzją wynikającą z potrzeby podniesienia poziomu wykształcenia przydatnego na danym stanowisku pracy, wykształcenia dającego możliwość awansu zawodowego. Studenci ci mają sprecyzowane zainteresowania, wiedzą dokładnie, co chcą osiągnąć w procesie kształcenia, radzą sobie na studiach z reguły dobrze i bardzo dobrze. Przejawiają twórczą dociekliwość w trakcie wykładów, seminariów i ćwiczeń. Dostrzega się w ich postawach edukacyjnych użytkowe podeście to treści kształcenia. Treści przydatnych i wykorzystywanych jako źródło wiedzy w pracy zawodowej, ale także utożsamianych z doświadczeniami wyniesionymi ze środowiska pracy.

Tabela 4. Aktywność zawodowa badanych studentów

Sytuacja zawodowa		**Rodzaj uczelni (miejsce badań)**			**Ogółem N = 131**
		Publiczna (Wrocław) n = 35	**Niepubliczna (Wrocław) n = 44**	**Niepubliczna (Kłodzko) n = 52**	
		Dane w %			
Praca stała	*Mieszcząca się w obszarze kierunku studiów*	14,3	09,1	07,7	10,4
	Niemieszcząca się w obszarze kierunku studiów	42,9	47,7	42,3	44,3
	Razem	*57,2*	*56,8*	*50,0*	*54,7*
Praca dorywcza (zlecona)	*Mieszcząca się w obszarze kierunku studiów*	08,6	11,4	07,7	09,2
	Niemieszcząca się w obszarze kierunku studiów	05,7	11,4	15,4	10,8
	Razem	*14,3*	*22,8*	*23,1*	*20,0*
Nie pracuje zarobkowo – zajmuje się domem		08,5	04,5	07,7	06,9
Bezrobotna(y) – poszukuje pracy		20,0	15,9	19,2	18,4

Podobnej tezy nie można postawić w odniesieniu do studentów najmłodszych wiekiem, niepracujących lub wykonujących pracę niezgodną z ich zainteresowaniami i oczekiwaniami. W tym przypadku można z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że osoby te decyzję o studiowaniu na danym kierunku

podjęły w przekonaniu, iż pomyślne ukończenie studiów i uzyskanie dyplomu uczelni wyższej stworzy im możliwość podjęcia pracy lub jej zmiany na zgodną z oczekiwaniami i wykształceniem. Trwają w przeświadczeniu, że po ukończeniu studiów staną się atrakcyjniejsi dla pracodawców i w ten sposób zwiększą swoje szanse na rynku pracy. Niemniej jednak owo przekonanie nie w pełni przekłada się na systematyczny, aktywny i twórczy udział tych studentów w procesie kształcenia i samokształcenia. Uwzględniając natomiast rzeczywiste potrzeby rynku pracy, częstokroć sam dyplom nie jest wystarczającym dla pracodawcy argumentem potwierdzającym kompetencje jego posiadacza.

Podsumowanie

Na podstawie analizy materiału badawczego można stwierdzić, że w badanej próbie studentem studiów niestacjonarnych z pedagogiki jest prawie trzykrotnie częściej kobieta niż mężczyzna. Natomiast na kierunku studiów bezpieczeństwo narodowe kobiety są w mniejszości i stanowią nieco ponad 14%. Studentami są osoby w wieku około 25 lat, najczęściej mieszkające w mieście do 100 tysięcy mieszkańców. Częściej są to absolwenci liceów ogólnokształcących niż innych szkół średnich.

W diagnozowanych przestrzeniach aktywności edukacyjno-zawodowej studentów najczęściej wskazywana jest działalność w postaci pracy zarobkowej. W przypadku około 20% respondentów rodzaj pracy jest zbieżny z kierunkiem studiów. To znaczy, że ich doświadczenia wynikające z pracy zawodowej można uznać za motywujące ich w procesie kształcenia. Można także przyjąć hipotezę, że ci studenci uczestniczą w edukacyjnych, wzajemnie się dopełniających formach aktywności: formalnej (zajęcia w uczelni); nieformalnej – życie rodzinne, środowisko lokalne, środowisko pracownicze; pozaformalnej – kursy, szkolenia organizowane przez zakład pracy. Jednak dla większości studentów praca, o ile taką wykonują, jest źródłem wsparcia materialnego – niezależności finansowej, a w minimalnym stopniu dostarcza doświadczeń konfrontowanych i wykorzystywanych w procesie kształcenia. Jak wynika z analizy materiału badawczego, tylko nieliczni studenci podejmują działalność społeczną i (lub) kulturalną. Działalność, która w wysokim stopniu jest skorelowana z osiąganiem pozytywnych wyników w nauce (Kałużny 2004, s. 348–354). Sytuacja jest tym bardziej niekorzystna, gdyż większość badanych studentów, którzy wykonują pracę niezgodną ze swoimi zainteresowaniami, a ponadto przejawiają bierność w innych obszarach kształcenia nieformalnego zamierza po uzyskaniu dyplomu wykonywać zawód polegający na działalności pedagogicznej.

Rozpatrując problem aktywności w nieco szerszym kontekście, należy stwierdzić, że wszelka działalność człowieka utożsamiana z doświadczeniem życiowym jest zawsze ważnym składnikiem edukacji dorosłych (zob. Malewski 2010, s. 29). Tym bardziej działalność wykraczająca poza zakres czynności obowiązkowych (koniecznych, wymuszonych) przyczynia się do osiągania wysokich wyników nie tylko w nauce, ale także w pracy zawodowej i w życiu pry-

watnym. Bowiem, jak twierdził znany socjolog Jan Szczepański: „*O sukcesach w życiu decyduje przede wszystkim aktywność człowieka. Żyć to znaczy działać, bez działalności życie człowieka staje się wegetacją*" (Szczepański 2000, s. 20).

Bibliografia

1. Aleksander T. (2003), *Kształcenie dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa, tom II.
2. Bauman T. (2006), *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, [w:] A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
3. Hamilton E., Cunningham P.M. (1989), *Community Based Adult Education*, [in:] S.B. Merriam, P.M. Cunningham (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
4. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
5. Kałużny R. (2004), *Edukacyjny wymiar aktywności twórczej i wykonawczej studentów uczelni wojskowej*, [w:] K. Pająk, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
6. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
7. Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*. Książka i Wiedza, Warszawa.
8. Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
9. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
10. Solarczyk-Ambrozik E. (2005), *Dorosły jako uczeń – zmiana społeczna a szanse uczestnictwa w oświacie*, [w:] M. Podgórny (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
11. Szczepański J. (2000), *Inicjatywa, awans, powodzenie*, „Polski Uniwersytet Ludowy – Kwartalnik TUL", nr 3/46.
12. Wiatrowski Z. (2003), *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa, tom II.

Spaces of educational-professional activity of extramural students

Key words: activity, educational activity, professional activity, formal education, informal education, non-formal education, self-study, extramural studies.

Summary: In the article the author considers educational-professional activity of extramural studies. In the conducted studies the answers to the following questions are sought: What social-demographic traits distinguish people who undertake extramural studies? What types of activity do students prefer in the fields of informal and non-formal education? In what proportion does the studied field correspond to the type of work done by students? The studies covered 131 undergraduate students on their second year of study from public and private universities.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Ryszard Kałużny, prof. DSW
Dolnośląska Szkoła Wyższa
Instytut Pedagogiki Specjalnej
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław
e-mail: ryszard_kaluzny@op.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

INSPIRACJE I WYZWANIA W EDUKACJI DOROSŁYCH

Alicja Jurgiel

PRAKTYKI BADAWCZE OBECNE W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH NAD PROCESAMI SPOŁECZNO-KULTUROWEGO UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH. UJĘCIE KRYTYCZNE

Słowa kluczowe: badanie biograficzne, uczenie się dorosłych, badania jakościowe.

Streszczenie: Autorka przedstawia założenia badań biograficznych jako badań interpretatywnych w nawiązaniu do sposobu ich uprawiania we współczesnej andragogice. Twierdzi, iż stały się one popularne, ze względu na powszechne przekonanie, że nie trzeba posiadać wyrafinowanych kompetencji, by je uprawiać. Tymczasem zidentyfikowane przez Autorkę praktyki badawcze, które nazywa: wiernością procedurze, wyczarowywaniem wyników badań czy traktowaniem badań biograficznych jako dyskursywnych wymagają zaawansowanej wiedzy dotyczącej epistemologii oraz wysokiej świadomości metodologicznej.

Wraz z tak zwanym przełomem metodologicznym w naukach społecznych, który zaowocował uprawomocnieniem metodologii zorientowanej na identyfikację i rozumienie zjawisk, a nie wyłącznie na ich weryfikację, obserwujemy ogromne zainteresowanie badaniami biograficznymi. Zwłaszcza w europejskiej andragogice renesans badań biograficznych – często zamiennie określanych jako narracyjne[1] – traktowany jest jako naturalna konsekwencja uzupełniania tego, czego badania określane jako *twarde* nie mogły dać, a mianowicie głębokiego, gęstego opisu procesów uczenia się dorosłych w sytuacji zmieniających się ekonomicznych i kulturowych warunków życia, motywacji podejmowanych przez dorosłych działań, identyfikacji ich środowisk uczenia się (Merrill, Johnston 2005, Alheit 2006, Tedder, Biesta 2009). Można by stwierdzić, że badania biograficzne (celowo używam tu liczby mnogiej) przeżywają dziś swoiste odrodzenie, a ich

[1] Malewski (2010) twierdzi, że andragodzy używają sformułowania *narracja* w potocznym jego rozumieniu, stąd nieporozumienia i „grzechy" w uprawianiu badań biograficznych.

promotorzy – z jednej strony odwołują się chętnie do tradycji szkoły chicagowskiej (Włodarek, Ziółkowski 1990), z drugiej zaś próbują im nadać nowy sens (Merrill 2001, Nowak-Dziemianowicz 2002, Dominice 2006, Ligus 2009).

Rozumienie sensu badań biograficznych (narracyjnych) i ich prowadzenie przez współczesnych badaczy nie jest jednakowe, co można rozpoznać po *sposobie ich uprawiania* w kontekście samej pracy nad badaną materią – w postaci odtworzonej indywidualnej historii życia – ale przede wszystkim w kontekście odpowiedzi na pytanie, czemu owe badania służą. Chcąc dokonać identyfikacji różnych sposobów uprawiania badań biograficznych, spróbuję odnieść się do obecnych na gruncie badań nad uczeniem się dorosłych praktyk badawczych. Stosując podstawowe kryteria owej identyfikacji w postaci: rozpoznania celu badania, jakim kierują się badacze w swoich projektach, sposobów analizy zebranego materiału, a także jakości wniosków, rozpoznaję dwa rodzaje praktyk obecnych w biograficznych badaniach andragogicznych. Określiłam je mianem wierność metodzie lub majsterkowanie[2], rozumiane tutaj jako wytwarzanie czegoś nowego z elementów, które już są w grze. Każda z tych praktyk ma swoje zróżnicowane oblicza, a w konsekwencji uruchamia pytania o granice rozumienia i interpretacji materiału badawczego – jak chce Paweł Dybel (2004), czy anarchizmu interpretacyjnego – jak polemicznie pyta Andrzej Szahaj (1997) wskazując na znaczenie różnorodności kontekstów dla wartości poznawczej prowadzonych dociekań.

Wspólnota założeń w badaniach biograficznych?

Współcześni badacze sytuujący swoje eksploracje w strategii badań biograficznych zgadzają się co do podstawowych założeń dotykających natury tych badań , ale- co warto podkreślić – używają ich do innych celów. Ta zgoda dotyczy następujących kwestii. Po pierwsze – nawiązują do **koncepcji człowieka jako istoty opowiadającej**, chciałoby się powiedzieć „opowiadam, więc jestem" (Burzyńska 2004). Jeromy Bruner (1990) twierdzi, że człowiek zawsze snuje opowieści, żyje w świecie, w którym sam je wytwarza, ale też żyje opowieściami innych. Pojawia się tu koncepcja „tożsamości narracyjnej", która nie jest dana raz na zawsze, ale konstruowana w toku narracji, co mogłoby znaczyć, że jest ona zawsze niegotowa. Przeciwnie – jest ona nieustannym dynamicznym dzianiem się, rozwija się w czasie jak fabuła. Nawiązywanie do koncepcji „homo narrator" w ujęciu Paula Ricoeura, Antony Giddensa, Aleksandra McIntyre'a, Charlesa Taylora pozwala pytać o skomplikowane mechanizmy konstrukcji tożsamości podmiotu (Burzyńska 2004). W sensie andragogicznym każe wiązać uczenie się jako wpisane w nią samą, a w sensie badawczym traktować doświadczenie jednostki jako coś, co zyskuje status narracji dzięki językowi i istnieniu kodów kulturowych, co nie pozwala zostawić na poziomie interpretacji rzeczy takimi, jakimi wydaje się, że są (Nowak-Dziemianowicz 2002, Reut 2010).

[2] Używam tego sformułowania w znaczeniu, jakie nadał mu Andrzej Szahaj (1999).

Dlatego – po drugie – autorzy badań sięgają do hermeneutycznej koncepcji nadawania znaczeń, twierdząc, że **w mechanizm opowiadania własnej historii wpisana jest interpretacja**, ponieważ życie nie jest takie jakie jest, ale jak się je interpretuje i reinterpretuje. Mają na to wpływ stany wewnętrzne jednostki, przeżycia, przechodzenie od przeszłości do teraźniejszości i planów na przyszłość, ale także moc kultury i społecznych zjawisk, w które uwikłana jest jednostka. Stało się jasne, że moc indywidualnej interpretacji własnej opowieści jest zanurzona w świecie kulturowym, w symbolach, w języku (Dominice 2007).

Po trzecie – mechanizm wytwarzania interpretacji przybiera postać negocjowania znaczeń pomiędzy podmiotem a światem i kulturą, w której żyjemy. Rekonstrukcja tego obrazu niejako zmusza badacza, by ten **choć na chwilę zatrzymał kontekst**, poddając go eksploracji. Jednocześnie tymczasowość tego ujęcia pozwala nieustannie powracać do wydarzenia z historii życia i poszukiwać rozmaitych znaczeń, różnorodnych kontekstów opisu badanego zjawiska.

Wymienione tu w dużym uproszczeniu założenia wykorzystywane są wtedy, gdy chcemy zidentyfikować, z jakiego typu narracjami mamy do czynienia, ale także wtedy, gdy próbujemy *rozumieć, w jaki sposób są one wytwarzane.*

Stosowane i wytwarzane praktyki badawcze

Pierwszą ze stosowanych praktyk badawczych, widoczną na gruncie badań biograficznych, dotyczących uczenia się dorosłych jest wierność metodzie, a wręcz *rytualizacja procedury*. Wyraża się ona w naśladowaniu czynności stosowanych na etapie zbierania materiału badawczego i jego analizy w taki sposób jak to robili poprzednicy. Najczęściej autorzy projektów odwołują się tutaj do teorii trajektorii Fritza Schutze (1997) i jego pomysłu na „upinanie" zebranego materiału, ale także do bardzo szczegółowych wskazówek związanych z przeprowadzeniem wywiadu. Inni, tak jak Agnieszka Bron (2009), opisując refleksyjne uczenie się dorosłych, szukają schematu postępowania, wiążąc zebrany materiał drogą wywiadu biograficznego z teorią ugruntowaną.

Wspólną cechą tych działań jest **oglądanie narracji w tej samej strukturze (**Burzyńska 2004), to znaczy odtworzenie struktury tekstu opowieści, czemu mają służyć tabelki, wzory z ustalonymi z góry kryteriami. A tym samym ustanowienie a priori klucza do interpretacji zebranego materiału.

Uprawomocnieniem dla tego typu postępowania jest moc zastosowanej procedury[3] i nieustanne tłumaczenie się przez badacza z kroków podjętych na etapie gromadzenia materiału, analizy i interpretacji, która tu ogranicza się odtworzenia tych fragmentów biografii, które daje się podporządkować przyjętym schematom. W ten sposób próbujemy poszukiwać „tendencji" w uczeniu się dorosłych, choć nie w sensie statystycznym, ale także pragniemy zadbać, by w tym indywidualizowaniu losów nie doprowadzić do sytuacji, aby każdy przy-

[3] O konsekwencjach wynikających z wierności procedurze i warunkach jej stosowania w kontekście rozwoju nauki pisze szeroko Jacek Piekarski (2010).

padek był swoisty i niepowtarzalny. Trudno się dziwić, że wybierając tę drogę autorzy pragną potwierdzić naukowy status swoich badań i na wszelki wypadek odeprzeć zarzut o braku wiarygodności prowadzonych eksploracji[4].

Druga z zasygnalizowanych praktyk określona mianem *majsterkowania* jest bardziej zróżnicowana. Rozpoznaję tu kilka charakterystycznych zachowań badaczy. Oto one:

- **wyczarowywanie wyników badań** – kiedy nie wiadomo, skąd wzięły się referowane przez badacza wyniki jego badań, zwłaszcza w kontekście obszernie cytowanych wypowiedzi badanych. Wszechwiedzący badacz nadaje sens tej opowieści, ale ma się wrażenie, że „ukrywa" sposób wyłonienia rezultatów swojego badania, jakby mówił „fakty mówią same za siebie". Można odnieść wrażenie, że ludzie do nas mówią, miejsca do nas mówią, ale problem w tym, że nie wiadomo, jakie mieliśmy narzędzia, żeby te głosy usłyszeć. W takiej sytuacji wytwarza się przekonanie, że nie trzeba dysponować dużymi kompetencjami badawczymi, żeby uprawiać badania biograficzne.
- szukanie **ilustracji w postaci fragmentu narracji do tezy wytwarzanej w trakcie analizy danych.** Działanie badacza przypomina pracę nad scenariuszem kreowanym na potrzeby producenta sztuki. Dialogi produkowane są zgodnie z zapotrzebowaniem na temat, aktualnie ważny społecznie. Tutaj na potrzeby tematu wygenerowanego przez badacza. W tego typu projektach interpretacja zredukowana została do odtworzenia fragmentów biografii wskazujących na istnienie problemu, a właściwie potwierdzających jego istnienie (zgodnie z założeniami badacza).
- **traktowanie badań narracyjnych jako dyskursywnych**, które z punktu widzenia swoich założeń epistemologicznych „dyskutują same ze sobą". Ta dyskusja odbywa się na poziomie wytwarzania narzędzia do badania, sposobu analizy danych, dochodzenia do wyników i ich interpretacji. Przyjętą tutaj praktyką jest problematyzowanie od początku kwestii mechanizmu wytwarzania narracji. Badacze są świadomi, że metodologia produkuje artefakty. Na poziomie analizy danych czymś innym jest poszukiwanie i identyfikowanie przedzałożeń, które legły u podstaw „pomyślenia tekstu" przez badanego, czymś innym jest poszukiwanie istoty badanego zjawiska w tym tekście, a jeszcze innym poszukiwanie różnych sposobów doświadczania tego samego zjawiska przez badanych.

W kontekście zreferowanych tu praktyk uprawiania badań narracyjnych można by zapytać, czy opowieść można uznać za istotną formę poznania, dostarczającą wiedzy o świecie poprzez nadanie sensu zjawiskom czy jedynie jest formą tekstu kulturowego, która w takim samym stopniu odsłania to, co przesłania rzeczywistość. Problem współczesnych – zwłaszcza mało doświadczonych – badaczy wykorzystujących strategie badań biograficznych polega moim zdaniem na tym, że na poziomie kreowania przedmiotu poznania nie do końca uświada-

[4] Wsparciem dla tego typu postępowania są podręczniki takich autorów jak: M.B. Miles, A.M. Huberman (2000).

miają oni sobie, na ile praktyka badawcza prowadzi ich ku badaniom interpretatywnym, a na ile ku krytycznym, zorientowanym na zmianę w wymiarze indywidualnym i społecznym. W przypadku badań biograficznych traktowanych jako dyskursywne istnieje możliwość wyjścia poza typową dla nich rekonstrukcję historii życia w stronę ujawniania mechanizmów wytwarzania narracji. W tej sytuacji eksponowana przez andragogów konieczność uczenia się przez całe życie może okazać się problematyczna, złudna i wątpliwej wartości, jeśli przyjrzeć się jej politycznym i ekonomicznym uprawomocnieniom (Jurgiel 2009).

Bibliografia

1. Alheit P. (2006), *Biografia i mentalność. Narracyjne badania relacji pokoleniowych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Czechach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3(35).
2. Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach edukacyjnych,* „Dyskursy Młodych Andragogów", nr 10.
3. Bruner J. (1990), *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 4.
4. Burzyńska A. (2004), *Kryteria narracji. O zwrocie narratywistycznym w humanistyce*, [w:] W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, Wyd. „Instytut Badań Literackich", Warszawa .
5. Dominice P. (2007), *Historia życia jako nieustające wyzwanie w obszarze edukacji dorosłych*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
6. Dominice P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
7. Dybel P. (2004), *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
8. Johnston R., Merrill B. (2005), *From Old to new learning Identities: charting the change for non-traditional adult students in higher education*, [w:] A. Bron, E.Kurantowicz, H.S. Olesen, L. West (red.), *„Old " and „New" worlds of adult learning*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
9. Jurgiel A. (2009), *Nakaz uczenia się przez całe życie – mantra współczesnych andragogów*, [w:] M. Hurrło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.)., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków.
10. Ligus R.(2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
11. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
12. Merrill B. (2001), *Learning and teaching in universities: perspectives from adult learners and teachers*, „Teaching in Higher Education", Vol. 6, No 1.

13. Miles M.B. (2000), A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo „TrnsHumana" Białystok.
14. Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
15. Piekarski J. (2010), *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permisywnym tolerantyzmem*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków.
16. Reut M.(2010), *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja" jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
17. Schutze F. (1997), *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywne*, „Studia Socjologiczne", nr 1.
18. Szahaj A. (1997), *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, „Teksty Drugie", nr 6.
19. Szahaj A. (1999), *Gonić harcowników*, „Teksty Drugie", nr 6(59).
20. Tedder M., Biesta G. (2009), *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2(46).
21. Włodarek J., Ziółkowski M. (1990), *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, M. Ziółkowski, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Metoda biograficzna w socjologii, PWN, Warszawa–Poznań.

Research practices present in biographical research into socio-cultural processes of adult learning. A critical approach

Key words: biographical research, adult learning, faithfulness to the procedure, qualitative approach.

Summary: The author shows assumptions of biographical research as interpretative research with reference to the way it is conducted in modern andragogy. She states that it attracted general attention due to the popular belief that this kind of research does not require sophisticated competence. Meanwhile, research practices identified by the author, which she calls – faithfulness to the procedure, conjuring up research results or treating biographical research as discursive ones requires specialist knowledge of epistemology, as well as increased methodological awareness.

Dane do korespondencji:
Dr Alicja Jurgiel
Instytut Pedagogiki
Zakład Dydaktyki
Uniwersytet Gdański
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
e-mail: pedamj@univ.gda.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Beata Cyboran

DIAGNOZA W ANIMACJI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ ŚRODOWISK LOKALNYCH

Słowa kluczowe: animacja społeczno-kulturowa, środowisko lokalne, edukacja dorosłych.

Streszczenie: Edukacja człowieka dorosłego ściśle wiąże się z jego poziomem aktywności w środowisku życia, z racji czego animacja społeczno-kulturowa stała się przedmiotem zainteresowań w niniejszym artykule. Jest to obecnie bardzo popularna metoda pracy w środowisku lokalnym, ale często działania tego rodzaju nie są poprzedzone rzetelnym rozpoznaniem diagnostycznym. W artykule próbuję zastanowić się nad sposobem konstruowania diagnozy środowiska lokalnego, aby w pełni wspierała działania animacyjne.

Środowisko lokalne jako przestrzeń aktywności społeczno-edukacyjnej dorosłych

W ostatnim czasie obserwuje się wyraźne przesunięcie paradygmatu andragogicznego z nauczania na uczenie się, a współczesna edukacja człowieka dorosłego przebiega głównie w środowisku jego życia, które określać możemy mianem środowiska lokalnego. Edukacja człowieka dorosłego ściśle wiąże się z jego poziomem aktywności w środowisku życia, przez co animacja społeczno-kulturowa, z racji bliskich relacji z aktywizacją społeczną, stała się przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy bardzo wiele definicji środowiska lokalnego, osadzonych zarówno na gruncie socjologicznym, pedagogicznym, psychologicznym czy ekonomicznym. Jedna z definicji środowiska lokalnego mówi, iż jest to: oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak Kościół, szkoła, instytucje usługowe, urządzenia socjalne lub rekreacyjne oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie, a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań (Pilch 1993, s. 146). Wszystkie definicje kładą jednak nacisk na najważniejsze kategorie budujące pojęcia środowiska lokalnego, jakimi są zamieszkujący dane terytorium ludzie, określona przestrzeń oraz obecność relacji pomiędzy osobami zamieszkującymi daną przestrzeń, czyli więzi.

W oparciu o tak ujętą definicje środowiska lokalnego możemy zastanowić się nad kategorią rozwoju lokalnego, a następnie rozwoju społeczności lokalnej, które to pojęcia wiążą się z aktywizacją i animacją środowisk lokalnych. 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. Zauważa się bowiem, iż 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; zaspokajać 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).

Możemy więc zastanowić się, jak w tak definiowanym rozwoju lokalnym mieści się rozwój społeczności lokalnej, który zasadza się na „wzbogaceniu sieci powiązań i kontaktów grupowych oraz wzmocnieniu jej nici, wypracowaniu pewności siebie i umiejętności tak, by społeczność lokalna (ludzie) mogła znacznie poprawić swoją sytuację" (Skrzypczak 2001, s. 14). Możemy tutaj przywołać podstawowe cele i założenia rozwoju społeczności lokalnej według standardów *National Standarts Boards for Community Work Training & Qualification*, którymi są:

- 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).

Wszystkie przytoczone kwestie odnoszące się do działań animacyjnych wspierających rozwój społeczności lokalnej zasadzają się na włączeniu w różno-

rakie działania mieszkańców danych środowiska. Owo włączanie w działania, będzie aktywizacją społeczną, a zarazem edukacyjną dorosłych. Lokalną edukację dorosłych rozumieć można bowiem za Jackiem Mezirowem, o czym pisze Mieczysław Malewski jako wspomaganie jednostek w nabywaniu postaw, umiejętności i wiedzy niezbędnej dla ich demokratycznej partycypacji w rozwiązywaniu lokalnych problemów, a sukces lokalnej edukacji mierzy się stopniem rozwoju społeczności lokalnej i poprawą jej funkcjonowania (Malewski 2010, s. 54).

Pojęcie animacji społeczno-kulturowej

Kategoria animacji społecznej, społeczno-kulturalnej czy społeczno-kulturowej stała się obecnie niezwykle nośna i popularna, ale ustalenia terminologiczne nie wydają się być takie proste. Wszyscy zajmujący się tą problematyką zgadzają się co do tego, że jest to pewien rodzaj praktyki społecznej skierowanej na jednostki, grupy lub społeczności, w celu osiągnięcia pozytywnej zmiany. W wieku publikacjach z tego zakresu odnajdujemy twierdzenie, że jest to kierunek, metoda i proces działania (Jedlewska 1999, s. 55), z czego pojęciem spajającym te wszystkie kwestie jest zmiana. Zmiana, która dokonuje się na poziomie jednostki, grupy, czy całej społeczności.

Etymologia terminu animacja każe nam odwołać się do łacińskiego słowa *animo*, które oznaczało tchnąć życie w coś, obdarzyć duszą, powołać do życia, ożywić. Z francuskiego animować to wnosić życie, dodawać siły do działania, zapoczątkować określone przedsięwzięcia, zachęcać, rozpalać. Animacja to więc działania wnoszące żywotność, poruszające uczucia, wzmacniające siły, ożywiające grupę lub społeczność[1].

Wielu autorów uważa, że animowanie to także dodawanie bodźca do podejmowania nowych inicjatyw szczególnie tam, gdzie nie występują one spontanicznie lub są utrudniane i blokowane warunkami społecznymi. To działanie podnoszące życie społeczne na wyższy poziom, służące rozwojowi określonych społeczności. To sposób działania wśród ludzi i z ludźmi ułatwiający im udział w aktywnym i twórczym życiu, pobudzanie jednostek i grup do działania. W animacji społeczno-kulturalnej przyjmuje się, iż dane środowisko ma własne potrzeby, wzory zachowań i treści kulturowe. Są one wydobywane i intensyfikowane poprzez działalność animacyjną[2]. Animacja rozumiana być może także jako wspieranie twórczości i rozwoju zarówno poszczególnych osób, jak i grup oraz społeczności lokalnych. Animacja to zawsze spotkanie z człowiekiem, zakładające poznanie drugiego, dialog i wspólne działanie. Z animacją społeczno-

[1] Por. M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, Warszawa 1993; J. Kargul, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń 1996; B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999.

[2] Takie podejście do działań animacyjnych odnajdujemy przykładowo w publikacji: *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym* (red. W. Theiss, B. Skrzypczak), Warszawa 2006.

-kulturową łączą się różne idee, które sytuują animację bliżej antropologii, sztuki, edukacji czy wreszcie lokalności[3].

Antropologia dostarcza praktyce i refleksji animacyjnej definicji ujmującej kulturę jako dynamiczną i złożoną całość składającą się ze wzorów, postaw, zachowań, praktyk kulturowych, relacji międzyludzkich, instytucji, paradygmatów poznawczych, tradycji, modeli obyczajowych, wiedzy i doświadczenia, wzorów rodziny i grup społecznych, form ekspresji i komunikacji. Perspektywa antropologiczna widzi jednostkę osadzoną w pewnym doświadczeniu kulturowym, społecznym i jednostkowym wpisanym w specyfiką danego miejsca i czasu[4].

Pojęcie sztuki łączy się z działalnością animacyjną poprzez ideę *community arts*, które jest pewnym typem grupowych działań artystycznych i kulturalnych, gdzie mamy zbiorowe autorstwo dzieła, niezależne od poziomu artystycznych kompetencji poszczególnych uczestników. Animator nie tworzy dzieła dla ludzi, ale pracuje z innymi, nawiązuje relacje, tworzy sytuacje, w których wszyscy uczestnicy stają się na moment artystami. Sztuka jest dla animacji źródłem inspiracji, narzędziem i zapleczem. Nie jest jednak celem. Liczy się proces twórczy, spotkanie z innymi oraz moment, w którym ktoś sięgnie po pędzel czy nożyczki. Jest to znacznie ważniejsze od tego, co w wyniku tego procesu powstanie. Wskazują na to zarówno korzenie, z których animacja wyrasta i czerpie (kultura czynna i kontrkultura z jej hasłem „Czyńcie kulturę sami"), jak i praktyka animacji w społecznościach i grupach, gdzie pojawiają się kwestie wykluczenia, marginalizacji, dyskryminacji, nierówności (Kurz 2006, s. 9–20).

Głównym celem animacji społeczno-kulturowej jest zmiana postaw jednostek i stosunków interpersonalnych poprzez bezpośrednie oddziaływanie. Animacja jest edukacją w działaniu, w relacji z ludźmi. Animator w działaniu często staje się nauczycielem, a sytuacja edukacyjna może być punktem wyjścia ku pobudzaniu twórczego zapału i chęci działania.

Wielu znawców problematyki animacji uważa, że ożywianie i stymulowanie zachowań twórczych jednostek i małych grup społecznych pojawiło się jako antidotum na autorytarny system szkolny, przeciwko któremu buntowali się zarówno uczniowie, jak i rodzice, a niekiedy sami nauczyciele. Animację można więc łączyć z pedagogiką niedyrektywną.

Kolejnym ważnym pojęciem dla animacji społeczno-kulturowej jest lokalność. Działalność animacyjna wiąże się bowiem z rozwojem społeczności lokalnej, czyli wzbogaceniem sieci powiązań i kontaktów grupowych oraz wzmocnieniem jej nici, wypracowaniem pewności siebie i umiejętności, dzięki którym społeczność lokalna może zmieniać swoją przestrzeń życia. Krzysztof Czyżewski z Ośrodka „Pogranicze", mówiąc o animatorach kultury, używa określenia

---

[3] Idee zwiazane z animacją kultury zaprezentowano w publikacji: *TERAZ! Animacja kultury* (red. I. Kurz), Warszawa 2006.

[4] Pisze o tym G. Godlewski w artykule *Animacja i antropologia*, zamieszczonym w publikacji zbiorowej *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, pod redakcją G. Godlewskiego, I. Kurz, A. Mencwela, M. Wójtowskiego, Warszawa 2002.

„budowniczowie mostów": łączą brzegi rzeki, tworzą przejście tam, gdzie go nie było – między odważnie otwieraną pamięcią i teraźniejszością, między grupami, których rzeczywiste spotkanie było dotąd niemożliwe (Kurz 2006, s. 22).

Wszystkie podstawowe właściwości społeczeństwa obywatelskiego bliskie są celom animacji społeczno-kulturowej. Wspólnotowość, zaufanie, pluralizm, aktywność obywateli i zdolność do samoorganizacji i działania bez impulsów ze strony państwa/władzy, umiejętność i chęć działania na rzecz dobra społecznego.

Animacja społeczno-kulturowa może być wielkim sprzymierzeńcem edukacji dorosłych w środowiskach lokalnych dzięki konstruowaniu przestrzeni dla aktywności i działania, co jest niezbędnym komponentem uczenia się człowieka dorosłego.

Diagnoza w animacji społeczno-kulturowej

Wydawać się może, że tak określona działalność animacyjna kłóci się z postawą diagnostyczną, czy też jakimkolwiek postępowaniem diagnostycznym. Wielu teoretyków stoi na stanowisku, że to, co w czystej animacji jest najważniejsze, czyli spontaniczne działanie, zostaje przez diagnozę zniszczone, bo każde postępowanie diagnostyczne daje początek planowaniu czy projektowaniu działań, a to wyklucza spontaniczne inicjatywy.

Diagnoza społeczna „to badania podejmowane z przesłanek społecznych (sytuacja problemowa w życiu społecznym) i mające znaczenie praktyczne (zastosowanie wiedzy naukowej dla skutecznego przekształcania rzeczywistości). Jest ona rozpoznaniem – poprzez obserwację, opis i sklasyfikowanie oraz oceną – zjawisk wywołujących społeczne zaniepokojenie, mogących być przejawami lub źródłami problemów i kwestii społecznych" (Szatur-Jaworska 2003, s. 18). Diagnoza posiada wartość informacyjną, bo jest obrazem stanu społeczności oraz wartość użytkową, gdyż jest użyteczna na potrzeby zarządzania społecznością.

W dostępnej literaturze przedmiotu odnajdujemy cztery główne rodzaje diagnozy: diagnozę jednostki, rodziny, grupy i społeczności lokalnej. Dla działań animacyjnych najbardziej interesować nas będzie diagnoza społeczności lokalnej oraz diagnoza grupy. Nie oznacza to, że poza zainteresowaniami animatora pozostaje diagnoza jednostki oraz rodziny, ale tym działaniom z uwagi na specyfikę pracy animacyjnej animatorzy poświęcają mniej czasu i uwagi.

Dla animatora najważniejsza wydaje się rzetelna diagnoza środowiska lokalnego, na którą składa się: określenie zasobów i potrzeb oraz rzetelna identyfikacja specyfiki miejsca. Diagnozowanie środowiska lokalnego to poznawanie tej rzeczywistości, która nas na co dzień otacza i weryfikowanie naszych własnych przekonań na jej temat.

Dobra diagnoza środowiska jest przede wszystkim rzetelna. Korzysta ze źródeł, które pokazują wybrane kwestie z różnych stron, rozgranicza fakty od opinii, podejmuje próbę spojrzenia na środowisko z zupełnie nowej perspektywy, wyczerpująco analizuje zebrany materiał, zawsze zawiera źródło danych, jest spójna.

W działaniach diagnostycznych możemy przyjąć strategię badawczą związaną z podejściem ilościowym, jakościowym i mieszanym. W badaniach ilościowych opieramy się na opisie i analizie badanych faktów, procesów i zjawisk w sposób ilościowy, czyli w postaci pewnych zapisów matematycznych, obliczeń i zestawień statystycznych. Najpopularniejsze są tu sondaże i analizy korelacji. Dla badań jakościowych najistotniejsze jest analizowanie badanych zjawisk w celu wyodrębnienia w nich części składowych i wykryciu zależności i związków, jakie zachodzą między tymi składowymi. Z podejściem jakościowym najczęściej łączą się badania etnograficzne, studia przypadków czy badania narracyjne. W podejściu mieszanym, łączącym badania ilościowe i jakościowe, jedno podejście możemy uzupełniać drugim, np. badania jakościowe mogą stanowić dopełnienie i weryfikację dla badań ilościowych. Badania uzyskują bowiem większą wiarygodność, gdy zjawiska są badane z wielu stron, za pomocą różnych metod, różnych technik badawczych i różnymi narzędziami.

Przydatnymi dla diagnozy animacyjnej technikami badawczymi będą niewątpliwie te, które umożliwiają bezpośredni kontakt z respondentami, ponieważ moment diagnozy może być skojarzony z etapem preanimacji, etapem przygotowawczym czy etapem wstępnym samego działania animacyjnego. Potwierdzeniem tego może być poniższy cytat: *Pierwszym etapem pracy animatorów lokalnych było zapoznanie się ze społecznością lokalną, co trwało około trzech miesięcy. To okres, w którym animator koncentrował się przede wszystkim na nawiązywaniu kontaktów. Wymagało to budowania relacji, co jest celem samym w sobie i jednocześnie jednym ze sposobów bliższego poznawania społeczności i mechanizmów jej funkcjonowania. Animator szukał odpowiedzi na pytania o zasoby społeczności, o poziom jej kapitału organizacyjnego, ludzkiego i społecznego, o potrzeby i problemy, o silne i słabe strony, o strukturę i mechanizmy władzy. Etap wchodzenia w społeczność i orientowania się w jej sytuacji obejmował także identyfikowanie osób i/lub instytucji – potencjalnych partnerów w dalszej pracy. (...) Okazało się, że bezcenną zaletą animatora lokalnego jest umiejętność uważnego słuchania, wnikliwego obserwowania relacji zachodzących w społeczności lokalnej, analizowania tych procesów* (Dudkiewicz, Kaźmierczak, Rybka 2008, s. 19).

Z takiego podejścia wyłania się metoda badań w działaniu jako najtrafniejsze podejście diagnostyczne dla animatorów, łączące badania z działaniem. Badania w tym podejściu nie służą bowiem wyłącznie rejestracji aktualnego stanu rzeczy, lecz dają początek rozwiązywaniu problemów. Odnajdujemy w nich także pragmatyczne podejście do badań, aktywne uczestnictwo społeczności w procesie badawczym i wiązanie badań z życiem lub pracą jego uczestników. Cechą badań w działaniu jest to, że zostawiają po sobie zmiany w środowisku, w którym je przeprowadzono.

Nowatorskim podejściem w diagnozie wspierającej działania animacyjne w środowiskach lokalnych są tzw. metody diagnostyczno-animacyjne, opracowane we współpracy z animatorami i instruktorami z domów kultury tak, żeby

jak najlepiej pasowały do specyfiki pracy animacyjnej i jednocześnie ułatwiały diagnozowanie lokalnej społeczności[5].

Diagnoza środowiska lokalnego może posługiwać się także metodami badawczymi z zakresu etnografii i antropologii oraz nauk ekonomicznych, z których wykorzystujemy chociażby badania rynkowe i marketingowe.

Diagnoza zasobów i potrzeb środowiskowych w animacji środowisk lokalnych

Da rzetelnej analizy środowiska lokalnego niezmiernie ważnym jest określenie jego zasobów i potrzeb. Możemy tu pokusić się o skonstruowanie tzw. mapy zasobów środowiskowych i mapy potrzeb środowiska lokalnego, które są graficznym ujęciem tego, co w środowisku odnajdujemy. Zasoby środowiskowe możemy pogrupować w następujące kategorie (Pascal, Robertis 1997, s. 128–135):

- **usytuowanie geograficzne obszaru i miejsce analizowanego obszaru w regionie**, czyli tzw. aspekt przestrzenny, do którego zaliczyć można granice analizowanego obszaru, potencjał krajobrazowy, środowiskowy, turystyczny terenu, a także położenie terenu w odniesieniu do większego obszaru, rola analizowanego terenu w stosunku do większego obszaru, powiązanie z innymi obszarami, np. przepływy zasobów, współpraca, komunikacja z sąsiednimi obszarami;
- **zasoby naturalne**, gdzie należy szczególnie zwrócić uwagę na te zasoby naturalne, które w jakiś sposób wyróżniają region;
- **historia** to kwestie wiążące się z powstaniem, rozwojem i zmianami czy wydarzeniami z bliższej lub dalszej przeszłości, które odbiły się w znaczący sposób na funkcjonowaniu analizowanego środowiska, tradycje;
- **demografia,** gdzie interesować może nas liczba mieszkańców, struktura wieku – grupy dominujące, struktura rodzin, narodowość, migracje, liczba populacji aktywnej zawodowo oraz grupy społeczne w zależności od dochodów;
- **rynek pracy,** ze szczególnym uwzględnieniem jego charakterystyki, specyfiki problemów w regionie, struktury zawodowej, stopnia bezrobocia, dynamiki ofert pracy, wielkości migracji zarobkowej,
- **gospodarka** wraz ze strukturą lokalnych przedsiębiorstw, analizą wiodących gałęzi gospodarki w regionie, stopnia rozwoju technologicznego czy liczby inwestycji;
- **infrastruktura,** gdzie interesować nas będzie sieć dróg i komunikacja, dostęp do mediów, np. woda, kanalizacja, elektryczność, telekomunikacja, Internet, sieć usług i sklepów, w tym targowiska i centra handlowe, tereny zielone i place zabaw, plany zabudowy i zagospodarowania;

[5] Podejście to scharakteryzowano w publikacji: *Zrób to sam. Jak zostać badaczem społeczności lokalnej? Poradnik dla domów kultury*, (red. A. Nowotny), Warszawa 2010.

- **substancja mieszkaniowa,** czyli typy dominujące w mieszkalnictwie, stan substancji mieszkaniowej, własność mieszkań oraz osoby poszukujące mieszkań, poziom bezdomności;
- **edukacja** wraz ze strukturą wykształcenia i kwalifikacji mieszkańców regionu, rodzajami i liczbą szkół, wyposażeniem placówek edukacyjnych, charakterystyką placówek kształcenia dorosłych, poziomem rozwoju rynku instytucji szkoleniowych i dostosowaniem systemu edukacji do potrzeb miejscowego rynku pracy;
- **zdrowie i sfera socjalna,** gdzie charakteryzujemy liczbę, rodzaje i wyposażenie placówek, dostępność usług medycznych i socjalnych oraz podejmujemy charakterystykę najważniejszych problemów społecznych czy zjawisk patologicznych;
- **wypoczynek i kultura**, czyli sposoby spędzania wolnego czasu, miejsca zajęć kulturalnych i ich wyposażenie, rodzaje proponowanych zajęć i grupy odbiorców;
- **życie społeczno-polityczne,** gdzie interesować nas będą organizacje społeczne i polityczne i ich aktywność, reprezentanci społeczności we władzach różnego szczebla, relacje władzy lokalnej z mieszkańcami oraz osoby wpływowe, czy inaczej określając znaczące w środowisku, z których zdaniem i opiniami analizowana społeczność się liczy;
- **życie religijne** wraz z liczbą miejsc kultu i ich lokalizacją, charakterystyką osób praktykujących oraz działalnością społeczną i kulturalną związaną z instytucjami religijnymi;
- **sposoby komunikowania się w środowisku**, ze szczególnym uwzględnieniem mediów lokalnych, innych specyficznych sposobów komunikowania się i przepływu informacji oraz miejsc komunikowania się.

Dodatkowo szczegółowej analizie warto poddać sektor, którym szczególnie się interesujemy, np. sferę edukacji, kultury, życia społeczno-politycznego czy sferę socjalną.

Innym kontekstem porządkującym diagnozę środowiska lokalnego może być wyszczególnienie: znaczących osób z przeszłości lub teraźniejszości oraz znaczących miejsc i instytucji z przeszłości, teraźniejszości czy przyszłości.

Można przyjąć także pewne zakresy analizy środowiska, które utworzą strukturę dla diagnozy społeczności lokalnej. Będzie to:

- zakres obejmujący różne sektory życia społecznego;
- zakres obejmujący tok życia społeczności, czyli zmiany w czasie różnych etapów życia społeczności;
- zakres obejmujący ślady, jakie odciska dana sytuacja na całej populacji (Pascal, Robertis 1997, s. 135–142).

Diagnoza środowiska lokalnego to także rzetelna identyfikacja specyfiki miejsca, w której nie sposób pominąć tożsamości kulturowej badanej społeczności i jej kapitału kulturowego, na który składać się będą: historia, tożsamość kulturowa, tradycja, idee, doświadczenie społeczne, pamięć społeczna. Zwracamy tutaj szczególną uwagę na elementy dziedzictwa kulturowego w formie ma-

terialnej i niematerialnej; na rodzaj, proporcje i strukturę składowych elementów danej kultury oraz na kontekst zewnętrznych kontaktów z innymi kulturami, występujących w różnym natężeniu w przeszłości i teraźniejszości[6].

Do zasobów środowiskowych zaliczymy także poziom i formy aktywności społecznej samych mieszkańców. Do zanalizowania tego obszaru posłużyć się możemy narzędziem, jakim jest mapa aktywności społecznej/lokalnej, której konstruowanie polega na „sfotografowaniu" stanu aktywności społecznej, na podstawie czego możemy zidentyfikować zarówno miejsca nasycenia aktywnością, jak i „białe plamy", czyli miejsca pozbawione oddolnych inicjatyw; zlokalizowaniu barier w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na danym terenie; rozpoznaniu sposobu zarządzania społecznością lokalną, który to sposób determinuje możliwości i kierunki rozwoju wspólnoty[7].

Zasoby środowiskowe to funkcjonujące na interesującym nas obszarze grupy społeczne oraz instytucje. Z racji, że mogą być naszymi sprzymierzeńcami bądź partnerami proponowanych przez nas działań wiedza o ich funkcjonowaniu zarówno formalnym jak i pozaformalnym może być niezwykle ważna. W opisie grup funkcjonujących na danym obszarze interesować nas mogą dane identyfikacyjne, informacje o członkach danej grupy, celach grupowych, o relacjach danej grupy z innymi grupami czy instytucjami. To, co szczególnie powinno interesować, to tzw. funkcjonowanie wewnętrzne grupy, na które składają się procesy komunikacji wewnątrzgrupowej, procesy interakcji pomiędzy członkami grupy, wywieranie wpływu na poszczególnych członków grupy, proces podejmowania decyzji i rozwiązywania konfliktów (Pascal, Robertis 1997, s. 163–194).

Zasobem środowiska lokalnego są funkcjonujące na danym terenie instytucje, które dla działań animacyjnych mogą być niezwykle znaczące. W celu ich poznania możemy zastosować schemat analizy organizacji, który zawiera:

- ogólną charakterystykę instytucji (nazwa, adres, forma prawna, przynależność organizacyjna i sposoby finansowania, liczba pracowników, historia instytucji, otoczenie/teren działania, sposób nawiązywania kontaktu z otoczeniem oraz charakterystyka tego otoczenia);
- formalne zasady funkcjonowania (schemat organizacyjny, określenie i podział zadań, systemy relacji wewnętrznych i zewnętrznych, sposoby podejmowania decyzji, procedury zatrudniania i zwalniania pracowników);
- nieformalne zasady funkcjonowania (wymiar odstępstw od zasad formalnych i stopień przestrzegania norm prawnych, analiza rzeczywistego procesu podejmowania decyzji, projekcja władzy w kształtowaniu wypowiedzi i organizacji czasu i przestrzeni, relacje nieformalne z otoczeniem, nieformalna sieć przynależności, ocena podatności na zmiany) (Pascal, Robertis 1997, s. 152–162).

---

[6] O tożsamości kulturowej środowiska lokalnego pisze przykładowo G. Odoj w publikacji: *Tożsamość kulturowa społeczności małomiasteczkowej*, Katowice 2007.

[7] Por. P. Frączak, *Aktywne społeczności*, [w:] *Źródła aktywności społecznej. Helena Radlińska – tradycja dla przyszłości* (red. B. Skrzypczak), Warszawa 2006.

Równie ważne, co rozpoznanie zasobów jest oczywiście rozeznanie potrzeb i problemów środowiska lokalnego, dla którego chcemy realizować działania animacyjne. Problemy, jak i szanse mogą wiązać się zasobami środowiskowymi (np. z położeniem geograficznym), z poziomem aktywności społecznej, z funkcjonującymi na danym obszarze grupami i instytucjami.

Odrębną grupą problemów i potrzeb odczuwaną przez mieszkańców są kwestie związane z jakością życia na danym obszarze, z odczuwanym przez społeczność poziomem bezpieczeństwa lokalnego, jak również problemy socjalne dotykające mieszkańców danego obszaru. Konstruowanie mapy problemów i potrzeb generuje nam zazwyczaj mapę problemów środowiskowych, w której znaczące miejsce powinny mieć grupy mieszkańców zagrożone marginalizacją i wykluczeniem społecznym (np. niepełnosprawni, starsi, ubodzy, uzależnieni, mniejszości etniczne i narodowe). Na diagnozę problemów środowiska składa się opis stanu zjawiska oraz opis stanu działań profilaktycznych i kontrolnych bezpośrednio i pośrednio zapobiegawczych, które realizowano w środowisku lokalnym w niedalekiej przeszłości i które są stosowane obecnie. Planując środowiskowe działania, trzeba mieć bowiem na uwadze szeroki kontekst różnorodnych problemów. Nadmierna koncentracja na jednym zjawisku, bez uwzględnienia innych, może rozmijać się z oczekiwaniami społecznymi i uniemożliwiać optymalne wykorzystanie środków i energii społecznej (Świątkiewicz 2002, s. 73–74).

Podsumowaniem potencjału w postaci zasobów, jak i problemów i potrzeb danego środowiska może być analiza SWOT środowiska lokalnego, która ukaże nam mocne strony środowiska, czyli wszystko to, co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego obiektu; słabe strony, czyli wszystko to, co stanowi słabość, barierę, wadę analizowanego obiektu; szanse, czyli wszystko to, co stwarza dla analizowanego obiektu szansę korzystnej zmiany oraz zagrożenia, czyli wszystko to, co stwarza dla analizowanego obiektu niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej. Dzięki tej wiedzy możemy w działaniach animacyjnych unikać zagrożeń, wykorzystywać szanse, wzmacniać słabe strony, a opierać się na stronach mocnych.

Diagnoza jest wstępnym etapem pracy środowiskowej. Jest to moment rejestracji i gromadzenia danych, które wykorzystane zostaną na dalszych etapach. Diagnoza nie daje odpowiedzi na pytanie: jak działać, ale odpowiada na pytanie: co jest do zrobienia.

Bibliografia

1. 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.
2. Dudkiewicz M., Kaźmierczak T., Rybka I. (2008), *Animacja lokalna, Jak aktywizować społeczności wiejskie? Z doświadczeń projektu „W stronę pol-*

skiego modelu gospodarki społecznej – budujemy nowy Lisków", Wyd. Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Warszawa.
3. Jedlewska B. (1999) *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. UMCS, Lublin.
4. Kurz I. (red.) (2006), *TERAZ! Animacja kultury*, Wyd. Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa.
5. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.
6. Pascal H., Robertis C. (1997), *Postępowanie metodyczne w pracy socjalnej z grupami i ze społecznościami*, Wyd. Śląsk, Warszawa.
7. Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa, s. 139–152.
8. 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.
9. Skrzypczak B. (2001), *Społeczności lokalne – zmierzch czy renesans?* [w:] *Społeczności lokalne zmierzch czy renesans*, „Roczniak. Pismo o organizacjach pozarządowych w Polsce", nr 6, Warszawa, s. 8–25.
10. Szatur-Jaworska B. (2003), *Diagnozowanie w polityce społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
11. Świątkiewicz G. (red.), (2002), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Wyd. Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.

Diagnosis in socio-cultural animation of local environments

Key words: socio-cultural animation, local environments, adult education.

Summary: The local environment is a significant place of learning for adults. Adult education is clearly connected with the adult's level of activity in his or her environment, due to which social-cultural animation, thanks to its close relationship with social activation, has become the subject of this article. Animation is currently a very popular method of work in local environments, but such activities are not preceded by in-depth diagnostic work. In the article the method for constructing a local environment diagnosis to make it as clearly related to animation activities is considered.

Dane do korespondencji
Beata Cyboran
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Jagielloński
ul. Batorego 12, 31-135 Kraków
e-mail: beata.cyboran@uj.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Renata Konieczna-Woźniak

UCZENIE SIĘ LUDZI DOROSŁYCH POPRZEZ ICH ZAINTERESOWANIA WOLNOCZASOWE

Słowa kluczowe: aktywność człowieka, czas wolny, zainteresowania wolnoczasowe, uczenie się całożyciowe, sposoby spędzania czasu wolnego.

Streszczenie: W artykule podjęto próbę ukazania relacji pomiędzy osobistymi zainteresowaniami ludzi dorosłych a ich całożyciowym uczeniem się. Zainteresowania i zamiłowania motywują do aktywności edukacyjnej dorosłych, która stymuluje rozwój człowieka. Uczenie się dorosłych wynikające z ich wolnoczasowych zainteresowań ma najczęściej autoteliczny charakter i generowane jest poprzez motywację wewnętrzną. Trzeba jednak dodać, że silny pragmatyzm dorosłych prowadzi też niejednokrotnie do połączenia osobistych zainteresowań i zamiłowań z ich pracą i źródłem utrzymania. Z różnorodnych badań wynika, iż współcześnie zmieniają się źródła pozyskiwania wiedzy i informacji oraz same treści zainteresowań dorosłych. Przeobrażeniom ulegają również sposoby realizacji zainteresowań. Nowoczesne technologie, Internet, czy media stanowią silną podstawę i źródła sprzyjające realizacji zainteresowań i zamiłowań ludzi dorosłych. Niepokojące może być jednak to, że współcześnie dorośli dość często wybierają aktywność samotniczą, a media kreują, czy nawet narzucają sposoby spędzania czasu wolnego ludziom dorosłym. Zjawisko to stanowi wyzwanie dla andragogiki.

Wprowadzenie

W ostatnich latach aktywni zawodowo Polacy są bardzo skupieni na pracy. Przyczyn takiego zjawiska można upatrywać w trudnym rynku pracy, kryzysie ekonomicznym oraz wysokich wskaźnikach bezrobocia (ekonomiści zapowiadają wzrost stopy bezrobocia aż 12,5% do końca roku 2011). Znaczącą część ludzkiej aktywności pochłaniają więc starania związane ze zdobywaniem kolejnych zawodowych i życiowych sukcesów.

Pośpiech i szybkie tempo życia czy wręcz funkcjonowanie ludzi w tzw. „niedoczasie" towarzyszą codzienności. Zjawiska te wymagają korzystania z nowoczesnych środków masowej komunikacji. Nowoczesne media stały się bardzo pomocne w szukaniu oszczędności czasowych. Świat stał się bliższy dzięki Internetowi, komputerom, telewizji, telefonii komórkowej i nowoczesnym technologiom. Mass-media i nowe media stały się podstawowym zestawem *domowych środków aktywności kulturalnej*, bardzo atrakcyjnym dla wielu ludzi. Taki styl życia, zdaniem D. Jankowskiego, nie sprzyja jednak rozwijaniu

więzi wspólnotowych i zrzeszeniowych, nie tworzy klimatu dla działań wspomagających bogacenie „repertuaru" zajęć wolnoczasowych. Przyczynia się też do osłabienia świadomości znaczenia edukacji wolnoczasowej (Jankowski 2006, s. 157–178).

Podobnego zdania jest C. Climati, który analizując zmiany w sposobach korzystania przez dzieci oraz młodzieży z czasu wolnego, zabawy i rozrywki, zauważa, że współcześnie czas wolny planujemy indywidualnie i spędzamy go najczęściej w samotności. Jest przekonany, że dla wielu młodych ludzi komputer stał się najlepszym przyjacielem (Climati 2007, s. 9–10).

Problem czasu wolnego w naukach społecznych i naukach o wychowaniu jest analizowany dość często (patrz: Kargul 2001, Jankowski 2006, Czerepaniak-Walczak 2007, Kurek 2008). Czasem wolny najczęściej określano ten czas, który pozostaje do dyspozycji człowieka po wykonaniu przez niego czynności koniecznych i obowiązkowych. Współcześnie jednak rozumienie czasu wolnego i problemów z nim związanych nie są już takie jednoznaczne. Czas wolny splata się bowiem z czasem pracy. J. Kargul w kontekście dokonujących się przemian, a w szczególności: nakładania się czasu wolnego na czas aktywności zawodowej, przymusowego uwolnienia się od pracy w sytuacji bezrobocia czy „niestabilności w stabilności czasu wolnego" rozważa możliwość zastąpienia kategorii czasu wolnego innym pojęciem, a mianowicie *czasem dyspozycyjnym.* Określenie to oznaczałoby kategorię czasu, którą podmiot może dowolnie wykorzystać, bez ograniczeń zewnętrznych i przeznaczać na różnorodne swoje czynności (Kargul 2001, s. 94–102). Trzeba też dodać to, co podkreśla J. Kargul, że czas wolny stał się dziś sferą prywatną. Oznacza to, że ponowoczesność kwestionuje sensowność oceny stylów życia, wyborów dokonywanych przez dorosłych i wartościowania zajęć wykonywanych przez ludzi w ich czasie wolnym (Kargul 2001, s. 98). Kontekst kulturowy może zmieniać rodzaje aktywności człowieka realizowane w jego czasie wolnym czy, inaczej określając, czasie dyspozycyjnym.

Z punktu widzenia psychologii aktywność człowieka jest sposobem poznawania przez niego rzeczywistości, a zarazem ogólną właściwością psychiczną przejawiającą się w działaniach fizycznych i intelektualnych, uwarunkowanych czynnikami osobowościowymi (Zych 2001, s. 19). Aktywność stanowi więc cechę ogólną człowieka, ale nie jest stała i niezmienna. Zdaniem A. Guryckiej zależy od czynników: *osobowych* – pochodzących od samej jednostki (organicznych – stan zdrowia, stopień sprawności fizycznej; psychicznych – nastawienia, oczekiwania, system własnych wartości, przekonanie o celowości podejmowanych działań) i *pozaosobowych* – (społecznych – oddziaływanie ludzi na siebie; otoczenie fizyczne – klimat, pora roku, temperatura powietrza) (Juszczak 2007, s. 411, za: Gurycka, 1977, s. 18–23). Aktywność człowieka służy zaspokojeniu jego różnorodnych potrzeb. Dzięki niej człowiek może funkcjonować społecznie, porozumiewać się z otoczeniem i realizować wszystkie role stawiane przed nim w ciągu całego życia.

Aktywność bywa też dzielona w różnorodny sposób, ale na potrzeby niniejszego artykułu użyteczną okazała się klasyfikacja B. Tryfan. Wyróżniła ona 3 typy aktywności: nieformalną – społeczne interakcje z rodziną i najbliższymi znajomymi, formalną – społeczne uczestnictwo w formalnych organizacjach, samotniczą – rozwój osobistych zainteresowań, uprawianie hobby (Juszczak 2007, s. 412, za: Tryfan 1993, s. 23). Zgodnie z wymienionym podziałem aktywności szczególnie aktywność samotnicza, ale również nieformalna, mogą dawać szansę dorosłym na realizację ich osobistych zainteresowań w czasie wolnym. Rozwijane zainteresowania prowokują konieczność, a raczej przyjemność uczenia się dorosłych, najczęściej w sposób nieformalny.

Osobiste zainteresowania człowieka są względnie trwałą obserwowalną dążnością do poznawania otaczającego świata. Przybierają postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczającego świata. Oznacza to: dostrzeganie określonych cech przedmiotów oraz związków pomiędzy nimi, a także zauważanie wybranych problemów, dążenie do ich zbadania, poznania i rozwiązania, przeżywanie różnorodnych uczuć związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy. Analizując zainteresowania, trzeba też uwzględniać ich treść, zakres, siłę i trwałość oraz strukturę.

Podsumowując, możemy więc uznać, że zainteresowania charakteryzuje względnie trwała dążność do poznania, ukierunkowanie, selektywność, gotowość do intelektualnego zaangażowania i badania określonego obiektu zainteresowania oraz nastawienie emocjonalne wobec niego (Gurycka 1978, s. 33–37).

A. Gurycka zwraca też uwagę na pokrewieństwo, ale i odrębność zainteresowań z innym terminem, a mianowicie zamiłowaniami. Zamiłowaniem określa właściwość psychiczną, którą charakteryzuje pozytywny stosunek do konkretnych wykonywanych czynności, np. jeśli ktoś lubi czytać, to nawet nie selekcjonuje treści czytanej literatury, ponieważ samo czytanie sprawia mu przyjemność. Zainteresowania natomiast prowadzą do chęci poznania dziedziny, obszaru, są związane z aktywnością poznawczą podmiotu, badaniem, jego uczeniem się. Może okazać się, że zamiłowania przeradzają się w zainteresowania i odwrotnie – zainteresowania prowokują zamiłowania (Gurycka 1978, s. 49–54).

Zainteresowania wymagają czasu, skupienia oraz zaangażowania, a jak wiadomo życie w teraźniejszości związane jest z pośpiechem i zmiennością. Powstaje stąd wiele pytań i wątpliwości: czy aktualne style życia dorosłych Polaków pozostawiają w nich miejsce na realizację osobistych zainteresowań czy zamiłowań? Jakie są treści zainteresowań ludzi dorosłych? Jakie środki do realizacji swoich zainteresowań wykorzystują obecnie ludzie dorośli? Czy w czasie wolnym, w dobie dominacji kultury popularnej ludzie wykorzystują wyłącznie domowe środki aktywności kulturalnej? Czy Internet i telewizja stały się ich najlepszymi przyjaciółmi? Czy w swoich zainteresowaniach dorośli dostrzegają wymiar edukacyjny, czy dzięki nim uczą się w sposób nieformalny?

Edukacja ludzi dorosłych w czasach ponowoczesnych

Współczesna andragogika, dając teoretyczne podstawy edukacji dorosłych zwraca szczególną uwagę na rolę edukacji nieformalnej obok uznanych od dawna edukacji: formalnej i pozaformalnej. Przyznaje jej ważne miejscem, ponieważ niektórzy andragodzy uważają, że ten rodzaj uczenia się jest najbardziej odpowiadający ludziom dorosłym. Życie codzienne przynosi bowiem najwięcej zdarzeń i sytuacji wymagających poznania ich i ciągłego uczenia się. Nieformalne uczenie się jest całożyciowym procesem, dzięki któremu jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę, korzystając z powszedniego doświadczenia oraz z zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, z biblioteki i środków masowego przekazu (Malewski 2010, s. 21). Właśnie takie sposoby i źródła uczenia się odpowiadają czasom zdominowanym przez kulturę popularną. M. Malewski, powołując się na prace innych teoretyków andragogiki, podkreśla, iż samodzielne uczenie się może nierzadko prowadzić do wiedzy odbiegającej od standardów akademickich. Czasami jest to wręcz wiedza popularna, *„wiedza ludzi”,* a nie *„wiedza dla ludzi”* (Malewski 2010, s. 62). Nieformalne uczenie się, które odbywa się podczas codziennej aktywności dorosłych określane jest też sytuacyjnym bądź incydentalnym czy też uczeniem się przez działanie. Wiedza zyskiwana za sprawą takiego uczenia się jest wynikiem analizy konkretnych sytuacji i może być transferowana tylko do sytuacji podobnych. Uczenie się dorosłych dokonuje się za sprawą, postrzegania, myślenia rozwiązywania problemów, jest integralną częścią kulturowego kontekstu, w którym sytuacja uczenia się została zaaranżowana. Andragodzy twierdzą, że uczenie się w czasach ponowoczesnych stało się bardzo ważnym rodzajem ludzkiej aktywności. Traktowane jest wręcz jako: *„uboczny produkt aktywności ludzi w świecie praktycznego działania”* (Malewski 2010, s. 208).

Nieformalna edukacja jest więc silnie związana z tymi przestrzeniami życia, w których dorośli spędzają także swój czas wolny, realizując rozliczne potrzeby wolnoczasowe. Rozwijane zainteresowania mogą więc stymulować uczenie się ludzi dorosłych.

Prowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej cyklicznie sondaże na temat sposobów spędzania czasu wolnego Polaków wskazują obecnie na tendencje do zmniejszania się grupy osób, które deklarują, że w ogóle nie mają czasu wolnego. Z tych samych badań jednak wynika, że w ostatnich latach przybyło nieco tych Polaków, którzy uważają, że mają mniej czasu wolnego niż wcześniej. Dość istotny jest też fakt, iż większość respondentów pracujących zawodowo (64%) deklaruje, że zdarza im się pracować w soboty lub niedziele. Sytuacja ta częściej dotyczyła mężczyzn. Szczegółowy przegląd zajęć wykonywanych przez badanych w dni wolne od pracy został zamieszczony w tabeli 1.

Tabela 1. Weekendowe zajęcia Polaków

SPOSOBY SPĘDZANIA CZASU	ODPOWIEDZI [%*]
ODPOCZNEK	
Wysypianie się	**22**
Siedzenie, leżenie, bierny odpoczynek	**27**
CZYTANIE	
Czytanie gazet i tygodników	**17**
Czytanie książek	**18**
SŁUCHANIE MUZYKI LUB OGLĄDANIE TELEWIZJI	
Słuchanie muzyki z radia, kaset, płyt	**14**
Oglądanie TV	**52**
Oglądanie filmów z kaset wideo lub płyt DVD	**5**
SPĘDZANIE CZASU Z INNYMI	
Rozmawianie z dziećmi, mężem/żoną, rodziną – zajmowanie się życiem rodzinnym	**36**
Zapraszanie krewnych, znajomych, przyjaciół lub wyjście w odwiedziny	**21**
ROZRYWKI POZA DOMEM	
Bawienie się, chodzenie do kawiarni, pubu, restauracji, na dyskotekę	**10**
Korzystanie z ciekawych imprez: kina, teatru, wystaw, koncertów	**7**
AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA, WYJAZDY	
Uprawianie sportu	**11**
Chodzenie na spacery	**24**
Wyjazdy na wycieczki za miasto	**13**
PRACE W DOMU, MAJSTERKOWANIE	
Praca na działce, w ogrodzie	**19**
Wykonywanie zaległych prac domowych	**21**
Wykonywanie napraw, remontów w domu	**7**
Zajmowanie się samochodem	**4**
INNE	
Przeglądanie stron internetowych, gry komputerowe	**6**
Uczenie się, doskonalenie swoich kwalifikacji zawodowych	**4**
Chodzenie do kościoła, modlenie się	**19**
Poświęcanie czasu na ulubione zajęcia, hobby (inne niż wymienione w tabeli)	**10**
Robienie tego, co zawsze – sobota i niedziela nie różnią się od innych dni	**11**
Robienie czegoś innego	**3**
Trudno powiedzieć	**1**

* *Procenty nie sumują się do 100, ponieważ w badaniach istniała możliwość wybrania większej liczby odpowiedzi niż jedna.*

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań CBOS 2010.

Z przywołanych wyników badań wynika, że Polacy w czasie wolnym najczęściej oglądają telewizję. Znaczącą część czasu poświęcają też na rozmowy z najbliższymi, spotykają się z rodziną. Dość często wybierają również bierny odpoczynek. W wypowiedziach badani zaznaczali jednak, że chcieliby częściej wyjeżdżać za miasto, brać udział w ciekawych wydarzeniach kulturalnych lub

korzystać z rozrywek w mieście. Osoby aktywne zawodowo dwukrotnie częściej niż pozostałe deklarowały, że mają dla siebie bardzo mało wolnego czasu. Wśród niepracujących aż 39% twierdziło, że dysponuje dużą ilością wolnego czasu (więcej nawet niż 40 godzin w tygodniu). Porównawczo podobnej odpowiedzi udzielała tylko co dziesiąta osoba pracująca (10% badanych). Zajęciami weekendowymi pracujących Polaków (jeśli akurat w konkretny weekend nie pracują zarobkowo), w głównej mierze, były bierne formy spędzania czasu wolnego. Dominowały takie zajęcia jak spanie i odpoczynek. Można przypuszczać, że zmęczenie pracą jest tak duże, że powoduje konieczność wypoczynku w nieliczne dni wolne, które pozostawały badanym.

Oglądanie telewizji, na pierwszym miejscu zajęć realizowanych w dni wolne, może niepokoić, tym bardziej że niewiele programów ma charakter edukacyjny. Ważną rolę dla badanych odgrywało też skupianie się na życiu rodzinnym. Z tego wynika, że brak czasu w dniach roboczych rekompensowany jest rodzinie (szczególnie dzieciom) w dni wolne od pracy.

Warto zwrócić też uwagę, jak niewiele zajęć można uznać za realizację osobistych zainteresowań i zamiłowań dorosłych Polaków. Można więc przypuszczać, że tylko część z wymienianych zajęć wolnoczasowych daje szansę na uczenie się. Czas weekendowy wydaje się być raczej czasem uzupełniania wielu zajęć, wynikających z niedoborów czasowych z dni pracy, pełni często funkcję zastępczą. Tylko część badanych wykorzystywała go bowiem na zajęcia związane z realizacją własnej aktywności poznawczej wynikającej z osobistych zainteresowań.

Podobne wyniki badań można znaleźć w innym raporcie: Uczestnictwo Polaków w kulturze, z którego również wynika, że przeciętny Polak spędza czas wolny w sposób domowo-rodzinny. Dane tego raportu potwierdzają również, że telewizja jest najczęstszą formą rozrywki dla większości badanych Polaków (Raport: Kowalewska A., Uczestnictwo Polaków w kulturze).

Zainteresowania wolnoczasowe dorosłych a możliwości uczenia się

Analiza raportów oraz lektura literatury dotyczącej aktywności kulturalnej, sposobów spędzania czasu wolnego i animacji społeczno-kulturalnej, w szczególności autorstwa J. Kargula, D. Jankowskiego (Kargul 1995, 2001, Jankowski 2006) skłoniły mnie do rozpoznania następujących problemów: Czy osoby dorosłe, które deklarują określone zainteresowania, rozwijają je i w jaki sposób? Czego dotyczą obecnie zainteresowania dorosłych, jaka jest treść ich zainteresowań? Czy ludzie dorośli dostrzegają w nich walor edukacyjny, prorozwojowy? Jakie środki i źródła wiedzy wykorzystują do realizacji swoich zainteresowań?

Rozpoznanie tych problemów było możliwe za sprawą realizacji projektu realizowanego wspólnie ze studentami pedagogiki, różnych specjalności, na I roku dwuletnich studiów magisterskich stacjonarnych i niestacjonarnych, w roku akademickim 2010/2011. Zadaniem każdego studenta było wyszukanie osoby dorosłej, która deklarowała, że ma określone, ukierunkowane zaintereso-

wania i realizuje je w czasie wolnym. Student przeprowadzał z tą osobą rozmowę na temat treści, sposobów realizacji zainteresowań oraz edukacyjnego charakteru tych zajęć. W tym dydaktyczno-naukowym projekcie ważne było przede wszystkim dostrzeżenie przez studentów i samych rozmówców szansy na nieformalną edukację dorosłych, jaką daje rozwijanie zainteresowań wolnoczasowych. Studenci przeprowadzili ponad 100 rozmów z osobami dorosłymi, które uznały, że mają określone zainteresowania wolnoczasowe. Różnorodność zajęć, które realizowały i rozwijały zainteresowania badanych, okazała się dość duża. Ich ranking (od najliczniejszego obszaru) zaprezentowany został w tabeli 2.

Tabela 2. Zajęcia wolnoczasowe badanych realizujące ich osobiste zainteresowania

RODZAJE ZAJĘĆ	LICZBA ODPOWIEDZI
Samodzielna nauka języka obcego	**21**
Uczenie się korzystania z Internetu i z nowych mediów	**8**
Udział w wolontariacie	**8**
Hodowla zwierząt – ptaki, gady, ryby	**6**
Hodowla kwiatów	**5**
Rękodzieło artystyczne, haft, origami	**5**
Gotowanie i rozwijanie umiejętności kulinarnych	**5**
Fotografia	**4**
Czynne uprawianie sportu	**4**
Poznawanie historii miasta i regionu	**4**
Gra na instrumencie	**3**
Taniec	**3**
Samodzielne rozwijanie kompetencji zawodowych	**3**
Czytanie, bibliofilstwo	**3**
Wędkarstwo	**2**
Kosmetologia i fryzjerstwo	**2**
Majsterkowanie, mechanika, obróbka drewna, elektryka	**7**
Inne – łączące różne zainteresowania	**8**

Źródło: badania własne.

Już wstępna analiza wyszczególnionych przez rozmówców zajęć, realizowanych przez nich w czasie wolnym, pozwala dostrzec, iż treść zainteresowań (pierwszej trójki sporządzonego rankingu) odpowiada tendencjom współczesnego życia. Zainteresowanie językami obcymi, środkami nowoczesnej komunikacji, ich poznawaniem, rozwijaniem oraz chęć pomagania innym to zajęcia, które oprócz edukacyjnego charakteru posiadają z pewnością wiele innych, uznawanych współcześnie wartości i znaczeń.

Z prezentowanych w tabeli danych do dalszej analizy (na potrzeby niniejszego artykułu) wybrałam trzy kategorie: samodzielną naukę języków obcych, hodowlę zwierząt oraz rękodzieło artystyczne. Taki wybór został podyktowany, w przypadku nauki języków obcych, pierwszym miejscem w rankingu, a w przypadku dwóch pozostałych ich niecodziennością i oryginalnością.

Samodzielna nauka języka obcego

Spośród przeprowadzonych ponad 100 rozmów aż 21 osób biorących w nich udział deklarowało zainteresowanie nauką języków obcych i samodzielne uczenie się ich w czasie wolnym. W tej grupie rozmówców dominowali ludzie dorośli w średnim wieku. Nie mieli bowiem możliwości uczenia się języków obcych w trakcie ich wcześniejszej formalnej edukacji, z wyjątkiem języka rosyjskiego. Z rozmów wynikało, że nauka języka w dojrzałym wieku sprawia wiele przyjemności, ale jej początki wspominane były jako trudne doświadczenie. Brak treningu pamięci, obciążenie innymi obowiązkami, brak czasu i niemożność utrzymania systematyczności wielokrotnie utrudniały ludziom dorosłym start w nauce języka.

Interesujące okazały się również przyczyny samodzielnego uczenia się języków obcych. Były one zróżnicowane, ale często powtarzały się: możliwość samoorganizacji czasu wolnego, elastyczność, możliwość pogodzenia wielu obowiązków z nauką, obawy przed ośmieszeniem się na forum grupy, komfort psychiczny i fizyczny, dobór tematów i metod dostosowany do indywidualnych potrzeb oraz niższe koszty i własne tempo nauki.

Dorośli nie uniknęli też barier w swojej językowej edukacji. Szczególne trudności związane były z zapamiętywanie nowych słów, a bardziej nawet z ich odtwarzaniem. Problem ten trafnie ilustruje wypowiedź kobiety w wieku 35 lat: *„miałam problem z zapamiętywaniem i musiałam wielokrotnie powtarzać to samo, ale zauważyłam, że przez to umysł niejako na nowo przyzwyczaił się do nauki i pochłaniania nowych wiadomości*". Bariery w uczeniu się były też związane z koniecznością zadbania o systematyczność, z którą jak wiadomo w przypadku osób dorosłych, mających sporo obowiązków, trudno sobie poradzić.

Analizując motywację dorosłych, uczących się języka obcego, warto odwołać się do podziału Houle`a. Motywację badanych można umiejscowić we wszystkich wyróżnionych przez niego grupach, ponieważ pośród rozmówców byli:

– uczący się zorientowani na cel, którzy wykorzystują edukację dla osiągnięcia bardziej określonych korzyści. Pośród uzyskanych w badaniach odpowiedzi wymieniane były: wyjazdy zagraniczne, zakupy za granicą, turystyka, nawiązanie i rozwój znajomości, lepsza praca, praca za granicą, kontakty z dziećmi za granicą. Trzeba zaznaczyć, że tego typu motywy, o charakterze utylitarnym, dominowały w wypowiedziach badanych. Edukacja językowa dorosłych bywa więc często drogą do osiągnięcia praktycznych, wymiernych korzyści;
– uczący się zorientowani na aktywność, którzy podejmują naukę, ponieważ odnajdują wartość w okolicznościach związanych z uczeniem się, choć nie są one powiązane z treścią samego uczenia się. Odzwierciedleniem takiej motywacji były odpowiedzi: robienie czegoś wartościowego dla siebie, przyjemne hobby, „języki odmładzają", dla lepszego samopoczucia, wyższej samooceny. Jako przykład może posłużyć fragment wypowiedzi kobiety: *„Brakowało mi pewności siebie, poza tym chciałam podnieść jakość*

swojego życia, być osobą niezależną, chciałam by moje dzieci były ze mnie dumne, że potrafię bez problemu pomóc wnuczkom odrobić pracę domową z języka angielskiego";

– uczący się zorientowani na kształcenie, którzy dążą do uzyskania wiedzy ze względu na nią samą. Badani uważali, że języki są dziś ważne, ich znajomość stanowi wartość, czerpią też przyjemność z samego uczenia się.

Istotnym wątkiem rozmów na temat samodzielnego uczenia się języka obcego był również wybór źródeł pozyskiwania wiedzy. Okazało się, że zgodnie z obecnym kontekstem kulturowym dominowały źródła należące do nowoczesnych mediów. W szczególności badani wykorzystywali: strony internetowe o efektywnym uczeniu się języków, internetowe radio i kursy na płytach CD, translatory, filmy, programy i wiadomości nadawane w językach obcych. Trzeba dodać, że część rozmówców (nieliczna jednak grupa) wskazywała też na tradycyjne podręczniki.

Metody stosowane w samodzielnej nauce miały również nowoczesny charakter. Dorośli uczyli się bowiem poprzez konwersację ze znajomymi, albo z rodziną mieszkającą za granicą czy słuchanie audiobooków. Przykładem wykorzystania pomocy rodziny w nauce języka była historia kobiety, która odnowiła swoje kontakty z kuzynem z Niemiec, by przez komunikatory internetowe doskonalić język. Warto przytoczyć fragment jej wypowiedzi: *„Na początku było strasznie ciężko. Roman praktycznie od 10 lat nie musiał mówić po polsku, więc zdarzały się chwile, że brakowało nam słów. Jednak po kilkunastu rozmowach okazało się, że świetnie się dogadujemy. Oboje byliśmy zadowoleni: on bo miał możliwość znów porozmawiać w ojczystym języku, no i ja, bo okazało się, że tak naprawdę nauka z książek jest niczym w porównaniu z żywym kontaktem z językiem".*

Podsumowując, nauka języków obcych dla dorosłych w wieku tzw. „średnim" (ta grupa wiekowa dominowała w badaniach) okazuje się istotnym sposobem rozwijania własnej osoby. Uzasadnieniem takiego stanu rzeczy jest fakt, że badani wcześniej nie mieli możliwości poznawania języków zachodnich z racji ich dorastania w poprzednim systemie politycznym, w którym językiem obowiązkowym w szkole był najczęściej język rosyjski. Pośród badanych tylko jeden mężczyzna deklarował swoje zainteresowanie nauką tego właśnie języka, jak również samej kultury i historii Rosji. Pozostali badani uczyli się języków: angielskiego, niemieckiego, włoskiego i hiszpańskiego. Z badań wynika również, że dorośli nastawieni byli na użyteczność uzyskiwanej wiedzy językowej, choć znaleźli się i tacy, dla których samodzielne uczenie się było celem autotelicznym, a wiedza stanowiła dla niech olbrzymią wartość. Znajomość języka obcego wielokrotnie podnosiła też samoocenę osób dorosłych.

Rękodzieło artystyczne sposobem na rozwój dorosłych

Kolejnym obszarem zainteresowań wolnoczasowych dorosłych, który zdaniem badanych jest ważnym dla ich rozwoju były robótki ręczne i inne wyroby

artystyczne. Wyszczególniłam je dlatego, że w dobie zalewu masowych produktów rękodzieło i czas poświęcony na jego wykonanie wydają się mieć szczególne znaczenie. Pięciu dorosłych rozmówców oddawało się właśnie takim zajęciom w czasie wolnym. Okazało się podczas rozmów, że realizując swoje zainteresowania, rozwijali też wiedzę na ich temat. Trzy kobiety zajmowały się haftem i jedno małżeństwo zajmowało się sztuką origami. Jak wspomniałam skomercjalizowane, a przy tym w wielkim tempie biegnące życie, powodują, że dorośli nie mają czasu na skupienie, wytrwałość, cierpliwość, wyciszenie, których wymaga realizacja takich właśnie zainteresowań.

Motywacja badanych, podobnie jak przy nauce języków obcych, była zróżnicowana. W przypadku jednej starszej kobiety wynikała z zaszczepienia jej zainteresowania przez matkę i osobistego przekonania, że każda kobieta powinna umieć haftować, robić na drutach i tworzyć koronki, szydełkować oraz gotować. Rozmówczyni podkreślała też praktyczny i ekonomiczny wymiar swojej artystycznej pasji, a mianowicie możliwość wykorzystania rękodzieła na potrzeby własne, znajomych, rozdawanie ich też w formie prezentów. Podkreślała również fakt, że osobiste zainteresowania i związane z nimi praktyczne umiejętności pomogły jej w minionych czasach radzić sobie z brakiem ubrań, które wówczas tworzyła sama. Trzeba też dodać, że kobieta czerpała satysfakcję z upowszechniania swoich zainteresowań za sprawą organizacji kursów w domu kultury dla osób interesujących się tego typu rękodziełem. Badana powiedziała: *„dzięki temu, co robię, wbrew pozorom się nie starzeję, wręcz przeciwnie, nadal czuję się pięciolatką, która po raz pierwszy w życiu trzymała druty w rękach”*.

Warto również wspomnieć o zainteresowaniach badanego małżeństwa, które sztukę orgiami potraktowało jako antidotum na życiowe problemy związane z opieką nad niepełnosprawną córką. Ich zainteresowanie orgiami rozpoczęło się od przeglądania stron internetowych. Uważali, że sztuka ta nauczyła ich wiele, ponieważ wyposażyła w upór, dążenie do celu i dała też poczucie sukcesu. Z czasem bowiem podzielili się swoją zdobytą wiedzą i osiągnięciami organizując zajęcia dla dzieci niepełnosprawnych.

Istotnym pozostaje również problem inspiracji twórczej osób zajmujących się różnymi zajęciami artystycznymi. Okazuje się, że jest nią przede wszystkim wyobraźnia, obserwowanie natury, pejzażu ale, również uczenie się (najczęściej samodzielne) ze specjalistycznych podręczników, stron internetowych, na których można znaleźć wzory docierające z innych kultur, np. Dalekiego Wschodu, jak również przedstawić i porównać swoje zainteresowania z innymi. Wykorzystanie mediów elektronicznych nadaje nieco inny charakter artystycznym zainteresowaniom, które do tej pory przekazywane i upowszechniane były w sposób bezpośredni, z wykorzystaniem wzajemnego uczenia się czy tradycyjnych podręczników. Współcześnie zmieniły się więc środki przekazu. Zjawisko to, po raz kolejny, odzwierciedla związek uczenia się dorosłych z konkretnym kontekstem kulturowym.

Hodowla zwierząt – ryby ptaki, gady

Dla osób które, nie zetknęły się z pasjonatami, miłośnikami hodowli zwierząt może wydawać się nieco dziwne, że realizacja tego typu zainteresowań może także uczyć, rozwijać dorosłych. W odróżnieniu od zainteresowań artystycznych, hodowlą interesowali się przeważnie mężczyźni. Wśród rozmówców było ich pięciu i tylko jedna kobieta. Cztery osoby hodowały ptaki, a dwie ryby morskie i gady.

Można zadać sobie pytanie, czego uczą się dorośli ludzie zainteresowani hodowlą ptaków? Okazuje się, że budowanie wolier, kupowanie ptaków, opiekowanie się nimi, obserwowanie, rozmnażanie, szukanie giełd i prezentowanie ich na wystawach wymaga od hodowców rozległej wiedzy specjalistycznej. Rozpoznanie zwyczajów zwierząt wyniesionych z ich naturalnego środowiska życia zmusza właścicieli do poznania wiedzy zoologicznej, geograficznej, weterynaryjnej, jak również zagadnień z obszaru ekonomii i marketingu. Interesujące okazało się to, że jeden z hodowców swoje zainteresowania zawdzięcza wręczonemu mu w okresie dzieciństwa atlasowi ptaków. Studiowanie tej książki rozbudziło w nim tak silne marzenia, że wieku lat 37, prowadząc zakład stolarski, założył hodowlę bażantów pochodzących z Azji.

Podobnie wyglądała historia zainteresowania hodowcy rybek morskich. Również pojawiła się już w dzieciństwie, po rozwodzie rodziców i zakupieniu dla niego przez matkę akwarium. Miało ono skupić jego uwagę na nowym doświadczeniu i wyciszyć go. Chłopiec w szkole, po silnych przeżyciach związanych z rozstaniem rodziców, przejawiał poważne zachowania agresywne i stwarzał problemy wychowawcze. Swoista terapia zastosowana przez matkę (zakup rybek akwariowych) okazała się skuteczna i doprowadziła do takiego rozbudzenia zainteresowania akwarystyką, że mężczyzna (obecnie w wieku 35 lat), inwestując spore kwoty pieniędzy, zrealizował swoje marzenia i założył akwarium morskie. Filmy z YouTube, drogie atlasy i specjalistyczne fora internetowe pozwoliły mu na aranżację wymarzonego przez lata akwarium. Po dwóch latach z tej pasji zrodził się też pomysł otwarcia sklepu akwarystycznego.

Opisany przykład po raz kolejny dowodzi, że dorośli, którzy posiadają silne zainteresowania potrafią docierać do różnych źródeł wiedzy i informacji, a realizacja ich daje im poczucie przyjemności, rozwija, kształtuje, słowem wzbogaca ich życie osobiste.

Zakończenie

Przeprowadzone rozmowy ujawniły szerokie i zróżnicowane spektrum zainteresowań wolnoczasowych ludzi dorosłych. Choć treść zainteresowań bywa różna, to prowadzą one do ciągłego uczenia się, które nie wiąże się z przymusem, a raczej przyjemnością. W zależności od rodzaju zainteresowań i sytuacji życiowej dorośli mają zróżnicowane rodzaje motywacji do podjęcia uczenia się. Często jednak jest to uczenie się autoteliczne. Ma ono miejsce szczególnie wte-

dy, gdy zainteresowanie łączy się z zamiłowaniem. Wówczas dorośli realizują je z największą ochotą, zapałem czy wręcz zachwytem.

Rozmowy z dorosłymi skłaniały też samych studentów do rozlicznych refleksji podczas zajęć. Warto chyba przywołać wybraną z nich, wyrażoną przez jednego ze studentów biorących udział w tym dydaktyczno-badawczym projekcie. Stwierdził, że osoby dorosłe uczące się za sprawą rozwijania swoich zainteresowań to „nieformalni bohaterowie", ponieważ dzięki nim osiągają wielkie, choć subiektywne sukcesy, które w konsekwencji dają im życiową satysfakcję.

Istotną refleksją dla samej andragogiki może być natomiast fakt dotyczący współczesnej zmiany źródeł pozyskiwania wiedzy i informacji oraz treści zainteresowań dorosłych, jak również sposobów realizacji zainteresowań. Nieomalże we wszystkich obszarach edukacji dotyczącej zainteresowań wolnoczasowych dorośli wykorzystywali nowoczesne sposoby pozyskiwania informacji i wiedzy. Internet i związane z nim możliwości okazały się podstawowym narzędziem w tym zakresie.

Niepokojący jest jednak fakt, co zostało podkreślone już we wstępie (a wynika z obszerniejszych raportów i badań, choć z badań własnych mniej wyraźnie), że obecnie coraz częściej dorośli czas wolny planują indywidualnie i spędzają go wyłącznie w samotności. Wydawać by się mogło, że tym samym reprezentują, wyszczególnioną wcześniej, aktywność samotniczą, która sprzyja przecież silnemu zaangażowaniu i twórczości. Powstaje jednak wątpliwość, czy współcześnie aktywność samotnicza dorosłych nie nabiera jednak nieco innego znaczenia?

Samodzielne realizowanie zainteresowań, z wyłącznym wykorzystaniem mediów, pośredniość kontaktów międzyludzkich, brak wzajemnego uczenia się, prowadzić mogą wręcz do osamotnienia. Ucieczka od innych, zastępowanie bezpośrednich kontaktów obecnością na forach internetowych czy facebookach, może świadczy o tym, że czasy, w których żyjemy, pełne dynamiki, ciągłych zmian, zaangażowania w aktywność zawodową, wymagające nieustannej adaptacji, skłaniają dorosłych do nadmiernego zamykania się w swojej „domowej oazie". Osobiste zainteresowania stają się ucieczką od trudnej codzienności. Gorzej, jeśli jest to równocześnie izolowanie się także od innych ludzi. To ostatnie zjawisko budzić może niepokój, tym bardziej że, jak zauważa J. Kargul, za sprawą mediów następuje zawłaszczanie dorosłym ich czasu wolnego (Kargul 2001, s. 100–101). Współcześnie dość często to właśnie media kreują, czy nawet narzucają ludziom sposoby spędzania czasu wolnego.

W tej sytuacji być może nowym zadaniem edukacji staje się również uczenie dorosłych umiejętności dostrzegania przez nich momentu przekraczania granicy pomiędzy traktowaniem komputera jako narzędzia uczenia się (źródła, sposobu pozyskiwania informacji) albo jako jedynego, wyłącznego ich przyjaciela.

Niniejszy artykuł był zaledwie próbą udzielenia odpowiedzi na pytania postawione w jego wprowadzeniu. Nie zawsze jednak można było odpowiedzieć na nie jednoznacznie, co więcej – postawione pytania prowokowały do zadawania kolejnych. Pewne jest jednak to, że w obecnych czasach problem zaintere-

sowań wolnoczasowych ludzi dorosłych pozostaje nadal ważnym zagadnieniem edukacji dorosłych wartym dalszego ich rozpoznawania.

Bibliografia

1. Climati C. (2007), *Ekstremalne zabawy młodych. Moda, hobby i pragnienie przekraczanie wszelkich granic,* Jedność, Kielce.
2. *Czas wolny Polaków*, październik 2010, stan z 14.09.2011, www.cbos.pl
3. Czerepaniak-Walczak M. (2007)*, Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, PWN, Warszawa.
4. Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie,* Nasza księgarnia, Warszawa
5. Gurycka A. (1978), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa.
6. Jankowski D. (2006), *Czas wolny istotnym czynnikiem jakości życia i wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Impuls, Kraków.
7. Juszczak K. (2007), *Aktywność szansą na lepszą starość*, [w:] B. Bugajska (red.) *Życie w starości,* Wydawcza ZAPOL, Szczecin.
8. Kargul J. (1995), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
9. Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnj i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław.
10. Kowalewska A., *Uczestnictwo Polaków w kulturze,* stan z 14.09.2011. www.pentor.pl
11. Kurek E. (2008), *Czas wolny. Refleksje gerontologiczne*, [w:] R. Konieczna-Woźniak (red.) *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
12. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
13. Tryfan B. (1993), *Wiejska starość w Europie,* Wydawnictwo PAN, Warszawa 1993.
14. Zych A. A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Adult learning through leisure time interests

Key words: personal activity, leisure time, leisure time interests, lifelong learning, ways of spending free time.

Summary: The article entitled „Adult learning through leisure time interests” makes an attempt at showing the relations between personal interests of adults and their lifelong learning. Interests and hobbies motivate adults to take part in educational activities, which stimulate personal development. Adult learning stemming from their leisure time interests is often autotelic in nature and

generated by ingrained motivation. However, it needs to be said that strong pragmatism among adults often leads to combining personal interests and hobbies with work and a source of income. Various studies show that sources for knowledge and information, as well as the content that forms adult's interests, are changing. Evolution has also touched the ways of realisation of interests. New technologies, the Internet, the media, are all a strong basis and sources for carrying out interests and hobbies of adults. It may nevertheless be worrying that contemporary adults often choose individual pursuits and the media often create, or even force the method of spending leisure time on adults. This phenomenon is a challenge for andragogy.

Dane do korespondencji:
Dr Renata Konieczna-Woźniak
Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego
Wydział Studiów Edukacyjnych
UAM Poznań
ul. Szamarzewskiego 89
60-568 Poznań

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Aleksandra Litawa

CHÓR AMATORSKI JAKO PRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ LUDZI DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: aktywność kulturalna, twórczość amatorska, chór amatorski, edukacja kulturalna dorosłych.

Streszczenie: Każda aktywność miłośnicza (w tym wiele działań hobbistycznych o znacznie mniejszym zasięgu i wymiarze, ale równie dużym znaczeniu kształcącym i wychowawczym) związana jest z nabywaniem określonych wiadomości i umiejętności w danej dziedzinie, wpływa pozytywnie na rozwój człowieka, wzbogaca jego osobowość i umacnia jego związek z kulturą. Przykładem płaszczyzny bezpośredniego kontaktu jednostki z daną dziedziną sztuki jest amatorski zespół artystyczny. Celem artykułu jest ukazanie motywów uczestnictwa osób dorosłych w amatorskim zespole chóralnym, opinii dotyczących korzyści wynoszonych z zajęć, zmian zaszłych w życiu chórzystów na skutek członkostwa w zespole, a także przedstawienie kształcących, poznawczych i wychowawczych wartości płynących z uczestnictwa w chórze oraz ustalenie, które z nich przeważają.

W odróżnieniu od osób zadowolonych z życia, niezadowoleni nie mają na ogół żadnego hobby ani ulubionych zajęć

Małgorzata Halicka

Amatorski ruch artystyczny – zarys zagadnienia

Aktywność kulturalna, bez względu na to, w jakiej dziedzinie sztuk pięknych się dokonuje, implikuje potrzebę kontaktu z dziełami i kreatorami sztuki, pogłębia wrażliwość estetyczną i moralną uczestnika, wpływa na zaistnienie własnej twórczości artystycznej. W społeczeństwie nastawionym przede wszystkim na konsumpcję partycypacja kulturalna, która *(...) z istoty swojej wymaga wysiłku mierzenia się z trudem autokreacji i twórczego stosunku do otoczenia, rozumienia znaczeń i urzeczywistniania wartości* (Rogalski 2006, s. 108) staje się sposobem na podniesienie jakości życia.

Niezwykle wartościową formą aktywności kulturalnej, potęgującą związek jednostki z kulturą, jest zespół amatorski, przez Aleksandra Kamińskiego defi-

niowany jako *mała grupa społeczna, której członków zjednoczyło czynne zainteresowanie się jakąś dyscypliną artystyczną, naukową, techniczną, sportową itp., przy czym zainteresowanie to ujawnia się w zespołach amatorskich zarówno w pragnieniu przyswojenia sobie wiedzy i umiejętności z danej dyscypliny, jak i jej praktykowania dobrowolnego nienastawionego na korzyści materialne, choć mogącego dawać pewne korzyści praktyczne* (1971, s. 10). Według Tadeusza Aleksandra, *(...) prawidłowo zorganizowany amatorski ruch artystyczny jest przemyślaną i – ze względu na odpowiednio dobrane treści artystyczne – niezwykle atrakcyjną formą kształcenia i wychowania ludzi dorosłych (...)* (2009, s. 267). Aktywność w jego obrębie odbywać może się na dwóch płaszczyznach: percepcji danej dziedziny sztuki bądź czynnego jej uprawiania. Drugi z wymienionych rodzaj aktywności niesie ze sobą o wiele większy potencjał, gdyż *(...) pełnia doznań i wzruszeń estetycznych ma miejsce wówczas, gdy amator czynnie uprawia jakąś dziedzinę sztuki* (Kargul 1984, s. 84).

Twórczość amatorska *polega na niezawodowym, realizowanym przez ludzi niemających do tego specjalistycznych kwalifikacji (ani z reguły talentu wielkich artystów), wykonywaniu różnych rzeczy i przedmiotów, niekoniecznie o walorach artystycznych* (Aleksander 2009, ss. 271–272). Może przyjmować postać indywidualną (kolekcjonerstwo, modelarstwo, malarstwo) bądź zespołową (chór, teatr). W obu przypadkach realizowane są liczne funkcje. Józef Kargul wymienia następujące: rekreacyjna (odreagowanie, relaks), poznawcza (zdobywanie wiedzy na temat danej dziedziny kultury), ekspresywna (wyrażanie uczuć, emocji), artystyczna lub estetyczna (zaspokajanie potrzeby piękna), kompensacyjna (wyrównywanie braków). Przy działalności zespołowej pojawiają się dodatkowo funkcje: uspołeczniająca (współdziałanie i współżycie z innymi ludźmi), kreatywna (rozwijanie postawy twórczej) i kulturotwórcza (tworzenie nowych wartości kultury) (1984, s. 27).

Wśród zespołów amatorskich działających w Polsce wyróżnić można teatralne, śpiewacze, instrumentalne, taneczne, plastyczne (w tym zespoły twórczości ludowej zajmujące się np. kowalstwem, koronkarstwem), fotograficzne, filmowe i wiele innych (Aleksander 2009, ss. 267–270).

Każda aktywność miłośnicza (w tym wiele działań hobbistycznych o znacznie mniejszym zasięgu i wymiarze, ale równie dużym znaczeniu kształcącym i wychowawczym) związana jest z nabywaniem określonych wiadomości czy umiejętności w danej dziedzinie, wpływa więc pozytywnie na rozwój jednostki, w jakimś stopniu ją wzbogaca i umacnia jej związek z kulturą. Poprzez twórczość amatorską człowiek lepiej poznaje siebie i swoje możliwości, w sposób wartościowy uatrakcyjnia swoją egzystencję (Aleksander 2009, s. 275–276).

Chór jako forma amatorskiej działalności muzycznej

Na kulturę muzyczną danego społeczeństwa, czyli całokształt zjawisk kulturalnych związanych z muzyką, składają się różne, wzajemnie warunkujące się czynniki: twórczość muzyczna, sztuka wykonania, instytucje muzyczne, środki przekazywania muzyki, wychowanie muzyczne, odbiorczość muzyki. Stąd kultura muzyczna każdej formacji społecznej, każdego okresu dziejowego jest odmienna (*Encyklopedia Muzyki PWN*, 2006, s. 585). Zdaniem Józefa K. Lasockiego stan kultury muzycznej narodu zależy nie tylko od liczby zawodowych instytucji muzycznych (filharmonii, oper, szkół muzycznych itp.) i ich oddziaływania na społeczeństwo, ale przede wszystkim od liczby i poziomu amatorskich zespołów muzycznych (1962, s. 9).

Przykładem amatorskiego zespołu muzycznego jest chór, czyli zespół śpiewaczy, w którym tzw. amatorowi-dyletantowi dane jest służyć sztuce na równi z profesjonalnym artystą-muzykiem (Lasocki, s. 9).

W Polsce zespoły chóralne powstawały w okresie średniowiecza i renesansu, głównie jako kapele klasztorne i katedralne. Z reguły były to zespoły męskie *a capella* (np. kapela rorantystów na Wawelu). Druga połowa XIX wieku obfitowała w powstanie licznych chórów amatorskich, z których do najwybitniejszych należą do dziś funkcjonujące „Lutnia", „Echo" czy „Harfa" (*Encyklopedia muzyki PWN,* s. 157).

Współcześnie chór definiuje się jako zespół śpiewaków wykonujących utwór muzyczny wielogłosowo lub jednogłosowo, *a capella* lub z towarzyszeniem instrumentów. Może być mieszany (męsko-żeński) lub jednorodny (męski, żeński, chłopięcy). Liczba głosów w chórze może być dowolna, jednak za podstawowy zespół uważa się obecnie chór czterogłosowy (mieszany), który tworzą soprany, alty, tenory i basy (*Encyklopedia muzyki PWN*, s. 156).

Podstawowa klasyfikacja dzieli zespoły chóralne na zawodowe i amatorskie. Pierwszą grupę określić można mianem nielicznej (profesjonalne zespoły chóralne działające w Krakowie: Capella Cracoviensis, Chór Polskiego Radia, Chóry Opery i Filharmonii Krakowskiej), drugą – niepoliczalnej. Amatorskie zespoły chóralne mają bowiem rozmaitych mecenasów (szkoły, uczelnie wyższe, parafie i in.), działają niezależnie od siebie i zazwyczaj figurują w różnych rejestrach, z których ani jeden nie jest kompletny. Żadna instytucja w Krakowie nie dysponuje pełnym spisem amatorskich zespołów chóralnych. Tym samym nikt nie wie, ile ich jest.

Charakterystyka obszaru badań i populacji badawczej

Badania przeprowadzono w styczniu 2011 roku w dwóch zespołach chóralnych: Męskim Chórze Środowiska Akademickiego Krakowa oraz Chórze Dębnickim Parafii św. Stanisława Kostki w Krakowie. Zajęcia pierwszego z wymienionych zespołów odbyły się w sali prób chóru mieszczącej się w jednym z budynków Uniwersytetu Rolniczego. W przypadku chóru parafialnego próba odby-

ła się w podziemiach kościoła. W obu salach chórzyści i dyrygent mieli do dyspozycji instrument muzyczny. W pierwszym przypadku było to pianino, w drugim – fortepian. Próby miały miejsce raz w tygodniu, wieczorem.

W sumie liczba respondentów ankiety wyniosła 43 osoby (celowy dobór próby, próba niewyczerpująca z uwagi na nieobecność części osób w momencie przeprowadzania badań) w wieku od 38 do 88 lat (średnia wieku 58). Osiem osób nie udzieliło informacji na temat swojego wieku.

Staż członkowstwa w chórze rozciągał się od roku (3 osoby) do 52 (mężczyzna, 72 lata, konserwator dzieł sztuki), a nawet 53 lat (mężczyzna, 60 lat, rencista). Dominującą grupą okazali się być chórzyści o stażu od 5 do 10 lat (15 osób). Średni staż członkowstwa w chórze dla grupy 35 respondentów wyniósł 14,8 lat.

Największą grupę stanowili absolwenci uczelni wyższych (26), na drugim miejscu znalazły się osoby z wykształceniem średnim (10). Dwie osoby posiadały wykształcenie niepełne wyższe, jedna – zawodowe. Czterech respondentów nie udzieliło odpowiedzi. Wśród badanych większość stanowili mężczyźni (25). Wszyscy respondenci to mieszkańcy Krakowa.

Pod względem wykonywanej pracy zawodowej badana grupa okazała się niezwykle zróżnicowana. Wśród chórzystów znalazło się dwóch konserwatorów dzieł sztuki i dwóch ekonomistów oraz inżynier elektronik, trener biznesu, szef produkcji kosmetyków, serwisant, archiwista, chemik, inwestor nieruchomości, projektant, energetyk, profesor Uniwersytetu Rolniczego, specjalista spedytor, specjalista finansowy, opiekunka PCK, antykwariusz, anestezjolog, *dog groomer*, fotograf, nauczyciel akademicki w dziedzinie chemii, terapeuta zajęciowy, kierownik działu administracji, pracownik administracji, handlowiec–sprzedawca, nadzorca urządzeń teletransmisyjnych, technik odlewnik. Dziewięcioro spośród badanych to emeryci, jedna osoba pozostawała na rencie, jedna nie pracowała zawodowo. Czterech respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

Materiał empiryczny zgromadzono za pomocą kwestionariuszy ankiet. Respondentów poproszono o odpowiedź na pytania: *Czego według Pani/Pana uczy chór?* oraz *Jakie zmiany zaszły w Pani/Pana życiu na skutek uczestnictwa w zajęciach?* Pozostałe pytania badawcze (zaopatrzone w kafeterie zamknięte) dotyczyły motywacji uczestnictwa oraz korzyści wynoszonych z zajęć.

W pierwszej kolejności kwestionariusze ankiet uzyskane od chórów parafialnego i środowiskowego przeanalizowano rozłącznie. Otrzymany materiał badawczy porównano w celu znalezienia ewentualnych różnic pomiędzy wypowiedziami członków obu zespołów. Znaczących rozbieżności nie zaobserwowano, dlatego też w dalszych analizach uzyskany materiał badawczy potraktowano łącznie.

Motywy aktywności kulturalnej osób dorosłych

Proces podejmowania aktywności w określonej dziedzinie zawsze poprzedzony jest zaistnieniem u człowieka określonych potrzeb. Zgodnie z teorią Abrahama H. Maslowa najniżej w hierarchii znajdują się potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa – z nich wyłaniają się motywy natury pragmatycznej. Kolejne potrzeby: przy-

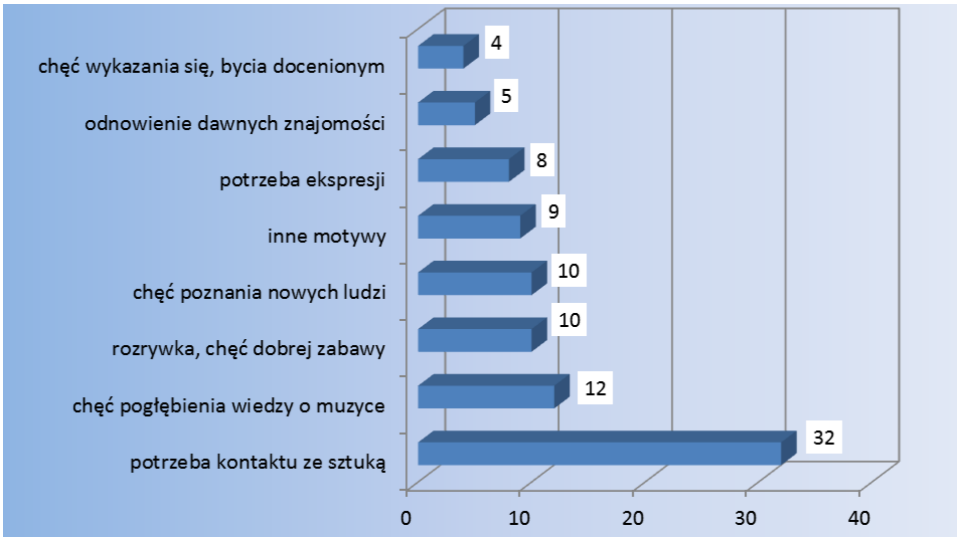
należności, szacunku i uznania poprzedzają powstanie motywów natury społecznej. Najwyższe miejsce w hierarchii zajmują potrzeby samorealizacji i autokreacji – ich następstwem są motywy natury intelektualnej (Aleksander 2006, s. 155).

Motywy pragmatyczne wiążą się przede wszystkim z obszarem pracy zawodowej, z sytuacją finansową człowieka, z jego podstawowymi potrzebami materialnymi. Motywy natury społecznej znajdują odzwierciedlenie w potrzebie potwierdzenia własnego znaczenia, chęci dorównania innym, bycia autorytetem, zdobycia szacunku i uznania ze strony innych osób, uzyskania zadowalającej pozycji w społeczeństwie. Z kolei motywy intelektualne wyłaniają się z potrzeb poznawczych i estetycznych – obcowania z pięknem, kontaktu z kulturą i sztuką. Pogłębianie wiedzy odbywa się w celu zrozumienia otaczającego świata, nie dla uzyskania formalnych uprawnień czy jakichkolwiek praktycznych korzyści (Urbańczyk 1973, s. 79–89). Jakimi motywami kierowali się miłośnicy śpiewu w momencie podejmowania decyzji o wstąpieniu do chóru? Rozkład odpowiedzi został zilustrowany danymi wykresu 1.

Głównym bodźcem (32 wskazań) okazała się potrzeba kontaktu ze sztuką wynikająca głównie z zamiłowania do muzyki i śpiewu, np. – *Zawsze lubiłam śpiewać i słuchać dobrej muzyki; – Kocham muzykę i lubię śpiewać; – Uwielbiam muzykę, śpiew, taniec.* Na drugim miejscu znalazła się chęć zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o muzyce (12 wskazań). Chęć rozrywki i dobrej zabawy, a także chęć poznania nowych ludzi znalazły się na trzecim miejscu (po 10 wskazań). Ośmiu respondentów trafiło do chóru z potrzeby ekspresji, dla 4 istotnym bodźcem okazała się chęć wykazania się, bycia docenionym.

Swoją decyzję o wstąpieniu do chóru respondenci uzasadniali również chęcią odnowienia dawnych znajomości (5 wskazań), np. – *Do wstąpienia do chóru skłonili mnie koledzy, z którymi śpiewałem 20 lat wcześniej; – Powrót po latach – spotkanie z kolegami*. Kilka dopowiedzi świadczyć może o wzniosłych intencjach chórzystów, którzy zapisali się do zespołu, by: – *Chwalić Boga śpiewem* (2 wskazania); – *Służyć swoim głosem innym,* a także – *Dla rozsławiania naszej ojczyzny*. Pozostałe odpowiedzi to: – *Od dziecka o tym marzyłam, lubię śpiewać i zrobić coś dobrego dla Pana Boga*; – *Od dziecka chciałam śpiewać w chórze, spełnienie marzenia*; – *Śpiewałam jako dziecko*; – *Zawsze podobała mi się muzyka chóralna*. Jedna osoba zapisała się do chóru, bo chciała śpiewać w chórze.

Wśród 90 rozpoznanych motywów przynależności osób dorosłych do chóru zdecydowana większość (60) miała charakter intelektualny (potrzeba ekspresji, kontaktu ze sztuką, chęć pogłębienia wiedzy o muzyce oraz wszystkie odpowiedzi z kategorii „inne" z wyjątkiem jednej). Drugą grupę utworzyły motywy natury społecznej (30), do których zaklasyfikowano chęć dobrej zabawy, rozrywki, chęć nawiązania nowych kontaktów, odświeżenie dawnych znajomości, chęć wykazania się, bycia docenionym oraz chęć *służenia swoim głosem innym*. Motywy natury utylitarnej w przypadku chórzystów w ogóle nie zaistniały, co nie powinno dziwić, zważywszy na fakt, że przynależność do zespołu amatorskiego – jak przystało na działalność miłośniczą – z zasady wiąże się z dobrowolnością, bezinteresownością i przyjemnością.



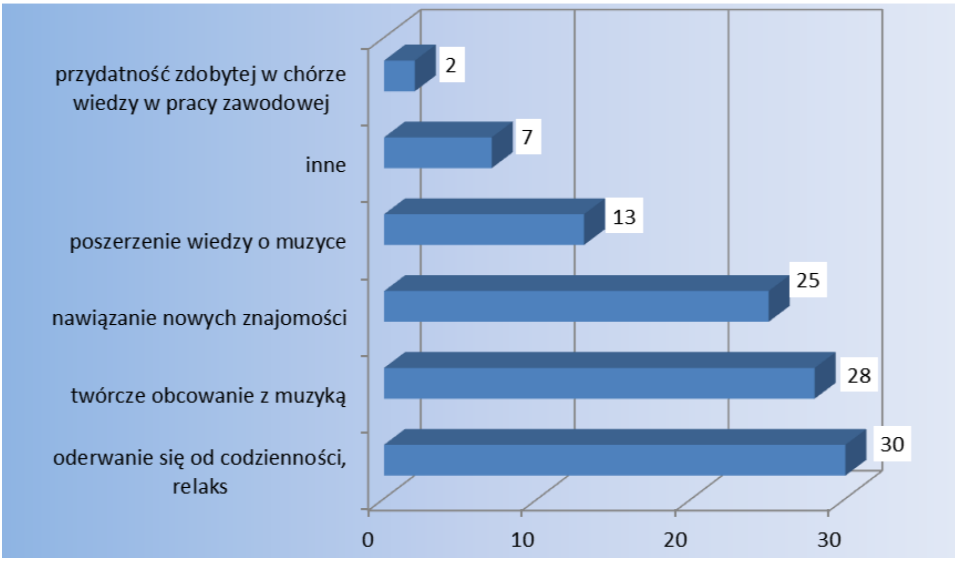
Wykres 1. Motywy wstąpienia do chóru
Źródło: opracowanie własne, N = 90. Ze względu na możliwość udzielenia wielokrotnej odpowiedzi dane nie sumują się do liczby respondentów – L = 43.

Korzyści wynoszone z członkostwa w chórze

Intensywny kontakt z muzyką odbywający się w ramach zespołów chóralnych wpływa pozytywnie na sferę intelektualną, emocjonalną, wolicjonalną i moralną miłośnika muzyki (Pogorzelski 2004, s. 180). Jakie konkretne korzyści wynoszą z zajęć członkowie badanych chórów?

Największą korzyść respondenci upatrywali w możliwości oderwania się od codziennych obowiązków (30 wskazań). Uczestnictwo w zajęciach sprzyja uwolnieniu myśli, relaksowi. Na drugim miejscu znalazło się poczucie satysfakcji z twórczego obcowania z muzyką (28 wskazań). Nawiązanie nowych kontaktów, poznanie ludzi o podobnych zainteresowaniach okazało się istotne dla 25 osób, dla 13 było to poszerzenie i uzupełnienie wiedzy o muzyce. Dwie osoby przyznały, że zdobyta w chórze wiedza i doświadczenie przydaje im się w pracy zawodowej.

W kategorii „inne" znalazły się następujące odpowiedzi: – *Spotkania towarzyskie*; – *Poczucie harmonii we wspólnym działaniu*; – *Poznanie nowych melodii, ale i bardzo pięknych nowych tekstów śpiewanych pieśni*; – *Przyjemność*; – *Kocham śpiew i muzykę, spędzam mile czas z korzyścią dla kościoła*; – *Kształcę swój głos*. Jedna z osób przyznała, że członkostwo w chórze wpływa na poprawę jej kondycji. Rozkład odpowiedzi został zilustrowany danymi wykresu 2.



Wykres 2. Korzyści wynoszone z członkostwa w chórze
Źródło: opracowanie własne, N = 105. Ze względu na możliwość udzielenia wielokrotnej odpowiedzi dane nie sumują się do liczby respondentów – L = 43.

Wymienione przez respondentów rodzaje korzyści wskazują na realizację w zespole chóralnym określonych funkcji: rekreacyjnej, ekspresywnej, uspołeczniającej, poznawczej i kreatywnej.

Przynajmniej raz w tygodniu nie patrzę tępo w telewizor – zmiany w życiu na skutek uczestnictwa w zajęciach chóru

Podejmowana w czasie wolnym aktywność nie pozostaje bez znaczenia dla pozostałych sfer życia człowieka. Nie każdy jednak zdaje sobie z tego sprawę. Dowodzą tego wypowiedzi 6 respondentów (N = 36), którzy przyznali, że członkostwo w chórze w żaden sposób nie wpływa na ich życie.

Osiem osób wśród zaistniałych zmian wskazało znalezienie sposobu na przyjemne, *kulturalne* spędzanie czasu i płynącą z tego radość, np. – *Miło spędzam czas i przez śpiew umacniam swoją wiarę*; – *Sama przyjemność, śpiewam w chórach od siódmego roku życia*; – *Wypełnienie czasu emeryckiego;* – *Przynajmniej raz w tygodniu nie patrzę tępo w telewizor.* Dla 6 respondentów istotną zmianą okazało się spotkanie wielu *nowych*, *wspaniałych*, *ciekawych ludzi*; – *Długi, dobry kontakt z kolegami* oraz – *Większa otwartość na znajomości z innymi*.

Dla trzech osób muzyka zaczęła mieć większe znaczenie, np. – *Więcej słucham muzyki*; – *Staję się bardziej wrażliwy na piękno muzyki.* Kolejne trzy respondentki w zajęciach chóralnych znalazły dodatkowy czas na relaks, wolną chwilę, np. – *Co tydzień mam jeden dzień, gdy wcześniej kończę pracę i idę na próbę*. Dwie osoby zwróciły uwagę na poprawę swoich możliwości głosowych,

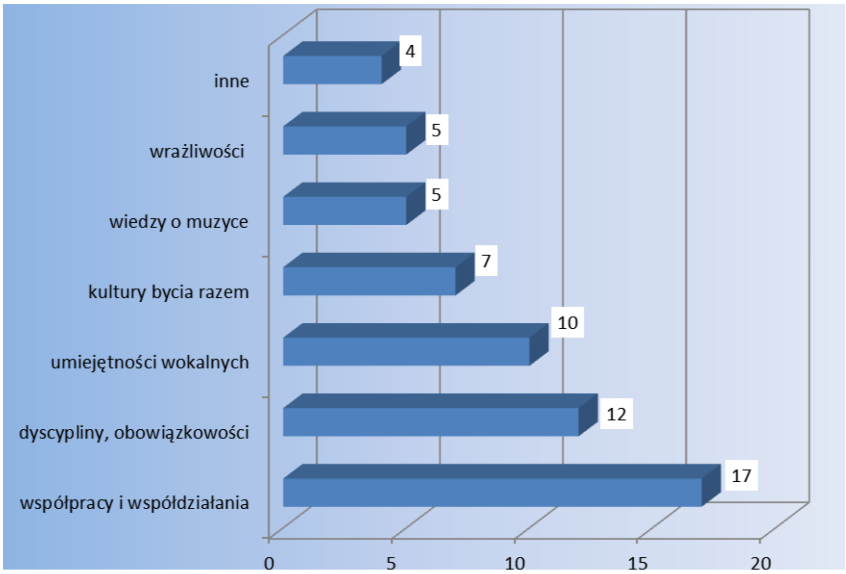
tyle samo przyznało, że zmieniło się ich podejście do śpiewu – *Gdy śpiewam sobie lub w grupie znajomych, więcej zwracam uwagi na staranny śpiew*; – *Bardziej czuję dobre śpiewanie*.

Inne wypowiedzi dotyczyły samopoczucia chórzystów – *Większa aktywność, optymizm*, ich życia towarzyskiego i osobistego – *Zainteresowanie znajomych muzyką chóralną*; – *Rodzina przyzwyczaiła się do moich cotygodniowych wyjść na próby chóru, który jest dla mnie całym życiem*; – *Po pracy żona wraca do domu sama*; – *Wcześniej w Krakusie poznałem piękną żonę*. Jedna wypowiedź wskazała na poczucie samorealizacji respondenta – *Czuję się takim docenionym w kościele*. Siedem osób nie udzieliło odpowiedzi.

Zebrane dane pozwalają stwierdzić, że zaistniałe na skutek aktywności kulturalnej zmiany (jeśli tylko chórzyści je sobie uświadamiali) były zawsze pozytywne.

Kształcące i wychowawcze aspekty pracy zespołów chóralnych

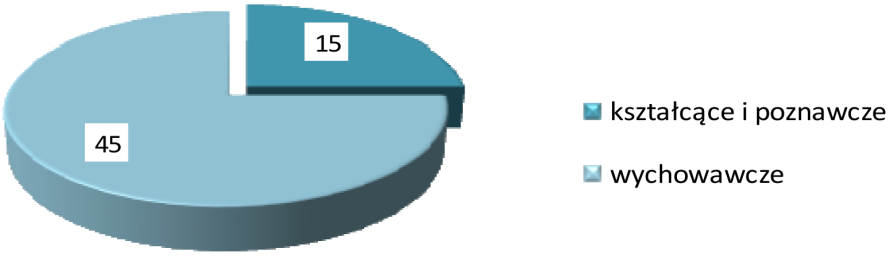
Człowiek kształtuje się zarówno pod wpływem doznań estetycznych płynących z recepcji dzieł sztuki, jak i pod wpływem uprawiania, w sposób nieprofesjonalny, własnej działalności artystycznej (Wojnar 1995, s. 20). Przy czym, jak zauważa Stefan Szuman, *twórczy odbiorcy przewyższają odbiorców nieuprawiających sztuki (...) tym, że zapoznali się do pewnego stopnia z rzemiosłem artystycznym i zdobyli własne doświadczenie w wypowiadaniu się plastycznym, literackim lub muzycznym* (1975, s. 174).



Wykres 3. Czego uczy chór? Edukacyjne i wychowawcze aspekty pracy w zespole amatorskim
Źródło: opracowanie własne, N = 60. Ze względu na możliwość udzielenia wielokrotnej odpowiedzi dane nie sumują się do liczby respondentów – L = 43.

Według respondentów chór uczy przede wszystkim współpracy i współdziałania (17 wskazań) – współdziałania w tworzeniu wspólnego dzieła, współodpowiedzialności za efekt końcowy, solidarności zespołowej. Na drugim miejscu znalazła się dyscyplina (12 wskazań) wyrażana poprzez takie wartości, jak obowiązkowość, porządek, punktualność. Dziesięć osób wskazało na kwestię doskonalenia warsztatu wokalnego. Według tej grupy respondentów chór uczy *poprawnego śpiewania*, *emisji głosu, wspólnego śpiewania w wielogłosie, strojenia swojej partii głosu do innych głosów i przestrzennego słyszenia dźwięków.* Ponadto, zdaniem respondentów, praca w zespole pozwala wyzbyć się tendencji solistycznych, kontrolować ekspresję. Kolejna grupa odpowiedzi (7 wskazań) potwierdza prawdziwość powiedzenia: „muzyka łagodzi obyczaje". Chór bowiem, zdaniem uczestników, uczy cierpliwości, tolerancji, pokory, wzajemnego zrozumienia, koleżeństwa i przyjaźni, *kultury bycia razem*.

Na rolę chóru w poszerzaniu wiedzy o muzyce (w tym poznawanie nowych utworów, pieśni, zrozumienie muzyki) wskazało 5 respondentów. Tyle samo osób przyznało, że chór uczy wrażliwości muzycznej i wrażliwości na piękno. Według pozostałych odpowiedzi, skategoryzowanych jako *inne* (4 wskazania), chór uczy: – *Udziału w tworzeniu piękna, którym jest harmonia głosów*; – *Miłości do muzyki, śpiewu na chwałę Panu Bogu*; – *Poszanowania dla sztuki* oraz – *Zamiłowania do sztuki*. Rozkład odpowiedzi zilustrowano danymi wykresu 3.



Wykres 4. Wartości wynoszone z uczestnictwa w chórze
Źródło: opracowanie własne.

Wskazane wartości miały charakter kształcący, poznawczy bądź wychowawczy. W pierwszej kategorii niewątpliwie powinno znaleźć się kształtowanie umiejętności wokalnych, w drugiej – zdobywanie i poszerzanie wiedzy o muzyce (w sumie 15 wskazań). Kategoria wartości wychowawczych, obejmując wszystkie pozostałe odpowiedzi, również te skategoryzowane jako *inne* (w sumie 45 wskazań), przeważyła. Rozkład odpowiedzi zilustrowano danymi wykresu 4.

Wniosek płynący z analizy jest następujący: oddziaływanie amatorskiego zespołu chóralnego na uczestników w ich opinii ma charakter przede wszystkim wychowawczy.

Podsumowanie

Sztukę określić można jako swoisty środek wychowawczy towarzyszący człowiekowi przez całe jego życie. Jest źródłem nowych doznań, odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym, umożliwia potwierdzenie własnej osobowości w aktach twórczych (Wojnar 1995, s. 21). Rola sztuki w wychowaniu nie ogranicza się tylko do sfery estetycznych doznań i przeżyć – kultura estetyczna stanowi szczebel, podstawę do kształcenia w innych, pozaestetycznych zakresach, szczególnie poznawczym i moralnym (tamże, s. 10).

Tymczasem, jak zauważa Dzierżymir Jankowski, *jakiekolwiek przejawy twórczości ludzi dorosłych, jeśli nie wiążą się z ich zawodową działalnością, są traktowane jako ewenementy (...)* (2006, s. 224). Wśród dorosłych, aktywnych zawodowo osób kontakt z kulturą ogranicza się przeważnie do odbioru dzieł sztuki w instytucjach upowszechniania kultury. Na aktywność twórczą większa część dojrzałego społeczeństwa nie znajduje w swoim życiu miejsca, odbierając sobie tym samym możliwość podmiotowego uczestnictwa w świecie kultury, nie mówiąc o radości i satysfakcji płynącej z odkrywania nowych obszarów wiedzy nie tylko o sztuce, ale także o sobie.

Przynależność do amatorskiego zespołu muzycznego to nie tylko sposób na pożyteczne i kulturalne spędzanie czasu wolnego, to także okazja do kształtowania i rozwijania swoich zdolności muzycznych, poznawania zagadnień kultury muzycznej czy obcowania z twórczością polskich i zagranicznych kompozytorów. Uczestnictwo w pracy grupowej, oprócz dostarczania wielu cennych przeżyć i przyjemności, uczy karności, budzi szlachetne ambicje i wyrabia poczucie odpowiedzialności zbiorowej (Lasocki 1962, s. 9–10).

Wyniki przeprowadzonych badań dowiodły prawdziwości tych słów. Obydwa badane zespoły oddziaływały na swoich uczestników poznawczo, kształcąco i wychowawczo, realizując tym samym podstawową rolę amatorskiego zespołu muzycznego, jaką niewątpliwie jest budowanie i rozwijanie szeroko pojętej kultury muzycznej swoich członków.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2009), *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe ITeE – PIB, Radom – Kraków.
2. Aleksander T. (2006), *Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych,* [w:] T. Aleksander (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych,* Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 153–172.
3. *Encyklopedia muzyki* (2006), Chodkowski A. (red.), wyd. II, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
4. Halicka M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Białymstoku, Białystok.
5. Jankowski D. (2006), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

6. Kamiński A. (1971), *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, Wydawnictwo COMUK, Warszawa.
7. Kargul J. (1984), *Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno--oświatowej*, Wydawnictwo COMUK, Warszawa.
8. Lasocki K.J. (1962), *Chór. Poradnik dla dyrygentów*, Wydawnictwo PWM, Kraków.
9. Pogorzelski H. (2004), *Aktywność muzyczna jako metoda wsparcia funkcjonowania człowieka starszego,* [w:] J. Saran (red.), *Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice*, Wydawnictwo WSUPiZ, Ryki.
10. Rogalski W. (2006), *Historyczno-polityczne oraz podmiotowe konteksty sensu działalności kulturalnej,* [w:] T. Aleksander (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 85–114.
11. Szuman S. (1975), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
12. Urbańczyk F. (1973), *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
13. Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.

Amateur choir as a space of adults learning

Key words: cultural activity, amateur creativity, amateur choir, cultural education of adults.

Summary: All activities undertaken during leisure time (including a number of hobby activities with a much smaller range and dimension, but equally great educational importance) are releted to obtaining certain knowledge and skills in a particular field, have a positive influance on a person's evolution, enrich his or her personality, and strengthen their relationship with culture. An amateur artistic group is an example of a space of direct contact between a person and a particular field of art. The aim of the article is to show the motives for adults' participation in an amateur choir, the opinions on the benefits they gain from this activity, the changes that occur in the life of choir members, as well as to show cognitive and educational values stemming from particiation in the choir and to determine which of them dominate.

Dane do korespondencji:
Dr Aleksandra Litawa
Katedra Dydaktyki
Wydział Nauk Humanistycznych
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
e-mail: alitawa@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Anetta Pereświet-Sołtan

TUTORING JAKO WAŻNY OBSZAR UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: tutoring, tutor, edukacja, metapoznanie.

Streszczenie: W artykule przedstawiony został współczesny kontekst edukacji: zachodzące zmiany i ich konsekwencje zarówno społeczne, jak i pojawiające się na poziomie jednostkowym. Wraz ze zmieniającym się światem zmianie ulegają także oczekiwania wobec edukacji. Zdaniem autora, metoda tutoringu – scharakteryzowana w artykule, jest jednym z interesujących sposobów mogących skutecznie wspierać funkcjonowanie dorosłych w nowej rzeczywistości.

By przekonać Czytelnika do tezy zawartej w tytule artykułu, ważne wydaje się krótkie zaprezentowanie społecznych i edukacyjnych kontekstów funkcjonowania współczesnej jednostki. Analiza tych kontekstów wskazuje kompetencje, których posiadanie stawiane jest człowiekowi jako wymaganie przez dzisiejszą rzeczywistość. Natomiast tutoring, którego największą siłą zdaje się być ***relacja*** między tutorem i tutee może być, jak sądzę, sposobem na ich rozwijanie lub/i kształtowanie.

Społeczny kontekst współczesnej edukacji

Dzisiejszy świat społeczny znajduje się w procesie przemian. Są one generowane w głównej mierze przez zjawiska globalizacyjne, obszernie opisane we współczesnej literaturze zarówno ekonomicznej, jak i psychologicznej czy socjologicznej. Zmiany te dotyczą skali makro (rozwój gospodarczy, technologii informacyjnych, uniwersalizacja kultury), ale także odczuwalne są w skali mikro – dotyczą funkcjonowania rodziny, sposobu budowania relacji międzyludzkich oraz wzorów funkcjonowania jednostki.

Badacze rodziny zauważają przeobrażenia, jakim ona ulega we współczesnym świecie i jakie ma to konsekwencje dla jej członków: osłabienie lub wręcz upadek autorytetów, indywidualizacja i autonomizacja jednostek będąca przyczyną rozluźniania więzi, emancypacja dzieci, przeniesienie przynajmniej części odpowiedzialności za wychowanie i socjalizację dzieci na instytucje (Tyszka 2003; Szacka 2003). To tylko niektóre konsekwencje zmiany, której doświadcza współczesna rodzina,

ale wydaje się, że już refleksja nad nimi wystarczy, by uzmysłowić sobie, jakie są jej skutki, zwłaszcza dla społecznego funkcjonowania jednostki.

Szczególną uwagę chciałabym zwrócić na model komunikowania się i budowania relacji. W „przyspieszonym" świecie, gdzie rytm nadaje przede wszystkim praca, komunikowanie się również przyspiesza. Współczesny człowiek szuka sposobów minimalizowania czasu potrzebnego na różne czynności, w tym na komunikowanie się. Nie znika jednak potrzeba nawiązywania relacji, przekształca się jedynie jej forma. Skrótowy język e-maili i sms-ów wchodzi do użytku codziennego – również w rodzinach. Czas, który pozostaje na wspólne, rodzinne „bycie" wciąż ulega skracaniu, a i ten czas często wypełnia jeszcze przekaz mediów, szatkując i zubożając komunikaty członków rodziny kierowane do siebie wzajemnie.

Jadwiga Izdebska (2001) mówi nawet o tzw. „telewizyjnym dzieciństwie" ze względu na to, że telewizja nie tylko wypełnia w dużej mierze czas wolny dzieci, ale jest też ważnym, a czasem jedynym „nauczycielem" niosącym informacje o świecie. Obecnie telewizja ma poważną konkurencję – niestety zwykle nie są nią rodzice, którzy prześcigają się w propozycjach spędzania czasu wspólnie z dziećmi, ale Internet.

Można zatem przypuszczać, że współczesne dzieci coraz rzadziej uczą się zasad komunikacji i budowania relacji właśnie w rodzinie. Dużo łatwiej im się kontaktować z innymi w sposób zapośredniczony – wykorzystując wszechobecne, nowe technologie komunikacyjne. Taki stan rzeczy zdają się potwierdzać badania przytaczane przez S. Hamlin (tab. 1).

Jak wynika z cytowanych niżej badań, kolejne generacje różnią się nie tylko stosunkiem do nowoczesnych technologii i sposobem ich wykorzystania, ale również zmienia się podejście do komunikacji bezpośredniej, która wydaje się młodemu pokoleniu mniej naturalna niż komunikacja zapośredniczona.

Doświadczenia mojej praktyki akademickiej wskazują, że często konieczność uczestniczenia w bezpośrednim kontakcie z wykładowcą jest dla studenta mocno obciążająca i stanowi nie lada wysiłek, jak się wydaje, dotyczący szczególnie sfery emocjonalnej. Taki stan rzeczy charakterystyczny jest dla sytuacji nowych, „nieoswojonych".

Warto jednak zadać sobie pytanie, czy rzeczywiście jest to sytuacja, która wymaga naprawy, zmiany? Tak może być w odbiorze przedstawicieli pokolenia „baby boom" czy „X-ów", na których spada trud dostosowywania się do wymagań współczesnej rzeczywistości, kreowanej już przez pokolenie „Y-ków".

W dzisiejszym świecie, w którym, jak twierdzi Zygmunt Bauman, jesteśmy „skazani na indywidualizm", młode pokolenie skoncentrowane na własnych potrzebach, własnym rozwoju, karierze być może odnajdzie się zupełnie dobrze, bez umiejętności budowania głębszych relacji opartych na komunikacji w bezpośrednim kontakcie.

Z drugiej strony, gdyby odnieść się do myśli współczesnych badaczy zajmujących się konstruowaniem kariery, można wysnuć wniosek, że do satysfakcjonującego, efektywnego funkcjonowania w dzisiejszej rzeczywistości rynku

pracy konieczne jest coś więcej niż samodzielność, przebojowość i nastawienie na zadanie (karierę).

Tabela 1. Różnice pokoleniowe (wybrane aspekty)

	Pokolenie BABY BOOM	**Pokolenie X**	**Pokolenie Y**
Większość informacji czerpię…	Z wiadomości stacji telewizji naziemnej, największych gazet, tradycyjnych czasopism, od przyjaciół	Z wiadomości telewizji kablowej, gazet alternatywnych, niszowych czasopism, od przyjaciół	Ze stron internetowych, e-zinów, blogów, od przyjaciół
Ufam mediom, które…	Przedstawiają pełną analizę zagadnienia, cieszą się prestiżem	Są odważne i nowatorskie	Są w Internecie lub mają formę książek, a nie gazet czy sieci telewizyjnych
Poczta elektroniczna…	To kolejna rzecz do sprawdzenia, kolejny sposób zdobywania informacji	To najlepszy sposób utrzymywania kontaktu	Nie jest tak dobra, jak komunikator czy blog
Telefon komórkowy…	Jest praktyczny, ale zbyt wszechobecny> Jak można nim robić zdjęcia???	To jedyny sposób, by pozostawać w kontakcie i być dostępnym przez całą dobę	Mój główny sposób komunikowania się ze światem
Sms-y są …	Dla dzieciaków szalejących za nowinkami	Zbyt męczące, ale nadają się do przekazywania krótkich informacji	Tak naturalne, jak oddychanie…
Spotkanie twarzą w twarz jest…	Konieczne, aby wszyscy się wysłuchali	Kluczowe. Muszę wiedzieć, że ludzie rozumieją, co jest ważne	Uciążliwe, zbyt oficjalne, prowadzące do konfrontacji.

Źródło: S. Hamlin (2008) Jak mówić, żeby nas słuchali. Komunikacja we współczesnym miejscu pracy. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Mark Savickas (2010) uważa, że radzenie sobie we współczesnym świecie wymaga ciągłego projektowania swojego życia (life design). Badacz ten w swym modelu interwencji doradczej zakłada, że własną tożsamość, możliwości przystosowawcze oraz satysfakcjonującą drogę zawodową można budować poprzez odwoływanie się do przeszłości. Metoda pomocy doradczej proponowana przez Marka Savickasa opiera się na zachęcaniu klienta do opowiadania krótkich historii z przeszłości, gdyż uważa on, iż właśnie w przeszłości można znaleźć „linki" do przyszłości. Dzięki tym narracjom człowiek ma możliwość zrozumienia swoich potrzeb, pragnień, umiejętności, co pozwala mu lepiej orientować się i rozumieć teraźniejszość oraz adekwatnie podejmować decyzje i dokonywać wyborów w taki sposób, który będzie służył w przyszłości jego rozwojowi osobistemu i zawodowemu (Savickas 2009, 2010).

Łatwo dostrzec, że ten model pomocy (podobnie jak większość innych) wymaga od klienta nie tylko bezpośredniego kontaktu z doradcą, zbudowania relacji, ale także werbalizowania własnej historii. By możliwe było projektowa-

nie życia (life designing), tworzenie siebie (self-making) poprzez studiowanie kariery (career studies) (Savickas 2009, 2010), konieczne jest *reflektowanie* nad własną opowieścią. W innym przypadku narracje mogą okazać się jałowe, bo potencjał w nich zawarty będzie niedostępny dla ich właściciela, a metoda stanie się nieskuteczna.

Podobne zdanie na temat znaczenia refleksji dla funkcjonowania jednostki w postmodernistycznym świecie mają także inni badacze – Anthony Giddens nazywa ją „niezbywalnym składnikiem kompetencji" dla działającego podmiotu (Giddens 2003, s.41), a Ulrich Beck podkreśla znaczącą rolę rozumienia samego siebie dla realizowania zadania, jakim w epoce indywidualizmu jest kreowanie i odpowiedzialność za własną biografię (Beck 2002).

Bożena Wojtasik wymienia dwie kompetencje istotne dla realizowania tego zadania: pierwsza z nich to, podobnie jak u wymienionych wyżej autorów, refleksyjność, rozumiana jako zdolność do myślenia krytycznego, pomagającego wykrywać zagrożenia, kolejna zaś to umiejętność radzenia sobie z lękami i niepewnością – immanentną cechą społeczeństwa ryzyka (Wojtasik 2009).

Wracając do refleksji nad kondycją współczesnej rodziny, można postawić pytanie, czy stanowi ona przyjazne środowisko dla kształtowania się umiejętności refleksji? Czy po powrocie z pracy – często stresującej i wykonywanej pod presją czasu jest miejsce na autentyczne zainteresowanie się i spotkanie z drugą osobą? Jaką lekcję pobierają współcześni młodzi ludzie, przyglądając się funkcjonowaniu najbliższego otoczenia? Może da się ja wyrazić słowami:

Świat stawia przede mną twarde wymaganie wysokiej samodzielności i aktywności. Oczekuje, bym był mocno skoncentrowany na sobie, bo tylko wtedy możliwy jest sukces.

Z drugiej strony, gdy przyjrzeć się strukturze i oczekiwaniom nowoczesnych organizacji wyznaczających kierunki na rynku pracy, okazuje się, że jedno z podstawowych wymagań, jakie stawiają one swoim pracownikom, to umiejętność współpracy w grupie. Warunkiem efektywności zespołu pracowniczego/projektowego są ludzie nastawieni na zadanie, ale zarazem potrafiący dobrze się komunikować, otwarci na innych, gotowi dzielić się wiedzą, doświadczeniem, energią, członkowie zespołu potrafiący rezygnować z własnych indywidualnych interesów na rzecz interesu zespołowego. Piszą o tym badacze (Belbin 2009, Czernecka 2008, Heidema, McKenzie 1999), wiedzą o tym praktycy – szkoleniowcy, do których również się zaliczam, ponieważ badają oczekiwania firm wobec swoich pracowników, by potem realizować je podczas szkoleń.

Zatem w świecie „skazanym na indywidualizm" cenne są umiejętności charakterystyczne dla kultury wspólnotowej (Jarymowicz 1999, Nissbet 2009). Nie jest to naturalne połączenie i dla niektórych pewnie nieosiągalne. Konieczność dokonania fuzji dwóch logik wymaga, jak sądzę, pogłębionej samoświadomości, umiejętności postrzegania własnych działań w szerokiej, systemowej perspektywie, rozumienia intencji potrzeb oraz zachowań innych i wreszcie pokory, która może być szansą dla powstrzymania „chceń" rozbuchanego i dopieszczanego dotąd własną uwagą Ja.

Nowe oczekiwania wobec edukacji dorosłych

Epoka postmodernizmu stawia rozmaite wymagania doświadczającym jej jednostkom. Różnorodność często jest atutem, lecz czasem stanowić może poważną trudność, zwłaszcza gdy oczekiwania są sprzeczne lub ich lista jest długa, a rangi należy nadać samodzielnie. Może to być wcale niełatwe zadanie, bo niektóre z nich są lepiej „rozreklamowane", kuszą złudzeniem łatwej drogi do sukcesu czy szczęścia. Pewnie prościej jest np. uwierzyć, że koncentracja na sobie, własnych potrzebach, własnej karierze jest jedynie słusznym modelem funkcjonowania w dzisiejszej rzeczywistości, podobnie jak wygodne może być wzmacnianie przekonania, iż nie warto przyswajać wiedzy, bo szybko się dewaluuje, a „wszystko" i tak można znaleźć w Internecie. Zwraca na to zjawisko uwagę Wojciech Cellary (2008), przypominając, że owo „wszystko" oznacza zalew różnorakiej informacji nie zawsze rzetelnej, którą weryfikować można tylko poprzez filtr *wiedzy*. Mówiąc inaczej: sama informacja nie ma wartości dopóty, dopóki nie wiemy, w jaki sposób możemy ją wykorzystać. Od kilku dekad wiedzą już o tym organizacje dobrze radzące sobie na globalnym rynku, nazywane organizacjami uczącymi się, inteligentnymi, ciągle doskonalącymi się (Pereświet-Sołtan za: Handy, Mamforg, Senge 1988, Armstrong 1997, Rokita 2000, Penc 2002).

Jak przewidział Alvin Toffler (1996), wiedza staje się najważniejszym elementem rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego, i choć nie jest to jeszcze praktyka szeroko rozpowszechniona, to jednak w organizacjach wiodących (takich jak np. Nokia) 95% wartości rynkowej dla akcjonariuszy stanowią aktywa niepoliczalne, budujące ich kapitał intelektualny, co badacze uznają za tendencję typową dla gospodarki opartej na wiedzy (Pereświet-Sołtan za: Handy, Mamforg, Senge 1988, Armstrong 1997, Rokita 2000, Penc 2002).

Zatem drogą do konstruowania społeczeństwa wiedzy jest właśnie edukacja. Edukacja, która nie może ograniczyć się do „pobrania" wiedzy w instytucji do tego przeznaczonej. Dorośli, którzy pragną nadążyć za oczekiwaniami współczesnej rzeczywistości, muszą przyjąć zasadę, iż ich proces edukacyjny będzie trwał nieprzerwanie. Jeśli proces ten ma mieć charakter ciągły, musi toczyć się poza instytucjami o przeznaczeniu edukacyjnym.

Zmianę w rozumieniu edukacji dorosłych szczegółowo opisuje Mieczysław Malewski. Dostrzega on konieczność redefinicji pojęcia edukacji dorosłych w związku ze zmianą głównych idei edukacyjnych. Zmianę, jaka dokonuje się w ostatnich dekadach w obszarze edukacji dorosłych syntetycznie ujmuje poniższa tabela 1.

Tabela 1. Zmienność znaczenia terminu „edukacja" w odniesieniu do ludzi dorosłych

Treść terminu „edukacja"	Naczelna idea edukacyjna
Nauczanie uczenie się	Kształcenie ustawiczne (lifelong education)
Nauczanie uczenie się	Edukacja permanentna (continuing education)
Nauczanie **uczenie się**	Całożyciowe uczenie się (lifelong learning)

Źródło: M. Malewski, (2010), Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, s. 45.

Zmiana dokonująca się na przestrzeni epok modernizmu, późnej nowoczesności i ponowoczesności znosi ciężar odpowiedzialności za pozyskiwanie wiedzy z instytucji. Zadaniem instytucji było przekazywanie wiedzy jednostce. Z kolei jednostka traktować powinna zdobywanie wiedzy, jej konstruowanie czy też rekonstruowanie jako jeszcze jedno kluczowe zadanie życiowe.

Oczywiście, co też podkreśla Mieczysław Malewski, przesunięcie w stronę paradygmatu całożyciowego uczenia się nie oznacza likwidacji instytucji edukacyjnych. Warto jednak postawić pytanie: do czego instytucje te powinny przygotowywać, w jakie kompetencje wyposażać absolwentów?

W swoich przemyśleniach starałam się pokazać, iż kompetencjami cenionymi w dzisiejszej, ponowoczesnej rzeczywistości są między innymi *refleksyjność, komunikatywność* oraz związana z nią *umiejętność budowania relacji*. Są one niezbędne zarówno po to, by jednostka miała szanse brać świadomie odpowiedzialność za kreowanie własnej biografii, ale także właśnie po to, by możliwy był proces (re)konstruowania wiedzy przez jednostkę poprzez udział w społecznych praktykach (por. Lave, Wegner oraz Jarvis, za: Malewski 2010).

Dzisiejszy świat oczekuje edukacji dostosowanej do indywidualnych potrzeb, treściowo elastycznej, osadzonej w życiowych realiach, a to oznacza zmianę roli nauczyciela i ucznia

Wydaje się, że jedną z propozycji uczenia się dorosłych rozwijających wyżej wspomniane kompetencje może być *tutoring* jako forma edukacji zindywidualizowanej.

Tutoring jako metoda realizująca oczekiwania wobec edukacji

Charakterystyka metody

Opis tej metody warto rozpocząć od jej europejskich, nowożytnych źródeł. Początki tutoringu z pewnością można odnaleźć także i w starożytności, lecz ze względu na szczupłe ramy tej pracy aspekt ten pominę.

Jak pisze Z. Pełczyński, oxfordzki tutor polskiego pochodzenia, metoda ta powstała w Anglii jako sposób poradzenia sobie z brakiem systemu masowego kształcenia. Powstała poza uniwersytetem i dopiero w roku 1870, poprzez reformę edukacji, została wprowadzona jako powszechna, uniwersytecka metoda nauczania (Pełczyński 2007). Do dziś tę metodę stosują uniwersytety Oxford i Cambridge.

Tutoring jest metodą edukacji zindywidualizowanej, opierającą się na spotkaniu tutora z tutee[1]. Dopuszczalne jest, by tutor prowadził spotkania z dwoma, a nawet trzema tutee jednocześnie. Spotkania mają charakter długofalowy – trwają najczęściej co najmniej jeden semestr i odbywają się co tydzień.

Istotą tutoringu jest koncentracja tutora na potrzebach i potencjale tutee. Zrealizowanie tego założenia jest możliwe tylko wówczas, gdy między uczestnikami tego procesu zbudowana zostanie relacja oparta na dialogu. O wadze tego elementu wspomnę jeszcze nieco później.

Celem tej metody jest integralny rozwój tutee.

Tutoriale (spotkania: tutor-tutee) powinny układać się w logicznie następujące po sobie etapy.

Pierwszy z nich to *poznanie podopiecznego*. Jest to etap o podstawowym znaczeniu dla całego procesu pracy tą metodą. Dzięki niemu właśnie możliwa jest diagnoza potrzeb i potencjału tutee. W oparciu o wiedzę uzyskaną na tym etapie, możliwe jest wejście w etap drugi: *wspólne wyznaczanie celów edukacyjnych oraz zaplanowanie działań zmierzających do ich osiągnięcia*. Jasne i trafnie sformułowane cele sprzyjają realizacji etapu trzeciego, który wypełnia największą część czasu przeznaczonego na tutorial, a jest nim *urzeczywistnienie przyjętego planu współpracy*. Etap czwarty, zamykający proces tutoringu, to podsumowanie współpracy i jej efektów. Podsumowanie to dokonywane jest przez obydwie strony biorące udział w procesie – zarówno tutora, jak i tutee (Traczyński 2009).

Warto dodać, że mimo iż relacja tutorska ma cechy relacji mistrz–uczeń, to jednocześnie na każdym z wymienionych etapów ważną rolę odgrywa partnerstwo i wzajemny szacunek. Dlatego też zarówno tutor, jak i tutee mają prawo zadbać o siebie i swoje potrzeby. Może zdarzyć się na przykład, że któraś ze stron po odbyciu pierwszych spotkań zdecyduje się rozwiązać współpracę i zmienić partnera procesu. Ma do tego prawo, a jej decyzję należy uszanować (por. Budzyński 2009). Partnerstwo, szacunek, odpowiedzialność za siebie, poczucie wpływu na proces własnej edukacji to cechy, które mogą być szczególnie istotne dla dorosłych uczących się.

---

[1] Będę posługiwała się określeniem tutee, gdyż w kontekście mojego myślenia o tutoringu jest to określenie bezpieczne. W zależności od odmian tej metody (tutoring rówieśniczy, uniwersytecki, służący edukacji liderów itd.) osoby wchodzące w rolę tutee mogę różnić się wiekiem, doświadczeniem. W tym miejscu podejmuję jednak próbę refleksji nad przydatnością owej metody w edukacji dorosłych. Moje doświadczenia opierają się na projektach dotyczących pracy metodą tutoringu ze studentami studiów zaocznych.

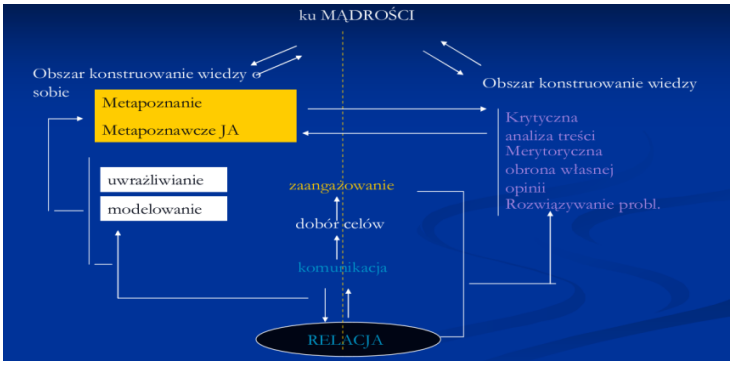
Kim jest tutor?

Tutor w tutoringu edukacyjnym jest w różny sposób określany w literaturze: akademicki przewodnik (Brzezińska 2009), nauczyciel pracujący indywidualnie z uczniem (Traczyński 2009), „mentor korzystający z narzędzi coacha”[2], mistrz (Czayka-Chełmińska 2005). Na stronach wrocławskiego Kolegium Tutorów można przeczytać: „(…) (tutor – *przyp. autora*) jest mądrym doradcą i człowiekiem godnym zaufania. (…) Wierzy w jego (tutee – *przyp. autora*) możliwości, wspiera go i doradza, inspiruje i skłania do myślenia, dzieli się własnym doświadczeniem i wiedzą, nie stroni od własnej oceny i jasno ją wyraża. (…) Przede wszystkim buduje dobre relacje oparte na zaufaniu i szacunku. (…) Pomaga w zorganizowaniu pracy podopiecznego i stymuluje refleksję nad własnym rozwojem, sensem wykonywanej pracy i wyborami naukowymi i zawodowymi”. Również z tego źródła można dowiedzieć się, co uznawane jest za jedno z najważniejszych zadań tutora – to pomoc w zmianie przekonań, które blokują pełne wykorzystanie potencjału rozwojowego tutee.

Tutor powinien też umiejętnie łączyć partnerstwo i wzmacnianie mocnych stron tutee z dyscypliną cotygodniowych spotkań, na których realizowane są ustalone wcześniej cele, nie zapominając przy tym, że drogi, którymi prowadzi tutee, mają być ścieżkami właśnie jego rozwoju, a nie tutora (por. Pereświet-Sołtan 2011).

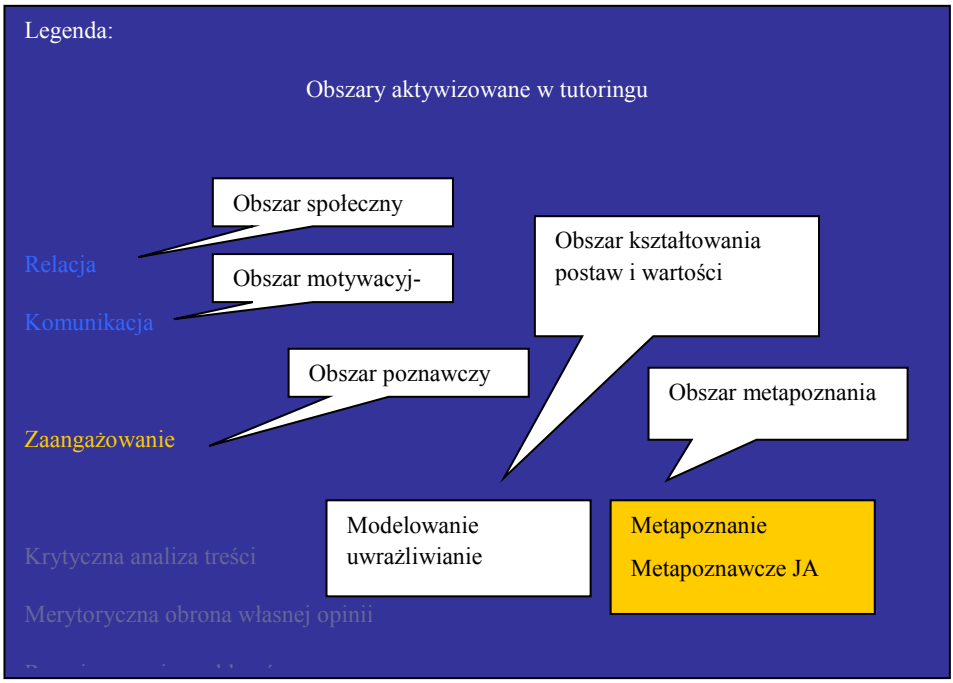
Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych

Ponieważ spotkania tutora z tutee wykraczają poza wymiar merytoryczny, specjalistyczny, a celem tych spotkań jest integralny rozwój tutee, aktywizowane są, jak sądzę, różne obszary funkcjonowania jednostki (rys. 3). Chciałabym zaprezentować model pojęciowy procesu tutoringu, którego próbę budowy podjęłam, i omówić jego rozumienie (rys. 2).



Rys. 2. Model procesu tutoringu
Źródło: opracowanie własne.

[2] *Kto to jest tutor? (2010),* Kolegium tutorów: http://www.tutoring.pl/strefa-wiedzy/tutoring/kto-to-jest (02.07.2010).



Rys. 3. Obszary aktywizowane w tutoringu
Źródło: opracowanie własne.

Zakładam, że najistotniejszym elementem procesu tutoringu jest RELACJA, którą poprzez komunikację tworzą wzajemnie tutor i tutee. Jest ona podstawą budowania jakości kolejnych obszarów aktywności stron zaangażowanych w ten proces. Podobnie rzecz ujmuje Anna Brzezińska, która uważa, że edukacja jest interakcją i właśnie od jakości tej interakcji zależy realizacja celów edukacyjnych związanych z indywidualnym rozwojem partnerów tej relacji oraz celów związanych z rozwojem grup, w jakich jednostki te funkcjonują (Brzezińska 2009).

Komunikacja jest „tworzywem" relacji i jednocześnie poprzez relację się rozwija. Właśnie relacja i komunikacja tworzą w procesie tutoringu *obszar społeczny*. W tym obszarze partnerzy uczestniczący w procesie poznają się wzajemnie, uczą się własnych potrzeb oraz komunikowania wzajemnych oczekiwań, co służy „dopasowaniu" się do siebie wzajemnie. Relacja i komunikacja powinny rozwijać się przez cały proces tutoringu, przenikając wszystkie obszary aktywności, rozwijając też kompetencje społeczne, zwłaszcza tutee. Jednak aktywność w tym obszarze nabiera szczególnego znaczenia na I etapie procesu, gdy tutor powinien poznać zainteresowania i potencjał tutee. Jest to bowiem podstawa dostosowania celów edukacyjnych i rozwojowych oraz sposobów realizacji programu – zgodnie z angielskim przysłowiem: *jeśli chcesz nauczyć Johna matematyki, musisz poznać i matematykę, i Johna.*

Adekwatne sformułowanie celów edukacyjnych ma z kolei podstawowe znaczenie dla zaktywizowania *obszaru motywacyjnego* tutee. Dobrze dopasowane cele mają bowiem moc wzbudzania zaangażowania, a ono z kolei jest charakterystyczną cechą motywacji wewnętrznej. Jest to ten rodzaj motywacji, który pozwala na aktywizowanie takich pokładów energii, które nie są dostępne pod wpływem motywacji zewnętrznej (najczęściej aktywizowanej przez system instytucjonalny). Pod wpływem motywacji wewnętrznej jednostka chce podjąć określone działanie nie dlatego, że spodziewa się w jego efekcie jakiejś gratyfikacji albo po, to by uniknąć kary, ale dlatego, że samo działanie wydaje się jej atrakcyjne, ciekawe, satysfakcjonujące. Co nie mniej istotne, osoby działające pod jej wpływem stają się bardziej odporne na trudności pojawiające się podczas realizacji zadania.

Jeżeli podczas wspólnej pracy partnerów procesu tutoringu uda się uzyskać wysoki stopień zaangażowania tutee, uzyskuje się tym samym dobry grunt dla jego rozwoju poznawczego. Praca w *obszarze poznawczym* z zastosowaniem metody tutoringu odbywa się za pomocą dwóch podstawowych narzędzi autorskich, jakimi są esej tutorski[3] i rozmowa tutorska.

Tutor proponuje do przeczytania literaturę (zwykle obszerną), która stanowić ma podstawę do poszukiwania odpowiedzi na postawiony podczas tutorialu problem. Zadaniem tutee jest napisanie eseju, który staje się kanwą do rozmowy. Tutor zadaje pytania inspirujące do krytycznej analizy przeczytanych treści, zachęca do wyrażania własnych opinii w oparciu o przeczytaną literaturę, udziela informacji zwrotnej, akcentując mocne strony tutee i wskazując sposoby wykorzystywania ich do niwelowania słabości.

Opisana tu w skrócie praca w *obszarze poznawczym* jest kluczową częścią tutoringu, lecz go nie wyczerpuje. Proponowany przeze mnie model tutoringu podzieliłam umownie pionową osią, wyróżniając część, w której przebiegają *procesy konstruowania wiedzy o świecie* (gdzie najważniejszy jest właśnie obszar poznawczy) oraz część, która zarezerwowana jest dla *procesów konstruowania wiedzy o sobie.* Pomiędzy obszarem, w którym przebiegają procesy konstruowania wiedzy o świecie i obszarem konstruowania wiedzy o sobie istnieje, jak sądzę, wzajemna zależność. Próbę wyjaśnienia jej istoty podejmę, omawiając pokrótce obszary aktywności, które ulokowałam w obszarze kształtowania wiedzy o sobie.

Zakładam, iż poprzez rozwój obszaru poznawczego aktywizowany jest rozwijany obszar metapoznawczy, w którym lokuję metapoznanie oraz konstrukt metapoznawczego ja.

Metapoznanie to koncepcja, która w polskiej myśli naukowej zajmuje stosunkowo niewiele miejsca. Wydaje się jednak, że zwłaszcza w kontekście edukacyjnym jest ona warta uwagi. Twórcą pojęcia metapoznanie jest John Flavell

[3] Esej tutorski to krótka forma licząca zwykle nie więcej niż dwie strony maszynopisu, zawierające zwięzłe ustosunkowanie się tutee do przeczytanej literatury lub/i stanowiące próbę odpowiedzi na postawiony problem.

(1979), który definiował je jako poznawanie własnego poznania, czyli umiejętność wglądu we własne myśli, wg Thomasa O. Nelsona i Louisa Narensa (Świeży 2008, s. 142) metapoznanie to „zbiorczy termin opisujący procesy poznawcze wyższego rzędu". Procesy te pełnią funkcję regulacyjną wobec procesów poznawczych na poziomie obiektowym, czyli tych, do których mamy świadomy dostęp i od których zależy jakość naszego poznania (tamże).

Grecka badaczka procesów regulujących procesy naszego poznania, Anastasia Efklides, uważa, że procesy metapoznawcze są niejako lustrzanym odbiciem procesów poznawczych jednostki, z tym że pełnią funkcję monitorowania (oceny) oraz kontrolowania (regulacji) aktywności poznawczej. Jakość procesów regulacyjnych zależy od wielu czynników, których nie sposób tutaj omówić, jednak warto zaznaczyć, iż zależy ona między innymi od jakości procesów poznawczych, a ich rozwój wprowadza zmiany w lustrzanej strukturze metapoznania i podnosi tym samym jakość procesów regulacyjnych. Zatem rozwój myślenia rozwija zwrotnie „metamyślenie" i jest to właśnie sposób oddziaływania obszaru konstruowania wiedzy o świecie na obszar konstruowania wiedzy o sobie.

Poza tym, jak pokazują badania, metapoznanie, jak inne wyższe funkcje jest osadzone w kontekście społecznym i poprzez ten kontekst można je kształtować i rozwijać (Słabosz 2003, Efklides). Dobrze prowadzony tutoring powinien tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi metapoznania. Nie ma tutaj miejsca na analizę zachowań tutora, które mogą mieć znaczenia dla rozwoju metapoznania, ale dla przykładu, badacze metapoznania za jedną ze strategii rozwoju tego obszaru uważają namysł nad własna wiedzą, zatem pytania tutora wzbudzające refleksję nad własną wiedzą (co wiem, czego nie wiem, w jaki sposób mogę posługiwać się zasobami mojej pamięci, kiedy popełniam błędy itp.) będą służyły kształtowaniu wiedzy o sobie w obszarze metapoznania.

Kolejny „subobszar" w obszarze metapoznawczym to *metapoznawcze JA*. Koncepcja wyjaśniająca ten konstrukt mówi, iż *JA* może być poznawane przez *JA*[4] w sposób trafny i adekwatny, lecz jak twierdzą twórcy koncepcji, Hanna Brycz i Karol Karasiewicz, nie jest to zjawisko ani powszechne, ani permanentne (2010, s. 46). Owo trafne poznanie polega na umiejętności dostrzeżenia i werbalizacji tendencyjności we własnym działaniu, wnioskowaniu i ocenianiu.

Według Hanny Brycz i Karola Karasiewicz jednostka charakteryzująca się słabym metapoznawczym JA jest na ogół przekonana, iż jest wolna od wszelkiej tendencyjności spostrzegania i oceniania społecznego i nie ulega żadnym mechanizmom społecznego wpływu (np. perswazji, reklamie, manipulacji itp.). Co więcej, osoby takie przejawiają również tendencję do postrzegania siebie jako jednostki wyjątkowej na tle grupy, z którą się identyfikują. Natomiast jednostki

[4] Podobnie, jak koncepcja człowieka samowiednego (Kozielecki 1986) czy koncepcja przedmiotowej samoświadomości (Wicklund 1975), tyle że powyższe koncepcje nie pozwalały na operacjonalizację i pomiar trafności spostrzegania siebie, na co pozwala koncepcja metapoznawczego JA (Brycz, Karasiewicz 2010).

o silnym metapoznawczym JA formułują zwykle adekwatne i realistyczne sądy na swój temat.

Metapoznawcze JA przejawia się poprzez pięć podstawowych wskaźników:
- zdolność do samoregulacji,
- odraczanie gratyfikacji,
- dystans wobec JA,
- adekwatną samowiedzę,
- wysokie standardy moralne (Brycz, Karasiewicz 2010, s. 47).

Choć omawiana koncepcja jest bardzo młoda i, jak zastrzegają sami autorzy, wymaga jeszcze weryfikacji, to jednak w kontekście integralnego rozwoju uczącej się jednostki warto zwrócić uwagę na założenie, że poprzez oddziaływania edukacyjne lub świadome zabiegi pedagogiczne i psychologiczne można w pewnym stopniu kształtować trafność spostrzegania siebie, a to z kolei może stanowić dobry wyznacznik dojrzałości osobistej (Brycz, Karasiewicz 2010).

Jak sądzę, rozwój obszaru metapoznawczego w procesie tutoringu stymulowany jest poprzez procesy poznawcze. Można jednak przypuszczać, że impuls do rozwoju pochodzi również z innego kierunku. Jest to mianowicie obszar kształtowania postaw i wartości. Być może w przypadku edukacji osób dorosłych obszar ten jest aktywizowany w niewielkim stopniu, gdyż można zakładać, że jest on już ukształtowany. I z tego powodu, jak również z uwagi na fakt, iż kształtowanie postaw i wartości poprzez bezpośrednią relację stanowi niezwykle złożoną problematykę, zajmę się tym w sposób skrótowy.

Relacja tutorska ma charakter spotkania dwojga partnerów, dlatego też tutor nie może pozostawać wyłącznie w roli nauczyciela, przewodnika czy mistrza. Tutee spotyka się z Człowiekiem i dobrze jest, gdy Człowiek ten chce otworzyć się na tę relację i odkryć własne sądy, postawy, wartości. Wówczas poglądy głoszone przez niego, prezentowane postawy czy wartości stać się mogą przyczynkiem do refleksji nad sobą dla tutee, punktem odniesienia do (re)konstrukcji jego wartości czy postaw.

Praca metodą tutoringu opiera się na wciąż budowanej relacji i wciąż doskonalonej komunikacji. Aktywizowanie obszaru poznawczego i realizowanie celu integralnego rozwoju tutee nie byłoby możliwe bez wzbudzania i pogłębiania jego refleksji. Jako że, jak wspominałam wcześniej, refleksja wydaje się być umiejętnością deficytową w ponowoczesnym świecie, jej kształtowanie i wzmacnianie nabiera szczególnego znaczenia.

Naczelnym i można rzec ostatecznym celem tutoringu nie jest wyposażenie tutee w wiedzę, lecz „prowadzenie go ku mądrości". Oczywiście można by w tym miejscu rozpocząć dyskusję, angażując filozofów, jak należy to rozumieć. Zaproponuję jedną z możliwych interpretacji: jako że wymóg całożyciowego uczenia się, stawiany przez współczesną rzeczywistość, determinuje realizację wymogu kolejnego – uczenia się pozainstytucjonalnego, tutoring wydaje się być dobrą metodą, która może przygotować jednostkę do poradzenia sobie w poszukiwaniu i diagnozowaniu adekwatnej do potrzeb informacji, korzystania z niej

oraz za jej pomocą konstruowania zasobów użytecznej wiedzy, zarówno o sobie samym, jak i o otaczającym świecie.

Tutoring z pewnością nie jest metodą idealną ani nadającą się dla wszystkich. Sądzę jednak, że ze względu na swoją specyfikę, którą starałam się przybliżyć, wart jest zainteresowania. Poza tym, biorąc pod uwagę znaczenie, jakie ten sposób kształcenia miał i ma nadal dla kreowania brytyjskich elit społecznych można przyjąć, że i w Polsce, zwłaszcza dla studentów studiów zaocznych, którzy zmagając się na rynku pracy, weryfikują swoje potrzeby i niezbędne kompetencje, tutoring może być interesującą i wartościową propozycją.

Bibliografia

1. Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności,* Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
2. Belbin M. (2009), *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*. Wolters Kluwer Polska – OFICYNA, Warszawa.
3. Brzezińska M.I., Rygielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela,* [w:] Czekierda P. i in. (red.) *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
4. Budzyński M. (2009), *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki,* [w:] Czekierda P. i in. (red.) *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
5. Czayka-Chełmińska K. (2005), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, PAFW, Warszawa.
6. Czernecka M.(2008), *Menedżerze, wybierz zespół*. Personel i Zarządzanie nr 1, s. 94–98.
7. Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist 34, s. 906–911.
8. Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji,* Zysk i S-ka, Poznań.
9. Hamlin S. (2008), *Jak mówić, żeby nas słuchali. Komunikacja we współczesnym miejscu pracy.* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
10. Heidema J.M., Mc Kenzie C.A. (2006) *Budowanie zespołu z pasją*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
11. Izdebska J. (2001), *Rodzina, dziecko. Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji.* Trans Humana, Białystok.
12. Jarymowicz M. (1999), *O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem,* [w:] B. Wojcieszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, PWN, Warszawa.
13. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

14. Nissbet R.E. (2009), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, Smak Słowa, Sopot.
15. Pełczyński Z. (2007), *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oxfordzkiego*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa.
16. Pereświet-Sołtan A. (2003), *Dostosowanie do pracy we współczesnych organizacjach,* niepublikowana praca doktorska.
17. Savickas M. L. (2009), *Career studies as self-making and life designing,* „Career Research & Development" 24, s. 15–17.
18. Savickas M. L. (2010), *Life Design: A General Model for Career Intervention in the 21S` Centur,* artykuł wygłoszony na konferencji w Paryżu: „Counselling for Life Design".
19. Słabosz A. (2003) *Twórczość a metapoznanie,* [w:] K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości*, IMPULS, Kraków.
20. Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii.* Oficyna Naukowa, Warszawa.
21. Tyszka Z. (2003), *Rodzina we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
22. Świeży M. (2008), *Metapoznanie w samoregulacji procesów uczenia się*, [w:] *Samoregulacja w poznaniu i działaniu,* red. A, Niedźwieńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
23. Toffler A. i H. (1996), *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali.* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
24. Traczyński J., (2009), *Kim jest (mógłby być…) tutor w polskiej szkole,* [w:] Czekierda P. (red.) *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
25. Wojtasik B. (2003), *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności,* [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.

Netografia

1. Cellary W. (2008), *Społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy?* Dostępny na: edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=313&Itemid=32 *(*otwarty:26.06.2011)
2. Blakey, Elaine – Spence, Sheila (1990), *Developing Metacognition. ERIC Digest*, dostępny na: http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm (otwarty: 2.07.2011)
3. *Kto to jest tutor?(2010)* Kolegium tutorów, dostępny na: www.tutoring.pl/strefa-wiedzy/tutoring/kto-to-jest (otwarty: 02.07.2010)
4. Pereświet-Sołtan A. (2011) *Tutoring, czyli godzenie wody z ogniem,* dostępny na: http://news.webwweb.pl/2,44040,0,Tutoring,godzenie,wody,z,ogniem.html (otwarty:2.07.2011)

Tutoring as an important learning space for adults

Key words: tutoring, tutor, education, metacognition.

Summary: The article outlines the contemporary educational context: changes and their consequences, both at a social, as well as an individual level. With changes in the world, expectations are also shifting in relation to education. The author believes that the method of tutoring, characterised in the article, is one of the interesting ways for effectively supporting the functioning of adults in a new reality.

Dane do korespondencji:
Dr Anetta Pereświet-Sołtan
Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradoznawstwa
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Pedagogicznych
Dolnośląska Szkoła Wyższa
e-mail: anetta.pereswiet@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Dorota Gierszewski

EDUKACJA NA RZECZ DEMOKRATYCZNEGO SPOŁECZEŃSTWA

Słowa kluczowe: demokracja, kształcenie obywatelskie, edukacja formalna i nieformalna, fundacje w Polsce, doświadczenia niemieckie.

Streszczenie: W artykule omówiono znaczenie kształcenia obywatelskiego w procesie tworzenia demokratycznego społeczeństwa. Autorka zwraca uwagę na funkcjonowanie kształcenia obywatelskiego w systemie formalnej i nieformalnej edukacji, podkreśla różnice w ramach nieformalnego systemu edukacji obywatelskiej w Polsce i w Niemczech. Wskazuje na rolę organizacji pozarządowych jako znaczących aktorów realizujących tę formę edukacji.
Zdaniem autorki zadania edukacji obywatelskiej są ważne, zwłaszcza w świecie, w którym często spotykamy biernych, nieodpowiedzialnych obywateli, dystansujących się od życia publicznego. Niemniej jednak w Polsce edukacja obywatelska ciągle traktowana jest marginalnie.

Aby przygotować ludzi do funkcjonowania w demokracji, a w efekcie zwiększyć liczbę odpowiedzialnych i rozumnych obywateli, pożądane byłoby położyć większy nacisk na edukację. Mieszkańcy powinni być zdolni do odczytywania dobra wspólnego, ale także własnego dobrze pojętego interesu, jak również wskazane jest, aby przejawiali aktywność obywatelską, która stanowi istotę demokracji. W Polsce niewiele osób podejmuje jednak taką aktywność zarówno biorąc pod uwagę uczestnictwo w pozarządowych organizacjach społecznych, działaniach na rzecz własnej społeczności lokalnej, wolontariacie, jak też udział w wyborach.

Jak sprawić, aby demokracja mocniej i na trwałe zakorzeniła się w świadomości oraz w codziennym życiu Polaków? Bez wątpienia edukacja ma tu kluczowe znaczenie. Podstawowy zaś rdzeń wszystkich systemów edukacji stanowią szkoły, które starają się przygotowywać młodych ludzi do życia we współczesnym społeczeństwie, kształtując umiejętności i postawy obywatelskie. Działalność szkół uzupełniana jest nieformalną edukacją pozaszkolną. Obecnie jednak kształcenie obywatelskie winno stanowić niezbędny komponent procesu całożyciowego uczenia się każdego człowieka. Jego początku upatrywać należy w szkole podstawowej, kontynuacji najpierw w średniej, a potem w wyższej uczelni, w następnej zaś kolejności w kształceniu zawodowym oraz dokształcaniu i doskonaleniu w formach szkolnych i pozaszkolnych.

Obszary i treści kształcenia obywatelskiego w szkole

Realizacja kształcenia obywatelskiego w Polsce ma miejsce w głównej mierze w szkołach podstawowych i średnich. Zakres treści oraz celów kształcenia został określony przez ministra edukacji w rozporządzeniu o podstawie programowej kształcenia ogólnego[1]. Podstawa ta precyzyjnie formułuje, czego szkoła powinna nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia. Fundament wykształcenia tworzy oczywiście kształcenie ogólne w szkole podstawowej. Już w klasach I–III pojawiają się pierwsze treści w zakresie edukacji społecznej, które oscylują wokół wartości związanych z rodziną i współpracą, ponadto wyraźnie akcentowane są kwestie i symbole narodowe. W klasie III szkoły podstawowej jeszcze bardziej widoczne są zagadnienia zgodnego współdziałania w najbliższym środowisku lokalnym, jak również aspekty związane z krajem zamieszkania – Polską. Na etapie klas IV–VI na lekcjach „historii i społeczeństwa" oczekuje się od uczniów między innymi takich postaw jak: zaangażowanie w działania obywatelskie, wrażliwość społeczna, odpowiedzialność, poczucie więzi oraz tolerancja. Na kolejnych poziomach edukacji, w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych, w ramach przedmiotu „wiedza o społeczeństwie" podstawa programowa kładzie nacisk nie tylko, jak to było do tej pory, na przekazywanie wiedzy, lecz również na kształtowanie postaw obywatelskich, które warunkują aktywne uczestnictwo w życiu publicznym. Przejawia się to w motywowaniu uczniów do zainteresowania się sprawami społecznymi i angażowania w różnego rodzaju dyskusje, debaty i konsultacje społeczne. Dzięki temu młodzi ludzie uczą się formułować własne oraz rozumieć odmienne poglądy i wyrażać je publicznie, rozwijając tym samym poczucie własnej sprawczości, jak też szacunek do innych. Autorzy komentarza do podstawy programowej przedmiotu „wiedza o społeczeństwie" szkolną edukację obywatelską dzielą na kilka dominujących nurtów:

1) obywatel w demokratycznym państwie,
2) udział w życiu lokalnej społeczności,
3) naród i patriotyzm,
4) prawo, prawa człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji,
5) Polska, Europa i świat[2].

W ramach tych obszarów nauczyciele zapoznają uczniów z obszernym zakresem zagadnień: problemami życia społecznego, funkcjonowania władzy, zasadami demokratycznego państwa i ich praktycznym zastosowaniem w najbliższym otoczeniu, przejawami dyskryminacji i nietolerancji, procesami globalizacyjnymi. Zawarte w podstawie programowej cele odnoszą się do kilku sfer, które w coraz bardziej rozwiniętej formie pojawiają się na kolejnych etapach

[1] Rozporządzenie MEN z 23.12.2008 r. w sprawie podstaw programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. W: Dz. U. 15.01.2009.

[2] Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4, Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. MEN, s. 113 i dalsze.

kształcenia. Jest to między innymi: wykorzystywanie i tworzenie informacji, rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów, współdziałanie w sprawach publicznych, znajomość zasad i procedur demokracji oraz znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej.

Podsumowując, można stwierdzić, że treści realizowane w ramach szkolnych przedmiotów „historia i społeczeństwo" oraz „wiedza o społeczeństwie" wprowadzają dzieci i młodzież w socjalizację obywatelską, kształcąc kompetencje niezbędne do budowy społeczeństwa obywatelskiego. Edukacja ta zyskuje szczególnie duże szanse z racji tego, iż w tym okresie życia młodzi ludzie rozwijają i pogłębiają swoją świadomość wartości. Szkoła ponosi więc kluczową odpowiedzialność za przygotowanie uczniów do wspólnego życia w demokratycznym państwie i wrastanie w życie społeczne kraju. Uczenie demokracji oznacza wzmacnianie poczucia własnej autonomii i samoskuteczności, a tym samym zwiększa orientację w rzeczywistości oraz pozwala na przejawianie odpowiedzialnych i dojrzałych obywatelko postaw w przyszłości. Należałoby tutaj wspomnieć, że kształcenie obywatelskie odbywa się nie tylko w trakcie realizacji wyżej wspomnianych przedmiotów, lecz również poprzez udział uczniów w codziennym życiu szkoły. Szkoły w ramach programu wolontariatu angażują młodych ludzi do czynnej, dobrowolnej i bezinteresownej pomocy innym. Celem wolontariatu jest rozwijanie postawy zaangażowania na rzecz potrzebujących pomocy, otwartości na potrzeby innych i bezinteresowności. Warto również podkreślić, iż kształtowanie postaw obywatelskich wykracza daleko poza lekcje jednego przedmiotu i jest zadaniem całej szkoły.

Pozaszkolne kształcenie obywatelskie

Nieformalne rozwiązania dotyczące kształcenia obywatelskiego w Polsce nie stanowią jeszcze bogatego spektrum oddziaływań, dlatego też, analizując nieformalny system edukacji obywatelskiej, warto przyjrzeć się, jak funkcjonuje on w kraju naszych zachodnich sąsiadów, gdzie tradycje edukacji obywatelskiej sięgają odległych czasów. W niniejszym tekście, z racji na jego objętość, zwrócę jednak uwagę tylko na okres po II wojnie światowej. W 1949 roku powstała Republika Federalna Niemiec, która przyjęła zachodni model ustrojowy i stała się państwem o ustroju demokratyczno-parlamentarnym. Jak dowodzą jednak badania Niemieckiej Komisji ds. Oświaty i Wychowania (1955) na temat kształcenia i wychowania politycznego, duża część ludności wykazywała brak poczucia identyfikacji oraz dystans wobec polityki i udziału w życiu politycznym. Wówczas też toczyły się liczne dyskusje, czy kształcenie obywatelskie powinno być odrębnym przedmiotem, czy też może lepiej byłoby wprowadzić jego elementy do wszystkich przedmiotów nauczania. Ostatecznie zadecydowano, iż stanie się ono myślą przewodnią całego nauczania we wszystkich typach szkół, a od siódmej klasy wprowadzone zostanie jako samodzielny przedmiot w planach nauczania (Kuhn, Massing 1990, s. 151). W Niemczech po drugiej wojnie

światowej kształcenie dorosłych zaczęło stanowić ważny obszar, w ramach którego dostrzeżono duży potencjał rozwojowy.

W latach 50. kształcenie obywatelskie tylko w niewielkiej części organizowane było pod patronatem uniwersytetów ludowych (VHS), Heimvolkshochschulen (HVHS) w przeciwieństwie do VHS działały one często na obszarach wiejskich poza dużymi miastami i dysponowały internatami dla słuchaczy, Federalnych i Krajowych Centrali Kształcenia Obywatelskiego, czy też w ramach edukacji w szkołach wyższych (Beer, Cremer, Massing 1999, s. 111). Najbardziej obszerna oferta realizowana i rozwijana była pod auspicjami niepublicznych podmiotów społecznych, znalazły się tutaj między innymi: związki zawodowe, organizacje przykościelne skupiające młodzież i dorosłych, fundacje polityczne, akademie stworzone w oparciu o prawo o stowarzyszeniach, towarzystwa oraz instytucje szkoleniowe. Tak gęsta i różnorodna sieć podmiotów zaangażowanych w edukację obywatelską stanowi do dziś pluralistyczny krajobraz polityczny, który uznać można za cechę charakterystyczną kształcenia obywatelskiego w Republice Federalnej Niemiec.

W raporcie niemieckiej komisji ds. wychowania i kształcenia wydanym w styczniu 1960 roku, a zatytułowanym „Sytuacja i zadania niemieckiego kształcenia dorosłych" można przeczytać o znaczącej roli andragogiki w kształceniu dobrych obywateli (Detjen 2007, s. 138). Już na wstępie pojawia się stwierdzenie, że podstaw kształcenia obywatelskiego potrzebują wszystkie warstwy społeczne. Podstawy te obejmują zarówno elementarną wiedzę o świecie i historii oraz państwie i gospodarce, jak również wychowanie do postaw i zachowań obywatelskich w kontekście obcowania z innymi oraz umiejętności, od których zależy trwałość demokracji. Raport zwraca też uwagę, iż *demokracja może funkcjonować tylko wówczas, gdy we wszystkich wspólnotach regionalnych począwszy od małych wiosek, we wszystkich przedsiębiorstwach, we wszystkich społecznościach kościelnych, w stowarzyszaniach i urzędach ludzie będą aktywni i będą troszczyć się o dobro wspólne* (Borcherding 1965, s. 82). Dlatego też wspieranie aktywnych obywateli powinno być ważnym zadaniem kształcenia dorosłych.

Także w dzisiejszych czasach misja kształcenia obywatelskiego dorosłych wpływa na właściwe funkcjonowanie demokracji, zachęca do angażowania się w sprawy publiczne, podejmowania działań wolontariackich, uczy formułowania przekonań i poglądów. Warto też podkreślić, iż różnorodność i autonomia instytucji kształcenia w Niemczech wpierana jest przez różne podmioty. Jednym z nich jest Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty (KMK), która zabiega o to, aby dostęp do dalszego kształcenia obywatelskiego miały jak najszersze kręgi społeczeństwa, jak również, aby proponowana oferta była dla wszystkich czytelna. KMK wskazuje też na konieczność intensyfikacji współpracy pomiędzy poszczególnymi instytucjami. Inną ważną instancją jest komisja ds. kształcenia politycznego, która postrzega zadania kształcenia obywatelskiego jako wkład publiczny w rozwój demokratycznej i politycznej kultury. Pozaszkolne kształcenie obywatelskie skierowane jest przede wszystkim do osób pojedynczych i nastawione na rozwój motywacji i kompetencji pozwalających na partycypację

społeczną. Tak rozumiane kształcenie obywatelskie staje się wspólnym zadaniem i niezależnym obszarem kształcenia dostrzeganym przez rozmaite podmioty w społeczeństwie. Różnorodność kształcenia obywatelskiego wpierana jest także rząd federalny. Zadaniem państwa jest tutaj pomoc w rozwoju filarów demokratycznego państwa.

Niemieckie instytucje kształcenia obywatelskiego – współcześnie

Warto zwrócić uwagę na istniejące w Niemczech rozwiązania w ramach pozaszkolnego kształcenia obywatelskiego, gdyż w Polsce ten obszar działań jest jeszcze słabo rozwinięty. Być może przedstawione tu rozwiązania staną się inspiracją dla praktyków i teoretyków kształcenia dorosłych w Polsce. Wśród instytucji zajmujących się tego rodzaju kształceniem można wyróżnić dwa rodzaje:

– instytucje władzy publicznej: Federalne i Landowe Centrale Kształcenia Obywatelskiego (Bundeszentrale und Landeszentrale für politische Bildung) oraz Uniwersytety Ludowe (VHS)
– instytucje niezależne, tj. fundacje polityczne, związki zawodowe, organizacje kościelne.

Wśród wielu instytucji na szczególną uwagę zasługuje najpotężniejsza organizacja na szczeblu państwowym, powstała w 1952 roku, jaką jest Federalna Centrala Kształcenia Obywatelskiego z siedzibą w Bonn (Die Bundeszentrale für politische Bildung). Podstawowe zadanie Centrali polega na wspieraniu świadomości obywatelskiej w duchu demokracji i politycznej partycypacji[3]. W tym celu wykorzystywane są różnorodne formy oddziaływań: sympozja, kongresy, fora, festiwale, targi, wystawy, podróże studyjne, konkursy, seminaria filmowe, imprezy kulturalne oraz programy dokształcające dla dziennikarzy. Ta wielostronna oferta – poprzez umożliwienie krytycznego podejścia do kwestii politycznych i społecznych – ma na celu zachęcanie obywateli do brania czynnego udziału w życiu politycznym. Propozycje Centrali Kształcenia Obywatelskiego kierowane są przede wszystkim do osób dorosłych, często do animatorów edukacji obywatelskiej, nauczycieli, organizatorów pracy z młodzieżą, wykładowców, dziennikarzy oraz przedstawicieli organizacji społecznych. Dla uczniów i nauczycieli przygotowywane są specjalne materiały do wykorzystania na lekcjach szkolnych. Na szczeblu poszczególnych landów działają zaś Krajowe Centrale Kształcenia Obywatelskiego. Ich naczelne zadania zbieżne są z celami Centrali Federalnej. Charakterystyczne dla Krajowych Centrali jest to, iż ich praca skupia się wyłącznie na obszarze edukacji obywatelskiej. W tym zakresie zajmują się realizacją kształcenia obywatelskiego w różnych formach, doradztwem, współpracą z innymi podmiotami społecznymi, wspieraniem innych przedsięwzięć poprzez udzielanie dotacji, przygotowywaniem publikacji. Jednocześnie warto podkreślić, że organizacje te cieszą się w Niemczech dużym uznaniem i autorytetem społecznym. Finansowanie Centrali zapewnia Minister-

[3] http://www.bpb.de Bundeszentrale für politische Bildung (1.08.2011).

stwo Spraw Wewnętrznych, nie ma to jednak wpływu na realizowane przez nie treści merytoryczne. Zarówno Centrala, jak i ich odpowiedniki w krajach związkowych odgrywają bardzo istotną rolę w kształceniu obywatelskim.

Do instytucji władzy publicznej zalicza się także VHS, czyli Uniwersytety Ludowe, są one równocześnie najbardziej znanymi instytucjami kształcenia dorosłych. Charakterystyczny dla nich jest obszar ich działań, często znajdują się one w małych miejscowościach, ale docierają ze swoją ofertą do szerokich kręgów społeczeństwa. Mają długą tradycję, pierwsze powstały już w okresie Republiki Weimarskiej, zaś ich intensywny rozwój widoczny jest po drugiej wojnie światowej. Organizacją skupiającą VHS jest Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych (Deutscher Volkshochschul- Verband DVV), który wspiera od 1953 roku współpracę i wymianę doświadczeń pomiędzy członkami, opracowuje zasady i wytyczne oraz promuje jakość edukacji dorosłych i współpracy międzynarodowej[4]. Związek skupia ponad 1000 Uniwersytetów Ludowych na terenie Niemiec. W 2006 roku 974 Uniwersytety Ludowe oferowały prawie 558 tysięcy kursów[5]. Jednym z obszarów programowych wśród proponowanych kursów jest „polityka–społeczeństwo–środowisko". W roku 2009 liczba uczestników tego rodzaju zajęć nieznacznie wzrosła do 4,6% w porównaniu z latami poprzednimi (2008: 4,5%, 2007: 4,4%, 2006: 4,4%, 2005: 4,2%) (Huntemann, Weiß 2009). Warto jednak podkreślić, iż kształcenie obywatelskie jest ważną dziedziną pracy wielu VHS.

Pomiędzy podmiotami zajmującymi się kształceniem obywatelskim ważne miejsce zajmują fundacje polityczne, związane z partiami politycznymi, a wśród nich Fundacja Friedricha-Eberta (SPD), Konrada-Adenauera (CDU), Friedricha-Naumanna na rzecz pokoju (FDP), Hannsa-Seidela (CSU), Heinricha-Bölla (Zieloni) i Róży Luxemburg (Lewica). Są one jednak prawnie odseparowane od niemieckich partii politycznych i nie mogą przekazywać pieniędzy na partie. Najstarszą z nich jest Fundacja Friedrich-Ebert powołana do życia w Berlinie w 1925 r., tj. roku śmierci pierwszego prezydenta Niemiec F. Eberta, najmłodszą zaś Fundacja Róży Luxemburg działająca od 1999 r. Ich celem jest wzmocnienie kluczowych instytucji demokratycznego społeczeństwa, takich jak parlamenty, partie polityczne i niezależne sądownictwo, jak również wsparcie społeczeństwa obywatelskiego. Wszystkie finansowane są z budżetu federalnego, mimo to pozostają w niezależności od państwa. Cechą szczególną fundacji jest to, iż nie są neutralne wobec wartości, lecz reprezentują polityczny pluralizm w Niemczech. Zajmują się one prowadzeniem projektów (konferencje, seminaria, szkolenia, debaty publiczne, stypendia, programy studyjne i informacyjne, publikacje) kształcących postawy społeczne, polityczne i obywatelskie.

Obok fundacji ważne miejsce w kształceniu osób dorosłych zajmują też związki zawodowe. Posiadają one własne ośrodki i organizacje, które zajmują się organizacją kształcenia obywatelskiego. Warto wspomnieć tu o największej

[4] http://www.dvv-vhs.de/ (2.08.2011).

[5] Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2008.

na świecie Niemieckiej Federacji Związków Zawodowych (DGB), która działa na rzecz solidarnego społeczeństwa. Na poziomie krajowym i międzynarodowym reprezentuje ona ruch związkowy i jest równocześnie głosem politycznym członków Federacji, w skład której wchodzi ponad 6,4 miliona robotników[6].

W Niemczech nie tylko w miejscu pracy, ale też przy kościołach katolickich i ewangelickich działają struktury, których nadrzędnym zadaniem jest kształcenie obywatelskie. W ramach Kościoła protestanckiego sieć akademii skupia Związek Protestanckich Akademii w Niemczech. Powstały one w powojennych Niemczech jako odpowiedź chrześcijan i Kościoła na zniszczenia, naruszenie zaufania do władz państwowych oraz ludobójstwo nazistów[7]. Wiele osób poszukiwało wówczas nowej orientacji moralnej, którą oferowały akademie, ponadto przejęły one na siebie odpowiedzialność za budowanie demokratycznego społeczeństwa. Formy ich pracy są różnorodne, odnaleźć tu można m.in.: spotkania, konferencje, sympozja, konsultacje, warsztaty, projekty, wykłady, seminaria wieczorne, kursy medytacyjne oraz podróże studyjne. Obecnie akademie pojmują swój cel jako obronę dobra wspólnego w kontekście obywatelskim. Podobne zrzeszenia istnieją przy Kościele katolickim, a wśród nich Robocza Wspólnota Katolicko-Społecznych Ośrodków Edukacyjnych (AKSB) zrzeszająca 60 organizacji, stowarzyszeń i akademii[8]. Ich celem jest wspieranie ludzi w umiejętności podejmowania obywatelskich decyzji, radzenia sobie z problemami krajowymi, europejskimi i o znaczeniu międzynarodowym oraz brania czynnego udziału w życiu społecznym i politycznym.

Działające w Niemczech podmioty społeczne realizujące idee społeczeństwa obywatelskiego tworzą okazałą paletę kompleksowych rozwiązań skierowaną na szeroką grupę odbiorców. Szczególnie cenna jest obecność w tych działaniach osób dorosłych.

Polskie instytucje kształcenia obywatelskiego – współcześnie

W Polsce pozaszkolne kształcenie obywatelskie realizowane jest w głównej mierze przez organizacje pozarządowe. Pośród 60 tysięcy aktywnych podmiotów tego typu trzon sektora pozarządowego stanowią stowarzyszenia zajmujące się sportem, turystyką lub hobby, jest ich ok 36%, 15% zajmuje się działaniami na rzecz edukacji i wychowania (Przewłocka 2011, s. 9). Wśród działających w Polsce fundacji wymienić można: Fundację Edukacja dla Demokracji, Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundację im. Roberta Schumana.

Fundacja Edukacja dla Demokracji rozpoczęła działalność w 1989 roku. *Celem Fundacji jest krzewienie wiedzy o demokracji i gospodarce wolnorynkowej oraz umiejętności działania obywatelskiego w państwie demokratycznym*[9].

[6] http://www.dgb.de (2.08.2011).
[7] http://www.evangelische-akademien.de (2.08.2011).
[8] http://www.aksb.de (2.08.2011).
[9] http://www.edudemo.org.pl/ (2.08.2011).

W statucie w § 6 czytamy, iż Fundacja stawia sobie za cel inicjowanie, wspieranie i prowadzenie działalności edukacyjnej, służącej krzewieniu idei demokracji oraz przygotowującej do pracy na rzecz demokracji i do działalności w instytucjach demokratycznych. Jej działania skierowane są głównie do nauczycieli, opiekunów młodzieży, członków organizacji pozarządowych oraz liderów młodzieżowych. Formy działania to: konferencje, szkolenia, kursy, seminaria, Fundacja prowadzi też niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli, działalność wydawniczą.

Polska Fundacja imienia Roberta Schumana powstała w 1991 roku[10]. Jej celem jest mobilizowanie obywateli do angażowania się w proces jednoczenia Europy. W ramach działalności statutowej realizuje ona programy edukacyjne koncentrujące się na trzech głównych zagadnieniach: 1. Promowanie idei integracji europejskiej i edukacja europejska, 2. Aktywizacja społeczna obywateli, promowanie wartości demokratycznych i obywatelskich, 3. Dzielenie się polskimi doświadczeniami z procesu integracji europejskiej oraz transformacji społeczno-polityczno-gospodarczej. Głównymi adresatami projektów są młodzież oraz nauczyciele.

Najmłodszą organizacją wśród wymienionych jest Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), które działa od 1994 roku, upowszechniając wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego[11]. Cele Fundacji opisuje § 4 statutu, w którym czytamy, iż *powołuje się, mając na względzie potrzebę poprawy jakości systemu oświaty, zapobiegania wykluczeniu społecznemu, podnoszenia świadomości i wiedzy obywatelskiej oraz postaw przedsiębiorczości poprzez propagowanie podstawowych zasad życia w społeczeństwie demokratycznym w warunkach gospodarki rynkowej*". Adresatami oferty Fundacji są nauczyciele, a formy współpracy z nimi to wspieranie współdiałania pomiędzy nauczycielami, szkolenia, kursy internetowe, opracowywanie podręczników, programów szkolnych, scenariuszy lekcji. Obok fundacji funkcjonują w Polsce także stowarzyszenia, których celem jest aktywizacja i edukacja obywatelska.

Analizując obszary kształcenia obywatelskiego w Polsce, zauważyć można, iż charakterystyczną cechą tego kształcenia jest koncentracja na określonej grupie odbiorców, a mianowicie na młodzieży szkolnej i nauczycielach. Pozostałe grupy społeczne znajdują się poza kręgiem oferty programowej kształcenia obywatelskiego. Stanowi to duże zagrożenie dla demokracji, gdyż tylko udział wszystkich grup społecznych w sprawach politycznych stanowi kluczową zasadę demokracji. Aktywne obywatelstwo jest zaś ściśle związane z wiedzą i zrozumieniem podstawowych procesów politycznych oraz funkcjonowania systemu politycznego. Bez tej wiedzy trudno angażować się w sprawy publiczne i bronić własnych interesów.

[10] http://schuman.pl/fundacja/ (2.08.2011).
[11] http://www.ceo.org.pl (2.08.2011).

Wnioski

Zadania kształcenia obywatelskiego są niewątpliwie ważne, zwłaszcza w świecie, w którym często spotykamy biernych, nieodpowiedzialnych obywateli, dystansujących się od życia publicznego, niemających poczucia sprawstwa. Tę bierność tłumaczyć można poczuciem dezorientacji w otaczającej rzeczywistości, co z kolei związane jest z brakiem zrozumienia tego, co dzieje się w sferze publiczno-politycznej. Brak świadomości demokratycznej i gotowości do podejmowania działań na rzecz środowiska może zostać zmieniony dzięki zwiększonemu naciskowi na edukację wszystkich grup społecznych. Istotną bowiem zmienną decydującą o partycypacji społecznej jest poziom wykształcenia. Niestety w Polsce wciąż niedoceniane jest kształcenie obywatelskie, które stawia przed sobą zadania wspierania demokratycznej świadomości, promowania zaangażowania obywateli i idei partnerstwa społecznego. Szkolna edukacja obywatelska nie jest wystarczająca, istnieje konieczność rozszerzenia oferty na całe społeczeństwo i realizowanie jej w ramach procesu całożyciowego uczenia się. Aby istniejąca demokracja przetrwała, ważne jest, aby każde pokolenie uczyło się demokratycznych wartości i zdobywało niezbędną wiedzę obywatelską.

W artykule zwróciłam uwagę na sposób traktowania kształcenia obywatelskiego przez naszych zachodnich sąsiadów, zajmuje ono tam wysoką pozycję w systemie edukacji nieformalnej, w Polsce natomiast ciągle traktowane jest marginalnie. Sądzę, że istotne jest skierowanie szerszej oferty do dorosłych i seniorów, stwarzające im większą szansę na zaangażowanie w sferze działań publicznych, a co za tym idzie w budowanie struktur i instytucji społeczeństwa obywatelskiego. Bogatsza oferta edukacyjna wiąże się też ze zwiększeniem liczby miejsc, w których oferowane mogłoby być kształcenie obywatelskie. Do tej pory duży ciężar spoczywa na organizacjach trzeciego sektora. Warto by postawić pytanie, czy polskie organizacje pozarządowe, które podjęły się zadań związanych z kształtowaniem odpowiedzialnych obywateli bez niezbędnego wsparcia będą nadal pełnić swoją funkcję w tym obszarze? Czy działania przez nie podejmowane i ich oferta okażą się na tyle interesujące, iż zaciekawią obywateli? Wciąż pozostaje nadzieja.

Bibliografia

1. Beer W., Cremer W., Massing P. (1999), *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern.* Bonn.
2. Borcherding K. (1965), *Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland.* Munchen.
3. Detjen J.(2007), *Politische Bildung.* Oldenburg.
4. Huntemann H., Weiß Ch., *Volkshochschul-Statistik*, 48. Folge, Arbeitsjahr 2009, http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf.
5. Kuhn H.-W., Massing P. (red.) (1990), *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven.* Opladen.

6. Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4, Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
7. Przewłocka J. (2011), *Polskie organizacje pozarządowe 2010*. Warszawa.
8. Rozporządzenie MEN z 23.12.2008 r w sprawie podstaw programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dziennik Urzędowy 15.01.2009.
9. Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2008.

Netografia

1. Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungwerke, http://www.aksb.de (otwarty 2.08.2011).
2. Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de (otwarty 1.08.2011).
3. Centrum Edukacji Obywatelskiej, www.ceo.org.pl (otwarty 2.08.2011).
4. Der Deutsche Gewerkschaftsbund, www.dgb.de (otwarty 2.08.2011).
5. Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., www.dvv-vhs.de/ (otwarty 2.08.2011).
6. Die Evangelischen Akademien in Deustchland, www.evangelische-akademien.de (otwarty 2.08.2011).
7. Fundacja Edukacja dla Demokracji, www.edudemo.org.pl/ (otwarty 2.08.2011).
8. Fundacja im. Roberta Schumana, http://schuman.pl/fundacja/ (otwarty 2.08.2011).

Education for a democratic society

Key words: democracy, citizenship education, formal and non-formal education, foundations in Poland, German experiences.

Summary: The article discusses the importance of citizenship education in the process of building a democratic society. The author points to the functioning of citizenship in a formal and non-formal education, highlights differences in non-formal citizenship education in Poland and Germany. The role of non-governmental organisations as significant players in this form of education is indicated.
In the author's view the goals of citizenship education are important, especially in a world where we often meet passive, irresponsible citizens, ones who try to put distance between them and public life. Nevertheless, citizenship education in Poland is still treated as something marginal.

Dane do korespondencji
dr Dorota Gierszewski
Instytut Pedagogki
Uniwersytet Jagielloński
ul. Batorego 12, 31-135 Kraków
e-mail: d.gierszewski@uj.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Martyna Pryszmont-Ciesielska

MACIERZYŃSTWO W PERSPEKTYWIE KOBIET PODEJMUJĄCYCH AKTYWNOŚĆ NAUKOWO--DYDAKTYCZNĄ – TRZY AUTONARRACJE

Słowa kluczowe: macierzyństwo, aktywność naukowo-badawcza, praca zawodowa kobiet, badania jakościowe, podejście autobiograficzne.

Streszczenie: Artykuł jest próbą zasygnalizowania możliwych obszarów badania macierzyństwa w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-badawczą. Celem badawczym jest poznanie i opis tych doświadczeń, jak i uwrażliwcie czytelników na problemy aktywnych zawodowo kobiet-matek. Zrealizowane przez autorkę jakościowe badania empiryczne skoncentrowane były na podejściu autobiograficznym. Umożliwia ono włączenie do badań zarówno biografii osób badanych, jak również osobistych doświadczeń badacza stanowiących źródło wiedzy o interesujących go problemach. Autorka, odwołując się do fragmentów narracji badanych kobiet, ukazuje indywidualne doświadczenia kobiet łączących macierzyństwo z pracą zawodową. Badane opisują swoje obowiązki, a także trudności pojawiające się w toku ich realizacji.

„W dążeniu, by zrobić wszystko, co właściwe dla siebie i swoich dzieci,
musimy pamiętać, że choć walczymy o osiągnięcie ideału
i wyznaczonych sobie celów, życie toczy się niezauważalnie wokół nas.
Jeśli będziemy zbyt zajęci lub zaniepokojeni, aby zwrócić na nie uwagę,
wszystko przeminie, zanim znajdziemy czas, by się nim cieszyć”
Ayelet Waldman (2011, s. 229).

Wprowadzenie

Macierzyństwo wydaje się być jednym z bardziej zróżnicowanych doświadczeń człowieka zarówno pod względem emocjonalnym, psychicznym, społecznym, jak i kulturowym. Oblicza macierzyństwa są więc wypadkową krzyżowania się powyższych czynników i tworzenia różnego rodzaju indywidualnych i grupowych konstelacji tego doświadczenia. W swoich rozważaniach skoncentruję się wyłącznie na jednym z obszarów macierzyństwa kobiet, mianowicie pełnieniu roli matki i łączeniu jej z aktywnością zawodową. Interesuje mnie zatem, jakie są doświadczenia macierzyństwa kobiet podejmujących ak-

tywność naukowo-dydaktyczną? Podjęcie tego tematu wydaje się ważne nie tylko z uwagi na cel poznawczy – poznanie i opis doświadczeń macierzyństwa kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną. Równie istotny jest cel społeczny – uwrażliwienie na problemy aktywnych zawodowo kobiet-matek[1] stanowiących liczną grupę pracowników uczelni akademickich, a przez to także przeciwdziałanie ich dyskryminacji w miejscu pracy.

Chciałabym podkreślić, iż przez wzgląd na szeroką problematykę związaną z wybranym tematem, w artykule tym podjęte zostały wyłącznie wybrane aspekty tego zagadnienia. Skoncentrowałam się na zasygnalizowaniu możliwych kierunków badania macierzyństwa w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną.

Wymiary macierzyństwa

Macierzyństwo w literaturze przedmiotu definiowane jest jako proces stawania się i bycia matką. Obejmuje on zarówno czas urodzenia dziecka i opieki nad nim, jak również okres go poprzedzający, przed poczęciem. Stanowi on bowiem przygotowanie kobiety do jej macierzyństwa, czyli do ciąży, urodzenia dziecka i opieki nad nim (Lesińska-Sawicka 2008, s. 29). W takim ujęciu macierzyństwo jest szeroko pojmowane i składa się z następujących etapów: 1) przed poczęciem dziecka (tj. planowanie i przygotowywanie się do ciąży, staranie się o dziecko); 2) ciąża (tj. przebieg ciąży, edukacja prenatalna dziecka; 3) urodzenie dziecka (poród, pobyt w szpitalu, pierwsze chwile z noworodkiem); 4) opieka i edukacja dziecka (tj. pełnienie funkcji opiekuńczych i edukacyjnych wobec dziecka). Chciałabym podkreślić, iż wyróżnione etapy u każdej kobiety przebiegają indywidualnie. Oznacza to, że niektóre z wyróżnionych elementów macierzyństwa mogą się w ogóle nie pojawić lub zostać zastąpione przez nowe czynności, funkcje itd.

Doświadczenia związane z macierzyństwem uwarunkowane są wieloma czynnikami; wśród nich ważną rolę odgrywają te o charakterze biologicznym i społeczno-kulturowym. Równie ważne są czynniki psychologiczne wpływające na odczuwanie i doznawanie macierzyństwa (Bartosz 2002, s. 45). Niemniej, najważniejszym warunkiem doświadczania bycia matką jest indywidualna droga życiowa kobiety (Bartosz 1999, s. 106).

Uwzględniając biologiczny wymiar macierzyństwa, należy podkreślić ważność momentu poczęcia i rozwoju prenatalnego płodu i dziecka w organizmie matki. W związku z tym, iż przebywa ono w nim w pierwszym okresie swojego życia, wytworzona więź jest naturalnie pierwotną wobec więzi ojca z dzieckiem

[1] W swoich rozważaniach posługuję się określeniem „kobieta-matka", ponieważ chciałabym podkreślić, iż bycie matką jest jedną z ról, jakie może pełnić kobieta w naszej kulturze. Zabieg ten ma na celu przywrócenie podmiotowości kobiecie, która indywidualnie może kreować i odgrywać różnego rodzaju role społeczne.

(Maciarz 2004, s. 10). Interesujące jest zatem, w jaki sposób kształtuje się „biologiczna" więź matki z dzieckiem? Jak kobiety jej doświadczają?

Warto zauważyć jednak, iż takie ujęcie macierzyństwa dyskryminuje zarówno ojców dziecka, jak i rodziców adopcyjnych, ponieważ tworzona przez nich więź z dzieckiem zyskuje status drugoplanowej wobec matczynej. Zdaniem Małgorzaty Lesińskiej-Sawickiej wyjaśnianie fenomenu macierzyństwa odwołujące się wyłącznie do biologicznych determinant, w tym instynktu, jest z pewnością niewystarczające. Istotną rolę odgrywają tu bowiem czynniki społeczne i kulturowe, które w znacznym stopniu warunkują zachowania macierzyńskie (Lesińska-Sawicka 2008, s. 31).

Wymiar społeczny macierzyństwa dotyczy, wypełnianej przez kobietę, społecznej roli matki wobec dziecka. Składają się na nią uwarunkowania historyczne, kulturowe, moralne, religijne, a także życie i doświadczenia osobiste kobiety wraz z jej cechami osobowości (Maciarz 2004, s. 15). Rola ta, według Aleksandry Maciarz, ma zdecydowanie formalny charakter, ponieważ to dane społeczeństwo nadaje mu rangę, wyznacza przywileje, obowiązki i określa zakres odpowiedzialności. Następnie kontroluje i ocenia jej wypełnianie, wyznaczając działania i granice społecznej interwencji (tamże, s. 15).

Należy przy tym podkreślić, iż społeczna rola matki obejmować może różne sytuacje życiowe. Wyróżnić bowiem można m.in. matki: dzieci niepełnosprawnych (tamże), samotne, adopcyjne, zastępcze, lesmamy, wielodzietne, uchodźczynie, dwujęzyczne, imigrantki (Pietruszka-Dróżdż, Gałysz-Wróbel 2009). Kreowanie roli matki może dostarczać kobiecie wielu satysfakcjonujących przeżyć, ale także tych negatywnie nacechowanych: frustracji, stresu, zmęczenia i wyczerpania sił psychofizycznych (Maciarz 2004, s. 16). Przy tej okazji, należy także wspomnieć o sile stereotypów społecznych na temat doświadczania macierzyństwa[2]. Określają one zarówno zakres ról wypełnianych przez kobiety-matki, jak i możliwe warianty przeżywania tej sytuacji życiowej (Budrowska 2000, s. 379). Chęć sprostania tym stereotypom, zakorzenionym w społecznie skonstruowanej i socjalizowanej przez kobiety instytucji macierzyństwa, prowadzi do znacznego ograniczenia ich podmiotowości (tamże).

Jak wynika z powyższych rozważań, wiele czynników wpływa i tworzy doświadczenie macierzyństwa. Przez wgląd na tę jego różnorodność, a także ogromny potencjał rozwojowy, warto byłoby spojrzeć na nie z perspektywy indywidualnej drogi życiowej kobiety (Bartosz 1999, s. 106). Wówczas dostrzec można siłę i znaczenie wyróżnionych wymiarów macierzyństwa, a także trajektorię kształtowania się tożsamości kobiety-matki. W takiej perspektywie zyskuje ono status egzystencjalnego doświadczenia kobiety, które stanowi wartość samą w sobie (Rich 2000). Niecodzienną jakość macierzyństwa uwypuklają badania Bogusławy Budrowskiej, która moment urodzenia dziecka przez kobiety ukazuje

[2] Szczególną rolę stereotypów w tym obszarze podkreślają prace związane z nurtem feministycznym, które podnoszą rangę kategorii doświadczenia macierzyństwa oraz uwypuklają podmiotowość kobiety (por. Budrowska 2000, s. 6; Kuryś 2010, s. 121).

jako punkt zwrotny w ich życiu. Jest to bowiem zdarzenie wywołujące zmiany, nad którymi matka nie potrafi w aktywny sposób zapanować. Obejmują one wiele sfer życia i funkcjonowania kobiety (Budrowska 2000, s. 231). Z kolei z badań Karoliny Kuryś wynika, iż zarówno kobiety, jak i mężczyźni nadają urodzeniu pierwszego dziecka znaczenie osobiste i jednocześnie jest ono przez nich przeżywane bardzo subiektywnie i indywidualnie. Z tego powodu, zdaniem autorki badań, wydarzenie to nabiera mocy doświadczenia o charakterze rozwojowym (Kuryś 2010, s. 136).

Sfera zawodowa i rodzinna kobiet-matek

Kobiety-matki przez wielu pracodawców oceniane są jako grupa wartościowych pracowników. Dysponują one bowiem umiejętnościami, które trudno jest znaleźć na rynku pracy. Niemniej dość duża grupa wśród osób zatrudniających matki wydaje się podtrzymywać stereotypy społeczne na ich temat. Obawiają się, iż pracujące matki mogą wykazywać mniejsze zainteresowanie i elastyczność niż pozostali pracownicy (37% pracodawców) oraz odejdą z pracy krótko po przeszkoleniu, aby urodzić kolejne dziecko (33%). Z kolei obawę braku odpowiednich umiejętności pracownic zdeklarowało 24% pracodawców (http://ceo.cxo.pl/news/366417/Pracujace.matki.na.rynku.pracy.html). Badania Fundacji Świętego Mikołaja realizowane w ramach projektu „Mama w pracy" – część 3 „Być mamą w pracy" zrywają z tymi stereotypami, ukazując pracujące matki w zupełnie nowym świetle. Mianowicie 79% pracodawców zauważyło, że wychowywanie małego dziecka nie ma istotnego wpływu na ocenę kobiety jako pracownika. Co więcej, grupa badanych kobiet nie wykazała większej absencji w pracy aniżeli pozostali pracownicy – aż 80% matek dzieci w wieku do lat 4 nie wzięło ani jednego dnia zwolnienia z powodu dziecka w ciągu ostatnich 3 miesięcy. Cenią sobie one natomiast spokojny charakter pracy połączony z możliwością punktualnego wychodzenia z pracy. Niestety zdarza się często, iż warunki te realizowane są kosztem słabiej płatnej pracy[3].

Warto jednak zwrócić uwagę na interesującą tendencję, zgodnie z którą im wyższe wykształcenie, tym ciężarna później przerywa pracę i cechuje ją mniejsza skłonność do korzystania z urlopu wychowawczego (Wroniszewska www.kobieta.info.pl//kobieta-w-pracy/518-sytuacja-matek-na-rynku-pracy). Zdaniem autorki jest to związane z pełnionymi funkcjami i stanowiskami, jakie kobiety z wyższym wykształceniem pełnią w firmach (tamże). W kontekście tych rozważań warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób kobiety-matki radzą sobie w sytuacji łączenia pracy zawodowej z macierzyństwem?

Wyniki badań projektu pt.: „Mama w pracy – społeczne uwarunkowania procesu powrotu kobiet na rynek pracy po przerwie związanej z wychowywaniem

[3] Fundacja Świętego Mikołaja: *Projekt „Mama w pracy" – część 3 „Być mamą w pracy"* (http://www.mikolaj.org.pl/?gclid=CPKa-uamraoCFYoJ3wodhXq6Xw).

dziecka"[4] wskazują na trudności w łączeniu pracy zawodowej z macierzyństwem. Należą do nich: brak odpowiedniej opieki instytucjonalnej dla pozostawianego dziecka, nieelastyczny system pracy, wzorzec kulturowy akcentujący opiekuńcze funkcje wypełniane przez kobiety, organizacja czasu przeznaczonego na opiekę nad dzieckiem, wypełnianie obowiązków domowych i pracę zawodową (Czarnecka www.kobieta.info.pl/kobieta-w-pracy/910-trudny-powrot-wyniki-bada-dotyczce-kobiet-podejmujcych-prac-po-przerwie-zwizanej-z-urodzeniem-dziecka). Wydaje się, iż trudności te mogą stanowić przyczynę przeżywania wewnętrznych konfliktów przez pracujące matki. W świetle wyników badań Genevie i Margolies opisywana grupa znacznie częściej niż matki niepracujące odczuwa większą presję czasową oraz doświadcza większej liczby rozterek (Budrowska 2000, s. 312–313). Niemniej doświadczanie konfliktów dotyczy obu wyróżnionych grup matek, odmienne są jednak źródła ich przeżywania. Bowiem *konflikty matek pracujących dotyczą ról – czują one, że ich miejsce jest w domu, z dziećmi, ale realia ekonomiczne zmuszają je do pracy. Matka niepracująca natomiast przeżywa konflikt związany z jej osobą – czuje się niedowartościowana, ma niskie poczucie własnej wartości jej tożsamość jest niejasna* (tamże, s. 315).

W przypadku badanego przeze mnie środowiska wykonywanie pracy zawodowej wiąże się z łączeniem przez pracownicę dwóch funkcji: dydaktycznej i naukowo-badawczej. Pierwsza obejmuje czynności związane z prowadzeniem zajęć ze studentami, przy czym godzinowa liczba obciążeń różni się w zależności od obejmowanego stanowiska oraz przyjętych przez poszczególne uczelnie akademickie regulacji[5]. Funkcja naukowo-badawcza polega na prowadzeniu badań naukowych oraz prezentacji i publikacji ich efektów. Do obowiązków nauczyciela akademickiego należy również m.in. systematyczne prowadzenie konsultacji, a także uczestnictwo w życiu uczelni, np. poprzez pełnienie funkcji organizacyjnych oraz realizację różnego rodzaju projektów. Myślę, że krótkie opisanie obu funkcji oddaje specyfikę i charakter aktywności zawodowej badanej przeze mnie grupy kobiet-matek.

Metodologia badań własnych

Celem poznawczym w swoich badaniach uczyniłam opis doświadczeń macierzyńskich kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną. Natomiast celem społecznym wskazanie problemów i uwrażliwienie na trudności kobiet łączących macierzyństwo z aktywnością naukowo-dydaktyczną.

Główny problemem badawczym było następujące pytanie: jakie są doświadczenia macierzyństwa kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną?

---

[4] Projekt współfinansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Realizatorem badań była firma doradczo-badawcza HRP z Łodzi.

[5] Liczba godzin dydaktycznych (podstawowych) na stanowisku adiunkta na uczelni uniwersyteckiej wynosi od 210 do 240 godzin, natomiast na stanowisku asystenta jest to już od 210–360 godzin.

Problemy szczegółowe badań skoncentrowane były na obszarze życia rodzinnego oraz zawodowego wybranych kobiet – narratorek. Interesowało mnie: jak kobiety podejmujące aktywność naukowo-badawczą opisują swoją codzienność w obszarze życia rodzinnego i zawodowego? Jakich trudności i problemów doświadczają w realizacji obowiązków wynikających z łączenia roli matki i pracownika naukowo-dydaktycznego?

W badaniu[6] wzięły udział dwie kobiety będące obecnie w sytuacji macierzyństwa i podejmujące aktywność naukowo-dydaktyczną na uczelni akademickiej. Trzecią jestem ja sama, ponieważ przedmiotem swoich badań uczyniłam również swoje własne doświadczenia związane z macierzyństwem i łączoną z nim aktywnością naukowo-dydaktyczną na uczelni akademickiej[7]. Chciałabym zaznaczyć, iż osoby badane znam osobiście. Co więcej, znajomość ich biografii życiowej, zogniskowanej na doświadczeniach macierzyństwa i pracy zawodowej, była decydująca w kwestii zaangażowania ich do prowadzonych przeze mnie badań. Narratorka 1 – kobieta w wieku 31 l. – ma córkę w wieku 18 miesięcy[8]; jest samotną matką i obecnie nie jest w żadnym formalnym związku. Aktywność naukowo-dydaktyczną na uczelni akademickiej realizuje od 9 lat, włączając w to studia doktoranckie, a następnie pracę na stanowisku asystenta. Narratorka 3 – 35-letnia kobieta, ma córki w wieku 3,5 i 9 lat; mężatka. Z uczelnią akademicką związana jest od 12 lat, realizując zajęcia dydaktyczne oraz prowadząc badania naukowe. Początkowo była to rola doktorantki, następnie została zatrudniona na stanowisku adiunkta. Narratorka 2 – ma 32 lata i 2-letnią córkę, pozostaje w związku małżeńskim. Z uczelnią akademicką związana jest od 8 lat, obecnie pracuje na stanowisku adiunkta, wcześniej była doktorantką studium doktoranckiego pedagogiki.

Badania prowadzone były zgodnie z filozofią paradygmatu postmodernistycznego, w którym uwzględnia się politykę poznawczą badacza w celu sprawdzenia *jak przyjęte kategorie językowe »panują« nad badaną rzeczywistością* (Malewski 1998, s. 45). Szczególną cechą badań jakościowych mieszczących się w tej tradycji badawczej jest subiektywizm poznawczy. Oznacza to, iż badacz sięga do subiektywnych danych, a następnie interpretuje je, odwołując się do wiedzy osobistej. Takie podejście umożliwia realizację badań autobiograficznych (por. Miller 2003; Pryszmont-Ciesielska 2009). Badacz występuje w nich w roli podmiotu badań, ponieważ włącza własne doświadczenia w tok realizowanych poszukiwań, traktując je jako ważne źródło wiedzy o interesujących go zjawiskach. Za przykład posłużyć może „studium socjologii cierpienia" autor-

[6] Badania były realizowane od listopada 2010 r. do kwietnia 2011 r. Jeden z wywiadów przeprowadzony był w domu narratorki i w obecności jej córeczki. Drugi zrealizowany został w moim domu, do którego zaprosiłam narratorkę ze swoimi dziećmi.

[7] Z tego powodu w tytule testu pojawia się określenie „autonarracje" – oznacza to, iż w swoich poszukiwaniach badawczych odwołałam się do własnej autonarracji oraz narracji dwóch kobiet zaangażowanych do badań.

[8] Podane informacje dotyczą okresu, w którym przeprowadzone były wywiady.

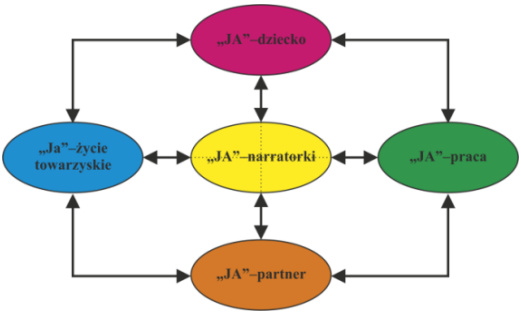
stwa Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys. Autorka łączy w nim dwie perspektywy badania świata społecznego, występując w roli podmiotu badania (badacz socjolog), jak również podmiotu działania (przedmiot badania socjologicznego) (Zakrzewska-Manterys 1995, s. 5–7).

Przyczyną realizacji podejścia autobiograficznego była chęć włączenia zarówno osobistych doświadczeń związanych z macierzyństwem, jak również przeżyć moich narratorek. Szczególne znaczenie odegrał odczuwany przeze mnie konflikt ról – matki i pracownika naukowo-dydaktycznego. Równie ważnym motywem podjęcia tego tematu były rozmowy z moimi koleżankami z pracy, które podzielały moje doświadczenia w tym obszarze.

W celu zgromadzenia danych posłużyłam się jakościowym wywiadem badawczym (por. Kvale 2004; 2010) oraz esejem autobiograficznym. Za pomocą pierwszej metody zgromadziłam dane od dwóch narratorek, natomiast esej napisałam osobiście. Na etapie analizy odwołałam się do jakościowej analizy treści (por. Rapley 2010; Kalinowska 2001).

Wyniki z badań własnych

W wypowiedziach trzech narratorek pojawiło się wiele interesujących wątków zogniskowanych na doświadczeniach macierzyństwa i aktywności naukowo-dydaktycznej. Mimo wielu różnic pomiędzy kobietami, odnoszących się zarówno do obszaru ich osobistych biografii, jak również dróg edukacyjnych i zawodowych, analiza wywiadów ujawniła wątki wspólne w obrębie interesujących mnie doświadczeń. Należą do nich: **dziecko, praca, partner** oraz **życie towarzyskie**. Każdy z nich powiązany jest określoną relacją z **„ja" Narratorki**, czyli jej osobistym, podmiotowym byciem[9], wyrażającym się w samorefleksyjności i postawie wobec siebie samej. W wyniku tej relacji wyłaniają się następujące obszary doświadczania macierzyństwa przez kobiety podejmujące aktywność naukowo-dydaktyczną: **„ja"–dziecko**, **„ja"–praca**, **„ja"–partner**, **„ja"–życie towarzyskie**. Poniższy rysunek, ilustruje opisywane relacje.



Rys. 1. Obszary doświadczania macierzyństwa przez kobiety podejmujące aktywność naukowo-badawczą
Źródło: opracowanie własne.

[9] „Bycie" oznacza tu: tożsamość, ego, jestestwo (por. Heidegger M., za: Tatarkiewicz 2007).

Poniżej omówię wyróżnione obszary doświadczenia będące efektem relacji pomiędzy „ja" narratorek z poszczególnymi wątkami odnoszącymi się do ich aktywności życiowej. Chciałabym jednak podkreślić, iż poszczególne obszary przenikają się wzajemnie i łączą się ze sobą poprzez obecność wspólnych wątków.

„Ja"–dziecko

Obszar „ja"–dziecko wypełniają wątki wyrażające refleksję narratorek na temat ich osobistych doświadczeń w sytuacji macierzyństwa, włączając postawę wobec własnego dziecka i samoocenę w roli matki. Oto wypowiedź jednej z narratorek, która ilustruje swoje doświadczenia w tym właśnie obszarze:

W ogóle nie mam poczucia, że ja jakoś tam specjalnie uczestniczę w wychowywaniu dziecka, bo ja nie przeszkadzam się jej rozwijać, ale też nie ma tak, że ja dużo czasu poświęcam jej na uczenie się. Ja po prostu się z nią bawię, dbam jeśli chodzi o potrzeby fizyczne, ale nie pamiętam, kiedy jej czytałam (...) (narratorka 1).

(...) Jak widzę inne matki i co one z tymi dziećmi swoimi robią, to pojawia się we mnie poczucie, że ja tego jeszcze nie robię. Tak, tym bardziej że skończyłam pedagogikę (...). Ja mam też takie wrażenie, że dziecko samo czuje, co jest dla niego dobre, a co nie jest dobre. Chociaż mam świadomość, że to do końca nie jest prawdą, bo ja powinnam wiedzieć, co jest dla niego dobre w tym okresie, ale dość liberalnie do tego podchodzę (...) (narratorka 1).

Narratorka 1 wyraża swoją postawę wobec dziecka, którą cechuje liberalne podejście do jego rozwoju, np.: „nie przeszkadzam się jej rozwijać", „dziecko samo czuje, co jest dla niego dobre". Niemniej owo podejście porównywane jest z postępowaniem innych matek, które z kolei zgodne jest z dominującym w społeczeństwie polskim dyskursem[10] na temat opieki i wychowania dziecka. Konfrontacja powoduje, iż autorka poddaje w wątpliwość własny pogląd i tym samym zgadza się z opinią swoich koleżanek-matek, np.: *chociaż mam świadomość, że to do końca nie jest prawdą (...)*, *w ogóle nie mam poczucia, że ja jakoś tam specjalnie uczestniczę w wychowywaniu dziecka*. Natomiast narratora 3 poddaje w wątpliwość popularny, jej zdaniem, pogląd na temat czasu spędzanego z dzieckiem.

Nie wiem też, czy tak naprawdę ilość, a nie jakość czasu spędzanego z dzieckiem jest ważna (...) Ja nie wierzę w to [czyt., że ważna jest jakość, a nie ilość czasu spędzanego z dzieckiem], *bo dla mnie to jest takie korporacyjne usprawiedliwianie tego, że mamuśka pracuje cały dzień, a godzinę czasu jest tylko z dzieckiem i np. malują paluszkami. Ja uważam, że dzieci potrzebują, żeby po prostu z nimi być (...)* (narratorka 3).

Wydaje się, iż postawa narratorki łączy się, czy też jest konsekwencją specyfiki pracy na uczelni wyższej, tj. dość elastyczny czas pracy i stosunkowo

[10] Funkcjonowanie tego dyskursu w społeczeństwie polskim potwierdza następująca wypowiedź narratorki 1: *Mam taką koleżankę, która ma problemy z karmieniem, ale dlatego, że ojciec tego dziecka mówi, że ona musi karmić i że inni to mówią, to ona karmi, bo wszystko tak mówią dookoła.*

niewielka liczba godzin pracy realizowanej w tejże uczelni. Być może zanegowanie ważności „jakości" czasu spędzanego z dzieckiem wynika z tego, że pomimo większej ilości czasu spędzanego w domu przeznacza się go na wypełnianie obowiązków zawodowych (np. przygotowywanie publikacji)? Prócz nich dochodzą jeszcze czynności opiekuńcze, domowe itd.

Wypowiedzi narratorek odkrywają także codzienność poprzez ukazanie trudności, a także ważnych sytuacji, okresów, jakich doświadczały kobiety-matki. Oto wypowiedź, w których narratorka opisuje swoje doświadczenia w tym obszarze.

Codzienność z malutkim jeszcze dzieckiem była dla mnie chaosem, którego w żaden sposób nie umiałam ogarnąć w zwartą całość i nadać temu doświadczeniu konkretnej struktury i jakości. Dni raczej się dłużyły, wypełniały je rytuały związane z opieką nad moją córeczką. Noc – karmienie, sen; pobudka; dzień – karmienie, spacer, karmienie, zakupy, karmienie, posiłki, karmienie; wieczór – kąpiel, karmienie (...) (narratorka 2).

Autorka wyraża pewną bezradność wobec nowego doświadczenia, które cechuje chaos i monotonia. Wydaje się także, iż próba nadania mu konkretnej struktury skończyła się niepowodzeniem. Z kolei dużą trudnością dla narratorki 3 były problemy finansowe:

No byłam w tak totalnej beznadziejnej sytuacji, mając doktorat i małe dziecko, bo nie byłam w stanie zapłacić podstawowych rachunków (...). Więc dla mnie ten aspekt finansowy był fatalny (...) (narratorka 3).

Jednym z interesujących wątków, wyrażonym przez każdą z trzech kobiet-narratorek, jest karmienie piersią, które opisywane jest w kontekście wykonywania obowiązków zawodowych. Oto wypowiedzi dwóch autorek narracji:

(...) Było takie oczekiwanie, że ja we wrześniu wrócę na uczelnię i będę prowadzić zajęcia ze studentami, czyli tam po okresie 1,5 miesiąca. Karmienie piersią było w tym momencie bardzo dużą trudnością; nie mogłam też swobodnie prowadzić wykładów (...) (narratorka 3).

Do pracy wróciłam po 5 miesiącach na 2–4 dni w tygodniu (...) Bardzo chciałam nadal karmić piersią, więc laktator stał się najważniejszym rekwizytem mojej torby – bez niego nie ruszałam się z domu (narratorka 2)

Myślę, że obecność tego wątku w narracjach kobiet świadczy o jego ważności w całym doświadczeniu bycia matką. Narratorki chcą połączyć opiekę nad niemowlakiem z wykonywaniem pracy zawodowej. Być może tym sposobem chcą zrekompensować sobie i dziecku nieobecność wynikającą z realizacji tychże obowiązków? Niemniej obowiązkiem każdego pracodawcy jest zadbanie o takie warunki pracy kobiety karmiącej, aby mogła ona w dalszym ciągu kontynuować tę czynność. Warto zauważyć, iż narratorka 3, w kontekście swojej wypowiedzi, jawi się jako wykonawca określonych poleceń. Decyduje się na powrót na uczelnię w okresie trwania przysługującego jej urlopu macierzyńskiego pod wpływem „oczekiwań" społecznych. Zastanawiające jest, co kryje się za tymi „oczekiwaniami". Być może mowa tu o konkretnych osobach zarządzają-

cych uczelnią lub o panującym dyskursie, który określa stosunek kobiet-matek do pracy zawodowej?

Łączenie macierzyństwa z pracą zawodową wydaje się więc dość problematyczne. Trudności dotyczyły, oprócz karmienia piersią, ograniczonej ilości czasu przeznaczonego na wykonywanie codziennych obowiązków domowych, a także przygotowywanie się do pracy dydaktycznej i pisanie tekstów naukowych. Narratorka 2 w taki sposób opisuje swoje doświadczenia w tym obszarze:

Będąc w pracy, byłam w domu, ponieważ przez cały ten czas myślałam o mojej córeczce, którą pozostawiałam ze swoją teściową bądź mężem. Myślałam, planując kolejne czynności, które musiałam wykonać po powrocie do domu, tj. pielęgnacja dziecka, przygotowanie posiłków, sprzątanie. Z kolei będąc w domu, byłam w pracy, ponieważ prócz dydaktyki, do której przeważnie przygotowywałam się w pociągu, nie byłam w stanie udźwignąć nic więcej. Przez prawie rok nie napisałam żadnego tekstu, co w mojej ocenie było nie do przyjęcia (narratorka 2).

Z wypowiedzi autorki wynika pewne napięcie pomiędzy pełnieniem roli matki i pracownika (naukowo-dydaktycznego). Narratorka wskazuje na pewną trudność wykonywania obowiązków warunkujących pełnienie obu ról. Obejmują ona zarówno doświadczenia opiekuńczo-domowe, jak również zawodowe. Warto podkreślić wyartykułowaną przez narratorkę trudność wypełniania funkcji dydaktycznej i naukowo-badawczej. Jednocześnie autorka wypowiedzi jawi się tu jako bierna wykonawczyni nałożonych na nią obowiązków. Sytuacja ta może rodzić u niej niezadowolenie, zagubienie czy też frustrację. Doświadczenia narratorki 3 również ukazują podobną trudność:

W. budziła się co dwie godziny, a ja zajmowałam się nią cały dzień, albo wymieniałam się z mężem. Do pracy [czyt. pisania] *siadałam, jak ona poszła spać. Ponieważ to było tak strasznie trudne dla mnie, to czasami o godz. 22.00 jeździłam na uczelnię (...), a nad ranem wracałam do domu. W. wstawała i wiesz ... „jedziesz dalej" (...)* (narratorka 3).

Niemniej narratorka 3 wskazuje pewne plusy wynikające z łączenia macierzyństwa z aktywnością naukowo-dydaktyczną. Mianowicie zauważa, iż posiadanie dzieci pohamowało jej pracoholizm, gdyż „mając dzieci wielu rzeczy nie można zrealizować". Poza tym dużym plusem są też wakacje oraz elastyczny czas pracy:

Myślę, że my jesteśmy uprzywilejowane, bo my tą pracą możemy sobie same sterować. Oczywiście, że jesteśmy przez to wykończone, bo jak nie jesteśmy w pracy, to jesteśmy z dziećmi, ale my i tak możemy z tymi dziećmi więcej czasu spędzać, niż na przykład moje koleżanki, które pracują w korporacjach (narratorka 3).

Powyższe wypowiedzi łączą się z kolejnym obszarem doświadczeń narratorek – „ja"–praca.

„Ja"–praca

W obszar ten wpisują się głównie te wypowiedzi, które charakteryzują obowiązki związane z pracą zawodową narratorek będących w sytuacji macierzyństwa. Ważnym wątkiem są wypowiedzi opisujące stosunek pracodawcy wobec sytuacji badanych kobiet-matek.

Z narracji kobiet wynika, iż powrót do pracy zawodowej następuje stosunkowo szybko, tj. 1,5 miesiąca po urodzeniu dziecka (narratorka 3): *ja nie miałam urlopu wychowawczego, więc nie korzystałam z tych przywilejów i wróciłam do dydaktyki na uczelni (...)* 5 miesięcy po urodzeniu dziecka (narratorka 2): *(...) prócz dydaktyki, do której przeważnie przygotowywałam się w pociągu, nie byłam w stanie udźwignąć nic więcej*. Niemniej jest on rozumiany przez autorki jako realizacja dydaktyki, czyli prowadzenie zajęć ze studentami[11]. Tym samym „pisanie", czyli prowadzenie badań naukowych i publikowanie ich efektów zostaje tymczasowo zawieszone. Z kolei narratorka 1 ukazuje miejsce funkcji i czynności dydaktycznej w całotygodniowym rozkładzie dnia:

W tym semestrze bardzo mało czasu spędzam z małą. Zajęć dydaktycznych mam dużo (...) Wszystko zaplanowane pod ich harmonogram (...) W poniedziałki mam zajęcia, więc daję ją do niani, wtorek mam wolne, to staram się z nią coś porobić, coś tam przygotować. W środę mam zajęcia na uniwersytecie, bo chodzę na kolejne studia doktoranckie. W czwartek też, a w piątek mam na uczelni 12 godzin dydaktyki. W sobotę i w niedzielę, jak wyjdzie, że mam wolne, to mam wolne, a jak nie, to też jadę do pracy. I czasem jest tak, że ją oddaję do R. na trzy dni (...) (narratorka 1)

Autorka wypowiedzi przybliża plan całego swojego tygodnia, ukazując jednocześnie priorytety podejmowanych przez nią codziennych czynności i działań. Punktem czy też miejscem organizującym jej życie jest praca zawodowa, a dokładnie wypełnianie funkcji dydaktycznej. Kolejnym ważnym punktem jest edukacja kobiety, natomiast relacja z dzieckiem wydaje się być w tej narracji drugoplanowa.

Wydaje się, iż w kontekście natłoku obowiązków dydaktycznych istotną rolę spełniać może pracodawca i jego stosunek wobec kobiet-matek. Mianowicie, może on usprawnić funkcjonowanie tych kobiet w pracy łączonej z opieką i wychowywaniem dziecka. Oto wypowiedź jednej z narratorek opisującej postawę swojego pracodawcy:

W pracy nie odczułam żadnej dyskryminacji ze strony moich pracodawców, ale też nikt zbytnio nie przejmował się tym, że mam malutkie dziecko. W związku z tym obciążana byłam taką liczbą godzin dydaktycznych, co wszyscy pracowni-

[11] Co ciekawe, narratorka 3 wskazuje na pewną dysharmonię pomiędzy priorytetami realizowanymi w pracy zawodowej a tymi, które wynikają z założeń organów wspierających działalność naukową (np.: zasady konkursów ogłaszanych przez Narodowe Centrum Nauki). Oto wypowiedź: *Teraz jestem jeszcze bardziej sfrustrowana, ponieważ są granty dla młodych naukowców i tam jest taki zapis, że jeżeli się miało urlop wychowawczy po doktoracie, to ten czas się odejmuje od tych pięciu lat. No dobrze, tylko że ja nie miałam urlopu wychowawczego, więc nie korzystałam z tych przywilejów i wróciłam do dydaktyki na uczelni i powinno to być docenione (...)* (narratorka 3).

cy (około 360 godzin dydaktycznych na rok akad.). No i oceniana byłam pod kątem tych samych kryteriów, co inni pracownicy. Do tej pory nie wiem, czy taka postawa motywowała mnie do wykonywania kolejnych obowiązków? Czy pogłębiała moją frustrację związaną z życiem w ciągłym chaosie i biegu? Trudno mi było połączyć pracę i macierzyństwo (narratorka 2).

Autorka wskazuje na obojętność pracodawcy wobec sytuacji życiowej, w jakiej aktualnie się znajdowała. Z jednej strony zastanawia się nad rolą tego doświadczenia, z drugiej ton jej wypowiedzi ukazuje tę sytuację jako niekorzystną i frustrującą dla niej, np.: *nikt zbytnio nie przejmował się tym*; *życie w ciągłym chaosie i biegu*; *trudno mi było połączyć (...)*.

W kontekście tych rozważań narratorka 3 odwołuje się do doświadczeń, jakie wyniosła z pobytu na uczelni zagranicznej.

(...) Istnieje różnica w traktowaniu matki z dzieckiem w Polsce i na Zachodzie. Jak tam pojawiam się z dzieckiem na spotkaniu, to wszyscy się cieszą, że ja byłam gotowa w ogóle przyjść i docenia się moje poświęcenie. W Polsce pojawienie się z dzieckiem na uczelni jest dokładnie odwrotnie odczytywane – że olewasz, kombinujesz itd. (narratorka 3).

Być może jedną z przyczyn zasygnalizowanego problemu jest to, iż podejmujące pracę na uczelni kobiety-matki nie widzą nic szczególnego w swojej sytuacji i w związku z tym nie mają żadnych oczekiwań wobec pracodawcy w tym obszarze. Inną przyczyną takiego stanu rzeczy może być brak zwartego frontu w celu podjęcia działań na rzecz ulepszenia funkcjonowania kobiet-matek na arenie pracy zawodowej. Wydaje się bowiem, iż problem ten dotyczy wielu zawodów wykonywanych przez kobiety-matki. W związku z powyższym warto byłoby zastanowić się, jaka polityka i rozwiązania zaproponowane przez pracodawców umożliwiłyby kobietom skuteczne łączenie i realizację roli matki i roli pracownika uczelni akademickiej? Myślę o następujących rozwiązaniach: zredukowanie liczby godzin dydaktycznych, uwzględnienie sytuacji kobiety-matki (opieka nad małym dzieckiem) w ocenach parametrycznych, przygotowanie pokoju dla matek z dziećmi oraz zorganizowanie przyuczelnianych form opieki nad dzieckiem (np. żłobki, przedszkola).

„Ja"–partner

Obszar „ja"–partner odnosi się do tych wypowiedzi narratorek, w których nawiązują one do relacji z partnerami życiowymi, tj. ojcami i opiekunami ich dzieci. Wątki te pojawiają się przy okazji opisywania przez kobiety codziennych aktywności opiekuńczych, wychowawczych łączonych z wykonywaniem pracy zawodowej. Niemniej tego typu wypowiedzi stanowią rzadkość w narracjach badanych kobiet.

Będąc w pracy, myślałam o mojej córeczce, którą pozostawiałam ze swoją teściową bądź mężem (narratorka 2).

No i teraz mam tak dobrze, że ją na przykład R. bierze, bo finansowo bym sobie nie poradziła, jakbym miała dawać do niani na kilka dni (...). Jak ja pracuję, to ona przez czas jest z R. A jeśli chodzi np. jakieś tam dodatkowe rzeczy,

to czasami M. ją weźmie, żebym mogła jakieś redakcje porobić lub jeszcze coś innego (narratorka 1).

E. budziła się co dwie godziny, a ja zajmowałam się nią cały dzień albo wymieniałam się z mężem (narratorka 3).

Autorki wypowiedzi podkreślają, iż ich życiowi partnerzy wspierali je – przejmując opiekę nad dzieckiem oraz finansowo – w wypełnianiu codziennych obowiązków. Chciałabym zauważyć, że wątki te zajmowały marginalne miejsce w narracjach badanych kobiet. Być może sytuacja ta świadczy o tym, że opieka nad dzieckiem przypada głównie kobietom? Z kolei przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być różnego rodzaju problemy w relacjach narratorek z ich partnerami.

„Ja"–życie towarzyskie

Wypowiedzi nawiązujące do tego obszaru doświadczenia również stanowiły zdecydowaną mniejszość wobec pozostałych. Dwie narratorki wspominają w nich tylko, iż ich kontakty ze znajomymi zostały zawieszone, np. *nie angażowałam się w żadne życie towarzyskie* (narratorka 2) lub uległy ograniczeniu całkowicie:

Staram się też ostatnio znaleźć chwilę, żeby spotkać się z kimś, ale raczej jest tak, że to do mnie przychodzą, bo ja nie mogę wyjść (narratorka 1).

Sytuacja ta, podobnie jak w przypadku poprzedniego obszaru doświadczenia narratorek, świadczyć może o tym, iż realizacja obowiązków domowych, opiekuńczych oraz zawodowych pochłania największą część czasu i aktywności kobiet. Być może jest to jedna z przyczyn marginalnej pozycji życia towarzyskiego w narracji badanych kobiet.

Wnioski i pytania na zakończenie

Przedstawione badania ukazują indywidualne doświadczenia kobiet łączących macierzyństwo z pracą zawodową. Badane różnią się biografiami życiowymi, jednak łączą je podobne sytuacje i okoliczności (nie)codzienne, których doświadczają. W swoich narracjach akcentują wypełniane przez siebie obowiązki, a także trudności pojawiające się w toku ich realizacji. Wśród czynności opiekuńczych wskazywały na trudność karmienia piersią, a w sferze zawodowej dominację dydaktyki nad funkcją naukowo-badawczą.

Co ważne, w narracjach kobiet widoczne jest napięcie wynikające z łączenia roli matki i pracownika. Może ono w rezultacie wywoływać niezadowolenie, zagubienie i frustrację kobiet-matek. Wyjaśniając to zjawisko, warto umieścić je w szerszym, społeczno-kulturowym kontekście. Zdefiniowana bowiem w naszej kulturze rola matki jest bardzo wąska, nakazując kobietom skupiać się na wychowaniu dziecka i modyfikować lub całkowicie zrezygnować z kariery zawodowej. „W rzeczywistości wiele kobiet znajduje się w sytuacji konfliktu z rolą matki, kiedy próbuje dostosować się do niej w jej sztywno określonej definicji" (Budrowska 2000, s. 382). Opisany konflikt może być także efektem syndromu Barbary Niechcicowej (Kuryś 2010, s. 129). Opisuje on bowiem sytuację,

w której kobiety dobrze wykształcone i odnoszące sukcesy zawodowe ulegają naciskom społecznym i wchodzą w rolę matki. Spełnianie oczekiwań innych prowadzi do wejścia w nową rolę bez należytego przygotowania i co więcej, bez wewnętrznego przyzwolenia na tę nową sytuację życiową (tamże, s. 129).

W kontekście tych rozważań interesujące jest, jaką formę przyjmuje uczenie się narratorek? Jeśli bowiem ma miejsce *(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości (...)* (Alheit 2002, s. 64), można mówić o uczeniu się biograficznym. Warunkiem owej przemiany jest świadoma refleksja nad „całokształtem" własnego doświadczenia życiowego. Zatem, jaką funkcję pełni uczenie się badanych kobiet? Czy w swoich codziennych działaniach dostosowują się do zastanych warunków i biernie wypełniają narzucone im role? Czy – przeciwnie – podejmują krytyczną refleksję nad własnym doświadczeniem i świadomie przekraczają własne ograniczenia?

Wskazane doświadczenia narratorek z pewnością stanowią interesujące obszary penetracji badawczych. Jednak uzyskane wyniki, będące opisami doświadczeń kobiet-matek, pozwalają na sformułowanie kolejnych pytań, np.: Jak wspierać kobiety łączące macierzyństwo z pracą zawodową? Jak przebiega kariera i awans zawodowy kobiet-matek? Wreszcie jakie ograniczenia posiada zaproponowane podejście autobiograficzne i czy poznanie naukowe przekracza w nim granice poznania intuicyjnego?

Bibliografia

1. Alheit P. (2002), *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2.
2. Bartosz B. (2002), *Doświadczanie macierzyństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
3. Bartosz B. (1999) *Współczesne macierzyństwo: szansa czy zagrożenie dla kobiety?* [w:] Kornas-Biela D. (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
4. Budrowska B. (2000), *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wydawnictwo FUNNA, Wrocław.
5. Kalinowska E. (2001), *Analiza treści jako technika badawcza*, „Dyskursy młodych andragogów", Zielona Góra.
6. Kuryś K. (2010), *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Impuls, Kraków.
7. Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł. i red. nauk. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok.
8. Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, PWN, Warszawa.
9. Maciarz A. (2004), *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

10. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
11. Miller N. (2003), *Autobiografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całożyciowym*, przekł. Z. Sidorkiewicz, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja" nr 1(21).
12. Lesińska-Sawicka M. (2008), *Późne macierzyństwo. Studium socjomedyczne*, Zakład Wydawniczy »NOMOS«, Kraków.
13. Pietruszka-Dróżdż A., Gałysz-Wróbel M. (red.) (2009), *Co to znaczy być matką w Polsce*, Fundacja MaMa, Warszawa.
14. Pryszmont-Ciesielska M. (2009), *Podejście autobiograficzne w badaniach nad edukacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2(46).
15. Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, PWN, Warszawa.
16. Rich A. (2000), *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, przeł. J. Mizielińska, Wydawnictwo Siei, Warszawa.
17. Tatarkiewicz W. (2007), *Historia filozofii. Filozofia XIX wieku i współczesna,* tom 3, PWN, Warszawa.
18. Waldman A. (2011), *Zła matka. Kronika matczynych wykroczeń, drobnych katastrof i rzadkich momentów chwały*, tłum. K. Janusik, Wydawnictwo Znak, Kraków.
19. Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.

Netografia

1. Czarnecka J., *Trudny powrót. Wyniki badań dotyczące kobiet podejmujących pracę po przerwie związanej z urodzeniem dziecka*, dostępny na: www.kobieta.info.pl/kobieta-w-pracy/910-trudny-powrot-wyniki-bada-dotyczce-kobiet-podejmujcych-prac-po-przerwie-zwizanej-z-urodzeniem-dziecka (otwarty 1.08.2011).
2. Fundacja Świętego Mikołaja, *Projekt „Mama w pracy" – część 3 „Być mamą w pracy"*, dostępny na: http://www.mikolaj.org.pl/?gclid=CPKa-uamraoCFYoJ3wodhXq6Xw. (otwarty 1.08.2011).
3. Wroniszewska A., *Sytuacja matek na rynku pracy*, dostępny na: http://www.kobieta.info.pl/kobieta-w-pracy/518-sytuacja-matek-na-rynku-pracy (otwarty 31.07.2011).
4. http://ceo.cxo.pl/news/366417/Pracujace.matki.na.rynku.pracy.html (otwarty 31.07.2011).

Maternity from the perspective of women entering scientific-didactic activity – three self-narratives

Key words: maternity, scientific-research activity, professional activity of women, qualitative studies, autobiographical approach.

Summary: The article is an attempt at signalling possible areas for studying maternity from the perspective of women taking up scientific-research activity. The research aim is to get to know and describe these experiences, as well as to signal the problems of professionally active mothers to readers. The qualitative empirical research conducted by the author was concentrated on an autobiographical approach. It makes it possible to include in the research biographies of the people subject to the research, as well as the personal experience of the researcher that are a source of knowledge on the problems in question. The author, relating to fragments of narrative of the women subjects the individual experiences of women combining maternity and professional activity. The women describe their responsibilities, as well as the difficulties arising in their realisation.

Dane do korespondencji
dr Martyna Pryszmont-Ciesielska
Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski
ul. Dawida 1,
50-527 Wrocław
e-mail: kltr@go2.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Tomasz Maliszewski

POPRZEZ EDUKACJĘ WIELOKULTUROWĄ KU POMORSKIEJ WSPÓLNOCIE REGIONALNEJ – UWAGI NA KANWIE NOWEGO KIERUNKU DZIAŁALNOŚCI KASZUBSKIEGO UNIWERSYTETU LUDOWEGO

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, pomorska wspólnota regionalna, Kaszubski Uniwersytet Ludowy – kierunki działalności.

Streszczenie: Autor na przykładzie działań podjętych w ostatnim okresie w tytułowej instytucji edukacyjnej próbuje odpowiedzieć na pytania o to: jak placówki tego typu mogą wykorzystać w nowo podejmowanych działaniach wcześniej wypracowane koncepcje i wcześniej zdobyte doświadczenia praktyczne? oraz – czy uniwersytety ludowe mają współcześnie szansę stać się efektywnymi narzędziami edukacji wielokulturowej? Szkic ukazuje bowiem drogę Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego – jednej z ważnych pomorskich instytucji edukacji dorosłych działających na obszarach wiejskich do podjęcia zadań edukacyjnych o charakterze wielokulturowym. Konieczność ich rozwinięcia wypłynęła z realnych potrzeb zróżnicowanego etnicznie i kulturowo regionu Pomorza oraz z chęci uczestniczenia środowiska Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy we współtworzeniu poprzez edukację wielokulturową prawdziwej, w pełni obywatelskiej pomorskiej wspólnoty regionalnej.
W artykule przypomniane zostały zatem główne etapy przygotowań do włączenia edukacji wielokulturowej do programu działalności UL-u w Wieżycy, przesłanki teoretyczne skłaniające do rozszerzenia dotychczasowych kierunków działalności placówki o nowy aspekt, jak też pierwsze przedsięwzięcia z zakresu wielokulturowości zrealizowane przez ten podmiot.

Wprowadzenie

Przed kilkunastu laty „Rocznik Andragogiczny 1997/1998" zasygnalizował czytelnikom główne kierunki aktywności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego – pomorskiej instytucji nieformalnej edukacji dorosłych, działającej w tamtejszych środowiskach wiejskich w oparciu o siedzibę główną w Wieżycy, pow. kartuski – w centralnej części woj. pomorskiego i filię w Starbieninie, pow. wejherowski – na północy woj. pomorskiego (Maliszewski 1999, s. 205–207). Wskazywano tam, że jego praca edukacyjna skupia się wokół trzech głównych obszarów: edukacji obywatelskiej, edukacji ekologicznej i edukacji regionalnej. Podkreślono również, że Kaszubski UL od lat prowadzi ożywioną współpracę

międzynarodową z wieloma podmiotami oświatowo-kulturalnymi Skandynawii, Niemiec i Holandii – szczególnie z tymi, które nawiązują do grundtvigiańskiej tradycji internatowych uniwersytetów ludowych, przez co stał się uznaną w europejskim ruchu *folk high schools* instytucją[1]. Przejście pod patronat Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, pozyskanie nowej bazy w Starbienienie a także podjęcie kilku inicjatyw o charakterze ogólnopolskim spowodowało, że stopniowo pomorski KUL stawał się coraz bardziej rozpoznawalny także na terenie Polski (Jurgiel 1997, s. 19–23; Obracht-Prondzyński, Maliszewski 2009, s. 353–364).

Niemałe zasługi w upowszechnienie dorobku Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego wniosły współczesne polskie czasopisma andragogiczne: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" (por. np. artykuły w numerach 3/2002 i 4/2007), „Oświatowiec" (por. obszerne studium w nr 1/2002) – a przede wszystkim periodyki Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: „Edukacja Dorosłych" (por. np. omówienia inicjatyw KUL w numerach: 1/1998; 4/1998; 1/1999; 3/2000, 3/2001) oraz w szczególności „Rocznik Andragogiczny". To właśnie dzięki długoletniej życzliwości środowiska ATA zamieszczano tam regularnie – od czasów przypomnianego wyżej pierwszego doniesienia o pracy oświatowej Kaszubskiego UL-u – informacje o różnych podejmowanych tam działaniach. Przywoływane zatem bywały na łamach czasopisma liczne inicjatywy w zakresie trzech głównych kierunków aktywności edukacyjnej placówki, oscylujących wokół kategorii obywatelskości, ekologii/zrównoważonego rozwoju i edukacji regionalnej; omawiano kolejne realizowane tam projekty międzynarodowe – z partnerami białoruskimi, duńskimi, holenderskimi, litewskimi, niemieckimi, szwedzkimi czy ukraińskimi oraz współpracę z uczelniami wyższymi – głównie z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu i z Uniwersytetem Gdańskim.

Droga Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego do wielokulturowości

W zamieszczonym na łamach „Rocznika Andragogicznego" ubiegłorocznym doniesieniu o działalności Kaszubskiego UL-u (RA 2009, s. 486–488) dostrzeżono, że w ostatnich jego pracach coraz ważniejsze miejsce zaczynają stopniowo zajmować zagadnienia wielokulturowości. Podkreślono przy tym, że przesłanie tych działań wydaje się oczywiste: „chodzi o wyraźne zaakcentowanie, że oto na Kaszubach i Pomorzu, żyją obok samych Kaszubów, także inni Polacy (którzy przybyli na te ziemie np. w wyniku migracji z Kresów Wschodnich tuż po II wojnie światowej), a także Ukraińcy, Łemkowie, Romowie, Niemcy i Żydzi; że obok katolików spotkamy tu unitów, prawosławnych, starowierców, muzułmanów, wyznawców judaizmu czy przedstawicieli nowych Ko-

[1] Można by wręcz postawić tezę, że przed kilkunastu laty był on bardziej rozpoznawalny za granicą niż w kraju. Znalazło to zresztą wkrótce potwierdzenie w wątkach poświęconych Polsce książki prof. Jindry Kulicha (*University of British Columbia*) na temat rozprzestrzeniania się koncepcji oświatowych N.F.S. Grundtviga (1783–1872) w XX wieku wokół Bałtyku i krajach centralnej i wschodniej Europy (Kulich 2002, s. 69–84). (Zob. też np.: Solarczyk 1997, s. 76––79; BSD 1998, s. 3–4; Symeonides *et al.* /red./ 2003; Krivickienė /ed./ 2004; SF 2004).

ściołów chrześcijańskich. Uświadomienie wszystkim mieszkańcom regionu tego dużego zróżnicowania jest bowiem ważnym krokiem w kierunku zarówno wzajemnego zrozumienia sąsiadów, jak też wykorzystania dla wspólnych działań (obywatelskich, gospodarczych, kulturalnych itd.) potencjału wszystkich mieszkańców ziemi pomorskiej" (RA 2009, s. 488).

Wiele kolejnych inicjatyw Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego potwierdza, że ubiegłoroczne rozpoznanie było trafne, a kwestie polikulturowości stają się trwałym i istotnym elementem aktywności kulturalno-oświatowej tego podmiotu edukacji dorosłych. Widać też coraz wyraźniej, że wokół Kaszubskiego UL-u udało się zgromadzić zespół specjalistów, którzy potrafią zarówno uzasadnić od strony teoretycznej, jak i przeprowadzić od strony praktycznej różnorodne projekty edukacyjne z zakresu wielokulturowości. Tym samym wydaje się, że Kaszubski Uniwersytet Ludowy staje się po raz kolejny jedną z tych instytucji edukacji dorosłych Pomorza, które wyznaczają nowe kierunki pracy oświatowej w społecznościach regionu zamieszkujących obszary wiejskie i małomiasteczkowe.

Podobnie było przed ćwierćwieczem, w latach 80. ubiegłego wieku, kiedy to, przypomnijmy, znalazła w nim przystań grupa nauczycieli – zapaleńców zainteresowanych propagowaniem kultury kaszubskiej i chcących rozwijać własne kompetencje dydaktyczne w tym zakresie. Wówczas fakt ten stał się jednym z istotnych sygnałów rozpoczęcia przez wspólnotę regionalną drogi ku upodmiotowieniu i odbudowywaniu dumy z własnej tożsamości po latach PRL-owskiej centralizacji i związanego z nią mitu o jednolitości społeczeństwa (Pestka 1989). Przed 1989 rokiem tym działaniom Kaszubskiego UL przyglądano się jednak nie tylko uważnie, ale także – przynajmniej w niektórych gremiach – z pewnym niepokojem, wypływającym z obawy przed kaszubskim separatyzmem. Wyprzedzały bowiem one o całą dekadę uznanie wiedzy o regionalnych odmiennościach – w tym kaszubszczyźnie i kaszubskim jako odrębnym języku regionalnym – za integralną i ważną część wykształcenia mieszkańców naszego kraju. Historycznie zatem placówka zajmuje ważne miejsce na mapie instytucji, które przyczyniły się (i przyczyniają nadal) do emancypacji Kaszubów i uznania przez nich samych własnej odrębności za wartą ocalenia i pielęgnowania (Byczkowska, Byczkowski, Maliszewski 2002, s. 47–50)[2].

Tak więc w ostatnich latach pomorski KUL, kontynuując dotychczasowe działania regionalne podjął kolejne, nowe inicjatywy – tym razem jednak mające ukazać mieszkańcom północnej Polski, a w szczególności właśnie Kaszubom, nie homogeniczny a wielokulturowy charakter Pomorza. Wiele realizowanych od kilku lat projektów dotyczących wielokulturowości regionu powoduje, że wieżycko-starbieniński uniwersytet ponownie wyznacza innym podmiotom kul-

[2] Podkreślmy, że współcześnie edukacja regionalna – realizowana rokrocznie w postaci wielu różnorodnych działań: kursów, szkoleń, warsztatów, plenerów, spotkań itp. – jest nadal (obok edukacji ekologicznej i edukacji obywatelskiej) jednym z najważniejszych filarów pracy oświatowej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego (por. np.: Obracht-Prondzyński, Maliszewski 2009, s. 353–364 czy KUL 2010).

turalno-oświatowym województwa przynajmniej niektóre kierunki poszukiwań oświatowych – potwierdzając tym samym, że znajduje się w awangardzie instytucji edukacyjnych, działających poza głównymi miastami regionu.

Można by powiedzieć, że społeczność Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego dojrzewała do projektów wielokulturowych stopniowo. Za jeden z ważnych kroków w tym kierunku wykonanych w niedalekiej przeszłości należałoby uznać fora animatorów kultury na Pomorzu, które przez kilka lat animował tu ze współpracownikami prof. Cezary Obracht-Prondzyński. Nawet jeśli poczynimy zastrzeżenie, że miały one wówczas głównie charakter poszukiwania odpowiedzi na pytania: kto? gdzie? co robi? – i stanowiły raczej swoisty rekonesans badawczy wokół działań podmiotów kulturalno-edukacyjnych w Pomorskiem, to jednak dały one wstępne rozpoznanie problematyki wielokulturowości regionu i podejmowanej w tym zakresie aktywności edukacyjnej i kulturalnej w instytucjach pozaszkolnych (por. np.: Obracht-Prondzyński /red./ 2000; ED 2001, s. 177–180).

Doświadczenia w zakresie działań międzykulturowych zbierał Kaszubski UL także w trakcie realizacji projektów z partnerami zagranicznymi. Warto przywołać zwłaszcza inicjatywy podejmowane wspólnie z partnerami skandynawskimi i niemieckimi. Szczególnie ważną rolę odgrywały tu w ostatniej dekadzie te zrealizowane wspólnie z Niemcami. Wszak wielu uważa ich za twórców nowoczesnej koncepcji edukacji międzykulturowej (por. np.: Śliwerski 2003, s. 291, Bayer 2007, s. 30–42)[3]. Ilustracją takich działań mogłoby być np. starbienińskie seminarium z listopada 2005 roku nt. „Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie". Była to już bowiem dojrzała próba rozpoznania nie tylko przejawów poszczególnych praktycznych inicjatyw interkulturowych, ale też poszukiwanie z dwóch perspektyw – niemieckiej i polskiej (w tym pomorskiej) odpowiedzi na pytania typu: dlaczego?, w jakim celu? (por.: Kuziak 2006; Obracht-Prondzyński 2007; RA 2007). Wiele przemyśleń i wzorców dostarczyła też kilkuletnia partnerska współpraca z jednym ze szwedzkich uniwersytetów ludowych, działających w wielokulturowym środowisku aglomeracji Malmö – katolicką *S-ta Maria folkhögskola* (por. KUL 2005–2007; KUL 2008–2010).

Przy okazji obserwowano, jak problematykę inter- i polikulturowości podejmują inne podmioty edukacji dorosłych w kraju. Tu zaś szczególnie interesujące wydały się doświadczenia Uniwersytetu Powszechnego im. J.J. Lipskiego w Teremiskach (zaprzyjaźnionego z Kaszubskim UL-em od czasów realizacji projektu „Szkoła dla Życia" w latach 2001–2004 – por. np.: Kuroń 2003, s. 326–334), Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Ziarno" z Grzybowa (por. np.: Smuk-Stratenwerth /red./ 2006), sejnieńskiego Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów" (por.: OP-SKN 2010) oraz Teatru „Dialogus" z Parchowa kierowanego przez Jaromira Szroedera – stałego współpracownika KUL (por. np.: Szroeder 2000, s. 59–63).

[3] Choć miejmy świadomość, że dyskusyjne pozostaje – czy słusznie? (por. np. opinie polemiczne zgłaszane przez skandynawskich badaczy: Burgman 1987; Roselius 1984).

O tym, iż problematyka wielokulturowości stała się w pracach pomorskiego UL-u ważna jednoznacznie świadczy fakt poświęcenia jej również jedynego otwartego posiedzenia Rady Fundacji Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, jakie odbyto w roku 2010. Posiedzenie pt. „Wielokulturowość w edukacji" zorganizowane zostało w niezwykle ważnym dla KUL-u dniu ponownego otwarcia zmodernizowanej siedziby głównej placówki w Wieżycy (termin: 15 listopada 2010 r. – zob.: KUL 2010).

Pomorska wspólnota regionalna – nadrzędny cel edukacji międzykulturowej na Pomorzu

Wszystkie te działania stopniowo prowadziły środowisko Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy do podjęcia projektów wielokulturowych adresowanych do własnego środowiska – mieszkańców pomorskich wsi i miasteczek. Przełomowy w tym zakresie okazał się dla placówki rok 2009. Wypracowano wówczas program działań na rzecz edukacji ku wielokulturowości. Ważnym elementem jego budowania stała się pomorska debata na temat wielokulturowości, która odbyła się w Muzeum Zachodnio-Kaszubskim na zamku pokrzyżackim w Bytowie jesienią tegoż roku. Seminarium nosiło tytuł: „Edukacja regionalna a wielokulturowość Pomorza", a jego głównym organizatorem był właśnie Kaszubski UL. Przedsięwzięcie przygotowano we współpracy z Instytutem Kaszubskim, Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim – o/Bytów oraz starostwami powiatowymi w Bytowie i w Kartuzach. Bytowskie spotkanie stanowiło podsumowanie dotychczasowych prac KUL-u w zakresie wielokulturowości, jak również ukazało aktualny stan refleksji teoretycznej środowiska w tym obszarze[4].

Całość uzupełniono niezwykle owocną dyskusją na temat wielokulturowości Pomorza oraz wyzwań związanych z upowszechnianiem o niej wiedzy i budowaniem świadomości wśród mieszkańców regionu. Wskazano w niej na wiele ważnych zadań związanych z wielokulturowością. Podkreślono, iż zobowiązuje ona do przełamywania stereotypów, poszanowania odrębności innych oraz do wytrwałego prowadzenia wielostopniowego – często przy tym trudnego – dialogu. Zaakcentowano również, że edukacja regionalna i edukacja międzykulturowa mają charakter paralelny a nie wykluczający się. W wielu wypowiedziach pojawiały się akcenty przypominające, że do podjęcia bez zahamowań tematyki pomorskiej wielokulturowości należało dojrzeć, co wymagało czasu oraz przestrogi przed próbami polityzacji różnic narodowościowych, etnicznych i religijnych. Dostrzegano też czytelne powiązania edukacji wielokulturowej z edukacją ustawiczną. Z jednej strony bowiem ze względu na fakt, iż ta pierwsza wymaga

[4] Wspomniane seminarium odbyło się 26 października 2009 roku. W jego drugiej części zaprezentowano również 7 przykładów „dobrych praktyk" – ilustrujących inicjatywy związane z edukacją międzykulturową realizowanych przez 5 pomorskich podmiotów edukacji pozaszkolnej oraz 2 placówki szkolne (por.: RA 2009, s. 487).

dojrzałej interdyscyplinarności – ten, kto chciałby się nią zajmować profesjonalnie musi doskonalić się przez całe życie, z drugiej zaś – „zaniedbania" w zrozumieniu wielokulturowego charakteru Pomorza przez dorosłych mieszkańców regionu są tak znaczące, iż wymagają pilnego wdrożenia licznych programów edukacyjnych adresowanych właśnie do nich (Mistarz 2010, s. 9–12; RA 2009, s. 486–488; Kossak-Główczewski 2010, s. 61–78).

Cieszyć powinno, że coraz więcej podmiotów edukacyjnych i kulturalnych Pomorza zaczyna dostrzegać konieczność rozwoju programów działań w kierunku między- i wielokulturowości. To konstatacja ze wszech miar optymistyczna. Jeszcze bowiem kilka lat temu byłyby wyraźne trudności z odpowiedzią twierdzącą na pytania o to: czy na Pomorzu dojrzeliśmy do debaty o jego współczesnym wielokulturowym obliczu? oraz – czy poszczególne środowiska województwa pomorskiego są skłonne do uznania wielokulturowości za ważny element tożsamości regionu?

Dzisiaj, gdy takie podmioty edukacji dorosłych jak Kaszubski Uniwersytet Ludowy podejmują coraz chętniej i liczniej projekty wielokulturowe, stawiane są pytania kolejne: w jakim celu należy angażować się w edukację polikulturową? co w jej efekcie chcielibyśmy osiągnąć? Tu podpowiedzią mogą być wizje rozwoju regionu budowane na przykład w ramach Rady Przyszłości Pomorza – wojewódzkiego *think tanku* oraz projektu *foresight*-u regionalnego „Pomorze 2030" (zob. np.: Szultka 2010; IBnGR 2010) czy koncepcje wspólnoty regionalnej wypracowane w ramach programu „Idea Polski XXI w." przez gdański Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (por.: Szomburg 2010). Dokumenty te podkreślają, że barier dalszego pomyślnego rozwoju Pomorza nie należy upatrywać jedynie w kwestiach ekonomicznych, lecz również w deficycie kapitału zaufania między poszczególnymi społecznościami zamieszkującymi województwo, wynikającym z faktu, iż nie udało się tam do tej pory jeszcze zbudować prawdziwej wspólnoty regionalnej (Szomburg 2010, s. 7). Jak zauważa Jan Szomburg:

konieczna jest intensyfikacja dialogu między władzą samorządową a obywatelami, między różnymi środowiskami zawodowymi, a także między różnymi częściami naszego regionu: Trójmiastem, Powiślem, Kociewiem, ziemią kaszubską i ziemią słupską. Z uwagi na różnorodność etniczno-kulturową naszego województwa szczególnie istotna jest ta ostatnia płaszczyzna komunikacji i dialogu […]. Jeśli mamy stworzyć spójną strategię rozwoju całego województwa, musimy się najpierw wzajemnie wysłuchać, a później uzgodnić nasze pomysły i zamiary (Szomburg 2010, s. 11).

Kilka lat wcześniej ten sam autor, snując rozważania na kanwie dorobku I Pomorskiego Kongresu Obywatelskiego oceniał:

Ta debata nie będzie łatwa, gdyż mamy region zróżnicowany etnicznie i kulturowo, o silnych i słabych tożsamościach. Część społeczności lokalnych staje

przed problemem zakorzenienia (Powiśle, Żuławy, ziemia słupska), część wobec potrzeby dostosowania swego etosu do nowych warunków, w których nie trzeba już walczyć o przetrwanie i za wszelką cenę bronić swojej tożsamości, ale trzeba nauczyć się obdarzać zaufaniem i podejmować kooperację z innymi (Kaszubi), wreszcie część – dotyczy to Trójmiasta – stoi przed wyzwaniem integracji międzyśrodowiskowej (Szomburg 2007).

Jednym z wielu instrumentów budowania współcześnie pomorskiej wspólnoty obywatelskiej – ze względu właśnie na owo zróżnicowanie etniczne i kulturowe – może stać się właściwie prowadzona edukacja wielokulturowa nie tylko w wymiarze szkolnym, ale także (a może przede wszystkim) wykorzystująca podmioty edukacji i kultury dorosłych. Jak wypracować skuteczne strategie działań edukacyjno-kulturalnych w tym zakresie? Którą z dróg edukacji interkulturowej/wielokulturowej do pomorskiej wspólnoty regionalnej podążać? Takie pytania pojawiają się coraz częściej.

Pytania o miejsce edukacji wielokulturowej w działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego

W środowisku Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego przed kilkunastu miesiącami sformułowano w kontekście postulatu podjęcia zadań edukacji wielokulturowej dwa kolejne pytania:

1) Czy uniwersytet ludowy może być współcześnie efektywnym narzędziem edukacji wielokulturowej?
2) Czy pomorski UL może wykorzystać w ewentualnych działaniach w tym obszarze wcześniej wypracowane koncepcje i zdobyte doświadczenia praktyczne?

W odpowiedzi na pierwsze z powyższych pytań przypomnijmy choćby, że pewne postulaty kształcenia wielokulturowego zgłaszał już w połowie XIX stulecia Mikołaj F.S. Grundtvig – ojciec duchowy światowego ruchu internatowych uniwersytetów ludowych (Maliszewski 2010, s. 31–52), a w naszym kraju w dwudziestoleciu międzywojennym idee wielokulturowości udanie realizowały uniwersytety ludowe i Liceum Krzemienieckiego na Wołyniu (Maliszewski 2008, s. 270–279; Molenda 2009, s. 143–147). Tak więc działania tego typu są w dziejach UL-ów czytelnie widoczne. Jeśli zaś przypomnimy dodatkowo, że – jak podkreśla Alicja Jurgiel w studium przygotowanym na potrzeby międzynarodowego projektu „Szkoła dla Życia" (koordynowanego przed kilku laty przez Kaszubski UL) – uniwersytet jest elementem przestrzeni publicznej otwartym dla wszystkich grup społecznych, które poszukują miejsca dla wymiany poglądów (Jurgiel 2003, s. 343–344), stanie się oczywistym, że jest to instytucja dialogu – odpowiednia dla podejmowania zadań edukacji wielokulturowej. A zatem także Kaszubski Uniwersytet Ludowy może być wspólnotą zapraszającą do wzajemnego uczenia się, albowiem:

Zakotwiczenie uniwersytetu ludowego w kulturze regionu [tu kaszubskiej – przyp. T.M.], tradycji wyrastającej na specyficznym gruncie antropologicznym, nie ogranicza konieczności wysiłku budowania wspólnoty z wyboru, skupionej wokół znaczących dla jej członków kwestii. Różnorodność kapitału kulturowego jej członków wpływa na autentyczność działań podejmowanych w imię dobra wspólnego (Jurgiel 2003, s. 344).

Dalej A. Jurgiel formułuje myśl, która w środowisku pracy edukacyjnej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego zabrzmieć musi jak przestroga, dając tym samym dodatkowy asumpt do podjęcia przemyślanych zadań w zakresie wielokulturowości:

Działanie na rzecz dobra społecznego pozwala zapobiegać fundamentalistycznemu myśleniu, ale także prowokuje do działania na rzecz własnego dobra, by w ten sposób odnaleźć drogę własnego rozwoju. Jest to niezwykle ważna kwestia etyczna, gdyż znane są w historii przykłady społeczeństw […], budując[ych] na kapitale wspólnotowości wrogość wobec outsiderów. Uniwersytet ludowy ma szansę realizować działania woluntarystyczne, oparte o zasadę wzajemności, próbując tworzyć podstawy dla aktywnego obywatelstwa. Jednocześnie musi przyglądać się owym działaniom niezwykle uważnie i krytycznie (Jurgiel 2003, s. 344).

Przed separacyjnym modelem rozwoju wspólnoty pomorskiej zdaje się przestrzegać również Cezary Obracht-Prondzyński, który regularnie podkreśla, że efektem pracy takich instytucji jak pomorski KUL nie powinno być akcentowanie różnic, co często staje się typowym zachowaniem w „odbudowujących się" grupach społecznych – takich jak Kaszubi, gdyż postulowanym wzorcem osobowościowym obywatela zaangażowanego w region nie powinien być ekskluzywny etnik. Wskazuje przy tym, że w procesie kreowania pomorskiej wspólnoty obywatelskiej zdecydowanie zanegować powinniśmy także wszelkie modele asymilacyjne. Prowadzą one bowiem nieuchronnie do propagowania wzorca osobowościowego zunifikowanego konformisty. W edukacji wielokulturowej należy zatem umiejętnie wypośrodkować pomiędzy asymilacją a separatyzmem, żeby pomimo różnic kulturowych mieszkańców Pomorza w efekcie ukształtować prawdziwą lokalną i regionalną demokrację partycypacyjną – z wykorzystaniem mechanizmów społeczeństwa obywatelskiego (Obracht-Prondzyński 2010).

W kwestii odpowiedzi na drugie z pytań – jest ona w pełni twierdząca. Wypracowane w ciągu bez mała trzydziestu lat działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w społeczności regionalnej Kaszub i Pomorza koncepcje pracy i doświadczenia praktyczne okazują się skuteczne także w trakcie realizacji nowych związanych z wielokulturowością zadań edukacyjnych[5].

[5] Świadczyć o tym mogą różnorodne podjęte w 2010 roku inicjatywy tego typu. Największym z działań wielokulturowych KUL-u stał się projekt pt. „Wielokulturowe Pomorze w Edukacji"

Co interesujące, analizując pracę edukacyjną stosowaną przez środowisko kaszubskiej placówki przy realizacji zadań z zakresu wielokulturowości od strony dydaktycznej widać, iż – mimo że w wielu przypadkach formuła działań została wypracowana przez niepedagogów i nieoświatowców – nosi ona wszelkie cechy krytycznego modelu pracy z dorosłymi (postulowanego na polskim gruncie teoretycznym, m.in. przez Mieczysława Malewskiego i kolejną z długoletnich współpracowniczek KUL Hannę Solarczyk-Szwec – por. tejże 2009, s. 13–24 – tam dalsza bibliografia).

W świetle przeprowadzonych wyżej rozważań widać, że działania edukacyjne Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego o charakterze wielokulturowym (zasygnalizowane w: RA 2009) nie były rezultatem li tylko chwilowej mody. Wyraźnie bowiem nabrały one w ostatnich miesiącach charakteru inicjatyw bardziej trwałych, zaplanowanych na wiele kolejnych lat. Tym samym obok trzech dotychczas głównych kierunków działalności edukacyjnej KUL-u, które przypomniano na początku niniejszego szkicu, pojawił się w ostatnim okresie kierunek czwarty – edukacja wielokulturowa. Konieczność jej rozwinięcia wypływa z realnych potrzeb społecznych zróżnicowanego etnicznie i kulturowo regionu Pomorza, a także – z chęci współuczestniczenia środowiska Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy w budowaniu poprzez edukację wielokulturową prawdziwej pomorskiej wspólnoty regionalnej.

---

realizowany wspólnie z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim (o/Bytów) oraz Fundacją „Lokalna Grupa Działania – Naszyjnik Północy". Zaadresowano go do grupy kilkuset nauczycieli woj. pomorskiego (376 osób), a jego głównym celem jest podniesienie kompetencji w zakresie wiedzy o wielokulturowości Pomorza. Całość projektu zaplanowana jest na kilkanaście miesięcy i składa się z licznych działań:

– Studium Wiedzy o Regionie (157 godz. zajęć);
– kursów profilowanych:
  „Etniczne barwy Pomorza" – 48 godz.;
  „Dźwięki Pomorza" – 32 godz.;
  „Wytańczona tożsamość" – 60 godz. (i in.);
– różnych warsztatów rękodzieła ludowego (od 12 do 50 godz.);
– warsztatów metodycznych dla nauczycieli (szczegóły projektu – zob.: WPwE 2010).

Warto wskazać także podjętą przez Kaszubski UL aktywność seminaryjno-konferencyjną dotyczącą wielokulturowości. Wymieńmy choćby dwie główne inicjatywy o takim charakterze podjęte w ostatnim okresie:

– Seminarium pt. „Od edukacji interkulturowej w stronę pomorskiej wspólnoty regionalnej" (Kaszubski Uniwersytet Ludowy – filia w Starbieninie, 7 lipca 2010 r.);
– Konferencja (objazdowa) pt. „Edukacja regionalna a wielokulturowość Pomorza – Żuławy, Powiśle" w ramach Pomorskiego Forum Edukacji Dorosłych 2010 (Gdańsk – Nowy Dwór Gd. – Sztum – Barlewiczki – Cedry Wlk., 16–17 października 2010 r.) (KUL 2008–2010).

Także w roku 2011, już po złożeniu artykułu do druku, w pracach Kaszubskiego UL-u, podejmowano wiele kolejnych działań w obrębie edukacji wielokulturowej (przyp. redakcji).

Bibliografia

1. Bayer M. (2007), *Probleme und Herausforderungen durch die Vermittlung Interkultureller Kompetenzen im europäischen Kontext. Ein deutsch--polnischer Erfahrungsaustausch*, [w:] Obracht-Prondzyński C. (red.), *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie*. Instytut Kaszubski, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Gdańsk-Wieżyca, s. 30–42.
2. BSD (1998), *Folk High Schools – the End of an Idea or a New Challenge*, "Baltic Sea Dialogue", No. 1, s. 3–4.
3. Byczkowska S., Byczkowski M., Maliszewski T. (2002), *Kaszubski Uniwersytet Ludowy u progu XXI wieku.* „Oświatowiec", nr 1(11), s. 44-64.
4. Burgman H. (1987), *Folkhögskolan mot vidare horisonter. Fredsarbete och internationalisering i rörelsefolkhögskolan.* Rapport LiU-PEK-R-116, Universitetet i Linköping, Linköping.
5. ED (2001), *Problemy animacji kultury na Pomorzu, pod red. Cezarego Obracht-Prondzyńskiego,* Gdańsk 2000. Rec. T. Maliszewskiego, [w:] „Edukacja Dorosłych", nr 3 (32), s. 177–180.
6. Jurgiel A. (1997), *Poszukiwanie modelu.* „Młodzież – Kultura – Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy", nr 3–4 (34-35), s. 19–23.
7. Jurgiel A. (2003), *Współczesna koncepcja uniwersytetu ludowego jako szkoły dla życia*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego, Wieżyca, s. 343–345.
8. Kossak-Główczewski K. (2010), *Edukacja regionalna i międzykulturowa – kontekst i narzędzia interpretacyjne*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska, *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Wyd. „Adam Marszałek", Toruń 2010, s. 61–78.
9. KUL (2005–2007), *Informacja o działalności w latach 2005–2007*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, b.r. (mps powiel.).
10. KUL (2008–2010), *Kaszubski Uniwersytet Ludowy. Informacja o działalności w latach 2008–2010*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, b.r. (mps powiel.).
11. Krivickienė V. (ed.) 2004, *Folk High Schools in Europe – an important part of free Adult Education and personal growing*, National Association of FHS, Kaunas.
12. Kulich J. (2002), *Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in Twentieth Century.* Forlaget Vartov, Copenhagen 2002.
13. Kuroń D. (2003), *Uniwersytet Powszechny im. J.J. Lipskiego w Teremiskach – pilotażowy projekt edukacyjno-formacyjny i badawczy Fundacji „Pomoc Społeczna SOS"*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przy-

bylska (red.), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, KUL im. J. Wybickiego, Wieżyca, s. 326–334.
14. Kuziak K. (2006), *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Starbienino, 13-16 listopada 2005*, „Rocznik Andragogiczny 2005", ATA, Warszawa-Toruń, s. 147–154.
15. Maliszewski T. (1999), *Kaszubski Uniwersytet Ludowy – zarys działalności.* „Rocznik Andragogiczny 1997/1998", ATA, Toruń 1999, s. 205–207.
16. Maliszewski T. (2008), *Uniwersytet Ludowy w Michałówce (1932–1939) – szkic z historii oświaty i kultury pogranicza*, [w:] Grzybowski R., Maliszewski T. (red.) *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu*. Wyd. 2 (popr. i uzup.). Wyd. UG, FRUG, Gdańsk.
17. Maliszewski T. (2010), *Mikołaja Grundtviga zaproszenie do edukacji międzykulturowej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika", t. XXVI, s. 31–52.
18. Mistarz R. (2010), *Edukacja regionalna a wielokulturowość Pomorza*, „Edukacja Pomorska", nr 39, s. 9–12.
19. Molenda J. (2009), *Współdziałanie polsko-ukraińskie w ujęciu Juliusza Poniatowskiego*, „Artes Liberales", nr 1(6), s. 139–152.
20. Obracht-Prondzyński C. (2000) (red.), *Problemy animacji kultury na Pomorzu. Materiały z I Pomorskiego Forum Animatorów Kultury.* Instytut Kaszubski, Gdańsk.
21. Obracht-Prondzyński C. (2007) (red.), *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie*. Instytut Kaszubski, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Gdańsk-Wieżyca, s. 93–113.
22. Obracht-Prondzyński C. (2010), Referat podczas Seminarium „Od edukacji interkulturowej w stronę pomorskiej wspólnoty regionalnej", Kaszubski Uniwersytet Ludowy – filia w Starbieninie, 7 lipca 2010 r.
23. Obracht-Prondzyński C., Maliszewski T. (2009), *Pomorski KUL – uniwersytet ludowy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009 –* T. II. KNP PAN–ZPD, IP UJ–ZPSiA, FROWiS, ITeE–PIB, Kraków-Radom, s. 353–364.
24. Pestka S. (1989), *Uniwersytet ludowy a region*, „Ziemia Gdańska", nr 153–154, s. 46–55.
25. RA (2007), Cezary Obracht-Prondzyński (red.), *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie, Gdańsk–Wieżyca 2007*. Rec. K. Kuziak [w:] „Rocznik Andragogiczny 2007", ATA, Warszawa, s. 307–311.
26. RA (2009), *Pomorskie Seminarium »Edukacja regionalna a wielokulturowość Pomorza«, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Bytów, 26.10.2009*, „Rocznik Andragogiczny 2009", Warszawa-Płock, s. 486–488.

27. Roselius R. (1984), *Folkhögskolan som centrum för internationellt solidaritetsarbete.* „Rapport från PUFF", nr 107. Fortbildningsavdelningen i Linköpings högskoleregion, Linköping.
28. SF (2004), *Le scuole popolari in Europa. Una grande opportunita' per l'educatione degli adulti e la crescita personale*, Educazione degli Adulti, "Spera Fresia", Roma.
29. Smuk-Stratenwerth E. (2006) (red.), *Siejąc ziarna przyszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości*, Wyd. „Korepetytor", Płock.
30. Solarczyk H. (1998), *Sprawozdanie z polsko-niemieckiego seminarium na temat: „Uniwersytety ludowe w Polsce i Meklemburgii-Pomorzu Przednim" w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w dniach 20–26.02.1998*, „Edukacja Dorosłych", nr 4 (21), s. 76–79.
31. Solarczyk-Szwec H. (2009), *Significance of Critical Model of Educational Work with Adults in Building Intercultural Competence*, [w:] E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli (red.), *Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective*, Wyd. GWSH, Gdańsk 2009, s. 13–24.
32. Symeonides K. et al. (red.) (2003), *Λαϊκά σχολεια στην Ευρωπη – σημαντικη συμβολη τησ ατυπησ εκπαιδιδευσησ ενηλικων στην προσωπικη αναπτυξη και ολοκληρωση*, Cyprus Adult Education Association, Nicosia, s. 77–81.
33. Szomburg J. (2007), *Zanim nas odłączą od unijnej kroplówki*, „Dziennik Bałtycki" z dn. 13 kwietnia 2007 r.
34. Szomburg J. (2010), *W kierunku obywatelskiego Pomorza*, IBnGR, Gdańsk.
35. Szroeder J. (2000), *O animacji kultury w Parchowie*, [w:] C. Obracht-Prondzyński (red.), *Problemy animacji kultury na Pomorzu. Materiały z I Pomorskiego Forum Animatorów Kultury.* Instytut Kaszubski, Gdańsk s. 59–63.
36. Szultka S. (2010), *Pomorze 2030 – scenariusze rozwoju regionu (wersja wstępna)*, IBnGR, Gdańsk.
37. Śliwerski B. (2003), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, OW „Impuls", Kraków.

Netografia

1. IBnGR (2010), *Pomorze 2030*, www.pomorze2030.pl/ (otwarta: 20-12-2010).
2. KUL (2010), *Kaszubski Uniwersytet Ludowy*, http://www.kfhs.com.pl/ (otwarta: 12-12-2010).
3. OP-SKN (2010), *Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów" w Sejnach*, www.pogranicze.sejny.pl (otwarta: 30-11-2010, 21-12-2010).
4. WPwE (2010), *Projekt: Wielokulturowe Pomorze w Edukacji*, www.wielokulturowepomorze.kul.org.pl/ (otwarta: 9-12-2010, 12-12-2010).

Through multicultural education towards Pomeranian Regional Community – remarks based on the new directions of activities of Kashubian Folk High School

Key words*:* multicultural education, Pomerania regional community, Kashubian Folk High School – directions of activity.

Summary: On the example of activities taken up recently by the educational institution mentioned in the title of the article, the author tries to answer the questions: how can such institutions use previously developed concepts and previously gained experience in their new activities? and – do Folk High Schools stand a chance of becoming effective tools of multicultural education? The article shows the way the Kashubian Folk High School, one of the most important Pomeranian adult education institution operating in rural areas, has taken in educational tasks that are multicultural in character. The necessity to develop them arose from the real needs of the ethnically and culturally diversified Pomeranian region, and from the willingness of the Folk High School in Wieżyca to participate in creating a real, fully civic Pomeranian regional community through multicultural education.
The article mentions the main stages of preparations for incorporating multicultural education into the programme of the Folk High School in Wieżyca, the theoretical premises for extending the existing areas of activity by a new aspect, as well as the first multicultural education undertakings implemented by that institution.

Dane do korespondencji
dr Tomasz Maliszewski
Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania
Instytut Pedagogiki

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

John A. Henschke, Ed. D.[1]

SPOJRZENIE NA ANDRAGOGIKĘ I FILOZOFIĘ ANDRAGOGIKI: ZARYS MIĘDZYNARODOWY – CZĘŚĆ II[2]

Słowa kluczowe: historia i filozofia andragogiki.

Streszczenie: Niniejsza praca o historii i filozofii andragogiki ograniczona jest w dużej mierze [aczkolwiek z paroma wyjątkami] do chronologicznego przedstawienia historii i towarzyszącej andragogice filozofii, zgodnie z czasem publikacji dokumentów i opisów wydarzeń w angielskiej wersji językowej. Jednak niektóre z prac przedstawiają aspekty wydarzeń i idei, które dotyczą lat i konkretnych kontekstów, wcześniejszych niż te, w których się ukazały. Nie będzie to w związku z tym dokładna historia wydarzeń i filozofii w formie chronologicznej. Pokazany zostanie ogólny zarys zgodnie z latami ukazania się artykułów, książek, komentarzy i wszelkich innych dostępnych publikacji.

---

[1] John A. Henschke, Ed. D., studiował z Malcolmem S. Knowlesem na Uniwersytecie Bostońskim (BU). Napisał tam pracę doktorską o wkładzie Malcolma w teorię i praktykę edukacji dorosłych do roku 1972. John A. Henschke niedawno przeszedł na emeryturę po 39 latach pracy w Uniwersytecie Missouri – w charakterze profesora edukacji dorosłych w Katedrze Pedagogiki w Saint Louis i jako specjalista ds. edukacji ustawicznej w regionie wschodnio-centralnym Uniwersytetu Missouri. Należy teraz do kadry programu doktorskiego i badań podyplomowych na Uniwersytecie Lindenwood, St. Charles, MO 63301; e-mail: JHenschke@lindenwood.edu; telefon: 636-949-4590 [Praca]; telefon: 314-651-9897 [telefon komórkowy]. Strona o andragogice: www.umsl.edu/~henschke.

[2] Niniejszy tekst stanowi drugi fragment całego artykułu, który ze względu na jego objętość podzielony został przez redakcję Edukacji Dorosłych na dwie części. Pierwsza część artykułu została opublikowana w numerze 1/2011.

Badania empiryczne stosowane w celu oceny wartości andragogiki pomimo istniejących oporów: 2000–2003

Billington (2000) stwierdził, że dla próby sześćdziesięciu mężczyzn i kobiet w wieku od 37 do 48 lat występowało kilka kluczowych związanych z andragogiką czynników, które pomogły im w rozwoju, a w przypadku ich braku następował regres i brak rozwoju. Czynnikami tymi były: nauka w środowisku pełnym szacunku; wykorzystanie nabytych umiejętności i osiągnięć życiowych; wolność intelektualna, samokształcenie, zachęcanie do eksperymentowania i kreatywności, traktowanie słuchaczy sprawiedliwie i jako inteligentne osoby dorosłe, rozpoznanie, że nauka to wyzwanie intelektualne, interakcje z nauczycielem i między słuchaczami oraz regularne informacje zwrotne od nauczyciela.

Rachal (2000) uzyskał niewiele dowodów empirycznych na to, że andragogika daje lepsze wyniki kształcenia od innych koncepcji, niemniej jednak rozpoznał w dziewiętnastu badaniach empirycznych czynniki, które mogą przyczynić się do ustanowienia kryteriów dla operacyjnej definicji andragogiki, które będzie można w przyszłości wdrożyć do badań empirycznych w tej właśnie dziedzinie.

Podobnie Gehring (2000) badał możliwość stosowania zasad andragogiki w pracy instytucji poprawczych. Potwierdził się jego wstępny wniosek, że choć nie wszyscy wychowankowie zakładów poprawczych są gotowi wziąć pełną odpowiedzialność za swoją naukę, są jednak tacy, którzy mogą to zrobić. Ci dojrzali słuchacze, którzy zasługują na postrzeganie jako osoby pełnowartościowe, skorzystają z faktu, że nauczyciel będzie stosował zasady andragogiczne w procesie ich nauczania. Chociaż wychowankowie zakładów poprawczych często późno „rozkwitają", są jednak w zupełności zdolni do uczenia się i dojrzewania. W andragogice: w literaturze dotyczącej placówek penitencjarnych (bez autora i daty) stwierdza się, że aby odwoływać się do moralności i sfery poznawczej dorosłych więźniów, przynajmniej w kontekście i badając ich członkostwo we wspólnocie ludzkiej, konieczne jest zastosowanie zasad andragogiki (uczenia się dorosłych, w przeciwieństwie do nauczania dzieci).

Rossman (2000) ocenia, że andragogika oferuje wiele ważnych elementów. Są to: kontekst dla rozwoju programów kształcenia na odległość, rama do tworzenia klimatu sprzyjającego kształceniu dorosłych oraz proces angażowania i aktywizacji dorosłych uczących się w systemie kształcenia na odległość.

Taylor i inni (2000) w blisko czterystustronicowej pracy twierdzą, że „... żadna dyskusja na temat metod kształcenia dorosłych nie byłaby kompletna bez wzmianki o *andragogice ...*" (s. 359), podejścia opracowanego przez Knowlesa, który w ich ocenie połączył ją z konstruktywistycznym, humanistycznym i poznawczym uczeniem się. Co więcej, autor książki *Andragogika: Teoria uczenia się dorosłych* (bd, ok. 2000) [Andragogy: Adult learning theory] przedstawia andragogiczne założenia dotyczące projektowania nauczania, zasad, cech, kluczowych czynników sukcesu, motywacji słuchaczy, barier motywacji, projektu programu nauczania i jakości kształcenia.

Odnosząc się do argumentów kwestionujących wartość podejścia Knowlesa do andragogiki, Maehl (2000), w odpowiedzi na filozoficzne podejścia preferowane przez pewną liczbę edukatorów dorosłych, sugeruje, że Knowles dążył do nadania andragogice charakteru humanistycznego, dzięki czemu znalazła ona szersze uznanie dziedzinie nauk humanistycznych. To podejście zostało wzbogacone o inne filozofie, szczególnie o koncepcje rozwoju zasobów ludzkich. Podkreślił również, że Knowles opracował swoje idee samokształcenia właśnie w kontekście andragogiki. Ze względu na przejawiającą się w jego podejściu wrażliwość i wsparcie duchowe miało to wpływ na pokolenie nauczycieli dorosłych, co doprowadziło do rozpowszechnienia andragogiki w praktyce. Maehl ocenił, że czynnikiem, który zapewnił Knowlesowi silne poparcie było to, co głosił.

Program kształcenia dorosłych powinien ułatwić dostęp do wiedzy poprzez zapewnienie przystępnej metody, przyjaznego środowiska, wsparcia i adaptacji do indywidualnych okoliczności. Program powinien ustanowić przyjazny dla nauki dorosłych klimat, zarówno w aspekcie fizycznym (odpowiednia przestrzeń), jak i psychologicznym (nacechowane serdecznością środowisko, oparte na wzajemnym szacunku, oferujące wsparcie, zaufanie i współpracę). Program powinien angażować uczących się w rozpoznanie swoich potrzeb edukacyjnych, ustalenie celów kształcenia, opracowanie planu nauczania, zarządzanie nauką i oceną wyników w nauce. Ważnym narzędziem do realizacji wszystkich czynności mających na celu zaangażowanie słuchacza jest kontrakt, który uczący się i nauczyciel (lub pomocnik) wzajemnie ustalają. Knowles był również przekonany, że proces kształcenia powinien charakteryzować się: potwierdzeniem doświadczenia zdobytego wcześniej przez słuchaczy; zdolnościami adaptacyjnymi do zmian sytuacji ucznia zachodzących w trakcie nauki; wspieraniem na bieżąco relacji między uczniem i nauczycielem oraz powinien zapewniać dorosłym uczniom pozytywne wzmocnienia lub informacje zwrotne (s. 78).

Pinheiro (2001) stwierdził, że postrzeganie procesu kształcenia przez wielokulturową, międzynarodową społeczność studentów na jednym z amerykańskich uniwersytetów wskazywało na ich preferencję dla procesu nauczania–uczenia się zgodnego z modelem andragogicznym. Pozytywne i korzystne doświadczenia tej grupy charakteryzowały się takimi andragogicznymi cechami jak zaangażowanie i więź, podczas gdy negatywne i niekorzystne doświadczenia związane były z wycofaniem i niespójnością.

Pinheiro (2001) stwierdził, że wielokulturowa, międzynarodowa społeczność studentów na jednym z amerykańskich uniwersytetów wykazywała preferencję dla procesu nauczania–uczenia się zgodnego z modelem andragogicznym.

Ocena sformułowana przez Shore'a (2001), że andragogika Knowlesa „stała się katalizatorem dla bezproduktywnych debat" została zbudowana na podstawie binarnej. Składają się na nią takie przykłady jak dorosły/dziecko, izolacja/związek, obiektywny/subiektywny, wyraźny/ukryty, czarny/biały itp.

Grace (2001) uznał, że andragogika Knowlesa (tym samym knowlesowska amerykańska andragogika) jako teoria procesu uczenia się dorosłych została doceniona w amerykańskiej edukacji dorosłych po publikacji jego książki *Nowoczesna*

praktyka edukacji dorosłych: andragogika kontra pedagogika [The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy] w 1970 roku. Od 1990 roku zaczęła tracić na znaczeniu wskutek dyskusji i kontrowersji ją otaczających. Stwierdził, że perspektywa Knowlesa jest w nadmiernym stopniu oparta na indywidualizacji, instytucjonalizacji, profesjonalizacji, unaukowieniu i technologizacji, samokształceniu, polityce wykluczenia, wsparciu i ugodowości. Grace sądził również, że ignoruje ona opór oraz transformację i postrzega główny nurt amerykańskiej i kanadyjskiej edukacji dorosłych jako czynnik powodujący odsunięcie z pola zainteresowania problemów kulturowych i społecznych, a tym samym wprowadzający odpolitycznienie i brak kontekstu w kształceniu dorosłych. Chociaż wiedział, że andragogika Knowlesa została w rzeczywistości doprowadzona do rozkładu w latach 1980 i 1990, Grace uznaje, że ten proces jest nadal konieczny, aby zneutralizować jej dalsze znaczenie i wpływy. Niezależnie od tej nadziei na upadek (lub przynajmniej regres) andragogiki, inni uznali jej zastosowania za bardzo przydatne.

Mason i inni (2001) wskazali, że instruktorzy lotnictwa mogliby czerpać korzyści z modelu Henschkego (1987) przy przygotowywaniu się do roli instruktorów w programie szkolenia pilotów. Przede wszystkim stwierdzili, że realizacja modelu pomoże instruktorom pilotów wykazać się elastycznością i postawą: otwartości na pomysły, które różnią się od tych, które są zawarte w projekcie szkolenia; troski i nastawienia na okazywanie tego uczucia; traktowania dorosłych osób jako wyjątkowe jednostki; wspierania uczących się; doceniania istotności procesu uczenia się.

Merriam (2001) sądziła, że rozwój andragogiki od 1990 r. postępował w dwóch kierunkach. Jeden z nich zmierzał w stronę analizy początków tej koncepcji lub jej wykorzystania w różnych częściach świata, stając się kamieniem węgielnym dla profesjonalizacji poprzez ustanowienie dyscypliny naukowej. Przedstawiciele drugiego prądu krytykowali andragogikę za brak poświęcenia uwagi kontekstowi, w którym zachodzi proces uczenia się. Autorka podkreśliła, że andragogika jako jeden z dwóch „filarów" teorii uczenia się dorosłych (samokształcenie jest drugim filarem) będzie nadal prowadzić do debat, dyskusji i badań, przez co zasugerowała, że w ten sposób jeszcze bardziej wzbogaci się nasza wiedza na temat kształcenia dorosłych.

Gibbons i Wentworth (2001) wyrazili zaniepokojenie problemem szkół średnich i uniwersytetów, które w zastraszającym tempie próbują odpowiedzieć na popyt ze strony stale rosnącej liczby uczących się w systemie online. Postawili zasadnicze pytanie: czy wydział może efektywnie wykorzystać internetową platformę nauczania do projektowania, konstruowania i realizacji wartościowych kursów online, które stymulowałyby motywacje, byłyby odpowiednie względem potrzeb, stylu uczenia się i ograniczeń narzucanych uczestnikom procesu kształcenia korzystającym z metod nietradycyjnych, przy zachowaniu tych samych wyników w nauce, jak w przypadku tradycyjnej nauki? Autorzy starają się rozwiązać tę kwestię poprzez ukazanie potrzeby istnienia istotnych różnic pomiędzy tradycyjnymi formami nauczania i w systemie online. Twierdzą, że

dialog jest metodologicznym sercem paradygmatu kształcenia online. Popierają również ideę, że solidna nauka przedmiotu wymaga intensywnej wymiany w każdej dziedzinie lub dyscyplinie oraz to, że uczniowska potrzeba indywidualnego dialogu przyczynia się w równym stopniu do polepszenia procesu nauczania i uczenia się, jak forma i treści przekazywane przez nauczyciela. Co więcej, twierdzą, że ci, którzy pełnią funkcję nauczycieli w systemie on-line muszą być przeszkoleni [uświadomieni] tak, aby szanowali dojrzałość dorosłych uczniów i ich motywacje do nauki. W tym procesie stawania się członkiem kadry dydaktycznej on-line ewoluują od bycia jedynie nauczycielem oraz ekspertem w zakresie wiedzy i stają się osobą pomagającą i posiadającą wiedzę. Nowy nauczyciel uczy się, jak stworzyć kurs, który ma na celu podkreślenie prymatu słuchacza, oferuje znaczną kontrolę osobom uczącym się i sytuuje proces uczenia się bezpośrednio w kontekście osobistych doświadczeń osób uczących się.

Barclay (2001) wyjaśnił, że koncepcja andragogiki Knowlesa jest nasycona psychologią humanistyczną. Choć była obiektem wielu dyskusji na temat tego, czy należy uznać ją za teorię, metodę, technikę lub po prostu zestaw założeń, andragogika zajmuje obecnie ważne miejsce w sferze edukacji dorosłych. Powstała w ten sposób świadomość potrzeby uczenia się dorosłych, która teraz przekształca się w bazę pojęć stosowanych w przypadku kształcenia na odległość.

Cooper i Henschke (2001b) uznali osiemnaście artykułów i opracowań w języku angielskim za fundamentalne dla teorii andragogiki i jej związków z praktyką. Lista licznych artykułów, do których odniesiono się i które analizowano w tym opracowaniu, odkrywających i przekraczających dalsze granice niż koncepcja andragogiki Knowlesa, jak i przyczyniających się do stworzenia międzynarodowej podstawy jej badań, teorii i praktyki liczy ponad dwieście tytułów, a wiele dokumentów jeszcze czeka, by być na nią wpisanych. Badania opisano w następujących sześciu rozdziałach przedstawiających andragogikę: Ewolucja terminologii andragogiki; Historyczni poprzednicy tworzący pojęcie andragogiki; Porównanie amerykańskiego i europejskiego rozumienia andragogiki; Upowszechnianie amerykańskiej koncepcji andragogiki; Praktyczne zastosowania andragogiki oraz Teoria, badania i definicja andragogiki.

Cooper i Henschke (2001a) mieli ten przywilej, że powyższy artykuł został przetłumaczony na język serbski. Został wtedy opublikowany w Dzienniku Andragogiki [Andragogy Journal], piśmie wydawanym w Jugosławii i skierowanym do odbiorców w dużym stopniu znających teorie andragogiki w jednej z jej najczystszych form, ponieważ jest uznana przez środowisko akademickie na Uniwersytecie w Belgradzie.

Andragogika Knowlesa jest uważana przez Livingstone'a (2001) za jedną z teorii, która podkreśla praktyczne zaangażowanie się dorosłych w dążenie do wiedzy lub do zmian kulturowych. Może to stanowić kontrast dla innych perspektyw spostrzegania/sytuowania andragogiki, ponieważ mają one bardziej teoretyczny charakter, w przeciwieństwie do prezentacji aktywnego zaangażowania się dorosłych słuchaczy w proces.

Rachal (2002) jasno określił siedem kryteriów przydatnych dla realizacji w przyszłości badań empirycznych z andragogiki: dobrowolny udział, pełnoletniość, wspólnie zdefiniowane cele, ocena osiągnięć w oparciu o wyniki, pomiar satysfakcji, odpowiednie środowisko uczenia się dorosłych i kwestie techniczne. To z pewnością stanowi wyzwanie dla tych, którzy będą skłonni poświęcić energię dla przeprowadzenia badań empirycznych oceniających wyniki andragogiki.

St. Clair (2002) dodał tylko opinię na temat praktycznej perspektywy andragogiki. Sugeruje on, że andragogika nie ma jednakowego wpływu na wszystkich i nie definiuje kształcenia dorosłych. Jednakże uznaje, że jest to jedna z teorii XXI wieku, która utrzyma swoją pozycję – niezbędnego elementu wiedzy wspólnej dla tej dziedziny.

Chesbro i Davis (2002) łączą edukację dotyczącą kwestii przeciwdziałania osteoporozie (znacznej utracie gęstości kości) z zastosowaniem andragogiki – procesu kształcenia – opartego na pracy z osobami dorosłymi, a zwłaszcza, w tym przypadku, osobami starszymi. Wymaga to wykroczenia poza aspekt poznawczy oraz afektywny i prowadzi do włączenia aspektu psychomotorycznego ciała ludzkiego.

Roberson (2002) stwierdził, że teoria andragogiki Knowlesa nie tylko oznacza początek ruchu edukacji dorosłych, ale również zapewnia ponadczasową perspektywę, która odnosi się do edukacji dorosłych w wielokulturowym świecie. Niemniej jednak wymienia on czynności, do których podjęcia zachęcali krytycy teorii andragogiki Knowlesa: włączenie kwestii różnorodności i kultury do metod poznawczych; przejście od rodziny i skoncentrowanie się na społecznym, ekonomicznym i politycznym systemie świata dorosłego ucznia; podkreślanie niezależnej edukacji. Można te elementy kwestionować pod kątem tego, w jaki sposób mogłyby wzbogacić dyskusję na temat andragogiki.

Moore (b.d. ok. 2002), uwzględniając kontekst uniwersytecki, definiował określenie „dorosły" w odniesieniu do „wszystkich studentów studiów licencjackich i powyżej". Zasugerował, że „andragogika" może być bardziej ogólnie zdefiniowana jako edukacja zorientowana na ucznia. Zwracał on również uwagę na ucznia samodzielnie uczącego się lub autonomicznego, odwołując się do perspektywy Knowlesa (1970), która jest szczególnie charakterystyczna dla uczenia się w wieku dorosłym. Dorośli posiadają obraz siebie jako osoby niezależnej. Postrzegani są jako zdolni do samodzielnego kierowania swoim codziennym życiem, a to dotyczy również ich nauki. W ramach swojej listy cech ucznia dorosłego przedstawił następujące ich implikacje z wykorzystywaniem technologii: dorośli powinni mieć zapewnione odpowiednie środki i narzędzia technologiczne do kierowania swoją własną nauką; dorośli uczniowie powinni regularnie odnosić treści poznane w trakcie kształcenia do rzeczywistych doświadczeń życiowych; odpowiednie przekonania na temat nauki są rozwijane w czasie poprzez zapewnienie studentom możliwości do zadawania pytań i angażowania się w badania oraz motywacja i zainteresowanie mogą być wspierane poprzez pracę nad autentycznymi projektami lub zadaniami, które uczący się może uznać za przydatne do zaspokojenia swoich przyszłych potrzeb.

Badania Wilsona (2002) nad historią powstania i wzrostem wartości andragogiki w Niemczech i USA pozwalają ustalić, między innymi, połączenie między fundamentalnym elementem zdolności dorosłych do kontynuowania nauki nawet w późniejszych latach. Idea ta, zdefiniowana jako „płynna inteligencja", jest wzmacniana poprzez działania andragogiczne w procesie samokształcenia.

Boudreaux i inni (2002) zbadali część spuścizny Malcolma Knowlesa poprzez analizę andragogiczną części jego prywatnej korespondencji. Słabą stroną tego podejścia było to, że grupa nie posiadała wystarczającej wiedzy do przyjęcia właściwej perspektywy andragogicznej.

Boucouvalas i Henschke (2002) podkreślili kooperacyjny charakter andragogiki w skali światowej. Stwierdzili, że nauczyciele osób dorosłych na całym świecie są częścią tej samej rodziny.

Aspel (2003) powiedział, że niezbędne jest przeprowadzenie pewnych zmian, aby idee andragogiczne zostały wprowadzone, mimo że zmiana z pedagogiki na andragogikę może być powolna. Te zmiany to: (a) osoby dorosłe muszą wiedzieć, dlaczego, co i jak jest nauczane, (b) muszą mieć własną koncepcję swojego samokształcenia; (c) należy wziąć pod uwagę ich wcześniejsze doświadczenia; (d) muszą być gotowi do uczenia się; (e) dorośli muszą być zorientowani na uczenie się (f) muszą zrozumieć swoją motywację do nauki.

Schneider (2003) sugeruje, że andragogika jest bardziej odpowiednia dla osób uczących się w sposób nietradycyjny, a pedagogika jest bardziej odpowiednia dla tradycyjnego, instruktażowego podejścia. To wskazywałoby, że andragogika ma większy potencjał niż sam fakt stosowania jej do kształcenia osób dorosłych, w opozycji do pedagogiki, którą stosuje się w odniesieniu do dzieci.

Stratton (b.d. ok. 2003) przedstawia procesy wchodzące w skład andragogiki. Następnie prezentuje różne scenariusze rozwiązywania problemów kształcenia dorosłych z perspektywy andragogicznej.

Picavey (2003) powiedział, że nauka historii rodziny jest bardzo ważna w perspektywie andragogicznej, bardziej niż samo szermowanie imionami i nazwiskami. Idea ta łączy kulturę, ludzkie zachowania, relacje społeczne, socjologię, biologię, psychologię, filozofię, geografię, ekonomię, prawo, filologię, uczenie się, edukację itd.

Morland (2003) twierdzi, że trenerzy biznesu, osoby zajmujące się coachingiem i projektanci kursów muszą zrozumieć dynamikę andragogicznego modelu uczenia się dorosłych. Pomimo kontrowersji wywołanych przez sztucznie wąską definicję pedagogiki wg Knowlesa, jego andragogiczne poglądy dotyczące uczenia się i motywacji uczniów dorosłych są powszechnie akceptowane.

Hugo (2003) przedstawił taki punkt widzenia, że andragogika funkcjonuje zdefiniowana w sposób swobodny jako uczenie się dorosłych. Jednak ujmując to bardziej szczegółowo, andragogika jest formalnym terminem używanym do opisania procesu kształcenia i prowadzenia dorosłych do pełnienia roli rodziców, wychowawców, obywateli lub pracowników. Podsumował również główne cechy osób uczących się i negocjowanych scenariuszy przebiegu nauki, ze szczególnym uwzględnieniem potencjału zorientowanej na andragogikę wizualizacji interaktywnej 3D i rzeczywistości wirtualnej (IVVR). Porównał skutecz-

ność tych technologii IVVR ze skutecznością tradycyjnych metod kształcenia, takich jak trening, samodzielna nauka za pomocą mediów, takich jak tekst, transmisje wideo i audio oraz inne metody komputerowe.

Pastrana (b.d. ok. 2003 r.) wskazuje, że Andragogy International oferuje bogactwo rozwiązań ułatwiających rozwój firm i osiągnięcie ich pełnego potencjału poprzez edukację, szkolenia i doradztwo. Każdy uczestnik poprawia jakość i zakres obowiązków, które są im powierzane. To zwiększa bezpośrednie korzyści firmy i poszczególnych osób.

Sasmal (b.d. ok. 2003), ku przestrodze, próbuje zestawić zachowania dorosłych Indian z zasadami andragogiki określonymi przez Knowlesa i przedstawia realistyczny obraz zmian, które muszą być dokonane, aby rzetelnie określić zasady kształcenia dorosłych Indian. Składają się na nie, przede wszystkim, występująca u Indian tendencja do bycia lojalnym wobec nauczyciela i niekwestionowania jego autorytetu oraz to, że programy szkoleniowe, aby były uznane za skuteczne, muszą zaczynać się od przedstawienia podręcznika.

Autor *„Filozofii edukacji dorosłych”* (b.d. ok. 2003) w swej prezentacji Power Point zdecydowanie opowiada się za andragogiczną filozofią edukacji dorosłych. Według jego toku rozumowania biznes i przemysł wydają od 30 do 40 mld dolarów rocznie na kształcenie dorosłych, co równa się 2.550.000 etatom (w przeliczeniu na pełne etaty) i rozmiarom 65 uczelni w stanie Michigan, co stwarza rzeczywistą szansę wywarcia znaczącego wpływu.

Kajee (2003) przedstawia sprawozdanie na temat wpływu andragogiki, oparte na badaniach przeprowadzonych wśród studentów studiów licencjackich języka angielskiego jako drugiego języka (ESL) na uniwersytecie w Południowej Afryce Na stronie internetowej tej uczelni, o nazwie Filozofia, zaprezentowane są w tabelach cechy charakterystyczne dla dorosłych według koncepcji andragogiki Knowlesa i ich wpływ na wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w kształceniu dorosłych, wraz ze znaczącym pozytywnym wpływem tego środowiska na autonomię uczących się i samosterowność.

Paraskevas i Wickens (2003) ocenili zalety i wady dyskusji sokratejskiej [Socratic Seminar], jednej z metod nauczania wg modelu andragogicznego. To forma nauczania kierowana przez nauczyciela, w której pytania są używane jako jedyna metoda nauczania. To stawia uczących się w sytuacji, w której muszą uznać ograniczenia swojej wiedzy i zdobyć nową motywację do nauki. Metoda ta okazała się skuteczną formą nauczania dorosłych, ale powinna być stosowana przez instruktora z ostrożnością, wiedzą, umiejętnością i wrażliwością, zależnie od osobowości uczniów.

Haugoy (2003) utożsamiał andragogikę ściśle z różnymi modelami elastycznych i otwartych zajęć dla samodzielnych, dorosłych uczniów, którzy mogą kontrolować swoje własne procesy uczenia się i mają chęć, motywację i dyscyplinę, aby kontynuować pracę. Chociaż modele te przypominają ścieżkę życia biskupa Grundtviga, weszły do użycia w Norwegii, Szwecji, Danii, Litwie, Węgrzech, Malcie, Hiszpanii, Belgii i Holandii; wzmacniając tym samym tendencję do korzystania z andragogiki przy nauce dorosłych.

Zbliżenie europejskiej i amerykańskiej andragogiki w chwili, gdy rozwija się edukacja na odległość: 2003–2004

W tym czasie pojawiło się już połączenie idei andragogiki i kształcenia na odległość. Simonson i inni (2003) stwierdzili pewną liczbę cech niezbędnych w kształceniu na odległość, które wywodzą się z koncepcji andragogiki Knowlesa, w systemach przygotowanych dla dorosłych. Są to następujące cechy: sala, w której korzysta się z telewizji powinna być tak przystosowana, by dorosły uczeń mógł zobaczyć, co się dzieje, a nie tylko to usłyszeć; środowisko fizyczne powinno promować szacunek i godność dorosłego słuchacza; dorośli uczący się muszą czuć wsparcie, a kiedy krytyka jest częścią dyskusji i prezentacji przygotowanych przez dorosłych, ważne jest, aby ustalić jasne zasady tak, by komentarze nie były kierowane do osoby, ale dotyczyły treści i idei; punktem wyjścia dla kursu lub modułu kursu powinny być potrzeby i zainteresowania uczących się dorosłych; plany kursów powinny zawierać jasne opisy kursów, cele uczenia się, zasoby, a także terminy wydarzeń; materiał powinien być prezentowany począwszy od informacji ogólnych do szczegółowych, ponieważ taka forma jest najkorzystniejsza dla dorosłych; słuchacze powinni być zachęcani do aktywnego uczestnictwa, np. przez pracę w grupach lub badania w zespołach.

Weinstein i Young (2003) przeanalizowali korzyści płynące z nauki on-line w programach do kształcenia ustawicznego dla agentów nieruchomości pod kątem koncepcji andragogiki Malcolma Knowlesa – koncepcję samego siebie uczącego się, roli doświadczenia, gotowości do nauki, zorientowania na uczenie się oraz motywację do nauki. Korzyści obejmują dostęp do materiałów do nauki przed rozpoczęciem programu, naukę na elastycznych zasadach i w wybranym przez słuchacza tempie, programy nauczania mogące polepszyć styl nauki nieśmiałych uczniów, naukę dostosowaną do jednostek i firm, to, że uczący się postępuje zgodnie z kontraktem edukacyjnym, uczniowie sprawują kontrolę nad procesem uczenia się, nauka jest tańsza i wygodniejsza, istnieje znaczne wsparcie ze strony trenerów, mentorów i pomocy technicznej.

Rossman (2000) ocenia, że andragogika oferuje wiele ważnych elementów. Są to: kontekst dla rozwoju programów kształcenia na odległość, rama do tworzenia klimatu sprzyjającego kształceniu dorosłych oraz proces angażowania i aktywizacji dorosłych uczących się na odległość.

Pokazując siłę andragogiki w ciągu jej długiej historii w Europie, Savicevic (2003) wskazuje, iż andragogika porównawcza ma wiele elementów, które są niezbędne w realizacji badań naukowych. Te osiem elementów zawartych w książce to: perspektywa komparatywna edukacji i uczenia się dorosłych; historyczne i komparatywne badania andragogiczne; andragogiczne porównania w naszym kręgu kulturowym; międzynarodowy wymiar kształcenia dorosłych; pojęciowa i językowa standaryzacja w porównaniach andragogicznych; teoretyczne i metodologiczne cele andragogiki komparatywnej; prądy tworzące andragogikę komparatywną; wnioski dotyczące andragogiki komparatywnej.

Sopher (2003) napisała siódmą z serii rozprawę doktorską koncentrującą się na pracy Malcolma S. Knowlesa w dziedzinie andragogiki. Stwierdziła, że praca Knowlesa jest najlepiej rozumiana przez praktyków i badaczy tylko wtedy, gdy: jest interpretowana z zachowaniem zgodności historycznej, w ramach jego filozofii humanistycznej i w kontekście jego epoki, z uznaniem roli, jaką każdy z czterech ruchów historycznych (humanistyczna edukacja dorosłych, pomoc i opieka społeczna, dynamika grupy, rozwój zasobów ludzkich) występujących w USA odgrywa w teorii andragogiki Knowlesa.

Sopher (2003) ustaliła, że Knowles przejął termin od Savicevica w 1966 roku. Niemniej jednak, po zapoznaniu się z tym pojęciem, Knowles wzbogacił zdecydowanie jego znaczenie dzięki bogatemu doświadczeniu w kształceniu dorosłych. Potem połączył rozszerzenie praktyk na całym świecie, nauczanie uniwersyteckie początkujących nauczycieli osób dorosłych oraz publikację swojej przełomowej książki na temat andragogiki. Wydanie z 1970 roku miało tytuł *Nowoczesna praktyka edukacji dorosłych*: a*ndragogika vs pedagogika. [The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy]* Wydanie z 1980 roku było opatrzone tytułem: *Nowoczesna praktyka kształcenia dorosłych: Od pedagogiki do andragogiki.* Knowles początkowo pojmował pedagogikę jako przeznaczoną dla dzieci, a andragogikę dla dorosłych. Zmiana podtytułu odzwierciedla zmianę z jego pierwotnego postrzegania andragogiki i pedagogiki na przeciwległych końcach kontinuum, na andragogikę używaną odpowiednio w pracy z młodszymi uczniami w pewnych okolicznościach i pedagogikę używaną odpowiednio z dorosłymi, gdy ci uczą się czegoś zupełnie nowego. W konsekwencji ta amerykańska wersja andragogiki została spopularyzowana w tym właśnie czasie. Podstawowa struktura jego podejścia do andragogiki przyjęła formę opartą na procesie, a nie zawartości, z założeniami i procesami. Założenia dotyczące dorosłych uczniów zostały ostatecznie określone następująco: są samosterowni, ich doświadczenie jest źródłem uczenia się, ich potrzeby edukacyjne koncentrują się na pełnionych rolach społecznych, ich perspektywa czasu koncentruje się na natychmiastowym zastosowaniu, ich motywacja wypływa z wewnątrz, chcą rozwiązywać problemy, ponadto chcą rozumieć, dlaczego powinni coś wiedzieć. Odnośnie do procesów uczenia się określono ostatecznie, że dorośli chcą być aktywni i chcą brać udział w: procesie przygotowywania programu oraz tworzenia klimatu sprzyjającego uczeniu się, we współpracy przy planowaniu, w diagnozowaniu swoich potrzeb, ustalaniu celów, opracowywaniu kolejności, realizacji i ocenie postępów.

Nevins (b.d., ok. 2003) dodaje do tych twierdzeń, że odnoszący sukcesy liderzy biznesu są mistrzami andragogiki. Muszą bowiem być w stanie szybko myśleć, zebrać fakty i podejmować decyzje. Wiedzą, że czas nie jest sprzymierzeńcem, a brak decyzji to pewna droga do niepowodzenia. Z drugiej strony zdają sobie sprawę, że w krótkim czasie mogą nie być w stanie zdobyć wszystkich faktów, które pozwoliłyby im podjąć w pełni świadomą decyzję. Wiedząc, że muszą podjąć decyzję, korzystają z dostępnych w danym momencie faktów i ekstrapolują je do konkretnej sytuacji, z którą mają do czynienia. Takie podej-

ście do podejmowania decyzji stanowi, jego zdaniem, istotę andragogicznego podejścia do nauki.

Inne typy przedsiębiorstw również czerpią korzyści z andragogiki. Weinstein i Young (2003) przeanalizowali korzyści płynące z nauki on-line na podstawie programów kształcenia ustawicznego dla agentów nieruchomości, poprzez pryzmat koncepcji andragogiki Malcolma Knowlesa –koncepcję samego siebie uczącego się, rolę doświadczenia, gotowość do nauki, orientacji wobec uczenia się oraz motywację do nauki. Korzyści obejmują: dostęp do materiałów nauczania przed rozpoczęciem programu, nauka na elastycznych zasadach i w wybranym przez słuchacza tempie, możliwość polepszenia poprzez programy nauczania stylu nauki nieśmiałych uczniów, nauka dostosowana do jednostek i firm, postępowanie słuchacza zgodne z kontraktem edukacyjnym, sprawowanie kontroli przez dorosłych uczniów, tańszą i wygodniejszą naukę, znaczne wsparcie ze strony trenerów, mentorów i pomocy technicznej.

Wie (2003) przedstawił cele, potrzeby, motywację, umiejętności, pewność siebie, warunki uczenia się i odpowiedzialność osób uczących się w zakresie andragogiki. Podstawy andragogiczne gwarantują sukces w nauce i odpowiednią jakość kształcenia dorosłych. W andragogice: uczący się określa cel, motywacja do nauki jest jasna i silna, słuchacze mają doświadczenie praktyczne, program edukacyjny jest elastyczny, wykorzystuje się aktywne metody nauczania, środowisko kształcenia jest bezpieczne i przyjazne, informacje sprawdzane są pod kątem zastosowania w danym momencie, uczący się stosują krytyczne myślenie i wybierają rodzaj ewaluacji, który ma zostać zastosowany.

Colan i inni (2003) twierdzi, że andragogika występuje wewnątrz trendów i kontekstów edukacji dorosłych, a także w czynnikach wpływających na kształcenie dorosłych, stanowi zestaw narzędzi dla edukatorów oraz dotyczą jej różne teorie kształcenia: uczenie się poprzez działanie, uczenie się z doświadczenia, oparte na projektach i samokształcenie.

Drinkard i Henschke (2004) odkryli, że pielęgniarki nauczycielki, które mają stopień doktora w innej dziedzinie niż pielęgniarstwo (konkretnie w edukacji dorosłych) są bardziej ufne względem swoich dorosłych uczniów niż pielęgniarki pełniące funkcje edukatorów, które mają stopień doktora jedynie w zakresie pielęgniarstwa. Wynikało to w dużej mierze z braku jakichkolwiek elementów zorientowanych na wspomaganie procesu nauczania dorosłych w programie dla pielęgniarek studiów doktoranckich; w przeciwieństwie do programów doktoranckich z zakresu andragogiki, gdzie facylitacja procesu uczenia się osób dorosłych jest bardzo ważną częścią.

Przeszukanie Google Cache pod kątem szkół wyższych (2004) powiązało andragogikę i plastyczność mózgu. Wynikało z tego, że mózg rozwija się wraz z akumulację wiedzy niezależnie od wieku. Mózg, jak mięśnie, staje się tym silniejszy, im więcej jest używany. Z andragogicznego punktu widzenia, dorośli posiadają koncepcję siebie jako osoby niezależnej oraz ćwiczą mięśnie mózgu poprzez kierowanie swoją własną nauką.

Wilson (2004) przedstawił nowy paradygmat dla naukowych podstaw andragogiki, zgodnie z którym definiuje się uczenie się w odniesieniu do anatomicznej budowy mózgu i jego funkcji biologicznych. Odchodzi się w nim od ogólnej definicji do definicji szczegółowej opartej na badaniach empirycznych prowadzonych przez neurologów i biologów, na pamięci, przypominaniu, uczeniu się, plastyczności i doświadczeniu.

Reischmann (2004) dodał pewną perspektywę historyczną dotyczącą powodów stojących za andragogiką od jej powstania, poprzez wieloletnie jej uśpienie, po naukowe podstawy andragogiki. Duża część jego rozumowania toczyła się wokół tego, czy termin „andragogika" był konieczny, czy też, że dziedzina edukacji dorosłych była i będzie w stanie rozwijać się i działać bez konkretnego terminu.

Podobnie do wspomnianego wyżej Reischmanna (2004), Harriman (2004) odnosi się do podstawowych elementów andragogiki/kształcenia dorosłych. Skupia się na: definicji; pytaniach o to, czy różni się ona od uczenia się dzieci; zasadach, mitach i dziewiętnastu [19] najlepszych metodach kształcenia dorosłych w systemie online, jak również na strukturach i charakterystyce każdej z tych metod.

Heimstra (2004) wniósł bogaty wkład w teorię, badania i definicję andragogiki. Wprowadził adnotacje do 97 prac związanych z andragogiką, przyczyniając się do jej umiędzynarodowienia. Twierdzi on, że prawidłowo stosowane podejście andragogiczne do nauczania i uczenia się w rękach wykwalifikowanego i oddanego nauczyciela może mieć pozytywny wpływ na dorosłego ucznia.

Perspektywa przyjęta przez Akande i Jegede (2004) opiera się na tym, że andragogika to jedna z nowych nauk w dziedzinie edukacji i zdobywa obecnie popularność w wielu obszarach. Przywołują przykład słabej znajomości obsługi nowoczesnych urządzeń przez dorosłych w Nigerii w porównaniu z dziećmi. Tak więc, w oparciu o podobne definicje andragogiki Knowlesa (1980) i Zmeyova (1998), zbadali możliwości wzajemnego wsparcia między andragogiką i umiejętnością posługiwania się komputerem w celu poprawy umiejętności dorosłych do obsługi komputerów w Nigerii. Jest to podejście demokratyczne w tym sensie, że uczący się jest postrzegany jako aktywny uczestnik całego procesu uczenia się. Z tego względu metody andragogiczne są bardzo odpowiednie do kształcenia dorosłych w zakresie umiejętności posługiwania się komputerem. Podążając tym tokiem myślenia, pracownicy Instytutu Badań nad Analfabetyzmem w Nebrasce *[Nebraska Institute for the Study of Literacy]* (b.d. ok. 2004 r.) podsumowali myśl Brookfielda (1986), stwierdzając, że w andragogice wspomaganie procesu uczenia się to spotkanie transakcyjne. Objawia się tym, że pragnienia dorosłego ucznia i priorytety nauczyciela nieuchronnie wejdą w interakcję i będą wzajemnie na siebie wpływały.

Donaghy (2004) w trakcie pracy nad swoją pracą doktorską przeprowadził wywiad z Allenem Tough, który na temat Malcolma Knowlesa i podejścia andragogicznego i samokształcenia wypowiedział się następująco:

Nie wiem, co mogę o nim powiedzieć... Kocham faceta, jak wszyscy. Jest wspaniałym człowiekiem, bardzo szczególnym człowiekiem i faktycznie był pionierem samokształcenia. Byliśmy ze sobą bardzo dobrze zgrani. Podążaliśmy co prawda różnymi drogami, ale były to drogi równoległe, a my docenialiśmy się i wspieraliśmy wzajemnie. Knowles był bardzo przystępny, nawet bardziej niż Kidd i Houle. Knowles był po imieniu ze wszystkimi. Miał ogromne zasoby energii i ciepła, a on przyciągnął ogromną liczbę studentów, którzy kontynuują jego pracę. Knowles dokumentował osiągnięcia swoich uczniów w każdej ze swoich książek (s. 45).

Henschke (2004) dał wyraz swojemu głębokiemu zaangażowaniu w sprawy andragogiki, parafrazując wiersz Roberta Frosta [*(Nasz szlachetny prezent) Our Gift Outright*] zaprezentowany podczas ceremonii inauguracyjnej prezydentów Johna Kennedy'ego i Lyndona Johnsona w 1961. Sparafrazował go w następujący sposób:

Andragogika należała do nas, zanim my należeliśmy do andragogiki.
Andragogika była moim pragnieniem w życiu, nauczaniu i uczeniu się przez kilka dekad
Zanim ja zostałem jej nauczycielem, ona była moją nauczycielką na studiach licencjackich,
magisterskich,
w seminarium duchownym,
podczas szkoleń klinicznych,
w parafii,
na studiach doktoranckich,
wśród wykładowców,
podczas konsultacji z różnymi organizacjami w całym społeczeństwie,
Ale należałem do Pedagogiki,
ciągle w niewoli,
Posiadając to, co jeszcze mnie nie posiadało
Posiadło mnie to, czego już nie posiadałem.
Coś, co sam powstrzymywałem, osłabiało mnie, aż odkryłem, że to ja sam siebie powstrzymywałem przed dynamiczną, żywą ideą Andragogiki,
I niezwłocznie znalazłem nowe możliwości edukacyjne i życiowe przed sobą.
Taki jaki byłem oddałem jej się (Dobrym czynem było wiele okazji rozmawiania o Andragogice z innymi)
Za Andragogikę niejasno realizując nową ideę obejmującą nauczanie, uczenie i życie, Ale nadal bez narracji, naiwny, nieulepszony,
Taką jak Andragogika była, taką się stanie.

Illeeris (2004), duński edukator dorosłych pracujący od ponad 30 lat, który sam określał siebie mianem nie andragoga, lecz pedagoga, był przekonany, że dorośli muszą być aktywnie zaangażowani w opracowywanie i realizację programów kształcenia dorosłych. Twierdził, że „... całkiem kluczowe znaczenie

ma to, że punktem wyjścia do planowania jest założenie, że uczestnicy programów kształcenia dorosłych są *dorosłymi* ludźmi, którzy formalnie i faktycznie są odpowiedzialni za swoje działania i decyzje" (s. 163). Dodał w tym miejscu, że raczej zgadza się z Knowlesem w jego nawoływaniu do uczynienia z andragogiki dyscypliny naukowej, pod wieloma względami różniącej się od pedagogiki zajmującej się nauczaniem i wychowaniem dzieci.

Merriam (2004) sugeruje potrzebę rozpatrzenia pewnych kwestii odnośnie do andragogiki, takich jak: że jest to teoria, że jej założenia sprawdzają się tylko w przypadku dorosłych uczniów, ma poważne i wystarczające podstawy filozoficzne, stanowi przeszkodę w procesie kształcenia w instytucjach oraz jest potencjalnie zbyt mechanistyczna w podejściu, z niewielkim akcentem położonym na znaczenie. Niemniej jednak autorka stwierdziła, że andragogika z pewnością zostanie na stałe jako jeden z najważniejszych punktów w rozwoju teorii kształcenia dorosłych, a bardzo prawdopodobne, że będzie nadal jak okno, przez które wielu nauczycieli dorosłych popatrzy po raz pierwszy na świat edukacji dorosłych.

Thompson i Deis (2004) oceniają i podsumowują literaturę wskazującą na znaczne teoretyczne różnice między andragogiką i pedagogiką. Przede wszystkim, założenia będące u podstaw pedagogiki [a mianowicie „kierowanie dzieckiem"] nie zawsze odpowiadają potrzebom uczących się dorosłych. Andragogika, wręcz odwrotnie, skupia się na dorosłych i zapewnia lepszy model dla coraz większej liczby nietradycyjnych studentów korzystających z oferty wielu uczelni.

Kail i Cavanaugh (2004) twierdzą, że kształcenie ustawiczne zyskuje na ważności, ale nie należy go traktować jedynie jako przedłużenia wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, a raczej winno się je postrzegać i wdrażać zgodnie z andragogicznymi wytycznymi, z założeniem, że style uczenia się zmieniają się wraz z wiekiem.

Niepewność otaczająca andragogikę trwa, podczas gdy wielu nadal ją wspiera: 2005–2006

Choć Sandlin (2005) nazywa andragogikę podstawą kształcenia dorosłych od wielu dziesięcioleci, ma poważne zastrzeżenia co do jej znaczenia i krytykuje ją w ramach tego, co postrzega jako trzy główne perspektywy w dziedzinie kształcenia dorosłych: afrocentryczną, feministyczną, jak i krytyczną. Jej celem jest również rozwiązanie niektórych z problemów związanych z kształceniem dorosłych w oparciu o andragogikę i wspomaganie innej praktyki w edukacji dorosłych. Co wysuwa się na pierwszy plan w tej pracy, to ogromny brak wiedzy i zrozumienia andragogiki w perspektywie całego świata oraz ograniczenie argumentów do andragogiki w wydaniu Knowlesa oraz tego, co inni badacze zajmujący się edukacją dorosłych twierdzą od lat o podejściu Knowlesa.

Schugurensky (2005) twierdził, że idee Knowlesa dotyczące andragogiki nie oferują niczego nowego w dziedzinie edukacji dorosłych, chociaż znalazły się na liście pod tytułem „Wybrany moment XX wieku". Potwierdził jednak, że teoria Knowlesa ma wpływ na edukację. Niemniej jednak argument przez niego

przedstawiony ujawnia żałosny brak zrozumienia zakresu andragogiki w ogóle, a perspektywy Knowlesa w szczególności.

Knowles i inni (2005) przedstawili szóstą edycję tej pracy o andragogice Knowlesa, ale było to wydanie przeznaczone głównie dla osób zajmujących się rozwojem zasobów ludzkich, które zainteresowane są rozwijaniem andragogiki w sposób częściowo niezgodny z oryginalną pracą Knowlesa. Oczywiście praca została opublikowana w osiem lat po śmierci Knowlesa.

Esposito (2005) stwierdził, że inteligencja emocjonalna, typ inteligencji społecznej i osobistej, jest istotna dla zarządzania relacjami i interakcjami międzyludzkimi, zwłaszcza w sferze gospodarczej i edukacyjnej. Stanowią one znak rozpoznawczy andragogiki, która oferuje również uczącym się bardziej spersonalizowane i skuteczne rozwiązania.

Carlson (2005) starał się odpowiedzieć na pytanie: Jaki jest charakter doświadczeń życiowych ludzi dorosłych w kontekście nauki języka obcego w systemie formalnym? Podstawę teoretyczną tego rodzaju badania jakościowego stanowiły: andragogika Knowlesa, teoria samokształcenia Tougha i teoria uczenia się transformatywnego Mezirowa, jak również badania w dziedzinie uczenia się języków obcych przez ludzi dorosłych oraz czynników determinujących ten proces. Celem pracy była analiza zastosowania andragogiki, teorii samokształcenia oraz teorii uczenia się transformatywnego w procesie nauki języka obcego przez dorosłych, jak również rozwinięcie dyskursu na poziomie interdyscyplinarnym wśród badaczy zajmujących się edukacją dorosłych, psychologią i lingwistyką.

Stanton (2005) powiązała koncepcję andragogiki z koncepcją gotowości do samokształcenia. Stwierdziła nie tylko zbieżność między nimi, ale potwierdziła również, że *Instructional Perspectives Inventory* [IPI] stanowi prawie idealne narzędzie pomiaru – „krzywą dzwonową" – dla facylitatora działającego w zakresie andragogiki. Ustanowiła również dla tego andragogicznego instrumentu system punktacji oparty na pięciu kategoriach: znacznie powyżej średniej; powyżej średniej; średni; poniżej średniej; znacznie poniżej średniej.

Isenberg (2005) opracował i przetestował program internetowego „Wirtualnego Trenera Zdrowia" [Virtual Health Coach], który stanowi mariaż andragogicznych zasad z technologią internetową. Program ten obejmuje liczne problemy zdrowotne, takie jak rzucanie palenia czy odchudzanie. Jest używany przez wojsko, zakłady opieki zdrowotnej, a także dostępny w sieci za pośrednictwem strony internetowej. Badania wykazują, że uczestnicy osiągali sukcesy w radzeniu sobie z problemami zdrowotnymi.

Ray i Chu (2005) badali style nauczania stosowane przez edukatorów dorosłych na Tajwanie i preferencje dorosłych uczniów w tym zakresie. Wyniki wskazywały na to, że wciąż istnieje jeszcze znacząca różnica pomiędzy stosowanymi stylami nauczania a preferencjami uczących się, mimo zorientowania edukatorów na styl andragogiczny. Naukowcy stwierdzili, że wpływ kultury Wschodu przyczynia się do tej różnicy.

Reischmann (2005) zawarł w swojej definicji jasne rozróżnienia między andragogiką a edukacją dorosłych. Zdefiniował andragogikę jako dział nauki dotyczący edukacji całożyciowej i obejmującej wszelkie aspekty życia. Edukacja dorosłych natomiast koncentruje się na praktyce edukacji/uczenia się dorosłych. Zasugerował, że dopiero, gdy andragogika będzie miała ugruntowane programy uniwersyteckie, profesorów, badania, wiedzę z zakresu dyscypliny i studentów, będzie można stwierdzić, czy pojęcie andragogiki będzie potrzebne do interpretacji rzeczywistości. Stwierdził również istnienie ciągłego zainteresowania andragogiką w wielu krajach: Grundtvigiem w Danii, Freire w Brazylii, duńskimi „folkehojskole", angielskim University Extension, szwedzkimi kołami samokształceniowymi, amerykańskiemi „encounter group" i niemieckimi „uniwersytetami powszechnymi (ludowymi)" w każdym mieście, miasteczku, wsi i osadzie w całym kraju.

Sayre (2005) analizował swoje doświadczenia i naukę wyniesioną z praktykowania andragogiki w środowisku korporacyjnym.

Jak wiemy, pewne różnice między pedagogiką a andragogiką to wiedza o tym, dlaczego chcesz się uczyć, sprawowanie kontroli nad własnym uczeniem się oraz gotowość do nauki. Jednak prawda jest taka, że w w edukacji, która ma miejsce w środowisku organizacji, uczestnicy nie zawsze chcą uczestniczyć w danym programie szkoleń lub uczyć się określonej umiejętności. Mogą zastanawiać się, dlaczego tam są, a jest tak, ponieważ ich szef lub organizacja tego chce. Może, chociażby, wolą zajmować się pracą. Próbowałem różnych technik,wywodzących się z andragogiki i rozwoju zasobów ludzkich [ang. HRD], aby uwypuklić „dlaczego". Obejmowało to udział określonych pracowników i menedżerów w projektowaniu i realizacji szkoleń dla własnego działu w stopniu tak dużym, jak to było możliwe, co często prowadziło do powstania programu bardziej adekwatnego do kontekstu. Myślę, że program HRD zaprojektowany przez pracowników HRD i specjalistę w zakresie edukacji dorosłych pracującego, na przykład, z menedżerami liniowymi pozwala osobom znajdującym się najbliżej „szeregowych pracowników" wziąć udział w tworzeniu programu (s. 2).

Fidishun (b.d. ok. 2005) stwierdził, że w celu ułatwienia korzystania z andragogiki podczas kształcenia prowadzonego za pomocą nowoczesnych technologii, technologie te muszą być wykorzystywane w pełni. Oprócz argumentów określających środowisko sieciowe jako elastyczne, dostosowane do prędkości uczenia się dorosłego ucznia, dostępne zawsze i wszędzie, uczący się mogą także dostosować lekcje lub materiał do własnych potrzeb i wyeliminować niewłaściwe lub już poznane treści. Projekt musi być interaktywny, skoncentrowany na osobie uczącej się i powinien wspomagać samokształcenie. Edukatorzy muszą stać się facylitatorami procesu uczenia się i wbudowywać wkład słuchaczy w projekt swojego programu oraz stworzyć zajęcia dydaktyczne oparte na technologii, które można łatwo przekształcać w ten sposób, by prezentować zagadnienia istotne dla słuchaczy. Ponadto, w swoim komentarzu na temat wartości andragogiki w kształceniu z wykorzystaniem nowych technologii, Jarvis (2006) sugerował, że definicja andragogiki wg Knowlesa wzbudzała wiele dyskusji dotyczących pytania czy dorośli i dzieci uczą się inaczej. W odniesieniu do tej kwestii stwierdza, że to do-

świadczenie, a nie wiek, decyduje o efektach uczenia się. Powyższa teza nie jest sprzeczna z twierdzeniami Knowlesa, jednakże Jarvis trzyma się swojego niezrozumienia perspektywy Knowlesa – myślał, że jego własny punkt widzenia rozwiązywał problem, który stanowił nieodłączny element postrzegania andragogiki według Knowlesa.

Patrząc z praktycznego punktu widzenia, webmaster Martin University (2006) postrzega andragogikę jako miejsce i proces, w którym słuchacze (średni wiek 40 lat) angażowani są w proces kształcenia i zachęcani do korzystania w trakcie dyskusji ze swojego znacznego doświadczenia życiowego i zawodowego. W ten sposób dorośli często otrzymują lepsze miejsce pracy, budują poczucie własnej wartości i służą rodzinie oraz przyjaciołom jako wzorzec.

Zarząd ds. rejestracji pośredników nieruchomości i handlowców [Board of Registration of Real Estate Brokers and Sales Persons] (2006) włączył kategorię „andragogika" szkolenia instruktorów, realizowanego w wymiarze trzydziestu godzin. Znalazły się tam takie propozycje jak: prezentacja nowych treści poprzez odnoszenie ich do wcześniejszej wiedzy uczestników kursu, dostosowanie poziomu nauczania do możliwości uczestników, wykazanie konkretnych korzyści wynikających dla uczestników z uczenia się nowego materiału, zachęcanie słuchaczy do zadawania pytań, okazywanie tolerancji wobec wszystkich, stosowanie różnych metod nauczania w celu angażowania wszystkich uczestników w proces kształcenia, budowanie samooceny dorosłych uczniów, zwracanie się do słuchaczy po imieniu i ilustrowanie kluczowych treści przykładami.

Innym obszarem zastosowania zasad andragogiki są szkoły publiczne. Celem badań Strickera (2006) było określenie stosunku dyrektorów wobec nauczycieli, którzy znaleźli się w charakterze dorosłych uczniów. Autor sformułował zatem następujące pytanie badawcze: Czy dyrektorzy rozumieją kształcenie dorosłych (andragogikę) i czy posiadają kompetencje umożliwiające tworzenie warunków do rozwoju pracowników w szkole? Autor dostrzegł relacje między dyrektorami i nauczycielami, które nie sprzyjają tworzeniu warunków do rozwoju pracowników w szkole. Doszedł do wniosku, że dyrektorzy w tej dzielnicy odnieśliby korzyści głębszego zrozumienia andragogiki i realizacji jej zasad. Nauczycielom z kolei również lepsze zrozumienie i realizacja idei samokształcenia przyniosłyby korzyść. Mogliby wówczas zaangażować się i przejąć odpowiedzialność za własne kształcenie ustawiczne.

Badania Wilsona (2002) doprowadziły do powstania książki traktującej o historii i wzroście znaczenia andragogiki w Niemczech i USA oraz pozwoliły ustalić, między innymi, związek między podstawowym elementem zdolności dorosłych do kontynuowania nauki nawet w późniejszych latach – ideę tę nazwano „inteligencją płynną" – oraz to, jak jest wspomagany wkład andragogiki przez samokierowane kształcenie. W tej książce stwierdza, że niektóre wcześniejsze idee dotyczące andragogiki mogą również wymagać dostosowania i zostać zorientowane na dorosłym mózgu. Nazywa swój pomysł „Neuroandragogiką" i prezentuje teoretyczny punktu widzenia na funkcjonowanie mózgu dorosłych i edukację dorosłych.

Wybitny i daleko idący wkład Knowlesa w trwałość istnienia andragogiki w przyszłości: 2006–2009

Kolejny przykład nieustającego zainteresowania andragogiką i wpływu Knowlesa pojawił się w trzecim kwartale 2006 r. – w okresie obejmującym lipiec, sierpień i wrzesień. Była to prośba Mauro Magnaniego, edukatora dorosłych z prowincji wokół Reggio Emilia we Włoszech, by Marcie Boucouvalas, Leo Johnson i John Henschke [wszyscy będący byłymi studentami Knowlesa] prowadzili dwa warsztaty w tej części Włoch we wrześniu 2006 roku. Boucouvalas i Henschke byli fizycznie obecni we Włoszech, a Johnson uczestniczył przez telefon. Tematy warsztatów to: wkład Malcolma S. Knowlesa w andragogikę, andragogiczne kompetencje dla profesjonalistów zajmujących się kształceniem dorosłych/andragogiką oraz przyjmujących odpowiedzialność za własne kształcenie ustawiczne. Uczestniczący w warsztatach praktycy wykorzystali je w tym celu, by zaangażować się w ciągły proces uczenia się andragogiki i w poznawanie wkładu Knowlesa w koncepcję andragogiki.

W czasie gdy Boucouvalas i Henschke byli we Włoszech, rozmawiali z Bellamio (2006), zajmującym się Rozwojem Zasobów Ludzkich (RZL; ang. Human Resources Development, HRD), pracującym we włoskiej filii Xerox Corporation. Wspominał on jak na początku lat dziewięćdziesiątych brał udział w warsztatach prowadzonych przez Malcolma Knowlesa opartych na andragogice. Knowles jako główne źródło treści wykorzystywał czwarte wydanie swojej książki pt. *Dorosły uczeń: Zaniedbany gatunek [The adult leaner: A neglected species]*. Warsztaty odbyły się w Xerox Learning Center w stanie Wirginia, w pobliżu Waszyngtonu D.C. Bellamio był pod takim wrażeniem korzyści, które odniósł z uczestnictwa w warsztacie prowadzonym przez Knowlesa i potencjalnych korzyści, jakie w jego opinii mogli uzyskać specjaliści z zakresu RZL we Włoszech, że doprowadził do opracowania przekładu książki Malcolma ***Adult Learner*** [Dorosły uczeń] na język włoski. Bellamio postrzegał andragogikę Malcolma i swoje działanie na rzecz tłumaczenia książki jako pomoc dla włoskich specjalistów RZL, dzięki której wzmocniliby swoją strefę wpływów w swoich korporacjach, w przeciwieństwie do bardzo minimalnego prawdopodobieństwa, że ich korporacje staną się centrami rozwoju andragogicznego. Książka i zawarte w niej koncepcje andragogiczne są stale wykorzystywane przez osoby zajmujące się edukacją dorosłych i RZL w całych Włoszech od momentu, gdy opublikowano jej tłumaczenie.

Savicevic (2006a) podzielił się wynikami swojej refleksji z prawie pięćdziesięciu lat doświadczeń w posługiwaniu się ideami andragogicznymi nabytymi w różnych środowiskach społecznych, kulturalnych i edukacyjnych. Co bardzo ważne, zauważył również, że w okresie od czasu jego pierwszej wizyty w USA w 1966 roku, do 2006 r. można dostrzec wyraźny ślad istnienia andragogiki na uniwersytetach USA, przejawia się on w tym, że nie było ani jednego poważnego badania dotyczącego edukacji dorosłych i uczenia się, które nie odnosiłoby się do andragogiki jako koncepcji. Savicevic wspomniał również

o różnorodności idei andragogicznych na poziomie międzynarodowym, co również stało się oczywiste w wyniku jego dogłębnych, ogólnoświatowych badań.

Isac (2006) przeanalizował pięć różnych funkcji które Lorga i Gusti wskazali bezpośrednio lub pośrednio w odniesieniu do andragogiki w międzywojennej Rumunii. Ponadto sądził, że istnieje widoczna różnica między andragogiką jako teorią (tj. zasadami edukacji dorosłych) i praktyką edukacji dorosłych. Wysiłki na rzecz innowacji pociągnęły za sobą brak zainteresowania sferą edukacji dorosłych w okresie panowania reżimu komunistycznego w latach 1945–1989. W efekcie Rumunia nie miała wystarczająco dużo czasu na osiągnięcie sukcesu z pożądanym wynikiem, czyli dojściem do unikalnego rumuńskiego paradygmatu teoretycznego „andragogiki". Dlatego Isac sugerował, że zadaniem rewolucji 1989 roku jest ponowne przyjrzenie się i dążenie do odnowienia tych cennych tradycji, że w okresie po rewolucji 1989 r. należy ponownie rozważyć i odnowić cenne tradycje rumuńskiej zgodnie ze współczesnymi celami Unii Europejskiej.

Gross (2006) stwierdził, że osoby, które wybierają andragogikę jako obszar dalszych, pogłębionych studiów na Uniwersytecie w Bamberg w Niemczech patrzą na nią bardziej przez pryzmat nauczania społecznego – zainteresowania facylitacją procesu rozwoju ludzi dorosłych. Pozostaje to w sprzeczności z altruistycznymi motywami, które dominują w przypadku zjawiska pomocy. W tym przypadku nacisk położony jest na „wspomaganie, edukowanie i doradzanie".

Henschke (2006a) stwierdził, że andragogika stanowi kluczowy element reorientacji poszczególnych studentów i szkół wyższych na kształcenie ustawiczne. Ideę tę podzielają instytucje szkolnictwa wyższego, które dostrzegły potrzebę przeprowadzenia zmian w tradycyjnym podejściu do kształcenia i zorientowania się w większym stopniu na kształcenie ustawiczne.

Kruse (2006) stwierdził, że metody pedagogiczne muszą być używane do nauki gry na instrumencie muzycznym w przypadku osoby w każdym wieku. Jednakże samorzutnie pojawiające się zainteresowania muzyczne mogą wskazywać na to, że andragogiczne wzorce myślowe oparte na samokształceniu również się przyjmują.

Bezensek (2006) wskazuje na to, że profesor dr hab. Jurij Jug stanowi ważną postać w dziedzinach edukacji dorosłych i andragogiki w Słowenii. Ponadto jego badania i zajęcia praktyczne, a także ich wyniki potwierdzają, że jest on dobrze zorientowany w wynikach badań i praktyce andragogicznej w Europie.

Faber (2006), analizując swoją drogę do andragogiki, doszedł do przekonania, że korzystając z andragogicznej perspektywy myślenia i opierając się na tej kategorii, można lepiej poddać analizie problem ludzi dorosłych, autonomiczny w stosunku do pedagogiki, problemy samokształcenia, kształcenia ustawicznego, działań skierowanych na walkę z brakiem wykształcenia, poczucia odpowiedzialności, życia wedle własnej koncepcji – wszystkie te perspektywy można uwzględnić poprzez teorię andragogiki. Musimy pamiętać: dorośli nie są dziećmi – proste stwierdzenie, ale należy je przyjąć jak najbardziej poważnie.

Henschke (2006b) określił cztery główne historyczne ruchy społeczne, które wywarły wpływ na Knowlesa oraz na które on również miał wpływ wraz ze

swoim rozwojem i osiągnięciem pozycji nauczyciela dorosłych [andragoga] i które kształtowały jego unikalną koncepcję andragogiki. Te cztery główne ruchy to: humanistyczna filozofia edukacyjna [Humanistic Educational Philosophy], opieka i pomoc społeczna [Human Services], dynamika grupy [Group Dynamics] oraz Rozwój Zasobów Ludzkich [Human Resource Development]. Artykuł ten stanowił zmodyfikowaną i znacznie krótszą wersję pracy doktorskiej Sophera (2003) obronionej na Uniwersytecie Wisconsin-Madison.

Przyjmując zdecydowaną postawę, Zmeyov (2006) z Rosji stwierdził, że andragogikę można określić jako teorię kształcenia dorosłych, która ustala naukowe podstawy działań dorosłych uczniów i nauczycieli w zakresie organizacji (tj. planowania, realizacji, oceny i poprawy) nauczania dorosłych. Andragogika uznaje uczącego się za prawdziwy podmiot procesu kształcenia. Wynika z tego, że uczący się jest samosterowną, odpowiedzialną osobą, głównym wykonawcą pracy. Nauczyciel jest przede wszystkim ekspertem w technologii kształcenia i organizatorem wspólnych działań w zakresie nauczania i uczenia się.

Henschke i Cooper (2006) przedstawiają trzy istotne konsekwencje wynikające ze stosowania wyników ich analiz w odniesieniu do praktyki, teorii i badań. Po pierwsze wiele badań dotyczących andragogiki wyłoniło się z praktyki, a tym samym istnieje silne dążenie do stosowania ich wyników w celu poprawy praktyki i teorii. Po drugie siła andragogicznej teorii, badań oraz ustanowienie definicji może rozwinąć praktykę pomagania dorosłym uczeniu się. Po trzecie, korzyści wynikające z intencjonalnego zastosowania andragogiki przez zainteresowanych nią specjalistów jako sposobu oświecania dorosłych, którym pomagają w ich drodze do pełnego człowieczeństwa.

Dover (2006) sugeruje, że Malcolm S. Knowles nie był pierwszym, który użył terminu andragogika w USA. Argumentuje ponadto, że popularyzacja andragogiki przez Knowlesa wyjaśnia, dlaczego jest on jednym z najczęściej cytowanych teoretyków w dziedzinie edukacji dorosłych i jest często określany jako ojciec edukacji dorosłych.

Starając się niejako podsumować te wszystkie odważne starania, Savicevic (2006 b) dokonuje dokładnego prześledzenia mniej lub bardziej zbieżnych poglądów na andragogikę w różnych krajach. Odrzuca ideę, że andragogika stanowi część pedagogiki, ale twierdzi, że andragogika powstała z powodu konfliktów na tle pewnych idei otaczających pedagogikę. Stara się pomóc ustanowić podstawę naukową dla badań prowadzonych w ramach andragogiki jako badań dotyczących uczenia się i edukacji dorosłych i nazywa XXI wiek – wiekiem edukacji dorosłych. Przedstawia więc informacje prezentowane przez naukowców zajmujących się badaniami historycznymi i porównawczymi; podkreśla zmianę paradygmatu od edukacji do uczenia się; zajmuje się krytyczną analizą zależności między pedagogiką i andragogiką oraz podkreśla zbieżności i rozbieżności we współczesnych koncepcjach andragogiki. Kończy swoją analizę sugestią, że potrzebne są głębsze przemyślenia terminologii, która pojawiła się w tej dziedzinie, ze względu na postrzeganą, aczkolwiek niekoniecznie właściwie, konieczność istnienia precyzyjnej terminologii w przypadku dziedziny naukowej.

Savicevic (2006b) analizował swoje postrzeganie roli Knowlesa w odniesieniu do podtrzymywania andragogiki w trakcie jej długiej historii i w dalszej perspektywie. *Czterdzieści lat rozwoju dziedziny nauki to nie jest długi lub łatwy do zignorowania okres. Spotkałem profesora Knowlesa cztery dekady temu i opowiadał się on za terminem i pojęciem andragogiki. Od tego czasu termin i pojęcie andragogiki uległy rozszerzeniu i zakorzeniły się w amerykańskiej literaturze fachowej. Nie ma wątpliwości, że Knowles przyczynił się do tego nie tylko poprzez swoje teksty, ale również wypowiadane słowa i wykłady. Był „masownikiem", czyli wykładowcą na imprezach masowych. Powiedział mi, że prowadził wykłady na stadionach z 10.000 miejsc. Jakby był inspirowany przez starożytny duch agonistyczny! Jego wkład w upowszechnianie idei andragogicznych w całym USA jest ogromny. Historia andragogiki umieści go na zasłużonym miejscu w rozwoju tej dyscypliny naukowej (s. 20).*

Chociaż Newman (2007) oświadczył, że nie był fanem andragogiki, ocenił wkład Knowlesa w edukację dorosłych i andragogikę jako coś wyjątkowego. Po przemyśleniu doszedł do wniosku, że Knowles dostarczył narzędzi do oceny potrzeb uczących się dorosłych, a on nie mógł znaleźć innych nauczycieli dorosłych, którzy to zrobili. Oni tylko mówili o ocenie potrzeb dorosłego ucznia. Knowles stworzył rozbudowany system, z którego na podstawie wielu źródeł wyrósł model kompetencji stanowiących o byciu doskonałym nauczycielem dorosłych. Potem ta sama osoba oceniała (w skali typu Likerta) swój poziom działania dla każdej z kompetencji. Następnie osoba wracała do kompetencji i wskazywała poziom, który jest jej zdaniem konieczny dla skutecznego wykonywania poszczególnych zadań. Na koniec osoba wybierała kompetencje wymagające poprawy i pracowała nad tą, w której przypadku rozbieżność pomiędzy obecnym poziomem a poziomem wymaganym była największa.

Deveci (2007) badał orientację andragogiczną i pedagogiczną sześćdziesięciu dorosłych uczniów uczestniczących w kursie wieczorowym nauki języka angieskiego w Turcji. Wyniki ujawniły, że dorośli są bardziej zorientowani w kierunku andragogiki, ale też wykazywali pewną tendencję w stronę pedagogiki.

Blondy (2007) sugeruje, że użyteczność i zastosowanie założeń andragogicznych od dawna jest przedmiotem dyskusji wśród nauczycieli dorosłych. Założenia andragogiki są często krytykowane ze względu na brak empirycznych dowodów na ich poparcie, mimo że kilka teorii edukacyjnych znajduje swoje odbicie w tych założeniach. Autor analizuje prawdziwość założeń andragogicznych związanych z edukacją dorosłych oraz omawia zastosowanie tych założeń do nauki w środowisku internetowym, z założeniem, że stanowią one idealny punkt wyjścia dla nauczycieli dorosłych do wykorzystania w ich podejściu do nauczania realizowanego w środowisku sieciowym.

Merriam i inni (2007) prezentują sześć założeń andragogicznych Knowlesa (samosterowność, doświadczenie jako źródło nauki, potrzeby dorosłych wynikające z zadań do zrealizowania i chęci natychmiastowej realizacji, motywacja, głównie wewnętrzna, a nie zewnętrzna i potrzeba posiadania przez słuchacza własnego powodu uczestniczenia w kształceniu). Następnie odnieśli się do

dwóch kwestii spornych: pytania czy andragogikę należy uznać za „teorię" nauczania dorosłych oraz kwestionowanie tego, że powinna ona mieć zastosowanie jedynie w odniesieniu do dorosłych. Potem dookreślono krytykę wobec andragogiki Knowlesa: nadmierne przekonanie, że uczący się jest zorientowany na rozwój; brak przywiązywania uwagi do kontekstu związanego z miejscem, w którym odbywa się uczenie się; niebezpieczeństwo pomijania osób wykluczonych społecznie, uczenie się w środowisku pracy działającym na korzyść korporacji. W badaniach nad andragogiką brakowało prac empirycznych, ale podkreślano, że nie przeminie ona zbyt szybko, ponieważ miała bardzo korzystny wpływ na praktykę zawodową wielu nauczycieli dorosłych. Jest oczywiste, że przedmiotem pracy jest andragogika Knowlesa i nie uwzględnia się w niej perspektywy spostrzegania andragogiki wynikającej z jej szerszego światowego kontekstu.

Isenberg (2007) w opublikowanej wersji swojej pracy doktorskiej (2005) złożonej w University of Missouri-St. Louis, przedstawia stanowiącą przełom podbudowę umożliwiającą zbliżenie andragogiki i kształcenia przez Internet, przy jednoczesnym połączeniu praktyki i teorii, praktyki i badań oraz technologii i procesu kształcenia, a to wszystko w kluczowym obszarze opieki zdrowotnej. Przedstawia dynamiczny projekt mający na celu realizację celu Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dorosłych XXI Wieku [International Commission on Adult Education for the Twenty-first Century], koncentrując się na pięciu filarach kształcenia ustawicznego, uczyć się, by: wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być oraz zmieniać. Prezentuje ponadto naukowe podstawy dla badań w dziedzinie andragogiki i jej dogłębne zakorzenienie w bardzo praktycznych aspektach kształcenia przez Internet. Pokazuje zintegrowany protokół, który zawiera elementy z literatury i doświadczenia. Stanowi on dzięki temu cenne źródło informacji dla tych, którzy chcą budować inne programy edukacji dorosłych/kształcenia ustawicznego, jak również stosować ten proces w innych obszarach działalności dydaktycznej.

Cooper i Henschke (2007) przedstawili w pełni udokumentowany punkt widzenia na andragogikę, który nie pojawiał się w dyskusjach wspomnianych wcześniej autorów. Było to otwarte i uczciwe przyjrzenie się tematowi (andragogice), tematowi uznanemu przez wielu za nieważny w dziedzinie edukacji dorosłych.

Henschke i Cooper (2007) opublikowali jedną z pierwszych szczegółowych prac w języku angielskim dotyczących powstania andragogiki. Ukazała się ona w Roczniku Rumuńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych. Zawarli w niej sześć sekcji, które po raz pierwszy opracowano w trakcie analizy (Cooper i Henschke 2001a). Jednakże, ze względu na pojawienie się dodatkowych wniosków w ramach dalszych badań naukowych, jedna sekcja została zmieniona z: *Upowszechnianie amerykańskiej koncepcji andragogiki* na: *Upowszechnianie i utrwalenie amerykańskiej i ogólnoświatowej koncepcji andragogiki*.

Batson (2008) twierdzi, że cała ontologia (przejawiane przekonania na temat nauczania i uczenia się) dotycząca szkolnictwa wyższego jest chybiona. Nie

przystaje do sprawdzonych realiów dotyczących uczenia się i nowego sposobu konstruowania wiedzy o świecie Web 2.0. Świat edukacji musi pożegnać się z pedagogiką i wspomóc andragogikę w lepszym dopasowaniu się do realiów. To jest czas na wdrożenie do praktyki kształcenia pięciu zasad andragogiki, czyli: informować uczących się o tym, dlaczego powinni uczyć się określonych treści; pokazać im, jak powinni kierować swoim uczeniem się poprzez posługiwanie się informacją; odnosić treści kształcenia do doświadczeń osób uczących się; uwzględniać potrzeby słuchaczy, tak by motywować ich do uczenia się oraz pomagać uczącym się pokonywać zahamowania, kształtować zachowania i przekonania dotyczące uczenia się.

Henschke i Cooper (2008) przedstawiają dokładny obraz zarówno amerykańskiego, jak i europejskiego spojrzenia na andragogikę. Wierzą, że bardzo potrzebne jest to, by zapewnić ciągły rozwój czegoś, co wielu mylnie uważa za statyczną koncepcję.

Boubouvalas (2008) podkreślił, że Knowles w swoim podejściu do andragogiki kładzie nacisk na grupę /społeczność/społeczeństwo. Wcześniejsze sposoby postrzegania celu nauczania dorosłych zawierały stwierdzenia o większym znaczniu niż indywidualnym. Podawano przykłady, że celem edukacji dorosłych było rozwiązanie problemów stojących przed cywilizacją, rozwinięcie poważnego zrozumienia siebie oraz zrozumienia społeczeństwa, jak również nabycie zdolności do kierowania przemianami społecznymi. Kwestie filozoficzne stojące przed nauczycielami dorosłych wynikły z narodowej debaty nad spełnianiem potrzeb jednostek a społeczeństwa. Współzależność osób pracujących w grupie jest przykładem na to, jak ważny jest podział przywództwa i gromadzenie/badanie danych dotyczących tego, co dzieje się wewnątrz grupy.

Instytut Rozwoju Kariery [Institute for Career Development] (2008) to znaczący system edukacji pracowniczej zorientowany na wspólną pracę/zarządzanie, z kształceniem ustawicznym jako opcją. Instytut współpracuje z United Steelworkers i 15 firmami. Lokalni liderzy stwierdzili, że edukatorzy dorosłych powinni skoncentrować się na słuchaczu, a także chcieli podkreślić to, co uważali za kluczowe kwestie w nauczaniu dorosłych, pokrywające się w dużej mierze z pracą Malcolma Knowlesa i jego koncepcją andragogiki. Program stanowi celebrację połączenia zcentralizowanego i zdecentralizowanejgo ciała nadzorczego względem nauczania dorosłych w ramach rozległego systemu obejmującego wiele gałęzi przemysłu, pracodawców i lokalne związki zawodowe. Uczestnicy to „...głównie beneficjenci zachęcani do opracowania własnych planów edukacyjnych".

Baumgartner (2008) przeprowadziła badania dotyczące wpływu andragogiki na programy i sposób nauczania. W swojej pracy zawarła rozdziały na temat andragogiki, takie jak: krótka historia, europejskie koncepcje, krytyka, ostatnie badania, relacje z programem nauczania, zasady, zastosowania w praktyce oraz studium przypadku dotyczącego przekonywania słuchaczy do przyjęcia większej odpowiedzialności za własną naukę.

Przegląd teorii, filozofii i zasad przez O'Bannona i McFaddena (2008) doprowadził do rozwoju empirycznego modelu andragogiki eksperientalnej przeznaczonego do praktycznego wykorzystania w pozaformalnych ośrodkach uczenia się z doświadczenia oraz programach przeznaczonych dla dorosłych. Model programu andragogiki eksperientalnej składa się z sześciu etapów: (a) motywacji, (b) orientacji, (c) zaangażowania, (d) działalności, (e) refleksji i (f) adaptacji. Model ten powinien zostać sprawdzony poprzez badania w celu określenia jego możliwości w zakresie promowania rozwoju osobistego i kształcenia ustawicznego.

Vodde (2008) stwierdził, że chociaż tradycyjny, pedagogiczny, wojskowy model kształcenia mógł kiedyś spełniać wymagania i być zgodny z interesami policji oraz społeczeństwa, możliwość jego stosowaniea i skuteczność zostałay zakwestionowane. Przedstawiono teorię, że andragogiczna (ukierunkowana na dorosłych) metodologia kształcenia stanowiłaby bardziej skuteczny środek w przypadku szkolenia rekrutów dla policji. Andragogika, zakorzeniona w przekonaniu, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci, opiera praktykę na potrzebach, zainteresowaniach, gotowości, orientacji, doświadczeniu i motywacji uczących się dorosłych. Biorąc pod uwagę te potrzeby, andragogika koncentruje się na wdrażaniu holistycznego, integracyjnego i opartego na współpracy podejścia do uczenia się, w którym kładzie się silny nacisk na uczenie się oparte na doświadczeniu. Podsumowuje wszystko następującą obserwacją – choć z niepotwierdzonych danych wynika, że andragogika daje lepsze efekty kształcenia i w zakresie zdobywanych kompetencji w porównaniu z tradycyjnym, pedagogicznym, wojskowym modelem, to właśnie brak danych empirycznych posłużył jako impuls do danego badania, które wykazało, że andragogiczny model kształcenia okazał się bardziej skuteczny.

Henschke (2009b) przedstawia i stosuje andragogikę w odniesieniu do czterech głównych elementów mających na celu utrzymanie wiodącej pozycji w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim. Jego idea koncentruje się na znaczeniu zminimalizowania kosztów bieżącej edukacji pracowników, przy jednoczesnej maksymalizacji czasu i energii skupionej na posiadaniu dostępnych środków dla realizacji misji spółki. Cztery wymienione powyżej główne elementy to: elementy procesu przygotowywania i planowania zmian w rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim; kompetencje wymagane od osoby pełniącej funkcję agenta zmiany w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim; metody wdrażania zmian/dokonywania zmian w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim oraz cele organizacji i wyniki zmian w rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim.

Henschke (2009a) kierował programem edukacji dorosłych (andragogicznym – dotyczącym nauki i sztuki pomagania dorosłym w uczeniu się oraz badań tego zagadnienia) w ramach istniejącego od 43 lat stowarzyszenia Partners of the Americas, organizującego partnerstwo pomiędzy stanem Missouri w USA i Para w Brazylii. Działalność ta obejmowała wyjazdów do Brazylii w okresie 13 lat, przeprowadzenie 19 różnych kursów zorientowanych na andragogikę; z łączną liczbą 428 uczestników z pięciu brazylijskich stanów i 33 agencji edukacyjnych,

korporacyjnych i usługowych. Łączny czas kształcenia w ramach wszystkich programów wyniósł 351 godzin.

W maju 2009 roku Henschke pojechał do Belem, Para w Brazylii po raz siódmy i przeprowadził w ciągu trzech tygodni kursy, seminaria oraz warsztaty dla następujących instytucji: (a) Univeridade Federal do Para [UFPA] –Wydział Edukacyjny Szpitala Barros Barreto – 24 uczestników; (b) UFPA doktoranci i nauczyciele Wydziałów: Edukacji i Języków – 44 i 34 uczestników w dwóch różnych grupach, Bi-National Center for English Teachers – 30 uczestników; (c) University of Amazonia [UNAMA] – doktoranci i magistranci oraz studenci – 55 uczestników; (d) SESI – profesjonalni nauczyciele z Działu Edukacji Narodowej Brazylii w stanie Para realizujący potrzeby edukacyjne w przemyśle, korporacjach oraz instytucjach – 275 uczestników; (e) UNAMA – doktoranci oraz magistranci, wraz z częścią kadry – 180 uczestników oraz (f) UFPA – przygotowujący się do pracy w charakterze nauczycieli języka angielskiego, spełniający warunki do uzyskania dyplomu – 15 uczestników.

Gdyby zsumować liczby związane z powyższymi siedmioma (7) wyjazdami do Para w Brazylii, w ciągu 24 lat, pomiędzy 1985 a 2009, otrzymane wyniki w odniesieniu do działalności w zakresie edukacji dorosłych (skoncentrowanej na andragogice, sztuce i nauce o pomocy dorosłym w nauce) kształtują się następująco: 1128 nauczycieli dorosłych z Brazylii wzięło udział w 28 warsztatach i kursach na temat korzystania z metod i technik kształcenia dorosłych, obejmujących łącznie 448 godzin nauczania podczas wszystkich kursów, przy zaangażowaniu 21 stanów partnerskich z Brazylii i USA, reprezentowanych przez 36 instytucji i agencji ze świata oświaty, korporacji, przemysłu, pomocy społecznej, religijnych, opieki zdrowotnej, organizacji pozarządowych, komercyjnych, rządowych, wliczając w to przygotowania i realizację.

Programy zaprojektowane i przeprowadzone z uczestnikami w Brazylii były bez wyjątku skoncentrowane na metodach i technikach nauczania dorosłych. Bardziej dokładnie ich zawartość odnosi się do zasad kształcenia dorosłych (andragogika – nauka i sztuka pomagania dorosłym w nauce). W tym momencie, gdyby treści ująć w formie kapsułowej, można by je przedstawić na dwa sposoby, które wzajemnie się uzupełniają. Pierwszy z nich jest zorientowany na pięć bloków nauczania nauczycieli dorosłych tego, jak uczyć dorosłych. Obejmują one: przekonania i poglądy na temat dorosłych uczniów; postrzeganie cech skutecznych nauczycieli; fazy i sekwencje procesu uczenia się, nauczenie techniki i udzielanie wskazówek w zakresie uczenia się oraz realizacja przygotowanego planu (Henschke, 1987). Na drugi składa się około sześć założeń i osiem elementów procesu. Założenia są następujące: dorośli muszą wiedzieć, dlaczego powinni się czegoś nauczyć; dorośli mają głęboką potrzebę sprawowania kontroli, dorośli mają większy zasób i innej jakości doświadczenia w uczeniu się niż młodzież; gotowość dorosłych do nauki jest ściśle związana z ich potrzebą zdobycia nowej wiedzy lub prowadzenia nowych działań w nowej sytuacji życiowej; dorośli wchodzą w sytuację uczenia się zorientowani są na zadania oraz dorośli są motywowani silniej przez czynniki wewnętrzne niż zewnętrzne. Ele-

menty procesu potrzebne dorosłym to: przygotowanie do uczenia się; klimat sprzyjający uczeniu się; struktury pozwalające na obopólne planowanie; aktywne zaangażowanie w określanie swoich potrzeb edukacyjnych; przekładanie potrzeb edukacyjnych na cele; opracowywanie wzoru doświadczeń edukacyjnych; realizacja doświadczeń edukacyjnych oraz ocena stopnia, w jakim zostały osiągnięte cele kształcenia (Knowles 1996;. Henschke et al, 2003).

Ósma praca doktorska skoncentrowana wokół wkładu Malcolma S. Knowlesa w andragogikę przygotowana została przez Henry'ego (2009). Podjął się on analizy historycznej rozwoju myśli w najważniejszych pracach Knowlesa. Wydaje się, że można dość łatwo sobie wyobrazić, że będzie w przyszłości więcej prac doktorskich koncentrujących się na powiązaniach Malcolma S. Knowlesa z andragogiką.

Apprentice School, Northrop Grumman Shipbuilding Plant, Newport News, Virginia otrzymała Nagrodę Malcolma S. Knowlesa za Niezrównane Kierowanie Programem [Malcolm S. Knowles Award for Outstanding Program Leadership] zgodnie z zasadami andragogicznymi. Otrzymała ją od Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych [American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)] podczas dorocznej konferencji w 2009 roku w Cleveleand w stanie Ohio. Cel szkoły i jej podejście do ludzi najlepiej ilustruje jej motto „Apprentice School buduje trzy statki – Kunszt Pracownika, Naukę i Przywództwo" (s. 2). Szkoła zajmuje się 17 kluczowymi dziedzinami budowy jednostek wodnych i kładzie nacisk na szkolenia w miejscu pracy w różnych dziedzinach, silne związki z publicznymi szkołami wyższymi [Community Colleges] oraz dziewięć podstaw przywództwa zgodnych z andragogiką: rzetelność, zaangażowanie, doskonalenie, komunikowanie się, szacunek, umacnianie, praca zespołowa, planowanie, podejmowanie decyzji.

Pleskot-Makulska (2009) zaprezentowała pracę dotyczącą andragogiki podczas spotkania Komisji ds. Edukacji Dorosłych za Granicą [Commission on International Adult Education, CIAE] przy Amerykańskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych [American Association for Adult and Continuing Education, AAACE] w Cleveland w stanie Ohio. Jej praca pojawiła się również w materiałach pokonferencyjnych. W celu odpowiedniego zaprezentowania artykułu poniżej przedstawiam streszczenie:

Od wielu lat, społecznicy i profesjonaliści rozwijają edukację dorosłych w Polsce. Dzięki nim miliony ludzi podniosło swój poziom edukacji i zwiększyło swe życiowe szanse. W ostatnim okresie zainteresowanie edukacją dorosłych w Polsce wzrosło. Tym samym zwiększyła się również potrzeba kształcenia profesjonalnych kadr niezbędnych do realizacji stawianych przed sektorem edukacji dorosłych celów i zadań. Od wielu lat różne uczelnie kształcą specjalistów w dziedzinie edukacji dorosłych. Szczególnie w ostatnim okresie podejmowane są również działania ukierunkowane na wzmocnienie pozycji andragogów na rynku pracy w Polsce. Przedmiotem referatu jest system kształcenia andragogów w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia realizowanego w ramach specjalizacji andragogicznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu War-

szawskiego. Analiza koncentruje się wokół takich zagadnień jak: rola edukatorów dorosłych w Polsce; programy kształcenia oraz szanse zawodowe specjalistów edukacji dorosłych na rynku pracy.

Wrócę do Belem, Para w Brazylii na okres między 23 listopada i 5 grudnia 2009 r. w innych związanych z edukacją dorosłych (andragogiką) celach. Będę brał udział w UNESCO International Civil Society Forum [FISC], Pre-Conference dla agencji pozarządowych **28–30 listopada 2009 r.** oraz uczestniczył jako członek oficjalnej delegacji USA/UNESCO w UNESCO CONFINTEA VI (Szóstej Międzynarodowej Konferencji nt. Edukacji Dorosłych dla Organizacji Rządowych) **w dniach 1–4 grudnia 2009 r.** UNESCO przeprowadza te konferencje raz na 12 lat. Tak jak w przeszłości, są to konferencje robocze i ich wynikiem będą dokumenty, które będą wykorzystywane w rozwoju edukacji dorosłych w wielu krajach na całym świecie. Przewiduje się, że w FISC weźmie udział 1200 uczestników ze 150 krajów, a w CONFINTEA VI – 1500 uczestników ze 150 krajów. Oczywiście będę angażował się we wspieranie andragogicznej perspektywy podczas sesji.

Wnioski na temat historii i filozofii andragogiki

Andragogika pojawiła się po raz pierwszy u Alexandra Kappa (1833), niemieckiego nauczyciela w szkole średniej. Twierdził on, że andragogika to edukacja w wieku męskim, włączając w to autorefleksję oraz kształcenie charakteru do najważniejszych wartości w życiu człowieka. Wzorce w andragogice obejmowały wewnętrzną, subiektywną osobowość i zewnętrzne, obiektywne kompetencje oraz to, że do nauki dochodzi nie tylko poprzez nauczycieli, ale również poprzez autorefleksję i doświadczenia życiowe, co czyni z andragogiki coś więcej niż po prostu kształcenie dorosłych.

Lindeman (1926) przeniósł andragogikę na amerykański grunt z Ruchu Edukacji Pracowników w Niemczech. Położył również podwaliny pod szerokie praktyczne zastosowanie andragogiki w USA jako metody nauczania dorosłych. Pomimo że termin ten nie znajdował się w użyciu przez wiele lat, Knowles (1970) przyczynił się do zbudowania jego fundamentów w USA. Fundamentami tymi były następujące założenia i procesy. Założenia to samosterowność dorosłych, ich doświadczenie jako źródło wiedzy w uczeniu się, wyrastanie potrzeb kształcenia z zadań wynikających z ról społecznych pełnionych przez słuchaczy oraz natychmiastowe zastosowanie rezultatów kształcenia jako charakterystyczny znak rozpoznawczy. Elementy procesu to klimat sprzyjający uczeniu się; wspólne planowanie nauki przez nauczycieli i uczących się; autodiagnoza dotycząca potrzeb kształcenia; przekładanie potrzeb edukacyjnych na cele; opracowywanie wzoru działań edukacyjnych; realizacja działań edukacyjnych oraz ocena postępów w nauce.

Hadley (1975) opracował i potwierdził działanie instrumentu złożonego z 60 elementów, który może pomóc w ocenie orientacji nauczyciela dorosłych względem andragogiki i pedagogiki. Knowles (1975) stworzył oparty na samo-

kształceniu przewodnik dla uczniów i nauczycieli zawierający listę umiejętności składowych niezbędnych do samokształcenia. Mezirow (1981) opracował podstawę andragogiki, który Suanmali (1981) wsparł badaniami w tej dziedzinie, określając samokształcenie jako podstawową zasadę i główne podejście przy realizacji andragogiki. Nottingham [UK] Andragogy Group (1983) dodała krytyczne myślenie do podstaw andragogiki, kierując dużo uwagi na badania rozwoju dorosłych w kolejnych fazach życia.

Poza innymi kwestiami Hartree (1984) uważała, że andragogika Knowlesa nie dorosła do tego, co interpretowała jako jego pragnienie, by stała się ona kompleksową teorią kształcenia w zakresie edukacji dorosłych. Ponadto Jarvis (1984) ocenił, że teoria andragogiki zyskała status ustalonej doktryny, ale bez umocowania w wystarczających badaniach empirycznych, które uzasadniałyby jej dominującą pozycję. Jarvis uważał również, że andragogika była związana z czasami, gdy dominowały romantyczne programy nauczania, a z ich odejściem traciła wiele ze swojej popularności.

Niezrażony tym Knowles (1984b) zaprezentował pierwszą książkę, w której cytuje 36 dokładnie przeprowadzonych analiz przypadków stosowania andragogiki w praktyce, w różnych grupach: w biznesie, przemyśle, rządzie, na uczelniach i uniwersytetach, w kształceniu do zawodu, kształceniu ustawicznym w zakresie zawodów medycznych, edukacji religijnej, podstawowej i średniej oraz kształceniu wyrównawczym. Taylor (1986) zaproponował bardzo mocno ugruntowany i wyrazisty model badań dotyczący andragogicznego procesu przejścia do nauki w samokierowanej klasie. Fazy i przejścia to: równowaga, brak potwierdzenia, dezorientacja, nazwanie problemu, poszukiwania, refleksja, reorientacja, dzielenie się odkryciem i powrót do równowagi. Niemniej jednak Davenport (1987) stwierdził, że ze względu na brak jasności i solidnego wsparcia empirycznego edukacja dorosłych powinna po prostu usunąć andragogikę z leksykonu.

Henschke (1989) opracował instrument oceny andragogicznej dla nauczyciela, którego działanie zostało później potwierdzone. Kluczowy element stanowi, w tym złożonym z 11 elementów instrumencie, zaufanie nauczyciela w stosunku do uczniów i wiara dorosłych uczniów we własne możliwości uczenia się. Knowles (1991) dodał ważny wymiar do umiejętności samokształcenia –- zdolność do rozwoju i bycia w kontakcie z zainteresowaniami. Savicevic (1991) opisał podstawy naukowe koncepcji andragogicznych w dziesięciu krajach europejskich: pięciu zachodnich – Niemczech, Francji, Holandii, Wielkiej Brytanii, Finlandii oraz pięciu wschodnich – Związku Radzieckim, Czechosłowacji, Polsce, Węgrzech i Jugosławii. Co więcej, przyłączył się do działań zorientowanych na uczynienie z andragogiki względnie samodzielnej dyscypliny naukowej, której przedmiotem jest badanie edukacji i kształcenia dorosłych we wszystkich formach. Poggler (1994) wymienił dziesięć trendów, które, ma nadzieję, będą pomocne w rozwoju europejskich badań z dziedziny andragogiki, w tym międzynarodowe, porównawcze, polityczne, dorosły jako podmiot, grupa od 30 do 50 roku życia, struktura społeczna, rozwój andragogiki w krajach rozwijających

się, kryteria sukcesu w nauczaniu i uczeniu się, rozumienia pojęcia „świata społecznego" uczestnika oraz nowe typy i alternatywy w edukacji dorosłych.

Welton (1995) stwierdził, że podstawowe zarzuty wobec andragogicznego konsensusu są takie, że edukacja dorosłych porzuciła swoją kiedyś istotną rolę w inspirowaniu demokratycznych działań społecznych. Z tego powodu wspiera się na słabych podstawach, co działa na korzyść dużych organizacji i jest z punktu widzenia koncepcji nieodpowiednie do tego, by realizować potrzeby osób wykluczonych ze społeczeństwa amerykańskiego. Jednak, wbrew tej perspektywie, Houle (1996) powiedział, że prace Knowlesa w dziedzinie andragogiki pozostają najbardziej zorientowanymi na słuchacza spośród wszystkich koncepcji opracowywania programów edukacyjnych dla dorosłych. Stwierdza, że andragogika wpływa na każdy inny system, gdzie liderzy wiedzą, że powinni angażować uczących się w tak wiele aspektów ich edukacji, jak to jest możliwe oraz w tworzenie klimatu, który pozwoli im na owocną pracę.

Henschke (1998) oznajmił, że na długo przed pojawieniem się terminu andragogika w druku w 1833 roku starożytni edukatorzy greccy i hebrajscy, jeśli nie inni, używali słów, które może nie są poprzednikami andragogiki, ale zawierały elementy idei, które rozumiane są jako różne znaczenia andragogiki. Spróbował stworzyć deskryptywną definicję andragogiki, zmierzającą ku nazwaniu jej dziedziną naukową, w przeciwieństwie do innych, którzy dopatrywali się malejącego wpływu andragogiki. Draper (1998), przedstawiając dogłębnie światowe tło andragogiki, przemyślał oraz zaprezentował przegląd sił historycznych mających wpływ na pochodzenie i użycie terminu „andragogika". Kończy stwierdzeniem, że śledzenie metamorfoz andragogiki/edukacji dorosłych ważne jest dla tożsamości dziedziny, a poszukiwanie sensu jest również próbą humanizacji i zrozumienia procesu edukacyjnego.

W wyjątkowo odpowiednim momencie pojawiła się najbardziej dogłębna ze wszystkich publikacji na temat andragogiki, która zawierała 30 prac Savicevica (1999b) z 26 lat. Twierdził on, że andragogika definiowana jest jako dyscyplina naukowa, która zajmuje się problemami związanymi z rozwojem zasobów ludzkich oraz edukacją dorosłych, jak również kształceniem we wszystkich jego formach i przejawach, a więc formalnym i nieformalnym, zorganizowanym i samokształceniem, obejmując zakresem badań większą część życia człowieka. Jednak w tej samej pracy Savicevic skrytykował także Knowlesa za brak spójności z jego strony w określaniu andragogiki, co spowodowało wiele zamieszania i nieporozumień. Zidentyfikował sześć błędów Knowlesa w jego spojrzeniu na andragogikę: po pierwsze Knowles określał andragogikę jako „naukę i sztukę", w czym podążał śladami Dewey'a, który to samo zrobił w przypadku pedagogiki. Po drugie określił andragogikę jako naukę i sztukę „pomocy dorosłym w nauce", co sprowadza ją do procedury lub przepisu na to, jak nauczyciel powinien zachowywać się w procesie kształcenia dorosłych. Po trzecie uznał andragogikę za „model" nauczania nawet w przedszkolu, a więc odsunął ją od zastosowania tylko w stosunku do osób dorosłych. Po czwarte skierował andragogikę jedynie na problemy nauczania, zaniedbując tym samym społeczne

i filozoficzne wymiary dorosłości. Po piąte podkreślił indywidualistyczne podejście do procesu uczenia się i edukacji bez odniesienia do istniejących uwarunkowań dorosłych, ich poziomu wykształcenia oraz innych czynników związanych z uczeniem się. Po szóste braki w świadomości historycznej Knowlesa skłoniły go do myślenia, że jako pierwszy zastosował andragogikę w amerykańskiej literaturze dotyczącej edukacji dorosłych.

Savicevic (2000) zgłębił również różne poprzednie formy oraz tło andragogiki przed wejściem tego terminu do publikacji naukowych. Jego badanie poświęcone jest poszukiwaniu korzeni idei andragogicznych od cywilizacji antycznych do chwili obecnej. Billington (2000) stwierdził, że dla próby sześćdziesięciu mężczyzn i kobiet w wieku od 37 do 48 lat kluczowe czynniki związane z andragogiką pomogły im w rozwoju, a ich brak powodował regres i brak rozwoju. Spośród wszystkich czynników andragogicznych samokształcenie jest jednym z najbardziej widocznych i najważniejszych.

W odniesieniu do argumentów kwestionujących wartość podejścia Knowlesa wobec andragogiki Maehl (2000), w odpowiedzi na filozoficzne podejście preferowane przez pewną liczbę nauczycieli dorosłych, sugerował, że Knowles pragnie nadać andragogice charakter humanistyczny, co przyczyniło się do jej szerszego przyjęcia w praktyce. To podejście zostało wzbogacone o inne filozofie, szczególnie o koncepcje rozwoju zasobów ludzkich. Podkreślił również, że Knowles opracował swoje idee samokształcenia właśnie w kontekście andragogiki. Wywarło to wpływ na generację nauczycieli dorosłych, ze względu na przejawiającą się w jego podejściu wrażliwość i wsparcie duchowe, co doprowadziło do rozpowszechnienia andragogiki w praktyce.

Wciąż pojawiały się jednak negatywne opinie na temat andragogiki. Grace (2001) stwierdził, że perspektywa Knowlesa jest w nadmiernym stopniu oparta na indywidualizacji, instytucjonalizacji, profesjonalizacji, unaukowieniu i technologizacji, samokształceniu, polityce wykluczenia, podtrzymaniu status quo i konformizacji, przy pominięciu oporów i transformacji. Postrzegał również amerykańską i kanadyjską edukację dorosłych jako czynnik usunięcia z pola zainteresowań problemów kulturowych i społecznych, a tym samym wprowadzający odpolitycznienie i brak kontekstu w kształcenie dorosłych. Nie widział tego, czego nie chciał – faktycznego i trwającego rozkładu andragogiki. Jednak Rachal (2002) jasno określił siedem kryteriów przydatnych dla realizacji w przyszłości badań empirycznych z andragogiki: dobrowolny udział, status dorosłości, wspólnie zdefiniowane cele, ocena osiągnięć w oparciu o poziom wykonania, mierzenie satysfakcji, odpowiednie środowisko uczenia się dorosłych i kwestie techniczne. Uzupełniając opinię Rachala w sprawie kryteriów dla empirycznych badań z zakresu andragogiki, Simonson et al. (2003) otwierają obszar zależności w andragogice. Autorzy zidentyfikowali wiele cech wywodzących się z koncepcji andragogiki wg Knowlesa, które wskazali jako kluczowe dla skutecznego działania programów kształcenia na odległość.

Sopher (2003) twierdzi, że prace Knowlesa w zakresie andragogiki są najlepiej rozumiane przez praktyków i badaczy tylko wtedy, gdy są historycznie do-

kładne, osadzone w ramach jego filozofii humanistycznej i interpretowane w kontekście jego epoki. Dodał, że należy uznać rolę, jaką każdy z czterech ruchów historycznych (humanistyczna edukacja dorosłych, pomoc i opieka społeczna, dynamika grupy, rozwój zasobów ludzkich) występujących w USA odgrywa w teorii andragogiki Knowlesa. Henschke (2004) przejawił również głębokie zaangażowanie w sprawy andragogiki, parafrazując wiersz Roberta Frosta [*(Nasz szlachetny prezent) Our Gift Outright*] zaprezentowany podczas ceremonii inauguracyjnej prezydentów Johna Kennedy'ego i Lyndona Johnsona w 1961. Carlson (2005) omawiał możliwość zastosowania andragogiki w procesie uczenia się języka obcego przez dorosłych, jak również rozwinięcia dyskursu na poziomie interdyscyplinarnym wśród badaczy zajmujących się edukacją dorosłych, psychologią i lingwistyką. Reichmann (2005) w jasny sposób oddzielił andragogikę jako naukę zajmującą się kształceniem ustawicznym/długofalowym od edukacji dorosłych koncentrującej się na praktyce edukacji/uczenia się dorosłych.

Jeszcze inna osoba wyraziła pogląd, że andragogika musi się odejść od swojego miejsca w świetle jupiterów w dziedzinie edukacji dorosłych. Choć Sandlin (2005) nazywa andragogikę podstawą kształcenia dorosłych od wielu dziesięcioleci, ma poważne zastrzeżenia co do jej znaczenia i krytykuje ją w ramach tego, co postrzega jako trzy główne perspektywy w dziedzinie kształcenia dorosłych: afrocentryczną, feministyczną, jak i krytyczną. Jej celem jest również rozwiązanie niektórych problemów związanych z kształceniem dorosłych w oparciu o andragogikę i ułatwienie innej praktyki w edukacji dorosłych. Mimo wszystko Stricker (2005) korzystał z zasad andragogiki w szkole publicznej w celu określenia tego, czy dyrektorzy rozumieją kształcenie dorosłych (andragogikę) i czy posiadają kompetencje do tworzenia warunków do rozwoju kadry dydaktycznej? Stwierdził, że istnieje duża rozbieżność pomiędzy spostrzeganiem poziomu własnej „andragogiczności" przez dyrektorów a tym, jak oceniali ich w tym zakresie nauczyciele. Było oczywiste, że dyrektorzy skorzystaliby na lepszym zrozumienia i wdrożeniu andragogiki. Nauczyciele z kolei również odnieśliby korzyść z lepszego zrozumienia i realizacji samokształcenia i mogliby zaangażować się i przejąć odpowiedzialność za własne kształcenie ustawiczne.

Najlepiej poinformowanym i często wypowiadającym się naukowcem, który badał i realizował andragogikę na całym świecie jest Savicevic (2006a). Stwierdził on, że prawie 50 lat doświadczeń zajmowania się ideami andragogicznymi nabytymi w różnych środowiskach społecznych, kulturalnych i edukacyjnych jest odzwierciedlone w jego osobistym doświadczeniu. Co bardzo ważne, zauważył również, że od czasu jego pierwszej wizyty w USA w 1966 roku do 2006 r. istnieje widoczny ślad andragogiki na uniwersytetach USA, który przejawia się tym, że nie było ani jednego poważnego badania dotyczącego edukacji dorosłych i uczenia się, które nie odnosiłoby się do andragogiki jako koncepcji. Savicevic odniósł się również do kwestii różnorodności idei andragogicznych w skali międzynarodowej. Różnorodność ta stała się oczywista w wyniku jego dogłębnych, ogólnoświatowych badań.

Starając się niejako podsumować wszystkie odważne starania wielu andragogów, Savicevic (2006b) dokonuje dokładnego prześledzenia mniej lub bardziej zbieżnych poglądów na andragogikę w różnych krajach. Odrzuca ideę, że andragogika stanowi część pedagogiki, ale twierdzi, że andragogika powstała na skutek konfliktów z pewnymi ideami dotyczącymi pedagogiki. Stara się pomóc ustanowić podstawę naukową dla badań andragogiki jako badań dotyczących uczenia się i edukacji dorosłych i nazywa XXI wiek – wiekiem edukacji dorosłych. W kontraście do wcześniej wyrażonej opinii Savicevic (2006b) poddawał refleksji swoje postrzeganie roli Knowlesa w podtrzymywaniu andragogiki w jej długiej historii i w dalszej perspektywie. Jego zdaniem, przez ponad 40 lat Knowles był czołową postacią zajmującą się szerzeniem i ukorzenianiem koncepcji andragogiki poprzez publikacje, wypowiedzi i wykłady, w szczególności w literaturze amerykańskiej, ale nie tylko. Z tego względu Savicevic uważa, że Knowles znajdzie swoje zasłużone miejsce w zakresie pomocy andragogice w rozwoju i ugruntowaniu się w charakterze dyscypliny naukowej.

Isenberg (2007) w opublikowanej wersji swojej pracy doktorskiej (2005) złożonej w University of Missouri-St. Louis przedstawia stanowiącą przełom podstawę umożliwiającą zbliżenie andragogiki i uczenia się za pośrednictwem Internetu, przy jednoczesnym połączeniu praktyki i teorii, praktyki i badań oraz technologii i procesu uczenia się, a to wszystko w kluczowym obszarze opieki zdrowotnej. Przedstawia dynamiczny projekt ukierunkowany na realizację celu ustanowionego przez Międzynarodową Komisję ds. Edukacji Dorosłych XXI Wieku (International Commission on Adult Education for the Twenty-first Century), koncentrując się na pięciu filarach kształcenia ustawicznego, uczyć się by: wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być oraz zmieniać.

Henschke i Cooper (2007a) wydali jedną z pierwszych szczegółowych prac, dotyczących powstania andragogiki, na podstawie źródeł w języku angielskim, opublikowaną w Roczniku Rumuńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych. Wyróżnili w niej sześć działów, które początkowo opracowano w trakcie podjętej analizy (Cooper i Henschke, 2001). Jednakże ze względu na pojawienie się w trakcie prowadzonych badań dodatkowych wniosków, jedna sekcja została zmieniona z: Upowszechnianie amerykańskiej koncepcji andragogiki na: *Upowszechnienie i utrwalenie amerykańskiej i ogólnoświatowej koncepcji andragogiki.*

Cox (2007–2008) badał zastosowanie modelu praktycznego andragogiki mającego na celu poprawę skuteczności szkolenia i ułatwienie zastosowania edukacji dorosłych w różnych środowiskach. Badania zorientowane były na dostosowanie działań edukacyjnych do słuchaczy bądź dostosowaniem samej nauki do celów organizacji.

Boucouvalas (2008) podkreślił nacisk ze strony Knowlesa na grupę/społeczność/społeczeństwo w jego podejściu do andragogiki. Wcześniejsze spojrzenia na cel edukacji dorosłych zawierały ideę działania na rzecz wyższego celu niż po prostu pojedynczej osoby.

Baumgartner (2008) przeprowadziła badania wpływu andragogiki na programy i sposób nauczania. W swojej pracy zawarła następujące rozdziały doty-

czące andragogiki: zarys historii, europejskie koncepcje, krytyka, najnowsze badania, relacje z programem nauczania, zasady, zastosowania w praktyce oraz studium przypadku dotyczącego motywowania słuchaczy do przyjęcia większej odpowiedzialności za własną naukę.

Henschke (2009b) przedstawia i stosuje andragogikę w odniesieniu do czterech głównych elementów mających na celu utrzymanie wiodącej pozycji w rozwoju i zarządzaniau kapitałem ludzkim. Jego idea koncentruje się na znaczeniu zminimalizowania kosztów bieżącej edukacji pracowników, przy jednoczesnej maksymalizacji czasu i energii skupionej na posiadaniu dostępnych środków dla realizacji misji spółki. Cztery wymienione powyżej główne elementy to: elementy przygotowywania i planowania zmian w rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim; kompetencje wymagane od osoby pełniącej funkcję agenta zmiany w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim; metody wdrażania zmian/ dokonywania zmian w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim; cele organizacji oraz wyniki zmian w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim.

Henschke (2009a) kierował programem edukacji dorosłych (andragogicznym dotyczącym nauki i sztuki pomagania dorosłym w uczeniu się oraz badań tego zagadnienia) realizowanym w ramach istniejącego od 43 lat stowarzyszenia Partners of the Americas, organizującego partnerstwo pomiędzy stanem Missouri w USA i Para w Brazylii. Działalność ta obejmowała siedem wyjazdów do Brazylii w okresie 24 lat, przeprowadzenie 28 różnych kursów, seminariów, otwartych forów, warsztatów, wszystkich zorientowanych na andragogikę; z łączną liczbą 1128 uczestników z 21 brazylijskich stanów i 36 agencji edukacyjnych, korporacyjnych, religijnych, z opieki zdrowotnej, pozarządowych, przemysłowych, rządowych biur i instytucji oraz agencji opieki społecznej. Łączny czas kształcenia obejmujący wszystkie programy wyniósł 448 godzin.

Podczas spotkania Komisji ds. Edukacji Dorosłych za Granicą (Commission on International Adult Education, CIAE) przy Amerykańskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych (American Association for Adult and Continuing Education, AAACE) w listopadzie 2009 roku w Cleveland w stanie Ohio Pleskot-Makulska (2009) zaprezentowała pracę dotyczącą andragogiki. Jej praca podkreśla wzrost zainteresowania edukacją dorosłych w Polsce, silną potrzebę kształcenia nauczycieli – niezbędną dla zrealizowania celów i zadań stojących przed dziedziną edukacji dorosłych, ze szczególnym naciskiem na kroki podjęte w ostatnim czasie mające na celu wzmocnienie pozycji andragogów na rynku pracy w Polsce, a także specjalizację andragogiczną na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

W czasie pisania niniejszego tekstu, w 2009 r., przygotowuję się do ósmej podróży do Brazylii. Będę brał udział w UNESCO International Civil Society Forum [FISC] Pre-Conference dla agencji pozarządowych, w dniach 28–30 listopada 2009 r. w Para. Zostałem również uhonorowany zaproszeniem (które przyjąłem) do bycia członkiem Oficjalnej Delegacji USA/UNESCO USA/UNESCO do UNESCO CONFINTEA VI (Szóstą międzynarodową konferencję nt. edukacji dorosłych dla organizacji rządowych) 1–4 grudnia 2009 roku,

w Belem, Para w Brazylii. Moje prace badawcze w zakresie edukacji dorosłych oraz praktyka w działaniu na rzecz andragogiki będą trwać podczas tych konferencji i przez następne lata.

Oto historii i filozofia andragogiki na całym świecie, oparta na ponad 200 dokumentach w języku angielskim. Istnieje jeszcze wiele dodatkowych dokumentów, które oczekują na uwzględnienie w dalszych etapach badań. Niemniej jednak andragogika to nie tylko praca jednej lub kilku osób, ale wynik wysiłków wielu ludzi różnych narodowości na całym świecie.

Bibliografia

1. Akande J.O., & Jegede P.O. (2004, July). *Andragogy and computer literacy: The Nigerian perspective.* The African Symposium: An on-line educational research journal, 4(2), www2.ncsu.edu/ncsu/aern/arkives2.html (Note: Click on the Webpage address. When the web page appears, scroll down to Vol. 4, No. 2, July, 2004 and click to open that volume. Then find the article titled above and click to open.)
2. Aspell D.D. (2003). *Andragogy: Adult learning*. San Antonio, TX: University of Texas. Unpublished paper.
3. Barclay K. (2001). *Humanizing learning at a distance* (Unpublished Doctoral Dissertation) Honolulu, HI: University of Hawaii.
4. Batson T. (2008). The institutional path for change in this age: Andragogy, not pedagogy. In *Campus Technology, 10/08*. www.campustechnology.com
5. Baumgartner L. (2008). Andragogy: An introduction and implications for curriculum and instruction. In V. Wang (Ed.), *Curriculum development for adult learners in the global community: Volume 1 Strategic Approaches* (pp 34–57) Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
6. Bellamio, D. (2006). *Personal interview and conversation surrounding his impetus for having Knowles'* book. *The adult learner: A neglected species*, 4th edition, Translated into Italian. Near Milano, Italy, September 21, 2006.
7. Bezensek J. (2006). *Juri Jug's role in development of Slovene adult education*. In *Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)*, Bamberg, Germany, September 27–30, 2006.
8. Billington D.D. (2000). *Seven characteristics of highly effective adult learning programs*. *New Horizons for Learning*, Seattle: New Horizons. Retrieved September 28, 2002 from www.newhorizons.org
9. Blondy L.C. (2007, Summer). *Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment.* Journal of Interactive Online Learning www.ncolr.org/jiol 6(2).
10. *Board of Registration of Real Estate Brokers and Sales Persons (2006). Continuing education: Instructor course*. Retrieved July 13, 2006 from www.mass.gov/dpl/boards/re/index.htm

11. Boucouvalas M, (2008). *Highlighting the group/community/societal emphasis in Knowles' treatment of andragogy.* A Power Point Presentation at the Commission of Professors of Adult Education Conference, Denver, CO, November, 2008.
12. Boucouvalas M., & Henschke J.A. (2002). *Reflections on international cooperation and new partnerships in the 'Age of Globalization,'* Edited and Revised.' Adult Education and Development. Bonn, Germany: Institute for International Cooperation of The German Adult Education Association (IIZ/DVV), 58,133 – 141.
13. Boudreaux M., Chermack T., Lowe J., Wilson L. & Holton E. III. (2002). *The legacy of Malcolm Knowles: Studying andragogy andragogically*. In T.M. Egan & S.A. Lynham (Eds.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development International Research Conference*, *2* (pp. 877––884). Honolulu, Hawaii.
14. Carlson A. (2005). *Adults' experiences in learning a foreign language in a university classroom*. In M. Cooper (Ed.), *Adult education: Working for you, A CD Proceedings of the American Association for Adult and Continuing Education*. Pittsburgh, PA: American Association for Adult and Continuing Education.
15. Chesbro S.B., & Davis L.A. (2002). *Applying Knowles' model of andragogy to individualized osteoporosis education.* Journal of Geriatric Physical Therapy, 25(2), 1–7.
16. Conlan J., Grabowski S., & Smith K. (2003), *Current trends in adult education*. In M. Orey (Ed.), *Learning, teaching, and technology*. Website: www.coe.uga.edu/epltt/AdultEducation.htm.
17. Cooper M.K., & Henschke J.A. (2001a). *Andragogija, Osnove Teorije, Istrazivanja I Prackticnog Povezivanja,* [title of translation] (translation from English into Serbian: Kristinka Ovesni), Andragoske Studije Journal, 8, br. 1–2, Belgrade.
18. Cooper M.K., & Henschke J.A. (2001b). *Andragogy: Its research value for practice.* In W. Hines (Ed.), P*roceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 47–53). Charleston, IL: Eastern Illinois University.
19. Cooper M.K., & Henschke J.A. (2007). *Expanding our thinking about andragogy: Toward the international foundation for its research, theory and practice linkage in adult education and human resource development – A continuing research study.* In K. King & V. Wang (Eds.), *Comparative adult education around the globe: International portraits and readings of the history, practice, philosophy, and theories of adult learning* (pp. 151––194). Hangzhou, Peoples' Republic of China: Zhejiang University Press.
20. Cox T. (2007–2008). *Andragogy inside out and outside in: When to know what and what to know when*. Perspectives: The New York Journal of Adult Learning. Vol. 6, No. 1. Pp. 7–18.

21. Davenport J. III. (1987). *Is there a way out of the andragogy morass?* Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research, 11(3), 17–20.
22. Deveci T. (2007, Summer/Fall). *Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language.* New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 21, (3/4). Online, http://education.fiu.edu/newhorizons/New%20Horizons%20in%20AE&HRD%2021(34)%20Issue.pdf#page=19.
23. Donaghy R.C. (2004). *An afternoon with Allen Tough.* In J. Henschke (Ed.), *Proceedings of the 2004* Commission on International Adult Education (*CIAE) Pre-Conference* (pp. 3–53). Louisville, KY: American Association for Adult and Continuing Education (AAACE).
24. Dover K.H. (2006). *Adult learning theorist: Malcolm S. Knowles – biography. Adult/Continuing Education: A Free Newsletter Guide,* www.adulted. about.com/es/adultlearningthe/a/knowles,htm p. 1.
25. Draper J.A. (1998), *The metamorphoses of andragogy.* The Canadian Journal for the Study of Adult Education, 12(1), 3–26.
26. Drinkard G., & Henschke J.A. (2004). *Instructional perspectives of nurse educators engaged in teaching via distance education*. In *Proceedings of the Twenty-Third Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education Conference* (pp. 80–85). Indianapolis, IN: Indiana University – Purdue University.
27. Esposito M. (2005). *Emotional intelligence and andragogy: The adult learner.* Thonburi, Thailand: 19th International Conference, Learning Organizations in a Learning World.
28. Faber W. (2006). *My way to andragogy – autobiographical reflections.* In Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
29. Fidishun D. (b.d., ok. 2005). *Andragogy and technology: Integrating adult learning theory as we teach with technology*, Malvern, PA: Penn State Great Valley School of Graduate Professional Studies.
30. Gehring T. (2000). *A compendium of material on the pedagogy-andragogy issue.* Journal of Continuing Education, 51(1), 151–163.
31. Gibbons H.S., & Wentworth G.P. (200l, Fall). *Andragogical and pedagogical training differences for online instructors.* Online Journal of Distance Learning Administration, 4, (3). State University of West Georgia, Distance Education Center.
32. Grace A.P. (2001). *Using queer cultural studies to transgress adult educational space*. In V. Sheared & P.A. Sissel (Eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 257–270). Westport, CN: Bergin & Garvey – An Imprint of Greenwood Publishing Group, Inc.
33. Gross M. (2006). *Why do people decide to study andragogy and what happens during their studies? A qualitative research study*. In *Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)*, Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.

34. Hadley H.N. (1975). *Development of an instrument to determine adult educator's orientation as andragogical and pedagogical* (Unpublished doctoral dissertation), Boston University School of Education, Boston, MA.
35. Harriman G. (2004), *Adult learning* on adultlearning@GaryHarriman_ com.htm. Date Retrieved: January 19, 2005.
36. Hartree A. (1984). *Malcolm Knowles's theory of andragogy: A critique.* International Journal of Lifelong Education, 3, 203–210.
37. Haugoy G. (2003, September 18), *Developing flexible open classrooms for the independent students*, Retrieved July 13, 2005, www.elearningeuropa.info /index.php?page=doc_print&doc_id=4341&docing =1.
38. Heimstra R. (2004, September 15). *Graduate adult education: Foundations of practice*, Retrieved January 14, 2005, www-distance.syr.edu/ adulted.html.
39. Henry G. (2009). *An historical analysis of the development of thinking in the principle writings of Malcolm Knowles*. A Doctoral Dissertaton Completed at the Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
40. Henschke J.A. (1987). *Training teachers of adults.* In C. Klevins (Ed.), Materials and methods in adult and continuing education: International – Illiteracy (pp. 414-422). Los Angeles: Klevens Publications, Inc.
41. Henschke J.A. (1989). *Identifying appropriate adult educator practices: Beliefs, feelings and behaviors.* In C. Jeffries, (Ed.), Proceedings of the Eighth Annual Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education (pp. 89-95). St. Louis, MO: University of Missouri.
42. Henschke J.A. (1998). *Historical antecedents shaping conceptions of andragogy: A comparison of sources and roots*. Paper presented at the International Conference on Research in Comparative Andragogy, Radovljica, Slovenia, September 10–13, 1998.
43. Henschke J.A. (2003). *Critical requirements for changing corporate training departments toward supporting workplace learning and performance.* In Proceedings of the Adult Learning Australia National Conference (pp. 246–258). Sydney, New South Wales, Australia, December, 2003.
44. Henschke J.A. (2004). *My gift outright [Regarding Andragogy] (*Paraphrase of Robert Frost's *Our Gift Outright* Delivered at the USA Presidential Inaugural Ceremonies of JFK & LBJ), 1961. In *Collected poems, prose, and plays*. New York: Henry Holt and Co. p. 187.
45. Henschke J.A. (2006a). *Comparing personal learning and educational institution elements required in various countries for a re-orientation toward a focus on lifelong learning.* In Papers presented at the 4thConference of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE). Bamberg, Germany, September 24–27, 2006.
46. Henschke J.A. (2006b). *Malcolm S. Knowles: Four major historical social movements that influenced him and he influenced as he became an adult*

educator. In J. Reischmann (Ed.), *Proceedings of the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)* (pp. 1–29). Germany: University of Bamberg, September 27–30, 2006.

47. Henschke J.A. (2008a). *A global perspective on andragogy: An update.* In M. Boucouvalas (Ed.), Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference (pp. 43–94). Denver, CO.
48. Henschke J.A., (2008b). *Comparing the American and European perspectives on the international concept of andragogy and the implications for the development of adult education theory and practice.* In Proceedings of the Adult Education Research Conference, St. Louis, MO, June, 2008.
49. Henschke J.A. (2009a). *Engagement in active learning with Brazilian adult educators*. In G. Strohschen (Ed.), *Handbook of blended shore learning: An international adult education handbook* (pp. 121–136). NY: Springer Science+Business Media, LLC.
50. Henschke J.A. (2009b). *Movement toward staying ahead of the curve in developing and managing human capital.* In V. Wang & K. King (Eds.). *Human performance models in the global context* (1–28). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
51. Henschke J.A., & Cooper M.K. (2006). *International research foundation for andragogy and the implications for the practice of education with adults.* In Proceedings of the 2006 Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Extension and Community Education (pp. 93––98), University of Missouri, St. Louis, October 4–6, 2006.
52. Henschke J., & Cooper M. (2007). *Additions toward a thorough understanding of the internationalfoundations of andragogy in HRD and adult education.* In Inst.de Ins. "G.Barit" din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. V, 2007 (pp. 7–54). [This is the 2007 Yearbook of the Romanian Institute of Adult Education].
53. Houle C.O. (1996). *The design of education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
54. Hugo J. (2003). *A comparison of and characteristics of educational multimedia*. Uganda: Naledi3Dfactory and UNE.
55. Illeris K. (2004). *Adult education and adult learning*, first English edition translated from Danish, Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
56. Isac I. (2006). *How to become an 'Adult Educator' in the interwar Romania: The Examples of Nicolae Lorga and Dimitrie Gusti.* In J. Reischmann (Ed.), Proceedings of the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA) (pp. 1-9). Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
57. Isenberg S.K (2005) *The experience of applying principles of andragogy to internet technology* (Unpublished doctoral dissertation), University of Missouri-St. Louis, Division of Educational Leadership and Policy Studies.

58. Isenberg S.K. (2007). *Applying andragogical principles to internet learning*. Youngstown, NY: Cambria Press.
59. Jarvis P. (1984). *Andragogy: A sign of the times.* Studies in the Education of Adults, 16, 32–38.
60. Jarvis P. (2006) *Andragogy versus pedagogy or from pedagogy to andragogy: A re-assessment of Knowles's dilemma with the development of learning theory*. An Unpublished Copyrighted Paper, University of Surrey, Guildford, Surrey UK GU2 7XH
61. Kail R., & Cavanaugh J. (2004). *Teaching touches lives* (3rd ed.). Bellmont, CA: Thomson Wadsworth.
62. Kajee L. (2003). *Making waves, not just surfing the net: ICT and learning in the ESL classroom*, Johannesburg, South Africa: University of the Witwatersrand, Unpublished paper.
63. Kapp A. (1833). *Die andragogik ober bildung im mannlichen alter. Platons Erziehungslehre, als Padagogik fur die Einzelnen und als Staatspadagogik*. Germany: Minden und Leipzig.
64. Knowles M.S. (1970*). The modern practice of adult education: Andragogy vs. Pedagogy*. Chicago: Association Press/Follett.
65. Knowles M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. NY: Association Press.
66. Knowles M.S. (1980*). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Revised Edition). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Book Company.
67. Knowles M.S. (1984b). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
68. Knowles M.S. (1996). *Adult learning*. In R.L. Craig (Ed.), *ASTD training & development handbook: A guide to human resource development* (4th ed.) (pp. 254–265). New York: McGraw Hill.
69. Knowles M.S., Holton E.F. III, & Swanson R.A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). San Francisco: Berrett Koehler Publishers, Inc.
70. Kruse N.B. (2006). *Andragogy and music: Canadian and American models of formal and informal music learning among adults.* In Papers presented at the 4th Conference of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) (pp. 1-12). Bamberg, Germany: September 24–27, 2006.
71. Lindeman E.C. (1926a). *Andragogik: The method of teaching adults.* Workers' Education, 4, 38.
72. Lindeman E.C. (1926b, 1961*). The meaning of adult education*, Montreal: Harvest House.
73. Livingstone D.W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research: New approaches for lifelong learning (NALL),* Working paper # 21-2001, *Toronto:* Ontario Institute for Studies in Education – Advisory Panel of Experts on Adult, Learning (APEAL) Applied Research Branch, Human Resource Development, Canada.

74. Maehl W. (2000). *Lifelong learning at its best: Innovative practices in adult credit programs.* San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
75. Martin University, Webmaster (2006). *Andragogy*, 2171 Avondale Place, Indianapolis, IN, 46218.
76. Mason R.A., Henschke J.A., & Weitzel T.R. (2001). *Air carrier check airman training: An adult education model.* In Proceedings of the 11th International Symposium on Aviation Psychology. March 7, 2001. Columbus, OH: Lawrence Erlbaum Associates.
77. Merriam S.B. (2001, Spring). *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory*. *The New Update on Adult Learning Theory*, San Francisco: Jossey-Bass, New Directions for Adult and Continuing Education, no. 89, 3–13.
78. Merriam S. (2004). *The changing landscape of adult learning theory.* In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* (pp. 199–220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
79. Merriam S.B., Caffarella R.S., & Baumgartner L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc.
80. Mezirow J. (1981). *A critical theory of adult learning and education.* Adult Education, 32(1), 3–24.
81. Moore J. (b.d., ok. 2002). *Site philosophy: Learner-focused education, andragogy*. Date Retrieved: February 12, 2002. www.edtech.vt.edu/edtech/is/ocs,introp2.html
82. Morland D.V. (2003). *How to teach adult learners..ROI (Return on Investment) Learning Services Professional Guidelines Services*, Downlinked from an andragogy google search. Date Retrieved: November 10, 2004.
83. Nebraska Institute for the Study of Adult Literacy (b.d.), *Andragogy: Alternative interpretations and applications summarized from understanding and facilitating adult learning by Stephen Brookfield (1986)*, http://literacy.kent.edu/~nebraska/curric/ttim1/artsum.html Date Retrieved: June 16, 2004.
84. Nevins S.C. (b.d., ok. 2003). *Andragogy versus pedagogy: The secret to successful business learning,* www.westchesterventuregrp.com/ EntrepreneurForum/Andrag. Date Retrieved: October 31, 2003.
85. Newman A.P. (1993). *Prison literacy: Implications for program and assessment policy*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 363 729) p. 49.
86. Newman M. (2007, November 1). *Personal Interview with John Henschke during the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Conference,* Norfolk, VA.

87. Nottingham Andragogy Group (1983). *Towards a developmental theory of andragogy*, Adults: Psychological and Educational Perspective, no. 9, Nottingham, England: University of Nottingham Department of Adult Education.
88. O'Bannon F., & McFaden C., (2008). *Model of experiential andragogy: Development of a non-traditional experiential learning program model.* Journal of Unconventional Parks, Tourism & Recreation Research, 1(1), 23–28.
89. Paraskevas A., & Wickens E. (2003). *Andragogy and the Socratic method: The adult learner perspective.* Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/detail/johlste/vol2_no2_andragogy_and_the_socratic
90. Pastrana M. (b.d.). *Andragogy International Universe*, N. Miami Beach, FL: Andragogy International Universe, Inc. Date Retrieved: May 19, 2006.
91. Picavet G. (2003). *Andragogy: An introduction – Belgium/roots project*, www.makedisciples.net/ace/basic_of_andragogy.asp
92. Pinheiro S.O. (2001). *Perceptions versus preferences: Adult international students' teaching learning experiences in an American University*, Retrieved October 24, 2005, http://nccrest.edreform.nte/resounce/7101
93. Pleskot-Makulska K. (2009). *The training of adult education specialists in Poland,* In M. Boucouvalas (Ed.), Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference (pp. 143–150). Cleveland, OH. Translated into English by Marcin Basiak.
94. Poggeler F. (1994). *Introduction – Trends of andragogical research in Europe*. In P. Jarvis & F. Poggeler (Eds.), *Developments in the education of adults in Europe* (pp. 9–15). Frankfurt am Main: Peter Lang, Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology (Volume 21).
95. Rachal J. (2000). *Effectiveness of andragogy.* Concurrent session presentation. American Association for Adult and Continuing Education Conference, Providence, RI, November, 2000.
96. Rachal J. (2002, May). *Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future.* Adult Education Quarterly: A Journal of Reserarch and Theory, 22(3), 210–227.
97. Ray C.W., & Chu Hui-chin. (2005). *Does andragogy work in Taiwan? An analysis from Eastern cultural perspective.* In Prodeedings of the 2005 Academy of Human Resource Development International Conference (pp. 101–108).
98. Reischmann J. (2004). *Andragogy: History, meaning, context, function.* At: www.andragogy.net. Version Sept. 9, 2004.
99. Reischmann J. (2005a). *Andragogy: History, meaning, context, function.* In L.M. English (Ed.), International encyclopedia of adult education (pp. 58––63). Houndsville, NY: Palgrave Macmillan.

100. Reischmann J. (2005b). *Comparative adult education.* In L M. English (Ed.), International encyclopedia of adult education (pp. 136–141). Houndsville, NY: Palgrave Macmillan.
101. Roberson D.N. (2002) *Andragogy in Color.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 465 047).
102. Rossman M.H. (2000, Winter). *Andragogy and distance education: Together in the new millennium.* New Horizons in Adult Education – ISSN 1062-3183, Gadbow, N. (Ed.), 14(1).
103. Sandlin J.A. (2005). *Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives.* PAACE Journal of Lifelong Learning, 14, 25–42.
104. Sasmal C.K. (b.d., ok. 2003). *Adult learning in Indian call centers*, Bangalore, India: Trans Works Information Services.
105. Savicevic D. (1991). *Modern conceptions of andragogy: A European framework.* Studies in the Education of Adults, 23(3), 179–201.
106. Savicevic D. (1999b). *Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting.* In J. Reischmann, Z. Jelenc, & M. Bron (Eds.), Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an emerging field of study (pp. 97–119). Bamburg, Germany: ISCAE Proceedings.
107. Savicevic D. (2000). *The roots and evolution of andragogical ideas* (Koreni I razvoj andragoskih ideja – in the Serb Language), Beograd: Serbia (formerly Yugoslavia) Institut za pedagogiju I andragogiju Andragosko drustvo Srbije.
108. Savicevic D. (2003). *Komparativna andragogija.* Beograd, Serbia: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogranu.
109. Savicevic D. (2006a). *Andragogical ideas in international framework* (Andragoske ideje u medunarodnin okvirima in the Serb Language), Beograd, Serbia: Institut za pedigogiju i andragogiju Drustvo za obrazovanje odraslih.
110. Savicevic D. (2006b). *Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries*. In Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA) (pp. 1–24), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
111. Sayre L. (2005). *Thoughts from the field: Andragogy by accident*. Paper presented to the 2005 American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Annual Conference of the Commission of Professors of Adult Education (CPAE) Special Interest Group (SIG), November 11, 2005.
112. Schnieder K. (2003). *A guide for developing higher education computer-based learning activities: A concept map*. Montreal, Quebec, Canada: Concordia University.
113. Schugurensky D. (2005). *Selected moments of the 20th century*. Department of Adult Education, Community Development and Counseling Psychology, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

114. Shore S. (2001). *Talking about whiteness: Adult learning principles and the invisible norm*. In V. Sheared & P.A. Sissel, (Eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 42–56). Westport, CN: Bergin & Garvey – An Imprint of Greenwood Publishing Group, Inc
115. Simonson M., Smaldino S., Albright M., & Zvacek S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
116. Sopher M.J. (2003). *An historical biography of Malcolm S. Knowles: The remaking of an adult educator* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Department of Continuing, Adult and Vocational Education.
117. St. Clair R. (2002). *Andragogy revisited: Theory for the 21st century – myths and realities 19*, /www.cete.org/acve/testonly/docgen.asp?tbl-mr&id=109.
118. Stanton C. (2005, April). *A construct validity assessment of the instructional perspectives inventory* (Unpublished doctoral dissertation), University of Missouri-St. Louis, Division of Educational Leadership and Policy Studies, St. Louis, Missouri.
119. Stratton C. (b.d., ok. 2003). *Does theory inform our teaching practices in andragogy?* Instructional Development Services, www.newhorizons.org/ future/creatingthefuture/crfutknowles.html or adulted.about.com/os/ adutlearningthe/a/knowles. htm.
120. Stricker A.N. Jr. (2006). *Learning leadership: An investigation of principals' attitudes toward teachers in creating conditions conducive for learning in school-based staff development*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Missouri-St. Louis.
121. Suanmali C. (1981). *The core concepts of andragogy*. (Unpublished doctoral dissertation), Columbia University Teachers College, New York City, Dissertation Abstracts International, University Microfilms no. 8207343.
122. Taylor M. (1986). *Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process.* Studies in Higher Education, 11 (1), 55–72.
123. Taylor K., Marienau C., & Fiddler M. (2000). *Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers.* San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
124. *The Apprentice School, Northrop Grumman Shipbuilding-Newport News,* VA. The 2009 Malcolm S. Knowles Award from the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE). Conferred at the 2009 AAACE Conference, Cleveland, OH.
125. The Institute for Career Development-Merrillville, IN. *The 2008 Malcolm S. Knowles Award from the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE).* Conferred at the 2008 AAACE Conference, Denver, CO.
126. Thompson M.A., & Deis, M. (2004). *Andragogy for adult learners in higher education.* In Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies, 9(1), 107–112.

127. Vodde R.F. (2008). *The efficacy of an andragogical instructional methodology in basic police training and education.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Department of Criminology, University of Leicester, U.K.
128. Weinstein M.B., &Young W.H. (2003). *Do online programs serve the real estate practitioner? Issues for real estate education using concept of andragogy*, San Diego, CA: Paper Presented at the American Real Estate Society (ARES) Research Conference, April 5, 2003.
129. Welton M.R. (1995). *In defense of lifeworld.* Albany, NY. SUNY Press.
130. Wie A.L. (2003). *Improving adult learning*. Hogskolen i Nesna: Socrates Education and Culture.
131. Wilson C. (2002). *A comparative study of the historical development of andragogy and the formation of its scientific foundation: In Germany and the United States of America, 1833–1999*, Tulsa, OK: Oral Roberts University, Unpublished manuscript.
132. Wilson C. (2004). *Neuroandragogy: A neurological approach to adult education and learning*, Farmingdale, NY: A Manuscript Being Prepared for Publication as a Book. (Possible Alternate Title: *Understanding Adult Brain Functions: A New Paradigm for the Study of Adult Education of Androgogy).*
133. Zmeyov, S. I. (1998*). Andragogy: Origins, developments and trends.* International Review of Education, 44(1), 103–108.
134. Zmeyov, S. I. (2006). *Andragogy and adult educators' Training in Russia: Actual state and trends.* In Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.

A perspective on the history and philosophy of andragogy: an international sketch

Key words: history and philosophy of andragogy.

Summary: This paper on the history and philosophy of andragogy is mainly limited [with a few exceptions] to a chronological history and the accompanying philosophy of andragogy, in line with when the English language documents were published and personal descriptions of events were written down. Some of these documents, however, present aspects of the events and ideas which recount the years and contexts in which they appeared in published form. This will not be an exact history of the events and philosophy as they appear in chronological order. But, this will be presented in the general sequence of the years that the articles, books, commentaries, and any other publication forms were recorded or appeared in print and / or were published.

Dane do korespondencji:
John A. Henschke, Ed. D profesor edukacji dorosłych w Katedrze Pedagogiki w Saint Louis, specjalista ds. edukacji ustawicznej w regionie wschodnio-centralnym Uniwersytetu Missouri. Pracownik programu doktorskiego i badań podyplomowych na Uniwersytecie Lindenwood, St. Charles, MO 63301;
Telefon: 636-949-4590 [praca];
Telefon: 314-651-9897 [telefon komórkowy].
e-mail: JHenschke@lindenwood.edu

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

Krystyna Pleskot-Makulska

ALFABETYZACJA JAKO ISTOTNY OBSZAR EDUKACJI DOROSŁYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Słowa kluczowe: alfabetyzacja, analfabetyzm, USA, edukacja dorosłych, PISA, strategie, Laubach.

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest zjawisko anfalfabetyzmu i niskiego poziomu alfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych. Rozważania koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: kwestie definicyjne; podejście do problemu analfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych; skala zjawiska w świetle badań PISA i ogólnokrajowych sondaży dotyczących alfabetyzmu dorosłych prowadzonych w latach 1992 i 2003 oraz stosowane współcześnie metody alfabetyzacji, ze szczególnym uwzględnieniem metod stosowanych w jednym z ośrodków alfabetyzacyjnych w Chicago.

Analfabetyzm od wielu lat stanowi jeden z najważniejszych na świecie problemów oświatowych, których nie udaje się rozwiązać pomimo zakrojonych na szeroką skalę działań. Wprawdzie, według szacunków UNESCO, w ciągu ostatnich dwudziestu lat nastąpiło zmniejszenie rozmiarów tego zjawiska o ok. 16% (Richmond i in. 2008), jednak nadal 774 mln ludzi nie posiada podstawowych kompetencji alfabetyzacyjnych (UNESCO 2009, s.119). Powszechnie wiadomo, że problem analfabetyzmu bądź niskiego poziomu alfabetyzmu dotyczy przede wszystkim słabo rozwiniętych regionów świata, ale w pewnym stopniu jest on również obecny w krajach wysoko uprzemysłowionych. Jednym z państw, których problem ten dotyczy i które prowadzą intensywne działania alfabetyzacyjne są Stany Zjednoczone. Przedmiotem niniejszego artykułu jest zjawisko analfabetyzmu w USA oraz prezentacja stosowanych współcześnie w Ameryce metod alfabetyzacji, na przykładzie jednego z ośrodków prowadzących tego rodzaju działania – *Literacy Chicago*[1].

[1] Autorka niniejszego artykułu w latach 2005–2007 pracowała w *Literacy Chicago* w charakterze tutora jako wolontariusz.

Od analfabetyzmu do alfabetyzmu – kwestie definicyjne

Alfabetyzacja jest obecnie jednym z najważniejszych obszarów edukacji dorosłych w USA jednak w ciągu wielu lat zmieniały się kryteria, na podstawie których orzekano o analfabetyzmie i podejście do tego zagadnienia. Około stu lat temu decydującą sprawą była umiejętność podpisania się[2]. Z kolei, w przeprowadzonym w roku 1930 spisie powszechnym ludności za analfabetę uznawano każdą osobę w wieku powyżej dziesiątego roku życia, która nie potrafiła czytać i pisać. W kolejnych latach pojawiło się pojęcie analfabetyzmu funkcjonalnego – w spisie powszechnym w 1940 r. przyjęto, że jego wskaźnikiem jest nieukończenie co najmniej piątej klasy szkoły podstawowej. W okresie późniejszym wymóg ten podwyższono do klasy szóstej, a niekiedy nawet ósmej (Columbia Encyclopedia 2009). W latach osiemdziesiątych XX w. nastąpiła jednak w Stanach Zjednoczonych głębsza niż miało to miejsce wcześniej zmiana w podejściu do analfabetyzmu i alfabetyzmu. Odrzucone zostało myślenie sprowadzające się do spostrzegania alfabetyzmu dychotomicznie – jako określanej arbitralnie cechy, którą dana osoba posiada lub nie. Z krytycyzmem zaczęto odnosić się do stosowanej do tej pory zasady orzekania o analfabetyzmie na podstawie takich pojedynczych wskaźników jak umiejętność podpisania się, ukończenie określonej klasy lub uzyskanie konkretnej liczby punktów w teście dotyczącym umiejętności czytania (Kirsch i in. 2002 s. 2–3). Pojawiły się opinie, że stosowane dotychczas kryteria są ulotne i niemożliwe jest dokładne stwierdzenie liczby analfabetów na tej podstawie (Mikuleckey, Taylor 1989, s. 467). Niektórzy przyrównywali wręcz dążenie do stworzenia precyzyjnej definicji do wędrówki do ciągle oddalającego się horyzontu (Harman 1987, za Merriam, Cunningham 1989). Inni zaś – próbę definiowania poprzez określenie ścisłych kryteriów pozwalających ustalić liczbę analfabetów nazywali aktem politycznym (Taylor, Dorsey-Gaines 1988). Pojęcie analfabetyzmu literalnego przesunięte zostało na drugi plan, a ośrodkiem koncentracji uwagi stało się pojęcie alfabetyzmu funkcjonalnego. Przejawiło się to m.in. w trakcie badań poziomu alfabetyzmu młodzieży w 1985 r. Posłużono się wówczas definicją, w której za wyznacznik alfabetyzmu przyjęto szerokie spektrum zadań możliwych do wykonania dzięki umiejętności czytania i pisania. Alfabetyzm zdefiniowano jako *Umiejętność posługiwania się informacjami w formie pisemnej w celu funkcjonowania w społeczeństwie, osiągania indywidualnych celów oraz rozwoju własnego potencjału i wiedzy* (Kirsch i Jugenblut 1986, za: Kirsch i in. 2002, s. 2–3). Do pomiaru kompetencji alfabetyzacyjnych zastosowano trzy skale. Dotyczyły one: umiejętności rozumienia i posługiwania się informacjami zawartymi w tekstach np. artykułów, opowiadań, broszur, powieści; umiejętności lokalizacji i zastosowania informacji pisemnych zawartych w podaniach o pracę, drukach wypłat,

[2] W prowadzonych spisach powszechnych w okresie 1870–1930 podstawą ustaleń była bezpośrednia deklaracja osoby badanej (Snyder 1993).

rozkładach jazdy, tabelach, wykresach, na mapach oraz posługiwania się prostą wiedzą matematyczną

Powyższe, szerokie, funkcjonalne podejście do zagadnienia alfabetyzmu znalazło również swój wyraz w ustawie dotyczącej alfabetyzacji (*National Literacy Act 1991*) oraz w późniejszych badaniach poziomu kompetencji alfabetyzacyjnych (w 1988–1989, 1992 i 2003 r.). Komisja powołana w celu opracowania definicji alfabetyzmu na potrzeby ogólnokrajowego sondażu kompetencji alfabetyzacyjnych ludzi dorosłych w Stanach Zjednoczonych, przeprowadzonego w 1992 r. z inicjatywy Kongresu stwierdziła, że alfabetyzm nie jest ani pojedynczą umiejętnością, uniwersalną w odniesieniu do wszystkich rodzajów tekstów, ani zespołem pojedynczych umiejętności związanych z określonym typem materiału pisemnego, lecz przyjęto szerokie zadaniowe ujęcie alfabetyzmu zapoczątkowane w 1985 r. (Kirsch i in. 2002 s. 3). Takie podejście w odniesieniu do analfabetyzmu i alfabetyzmu utrwaliło się również w kolejnych latach i znalazło swój wyraz w późniejszych raportach i podstawowym dokumencie dotyczącym alfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych obowiązującym obecnie – Ustawie o Inwestowaniu w Zasoby Ludzkie[3] (*Workforce* ... 1998). Zapisano w nim, że alfabetyzm oznacza *(...) umiejętność czytania, pisania i mówienia po angielsku oraz liczenia i rozwiązywania problemów z takim poziomem biegłości, który jest niezbędny do funkcjonowania w pracy, w rodzinie i społeczeństwie* (Dział 2, s. 112). Według tego ujęcia o alfabetyzmie świadczy więc przede wszystkim możliwość i sprawność w radzeniu sobie z czynnościami, z których składa się codzienne życie. W kontekście ostatniego ujęcia na uwagę zasługuje fakt, że oprócz aspektu zadaniowego uwzględniany jest również aspekt sprawnościowy[4], a także społeczno-kulturowy[5]. Tego rodzaju podejście do analfabetyzmu zbieżne jest ze stanowiskiem przyjętym również w innych krajach i przez wiele organizacji międzynarodowych, w tym OECD i UNESCO[6]. W praktyce w Stanach Zjednoczonych zarówno uczestnicy programów alfabetyzacyjnych decydenci, jak i osoby i instytucje finansujące tego typu działania oczekują w miarę precyzyjnych informacji dotyczących postępów słuchaczy; placówki prowadzące

[3] Ustawa ta zawiera dział: edukacja dorosłych i alfabetyzacja rodzin *(Adult Education and Family Literacy Act)*.

[4] Zadaniowy i sprawnościowy aspekt alfabetyzmu uwzględniony został również w czasie badań alfabetyzmu dorosłych w 1992 i 2003 r. (NCES, Definition of literacy b.d.)

[5] Alfabetyzm określany też bywa obecnie jako „(...) wiedza, umiejętności i poziom wprawy, które są potrzebne do funkcjonowania z powodzeniem w grupie społecznej lub kulturze, w których dana jednostka się znajduje lub pragnie (i ma potencjał) się znaleźć" (Askov 2000, s. 248).

[6] W raporcie OECD dotyczącym poziomu alfabetyzmu ludzi dorosłych w krajach rozwiniętych nie traktuje się zjawiska analfabetyzmu i alfabetyzmu jako kategorii dychotomicznych określanych arbitralnie. Do opisu alfabetyzmu stosuje się raczej skalę o charakterze kontinuum, a alfabetyzm definiowany jest jako „umiejętność rozumienia i stosowania informacji wyrażonych w postaci pisemnej w codziennych czynnościach w domu, w pracy, w środowisku lokalnym – w celu realizacji przez jednostkę jej indywidualnych celów, rozwoju wiedzy i potencjału" (OECD 2000). Definicja przyjmowana przez UNESCO – Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania krótkich, prostych zdań dotyczących codziennego życia (UNESCO 2006, za: Proliteracy Worldwide 2006).

programy alfabetyzacyjne wykorzystują testy do określania poziomu alfabetyzmu; również w *Adult Education and Family Literacy Act* wspomina się o konkretnych wskaźnikach, jakie należy brać pod uwagę w określaniu alfabetyzmu. Jest tam m.in. mowa o takich kryteriach jak: konieczność wykazania się postępem w czytaniu, pisaniu i mówieniu po angielsku; umiejętność rozwiązywania problemów; uzyskanie dyplomu szkoły średniej lub podjęcie studiów i pomyślna ich kontynuacja. W praktyce dominuje więc raczej dążenie do standaryzacji i operacjonalizacji. Ponadto to, co jest charakterystyczne dla licznych rozważań, jakie prezentowane są w literaturze i działań praktycznych, to fakt, że dotyczą one raczej alfabetyzmu, a szczególnie jego niskiego poziomu i potrzeby alfabetyzacji, a problem istnienia analfabetyzmu usuwany jest raczej poza zakres społecznej świadomości.

Poziom alfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych

Niezależnie od zróżnicowania podejścia w odniesieniu do kwestii definicyjnych w Stanach Zjednoczonych od XIX w. systematycznie gromadzone są dane statystyczne dotyczące poziomu alfabetyzmu. Początkowo ich źródłem były spisy powszechne, współcześnie są to głównie badania o zasięgu krajowym lub międzynarodowym. Ze spisów powszechnych wynika, że pod koniec XIX w. odsetek analfabetów w amerykańskim społeczeństwie (w wieku 14 lat i więcej) wynosił ok. 20% i do końca pierwszej dekady XIX w. utrzymywał się na poziomie dwucyfrowym. W 1969 r. spadł do poziomu 1%, a w kolejnych latach – poniżej tej wartości (NCES 120 Years.. b.d.) i utrzymuje się na tym poziomie również obecnie (NCES 2006). Źródłem dokładniejszych danych dotyczących poziomu alfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych są dane z zakrojonych na szeroką skalę badań sondażowych (1992 i 2003) oraz z badań PISA[7].

Najnowsze dane zebrane w 2009 r. w trakcie badań poziomu alfabetyzmu PISA (NCES 2011, s. 7) wskazują, że na skali ogólnej w zakresie umiejętności czytania i interpretacji informacji amerykańska młodzież uzyskała średnio 500 punktów, przy średniej dla wszystkich państw OECD – 493 punkty. Oznacza to, że spośród 65 uczestniczących w badaniu krajów: 9 z nich miało wynik wyższy niż Stany Zjednoczone, 39 – niższy, a 16 – podobny. Korzystnie prezentują się również, w porównaniu z innymi krajami, wyniki USA w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności czytania, przedstawiane w postaci skal szczegółowych, tzn. umiejętność: wyszukiwania informacji, integracji i interpretacji, refleksji i ewaluacji. Innym wymiarem obrazującym kompetencje alfabetyzacyjne, zastosowanym w badaniach PISA, był poziom zaawansowania w zakresie alfabetyzmu, określany w postaci usytuowania uzyskanych wyników w obrębie jednego z siedmiu wyróżnionych przedziałów. Spośród amerykańskich uczniów 28% znalazło się w przedziale czwartym lub wyższym, wskazującym na zdol-

[7] Badania w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) realizowane są od 2000 r. co 3 lata. Ostanie z nich miało miejsce w 2009 r.

ność do wykonywania zadań o wysokim poziomie trudności i umiejętności krytycznej oceny informacji, natomiast prawie 19% uczniów osiągnęło wyniki plasujące ich poniżej drugiego poziomu zaawansowania, co oznacza niski poziom alfabetyzmu. Wśród badanych znalazła się również grupa osób, której wyniki mieściły się poniżej pierwszego, najniższego poziomu alfabetyzmu, a zatem w przedziale wskazującym na analfabetyzm. W przypadku Stanów Zjednoczonych było to 0,6% i odsetek ten był zbliżony do tego, jaki charakteryzował inne kraje OECD[8] (OECD, The PISA 2009, b.d.).

Ogólnie rzecz biorąc, na podstawie powyższych faktów można zatem wysnuć wniosek, że na tle innych krajów sytuacja w Stanach Zjednoczonych w zakresie analfabetyzmu nie wygląda najgorzej. Tymczasem, z opublikowanego w 2005 r. raportu na temat przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych w 2003 r. szeroko zakrojonych badań (NCES, Demographics. Overall b.d.) wynika, że 30 milionów, czyli 14% mieszkańców Ameryki w wieku 16 lat i więcej nie posiada podstawowych umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem prostego tekstu, a 63 miliony (29% ogółu dorosłych) posiada te umiejętności w stopniu podstawowym i sytuacja w tym zakresie nie zmieniła się znacząco od 1992 roku, kiedy przeprowadzono podobne badania. Zatem 93 miliony dorosłych Amerykanów miało niedostateczny lub co najwyżej podstawowy poziom alfabetyzmu. Wśród osób nieosiągających wyniku podstawowego w zakresie alfabetyzmu ponad połowę (55%) stanowiła grupa, która nie ukończyła szkoły średniej; stosunkowo znaczny (44%) był również odsetek osób, które nie potrafiły porozumieć się po angielsku przed rozpoczęciem nauki w szkole. W gronie osób o niższym niż podstawowy poziomie alfabetyzmu znaczącą część (39%) stanowili Latynosi, a 20% – Afroamerykanie. Cechą szczególną był również fakt dużego nasilenia zjawiska analfabetyzmu i niskiego poziomu alfabetyzmu w środowisku więźniów, gdzie odsetek ten osiągał poziom ok. 60% (NCES 2006). Jednakże, powyższe fakty nie oznaczają, że niedostateczny poziom alfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych to problem ograniczony tylko do określonych, marginalnych środowisk lub grup społecznych. Jest to bowiem problem, który dotyczy prawie 1/3 ogółu społeczeństwa. W tym kontekście na uwagę zasługuje również ekonomiczny aspekt tego zjawiska. Ocenia się, że rocznie Stany Zjednoczone ponoszą z tego powodu straty rzędu ok. 225 mln dolarów (Proliteracy 2010). Potrzeba prowadzenia działań alfabetyzacyjnych jest więc nieustannie jednym z najważniejszych zadań amerykańskiego systemu edukacji dorosłych.

Realizacja alfabetyzacji w Stanach Zjednocznych

Stany Zjednoczone posiadają bogate tradycje w dziedzinie alfabetyzacji dorosłych, choć niejednokrotnie działalność ta realizowana była i jest z dużym

[8] Średnia dla wszystkich krajów OECD w tym zakresie wynosiła 1,1%. Dla porównania, w przypadku Polski poziom ten wynosił podobnie jak w przypadku USA – 0,6%. (OECD, The PISA 2009, b.d.).

trudem. Zorganizowane działania ukierunkowane na eliminację analfabetyzmu wiążą się przede wszystkim z inicjatywami podejmowanymi pod koniec XIX w., we wcześniejszym okresie analfabetyzm nie był bowiem spostrzegany jako istotny narodowy problem. Jedną z grup, którą najwcześniej objęto alfabetyzacją byli imigranci. Wprawdzie pod koniec XIX w. próbowano niekiedy wykorzystać analfabetyzm jako narzędzie ograniczenia napływu imigrantów z określonych krajów (głównie z Europy Wschodniej)[9], ale z drugiej strony stwarzano możliwości uczenia się czytania i pisania, np. w lokalnych szkołach wieczorowych. W ciągu kolejnych lat (szczególnie w latach 1920 i 1930) zwiększyła się skala tego rodzaju działań. Z czasem nastąpił również rozwój kursów i programów skierowanych do różnych grup uczestników: kobiet[10], Afroamerykanów, Indian, robotników, żołnierzy itd. Z innych działań w dziedzinie alfabetyzacji na uwagę zasługują: podejmowanie inicjatyw prawnych; tworzenie różnego rodzaju komisji i agencji promujących działania alfabetyzacyjne; organizowanie konferencji i kampanii przeciwdziałania analfabetyzmowi; kształcenie nauczycieli (wolontariuszy); prowadzenie badań; wydawanie podręczników i materiałów dydaktycznych; rozwój różnych form i wypracowywanie różnych rozwiązań organizacyjnych stosowanych w pracy alfabetyzacyjnej.

Współcześnie, alfabetyzacja stanowi najważniejszy pod względem rozmiarów obszar kształcenia dorosłych na poziomie podstawowym [46% ogółu uczestników w 2006/2007 r. (Elliot 2008, s.v.)]. Prowadzona jest przez wiele organizacji i finansowana w znacznej części z funduszy federalnych i stanowych oraz umocowana prawnie[11]. Najwiekszą z organizacji, która zaangażowana jest w sprawę alfabetyzacji jest *ProLiteracy America*. Jest to organizacja pozarządowa, będąca częścią światowej organizacji *Proliteracy Worldwide* – powstałej w październiku 2002 r. w Syracuse, w stanie Nowy Jork, z połączenia *Laubach Literacy International* (największej i najstarszej organizacji międzynarodowej prowadzącej alfabetyzację w wielu krajach świata) oraz *Literacy Volunteers of America*[12] (Proliteracy b.d.). *Proliteracy America* skupia około 1200 mniejszych organizacji lokalnych prowadzących programy alfabetyzacyjne i programy kształcenia dorosłych w zakresie szkoły podstawowej (Proliteracy New Readers Press b.d., s.4), ale oprócz tej organizacji istnieje też wiele innych, które z sukcesem realizują zadanie alfabetyzacji dorosłych. W działania alfabetyzacyjne włączają się też kolegia środowiskowe, biblioteki, Kościoły oraz inne instytucje i osoby prywatne.

---

[9] Działania te miały przede wszystkim postać propozycji prawnych i podyktowane były chęcią ochrony rynku pracy i uprzedzeniami w odniesieniu do poszczególnych grup imigrantów (Dauksza Cook 1977).

[10] Jedną z pierwszych inicjatyw tego typu była utworzona w 1921 r. w Południowej Karolinie tzw. „szkoła szansy" dla dziewcząt i kobiet nieumiejących czytać i pisać (Dauksza Cook 1977, s. 28).

[11] W celu koordynacji i wspierania działań powołano Narodowy Instytut Alfabetyzacji (*National Institute for Literacy 2008*).

[12] Założonej przez Ruth Colvin w Syracuse, New York, w 1962 r.

Jedną z organizacji realizujących program alfabetyzacji jest *Literacy Chicago*. Jest to największa w stanie Illinois organizacja pozarządowa prowadząca alfabetyzację. Wchodzi ona obecnie w skład utworzonego w 2009 r. konsorcjum *The Chicago Literacy Alliance (CLA)*, grupującego 30 organizacji prowadzących pracę alfabetyzacyjną (Reach Out and Read 2011). *Literacy Chicago* powstało w 1992 r. z połączenia dwóch starszych organizacji działających na terenie Chicago: *the Literacy Council of Chicago* oraz *Literacy Volunteers of Chicago*. Obecnie placówka ta oferuje bezpłatne programy alfabetyzacji dla indywidualnych uczestników oraz alfabetyzację rodzin, a także naukę języka angielskiego dla cudzoziemców, kształcenie na poziomie podstawowym i przygotowanie do egzaminu umożliwiającego uzyskanie dyplomu równoważnego z ukończeniem szkoły średniej. W programach alfabetyzacyjnych oferowanych w 2010 r. uczestniczyło ogółem około 1000 osób (Literacy Chicago 2011). Dużą część liczby zgłaszających się stanowią osoby z niskim poziomem alfabetyzmu, których umiejętność czytania kształtuje się na poziomie czwartej klasy szkoły podstawowej lub poniżej. W gronie uczestników są różne osoby. Są byli więźniowie; są ofiary przemocy domowej; przychodzą rodzice, którzy przez wiele lat ukrywali przed dziećmi fakt, że są analfabetami i teraz próbują to zmienić; zgłaszają się emeryci skierowani przez pracowników socjalnych; są też absolwenci szkół średnich z zaniedbanych dzielnic lub którzy uczęszczali w nich do klas specjalnych. Niekiedy analfabetyzm wynika z życzeniowego spostrzegania danej osoby przez jej najbliższe otoczenie i braku rzetelnej oceny jej faktycznych umiejętności w zakresie czytania i pisania. Optymistyczne: *Poradzisz sobie!* słyszane ze strony nauczycieli, rodziny, kolegów i koleżanek staje się wówczas częścią myślenia o sobie tak, jak miało to miejsce w przypadku Mary[13] – jednej ze słuchaczek *Literacy Chicago*. Obrazują to jej słowa: *Zawsze byłam liderką, ludzie mnie bardzo lubili, zawsze jak trzeba było coś zrobić, to zawsze ja byłam pierwszą chętną. Angażowałam się w różne sprawy w szkole. Robiłam różne rzeczy. Byłam gwiazdą. Nauczyciele często nie zwracali uwagi na to, że czegoś nie umiem. Często nawet jak widzieli, że nie umiem czegoś zrobić to mówili, że sobie radzę, że umiem. Moi koledzy w szkole, koleżanki, moje siostry, mama też tak mówili. Ja, też wierzyłam, że skoro wszyscy tak mówią, to sobie radzę. Niewiele osób wiedziało, że naprawdę nie umiem czytać. Żyłam więc w takim przeświadczeniu, że sobie poradzę. Moje siostry skończyły szkołę średnią, a potem jedna skończyła college, a druga uniwersytet. Myślałam, że nie jestem od nich inna, gorsza. Największym problemem było przyznanie się przed samą sobą, że ja naprawdę nie umiem czytać, pisać i liczyć* (wywiad, 2007 r.). Pomimo braku umiejętności czytania i pisania na przynajmniej podstawowym poziomie, Mary dobrze radziła sobie w wielu sytuacjach życiowych; często potrafiła również zrozumieć istotę czytanego przez siebie tekstu, mimo, że nie była w stanie przeczytać w nim wielu najprostszych słów. Przykład ten wskazuje więc, że orzekanie o analfabetyzmie i pomiar kompetencji alfabetycznych jest niekiedy trudne.

[13] Imię zmienione

W *Literacy Chicago* poziom umiejętności czytania określa się na podstawie testu SORT *(Slosson Oral Reading Test)* zawierającego zestaw dwustu słów o różnym poziomie trudności, ale wynik ten traktowany jest tylko jako jeden z wyznaczników kompetencji językowych i potrzeb danej osoby w zakresie alfabetyzacji. Dużo większą wagę przywiązuje się do motywów uczestnictwa i celów życiowych jednostki oraz umiejętności, jakie będą niezbędne do ich realizacji. Na podstawie wyników testu SORT, rozmowy wstępnej oraz po zapoznaniu kandydata ze specyfiką oferowanego programu poprzez obowiązkowe uczestnictwo w krótkim kursie orientacyjnym doświadczony pracownik ośrodka proponuje potencjalnemu słuchaczowi zestaw zajęć o określonym poziomie trudności i przydziela tutora prowadzącego indywidualne nauczanie. Ostateczna decyzja dotycząca wyboru zajęć i wymiaru czasu nauki należy do kandydata. Może on uczestniczyć w zajęciach grupowych i/lub w lekcjach indywidualnych. Program zajęć grupowych obejmuje naukę czytania i pisania, podstaw matematyki i historii. W sumie jest to około 20 godzin nauki tygodniowo. Nie ma wymogów formalnych dotyczących minimalnej liczby i rodzaju zajęć, które trzeba wybrać. Nauczanie grupowe prowadzone jest przede wszystkim przez nauczycieli wolontariuszy. Są to zajęcia typu klasowo-lekcyjnego. Ich uzupełnieniem jest indywidualne nauczanie. Możliwa jest też tylko nauka indywidualna z tutorem, bez konieczności uczęszczania na zajęcia grupowe.

Nauczanie indywidualne, realizowane pod kierunkiem tutorów wolontariuszy może się odbywać nie tylko na terenie *Literacy*, lecz również w innych miejscach lub przez telefon bądź za pośrednictwem innych środków komunikowania się. Minimalny wymiar czasu pracy tutora z każdym podopiecznym to dwie godziny tygodniowo, ale w praktyce czas ten często wykracza znacznie poza obowiązujące minimum.

Metody alfabetyzacji stosowane w Literacy Chicago

Zajęcia alfabetyzacyjne obejmują: czytanie, słuchanie, mówienie i pisanie. Wszystkie te obszary języka traktowane są jako wzajemnie od siebie zależne i wzmacniające siebie nawzajem. Sposób pracy z uczestnikami zajęć alfabetyzacyjnych oraz dobór treści cechuje przede wszystkim indywidualizacja i elastyczność. Nauka czytania, pisania oraz liczenia odbywa się w kontekście codziennych wydarzeń i potrzeb słuchacza. Często służy ona rozwiązywaniu pojawiających się problemów życiowych, takich jak ubieganie się o pracę, wypełnianie druków różnego rodzaju opłat, przygotowywanie pism czy zdanie egzaminu na prawo jazdy. Niekiedy konieczne jest nauczenie posługiwania się kalkulatorem, korzystania z komputera, wypisywania czeków itp. W *Literacy Chicago* stosuje się wiele różnych metod alfabetyzacji dorosłych. Generalnie dominują dwa podejścia: całościowe i fonetyczne (Sweet Jr. 2004). Podejście całościowe nazywane też „metodą nauczania całego języka", „metodą całowyrazową", „doświadczeniem językowym", „popatrz i powiedz", „nauczaniem zintegrowanym"

i wieloma innymi jeszcze określeniami[14] polega na uczeniu czytania całych wyrazów, na ich zapamiętywaniu[15]. Stosuje się w tym przypadku np. listę trzystu najczęściej występujących w języku angielskim słów, (tzw. *sight words*), których pisownię zapamiętuje się wzrokowo lub tzw. LEA (*Lanugage Experience Activity*) – metodę wykorzystywania doświadczenia językowego słuchacza. Nauka w drugim z wymienionych przypadków polega na zapisywaniu przez tutora krótkich wypowiedzi słuchacza i zastosowaniu tego tekstu do nauki czytania zapisanych słów. Przyjmuje się, że zaletą tej metody jest usytuowanie procesu kształcenia w naturalnym kontekście: doświadczeniu jednostki, jej sposobie komunikowania się, zakresie posiadanej wiedzy i tematyce, która jest dla danej osoby ważna. Czytanie własnych słów, według zwolenników tej metody, prowadzi do zwiększenie pewności siebie, pobudza zainteresowanie nauką, pokazuje, że pomiędzy własną wypowiedzią i jej zapisem istnieje bezpośredni związek, a odczytany tekst ma osobiste znaczenie; pozwala dostrzec możliwość utrwalenia własnych słów lub zakomunikowania ich innym. Metoda ta może być również przydatna w przypadku konieczności przełamania negatywnych doświadczeń edukacyjnych lub zidentyfikowaniu i rozwiązaniu różnego rodzaju problemów. Od pewnego okresu całościowe podejście do nauki czytania jest w Stanach Zjednoczonych przedmiotem ostrej krytyki (por. Sweet 2004). Pomimo licznych kontrowersji dostrzega też się w nim wiele zalet i jest nadal stosowane.

Innym podejściem stosowanym w alfabetyzacji jest tzw. podejście fonetyczne[16]. Nauka czytania skoncentrowana jest w tym przypadku przede wszystkim na nauczeniu sposobu wybrzmiewania głosek. W przypadku alfabetyzacji dorosłych stosowana jest w tym celu metoda opracowana i upowszechniona przez amerykańskiego misjonarza Franka Laubacha (Sticht 2005). Metoda ta to w istocie zintegrowany system kształcenia, którego elementami są: opracowana przez autora metodyka nauczania, określony zbiór środków dydaktycznych, prowadzenie zajęć przez tutorów-wolontariuszy oraz publikacje materiałów dla osób, które zyskały umiejętność czytania. Frank Laubach rozpoczął swoją pracę alfabetyzacyjną w 1930 r. na Filipinach, a następnie kontynuował ją w ponad stu krajach świata[17]. Współcześnie jego dzieło upowszechniane jest przez *ProLiteracy Worldwide*. Laubach opracował zestaw materiałów w postaci tabel, rysunków, elementarzy do nauczania czytania, a także system organizacji alfabetyzacji zwany „Jeden uczy drugiego" (*„Each one teach one*"– EOTO), wychodząc

[14] Podejście to można w pewnym sensie utożsamić ze stosowanym w Polsce podejściem psychologicznym.

[15] Zastosowanie całościowego podejścia w alfabetyzacji polega również na przyjęciu zestawu założeń w odniesieniu do nauczania języka oraz uczestników alfabetyzacji, procesu kształcenia środowiska edukacyjnego (Soifer i inni 1990, s. 10–14).

[16] Od wielu lat trwa w Stanach Zjednoczonych ostry spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami obydwu podejść, tzn. fonetycznego i całościowego.

[17] W niektórych wydawnictwach podaje się rok 1929. W Stanach Zjednoczonych metoda Laubacha stosowana jest od lat 50. XX w.

z założenia, że każda osoba, która umie czytać może uczyć kogoś innego. Istotę metody Laubacha stanowi posługiwanie się zestawami słów kluczowych oraz kojarzenie głosek, obrazu i liter zawartych w słowach kluczowych. Punktem wyjścia nauki rozpoznawania głosek i liter jest rysunek przedmiotu i dźwięk rozpoczynającej go głoski. W kolejnych kilku krokach osoba ucząca się uczy się zapamiętywania danej głoski poprzez łączenie jej z obrazem i symbolizującą głoskę literą. Dalsze etapy to rozwijanie umiejętności rozpoznawania głosek wyrażonych przez grupę liter, wymowa samogłosek krótkich i długich, czytanie słów i tekstów, poznawanie zasad rządzących wymową i zasad gramatycznych (por. Aaron 2001).

Oprócz LEA i metody Laubacha w nauce czytania stosuje się również inne metody, ale dwie wyżej wspomniane należą do najczęściej stosowanych. Naturalnie wybór konkretnej metody i tempo nauki muszą być dostosowane i modyfikowane stosownie do poziomu alfabetyzmu słuchacza.

Ważnym składnikiem alfabetyzacji jest oprócz sprawności w czytaniu również rozwój umiejętności rozumienia tekstu. Jest to kompetencja silnie akcentowana w alfabetyzacji ludzi dorosłych i nieodłączny składnik każdej czynności czytania. W celu rozwoju tego rodzaju kompetencji stosuje się specjalne strategie. Należą do nich m.in. tzw. KWL *(Know-Want-Learn* <Co wiesz? Co chcesz wiedzieć? Czego się dowiedziałeś?>); Kierowane Czytanie – Myślenie; Głośnie Myślenie i wiele innych. Ogólnie rzecz biorąc, strategie te polegają na pobudzaniu słuchacza do aktywnego czytania z nastawieniem na konieczność zrozumienia sensu czytanego tekstu, do przewidywania tego, co będzie treścią następnego fragmentu, do łączenia posiadanej wiedzy z nową, do rozwijania kreatywności, do poszukiwania rozwiązań, do analizy zasadniczego problemu i kontekstu, szukania sprzeczności, identyfikowania przyczyn i skutków, zgadywania treści na podstawie znajomości tytułu i weryfikacji swych przewidywań po zapoznaniu się z tekstem itp. Oczywiście nauka rozumienia tekstu nie odbywa się w oderwaniu od innych obszarów alfabetyzacji: sprawności czytania i pisania oraz stosowania tej wiedzy w praktyce do rozwiązywania codziennych problemów i osiągnia pożądanych celów.

W pracy alfabetyzacyjnej ogromną pomocą są materiały publikowane przez wydawnictwo *New Readers Press*, funkcjonujące w ramach *ProLiteracy Worldwide*. Wydawnictwo to oferuje wiele podręczników i innych materiałów opracowanych specjalnie do alfabetyzacji ludzi dorosłych (New Readers Press 2008). Są wśród nich serie podręczników oraz przewodników dla tutorów i nauczycieli. Każda z nich obejmuje zestaw kilku książek dostosowanych do pracy ze słuchaczami o różnym poziomie alfabetyzmu. Treści poszczególnych lekcji są tak skonstruowane, że służą kształtowaniu umiejętności czytania i rozumienia tekstu, poszerzają zakres słownictwa, a także umożliwiają wykorzystanie wiedzy w praktyce. Uczą one rozpoznawania istoty zawartego w tekście problemu, wykorzystywania znajomości tytułu lub głównego wątku do zrozumienia szczegółów, umiejętności podsumowywania wypowiedzi, wyciągania wniosków, identyfikowania przyczyn i skutków, odróżniania faktów od opinii, wyszukiwania

podobieństw i różnic, klasyfikowania obiektów, ustalania kolejności wydarzeń, wyrażania własnej opinii na dany temat i wielu innych jeszcze funkcji niezbędnych do zrozumienia czytanego tekstu i ewentualnego wykorzystania zawartych w nim informacji w praktyce. Towarzyszący podręcznikowi przewodnik dla nauczyciela bardzo dokładnie określa cele, jakie mają być zrealizowane w trakcie poszczególnych lekcji. Widać wyraźną korelację pomiędzy celami i dobranym przez autorów podręcznika materiałem. Każda z lekcji zawiera zadania pozwalające ćwiczyć umiejętność czytania i pisania, a także sugestie dla tutora dotyczące możliwości rozszerzenia tych ćwiczeń.

Oprócz nauki indywidualnej z tutorem oraz zajęć grupowych *Literacy Chicago* zachęca słuchaczy również do innych form uczestnictwa edukacyjnego. Publikuje np. kwartalnik *„Words on the Page",* gdzie drukowane są krótkie prace pisemne osób uczestniczących w zajęciach alfabetyzacyjnych, organizuje spotkania, podczas których słuchacze uczą się wystąpień publicznych, oferuje również inne formy aktywności edukacyjnej. Oprócz szerzenia wiedzy i umiejętności czytania i pisania *Literacy Chicago* pełni również ważną funkcję społeczną. Dla wielu osób jest to miejsce, w którym znajdują one pomoc w rozwiązaniu różnych życiowych problemów, które pozwala uwolnić się od piętna „analfabety", pomaga wyjść z różnego rodzaju uzależnień oraz daje nadzieję na odmianę sytuacji życiowej. Fakt, że w placówce tej prowadzone są również kursy przygotowujące do egzaminu GED powoduje, że po ukończeniu zajęć alfabetyzacyjnych istnieje możliwość kontynuacji nauki w znanym środowisku. Niestety *Literacy Chicago* obejmuje tylko niewielką część potrzebujących. Inny problem to fakt, że wiele osób wymagających alfabetyzacji nie podejmuje wysiłku poprawy swych kompetencji alfabetycznych lub rezygnuje z uczestnictwa i odpada z programu. Spore wątpliwości budzi również skuteczność alfabetyzacji. W *Literacy Chicago* szacuje się, że każde 50 godzin nauki przynosi poprawę kompetencji alfabetycznych rzędu jednego stopnia w teście SORT. Obserwując żmudne zmagania alfabetyzacyjne konkretnych osób, można sądzić, że w wielu wypadkach jest to szacunek zbyt optymistyczny, ale bez wątpienia alfabetyzacja przynosi rezultaty – zmienia życie podejmujących ją osób i przyczynia się do zmniejszenia obszarów biedy, agresji i marginalizacji pewnej części społeczeństwa.

Bibliografia

1. Aaron D. (2001), *History of education. Selected moments of the 20th century,* dostępny na: www.oise.utoronto.ca/legacy/research/edu20/moments/1955laubach.html?cms_page=edu20/moments/1955laubach.html (otwarty 28.08.2011).
2. Askov E. (2000), *Adult Literacy.* [w:] Wilson A.L., Hayes R.E. (red.) *Handbook of Adult and Continuing Education,* San Francisco, Jossey – Bass.
3. *Columbia Encyclopedia* (2009), Hasło "Illiteracy", dostępny na: education.yahoo.com/reference/encyclopedia/entry/illitera (otwarty 28. 08.2011).

4. Dauksza Cook W. (1977), *Adult literacy education in the United States*, Newark, DE, International Reading Association.
5. Elliot B.G. (2008), *National report on adult basic education and literacy.* Prepared for CONFINTEA VI – Sixth UNESCO International Conference on Adult Education, dostępny na: www.unesco.org/fileadmin/ MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/United_States.pdf (otwarty 28. 08.2011).
6. Kirsch I. i in. (2002), *Adult Literacy in America.* Dostępny na nces.ed.gov/pubs93/93275.pdf (otwarty 28.08.2011.)
7. *Literacy Chicago* (2011), Basic information, dostępny na: www.facebook.com/literacychicago#!/literacychicago?sk=info (otwarty 28.08.2011)
8. Merriam S.B., Cunningham P. (red.) (1989), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
9. Mikulecky L., Taylor M.C. (1989), *Adult Basic Education*, [w:] Merriam S.B., Cunningham P. (red.), Handbook of Adult and Continuing Education, San Francisco, Jossey-Bass.
10. National Institute for Literacy (2008), *The National Institute for Literacy – Stats and Resources,* dostępny na: http://www.caliteracy.org/nil/ (otwarty 28.08.2011).
11. NCES (b.d.), *120 years of literacy,* dostępny na: nces.ed.gov/naal/lit_history.asp (otwarty 28.08.2011).
12. NCES (b.d.), *Definition of literacy,* dostępny na: nces.ed.gov/naal/fr_definition.asp (otwarty 28.08.2011).
13. NCES (b.d.), *Demographics. Overall,* dostępny na: nces.ed.gov/naal/kf_demographics.asp (otwarty 28.08.2011).
14. NCES (2006), *National Assessment of Adult Literacy (NAAL).* A First Look at the Literacy of America's Adults in the 21st Century, nces.ed.gov/naal/pdf/2006470.pdf (otwarty 28.08.2011).
15. NCES (2011), *Highlights from PISA 2009,* dostępny na: nces.ed.gov/pubs2011/2011004.pdf (otwarty 28.08.2011).
16. New Readers Press (2008), *Reading and writing,* dostępny na: www.newreaderspress.com/Items.aspx?hierId=1265 (otwarty 28.08.2011).
17. OECD (b.d.), *The PISA 2009 profiles by country/economy,* dostępny na: http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/#app=85dc&d016-selectedIndex=0&73e3-selectedIndex=4&c05d-selectedIndex=0&67b2-selectedIndex=0&5854-selectedIndex=0&a56e-selectedIndex=0&67df-selectedIndex=0&ae18-selectedIndex=0&224e-selectedIndex=0&b2cd-selectedIndex=0&5869-selectedIndex=0 (otwarty 28.08.2011).
18. OECD (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Study,* Paris 2000, s.x, dostępny na: www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf (otwarty 28.08.2011).
19. Proliteracy (b.d.), *Who we are:* dostępny na: www.literacyvolunteers.org/page.aspx?pid=264 (otwarty 28.08.2011).

20. Proliteracy (2010), *The impact of literacy,* dostępny na: www.proliteracy.org/page.aspx?pid=345 (otwarty 28.08.2011).
21. Proliteracy New Readers Press (b.d.), *Improving lives and communities through adult literacy. Annual Report 2008–2009,* dostępny na: www.proliteracy.org/ NetCommunity/Document.Doc?id=210 (otwarty 28.08.2011).
22. Proliteracy Worldwide (2006), *The state of adult literacy 2006,* Syracuse, www.proliteracy.org/NetCommunity/Document.Doc?id=14 (otwarty 28.08.2011).
23. Reach Out and Read (2011), *Chicago Literacy Alliance,* dostępny na http://illinoisaap.org/reachoutandreadillinois/additional-resources/ (otwarty 28.08.2011).
24. Richmond M. i in. (2008), *The global literacy challenge,* UNESCO, dostępny na http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf (otwarty 28.08.2011).
25. Snyder T. (red.) (1993), *120 Years of American Education: A Statistical Portrait.,* dostępny na: nces.ed.gov/naal/lit_history.asp (otwarty 28.08.2011).
26. Soifer R. i inni (1990), *The Complete Theory-To-Practice.* Handbook of Adult Literacy. Curriculum Design and Teaching Approaches, New York, London, Teachers College Press.
27. Sticht T. (2005), *Seven pioneering adult literacy educators in the history of teaching reading with adults in the United States,* dostępny na: www.nald.ca/library/research/sticht/feb05/seven.pdf (otwarty 28.08.2011).
28. Sweet R. Jr. (2004), *The big picture. Where we are nationally on the reading front and how we got here*, [w:] P. McCardle, V. Chhabra (red.), *The voice of evidence in reading research.* Baltimore, London, Sydney, Paul H. Brooks Publishing Co.
29. Taylor M.C., Dorsey-Gaines C. (1988), *Growing Up Literate: Learning from Inner City Families,* Portsmouth N.H., Heinemann.
30. *Workforce Investment Act of 1998* (1998), dostępny na: frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=105_cong_public_laws&docid=f:publ220.105 (otwarty 28.08.2011).
31. UNESCO (2009), *Global report on adult learning and education,* dostępny na www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf (otwarty 28.08.2011).

Basic literacy as a significant area of adult education in the United States

Key words: basic literacy, illiteracy, USA, adult education, PISA, strategies, Laubach.

Summary: The subject of the article is the phenomenon of illiteracy and the low literacy rate in the United States. Consideration centres around such issues as: definition, approach towards illiteracy in the United States; the scale of the phenomenon in light of PISA studies and national polls regarding adult literacy performed in the years 1992 and 2003, as well as contemporary methods for basic reading, with particular consideration given to the method used in one literacy centre in Chicago.

Dane do korespondencji:
Dr Krystyna Pleskot-Makulska
Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Warszawski
e-mail: kmakulska@yahoo.com

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

RECENZJA

Zuzanna Glanc

M. SULIK – *KOBIETY W NAUCE. PODMIOTOWE I SPOŁECZNO-KULTUROWE UWARUNKOWANIA.* WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO, KATOWICE 2010

Monografia *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania* została napisana przez dr Monikę Sulik, adiunkta w Katedrze Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania na Uniwersytecie Śląskim na podstawie pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem profesor Agnieszki Stopińskiej-Pająk. W kręgu zainteresowań naukowych autorki znajdują się między innymi zagadnienia związane z problematyką feminologiczną, gerontologią, andragogiką, oraz dydaktyką biograficzną. W pracy *Kobiety w nauce…* autorka podjęła problematykę kobiecą, zagadnienie popularne w ostatnich latach i coraz chętniej omawiane przez pedagogów, psychologów oraz andragogów. Jednakże kwestia podmiotowych i społeczno-kulturowych uwarunkowań uczestnictwa kobiet w nauce nie była dotychczas tematem często poruszanym w literaturze naukowej. Płeć jako kategoria o dużym znaczeniu i wyrazistości wpływa na konstruowanie tożsamości i wizerunku własnej kariery. Inspiracją do podjęcia badań związanych z podmiotowością kobiet i problematyką płci była dla autorki wyraźna dysproporcja w reprezentacji kobiet i mężczyzn w świecie nauki. Uczestnictwo kobiet w nauce przedstawia się bowiem na kształt piramidy – z dużym udziałem kobiet na najniższych stanowiskach akademickich i bardzo nieliczną grupą wśród profesorów.

Celem badań przeprowadzonych przez Monikę Sulik było odnalezienie związku pomiędzy zewnętrznymi wobec podmiotu czynnikami społeczno-kulturowymi oraz wewnętrznymi, tkwiącymi w jednostce a możliwością udziału kobiet w twórczym procesie poznania naukowego. W pierwszej części monografii, zatytułowanej *Wokół kobiet i kobiecości* autorka w niezwykle dynamiczny i żywy sposób analizuje współczesny wizerunek kobiecości. Rozważania, jakie prowadzi w tej części dotyczą miejsca kobiet w rozmaitych sferach życia oraz ścieżek, jakie kobiety mogą wybrać na swoją drogę życiową. Autorka przedsta-

wia statystyczną Polkę i jest to obraz interesujący, zachęcający do refleksji i przemyśleń nad prawdziwym obliczem „przeciętnych" Polek. Rozdział poświęcony pracy zawodowej kobiet również jest pełen inspirujących analiz i refleksji, dotyczących możliwości rozwoju i kształtowania własnej kariery przez współczesne kobiety. Ponieważ praca kobiet staje się zjawiskiem powszechnym, motywacji do jej podjęcia nie należy tłumaczyć jedynie przesłankami ekonomicznymi, ale również przyjrzeć się innym motywom, dla których kobiet osiągają sukces zawodowy. W rozdziale pracy poświęconym rodzinie i miejscu kobiet w tym obszarze życia społecznego Monika Sulik opisuje istniejące podziały i typologie związków małżeńskich, wśród których wyróżnia te tradycyjne z pełnym podziałem obowiązków pomiędzy kobietę i mężczyznę, współczesne, charakteryzujące się większym stopniem partycypacji obydwojga małżonków we wszystkich obowiązkach i egalitarne, tj. takie, w których nie istnieją wyspecjalizowane role. Autorka przygląda się również małżeństwom naukowców, odwołując się do typów rodzin pracowników naukowych wyróżnionych przez Zbigniewa Tyszkę. Małżeństwa, w których obydwoje partnerzy są pracownikami naukowymi określane są mianem koleżeńskich, ponieważ wtedy między małżonkami nawiązuje się specyficzna więź, płynąca z wzajemnego zainteresowania pracą i osiągnięciami współmałżonka. Co niezwykle sugestywne, wówczas gdy rozważany jest model rodziny, w którym tylko jedno ze współmałżonków jest pracownikiem naukowym, nie bierze się pod uwagę sytuacji, w którym to kobieta jest owym naukowcem, lecz w obu opisanych przez Zbigniewa Tyszkę typach rodzin zakłada się, że jest nim mężczyzna. Monika Sulik w bardzo interesujący dla czytelnika sposób ukazuje dezaktualizację pewnych istniejących wcześniej podziałów, jednak nie odrzuca ich, traktując je jako wskaźniki zmian w opisywanych obszarach życia społecznego.

Badania przeprowadzone przez Monikę Sulik miały charakter jakościowo-ilościowy, przy czym autorka podkreśla, w części monografii poświęconej metodologii, że to badanie jakościowe określiło formułę i treść badania ilościowego. W części badań jakościowych wykorzystana została metoda biograficzna ze względu na fakt, że istotne było dla badaczki wyeksponowanie autonomiczności, podmiotowości i indywidualnego postrzegania rzeczywistości społecznej przez badane kobiety. Badanie przeprowadzone zostało za pomocą wywiadu narracyjnego, który umożliwił badanym kobietom otwartą i subiektywną prezentację doświadczeń życiowych. W wywiadach wzięły udział 24 kobiety, co nie zostało określone przed badaniem, lecz w trakcie, po uzyskaniu przez autorkę stanu teoretycznego nasycenia w procesie gromadzenia danych. Badanie ilościowe miało charakter ankiety, zostało nim objęte 107 kobiet.

Z analizy wyników badań, skrupulatnie i szczegółowo przeprowadzonej przez autorkę, wyłania się wielowymiarowy, zróżnicowany, ale i spójny obraz kobiet nauki. Kobiety, które są *naukowczyniami* – termin stworzony przez Monikę Sulik z powodu braku w języku polskim żeńskiego odpowiednika terminu *naukowiec* – charakteryzuje specyficzna hierarchia wartości, pewien zespół cech osobowościowych, a także wyższy poziom refleksyjności niż u przeciętnego

człowieka, można stwierdzić, iż nawet pewien niepokój, który stanowi źródło potrzeby podążania drogą naukowych dociekań.

W ostatniej części pracy, poświęconej analizie zgromadzonych podczas badań danych, autorka tworzy i opisuje modele kobiecości urzeczywistnianej w poznaniu naukowym. W niezwykle interesujący i przystępny sposób Monika Sulik pokazuje wielowarstwowość i zróżnicowanie modeli realizowanych przez kobiety w pracy naukowej. Przygląda się więc dokładniej kobiecości niezależnej i samodzielnej, takiej, która wymaga od *naukowczyń* wielkiego wysiłku, zorganizowania i determinacji, jednocześnie podkreślając rolę modelu kobiecości tradycyjnej, zorientowanej na innych, takiego, w którym kobiety – pracownicy naukowi odnajdują swoją kobiecą potrzebę roztaczania opieki nad innymi i niesienia pomocy czy rady.

Autorka poświęca również wiele miejsca analizie podmiotowych, społeczno-kulturowych i sytuacyjnych determinant rozwoju naukowego kobiet, zadaje pytania o to, jak tenże rozwój wygląda i czym jest uwarunkowany. Na podstawie dogłębnej i szczegółowej analizy charakteryzuje w końcowej części swojej pracy modele karier naukowych kobiet. Wyróżnia *karierę przez przypadek* – podkreślając, jak często kobiety szukają zewnętrznych czynników, stojących za własnymi sukcesami, nie przypisując sobie samym zasług, *karierę jako kontynuację drogi intelektualnej* – gdzie często okazuje się, że już w dzieciństwie widoczna chęć do nauki i pasje intelektualne mają swą spójną kontynuację w karierze naukowej, *karierę jako substytut* – gdzie stanowi ona pewnego rodzaju rekompensatę dla trudności, pojawiających się w życiu kobiet, *karierę jako warunek realizacji swojej pasji, karierę naukową przy okazji pracy dydaktycznej* – gdzie ukazuje, jak ważna dla wielu kobiet jest sama treść pracy dydaktycznej na uczelni i kontaktu ze studentami, a działalność *stricte* naukowa pojawia się niejako poprzez konieczność, *karierę naukową jako odskocznię lub ucieczkę od problemów.*

Kobieca praca naukowa jest często niedoceniana, a nawet nie traktowana tak poważnie, jak praca mężczyzn, przez same kobiety. We fragmentach wypowiedzi osób badanych, które przytacza autorka, często pojawia się temat życia rodzinnego, opieki nad dziećmi domem, jako obszaru działań, przypisanego kobiecie. Jednak większość kobiet nie chce rezygnować z tego obszaru na rzecz pracy naukowej, raczej stara się pogodzić swoją rolę żony i matki z rolą naukowca. Rozmówczynie często podkreślają, że warunkiem dobrej pracy naukowej jest także życie poza nią (może być związane z uprawieniem hobby czy życiem rodzinnym). Co ważne, doświadczenia życiowe również wpływają na zwiększenie refleksji naukowca, a także inspirują do dalszej pracy.

Monografia *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania* jest godną polecenia, refleksyjną pracą, w której autorce udało się uniknąć jednostronnego spojrzenia na badane zagadnienie. Monika Sulik w pełni odtworzyła obraz wielowymiarowej, mozaikowej podmiotowości kobiet nauki, a także w bardzo umiejętny sposób ukazała złożoność czynników, mających wpływ na rozwój zawodowy i naukowy kobiet. Prawdopodobnie ciekawym

badaniem byłoby stworzenie obrazu *rewersu* przeprowadzonych badań – poznanie świata naukowego i obrazu znajdujących się w nim kobiet od strony mężczyzn, o czym wspomina w swojej pracy sama autorka.

Dane do korespondencji:
Mgr Zuzanna Glanc
Doktorantka Wydziału Pedagogicznego UW
e-mail: zuzanna.ewa.glanc@o2.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPRAWOZDANIE

Anna Walulik

XIII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW I PORADOZNAWCÓW, 16–19 MAJA 2011 r., WROCŁAW

Uczenie się przez doświadczenie jest nie tylko coraz bardziej powszechnym hasłem w obszarze edukacji i uczenia się dorosłych, ale przede wszystkim człowiek coraz częściej może stać się jego uczestnikiem. Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców jest tego doskonałym przykładem. W jej założeniach i programie, a także oczekiwaniach uczestników odbijają się jak w lustrze aspekty uczenia się opartego na doświadczeniu przywołane przez Knuda Illerisa (Illeris 2006, s. 164–165). Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców (LSMAiP) to spotkania naukowe organizowane przez Uniwersytet Zielonogórski i Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu. Dlatego od kilku lat miejscem „Szkoły" jest na zmianę Zielona Góra lub Wrocław. Spotykają się w niej przedstawiciele różnych ośrodków akademickich w Polsce, których zainteresowania badawcze związane są z szeroko rozumianą edukacją dorosłych.

Formuła Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców obejmuje udział młodych adeptów nauki w wykładach i dyskusjach prowadzonych przez doświadczonych i uznanych badaczy problemów związanych z andragogiką i poradoznawstwem oraz dyscyplinami im pokrewnymi, a także wystąpienia i warsztaty uczestników „Szkoły". Spotykają się zatem ze sobą osoby, dla których uczenie się jest subiektywnie ważne w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Mimo że uczestnicy Szkoły koncentrują się na pojedynczych doświadczeniach, to są one częścią pewnego spójnego procesu. Młodzi andragodzy i poradoznawcy przedstawiają swoje przemyślenia, które są poddane konfrontacji zewnętrznej poprzez opinie, oceny, pytania profesorów uczestniczących w Szkole oraz kolegów i koleżanek, a następnie inspirują osobiste refleksje nad podejmowanym zagadnieniem. Poza tym uczestnicy przyjmują na siebie role w proponowanej przez kierownika naukowego LSMAiP – prof. dra hab. Józefa Kargula-grze symulacyjnej w formie posiedzenia zespołu redakcyjnego czasopisma andrago-

gicznego. Ma tu miejsce próba zrozumienia problemów w kontekście wcześniejszych doświadczeń i przyszłych możliwości doświadczania.

Należy również podkreślić, że uczestnicy są nie tylko obecni, ale przede wszystkim samoświadomi, zaangażowani w uczenie się – każdy z nich przyjeżdża z „wystąpieniem", które jak wcześniej wspomniano podlega szczegółowej ewaluacji. Następnie, można chyba powiedzieć, „na zadanie domowe" przygotowywane jest ono przez autora do publikacji w kolejnym tomie „Dyskursów młodych andragogów" wydawanych corocznie przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zachodzi zatem proces interakcji pomiędzy jednostką a społecznym i materialnym środowiskiem. Uczestnicy Szkoły nie tylko przygotowują swoje wystąpienia, ale także prowadzą spotkania autorskie z profesorami i przygotowują sprawozdania do wybranych czasopism. Oficjalne otwarcie Szkoły, którego w tym roku dokonała prof. dr hab. Ewa Kurantowicz – Dyrektor Instytutu Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej – tegorocznego gospodarza, poprzedziło tradycyjne spotkanie organizacyjne prof. dra hab. Józefa Kargula z młodymi adeptami nauki, podczas którego przypominane są zasady Szkoły i przydzielane poszczególne zadania. Kształtowanie doświadczenia jest zatem społecznie zapośredniczone – panuje tu atmosfera, która pozwala doświadczać, że człowiek jest istotą społeczną i do swego rozwoju, także naukowego potrzebuje społeczności. Dlatego też tradycją stały się wieczorne, nieoficjalne „Polaków nocne rozmowy" w ciekawych miejscach miasta – gospodarza. W tym znaczeniu Szkoła odzwierciedla społeczno-materialne struktury, a Oskara Negta „zasada przykładu", czy „uczenie się przez przykład", które przywołuje wspomniany wcześniej K. Illeris, znajduje w niej doskonałą ilustrację.

Pierwszy dzień XIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców przebiegał pod znakiem spotkań z profesorami. W wykładzie inauguracyjnym prof. dr hab. Ewa Kurantowicz poszukiwała miejsca i roli andragogiki w akademii. Zwróciła uwagę na debatę społeczną nad reformami szkolnictwa wyższego oraz znaczenie badań i teorii andragogicznych dla kształtowania środowiska akademickiego. Nowa ustawa dotycząca szkolnictwa wyższego (2011) oraz projekt dokumentu „Perspektywy uczenia się przez całe życie" wyraźnie wskazuje na ich potrzebę. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: dlaczego uczyć się przez całe życie domaga się wskazania zarówno przesłanek ideologicznych, jak i tych, które są związane z praktyką szkolnictwa wyższego oraz przesłanek andragogicznych.

Z kolei profesor dr hab. Tadeusz Aleksander zaprosił uczestników „Szkoły" na „wycieczkę" śladami oświaty dorosłych w Polsce po II wojnie światowej. Uwagę zebranych skupił rok 1971 jako okres wyjątkowego rozwoju szkół dla dorosłych. Profesor Alicja Kargulowa w dyskusji zwróciła uwagę, że obok czynników społecznych można ten fakt powiązać z ukazaniem się raportu E. Foure „Uczyć się, aby być". Przedstawiony przez prof. Tadeusza Aleksandra zarys rozwoju oświaty dla dorosłych ukazał ewolucję w aspiracjach edukacyjnych Polaków i pewną prawidłowość w odniesieniu do charakterystyki uczestników, którą można zamknąć w stwierdzeniu, że uczniowie szkół dla dorosłych są

zwyczajnie zmęczeni. Pełnią oni często jednocześnie wiele ról: małżonków, rodziców, pracowników itp.

Spotkania z profesorami w pierwszym dniu Szkoły zamykało spotkanie autorskie z prof. dr. hab. Mirosławem Karwatem, które koncentrowało się wokół problemu medializacji. Refleksja nad kwestią manipulacji i prowokacji – obszarami zainteresowań profesora pokazała, że poszukiwanie edukacyjnych funkcji mediów jest zadaniem wszystkich humanistów.

Bogate w interesujące, czasami zaskakujące treści wystąpienia profesorów wywoływały wiele pytań i refleksji uczestników Szkoły, co powodowało, że plan musiał na bieżąco ulegać korektom. Dlatego w pierwszym dniu miało miejsce tylko jedno wystąpienie uczestników Szkoły. Anna Walulik podjęła próbę pokazania zastosowania hermeneutyki obiektywnej dla badań społecznych na przykładzie narracji absolwentki Korespondencyjnego Kursu Biblijnego prowadzonego przez Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum" w Krakowie.

W drugim dniu uczestnicy XIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców uczestniczyli w międzynarodowym seminarium pt. „Teorie edukacyjne w ogniu krytyki", które cyklicznie w roku akademickim 2010/2011 odbywały się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Na spotkanie, które było częścią tegorocznej Szkoły składał się wykład dr Mae Shaw z Uniwersytetu w Edynburgu pt.: „The Politics of Community in Community Development" oraz warsztat prowadzony przez dr Ian Martin: „Working with the Dialectics of Community również ze Szkocji z Uniwersytetu w Edynburgu. Popołudniowe zajęcia w Szkole miały charakter gry symulacyjnej. Znaną uczestnikom formułę prof. dr hab. Józef Kargul uzupełnił tym razem dodatkowymi elementami, które stawiały przed jej uczestnikami nowe wyzwania. Oprócz znanych już uczestnikom „Szkoły" zadań dotyczących przyjęcia/nieprzyjęcia do druku „nadesłanego" do redakcji artykułu „członkowie zespołu redakcyjnego" mieli dodatkowo ustalić, czy autorem tekstu jest jedna osoba, czy dwie; czy to kobieta, czy mężczyzna; jaki jest ich status naukowy; który z artykułów był przygotowany wcześniej, który później. Nowe zadania rodziły twórcze działania i inicjatywy.

Trzeci dzień Szkoły rozpoczęła prof. dr hab. Zofia Szarota, która zaprosiła uczestników do poszukiwania „portretu" dojrzałej kobiety. Towarzyszyło im pytanie: Czy koncepcja siebie jest lustrem społecznym, czy krzywym zwierciadłem? Prezentacja badań przeprowadzonych w Uniwersytecie Złotego Wieku w Gorlicach pokazała, że myślenie o sobie kobiet w okresie późnej dorosłości zawiera zarówno elementy pozytywne, jak i negatywne oraz pseudopozytywne (np. kobiety w podeszłym wieku dbają o wnuki, powinny być otoczone opieką). Analogiczne wnioski można wysnuć z opinii respondentek o sądach młodych dorosłych na temat starszych kobiet. Przy czym tylko w niektórych obszarach występuje zgodność co do postrzegania siebie przez starsze kobiety i myślenia o tym, jak są one postrzegane przez młodych (np. starsze panie są przez siebie i młodych postrzegane jako niezależne finansowo).

Po spotkaniu autorskim z prof. dr hab. Zofią Szarotą rozpoczęły się wystąpienia „uczniów" XIII Letniej Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców. Elżbieta Siarkiewicz, Ewa Trębińska-Szumigraj i Daria Zielińska-Pękał w trójgłosie „Edukacyjne prowokacje w kształceniu doradców" na przykładzie gier miejskich organizowanych w ramach Festiwalu Nauki w Zielonej Górze ukazały możliwości, jakie daje etnografia performatywna w nabywaniu umiejętności profesjonalnego doradcy. Następnie Anna Bilon przedstawiła zagadnienie różnicowania się i zanurzenia w kulturze poradnictwa kariery. Zjawisko to zilustrowała pokazaniem roli i miejsca poradnictwa w kulturze o dużym bądź niskim dystansie władzy. Z kolei Monika Sulik podjęła zagadnienie uczenia się dorosłych w kontekście dylematów edukacji ustawicznej

Popołudniowe zajęcia związane były z wystąpieniem prof. dr. hab. Augustyna Bańki. Nosiło ono tytuł: „Rozwój jednostek do wymagań i potrzeb rynku pracy". Dotyczyło mobilności, w której upatruje się sukcesów nie tylko w sferze zawodowej. Łączy się z tym zagadnieniem kwestia rozwoju – pojęcie to jest na nowo odkrywane w psychologii oraz zagadnienie rynku pracy – jest to wspólny obszar zainteresowań pedagogiki, psychologii i socjologii. Prowadzonej refleksji towarzyszyło pytanie: Jak scalić życie w życiorys – w spójną historię, życie nacechowane sensem – w sytuacji różnorakich zagrożeń?

Ostatni – czwarty dzień XIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców rozpoczął się od wystąpienia pt. „Przygotowanie się do starości jako zadanie". To tytuł spotkania autorskiego z prof. dr hab. Marią Straś-Romanowską. Zagadnienie to, choć inaczej odbierane przez młodszych uczestników „Szkoły", inaczej przez starszych, wzbudziło duże zainteresowania. Prawie na bieżąco weryfikowaliśmy nasz punkt widzenia ze spojrzeniem ludzi starszych, zastanawiając się w pierwszej kolejności nad często dziś podważaną potrzebą bilansu życia. Trudności związane z życiowym bilansem wynikają z lęku przed konfrontacją z wydarzeniami, postawami, czy zachowaniami negatywnymi, ale to sięganie do negatywnych doświadczeń jest szczególnie rozwojowe, bo daje szansę reinterpretacji. Było to również ostatnie spotkanie autorskie tegorocznej Szkoły, po którym nastąpiły kolejne wystąpienia młodych uczestników. Adam Płaczek zaprezentował wyniki prowadzonych przez siebie badań dotyczących szkolenia policjantów w zakresie udzielania pierwszej pomocy, a Magdalena Czubak-Koch przedstawiła możliwości, jakie daje obserwacja uczestnicząca w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: czego i jak uczą się ludzie w miejscu pracy w sytuacji zmiany.

Oficjalnego zamknięcia dokonał prof. dr hab. Józef Kargul – kierownik naukowy „Szkoły", wręczając certyfikaty XIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradoznawców. Wielokrotne udział wielu osób w dorocznej Szkole i późniejsze powroty jej byłych uczestników w formie spotkań autorskich świadczą nieodparcie o tym, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradoznawców to coś więcej niż tylko wzbogacanie warsztatu naukowego.

Bibliografia

1. Illeris K. (2006), Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, Wyd. DSW, Wrocław.

Dane do korespondencji:
s. dr Anna Walulik CSFN
Katedra Pedeutologii
Instytut Nauk o Wychowaniu
Akademia IGNATIANUM
w Krakowie