

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK
Nr 2 (69) 2013



Warszawa 2013

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

Tłumacz

Joanna Kucharczyk

Projekt okładki

Marcin Miałkowski

Korekta

Joanna Iwanowska

**„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

Numer został dofinansowany ze środków II Zjazdu Andragogicznego
przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne i Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w dn.15–16.05.2013 r.

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom



SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – <i>Ewa Skibińska</i>	7
---	---

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Jerzy Halicki</i> Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny	9
<i>Eliza Czerka-Fortuna</i> Przejawy kultury terapeutycznej w edukacji akademickiej	19
<i>Janusz Tomiło</i> Spór (o wychowanie dorosłych), którego nie było	27

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

<i>Artur Fabiś</i> Człowiek stary wobec trosk egzystencjalnych	39
<i>Agnieszka Kozerska</i> Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce	47
<i>Agnieszka Żyta</i> Małżeństwa i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyzwania współczesności	59

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

<i>Tomasz Maliszewski</i> Z dziejów projektu „S(z)koldem”. Edukacja obywatelska pracowników instytucji edukacyjnych i kulturalnych w Polsce w latach 90. XX wieku	73
<i>Magdalena Barańska</i> Wolontariat pracowniczy elementem strategii rozwoju pracowników w organizacji	83

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Dorota Gierszewski

Organizacyjne uczenie się – między teorią a praktyką. Stan i perspektywy
dyskursu na temat statusu organizacyjnego uczenia się w Niemczech 95

SPRAWOZDANIA

Tadeusz Aleksander

Uroczyste spotkanie pedagogów pracy z okazji Jubileuszu
Profesora Henryka Bednarczyka..... 109

Ewa I. Kurek

Sprawozdanie z XV Letniej Szkoły Andragogów i Poradzoznawców
20–24 maja 2013 r. Międzygórze..... 115

CONTENTS

Introduction – <i>Ewa Skibińska</i>	7
---	---

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

<i>Jerzy Halicki</i> Education for the elderly in Poland – theoretical and practical dimensions	9
<i>Eliza Czerka-Fortuna</i> Manifestation of therapeutic culture in higher education	19
<i>Janusz Tomiło</i> The dispute (about adult education), which has not occurred	27

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

<i>Artur Fabiś</i> Senior person in view of existential worries.....	39
<i>Agnieszka Kozerska</i> Objective educational environment of seniors in Poland	47
<i>Agnieszka Żyta</i> Marriages and parenthood of intellectually disabled people – modern challenges	59

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

<i>Tomasz Maliszewski</i> On the history of “S(z)koldem” Project. Civic education for employees of educational and cultural institutions in Poland in the 1990s	73
<i>Magdalena Barańska</i> Employee volunteering as an element of the employee development strategy in the organisation	83

ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

Dorota Gierszewski

Organisational learning – between theory and practice. The state and perspectives of the discourse on the organisational learning status in Germany..... 95

REPORTS

Tadeusz Aleksander

Solemn meeting of labour pedagogues on the occasion of the Jubilee of Professor Henryk Bednarczyk..... 109

Ewa I. Kurek

Report of the 15th Summer School of Young Andragogues and Advisers 20–24 May 2013 Międzygórze 115

Wprowadzenie

Czy andragogika jest właściwą subdyscypliną pedagogiczną dla zajmowania się edukacją starszych osób? Czy andragodzy zatem są najbardziej odpowiednią grupą zawodową dla podejmowania powyższej problematyki? Dla andragogów, którzy od wielu lat w kręgu swoich zainteresowań poznawczych sytuują edukację osób starszych, te pytania mogą wydawać się absurdalne. Jednakże dynamiczny wzrost w ostatnich latach liczby starszych osób w naszym społeczeństwie oraz ich pojawienie się w obszarze edukacji wywołały spór o dyscyplinę naukową, uprawnioną do traktowania kształcenia starszych osób jako swojego przedmiotu zainteresowań badawczych i teoretycznych. Spór ten nadal trwa i nie wydaje się, aby w najbliższym czasie mógł zostać jednoznacznie rozstrzygnięty, ponieważ badacze, teoretycy i praktycy wskazują zazwyczaj własną dyscyplinę (lub subdyscyplinę) naukową jako uprawnioną do podejmowania niniejszej problematyki. Na tę kwestię zwraca uwagę Jerzy Halicki w tekście otwierającym niniejszy ten numer „Edukacji Dorosłych”. Autor zwraca także uwagę na imponującą liczbę publikacji podejmujących tematykę kształcenia starszych osób oraz niewielkie zastosowanie wygenerowanej wiedzy w praktyce edukacyjnej.

Uzupełnienie wyżej przedstawionych rozważań stanowi tekst Agnieszki Kozerskiej, w którym autorka opisuje środowisko edukacyjne seniorów w Polsce, wyróżnia tworzące je elementy i przedstawia ich charakterystykę. Interesujące wydaje się ukazanie przez autorkę środowiska edukacyjnego w szerokim ujęciu, w skali makro (polityka państwa), w skali mezo (inicjatywy środowiska lokalnego) czy w skali mikrospołecznej (rodzina, przyjaciele).

Istotnym dopełnieniem rozważań poświęconych osobom starszym jest artykuł Artura Fabisia, w którym zwraca on uwagę na zmaganie się starszego człowieka z perspektywą własnej śmierci, a tym samym z koniecznością poradzenia sobie z lękiem tanatycznym. Lęk nie jest jedynym problemem egzystencjalnym, który przywołuje autor. W późnych latach życia człowiek głęboko doświadcza poczucia osamotnienia, samotności, cierpienia fizycznego i psychicznego. Ze względu na osiągnięcie wysokiego poziomu dojrzałości podejmuje refleksję nad sensem własnego istnienia, Bogiem, potrzebą cierpienia, transcendencją. To właśnie dojrzałość ma, zdaniem autora, stanowić w pewnym sensie specyficzną gwarancję poradzenia sobie starszego człowieka z tymi egzystencjalnymi problemami.

Głównym wątkiem tematycznym w niniejszym numerze jest ostatni okres życia człowieka oraz działania podejmowane przez niego w tym czasie, a kolejnym, na który chciałabym zwrócić uwagę czytelników, jest kształcenie akademickie. Nowym zagadnieniem podejmowanym na naszych łamach jest funkcjonowanie

w kulturze etosu terapeutycznego, dostrzeżone przez Elizę Czerkę-Fortunę. Autorka zwraca uwagę na coraz większe zawłaszczanie różnych obszarów życia, poza rodzinnym i zawodowym, także biznesu, zdrowia publicznego i wreszcie – edukacji, przez psychoterapeutów. Konsekwencją praktyk psychoterapeutycznych jest niezbyt optymistyczna wizja nowego człowieka – słabego, niepewnego, odseparowanego od swoich naturalnych środowisk społecznych, szukającego wsparcia w gabinecie psychoterapeutycznym. Najbardziej niepokojące są konsekwencje funkcjonowania tego etosu w kształceniu akademickim, dostrzegane przez autorkę, m.in. obniżanie się jakości kształcenia i redukcja dystansu między wykładowcami a studentami, niezbędna do przekazywania wiedzy i uczenia umiejętności. Autorka dostrzega możliwość zniesienia wpływu etosu psychoterapeutycznego na studentów poprzez kształtowanie kompetencji emocjonalnych – pracę nad własnym charakterem.

Pozostałe teksty traktują o dość różnorodnych zagadnieniach: Szwedzko-Polskim Projekcie Demokracji Oświaty „S(z)koldem” (Tomasz Maliszewski), wolontariacie pracowniczym (Magdalena Barańska), małżeństwie i rodzicielstwie osób z niepełnosprawnością intelektualną (Agnieszka Żyta), organizacyjnym uczeniu się w Niemczech (Dorota Gierszewski). Mam nadzieję, że odmienność problematyki podejmowanej przez autorów pozwoli każdemu czytelnikowi znaleźć dla siebie interesujący tekst.

Janusz Tomiło ponownie podejmuje próbę rozpoczęcia dyskursu na temat wychowania dorosłych. Prezentujemy drugi tekst autora na ten temat (pierwszy ukazał się w numerze 1 z 2012 roku), licząc tym razem na odzew czytelników.

Ewa Skibińska

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Jerzy Halicki

EDUKACJA OSÓB STARSZYCH W POLSCE – JEJ WYMIAR TEORETYCZNY I PRAKTYCZNY

Słowa kluczowe: edukacja osób starszych, uniwersytet trzeciego wieku, geragogika.

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza literatury dotyczącej edukacji osób starszych, która ukazała się w Polsce w latach 2000–2013. Publikacje zostały podzielone na dwie grupy: badawczo-diagnostyczną i aplikacyjną. Widać wyraźną przewagę liczebną literatury z pierwszej grupy nad literaturą poświęconą praktycznemu zastosowaniu wyników prowadzonych badań. W zakończeniu autor porównuje intensywność współcześnie prowadzonych badań z okresem przed 2000 rokiem oraz formułuje postulaty dotyczące przyszłych badań.

Wstęp

Od blisko czterdziestu lat edukacja osób starszych w Polsce ma swoje ramy instytucjonalne w postaci uniwersytetów trzeciego wieku. Jednak praktyczne działania edukacyjne wśród osób starszych miały miejsce już dużo wcześniej w ramach różnych struktur edukacji dorosłych i służby zdrowia (Halicki 2000). Działaniom tym nie towarzyszyła jednak szersza refleksja teoretyczna.

Celem niniejszego artykułu jest inwentaryzacja prac poświęconych edukacji osób starszych za lata 2000–2013. Prezentacja pomyślana jest w formie typologii grupującej prace według dwóch kryteriów: co z prowadzonych badań mają geragodzy, a co ludzie starzy? A zatem podstawowy podział uwzględnia diagnostykę problemu, która przyczynia się do rozwoju wiedzy geragogicznej oraz praktyczną aplikację zdobytej wiedzy. W badanym okresie ukazało się ok. 110 artykułów w czasopiśmie, które prezentowały różne problemy związane z edukacją osób starszych. Również temu tematowi poświęcone były w całości lub części 23 monografie autorskie oraz ponad 90 prac zbiorowych. Do tej tradycyjnej

„papierowej” bibliografii należy dodać jeszcze dziesięć portali internetowych poświęconych w całości lub części edukacji osób starszych. Dokumenty elektroniczne dotyczące omawianego problemu dostępne są również na stronie Federacji Bibliotek Cyfrowych (<http://fbc.pionier.net.pl>).

Geragogika czy gerontologia edukacyjna?

Intencją takiego sformułowania problemu jest poszukiwanie miejsca dla coraz dynamiczniej rozwijającej się subdyscypliny zajmującej się edukacją osób starszych. Ponieważ w literaturze pojawiają się określenia edukacja osób starszych i kształcenie osób starszych, będę używał obu tych kategorii zamiennie.

W literaturze nie ma jednomyślności co do tego, czy kształcenie osób starszych zakwalifikować do edukacji dorosłych, czy też traktować jako część gerontologii społecznej. Wilhelm Niggemann (1975) zwraca uwagę, że wraz z pojawieniem się praktyki kształcenia w starości edukacja dorosłych odkrywa nowe obszary badawcze. Ostrzega jednak przed tworzeniem osobnej teorii kształcenia ludzi starszych, ponieważ takie działanie może doprowadzić do tworzenia własnej prowincji pedagogicznej o charakterze getta.

Frank Glenndinning i David Battersby (1990), Andre Lemieux, Mariano Sanchez Martinez (2000) umieszczają edukację osób starszych w nurcie badań edukacyjnych i proponują określić ją mianem gerontogiki rozumianej jako interdyscyplinarna nauka o edukacji osób starszych. Inni (Buboltz-Lutz 1984) sytuują ją na styku andragogiki i gerontologii z punktem ciężkości przesuniętym bardziej ku gerontologii.

Elisabeth Buboltz-Lutz uważa, że nie w pełni uzasadnione jest pojawiające się coraz częściej w literaturze podporządkowanie kształcenia osób starszych kształceniu dorosłych. Jej zdaniem kształcenie dorosłych i osób starszych ma wiele wspólnych celów i treści, ale szczególna sytuacja życiowa ludzi starszych wymaga też specyficznych treści i celów, różnych od treści i celów andragogiki.

W literaturze polskiej przyjęła się nazwa geragogika, która według Adama Zycha, Anny Leszczyńskiej-Rejchert (2009) i Elżbiety Dubas (2005) jest działem pedagogiki, według Jolanty Leśniak działem andragogiki, a według W. Bachmana i Jerzego Stochmiałka działem pedagogiki specjalnej (Tokaj 2000). W dwóch pierwszych przypadkach zwraca się więc uwagę na przedmiot badania lub obszar badawczy, którym jest starzenie się i starość. Natomiast fakt, iż geragogika jest subdyscypliną w jednym wypadku pedagogiczną, a w drugim andragogiczną, wskazuje na to, że w geragogice stosuje się te same metody badawcze co w pedagogice i andragogice. Inaczej rzecz ma się z umieszczeniem geragogiki jako działu pedagogiki specjalnej. Pedagogika specjalna interesuje się ludźmi czy też grupami osób, które charakteryzują się różnego rodzaju deficytami. Co prawda osoby stare, szczególnie te w późnej starości, można zaliczyć do grupy osób ze znacznymi deficytami w rozmaitych obszarach, jednak deficyty te nie są

wrodzone ani nie wynikają z wydarzeń losowych, tylko są niejako naturalnym rezultatem biegu życia.

Edukacja osób starszych jako praktyczny wymiar geragogiki była przez długie lata utożsamiana z ruchem uniwersytetów trzeciego wieku. Ten zaś w latach 80. i 90. miał swój instytucjonalny wymiar w postaci sekcji UTW przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym, przez co bardziej był kojarzony z gerontologią społeczną niż pedagogiką.

Różnie postrzegane miejsce geragogiki w strukturze nauk ma swoje odzwierciedlenie w publikacjach dotyczących edukacji osób starszych.

Aktywność badawcza geragogów a rozwój wiedzy geragogicznej

Najobszerniejsza część zgromadzonej bibliografii poświęcona jest uniwersytetom trzeciego wieku, które opisywane są w literaturze często jako placówki aktywizujące osoby starsze. Takie spojrzenie na edukację seniorów wynika z patrzenia na to zjawisko przez pryzmat wybranych aspektów teorii aktywności. Aktywność edukacyjna traktowana jest tu jako część szeroko rozumianej aktywności społecznej (Kielbasiewicz 2009, Komorska 2006). W ramach tej funkcji aktywizującej pojawia się wiele aspektów. Omawiana jest rola UTW w propagowaniu edukacji całościowej (Wieczorek 2008, Malec 2007) oraz przeciwdziałaniu marginalizacji najstarszego pokolenia (Trafiałek 2006). Podnoszona jest też ważna kwestia samorządności tej sztandarowej instytucji edukacji seniorów (Konieczna-Woźniak 2005). Rola samorządu w zarządzaniu uniwersytetem trzeciego wieku miała swoją wagę szczególnie w okresie realnego socjalizmu. Była to jedna z nielicznych instytucji, w których autentycznie funkcjonował organ przedstawicielski (Halicki 2000). Przy omawianiu aktywizacji słuchaczy UTW nie omieszkanego zwrócić uwagę na aspekt demograficzny, a mianowicie zdecydowaną przewagę kobiet nad mężczyznami wśród słuchaczy (Kania 2008). Przewaga ta nie da się wytłumaczyć zjawiskiem nadumieralności mężczyzn w tej kategorii wieku. W publicystyce pojawiła się nawet złośliwa pointa *Dziadek dziadzieje, babcia mądrzeje* (Niezgoda 2002).

Duża część publikacji dotyczy wpływu aktywności edukacyjnej seniorów w UTW na dobre samopoczucie, a szerzej na jakość życia (Wojciechowska 2008). Jakość życia rozumiana jest tu nie jako obiektywnie dobre warunki, a raczej jako subiektywnie dobre ich postrzeganie. Znaczenia nabiera czynnik afiliacyjny, który powoduje, że człowiek starszy czuje wspólnotę z innymi, co wyraźnie zmniejsza poczucie osamotnienia (Konieczna-Woźniak 2005). Innym sposobem na zmniejszenie poczucia osamotnienia jest współpraca międzypokoleniowa. Dostarcza ona sposobności do wymiany poglądów, co sprzyja lepszemu zrozumieniu trendów panujących we współczesnym społeczeństwie (Bugajska 2006).

Spora część artykułów dotyczy ruchu uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce i na świecie. W artykułach dotyczących Polski inwentaryzowane są

dotychczasowe dokonania i formułowane postulaty na przyszłość. (Aleksander 2001, Czerniawska 2009, Orzechowska 2009). Na uwagę zasługuje artykuł Tadeusza Aleksandra oparty na rzetelnych źródłach, m.in. sprawozdaniach z działalności poszczególnych uniwersytetów. Wyróżniam go spośród innych nie mniej wartościowych prac ze względu na zawarte w zakończeniu postulaty co do przyszłej działalności uniwersytetów. Autor podnosi tu dwa ważne problemy, które do dzisiaj nie doczekały się pozytywnego rozwiązania. Pierwszy to wyraźniejsze niż dotychczas włączenie w działalność UTW mężczyzn. Drugi to zainteresowanie i wciągnięcie do działalności edukacyjnej mieszkańców polskiej wsi.

W tym miejscu nie mogą też powstrzymać się od wyrażenia swojego niepokoju. Pierwszy wiąże się z usunięciem spośród celów wielu uniwersytetów trzeciego wieku, a nawet ich federacji, prowadzenia badań naukowych. Wydaje mi się, że to właśnie przedsięwzięcie badań naukowych odróżniało UTW od innych placówek edukacyjnych oferujących osobom starszym kształcenie. W moim przekonaniu było to jedno z najistotniejszych zadań Vellasowskiego modelu UTW.

Niepokoją mnie też pojawiające się na niektórych konferencjach pomysły działaczy UTW dotyczące innowacyjności i akredytacji. Czyż nie jest to krok w kierunku poddania starości ostrym regułom konkurencji? Odbieram to jako próbę przesuwania idei Krajowej Ramy Kwalifikacji i ocenę uzyskanych efektów kształcenia obowiązującą uczelnie wyższe na uniwersytety trzeciego wieku. Zastanawiam się, czemu miałyby to służyć? Czy twórcy tych pomysłów nie chcą przypadkiem kształcić emerytów dyplomowanych?

Pewną część artykułów poświęconych ludziom starym można by umieścić w obszarze pedagogiki społecznej i polityki społecznej. Część prac omawia potrzeby i formułuje postulaty w zakresie wsparcia człowieka starego i jego aktywności (Janik 2002, Komorska 2006). Inne mówią o potrzebie kształcenia kadr pomocy społecznej, których zadaniem byłoby wspieranie seniorów (Zdebska, Kucharska 2011). W tym pakiecie artykułów mamy również rozważania na temat działań, jakie winny być podjęte w celu zmniejszania ryzyka marginalizacji i wykluczenia społecznego ludzi starych (Szarota 2011, Dziegielewska 2007).

Nie można pominąć szerokiego nurtu badań biograficznych, które włączają do geragogiki obszary codzienności. Największy dorobek ma tu Olga Czerniawska (2000, 2007). Dodać też trzeba pracę Jerzego Halickiego (2010).

Na szczególną uwagę zasługują monografie autorskie. W omawianym okresie ukazały się 23 takie prace. Nie sposób w krótkim tekście omówić je wszystkie, a zatem ograniczę się do tych, które uważam za najważniejsze. Przedstawiam je w kolejności chronologicznej.

Pierwszą w literaturze polskiej wydaną oddzielnie monografią dotyczącą edukacji osób starszych była praca J. Halickiego *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*. Jest to jedyna jak do tej pory praca porównawcza systemów edukacji osób starszych w trzech krajach europejskich: Niemiec, Polski i Wielkiej Brytanii. Jako teoretyczne tło swoich rozważań przyjąłem teorię kompetencyjną, zawężając ją do aspektu edukacyjnego.

Na wysoką ocenę zasługuje też praca Anny Leszczyńskiej-Rejchert (2004). W tej mającej charakter podręcznikowy monografii daje ona ciekawą wizję wspomagania człowieka starego. Oprócz ogólnej charakterystyki wspomagania, mamy tu również zaprezentowane rozwiązania organizacyjne i instytucje wspomagające ludzi starszych.

Ważne dla rozwoju geragogiki są dwie prace monograficzne Zofii Szaroty (2004, 2010). Jedna, poświęcona gerontologii społecznej i oświatowej w części „geragogicznej”, zajmuje się instytucjami wsparcia człowieka starszego. Druga koncentruje się wokół instytucjonalnego wsparcia starzejącego się i starego człowieka. Pojawiają się tu aspekty geragogiczne, m.in. omówiona jest instytucjonalna przestrzeń edukacyjna seniorów.

Za jedną z kluczowych prac budujących statut teoretyczny geragogiki uważam monografię Katarzyny Uzar (2011). Autorka przedstawia w niej wychowanie w perspektywie starości. Praca zawiera ogólne rozważania o starości w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społeczno-kulturowym oraz wizję człowieka starego w ujęciu personalistycznym. Wymiarowi geragogicznemu poświęcono około 1/3 tekstu. Omówiono tu strukturę procesu dydaktycznego (cele wychowania w starości, do starości i przez starość, relacje wychowawcze oraz perspektywę czasową), płaszczyznę metodyczną oraz rolę różnych środowisk w wychowaniu człowieka starego. Z punktu widzenia praktycznej pracy z osobami starszymi jest to część szczególnie cenna.

Problematyka, którą w swojej monografii zajmuje się Aleksandra Błachno (2012) była już wcześniej sygnalizowana przy okazji omawiania kwestii związanych z ruchem uniwersytetów trzeciego wieku. W pracy zawarta jest krótka monografia UTW. Niewielki fragment poświęcony jest historii. Szerzej autorka omawia misję UTW, gdzie na pierwszy plan wysuwa się aktywizacja osób starszych. Autorka, powołując się na badania Anny Brzezińskiej, podaje szereg pozytywnych skutków uczenia się w starości. Następnie ukazuje współczesne oblicze polskich UTW. Wśród bardzo szlachetnych celów aktywizujących osoby starsze, podnoszących jakość ich życia, brak jest prowadzenia badań naukowych, który to cel był jednym z podstawowych dla P. Vellasa. Widać wyraźnie ewolucję UTW w stronę działalności społeczno-politycznej. Budowanie lobby na rzecz ludzi starych jest rzeczą ważną, ale gubi się przy tym trochę istotę ruchu UTW z lat 70., 80. i 90.

Praca Danuty Seredyńskiej (2013) o dyskursach edukacyjnych na temat starości w naukach humanistycznych i społecznych oparta jest na analizie treści publikacji z konferencji ogólnopolskich. Brak jest w literaturze polskiej podobnego opracowania, które niejako inwentaryzuje prowadzone badania i refleksje na temat starzenia się i starości z pedagogicznego punktu widzenia. Daje to czytelnikowi możliwość spojrzenia „z lotu ptaka” na to, co dzieje się w polskiej gerontologii ostatnich lat.

Na koniec chciałbym poświęcić parę słów pracy ważnej dla geragogiki, chociaż niepublikowanej. Mam tu na myśli dysertację doktorską Marcina Muszyńskiego *Aktywność osób starszych w przestrzeni badawczej gerontologii społecznej*

– *ujęcie andragogiczne*. Praca jest jednym z najlepszych kompendiów wiedzy gerontologicznej, szczególnie jeśli chodzi o teorię starzenia się. Prezentuje też nowatorskie spojrzenie na aktywność edukacyjną osób starszych. Mam nadzieję, że niebawem ukaże się w formie książkowej.

Działania geragogów w obszarze praktyki edukacyjnej

W literaturze wyodrębnić można trzy obszary praktycznych aplikacji badań geragogicznych: nauczanie języka obcego, nauczanie technik komputerowych, warsztaty biograficzne. Ukazało się tu zdecydowanie mniej publikacji niż w przypadku działań teoretyczno-diagnostycznych.

Dobrym wstępem do praktycznej aplikacji rezultatów badań jest praca Anny Jaroszewskiej (2010) dotycząca kluczowych kompetencji nauczyciela-geragoga. Omawia ona zmiany, jakich doświadcza człowiek starszy w obszarze zdrowotnym i społecznego funkcjonowania. Kluczowe znaczenie dla wymiaru edukacyjnego mają przekształcenia zachodzące w procesach poznawczych. Autorka zwraca uwagę na zmiany o charakterze regresywnym, ale również na te, które sprzyjają wysiłkowi uczenia się. Następnie przechodzi do cech utrudniających nauczanie/uczenie się języków obcych. Zrozumienie omawianych w pracy mechanizmów może pomóc w wypracowaniu odpowiedniego podejścia dydaktycznego. Brakuje tego typu rozważań w obszarze gerontologii edukacyjnej.

Pośród tekstów poświęconych edukacji językowej seniorów warto zwrócić uwagę na ten, który prezentuje trudności, jakie sprawia osobom starszym uczenie się języka obcego oraz sposoby ich przezwyciężania (Gulanowski M. 2012). Inna praca z tego obszaru prezentuje badania dotyczące stosowania strategii pamięciowych przy uczeniu się języków obcych w UTW oraz odpowiednie rekomendacje. Zauważa się potrzebę wprowadzenia programu rozwoju strategii pamięciowych w UTW (Grotek 2003).

Drugi obszar działań praktycznych to nauka technik komputerowych. Prowadzone są w większości UTW. Brak jest jednak wskazań metodycznych do pracy z osobami starszymi. Tę lukę częściowo wypełnia raport z projektu *Aktywny Senior*. Autorzy wychodzą od wskazania motywacji i oczekiwań osób starszych oraz postulatów towarzyszących seniorom w podjęciu edukacji informatycznej. Jest to bardzo dobra diagnoza problemu, której rezultatem jest wskazanie wymaganych cech osobowych instruktorów tego typu kursów (Jurczyk-Romanowska 2012). Dalej mamy opis doświadczeń płynących z prowadzenia kursów komputerowych dla seniorów wraz ze wskazówkami metodycznymi przydatnymi dla osób prowadzących tego typu przedsięwzięcie (Golonka 2012). Na koniec autorzy prezentują kurs komputerowy dla zaawansowanych poświęcony wprowadzeniu uczestników w świat Internetu. Artykuł ten jest bardzo dobrym materiałem instruktażowym (Gulanowski 2012). Dodać do tego należy parę innych dobrych artykułów pomagających osobom starszym w nabywaniu umiejętności posługiwania się komputerem i technikami multimedialnymi (Horyśniak 2004, Wrońska 2008).

Trzeci obszar praktycznego zastosowania badań geragogicznych to warsztaty biograficzne. Wśród publikacji proponujących zastosowanie metody biograficznej w pracy z osobami starszymi chciałbym wyróżnić dwie. Pierwsza to warsztaty biograficzne zaproponowane w ramach projektu *Aktywny Senior* (Wnuk-Oleniewicz 2012). Drugą stanowi obszerna książka Beaty Bugajskiej i Celiny Timoszyk-Tomczak *Podróż w czasie. Warsztat rozwoju osobistego osób starszych*. Praca ukaże się niebawem. Autorki proponują około 100 technik przydatnych w pracy z seniorami. Struktura książki jest starannie przemyślana, a jej treść w dużym stopniu związana jest z wcześniejszymi badaniami, których rezultaty zostały niedawno opublikowane (Timoszyk-Tomczak, Bugajska 2012).

Zakończenie

Od ukazania się w Polsce pierwszych publikacji mówiących *implicite* o edukacji osób starszych minęło blisko pięćdziesiąt lat. Do 2000 roku opublikowano około 80 prac całkowicie lub częściowo poświęconych edukacji seniorów. Od początku XXI wieku ukazało się ich ponad 300 (jeśli liczyć poszczególne artykuły zawarte w pracach zbiorowych). Nie ulega wątpliwości, że dynamika badawcza w obszarze edukacji seniorów jest znaczna. W latach 90. zagadnieniem tym zajmowało się w Polsce paręnaście osób. Obecne grono autorskie jest dużo większe i, co cieszy, należy do niego coraz więcej młodych badaczy, o czym świadczą chociażby publikacje geragogiczne w „Dyskursach Młodych Andragogów”.

Wzrost zainteresowania problematyką starzenia się i starości wiąże się oczywiście ze zmianami w strukturze wieku społeczeństwa polskiego. Coraz większa grupa osób starszych wymusza zmiany w myśleniu społecznym na temat starzenia się i starości. Nadal aktualne jest stwierdzenie Aleksandra Kamińskiego, że człowiek stary musi przystosować się do życia w nowoczesnym społeczeństwie, ale również społeczeństwo powinno nauczyć się żyć z coraz większą grupą ludzi starych.

W analizowanych publikacjach pewien niedosyt budzi rozmiar praktycznej aplikacji wyników badań gerontologicznych. Badania diagnostyczne są istotne, ale trzeba pamiętać, że powinny czemuś służyć. Ważne wydaje się więc prowadzenie prac, których celem są również praktyczne działania na rzecz osób starszych i przedsięwzięte z osobami starszymi.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2001), *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny”, s. 101–123.
2. Błażnio A. (2012), *Starość non profit*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
3. Bubolz-Lutz E. (1984), *Bildung im Alter*, Lambertus-Verlag, Freiburg.

4. Bugajska B. (2006), *Integracja międzypokoleniowa: projekty realizowane w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Szczecinie*, [w:] Steuden S., Marczuk M. (red.) *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wyd. KUL, Lublin, s. 251–256.
5. Czerniawska O. (2009), *Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej*, „Chowanna”, t. 2, s. 97–113.
6. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii : szkice i rozprawy*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
7. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
8. Dubas E. (2005), *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości*, [w:] Fabiś A. (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Sosnowiec.
9. Dziegielewska M. (2007), *Czy można zapobiegać marginalizacji i dyskryminacji ludzi starszych*, [w:] Fabiś A. (red.), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji: wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, Mysłowice, s. 100–109.
10. Glendenning F., Battersby D. (1990): *Why we need educational gerontology and education for older adults. A statement of first principles*, [w:] Glendenning F., Percy K. (red.) *Ageing, education, society. Readings in educational gerontology*. The University of Keele.
11. Golonka J. (2012), *Kurs obsługi komputera dla seniorów – doświadczenia płynące z projektu @ktywny Senior*, [w:] Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu, Wrocław, s. 97–110.
12. Grotek M. (2003), *Rozwój strategii pamięciowych na lektoratach Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 2, s. 42–50.
13. Gulanowski J. (2012), *Zaawansowany etap kursów komputerowych dla seniorów – wprowadzenie uczestników w świat Internetu (wskazówki dla prowadzących)*, [w:] Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu, Wrocław, s. 111–122.
14. Gulanowski M. (2012), *Edukacja językowa seniorów*, [w:] Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu, Wrocław, s. 65–76.
15. Halicki J., (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana, Białystok.
16. Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
17. Horyśniak M. (2004), *Wykorzystanie programów multimedialnych w nauczaniu dorosłych, na przykładzie uniwersytetu trzeciego wieku*, „Neofilolog” nr 25, s. 50–58.
18. Janik J. (2002), *Instytucjonalne formy wspierania aktywności osób starszych w Opolu*, [w:] Sapia-Drewniak E. (red.), *Problemy edukacji i kultury dorosłych na Opolszczyźnie*, Opole, s. 63–73.
19. Jaroszevska A. (2010), *Kompetencje kluczowe nauczyciela-geragoga w kontekście nauczania języków obcych w wymiarze międzykulturowym*, [w:] Horyń W.,

- Maciejewski J. (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
20. Jurczyk-Romanowska E. (2012), *Motywacje, oczekiwania i postulaty towarzyszące seniorom w podjęciu edukacji informatycznej*, [w:] Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu, Wrocław, s. 79–96.
 21. Kielbasiewicz M. (2009), *Aktywność społeczna seniorów: raport z badań pilotażowych słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Wydziale Zamiejscowym WSiE TWP w Kętrzynie*, „Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie. Socjologia, Pedagogika” R. 3, s. 361–390.
 22. Komorska M. (2006), *Formy aktywizacji społecznej osób starszych na przykładzie funkcjonowania Domu Pomocy Społecznej i Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Roczniki Naukowe Caritas” R. 10, s. 67–74.
 23. Konieczna-Woźniak R. (2005), *Uniwersytet Trzeciego Wieku przykładem samorządnych inicjatyw środowiska ludzi starszych*, [w:] Kromolicka B. (red.), *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych : z problemów działania i kształcenia*, Wyd. Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń, s. 225–235.
 24. Lemieux A., Sanchez Martinez M. (2000), *Gerontology beyond words. A reality*. “Educational Gerontology” Vol. 26 (5), s. 475–498.
 25. Leszczyńska-Rajchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Wyd. UWM, Olsztyn.
 26. Malec M. (2007), *Uniwersytet trzeciego wieku jako miejsce praktyki całościowego uczenia się – perspektywa międzynarodowa*, „Edukacja Dorosłych” nr 1/4, s. 39–47.
 27. Niezgoda A. (2002), *Dziadek dziadziej, babcia mądrzej: do uniwersytetów trzeciego wieku trafiają głównie panie*, „Polityka” nr 27, s. 85–88.
 28. Niggemann W. (1975), *Praxis der Erwachsenenbildung*, Herderbuecherei, Freiburg.
 29. Orzechowska G. (2009), „Nowy” czy „tradycyjny” uniwersytet trzeciego wieku? „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 61–70.
 30. Seredyńska D. (2013), *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wyd. UKW, Bydgoszcz.
 31. Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
 32. Szarota Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
 33. Szarota Z. (2011), *Cele i kierunki polityki społecznej wobec ryzyka marginalizacji i wykluczenia społecznego seniorów*, [w:] Matyas B., Gościńiewicz M. (red.), *Człowiek stary w rodzinie: o trudnym problemie przemocy wobec starszych*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 9–26
 34. Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B. (2012), *Przyszłościowa perspektywa czasowa w starości*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
 35. Tokaj A. (2000), *U progu starości*, Wyd. Eruditus, Poznań.
 36. Trafiałek E. (2006), *Uniwersytety Trzeciego Wieku w zapobieganiu marginalizacji społecznej ludzi starych*, „Gerontologia Społeczna” nr 1, s. 19–25.
 37. Uzar K. (2011), *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Wyd. KUL, Lublin.

38. Wieczorek I. (2008), *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w edukacji ustawicznej osób starszych*, [w:] Kowaleski J.T. i Szukalski P. (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo BIBLIOTEKA, Mateusz Poradecki, Łódź, s. 97–105.
39. Wnuk-Oleniewicz M. (2012), *Warsztaty „Uczenie się z własnej biografii”*, [w:] (red.) Jurczyk-Romanowska E., *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @aktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu, Wrocław.
40. Wojciechowska L. (2008), *Style starzenia się a subiektywny dobrostan kobiet w późnej dorosłości, studiujących na Uniwersytecie Trzeciego Wieku*, „Polskie Forum Psychologiczne” T. 13, nr 2, s. 106–123.
41. Wrońska M. (2008), „*Młodzi duchem, dojrzały doświadczeniem i wiekiem*” – czyli studenci Uniwersytetu Trzeciego Wieku w obliczu nowych technologii informacyjnych, [w:] Tokárová A., Matulayová T. (red.), *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika: aktuálne otázky teórie a praxe*, Grafotlač Prešov, Prešov, s. 480–484.
42. Zdebska E., Kucharska J. (2011), *Przygotowanie kadr pomocy społecznej w obszarze wsparcia dla seniorów*, [w:] Szarota Z. (red.), *Aktywizacja, rozwój, integracja: ku niezależnej starości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków, s. 55–72.

Education for the elderly in Poland – theoretical and practical dimensions

Key words: education for the elderly, U3A, geragogy.

Summary: The aim of this article is to analyse the literature on the education for the elderly, published in Poland in 2000–2013. Publications were divided into two groups: first – the research and diagnostic group and second – the application group. The literature of the first group clearly prevails over the literature devoted to the practical application of research results. In conclusions, the author compares the intensity of current research to the period before 2000 and formulates suggestions for future research.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Jerzy Halicki, prof. UwB

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Zakład Andragogiki i Gerontologii Edukacyjnej

Uniwersytet w Białymstoku

ul. M. Skłodowskiej-Curie 14

15-097 Białystok

Eliza Czerka-Fortuna

PRZEJAWY KULTURY TERAPEUTYCZNEJ W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

Słowa kluczowe: kultura terapeutyczna, edukacja akademicka, samowychowanie.

Streszczenie: Celem artykułu jest zasygnalizowanie obecności we współczesnej kulturze etosu terapeutycznego, który rozumiany jest jako zbiór wzorców myślenia i postępowania nakierowanych na życie wewnętrzne człowieka. Koncentracja na swoich emocjach i uczuciach powoduje, że zaczynamy je postrzegać jako kluczowe elementy naszej tożsamości, a ich chwiejność zmusza nas do poszukiwania wsparcia na zewnątrz – u doradców, coachów i psychoterapeutów. Kultura terapeutyczna zadomowiła się w obszarze edukacji wyższej w postaci akcji afirmatywnej i obniżania standardów nauczania. Traktowanie potrzeb emocjonalnych studentów jako priorytetowych obniża jakość kształcenia i redukuje dystans między wykładowcami a uczniami, który jest potrzebny do przekazywania umiejętności i wiedzy. Remedium na ten stan rzeczy jest kształtowanie kompetencji emocjonalnych rozumianych jako praca nad charakterem (samowychowanie).

Ocenę zróżnicowanego repertuaru doświadczeń życiowych, które kolekcjonuje przeciętny mieszkaniec Europy, cechuje dwuznaczność. Z jednej strony nadają one jednostce status twórcy własnego losu, a więc osoby posiadającej całe spektrum możliwości, które nie były udziałem wcześniejszych pokoleń, z drugiej strony dostępność tych opcji staje się obciążająca. Podczas gdy wcześniejsza powtarzalność i homogeniczność dróg życiowych dawała poczucie adekwatności i bezpieczeństwa, wielość społecznych luster, w których można się dzisiaj przeglądać, prowadzi do lęku przed dokonaniem niewłaściwego wyboru, przy czym wybór ma często charakter pozorny, ponieważ rzadko się zdarza, aby jednostka miała możliwość odmowy udziału w narzuconej jej społecznej grze (Bauman 2000). We współczesnej kulturze mamy jasno zdefiniowanych zwycięzców i przegranych – ciągła niepewność co do słuszności własnych poglądów, decyzji, a w konsekwencji stylów życia wywołuje poczucie wstydu. I o ile kiedyś jednostka mogła utożsamić się z osobami o podobnych doświadczeniach, co pozwalało na odczucie ulgi w sytuacji popełnienia błędu, teraz przy dużej fragmentacji sposobów realizacji życia sama ponosi odpowiedzialność za swoje działania. Jak dowodzi Ulrich Beck, zjawiska społeczne nie są już postrzegane w kategoriach zbiorowości, ale osobistego losu, co niweczy kolektywne sposoby obrony i pomocy

(Beck 2002). Konsekwencją jest wypracowanie postawy samopomocy, która daje poczucie sprawczości, ale powiązana jest również z lękiem przed nadmiernym przeciążeniem. Ambiwalencja ta skłania do poszukiwania wsparcia ze strony profesjonalistów w postaci doradców, konsultantów, a przede wszystkim psychoterapeutów, którzy skolonizowali nie tylko obszar życia rodzinnego i zawodowego jednostki, ale także business, zdrowie publiczne czy edukację.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na przenikający naszą kulturę etos terapeutyczny, którego konsekwencją jest powstanie nowej wizji człowieka – osoby słabej, niepewnej, oddzielonej od naturalnych środowisk społecznych, odnajdującej wsparcie jedynie w relacji terapeutycznej.

Konfesyjne praktyki odnajdywania Ja

Jednym z ważniejszych postulatów kultury Zachodu jest życie zgodne z wewnętrznym potencjałem. Wyzwolenie immanentnych zasobów odbywa się w procesie „tworzenia siebie na nowo” czy też odkrywania swojej prawdziwej osobowości (sic!), przy czym jednostka jest socjalizowana w przeświadczeniu, że w procesie tym wiele może zyskać, ale także wiele stracić, jeżeli podejmie niewłaściwe decyzje (Jacyno 2007). Sukces ma zapewnić zwrócenie się w stronę indywidualizacji przy jednoczesnym szukaniu wsparcia i pomocy na zewnątrz. Należy jednak zaznaczyć, że ludzie nie wybierają już autorytetów moralnych czy religijnych, tylko korzystają z wiedzy ekspertów od życia psychicznego. Znaleźnienie powiernika umożliwia upublicznienie problemów i poddanie ich zewnętrznej kontroli, co jest przedstawiane jako wyzwalające, gdyż terapia traktowana jest jako remedium na toksyczne relacje międzyludzkie (Furedi 2004). Z kolei realizacja własnych pragnień, bez uwzględniania oczekiwań innych, traktowana jest jako bardziej autentyczna (Giddens 2001). Jak dowodzi Charles Taylor (1996), autentyzm w tym ujęciu jest wiernością samemu sobie i dążeniem do wypełniania swojego losu w jedyny w swoim rodzaju, oryginalny sposób. Zatem samorealizacja staje się powinnością i zadaniem moralnym, co stanowi pewne *novum* w rozumieniu moralności, gdyż o ile kiedyś koncentracja na swoim wewnętrznym głosie służyła konfrontowaniu swojego postępowania z ideałem moralnym, to teraz jest celem samym w sobie (Taylor 1996). *W ramach psychoterapii moralność wytyczana jest ograniczonym zestawem terminów: potrzebą pracy nad sobą dla podwyższenia jakości życia, osiągnięciem autonomii, uwolnieniem potencjalności, opozycją między ograniczającą zależnością a oswabdzającą wolnością* (Rose 2010, s. 26). Autentyzm jako forma emocjonalnego ujawnienia się (Lasch-Quinn 2007) daje poczucie komfortu psychicznego, a wartości etosu terapeutycznego wspierają emocjonalny ekshibicjonizm.

Domeną kultury terapeutycznej jest koncentracja na deficycie – nawet intymność i prywatność, według tej wykładni, łączone są z przemocą i zagrożeniem, zwłaszcza dla kobiet i dzieci, które zazwyczaj są przedstawiane jako funkcjonujące

w patologicznej zależności z oprawcą (Furedi 2004). Jak twierdzi Frank Furedi (2004), kontakt terapeutyczny przedstawiany jest jako relacja zastępująca wadliwe więzi i uwalniająca jednostkę od destrukcyjnego środowiska. Jest traktowany jako niezastąpiony, w tym sensie, że żadne relacje rodzinne czy przyjacielskie nie przyniosą podobnie ozdrowieńczego skutku. Według etosu terapeutycznego deficytem skażone są relacje interpersonalne, ale także osobowość jednostki – przedmiotem analizy terapeutycznej są problemy natury emocjonalnej, doświadczenia traumatyczne czy niska samoocena pacjenta. Co ciekawe, stany te są rezultatem doświadczeń, które kiedyś były traktowane jako zwykłe trudności życiowe, a teraz są postrzegane jako niemożliwe do przezwyciężenia (Furedi 2004). *Dlatego profesjonaliści instruuja, w jakie relacje wchodzić, jak wychowywać dzieci, jak sobie radzić z problemami w domu, w pracy, jak się smucić* (Furedi 2004, s. 85). W świecie psychoterapii problemy ludzi są przedstawiane jako bardziej skomplikowane, a ich możliwości komunikacyjne jako słabe.

Podatność na zranienie

Przytłaczająca wizja problemów spowodowana jest lękiem przed niepewnością. Współczesny człowiek funkcjonuje w złudnym przeświadczeniu, że jest w stanie zapewnić sobie całkowite bezpieczeństwo, i że ma nieograniczony wpływ na swoje życie. Doświadczenie choroby czy jakiegokolwiek innej straty wprowadza go z równowagi. Zygmunt Bauman dochodzi do ciekawego wniosku, że odpowiedzialnością za problemy zdrowotne i wybryki natury jesteśmy skłonni obarczać innych ludzi – w ten sposób jedna obawa zastępuje drugą, gdyż rodzi się lęk przed ludzkim złem i ludźmi jako złoczyńcami (Bauman 2008a). Cytowany przez Baumana R. Castel (Bauman 2008a) źródła lęku szuka w indywidualizacji – człowiek zajmujący się sobą czerpie ze swojego statusu korzyści, ale musi sobie radzić sam w sytuacji zagrożenia. Aby uchronić się przed trudnościami życia, cały czas przebywa w gotowości, co Giddens (2001) określa mianem *self-monitoringu*.

Kultura terapeutyczna wzmacnia poczucie zagrożenia, dlatego indywidualna tożsamość jest definiowana jako nadwrażliwa, podatna na zranienie (*vulnerability*). Ponieważ możliwości samodzielnego radzenia sobie z potencjalnym zagrożeniem są ograniczone, wymagana jest profesjonalna pomoc. Frank Furedi (2004) zwraca uwagę na różnorodne działania podejmowane w celu instytucjonalnego wspierania jednostki w radzeniu sobie z rutyną życia. Do zaskakujących, ale też powszechnych przykładów należy doradztwo dla studentów przeżywających traumę z powodu rozpoczęcia edukacji akademickiej (w zakresie tego jak sobie radzić z samotnością i jak poszukiwać przyjaciół), dla żołnierzy powracających z pola walki (w zakresie radzenia sobie z problemami w rzeczywistości nieogarniętej wojną), dla osób, które odczuwają stres z powodu świąt Bożego Narodzenia itp. Niepokojącą konsekwencją przenikania codziennego życia przez kulturę terapeutyczną jest wzrost liczby osób, które subiektywnie cierpią na fizyczne i psychiczne

choroby (np. odczuwają symptomy stresu pourazowego, mimo iż obiektywnie nie doświadczyły sytuacji traumatycznych), albo sygnalizują objawy depresyjne lub stresogenne z powodu opiekowania się innymi czy prac domowych (*housework*). Tendencję tę wzmacnia rynek poradników, które uczą umiejętności *przetrwania* (*survival*) (podkr. E.Cz-F) dla osób po rozwodzie, matek małych dzieci czy uczniów (Furedi 2004)¹.

Innym przejawem kultury terapeutycznej jest medykalizacja codziennego życia (por. Foucault 1999), która dotyczy wszystkich grup wiekowych, począwszy od dzieciństwa (dyskutowany bardzo często problem ADHD czy doświadczeń traumatycznych u dzieci²), anoreksji i bulimii u młodzieży, poprzez doświadczanie depresji, zespołu chronicznego zmęczenia czy popularnych ostatnio zaburzeń borderline u młodych dorosłych i dorosłych w średnim wieku aż do dysfunkcji dotykających osoby starsze. Wymienione anomalie traktowane są jako potencjalne i występujące powszechnie. Jednak najbardziej spopularyzowanym syndromem stało się niskie poczucie własnej wartości.

Nacisk na samoocenę ma związek z emocjonalnym rysem naszej tożsamości. Nadawanie emocjom roli uprzywilejowanej spowodowało, że nawyki budujące naszą osobowość odczytujemy przez pryzmat uczuć. Niską samooceną tłumaczymy większość naszych niepowodzeń życiowych, ale również brak tendencji rozwojowych całych społeczeństw czy grup etnicznych (Furedi 2004). W ocenie rzeczywistości kierujemy się tym, co czujemy, a nie faktami, co często deformuje odbiór świata. Odpowiedzialnością za poziom samooceny obarcza się rodzinę, która w opinii większości psychologów przekazuje kluczowy i trudny do przekształcenia skrypt życiowy. W zależności od stylu atrybucyjnego, którym kierowała się rodzina, jej skłonności do afirmowania bądź deprecjonowania osobowości domowników, możemy wnioskować o ich powodzeniu lub niepowodzeniu życiowym. Według wykładni terapeutycznej poczucie własnej wartości jest przekazywane z pokolenia na pokolenie i dotyczy całych zbiorowości, stąd w niektórych grupach społecznych tendencje w kierunku uzależnień, bezrobocia, ubóstwa lub niskie osiągnięcia edukacyjne (Furedi 2004). Dlatego podniesienie samooceny ma według piewców psychoewangelii chronić nastolatków przed zachowaniami ryzykownymi czy determinować sukces w wielu dziedzinach, a nawet poczucie szczęścia, czego nie zapewniają wysoka inteligencja ani talent (Furedi 2004).

Pedagodzy nie do końca mogą zgodzić się z tą interpretacją, przynajmniej w zakresie osiągnięć szkolnych. Badania porównawcze pokazują, że najwyższe osiągnięcia edukacyjne posiadają Azjaci, których rezultaty testów badających samoocenę nie są zadowalające (przynajmniej w zakresie tych kompetencji, jakie bada kultura zachodnia) (por. Matsumoto, Juang 2007). Furedi idzie dalej w obalaniu mitu samooceny, podkreślając, że mimo iż jest ona postrzegana jako czynnik

¹ W księgarni internetowej merlin.pl można znaleźć przykładowe pozycje: Jan Wróbel *Jak przetrwać szkołę i nie zwariować*; Eden Unger Bowditch, Alfred Samet *Trudne życie synowej. Jak przetrwać w związku z teściową*; Lisa Reynolds *Pomóż dziecku przetrwać rozwód* itp.

² Więcej na ten temat (Timini, Taylor 2004).

mający istotne znaczenie dla kontroli życia, dowody empiryczne są dwuznaczne. Według autora podnoszenie samooceny dzieci i młodzieży przyczynia się do wzrostu skłonności narcystycznych, które nie mają odzwierciedlenia w stopniach szkolnych, co szczególnie widać u dzieci amerykańskich, postrzeganych jako słabo wyedukowane. Ponadto, jak dowodzą inni badacze, wysoki poziom samooceny może być powiązany z tendencją do eksperymentowania z narkotykami i niską kontrolą, która prowadzi do zachowań agresywnych (Furedi 2004). Promowanie idei „podatności na zranienie” szczególnie wobec dzieci i młodzieży wzmacnia postulaty kultury terapeutycznej i paradoksalnie jeszcze bardziej osłabia motywację do rozwijania takich cech i zachowań, które wzmacniają siłę charakteru. Niewykluczone, że rację ma Richard Sennet, który stawia retoryczne pytanie: Czy humanitarne jest kształtowanie miękkich charakterów w twardym świecie? (Sennett 2009).

Terapeutyczne wpływy w edukacji akademickiej

Wtargnięcie osobowości do sfery publicznej przejawia się w określonej polityce oświatowej – preferencyjnym traktowaniu mniejszości przy rekrutacji na studia i zmianie sposobu nauczania na bardziej, przynajmniej w założeniu, odpowiadający potrzebom emocjonalnym studentów. Źródła akcji afirmatywnej tkwią w przeświadczeniu, że różnice ekonomiczne czy edukacyjne są zakorzenione w historycznej dyskryminacji. Dość powszechny jest również pogląd, że polityka równościowa ma zapewnić zwiększenie różnorodności w edukacji akademickiej czy karierze zawodowej. „Pozytywna dyskryminacja” najsilniej popularyzowana w Stanach Zjednoczonych, ale również w wielu krajach Europy Zachodniej, dotyczy grup mniejszościowych (np. etnicznych) lub podlegających opresji (np. kobiety) (Bryk 2004). W przypadku środowiska akademickiego przejawia się w stosowaniu tzw. obniżonych progów punktowych przy rekrutacji na studia lub w obniżaniu wymagań wobec osób studiujących, co z jednej strony nadaje tym praktykom znamiona inkluzji społecznej, z drugiej jest sposobem na zwiększenie dochodu zarówno uczelni publicznych, jak i prywatnych. Obniżanie wymagań Frank Furedi (2008) przypisuje „kulturze schlebiania”. Przewodnim motywem takich praktyk jest afirmowanie jednostek w celu podniesienia ich poczucia własnej wartości, a tym samym zachęcania do zdobywania nowych meandrów wiedzy. Wydaje się jednak, że dbanie o dobre samopoczucie jest wrogiem wyzwań, szczególnie wtedy, gdy wszelkie trudności przedstawia się jako bariery w drodze do sukcesu. Praktyki terapeutyczne na wyższych uczelniach nie rozwijają aspiracji studentów, dają im jedynie poczucie, że studiowanie polega na zdobyciu dyplomu i jest jedną z faz życia zawodowego. Dość powszechne wydaje się przekonanie, że absolwent szkoły średniej ma prawo studiować, a obowiązkiem państwa jest mu to zapewnić. Zatem studiowanie nie jest traktowane już jako przywilej i niewykluczone, że studenci nie są nawet dumni z tego powodu, że

podjęli edukację na poziomie wyższym, co było powszechne w moim pokoleniu. Współcześni żacy uważają, że treści kształcenia należy dostosować do ich możliwości intelektualnych. Dość powszechne stają się prośby studentów, aby prowadzić zajęcia metodami aktywizującymi albo „aby nie zadawać tak dużo do czytania”. Świat nauki ogarnęła infantylizacja. Wymagania wobec studentów są porównywalne z tymi, jakie stawia się uczniom szkół średnich. Nauka na studiach polega na zaliczeniu treści z wykładów i powielaniu opinii prelegentów, gdyż, trudno powiedzieć dlaczego, uniwersytecki establishment jest przekonany, że ambitne wyzwania są dla studentów zniechęcające. Specyfiką relacji uniwersytet–student stała się również roszczeniowość. Studenci coraz częściej domagają się zwrotu kosztów za wykłady, które się nie odbyły lub za zajęcia, na które nie musieli uczęszczać, gdyż nieroztropni wykładowcy ulegli prośbom i przepisali ocenę zdobytą na innej uczelni. Paradoksalnie, działania te nie są wynikiem przedsiębiorczości studentów, tylko przyjmowania statusu osoby poszkodowanej, której należy się rekompensata za wszelkie trudności i wyzwania, które we współczesnym systemie edukacji zostały poddane reinterpretacji, gdyż zaczęto traktować je jako czynniki niszczące psychikę (Furedi 2002). Nadmierna koncentracja na emocjonalnych potrzebach studentów blokuje ich chęć zdobywania wiedzy i prowadzi do unikania rozwijania kompetencji intelektualnych. Z kolei na nauczycielach akademickich wymusza wejście w nowe role o charakterze emocjonalnym, takie jak coach czy mentor. I o ile role te sprawdzają się w relacjach między pracownikami akademickimi (doktorant–promotor, profesorowie i ich adiunkci), to na płaszczyźnie kontaktów ze studentami mogą utrudniać *profesjonalny dystans potrzebny do przekazywania wiedzy i umiejętności* (Ecclestone i in. 2005). Podobny problem dotyczy wszechobecnego na zachodnich uniwersytetach doradztwa (*counselling*). Nowo zrekrutowani studenci są utrzymywani w przekonaniu, że studiowanie wymaga specjalnych kompetencji i umiejętności, których nie zdobędą bez profesjonalnej pomocy (Furedi 2006). Trudności, które zawsze wiązały się z aklimatyzacją w uniwersytecie (tj. znalezienie odpowiedniej stancji czy miejsca w akademiku, poznanie struktury uczelni itp.), budzące kiedyś miłą ekscytację, dzisiaj są odbierane jako poważne niedogodności. Doradztwo jest również realizowane w ramach licznych programów mentoringowych. Duża grupa tych programów spełnia swoje merytoryczne cele, pozwalając na wymianę zawodowych doświadczeń (por. Ewinga i in. 2008; Darwin, Palmer 2009). Te z nich, które są wyłącznie nastawione na rozwijanie kompetencji miękkich, mogą wpisywać się w ułudę terapeutycznego dyskursu, gdyż do tej pory nie wykazano jednoznacznie ich skuteczności (Śmieja, Orzechowski 2008).

* * *

Dyskurs terapeutyczny cechuje antyintelektualizm. Jak twierdzi Frank Furedi (2009) w książce pod znamienym tytułem *Wasted: why education isn't educating*, jeżeli centralny nacisk jest położony na uczucia, szczególnie uczucia wobec

innych ludzi, obiektywizm, niezależność i autonomia stają się trudne do osiągnięcia. Nie oznacza to jednak, że introspektywny zwrot w edukacji pociąga za sobą jedynie zagrożenie w postaci wykształcenia postawy egocentrycznej i roszczeniowej. Jestem przekonana, że w warunkach polskich, gdzie kultura terapeutyczna nie zadomowiła się jeszcze na dobre, można dokonać przewartościowania jej założeń i ukierunkować je na rozwijanie kompetencji emocjonalnych. Nie wystarczy czuć, *trzeba wiedzieć, co czuć* (Scruton za: Góralska 2012, s. 164). Edukacja emocjonalna (która ma być pracą nad charakterem, a nie skupianiem się na swojej niemocy) jest nie tylko drogą do uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych, ale przede wszystkim powinna pokazywać, jak angażować się w doświadczenie emocjonalne innych ludzi. Kompetencje emocjonalne można rozwijać, pracując z drugim człowiekiem, opiekując się nim, czytając teksty filozoficzne... możliwości jest wiele, ważne, aby skupić się na idei samowychowania, którą etos terapeutyczny tak bardzo próbuje ominąć.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.
2. Bauman Z. (2008a), *Płynny lęk*, Wyd. Literackie, Kraków.
3. Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
4. Bryk A. (2004), *Akcja afirmatywna, doktryna różnorodności a plemienna koncepcja społeczeństwa liberalnego*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe”, nr 2, s. 31–112.
5. Ecclestone K., Hayes D., Furedi F. (2005), *Knowing me, knowing you: The rise of therapeutic professionalism in the education of adults*, „Studies in the Education of Adults”, vol. 37, nr 2, s. 182–200.
6. Foucault M. (1999), *Narodziny kliniki*, Wyd. KR, Warszawa.
7. Furedi F. (2006), *Culture of fear revisited: risk-taking and the morality at low expectation*, Wyd. Continuum, London; New York.
8. Furedi F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Wyd. PIW, Warszawa.
9. Furedi F. (2009), *Wasted: why education isn't educating*, Wyd. Continuum, London; New York.
10. Furedi F. (2002), *The Silent Ascendancy of Therapeutic Culture in Britain*, „Society”, vol 39, nr 3, s. 16–24.
11. Furedi F., (2004), *Therapy culture: cultivating vulnerability in an uncertain age*, Routledge, London; New York.
12. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. PWN, Warszawa.
13. Góralska R. (2012), „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „Rocznik Andragogiczny”, s. 154–169.
14. Jacyno, M. (2006), *Kultura indywidualizmu*, Wyd. PWN, Warszawa.
15. Lasch-Quinn E. (2004), *Liberation Therapeutics: from moral renewal to consciousness-raising*, [w:] Imber J. (red.) *Therapeutic Culture: Triumph and Defeated*, Wyd. Transaction Publishers.
16. Matsumoto D., Juang L. (2010), *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk.

17. Rose N. (2010), *Technologie autonomii*, „Kultura Popularna”, nr 3 (25), s. 23–37.
18. Sennet, R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Wyd. Muza, Warszawa.
19. Śmieja M., Orzechowski J. (2008), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa.
20. Taylor Ch. (2002), *Etyka autentyczności*. Wyd. Znak, Kraków.

Netografia

1. Timimi S., Taylor E. (2004), ADHD is best understood as a cultural construct. „The British Journal of Psychiatry”. 184, s. 8–9, 2004 <http://bjp.rcpsych.org/content/184/1/8.full> (otwierany wielokrotnie w 2013 roku)

Manifestation of therapeutic culture in higher education

Key words: Therapeutic culture, therapeutic ethos, higher education.

Summary: The article focuses on the phenomenon of therapeutic culture that is considered as a set of patterns of thinking and acting concentrated on human's inner life. Nowadays we perceive our emotions and feelings as a key elements of identity problems, therefore we're searching help in coaches and therapists' studies. In higher education the therapeutic ethos is manifested by an affirmative action and reduced requirements for students. The result of treating students' emotional needs as a priority is the decline of teaching quality and reducing the distance necessary for transmission of knowledge and skills. The solution might be developing emotional competence seen as a way of character building.

Dane do korespondencji:

Dr Eliza Czerka-Fortuna

Instytut Pedagogiki

Zakład Teorii Wychowania

Uniwersytet Gdański

ul. Bażyńskiego 4

80-952 Gdańsk

e-mail: e.czerka@ug.edu.pl

Janusz Tomiło

SPÓR (O WYCHOWANIE DOROSŁYCH), KTÓREGO NIE BYŁO

Słowa kluczowe: wychowanie dorosłych, dorosły, teoria wychowania, spor o wychowanie dorosłych.

Streszczenie: Problematyka wychowania dorosłych w teorii i praktyce andragogicznej w ostatnich latach nie cieszy się zbyt dużym zainteresowaniem środowiska andragogicznego. Mimo upływu czasu wciąż brak podstaw teorii wychowania dorosłych a przede wszystkim badań empirycznych. Część środowiska andragogów jest przekonana, że dorosłych nie można i nie należy wychowywać. Odwołując się do dorobku andragogiki, autor podjął próbę analizy źródeł, która wykazała, że w tej kwestii dominowała jednolitość poglądów i sporu o wychowanie dorosłych jako takiego w istocie nie było. Ostatnio jednak, jak się wydaje, zaczyna on powoli kielkować w przyczynkarskich publikacjach, ukazujących się na łamach czasopism andragogicznych. Artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na rangę problemu i potrzebę podjęcia dyskursu o wychowaniu dorosłych.

Podejmowanie kwestii wychowania dorosłych w teorii i praktyce andragogicznej jest problematyczne, ponieważ z jednej strony nie cieszy się ona zbyt dużym zainteresowaniem środowiska andragogicznego, z drugiej zaś, mimo upływu czasu i, jak mi się wydaje, na dobrym poziomie rozwoju teorii andragogicznej, brak podstaw teorii wychowania dorosłych a przede wszystkim badań empirycznych. Dodatkową trudność stanowi przekonanie części środowiska andragogów, że dorosłych nie można i nie należy wychowywać. Tym trudniejsze jest pisanie o paradoksie – sporze o wychowanie dorosłych, którego w istocie nie było, ale który, mam takie wrażenie, powoli kielkuje w przyczynkarskich publikacjach ukazujących się na łamach czasopism andragogicznych.

Problematyka wychowania dorosłych, traktując rzecz dogmatycznie i ortodoksyjnie, w Polsce w XX wieku zaistniała, jak wynika z zasobów Biblioteki Narodowej oraz zbiorów własnych, w następujących publikacjach zwartych¹:

¹ Przedstawione zestawienie jest wypisem z katalogu Biblioteki Narodowej. Świadomie pomijam w nim artykuły zawarte w miesięczniku „Oświata Dorosłych”, ponieważ, moim zdaniem, mają one charakter rozproszony i przyczynkarski i, jak pokazuje doświadczenie, nie są indeksowane jako publikacje istotne dla rozwoju andragogiki. Brak indeksowania artykułów naukowych zamieszczanych chociażby w „Edukacji Dorosłych” czy „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” oraz

- *Zadania i metody pracy społeczno-wychowawczej w spółdzielczości spożywców. (Sprawozdanie z obrad ogólnokrajowej konferencji kierowników wydziałów społeczno-wychowawczych spółdzielni spożywców odbytej we Wrocławiu 19 i 20 sierpnia 1948 r.)*, Warszawa 1948;
- Skrobiszewska H., *Kultura życia codziennego i estetyka „na co dzień”: zagadnienia wybrane: program i przewodnik metodyczny*, Warszawa 1960;
- *Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole dla pracujących: z doświadczeń nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. M. Kalabińskiej Warszawa 1965;
- Wojciechowski, K., *Wychowanie dorosłych*, Wrocław 1966 i 1973;
- Wojciechowski K., *Jak wychowywać dorosłych*, Warszawa 1971;
- *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, pod red. A.O. Uziembły, Warszawa 1971;
- Materski, R., *O działalności ideowo-wychowawczej w zakładzie pracy*, Warszawa 1974;
- Sosnowski T., *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1975;
- Turoś L., *Andragogika: zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1976;
- Nowak J., *Wychowawcze czynniki oddziaływania na pracowników*, Białobłonia 1977;
- *Wychowanie patriotyczne w procesie pracy: (materiały na konferencję teoretyczno-ideologiczną)*, red. Adam Mościcki, Stanisław Szala, Koszalin 1977;
- Czajka S., *Przedsiębiorstwo wychowujące*, Warszawa 1978;
- Chwiałkowski H., *Dydaktyczno-wychowawcze funkcje przedsiębiorstw*, Warszawa 1978;
- Nowak J., *Kultura wychowawcza zakładu pracy*, Warszawa 1979;
- Borkowski T., *Jak wychowywać w zakładzie pracy*, Warszawa 1979;
- *Teoretyczne przesłanki działalności wychowawczej zakładów pracy*, pod red. J. Kargula. Wrocław 1979;
- *Wyróżnienia moralne jako element kształtowania postaw ideowych pracowników socjalistycznego zakładu pracy*, praca zbiorowa pod red. nauk. Stanisława Czajki, Warszawa 1979;
- *Programowanie działalności ideowo-wychowawczej w zakładzie pracy*, red. Stanisław Konarski. Warszawa 1979;
- Folaron S., *Pedagogika w zakładzie pracy*, Katowice 1980;
- Rachalska W., *Kultura życia codziennego: (propozycje programowe)*, Warszawa 1981;
- Rzeźniczek W., *Pedagogiczne czynniki integrowania zespołów pracowników*, Katowice 1981;
- Nowacki T., *Kształcenie i doskonalenie pracowników: zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1983;

innych czasopismach powoduje ich brak w obiegu naukowym, skazując zainteresowane nimi osoby na żmudne poszukiwania, kwerendy „na piechotę” w czasach digitalizacji zbiorów naukowych.

- Kaczor S., *Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela w pozaszkolnym kształceniu dorosłych: poradnik*, Warszawa 1985;
- *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Warszawa 1986;
- Turowski L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999;
- Turowski L., *Sztuka i wychowanie dorosłych: (wybrane zagadnienia)*, Warszawa 1999.

Ewentualne inne zakwalifikowanie publikacji zwartych, poruszających tę tematykę, jak pokazuje doświadczenie, jest możliwe, co niewątpliwie utrudnia szczegółową analizę tej problematyki. Na marginesie należy zauważyć, że w przedstawionym zasobie znajdują się prace, które nie do końca spełniają warunek zindeksowania ich w zbiorach dotyczących wychowania dorosłych, tak jak tego dokonano w Bibliotece Narodowej, o czym zresztą zaświadcza ich treść. Pomijając jednak względy formalne, warto dokonać krótkiej analizy wybranych prac, aby podjąć próbę uzasadnienia zawartej w tytule tezy dotyczącej sporu o wychowanie dorosłych, którego nie było.

Najpełniej problematyce wychowania dorosłych poświęcona jest praca Kazimierza Wojciechowskiego „Wychowanie dorosłych”, mająca podtytuł „Zagadnienia andragogiki”. Pierwsze wydanie książki ukazało się w 1966 roku nakładem Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich. Podtytuł najwierniej oddaje myśl przewodnią pracy, bowiem problematyka wychowania ujęta w rozdział *Zagadnienia wychowawcze* jest zaledwie jednym z wielu w niej poruszonych.

Stanowisko K. Wojciechowskiego w kwestii wychowania dorosłych jest pochodną ówczesnych poglądów pedagogicznych zakładających, że wychowanie jest (...) świadomym, celowym i na ogół długotrwałym staraniem o upodobnienie wychowanka do wzoru osobowego zgodnego z zadaniami, jakie stawia sobie dane społeczeństwo. (...) Można też wychowanie określić jako proces świadomego i celowego kształtowania ludzi uwarunkowany przez podłoże przyrodnicze i społeczne (Wojciechowski 1966, s. 42). Wskazując na wychowawczą rolę środowiska społecznego, Autor traktuje je jako jeden ze współczynników wychowania, największą rolę przypisując wychowawcy. Stawia tezę, że wychowanie dorosłych jest możliwe, ale uzasadnia ją nie argumentami psychologicznymi, lecz kształceniowymi, wskazując na wielką rolę aktywności oświatowej dorosłych, nieśmiało sygnalizując rolę partii robotniczych i chłopskich w kształtowaniu przekonań. Przypuszcza, że wraz z wiekiem maleje wychowawczy wpływ rodziców dorosłego, za to wzrasta znaczenie placówek oświatowo-wychowawczych, środowiska pracy, grup sąsiedzkich, mediów. Trudno się oprzeć wrażeniu, że – mimo wyraźnego nachylenia w kierunku wychowania instytucjonalnego dorosłych, z wyraźnie zaakcentowaną rolą wychowawcy – Wojciechowski ma ambiwalentny stosunek do roli środowiska społecznego jako środowiska wychowawczego. Oto bowiem w jednym miejscu pisze: *Wychowawcy starają się świadomie i celowo kierować procesem rozwojowym, gdy środowisko społeczne jest*

tylko współczynnikiem wychowania, i to przeważnie zmiennym i nieświadomym, choć często staje w poprzek pracy wychowawczej i niweczy starania wychowawców (Wojciechowski 1966, s. 44). W innym zaś: *Rozwój osobowości dorosłego przebiega w warunkach pracy zawodowej, często własnego życia rodzinnego i szerszego życia społecznego przy dużym udziale świadomości i woli* (Wojciechowski 1966, s. 44). Cele wychowania wyprowadza z idei państwa socjalistycznego i społeczeństwa uprzemysławiającego się, (...) *wymagającego od człowieka uspołecznienia, dyscypliny społecznej, inteligencji, kultury zawodowej i chęci do pracy, zdolności organizacyjnych i nawyków dobrej organizacji oraz porządku, poszanowania prawa i zasad higieny, żywej i ciągłej orientacji w zmianach politycznych na świecie i postępach nauki, doskonałego poczucia estetycznego i kultury odpoczynku. Przy tym wszystkim winien ten człowiek pogłębiać swoje przekonania socjalistyczne i uczucia patriotyczne* (Wojciechowski 1966, s. 60). Stąd też wywodzi ideał wychowania, którym jest człowiek o osobowości socjalistycznej: *światły, twórczy, uspołeczniony, odpowiedzialny i zaangażowany politycznie, wrażliwy na piękno i sprawny fizycznie, o naukowym światopoglądzie*. Do czynników kształtujących taki wzorzec osobowy K. Wojciechowski zalicza: pierwsze grupy ludzi o osobowościach socjalistycznych, socjalistyczne stosunki społeczne, oświatę, wychowanie i kulturę, stowarzyszenia ideowo-socjalistyczne, postępowe tradycje ludzi pracy oraz rosnącą łączność międzynarodową (media). Postuluje, aby w badaniach pedagogicznych podjąć próbę sprawdzenia hipotezy Floriana Znanieckiego, że przedmiotem celowego wychowania mogą być tylko dorośli, sprawę wychowania społeczno-moralnego dorosłych czy wychowania w odpowiedzialności.

Próbie ujęcia problematyki wychowania dorosłych w różnych aspektach działalności oświatowej i kulturalno-oświatowej podjął zespół autorów, wśród których znalazł się m.in. Ryszard Wroczyński i Aleksander Kamiński w pracy *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, pod redakcją Adama Uziembły. Punktem wyjścia rozważań, podjętych z perspektywy pedagogiki społecznej, stała się socjologiczna koncepcja wychowania odwołująca się do dorobku m.in. F. Znanieckiego, definiowana jako (...) *ogół działań świadomych, mających na celu kształtowanie w sposób trwały osoby wychowywanej dla:*

- a) *przygotowania jej do wykonywania roli dojrzałego członka społeczeństwa* (F. Znaniecki),
- b) *doskonalenia, powiększenia lub przywrócenia jej możliwości pełnienia tej roli w zmieniającej się rzeczywistości społecznej (to uzupełnienie wprowadzamy dla podkreślenia miejsca wychowania dorosłych* (Uziembło 1971, s. 13).

Trudno nie odnieść wrażenia, że próba adaptacji ówczesnej wizji wychowania do potrzeb wychowania dorosłych wydaje się być szukaniem alibi dla uzasadnienia tytułu pracy, w której, odnosząc się do praktyki społecznej, autorzy starają się ukazać wpływ różnych środowisk na wychowanie człowieka lub opisać elementy systemu wychowania. W istocie jednak, w większości artykułów, poświęcono

uwagę głównie działalności oświatowej wśród dorosłych, w niewielkim zaś stopniu problemom wychowania.

Całkiem pokaźny zbiór publikacji o charakterze teoretyczno-empirycznym stanowią opracowania dotyczące roli zakładu pracy w wychowaniu (zob. np. Borkowski 1979, Czajka 1978, Sosnowski 1975). Wspólną cechą tych prac jest ujmowanie wychowania dorosłych w paradygmacie wychowania przez pracę, którego teoretyczną podstawę stanowi pedagogika pracy. Brakuje próby refleksji andragogicznej, przez co rozważania odnoszą się do domyślnego podmiotu – dorosłego pracownika zakładu pracy. Budowane w nich na pedagogicznych podstawach postulaty i programy wychowawcze wskazują na chęć ich autorów doskonalenia praktyki wychowawczej, jednak w oderwaniu od realiów potrzeb i właściwości rozwojowych dorosłych.

Jednolitość poglądów na wychowanie zdeterminowana ideologią socjalistyczną i brakiem innego, poza zideologizowanym, spojrzenia na tę problematykę spowodowała, że jakakolwiek dyskusja, nie mówiąc już o sporze o wychowanie dorosłych, nie była możliwa. Wydaje się, że o ile w kwestii oświaty dorosłych, widzianej przez pryzmat kształcenia, ówczesna andragogika poczyniła postępy, o tyle wychowanie dorosłych, poza deklaracjami, nawet w tytułach prac, było prawie nieobecne. Jak pisze Mieczysław Malewski (...) w *jej dorobku* [andragogiki – przyp. JT] *w zasadzie nie ma teoretycznych czy metodologicznych opracowań tej problematyki* (Malewski 1990, s. 60). W większości prac dostrzec można krążenie wokół teorii wychowania dorosłych, bez dotykania jądra problemu. Przyjęta w nich koncepcja wychowania dorosłych, w której rozumiane jest ono (...) *jako system intencjonalnych zabiegów regulowanych ideałem wychowawczym* (Malewski 1990, s. 57), nie może być odnoszona do dorosłych, którzy w przeciwieństwie do dzieci dorastających do uczestnictwa w życiu społecznym, w pełni w nim uczestniczą i aktywnie je kształtują.

Transformacja ustrojowa wydawała się być szansą na reinterpretację i redefinicję wychowania dorosłych w oparciu o dorobek andragogiki światowej, a także psychologii coraz lepiej wyjaśniającej zawiłości rozwoju człowieka dorosłego. Jak się jednak wkrótce okazało, niemal cały wysiłek intelektualny andragogów został skoncentrowany na edukacji dorosłych i jej kontekście kształceniowym. Jeśli wziąć pod uwagę, że nawet międzynarodowe gremia na potrzeby oświaty dorosłych formułowały definicje edukacji zredukowane do wąsko pojętego kształcenia, kwestie wychowania pozostawiając na uboczu, trudno się dziwić, że w polskich pracach nie można odnaleźć zainteresowania tą problematyką. Nie zmienia to faktu, że, jak wynika z przeanalizowanych wielu programów kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych, tzw. sylabusów, problematyka wychowania dorosłych nadal jest przedmiotem wykładów, seminariów i ćwiczeń.

Mam wrażenie, że na nikłość andragogicznego dyskursu o wychowaniu dorosłych wpłynęło pokutujące w świadomości wielu osób przekonanie wyartykułowane przez Jadwigę Nowak w wydanej jeszcze w 1986 r. *Encyklopedii oświaty*

i kultury dorosłych, że: Proces wychowania dorosłych może wiązać się z poważnymi trudnościami. Człowiek dorosły podlegał w dzieciństwie i młodości różnym oddziaływaniom wychowawczym, w wyniku czego wytworzyły się w nim określone struktury, postawy i nawyki. Jest wysoce prawdopodobne, że trudność reorganizacji dotychczasowych struktur jest głównym czynnikiem niepowodzeń wychowawczych. Brak badań empirycznych nie pozwala dokładnie określić sfer niepodatnych na wpływy wychowawcze w okresie dorosłości (Nowak 1986, s. 381). Probabilizm i posybilizm jest, jak się wydaje, do dzisiaj główną podstawą ontyczną wychowania dorosłych, podobnie jak rozwój psychiczny, który się na niej opiera, skoro mówimy o nim w kategoriach możliwości i potencji a nie aksjomatu. Świetnie ten stan rzeczy oddaje Anna Gałdowa w pracy *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Obserwacja życia społecznego tezę o możliwościach rozwojowych dorosłych jako powszechnych i zarazem wyjątkowych wydaje się potwierdzać, niestety nadal mimo rozwoju psychologii nie wiemy, dlaczego tak się dzieje. Na marginesie nasuwa się refleksja: jeśli spojrzymy na wychowanie przez pryzmat zmiany, tzn. jako na proces przechodzenia od niższego do wyższego poziomu funkcjonowania i stanu osobowości, to będziemy mieli do czynienia ze zmianą rozwojową, która obejmuje różne sfery psychiczne: umysłową, emocjonalną, uczuciową, społeczną, moralną itp. Stąd zasadne wydaje się przyjęcie założenia, że podstawę rozważań o wychowaniu dorosłych powinien stanowić dorobek psychologii rozwoju dorosłych. Tymczasem w niektórych publikacjach, które ukazały się po 1990 roku, zaznacza się wpływ pedagogiki, niechętnie odwoływanie się do różnych, często sprzecznych ze sobą, koncepcji rozwoju osobowości, których „wadą” jest wprowadzanie w konfuzję wywołaną koniecznością wyboru jednej z nich.

Teoretyczne (tylko) rozważania nad istotą wychowania dorosłych wspierane były wynikami obserwacji oraz przekonaniami zakorzenionymi w pedagogice, co miało wpływ na konstruowanie teorii i technologii wychowania, odwołującej się do wychowania dzieci i młodzieży. Wprawdzie J. Nowak dostrzegała odmienność i specyfikę wychowania dorosłych, nie odeszła jednak od paradygmatu ówczesnego wychowania, według którego dominującą rolę odgrywa społeczeństwo wychowujące oraz instytucje powołane głównie w celach wychowawczych, takie jak: szkoły dla dorosłych, domy kultury, uniwersytety powszechne i ludowe, ale także rodzina, praca, udział w życiu społecznym i kulturowym. Szczególną rolę w wychowaniu dorosłych przypisywała pracy: *W toku pracy ludzie nie tylko oddziałują na otoczenie naturalne, ale wzajemnie wpływają na siebie, wychowują się. Potencjalne możliwości wychowawcze tkwią nie tylko w treściach pracy, ale również w klimacie zakładu pracy i stylu pracy zwierzchników* (Nowak, s. 380). Koncepcję społeczeństwa wychowującego sam jej twórca Bogdan Suchodolski zweryfikował i zreinterpretował u schyłku pracowitego życia, pisząc: *W naszych czasach mówi się często o społeczeństwie wychowującym w takim sensie, że powinno ono stanowić podstawę nieustającego kształcenia wszystkich obywateli*.

Jest to jednak określenie mylące i złudne. (...) Określenie „wychowujące” byłoby bardziej właściwe w odniesieniu na przykład do społeczeństwa średniowiecznego, gdzie w trzech kręgach życia społecznego ukształtowanych przez tych, którzy się modlą, tych, którzy bronią, i tych, którzy żywią, powstawały idee i wzory życia każdego człowieka. (...) Było to (...) prawdziwe społeczeństwo wychowujące, które stanowiło dla ludzi podstawę moralną wielkich idei i które zdejmowało z nich ciężar odpowiedzialności za decyzje na temat sposobu życia. Społeczeństwo współczesne ze swej strony rzeczywiście dysponuje potężnymi środkami komunikowania masowego, ale, prawdę mówiąc, nie ma nic ważnego do zakomunikowania człowiekowi. (...) Społeczeństwo określane jako „masowe” nie może być społeczeństwem autentycznie wychowującym (Suchodolski 2003, s. 27–28). Nie oznacza to, że Suchodolski ostatecznie odrzucił koncepcję społeczeństwa wychowującego, wręcz przeciwnie, pisał: *Koncepcja społeczeństwa wychowującego wydaje nam się zgodna z nadzieją na rozwiązanie konfliktów i nieszczęść spowodowanych przez cywilizację produkcji i konsumpcji. W tym obszarze społeczno-ekonomicznym życie ludzkie powinno koncentrować się wokół wartości kształcenia* (Suchodolski 2003, s. 59). Zauważyć w tym można pewną ambiwalencję Autora: z jednej strony zdawał on sobie sprawę z utopijności koncepcji społeczeństwa wychowującego, głównie za sprawą pluralizmu światopoglądowego i kulturowego oraz tempa przemian cywilizacyjnych, z drugiej zaś trudno mu było rozstać się z ideą wpływu społeczeństwa na jednostkę, szczególnie niemożliwą do zrealizowania w ponowoczesności. Dostrzec tu można, jak sądzę, nawiązanie do koncepcji niewidzialnego środowiska wychowawczego Heleny Radlińskiej (1935), koncepcji, która mimo prawie 80 lat, jakie mijają od jej opublikowania, nadal jest godna uwagi, zwłaszcza właśnie w wychowaniu dorosłych.

Do instytucjonalnego wychowania, rozumianego jako interakcja pomiędzy dwoma podmiotami: wychowawcą i wychowankiem oraz instytucją wychowującą i wychowankiem, nawiązuje Lucjan Turowski (1999), który wychowanie dorosłych ujmuje jako: *(...) proces nieustannego przygotowania do życia społecznego, umożliwiający twórcze wykonywanie pracy zawodowej, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym oraz pełne zaangażowanie się, jeśli chodzi o korzystanie i tworzenie wartości kulturowych* (Turowski 1999, s. 30). W tej definicji wyraźnie zacieśnia się granica między wychowaniem a socjalizacją, bliżej jej do socjologizmu pedagogicznego niż do pedagogiki humanistycznej, wychowanek traktowany jest jako pracownik i członek społeczeństwa, a nie jako jednostka współtworząca społeczeństwo, ale zarazem podmiot rozwoju.

Zgoła odmiennie wychowanie dorosłych traktuje Olga Czerniawska – jako proces zachodzący w człowieku. Odwołując się do pedagogiki P. Freire, który pisze, że: *Wychowanie postrzegane jako działalność wyzwalać w przeciwieństwie do tego, które zniewala człowieka, odchodzi od wizji człowieka wyabstrahowanego, wyizolowanego, oderwanego od świata, jak również z dala od świata jako rzeczywistość powiązaną z innymi ludźmi...* (Freire 1983, s. 61, za: Czerniawska

2000, s. 52), konstatuje: *Wychowanie rozbudzające świadomość nie akceptuje ani dobrze zorganizowanej teraźniejszości, ani przyszłości wcześniej ustalonej. Zakorzenia się w dynamicznej teraźniejszości i staje się nowatorskie (przemieniające). (...) Dlatego wychowanie utożsamia się z ciągłym ruchem, w którym uczestniczą ludzie postrzegający siebie jako byt niedokończony. (...) Wychowanie służy poznaniu sytuacji, w której człowiek się znajduje, jej przyczyny i poszukiwania rozwiązań, jeśli jest ona niekorzystna. Człowiek uświadamiając sobie, czym jest sytuacja życiowa, zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość historyczną, którą może zmienić. Fatalistyczne wizje świata zostają zastąpione przez dążenie do przemian i poszukiwań, które pozwalają na upodmiotowienie jednostki* (Czerniawska 2000, s. 52). Konkluduje swoje rozważania, pisząc: *Dorosły ulegając mitom młodości, uciekający w młodość jako szczęśliwą krainę, nie zawsze chce akceptować konieczność „trwania we wzrastaniu”, poddawać kontroli to, co niesie otoczenie. Nie ma czasu poddawać refleksji swoich działań, tego co mówi i w jaki sposób wypowiada swoje myśli. Cięży ku socjalizacji. Czyż nie jest więc przewrotnością staranie, aby pole to nasycić sytuacjami wychowawczymi? Czyż wychowawcy przewrotności takiej mogą się wyrzec? Straciliby własną tożsamość. Przestaliby postrzegać wychowanie jako pomoc w trwaniu we wzrastaniu osobistym i zbiorowym, w stawianiu się osobistym i w stawianiu się zbiorowym* (Czerniawska 2000, s. 54). Czy to tylko postulat, czy wiara w wielką rolę wychowawców w dziele wspierania dorosłych w realizacji ich własnych projektów rozwojowych? Osobiście dostrzegam w tych słowach optymizm, że mimo przekonania wielu dorosłych, ale także andragogów, że należy odejść od myśli o wychowywaniu dorosłych, nie zostaną oni pozostawieni sami sobie i zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie chciał im pomóc w dążeniu do doskonałości.

Twórczo i poznawczo obiecującą wydaje się być propozycja M. Malewskiego widzenia wychowania (...) *jako procesu realizującego się w wielowarstwowej strukturze świata społecznego* (...) (Malewski 1990, s. 59), jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem, umożliwiającą korzystanie z większości teorii socjologicznych i współpracę z różnymi nurtami społecznej psychologii (Malewski 1990, s. 60–61). Trudno jednak przewidywać szanse wdrożenia tej koncepcji w życie, skoro, jak sam Autor zauważa, polska andragogika nie legitymuje się nawet rzetelnymi badaniami diagnostycznymi nad wychowaniem dorosłych (Malewski 1990, s. 60). Po 23 trzech latach od opublikowania tych słów nic się nie zmieniło.

W tym wielogłosie, bo przecież nie sporze o wychowanie dorosłych, warto przytoczyć także stanowisko Tadeusza Aleksandra, według którego oznacza ono (...) *intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowawczych w celu oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój* (Aleksander 2007, s. 348). Intencjonalność wychowania dorosłych, jak rozumiem, wcale nie musi być kojarzona z instytucjonalnością, lecz jedynie z akceptowaniem i wiarą

w sens wychowania dorosłych mającą wydźwięk optymistyczny, bowiem zakładającą wychowalność i transgresyjność, zatem plastyczność wychowawczą natury człowieka dorosłego.

Przedstawiony z konieczności krótki przegląd poglądów na wychowanie dorosłych daje podstawy do konkluzji, że mimo zmieniających się uwarunkowań społecznych i ideologicznych (pluralizm światopoglądowy) oraz dostępu do osiągnięć światowej andragogiki, w jednej z kluczowych jej kwestii nadal mamy do czynienia z prezentacją indywidualnych stanowisk, wprowadzających w konfuzję zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych. Brak jednolitego stanowiska, uzgodnionego w trybie dyskursu teoretyków i praktyków, powoduje, że np. w kształceniu pedagogicznym mamy totalny pluralizm poglądów, nie zawsze wsparty rzetelną wiedzą i przemyśleniami. Brak pogłębionej naukowej refleksji, wspartej krytyką naukową, a ta wszak jest podstawą sporu naukowego, marginalizuje istotny dział andragogiki, sprawia, że andragogika jest „niekompletna”. Pojawiające się głosy o konieczności odejścia od wychowania dorosłych, nie zawsze uzasadnione, paradoksalnie można traktować jako wyraz bezradności i braku argumentów na rzecz wychowania.

Jeśli XXI wiek, jak onegdaj stwierdził F. Znaniecki, jest wiekiem człowieka dorosłego, a jak pokazuje demografia, nawet bardzo dorosłego, trudno sobie wyobrazić pozostawienie dorosłego samemu sobie w innych sferach życia poza kształceniem. Tym bardziej że podlega on niezaprzeczalnie wpływom np. mediów czy przywódców duchowych (religijnych). Wydaje się, że poza manipulacją w ich działaniach mamy także do czynienia z realizacją ukrytego programu wychowawczego. Problemem zatem powinno być nie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy?, lecz jak wychowywać?, aby nie naruszyć autonomii dorosłego, ustrzec się manipulacji i sterowania jego działaniem, uszanować jego własny plan rozwojowy, wreszcie dać mu poczucie własnego sprawstwa i kontroli nad życiem. W moim przekonaniu *Przyjęcie określonego paradygmatu wychowania dorosłych jest zdeterminowane właściwościami człowieka dorosłego, jego nieufnością w przyjmowaniu propozycji wychowawczych, skłonnością do odrzucania oferowanych dróg rozwojowych, wreszcie motywacją do doskonalenia własnej osobowości. Ostatecznie czynnikiem decydującym o jego rozwoju jest przekonanie dorosłego o potrzebie samoaktualizacji, wznoszenia się na wyższy poziom, zwiększenia aktywności samowychowawczej, a także istnienie swoistego imperatywu wychowawczego, będącego motorem napędowym ludzkiej aktywności, chęci zmieniania się, dążenia do bycia lepszym, moralniejszym, mądrzejszym, bardziej emocjonalnym, empatycznym itp.* (Tomiło 2008).

Tymczasem wydaje się, że nad myśleniem o wychowaniu dorosłych ciąży ukształtowany przez lata paradygmat wychowania jako procesu liniowego, układu bodziec–reakcja. Stąd jedni oczekują natychmiastowych rezultatów, inni zaś wzdragają się na samą myśl o możliwej ingerencji w osobowość wychowanka. Wieloznaczność pojęcia wychowanie sprawia, że *To, co dla jednych pod pojęciem*

„wychowanie” rozumiane jest jako udzielanie pomocy, wspieranie, dialogowanie, interakcja, dla innych będzie urabianiem, manipulacją, wywieraniem wpływu, a dla jeszcze innych konstruowaniem, wyzwaniem czy sublimowaniem czegoś. (Śliwerski 2011, s. 26). Wybraniu określonego rozumienia pojęcia „wychowanie” powinno towarzyszyć przekonanie, że (...) wychowanie nie jest samym tylko działaniem kogoś, ani też jego przedmiotem czy rezultatem, ale czymś, co zachodzi w przestrzeni międzypodmiotowej. Powinniśmy więc przyglądać się jemu równocześnie z dwóch zaangażowanych weń stron – podmiotu działającego i podmiotu doznającego jego działań – jako czemuś jednemu (Śliwerski 2011, s. 270).

Bibliografia

1. Aleksander T. (2007), *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
2. Borkowski T. (1979), *Jak wychowywać w zakładzie pracy*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
3. Czajka S. (1978), *Przedsiębiorstwo wychowujące*, Książka i Wiedza, Warszawa.
4. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
5. Gałdowa A., (2000), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
6. Malewski M. (1990), *Andragogika perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. Nowak J. (1986), *Wychowanie dorosłych – potrzeby i możliwości*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
8. Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
9. Sosnowski T. (1975), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
10. Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
11. Śliwerski B. (2011), *O podstawowym pojęciu teorii wychowania*, [w:] Papież J. (red.) *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
12. Tomiło J. (2008), *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Pułtusk.
13. Turoś L. (1999), *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
14. Uziębło A.O. (red.) (1971), *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
15. Wojciechowski, K. (1966), *Wychowanie dorosłych*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.

The dispute (about adult education), which has not occurred

Key words: adult education, adult, theory of education, disputes about adult education.

Summary: The issue of adult education (raising of adults) in andragogical theory and practice has not enjoyed a great attention of andragogical circles in recent years. Despite the lapse of time, the basis for the theory of adult education and above all, empirical research are still lacking. Certain andragogical circles are convinced that adults may not be and should not be raised and educated. Referring to the achievements of andragogy, the author attempted to make an analysis of sources, which demonstrated that uniformity of opinions dominated in this regard and the dispute about adult education as such in fact has not occurred. However, recently, it has started to slowly grow in the related publications, appearing in andragogical journals. The article is an attempt to draw attention to the importance of the problem and the need for discourse on adult education.

Dane do korespondencji:

Dr Janusz Tomiło

Instytut Nauk Pedagogicznych

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

ul. Słowackiego 114/118

97-300 Piotrków Trybunalski

e-mail: jotpete@gazeta.pl

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Artur Fabiś

CZŁOWIEK STARY WOBEC TROSK EGZYSTENCJALNYCH

Słowa kluczowe: troski egzystencjalne, starość, dojrzałość, lęk tanatyczny, samotność, cierpienie, śmierć.

Streszczenie: Artykuł porusza kwestie wybranych trosk egzystencjalnych, specyficznych dla osób dojrzałych, tj. lęk przed śmiercią, samotność i cierpienie. Są to jedne z najczęściej występujących konotacji ludzi starszych z własną śmiertelnością. Przedstawiona została specyfika konfrontacji człowieka w jego ostatnim okresie życia z troskami egzystencjalnym. Tekst oparty o klasyczną literaturę polskich i zagranicznych gerontologów, filozofów, psychologów i pedagogów oraz o badania własne autora.

Wprowadzenie

Troski egzystencjalne w wyjątkowy sposób nabierają znaczenia w późniejszych okresach rozwojowych człowieka. Gdy osiąga dojrzałość, nabiera jednocześnie gotowości do konfrontacji z problemami natury egzystencjalnej. Dzieje się tak za sprawą specyficznych możliwości transcendowania, którą w starości Joanne M. Erikson nazywa *transcendentyzmem* i określa jako *przekroczenie, wznieślenie się, doskonalenie i niezależność od wszechświata i czasu. Zakłada również wyjście poza wszelką ludzką wiedzę i doświadczenie* (Erikson 2012, s. 150). Niepokój egzystencjalny pobudzany, jest wielością bodźców wewnętrznych oraz kreowanych przez środowisko zewnętrzne. Wyjątkowym okresem życia, w którym eksponowanie śmierci pojawia się najczęściej jest starość. Starość, a w zasadzie pewien stan, który jest często (choć nie zawsze) cechą starości – dojrzałość, pozwala na konfrontowanie się z pytaniami o Boga, sens istnienia, o potrzebę cierpienia i życia w ogóle, ale jednocześnie ułatwia zrozumienie życia tu i teraz oraz

zrozumienie innych. Pozwala w końcu z perspektywy przeżytego czasu spojrzeć w przyszłość. Na podstawie analizy własnych badań można podjąć próbę zestawienia szeregu najistotniejszych problemów, z którymi muszą zmierzyć się ludzie dojrzały, inspirowani refleksją nad własnym nieodległym końcem życia. Konotacje, jakie wzbudzają refleksje o własnej skończoności, zawężone zostają na potrzeby tego opracowania do trzech trosk¹: lęku, samotności i cierpienia.

Lęk tanatyczny

Lęk jest zjawiskiem powszechnie występującym, jest uczuciem dyskomfortu. W przypadku lęku przed skończonością odwołuje się do najbardziej fundamentalnego konfliktu egzystencjalnego, jest więc emocją wywołaną chęcią zachowania swojego życia, a jednocześnie świadomością konieczności unicestwienia. To przede wszystkim lęk przed nieznanym, choć najbardziej pewnym zdarzeniem czekającym każdego człowieka. Lęk tanatyczny można podzielić na lęk przed samym procesem odchodzenia ze świata żywych i z związanymi z tą sytuacją uwarunkowaniami oraz lęk przed nieuniknionym i absolutnie niepoznanym fenomenem nieistnienia. Należy więc rozróżnić lęk przed procesem, jakim jest umieranie oraz przed stanem nieistnienia – śmiercią.

Choć każdy lęk, jak twierdzi Antoni Kępiński (2002), jest w gruncie rzeczy lękiem przed śmiercią, to lęk tanatyczny występuje jako bezpośrednia obawa przed śmiercią jako stanem oraz przed samym aktem umierania. Człowiek uruchamia wiele mechanizmów psychologicznych, by poradzić sobie z tym paraliżującym poczuciem skończoności. Zaprzecza, tłum, przenosi lęki na bardziej racjonalne zjawiska czy w końcu unika konfrontacji intelektualnej z problemami natury egzystencjalnej. Według Paula Tillicha (1994) przyczyną lęku jest zagrożenie niebytem. A strach jest lękiem uprzedmiotowionym i po to powstaje, by można było się z nim skonfrontować w męstwie bycia. Trzy podstawowe lęki to lęk przed śmiercią, przed bezsenssem i przed potępieniem. Wszystkie trzy typy lęku wyróżnione przez tego badacza występują równolegle, z tym że któryś z nich dominuje. Autor rozróżnia też lęk normalny od lęku patologicznego. Lęk patologiczny należy, mówiąc słowami Tillicha, zintegrować poprzez męstwo bycia.

¹ Zawężenie to wynika z ograniczonej objętości tekstu. Podobnie musiałem zredukować definicje dojrzałości oraz koncepcje, definicje i opisy poszczególnych trosk, jedynie do wybranych. Niniejszy artykuł stanowi skrót tekstu w języku angielskim *Senior person in view of existential concerns*, przygotowywanego pod redakcją R. Kocianová, M. Dvořáková, Wydawnictwa Uniwersytetu Karola w Pradze. Tekst ten zawiera szerszą analizę badań nad problemami egzystencjalnymi ludzi starszych (wyprojektowane w formie listów do bliskich osób na temat własnego życia i w perspektywie własnej śmierci). Można z nich wnioskować, że najbardziej obawiają się oni procesu umierania i samej śmierci jako niewiadomej i niepewnej. Także samotność w starości oraz w perspektywie samego umierania staje się ich ważną troską. Kolejnym problemem był bilans własnego życia i obawa przed cierpieniem.

Z wielu badań, na które powołuje się Irvin D. Yalom (2008), można przytoczyć kilka zależności charakterystycznych właśnie dla najstarszej grupy wiekowej. I tak, osoby zamieszkujące mieszkania przypominające im te, w których spędzali życie, mniej boją się śmierci od tych, którzy zamieszkują w typowych instytucjach opiekuńczych. Lęk jest niższy u osób, które uczestniczą w wielu formach aktywności. Wzrasta lęk przed śmiercią u seniorów neurotycznych i niedojrzałych. Poziom lęku u kobiet jest wyższy niż u mężczyzn. Można jeszcze dodać, że osobom starszym łatwiej się aktywizuje myśli o śmierci, jednocześnie większy niepokój wzbudza myśl o śmierci wśród ludzi młodych, aniżeli u osób starszych.

Człowiek wyposażony jest w mechanizmy psychologiczne, które pozwalają radzić sobie ze świadomością śmiertelności. Najprostszym z nich jest unikanie myśli o śmierci. Jednak, jak zauważa Wiesław Łukaszewski (2010), nie jest to łatwe. Zmuszanie się do niemyślenia o pewnych kwestiach powoduje odwrotny efekt, czyli natarczywy powrót tych myśli, poza tym zadanie to jest męczące, co sprawia, że sprawność umysłowa staje się słabsza pod wpływem wysiłku, jakim jest tłumienie myśli np. o śmierci. W końcu możemy oczekiwać, że *im bardziej przykre są myśli, które chcemy usuwać ze swojej świadomości, tym silniej będą one powracać* (Łukaszewski 2010, s. 38). Autor ten zauważa, że człowiek ma do dyspozycji (przy wykorzystaniu wielu technik) trzy grupy operacji mających na celu likwidację skutków niepokoju tanatycznego. Pierwszą grupę działań stanowi unikanie konfrontacji z tematyką śmierci. O śmierci się nie mówi ani z rodziną, ani ze znajomymi, ani w szkole ani w pracy. Tematyka śmierci jest konsekwentnie pomijana lub traktowana powierzchownie w całym procesie wychowania i socjalizacji. Paradoksalnie doświadczenia ze śmiercią w cyklu życia mogą przygotować do konfrontacji z własną śmiertelnością, izolowanie od tematyki przemijania sprawia, że lęk tanatyczny rzadziej przeżywany jest dużo silniejszy. Ludzie starsi nie tylko częściej myślą o śmiertelności, także częściej podejmują tematykę śmierci w rozmowach. Jednocześnie wśród ludzi starszych obserwuje się zabiegi, które mają izolować od oznak starzenia się poprzez np. usuwanie luster w swoim domostwie albo poprzez unikanie spotkań z innymi starszymi ludźmi. Drugą grupą likwidowania skutków lęku jest osvajanie się ze śmiercią i z lękiem przed śmiercią. I tak, oczyszczającym uzewnętrznieniem emocji są różnego rodzaju rytuały, obrzędy pogrzebowe, żałobne, świąteczne, religijne i kulturowe. Niektóre z działań mają charakter prewencyjny, przygotowujący, przeciwdziałający lękowi (temu służą ceremonie religijne) inne mają łagodzić lęk. Są to stypy, wspomnianie zmarłego albo udział w sesjach terapeutycznych czy grupach wsparcia. Trzecia grupa odwołuje się do reinterpretacji, czyli do nadawania innego sensu śmierci. Dzieje się tak poprzez używanie synonimicznych określeń śmierci, które łagodzą sens tego stanu, albo poprzez świadome nadawanie sensu śmierci, przypisując jej moc dobrodziejstwa poprzez przejście w lepszy świat czy uwolnienia się od trosk doczesnych. Charakter symbolicznej nieśmiertelności, która także działa łagodząco na lęk przed śmiercią, ma pozostawianie po sobie spuścizny. Ciągłość tę

– nieśmiertelność symboliczną – może zapewnić pozostawienie po sobie dzieci, wnuków i kolejnych pokoleń, ale także wielkich dzieł naukowych, dzieł sztuki i mniejszych, ale trwałych symboli bytności na ziemi w postaci domów, drzew, pomników itp.

Samotność i osamotnienie

Samotność jest zjawiskiem pojawiającym się w życiu człowieka od samego początku jego przybycia na świat. Jest szczególnym uczuciem i przybiera skrajną formę w momencie umierania. Umieranie wydaje się bowiem najbardziej indywidualnym, najbardziej samodzielny odosobnionym aktem. Według Yaloma samotnością wywołaną świadomością śmierci jest tak zwana izolacja egzystencjalna – *nie izolacja interpersonalna, z towarzyszącą jej samotnością, ani intrapersonalna (izolacja od części samego siebie), lecz izolacja fundamentalna, od istot i świata – podłoże wszystkich innych izolacji. Niezależnie od tego, jak bardzo zbliżymy się wzajem do siebie, zawsze pozostanie ta ostateczna, nieprzekraczalna luka; każdy z nas wraca do istnienia sam i sam musi je opuścić* (Yalom 2008, s. 16). Samotność jednak przybiera też bardziej powszechną formę bardziej ludzką i uewnętrzną. Definicje takich pojęć jak samotność, osamotnienie, izolacja nie są jednoznacznie interpretowane. Samotność i osamotnienie często traktowane są jak synonimy tak w mowie, jak i piśmie, choć nimi nie są. Co prawda zachodzą między nimi pewne relacje, ale z pewnością nie można ich uznać za tożsame. Jedno ze stanowisk w definiowaniu samotności i osamotnienia wskazuje na to, że samotność to stan obiektywny (fizyczny), podczas gdy osamotnienie jest stanem subiektywnym – psychicznym. Zatem samotność jest rzeczywistym stanem bycia samemu przez dłuższy czas, a osamotnienie to stan umysłu, odczuwany tylko przez daną osobę i wpływający na jej emocje (Synak 2002). Ponadto samotność może mieć wymiar pozytywny, czasem wręcz pożądaną przez człowieka, może być okolicznością sprzyjającą rozwojowi podmiotu. Osamotnienie natomiast jest zjawiskiem ocenianym negatywnie i niepożądanym zarówno z subiektywnego, jak i obiektywnego punktu widzenia, wręcz hamującym rozwój i obniżającym satysfakcję z życia.

Elżbieta Dubas określa samotność *specyficznym fenomenem ludzkiej egzystencji, szczególną cechą ludzkiego doświadczenia, szczególną manifestacją skomplikowania osobowości człowieka*. A manifestacja ta według Autorki wyraża się w antynomii: *z jednej strony istota usilnie pragnąca bliskiego kontaktu z innymi ludźmi, najpełniej przejawiającego się w miłości i przyjaźni, z drugiej zaś strony unikająca, odtrącająca ich w poszukiwaniu innych budujących go więzi: z samym sobą, z przyrodą czy absolutem* (Dubas 2000, s. 110). I choć samotność ma, zdaniem Autorki, zwykle negatywny wymiar, to występować może ona także jako pozytywny rozwojowy czynnik, gdy jest samotnością z wyboru i postrzegana jest jako szansa, zadanie rozwojowe czy jako łaska.

Można przyjąć, że samotność jest stanem doświadczanym zarówno w sensie emocjonalnym i jako stan subiektywnie odczuwany, jest rodzajem samotności

psychicznej, w odróżnieniu od samotności fizycznej i społecznej. Samotność psychiczna towarzyszy człowiekowi w każdym okresie jego życia i jest różnorodnie przeżywana, najczęściej kojarzona jest z osamotnieniem. Osamotnienie jako stan emocjonalny człowieka wynika z braku pozytywnych relacji z innymi osobami.

Przez samotność społeczną rozumie się sytuacje charakteryzujące się osłabieniem lub brakiem więzi naturalnej z innym człowiekiem, życie poza społeczeństwem. Samotność społeczną charakteryzuje brak przyjaźni, przyjaciół, towarzysztwa, wspólnoty. Bez takich społecznych więzi jednostka czuje się nie tylko samotna w świecie, ale i poza nim, oddzielona od ludzi. Jest to zjawisko podobne do izolacji społecznej, to znaczy barku obecności innych ludzi i kontaktu z nimi (Smykowska 2007, s. 245). Vittorino Andreoli tak opisuje samotność w starości: Samotność jest cierpieniem – istnieć i zarazem nie istnieć, to być może jedno z boleśniejszych doświadczeń życia, także dlatego, że w tym okresie słabnie nadzieja i nie ma już czasu na realizację pragnień. Samotność, to nie tylko przebywanie w jakimś miejscu bez kogoś obok, lecz także życie pośród ludzi, którzy cię nie widzą, jakby cię nie było. Niezauważalne życie, niedostrzegalne potrzeby (Andreoli 2009, s. 150).

Nie należy jednak zapominać i o tym, że spotykamy także samotność z wyboru i wtedy rozumiana jest ona jako sposób funkcjonowania polegający na tolerowaniu lub nawet wyborze życia w warunkach ograniczenia do minimum kontaktów społecznych, często poza związkami miłości (pozarodzinnymi) czy głębokiej przyjaźni, nie musi być odczuwana jako subiektywnie przykra, ani też nieść ze sobą negatywnych konsekwencji. Co więcej, pewne aspekty funkcjonowania zdrowia psychicznego. Jak np. proces twórczy, wręcz wymagają samotności, przynajmniej w określonych etapach, jak się jednak wydaje, ten rodzaj samotności w starości spotykany jest najrzadziej. Zarówno samotność, jak i osamotnienie są stanami właściwymi dla człowieka w każdym okresie życia, choć uzasadnioną wydaje się teza, że nasilają się szczególnie na starość.

Przystosowanie do zmieniających się warunków życia, choć trudne na każdym jego etapie, to w starości bywa wyjątkowo skomplikowane. Kompensacja braku kontaktu z bliskimi jawi się człowiekowi starszemu jako poważny problem, a jednocześnie jako istotne zadanie rozwojowe. Radzenie sobie z samotnością będzie więc warunkować poczucie satysfakcji z życia. Pamiętać jednak należy, że jednostkowy charakter konfrontacji z samotnością będzie wypadkową zarówno obecnego stanu i bieżących czynników, jak również doświadczeń z poprzednich etapów życia.

Cierpienie

Cierpienie jest stanem pojawiającym się stale na przestrzeni całego życia. Starość jest etapem życia, w którym cierpienie wywołane bólem fizycznym i psychicznym przybiera specyficzne formy, dojrzałość i bliskość śmierci powodują

jeszcze cierpienie natury duchowej. Wielochorobowość, wypadki, zmiany starcze, zaburzenia funkcjonowania są źródłem dyskomfortu fizycznego. Bezsprzecznie ten rodzaj dyskomfortu może stać się źródłem cierpienia psychicznego rozumianego jako negatywne uczucie straty czegoś cennego. *To uczucia takie jak niepokój, ociążałość i napięcie, brak emocji, pustka i psychologiczny ból lub zranienie* (Längle 2004, s. 220). Duchowego cierpienia doświadcza człowiek, gdy traci coś, *co jest niezbędne, by dana osoba doświadczała spełnionego istnienia. (...) uczucia przypisywane tym doświadczeniom to m.in.: poczucie braku bezpieczeństwa, nadużycie zaufania, rozpacz, brak relacji, niesprawiedliwość, wyrzuty sumienia, poczucie winy* (Längle 2004, s. 220). Autor ten poszerza jeszcze ten klasyczny podział o jeden rodzaj cierpienia: egzystencjalne. Uczucia i postawy dominujące w tego rodzaju cierpieniu to daremność, brak sensu, niezrozumienie życia, postrzeganie losu jako bezsensownego. Bezpośrednich przyczyn tegoż cierpienia także nie brakuje w starości. Straty bliskich, świadomość zbliżającej się własnej śmierci, poczucie zależności i inne rodzą dyskomfort psychiczny. Sposoby cierpienia są bardzo różnorodne. Mogą przejawiać się agresją, buntem, wycofaniem, smutkiem, narzekaniem, milczeniem i wieloma innymi zachowaniami. Cierpienie utożsamiane jest z odczuwaniem negatywnych emocji, przyczynia się więc do rozumienia znaczeń, rozpoznawania sytuacji i organizuje działania. Psychologiczna analiza negatywnych emocji (Trzebińska 2004) wskazuje na kilka kluczowych cech tego zjawiska. Uczucia negatywne zawężają pole uwagi, ograniczając jednocześnie dopływ bodźców, bezpośrednio koncentrując jednostkę na analitycznym rozważaniu problemu. Trwałość wspomnień doświadczeń naznaczonych emocjami negatywnymi jest silniejsza niż tych pozytywnych, najmniej trwałe są doświadczenia neutralne emocjonalnie. Silne uczucia negatywne mają także dużą moc sprawczą, bardzo motywują, przy jednoczesnym nastawieniu na rywalizację. Można przyjąć, że pojawienie się uczuć negatywnych sygnalizuje sytuację niekorzystną i jest jednocześnie impulsem do działań mających na celu poradzenie sobie z przeciwnościami. *Różnorodność negatywnych emocji i ich wzajemne podobieństwo co do podstawowych charakterystyk każe poddać weryfikacji powszechne nastawienie, że za cierpiącego można uznać jedynie kogoś, kto zasługuje na współczucie, a więc przede wszystkim kto się boi lub jest smutny. Do obszaru cierpienia należy, jak się wydaje, zaliczyć także takie stany, które w potocznym przynajmniej odczuciu z cierpieniem się nie kojarzą, jak złość, zazdrość, wrogość, podejrzliwość, nuda czy pogarda* (Trzebińska 2004, s. 93).

Cierpienie jako problem egzystencjalny, rozpatrywany z perspektywy teologii chrześcijańskiej, powstaje na skutek braku zgody na siebie oraz w relacji z drugim człowiekiem (Kiernikowski 2004). Ta pierwsza forma wynika ze świadomości tego, kim się jest w konfrontacji z tym, kim być się powinno. Jest to *doświadczenie braku, doświadczenie tego, że czegoś nie można w pełni zrealizować, że w jakiejś dziedzinie przeżywa się fiasko, bankructwo, niemożność wpływu na pewne procesy, z drugiej strony – jako nieakceptację tej niemocy czy*

niewydolności (Kiernikowski 2004, s. 13). Druga forma dotyczy dyskomfortu w relacji z drugim człowiekiem. Potrzeba akceptacji ze strony innych z jednocześnie poczuciem niedoskonałości i zasługiwanym na nieakceptację powoduje cierpienie natury egzystencjalnej. Z biblijnego punktu widzenia problem cierpienia ma swoje źródło w relacjach z bytem absolutnym, którym jest Bóg. On też, dla człowieka wierzącego, staje się pomocny w przeżywaniu cierpienia. *Starość nazwano okresem cierpienia chronicznego, naznaczonego ciągłym oporem wobec cierpienia i wysiłkiem niwelowania jego silnych i skrajnych naporów* (Andreoli 2009, 151–152). Cierpienie zatem przybierać może charakter zarówno fizycznego dyskomfortu jak również udręki psychicznej i egzystencjalnej. Przeraża zarówno myśl o dolegliwościach fizycznych i o konieczności zdania się na innych w opiece na starość oraz wyobrażenie duchowego ciężaru. Cierpienie przybiera więc postać fizycznego bólu związanego z niedołążnością, chorobami, kalectwem, a także z bólem psychicznym, gdyż odnosić się będzie do dyskomfortu związanego niezaspokajaniem potrzeb natury społecznej, psychologicznej, emocjonalnej, duchowej. Zresztą, jak zauważają badacze problematyki, cierpienie fizyczne będzie zawsze podłożem do bólu psychicznego, ale cierpienie psychiczne nie musi łączyć się z fizycznymi dolegliwościami.

Podsumowanie

Człowiek całe życie przygotowuje się do starości, całe życie pracuje na swoją starość i ją kreuje, by w końcu zbliżyć się do momentu, gdy refleksje nad własną śmiertelnością stają się oznaką dojrzałości. Przychodzi czas, w którym perspektywa przyszłościowa drastycznie się skraca, w obliczu nieuchronnej śmierci. Ta świadomość budzi naturalny lęk przed własną skończonością, pojawia się poczucie samotności i coraz częściej doświadcza się cierpienia fizycznego, psychicznego i duchowego. Z troskami tymi przychodzi się zmierzyć dojrzałemu człowiekowi na jego ostatnim etapie rozwojowym. Ale to właśnie ten etap życia – zwieńczenie poprzednich faz życia z ich doświadczeniami i z mądrością tego ostatniego – wydaje się „naturalnie odpowiedni” do tego, by zmagać się z troskami egzystencjalnymi.

Bibliografia

1. Andreoli V. (2009), *Zrozumieć cierpienie. Aby ból ustąpił radości*, Przeł. M. Bielawski, Homini, Kraków.
2. Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
3. Erikson E.H. (2012), *Dopełniony cykl życia*, Przeł. C. Matkowski, Helion, Gliwice.
4. Fabiš A. (2013), *Senior person in view of existential concerns*, [w:] Kocianová R., M. Dvořáková, (red.), *Vzdělávání a rozvoj seniorů*, Wydawnictwo Uniwersytetu Karla w Pradze, Praha, s. 96–106.

5. Kępiński A. (2002), *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
6. Kiernikowski Z. (2012), *Rola cierpienia w dopełnianiu się życia człowieka. Spojrzenie w świetle Biblii*, [w:] R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon (red.) *Wobec cierpienia*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock, s. 11–38.
7. Längle A. (2012), *Cierpienie – wyzwanie egzystencjalne; Rozumienie, postępowanie i radzenie sobie z cierpieniem z perspektywy analizy egzystencjalnej*, [w:] R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon (red.), *Wobec cierpienia*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock, s. 219–236.
8. Łukaszewski W. (2010), *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
9. Tillich P. (1994), *Męstwo bycia*, Tłum. H. Bednarek, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
10. Trzebińska E. (2004), *Negatywne uczucia: koszty i pożytki*, [w:] R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon (red.) *Wobec cierpienia*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock, s. 85–98.
11. Smykowska D. (2007), *Instytucje wsparcia społecznego. Skrypt dla studentów*. Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź.
12. Yalom I.D. (2008), *Psychoterapia egzystencjalna*, Przekł. A. Tanalska-Dulęba, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa.

Senior person in view of existential worries

Key words: existential worries, old age, maturity, thanatic fear, loneliness, suffering, death.

Summary: The article discusses the issues of chosen existential worries characteristic for mature people such as: fear of death, loneliness and suffering. These are the most frequent connotations of the elderly with their own mortality. The article presents the specifics of confrontation of a human being with existential worries in their last stage of life. The text is based on classic literature of Polish and foreign gerontologists, philosophers, psychologists and pedagogues and the author's own research.

Dane do korespondencji:

Dr Artur Fabiś

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

30-084 Kraków

ul. Ingardena 4

e-mail: af.gwsp@wp.pl

Agnieszka Kozerska

OBIEKTYWNE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE SENIORÓW W POLSCE

Słowa kluczowe: środowisko edukacyjne, seniorzy.

Streszczenie: W artykule przedstawiono rozważania na temat środowiska edukacyjnego osób starszych. Na wstępie omówiono pojęcie środowiska edukacyjnego oraz wyróżniono elementy składające się na obiektywne środowisko edukacyjne seniorów. Następnie opisano każdy z wyodrębnionych elementów, posługując się przykładami uwzględniającymi specyfikę warunków polskich.

Pojęcie środowiska edukacyjnego

Przez środowisko edukacyjne człowieka rozumiemy te wszystkie czynniki, materialne i niematerialne, które mają związek z jego edukacją, uczeniem się (por. Kozerska 2012). Mówiąc o edukacji mamy na myśli za Mieczysławem Malewskim (2010, s. 46) (...) *zespół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw*. Edukacja może odbywać się w instytucjach edukacyjnych, ale w większości przypadków przebiega w toku codziennych interakcji między ludźmi, w ich codziennym, potocznym doświadczeniu. Kontekst, okoliczności, w jakich ma miejsce edukacja, to środowisko edukacyjne. Jak zauważa Dzierżymir Jankowski (2006), środowisko edukacyjne jest człowiekowi zadane, co oznacza, że w wysokim stopniu współkreuje on to środowisko, kształtuje je poprzez swój styl życia. Środowisko edukacyjne ma wpływ na to, czy i w jakim stopniu człowiek podejmuje aktywność edukacyjną, ale jest też zależność odwrotna: poprzez swoją aktywność człowiek wpływa na to jak zasobne jest jego środowisko edukacyjne. *Edukacja człowieka ma zawsze związek z jego działaniem, z jego aktywnością, stąd obszary edukacji są zbieżne z polami jego aktywności życiowej* (Kargul 2005, s. 8).

Środowisko edukacyjne ma charakter zarówno subiektywny, jak i obiektywny. Mówiąc o środowisku obiektywnym, mamy na myśli czynniki

materialne znajdujące się w otoczeniu człowieka, mające związek z jego uczeniem się, w szczególności należy do nich infrastruktura edukacyjna; ponadto są to organizacje i grupy społeczne, których celem jest tworzenie warunków do edukacji oraz prowadzenie działalności edukacyjnej. Środowiskiem edukacyjnym człowieka o charakterze obiektywnym jest także kierowana do niego oferta edukacyjna oraz obiektywne reguły, wzorce działania, ustalenia, normy kulturowe, habitusy uczenia się, wzory orientacji edukacyjnych, style konstruowania wiedzy istniejące w rzeczywistości społecznej, w której żyje. Natomiast środowisko subiektywne jest konstruowane w świadomości ludzi. To są te informacje pochodzące z otoczenia, które są treścią samoświadomości odbiorcy. To znaczenie, jakiego nabierają w jego umyśle poszczególne elementy środowiska obiektywnego. Wojciech Sroczyński (2007) na określenie tak rozumianego środowiska używa pojęcia *świat człowieka*. Niektórzy autorzy, mówiąc o środowisku człowieka, mają na myśli tylko środowisko subiektywne. Na przykład Florian Znaniecki (1988, s. 41) pisał: *Środowisko rzeczywiste grup społecznych to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy (...) w nim lokalizuje, lecz to, które sami członkowie tych grup postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia*. W zależności od sposobu rozumienia pojęcia *środowiska edukacyjnego* stosuje się różne sposoby jego badania (Kozerska 2012).

Na obiektywne środowisko edukacyjne seniorów składać się może:

- Polityka państwa, samorządów terytorialnych w zakresie edukacji;
- Instytucje różnych szczebli zaliczające się do systemu szkolnictwa;
- Inne instytucje wspierające edukację seniorów; rynek edukacyjny (organizacje pozarządowe, radio, telewizja);
- Środowisko lokalne seniorów (różnorodność i jakość oferty w miejscu zamieszkania seniorów, np. wspieranie aktywności edukacyjnej seniorów przez parafie, kluby, stowarzyszenia w miejscu zamieszkania, ośrodki zdrowia, ośrodki pomocy społecznej; różnorodność działań podejmowanych przez seniorów w ich środowisku, np. praca w ramach wolontariatu);
- Środowisko rodzinne seniorów:
 - sytuacje pojawiające się w toku życia rodzinnego, które stymulują lub powstrzymują aktywność edukacyjną (np. sytuacje kryzysowe, wydarzenia zaburzające codzienność),
 - aktywność edukacyjna, styl życia, zwyczaje rodzin seniorów,
 - wspieranie aktywności edukacyjnej seniorów przez ich rodziny;
- Środowisko towarzyskie seniorów (aktywność edukacyjna osób, z którymi seniorzy utrzymują kontakty towarzyskie):
 - rodzaje podejmowanej aktywności edukacyjnej przez osoby z kręgów towarzyskich seniorów,
 - zaangażowanie w aktywność edukacyjną, styl życia osób z kręgów towarzyskich seniorów;
- Wzajemne oddziaływanie elementów środowiska (np. współpraca).

Wymienione powyżej elementy nie są rozłączne. Na przykład organizacje pozarządowe mogą wspierać aktywność seniorów w innych obszarach (np. w środowisku lokalnym).

Celem artykułu jest analiza każdego z wymienionych elementów obiektywnego środowiska edukacyjnego seniorów w Polsce w oparciu o aktualne dane liczbowe dostępne w opracowaniach statystycznych oraz informacje zawarte w dokumentach urzędowych i raportach z badań opublikowanych w ciągu ostatnich kilku lat.

Polityka państwa, samorządów terytorialnych w zakresie edukacji

Unia Europejska prowadzi obecnie politykę promowania aktywnego starzenia się jako stylu życia. Tego rodzaju strategia działania jest traktowana jako środek zaradczy w sytuacji wyzwania, jakim jest starzenie się europejskiego społeczeństwa (Zaidi, Zolyomi 2011). Pojęcie *aktywnego starzenia się* pojawia się bardzo często w dokumentach UE i, zgodnie z definicją zaprezentowaną w 2002 roku przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), jest rozumiane jako *proces optymalizacji szans związanych ze zdrowiem, uczestnictwem i bezpieczeństwem w celu poprawienia jakości życia osób starszych* (WHO: *Active Ageing...*, s. 12). W dokumentach WHO podkreśla się, że słowo *aktywny* oznacza uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym, duchowym i obywatelskim, a nie tylko aktywność fizyczną i udział w rynku pracy. Termin *zdrowie* też jest rozumiany szeroko i dotyczy dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego. Rok 2010 został ogłoszony Europejskim Rokiem Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym, a 2012 Europejskim Rokiem Aktywnego Starzenia się i Solidarności Międzypokoleniowej.

Przygotowana w Polsce przez GUS długoterminowa prognoza obejmująca lata 2008–2035 zakłada, że procentowy udział ludności w wieku 0–14 lat będzie się w tych latach systematycznie zmniejszał, natomiast zwiększał się będzie odsetek ludności w wieku powyżej 65 lat. Przewidywane zmiany pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Prognoza procentowego udziału osób młodych i seniorów w Polsce na lata 2008–2035

Wiek w latach	2007	2008	2009	2010	2015	2020	2025	2030	2035
0–14	15,5	15,3	15,1	15,0	15,2	15,6	15,0	13,7	12,5
65+	13,5	13,5	13,5	13,5	15,6	18,4	21,0	22,3	23,2
80+	3,0	3,1	3,3	3,5	3,9	4,1	4,1	5,5	7,2

Źródło: *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, GUS, Warszawa 2009, s. 219.

Zgodnie z prognozami opracowanymi przez ECFIN (*The 2012 ageing report...*) tendencja ta utrzyma się aż do 2060 roku. Odsetek ludności w wieku 65+

zwiększy się z 14% w 2010 roku do aż 35% w 2060. Polska, podobnie jak Słowacja, Litwa i Rumunia, będzie pod tym względem w najbardziej niekorzystnej sytuacji w porównaniu z pozostałymi państwami europejskimi. Istnieje zatem pilna potrzeba podjęcia działań związanych z profilaktyką gerontologiczną, z którą wiąże się upowszechnienie wśród seniorów edukacyjnego stylu życia. Na podstawie Uchwały Senatu RP z dnia 1 lutego 2012 roku, rok 2012 ustanowiono Rokiem Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W dokumencie *Perspektywa uczenia się przez całe życie* wytyczającym cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020, opracowanym przez Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie, mówi się o potrzebie wspierania i promocji oferty edukacyjnej adresowanej do seniorów oraz o konieczności wprowadzania innowacyjnych rozwiązań mających na celu motywowanie seniorów do uczenia się i aktywności. W Rządowym Programie na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013 (*Rządowy Program...*) promuje się działania mające na celu podtrzymanie aktywności osób starszych i zapewnienie ich udziału w życiu społecznym oraz działania ukierunkowane na osoby o ograniczonej samodzielności. Program ma służyć *wsparciu ofert organizacji, instytucji działających na rzecz osób starszych, w tym niepełnosprawnych lub o ograniczonej sprawności ruchowej, przy wykorzystaniu istniejącej infrastruktury społecznej oraz ścisłej współpracy z jednostkami samorządowymi (placówki oświatowo-kulturalne). Współpraca międzysektorowa na poziomie lokalnym może istotnie zwiększyć efektywność podejmowanych działań na rzecz aktywności społecznej osób starszych* (*Rządowy Program...*, s. 24).

Strategie działań edukacyjnych, mających na celu promowanie aktywnego starzenia się, mogą dotyczyć dwóch płaszczyzn (Borczyk, Wnuk 2012): 1) edukacji do starości i 2) edukacji w starości. *Edukacja do starości* dotyczy dzieci i młodzieży i może mieć miejsce w ramach obowiązkowej edukacji. Podejmowanie problematyki związanej ze starzeniem się w ramach obowiązkowego kształcenia formalnego jest ważne, ponieważ obecnie bardzo często przygotowanie do tego etapu życia nie odbywa się, jak kiedyś, w naturalnym środowisku wychowawczym – rodzinie wielopokoleniowej. Poza tym zwiększa się przeciętna długość życia, zatem bardziej prawdopodobne jest, że obecni ludzie młodzi doświadczą starości, działania edukacyjne miałyby więc charakter profilaktyczny, prozdrowotny. Edukacja do starości ma także na celu kształtowanie postaw życzliwości i szacunku wobec osób starszych, pokazanie tego okresu życia jako naturalnej fazy rozwoju. Natomiast *edukacja w starości* dotyczy seniorów. W epoce ponowoczesnej, w której zmiany dotyczą każdego obszaru życia człowieka, edukacja jest sposobem na poradzenie sobie z wyzwaniami, z jakimi muszą się zmierzyć osoby starsze. Dawne wzorce starzenia się i przeżywania tego etapu życia obecnie stają się nieprzydatne, seniorzy muszą zreinterpretować tamte wzorce i stworzyć nowe, bardziej adekwatne do aktualnych warunków. Z ofertą dotyczącą *edukacji w starości* kierowaną do seniorów występują w Polsce zarówno organizacje

pozarządowe, podmioty samorządowe, jak i sektor prywatny. Przykładem mogą być uniwersytety trzeciego wieku. Najlicniejszą grupę wśród nich w 2012 roku stanowiły organizacje pozarządowe.

Instytucje różnych szczebli zaliczające się do systemu szkolnictwa oraz inne instytucje wspierające edukację seniorów; rynek edukacyjny (organizacje pozarządowe, radio, telewizja)

W Polsce powstają trzy typy uniwersytetów trzeciego wieku. Typ pierwszy działa w ramach publicznej lub niepublicznej wyższej uczelni. Typ drugi jest stowarzyszeniem, fundacją lub działa w ramach innego stowarzyszenia, czy instytucji wspierającej edukację seniorów. Typ trzeci jest organizowany przy domach kultury, bibliotekach, domach dziennego pobytu, czy ośrodkach pomocy społecznej. W 2012 roku działało w Polsce około 400 UTW, które gromadziły około 90 tys. słuchaczy (*Zoom na UTW...*). Większość z nich działa w miastach. Na wsi funkcjonuje 11% wszystkich UTW. Uniwersytety trzeciego wieku wypełniły pewną lukę w zakresie potrzeb edukacyjnych osób starszych. Świadczy o tym bardzo szybki wzrost ich liczby po 2000 roku. W 2007 roku powstało ich więcej niż przez 25 lat od powstania pierwszego w Polsce UTW w 1975 roku (*Zoom na UTW...*). UTW w Polsce są połączeniem organizacji pozarządowej z uczelnią, jednocześnie aktywnie współdziałają z instytucjami samorządowymi (domami kultury, bibliotekami, szkołami). Do sieci partnerów UTW należy zwykle najbliższa uczelnia i lokalne media. W środowiskach lokalnych UTW są animatorami różnego rodzaju inicjatyw aktywizujących seniorów i integrujących ich ze środowiskiem. Jak zauważają Autorzy projektu *Zoom na UTW*, na mapie partnerów uniwersytetów brakuje jednak organizacji pozarządowych, mimo że są one często przedstawicielami trzeciego sektora. W przeciętnym UTW odsetek mężczyzn wśród słuchaczy wynosi 15%, zatem są one zdominowane przez kobiety, co przekłada się na tematykę oferowanych zajęć, dostosowaną głównie do potrzeb kobiet. Autorzy cytowanego raportu szacują, że na UTW w Polsce w roku akademickim 2011/2012 na zajęcia i wykłady uczęszczało około 74 tys. kobiet i 14 tys. mężczyzn (*Zoom na UTW...*).

Organizacje tzw. trzeciego sektora, które mają na celu zachęcanie seniorów do aktywności społecznej, kulturalnej i intelektualnej, poprawienie jakości ich życia, organizują dla nich zajęcia edukacyjne, wypoczynek, inicjują kampanie ogólnospołeczne. Istotną rolę odgrywają stowarzyszenia prosenioralne i seniorskie, jak na przykład Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów. Przykładem nieformalnego, otwartego związku organizacji realizującego misję poprawy jakości życia ludzi starszych w Polsce jest Forum 50+, które jest otwarte na współpracę z innymi organizacjami. Obecnie zrzesza 22 organizacje pozarządowe.

Organizacje pozarządowe wspierają osoby starsze poprzez udostępnianie im istotnych informacji (np. w Internecie), sprzedaż specjalistycznego sprzętu oraz

edukację, prowadzą także badania naukowe związane z tą grupą wiekową. Świadczą usługi związane z pielęgnacją i wspieraniem osób starszych, ale też motywują tę grupę wiekową do aktywności, samodoskonalenia się, integracji społecznej. Działania edukacyjne prowadzone są między innymi w zakresie takich tematów jak: rozwój umiejętności związanych z docieraniem do informacji medialnych, technologie komputerowe, zdrowie, finanse itd. Osoby starsze są grupą narażoną na wykluczenie społeczne spowodowane brakiem dostępu lub utrudnionym dostępem do technologii informatycznych, które są obecne w prawie każdym obszarze życia codziennego (urzędy, banki, zakupy, źródła informacji, komunikowanie się społeczne). Bez dostępu do tych technologii utrudnione jest uczestnictwo w życiu społecznym. Z myślą o tym powstała Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrzałość w sieci”. Organizacja powstała z inicjatywy UPC Polska i Akademii Rozwoju Filantropii w Polsce. Ma na celu, co można przeczytać na stronie internetowej organizacji: *aktywizowanie w tym zakresie osób powyżej 50. roku życia przez popularyzowanie wśród nich wiedzy na temat nowoczesnych technologii, a także podejmowanie wspólnych inicjatyw służących poprawie dostępu i umiejętności posługiwania się nimi*. Seniorzy korzystają z technologii informacyjnych rzadziej niż pozostałe grupy wiekowe. Jak wynika z raportu CBOS (Feliński 2012) odsetek osób w wieku 65 lat i więcej korzystających z Internetu to 11%, ten sam odsetek dla osób w wieku 55–64 lat to 34%. Dla porównania, w grupie 18–23 lat z sieci korzysta 93% Polaków. Zmiana wieku obok zmiennej wykształcenie jest czynnikiem determinującym wykluczenie cyfrowe. Bariery utrudniające cyfrowe włączenie osób starszych można podzielić na (Majnert i in. 2012) psychologiczne, technologiczne i fizyczne. Organizacje, których celem jest stworzenie stymulującego uczenie się środowiska edukacyjnego, powinny brać pod uwagę istnienie tych barier, dostosować swoją ofertę do możliwości i zainteresowań starszych odbiorców.

Środowisko lokalne seniorów (różnorodność i jakość oferty w miejscu zamieszkania seniorów, różnorodność działań podejmowanych przez seniorów w ich środowisku)

Na środowisko lokalne seniorów, będące elementem ich środowiska edukacyjnego, składa się różnorodność i jakość oferty edukacyjnej w ich miejscu zamieszkania. Jest to wspieranie szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej seniorów przez parafie, kluby, stowarzyszenia w miejscu zamieszkania, ośrodki zdrowia, ośrodki pomocy społecznej. Seniorzy mogą mieć wpływ na jakość tego środowiska, aktywnie w nim uczestnicząc. Seniorzy mogą kreować swoje środowisko lokalne, aby stało się dla nich środowiskiem edukacyjnym poprzez dobrowolne podejmowanie działań na rzecz społeczności lokalnej, angażowanie się w działania organizacji obywatelskich, wspieranie osób z bliskiego otoczenia będących w potrzebie. W życiu wielu osób starszych w Polsce ważne miejsce

zajmują praktyki religijne. Z badań CBOS (Boguszewski 2009) wynika, że dla 54% osób w wieku powyżej 65 lat wiara religijna jest wartością nadającą sens życiu. Seniorzy angażują się nie tylko w działalność ruchów religijnych, ale także w działalność charytatywną (np. w Caritas). Przy parafiach powstają także „Kluby seniora”, które promują aktywność fizyczną i umysłową, są okazją do spotkań, umożliwiają nawiązywanie kontaktów towarzyskich. Przy parafiach organizowane są kursy komputerowe, językowe, organizowane są porady prawne itp.

Jak wynika z raportu CBOS, odsetek osób w wieku 65 lat lub więcej, pracujących społecznie na rzecz swojego środowiska lub na rzecz osób potrzebujących, wynosił w Polsce w 2009 roku 7%, natomiast odsetek seniorów pracujących społecznie w organizacjach obywatelskich – 20% (Boguszewski 2010). Badania prowadzone przez Stowarzyszenie Klon/Jawor (Przewłocka 2011) pokazują, że osoby powyżej 55 roku życia w porównaniu z innymi grupami wiekowymi są najmniej skłonne do angażowania się w prace wolontariatu. 10% Polaków w tym wieku podejmuje takie działania. Dla porównania: na przykład w przedziale wiekowym 36–45 lat odsetek wolontariuszy wynosi 19%. Wolontariat nie jest zatem popularną formą aktywności wśród starszych Polaków. W Holandii odsetek wolontariuszy w wieku 65–74 lat wynosi 26,4%, w Danii – 19,8%, we Francji 16,1% (Zaidi, Zolyomi 2011). Dużą rolę wspierającą wolontariat seniorów mają organizacje pozarządowe. Przykładem może być konkurs dotacyjny *Seniorzy w akcji* realizowany przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” ze środków Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Dotacje ze środków konkursu są przyznawane między innymi na realizację inicjatyw, które angażują osoby starsze do działania na rzecz otoczenia, promują współpracę międzypokoleniową i wolontariat osób starszych.

Środowisko rodzinne i towarzyskie seniorów

Z badań prowadzonych przez CBOS (Omyła-Rudzka 2012) na liczącej 1013 osób reprezentatywnej próbie Polaków będących na emeryturze wynika, że sposób spędzania czasu jest uzależniony od wieku, płci, miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej i wykształcenia. Wraz z wiekiem osoby starsze są coraz mniej aktywne. Kobiety spędzają czas inaczej niż mężczyźni. Częściej angażują się w opiekę nad wnukami, pomagają innym członkom rodziny, częściej też biorą udział w życiu kulturalnym. Mężczyźni natomiast spędzają czas na działce, uprawiają ogródek, odwiedzają rodzinę i przyjaciół. Seniorzy mieszkający w mieście zdecydowanie częściej, w porównaniu z mieszkającymi na wsi, czytają książki, czasopisma, korzystają z Internetu i biorą udział w życiu kulturalnym. Lepiej sytuowani seniorzy także częściej wybierają wymienione sposoby spędzania czasu, a ponadto podróżują po kraju i świecie. Jeśli porównamy wzory spędzania czasu wolnego przez seniorów w Polsce w innych krajach europejskich (por. badania prowadzone w 14 krajach europejskich, (Zaidi, Zolomyi 2011, s. 11), to Polacy

relatywnie mało czasu poświęcają na aktywny wypoczynek, przez który rozumie się aktywność sportową, spacer, podróże, aktywność poza domem, czytanie, hobby. Kobiety w wieku 65–74 lat, mieszkające w Polsce, poświęcają średnio 2 godziny dziennie na aktywny wypoczynek, mężczyźni – 2,5 godziny. Dla porównania: Szwedzi i Niemcy – 4 godziny, Szwedki – 3,6 godzin, Niemki – 3,5 godziny. W Finlandii mężczyźni aktywnie spędzają czas 3,2 godziny dziennie, kobiety – 3,3 godziny. Z badań przeprowadzonych przez KB PRETENDENT (*Styl życia polskich seniorów...*) na grupie 1067 osób powyżej 55 roku życia wynika, że co drugi senior w Polsce jako źródło satysfakcji życiowej wskazuje swoje wnuki i rodzinę. Rodzina jest dla polskich seniorów ważniejsza niż grono przyjaciół. 33% osób objętych tym badaniem wskazało posiadanie przyjaciół jako wartość dla nich nieistotną. Rodzina jest środowiskiem edukacyjnym, w którym człowiek starszy uczy się roli społecznej członka rodziny – babci, dziadka. Obecni dziadkowie i babcie nie mogą polegać na naśladowaniu schematów zachowania i myślenia starszych pokoleń, ponieważ na skutek przemian społecznych i obyczajowych współczesna rodzina różni się od tej, w której sami dorastali. Życie w rodzinie wymaga od seniorów ciągłego weryfikowania nierzadko zdezaktualizowanej wiedzy, którą zdobyli w młodości i ciągłego jej pogłębiania. Na przykład wychowanie i pielęgnacja małych dzieci zupełnie inaczej wyglądała w czasach, kiedy obecni seniorzy byli rodzicami i teraz – kiedy są dziadkami i chcą pomagać własnym dzieciom w wychowaniu ich dzieci (Kargul 2005). Edukacyjny charakter mają zwłaszcza sytuacje przełomowe, w szczególności – kryzysowe (Kozerska 2010). Taką sytuacją przełomową może być na przykład przejście na emeryturę, narodziny wnuków, śmierć partnera życiowego. Tego typu sytuacje często wymuszają refleksję nad dotychczasowym obrazem świata w świadomości danej osoby, rewizję założeń przyjmowanych przez nią dotychczas bezrefleksyjnie w interpretacji jej własnych doświadczeń, a w konsekwencji mogą prowadzić do zmiany rozwojowej jednostki.

Zakończenie

Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce ulega w ostatnich latach zmianom, staje się coraz bardziej różnorodne. Pojawiają się inicjatywy polityczne, inspirowane polityką Unii Europejskiej w zakresie promowania aktywnego starzenia się jako stylu życia. Rośnie liczba uniwersytetów trzeciego wieku i liczba ofert edukacyjnych ze strony organizacji pozarządowych, sektora prywatnego. Jak zauważa Małgorzata Halicka i Emilia Kramkowska (2012), analizując te oferty można dostrzec zjawisko feminizacji starości. Większość ofert kierowanych jest do kobiet, mężczyźni często nie znajdują w nich propozycji adekwatnych do swoich potrzeb i zainteresowań. W raporcie *Zoom na UTW* zauważa się, że w przeciętnym UTW jest tylko około 15% mężczyzn. Zdaniem Autorów raportu, oprócz tego, że przeciętna długość życia mężczyzn jest krótsza, przyczyny tej

dysproporcji mogą mieć źródło we wcześniejszych doświadczeniach mężczyzn związanych z edukacją i działalnością społeczną – brakuje im doświadczeń związanych z aktywnością społeczną poza kontekstem zawodowym. Wnioski te potwierdzają na przykład badania prowadzone w Tarnobrzegu i Piekarach Śląskich (Sobiesiak-Penszko 2013). Aktywność społeczna seniorów (kobiet i mężczyzn) w Polsce jest niższa niż w innych krajach europejskich. Aktywności związanej z kreowaniem swojego środowiska edukacyjnego uczymy się przez całe życie. To, jaki jest styl życia seniorów, w dużej mierze zależy od ich stylu życia przed emeryturą. Wiele też zależy od *edukacji do starości*, do której dotychczas w polskim systemie edukacyjnym przywiązywano zbyt małą wagę.

Bibliografia

1. Boguszewski R. (2009), *Wiara i religijność Polaków dwadzieścia lat po rozpoczęciu przemian ustrojowych*, Komunikat z badań CBOS, dostępny na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_034_09.PDF (otwarty: 22.08.2013).
2. Boguszewski R. (2010), *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich w latach 1998–2010*, Komunikat z badań CBOS, dostępny na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_016_10.PDF (otwarty 5.08.2013).
3. Borczyk W., Wnuk W. (2012), *Edukacja w starości i do starości*, [w:] B. Szatur-Jaworska (red.) *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, dostępny na: <http://brpo.gov.pl/sites/default/files/13541772380.pdf> (otwarty 15.07.2013).
4. Decyzja Nr 940/2011 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 14 września 2011 w sprawie Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 (Dz. Urz. UE PL.L.246).
5. Feliksiak M. (2012), *Korzystanie z Internetu*, Komunikat z badań CBOS, dostępny na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_081_12.PDF (otwarty 3.08.2013).
6. Halicka M., Kramkowska E. (2012), *Uczestnictwo ludzi starych w życiu społecznym*, [w:] J. Hryniewicz (red.) *O sytuacji ludzi starszych*, Tom III, Rządowa Rada Ludnościowa, Warszawa, s. 33–50.
7. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
8. Kozerska A. (2010), *Uczenie się człowieka dorosłego w kontekście doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego jako przedmiot badań*, [w:] A. Gofron, B. Łukasik (red.) *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 253–261.
9. Kozerska A. (2012), *Metodologiczne koncepcje badań nad środowiskiem edukacyjnym*, [w:] A. Gofron, A. Kozerska (red.) *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 169–182.
10. Majnert P., Machul R., Batorski D. (2012), *Internet dla użytkowników w wieku 50+.* *Raport Koalicji Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrzałość w sieci”*, dostępny na: http://www.dojrzaoscwsielni.pl/dla-mediow.html?file=tl_files/pliki/Raport_Internet_dla_Uzytkownikow_50_plus.pdf (otwarty 3.08.2013).

11. Omyła-Rudzka M. (2012), *Sposoby spędzania czasu na emeryturze*, Komunikat z badań CBOS, dostępny na: www.cbos.pl (otwarty 1.03.2013).
12. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Projekt dokumentu strategicznego opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, działający na podstawie Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów nr 13 z dnia 17 lutego 2010 r., dostępny na: http://bip.men.gov.pl/images/stories/Karolina/pll12011_02_04.pdf (otwarty 3.08.2013).
13. *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, GUS, dostępny na: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xber/gus/L_prognoza_ludnosci_na_lata2008_2035.pdf, (otwarty 11.07.2013).
14. Przewłocka J., *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: Wolontariat, filantropia, 1%. Raport z badań*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, dostępny na: <http://www.ngo.pl/files/civicipedia.pl/public/raporty/zaangazowanie2010.pdf> (otwarty 5.08.2013).
15. Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013 (Program ASOS), dostępny na: http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/Rzadowy%20Program%20ASOS_2012-2013.pdf (otwarty 2.08.2013).
16. Sobiesiak-Penszko P. (2013), *Seniorem być. Sytuacja i aktywność osób starszych w Piekarach Śląskich i w Tarnobrzegu – raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, dostępny na: <http://www.isp.org.pl/uploads/filemanager/Program%20Spolescenstwa%20Obywatelskiego/Seniorzy/raportdiagnozaPologowany.pdf> (otwarty 26.11.2013).
17. Sroczyński W. (2007), „Środowisko niewidzialne” w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej, [w:] B. Juraś-Krawczyk (red.) *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, Wydawnictwo WSHE, Łódź, s. 23–45
18. *Styl życia polskich seniorów*. Raport z badania zrealizowanego przez KB PRETENDENT, dostępny na: <http://www.seniorzy.pl/index.php/informacje/939-styl-zycia-polskich-seniorow> (otwarty 19.08.2013).
19. *The 2012 ageing report: underlying assumptions and projection methodologies*. Wspólne sprawozdanie przygotowane przez Komisję Europejską (DG ECFIN) i Komitet Poiltyki Gospodarczej (AWG). European Economy 4/2011, dostępny na: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2011/pdf/ee-2011-4_en.pdf, (otwarty 11.07.2013).
20. *WHO: Active Ageing: A Policy Framework World Health Organization*, Geneva 2002, dostępny na: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf (otwarty 1.08.2013).
21. Zaidi A., Zolyomi E., *Active Ageing*, Research Note 6/2011, Social Situation Observatory (European Commission), dostępny na: http://www.ivpr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/Diskusne_forum/active_ageing/zaidi_zolyomi.pdf (otwarty 1.08.2013).
22. Znaniecki F.(1988), *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa. (1 wydanie: 1922).
23. *Zoom na UTW. Raport z badania*, dostępny na: http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf (otwarty 1.08.2013).

Netografia

1. <http://www.dojrzaloscwsielni.pl>
2. <http://www.seniorzywakeupi.pl>
3. <http://www.seniorzy.pl/>

Objective educational environment of seniors in Poland

Key words: educational environment, seniors.

Summary: The article analyses the educational environment of the elderly. First, the term of educational environment is discussed and the elements constituting the objective educational environment of seniors are highlighted. Next, each of the distinguished elements is described with the use of examples taking into account the specifics of Polish conditions.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Kozerska

Akademia im. J. Długosza

Wydział Pedagogiczny

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań

ul. Waszyngtona 4/8

42-200 Częstochowa

e-mail: a.kozerska@ajd.czyst.pl

Agnieszka Żyta

MAŁŻEŃSTWA I RODZICIELSTWO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Słowa kluczowe: małżeństwo, rodzicielstwo, niepełnosprawność intelektualna, andragogika specjalna, empowerment.

Streszczenie: Artykuł przedstawia przegląd rozwoju idei i literatury przedmiotu poświęconych małżeństwu i rodzicielstwu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zwyczajowo bycie rodzicem i stworzenie własnej rodziny jest wysoko cenioną rolą społeczną. Jednocześnie w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną istnieje szereg barier na drodze ku równoprawnemu realizowaniu tych ról. Choć Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2008) podkreśla prawo do życia rodzinnego i opowiada się przeciw dyskryminacji osób z niepełnosprawnością w zakresie zawierania związków małżeńskich, prowadzenia życia rodzinnego oraz rodzicielstwa, nadal obecne są silne postawy stygmatyzujące oraz praktyki ekskluzyjne. Działania skierowane na edukację i wspieranie w zakresie realizacji ról rodzinnych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną są ważnym zadaniem współczesnej andragogiki specjalnej.

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika rozszerza zakres swojego zainteresowania na całe życie jednostki. Ważną grupą wymagającą szczególnego przygotowania do dorosłości i wspierania jej w różnych aspektach są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jedną ze sfer życia coraz częściej eksplorowanych jest seksualność, wchodzenie w związki małżeńskie/partnerskie czy rodzicielstwo tych ludzi. Takie podejście zgodne jest z postulowanym przez Irenę Obuchowską (1980) w latach 80. XX wieku tzw. paradygmatem zignorowanym związanym z życiem seksualnym niektórych grup osób z niepełnosprawnością (zwłaszcza intelektualną i fizyczną). Wpisuje się również w paradygmat normalizacji środowiska oraz paradygmat emancypacyjny (podmiotowości i autonomii) (Krause 2010).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną ich funkcjonowanie w roli małżonków/partnerów czy bycie rodzicami uznawane są za tematy

szczególnie trudne i delikatne, wokół których narosły stereotypy i uprzedzenia. Jak stwierdza M. Kościelska (2000, s. 26) (...) *nie jest u nas obyczajowo przyjęte i dopuszczone, aby osoby z upośledzeniem umysłowym tworzyły pary i związki małżeńskie*.

O ile problematyka seksualności (jej przejawów u kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną różnego stopnia, postaw osób pełnosprawnych wobec seksualności tej grupy, edukacji seksualnej) jest coraz częściej poruszana (Nowak-Lipińska 2003, Kościelska 2004, Ostrowska 2007, Kijak 2009, Fornalik 2010), to nadal na gruncie polskim jest stosunkowo niewiele doniesień dotyczących związków małżeńskich czy rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Te, które powstają, najczęściej opierają się na małych grupach badawczych i dotyczą przede wszystkim osób z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Badania prowadzone m.in. przez Małgorzatę Kościelską (2000), Aleksandrę Zawiślak (2005), Helenę Łaś (2004) czy Zenona Gajdzicę (2004) potwierdzają, że osoby te rzadziej zakładają rodziny w porównaniu z przedstawicielami populacji ogólnej, a ich związki mają częściej charakter nieustabilizowany. Ponadto cechują się zwykle gorszą sytuacją materialną, niskimi kwalifikacjami zawodowymi oraz gorszą kontrolą płodności (w rodzinach tych występuje statystycznie większa ilość dzieci). Jednocześnie Helena Łaś (2004) podaje, że aż 80% rodzin osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną spotyka się z życzliwym nastawieniem otoczenia, w którym zamieszkuje. Jak stwierdza Małgorzata Kościelska (2000), tak jak w populacji generalnej, wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną zakładających własne rodziny można wyróżnić związki dobre, średnie i złe. Te ostatnie częste są wśród osób, które powielają patologiczne wzorce z własnych rodzin pochodzenia. Autorka podkreśla, że determinantami powodzenia rodzin – tak jak w przypadku osób pełnosprawnych – są: uznanie rodziny za wartość, istnienie więzi między małżonkami oraz występowanie podstawowych kompetencji społecznych u partnerów.

Stosunkowo mało jest badań poświęconych związkom i rodzicielstwu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (Nowak-Lipińska 2003, Grütz 2007, 2011), co może wynikać z faktu, że w Polsce jest niewielki procent takich małżeństw oraz rzadko takie osoby zostają rodzicami – wiąże się to zarówno z przeszkodami prawnymi, podejściem otoczenia, jak i ograniczeniami poznawczo-społecznymi tych osób. Jednocześnie często ta grupa niepełnosprawnych intelektualnie wyraża pragnienie posiadania własnej rodziny (Grütz 2011).

Problemy rodzin zakładanych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną są ważne zarówno dla nich samych – często marzących o posiadaniu własnej rodziny – jak i dla ich rodziców i opiekunów czy specjalistów pracujących z młodzieżą czy dorosłymi. Są one także znaczące dla andragogów skoncentrowanych na wspieraniu osób w sprawnym funkcjonowaniu we wszystkich rolach społecznych – grupa osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi szczególne wyzwanie. Z jednej strony – często nie orientują się oni w rzeczywistych

możliwościach prawnych i socjalnych państwa, jeśli chodzi o możliwość zawierania związków małżeńskich i ich wspierania, ani biologicznych (prokreacyjnych) osób z niepełnosprawnością, z drugiej – obawiają się ich niedojrzałości, nieumiejętności podołania wyzwaniom życia we własnej rodzinie czy posiadania i wychowywania potomstwa.

Postawy wobec seksualności, związków małżeńskich i praw rodzicielskich osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa zmiany

Przez wiele lat temat wchodzenia w związki małżeńskie czy rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną był tematem nieobecnym w poszukiwaniach badawczych. Jeśli zajmowano się tymi zagadnieniami, to raczej pod kątem zminimalizowania prawdopodobieństwa ich wystąpienia niż poszukiwania sposobów wspierania.

W większości państw na świecie przez wiele lat powszechnie uważano, że nie powinno się dopuszczać do tego, by osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostawały rodzicami. Przykładem mogą być Stany Zjednoczone w XVIII i XIX wieku, kiedy dominowało przeświadczenie, że „słabi umysłem” (ang. *feeble-minded*) skażą społeczeństwo swoimi uszkodzonymi genami, o ile pozwoli się na ich reprodukcję (Taylor 2010). Za najlepszy sposób zapobiegania posiadaniu potomstwa uważano segregację. Tworzono zamknięte instytucje będące azylami mającymi nie dopuszczać do kontaktów intymnych między upośledzonymi umysłowo dorosłymi kobietami i mężczyznami. Nawet w instytucjach o charakterze koedukacyjnym przedstawiciele obu płci umieszczani byli w oddzielnych budynkach. Podobne działania obowiązywały w polskich placówkach (czego przykładem są domy pomocy społecznej). Innym sposobem zapobiegania było ustanawianie specjalnych praw. W wielu krajach świata zachodniego (m.in. w USA, Szwecji, Finlandii, Japonii) aż do lat 70. XX wieku powszechnie stosowano sterylizację osób zdiagnozowanych jako upośledzone umysłowo bez uwzględniania ich woli i bez ich zgody (tzw. sterylizacja eugeniczna) (Cleaver, Nicholson 2007).

Przełom XX i XXI wieku w większości państw kultury zachodniej przyniósł wzrost liczby osób niepełnosprawnych intelektualnie zawierających związki małżeńskie oraz mających dzieci. Przyczyniły się do tego m.in.:

- deinstytucjonalizacja (ograniczanie ilości placówek całodobowych o charakterze totalnym na rzecz promocji mieszkania i życia w środowisku ogólnodostępnym),
- zakazanie sterylizacji w wielu krajach (w niektórych, np. w Polsce, status prawny jest niejasny, w innych, np. w Wielkiej Brytanii, Niemczech czy Czechach jest dostępna, ale wyłącznie za zgodą poddanej zabiegowi osobie, po osiągnięciu odpowiedniego wieku (zazwyczaj minimum 35 lat) i w sytuacji posiadania już dzieci (http://www.engenderhealth.org/files/pubs/family-planning/factbook_chapter_4.pdf, pobrano: 31.10.2011),

- pojawienie się zasad normalizacji, antydyskryminacji i empowermentu w prawie wielu państw (Llewellyn i in. 2010).

Chociaż gwałtowny sprzeciw wobec małżeństw i prokreacji ludzi z niepełnosprawnością intelektualną nie jest tak silny jak w przeszłości, nadal dla bardzo wielu osób jest to kwestia niezwykle kontrowersyjna. Aktualne obawy dotyczą najczęściej tego, czy ludzie ci są w stanie pełnić role rodziców. Faktem jest również, że rodzice z niepełnosprawnością intelektualną znacznie częściej niż pozostali stają się podopiecznymi służb socjalnych zajmujących się wspieraniem rodzin i dzieci oraz że częściej niż innym na drodze sądowej zabierane są im dzieci. Badania międzynarodowe – prowadzone na terenie Islandii, Kanady i Australii – potwierdzają, że od 40 do 60% dzieci zostaje zabranych swoim niepełnosprawnym intelektualnie rodzicom. Chociaż część tych działań jest uzasadniona ze względu na ochronę bezpieczeństwa i zdrowia potomstwa, to w zbyt wielu przypadkach działania takie są niepotrzebne i nadużywane. Ciągłe zbyt często opierają się nie na potrzebie ochrony dziecka, ale na uprzedzeniach i stereotypach dotyczących rodziców z niepełnosprawnością (McConnell, Llewellyn 2010). Nadal niepełnosprawność intelektualna uznawana jest za stan beznadziejny, a ludzie nią dotknięci traktowani są jak wieczne dzieci, zdolne jedynie do powtarzalnych, najprostszych czynności. Taki wizerunek stoi w opozycji do opinii na temat cech przypisywanych świadomym rodzicom. Skoro więc ludzie z niepełnosprawnością intelektualną uważani są za niezdolnych do podejmowania dojrzałych decyzji i kierowania swoim losem, niemożliwe wydaje się, aby uznać ich za zdolnych do wychowywania dzieci.

Powszechne obawy budzi kwestia ciąży u osób niepełnosprawnych intelektualnie ze względu na możliwość przekazywania *wadliwego materiału genetycznego i całkowitą bezradność rozumianą jako brak umiejętności realizacji funkcji rodzicielskich oraz problem poziomu krytycyzmu w ocenie własnej sytuacji* (Liżoń-Szłapowska 2009, s. 545).

Nadal nie pamięta się o tym, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną są grupą heterogeniczną, bardzo zróżnicowaną nie tylko pod względem funkcjonowania poznawczego, ale także doświadczeń, poziomu otrzymywanego wsparcia ze strony najbliższych, umiejętności społecznych. Różna jest także etiologia niepełnosprawności intelektualnej. Zbyt często uważa się, że bycie osobą niepełnosprawną intelektualnie automatycznie niejako czyni ją niezdolną do zajmowania się dzieckiem oraz do uczenia się potrzebnych do tego kompetencji (Aunos, Feldman 2002). Ciągłe dość powszechne jest przekonanie, że tacy rodzice będą z pewnością źle traktować swoje dziecko, że narażą je na ryzyko skrzywdzenia i wykorzystania przez innych ludzi. Kolejnym krzywdzącym stereotypem jest opinia, że jakiegokolwiek braki w umiejętnościach rodzicielskich u ludzi z niepełnosprawnością intelektualną są nie do naprawienia, a oferowanie takim rodzicom wsparcia ma niewielki sens (McConnell, Llewellyn 2002).

Badania przeprowadzone przez Zbigniewa Izdebskiego (2005) wśród 1004 Polaków powyżej 15 r. ż. wykazały, że 26% badanych nie akceptuje zawierania

związków małżeńskich przez osoby niepełnosprawne intelektualnie, a 48% jest przeciwna posiadaniu przez nie dzieci. Dane procentowe nieco się różnią w sytuacji, gdy badani są rodzice tych osób, profesjonalści pracujący z nimi (nauczyciele, terapeuci, pracownicy socjalni) czy same osoby niepełnosprawne intelektualnie.

Grupą, która w przeważającej większości (75–80%) jest przeciwna małżeństwom i posiadaniu dzieci są rodzice osób niepełnosprawnych intelektualnie. Uważają oni, że ich dzieci nie mają wystarczających kompetencji, a zawieranie małżeństw jest niewskazane nawet w sytuacji, gdy ich dzieci stosują antykoncepcję. Interesujące jest to, że rodzice mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną wyżej oceniają zdolność do bycia rodzicem swojego dorosłego dziecka niż rodzice kobiet o takim samym poziomie funkcjonowania (Aunos i in. 2003). Badania przeprowadzane w Polsce przez Andrzeja Giryńskiego (2005) potwierdzają także obawę rodziców przed brakiem wsparcia profesjonalnego oraz instytucjonalnego dla związków zawieranych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Także nauczyciele i profesjonalści pracujący z niepełnosprawnymi intelektualnie są na ogół przeciwni małżeństwom i posiadaniu dzieci przez swoich podopiecznych. Ich obawy dotyczą m.in. przekazywania następnemu pokoleniu ubóstwa, niskiego poziomu funkcjonowania oraz niezaradności życiowej. Uważają, że osoby te nie będą mieć umiejętności składających się na dobre rodzicielstwo takich jak odpowiedzialność, radzenie sobie z wyzwaniami dnia codziennego, zapewnienie właściwej opieki i bezpieczeństwa dzieci. Podobnie jak rodzice uważają, że szczególny nacisk w programach edukacji seksualnej należy kłaść na zapobieganie ciąży (Griffiths, Lunskey 2000). Nieco wyższy procent aprobaty dla związków małżeńskich osób niepełnosprawnych intelektualnie zauważono u pracowników służb socjalnych pracujących z nimi. 60% badanych uważa, że mają oni prawo do małżeństw i posiadania potomstwa, ale tylko w sytuacji, gdy mają dobrą pracę, dobry poziom osobistych umiejętności i silne poczucie odpowiedzialności. Część uważa, że niepełnosprawni intelektualnie mogą zawierać związki małżeńskie, o ile zgodzą się, aby zostać wysterylizowanymi (Aunos, Feldman 2002).

Największy procent zwolenników zawierania małżeństw i posiadania potomstwa jest wśród samych osób niepełnosprawnych intelektualnie. Jak podaje Ellen Bratlinger (1985, za: Aunos, Feldman 2002), 60–90% niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim deklaruje chęć założenia rodziny i posiadania dzieci. Badania polskie przeprowadzone wśród osób w wieku 16–21 lat ze zdiagnozowanym lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej przeprowadzone przez Iwonę Boruszkowską i Grażynę Durkę (2007) potwierdzają, że 90% badanych deklaruje chęć zawarcia związku małżeńskiego, a ponad połowa tej grupy uważa, że lepszą żoną/mężem byłaby osoba pełnosprawna. Podobna ilość osób chciałaby posiadać dzieci (najczęściej dwoje). Katarzyna Materny (2003), badając system preferowanych przez młodzież niepełnosprawną intelektualnie wartości, stwierdziła, że zawarcie małżeństwa i założenie rodziny jest dla tej grupy wartością najbardziej pożądaną w przyszłości.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w roli małżonków i rodziców – stan obecny

Według prawa polskiego *nie może zawrzeć małżeństwa osoba dotknięta chorobą psychiczną albo niedorozwojem umysłowym. Jeżeli jednak stan zdrowia lub umysłu takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa i jeżeli osoba ta nie została ubezwłasnowolniona całkowicie, sąd może jej zezwolić na zawarcie małżeństwa* (Art. 12, § 1 Kodeks rodzinny i opiekuńczy).

W praktyce oznacza to, że kierownik urzędu stanu cywilnego na podstawie rozmowy z osobami chcącymi zawrzeć małżeństwo ocenia, czy rozumieją one, na czym polega ten związek, a jeśli ma wątpliwości, może sprawę skierować do sądu (Seroczyńska 2000, Fornalik 2010). Jeśli małżeństwo zawarła osoba ubezwłasnowolniona, to na wniosek jednego z małżonków zostanie ono unieważnione. Taka osoba jest także pozbawiona władzy rodzicielskiej i sąd ustanawia dla dziecka opiekuna (Suchankova 2002). Jednocześnie brak prawnych i organizacyjnych rozwiązań, w jaki sposób pomagać i wspierać rodziny, w których jeden lub dwoje małżonków i rodziców to osoby niepełnosprawne intelektualnie. Najczęściej zajmuje się tym dalsza rodzina. W Polsce nie działa – tak jak w niektórych krajach zachodnich, np. Niemczech, Szwecji, Danii, Wielkiej Brytanii, Austrii – instytucja tzw. małżeństw chronionych. Polegają one na zapewnieniu wsparcia wykwalifikowanych pracowników socjalnych wspierających małżeństwa osób niepełnosprawnych w różnych aspektach dnia codziennego (Fornalik 2010).

Obowiązującemu w Polsce prawu coraz częściej zarzuca się niezgodność z Konwencją Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych¹, stosowanie przestarzałej terminologii (m.in. niedorozwój umysłowy), a także brak kompetencji kierowników urzędów stanu cywilnego do oceniania zdolności osób z niepełnosprawnością do zawierania związków małżeńskich (<http://www.polska-times.pl/fakty/436870,rpo-chce-zmiany-przepisow-dotyczacych-malzenstw,id,t.html>, pobrano: 4.11.2011).

¹ W 2006 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych uchwaliła Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych, która m.in. stoi na straży eliminacji dyskryminacji osób niepełnosprawnych, jeśli chodzi o małżeństwo i rodzicielstwo. Artykuł 23 Konwencji dotyczący poszanowania życia rodzinnego i domowego podkreśla, że wszystkie osoby niepełnosprawne, zdolne do zawarcia związku małżeńskiego, mają prawo zawierać go i decydować o czasie wydania na świat i liczbie potomstwa. Ponadto mają prawo do informacji i wsparcia w planowaniu rodziny i wychowywaniu dzieci oraz nie mogą być pozbawieni możliwości posiadania dzieci wbrew swojej woli. Niepełnosprawność jednego czy dwojga rodziców nie może być podstawą do odseparowania od nich ich dziecka (http://www.unicef.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf). Konwencja została podpisana przez Polskę 30 marca 2007 roku. Unia Europejska ratyfikowała ją 23 grudnia 2010, a Polska 6 września 2012 roku. Zrobiła to m.in. z zastrzeżeniem dotyczącym zawierania małżeństw przez osoby, których *niepełnosprawność wynika z choroby psychicznej albo niedorozwoju umysłowego* (por. Kiełducka, 2012). Sprawia to, że nadal kwestia małżeństw osób z niepełnosprawnością intelektualną nie została dostosowana do wymagań Konwencji.

Idea empowermentu a małżeństwo i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną

Wszystkie zmiany prawne, ewaluacja podejścia w poglądach na temat niepełnosprawności, rozwój idei normalizacji, integracji społecznej, autonomii i podmiotowości oraz wszelkie działania mające na celu ich zastosowanie w życiu codziennym sprzyjają rozwojowi idei empowermentu. Empowerment rozumiany jako upęcnomocnienie czy nadanie władzy jest ściśle związany z jednym z podstawowych zadań pedagogiki specjalnej, ale także andragogiki, którym jest kształcenie kompetencji do kierowania własnym życiem.

Jak podają Joanna Kruk-Lasocka i Aneta Wawrzyniak (2004, s. 62): *Idea empowermentu na gruncie pedagogiki specjalnej zakłada zdolność osoby niepełnosprawnej do podejmowania decyzji i działań we własnej sprawie oraz zdolność do regulowania spraw osobistych*. Przyjmując takie stwierdzenie, niezależnie od stopnia niepełnosprawności intelektualnej danej osoby, zakłada się konieczność jej wsparcia ze strony asystenta. Jego pomoc ma opierać się nie na wyręczaniu, ale udzielaniu pomocy rzeczywiście niezbędnej. Realizacja empowermentu według Georga Theunissena i Wolfganga Plaute (1995 za: Kruk-Lasocka, Wawrzyniak 2004) musi opierać się na uznaniu, że:

- ludzie niepełnosprawni intelektualnie są ekspertami w swoich sprawach i to oni – przy stworzeniu odpowiednich warunków i wsparciu – decydują i stanowią o nich, mogą brać sprawę we własne ręce,
- niepełnosprawni intelektualnie nie powinni być izolowani i uzależnieni. Należy pomóc im w uświadomieniu sobie swoich kompetencji oraz korzystaniu z nich. Nie wolno im niczego narzucać, nakazywać, robić wbrew woli,
- asystenci wspierający powinni wspólnie z niepełnosprawnymi intelektualnie odkrywać ich zasoby osobiste, rozwijać w nich optymizm i wiarę we własne możliwości radzenia sobie.

David McConnell i Gwynnyth Llewellyn (2010) podkreślają, że empowerment to nie jest coś, co może być narzucone jednostce. Pochodzi ze społecznego wsparcia, które pełni rolę ochronną i prowadzi do rozwoju kompetencji indywidualnych wpływających na położenie danej jednostki w swoim środowisku. Kontrola nad swoim życiem i empowerment są także ważne dla integracji społecznej niepełnosprawnych intelektualnie rozumianej jako udział w społecznie znaczących działaniach, rolach czy relacjach. Wpływa także na zdrowie i dobrostan psychiczny osoby.

Wspieranie osób niepełnosprawnych intelektualnie w roli małżonka i rodzica

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują zarówno przygotowania do pełnienia ról małżonka i rodzica w trakcie edukacji szkolnej, jak

i późniejszego wsparcia w ich wypełnianiu (James 2004, Clayton i in. 2008, Starke 2011). Pedagodzy powinni uwzględniać treści edukacyjno-wychowawcze związane z przygotowaniem do dorosłości swoich wychowanków. Programy edukacyjne można podzielić na te skierowane do samych osób z niepełnosprawnością intelektualną (dostosowane do poziomu poznawczego, wieku i płci), jak i do rodziców, opiekunów czy specjalistów pracujących z niepełnosprawnymi intelektualnie (lekarzy, pracowników socjalnych, terapeutów z warsztatów terapii zajęciowej, zakładów aktywności zawodowej, mieszkalnictwa chronionego itp.).

Trudności osób niepełnosprawnych intelektualnie związane z byciem małżonkami czy rodzicami nie są wyłącznie wynikiem ich ograniczeń poznawczych. Wpływ na realizację tych ról mają czynniki związane z postawami społecznymi, przeżytymi doświadczeniami czy dostępnym wsparciem społecznym. Do czynników wpływających na jakość rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną można zdaniem Maurice Feldman (1994, Feldman, Walton-Allen 1997, Feldman 2004) zaliczyć:

- czynniki związane z dziedziczeniem i wczesnymi doświadczeniami rozwojowymi (dziedziczenie niskiego ilorazu inteligencji, zespołów zaburzeń, traumatyczne doświadczenia z okresu pre-, peri- i postnatalnego),
- cechy rozwoju danej osoby – zarówno rodzica, jak i dziecka (problemy z zachowaniem, opóźnienia rozwojowe, niedożywienie, choroby, rodziny wielodzietne),
- psychiczne i fizyczne zdrowie rodziców (choroby, depresja, niska samoocena, stres),
- umiejętności rodzicielskie (niewłaściwa opieka podstawowa, brak stymulowania, niebezpieczne środowisko domowe, niewłaściwe interakcje, słabe radzenie sobie z wyzwaniami dnia codziennego),
- status socjoekonomiczny (niski dochód, bezrobocie, złe warunki mieszkaniowe, niebezpieczne sąsiedztwo),
- czynniki społeczne (stygmatyzacja, dyskryminacja),
- historia rozwoju matki (niepełnosprawność intelektualna, występowanie wykorzystywania i przemocy, instytualizacja, słabe modele ról rodzicielskich, małe doświadczenie w kontaktach z dziećmi),
- kryzysy życiowe (aktualne wykorzystywanie czy wiktyimizacja, ciężka choroba w rodzinie, utrata dochodów),
- poziom wsparcia społecznego i dostępnych usług (samotność, izolacja, brak satysfakcji, niewspierający członkowie rodziny, często zmieniający się i zbyt wielu pracowników wsparcia społecznego, nadzór policyjny nad dzieckiem, nieefektywne usługi).

Rodzice z niepełnosprawnością intelektualną często potrzebują szkoleń w zakresie podstawowej opieki nad dzieckiem, ochrony jego zdrowia i zapewnienia bezpieczeństwa, umiejętności radzenia sobie z różnymi zachowaniami dziecka, tworzenia interakcji rodzic-dziecko. Alexander Tymchuk i Maurice Feldman

(1991 za: Wade i in. 2008) podkreślają, że istotne jest także dostarczanie im wiedzy i nauka praktyczna w zakresie społecznych umiejętności, rozwiązywania problemów czy podejmowania decyzji, a także radzenia sobie w sytuacjach stresowych i okresach przełomowych w życiu rodziny. Dostęp do takich szkoleń – na co wskazują doświadczenia państw zachodnich oraz przegląd literatury przedmiotu – pozwala na doskonalenie umiejętności bycia rodzicem.

Marice Feldman (1994) podkreśla, że aby strategie pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie rodzicami były jak najbardziej efektywne, powinny:

- być realizowane w domach tych ludzi i koncentrować się na nauce konkretnych umiejętności,
- w uczeniu umiejętności wykorzystywać techniki behawioralne takie jak modelowanie, ćwiczenia praktyczne, feedback, wzmocnienia pozytywne,
- opierać się na dzieleniu umiejętności związanych z opieką nad dzieckiem na mniejsze kroki/etapy uczone indywidualnie.

Oprócz działalności edukacyjnej skierowanej na osoby z niepełnosprawnością i wspierającej dotyczącej rodzin i opiekunów tych osób, andragogika specjalna ma za zadanie przekazywanie współczesnej, opartej na podstawach naukowych, wiedzy na temat możliwości, zagrożeń i szans na samodzielne i aktywne życie dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Współpraca z innymi specjalistami, propagowanie wyników badań i dobrych praktyk z innych państw może w znacznym stopniu przyczynić się do rzeczywistej poprawy w zakresie autonomii i podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Zakończenie

Prawa do małżeństwa i rodzicielstwa są fundamentalnymi prawami każdego człowieka, co sprawia, że stygmatyzacyjna polityka państw do tej pory nastawionych na niedopuszczanie do nich, jeśli chodzi o osoby niepełnosprawne intelektualnie, musi stopniowo być zmieniana (Taylor 2010). Ostatnie lata przynoszą szereg zmian w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością i ich praw. Nadal brakuje usankcjonowania tych praw i zorganizowania systemu wsparcia instytucjonalnego skierowanego na tę grupę dorosłych.

Zazwyczaj założenie własnej rodziny i zostanie rodzicem jest wysoko cenioną rolą społeczną. Jednak w przypadku ludzi z niepełnosprawnością intelektualną istnieje wiele przeszkód we właściwym ich wypełnianiu. Ciągle brakuje określonych standardów postępowania, specjalnych szkoleń dla przyszłych i obecnych rodziców z niepełnosprawnością intelektualną, dla ich opiekunów czy pracowników służb socjalnych. Pozytywnym przejawem zmian jest pojawienie się tematyki seksualności i dorosłości osób niepełnosprawnych w kształceniu pedagogów specjalnych.

Nagłaśnianie problematyki związanej z płciowością i realizacją w rolach małżonka i rodzica powinno sprzyjać budowie właściwego wizerunku społecznego

dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Znajomość potrzeb i możliwości może stać się podstawą do stworzenia warunków do rzeczywistego dorostnięcia do dorosłości.

Należy pamiętać, że osoby niepełnosprawne intelektualnie będące małżonkami i rodzicami nie żyją w izolacji. Są częścią rodzin, społeczności sąsiedzkiej, szerszych grup społecznych. Mają swoją przeszłość, doświadczenia z dzieciństwa, z własnego domu rodzinnego. Swoje podejście do bycia małżonkiem/rodzicem opierają na doświadczeniach życiowych. Nie można uważać, że są osobiście i indywidualnie odpowiedzialni za wszelkie trudności i niepowodzenia w realizacji w tych rolach, nie uwzględniając czynników rodzinnych, ich sytuacji społecznej i środowiska kulturowego.

Bibliografia

1. Aunos M., Goupil G., Feldman M. (2003), *Mothers with Intellectual Disabilities Who Do or Do Not Have Custody of Their Children*, "Journal of Developmental Disabilities" 10 (2), s. 65–79.
2. Aunos M., Feldman M. A. (2002), *Attitudes towards Sexuality, Sterilization and Parenting Rights of Persons with Intellectual Disabilities*, "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 15, s. 285–296.
3. Bakken J., Miltenberger R.G., Schauss S. (1993), *Teaching Parents with Mental Retardation: Knowledge Versus Skills*, "American Journal on Mental Retardation", [w:] J. Blacher, B. L. Blacher (red.) (2002), *The best of AAMR: Families and Mental Retardation. A Collection of Notable AAMR Journal Articles Across the 20th Century*, AAMR, Washington, s. 247–257.
4. Boruszkowska I., Durka G. (2007), *Małżeństwo i opinia w opinii uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*. Tom II. Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin, s. 349–357.
5. Clayton O., Chester A., Mildon R., Matthews J. (2008), *Practitioners Who Work with Parents with Intellectual Disability: Stress, Coping and Training Needs*, "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 21, s. 367–376.
6. Cleaver H., Nicholson D. (2007), *Parental Learning Disability and Children's Needs*, Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia.
7. Feldman M. (1994), *Parenting education for parents with intellectual disabilities: a review of outcome studies*, "Research in Developmental Disabilities", 15, s. 299–332.
8. Feldman M. (2004), *Self-Directed Learning of Child-Care Skills by Parents with Intellectual Disabilities*, "Infant and Young Children" 17 (1), s. 17–31.
9. Feldman M. A., Walton-Allen N. (1997), *Effects of Maternal Mental Retardation and Poverty on Intellectual, Academic, and Behavioral Status of School-Aged Children*, "American Journal on Mental Retardation", [w:] J. Blacher, B. L. Blacher (red.) (2002), *The best of AAMR: Families and Mental Retardation. A Collection of Notable AAMR Journal Articles Across the 20th Century*, AAMR, Washington, 235–246.

10. Fornalik I. (2010), *Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Poradnik dla specjalistów*, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa.
11. James H. (2004), *Promoting Effective Working with Parents with Learning Disabilities*, "Child Abuse Review" 13, s. 31–41.
12. Giryński A. (2005), *Edukacja seksualna osób niepełnosprawnych intelektualnie w świetle opinii rodziców i nauczycieli*, [w:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, APS, Warszawa, s. 61–69.
13. Griffiths D. M., Lunsy Y. (2000), *Changing attitudes towards the nature of socio-sexual assessment and education for persons with developmental disabilities: a twenty year comparison*, "Journal of Developmental Disabilities" 7, s. 16–33.
14. Grütz M. (2007), *Trzy historie o miłości rehabilitującej. Partnerstwo, małżeństwo i rodzicielstwo w życiu niepełnosprawnych intelektualnie mieszkańców domu pomocy społecznej*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 411–418.
15. Izdebski Z. (2005), *Postawy Polaków wobec seksualności osób niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie* [w:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, APS, Warszawa, s. 35–58.
16. Kielducka, M. (2012). *Ratyfikacja Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – konsekwencje dla polskiej administracji publicznej*. Materiały z XXXVI Sympozjum Naukowego organizowanego przez PSOUU wraz z Polskim Zespołem do Badań nad Niepełnosprawnością Intelektualną *Konwencja ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami – historia, konsekwencje dla państwa, korzyści dla osób z niepełnosprawnościami*, APS, Warszawa.
17. Kijak R. (2009), *Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
18. Kościelska M. (2000) *Być kobietą, być mężczyzną – co to znaczy w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] A. Firkowska-Mankiewicz (red.) *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną i jej prawo do pełnego człowieczeństwa*. Materiały z XXV Sympozjum Naukowego, PSOUU, Warszawa, s. 22–36.
19. Kościelska M. (2004), *Niechciana seksualność: o ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Jacek Santorski, Warszawa.
20. Krause A. (2010), *Współczesne pradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
21. Kruk-Lasocka J., Wawrzyniak A. (2004), *Co zrobić z tą miłością? Refleksje nie tylko nad dorosłością osób upośledzonych umysłowo*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause (red.) *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 61–66.
22. Lizoń-Szłapowska D. (2009), *Wybrane aspekty seksualności i macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnością intelektualną w świetle badań własnych*, [w:] T. Żółkowska, L. Konopska (red.), *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, Tom V, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin, s. 543–550.

23. Llewellyn G. (1995), *Relationships and Social Support: Views of Parents with Mental Retardation/Intellectual Disability*, [w:] J. Blacher, B. L. Blacher (red.) (2002), *The best of AAMR: Families and Mental Retardation. A Collection of Notable AAMR Journal Articles Across the 20th Century*, AAMR, Washington, 259–272.
24. Llewellyn G., Traustadóttir R., McConnell D., Sigurjónsdóttir H. B. (red.) (2010), *Parents with intellectual disabilities. Past, Present and Futures*. Wiley-Blackwell, Singapore.
25. Materny K. (2003), *Wizja rodziny i koncepcja małżeństwa młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] K.D. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 421–426.
26. McConnell D., Llewellyn G. (2002), *Stereotypes, parents with intellectual disability and child protection*, “Journal of Social Welfare and Family Law” 24 (3), s. 297–317.
27. McConnell D., Llewellyn G. (2010), *Supporting Mothers’ Community Participation* [w:] G. Llewellyn, R. Traustadóttir, D. McConnell, H.B. Sigurjónsdóttir (red.) (2010), *Parents with intellectual disabilities. Past, Present and Futures*, Wiley-Blackwell, Singapore, s. 205–223.
28. Nowak-Lipińska K. (2003), *Psychospołeczne aspekty małżeństw osób niepełnosprawnych intelektualnie z pełnosprawnymi*, [w:] K.D. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 165–175.
29. Obuchowska I. (1990), *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej* [w:] Z. Sękowska (red.) *Teoria i praktyka pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 19–24.
30. Ostrowska A. (2007), *Rola seksualności w życiu osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” nr 3, s. 3–17.
31. Starke M. (2011), *Supporting Families With Parents With Intellectual Disability: Views and Experiences of Professionals in the Field*, “Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities” 8 (3), s. 163–171.
32. Suchankova P. (2002), *Seksualność dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Wieczne dzieci czy dorośli. Problem seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa, s. 49–57.
33. Seroczyńska M. (2000), *Gwarancje prawne pełnego człowieczeństwa dla osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Firkowska-Mankiewicz (red.) *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną i jej prawo do pełnego człowieczeństwa*. Materiały z XXV Sympozjum Naukowego, PSOUU, Warszawa, s. 54–66.
34. Taylor S.J. (2010), *Foreword*, [w:] G. Llewellyn, R. Traustadóttir, D. McConnell, H.B. Sigurjónsdóttir (red.) (2010), *Parents with intellectual disabilities. Past, Present and Futures*, Wiley-Blackwell, Singapore, s. xiii–xv.
35. Tylewska-Nowak B. (2007), *Dorosłość osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – warto się zastanowić*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*. Tom II, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin, s. 343–348.

36. Wade C., Llewellyn G., Matthews J. (2008), *Review of Parent Training Interventions for Parents with Intellectual Disability*, "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 21, s. 351–366.
37. Zawisław A. (2005), *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 81–93.

Źródła internetowe

1. http://www.engenderhealth.org/files/pubs/family-planning/factbook_chapter_4.pdf (pobrano: 31.10.2011)
2. <http://www.polskatimes.pl/fakty/436870,rpo-chce-zmiany-przepisow-dotyczacych-malzenstw,id,t.html> (pobrano: 4.11.2011)
3. http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf (pobrano: 4.11.2011)

Marriages and parenthood of intellectually disabled people – modern challenges

Key words: marriage, parenthood, intellectual disability, special andragogy, empowerment.

Summary: The article presents the overview of the development of the idea and subject-matter literature devoted to marriages and parenthood of intellectually disabled people. Being a parent and establishing own family is usually regarded as a highly valued social role. At the same time, in the case of intellectually disabled people there is a number of barriers to the equal fulfilment of these roles. Although the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008) underlines the right to family life and provides against the discrimination of disabled people as regards marriages, family life and parenthood, stigmatising attitudes and exclusionary practices are still present. The activities oriented at education and support in the performance of family roles by intellectually disabled adults are an important task of the modern special andragogy.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Agnieszka Żyta, prof. UWM

Katedra Pedagogiki Specjalnej

Wydział Nauk Społecznych UWM

ul. Żołnierska 14

10-561 Olsztyn

e-mail: agnieszkazyta@wp.pl

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Tomasz Maliszewski

Z DZIEJÓW PROJEKTU „S(Z)KOLDEM”. EDUKACJA OBYWATELSKA PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH I KULTURALNYCH W POLSCE W LATACH 90. XX WIEKU

Słowa kluczowe: Szwedzko-Polski Projekt Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem” (1993–2000), edukacja obywatelska pracowników edukacji i kultury, historia demokratyzacji oświaty i kultury w latach 90. XX w.

Streszczenie: W artykule przedstawione zostały geneza, wybrane aspekty realizacyjne oraz dorobek Szwedzko-Polskiego Projektu Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem”, koordynowanego przez Vuxenutbildarcentrum /Centrum Edukacji Dorosłych/ Uniwersytetu w Linköpingu (Szwecja) i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Projekt był realizowany w szkołach i instytucjach wspomagających system szkolnictwa oraz w placówkach kultury z terenu całego kraju (głównie Pomorza i Wielkopolski). Adresatami projektu „S(z)koldem” byli czynni nauczyciele szkół różnych szczebli kształcenia, pedagodzy z różnorodnych placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz bibliotekarze i pracownicy innych polskich instytucji upowszechniania kultury. Głównym celem projektu było zaś propagowanie demokracji wewnątrz i wokół polskich (i szwedzkich) placówek kultury i edukacji oraz promowanie edukacji obywatelskiej wśród ich pracowników. W końcowej części artykułu podjęto próbę sformułowania ocen dotyczących efektów realizacji tego szwedzko-polskiego projektu z perspektywy kilkunastu lat od jego zakończenia.

Wprowadzenie

Przemiany polityczne w Polsce po 1989 roku musiały siłą rzeczy wywołać reperkusje we wszystkich innych sferach życia społecznego. Konieczność przemian wydawała się szczególnie pilna zwłaszcza w tych sferach, które odpowiedzialne

są za kształtowanie świadomości obywatelskiej społeczeństwa polskiego – a więc głównie w oświacie i kulturze. Ewidentna potrzeba reformy programowej i organizacyjnej w polskich placówkach kulturalnych i oświatowych doprowadziła do zrodzenia się wielu koncepcji jej przeprowadzenia. W niemal każdej z nich (oprócz tych najbardziej radykalnych postulujących generalną wymianę kadr w instytucjach oświatowo-kulturalnych) znaczącą rolę odgrywały propozycje organizowania szeroko zakrojonych akcji (re?)edukacyjnych, których adresatami mieli być funkcjonujący w zawodzie nauczyciele, pedagodzy, bibliotekarze czy instruktorzy i animatorzy kultury. To „nowe” zadanie stojące przed edukacją dorosłych u progu III Rzeczypospolitej można by najogólniej określić jako kreowanie edukacji obywatelskiej wśród pracowników instytucji oświaty i kultury czy/i działań na rzecz budowania demokracji wewnątrz tychże.

Ogólnie zarysowany cel: uspołecznienie zasad funkcjonowania oraz demokratyzacja relacji – doczekał się wielu programów szczegółowych różnego autorstwa. Okazywało się niejednokrotnie, że poszczególni projektodawcy w sposób bardzo odmienny rozumieją miejsce i rolę „nowej” szkoły w III Rzeczypospolitej, różnie określają przyszły kształt społecznego uczestnictwa w kulturze czy też kwestie związane z finansowaniem tych sfer życia publicznego. Z owych rozbieżności, rodzących się w znacznej mierze z różnic politycznych i światopoglądowych, wynikały różne cele i zadania stawiane przed instytucjami zajmującymi się szkolnictwem czy upowszechnianiem kultury oraz przygotowaniem i doskonaleniem kadr tam pracujących przez poszczególne środowiska. Przy czym, zauważmy, same dyskusje na temat kierunku i ostatecznego kształtu polskich reform oświatowo-kulturalnych nie ustały do chwili obecnej.

Wówczas – w początkach lat 90. XX stulecia – wydawało się oczywistym, że niemożliwe będzie zaczerpnięcie wzorców z niedalekiej polskiej, PRL-owskiej przeszłości. Rodziło to u nowych decydentów politycznych pomysły ich poszukiwania wśród rozwiązań przyjętych w innych krajach. Pokusa obrania takiej „drogi na skróty” znajdowała uznanie również u dużej części społeczeństwa polskiego, zafascynowanego niespotykanym od kilkudziesięciu lat obszarem wolności do zagospodarowania. Z kolei widoczne w tamtych czasach zainteresowanie szeroko rozumianego Zachodu polskimi przemianami spowodowało pojawianie się w naszym kraju licznych ekspertów, których zadaniem miało być wskazanie Polakom drogi ku nowoczesnemu, demokratycznemu społeczeństwu. Obok projektów godnych uwagi i autentycznie potrzebnych pojawiło się też wiele zupełnie nieprzystających do polskich realiów. Ograniczony krytycyzm, tak charakterystyczny dla wielu członków społeczeństwa polskiego w początkach ostatniej dekady XX wieku, uniemożliwiał zaś często odróżnienie jednych od drugich (Hovenberg 1996, s. 12–13; Maliszewski 2009, s. 9–26).

Z upływem czasu, gdy minęło „polskie pięć minut” na arenie międzynarodowej, okazało się, że wiele (zapewne zbyt wiele) inicjatyw – w tym i tych dotyczących oświaty i kultury – zakończyło się jedynie na wzniosłych intencjach

i uroczystych deklaracjach. Tymczasem ich zagraniczni autorzy znaleźli sobie inny region świata do składania kolejnych obietnic. Tak bywało m.in. z wieloma projektami oświatowymi realizowanymi w Polsce północnej w latach 1990–1992. W licznych placówkach oświatowych i instytucjach kultury pozostawały po nich jedynie mocno sfrustrowane grupy niedoszłych współpracowników, którzy dali się omamić mirażem wspólnego działania dla dobra reformującej się Ojczyzny. Nie wszystkie przedsięwzięcia kończyły jednak swój los w ten „nienajlepszy” sposób. Część z nich została wprowadzona w życie, dając realne wsparcie ówczesnym polskim reformom w obrębie edukacji i kultury.

Geneza projektu

Oprócz kilku dużych międzynarodowych programów (m.in. „Tempus” czy „Erasmus”) pojawiły się w pierwszej połowie lat 90. ubiegłego stulecia i inne, mniejsze – oparte o współpracę z poszczególnymi krajami. Wśród przykładów takiego dwustronnego pozytywnego współdziałania na rzecz przemian w oświacie i kulturze z lat 90. XX wieku wskazać by można Szwedzko-Polski Projekt Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem”. Zwłaszcza z perspektywy dwóch dekad widać, że podjęte wówczas w jego ramach działania przyniosły efekty o charakterze długofalowym.

Jesienią 1992 roku grupa parlamentarzystów szwedzkich odbyła kilkudniową podróż studyjną po Polsce w celu rozpoznania możliwości wsparcia przez rząd Królestwa Szwecji polskiej transformacji ustrojowej. Przedstawiciele *Riksdagu* spotkali się wówczas między innymi ze środowiskami oświaty i kultury. W czasie dyskusji polscy nauczyciele i inni pracownicy oświaty nagminnie wskazywali – być może częściowo ulegając pewnym stereotypowym wyobrażeniom o jego unikalnej w świecie skuteczności – na szwedzki model systemu edukacyjnego jako na pewien wzór, do którego powinniśmy dążyć, realizując własne reformy oświatowe. Wielokrotnie pojawiała się też w czasie spotkań kwestia niedostatku demokratycznych relacji w życiu społeczności szkolnej. Podobne uwagi zgłaszały w trakcie spotkań środowiska pracowników instytucji kultury. Z jednej strony podkreślano widoczny niedostatek wiedzy i umiejętności z zakresu kształtowania demokratycznych relacji we własnym miejscu pracy przez kadry poszczególnych placówek edukacyjnych i kulturalnych, z drugiej zaś wskazywano na konieczność wypracowania procedur przyspieszających demokratyzację wewnątrz szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych, bibliotek i innych instytucji upowszechniania kultury (Bron Jr., Hovenberg 1994; Hovenberg 1995, s. 3).

Zrodził się wówczas pomysł wspólnych polsko-szwedzkich prac wspomagających przemiany polskich placówek oświatowych i kulturalnych i świadomości zatrudnionych w nich osób. Wkrótce podjęto decyzję, iż całość zostanie sfinansowana ze szwedzkich środków budżetowych za pośrednictwem Instytutu Szwedzkiego (*Svenska Institutet*) oraz iż koordynację całości po obu stronach Bałtyku

powinny objąć ośrodki naukowe gwarantujące optymalizację efektów przyszłego projektu (Maliszewski, Wojtowicz, Żerko 1995, s. 192–200; Maliszewski, Wojtowicz, Żerko 1996, s. 10–17).

Strona realizacyjna

Koordynatorem działań po stronie szwedzkiej został Uniwersytet w Linköpingu. Wybór odpowiedniego partnera akademickiego na terenie Polski nie trwał długo. Szwedzka uczelnia od 1984 roku współpracowała z Uniwersytetem Gdańskim. Szczególnie owocnie układała się współpraca pomiędzy Instytutem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Linköpingu a Instytutem Pedagogiki gdańskiej uczelni. Gdański Instytut został zatem poproszony o pilotowanie prac przyszłego projektu po stronie polskiej (Mokrzecki, Żerko 1997, s. 291–299; Żerko 2006, s. 312–320). Podczas prac teoretycznych nad ostatecznym kształtem projektu ustalono, że jego realizatorzy skupią się głównie na jednym – aczkolwiek bardzo ważnym i rzutującym na wszystkie inne aspekty przeobrażeń oświaty i kultury – problematyce demokratyzacji życia instytucji edukacyjnych i kulturalnych. Przy czym wzorców, które można by ewentualnie wykorzystać np. w polskim szkolnictwie, zamierzano poszukiwać nie tylko w szkole sąsiada zza Bałtyku, ale także w tamtejszej edukacji dorosłych – zwłaszcza w idei szwedzkich kół samokształceniowych (*studiecirklar*) czy koncepcjach funkcjonowania różnorodnych podmiotów niezależnej edukacji dorosłych (*folkbildning*) w tamtejszej przestrzeni społecznej, widząc tam właśnie możliwości znalezienia odpowiedzi rozwiązań dla wyzwań związanych z demokracją, przed którymi stają czynni zawodowo polscy pedagodzy i pracownicy kultury (por. np.: Rutkowiak 1996, s. 18–32).

Projekt skupił zatem osoby zainteresowane stymulowaniem rozwoju i pielęgnowaniem partnerskich zasad współżycia wewnątrz szkoły oraz wychowaniem młodego pokolenia „w” i „dla” demokracji: naukowców, studentów, czynnych pedagogów i działaczy kultury, pracowników instytucji kształcenia bibliotekarzy czy dokształcania nauczycieli, samorządowców itp. Po stronie polskiej w pracach uczestniczyły: Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Warszawski – Filia w Białymstoku, Politechnika Szczecińska, Kuratorium Oświaty w Gdańsku, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Państwowy Ośrodek Kształcenia Bibliotekarzy im. Joachima Lelewela w Jarocinie (Wojtowicz 2005, s. 19–27) oraz liczne placówki oświatowe w ówczesnych województwach: gdańskim, bydgoskim, śluskim, nowosądeckim i szczecińskim (głównie czynni nauczyciele szkół podstawowych i średnich). Niektóre przedsięwzięcia w ramach „S(z)koldem” podjęto też wspólnie z Gdańskim Towarzystwem Naukowym i Polskim Towarzystwem Pedagogicznym.

Pokrótce scharakteryzujemy główne kierunki działań w projekcie. I tak, regularnie organizowano liczne szkolenia i warsztaty prowadzone przez szwedzkich

partnerów dla polskich uczestników „S(z)koldem”, ale też – choć rzadziej – przez polskich pedagogów po stronie szwedzkiej. Przygotowano i przeprowadzono kilka konferencji na temat budowy nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego oraz procesów demokratyzacji w oświacie i kulturze. Poprzedzono je badaniami ankietowymi w polskich placówkach oświatowych i kulturalnych, których wyniki dały interesujący materiał ilustrujący polskie przemiany po 1989 roku (Burzyńska-Wentland 2005, s. 116–125; Maliszewski 2009, s. 9–26).

W ramach „S(z)koldem” miały również miejsce wizyty polskich grup studyjnych na terenie Szwecji – głównie nauczycieli i pracowników innych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. W czasie ich trwania możliwa była wymiana doświadczeń pomiędzy polskimi i szwedzkimi uczestnikami projektu oraz zapoznanie się z praktyką edukacyjną po drugiej stronie Bałtyku (por. np.: Hovenberg 1995, s. 3; Nilsson 1995, s. 8; Norbeck, Skördeman 2007, pass.).

Po stronie polskiej opiekę znajdowali z kolei nauczyciele szkół i instytucji edukacji dorosłych – studenci studiów niestacjonarnych Uniwersytetu w Linköpingu i Uniwersytetu w Uppsala, realizujący własne projekty badawcze i zbierający materiały do własnych prac dyplomowych np. w zakresie przemian świadomości nauczycieli, demokratyzacji placówek kultury czy instytucji edukacji dorosłych (Ericsson, Sjöqvist 1995).

Ze Szwecji do polskich instytucji uczestniczących w projekcie dostarczano specjalistyczną literaturę pedagogiczną i dotyczącą problematyki demokracji w życiu społecznym. Wiele materiałów studyjnych opracowano również w ramach poszczególnych działań projektu.

Ostatecznie działania projektu „S(z)koldem” podsumowano podczas seminarium w Uniwersytecie w Linköpingu, a następnie spotkania, które zorganizowano z inicjatywy *Svenska Institutet* w Sztokholmie u schyłku 2000 roku (Maliszewski 2003, 243–254).

Ocena projektu z perspektywy dwóch dekad

Warto po latach podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, co pozostaje trwałym dorobkiem prac zrealizowanych w latach 90. XX wieku w ramach szwedzko-polskiego projektu „S(z)koldem”. Tak więc:

A) Przez kilka lat realizacji przedsięwzięcia uczestniczyło w nim bezpośrednio kilkaset osób – czynnych nauczycieli przedszkoli i szkół różnych szczebli (w tym nauczycieli akademickich), pracowników innych instytucji edukacyjnych, bibliotekarzy i animatorów kultury z terenu całej Polski (przy współudziale kilkudziesięciu przedstawicieli różnych instytucji naukowych, oświatowych i kulturalnych oraz władz samorządowych ze Szwecji). Dzięki nim idee edukacji obywatelskiej i procesów demokratyzacyjnych – a w szczególności konieczność zrozumienia i chęci kreacji demokratycznych relacji wewnętrznych i wokół instytucji edukacyjnych i kulturalnych – zrodzone w ramach

działań projektowych szybciej dotarły do licznych środowisk zawodowych, w których na co dzień funkcjonowali uczestnicy „S(z)koldemu”. Tak więc projekt z pewnością można uznać za swoisty katalizator procesów demokratyzacyjnych, zachodzących w tych polskich szkołach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz bibliotekach i innych placówkach kulturalnych, do których dotarł w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia.

- B) Zapewne trwałym dorobkiem projektu „S(z)koldem” pozostają przygotowane w jego ramach publikacje (ich wykaz zawiera poniższa tabela). Z jednej strony są one bowiem utrwalonym zapisem wielu działań podjętych w ramach tego polsko-szwedzkiego przedsięwzięcia, z drugiej – mogą po latach stanowić interesujący materiał źródłowy do prowadzenia analiz na temat przebiegu procesów demokratyzacyjnych w polskich środowiskach związanych z edukacją i kulturą w pierwszych latach III Rzeczypospolitej, z trzeciej zaś – do dzisiaj stanowić mogą wartościowy materiał dydaktyczny dla podejmujących samokształcenie czynnych zawodowo w różnych środowiskach polskich pedagogów i pracowników kultury.

Lp.	Rodzaj publikacji	Opis bibliograficzny	Ogólna charakterystyka publikacji
1	Raporty z badań nad demokracją w placówkach szkolnych i kulturalnych	1. H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. Wojtowicz, J. Żerko, <i>Demokratyzacja oświaty. Materiał na konferencję w ramach Projektu „S/z/koldem”</i> (2 grudnia 1994 r.), Linköping 1994, ss.23, wykr. 2. H. Hovenberg, T. Maliszewski, M. Walczak, W.J. Wojtowicz, <i>Biblioteki i informacja w demokratycznym systemie edukacji dorosłych – wyniki badań ankietowych. Materiał do dyskusji na konferencję naukową (4–6 września 1995 r.)</i>, Jarocin 1995, ss. 41, wykr. 3. L. Burzyńska-Wentland, <i>A Report on S(z)koldem Project: an Insight into the Process of Democratization of the Polish Educational System</i>, [w:] T. Maliszewski, W.J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), <i>Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities in Linköping and Gdańsk</i>, Linköping 2005, s. 116–125.	Badania diagnozowały rozumienie demokratycznych zasad wewnątrz i wokół szkół i bibliotek. Po latach są ciekawym materiałem źródłowym prezentującym podejście do demokracji i demokratyzacji zasad funkcjonowania obu typów instytucji w latach 90. XX wieku przez ich pracowników.

Lp.	Rodzaj publikacji	Opis bibliograficzny	Ogólna charakterystyka publikacji
2	Materiały z konferencji organizowanych w ramach projektu	1. H. Hovenberg, M. Walczak, W.J. Wojtowicz (red.), <i>Biblioteka i informacja naukowa w demokratycznym systemie edukacji dorosłych</i>, Jarocin – Linköping 1996, ss. 237, tabl., wykr. 2. Centrum Edukacji Nauczycieli, <i>Oświata w okresie przemian ustrojowych w Polsce</i>. Gdańsk 1995, ss. 29. 3. H. Hovenberg, T. Maliszewski, J. Żerko, W. Wojtowicz (eds), <i>S(z)koldem Project Papers: Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden</i>, Linköping 1996, ss. 252, tabl., wykr.	Prace zbiorowe zawierające wyniki badań i refleksje zarówno polskich, jak i szwedzkich teoretyków i praktyków nad różnymi aspektami demokracji w środowiskach bibliotekarskich i oświatowych.
3	Tłumaczenia podręczników do edukacji obywatelskiej	1. G. Aldestam, M. Löfgren, <i>Pedagogika – kształcenie ludowe</i>, tłum z j. szw. K. P-Andersson, Öland 1993, ss. 62, ilustr. 2. H. Blid, <i>Uczestnictwo w oświacie. Koła samokształceniowe</i>, red. nauk. H. Hovenberg, M. Bron, B. Małecka, J. Żerko, tłum. z j. ang. P. Żerko, Gdańsk 1995, ss. 69, tabl.	Opracowania tłumaczone na język polski, dzięki którym możliwe stało się lepsze zrozumienie demokratycznych mechanizmów i zasad, jakimi powinny kierować się środowiska oświatowo-kulturalne w społeczeństwie obywatelskim.
4	Materiały dydaktyczne z pedagogiki porównawczej dla studentów	1. H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. Wojtowicz (red.), <i>Zarys systemów oświatowych wybranych krajów współczesnego świata. Materiały z ćwiczeń</i>, Gdańsk – Linköping 1994, ss. 133. 2. L. Burzyńska, H. Hovenberg, W. J. Wójtowicz, J. Żerko (red.), <i>Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach świata</i>, Gdańsk – Linköping 1998, ss. 186, tabl., wykr.	Publikacje przygotowane w dużej części przez polskich studentów niestacjonarnych studiów pedagogicznych, uczestników prac projektowych i/lub słuchaczy wykładów Międzynarodowego Forum Pedagogicznego zorganizowanego w ramach „S(z)koldem”.

C) Wiele nawiązanych przed laty w ramach projektu „S(z)koldem” kontaktów pomiędzy placówkami oświatowymi, bibliotekami i instytucjami kultury Polski i Szwecji zaowocowało nawiązaniem współpracy o charakterze

długofalowym. Niektóre programy współpracy dwustronne – np. między szkołami czy nauczycielskimi związkami zawodowymi Pomorza i regionu Kalmaru – są kontynuowane do chwili obecnej. W jeszcze innych przypadkach partnerzy, którzy podjęli współpracę w czasie trwania projektu, rozwijali ją już w kolejnej dekadzie w oparciu o fundusze Unii Europejskiej, zapraszając do wspólnych działań również podmioty z kolejnych krajów.

- D) Co nie mniej ważne – dzięki „S(z)koldemowi” wielu pracowników oświaty i kultury po polskiej stronie uzyskało kompetencje do podejmowania w kolejnych latach współpracy z partnerami bliźniaczych podmiotów zza granicy i uczestnictwa w międzynarodowych programach współpracy edukacyjnej i kulturalnej. Niektórzy z nich stali się zaś w tym zakresie liderami, potrafiącymi zainspirować swoim przykładem do podobnych działań inne osoby związane zawodowo w działalnością edukacyjną i kulturalną we własnych środowiskach lokalnych. Tak więc projekt można uznać również za ważny dla jego uczestników poligon doświadczalny, przygotowujący i mentalnie, i metodycznie do podjęcia szerokiej wielonarodowej współpracy kulturalno-oświatowej (np. w ramach projektów finansowanych przez Unię Europejską) w okresie, gdy już uzyskaliśmy jako Polacy możliwość znaczącego w nich uczestnictwa.

Widać zatem po latach, że przygotowana w oparciu o wspólne prace przygotowawcze prowadzone przez teoretyków i praktyków z Polski i Szwecji koncepcja „S(z)koldem” sprawdziła się. Przeprowadzone w jego ramach działania stanowią dziś nie tylko interesującą ilustrację udanego międzynarodowego przedsięwzięcia w obrębie demokratyzacji polskiej oświaty i kultury oraz promowania edukacji obywatelskiej z lat 1993–2000, ale i współcześnie w poszczególnych środowiskach zawodowych związanych z tymi oboma ważnymi komponentami życia społecznego realnie widać długofalowe efekty jego realizacji.

Bibliografia

1. Bron M. Jr., Hovenberg H. (1994), *Folkbidarsamverkan för en demokratisk skola*, „Acta Sueco-Polonica”, nr 2.
2. Burzyńska-Wentland L. (2005), *A report on S(z)koldem Project: An insight into the process of democratization of the Polish educational system*, [w:] T. Maliszewski, W.J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), *Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities in Linköping and Gdańsk*, Linköpings universitet, Linköping, s. 116–125.
3. Ericsson M., Sjöqvist N. (1995), *S(z)koldem – en utvärdering av ett svenskt-polskt samsamhetsprojekt*. Vuxenutbildarcentrum, Linköpings universitet, Linköping.
4. Hovenberg H. (1996), *Dialog i demokracja*, „Literary” nr 2(6).
5. Hovenberg H. (1995), *Utbyte med Polen: Dialog om demokrati i skolan*, “Nytt från Vuxenutbildarcentrum”, nr 1.
6. Maliszewski T. (2009), *Introduction. Gdańsk – Linköping: Over two decades of university co-operation*, [w:] M. Cackowska (ed.), *Learning in academia. Socio-cultural and political perspectives*, „Ars Educandi – Monographs”, Vol. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 9–26.

7. Maliszewski T. (2003), *Szwedzko-Polski Projekt Demokracji Oświaty „S(z)koldem” – czas podsumowań*, „Ars Educandi”, t. 3.
8. Maliszewski T., Wojtowicz W.J., Żerko J. (1995), *Szwedzko-polska współpraca w zakresie demokratyzacji oświaty i kultury w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] S. Kawula, J. Rusiecki (red.), *O nowy model wychowania. T. 2: Dylematy rozwiązań praktycznych*, Wydawnictwo „Glob”, Olsztyn, s. 192–200.
9. Maliszewski T., Wojtowicz W.J., Żerko J. (1996), *The Swedish-Polish Project: Democratization of Education – „S(z)koldem”*, [w:] H. Hovenberg et al. (eds), *Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden*, Linköping University, Linköping, s. 10–17.
10. Mokrzecki L., Żerko J. (1997), *Problematyka demokratyzacji oświaty w regionie gdańskim w świetle badań polsko-szwedzkich pod nazwą „S(z)koldem” (1993–1996)*, [w:] W. Wojdyło, M. Strzelecki (red.), *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 291–299.
11. Nilsson R. (1995), *Polska lärare studerar svensk skoldemokrati*, Ölandsbladet, nr 51.
12. Norbeck J., Skördeman L. (2007), *Å andra sidan... Om folkbildaren Hans Hovenberg*, Stockholms Arbetareinstitutsförening-Linköpings universitet, Linköping.
13. Rutkowiak J. (1996), *The Teacher and the Challenges of Democracy*, [w:] H. Hovenberg et al. (eds), *Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden*, Vuxenutbildarcentrum, Universitetet i Linköping, Linköping, s. 18–32.
14. Wojtowicz W. J. (2005), *Co-operation between the University in Linköping and the University of Gdańsk in the years 1984–2004: Conditions, Objectives and Realisation*, [w:] T. Maliszewski, W.J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), *Anthology of Social and Behavioural Sciences...*, Linköpings universitet, Linköping, s. 19–27.
15. Żerko J. (2006), *Z dziejów współpracy Uniwersytetu Gdańskiego z Uniwersytetem w Linköpingu (1984–2004)*, [w:] R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa dedykowana Prof. Lechowi Mokrzeckiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 312–320.

On the History of “S(z)koldem” Project. Civic Education for Employees of Educational and Cultural Institutions in Poland in the 1990s

Key words: The Swedish-Polish Project: Democratisation of Education – “S(z)koldem” (1993–2000), civic education of educational and cultural institutions employees, history of democratisation of education and culture in the 1990s.

Summary: The article presents the origins, chosen aspects of implementation and the achievements of the Swedish-Polish Project: Democratisation of Education – “S(z)koldem”, coordinated by Vuxenutbildarcentrum (Adult Education Centre) of the University in Linköping (Sweden) and the Institute of Pedagogy of the University of Gdańsk. The project was carried out in schools and institutions supporting the school system and in cultural institutions from the entire country (mainly the Pomorze and Wielkopolska regions).

The project “S(z)koldem” was addressed to active teachers of schools at different levels of education, pedagogues of different care and education institutions,

librarians and employees of other Polish cultural institutions. The main goal of the project was to promote democracy within and around Polish (and Swedish) cultural and educational institutions as well as to promote civic education among their employees. The final part of the article attempts to formulate assessments related to the effects of the implementation of this Swedish-Polish project from the perspective of over a decade from its completion.

Dane do korespondencji:

Dr Tomasz Maliszewski

Instytut Pedagogiki

Wydział Edukacyjno-Filozoficzny

Akademia Pomorska w Słupsku

ul. Bohaterów Westerplatte 64

e-mail: tomasz.maliszewski@gmail.com

Magdalena Barańska

WOŁONTARIAT PRACOWNICZY ELEMENTEM STRATEGII ROZWOJU PRACOWNIKÓW W ORGANIZACJI

Słowa kluczowe: wolontariat pracowniczy, edukacja, rozwój zawodowy,

Streszczenie: Problematyka dotycząca wolontariatu i korzyści z niego wynikających jest przedmiotem rozważań różnych dziedzin nauki, między innymi pedagogiki, psychologii, socjologii i ekonomii. Różnorodność form aktywności wolontariackiej świadczy o zróżnicowaniu grup odbiorczych, ale także o rosnącej świadomości społeczeństwa oraz chęci angażowania się różnych grup społecznych w działania na rzecz potrzebujących. Wolontariat jest niewątpliwie formą edukacji pozaformalnej, która przyczynia się do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Wolontariat pracowniczy jako jedna z form aktywności wolontariackiej dopiero rozwija się na gruncie polskim, jednakże cieszy się coraz większym zainteresowaniem wśród pracodawców i pracowników. Odpowiada na potrzeby personelu, przez co może stać się istotnym elementem zarządzania zasobami ludzkimi w środowisku pracy. Tej właśnie tematyce poświęcony jest niniejszy artykuł.

Wstęp

Wolontariat jest działalnością dobroczynną, ochotniczą i bezpłatną podejmowaną na rzecz drugiego człowieka. Może być to osoba uboga, bezrobotna, niepełnosprawna, doznająca przemocy, samotna, bezdomna, terminalnie chora, w sędziwym wieku, czyli każdy, kto znalazł się w sytuacji, w której nie radzi sobie, potrzebuje pomocy lub wsparcia innych (Matyjas 2009). Jednostka ludzka uspołeczniona, odpowiednio socjalizowana posiada potrzebę angażowania się w zmienianie świata i rozwój społeczny poprzez wspieranie społeczeństwa (Braun 2005). Natura pracy w wolontariacie sprzyja pracy w zespole i wspólnemu podejmowaniu decyzji. Sprawia, że człowiek angażuje się w nią całym sercem i umysłem, zaczynając dążyć do tego, by razem z innymi móc pracować nad wspólnym celem (Stauffer 2006). Podkreślić należy także, że świadczenie usług wolontarystycznych często zaspokaja potrzeby samych wolontariuszy związane z poczuciem akceptacji, bliskości, bycia pożytecznym (Kanios 2010), ale także z poznaniem ludzi podobnych do siebie oraz

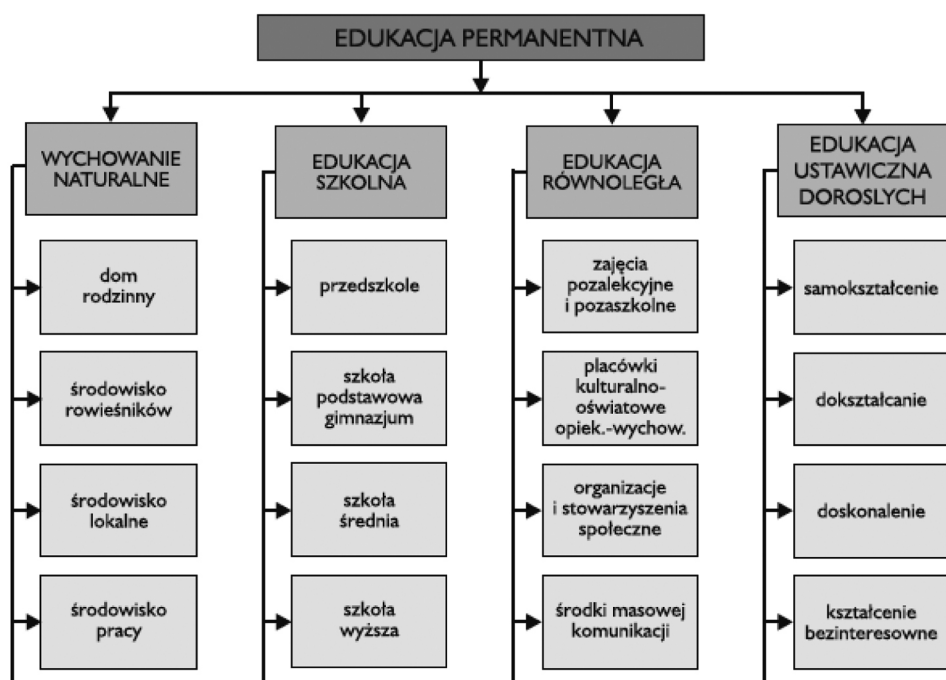
zdobywaniem wiedzy. We współczesnym wolontariacie osoby pracujące dobrowolnie na rzecz potrzebujących zarówno ludzi, jak i instytucji, poświęcając czas wolny, korzystając ze swojej wiedzy oraz doświadczeń, pomagają rozwiązać skomplikowane sytuacje życiowe swoich podopiecznych (Tokarski 2008). Dlatego też warto podkreślić, że instytucja wolontariatu, postać wolontariusza i obecność organizacji ich zrzeszających stanowią ważny i jednocześnie nieodłączny element funkcjonowania współczesnego społeczeństwa.

Miejsce pracy miejscem edukacji

W związku z przemianami zachodzącymi we wszystkich obszarach życia jednostki należy na nowo usytuować miejsce edukacji i dokładnie określić jej rolę (Przyszczykowski 1995). Do tej pory szkoła była jakby poza społeczeństwem, a teraz staje się jego integralną częścią (Drucker 1999). Kształcenie staje się ważnym produktem rynkowym, nie przebiega obok życia jednostki, nie jest także przypisane do określonych etapów życia – jest jego nieodzowną, kompatybilną częścią (Gelpi 2006). Edukacja szkolna, która miała zapewnić wiedzę i umiejętności potrzebne do pełnienia określonej roli społecznej i zawodowej, zostaje wyparta i zastąpiona edukacją całościową.

Podział życia ludzkiego na okres nauki i okres aktywności zawodowej mija a nadchodzi era stałego i możliwie wszechstronnego, permanentnego uczenia się. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do różnych środowisk, w których funkcjonuje – człowieka, który potrafi kształtować sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra swojego oraz społeczeństwa. Jak wskazuje Ewa Solarczyk-Ambrozik, edukacja wychodzi poza instytucje ku temu przeznaczone i staje się stymulatorem wielu inicjatyw związanych z rozwojem (Solarczyk-Ambrozik 2009). Ponadto należy zaznaczyć, iż stają przed nią nowe wyzwania, a ich trzon stanowi edukowanie w warunkach permanentnej zmiany i niepewności, bez stabilnych punktów odniesienia (Solarczyk-Ambrozik 1999a). Edukacja ma przygotować jednostki do funkcjonowania w nowych warunkach ekonomicznych, społecznych i kulturowych (Solarczyk-Ambrozik 1999b). Jej głównym zadaniem staje się budowanie i kształtowanie kompetencji pozwalających na rozwiązywanie zaistniałych problemów i promocja aktywnych postaw, dlatego jej elastyczność, wielość form i brak granic stają się jej cechami charakterystycznymi, pozwalającymi spełnić wymagania ponowoczesnej rzeczywistości.

Jak obrazuje rysunek 1, kształcenie ustawiczne to kompleks procesów zarówno formalnych, jak i nieformalnych, obejmujących wszystkie etapy i szczeble szkolnictwa, jak również działania podejmowane poza systemem szkolnym, które mają charakter nieorganizowany, niesystematyczny i mogą odbywać się w każdym miejscu. Kształcenie ustawiczne przebiega w różnych



Rys 1. Edukacja permanentna z uwzględnieniem głównych nurtów działań edukacyjnych

Źródło: Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 331.

środowiskach, z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi, równolegle względem zamierzonych działań edukacyjnych, wynikających ze struktury systemu oświaty. Należy zwrócić szczególną uwagę na dwie istotne kwestie w odniesieniu do edukacji całościowej. Po pierwsze koncepcja całościowego uczenia się przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na jednostki i społeczności lokalne (uczenie się). Po drugie mamy do czynienia z rezygnacją z wiedzy naukowej, profesjonalnej na rzecz potocznych i codziennych doświadczeń (Malewski 2010).

Środowisko pracy nie jest obszarem monolitycznym – zakład pracy stanowi układ zróżnicowanych powiązań i zależności mających na celu realizację określonych zamierzeń (Wołk 2009). Niezależnie od sektora gospodarki i branży pełni on określone funkcje, do których należą: funkcja produkcyjna, socjalna, edukacyjna, społeczna (Kwiatkowski 2007). Na jego funkcjonowanie wpływają zasoby rzeczowe, finansowe, społeczne, czyli przede wszystkim ludzie. Polityka firmy, struktura i kultura organizacyjna, poziom zaawansowania technologicznego, atmosfera ma dla zatrudnionego bardzo duże znaczenie, decyduje o jego poziomie zaangażowania w proces pracy. W środowisku pracy wstępuje bogactwo sytuacji, w których pracownik nabywa nową wiedzę i umiejętności, kształtuje cechy

charakteru i światopogląd, buduje system wartości, zaspokaja potrzeby doraźne i formułuje nowe. Postęp technologiczny wymusza na pracownikach permanentne zwiększanie poziomu wiedzy i kompetencji w celu efektywnego wypełniania obowiązków zawodowych. Współcześni pracownicy zwiększają swoje oczekiwania – szczególnie w sferze ogólnorozwojowej w stosunku do pracodawców i przedsiębiorstw, w których ich wiedza ma znaczący wkład dla ich efektywnego funkcjonowania – są świadomi swojej wartości i kapitału, jaki ze sobą wnoszą (Drozdowski 2002).

Większość pracodawców, znając wymagania rynku pracy, ale także odpowiadając na rosnące potrzeby edukacyjno-rozwojowe pracowników, stwarza im do tego korzystne warunki w myśl prostej i skutecznej zasady mówiącej, że zadowolony pracownik to efektywny pracownik. Należy jednak pamiętać, że potrzeby edukacyjne uwarunkowane są środowiskiem, w jakim funkcjonuje człowiek, dlatego też ich realizacja powinna swym zasięgiem obejmować jednostkę oraz jej środowisko, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca pracy, w którym jednostka spędza większość swojego życia. Pojawia się zatem organizacja ucząca się, która nie jest instytucją edukacyjną w świetle funkcjonujących przepisów, ale potrafi wykorzystać ludzkie zaangażowanie i możliwości uczenia się na wszystkich szczeblach (Senge 1998). Przekłada się to na umiejętności adaptacyjne organizacji, pozwala dzielić się zdobytą wiedzą, a co najważniejsze inspirowanie do podejmowania dalszych działań zarówno przez jednostki, jak i instytucje.

Wolontariat pracowniczy formą rozwoju zawodowego

Niezwykle istotną i ciekawą formę rozwoju pracowników z perspektywy podjętych rozważań stanowi wolontariat pracowniczy, który w całości realizowany jest przez personel określonego przedsiębiorstwa. Wolontariat pracowniczy (z ang. *corporate volunteering*) – wolontariat biznesu to pierwszy tego rodzaju program społecznej odpowiedzialności biznesu w Polsce. Fundamentalnym celem wolontariatu pracowniczego jest podejmowanie przez pracowników danej organizacji czy instytucji bezinteresownych działań na rzecz potrzebujących. Pracownicy-wolontariusze wykorzystują przy tym posiadane umiejętności i zdolności, a jednocześnie rozwijają swoje talenty i pasje. Firma wspiera pracownika w tych działaniach i w zależności od swojej kultury organizacyjnej oferuje pracownikowi wolne godziny w czasie pracy, przekazuje pomoc rzeczową lub oferuje wsparcie logistyczne i finansowe. Misją programu jest budowanie lokalnego partnerstwa pomiędzy środowiskiem przedsiębiorców, organizacjami pozarządowymi, instytucjami publicznymi służącego aktywnemu włączaniu się firm w rozwiązywanie problemów ich rodzimych społeczności.

Pojęcie wolontariatu pracowniczego jest mało znane w Polsce, ale sama idea społecznej odpowiedzialności biznesu jest od wielu lat obecna w Europie Zachodniej. Koncepcja jest niezwykle prosta, przez co efektywna i zarazem aprobowana

przez społeczeństwo. Sektor Biznesu, którego zasadniczym celem funkcjonowania jest osiągnięcie zysków, z własnej inicjatywy podejmuje działania na rzecz otaczającej go społeczności, ponieważ odpowiedzialny biznes charakteryzuje się podejściem strategicznym i długofalowym. Cechą wyróżniającą tę formę wolontariatu jest fakt, że jest on stymulowany i – do pewnego przynajmniej stopnia – organizowany przez pracodawcę. Pracodawca realizując ideę kształcenia ustawicznego i rozwoju (nie tylko zawodowego) swoich pracowników, pozwala im zaspokoić potrzeby i realizować pomysły, które nie zawsze mogą zostać wykorzystane w innych warunkach. Zapewnia to z jednej strony większe poczucie solidarności z firmą, a z drugiej osobiste odczucie satysfakcji zaangażowanym pracownikom. Wiele firm z całego świata realizuje w ten sposób ideę edukacji permanentnej. Całozyciowa aktywność edukacyjna wymaga od uczącego się czynnej postawy, umiejętności docierania do informacji, umiejętności ich oceny, selekcji i aktywnej percepcji, co daje mu szansę do niezależnego planowania swojego życia we wszystkich sferach zgodnie z preferowanymi wartościami (Solarczyk-Ambrozik 2005). Świadczenie usług wolontariackich spełnia powyższe kryteria, przez co w pełni wpisuje się w koncepcję edukacji ustawicznej. Coraz częściej zdobywanie i rozwijanie kompetencji odbywa się także poza miejscem pracy czy formalnym nauczaniem w szkołach i instytucjach edukacyjnych. Oprócz wiedzy niezbędnej do wykonywania określonej pracy, pracodawcy poszukują kandydatów, których umiejętności będą przekładały się na efektywność ich pracy. Poprzez wolontariat można ukierunkować rozwój zawodowy, odkryć potencjał i ocenić posiadane kompetencje. Polskie firmy także zaczynają włączać się w tego rodzaju programy i doceniać ich pozytywny wpływ na budowany przez siebie wizerunek, a w konsekwencji pozycję na rynku. Jednakże należy zauważyć, że wolontariat pracowniczy jest inicjatywą, która dopiero rozwija się na gruncie polskim. W Polsce tego typu aktywność jest domeną elitarnych, dużych firm, często posiadających kapitał zagraniczny i odmienną od polskiej kulturę organizacyjną. Przyczyn takiej sytuacji należy dopatrywać się w dwóch czynnikach. Po pierwsze polski wolny rynek jest młody i ciągle rozwija się, a po drugie wiedza na temat takiej formy pomocy wśród osób niezaangażowanych w wolontariat jest nadal znikoma. Wolontariat pracowniczy może przybierać różnorodne formy dostosowane do możliwości pracowników. Przede wszystkim należy tu wymienić ogólnopolskie akcje charytatywne, autorskie programy społeczne, autorskie lokalne projekty pracownicze, zbiórki darów i składek potrącanych z wynagrodzeń. Wszystkie te działania są organizowane zarówno na arenie krajowej, jak i międzynarodowej. Pracownicy mają szansę sprawdzić się w nowych warunkach, zdobyć cenne doświadczenie, a przede wszystkim odczuć satysfakcję z wykonywanej pracy na rzecz potrzebujących.

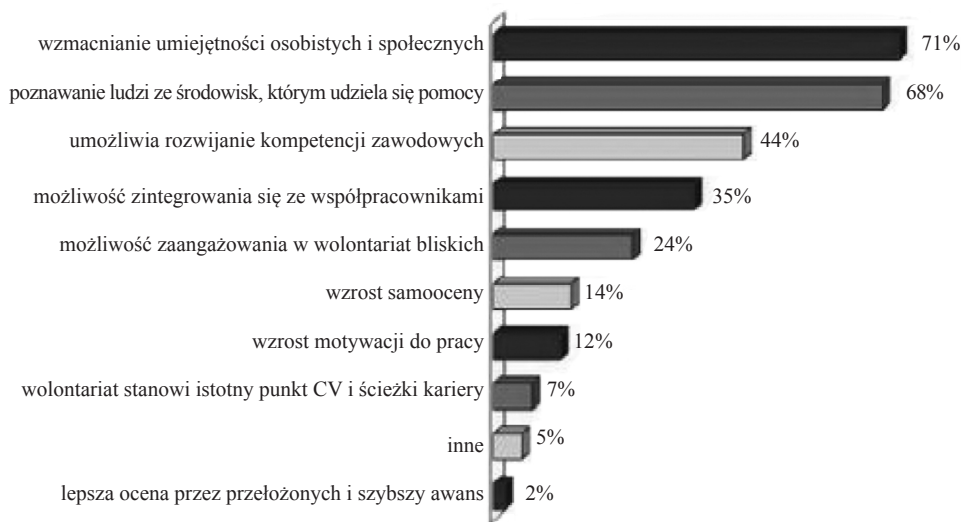
Pierwsze Ogólnopolskie Badania Wolontariatu Pracowniczego przeprowadzone na przełomie października i listopada 2008 roku przez Centrum Wolontariatu pozwalają dokonać pewnych uogólnień i podsumowań dotyczących tego typu

aktywności (Dyakowska 2008). Wolontariat pracowniczy wprowadzany jest do przedsiębiorstw z dwóch powodów: po pierwsze jako element strategii firmy, po drugie stanowi czynnik motywujący dla pracowników. Jednym z podstawowych elementów strategii funkcjonowania organizacji jest efektywnie funkcjonujący zespół pracowników, którego działania przyczyniają się do sukcesu firmy. Wolontariat pracowniczy przyczynia się do zwiększenia integracji zespołu i tym samym podniesienia skuteczności jego funkcjonowania. Odwołując się do wolontariatu pracowniczego jako czynnika motywacyjnego, należy wskazać, iż umożliwia on realizację pasji i zainteresowań. Przedsiębiorstwo przyczynia się w ten sposób do ogólnego rozwoju pracownika, co w wymierny i pozytywny sposób przekłada się na jego funkcjonowanie w miejscu pracy. Według Ewy Wojtowicz jest to szansa i możliwość doświadczenia czegoś nowego. Wolontariat pracowniczy staje się formą aktywizacji pracowników, z jednej strony pozwala postrzegać organizację bardziej podmiotowo, daje poczucie satysfakcji związanej z podejmowaną aktywnością, z drugiej strony rozwija szereg kompetencji pracowników (Wojtowicz, <http://wolontariatpracowniczy.org.pl/?a=newses/show/opinie/2631> – 22.11.2013). Udział w wolontariacie pracowniczym pozwala na realizowanie planów, które w innej sytuacji nie byłyby możliwe do spełnienia. Najlepsze projekty otrzymują dofinansowanie z firmy. Adresaci oraz temat realizowanego przedsięwzięcia zależą od samych autorów i wykonawców, czyli od pracowników. To właśnie pomysłodawcy są w pełni odpowiedzialni za realizację danej inicjatywy od momentu powstania do jej zakończenia. E. Wojtowicz twierdzi, że praca przy realizacji akcji wolontariackich wzbogaca posiadane przez pracownika umiejętności, rozwija kompetencje istotne zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Wymienia tu między innymi kompetencje z zakresu zarządzania projektem, zarządzania zespołem, komunikacji czy organizacji i realizacji zadań w środowisku pracy. **Firma wspiera pracownika w tych działaniach – w zależności od swojej kultury organizacyjnej oferuje pracownikowi wolne godziny w czasie pracy, przekazuje pomoc rzeczową, daje wsparcie logistyczne i finansowe.** Wachlarz korzyści wynikających z angażowania się w wolontariat pracowniczy jest niezwykle szeroki. Dzięki tego typu przedsięwzięciom realizowanym w miejscu pracy pracownik ma możliwość samorealizacji, rozwoju zainteresowań i pasji, lepszego poznania siebie i kolegów w sytuacjach innych niż zawodowe, sprawdzenia swoich możliwości, nabycia nowych umiejętności, co może w realny sposób zwiększyć efektywność realizowanych zadań zawodowych.

Profity z realizowania programu wolontariatu pracowniczego ma również pracodawca. Poprawia w ten sposób wizerunek swojego przedsiębiorstwa wśród pracowników, wzmacnia ich motywację do pracy oraz podnosi morale zespołu (Zakrzewska-Krzyś, <http://twojbiznes.infor.pl/index.php/archiwum/2009/11/firma-i-pracownicy/artikul-1303397.html> – 20.11.2013). W projektach pracowniczych biorą udział wszyscy zainteresowani, poczynając od menadżerów aż do pracowników szeregowych, co sprzyja ich integracji oraz wymianie wiedzy

i doświadczeń. Jak pokazuje wykres 1, pracownicy-wolontariusze za największą korzyść udziału w programie wolontariatu pracowniczego wskazują doskonalenie umiejętności osobistych i społecznych, jak również bliższe poznanie ludzi, na rzecz których wykonują świadczenia.

Wykres 1. Korzyści z zaangażowania w wolontariat pracowniczy



Źródło: <http://civicpedia.ngo.pl/wiadomosc/846349.html#> (12.08.2013).

Jak wskazują Paweł Komosa i Dorota Dorska, wolontariat pracowniczy przyczynia się także do budowania dobrych relacji w zespole pracowniczym, kształtowania kreatywności pracowników, pozwala zdobywać umiejętności interpersonalne i zdolności organizacyjne, co w dużym stopniu przekłada się na efektywność pracy (Komosa, Dorska 2008). Pracodawca musi pamiętać, by pracownicy za swój wkład byli docenieni, ale nie faworyzowani (Zakrzewska-Krzyś, <http://twojbiznes.infor.pl/index.php/archiwum/2009/11/firma-i-pracownicy/artukul-1303397.html> – 20.11.2013), ponieważ, jak wskazuje definicja wolontariatu jest to aktywność dobrowolna.

Jak potwierdzają badania¹, wolontariat pracowniczy pozwala na kształtowanie umiejętności miękkich pracowników, głównie interpersonalnych takich jak empatia, asertywność, perswazja, ale także umiejętności organizacyjno-logistycznych

¹ Badania wolontariatu pracowniczego przeprowadzone przez platformę dialogu i wymiany doświadczeń THINKTANK w okresie luty–lipiec 2011, zrealizowane w formie pogłębionych wywiadów jakościowych (indywidualnych i grupowych) oraz obserwacji uczestniczącej z udziałem 11 firm realizujących wolontariat pracowniczy oraz jednej planującej (Żurek K., *Wolontariat pracowniczy w polskich firmach. Analiza zjawiska, sposoby angażowania pracowników, bariery, korzyści*, 2011) dostępny na stronie: http://www.dobrywolontariat.pl/baza_wiedzy2/show/categoryId/5/id/95

i dydaktycznych. Pracownicy zdobywają także kompetencje twarde w postaci wykonywania kosztorysów, analiz i zestawień, projektów raportów.

Ponadto wolontariusze zyskują poczucie siły i pewności siebie, które wykracza poza obszar ich pracy w wolontariacie, towarzysząc w pracy zarobkowej oraz w życiu osobistym.

Pracodawca buduje w ten sposób kapitał społeczny firmy, ponieważ wolontariat pracowniczy może być narzędziem employer branding i wspierać kształtowanie umiejętności przywódczych (Żurek 2011). Warto w tym miejscu podkreślić, iż od 2012 roku funkcjonuje Fundacja – Instytut Wolontariatu Pracowniczego, która powstała w odpowiedzi na nadal ograniczony dostęp i małą skalę zjawiska wolontariatu oraz społecznego zaangażowania pracodawców w Polsce. Instytut Wolontariatu Pracowniczego popularyzuje wiedzę z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu, mobilizuje i zachęca pracodawców do podjęcia tej jakże cennej aktywności, ale również stara się wypracować jak najwyższe standardy praktyk w tym zakresie. Fundacja wspiera pracodawców, pokazując modele współpracy z sektorem NGO oraz wyposażając ich w określone narzędzia niezbędne do zainicjowania współpracy (www.wolontariatpracowniczny.pl/wpisy/obszary-naszego-wplywu-2-12.03.2013). Zaangażowanie w wolontariat pracowniczy ma szeroki obszar wpływów, staje się on podstawą międzysektorowej współpracy, dającej wielostronne korzyści wszystkim jego uczestnikom. Pracownikom daje poczucie współtworzenia wizerunku firmy poprzez reprezentowanie organizacji na zewnątrz i współpracę z różnymi podmiotami. Pracodawcy natomiast stwarza możliwość bliższego poznania pracowników, ich potrzeb, umiejętności, predyspozycji, co może stać się podstawą do budowania programów edukacyjnych w miejscu pracy oraz doboru najzdolniejszych pracowników.

Realizacja idei wolontariatu pracowniczego na przykładzie firmy PKN ORLEN

Ideą Wolontariatu Pracowniczego ORLEN jest dobrowolne zaangażowanie pracowników w działania pomocowe na rzecz potrzebujących. Motto przyświecające podejmowanym przez wolontariuszy działaniom brzmi *Bo gdy sam dasz, więcej dostajesz...* (<http://www.wolontariat.orlen.pl/dlaczego-pomagamy> – 22.11.2013). Powstały z inicjatywy pracowników i pracodawcy w 2004 roku program stał się narzędziem realizacji polityki odpowiedzialnego biznesu, ale także ważnym elementem kultury korporacyjnej (<http://www.wolontariat.orlen.pl/wolontariat-pracowniczny> – 22.11.2013).

W ramach wolontariatu pracowniczego PKN ORLEN realizuje kilka projektów wolontariackich. Pierwszy z nich *Zaczarowany Tornister* realizowany jest od 2009 roku przy wsparciu Fundacji ORLEN Dar Serca. Odpowiadając na potrzeby społeczności lokalnej, pracownicy-wolontariusze PKN ORLEN zaangażowali się w działania na rzecz dzieci z ubogich rodzin będących podopiecznymi Miejskiego

Ośrodka Pomocy Społecznej w Płocku. Głównym celem jest fundowanie wyprawek szkolnych. Poprzez tego typu działanie organizatorzy pragną wesprzeć edukację dzieci z najuboższych rodzin, wyrównać ich szanse na rozwój i naukę.

Drugim przedsięwzięciem realizowanym przez pracowników PKN ORLEN jest akcja *Namalujmy uśmiech*, którego realizacja skupia się na polepszeniu warunków życia wybranego domu dziecka z regionu. Środki finansowe na akcesoria, narzędzia, farby zapewnia przedsiębiorstwo, a pracownicy-wolontariusze przy wsparciu specjalistów realizują prace remontowo-budowlane. Działania wolontariuszy nie ograniczają się tylko do prac remontowych, są oni również odpowiedzialni za zorganizowanie czasu wolnego wychowankom w czasie realizacji prac w ośrodku.

Kolejny przykład stanowi akcja z 2010 roku *Pomoc dla powodzi z okolic Płocka*. Zbiórka darów zorganizowana została spontanicznie w odpowiedzi na zaistniałą potrzebę. Wolontariusze zgromadzili żywność, ubrania, zabawki dla dzieci, artykuły gospodarstwa domowego oraz środki chemiczne, które zostały przekazane potrzebującym.

Realizacja inicjatyw wolontariackich wymaga znacznego zaangażowania wolontariuszy w działania często wychodzące poza zakres czynności wykonywanych na stanowisku pracy. Wolontariusze PKN ORLEN mają w projekcie określoną rolę i zadania do wykonania, wyszukują instytucje, które potrzebują pomocy, badając przy tym ich potrzeby i oczekiwania, tworzą listy i wykazy potrzebnych materiałów, ustalają szczegółowy harmonogram prac i działań, organizują zbiórki pieniędzy oraz szukają możliwości pozyskania dodatkowych funduszy (<http://www.wolontariat.orlden.pl/jak-pomagamy> – 22.11.2013).

Idea wolontariatu pracowniczego w PKN ORLEN jest szeroko promowana wśród pracowników, a także ich bliskich. Firma proponuje możliwość zaangażowania się w określone modele wolontariatu pracowniczego, do których należą: Twój Wolontariat, Wolontariat Rodzinny, Wolontariat Grupowy, Wspólny Wolontariat, Mistrz w Wolontariacie oraz Dary Wolontariatu. Modele uwzględniają potrzeby i możliwości pracowników, wskazują również na zróżnicowanie form świadczonej pomocy. Wartość proponowanych modeli przejawia się między innymi w zróżnicowaniu grup odbiorców (m.in. studentów, trudnej młodzieży, bezrobotnych, samotnych matek, seniorów), formie zaangażowania (jednorazowy udział lub długoterminowa współpraca) lub pełnionej funkcji (koordynator projektu lub członek zespołu). Organizatorzy wolontariatu zachęcając do udziału w organizowanych akcjach wymieniają korzyści, wśród których wskazują na: przełamywanie stereotypów, satysfakcję, samodoskonalenie, odreagowywanie stresów, realizację pasji, rozwój osobisty i inspirację (<http://www.wolontariat.orlden.pl/przylacz-sie-do-nas> – 22.11.2013).

Zaangażowanie w świadczenie usług wolontariackich integruje i buduje silny zespół pracowniczy. Zwiększa motywację do pracy, stwarza przestrzeń do wymiany doświadczeń, staje się podstawą dialogu międzypokoleniowego i społecznego.

Dobrze wykorzystywany wolontariat staje się instrumentem rozbudzania potencjału i elementem rozwoju osób w niego zaangażowanych.

Podsumowanie

Program wolontariatu pracowniczego jest procesem długoterminowym, a nie tylko chwilowym lub przypadkowym działaniem. Wpisuje się w proces całościowego uczenia się osób dorosłych jako nowa i przyszłościowa forma rozwoju zawodowego i doskonalenia osobistego. Wymaga od organizatorów podjęcia czynności związanych z planowaniem, wdrażaniem i ewaluacją założonych działań. Inwestycja ta ma charakter odroczony w czasie, z której korzyści zostaną zebrane w perspektywie kilkuletniej. Należy zaznaczyć, że każda z form usług wolontariackich ma również charakter praktyczno-edukacyjny, ponieważ dotyczy konkretnego, sprecyzowanego działania, w odniesieniu do określonych osób lub instytucji, za pomocą posiadanej wiedzy i narzędzi, co przekłada się na wszechstronny rozwój jednostki i jest niezwykle istotne w procesie całościowego uczenia się. Wolontariat daje szansę i możliwość przebywania w bardziej różnorodnym środowisku, poszerza perspektywy oraz stwarza okazje do rozwiązywania nowych problemów. Praca w charakterze wolontariusza integruje ludzi, którzy w klasycznej sytuacji pracy i innych okolicznościach zawodowych nigdy nie podjęliby współpracy. Obcowanie z osobami o innym pochodzeniu, wykształceniu i doświadczeniu pomaga przybliżyć fakt, iż jest wiele płaszczyzn współpracy, wymiany wiedzy i doświadczeń nie tylko zawodowych, ale także życiowych (Stauffer 2006). Na tle przedstawionych refleksji wolontariat pracowniczy rysuje się jako narzędzie rozwoju kapitału ludzkiego. Pozwala pracodawcy na poznanie potencjału tkwiącego w personelu, odpowiedni dobór kadry, ale także podejmowanie dalszych działań o charakterze edukacyjno-rozwojowym podnoszących wartość zasobów ludzkich w środowisku pracy.

Bibliografia

1. Braun K. (2005), *Pomaganie nakręca mnie. Informator dla wolontariuszy*, Wydawca: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu, Warszawa.
2. Drozdowski R. (2002), *Rynek pracy w Polsce. Recepcja. Oczekiwania. Strategie dostosowawcze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
3. Drucker P. (1999), *Spółczesność pokapitalistyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Dyakowska I. (2008), *I Ogólnopolskie badanie wolontariatu pracowniczego – Raport*, Wydawca: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu, Warszawa.
5. Gelpi E. (2006), *Przyszłość pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa.
6. Kanios A. (2010), *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

7. Komosa P., Dorska D. (2008), *Wybrane aspekty prawne wolontariatu pracowniczego*, Wydawca: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu, Warszawa.
8. Kwiatkowski S.M. (2007), *Problemy rynku pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa.
9. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
10. Matyjas B. (red.), (2009), *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Wydawca Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
11. Senge P. (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
12. Solarczyk-Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
13. Solarczyk-Ambrozik E. (2005), *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości między nowoczesnością a postmodernizmem*, [w:] A. Stopińska-Pajak (red.), *Chocwanna Tom 2 (25) Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
14. Solarczyk-Ambrozik E. (1999a), *Wyzwania współczesnego świata a praktyka oświaty dorosłych*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Oświata dorosłych*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Poznań – Toruń.
15. Solarczyk-Ambrozik E. (1999b), *Rola oświaty w kształtowaniu kompetencji do aktywnego obywatelstwa*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Oświata dorosłych*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Poznań – Toruń.
16. Stauffer D. (2006), *Praca w wolontariacie może być korzystna dla kariery*, [w:] K. Borowiecka-Strug (red.), *Zarządzanie karierą*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
17. Tokarski Z. (2008), *Wolontariat w Polsce. Raport z badań w latach 2000–2003*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
18. Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo uczelniane WSP, Bydgoszcz.
19. Wołk Z. (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

Netografia:

1. Wojtowicz E., *Wolontariat – korzyści zawodowe i osobiste dla pracowników – wolontariuszy*, dostępny na <http://wolontariatpracowniczy.org.pl/?a=newses/show/opinie/263> – otwarty 22.11.2013
2. Zakrzewska-Krzyś H., *Wolontariat pracowniczy*, dostępny na <http://twojbiznes.infor.pl/index.php/archiwum/2009/11/firma-i-pracownicy/artukul-1303397.html> – otwarty 20.11.2013.
3. Fundacja Instytut Wolontariatu Pracowniczego, *Obszary naszego wpływu*, dostępny na <http://wolontariatpracowniczy.pl/wpisy/obszary-naszego-wplywu-2> – otwarty 12.08.2013.

4. Fundacja Kronenberga przy Citi Handlowy – *Wolontariat pracowniczy pod lupą*, dostępny na <http://civicpedia.ngo.pl/wiadomosc/846349.html> – otwarty 12.08.2013.
5. Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na <http://www.wolontariat.orlen.pl/dla-czego-pomagamy> – otwarty 22.11.2013).
6. Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na <http://www.wolontariat.orlen.pl/wolontariat-pracowniczy> – otwarty 22.11.2013).
7. Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na (<http://www.wolontariat.orlen.pl/jak-pomagamy> – otwarty 22.11.2013).
8. Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na (<http://www.wolontariat.orlen.pl/przylacz-sie-do-nas> – otwarty 22.11.2013).
9. Żurek K. (2011), *Wolontariat pracowniczy w polskich firmach. Analiza zjawiska, sposoby angażowania pracowników, bariery, korzyści* – Raport, dostępny na stronie: http://www.dobrywolontariat.pl/baza_wiedzy2/show/categoryId/5/id/95.

Employee volunteering as an element of the employee development strategy in the organisation

Key words: employee volunteering, education, professional development.

Summary: The issues related to volunteering and its benefits are the subject of different fields of study such as pedagogy, psychology, social studies and economy. The variety of volunteering forms indicates the diversity of reception groups, but also the growing awareness of the society and the willingness of different social groups to involve themselves in activities for the needy. Volunteering is undoubtedly a form of non-formal education which contributes to the development of civic society based on knowledge. Employee volunteering as one of the forms of voluntary activity has only started to develop in Poland, however, the growing interest in it of employers and employees can already be observed. As it responds to the needs of staff, it can become an important element of human resources management in the working environment. The abovementioned issues are addressed in this article.

Dane do korespondencji:

Dr Magdalena Barańska

Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ul. Szamarzewskiego 89 bud. D

60-568 Poznań

e-mail: magdabar@amu.edu.pl

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Dorota Gierszewski

ORGANIZACYJNE UCZENIE SIĘ – MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ. STAN I PERSPEKTYWY DYSKURSU NA TEMAT STATUSU ORGANIZACYJNEGO UCZENIA SIĘ W NIEMCZECH

Słowa kluczowe: organizacyjne uczenie się, ucząca się organizacja, dyskurs, Niemcy.

Streszczenie: Autorka prezentuje istotę i założenia organizacyjnego uczenia się w niemieckiej debacie naukowej. Geneza i rozwój dyskursu sięgają lat 60/70. i kręgu anglosaskiego. Faza ekspansji na tereny Europy rozpoczęła się jednak dopiero w latach 80. W artykule znaleźć można odwołanie do dorobku naukowców, których nazwiska pojawiają się w rozważaniach w kontekście uczenia i organizacji. Uwidacznia się w nim także wieloaspektowość prowadzonego dyskursu, co związane jest z zogniskowaniem wokół problematyki organizacyjnego uczenia się przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Przeprowadzona analiza nie prezentuje jednorodnego zjawiska, wskazuje jednak na kierunek ewolucji tej koncepcji, w okresie od jej powstania do czasu obecnego, jak również pozwala na czerpanie impulsów do własnych przemyśleń w tym zakresie.

Wstęp

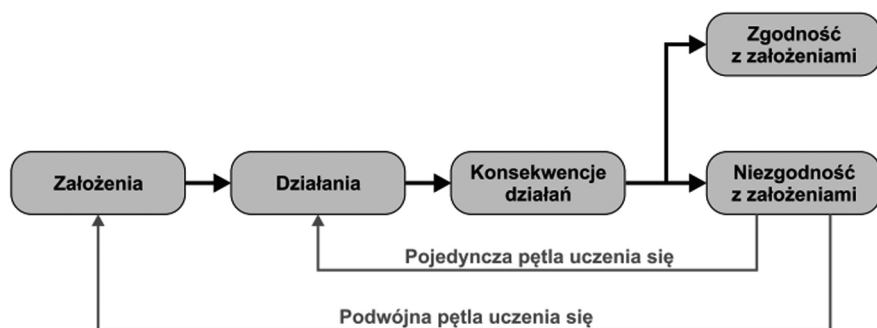
Problematyka uczenia się jest ważna zarówno z punktu widzenia jednostek, jak i organizacji. Współczesne organizacje muszą nie tylko gwarantować zatrudnienie, lecz także umożliwiać procesy uczenia. Naukowe rozważania związane z tematyką organizacyjnego uczenia się zapoczątkowane zostały w kręgu anglosaskim już w latach sześćdziesiątych XX wieku. Zagadnienia te szybko znalazły zainteresowanie zarówno w nauce, jak i w praktyce biznesu (w przedsiębiorstwach). W okresie od 1960 do 1980 roku rozwój teorii organizacyjnego uczenia

się dotyczył tylko relatywnie małej grupy ekspertów. Koniec lat 80. i lata 90. całkowicie zmieniają sytuację. Wówczas to upowszechniło się to pojęcie, a duże zainteresowanie tego rodzaju uczeniem pojawiło się także w praktyce. Nadal następował intensywny rozwój prac teoretycznych i koncepcyjnych w tym zakresie. Faza ekspansji na tereny Europy rozpoczęła się w latach 80. a w minionej dekadzie zauważyć można wyraźne spopularyzowanie zagadnień związanych z organizacyjnym uczeniem się i mimo iż po roku 2000 zauważalny jest spadek euforii związanej z tą problematyką, temat nadal skupia liczne rzesze badaczy. Warto podkreślić, iż dla zjawiska organizacyjnego uczenia się charakterystyczna jest wielodyscyplinarność.

Uczenie łączy w sobie procesy tworzenia, dokonywania przeobrażeń, doskonalenia i potwierdzania schematów. Współcześnie wraz z rozwojem podejścia opartego na wiedzy wyraźnie zwiększa się rola organizacyjnego uczenia się, dzięki któremu tworzona jest wiedza organizacji. Dyskurs naukowy wokół organizacyjnego uczenia się dotyczy tego, jak organizacje powinny radzić sobie z przeobrażeniami, jak dopasować się do zmieniających się wymagań otoczenia, jak poprawić swoją wydajność. W centrum uwagi znajduje się cel, który można by określić jako poprawę zbiorowej praktyki działania w kontekście „organizacji”. Dla organizacji istotne jest zrozumienie sił działających w środowisku i oddziałujących na nią. Tak jak rozmaite warunki otoczenia wymagają podejmowania odpowiednich działań, tak samo wymagają one stosowania różnych procesów uczenia się. W ostatnich latach w Niemczech w ramach dyskursu pojawiają się przemyślenia zarówno fundamentalnych koncepcji teoretycznych, jak i ogólnych relacji między nauką i praktyką. Niemiecka debata skupia się w znacznej mierze na poziomie koncepcyjnym i mimo że opiera się na założeniach teoretycznych C. Argyrisa i D. Schöna, stara się dodatkowo podbudować tę teorię. Niniejszy artykuł stara się przybliżyć istotę i założenia organizacyjnego uczenia się poruszane w niemieckiej debacie naukowej.

Organizacyjne uczenie się

Uczenie się to zjawisko wielowymiarowe i może ono zachodzić na różnych poziomach. Chris Argyris i Donald A. Schön (Argyris, Schön 1978), twórcy koncepcji organizacyjnego uczenia się, sformułowali jej założenia w odniesieniu do procesów decyzyjnych firm. Uczenie organizacyjne (*organizational learning*) to według nich proces rozpoznawania i naprawy błędów zmierzający do zwiększenia skuteczności funkcjonowania organizacji w osiągnięciu jej celów. Ten proces nazwany został „single-loop learning”, jest to uczenie adaptacyjne (jednopętlowe), które uwidacznia się w strategiach działania i występuje wówczas, gdy osiągamy zgodność lub też kiedy naprawia się niezgodność poprzez podejmowanie działań korekcyjnych. Występuje też wyższy poziom uczenia się, tzw. „double-loop learning”, czyli uczenie transformacyjne lub generatywne, które prowadzi do zmian wartości (celów) w strategiach działania.



Rys. 1. Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się

Źródło: Argyris 1999, s. 65.

Ten rodzaj uczenia występuje wówczas, gdy niezgodność jest korygowana najpierw przez zbadanie, a dopiero później przez podjęcie działania. Do tego rodzaju uczenia dochodzi w sytuacji, gdy osoby w organizacji napotykają na sytuacje problemowe i w imieniu organizacji poddają je badaniu. Doświadczają oni wówczas niespodziewanego niedopasowania pomiędzy oczekiwanymi oraz rzeczywistymi wynikami i reagują na to uaktywnieniem procesów myślowych i procesem dalszych działań, które z kolei prowadzą do zmiany postrzegania organizacji lub rozumienia zjawisk organizacyjnych (Argyris 1999).

Istotne jest, aby pojawiające się zmiany w postrzeganiu i nowe strategie działania zostały umocnione nie tylko w samej organizacji, tzn. w jej dokumentach i procedurach, lecz również w zmianach postaw poszczególnych osób. Ucząca się organizacja żyje bowiem dzięki doświadczeniom, przemysłom i wnioskom osób, które zostają wprowadzone do pamięci organizacyjnej (*organizational memory*). Pamięć ta uzależniona jest od uwagi, zdolności i gotowości do uczenia się osób, jak również od warunków społecznych. C. Argyris i D. Schön rozróżniają dwie formy uczenia się, niektórzy z autorów wprowadzają jeszcze jeden dodatkowy poziom uczenia się, a mianowicie *deutero-learning*, czyli uczenie się uczenia w pojedynczej i podwójnej pętli. Termin ten rozumiany może być na trzy sposoby jako: 1) nabywanie umiejętności uczenia się niższego i wyższego poziomu, 2) metanauczanie, czyli refleksja i kontrola nad własnym procesem uczenia się 3) instytucjonalizacja procesu uczenia się organizacyjnego (Balcerak, 2006).

Podsumowując, można zauważyć, że u C. Argyrisa i D. Schöna uczenie się może przyjmować dwie różne postacie, obie bardzo istotne dla organizacji, z jednej strony funkcjonować może jako rezultat, z drugiej jako proces. W swoich pracach autorzy zwracali uwagę na mechanizm uczenia się zarówno w ujęciu kognitywnym, jak i behawioralnym na poziomie całej organizacji.

W kontekście analizy organizacyjnego uczenia się warto wspomnieć również o Robercie B. Duncanie i Andrew Weissie w rozważaniach na temat uczenia się koncertują się oni na wiedzy (Duncan, Weiss 1979). Za punkt wyjścia

organizacyjnego uczenia uznają dostosowanie organizacji do szybko i nieustannie zmieniającego się społeczeństwa. Według nich organizacyjne uczenie to rozwój organizacyjnej wiedzy bazowej. Traktują oni organizacje jako systemy, w których skoordynowane działania osób bezpośrednio lub pośrednio przyczyniają się do transformacji oraz osiągania celów organizacji. Podstawę organizacyjnego uczenia się dostrzegają w uczeniu się jednostek, które zdobywają wiedzę albo w procesie uczenia przez doświadczenie (*experimental learning*) bądź też w wyniku refleksji teoretycznej lub poprzez wykorzystywanie wiedzy osób trzecich (w postaci literatury przedmiotu bądź wiedzy ekspertów). Autorzy podają też cztery warunki, których spełnienie pozwala na powstanie wiedzy organizacyjnej. Wiedza musi być komunikowalna, możliwa do integracji, aktualna i postrzegana jako coś niezbędnego oraz musi istnieć potrzeba przyswojenia tej wiedzy.

Dopełnieniem teorii R. Duncana i A. Weissa są rozważania Gunnara Pautzke. Pojmuje on organizacyjne uczenie się jako używanie, modyfikowanie i dalszy rozwój organizacyjnej wiedzy bazowej (Pautzke 1989). Wiedzą bazową określa on każdy rodzaj wiedzy, która *dostępna jest członkom organizacji i stwarza szansę podejmowania decyzji i działań organizacyjnych* (Pautzke 1989. s. 76). Rozumienie zaproponowane przez R. Duncana i A. Weissa rozszerza więc tylko nieznacznie, jednakże opracowuje on rozbudowany model organizacyjnej wiedzy bazowej, z poziomymi i pionowymi warstwami baz wiedzy, z których z kolei wynikają różne formy organizacyjnego uczenia się. Wiedza ta w rzeczywisty sposób pozwala na wejście w procesy podejmowania decyzji i działania w ramach organizacji. W oparciu o swój model Pautzke rozróżnia formy organizacyjnego uczenia się.

Po roku 1990 widoczny jest znaczny wzrost liczby publikacji dotyczących organizacyjnego uczenia się, wiele z nich opisuje to zagadnienie w sposób popularnonaukowy, nie troszcząc się o teoretyczną podbudowę. Doprowadziło to w efekcie do rozmycia się samego terminu „organizacyjne uczenie się”. W artykule zwrócę uwagę przede wszystkim na te opracowania, które znalazły uznanie w literaturze przedmiotu.

Gielbert Probst i Bettina Büchel starają się wyjaśnić pojęcie organizacyjnego uczenia się i wskazać jakie konsekwencje ma ono dla praktyki. Definiują oni organizacyjne uczenie w następujący sposób: jest to proces zmian podstawowych wartości i wzrostu podstawowej wiedzy organizacyjnej, poprawy kompetencji działania i umiejętności rozwiązywania problemów, jak również zmian wspólnych ram odniesienia przez i dla członków wewnątrz organizacji (Probst, Büchel 1994). Twierdzą oni, że co prawda organizacje zmieniają się poprzez procesy indywidualnego uczenia się, ale dopiero te zmiany czy raczej uzupełnianie wiedzy podstawowej, które zależne jest od jednostki, można nazwać organizacyjnym uczeniem się.

Autorzy definiują trzy „formy uczenia się”:

- 1) skuteczna adaptacja do wcześniej ustalonych celów i norm,
- 2) kwestionowanie organizacyjnych norm i wartości oraz restrukturyzacja ich w nowych ramach odniesienia,

- 3) proces uczenia się jako wgląd w przebieg procesów uczenia się (Probst, Büchel 1994, s. 36–39).

Ich podejście wykorzystuje pojęcie uczenia się bazujące na kognitywnym modelu, opartym na zmianie wiedzy w szerokim tego słowa znaczeniu. Kognitywne teorie uczenia się podkreślają, iż przyswajanie nowych informacji zależne jest w dużym stopniu od istotnych idei, które obecne są w strukturze poznawczej. Założenia oparte o kognitywne modele dominują w dyskusji na temat organizacyjnego uczenia się na początku lat 90.

Również Peter Senge odwołuje się do pojęcia uczenia się opierającego się na kognitywnym modelu. Czyni to, gdy uczącą się organizację definiuje jako: organizację, w której członkowie ustawicznie rozwijają swoje umiejętności, realizują prawdziwe cele, dzięki którym wspierane są nowe sposoby myślenia oraz wyzwalane zostają wspólne nadzieje i w których ludzie uczą się wspólnie uczyć (Senge 1998). Warto podkreślić, iż publikacja P. Senge przyczyniła się do zwrócenia większej uwagi na procesy uczenia się zgodnie z rozwiązaniami proponowanymi przez autora. Poszerzył on model kognitywny poprzez wprowadzenie do swojej koncepcji „myślenia systemowego”, czyli koncepcyjnej struktury, zestawu informacji i narzędzi rozwijanych w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat, w celu rozpoznania obszernego wzoru i lepszego zrozumienia, jak możemy je skutecznie zmienić. P. Senge formułuje pięć dyscyplin, które są konieczne dla współpracowników i dla organizacji w celu stworzenia uczącej się organizacji. Są to:

- „Personal Mastery” – mistrzostwo osobiste jako dyscyplina samokierowania i rozwoju osobistego. Jest to zdolność do optymalnego rozwoju swojego potencjału, dążenie do realizacji zawodowych i prywatnych celów. Personal Mastery jest istotnym „kamieniem milowym uczącej się organizacji”, ponieważ zaangażowanie organizacji zależy od zaangażowania jej członków.
- „Modele mentalne” jako domyślne modele myślowe organizacji. Są to często nieuświadomione założenia, uogólnienia (obrazy, symbole) decydujące o tym, jak spostrzegamy świat i wpływające na sposób zachowania. Ważne jest, aby te założenia, ewentualnie uprzedzenia, sprawdzać, czy są korzystne dla realizacji celów, czy też mogą stanowić utrudnienie.
- „Wspólna wizja” jako centrum, energia i motywacja do uczenia się. Nic tak bardzo nie pomaga organizacji, jak wspólnie odczuwana wizja. Ponieważ bez zespołowych celów organizacja nie może odnieść sukcesu, wizja ta pobudza zaangażowanie i współpracę.
- Uczenie się pracy zespołowej jako wspólne nastawienie efektywności grupowej i wzór do uczenia się dla całej organizacji. Zespoły, a nie poszczególne osoby, stanowią elementarne jednostki uczące się w dzisiejszych organizacjach.
- Myślenie systemowe jako ostatnia dyscyplina, która obejmuje wszystkie inne (Senge 1998).

Założenia P. Senge są bardzo rozpowszechnione i znalazły swoje odzwierciedlenie w praktyce, co odpowiada intencjom autora, który pragnął stworzyć teorię dla praktyków. Punktem wyjścia dla idei uczącej się organizacji jest fakt, iż organizacje posiadają cechy, które nie przynależą jednostkom. Oznacza to, że w organizacjach istnieją struktury i kultury, które wprawdzie wywołane zostały przez zachowania ludzkie, jednakże w swoim funkcjonowaniu uniezależniły się od pojedynczych jednostek.

Z punktu widzenia edukacji dorosłych Rolf Arnold twierdzi, że organizacyjne uczenie się jest w obliczu powiązania aktywnej wiedzy członka organizacji skierowane na andragogiczne pytanie o możliwość transformacji znaczeń, doświadczeń i kompetencji (Arnold, 1999). Podobnie jak P. Senge koncentruje się on na zainicjowaniu procesów uczenia się, które umożliwiają członkom organizacji wytworzenie własnych sposobów postrzegania świata i wypróbowanie alternatywnych sposobów percepcji.

W ramach nauk o wychowaniu organizacyjnym uczeniem się zajmuje się Harald Geißler. Jego zdaniem pedagogika organizacji winna zajmować się nie tylko uczeniem się w organizacji, lecz także wyjaśniać, co oznacza uczyć się „dla” organizacji. Próbuje on wyjaśnić, kim jest podmiot w procesie uczenia się, dochodząc do wniosku, iż *uczenie podobnie jak praca jest zarówno procesem indywidualnym, jak i zbiorowym* (Geißler 1996, s. 267). Organizacyjne uczenie się jest dla niego nie tylko uczeniem się w organizacji, ale także uczeniem się organizacji jako systemu społecznego. Twierdzi on, iż w uczeniu tym chodzi o zmianę potencjału pozwalającego na rozwiązywanie problemów organizacji w kontakcie z samym sobą, jak i z otoczeniem (Geißler 1991). Jego zdaniem pedagogika organizacji winna dostarczyć normatywnej orientacji, dlatego też proponuje on trzy sposoby organizacyjnego uczenia się, które mają wpływ na wzrost racjonalności rozumianej jako ciągle ulepszanie sposobów działania zarówno pod względem ich przystosowania do istniejących warunków, jak i stale pogłębianej wiedzy. Pierwszym z nich jest „operacyjne uczenie adaptacyjne”, jako środek do osiągnięcia konkretnych celów, kolejny sposób stanowi „strategiczne uczenie rozwojowe”, które zawiera rozpoznanie, iż *przyszłość, dla której zdobywana jest wiedza nie jest wyraźnie ustalona, lecz niepewna, a w związku z tym musi pojawić się rozważne uczenie się*. Ostatnim rodzajem uczenia jest „normatywne uczenie tożsamościowe”, w którym uczenie staje się stałym elementem codzienności każdej jednostki (Geißler 2000, s. 51). Uczenie adaptacyjne i rozwojowe usytuowane są na poziomie celowości, natomiast uczenie tożsamościowe na poziomie wartości i to ostatnie odgrywa w procesach kształcenia szczególne znaczenie. To trzystopniowe uczenie się pojmowane jako wzrost racjonalności przejawiać się może na poziomie jednostki, grupy, organizacji, jak i całego społeczeństwa. Racjonalność ta określa między innymi sposób podejścia do rozwoju i wiedzy.

Aby móc uczestniczyć w procesach organizacyjnego uczenia się niezbędne jest posiadanie przez członków organizacji odpowiednich kompetencji edukacyjnych. W tym ujęciu uczenie to może dokonywać się na trzech poziomach:

- 1) na poziomie procesu tworzenia wartości,
- 2) na poziomie procesu zarządzania,
- 3) na poziomie pobudzania i wspierania procesów uczenia się w dalszym kształceniu zawodowym (Geißler 2010).

Zasadniczy punkt ciężkości tej koncepcji koncentruje się na zmianie ogólnych warunków determinujących tworzenie wartości, procesy zarządzania organizacją oraz wspieranie uczenia się. Warunki te z kolei tworzą strukturę, która pozwala na spożytkowanie obecnych umiejętności członków organizacji i wykorzystanie ich w przyszłości. Pobudzanie i wspieranie procesów uczenia się w dalszym kształceniu zawodowym służyć ma poprawie wydajności, innowacyjności i sprzyjać powinno rozwojowi osobistemu. H. Geißler proponuje więc teorię organizacyjnego uczenia się, szkicując jednocześnie na marginesie także teorię uczącej się organizacji.

Do powyższej koncepcji nawiązuje Thomas Sattelberger, który zastanawia się również nad tym, kto się uczy i w jakim celu? Proponuje on, aby proces zmiany, rozwoju i transformacji organizacji rozumieć jako kulturowy proces uczenia się stałego przezwycięzania napięć między strategią i strukturą (Sattelberger 1991). Określa także trzy bezpośrednie cele nauczania. Są to: reakcja na potrzeby zainteresowanych np. innych członków organizacji, zdolność do uczenia w sensie uzyskania wiedzy o sobie i środowisku oraz umiejętność działania w celu zaspokajania potrzeb. Podobnie jak H. Geißler uważa, że uczenie „dla i w organizacji” jest intencjonalne i zorientowane na cel, jakim jest przeżycie w zmiennych warunkach środowiskowych lub doprowadzenie do ich zmiany poprzez zamierzone transformacje umiejętności organizacji.

Tworzenie koncepcji organizacyjnego uczenia się sprzężone jest z licznymi zmaganiem zwanymi z pedagogicznym rozumieniem terminu „uczenie się”. Pewne jest, że organizacyjne uczenie się skupia się wokół następujących zagadnień: jak i czy organizacje mogą uczyć się? Jednakże proces ten dotyczy nie tylko tego, jak uczyć się w organizacjach (choć jest to warunek konieczny), lecz także w jaki sposób organizacje jako całość mogą uczyć się skuteczniej.

Uwzględniając dotychczasowe rozważania, można dokonać podziału na: indywidualne uczenie się, organizacyjne uczenie się oraz uczenie w organizacji (Schäffter 2001). Ortfried Schäffter rozróżnia:

- indywidualne uczenie się, pojmując je jako uczenie w interakcji interpersonalnej i traktuje organizacyjny kontekst jako pedagogicznie zamknięte w sobie, zewnętrzne warunki ogólne,
- organizacyjne uczenie się, skupia się na zmianach strukturalnych systemowych ram odniesienia w konfrontacji ze specyficznym środowiskiem organizacyjnym,
- uczenie w organizacji uwrażliwia na sferę napięć pomiędzy uczeniem się osób i struktur organizacyjnych, zadając równocześnie pytanie o zakres wspierania, wymuszania i uniemożliwiania procesów uczenia się.

Kluczowe zagadnienia organizacyjnego uczenia się

Organizacyjne uczenie się może odbywać się na różnych poziomach, wśród nich wyróżnić można trzy zasadnicze. Poziom I: na tym poziomie członkowie organizacji reagują na zmiany uwarunkowań w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym poprzez korektę źródeł błędów, jednakże bez stawiania w wątpliwość teorii działań. Poziom II: tutaj członkowie organizacji nie tylko odkrywają i poprawiają błędy, lecz także sprawdzają normy i wartości funkcjonujące w organizacji. Są oni gotowi zaprojektować nowe wzory działań, w ten sposób przyczyniając się do rozwiązania problemu. Poziom III prezentuje tzw. metapoziom uczenia się, stawiając w centrum uwagi pożądany, efektywny projekt samego uczenia się. Członkowie organizacji samodzielnie poszukują barier uczenia się i starają się je zlikwidować, jednocześnie budując, oceniając i wdrażając nową strategię uczenia się. Peter Pawlowsky (Pawlowsky 1992) wyróżnia cztery poziomy uczenia się. Są to: poziom indywidualny (*intrapersonal*), grupowy (*interpersonal*), organizacyjny (*inteaorganisational*) oraz sieciowy (*interorganisational*).

Trzeba tutaj dodać, iż w zależności od poziomu, na jakim odbywa się uczenie, mogą pojawić się różne techniki uczenia, odmienny poziom motywacji członków organizacji, ich kultura uczenia się oraz wiedza bazowa. Wszystko to nie byłoby możliwe bez gotowości członków organizacji do zmian. Wspomniana kultura uczenia się ma wpływ na tworzenie klimatu uczenia się, wyznaczając jednocześnie ramy dla możliwych eksperymentów i popełniania błędów.

Rys. 2 prezentuje ważne aspekty uczącej się organizacji.



Rys. 2. Czynniki decydujące o sukcesie uczącej się organizacji

Źródło: G. Lembke 2001, s. 91.

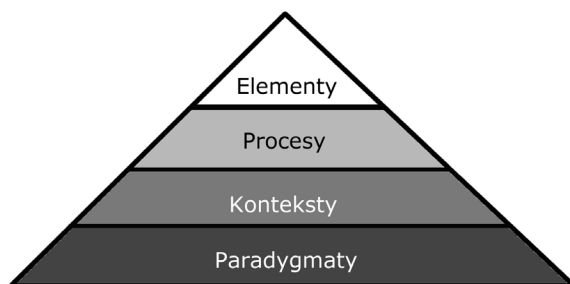
Istotnym aspektem, który ma wpływ na organizacyjne uczenie się, jest wspomniana powyżej kultura uczenia się. Można wyróżnić trzy kultury uczenia się.

Tabela 1. Kulture organizacyjnego uczenia się

Trzy kultury uczenia się	
Zastana złożoność (hierarchia)	Ci, którzy stoją na czele systemu definiują treści uczenia
Nieukierunkowana złożoność (anarchia)	Każdy definiuje treści uczenia dla siebie – anything goes
Ukierunkowana złożoność (połączone systemy)	Uczenie jako proces w kontekście systemowym

Źródło: H. Willke, 2001, s. 42.

Jako alternatywę dla hierarchicznej kultury uczenia się postrzega Helmut Willke kulturę anarchiczną, która opiera się na dowolności doboru treści nauczania i organizacji procesów uczenia się oraz kulturę sieciową, którą określa on jako optymalną, ponieważ wykorzystuje ona istotne konteksty systemowe w odniesieniu do organizacji i procesu uczenia się. Prawdziwy problem, zdaniem autora, może stanowić to, że musimy zrozumieć, iż uczenie jest złożoną, wielowymiarową i sprzeczną cechą systemowej zależności. Tę systemową zależność prezentuje H. Willke w formie, jak sam ją nazywa, góry lodowej, określając poziomy organizacji uczenia się.

**Rys. 3. Poziomy organizacji uczenia się**

Źródło: H. Willke, 2001, s. 44.

Na szczycie góry znajduje się poziom konkretnych elementów, które zazwyczaj są widoczne w organizacji. Na poziomie drugim usytuowane są procesy działające według systemu reguł, rozumiane jako działania lub zadania, które rozwiązują określony problem lub prowadzą do osiągnięcia określonego efektu. Poziom trzeci stanowią konteksty, związane ze współdziałaniem wewnątrz systemu i w jego otoczeniu. Na najniższym poziomie umieszczono paradygmaty, które rozumiane są jako nadrzędne paradygmaty współczesności.

Przyglądając się koncepcjom organizacyjnego uczenia się, można wyróżnić kilka kluczowych aspektów, wokół których się one koncentrują:

- aspekt podmiotowy związany z tym, kto jest uczestnikiem procesu uczenia się – jednostka, grupa czy organizacja,

- aspekt wynikowy wyznaczany poprzez rezultat uczenia się, zaistnienie zmiany w zachowaniu lub w obszarze poznawczym jednostki,
- aspekt procesowy określający, jakie procesy kształtują organizacyjne uczenie się.

W naukach o wychowaniu badania organizacji należą do bardzo młodej dziedziny badań i zaczynają dopiero stopniowo szukać swojego miejsca w ramach między innymi pedagogiki organizacji (*Organisationspädagogik*) (Göhlich 2005). Związane jest to z faktem, iż zainteresowania pedagogów nie ograniczają się już dziś jedynie do kształcenia i wychowania jednostki, lecz mają na celu także wspieranie procesu uczenia się w szerszych strukturach społecznych, takich jak: zespoły, grupy i organizacje. Dotychczas tą problematyką zajmowała się głównie socjologia oraz psychologia organizacji, wydaje się jednak, że i pedagogika (andragogika) w tym obszarze również ma miejsce do działania. Z pewnością sprzyjającą okazją do tego jest wzrost zainteresowania pojęciem „organizacyjne uczenie się”. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie są możliwości i granice organizacyjnego uczenia się, obecnie można znaleźć w wielu dyscyplinach naukowych, warto tutaj wymienić chociażby: andragogikę, pedagogikę społeczną oraz pedagogikę pracy. Mimo iż w perspektywie andragogicznej pojawiły się prace z zakresu organizacyjnego uczenia się (Göhlich 2005, 2007, 2009, Schäffer 2007, Behrmann 2004, Feld 2007, Schröer 2004), problematyka ta nadal nie jest jeszcze dostatecznie rozwinięta.

Widać wyraźnie, że edukacyjne badania organizacji skupiają się wokół rozważań w pedagogicznej perspektywie i w związku z pedagogicznymi zainteresowaniami organizacjami różnego typu. Istotne w tym kontekście wydaje się postawienie pytania, gdzie sytuują się specyficzne zainteresowania nauki o edukacji w tym obszarze? Michael Göhlich uważa, że badania organizacji wymagają stworzenia pedagogicznej teorii organizacji. Taka teoria może powstać dzięki dyskursom i w konfrontacji z pojawiającymi się pytaniami oraz wynikami badań. Niestety do tej pory pedagogika nie uwzględniała w swoich rozważaniach tego dyskursu, w przeciwieństwie do takich nauk jak: socjologia, psychologia, ekonomika i organizacja przedsiębiorstw. Obecnie jednak zainteresowanie różnego typu organizacjami w naukach o wychowaniu jest coraz bardziej widoczne. Zadecydowały o tym z pewnością dwa czynniki zewnętrzne: ekonomizacja, która od początku lat 90. wywiera duży nacisk na instytucje pedagogiczne, starając się doprowadzić do ich reorganizacji oraz zmiana koncepcji rozwoju organizacji w interdyscyplinarnym dyskursie lat 90. na rzecz koncepcji organizacyjnego uczenia się (Göhlich 2005).

We współczesnych badaniach organizacji chodzi głównie o skoncentrowanie się na rozpoznaniu barier i możliwości wsparcia organizacyjnego uczenia się, jak również o połączenie perspektywy systemu jej uczestnika (Göhlich, Tippelt 2008).

Podsumowanie

Trudno nie dostrzec, że problematyka uczenia się w organizacjach stanowi współcześnie obiekt zainteresowania zarówno teoretyków, jak i praktyków. Działające organizacje jako systemy otwarte poddawane są silnym wpływom nieprzewidywalnego otoczenia i aby rozwijać się oraz przetrwać, muszą dostosować się do szybko zmieniających się potrzeb.

Przedstawiony powyżej przegląd wątków pozwala stwierdzić, iż koncepcja organizacji uczącej się skupia uwagę na organizacyjnym uczeniu się, poprzez które można rozumieć zarówno indywidualne uczenie się członków organizacji, uczenie się grup członków organizacji oraz uczenie się samej organizacji. Nie sposób jednak nie zauważyć, iż uczenie na każdym z poziomów wpływa na uczenie się pozostałych podmiotów, oznacza to, że indywidualne uczenie się ma znaczenie dla uczącego się, ale również ma wpływ na grupę, w której ta jednostka funkcjonuje, jak również na całą organizację. Podobnie uczenie się grupy wpływa na poszczególne jednostki a także na całą organizację. Efektywność poszczególnych rodzajów uczenia się różni się w zależności od warunków zewnętrznych, w jakich organizacja działa. Zaś fundamentalną funkcją organizacyjnego uczenia się jest umożliwienie nabywania, interpretacji i dzielenia się wiedzą. Organizacyjne uczenie się często uznawane jest za udaną innowację. Warto tu zaakcentować, iż główną zaletą koncepcji organizacyjnego uczenia się jest podkreślenie znaczenia potrzeby uczenia się nie tylko pojedynczych osób, lecz i całych zespołów oraz organizacji.

Reasumując, można przyjąć, że dyskurs poświęcony organizacyjnemu uczeniu się w Niemczech znajduje się obecnie w fazie, z której trudno wnioskować o jego przyszłości. Z pewnością zakończył się już okres obsesyjnego zajmowania się tym tematem, zainteresowanie nim nadal jednak pozostało i podczas kiedy w pierwszych fazach dotyczyło w dużej mierze firm jako organizacji uczących się, dziś większą uwagę skupia na organizacjach trzeciego sektora, szkołach oraz instytucjach edukacji dorosłych. W latach 90. przedmiotem zainteresowań było przede wszystkim uczenie się organizacji i uczenie się jednostek w organizacji oraz próba podsumowania rozbieżności tych kategorii. Obecnie uwaga zogniskowana jest wokół innego aspektu. Zwraca się uwagę, że uczenie takie, jak ma to miejsce w przypadku jednostek, nie jest dostępne organizacjom, organizacje muszą się rozwijać. Oznacza to, że istnieje duża różnica pomiędzy indywidualnym uczeniem się i rozwojem organizacji, nie sposób jednak wykluczyć ich komplementarności.

Niemniej jednak duża popularność tego zagadnienia nie przyczyniła się do integracji głównych podejść teoretycznych. Wręcz przeciwnie można spostrzec, że w zależności od epistemologicznych preferencji oraz przynależności do określonej dziedziny nauki tworzy się rozgraniczenia pomiędzy różnymi perspektywami organizacyjnego uczenia się.

Nadal brak jest jednolitych definicji, czasem też pojawiają się sprzeczne pojęcia. Jako że zjawisko organizacyjnego uczenia się charakteryzuje

wielodyscyplinarność, wydaje się zasadne dokonanie próby integracji różnych koncepcji w celu osiągnięcia szerokiego i kompleksowego oglądu problematyki oraz doprecyzowania pojęć. Mimo wyraźnej tendencji do podejścia zintegrowanego, obecne badania dalekie są od interdyscyplinarnej metodyki, która mogłaby zaoferować spójny obraz uczącej się organizacji. Obecnie w centrum uwagi różnorodnych ujęć znajdują się przede wszystkim aspekty: behawioralne, związane z kulturą organizacyjną, teorią systemową, teorią uczenia się i teorią organizacji. Oznacza to, że większość publikacji zajmuje się tą problematyką wybiórczo, bliżej analizując jedynie wybrane tematy.

Dokonując analizy teorii organizacyjno-pedagogicznych można stwierdzić, iż mimo posiadania przez nie cech wspólnych, wyraźnie widać, że w orientacji normatywnej pojawiają się w nich znaczące różnice, chociażby w określeniu terminu „organizacja” (Göhlich 2010). Odnośnie do związku teorii z praktyką spójnie można, iż wyniki badań z tego zakresu pojawiają się już w praktyce, jednak występuje także pewien rozdzźwięk. Wprawdzie teoria opiera się na określonej perspektywie organizacyjnej praktyki i na nią oddziałuje, jednak należałoby zdecydować, w jaki sposób ten obieg od praktyki poprzez teorię za pomocą praktyki i badań empirycznych mógłby zostać uzupełniony. Z pewnością takie rozstrzygnięcia pozostają w rękach tych, którzy w dyskursie tym uczestniczą.

Bibliografia

1. Arnold R., *Organisationales Lernen durch Transformation von Deutungsmustern*, [w:] R. Arnold (red.): *Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen*. Heft 4 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 1999, s. 121–132.
2. Argyris C. (1999), *Organizational Learning*, Wiley-Blackwell, Oxford.
3. Argyris C., Schön D.A. (1978), *Organizational learning – A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading.
4. Balcerak A. (2006), *Symulacja we wspomaganii i badaniu uczenia się organizacyjnego*, [w:] Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej Nr 80, s. 166, dostępny na: www.ioz.pwr.wroc.pl (otwarty 29.10.2010).
5. Duncan R., Weiss A. (1979), *Organizational Learning – Implications for Organizational Design*, „Research in Organizational Behavior” 1, s. 75–123.
6. Geißler H. (1991), *Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation*, [w:] T. Sattelberger (red.), *Die lernende Organisation – Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, Wiesbaden (Gabler), s. 80–96.
7. Geißler H., Heidsiek Ch. (2010), *Grundlagen des organisationalen Lernens*, TU, Kaiserslautern.
8. Geißler H. (2000), *Organisationspädagogik*, München.
9. Geißler H., Orthey, F. M. (1996), *Schwindelige Etiketten – von der lernenden Organisation*. „Berufsbildung”, s. 329–335.
10. Göhlich M., (2005), *Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung*, [w:] M. Göhlich, C. Hopf, I. Sausele, (red.), *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden, s. 9–24.

11. Göhlich M., Tippelt R. (2008), *Pädagogische Organisationsforschung*. „Zeitschrift für Pädagogik”, 54.
12. Jg., Heft 5, s. 633–636.
13. Göhlich M., (2010), *Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis*, [w:] Ch. Heidsiek, J. Petersen (red.): *Organisationslernen im 21. Jahrhundert*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, s. 29–39.
14. Lebk G. (2001), *Die Lernende Organisation als Grundlage einer entwicklungsfähigen Unternehmung*, dostępny na: www.learnact.de/literatur/GeraldLembke.pdf (otwarty 1.06.2013).
15. Pautzke G. (1989), *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens*, München.
16. Pawlowsky, P. (1992), *Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen*, [w:] W. Staehle, P. Conrad (red.): *Managementforschung 2*, Berlin – New York, s. 177–238.
17. Probst G., Büchel B. (1994), *Organisationales Lernen*. Wiesbaden.
18. Sattelberger Th. (1991), *Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur*.
19. Schäffter O. (2001), *Organisation*, [w:] R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (red.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb., s. 243–246.
20. Senge P. (1998), *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.
21. Willke H. (2001) *Systemisches Wissensmanagement. Mit Fallstudien von C. Krück, S. Mingers, K. Piel, T. Strulik, O. Vöpel*, Lucius und Lucius, Stuttgart.

Organisational learning – between theory and practice. The state and perspectives of the discourse on the organisational learning status in Germany

Key words: organisational learning, learning organisation, discourse, Germany.

Summary: The author presents the essence and assumptions of organisational learning in the German academic debate. The origins and development of the discourse date back to the 1960s and 1970s and the Anglo-Saxon circles. However, the stage of expansion into Europe started only in 1980s. This article refers to the achievements of the scholars whose names appear in the context of learning and organisation. It also shows many aspects of the discourse, which results from focusing on the issues of organisational learning by representatives of many fields of study. The analysis does not present the uniform phenomenon, however, it indicates the direction of evolution of this concept in the period from its inception until now, as well as encourages own reflection in this regard.

Adres do korespondencji:

Dr Dorota Gierszewski

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Jagielloński

ul. Batorego 12

31-135 Kraków

e-mail: d.gierszewski@uj.edu.pl

SPRAWOZDANIA

Tadeusz Aleksander

UROCZYSTE SPOTKANIE PEDAGOGÓW PRACY Z OKAZJI JUBILEUSZU PROFESORA HENRYKA BEDNARCZYKA

W dniu 28 listopada 2013 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu odbyły się uroczystości z okazji Jubileuszu Urodzin (rocznica okrągła oznaczająca w przypadku uczonych formalne przejście z pracy zawodowej w stan należnego odpoczynku po dobrze spełnionych obowiązkach) Profesora Henryka Bednarczyka. Mimo zapowiedzi Organizatorów, że uroczystości rocznicowe mają mieć charakter kameralny Jubileusz, ze względu na dużą ilość uczestników i treść ich wypowiedzi, przerodził się w wielką imprezę, uświadamiającą niejednemu rozległość dokonań naukowych i organizacyjnych oraz aktywności redakcyjnej i społecznej tego Uczonego.

Profesor Henryk Bednarczyk jest synem ziemi radomskiej. Urodził się i dzieciństwo spędził w Sycynie koło Zwolenia. Szkołę średnią (Technikum Przemysłu Skórzanego) ukończył w Radomiu, zaś studia wyższe za granicą. Stopnie naukowe (doktor i doktor habilitowany) uzyskał w Moskwie i Sankt Petersburgu. Z regionem radomskim związane były całe jego życie zawodowe i dominujące nurty działalności naukowej. W latach 1977–1987 pracował, jako doktor nauk technicznych (ze specjalnością technologia chemiczna), w Wyższej Szkole Inżynierskiej (Wydział Materiałoznawstwa i Technologii Obuwia) w Radomiu, dochodząc do stanowiska kierownika zakładu i następnie prodziekana Wydziału.

W 1986 r. – wtedy doktor Henryk Bednarczyk – rozpoczął pracę w powstającym w Radomiu Międzyresortowym Centrum Naukowym Eksploatacji Maszyn Trwałego, wnet przeorganizowanym w Instytut Technologii Eksploatacji, w którym szybko dosłużył się stanowiska zastępcy dyrektora oraz kierownika zorganizowanego tam Ośrodka Kształcenia i Dokształcania Kadr (głównie eksploatacyjnych) a następnie (od 2006 r.) Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki. Instytut, a Ośrodek w szczególności, stał się miejscem intensywnej,

na wskroś innowacyjnej a zarazem rozległej treściowo pracy naukowej Profesora Henryka Bednarczyka.

Przedmiotem zainteresowań i penetracji badawczej Profesora Henryka Bednarczyka są rozległe zagadnienia pedagogiki pracy: rozwój teorii i praktyki kształcenia zawodowego, relacje między rozwojem oświaty zawodowej a lokalnym rynkiem pracy, model szkoły zawodowej przyszłości, metodyka i organizacja kształcenia zawodowego (w tym istota i realizacja nauczania modułowego), miejsce środków dydaktycznych (w tym i podręcznika multimedialnego) w kształceniu zawodowym, skuteczne sterowanie (menedżer oświatowy) oświatą, miejsce edukacji w kreowaniu poprawnych relacji pracownika (m.in. człowiek–maszyna) ze środowiskiem pracy, edukacja ustawiczna i jej społeczne funkcje, możliwości współpracy międzynarodowych w badaniach naukowych z zakresu pedagogiki pracy. Z tego zakresu Jubilat napisał 15 książek i ponad setkę artykułów oraz rozpraw naukowych zamieszczonych w książkach zbiorowych i czasopismach naukowych. Prace te ukazują złożoność działalności zawodowej człowieka, zmienność w zakresie wymagań kwalifikacyjnych, a także funkcjonowanie i – na tym tle – rolę społeczną wielonurtowej i wieloszczeblowej edukacji ustawicznej.

Znaczącym elementem dorobku naukowego Profesora Henryka Bednarczyka jest inicjowanie i realizacja prac zbiorowych. Skupiając wokół siebie spore zespoły entuzjastów przygody naukowej, realizował z nimi rozległe badania. Początkowo były to eksploracje nad zmiennością zawodową społeczeństwa, systemami jakości i standardami kształcenia zawodowego, modułami i pakietami w kształceniu mechaników, diagnozowaniem potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy i in. W latach późniejszych (tj. od 2000 r.): edukacja ekologiczna w regionie, metodyka (innowacje) edukacji ekologicznej, funkcja kształcenia zawodowego w relacji do ochrony pracy, europejskie idee i inspiracje edukacyjne określonych grup pracowniczych, zarządzanie edukacją zawodową i kształcenie ustawiczne, zarządzanie edukacją zawodową dorosłych. W końcu badania nad doradztwem zawodowym, transferem wiedzy do małych przedsiębiorstw, jakością edukacji zawodowej, treścią zadań zawodowych i kwalifikacjami pracowników wielu branż, kreatorami edukacji zawodowej, funkcjonowaniem uczących się dorosłych na rynku pracy, teorią i praktyką kariery zawodowej rozwojem pedagogiki pracy jako nauki i in.

Wyniki tych i im podobnych badań opublikowane zostały w kolejnych 55 książkach zbiorowych, zredagowanych przez Profesora Henryka Bednarczyka (w tym 8 w językach obcych: rosyjskim, angielskim i ukraińskim). Redagując te książki, Jubilat stworzył młodym pracownikom naukowym, z wielu miejscowości, możliwość zaprezentowania dorobku twórczego, niezbędnego przy pokonywaniu kolejnych etapów na trudnej drodze rozwoju (i awansu) naukowego, co niewątpliwie ułatwiało także pracę niektórym promotorom prac awansowych z adeptami nauk pedagogicznych.

W następstwie tych badań Jubilat kreował, ze Współpracownikami, skuteczne strategie wdrażania uzyskanych wyników badań (głównie nad edukacją i pracą) do polskiego systemu szkolnego oraz kształcenia i doskonalenia pozaszkolnego. Zaszczepiał także na gruncie polskim dobre praktyki, poznane w czasie badań i zagranicznych wyjazdów.

Jednym z ważnych kierunków badań i twórczości naukowej Profesora Henryka Bednarczyka jest kwestia rozwoju systemu standardów kwalifikacji zawodowych. W latach 1998–2007, uczestnicząc w realizacji pierwszego etapu tych badań, doprowadził do opisu standardów kwalifikacji 253 zawodów. Opublikowano je w opasłej (690 s.) książce pt. „Polskie standardy kwalifikacji zawodowych” (Radom 2008 r.) przygotowanej przez zespół ekspertów pracujących pod redakcją naukową Jubilata. Następnie Profesor podjął się trudu organizowania drugiego etapu badań nad opracowaniem standardów kwalifikacji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Stosując zmodernizowaną i udoskonaloną metodologię gromadzenia naukowej informacji, doprowadził, kierując dużym zespołem ludzi (pracodawców i zatrudnianych), do klarownego opisu kompetencji zawodowych następnych 300 zawodów. Opisy te, w porozumieniu z Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej (na zlecenie którego omawiane badania zostały zrealizowane) zostały już częściowo wdrożone do praktyki kształcenia i zatrudniania. Wdrożeniu temu służy m.in. zredagowanie, pod czujnym okiem Jubilata, i wydrukowanie po 1000 egzemplarzy każdego z opisanych – jeśli idzie o wymagane kompetencje wykonawcze – (300) zawodów. Powstały w ten sposób komplet 300 000 broszur, wraz z płytą CD/DVD, skierowany został do zainteresowanych adresatów w postaci: instytucji kierowania oświatą zawodową, szkół zawodowych, centrów do kształcenia i doskonalenia zawodową oraz wiodących organizacji pracodawców i central związkowych.

Nadto Jubilat jest autorem wielu ekspertyz, raportów i diagnoz przygotowanych na użytek instytucji polityki oświatowej w Polsce i Unii Europejskiej.

Napisane i zredagowane książki, przeprowadzone indywidualne i zbiorowe fundamentalne badania nad standardami kompetencji zawodowych, systemem kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego stawiają Profesora Henryka Bednarczyka w rzędzie najbardziej dynamicznych i innowacyjnych badaczy z zakresu pedagogiki pracy, czynią z Niego Człowieka, który swoją penetracją empiryczną bardzo umocnił tę dyscyplinę naukową.

Ulubioną formą stymulowania nauki przez Profesora Henryka Bednarczyka i skupiania wokół niej pasjonatów naukowej refleksji jest organizowanie seminariów naukowych i konferencji. Początek dało im duże seminarium na temat *Szkoły przyszłości* zorganizowane już w 1988 r. w Jadwisinie (wspólnie z ekspertami do spraw kształcenia i doksztalcania zawodowego Huty „Warszawa”) a poświęcone zagadnieniu eksperymentów dydaktycznych w kształceniu zawodowym. Doktor Janusz Figurski opisujący (2013) tę część aktywności naukowej Jubilata ustalił, że do tej pory zainicjował i zorganizował On ponad 100 seminariów i konferencji

krajowych oraz ponad 30 konferencji międzynarodowych, wygłaszając na nich wartościowe referaty. Treścią tych seminariów i konferencji zarówno krajowych, jak i zagranicznych była sprawa organizacji i przebiegu badań nad oświatą i wychowaniem zawodowym a także omawianie praktycznych rozwiązań z zakresu metodyki, technologii kształcenia i unowocześnienia szkoły zawodowej oraz procesów dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Przy okazji warto wspomnieć o uczestnictwie Profesora Henryka Bednarczyka w seminariach naukowych i konferencjach organizowanych przez inne instytucje w kraju i za granicą (zawsze z referatem i interesującymi w treści wypowiedziami w dyskusji). Przykładowo podać można, że był On stałym uczestnikiem Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, czego świadectwem jest seria książek *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój* (red. F. Szlosek). Zaszczycił swoją obecnością konferencje andragogiczne w uniwersytetach Krakowa: Jagiellońskim (kilkakrotnie przewodniczył obradom) i Pedagogicznym. Uczestnicząc z Jubilatem w dużej międzynarodowej konferencji w Mińsku (Białoruś) na temat *Kształcenia zawodowego w kontekście zmian globalnych* zorganizowanej 3–5 kwietnia 2013 r. przez tamtejszy Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego (dyr. A.X. Shklyar), piszący te słowa miał okazję przekonać się o wielkiej popularności Profesora Henryka Bednarczyka jako teoretyka i badacza z zakresu pedagogiki pracy wśród uczonych wielu krajów.

Imponujący jest także wkład Jubilata w działalność wydawniczą czasopism i książek z zakresu pedagogiki pracy. W 1991 r., wnet po zawieszeniu działalności Instytutu Kształcenia Zawodowego (wydającego „Pedagogikę Pracy”), Profesor Henryk Bednarczyk zainicjował w Radomiu kontynuowanie wydawania tego półrocznika, co trwało do 2009 r. Od 1994 r. Profesor redaguje (jako redaktor naczelny) wydawany w Instytucie Technologii Eksploatacji kwartalnik „Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education (w 2009 r. połączony z „Pedagogiką Pracy”). W 2005 r., dzięki przychylności Profesora, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu przejął drukowanie (wydawanego od 1993 r. w Toruniu) kwartalnika (a następnie półrocznika) „Edukacja Dorosłych”. Ważnym wydarzeniem w rozwoju polskiej teorii kształcenia ustawicznego było przejście w 1999 r. wydawania (drukowanego wcześniej na terenie Niemiec) w ITE „Rocznika Andragogicznego”. Dzięki tym pismom pracownicy oświatowi różnych instytucji, nauczyciele akademicy a nade wszystko studenci (i to nie tylko studiów pedagogicznych) są zapoznawani z nową refleksją na temat kształcenia zawodowego i ogólnego (młodzieży oraz dorosłych), wynikami świeżo zakończonych badań w zakresie kształcenia zawodowego i ustawicznego, rozwojem edukacji zawodowej za granicą, nowymi wydawnictwami, bieżącymi wydarzeniami (seminaria, konferencje, biogramy teoretyków i praktyków kształcenia zawodowego i ogólnego) oraz in.

Największym jednak osiągnięciem wydawniczym związanym z działalnością w tym zakresie Profesora Henryka Bednarczyka wydaje się być wydawanie,

zainicjowanej przez Niego w 1987 r., serii wydawniczej *Biblioteka Pedagogiki Pracy*. W ciągu 25 lat (do końca 2012 r.) wydano w niej 247 książek o łącznym nakładzie prawie 170 tys. egzemplarzy. Wśród nich są także książki znanych autorów z Ukrainy (W. Kremień, I. Zjaziun), Rosji (I.P. Smirnow i A.T. Glazunowa) i in. Łatwo wnioskować, że przez taki rozmach wydawniczy Instytut Technologii Eksploatacji stał się głównym miejscem wydawniczym książek z zakresu teorii i praktyki kształcenia zawodowego i ustawicznego w naszym kraju.

Obszarem działalności Profesora Henryka Bednarczyka, który wywołuje szczególne uznanie i wysoką ocenę, jest Jego praca społeczna na rzecz swego miejsca urodzenia, Gniazda Ojczystego, jakim jest Sycyna. Jubilat zorganizował tam kilka konferencji naukowych, czym zaktywizował środowisko do działań na rzecz własnego rozwoju, w 2000 r. przyczynił się do założenia Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA, zostając jego prezesem. Stowarzyszenie zainicjowało wiele prac na rzecz rozwoju tej miejscowości i całej Ziemi Jana Kochanowskiego takich jak skomputeryzowanie 44 szkół, Wszechnica Oświatowa, wyprawa edukacyjna kilku sycynian do Niemiec, rekonstrukcja miejscowych zabytków, organizowanie lokalnych świąt i uroczystości z udziałem zaproszonych wybitnych osób i in.

„Mocnym” elementem zaangażowania Profesora Henryka Bednarczyka w prace na rzecz Małej Ojczyzny, z której pochodzi, jest powołanie przez Niego serii wydawniczej *Biblioteka Sycyńska*, w ramach której publikowane są prace na temat Sycyny i innych miejscowości powiatu zwoleńskiego. Do końca 2013 r. w cyklu tym wydrukowano 63 poczytne książki traktujące o przeszłości, gospodarce, życiu społecznym, oświacie i kulturze Ziemi Kochanowskiego.

Pracami na rzecz Małej Ojczyzny Profesor Henryk Bednarczyk nawiązał do dobrej tradycji utrwalonej przez wielu wybitnych synów chłopskich lat minionych, którzy po zdobyciu wykształcenia i objęciu intratnych stanowisk działali na rzecz swojej ziemi rodzinnej i w rozmaity sposób wspierali jej mieszkańców, np.: Stanisław Kot (seria wydawnicza Biblioteka Narodowa), Stanisław Pigoń (*Z Komborni w świat*), Franciszek Bujak (*Żmijąca, wieś powiatu limanowskiego* i in.), Franciszek Mleczek (*Wieś rodzinna wzywa*) i in.

Jubilat stale też współpracuje z innymi instytutami naukowymi i szkołami wyższymi. Od lat współpracuje z Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie (m.in. promotorstwo w przewodach doktorskich), Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP (gdzie w sposób innowacyjny kształci studentów), Akademii Pedagogiki Specjalnej (przeprowadzanie przewodów doktorskich) i in.

Znana jest troska Jubilata o podwładnych i jego udział w kształceniu młodej kadry naukowej. Do końca roku akademickiego 20012/13 wypromował czterech doktorów, a następnym czterem otworzył przewód doktorski. W przypadku kolejnych dziewięciu przewodów wystąpił jako recenzent. Oceniał też trzykrotnie dorobek kandydatów w przewodach habilitacyjnych. Wspierał awans naukowy wielu osób przez umożliwienie drukowania prac awansowych. W przypadku

kolegów umożliwił ukazanie się wydawnictw rocznicowych dokumentujących ich jubileusze.

Profesorowi Henrykowi Bednarczykowi ma także wiele do zawdzięczenia andragogika (ogólna). To za jego wsparciem ukazała się w 2003 r., długo przygotowywana przez prof. Tadeusza Wujka, *Polska bibliografia oświaty dorosłych 1971–1995*. Zresztą Jubilat wystąpił w roli jej recenzenta. Z Jego inicjatywy drukowane są w Wydawnictwie Instytutu Technologii Informacji oba wspomniane („Rocznik Andragogiczny”, „Edukacja Dorosłych”) czasopisma andragogiczne, a także podręczniki (T. Wujek, T. Aleksander) i główne monografie andragogiczne lat ostatnich, w tym i dzieła takich klasyków jak: I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa *Pisma pedagogiczne* (red. A. Antosz), Elżbiety Zawackiej (red. Anna Frąckowiak i in.), Józef Półturzycki (np. prace Aleksander Kamiński i *Edukacja w Szwecji*) oraz inne. Dzięki pomocy Jubilata Wydawnictwo Instytutu Technologii Informacji przejęło od Adama Marszałka w Toruniu wydawanie książek andragogicznych serii *Biblioteka Edukacji Dorosłych*. Znaczna część wydanych w jej ramach 40 publikacji wydrukowana została w Radomiu. W jej ramach drukowano zarówno prace zbiorowe i pojedynczych autorów tak krajowych jak i zagranicznych (a tym m.in. Ettore Gelpiego – *Przyszłość pracy*).

Rozległa działalność dydaktyczna, naukowa, organizatorska, redakcyjna i społeczna Profesora Henryka Bednarczyka kojarzy się z głoszoną w pedagogice społecznej (Helena Radlińska) tezą o „ludziach-instytucjach”. Swą aktywną działalnością, realizowaną na wielu odcinkach, przypominają oni duże, wieloosobowe instytucje, skutecznie zmieniające swoje otoczenie społeczne i stymulujące rozwój cywilizacyjny swojego środowiska geograficznego i zawodowego. Tego osiągnięcia należy Profesorowi Henrykowi Bednarczykowi szczerze pogratulować a za tak znaczący i skuteczny wkład w rozwój nauk o wychowaniu – zwłaszcza realizowanym przez pracę – serdecznie podziękować.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander

Zakład Problemów Społecznych i Resocjalizacji
Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych
Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków

Ewa I. Kurek

SPRAWOZDANIE Z XV LETNIEJ SZKOŁY ANDRAGOGÓW I PORADOZNAWCÓW 20–24 maja 2013 r. Międzygórze

Zgodnie z ideą Letnia Szkoła Andragogów i Poradoznawców jest miejscem spotkania młodych badaczy z wybitnymi naukowcami polskimi i zagranicznymi. Stanowi ona szansę na wymianę doświadczeń, spotkanie z ekspertami, zdobycie nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych w pracy naukowej i badawczej. Zdarzenia naukowe dzielą się na spotkania autorskie z naukowcami, wystąpienia uczestników Szkoły, pracę w grupach oraz gry symulacyjne.

Kierownikiem naukowym XV LSAiP był prof. zw. dr hab. Józef Kargul (Dolnośląska Szkoła Wyższa), a sekretarzem mgr Michał Mielczarek (Dolnośląska Szkoła Wyższa).

Pierwsze spotkanie o charakterze organizacyjnym poprowadził prof. zw. dr hab. Józef Kargul, a oficjalnego otwarcia dokonała prof. dr hab. Elżbieta Siarkiewicz. Wykład inauguracyjny prowadziła prof. dr hab. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), która zaprosiła uczestników do refleksji nad problematyką starości i starzenia się. Zwróciła uwagę na koncepcję aktywnego starzenia się, a także zjawisko feminizacji starości, wychowania do starości, pomyślnego starzenia się oraz dziedziczenia wartości – przekaz międzygeneracyjny.

Następnie rozpoczęły się spotkania autorskie zaproszonych gości. Pierwsze z nich, zatytułowane: *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, poprowadził prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski (Dolnośląska Szkoła Wyższa). Zwrócił uwagę na brak poważnych rozważań terminologicznych i badań poświęconych problemie dorosłości oraz wynikających z nich konsekwencji. Ukazał dorosłość od potocznego rozumienia poprzez wymiar opisowy (czym jest dorosłość? jacy są ludzie dorośli? jakimi ludzie dorośli mogą być?) i normatywny (jakimi ludzie dorośli chcą być? czym powinna być dorosłość? jacy powinni być ludzie dorośli?). Zaprosił także słuchaczy do refleksji nad ponowoczesnym rozumieniem dorosłości.

Drugiego dnia poranną sesję naukową rozpoczęła prof. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki), która wygłosiła wystąpienie *Z doświadczeń*

biograficzno-metodologicznych. Zwróciła uwagę na problem subiektywizmu badacza i badanych oraz na niepowtarzalność aktywnego podmiotu. Podkreśliła, że badacz stoi przed koniecznością wyboru jednej z metod mimo braku prymatu jednej metody nad innymi.

Następne spotkanie autorskie dotyczące dokształcania i doskonalenia zawodowego poprowadził prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (Uniwersytet Jagielloński). Podkreślił znaczenie rozwoju zawodowego w zakładach pracy, w których młodszy pracownicy mogą być szkoleni przez bardziej doświadczonych, starszych pracowników. Tego typu kształcenie może odgrywać coraz ważniejszą rolę w rozwoju zawodowym ludzi dorosłych.

Kolejne spotkanie autorskie zostało poprowadzone przez dr Małgorzatę Olejarz (Uniwersytet Zielonogórski). Redaktor Naczelna *Dyskursu Młodych Andragogów* przedstawiła historię i ideę tego czasopisma naukowego, które stanowi szansę na debiut naukowy młodych naukowców stawiających swoje pierwsze kroki w świecie nauki. Pokazała, jak ważna jest dbałość o szczegóły, profesjonalizm i precyzja w pisaniu tekstu naukowego.

Trzeciego dnia spotkanie autorskie w ramach projektu *Prawdziwy PR*, realizowanego pod patronatem Polskiego Stowarzyszenia Public Relations, poprowadził redaktor Wiesław Gałązka (Dolnośląska Szkoła Wyższa). Przedstawił elementy i sposoby budowania wizerunku oraz psychologiczne kryteria oceny innych osób.

Następne wystąpienie dotyczyło problematyki poradnictwa performatywne-go, którego autorką była prof. dr hab. Elżbieta Siarkiewicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa). Dokonała podziału na poradnictwo formalne, pozaformalne i nieformalne. Podkreśliła istotę roli języka w tworzeniu rzeczywistości poradnictwa.

Czwartego dnia odbyło się spotkanie autorskie z prof. Stephenem Billettem (Griffith University, Queensland, Australia) poświęcone relacji mentora i pracownika. Drugie wystąpienie prof. Emilio Lucio-Villegasa (University of Seville, Hiszpania) ukazywało doniosłość życia i twórczości Paula Freire dla pojmowania edukacji dorosłych.

Niezwykle ważna była także rola prof. dr hab. Alicji Kargulowej, która podczas sesji naukowych dzieliła się z uczestnikami osobistym doświadczeniem naukowym w zakresie paradoznawstwa, co było niezwykle cenne i inspirujące.

Bardzo ważnym punktem Szkoły Andragogów i Paradoznawców były wystąpienia uczestników. Była to niepowtarzalna szansa na przedstawienie swoich pomysłów naukowych, otrzymanie informacji zwrotnej od wybitnych naukowców, szkolenie warsztatu prezentacji, wystąpienia publicznego i zachowania się w sytuacji formalnej. Wystąpienia uczestników dotyczyły różnych aspektów związanych z andragogiką i paradoznawstwem.

Na początku wystąpiła mgr Ewa Kurek (Uniwersytet Warszawski), która przedstawiła prezentację: *Doradztwo – odpowiedź na niepewność, potrzeba czy*

moda? Następnie wystąpienia przedstawili: dr Magdalena Sasin (Uniwersytet Łódzki): Motywacje studentów korzystających z międzynarodowego programu wymiany Erasmus a efekty ich kształcenia za granicą; dr Alicja Czerkawska (Dolnośląska Szkoła Wyższa): Obraz człowieka i świata w perspektywie egzystencjalnej – konsekwencje dla poradnictwa; dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski): Niecodzienna biografia Syzyfki książkożerczyni; dr Daria Zielińska-Pękał (Uniwersytet Zielonogórski): Dylematy w prowadzeniu badań uczestniczących; mgr Agnieszka Dragon (Dolnośląska Szkoła Wyższa): Mediacja jako profesjonalne działanie i interakcja międzyludzka w ocenie jej uczestników, dr Beata Jakimiuk (Katolicki Uniwersytet Lubelski): Model kompetencji doradcy zawodowego wciąż otwartym problemem badawczym, dr Marcin Szumigraj (Uniwersytet Zielonogórski): Lubuszanie 2012 w świetle badań – zasoby i deficyty, Alicja Szostkiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika): Uwarunkowania całowyciowej aktywności edukacyjnej osób w średniej dorosłości, dr Joanna Kłodkowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa): Uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji OHP, Dorota Ejneberg (Dolnośląska Szkoła Wyższa): Doświadczanie bezdomności – perspektywa pracownika socjalnego oraz Agnieszka Szewczyk (Dolnośląska Szkoła Wyższa): Pracownik socjalny jako refleksyjny praktyk, czyli rozważania o różnorodnych sytuacjach poradniczych.

Oprócz spotkań autorskich i własnych wystąpień uczestnicy brali udział w pracach w grupie oraz grach symulacyjnych. Pierwszą z nich była praca w grupach dotycząca wybranego przez prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula tekstu naukowego, polegająca na identyfikacji i korekcie błędów. Kolejne zadanie dotyczyło napisania wstępu do artykułu zatytułowanego: *Kierunki wychowania w demokratycznym społeczeństwie*. Następne zadanie polegało na wcieleniu się w rolę członków zespołu redakcyjnego czasopisma *Przegląd poradzoznawczy* i zrecenzowaniu fragmentu tekstu naukowego. Uczestnicy po wnikliwej analizie tekstu mieli wyrazić swoją opinię, czy tekst nadaje się do druku bez korekty lub po wprowadzeniu niezbędnych zmian, czy też nie zostanie przyjęty do druku. Ocenę należało wyrazić poprzez napisanie listu do autora lub poproszenie autora o wysłuchanie opinii zespołu redakcyjnego oraz umotywowanie swojej decyzji. Jednogłośnie tekst został odrzucony i nieprzyjęty do druku przez wszystkie grupy.

Ostatnim punktem programu LSAiP był wyjazd do Ostrawy i spotkanie w Katedrze Pedagogiki i Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie w Ostrawie. Dotyczyło ono rozważań nad polskim i czeskim systemem edukacji ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego.

Podsumowując, LSAiP stanowi dla młodych badaczy niezwykłą szansę wymiany międzypokoleniowej dotyczącej szeroko rozumianej działalności naukowej. To przede wszystkim miejsce spotkania młodych badaczy i wybitnych naukowców, którzy dzielą się ze sobą swoimi myślami i spostrzeżeniami. LSAiP to

także szansa weryfikacji swoich pomysłów, inspiracji do dalszych badań, zmierzenia się z krytyką, uczenia się bycia w świecie nauki. Najlepszą rekomendacją Szkoły jest fakt, iż uczestnicy kontynuują swoją naukę w kolejnych edycjach, dzieląc się z innymi swoimi doświadczeniami.

Dane do korespondencji:

Mgr Ewa I. Kurek

Doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

e-mail: ewaizkurek@gmail.com