

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK

Nr 1 (74) 2016



Warszawa 2016

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA

Nancy Arthur (Uniwersytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Biniecki (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)
Olena Bykovska (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa w Kijowie, Ukraina)
Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Maria Eduarda Duarte (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Wojciech Horyń (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Polska)
Józef Kargul – przewodniczący (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Alicja Kargulowa (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Przybylska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Polska)
Alicja Siemak-Tylikowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)
Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ewa Skibińska – redaktor naczelna

Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego
Katarzyna Kalinowska – redaktor języka angielskiego

Projekt okładki:

Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych” znajduje się na liście czasopism ERIH PLUS, w wykazie czasopism punktowanych MNiSW w części „B”, a także w bazie czasopism naukowych Index Copernicus oraz CEJSH

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

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITEE – PIB, Radom

Niniejszy numer „Edukacji Dorosłych” poświęcamy pamięci Profesor doktor habilitowanej Eugenii Anny Wesołowskiej, pierwszej redaktor naczelnej czasopisma. Wspominając życie i twórczość naukową Pani Profesor, Autorzy przygotowali artykuły prezentujące jej dorobek naukowy – poglądy, wyniki badań, podejmowane wyzwania edukacyjne. W numerze znajdują się również artykuły inspirowane pracą naukową Pani Profesor oraz artykuły dedykowane jej pamięci.

*Na zawsze zachowamy Panią Profesor w pamięci
Redakcja i Autorzy „Edukacji Dorosłych”*



**PROFESOR DOKTOR HABILITOWANA
EUGENIA ANNA WESOŁOWSKA (1929–2016)¹**

¹ Fotografia pochodzi z książki pod redakcją Ewy Przybylskiej: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001.

Prof. Eugenia Anna Wesołowska (1929–2016)²

Profesor Eugenia Anna Wesołowska urodziła się 08.11.1929 r. w Wereszczynie, w powiecie włodawskim. Była absolwentką filologii polskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (1959). W latach 1946–1973 pracowała jako nauczycielka szkół podstawowych i średnich. W 1973 r. objęła stanowisko starszego specjalisty w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, po uzyskaniu stopnia doktora pełniła funkcję sekretarza naukowego w Instytucie Programów Szkolnych (1978–1990), a od roku 1982 równolegle kierowała zakładem Kształcenia Dorosłych. Po likwidacji Instytutu podjęła pracę naukową i dydaktyczną na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W 1996 r. uzyskała tytuł naukowy profesora, a w 1998 r. została mianowana na stanowisko profesora zwyczajnego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Na emeryturę przeszła w 2000 r.

Prof. Eugenia Anna Wesołowska uczestniczyła z dużym zaangażowaniem w życiu naukowym UMK oraz środowiska andragogicznego w kraju. W Instytucie Pedagogiki UMK pełniła funkcję wicedyrektora do spraw dydaktycznych, była kierownikiem Zakładu Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej, powołała specjalność edukacja ustawiczna, była organizatorką Toruńskich Konferencji Andragogicznych, zainicjowała w Toruniu wydawanie czasopisma „Edukacja Dorosłych” oraz serii Biblioteka Edukacji Dorosłych. Po przejściu na emeryturę nadal aktywnie pracowała zawodowo na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika i w Wyższej Szkole im. Pawła Włodkowica w Płocku, gdzie pełniła funkcję prorektora, prodziekana i kierownika katedry.

Profesor Eugenia Anna Wesołowska sprawowała wiele zaszczytnych funkcji, m.in. sekretarza ZG Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, członka ZG Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, wiceprzewodniczącej Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP. Przez wiele lat była działaczką Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Uczestniczyła również w pracach Komitetu Badań nad Pokojem PAN. Utrzymywała bliskie kontakty z wieloma ośrodkami naukowymi za granicą. Była członkiem Rady Naukowej Rosyjskiego Uniwersytetu Otwartego w Moskwie, współpracowała z Instytutem Socjologii Akademii Nauk Rosji, Akademią Nauk Pedagogicznych w Moskwie, Instytutem Pedagogiki w Budapeszcie, Instytutem Pedagogiki w Pradze, Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu oraz ośrodkami badań i działalności edukacyjnej dla dorosłych we Francji (CAFOC na Sorbonie, CNEC w Vanves, CNAM w Paryżu, AFPA). Brała udział w polsko-niemieckich pracach naukowych i badawczych we współpracy z Uniwersytetem Humboldta w Berlinie.

² Przedruk z Rocznika Andragogicznego 2015, s. 370–372.

Prof. Eugenia Anna Wesołowska była promotorem i recenzentem w przewodach doktorskich oraz autorką recenzji i opinii w przewodach habilitacyjnych i profesorskich.

Twórczość naukowa Prof. Eugenii Anny Wesołowskiej jest bogata i różnorodna. Składają się na nią badania i prace z zakresu pedeutologii, dydaktyki, pedagogiki pokoju, edukacji dorosłych, pedagogiki porównawczej. Jest Autorką 12 książek, pod jej redakcją ukazało się 21 prac zbiorowych, opublikowała ponad 130 artykułów. Szczególne miejsce w jej dorobku zajmowały publikacje poświęcone globalnym problemom edukacyjnym: wychowaniu dla pokoju oraz kształtowaniu społeczeństwa tolerancyjnego. Wzbogaciła pedagogikę porównawczą o cenne opracowania oświaty, m.in. Francji, Czechosłowacji, Szwecji, Włoch.

Odeszła od nas osoba pełna optymizmu, zaangażowana w pracę zawodową i twórcze animowanie środowiska naukowego andragogów, ceniona specjalistka w zakresie edukacji dorosłych i pedagogiki porównawczej.

Hanna Solarczyk-Szwec

SPIS TREŚCI

REFLEKSJE ANDRAGOGICZNE WOKÓŁ DZIAŁALNOŚCI I TWÓRCZOŚCI NAUKOWEJ PROFESOR EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ

Ewa Przybylska

Andragogiczne pasje Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej 11

Anna Marianowska

Wokół problemów andragogiki, edukacji obywatelskiej i pedagogiki
pokoju – poglądy naukowe Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej
na łamach czasopisma „Edukacja Dorosłych” w latach 1993–2006 21

Ewa Skibińska

Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej Biblioteka „Edukacji Dorosłych”.
O potrzebie kształtowania świadomości społecznej 31

Renata Góralska, Alina Matlakiewicz,

Hanna Solarczyk-Szwec

Na pograniczu andragogiki, dydaktyki i pedagogiki porównawczej.
O dorobku naukowym Eugenii Anny Wesołowskiej 43

Krzysztof Pierścieniak

Peregrynacje edukacyjne. Komparatystyka andragogiczna w ujęciu
Profesor Eugenii A. Wesołowskiej..... 61

Krzysztof Klimek

Pedagogika pokoju, edukacja obywatelska i wychowanie patriotyczne
w ujęciu Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej..... 77

ZAINTERESOWANIA NAUKOWE PROF. DR HAB. EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ ŹRÓDŁEM INSPIRACJI ANDRAGOGÓW

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Narracja, tożsamość, historia życia – wokół pojęć i zjawisk..... 87

Elżbieta Woźnicka

Drogi życiowe i edukacyjne w rodzinie na przykładzie biografii jednej rodziny 99

<i>Dorota Gierszewski</i> Problematyka wychowania dla pokoju w założeniach i praktyce edukacji obywatelskiej w Niemczech	111
--	-----

DEDYKACJE

<i>Ryszard Kałużny</i> Zmienność ról społeczno-zawodowych człowieka we współczesnym świecie jako zagrożenie tradycyjnej dorosłości.....	125
<i>Alicja Kargulowa</i> Kilka uwag o poradnictwie	135
<i>Beata Stachowiak</i> Korzystanie przez studentów z serwisów społecznościowych – refleksje dydaktyka nad wynikami badań.....	151
<i>Ewa Dębska</i> Drogi zawodowe andragogów w ujęciu temporalnym	165
<i>Artur Fabiś, Łukasz Tomczyk</i> Geragogika w ujęciu autorów niemieckojęzycznych	181

WSPOMNIENIE

<i>Józef Pólturzycki</i> Odeszła współorganizatorka Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i założycielka „Edukacji Dorosłych” oraz „Rocznika Andragogicznego”	189
<i>Józef Pólturzycki</i> Z żałobnej karty: Maria Stypułkowska-Chojcka „Kama” 1919–2016	191

RECENZJE

<i>Angelika Felska</i> Tomasz Maliszewski, Małgorzata Rosalska (red.), Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 408.	193
<i>Jiří Pavlů</i> Jaroslav VETEŠKA, Przegľad andragogiki (Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha, Portál, 2016, s. 320) ..	197

CONTENTS

ANDRAGOGICAL REFLECTIONS AROUND ACTIVITY AND SCIENTIFIC WORK OF PROFESSOR EUGENIA ANNA WESOŁOWSKA

Ewa Przybylska

The passion for andragogy of Professor E.A. Wesołowska 11

Anna Marianowska

On the problems of andragogy, civic education and peace education
– scientific ideas of Professor Eugenia Anna Wesołowska
in the magazine „Adult Education” in the years 1993–2006..... 21

Ewa Skibińska

„Adult Education” Library of Professor Eugenia Anna Wesołowska.
The need for social consciousness 31

*Renata Góralska, Alina Matlakiewicz,
Hanna Solarczyk-Szwec*

Halfway between andragogy, didactics and comparative pedagogy.
Academic achievements of Eugenia Anna Wesołowska..... 43

Krzysztof Pierścieniak

Educational pilgrimage. Comparative andragogy from Professor Eugenia
A. Wesołowska’s point of view..... 61

Krzysztof Klimek

Pedagogy of peace, civic education and patriotic education in the view of
Professor Eugenia Anna Wesołowska..... 77

SCIENTIFIC INTERESTS OF PROFESSOR EUGENIA ANNA WESOŁOWSKA A SOURCE OF INSPIRATION FOR ANDRAGOGUES

Agnieszka Majewska-Kafarowska

The narrative, identity, life story – around the concepts and phenomena..... 87

Elżbieta Woźnicka

Paths of life and education in the family on the example of a family biography 99

<i>Dorota Gierszewski</i>	
Education for peace in theory and practice of civic education in Germany ...	111

DEDICATIONS

<i>Ryszard Kałużny</i>	
Variability of socio-professional roles in the contemporary world as a threat to traditional adulthood.....	125
<i>Alicja Kargulowa</i>	
A few thoughts on counselling.....	135
<i>Beata Stachowiak</i>	
Students' use of social networking sites – the reflections of a didactitian over the results of the research.....	151
<i>Ewa Dębska</i>	
Professional paths of andragogues in a temporal perspective	165
<i>Artur Fabiś, Łukasz Tomczyk</i>	
Geragogika in terms of German-speaking authors	181

MEMORY

<i>Józef Pólturzycki</i>	
The co-organizer of Academic Andragogical Society and the founder of „Adult Education” and „Andragogical Yearbook” has passed away	189
<i>Józef Pólturzycki</i>	
From the funeral card: Maria Stypułkowska-Chojecka „Kama” 1919–2016..	191

REVIEWS

<i>Angelika Felska</i>	
Tomasz Maliszewski, Małgorzata Rosalska (red.), Folk University – between old and new challenges, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 408.....	193
<i>Jiří Pavlů</i>	
Jaroslav VETEŠKA, Overview of the andragogy (Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha, Portál, 2016. ss. 320.....	197

REFLEKSJE ANDRAGOGICZNE WOKÓŁ DZIAŁALNOŚCI I TWÓRCZOŚCI NAUKOWEJ PROFESOR EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ

Ewa Przybylska

ANDRAGOGICZNE PASJE PANI PROFESOR EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, transformacja ustrojowa, polityka edukacji dorosłych, edukacja kobiet, pedagogika porównawcza.

Streszczenie: Artykuł ma charakter wspomnienia o Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej. Szkicuje postać zasłużonej Profesor andragogiki, organizatorki życia akademickiego, inicjatorki licznych działań edukacyjnych o charakterze ogólnokrajowym i międzynarodowym, promotorki i wielkiego przyjaciela studentów oraz młodych pracowników nauki. Autorka dzieli się swoimi osobistymi doświadczeniami w pracy z Promotorką i dokonuje próby krótkiego przeglądu jej dorobku z perspektywy czasu. W bogatej twórczości Pani Profesor wyróżnia kilka wątków stanowiących motyw przewodni jej badań naukowych. Są to polityka oświatowa, profesjonalizacja specjalistów edukacji dorosłych, edukacja kobiet oraz pedagogika porównawcza. Myśl andragogiczna Pani Profesor, ceniona i inspirująca w dobie transformacji ustrojowej w Polsce, pozostaje aktualna i ważna do dziś.

Wspomnienie o Pani Profesor

W 2001 roku, 15 lat temu, społeczność Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i innych ośrodków akademickich w kraju celebrowała jubileusz 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej. Podczas uroczystości zorganizowanej przez Wydział Humanistyczny UMK Dziekan Wydziału Profesor Ryszard Borowicz wręczył Szanownej Jubilatce książkę pamiątkową, w której głos zabrali koledzy i koleżanki Pani Profesor, jej przyjaciele i długoletni współpracownicy reprezentujący różne środowiska naukowe z Polski i Niemiec. Studia oferowane Pani Profesor nosiły tytuł *Andragogiczne*

*wątki, poszukiwania, fascynacje*¹. Stanowiły swoisty przegląd współczesnej naukowej myśli o edukacji dorosłych i podsumowanie zagadnień nurtujących badaczy podczas pierwszej dekady transformacji ustrojowej. Autorami poszczególnych artykułów były zarówno znamienite koleżanki, jak i koledzy Pani Profesor, m.in. Olga Czerniawska, Tadeusz Aleksander, Józef Pólturzycki, Mieczysław Malewski czy Józef Kargul, jednoznacznie utożsamiani z andragogiką oraz wybitne postacie życia naukowego zajmujące się na co dzień problematyką tylko pośrednio związaną z obszarem edukacji dorosłych, przykładowo: Ryszard Borowicz, Jerzy Bagrowicz, Alicja Kargulowa, Witold Wojdyło, Roman Szulz, Bogusław Śliwerski, Aleksander Nalaskowski. Wszyscy współautorzy książki podzielili się swoimi refleksjami na temat tych aspektów edukacji, które zajmowały w ich twórczości naukowej istotne miejsce, a zarazem kontekstualnie plasowały się blisko problematyki kształcenia osób dorosłych. Stąd tytuł Księgi Pamiątkowej dla Pani Profesor *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Jeśliby przyjąć alternatywny, równie popularny wśród społeczności akademickiej zamysł publikacji, zawierając w niej refleksję na temat dorobku, działalności i zainteresowań naukowych Pani Profesor Wesołowskiej, dedykowana jej Księga mogłaby – w moim odczuciu – nosić tytuł *Andragogiczne pasje*. Wspominam Panią Profesor przede wszystkim jako człowieka w pełni zaangażowanego w pracę zawodową, wykonującego ją z bezmiernym zapałem i oddaniem. Znajdowała w niej radość, satysfakcję i spełnienie. Czerpała z niej, na wszystkich etapach swojego życia, siłę i wytrwałość. Czy jako nauczycielka w szkołach podstawowych, zawodowych, średnich, czy nauczycielka akademicka, badaczka i inspiratorka ogólnokrajowych i międzynarodowych inicjatyw na rzecz rozwoju edukacji dorosłych – Pani Profesor zwykle zarażała środowisko naukowe swoim entuzjazmem i energią. Nie raz rozmowy z nią i nasze wspólne działania przywodziły mi na myśl słowa Arthura Schopenhauera: *Trud i walka są dla człowieka potrzebą, jak dla kreta kopanie [...] na przezwyciężaniu przeszkód polega najwyższa przyjemność ludzkiej egzystencji, zawsze uszczęśliwia człowieka walka z nimi i odniesione zwycięstwo* (Schopenhauer 2005, s. 519). Pani Profesor – tak ją dziś widzę – była człowiekiem szczęśliwym, bo w pełni oddanym urzeczywistnieniu idei, która stanowiła jej życiowy cel. Potrafiła godzić się z wszelkimi niedogodnościami i przeciwnościami losu, przeżywać drobne niepowodzenia i większe porażki, przezwycięzać przykre emocje i wciąż na nowo znaleźć w sobie siłę na zmierzenie się z kolejnymi wyzwaniami. Posiadała tę nieugiętość i wytrwałość, cechy właściwe ludziom przepełnionym przekonaniem o słuszności celu, do którego dążą i zgodności własnych talentów z wyzwaniami żywotnymi, którym stawiają czoło. Była człowiekiem stworzonym na niepewne czasy. Edukacja dorosłych w Polsce doby przemian ustrojowych znalazła w niej oddanego rzecznika rozwoju, modernizacji i postępu, animatora integracji rozproszonych i podzielonych środowisk akademickich oraz poważnionych ludzi, inspiratora inicjatyw podnoszących rangę i jakość edukacji dorosłych. Dla młodych andragogów była

¹ E. Przybylska (red.) (2001), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

Pani Profesor nie tylko nauczycielką wprowadzającą ich w świat nauki, uwrażliwiającą na specyfikę i potrzeby kształcenia społeczności ludzi dorosłych, aranżacji szeroko rozumianych warunków do podejmowania aktywności edukacyjnej i wspomagania człowieka dorosłego na tle globalnych wyzwań współczesności; nie była tylko mistrzem, który wprowadzał w świat nauki i uczył rozumieć. Była w pierwszym rzędzie mistrzem życia, dającym przykład zaangażowania, wytrwałości i siły czerpanej z dokonań, do których jest człowiek przekonany. „Dorosłość”, którą badała i dla której rozwoju tworzyła warunki, widziała jako etap trudnych wyborów, zadumy nad życiem i nieprzerwanej pracy nad własnym samodoskonaleniem. Pani Profesor krzepiła serca, rozpogadzała, dodawała otuchy, obdarzała ciepłem i serdecznością. Swoich uczniów zobowiązywała do wierności nauce i ciągłego wysiłku nad własnym rozwojem. Uczyla otwartości na nowe zadania, na przemiany, na nowych ludzi. Zawsze towarzyszyła jej troska o innych. Piśmiennictwo naukowe Pani Profesor wyraża zarówno staranie o tworzenie warunków do uczenia się osób dorosłych w skali makro; wielokrotnie proponowała rozwiązania modelowe dla systemu polskiej edukacji dorosłych, stawiającej pierwsze kroki na drodze demokratyzacji, ale także w skali mezo – tu choćby jej myśli na temat pożądanych kierunków i programów kształcenia czy treści, form organizacyjnych i metod pracy z dorosłym uczniem; wreszcie jej zaangażowanie w skali mikro: jako przykład może posłużyć pochylenie się nad losami edukacyjnymi kobiet i refleksja na temat możliwych dróg stworzenia im optymalnych warunków do uczenia się. Być może właśnie pierwsze lata działalności zawodowej przypadające na okres po II wojnie światowej – Pani Profesor wspominała je zawsze z poruszeniem – dały jej niezłomne przeświadczenie o tym, że każdy człowiek zasługuje na szansę. Filozofię jej naukowej twórczości i życia, artykułowaną w powszednich relacjach międzyludzkich, oddają najpełniej słowa cytowanego już Schopenhauera: *Tak jak kula na bilardzie wcale nie może się zacząć ruszać, póki nie otrzyma uderzenia, całkiem tak samo człowiek nie może powstać z krzesła, póki go jakaś pobudka nie podniesie lub nie oderwie: ale potem jest już jego powstanie tak konieczne i tak niechybne, jak potoczenie się kuli po otrzymaniu uderzenia* (Schopenhauer 2006, s. 42). Pani Profesor nieugięcie wypowiadała się za koniecznością nadawania światom ludzkiego życia kształtu sprzyjającego aktywności edukacyjnej, prowokującego refleksję, gotowość poznawania samego siebie, ciekawość innych i świata w ogóle. Wierzyła w możliwość kreowania rzeczywistości społecznej zezwalającej na aktywizowanie w jednostce tego, co dobre i mądre. Życliwym słowem, dowcipem, podpowiedzią wskazywała na horyzonty godne odkrycia i niespożytkowaną energię tkwiącą w jej rozmówcach, animując do sięgnięcia do pokładów wewnętrznej siły i wykorzystania jej dla dobra własnego i ogółu. Sądzę, że m.in. zdolność wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze, uczyniła z Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej centralną postać polskiej edukacji dorosłych doby transformacji ustrojowej. Skupiając wokół siebie renomowane osobistości nauki i młodych badaczy, którym na progu dorosłości pomagała odnaleźć ich naukową drogę, dała impuls do rozwoju nowych form organizacyjnych, innowacyjnych koncepcji edukacji dorosłych i twórczej praktyki pracy oświatowej z osobą dorosłą.

Inspiracje dla polityki oświatowej

Profesor Eugenia Anna Wesołowska spełniała się jako andragog w różnych obszarach edukacji dorosłych. W swoim wspomnieniu o niej nawiązuje jedynie do tych aktywności, które podejmowała w latach 90. i w pierwszej dekadzie XXI wieku. Były to lata, w których miałam możliwość uczyć się od niej i współpracować z nią. O pasji, z jaką Pani Profesor traktowała swój zawód świadczy nie tylko jej dorobek pisarski, ale także ogrom prac organizacyjnych, owocujących nowatorskimi pomysłami, które w znakomitej większości stanowią do dziś filar polskiej edukacji dorosłych. *Reprezentując najstarszą generację polskich nauczycieli-andragogów, uważam, że o wartości każdego działania człowieka świadczą wymierne efekty*, napisała Profesor Wesołowska w jednym z kwartalników „Edukacji Dorosłych” (Wesołowska 2002, s. 17), pisma, które współtworzyła i redagowała przez ponad 10 lat. W pierwszym tomie „Edukacji Dorosłych” Redaktor Naczelna podzieliła się z czytelnikami swoją nadzieją: *Zakładamy, że nasz kwartalnik stanie się czynnikiem integracji i ożywienia specjalistycznych środowisk edukacji dorosłych, inspiracji i popularyzacji nowych form, metod i kierunków kształcenia oraz inicjatyw edukacyjnych. Będzie głosem polskich andragogów, forum wymiany ich doświadczeń i twórczych poszukiwań* (Wesołowska 1993, s. 4). W tym też pierwszym kwartalniku odsłoniła Profesor Wesołowska swoje andragogiczne credo, nakreślając sześć fundamentalnych zadań, z którymi przyszło się mierzyć edukacji dorosłych w dekadzie poprzedzającej członkostwo Polski w Unii Europejskiej. Po pierwsze Pani Profesor uznała za konieczność: *Prowadzenie interdyscyplinarnych badań stanu świadomości społecznej, wiedzy o dokonujących się przemianach i warunkach życia, które kształtują autentyczne potrzeby edukacyjne, obejmując nimi różne środowiska populacji ludzi dorosłych, bez względu na wiek, miejsce życia i inne uwarunkowania* (Wesołowska 1993, s. 12). Po drugie postulowała: *Edukacja dorosłych – jej treści, formy organizacyjne i metody pracy – musi być [...] ściśle związana z życiem społeczeństwa, z jego autentycznymi potrzebami, rozwijającymi się procesami ekonomicznymi i społecznymi, z systemem politycznym, z lokalnymi warunkami czy specyfiką regionów* (Wesołowska 1993, s. 13). Po trzecie Profesor Wesołowska wskazała na potrzebę wprowadzenia nowych treści i kierunków kształcenia oraz modernizacji procesów dydaktycznych. Za najbardziej pilne zadania uznała popularyzację wiedzy społeczno-politycznej, ekonomicznej, nauczanie języków obcych i obsługi nowoczesnych technologii oraz przekaz wiedzy z dziedziny ekologii i zdrowia. Po czwarte akcent położyła na: *Poszukiwanie optymalnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w edukacji dorosłych, tworzenie nowych struktur kształcenia, krótszych, obliczonych na różnych uczestników procesów edukacyjnych, nastawionych na indywidualne sterowanie swoją nauką przez uczących się, odejście od formuły encyklopedyzmu w nauce, opartych głównie na metodach pamięciowych, na rzecz indywidualnych poszukiwań i wyborów, uczestnictwa w samodzielnym odkrywaniu światów* (Wesołowska 1993, s. 13). Po piąte Pani Profesor zaapelowała o stworzenie [...] systemu informacji służącej kształceniu dorosłych jako podstawowego elementu edukacji (Wesołowska 1993, s. 13). Widziała w nim miejsce dla informacji przekazywanych w formie

tradycyjnej (np. druki, gazety), informacji telefonicznej, elektronicznej, różnego typu poradnictwa oraz doradztwa zawodowego i dydaktycznego. Jako ostatni priorytet wymieniła współpracę międzynarodową, podkreślając jej walory, tak dla rozwoju myśli andragogicznej, jak i praktyki edukacyjnej oraz kształcenia obywateli Europy, rozumiejących i szanujących się wzajemnie (Wesołowska 1993).

Niemal ćwierćwiecze dzielące teraźniejszość od pierwszego wydania kwartalnika „Edukacja Dorosłych” zawierającego naukowe przesłanie Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej przyniosło ogromne zmiany w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym kraju, nie pozostając bez echa także w obszarze edukacji dorosłych, której kondycji nie będę dokładnie analizować w tekście o charakterze wspomnieniowym. Generalizacje przedstawiające jedynie najważniejsze osiągnięcia lub najbardziej rażące mankamenty przy uproszczonej prezentacji szczegółów bywają krzywdzące i niosą ryzyko pominięcia tendencji ważnych, dobrze rokujących na przyszłość. Niemniej nawet pobieżne spojrzenie na kształt edukacji dorosłych w Polsce wywołuje konstatację, że marzenia Pani Profesor o sprawnie funkcjonującym systemie kształcenia dorosłych dotychczas nie ziściły się. Jak najbardziej aktualny pozostaje sformułowany przez nią zarzut *Edukacja dorosłych w Polsce jest sprawą prywatną obywateli – polityka państwa w tej dziedzinie nie istnieje* (Wesołowska 2004, s. 33). Poza tym nadal jeszcze nie zaistniały w edukacji dorosłych treści odnoszące się do spraw globalnych, społecznych, politycznych i obywatelskich, kształtujące umiejętność krytycznego myślenia i kompetencje do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wizję powszechnie dostępnej edukacji dorosłych przesłania postępująca komercjalizacja, w której swoje szanse odnajdują wysoko wykształceni i dobrze sytuowani obywatele. Ich też przywilejem pozostają zdolność do zatrudnienia, innowacyjność, zmysł inicjatywy i ogólny dobrostan. Edukacji włączającej, uwzględniającej różnorodność osób uczących się jak nie było, tak nie ma. Nie ma też co wspominać o edukacji podstawowej dorosłych podnoszącej poziom czytania, pisania i liczenia czy wiedzę z zakresu ekonomii gospodarstwa domowego, praw konsumenckich lub profilaktyki zdrowotnej. Kształcenie dorosłych pozostaje niewątpliwie najsłabszym ogniwem polskiego systemu edukacji dorosłych. Jej rangi nie podnoszą ani zmiany demograficzne, ani przeobrażenia zachodzące w świecie pracy i życiu społecznym, ani deklaracje rządowe odnośnie do realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie.

Wiele postulatów Pani Profesor skierowanych pod adresem polityki oświatowej czeka jeszcze na realizację. Pozostają w pamięci osób skupionych wokół współtworzonego przez nią Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego czy uczestników licznych organizowanych przez nią konferencji andragogicznych, obecnie już także uczniów jej podopiecznych. Koncepcja systemu edukacji dorosłych naszkicowana w książkach i artykułach autorstwa Profesor Wesołowskiej oddaje w pełni atmosferę pierwszej dekady polskiej transformacji ustrojowej, zapału, z jakim polscy andragodzy przystąpili do tworzenia warunków do nowoczesnej, odpowiadającej europejskim standardom edukacji dorosłego społeczeństwa oraz nadziei, jakie wiązali z budową demokratycznego państwa. Historyczne już prace Pani Profesor stanowią

jednak nadal źródło cennych inspiracji dla wszystkich środowisk związanych z edukacją dorosłych, ponieważ zawierają refleksję humanisty i zaangażowanego pedagoga głoszącego wartości ponadczasowe i posiadającego wizję urzeczywistnienia powszechnie dostępnej, wysokojakościowej edukacji dorosłych wspierającej jednostkę w jej rozwoju osobistym, działaniu zawodowym i zaangażowaniu w sprawy publiczne ważne zarówno w środowiskach lokalnych, jak i w skali globalnej.

Akademicka edukacja dorosłych

W konsekwencji nieobecności bodźców ze strony polityki oświatowej, braku prestiżu edukacji dorosłych i przeświadczenia o konieczności zapewnienia jej wysoko wykwalifikowanych specjalistów poddała się także w pierwszej dekadzie XXI wieku edukacja dorosłych jako specjalność kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego. Po latach dynamicznego rozwoju na przełomie wieków dryfuje obecnie na większości uniwersytetów i szkół wyższych bez wyraźnego trendu. Andragodzy prowadzą badania, publikują ich wyniki, kontynuują krajowy i międzynarodowy dialog o różnych aspektach kształcenia dorosłych, nauczają rozmaitych przedmiotów na ogólnym toku studiów, promują młodych badaczy, niemniej bez możliwości realizacji specjalności i studiów podyplomowych nie wywierają znaczącego wpływu na profesjonalizację przyszłych edukatorów dorosłych. Pragmatyzm studentów decydujących się na wybór specjalności, które zwiększają ich szanse na zatrudnienie, jest na wskroś zrozumiały. Zastanawia jedynie krótkowzroczność ustawodawcy, który zdaje się nie wyciągać wniosków ani ze zmian demograficznych, ani prognoz zwiastujących rosnące zapotrzebowanie gospodarki w dobie gwałtownej cyfryzacji na pracowników o bardzo wysokich kwalifikacjach, nie wspominając już nawet o milionach dorosłych obywateli kraju, którym edukacja mogłaby wiele zaoferować.

Na początku lat 90. Pani Profesor Eugenia Anna Wesołowska należała do grona inicjatorów ogólnokrajowej debaty na temat konieczności przygotowania specjalistów-andragogów do pracy z ludźmi dorosłymi, wypracowania adekwatnych treści kształcenia i usytuowania w strukturach uczelni odpowiednich jednostek odpowiedzialnych za obszar edukacji dorosłych. Problematyka ta stała się m.in. przedmiotem dwóch współorganizowanych przez nią konferencji andragogicznych w latach 1994 i 1995, których obrady relacjonują publikacje pod jej redakcją (Wesołowska 1994, Wesołowska 1996). Oba tomy, obok wystąpień andragogów z kraju i zagranicy, zawierają szczegółowe sprawozdania z działań, które podjęła Profesor Wesołowska na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu celem zbudowania tam silnego ośrodka badań andragogicznych prowadzącego dydaktykę na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych, w ramach specjalności kształcenie ustawiczne – oraz studiów podyplomowych. Tej ostatniej formie kształcenia andragogów przypisywała Pani Profesor szczególne znaczenie. Uruchomione dzięki jej staraniom studia podyplomowe z zakresu edukacji dorosłych miały wówczas unikatowy na skalę kraju charakter (Wesołowska 1996). Kolejna ich edycja, już po odejściu Pani Profesor z toruńskiej uczelni, była ostatnią, którą zrealizował założony przez nią Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej, dziś Katedra Edukacji Dorosłych.

Nadzieje polskiego środowiska andragogicznego na nowoczesną politykę oświatową wspierającą edukację dorosłego społeczeństwa poprzez odpowiednie regulacje prawne i inwestycje okazały się zbyt optymistyczne. Przekreśliła je neoliberalna idea wolności w sferze ekonomii i rynku. *Traktowanie rynku i struktur quasi-rynkowych jako etyki samej w sobie jest sposobem regulacji życia gospodarczego i społecznego. W wyniku przyjęcia aksjomatu o niewidzialnej ręce sprawiedliwości, jaką ma być wolny rynek, następuje marginalizacja nie tylko dyskursu obywatelskiego, ale także humanistycznego i etycznego* (Michalska 2013, s. 39). Rynek nie zgłasza dotychczas zapotrzebowania na wykwalifikowanych nauczycieli ludzi dorosłych. Diagnoza Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej sprzed 20 laty odnośnie do lekceważenia, także w środowiskach akademickich, specyfiki procesów uczenia się osób dorosłych, nie straciła na aktualności. [...] *sytuacja jest taka, że nauczyciele przedmiotów po studiach uniwersyteckich i innych nie posiadają wcale lub bardzo słabe przygotowanie pedagogiczne, o andragogicznym już nie wspominając. Tymczasem w tak zwanej rzeczywistości nauczycielskiej podejmują prace w różnych formach edukacji dorosłych, napotykać i powodując, z braku umiejętności, różne perturbacje* (Wesołowska 1996, s. 164).

Edukacja kobiet i pedagogika porównawcza

Obok polityki oświatowej i profesjonalizacji edukatorów dorosłych jeszcze co najmniej dwa kolejne tematy pasjonowały Profesor Eugenię Annę Wesołowską jako badaczka i człowieka. Po pierwsze była to edukacja kobiet. Sądzę, że Pani Profesor zaangażowała się w „kwestię kobiecą” z pobudek biograficznych. Problem powiązania obowiązków rodzinnych z pracą zawodową i działalnością społeczną był jej nader dobrze znany. W sprawie równouprawnienia kobiet i mężczyzn mówiła gromkim głosem: [...] *należy uruchomić i zainicjować takie działanie, jak przekonywanie do zmian naszych partnerów życiowych z najbliższego otoczenia – mężów, synów, braci, kolegów, zwierzchników różnych instytucji – w imię wspólnego dobra. Lepsza pozycja kobiety w Polsce – matki, żony, córki, koleżanki w pracy, obywatelki, człowieka – to równocześnie wyższa jakość społeczeństwa jako całości, lepsze pełnienie przez niewiasty ich tradycyjnych, ale podstawowych funkcji biologicznych, wychowawczych, społecznych, ekonomicznych, kulturowych w rodzinie – i roli w różnych dziedzinach życia społecznego. [...] Ta problematyka jako cele, treści i pedagogiczna praktyka jest niezwykle ważna w edukacji mężczyzn i kobiet w naszym kraju. Żyjemy przecież razem, wzajemnie się uzupełniamy, każda kobieta i każdy mężczyzna ma tylko jedno życie i wspólnym celem jest uczynić je lepszym* (Wesołowska 2000, s. 86).

Pani Profesor przypatrywała się ze szczególną wnikliwością funkcjom edukacji w kontekście przemian zachodzących w rodzinie. W 1988 roku rozpoczęła badania interdyscyplinarne nad edukacyjnymi dziejami polskich rodzin, dokumentując sprzężenie między edukacją jako czynnikiem przeobrażeń zachodzących w obrębie rodziny a znaczeniem przemian na dalsze losy i decyzje edukacyjne jej członków. Dodatkowym walorem badania było wykazanie wzrostu wykształcenia kolejnych pokoleń rodziny na tle wydarzeń historycznych i społecznych zachodzących na przestrzeni 150 lat (Wesołowska 2001a). Pani Profesor zainspirowała wielu swoich

uczniów i badaczy w całym kraju do podjęcia kwestii edukacji kobiet. Bogactwo opracowań poświęconych problematyce równouprawnienia kobiet i mężczyzn oraz różnych aspektów związanych ze społecznym funkcjonowaniem kobiet, które ukazały się na przestrzeni ostatnich lat, świadczy o jej społecznej i badawczej intuicji (por. Giza-Poleszczuk 2005, Grochalska 2011, Chomczyńska-Rubacha 2011, Kopciewicz 2011, Gromkowska-Melosik 2011, Ostrouch-Kamińska 2011).

Kolejna pasja naukowo-badawcza Pani Profesor lokowała się w obszarze pedagogiki porównawczej. Ze szczególnym zamięłowaniem przyglądała się systemowi edukacji dorosłych we Francji, konsekwentnie poszukując w nim inspiracji dla polityki oświatowej, teorii i praktyki edukacji dorosłych w Polsce. W swoich analizach podkreślała wsparcie francuskich władz oświatowych dla sektora kształcenia dorosłych, niezależnie od ich prawicowego czy lewicowego światopoglądu, stabilne rozwiązania prawne i finansowe zabezpieczające ciągłość funkcjonowania sektora, pluralizm oferentów usług edukacyjnych, różnorodność form i metod kształcenia, silną orientację na potrzeby uczestników kursów i szkoleń oraz współpracę z ośrodkami akademickimi i specjalistycznymi instytutami, zwłaszcza w obszarze kształcenia kadry nauczycielskiej edukacji dorosłych (Wesołowska 2000a). Studia Pani Profesor nad edukacją dorosłych we Francji, powstałe z obserwacji bystrego i wnikliwego oka, wniosły nie tylko istotny wkład w rozwój polskiej myśli andragogicznej, pokazały ponadto w całej rozciągłości znaczenie perspektywy porównawczej w pedagogice dla konstruowania rodzimych systemów edukacji i poszukiwania optymalnych rozwiązań palących kwestii społecznych i edukacyjnych. Nie ulega wątpliwości, że badania porównawcze poszerzają horyzonty: *Odkrywamy, że to, co wydawało się nam oczywiste, mogłoby być całkiem inne. I możemy się nad tym zastanowić, czy nasza sytuacja mogłaby lub powinna być inna* (Teichler 2005, s. 20–21). Międzynarodowe badania porównawcze Pani Profesor Wesołowskiej służyły jeszcze innym celom: zaspokajały zwykłą ludzką ciekawość tego, jak ludzie żyją i uczą się gdzie indziej; pozwalały zrozumieć ich problemy (przy okazji także własne) i otworzyć się na nieznaną kulturę. *Kształtowanie świadomości globalnej* uznawała Pani Profesor za jedno z naczelných zadań edukacji dorosłych. Rozumiała je jako: *[...] pomoc i działania w formowaniu 'stanu czuwania', orientacji w tym, co się dzieje najbliżej pojedynczego człowieka i w skali mieszkańców Ziemi, skali świata i umożliwianie 'celowej działalności w podejmowaniu procesów o korzystnych dlań wynikach i skutkach' zarówno w skali indywidualnej, jak i zbiorowej* (Wesołowska 2001b, s. 26).

Garść myśli na zakończenie artykułu

Miałam w Pani Profesor Promotora i Mistrza Życia. Wymienię jedno z jej przesłań, które towarzyszy mi na co dzień w życiu prywatnym i zawodowym: *Brak rozumienia młodych, pomocy dla nich, tworzenia im szans, otaczania życzliwością i przyjaźnią może odbijać się rykoszetem konfliktów międzygeneracyjnych czy szerzej pojmowanych konfliktów społecznych, których skutki były nieraz dostępne naszemu doświadczeniu* (Wesołowska 2002, s. 17).

O Pawle Włodkowicu napisała Pani Profesor, że był *człowiekiem do specjalnych poruczeń, do trudnych zadań, że był dobry na niepogodę* (Wesołowska 2000b, s. 20–21). Taką też zachowam ją w pamięci, jako człowieka o wyjątkowym darze szerzenia optymizmu w sytuacjach niełatwych i talencie sprawiania, że świat staje się bardziej znośny, barwny, przyjazny, wręcz prowokujący do rozgrywki i starcia, bo – jak mówiła Pani Profesor – jest o co zawalczyć.

Nie pamiętam, by kiedykolwiek była obojętna i niewzruszona. Wydaje mi się, że w ludziach najbardziej raziły ją obojętność, bierność, brak zaangażowania. Poczuwała się do odpowiedzialności, niezależnie od ciężaru sprawy i okoliczności. Chciała naprawiać edukację, ratować przed zniszczeniem środowisko naturalne, pomagać ludziom, których napotkała na swojej drodze. Wierzyła w zdolność człowieka do działania w solidarności z innymi i uczyła jej.

Na koniec raz jeszcze przytoczę słowa niemieckiego filozofa, które – mam wrażenie – oddają jej pasję tworzenia, wolę czynienia dobra i wiarę w bezkresną sprawczość człowieka wykształconego i zaangażowanego: *Nieraz ktoś zazdrości komuś interesujących przygód, jakie zdarzyły mu się w życiu, a powinien zazdrościć raczej umiejętności, która zdarzeniom potrafi nadać takie znaczenie, jakiego nabierają w jego opowieści; to samo bowiem zdarzenie, które lotny umysł ujmuje tak interesująco, będzie dla umysłu płaskiego i banalnego bezbarwną sceną z życia codziennego. [...] Czytelnik głupi zazdrości poecie wspaniałej przygody, zamiast zazdrościć mu potęgi wyobraźni, która potrafi przekształcić zdarzenie raczej codzienne w coś równie wielkiego i pięknego. Podobnie też melancholik dostrzega tragedię tam, gdzie sangwinik widzi tylko interesujący konflikt, a flegmatyk rzecz zgoła nieistotną* (Schopenhauer 2004, s. 394–395).

Bibliografia

1. Michalska D.A. (2013), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
2. Schopenhauer A. (2004), *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i Paralipomena*, t. II, tłum. J. Garewicz, Wydawnictwo Antyk, Kęty.
3. Schopenhauer A. (2005), *O wolności ludzkiej woli*, tłum. A. Stögbauer, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
4. Teichler U. (2005), *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*, Waxmann, Münster & New York.
5. Wesołowska E.A. (1993), *Teoretyczne problemy edukacji dorosłych i polityki oświatowej*, „Edukacja Dorosłych” 1, s. 7–14.
6. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń.
7. Wesołowska E.A. (red.) (1996), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
8. Wesołowska E.A. (1996), *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
9. Wesołowska E.A. (2000a), *Edukacja dorosłych we Francji – tradycje i podstawy prawne*, [w:] J. Saran (red.), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 355–368.

10. Wesołowska E.A. (2000b), *Paweł Włodkowic – wzór osobowy człowieka i obywatela dla współczesnych*, „Edukacja dorosłych” 4(29), s. 15–21.
11. Wesołowska E.A. (2001a), *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń na przykładzie jednej rodziny w Polsce*, „Edukacja dorosłych” 2(31), s. 39–48.
12. Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
13. Grochalska M. (2011), *Transgresyjne trajektorie. Zmiana statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Impuls, Kraków.
14. Chomczyńska-Rubacha M. (2011), *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Kopciewicz L. (2011), *W dniu ich święta. Przemoc symboliczna, media i podmiot kobiety w świadomości grup pokoleniowych*, Impuls, Kraków.
16. Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Impuls, Kraków.
17. Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Impuls, Kraków.
18. Wesołowska E.A. (2001b), *Kształtowanie świadomości globalnej wobec wyzwań XXI wieku*, „Edukacja dorosłych” 1(30), s. 25–33.
19. Wesołowska E.A. (2002), *O młodych i do młodych*, „Edukacja Dorosłych” 2–3 (35–36), s. 15–17.
20. Wesołowska E.A. (2004), *Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa*, „Edukacja Dorosłych” 3(44), s. 23–33.

The passion for andragogy of Professor E.A. Wesołowska

Key words: adult education, political transformation, adult education policy, education of women, comparative pedagogy.

Summary: The article is a memoir of Professor Eugenia Anna Wesołowska. It draws a vivid picture of a distinguished andragogy professor involved in the organisation of academic life, an initiator of numerous educational activities on domestic and international levels, a thesis adviser and a great friend of students and young scholars. The author of the article discloses her own experiences of working with her dissertation adviser and attempts to draft retrospectively a short review of Professor's achievements. Main issues were selected out of the rich output of Professor Wesołowska, which constitute the leading motive of her research. These are: educational policy, women's education and comparative pedagogy. The andragogical idea of Professor Eugenia Wesołowska, appreciated and inspiring in the time of the political transformation in Poland, remains present and crucial up till today.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Nauk Pedagogicznych

evaprzyb@umk.pl

Anna Marianowska

WOKÓŁ PROBLEMÓW ANDRAGOGIKI, EDUKACJI OBYWATELSKIEJ I PEDAGOGIKI POKOJU – POGLĄDY NAUKOWE PROFESOR EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ NA ŁAMACH CZASOPISMA „EDUKACJA DOROSŁYCH” W LATACH 1993–2006

Słowa kluczowe: Eugenia Anna Wesołowska, andragogika, biografistyka, edukacja obywatelska, pedagogika pokoju.

Streszczenie: W artykule przedstawione zostały poglądy Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej publikowane na łamach czasopisma „Edukacja Dorosłych” w latach 1993–2006. Zaprezentowana została ponadto historia powstania czasopisma „Edukacja Dorosłych”, w którym Pani Profesor przez wiele lat pełniła funkcję redaktor naczelnej, nadając czasopismu wysoką rangę i czyniąc je miejscem wymiany refleksji, doświadczeń oraz poszukiwań andragogów oraz innych specjalistów z obszaru nauk społecznych i humanistycznych.

Postać Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej jako naukowca, działaczki oświatowej i inspiratorki badań naukowych na zawsze wpisana została w historię andragogiki. Spośród wielu zasług i licznych osiągnięć istotna dla nas andragogów jest działalność Pani Profesor na rzecz powstania i rozwoju czasopisma „Edukacja Dorosłych”. Pragnąc przywołać w pamięci tę część aktywności Pani Profesor, chciałabym zaprezentować historię powstania czasopisma i problematykę publikacji jej autorstwa, które ukazały się na łamach „Edukacji Dorosłych”.

W momencie powstania „Edukacja Dorosłych” była jedynym w Polsce specjalistycznym czasopismem poświęconym problematyce andragogicznej. Inicjatywa powołania periodyku została podjęta przez Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN we Wrocławiu we wrześniu 1992 roku. Przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych był profesor Józef Półturzycki, natomiast wiceprzewodniczącą ówczesna doktor habilitowana Eugenia Anna Wesołowska. Dynamiczne przemiany społeczno-gospodarczo-ustrojowe, jakie rozpoczęły się od 1989 roku, w niewielkim zakresie obejmowały swoim zasięgiem politykę edukacyjną realizowaną w obszarze kształcenia dorosłych. Dlatego też realną szansą na zaspokojenie rosnących potrzeb edukacyjnych dorosłych i rozwiązań z zakresu problematyki andragogicznej stało się urynkowienie edukacji – sektor

prywatny rozpoczął przejmowanie inicjatyw i organizację różnorodnych form i kierunków edukacji dorosłych. Z szansy tej skorzystali również polscy andragodzy, którzy w sierpniu 1993 roku podczas seminarium niemiecko-polskiego w Łodzi wystąpili z projektem założenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, które miało publikować czasopismo „Edukacja Dorosłych”. Sponsorem czasopisma został Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych – DVV Przedstawicielstwo w Polsce. We *Wstępie* od Redakcji pierwszego numeru periodyku członkowie zespołu redakcyjnego napisali: *Zakładamy, że nasz kwartalnik stanie się czynnikiem integracji i ożywienia specjalistycznych środowisk edukacji dorosłych, inspiracji i popularyzacji nowych form, metod i kierunków kształcenia oraz inicjatyw edukacyjnych. Będzie głosem polskich andragogów, forum wymiany ich doświadczeń i twórczych poszukiwań. „EDUKACJA DOROSŁYCH” adresowana jest do nauczycieli ludzi dorosłych w szkolnych i nieszkolnych formach kształcenia, do animatorów edukacji i kultury narodowej, do specjalistów i wszystkich interesujących się teorią i praktyką kształcenia i wychowania dorosłych (Od Redakcji 1993, s. 4).*

Skład zespołu redakcyjnego kwartalnika „Edukacja Dorosłych” w latach 1993–2007 stanowiła Rada Redakcyjna, której przewodniczył Józef Półturzycki. Redaktor naczelną została Eugenia Anna Wesołowska¹, a zastępcą redaktor naczelnej Ewa Przybylska (od 1999 r.). Eugenia Anna Wesołowska oraz Józef Półturzycki pełnili swoje obowiązki przez 15 długich lat. W tym czasie członkami Rady Redakcyjnej byli: Tadeusz Aleksander, Olga Czerniawska, Norbert F.B. Greger, Józef Kargul, Tadeusz Lewowicki, Jan Majkut, Franciszek Marek, Roman Schulz, Eugenia Anna Wesołowska, Lucjan Turowski (do 1998 r.), Ewa Przybylska (od 1996 r.). Funkcję sekretarza redakcji pełniły kolejno: Maria Chojecka (do 1995 r.), Halina Marszałek (lata 1996–1998), Alina Matlakiewicz i Hanna Solarczyk (lata 1999–2007). Dbłość o poprawność językową tłumaczonych w języku angielskim i niemieckim spisów treści oraz streszczeń zapewniały: Hanna Solarczyk – j. niemiecki (1995–2008), Beata Tomaszewska – j. angielski (1995–1998 r.), Alina Matlakiewicz – j. angielski (1999–2007).

Czasopismo „Edukacja Dorosłych” składało się z kilku stałych działów: TEORETYCZNE PROBLEMY EDUKACJI DOROSŁYCH I POLITYKI OŚWIATOWEJ; PRAKTYKA EDUKACYJNA występująca w niektórych numerach jako PRAKTYKA PEDAGOGICZNA; SYLWETKI POLSKICH PEDAGOGÓW lub SYLWETKI WYBITNYCH POLSKICH ANDRAGOGÓW – w niektórych numerach zamiennie z „sylwetkami” pojawiał się dział Z KART HISTORII; EDUKACJA DOROSŁYCH ZA GRANICĄ lub OŚWIATA DOROSŁYCH ZA

¹ W 1996 roku ukazał się numer 2(13), który stanowił wydanie specjalne dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych z okazji Sesji Naukowej poświęconej XV-leciu Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich, Jachranka, 14.06.1996. W skład zespołu redakcyjnego weszli wówczas: Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Iwanowska, Krystyna Wierszycka.

GRANICĄ. Ponadto stałą częścią czasopisma były AKTUALIA I RECENZJE oraz ZAMIAST FELIETONU.

Przez wiele lat czasopismo „Edukacja Dorosłych” rozwijało się i zyskiwało przychyłność czytelników. W czasie sprawowania przez Panią Profesor funkcji redaktor naczelnej czasopismo zostało umieszczone w wykazie punktowanych czasopism europejskich z obszaru nauk humanistycznych The European Reference Index for the Humanities (ERIH)². Zgodnie z jej intencją stało się ono swoistym forum wymiany doświadczeń andragogów, ale również pismem interdyscyplinarnym, w którym odbywała się wymiana myśli, poglądów, prezentacja wyników badań dotyczących problematyki kształcenia i rozwoju ludzi dorosłych. Na łamach czasopisma publikowali swoje artykuły m.in. specjaliści edukacji dorosłych, poradodawcy, psycholodzy czy socjolodzy. Wśród nich znaleźli się nie tylko Polacy, ale również naukowcy z zagranicy prezentujący własne poglądy i osiągnięcia badawcze. Spośród wielu cenionych autorów, których artykuły ukazały się w kwartalniku, wymienić należy: Tadeusza Aleksandra, Annę Brzezińską, Olę Czerniawską, Kazimierza Denka, Paolo Federighi, Wiltrud Gieseke, Jana Hellwiga, Józefa Kargula, Joachima Knolla, Mieczysława Malewskiego, Zofię Matulkę, Józefa Półturzyckiego, Eleonorę Sapię-Drewniak, Bronisława Siemienieckiego oraz Eugenię Annę Wesołowską.

Od momentu powstania czasopisma Pani Profesor dynamicznie uczestniczyła w przygotowywaniu kolejnych numerów do druku. Jak wspominał prof. dr hab. Józef Półturzycki, zbierała teksty autorów i przygotowywała spis treści. Była także autorką dwudziestu pięciu tekstów, w tym dwudziestu dwóch artykułów, dwóch recenzji oraz jednego sprawozdania. Problematyka podejmowana przez Profesor Eugenję Annę Wesołowską w tekstach publikowanych w „Edukacji Dorosłych” nie odbiegała od jej zainteresowań badawczych. Jednakże studiując teksty prof. Eugenii Anny Wesołowskiej zamieszczone w kwartalniku, napotkałam na tekst inny od pozostałych w tym zakresie, iż ukazuje on wymiar osobisty poglądów i głoszonych przez nią postulatów. Tekstem, o którym wspominam jest sprawozdanie na temat: *Polsko-rosyjskie kontakty pedagogiczne UMK i SWPS* (Wesołowska 2005a). Część sprawozdania jest bowiem fragmentem autobiografii Pani Profesor ukazującym jej osobiste doświadczenia z lat dziecięcych, które – jak można wnioskować z historii życia – wyraźnie wpłynęły na jej tożsamość i trajektorię edukacyjno-naukową, determinując jej sposób postrzegania świata i porządku społecznego.

Na pierwszej stronie sprawozdania Pani Profesor wspomina o swoim pochodzeniu. *Mój prapradziad, uczestnik powstania listopadowego – i jego żona, zginęli na Syberii, podobnie jak uczestnik powstania styczniowego mój pradziad i jego żona. Oba powstania skierowane przeciwko Rosji zniszczyły też dorobek materialny moich przodków żyjących w dzisiejszej wschodniej Polsce (...). Urodziłam się w jednej z osad wschodniej Lubelszczyzny³, w której skończyłam w 1939 roku klasę*

² Dziś ERIH PLUS.

³ W latach osiemdziesiątych archeologowie z UMCS i innych ośrodków odkryli, że to jeden z Grodów Czerwieńskich (Wesołowska 2005, s. 183).

pierwszą szkoły powszechnej i moimi kolegami byli – jak wtedy mówiono – Rusini, Żydzi, Niemcy (Wesołowska 2005, s. 183). Jak wspomina Pani Profesor, dzieje swoich przodków poznała po latach – nie ujawnia jednak, kiedy to miało miejsce. Można jednak przypuszczać, że zainteresowanie historią, genealogią oraz trudne doświadczenia z okresu II wojny światowej mogły stać się dla niej inspiracją do podjęcia badań biograficznych, a także studiów biograficznych osób znaczących.

Na łamach „Edukacji Dorosłych” Profesor Eugenia Anna Wesołowska opublikowała artykuł na temat *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń na przykładzie jednej rodziny w Polsce* (Wesołowska 2001b), który powstał na podstawie rozpoczętych w 1998 roku badań biograficznych dotyczących funkcji edukacji w przemianach rodziny. Badania były prowadzone podczas seminariów magisterskich, na których studenci przygotowywali prace na temat „Edukacja czynnikiem przemian mojej rodziny”. Pani Profesor udało się wówczas uzyskać dane dotyczące blisko stu polskich rodzin w co najmniej pięciu generacjach żyjących w latach ok. 1845–2000 (Wesołowska 2001b). W artykule Autorka przedstawiła dzieje edukacyjne jednej rodziny w pięciu generacjach, analizując spadek dzietności, ukazując stopień wykształcenia oraz wykonywane zawody, zainteresowania oraz ruchliwość – czyli migracje w badanej rodzinie ze wsi do miast i odwrotnie – a co najistotniejsze, wskazała, że edukacja w prezentowanej rodzinie chłopsko-robotniczej była czynnikiem przemian, a przemiany te wpływały również na edukację, wykonywany zawód i jakość życia. Innym przykładem badań biograficznych, na temat których również Pani Profesor opublikowała artykuł w „Edukacji Dorosłych”, były badania polsko-niemieckie prowadzone metodą biograficzną pod jej kierunkiem oraz profesor Wiltrud Gieseke z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. Badania dotyczyły świadomości edukacyjnej kobiet rozumianej jako ich wiedza o roli i znaczeniu nauki w życiu współczesnego człowieka (Wesołowska 2000a). Celem badań było sprawdzenie gotowości do ciągłego uzupełniania wiedzy – poszerzania horyzontów, wiedzy o samym sobie w zakresie możliwości i ograniczeń oraz praw, a także warunków egzystencji we własnym środowisku społecznym. Zwrócenie uwagi na problematykę kobiet i ich sytuację rozpoczęło dynamiczny rozwój badań naukowych prowadzonych w tym zakresie nie tylko przez andragogów, ale także w interdyscyplinarnych środowiskach naukowych.

W przywoływanym sprawozdaniu opublikowanym w 2005 roku (*Polsko-rosyjskie kontakty pedagogiczne UMK i SWPS*) można odnaleźć kolejne istotne implikacje dla pracy naukowej Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej. Zainteresowanie historią Polski, silne fundamenty wartości, zwłaszcza takich jak patriotyzm, tolerancja, poszanowanie godności i narodowości każdego człowieka skłoniły Panią Profesor do studiów badawczych nad biografiami osób znaczących. Część dorobku naukowego Pani Profesor – w tym publikacje w czasopiśmie „Edukacja Dorosłych” poświęcona została Pawłowi Włodkowicowi (Wesołowska 2000b, Wesołowska 2003b), Adamowi Mickiewiczowi (Wesołowska 1998a) oraz Kazimierzowi Sośnickiemu (Wesołowska 2003c). Można przypuszczać, że szczególnie istotna

była dla Pani Profesor problematyka narodów – ich tradycji, kultury, języka, praw politycznych i wolności, o czym świadczyć mogą zapisane przez nią wspomnienia: *Żydzi zbudowali w latach 1935–1938 swoją „bożnicę” (tak mówiono w osadzie) drewnianą synagogę z mykwą. Swoich zmarłych odwozili na wielki kirkut do Lublina. Niemcy mieli swoją kirchen i cmentarze w odległej o siedem kilometrów osadzie. W szkole powszechnej religia obowiązkowa była tylko dla katolików – i uczęszczali na nią tylko dzieci polskie. (...) Rodziny na ogół żyły bez konfliktów na tle religijnym czy narodowym. (...) Do czasów pacyfikacji w mojej pamięci nie odnotowałam konfliktów na tle narodowościowym – zarówno „Rusinów”⁴, Żydów czy Niemców. W domu moich rodziców (ojciec był prezesem Kasy Stefczyka i Spółdzielni „SPOŁEM”) zbierali się chętnie mężczyźni – głównie „Ruscy” i Polacy – by pogadać o polityce i świecie – (w domu były książki i gazety) lub by wspólnie śpiewać pieśni. (...) Zarówno ojciec, jak i dziadek – tata mojej mamy – pomagali ludziom miejscowym (większość to niepiśmieni) – radami, pisanem i wyjaśnianiem różnych pism urzędowych, czasami wspierali materialnie. Życzliwych i przyjaciół ojciec miał wśród „Ruskich”, Żydów i Polaków (Wesołowska 2005, s. 184–185).*

Cytowany fragment wspomnień wskazuje, iż doświadczenia z lat dziecięcych Pani Profesor były doświadczeniami tolerancji, pokoju, wzajemnej współpracy i pomocy sąsiedzkiej. Kolejne trudne przeżycia związane z II wojną światową i osobistą tragedią Pani Profesor (rodzice Pani Profesor zostali rozstrzelani⁵), a także okres PRL-u stały się dla niej swoistym wyzwaniem w propagowaniu pokoju i współpracy międzynarodowej. Profesor Eugenia Anna Wesołowska przypominała twórczość i poglądy Adama Mickiewicza, podkreślając, iż ogłoszone na przełomie XVIII i XIX wieku są wciąż aktualne, ponieważ dotyczą braterstwa narodów oraz ich prawa do własnej ojczyzny i tożsamości, wzajemnego poszanowania, rozumienia i współdziałania. W podobnym tonie utrzymane są publikacje dotyczące życia i poglądów Pawła Włodkowica. Na łamach „Edukacji Dorosłych” dwukrotnie ukazał się artykuł *Paweł Włodkowic – wzór osobowy człowieka i obywatela dla współczesnych* (Wesołowska 2000b, Wesołowska 2003b⁶). Żyjącemu na przełomie XIV i XV wieku Pawłowi Włodkowicowi Pani Profesor poświęciła książkę: *Paweł Włodkowic – współczesne znaczenie poglądów i dokonań* (Wesołowska 1997). Zarówno w książce, jak i w artykułach zamieszczonych w „Edukacji Dorosłych” ukazała postać tego kapłana, pisarza, uczonego i prawnika – jako godny przykład do naśladowania dla współczesnych ludzi. Przedstawiła jego poglądy głoszące prawo do godności każdego człowieka i wolności religijnej, a także tożsamości

⁴ Charakterystyczne, że nasi prawosławni sąsiedzi chyba nie mieli świadomości narodowej – ukraińskiej, rosyjskiej czy białoruskiej. Z racji religii czuli się po prostu „ruscy”. Dopiero okupacja wyzwoliła ukraińskie demony. W pacyfikacji wraz z hitlerowcami strzelali do nas tzw. „czarni” Ukraińcy (Wesołowska 2005, s. 184).

⁵ Źródłem pochodzenia tej informacji są wspomnienia profesora Józefa Półturzyckiego, z którym rozmawiałam, przygotowując niniejszy artykuł.

⁶ Opublikowany w 2003 roku artykuł na temat *Pawła Włodkowica – wzór osobowy człowieka i obywatela dla współczesnych* jest przedrukiem artykułu z 2000 roku.

narodowej i kulturalnej rozumianej jako prawo każdego narodu do posiadania własnego państwa. Ukazała podobieństwo jego poglądów na temat wojny, jej przyczyn i konsekwencji w odniesieniu do współczesnych opinii filozofów, prawników, socjologów czy polityków oraz wykazała, iż znajdują one potwierdzenie we współczesnych dokumentach międzynarodowych.

Problematyka artykułów publikowanych w „Edukacji Dorosłych” dotyczących osób znaczących została wyraźnie zogniskowana wokół pedagogiki pokoju, edukacji obywatelskiej i politycznej, które to obszary pracy naukowej były szczególnie bliskie Pani Profesor, o czym świadczą mogą wcześniej cytowane fragmenty wspomnień zawartych w sprawozdaniu *Polsko-rosyjskie kontakty pedagogiczne UMK i SWPS* (Wesołowska 2005a), jak również inne publikacje poświęcone tym dziedzinom. W „Edukacji Dorosłych” poza wspomnianą już biografistyką Profesor Eugenia Anna Wesołowska publikowała artykuły poświęcone wyłącznie tej problematyce (Wesołowska 1993; Wesołowska 1996a; Wesołowska 1999a; Wesołowska 1999b; Wesołowska 2003). W artykułach tych głosiła poglądy na temat konieczności poznania szerokiej wiedzy społeczno-politycznej i ekonomicznej, jaką dysponowały kraje Europy i czynników ich wzrostu, a także kierunków postępujących na świecie przemian i zagrożeń oraz sposobów ich przezwyciężania. Postulowała do zawiązywania współpracy międzynarodowej w zakresie wymiany uczniów i nauczycieli w dziedzinie wychowania międzynarodowego, wychowania dla pokoju i tolerancji. Zwracała uwagę na konieczność kształcenia młodych ludzi w szkołach w zakresie problematyki społeczno-politycznej w taki sposób, aby włączać ich w praktykę demokracji i społeczną aktywność poprzez nauczanie praw i obowiązków, ze szczególnym naciskiem na realizowanie ich w życiu społecznym. Zdaniem Pani Profesor znajomość problematyki społeczno-politycznej, zwłaszcza z regionów zamieszkania młodych ludzi, miała służyć przeciwstawianiu kształtowania się biernej postawy i alienacji z najbliższego środowiska społecznego. Kładła nacisk na przekazywanie pełnej wiedzy o zagrożeniach globalizacji, sytuacji politycznej narodów, o warunkach ekonomicznych, tradycjach kulturalnych, potrzebie znajomości trzech języków obcych, wiedzy na temat własnego organizmu, współczesnych technologii, ekologii, a także wartości każdego człowieka związanych z jego naturą. W jednym z artykułów Pani Profesor napisała, iż konieczne jest *Traktowanie siebie jako wartości samej w sobie, ale także jako wartości społecznej – jako obywatela kraju i świata – co wymaga przyjęcia zasady ciągłego doskonalenia się, wzbogacania, zgodnie z tezą H. Skolimowskiego „Życie jest procesem poznawania” – uczeniem się przez całe życie. Jest to równoznaczne z ideą UNESCO Uczyć się, aby żyć i przyjęciem jej, jako zasady egzystencjalnej wartości* (Wesołowska 1996, s. 38). Problemy podejmowane wówczas przez Panią Profesor nadal są aktualne i podnoszone przez różne środowiska naukowe – jak dotąd większość z nich czeka jeszcze na rozwiązanie.

Ostatnim, szerokim obszarem tematycznym, którym zajmowała się Pani Profesor na łamach czasopisma „Edukacja Dorosłych” w latach 1993–2007 jest

edukacja ustawiczna, szkolnictwo wyższe, kształcenie dorosłych oraz andragogika (Wesołowska 1993; Wesołowska 1994a; Wesołowska 1994b; Wesołowska 1994c; Wesołowska 1995; Wesołowska 1996b; Wesołowska 1998b; Wesołowska 2004). Większość artykułów z tego zakresu powstała w latach 90., co stanowiło wyraz zaangażowania Pani Profesor jako pedagoga i andragoga w możliwości wprowadzenia zmian, jakie otworzyły się z chwilą rozpoczęcia transformacji gospodarczo-ustrojowej w Polsce. Profesor Eugenia Anna Wesołowska oczekiwała rozwoju edukacji ustawicznej, prowadzenia edukacji dorosłych i rozwoju andragogiki na europejskim poziomie. Krytykowała istniejącą politykę edukacyjną w obszarze kształcenia dorosłych oraz „spychanie” andragogiki na margines badań naukowych, a także brak odpowiedniego finansowania i przygotowania kadry andragogów. Ukazywała perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego i potrzebę popularyzacji dydaktyki. Jako jeden z ważnych aspektów uznawała rozwój współpracy międzynarodowej w środowiskach andragogicznych, zwłaszcza z państwami ościennymi. W cytowanym już kilkakrotnie sprawozdaniu pisała między innymi o powodach takiej współpracy: *Dla mnie z tamtych lat mowa „Ruskich” była najbliższa – gdy mówili między sobą prawie wszystko rozumiałam – w odróżnieniu od języka Żydów czy Niemców. Ojciec tłumaczył mi ten fakt krótko: „oni i my to Słowianie – pochodzimy z tego samego rodu – od braci Lecha, Czecha i Rusa. Dlatego mamy wspólne słowa i rozumiemy się”*. O wartości słów mego ojca przekonałam się daleko później, gdy pracując w Instytucie MEN i zespołach UNESCO brałam udział w konferencjach międzynarodowych, w których chciałam wygłaszać swoje wystąpienia w języku francuskim, np. w Kijowie, Bratysławie, Lublanie. Proszono, aby mówić po polsku – ale wolno. I wszyscy rozumieli, podobnie jak ja rozumiałam ukraiński, słowacki, słoweński. Języka rosyjskiego nauczyłam się dopiero w latach 1988–1989 – w drodze samouctwa – powodowana współpracą z kolegami z Petersburga i Moskwy (Wesołowska 2005, s. 184–185).

Publikacje Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej, zamieszczane w „Edukacji Dorosłych” ukazują szerokie zainteresowania Autorki problematyką społeczną, polityczną i andragogiczną. Większość jej opracowań posiada pewien charakterystyczny styl, który określiłabym mianem „dydaktycznego”. W swoich artykułach Pani Profesor nawiązuje do wydarzeń historycznych, tworząc tło dla swoich rozważań i wprowadza etymologię stosowanych pojęć. Styl ten, choć może dyskusyjny, niewątpliwie był wyrazem jej głębokiego zaangażowania jako pedagoga i andragoga.

Cytowane w niniejszym artykule fragmenty autobiografii Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej obrazują tło powstania prac naukowych i jej zainteresowań badawczych. Ukazują one ponadto osobisty wymiar jej doświadczeń pozwalający na bliższe poznanie Pani Profesor. Autobiograficzne konteksty pojawiają się w jej różnych pracach i mogą stanowić cenny materiał do przygotowania jej biografii tematycznej (a może nawet całościowej). Nie znalazłam się w kręgu osób, które blisko współpracowały z Panią Profesor, lecz opisane przez nią doświadczenia

pozwołyły mi na lepsze zrozumienie kierunku jej pracy naukowej i organizatorskiej.

Od 2008 roku Pani Profesor Eugenia Anna Wesołowska z powodu pogarszającego się stanu zdrowia zrezygnowała z funkcji redaktor naczelnej czasopisma „Edukacja Dorosłych”. Nową redaktor naczelną została Ewa Skibińska, zastępcą redaktor naczelnej Agnieszka Stopińska-Pająk, a sekretarzem redakcji autorka niniejszego tekstu Anna Marianowska⁷. Od tego czasu zmieniła się także częstotliwość ukazywania się periodyku – „Edukacja Dorosłych” stała się półrocznikiem.

Dziś „Edukacja Dorosłych” jest wysoko punktowany czasopiśmem – znajduje się na liście czasopiśm ERIH PLUS, w wykazie czasopiśm punktowanych MNiSW w części „B” (11 punktów), a także w bazie czasopiśm naukowych Index Copernicus oraz CEJSH. Zmianie uległy także nazwy działów czasopisma oraz szata graficzna. Jednak pomimo zmian misja czasopisma pozostała taka sama, jaką w swoich wyobrażeniach stworzyli założyciele i jaki charakter nadała jej Pani Profesor Eugenia Anna Wesołowska. W czasopiśmie prezentowane są najnowsze nurty teoretyczne funkcjonujące w obszarze andragogiki, wyniki badań prowadzone przez ośrodki akademickie, a także przez doświadczonych i młodych naukowców. Odbywa się tu wymiana poglądów uczonych i andragogów – praktyków, a także specjalistów z dziedzin interdyscyplinarnych, zwłaszcza z obszaru psychologii, filozofii czy socjologii.

W pracę nad przygotowaniem czasopisma zaangażowanych jest wiele osób, które swoją pracę wykonują społecznie (zarówno recenzenci, jak i zespół redakcyjny) tak, jak robili to poprzednicy. Wyrażam nadzieję, że praca nad czasopiśmem „Edukacja Dorosłych”, którą rozpoczęła Pani Profesor wraz ze swoim zespołem redakcyjnym będzie kontynuowana zgodnie z jej zamierzeniami i planami.

Bibliografia

1. Od Redakcji (1993), „Edukacja Dorosłych”, nr 1(1), s. 7–14.
2. Wesołowska E.A. (1993), *Integracja Europy a edukacja dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(1), s. 7–14.
3. Wesołowska E.A. (1994a), *Potrzeby kształcenia dorosłych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych” nr 1, s. 69–79.
4. Wesołowska E.A. (1994b), *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych – polsko-niemieckie seminarium w Warszawie-Miedzeszynie w dniach 27–31 maja 1994 r.*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (3), s. 89–90.
5. Wesołowska E.A. (1994c), *Stan badań oświaty dorosłych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (4), s. 19–30.
6. Wesołowska E.A. (1994d), *Sześć tomów „Biblioteki Edukacji Dorosłych” w 1994 roku*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4 (5).
7. Wesołowska E.A. (1995), *Rosyjskie towarzystwo ZNANIJE w nowej rzeczywistości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (08), s. 85–91.

⁷ Wcześniej Anna Antosz.

8. Wesołowska E.A. (1996a), *Edukacja polityczna dorosłych w Polsce – stan aktualny i potrzeby*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (10), s. 29–40.
9. Wesołowska E.A. (1996b), *Spoleczne uwarunkowania wyższych szkół niepaństwowych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (12), s. 9–19.
10. Wesołowska E.A. (1997), *Paweł Włodkowiec – współczesne znaczenie poglądów i dokonania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
11. Wesołowska E.A. (1998a), *Narody i rozumienie ich spraw w twórczości Adama Mickiewicza*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (29), s. 15–26.
12. Wesołowska E.A. (1998b), *Edukacja niestacjonarna w perspektywie kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4 (21), s. 9–17.
13. Wesołowska E.A. (1999a), *Unifikacja (wymagań) a autonomia (realizacji) procesów edukacyjnych w krajach europejskich*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (23), s. 39–47.
14. Wesołowska E.A. (1999b), *Polityka Ministerstwa Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania dla pokoju*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (24)/1999, s. 27–34.
15. Wesołowska E.A. (2000a), *Świadomość edukacyjna kobiet – refleksje z badań biograficznych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (28), s. 25–33.
16. Wesołowska E.A. (2000b), *Paweł Włodkowiec – wzór osobowy człowieka i obywatela dla współczesnych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4 (29), s. 15–21.
17. Wesołowska E.A. (2001a), *Kształtowanie świadomości globalnej wobec wyzwań XXI wieku*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (30), s. 25–33.
18. Wesołowska E.A. (2001b), *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń na przykładzie jednej rodziny w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (31), s. 39–48.
19. Wesołowska E.A. (2003a), *Fair play w kręgu wartości uniwersalnych w Europie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4(41), s. 23–29.
20. Wesołowska E.A. (2003b), *Paweł Włodkowiec – wzór osobowy człowieka i obywatela*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (40), s. 31–36.
21. Wesołowska E.A. (2003c), *Wychowanie Państwowe według Kazimierza Sośnickiego*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (39), s. 77–85.
22. Wesołowska E.A. (2004), *Być kapłanem*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1–2 (42–43), s. 73–82.
23. Wesołowska E.A. (2004), *Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (44), s. 23–33.
24. Wesołowska E.A. (2005a), *Polsko-rosyjskie kontakty pedagogiczne UMK i SWPS*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3 (47–48), s. 183–190.
25. Wesołowska E.A. (2005b), *Narody i rozumienie ich spraw w twórczości Adama Mickiewicza*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4 (49), s. 27–36.
26. Wesołowska E.A. (2006), *Bezpieczeństwo społeczne ludzi trzeciego wieku w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1–2 (50–51), s. 25–31.
27. Wesołowska E.A. (2006), Czerny J., Krzyszpin B., *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Sosnowiec 2006, nr 3 (52), s. 173–175.

**On the problems of andragogy, civic education and peace education
– scientific ideas of Professor Eugenia Anna Wesołowska in the magazine
"Adult Education" in the years 1993–2006**

Key words: magazine "Adult Education", Eugenia Anna Wesołowska, peace education, civic education, patriotic education

Summary: the aim of the article is to draw attention to the ideas present in texts by Professor Eugenia Anna Wesołowska published in the journal "Adult Education" in the years 1993–2006. Additionally, the history of the journal "Adult Education" is presented, where Professor Wesołowska for many served as editor-in-chief, ensuring high rank and making it a place for exchange of thoughts, experience and research on andragogy, and other specialisations in the area of social sciences and humanities.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Marianowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

e-mail: a.marianowska@uw.edu.pl

Ewa Skibińska

PROFESOR EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ BIBLIOTEKA „EDUKACJI DOROSŁYCH” . O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEJ

Słowa kluczowe: seria wydawnicza Biblioteka „Edukacji Dorosłych”, edukacja dorosłych, świadomość społeczna, patologiczne formy świadomości, potrzeby edukacyjne.

Streszczenie: Tekst prezentuje poglądy Profesor Wesołowskiej na rolę edukacji dorosłych w kształtowaniu świadomości społecznej obywateli w kontekście ubiegania się o przyjęcie do Unii Europejskiej. Poruszone w nim zostały kwestie rozumienia istoty świadomości społecznej i jej wpływu na ludzkie działania. Zwrócono uwagę na patologizację procesu kształtowania świadomości oraz na jej konsekwencje. Przedstawiono aktualne badania opinii publicznej na temat akceptacji UE, jej podstawowych instytucji, a także stosunku obywateli do przyjmowania w Polsce uchodźców.

W numerze „Edukacji Dorosłych” poświęconemu pamięci profesor Eugenii Anny Wesołowskiej pragnę przypomnieć Panią Profesor jako inicjatorkę serii wydawniczej Biblioteka „Edukacji Dorosłych”, opracowane pod jej redakcją tomy, ale także jako autorkę publikowanych w nim tekstów, zainteresowaną jakością kształcenia osób dorosłych w Polsce.

Seria wydawnicza poświęcona problematyce andragogicznej, została utworzona z inicjatywy profesor E.A. Wesołowskiej w 1993 roku. W krótkiej informacji, zamieszczonej w pierwszym tomie tej serii, profesor E.A. Wesołowska napisała: *Publikacje Biblioteki „Edukacji Dorosłych” stanowią pierwszą w polskiej literaturze pedagogicznej serię andragogiczną, poświęconą teorii i praktyce edukacji dorosłych w Polsce i na świecie i adresowane są do wszystkich zainteresowanych tą problematyką.* Serii wydawniczej patronował kwartalnik „Edukacja Dorosłych”, którego profesor Wesołowska była długoletnim redaktorem naczelnym. W Bibliotece „Edukacji Dorosłych” profesor pełniła funkcję redaktora serii, a ponadto była członkinią zespołu redakcyjnego, kierowanego przez profesora Józefa Pólturzyckiego. Do dnia dzisiejszego jest to jedyna seria wydawnicza poświęcona problematyce andragogicznej.

W czasie sprawowania opieki nad serią wydawniczą przez profesor E.A. Wesołowską (do 2008 roku) ukazało się 40 tomów, przy czym ostatni tom ma numer kolejny 41. Wynika to z zarezerwowania numeru 7 dla autorskiej publikacji,

która miała dotyczyć edukacji dorosłych i systemu szkolnego we Francji (profesor pracowała nad nią w 1995 roku). Jednak, z nieznanych przyczyn, tom ten nigdy się nie ukazał. Wśród 40 opublikowanych prac znalazły się prace autorskie (17 pozycji, w tym 4 zagraniczne), monografie zbiorowe pod redakcją naukową profesor Wesołowskiej (7 pozycji) oraz we współpracy z innymi redaktorami (2 pozycje), a także monografie zbiorowe pod redakcją naukową innych osób (13 pozycji) oraz jedna praca, której profesor była współautorką. W wielu opracowaniach zbiorowych zawarte są teksty autorstwa E.A. Wesołowskiej.

Profesor E.A. Wesołowska w związku z serią wydawniczą podejmowała nie tylko aktywność organizatorską i redakcyjną, ale także zawsze aktywnie uczestniczyła w dyskursie o teraźniejszości i przyszłości edukacji dorosłych. Swoje opinie przedstawiała w tekstach autorskich, publikowanych w różnych tomach niniejszej serii. Szczególnie zainteresowana była edukacją dorosłych w Polsce, ale postrzegała ją na szerszym tle przemian politycznych, społecznych i gospodarczych oraz osiągnięć w tym zakresie w innych państwach europejskich. Wyznaczała edukacji dorosłych do wykonania ważne zadania na rzecz przemian społecznych, indywidualnego rozwoju obywateli, zapewniania pracy i godnych warunków życia tym, którzy musieli radzić sobie z negatywnymi konsekwencjami transformacji ustrojowej. Krytycznie ustosunkowywała się do sytuacji zastanej edukacji dorosłych, ale nie skupiała się na analizie jej przyczyn, lecz na propozycjach zmian. Jej głos w debacie publicznej o edukacji dorosłych był niewątpliwie doniosły. Pewne propozycje profesor E.A. Wesołowskiej miały, moim zdaniem, istotne znaczenie dla powodzenia przemian w edukacji dorosłych w Polsce. Nie zostały jednak dostrzeżone i nie były obecne wśród zagadnień dyskutowanych przez teoretyków i praktyków edukacji dorosłych w związku z jej reformą. Takim problemem jest, moim zdaniem, kwestia świadomości społecznej polskich obywateli. Wydaje mi się, że w pewnym stopniu jej jakość i treść zaważyła na negatywnych konsekwencjach transformacji ustrojowej.

Na konieczność zmiany świadomości społecznej profesor E.A. Wesołowska wskazywała w kontekście swoich rozważań na temat roli myśli andragogicznej i edukacji dorosłych w procesie integracji europejskiej (Wesołowska 1994a, Wesołowska 1994b). Edukacja dorosłych miała, jej zdaniem, sprzyjać wprowadzaniu zmian i ich upowszechnianiu ze względu na swoją specyfikę (która wyrażała się, zdaniem autorki, otwartością, demokratyczną strukturą, większą elastycznością i mobilnością niż szkolny system edukacji dzieci i młodzieży) oraz wykorzystywaniu różnych form organizacyjnych, a także masowemu uczestnictwu w kształceniu osób dorosłych. Profesor pisała: *[Edukacja dorosłych – przyp. aut.] kształtuje świadomość społeczną, sposób myślenia o przyszłości, w tym także o modelu Europy i miejscu w nim narodów, grup społecznych, jednostek ludzkich. W tym sensie edukacja dorosłych winna być częścią składową integracji Europy i wpływać na jej charakter* (Wesołowska 1994b, s. 117). Autorka powraca do tej kwestii w pierwszym z wielu wymienionych przez nią zadań, jakie powinna zrealizować edukacja dorosłych w związku z procesem rozszerzania Unii Europejskiej. Było to: *Prowadzenie*

interdyscyplinarnych badań stanu świadomości społecznej, wiedzy o dokonujących się przemianach i warunkach życia, które kształtują autentyczne potrzeby edukacyjne, obejmując nimi różne środowiska populacji ludzi dorosłych, bez względu na wiek, miejsce życia czy inne uwarunkowania (Wesołowska 1994b, s. 118). Uważała, że tego typu badania są szczególnie potrzebne w Europie Środkowej i Wschodniej, ponieważ nigdy nie były tam prowadzone. Nie zajmowano się potrzebami edukacyjnymi osób dorosłych, ale potrzebami gospodarki, którym podporządkowane było kształcenie i doskonalenie zawodowe.

Z dość optymistycznym obrazem edukacji dorosłych w Polsce na początku lat 90. minionego stulecia skonstruowanym przez autorkę można polemizować, ale istotne jest tutaj zwrócenie przez nią uwagi na świadomość społeczną, wyeksponowanie tej kwestii. To między innymi od stanu świadomości społecznej zależeć miały autentyczne potrzeby edukacyjne osób dorosłych.

Pojęcie świadomości w okresie PRL-u było bardzo często obecne w przestrzeni publicznej, eksponowane przez władzę i nadużywane. Jako stały składnik nowomowy traciło/zmieniało swoje pierwotne znaczenie. Michał Głowiński w swojej książce pt. *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie* pod datą 15 marca 1983 roku odnotował użycie w dzienniku radiowym określenia *zorganizowana świadomość społeczna*, które pojawiło się w kontekście zadań PRON-u – dbałości o tę świadomość. Autor pisze: *Przykład ten wprowadza nas w samo centrum nowomowy – choćby dlatego, że użyty tu przymiotnik zmienia sens pojęcia, do którego się odnosi. W tym dziwacznym zlepku słów wyraża się pewna taktyka propagandowa stosowana z dużą konsekwencją od wielu miesięcy. Komuniści przejmują to wszystko (lub prawie wszystko), co dla społeczności polskiej stanowi wartość. Nie można jej jednak zostawić w takiej postaci, w jakiej funkcjonuje, opinia społeczna jest bowiem dla reżimu niebezpieczna, gdyż jest wolna i niepoddana bezwzględniemu dyktatowi partii. (...) Jest to doskonały przykład dewiacyjnego operowania przymiotnikami* (Głowiński 2016, s. 264). Nietrudno zatem zrozumieć, dlaczego po przemianach 1989 roku uczeni niechętnie posługiwali się pojęciem świadomości społecznej, starając się je zastąpić innymi terminami. Piotr Sztompka stwierdza, że *świadomość społeczna* jest terminem bardziej tradycyjnym i socjologowie zastępują go m.in. terminem *kultura idealna* (Sztompka 2002). Na tego typu trend wskazuje także Stanisław Kozyr-Kowalski (2001). Odwołując się jednak do wiedzy o istocie świadomości społecznej, jej znaczeniu w rozumieniu świata oraz roli w podejmowaniu przez człowieka określonych działań, można zrozumieć i uznać zasadność zwrócenia uwagi na to zagadnienie przez profesor E.A. Wesołowską.

Świadomość społeczna jest przede wszystkim pojęciem socjologicznym i definiowana jest w socjologii podobnie jak czyni to P. Sztompka jako: *zbiór szeroko rozpowszechnionych i akceptowanych w danej zbiorowości poglądów, idei i przekonań, które stają się wzorcami czy schematami myślenia wpajanych jej członkom i egzekwowanych przez społeczny nacisk* (Sztompka 2002, s. 307). Jednostkowe poglądy, idee czy przekonania (elementy świadomości indywidualnej) zaczynają funkcjonować jako elementy świadomości społecznej jakiejś zbiorowości wtedy, kiedy przyjmują

je członkowie tych zbiorowości, traktują jako własne, włączają do swoich indywidualnych świadomości. Stają się one wówczas schematami myślenia wpływającymi na procesy myślenia poszczególnych jednostek, rozprzestrzeniają się w danej zbiorowości i zyskują status obiektywnych poglądów. Człowiek w swoim procesie myślenia może odwoływać się wtedy do sposobu myślenia większości, czyli członków zbiorowości, do której należy i z którą się identyfikuje. Ten proces tworzenia się świadomości społecznej P. Sztompka nazywa metaforycznie oddolnym. Przeciwstawia mu proces odgórnego kształtowania świadomości społecznej przez profesjonalistów (dziennikarzy, autorów reklam, filmów, programów telewizyjnych, książek, komiksów itp.), dla których zbiorowości społeczne są jedynie odbiorcami gotowych poglądów, idei, przekonań. Ich rola w kształtowaniu współcześnie świadomości społecznej jest, zdaniem autora, dominująca. Autor przestrzega przed patologicznymi formami świadomości społecznej: stereotypami i przesadami, które w konsekwencji mogą doprowadzić do segregacji, dyskryminacji, prześladowania, a nawet eksterminacji jakiejś zbiorowości społecznej. Tego typu patologie wielokrotnie pojawiały się w historii ludzkości. Niezależnie od sposobu (oddolnego czy odgórnego) ukształtowania się świadomości społecznej, człowiek w myśleniu zbiorowości może poszukiwać argumentów uzasadniających przyjmowane przez niego stanowiska w różnych kwestiach (Sztompka 2002).

Stanisław Kozyr-Kowalski podobnie, chociaż akcentując inne elementy składowe świadomości społecznej, definiuje ją jako: (...) *mniej lub bardziej upowszechnione systemy i zbiory idei, wyobrażeń i wiedzy, które mają jednostki o swoim świecie społecznym i jego stosunkach z przyrodą, o swoich działaniach i zachowaniach, o swojej osobowości biopsychicznej i swoim myśleniu.*(...) Typowymi rodzajami świadomości społecznej są teorie nauk przyrodniczych i humanistycznych, doktryny i wyobrażenia ekonomiczne, polityczne, prawne, moralne, obyczajowe, magiczne i religijne, artystyczne i filozoficzne (Kozyr-Kowalski 2001). Wiele uwagi poświęca autor znaczeniu nauki w kształtowaniu świadomości społecznej. Wskazuje na związki świadomości m.in. ze światem społecznym, z intelektualnymi środkami produkcji i pracy, siłami osobowości człowieka. Rozróżnia świadomość społeczną potoczną i profesjonalną. Ta pierwsza odnosi się do wyobrażeń i idei, których źródłem są doświadczenia życiowe jednostek. Pojawiają się one względnie spontanicznie, prezentują te doświadczenia i są sprawdzane w codziennym życiu. Na tę świadomość nieustannie wpływ mają profesjonaliści (często osoby, które mają wyłączny dostęp do jakiegoś zakresu wiedzy oraz środków przymusu materialnego i duchowego). Korzystają przy tym z intelektualnych i materialnych środków pracy, produkcji i konsumpcji. Są monopolistami w tym zakresie. Świadomość profesjonalna staje się częścią świadomości potocznej. Świadomość ta jest, zdaniem autora, przedmiotem oddziaływań także różnych instytucji zajmujących się kształceniem i wychowaniem, mediów, partii politycznych, organizacji społecznych i religijnych, sztuki. St. Kozyr-Kowalski dostrzega pewne zagrożenia związane z formowaniem świadomości potocznej ze strony profesjonalistów (czy instytucji), którzy mogą wprowadzać do niej mało wartościowe lub bezwartościowe elementy (np. nierzetelną

wiedzę) poprzez zastosowanie takich działań jak podstęp, narzucanie lub dzięki wyłącznemu dysponowaniu jakąś wiedzą czy materialnymi środkami kultury. Zauważa jednak, że sami ludzie często poszukują takich elementów świadomości, których wartość jest niewielka. Najczęściej manipulowanie potoczną świadomością dotyczy kwestii natury ogólnej, odbiegających znacznie od doświadczeń życia codziennego, do których zbiorowości nie mają dostępu ze względu np. na poziom wykształcenia, jego rodzaj czy społeczny podział pracy i wiedzy. Nie są w stanie zweryfikować ich prawdziwości. Następstwa manipulowania potoczną świadomością mogą w konsekwencji prowadzić do negatywnych następstw nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale także w wymiarze globalnym. Nauka w ograniczonym zakresie może współuczestniczyć w konstruowaniu świadomości potocznej, ponieważ większość ludzi nie ma dostępu do pewnych obszarów wiedzy oraz istnieją takie zjawiska, które nie zostały poznane w sposób naukowy. Istotne jest współtworzenie przez świadomość świata społecznego, ale tylko wtedy, kiedy związana jest ona z działaniem, z interesem zbiorowym i z popędami ludzkimi. Oddziaływanie świadomości społecznej na świat człowieka wymaga zastosowania narzędzi, które są elementami determinizmu społecznego. Sama świadomość nie może niczego stworzyć w świecie, może natomiast istnieć niezależnie od działalności człowieka, jego osobowości i intelektu (Kozyr-Kowalski 2001).

W kontekście powyższych rozważań nasuwa się pytanie o jakość świadomości społecznej dorosłych mieszkańców Polski dzisiaj oraz o rzeczywistą rolę edukacji dorosłych w jej kształtowaniu. Ponieważ profesor E.A. Wesołowska podjęła ten problem w kontekście starania się Rzeczypospolitej o członkostwo w Unii Europejskiej, uznając, że edukacja dorosłych kształtuje myślenie o przyszłości, o modelu Europy, a także miejscu narodów, społeczeństw i poszczególnych jednostek w tym modelu, ograniczę się jedynie do zastanowienia się nad stanem świadomości społecznej w odniesieniu do Unii Europejskiej i problemów zamieszkiwania na jej terenie różnych narodowości.

Odwołując się do wiedzy na temat świadomości społecznej, w ujęciu P. Sztompki, można zauważyć, że poglądy i przekonania, a także wiedza dotyczące Unii Europejskiej prezentowane przez dorosłych Polaków w 2016 roku, kształtowały się zarówno w sposób oddolny, jak i odgórny (z udziałem różnych specjalistów). Polacy mają za sobą kilkanaście lat życia w Unii Europejskiej, a także uczestnictwa w jej strukturach. Zgromadzili dość dużo indywidualnych doświadczeń pozwalających im formułować swoje prywatne stanowiska wobec UE i jej mieszkańców. Nie sposób także pominąć wpływu świadomości profesjonalnej (specjalistów) na świadomość potoczną polskich obywateli (zgodnie ze stanowiskiem St. Kozyr-Kowalskiego). Zarówno profesjonalści tacy jak uczeni, dziennikarze, pisarze, reklamodawcy, ale też instytucje edukacyjne czy partie polityczne i różnego rodzaju organizacje współuczestniczyły przez te wszystkie lata w budowaniu świadomości społecznej polskich obywateli. Ponieważ opinia publiczna jest traktowana jako jeden z przejawów świadomości społecznej, odwołam się do niektórych, wybranych wyników badania opinii publicznej w tym roku.

Będą one ściśle związane z oceną Unii Europejskiej, jej podstawowych instytucji oraz aktualnego problemu – postrzegania obecności uchodźców.

Z badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) w lutym 2016 roku wynika, że 81% Polaków popiera członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej, 52% uważa, że nie ogranicza ono zbyt-
nio naszej suwerenności. Funkcjonowanie Parlamentu Europejskiego pozytywnie ocenia 51% badanych, a Komisji Europejskiej – 50% badanych. Oceny te wzrosły nieznacznie w ciągu ostatnich trzech lat. Interesująca jest samoocena wiedzy na temat obydwu wymienionych instytucji UE dokonana przez badanych oraz jej związek z poziomem wykształcenia. 34% badanych deklaruje, że nie tylko wie o istnieniu Parlamentu Europejskiego, ale także posiada znaczny zasób wiedzy na jego temat, natomiast 59% badanych ocenia zasób swojej wiedzy jako niewielki. Analogicznie, 30% badanych wie o istnieniu Komisji Europejskiej i deklaruje wysoki zasób wiedzy na jej temat, a 65% – niewielki zasób tej wiedzy. Im wyższy poziom wykształcenia mają badani, tym deklarują wyższy poziom wiedzy o instytucjach UE (Roguska 2016).

Poglądy badanych Polaków, jak wynika z badania, są także ściśle związane z ich sympatiami politycznymi (co jest zgodne z przedstawionymi powyżej stanowiskiem socjologów). I tak, najwięcej zwolenników UE znajduje się wśród sympatyków partii Nowoczesna (98%) oraz Platforma Obywatelska (94%), najmniej w Kukiz¹⁵ (81%) i Prawo i Sprawiedliwość (78%). Podobny związek zauważa się w odpowiedziach na inne pytania (Roguska 2016). Moim zdaniem można jednak uznać, że niezależnie od sympatii politycznych odsetek zwolenników jest wysoki lub bardzo wysoki.

Badanie CBOS wskazuje na znaczenie wykształcenia i sympatii politycznych dla kształtowania świadomości społecznej. Wydawać by się zatem mogło, że formalne kształcenie, kończące się zawsze dyplomem potwierdzającym poziom uzyskanego przez człowieka wykształcenia, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu świadomości społecznej polskich obywateli. Nie można jednak w pełni zgodzić się z tym twierdzeniem nie tylko dlatego, że nie przeprowadzono badań, które mogłyby jednoznacznie potwierdzić jego prawdziwość (nie istnieje zatem żadna wiedza na ten temat). Także z tego powodu, że edukacja osób dorosłych dokonuje się zarówno w instytucjach edukacyjnych (formalnych i pozaformalnych), jak i poza nimi – w toku doświadczenia życia codziennego. Bardzo często zatem nie kończy się dyplomem potwierdzającym poziom wykształcenia czy uzyskane kompetencje. Przekonanie o dużym znaczeniu instytucji sformalizowanych (głównie szkół) w zdobywaniu wiedzy przez osoby dorosłe uznaje się, za Józefem Kargulem, za jeden z wielu mitów andragogicznych. Do stereotypowego myślenia andragogicznego, swoistych mitów, zalicza się także – za autorem – przekonanie o możliwości oddziaływania wychowawczego (rozumianego jako kształtowanie człowieka według określonego wzorca), zasadniczej roli nauczyciela w zdobywaniu wiedzy przez dorosłych, czy choćby pojmowania edukacji dorosłych jako zintegrowanego systemu (Kargul 2009). Nie można całkowicie odrzucić siły oddziaływań

instytucji edukacyjnych na kształtowanie świadomości społecznej dorosłych osób, ale trzeba pamiętać, że są one jednymi z bardzo wielu mających wpływ na ten proces. Na pewno jednak nie są one wyłącznie odpowiedzialne za jakość świadomości społecznej obywateli (za ich poglądy, przekonania czy wyznawane idee). Jak dalece ponoszą tę odpowiedzialność, trudno określić.

Truizmem jest już dzisiaj stwierdzenie, że dorośli zdobywają wiedzę najczęściej samodzielnie, korzystając z wielu dostępnych im źródeł. Nie zawsze poszukują zobiektywizowanej wiedzy, uzasadnionych merytorycznie poglądów, wartościowych idei. Dość łatwo ulegają wszelkim manipulacjom, a im niższy poziom wykształcenia reprezentują, tym bardziej są na nie podatni. Stają się przedmiotem oddziaływania profesjonalistów w zakresie kształtowania świadomości społecznej, w tym także polityków oferujących gotowe produkty (idee, poglądy, przekonania itp.). Z badania CBOS wynika, że partie polityczne mają wpływ na kształtowanie świadomości społecznej obywateli (na co zwracał uwagę Kozyr-Kowalski). Nie istnieją jednakże dane empiryczne wskazujące, jak bardzo ten wpływ jest znaczący.

Wydawać by się mogło, że ludzie, którzy deklarują brak jakiejkolwiek wiedzy na temat Unii Europejskiej lub jej niewielki zakres, powinni odczuwać związane z tym potrzeby edukacyjne i w konsekwencji poszukiwać takiej wiedzy. Tak się jednak nie dzieje, ponieważ ludzie dorośli poszukują i uczą się tylko tego, co pozwoli im osiągnąć ważne dla nich cele. Zatem każdy proces uczenia się ma charakter instrumentalny. Ludzie nie poszukują wiedzy dla samego jej posiadania, dla zrozumienia świata, w jakim żyją (wiedza ta nazywana jest deklaratywną), ale przede wszystkim dla podjęcia jakiejś działalności zmierzającej do z góry określonych wyników (wiedzę tego typu nazywa się proceduralną) (Kargul 2009). Ponadto potrzeby edukacyjne kształtowane są w procesach socjalizacji i w toku kształcenia. Pierre Dominicé uważa, że potrzeby edukacyjne dorosłych kształtują się pod wpływem społeczeństwa konsumpcyjnego. Jego zdaniem osoby o niskim poziomie wykształcenia podejmują edukację, ponieważ inni uważają, że oni jej potrzebują. Trochę lepiej wykształceni wybierają takie treści kształcenia, które pomogą im podejmować określone, ważne dla nich aktywności. Dobrze wykształceni zdają się na opinie uniwersytetów, które wskazują im, czego warto się uczyć. Edukacja zostaje także dopasowana do pełnionych ról społecznych. Dominicé konstatuje: *Rozwijana przez lata edukacji szkolnej postawa zależności sprawia, że dorośli zwykle nie są ani skłonni, ani zdolni do mówienia o własnych potrzebach edukacyjnych z wyłącznie osobistej perspektywy* (Dominicé 2006, s. 130). A zatem potrzeby edukacyjne nie mają autonomicznego charakteru, nie są wytworem jednostki, są jej przekazywane poprzez szeroko rozumiane interakcje społeczne (w tym także w systemie działań edukacyjnych). Oddziaływaniem tego systemu można wyjaśnić fakt podejmowania aktywności edukacyjnej najczęściej przez osoby bardzo dobrze wykształcone.

Nie przeceniając znaczenia edukacji dorosłych dla kształtowania świadomości społecznej Polaków, po raz kolejny pragnę podkreślić zasadność propozycji

profesor E.A. Wesołowskiej prowadzenia badań w tym zakresie ze względu na negatywne konsekwencje, jakie mogą wynikać z manipulowania potoczną świadomością (jak stwierdza Kozyr-Kowalski), czy też z patologizacji świadomości społecznej (jak pisze P. Sztompka). Można zaobserwować takie negatywne konsekwencje, analizując dane CBOS dotyczące stosunku Polaków do przyjmowania uchodźców (Feliksiak 2016). Ponad połowa badanych (53%) nie zgadza się na przyjmowanie uchodźców z krajów, w których toczą się konflikty zbrojne, 35% – wyraża zgodę na ich czasowy pobyt (dopóki nie skończą się w ich krajach toczące się wojny), 5% – aprobuje osiedlanie się w Polsce. Jak pisze autor raportu, wśród czynników determinujących przyjmowane przez badanych stanowiska znajduje się poziom wykształcenia. *Przekonanie, że Polska nie powinna przyjmować uchodźców, częściej na tle innych wyrażają najmlodszy respondenci (18–24 lata), mieszkańcy wsi, ankietowani mający podstawowe wykształcenie, gimnazjalne lub zasadnicze zawodowe, osoby z gospodarstw domowych o najniższych dochodach »per capita«, niezadowoleni z własnej sytuacji materialnej, robotnicy (wykwalifikowani lub niewykwalifikowani) oraz określający się jako bezrobotni. Natomiast aprobatę przyjmowania uchodźców częściej niż sprzeciw wyrażają osoby w wieku 45–54 lata, najlepiej wykształceni, mieszkańcy dużych i największych miast, uzyskujący najwyższe dochody »per capita«, identyfikujący się z polityczną lewicą i nieuczestniczący w praktykach religijnych. W czterech ostatnich grupach relatywnie wysoki jest przy tym odsetek badanych, którzy zgadzają się na osiedlanie się azylantów w Polsce* (Feliksiak 2016, s. 2).

Zauważa się także zróżnicowanie stanowisk badanych w zależności od części świata, z jakiej mieliby przybywać uchodźcy. Przyjmowaniu uchodźców, którzy do Europy przybyli z Bliskiego Wschodu i Afryki (ich relokacji) przeciwnych jest 66% badanych (w tym 36% – zdecydowanie przeciwnych, 30% – raczej przeciwnych), natomiast przyjmowaniu uchodźców ze wschodniej Ukrainy – 35% badanych (w tym 15% – zdecydowanie przeciwnych, 20% – raczej przeciwnych). Zatem, jak pisze autor raportu, dużą rolę w zajmowaniu stanowiska wobec uchodźców (poza zamachami terrorystycznymi) odgrywa ich pochodzenie (Feliksiak 2016). Nie można jednak pomijać roli, jaką odegrali w tej kwestii tzw. specjaliści od kształtowania świadomości społecznej (np. dziennikarze) czy też różne organizacje, w tym szczególnie partie polityczne. Postawy najbardziej przychylne wobec przyjmowania uchodźców prezentują sympatycy Nowoczesnej (72% zgadza się na ich przyjmowanie, w tym 62% – czasowo, 10% – na stałe), najmniej przychylni są natomiast zwolennicy Prawa i Sprawiedliwości (32% wyraża zgodę na ich przyjęcie, w tym 30% – czasowo, 2% – na stałe) (Feliksiak 2016).

Powyższe opinie manifestowane są coraz częściej na ulicach polskich miast w postaci hasel pełnych nienawiści wobec innych narodów, innych ras, innych religii, a nawet innych poglądów czy wyborów, wykrzykiwane przez nacjonalistyczne, faszystowskie organizacje podczas organizowanych przez nie marszów. Przejawiają się w demolowaniu i podpalaniu stadionów przez tzw. kibiców, a także w coraz częstszych, w różnych sytuacjach codziennych, aktach przemocy o podłożu rasistowskim wobec cudzoziemców. Towarzyszy im na ogół brak reakcji

ze strony innych uczestników zdarzeń, milcząca akceptacja lub obojętność oraz minimalizowanie zła/zagrożenia, bagatelizowanie go lub niedostrzeganie przez sprawujących władzę. Tego typu zjawiska są niewątpliwie bardzo niepokojące i wymagają zdecydowanej reakcji.

Profesor Eugenia A. Wesołowska podejmowała kwestię konieczności kształtowania i zmiany świadomości społecznej 22 lata temu, w innej rzeczywistości społecznej, gospodarczej i politycznej. Tym niemniej, problem ten w dzisiejszych realiach życia wydaje się szczególnie istotny. Zmiana świadomości społecznej dorosłych obywateli jest na pewno zadaniem bardzo trudnym i wymagającym współdziałania wielu podmiotów. Podjęcie jakichkolwiek działań w tym kierunku powinno być, jak już wówczas sugerowała profesor E.A. Wesołowska, poprzedzone rzetelnymi badaniami. Konieczne jest także zastanowienie się nad rolą edukacji dorosłych w tym procesie. Czy w ogóle i co edukacja dorosłych może dzisiaj zrobić dla zmiany świadomości społecznej osób dorosłych, których negatywnych zachowań manifestowanych w przestrzeni publicznej nie sposób zaakceptować? Chociaż profesor Eugenia A. Wesołowska nie kontynuowała w swoich tekstach rozważań na temat świadomości społecznej, to wskazanie przez nią na to zagadnienie okazuje się nadal aktualne oraz znaczące.

Bibliografia

1. Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
2. Feliksiak M. (2016), *Stosunek do przyjmowania uchodźców. Komunikat z badań CBOS nr 111*, dostępny na: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_098_16.PDF (otwarty 22.09.2016).
3. Głowiński M. (2016), *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*, Wielka Litera, Warszawa.
4. Kargul J. (2009), *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*, [w:] „Edukacja Dorosłych” nr 2 (61), s. 9–18.
5. Kozyr-Kowalski St. (2001), *Świadomość społeczna, uczyłowiec i ubytowanie wiedzy* [w:] Z. Stachowski (red.), *Człowiek i kultury. Liber amicorum. Studia poświęcone Profesorowi Mirosławowi Nowaczykowi*, Warszawa, Tyczyn, 2001, Polskie Towarzystwo Religioznawcze, Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, s. 23–51, dostępny na: www.staff.amu.edu.pl/~kozyr/ubytowanie.htm (otwarty: 22.09.2016).
6. Roguska B. (2016), *Polska w Unii Europejskiej. Komunikat z badań CBOS nr 31*, dostępny na: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_031_16.PDF (otwarty 22.09.2016).
7. Roszkowski W. (2003), *Najnowsza historia Polski 1980–2002*, Świat Książki, Warszawa.
8. Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
9. Wesołowska E.A. (1994a), *Potrzeby kształcenia dorosłych w Polsce*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w dobie przemian, Materiały z I Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 35–43.
10. Wesołowska E.A. (1994b), *Problemy integracji Europy a edukacja dorosłych*, [w:] E.A. Wesołowska (red.) *Edukacja dorosłych w dobie przemian, Materiały z I Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 113–119.

Bibliografia serii Biblioteka „Edukacji Dorosłych” w latach 1994–2008

1. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25–28 sierpnia 1993*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
2. Greger N.F.B. (red.) (1994), *Uniwersytety powszechne (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
3. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Edukacja dorosłych w dobie przemian. Materiały z międzynarodowej konferencji w dniach 19–20 września w Toruniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
4. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego. Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 25–26 kwietnia 1994 r. „Kształcenie andragogiczne w uczelniach wyższych”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
5. Greger N.F.B., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.) (1995), *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. Hochschule und Weiterbildung. Materiały z polsko-niemieckiej Konferencji Andragogicznej. Materialien der deutsch-polnischen Konferenz der Andragogik, Miedzeszyn, 27–31 V 1994*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń.
6. Siemieniecki B. (1995), *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
7. Praca nigdy nie została opublikowana.
8. Greger N.F.B., Samlowski M. (1995), *Współpraca w zakresie oświaty dorosłych polsko-niemieckich miast partnerskich, Materiały z konferencji pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej i Ambasadora Republiki Federalnej Niemiec; Zusammenarbeit deutsch-polnischer Partnerstädte im Bereich der Weiterbildung. Materialien der Konferenz deutsch-polnischer Partnerstädte zur Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich unter der Schirmherrschaft des Ministers für Nationale Bildung der Republik Polen und des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland*, Warszawa, 5–7.05.1995, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
9. Przybylska E. (1996), *Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych Republiki Federalnej Niemiec*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
10. Wesołowska E.A. (red.) (1996), *Nauczyciele edukacji dorosłych. Materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 7–9 maja 1995 r. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
11. Kargul J. (1996), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
12. Sapia-Drewniak A., Stopińska-Pająk A. (red.) (1997), *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
13. Aleksander T. (red.) (1997), *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
14. Lesochina L.N. (1997), *Spółczesność ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji*, tłum. E.A. Wesołowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń.
15. Półturzycki J. (1998), *Edukacja dorosłych za granicą*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń.
16. Dubas E., Griesse M.H. (red.) (1998), *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych (projekt polsko-niemiecki)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń.

17. Wierszłowski S. (red.) (1999), *Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza*, tłum. E.A. Wesołowska, Instytut Technologii i Eksploatacji, Warszawa.
18. Dzięgielewska M. (red.) (2000), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, Instytut Technologii Eksploatacji, Łódź.
19. Przybylska E. (red.) (2000), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.
20. Wesołowska E.A. (red.) (2001), *Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej. Materiały VI Toruńskiej Konferencji Andragogicznej – październik 1998 r.*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock – Warszawa.
21. Wesołowska E.A. (red.) (2001), *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej 15 maja 2000 r.*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.
22. Sapia-Drewniak A., Stopińska-Pajak A. (red.) (2001), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych II Rzeczypospolitej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.
23. Solarczyk H. (2003), *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej. Przesłanki do budowy teorii profesjonalizacji edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock – Toruń.
24. Gieseke W., Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E.A. (2002), *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w RFN. Raport z badań biograficznych, Bildungserfahrungen von Frauen in Polen und in Deutschland: Report qualitativ-biographischer Forschung*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
25. Wesołowska E.A. (red.) (2002), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu. Materiały z IV Zjazdu PTP sekcja II*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
26. Greger N.F.B. (2002), *Zawodowe kształcenie ustawiczne w RFN ze szczególnym uwzględnieniem firm symulacyjnych*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.
27. Dubas E., Czerniawska O. (red.) (2002), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.
28. Wereszczyński K. (2003), *Wiedza o społeczeństwie w szkołach dla dorosłych wobec współczesnych potrzeb edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
29. Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.) (2005), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
30. Tomaszewska L. (2004), *Edukacja kobiet w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
31. Fabiś A. (2004), *Edukacja ustawiczna w Szwajcarii*, Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice.
32. Fabiś A. (2004), *Kształcenie andragogów w Szwajcarii*, Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice.
33. Góralska R., Półturzycki J. (red.) (2005), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Toruń – Płock.
34. Półturzycki J. (red.) (2005), *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Płock.
35. Lubryczyńska K. (2005), *Uniwersytety trzeciego wieku*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa.
36. Matlakiewicz A. (2006), *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

37. Gelpi E. (2006), *Przyszłość pracy*, tłum. Z. Dobrzańska-Piąstka, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa.
38. Horyń W. (red.) (2006), *Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Wrocław – Warszawa.
39. Dubas E. (red.) (2005), *Człowiek dorosły – istota (nie)znana*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Łódź – Płock.
40. Barwińska D. (2007), *Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach w świetle badań w Polsce i w Niemczech*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
41. Frąckowiak A., Półturzycki J. (2008), *Edukacja dorosłych w Kanadzie*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Płock.

**„Adult Education” Library of Professor Eugenia Anna Wesołowska.
The need for social consciousness**

Key words: series of publications Library ”Adult Education”, adult education, public awareness, pathological forms of consciousness, educational needs.

Summary: The text presents the views of Professor Wesołowska about the role of adult education in shaping public awareness of citizens in the context of applying for admission to the European Union. The article raises the issues of understanding the essence of awareness and its impact on human activities. Attention is drawn to the pathologising of the process of shaping consciousness and its consequences. Additionally, there is a presentation of current opinion polls on the acceptance of the EU, its basic institutions, as well as the attitude of citizens towards receiving refugees in Poland.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Ewa Skibińska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

e-mail: emskibin@uw.edu.pl

***Renata Góral ska, Alina Matlakiewicz,
Hanna Solarczyk-Szwec***

**NA POGRANICZU ANDRAGOGIKI,
DYDAKTYKI I PEDAGOGIKI
PORÓWNAWCZEJ.
O DOROBKU NAUKOWYM
EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ¹**

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, rozwój naukowy, dorobek naukowy, pedagog, Eugenia Anna Wesołowska.

Streszczenie: Przedmiotem analizy jest dorobek naukowy E. Anny Wesołowskiej (1929–2016). W artykule zastosowano podejście chronologiczno-problemowe. Po zidentyfikowaniu głównych dyscyplin, w których mieści się refleksja naukowa E.A. Wesołowskiej, analizowano rozwój myśli andragogicznej, dydaktycznej i komparatystycznej, zachowując układ chronologiczny i pokazując, jak te dyscypliny w jej rozwoju zawodowym i pracy naukowej się łączyły, uzupełniały i poszerzały swoje granice. Dorobku E.A. Wesołowskiej nie da się zamknąć w dyscyplinarnych granicach, ponieważ powstawał on w duchu refleksji ogólnohumanistycznej w trosce o człowieka, społeczeństwo i świat.

Eugenia Anna Wesołowska była osobą bardzo aktywną na polu organizacyjnym, dydaktycznym, naukowym i publikacyjnym, co znajduje odzwierciedlenie w jej bogatym dorobku naukowym. Źródłem tej szczególnej witalności i badawczych inspiracji była praca zawodowa podejmowana w licznych instytucjach edukacyjnych – począwszy od szkół podstawowych i średnich, poprzez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Instytut Programów Szkolnych, aż po uczelnie wyższe – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku.

To właśnie Uniwersytet Mikołaja Kopernika był miejscem, gdzie ponad dwie dekady temu dane nam było spotkać Panią Profesor, co dało początek naszej wieloletniej współpracy na polu akademickimi. Pani Profesor była osobą niezwykle gorliwą i konsekwentną w wypełnianiu obowiązków zawodowych, co pozwoliło

¹ Autorki dziękują prof. Józefowi Półturzyckiemu za pomoc w zgromadzeniu materiałów, cenne informacje i merytoryczne konsultacje pomocne w przygotowaniu niniejszego artykułu.

jej niestrudzenie i z wielkim oddaniem łączyć działalność dydaktyczną i opiekę nad studentami z niespotykaną w tamtym czasie aktywnością organizacyjną i publikacyjną. Stąd też jej dorobek naukowy jest bogaty i zróżnicowany. Trudno wyróżnić w nim zamknięte dziedziny tematyczne, bowiem podejmowane prace badawcze i wydawnicze lokują się w obszarze różnorodnych subdyscyplin pedagogiki. Głębsza analiza publikacji wskazuje, że jej dorobek naukowy jest zogniskowany wokół trzech dyscyplin nauk o wychowaniu: andragogiki, dydaktyki i pedagogiki porównawczej, a podejmowane przez nią badania empiryczne i refleksja naukowa mają zdecydowanie interdyscyplinarny charakter.

W artykule zastosowano podejście chronologiczno-problemowe. Po zidentyfikowaniu głównych dyscyplin, w których mieści się refleksja naukowa E.A. Wesołowskiej, analizowano rozwój myśli andragogicznej, dydaktycznej i komparatystycznej chronologicznie, pokazując również, jak te dyscypliny w jej pracy naukowej się łączyły, uzupełniały, czy poszerzały swoje granice.

I. Problematyka andragogiczna

Pierwsze przejawy zainteresowania E. Anny Wesołowskiej tematyką kształcenia osób dorosłych uwidoczniły się już na poziomie badań do pracy magisterskiej z zakresu filologii polskiej (1959), kiedy analizowała recepcję dzieła literackiego wśród uczniów liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. Jej pierwsza publikacja naukowa powstała w 1967 r. i dotyczyła podręczników dla dorosłych. Wówczas E.A. Wesołowska pracowała jeszcze jako nauczycielka.

Przed obroną rozprawy doktorskiej zainteresowania naukowe i tematyka publikacji ogniskuje się na edukacji dorosłych. W samym 1975 r. ukazuje się aż 6 artykułów, które dotyczą zadań szkolnictwa dla pracujących, stanu i perspektyw rozwoju, problemów kształcenia i doskonalenia zawodowego pracujących, stanu i potrzeb rozwoju studiów zawodowych, a także po raz pierwszy – edukacji permanentnej. Ponadto już w 1976 r. interesowała się tematyką udziału telewizji i radia w kształceniu dorosłych. Później ta problematyka wykorzystania mediów w edukacji dorosłych widoczna jest w dalszych jej zainteresowaniach, np. osiągnięciach *Open University* w latach 90., publikacjach Elżbiety Zawackiej, a także promowaniu wykorzystania technik multimedialnych w edukacji dorosłych (Januszkiewicz, 1993).

Po uzyskaniu stopnia doktora w 1977 r., kiedy powierzono jej funkcję sekretarza naukowego w Instytucie Programów Szkolnych w Warszawie, a następnie w 1982 r. również kierownika Zakładu Kształcenia Dorosłych E. Anna Wesołowska w swoich poszukiwaniach naukowych głównie koncentruje się na formalnej edukacji dorosłych, konsekwentnie raportując, jaki jest jej stan i warunki, ale również potrzeby i perspektywy rozwoju. Koncentruje się przy tym na różnych etapach kształcenia osób dorosłych: począwszy od nauczania początkowego dorosłych (1981), poziomu szkoły podstawowej (1978c), konsekwentnie bada uczniów szkół średnich dla pracujących (1976b, 1978c, 1984a, 1985b, 1986a, 1986b), po

studia zawodowe dla pracujących (1977). Podejmuje również zagadnienie motywacji – ówczesznie sporadycznie pojawiającej się w publikacjach andragogicznych. Odwołuje się zarówno do motywowania w procesie kształcenia dorosłych (1983b), jak i motywów podejmowania nauki w szkołach dla pracujących (1985b). W publikacji UNESCO pod red. J.H. Knolla, *Motivation for Adult Education* E. Anna Wesołowska jest autorką tekstu dotyczącego motywacji uczących się dorosłych w Polsce (*Motivation for Adult Education in Poland*, Knoll 1985). Kiedy w latach 90. ukazują się pierwsze tomy *Biblioteki Edukacji Dorosłych*, widoczne jest, że stanowią one kontynuację jej wczesnych zainteresowań naukowych, tylko już w nowej rzeczywistości społecznej, tak jak wydany pod redakcją E. Anny Wesołowskiej w 1994 r. tom 3 Biblioteki „Edukacji Dorosłych” będący efektem zorganizowanej z jej inicjatywy I Toruńskiej Konferencji Andragogicznej: *Edukacja dorosłych w dobie przemian*, w którym opublikowała dwa teksty: *Potrzeby kształcenia dorosłych w Polsce* oraz *Problemy edukacji dorosłych w warunkach jednoczącej się Europy*. Podobna tematyka pojawia się również w artykułach na temat stanu badań oświaty dorosłych w Polsce (1994a) oraz przemian edukacji dorosłych w Polsce (2001). Natomiast badania dotyczące szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych ponownie stanowią przedmiot jej zainteresowania w 1994 roku, kiedy zostaje opublikowany tom 4 Biblioteki Edukacji Dorosłych – *Akademickie programy kształcenia akademickiego*. Ta tematyka dalej jest pogłębiania we współpracy z Józefem Półturzyckim i N.F. Gregerem, w efekcie czego zostaje zorganizowana polsko-niemiecka konferencja naukowa, a materiały z niej zebrane i opublikowane w tomie 5 Biblioteki Edukacji Dorosłych – *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych* (1995). W kolejnym roku Prof. E. Anna Wesołowska podejmuje badania nad słabo jeszcze wówczas opisanym zjawiskiem: społecznymi uwarunkowaniami wyższych szkół niepaństwowych w Polsce (1996a).

Lata 90. XX w. to etap najintensywniejszej aktywności naukowej E. Anny Wesołowskiej. W 1991 r. rozpoczęła pracę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wówczas – zaraz po transformacji ustrojowej – następuje intensyfikacja jej aktywności organizacyjnej i wydawniczej w zakresie edukacji dorosłych, która ożywczo i integrująco wpłynęła na środowisko andragogów akademickich w Polsce. Wraz z Józefem Półturzyckim była inicjatorką założenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w 1993 r., a w konsekwencji podjęcia wielości inicjatyw wydawniczych, do których należą m.in. powołanie kwartalnika „Edukacja Dorosłych” (1993) oraz w tym samym roku *Biblioteki Edukacji Dorosłych*. Redaktorem naczelnym kwartalnika „Edukacja Dorosłych”, które stało się w latach 90. najbardziej opiniotwórczym czasopismem z zakresu andragogiki polskiej E.A. Wesołowska była do 2007 r., natomiast redaktorem tomów *Biblioteki Edukacji Dorosłych* aż do 2008 r. Funkcje te wykonywała społecznie. Pod jej nadzorem wydano aż 41 tomów BED. Były to publikacje tematyczne pod redakcją, materiały pokonferencyjne lub indywidualne pozycje autorskie z zakresu problematyki teorii i praktyki edukacji dorosłych. Pod jej bezpośrednią redakcją naukową zostało wydanych aż 8 tomów, wśród których były materiały pokonferencyjne (t. 1: *Profesjonalizacja akademickiego*

kształcenia andragogicznego, Toruń 1994 – z konferencji w Łodzi; t. 10: *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Warszawa – Toruń 1996 – z III Toruńskiej Konferencji Andragogicznej; t. 20: *Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej*, Płock 2000 – z VI Toruńskiej Konferencji Andragogicznej; t. 21: *Kobiety a edukacja dorosłych*, Warszawa 2000 – z VII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej; t. 25: *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock 2002 – z IV Zjazdu PTP sekcja II; oprócz wymienianych już powyżej t. 3, 4 i 5) oraz t. 29: pod red. Z.P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego i E.A. Wesołowskiej, *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003, która to praca przez kilka lat stanowiła ważne kompendium wiedzy w tym zakresie.

W toruńskim okresie swojej aktywności zawodowej E.A. Wesołowska rozwinęła nowy wątek w swojej twórczości – funkcje edukacji w przemianach rodziny w Polsce, gromadząc materiał z pomocą studentów, piszących na ten temat pod jej kierunkiem swoje prace magisterskie. Założeniem projektu badawczego było zbadanie 50–100 rodzin w co najmniej pięciu generacjach, gdzie uwzględniano: liczebność rodzin, wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, doksztalcanie zawodowe, migracje, szczególne osiągnięcia i niepowodzenia rodziny. Swoje pierwsze wnioski z prowadzonych badań przedstawiała w artykule *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń – na przykładzie jednej rodziny w Polsce* (2007, s. 117–125). Gromadząc materiał badawczy, E.A. Wesołowska wielokrotnie dzieliła się satysfakcją, jaką dawały jej gromadzone przez studentów materiały i zapowiadała, że tej problematyce poświęci się i przygotuje publikację książkową na emeryturze.

II. Problematyka dydaktyczna

Zainteresowania Eugenii Anny Wesołowskiej związane z obszarem dydaktyki sięgają początków jej kariery zawodowej, kiedy to jako młoda osiemnastoletnia osoba podjęła pracę w zawodzie nauczyciela. Już wówczas opublikowała swój pierwszy artykuł pt. *Jeszcze o podręcznikach dla dorosłych* (1967), gdzie podjęła problematykę funkcji podręczników szkolnych przeznaczonych dla dorosłych jako najbardziej popularnego środka dydaktycznego wspomagającego proces kształcenia. Problematyka podręczników była kontynuowana jeszcze w późniejszym czasie (2003), gdzie E.A. Wesołowska sięgnęła do badań i opracowań Kazimierza Sośnickiego, by dokonać analizy założeń (m.in. dydaktycznych oraz językowych), struktury i funkcji podręczników szkolnych.

Najwięcej badań i publikacji z obszaru dydaktyki przypada jednak na okres późniejszy, gdy E.A. Wesołowska pracowała w Warszawie, na początku w Departamencie Kształcenia Dorosłych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, a później w Instytucie Programów Szkolnych, gdzie pełniła funkcję sekretarza naukowego, a jednocześnie kierowała Zakładem Kształcenia Dorosłych. Był to więc okres bardzo intensywnej pracy i gromadzenia bogatych doświadczeń na temat kształcenia dorosłych. W ramach pracy w Zakładzie Kształcenia Dorosłych E.A. Wesołowska przeprowadziła ogólnopolskie badania uczniów średnich szkół

dla dorosłych. Badania obejmowały ponad dwa tysiące osób – uczniów liceów dla dorosłych i techników różnych specjalności zawodowych, dostarczyły zatem bogatego materiału empirycznego do diagnozy szkół średnich dla dorosłych w Polsce. W licznych artykułach – raportach z badań (1978c, 1983a, 1983b, 1984a, 1985a, 1985c, 1986b) znajdujemy nie tylko bardzo dokładną prezentację struktury społeczno-demograficznej uczniów, tj. m.in. pochodzenie terytorialne, środowiskowe, stan cywilny i warunki socjalne. Raporty badawcze obejmują także charakterystykę motywów podejmowania nauki oraz wyników w nauce uzyskiwanych przez uczniów. Zanalizowana została również aktywność pozaszkolna i warunki ekonomiczne respondentów. Uwzględnienie tak licznych zmiennych oraz wielkość próby badawczej pozwoliły badaczce na zdecydowanie głębszą eksplorację aniżeli tylko diagnozę stanu szkół dla pracujących w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Podczas analizy autorka sięgnęła do badań statystycznych dotyczących szkolnictwa dla pracujących z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, aby na tym tle omówić wyniki badań własnych. Pozwoliło to na obszerną i wnikliwą charakterystykę szkolnictwa dla pracujących w ciągu niemalże czterech dekad minionego stulecia. W artykułach z tamtego okresu znajdujemy więc ważne dane na temat rozwoju ilościowego szkół dla pracujących na różnych poziomach (nauczania podstawowego, zasadniczych szkół zawodowych, liceów ogólnokształcących, średnich szkół zawodowych) i kierunkach kształcenia. Dokonano też opisu politycznych, społecznych i ekonomicznych warunków rozwoju szkolnictwa dla pracujących. I co najbardziej cenne, Autorka nie poprzestała na prezentacji i porównaniach ilościowych wyników badań, ale traktowała je jako przyczynek do formułowania rozwiązań organizacyjno-programowych dla szkolnictwa dla pracujących. W pracach znajdujemy m.in. szerokie ujęcie funkcji szkół dla pracujących: oświatowych, wychowawczych, kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Warto podkreślić, że najwięcej uwagi poświęcono zadaniom wychowawczym i kulturalnym, podkreślając, że uczniowie tych szkół to najczęściej osoby pochodzące ze środowisk robotniczych i chłopskich, którzy często mają zaniżone poczucie własnej wartości (wynikające ze stereotypu myślenia o negatywnej selekcji do szkół dla pracujących). Stąd bardzo ważna rola tych szkół polegać powinna na przywracaniu uczniom wiary we własne możliwości, budzeniu w nich zaufania oraz rozwijaniu odpowiedzialności za siebie i innych. Ciekawe są także propozycje dotyczące organizacji procesu kształcenia i wprowadzania nowych metod pracy dydaktycznej, co Autorka uważa za konieczne z uwagi na to, że *realizacja zadań stawianych przed szkolnictwem dla pracujących i jego społeczna funkcja wymagają specjalnej organizacji procesów dydaktycznych w różnych formach kształcenia i stosowania innych niż w szkołach młodzieżowych metod pracy z dorosłymi uczniami* (1986b, s. 167).

Szczególne znaczenie E.A. Wesołowska przywiązywała do osoby nauczyciela w szkołach dla pracujących. Jej zdaniem praca w tego typu placówkach *wymaga szczególnej troski, umiejętności dydaktycznych i taktu pedagogicznego od organizatorów procesu kształcenia* (1986b, s. 168), a podstawowym warunkiem jest

– jak pisze w innym miejscu – *tworzenie klimatu szacunku i zaufania do uczniów, poszukiwanie ich indywidualnych uzdolnień, umiejętne motywowanie do nauki, wdrażanie do samokształcenia, rozumienie trudności, okazywanie im życzliwości i przyjaźni* (1994a, s. 178).

Kontynuacją zainteresowań dydaktycznych E.A. Wesołowskiej było wydanie wspólnie z Józefem Półturzyckim w roku 1989 podręcznika z zakresu pedagogiki dla licealistów pt. *Nie tylko szkoła*. Podręcznik ten przeznaczony był dla uczniów szkół średnich, którzy w owym czasie mieli wprowadzony w liceach nowy przedmiot nauczania (w ramach przedmiotów uzupełniających): wybrane zagadnienia z pedagogiki i psychologii. *Nie tylko szkoła* – to swoiste kompendium wiadomości pedagogicznych i oświatowych stanowiących wprowadzenie do dalszego samodzielnego poznawania. W książce oprócz zwięzłej i czytelnej dla licealistów prezentacji takich kategorii pojęciowych jak wychowanie, uczenie się, nauczanie i samokształcenie znajdujemy także opis podstawowych środowisk wychowawczych (rodziny, szkoły, klasy szkolnej, instytucji pozaszkolnych). Ważne miejsce znajduje tu także charakterystyka systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce opisana na tle edukacyjnych problemów współczesnego świata. Zwieńczeniem książki jest rozdział o nauczycielu, specyfice jego pracy i roli, jaką pełni w procesie edukacyjnym. Należy zauważyć, że napisanie podręcznika dla licealistów, gdzie w sposób interesujący, ale i zwięzły zaprezentowano treści z pedagogiki, to niełatwe zadanie, zważywszy na to, że w tamym okresie w polskiej dydaktyce dominował zideologizowany nurt edukacji formalnej. W tym kontekście podręcznik stanowił nowoczesne, interesujące ujęcie treści o charakterze pedagogicznym, gdzie oddziaływania edukacyjne nie są ograniczane do instytucji szkoły, ale niejednokrotnie podkreśla się, że studiowanie myśli pedagogicznej to nie tylko zadanie dla specjalistów, ponieważ *...każdy wychowuje i kształci samego siebie, a przecież ma także kolegów, przyjaciół, rodzeństwo. W przyszłości założy własną rodzinę, będzie dbał o rozwój swoich dzieci, będzie chciał, by były dobrze wychowane, wartościowe i szczęśliwe w życiu. Aby świadomie przygotować się do tych zadań i kierować własnym rozwojem oraz rozwojem innych, należy systematycznie poznawać zagadnienia wychowawcze* (1989, s. 6). W naszej opinii takie niekonwencjonalne, skrótowe, a jednocześnie szerokie „zaprezentowanie” treści pedagogicznych możliwe było dzięki temu, że oboje autorzy byli doświadczonymi wieloletnimi nauczycielami, pracującymi w różnych rodzajach szkół średnich. To właśnie połączenie doświadczeń praktycznych z refleksją naukową pozwoliło na przedstawienie treści w sposób nie tylko kompetentny, ale i zgodny z potrzebami niełatwej grupy odbiorców, jakimi byli uczniowie szkół średnich.

Podejmowanie badań z obszaru dydaktyki było także związane z kolejnym okresem działalności zawodowej E. Anny Wesołowskiej, jakim była praca na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W roku 1990 podjęła pracę w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMK i wspólnie z kierownikiem Zakładu – prof. Józefem Półturzyckim – współorganizowała z niezwykle zaangażowaniem wiele Toruńskich Konferencji Dydaktycznych oraz Toruńskich Konferencji

Andragogicznych (których była inicjatorką i kierownikiem naukowym). Pokłosiem konferencji były wydawane od 1991 roku „Toruńskie Studia Dydaktyczne” oraz liczne prace pokonferencyjne, których E.A. Wesołowska była nie tylko redakcją publikacji takich jak: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki* (1992), *Uczestnicy procesu dydaktycznego* (1994), *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej* (2003), ale także autorką licznych tekstów. Tematyka podejmowana w artykułach to wyraźna kontynuacja wcześniej podejmowanych badań dotyczących uczniów szkół średnich dla dorosłych (1994b). W opracowaniach z tego okresu pojawia się także nowy wątek o charakterze pedeologicznym. W artykule pt. *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika* (1996a) znajdujemy opis różnorodnych form kształcenia dorosłych prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych w Instytucie Pedagogiki UMK: specjalność edukacja ustawiczna, przeznaczona dla studentów studiów magisterskich oraz Podyplomowe Studia Edukacji Dorosłych. Były to pionierskie i unikalne w tamtych latach formy kształcenia specjalistów edukacji dorosłych, których E.A. Wesołowska była inicjatorką i aktywną propagatorką.

Ważnym wątkiem refleksji naukowej E.A. Wesołowskiej była problematyka, która ewoluowała od wychowania politycznego, przez patriotyczne, do obywatelskiego i towarzyszyła rozważaniom na temat pedagogiki pokoju. Pierwszy artykuł na temat edukacji politycznej opublikowała w 1977 r. Najważniejszym zaś osiągnięciem w tym obszarze było wydanie książki *Wychowanie patriotyczne w szkole* (1988b) w WSiP. Do problematyki tej E.A. Wesołowska wracała chętnie po 1989 r., publikując ważne teksty na temat edukacji obywatelskiej, w której odwoływała się tak do wychowania politycznego, jak i patriotycznego jako jedna z nielicznych pedagogów w pierwszych latach transformacji ustrojowej. W tekście z 1995 r. trafnie diagnozowała stan edukacji obywatelskiej i pacyfistycznej w Polsce – niestety większość wskazanych wówczas niedostatków i problemów nie straciło na aktualności (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016).

Zainteresowanie problematyką edukacji politycznej, patriotycznej i obywatelskiej E. Anna Wesołowskiej kontynuowała, gdy pracowała w Szkole Wyższej im P. Włodkowica w Płocku. W roku 1997 wydała książkę pt. *Paweł Włodkowic – współczesne znaczenie poglądów i dokonań*, gdzie opisała biografię oraz poglądy na temat praw człowieka, narodu i państwa niezwykle ważnej, chociaż zapomnianej i mało znanej Polakom postaci – Pawła Włodkowica z Brudzenia – polskiego kanonika, uczonego i pisarza o międzynarodowych dokonaniach, żyjącego na przełomie XIV i XV wieku, który wsławił się m.in. jako rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek poselstwa polskiego na soborze w Konstancji oraz aktywny orędownik interesów Polski w sporach z Krzyżakami. Impulsem do napisania książki były nie tylko wcześniejsze zainteresowania edukacją dla pokoju oraz fakt, że Paweł Włodkowic został patronem nowo powstałej uczelni wyższej w Płocku, ale przede wszystkim – jak pisze Autorka – chęć wzbogacenia i rozszerzenia swoich zainteresowań biografiami osób znaczących, tj. przykładami ludzi, którzy poprzez swoją działalność polityczną mogą stać się ważnymi

wzorami osobowymi dla młodych osób. Fascynacja Autorki postaciami ważnymi dla edukacji obywatelskiej i patriotycznej miała charakter bardzo osobisty, była wynikiem trudnych doświadczeń dzieciństwa i młodości. Jak sama pisze: *mam za sobą wojenne dzieciństwo i dramatyczne dzieje własnej rodziny o patriotycznych tradycjach, a także bardzo wczesną pracę pedagogiczną wśród przedwcześnie dojrzałych uczniów z okaleczonych wojną rodzin, pracę w odbudowywanych z wojennych zgliszcz szkołach. Wojna i pokój, prawa człowieka i narodu – mają dla mnie osobisty wymiar, podobnie jak dla wielu ludzi mojej generacji nie tylko w Polsce, czego wielokrotnie doświadczyłam i doświadczam* (1997, s. 7). Zainteresowania i penetracje badawcze biografii osób znaczących były kontynuowane i podejmowane także w późniejszym czasie w innych opracowaniach. Wśród ważnych wzorów osobowych, których biogramy i doświadczenia były przedmiotem refleksji naukowej znalazły się m.in. takie postaci jak papież Jan XXIII, Mahatma Gandhi czy Maria Skłodowska-Curie. Zwieńczeniem prac badawczych o wzorach osobowych i ich znaczeniu dla praktyki edukacyjnej był artykuł pt. *Wzorce osobowe w procesie kształtowania tożsamości narodowej i wartości humanistycznych* (2001c).

III. Problematyka komparatystyczna

Problematyka z obszaru pedagogiki porównawczej pojawia się po raz pierwszy w dorobku publikacyjnym E.A. Wesołowskiej w 1974 r. pod postacią artykułu *System kształcenia dorosłych w NRD* (1974), a później na temat eksperymentalnych ośrodków wychowujących w krajach zachodnich (1976a). Oba wątki – opisy zagranicznych instytucji i systemów edukacji dorosłych – będą się przeplatać w całym dorobku publikacyjnym E.A. Wesołowskiej. Możemy w nim znaleźć opis działalności Uranii i uniwersytetów powszechnych w NRD (1978b), prezentację Instytutu Oświaty Dorosłych w Leningradzie (1987b), brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego (1993a) czy Uniwersytetu Rosyjskiej Akademii Oświaty (2001a) oraz systemów edukacji dorosłych Szwecji (1989b) i Francji (np. 1988a, 1996b, 1997b, 2000c). Uszczegółowieniem tej problematyki była publikacja *Organizacja i treści kształcenia w wybranych krajach* (1983) pod red. E.A. Wesołowskiej, którą przygotowała ze współpracownikami Zakładu Kształcenia Dorosłych Instytut Programów Szkolnych. Znalazły się tam opracowania dotyczące Szwecji (J. Półturzycki), ZSRR (Helena Kołodziejczyk), Japonii (Wacław Kot) oraz Francji (E.A. Wesołowska). Szczególnie Francję darzyła prof. Wesołowska szczególnym uznaniem i sentymentem, poświęcając jej odrębną monografię (1988a) i pogłębiając wybrane zagadnienia w artykułach (np. 1996b, 1997b, Saran, 2000). Zamierzała też przygotować nowe wydanie monografii na temat edukacji dorosłych i systemu szkolnego we Francji jako 6 tom serii Biblioteki Edukacji Dorosłych, jak to zostało odnotowane w zestawieniu tomów tej serii, ale bieżące sprawy i liczne aktywności powodowały przesuwanie tego przedsięwzięcia na dalszy plan, w rezultacie nie zostało ono nigdy zrealizowane.

Równolegle do opisów instytucji i systemów edukacji E.A. Wesołowska prowadziła eksplorację koncepcji pedagogów i andragogów za granicą. W 1976 r. opublikowała artykuł *Poglądy Paulo Freire na temat alfabetyzacji funkcjonalnej we współczesnym świecie* (1976b), w 1987 r. artykuł o Antonim Makarence (1987a). Upowszechniała poglądy m.in. Ettore Gelpiego, Artura Stocka, M. Schennana i rosyjskich pedagogów, recenzując w czasopismach ich publikacje. Jako redaktorka serii Biblioteka Edukacji Dorosłych doprowadziła do wydania w j. polskim pracy E. Gelpiego *Przyszłość pracy* (2006). Sama była tłumaczką z j. rosyjskiego dwóch innych tomów serii Biblioteki Edukacji Dorosłych, w której ukazały się prace: Ludmiły N. Lesochiny *Spółczesność ludzi wykształconych. Społeczne uwarunkowania edukacji* (1997) oraz Siergieja Wierszłowskiego *Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza* (1999). Obie pozycje były pierwszymi po 1989 r. prezentującymi w Polsce aktualne ujęcie andragogiki rosyjskiej.

Stypendium w paryskiej siedzibie UNESCO nie tylko przyniosło zainteresowanie edukacją tego kraju, jak piszę powyżej, ale także zaowocowało dalszym rozwojem zainteresowania problematyką komparatystyczną w dorobku E.A. Wesołowskiej. Dzięki jej relacjom z międzynarodowych wydarzeń organizowanych przez UNESCO, np. z Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Hamburgu (1978), XX Konferencji Generalnej UNESCCO w Paryżu (1984), Międzynarodowej Konferencji Ekspertów Oświaty Dorosłych UNESCO w Budapeszcie (1987) polski czytelnik miał pewien dostęp do zachodniej myśli andragogicznej przed 1989 r. E.A. Wesołowska udostępniała też wiedzę o polskiej edukacji dorosłych, publikując w organach wydawniczych UNESCO prace w językach obcych, np. *The Role Adult Functional Literacy in Poland* (1977b), *Motivations de l'éducation des adultes dans la Republique Populaire de Pologne* (1983a), *Education for peace in Poland* (1987b) *Motivation for Adult Education In Poland* (1985a).

Współpraca z UNESCO doprowadziła E.A. Wesołowską do rozwinięcia nowego i ważnego nurtu badań poświęconych problematyce wychowania dla pokoju. Pierwszy znaczący artykuł na ten temat opublikowała w 1982 r. W następnym roku wydała pod wspólną redakcją z Czesławem Banachem i Stanisławem Frycie materiały z Europejskiej Konferencji UNESCO w Warszawie *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły* i po tym samym tytułem książkę autorską. W 1989 r. ukazało się drugie poprawione i rozszerzone wydanie tej pozycji w Wydawnictwie WSiP. Jest to bardzo ważna książka w dorobku E.A. Wesołowskiej, dlatego zatrzymajmy się przy niej przez chwilę. Autorka prowadzi swoją refleksję na temat wychowania dla pokoju, zarysowując na wstępie jego społeczno-polityczne i społeczno-filozoficzne tło. Przedstawia także działalność ONZ i UNESCO oraz innych organizacji na rzecz pokoju po II wojnie światowej. Zasadnicza część książki poświęcona jest wychowaniu dla pokoju w procesie nauczania przedmiotowego, w pracy wychowawczej i działalności pozalekcyjnej w szkole podstawowej i średniej. Autorka pokazuje możliwości realizacji treści dotyczących wychowania dla pokoju w wymienionych obszarach edukacji szkolnej, powołując się na konkretne zapisy w programach kształcenia, lektury szkolne, dzieła sztuki itd. W podsumowaniu zaś zwraca uwagę na szczególną

rolę nauczyciela w wychowaniu dla pokoju. Ten praktyczny wymiar wychowania dla pokoju rozwija w kolejnej publikacji przygotowanej pod redakcją wspólnie z L. Brzezińską i D. Urą *Wychowanie dla pokoju – konspekty zajęć, wyniki ogólnopolskiego konkursu*. Natomiast w książce *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju. Problemy społeczne i pedagogiczne* (1993e) E.A. Wesołowska przedstawia koncepcję dydaktyczną pedagogiki pokoju, określając jej przedmiot, cele, treści, zasady i metody, uwzględniając krytyczne ujęcia pedagogiki pokoju oraz sposobu jej uprawiania w nurcie neopozytywistycznym. Wraz z upływem czasu poglądy na ten temat ewoluują w kierunku pedagogiki globalnej umożliwiającej spojrzenie z szerszej perspektywy na człowieka, społeczeństwo, świat, aby formułować aktualne i adekwatne cele wychowania i edukacji (1992, 2000a). Takie ujęcie zachowuje swoją aktualność i wyraża się w edukacji globalnej, która jest uwzględniana w podstawie programowej realizowanej w praktyce szkolnej od roku 2009/2010. W tym nurcie E.A. Wesołowska zabierała także głos w sprawach edukacji dorosłych w warunkach jednoczącej się Europy (1993b, 1994a).

Ważne miejsce w pracy naukowej i organizacyjnej E.A. Wesołowskiej zajmowała współpraca najpierw z instytucjami edukacji dorosłych ZSRR, potem Rosji i Litwy. Kontakty te owocowały publikacjami dla czytelników zza wschodniej granicy najpierw o edukacji w Polsce (1989, 2000b) i Francji (1990), później tłumaczeniami publikacji rosyjskich pedagogów w Polsce, o czym pisaliśmy już wyżej. Szczególnie ważnym przedsięwzięciem organizacyjnym i naukowym o międzynarodowym charakterze przygotowanym przez zespół pod kierunkiem E.A. Wesołowskiej była VI Toruńska Konferencja Andragogiczna. „Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej”. Pokłosiem tej konferencji była publikacja zbiorowa (2000) pod redakcją E.A. Wesołowskiej i Zbigniewa P. Kruszeńskiego, w której zamieściło swoje teksty 31 specjalistów edukacji dorosłych z Rosji, Ukrainy, Białorusi, Litwy i Słowacji. Teksty te prezentują przede wszystkim dużą różnorodność zainteresowań, badań i działań europejskich andragogów. Dziś są historycznym już świadectwem pewnego etapu rozwoju myśli andragogicznej, ale wówczas miały duże znaczenie dla komparatystycznego oglądu przedmiotu badań andragogiki w tej części Europy.

Po 1989 r. E.A. Wesołowska włączyła się aktywnie do współpracy z niemieckim środowiskiem andragogów. Przede wszystkim była to współpraca z Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych reprezentowanym przez Norberta Gregera, a później przez Ewę Przybylską, dzięki któremu możliwe było wydawanie przez kilka lat kolejnych numerów Edukacji Dorosłych oraz tomów Biblioteki Edukacji Dorosłych, organizowanie konferencji czy studiów podyplomowych edukacji dorosłych. Projekty badawcze z udziałem E.A. Wesołowskiej były realizowane wspólnie z zespołem Wiltrud Gieseke z Katedry Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. Zaangażowała się szczególnie wraz z Hanną Solarczyk w realizację projektu *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech* (2002). Były to pierwsze badania empiryczne w polskiej andragogice dotyczące wyłącznie edukacji kobiet, skoncentrowane

na ich stosunku do edukacji, funkcjach edukacji w ich życiu, szczególnie pracy zawodowej prezentujące subiektywne rozumienie edukacji przez kobiety. Dzięki wspólnej metodologii badań możliwe było porównanie sytuacji kobiet w Polsce i w nowych landach Niemiec. Badania te, prowadzone między innymi równolegle w krajach pochodzących z różnych bloków politycznych, torowały drogę do międzynarodowych projektów finansowanych później przez Unię Europejską oraz inne międzynarodowe programy. Po 20 latach polsko-niemieckich badań andragogicznych refleksje dotyczące metodologii badań komparatystycznych zostały zebrane przez uczestniczki tych wspólnych przedsięwzięć: W. Gieseke, H. Stock, H. Solarczyk i S. Słowińską w artykule *The relationship between organizations of adult-/further education and program design as illustrated by the comparative study on Germany and Poland* (Käpplinger, Robak 2016).

Studia zagranicznych instytucji i koncepcji, tłumaczenia, recenzje i sprawozdania prowadziły E.A. Wesołowską do metarefleksji o charakterze komparatystycznym. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na tekst *Rola pedagogiki porównawczej w modernizacji dydaktyki* (1993c), w którym postulowała zmianę paradygmatu w postrzeganiu i analizowaniu edukacji (tab. 1) oraz sformułowała 12 celów pedagogiki przyszłości jako podstawę dla kierunków modernizacji dydaktyki.

Tab. 1. Cechy paradygmatów w ujęciu porównawczym

Lp.	Stary paradygmat	Nowy paradygmat
1.	Metody naukowe	Wartości ekologiczne
2.	Mechaniczność	Systemowość
3.	Materia	Rozum
4.	Racjonalność	Intuicyjność
5.	Linearność	Nielinearność
6.	Pesymizm	Optymizm
7.	Analityczność	Holizm, radość, szczęście
8.	Patriarchalność	Feminizm

Źródło: E.A. Wesołowska, *Rola pedagogiki porównawczej w modernizacji dydaktyki*, [w:] J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993, s. 68.

Charakterystyczne dla dorobku E.A. Wesołowskiej i wyraźnie widoczne w analizowanym artykule jest postrzeganie przez nią edukacji w szerokim kontekście historycznym, społecznym, ekonomicznym, natomiast inną cechą jej dorobku było przekraczanie granic edukacji szkolnej, aby kształcić całe społeczeństwo: *W ten sposób edukacja przyszłości obejmie nie tylko generację najmłodszych, ale przedstawicieli całego społeczeństwa, niezależnie od wieku i statusu społecznego, co pozwoli im rozszerzyć własną wiedzę o świecie, zdolności do krytycznego myślenia, utwierdzić i wzbogacić własne poglądy i przekonania, a przez to zmienić*

własną postawę i zachowania. Jednym słowem przekształcić siebie wraz z szybko zmieniającym się światem (1993c, s. 72).

Inny tekst *Unifikacja (wymagań) a autonomia (realizacji) procesów edukacyjnych w krajach europejskich* (1999) jest ważnym głosem w kwestii kluczowych w komparatystyce pedagogicznej pojęć. Zastosowanie pojęć zawartych w tytule było nowatorskie – łączyło antynomie i odnosiło się do kluczowych kwestii dynamicznie wówczas rozwijającej się europejskiej polityki oświatowej. E.A. Wesołowska wskazała na pozytywne i negatywne aspekty obu procesów w warunkach jednoczącej się Europy oraz na przykładzie wybranych krajów. Wskazała ich zróżnicowane przyczyny, uwarunkowania oraz skutki. Poniższy cytat będzie przykładem jej sposobu interpretowania procesów edukacyjnych – w trosce o każdego człowieka i naród, jego kulturę i tradycję oraz wartości uniwersalne: wolność, pokój, prawo do życia i rozwoju, sprawiedliwość: *Można realizować proces unifikacji w zakresach, w których służy on człowiekowi jako jednostce i zbiorowości, gdy pomaga zrozumieć siebie i innych, ułatwiać sobie i innym życie, a równocześnie wzbogacać. Jednocześnie może pomagać zachować świadomość własnych korzeni rodowych i narodowych, autonomię i niepowtarzalność każdego człowieka i narodu, jego kulturę i tradycję oraz takie wartości uniwersalne, jak: wolność, pokój, prawo do życia i rozwoju, sprawiedliwość. Jedynie edukacja jest dziedziną, która godzi te przeciwstawne zjawiska, jakimi są unifikacja i autonomia, ale wówczas gdy nadaje im ogólnohumanistyczny i ogólnohumanitarny charakter* (1999, s. 46).

Dorobek naukowy Eugenii Anny Wesołowskiej jest bogaty i zróżnicowany tematycznie, co jest efektem jej godnej podziwu pracowitości i aktywności we wszystkich obszarach pracy, którą łączyła z praktyką i teorią pedagogiczną. W swojej pracy zawodowej umiejętnie łączyła doświadczenia praktyczne z refleksją nad ich istotą. Stąd punktem wyjścia jej pracy naukowej była praca dydaktyczna z dorosłym uczniem, a współpraca międzynarodowa owocowała wątkami komparatystycznymi odniesionymi do głównych obszarów swoich naukowych eksploracji – dydaktyki i andragogiki. Dorobku E.A. Wesołowskiej nie da się jednak zamknąć tylko w dyscyplinarnych granicach, ponieważ powstawał on w duchu refleksji ogólnohumanistycznej w trosce o człowieka, społeczeństwo i świat, co nie było przed 1989 r. w paradygmacie pozytywistycznym podejściem ani oczywistym, ani powszechnym. E.A. Wesołowska była osobą ambitną i odważną w życiu osobistym i zawodowym, nie bała się przekraczać tradycyjnie wyznaczonych granic pedagogiki, ani też podejmować trudnej i kontrowersyjnej problematyki, np. edukacji politycznej czy edukacji kobiet. Nie było nam zatem łatwo uchwycić różne aspekty dorobku naukowego i z pewnością nie udało się ich wszystkich opisać. Pozostawiła jednak po sobie E.A. Wesołowska spuściznę w postaci licznych publikacji, którą można dalej studiować, doceniając włożony

trud i oryginalność myśli. Warto mieć przy tym na uwadze trudny kontekst społeczny, polityczny, ekonomiczny, w jakim przyszło jej żyć i pracować.

Do toruńskiego środowiska naukowego wniosła wiele ożywczych idei i inicjatyw: utworzyła cieszącą się uznaniem studentów specjalność edukacja ustawiczna, była przez 10 lat organizatorką cyklicznych konferencji andragogicznych o zasięgu krajowym i międzynarodowym, poświęciła się pracy wydawniczej jako redaktorka naczelną czasopisma „Edukacja Dorosłych” oraz serii Biblioteka Edukacji Dorosłych. Tym samym przyczyniła się do odrodzenia w tym środowisku myśli andragogicznej i jej kontynuowania po dzień dzisiejszy. Włączała do tych prac młodsze pokolenie swoich współpracowników, którzy zdobyli w ten sposób cenne w dalszej pracy zawodowej doświadczenia. Jesteśmy za to wszystko Pani Profesor wdzięczni!

Bibliografia

1. Banach Cz., Frycie S., Wesołowska E.A. (red.) (1983), *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły – Europejska Konferencja UNESCO*, Warszawa.
2. Brzezińska L., Ura D., Wesołowska E.A. (1989), *Wychowanie dla pokoju – konspekty zajęć, wyniki ogólnopolskiego konkursu*, Warszawa.
3. Gelpi E. (2006), *Przyszłość pracy, Biblioteka Edukacji Dorosłych*, t. 37, Warszawa.
4. Gieseke W., Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E.A. (2002), *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Toruń.
5. Górska R., Półturzycki J., Wesołowska E.A., Wojdyło W. (red.) (2003), *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, Toruń – Płock.
6. Greger N. F., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.) (1995), *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 5, Toruń.
7. K  pplinger B., Robak S. (red.) (2016), *Bridging the Atlantic and beyond – Comparative Perspectives on Program (Planning) Research*, Frankfurt/Main.
8. Kosińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016), *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych*, [w:] „Forum Oświatowe”, nr 2.
9. Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.) (2003), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 29, Płock.
10. Lesochina L.N. (1997), *Sp  lcz  stwo ludzi wykształconych? Spo  lczne uwarunkowania edukacji*, przekład z j. rosyjskiego i wstęp E.A. Weso  wska, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 14, Warszawa – Toruń.
11. Mroczkowski I., Weso  wska E.A. (red.) (2001), *Fides et ratio. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, Płock.
12. Półturzycki J., Weso  wska E.A. (1989), *Nie tylko szkoła*, Warszawa.
13. Półturzycki J., Weso  wska E.A. (red.) (1993), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji w dniach 20–21 stycznia 1992*, Toruń.
14. Półturzycki J., Weso  wska E.A. (red.) (1994), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Toruń.

15. Przybylska E. (red.) (2001), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, Toruń.
16. Wesołowska E.A. (1967), *Jeszcze o podręcznikach dla dorosłych*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 1.
17. Wesołowska E.A. (1974), *System kształcenia dorosłych w NRD*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 9.
18. Wesołowska E.A. (1975a), *Aktualne problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracujących*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 7.
19. Wesołowska E.A. (1975b), *Dorobek i zadania szkolnictwa dla pracujących*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 2.
20. Wesołowska E.A. (1975c), *Podstawowe i średnie studia zawodowe – stan organizacyjny i potrzeby rozwoju*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 6.
21. Wesołowska E.A. (1975d), *Problemy kształcenia ustawicznego*, [w:] Maciaszek M., Wołczyk J., Wroczyński R. (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, Warszawa.
22. Wesołowska E.A. (1975e), *Rozwój podstawowych studiów zawodowych na wsi*, [w:] Zbiorcza Szkoła Gminna, nr 6.
23. Wesołowska E.A. (1975f), *Stan aktualny i perspektywy rozwoju instytucjonalnych form kształcenia ustawicznego dorosłych w PRL*, [w:] Dylak B. (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, Warszawa.
24. Wesołowska E.A. (1976a), *Eksperymentalne ośrodki wychowujące w krajach zachodnich*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 4.
25. Wesołowska E.A. (1976b), *Poglądy Paulo Freire na temat alfabetyzacji funkcjonalnej we współczesnym świecie*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 5.
26. Wesołowska E.A. (1976b), *Radio i telewizja w kształceniu pracujących*, [w:] „Głos Nauczycielski”, nr 25.
27. Wesołowska E.A. (1976c), *Radio i telewizja w służbie oświaty dla pracujących*, [w:] „Oświata i Wychowanie”, nr 17.
28. Wesołowska E.A. (1977a), *Podstawowe studia zawodowe w systemie podnoszenia kwalifikacji zawodowych rolników*, „Zbiorcza Szkoła Gminna”, nr 2.
29. Wesołowska E.A. (1977b), *The Role Adult Functional Literacy in Poland*, [w:] „Literacy Discussion”, nr 2, vol. VIII, UNESCO, Teheran.
30. Wesołowska E.A. (1977c), *Wychowanie polityczne i jego funkcje we współczesnym świecie*, [w:] „Wychowanie Obywatelskie”, nr 4.
31. Wesołowska E.A. (1978a), *Międzynarodowy Dzień Alfabetyzacji*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 8.
32. Wesołowska E.A. (1978b), *Działalność Uranii i uniwersytetów powszechnych w NRD*, [w:] J. Półturzycki (red.), *Uniwersytety powszechne za granicą*, Warszawa.
33. Wesołowska E.A. (1978c), *Osiągnięcia i perspektywy szkolnictwa średniego dla pracujących a przemiany społeczno-gospodarcze w PRL*, [w:] Wołczyk J. (red.), *Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury*, Warszawa.
34. Wesołowska E.A. (1981), *Nauczanie początkowe dorosłych w PRL – potrzeby i ich realizacja*, [w:] Półturzycki J. (red.), *Rozwój oświaty dorosłych w Polsce Ludowej*, Warszawa.
35. Wesołowska E.A. (1982), *Wychowanie w duchu pokoju*, [w:] „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4–5.

36. Wesołowska E.A. (1983a), *Motivations de l'éducation des adultes dans la République Populaire de Pologne*, [w:] Knoll J., *Conference Européenne d'Education des Adultes*, Hamburg.
37. Wesołowska E.A. (1983b), *Motywowanie w procesie kształcenia dorosłych*, [w:] „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 5–6.
38. Wesołowska E.A. (1984a), *Uczniowie średnich szkół dla pracujących w świetle badań*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 9–10.
39. Wesołowska E.A. (1984b), *XX Konferencja Generalna UNESCO w Paryżu – główne problemy*, [w:] „Nowa Szkoła”, nr 4.
40. Wesołowska E.A. (1985a), *Motivation for Adult Education in Poland*, [w:] Knoll J.H. (red.), *Motivation for Adult Education*, UNESCO, Bonn – New York – Paris.
41. Wesołowska E.A. (1985b), *Motywy podejmowania nauki w szkołach dla pracujących*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 3.
42. Wesołowska E.A. (1985c), *Uczniowie średnich szkół dla pracujących – raport z badań*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Problemy dydaktyczne i wychowawcze w szkołach dla pracujących*, Warszawa.
43. Wesołowska E.A. (1986a), *Cele i założenia kształcenia i wychowania w szkołach dla dorosłych w Polsce*, [w:] Kaniewska M., Wesołowska E.A. (red.), *Wybrane problemy kształcenia i wychowania uczniów pracujących w Polsce i na Węgrzech*, Warszawa.
44. Wesołowska E.A. (1986b), *Szkolnictwo dla pracujących w 40-leciu PRL*, [w:] Dylak B., Maziarz Cz. (red.), *Andragogika w służbie praktyki oświaty dorosłych*, Warszawa.
45. Wesołowska E.A. (1986c), *Założenia organizacyjno-programowe wychowania i kształcenia ogólnego w szkołach dla pracujących*, Warszawa.
46. Wesołowska E.A. (1987a), *Antoni Makarenko – pisarz i pedagog*, [w:] „Polonistyka”, nr 7.
47. Wesołowska E.A. (1987b), *Education for Peace in Poland*, [w:] Takkala E., *International Education in Twelve Countries*, UNESCO, Helsinki – Paris.
48. Wesołowska E.A. (1987c), *Instytut Oświaty Dorosłych w Leningradzie – kierunki działania i nowe formy współpracy*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 9, Warszawa.
49. Wesołowska E.A. (1987d), *Międzynarodowa Konferencja Ekspertów Oświaty Dorosłych UNESCO w Budapeszcie*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 5.
50. Wesołowska E.A. (1988a), *Oświata dorosłych we Francji*, Warszawa.
51. Wesołowska E.A. (1988b), *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Warszawa.
52. Wesołowska E.A. (1989a), *Szkolnaja reforma Polskiej Narodnej Respublikie*, Moskwa.
53. Wesołowska E.A. (1989b), *Szkolny system oświaty dorosłych w Szwecji*, [w:] W. Kot (red.), *Wybrane problemy funkcjonowania oświaty szwedzkiej*, Warszawa.
54. Wesołowska E.A. (1992), *O perspektywę globalną w myśleniu humanistycznym*, [w:] „Kultura i Edukacja”, nr 1.
55. Wesołowska E.A. (1993a), *Brytyjski Uniwersytet Otwarty – stan aktualny*, [w:] „Kultura i Edukacja”, nr 3.
56. Wesołowska E.A. (1993b), *Integracja Europy a edukacja dorosłych*, [w:] „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
57. Wesołowska E.A. (1993c), *Rola pedagogiki porównawczej w modernizacji dydaktyki*, [w:] Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń.

58. Wesołowska E.A. (1993d), *Rozwój technik multimedialnych w edukacji dorosłych*, [w:] Januszkievicz F. (red.), *Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo*, Warszawa – Siedlce.
59. Wesołowska E.A. (1993e), *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju – problemy społeczne i pedagogiczne*, Toruń.
60. Wesołowska E.A. (1994a), *Problemy edukacji dorosłych w warunkach jednoczącej się Europy*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Edukacja dorosłych w dobie przemian*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 3, Toruń.
61. Wesołowska E.A. (1994b), *Uczniowie szkół średnich dla dorosłych jako uczestnicy procesu dydaktycznego*, [w:] Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Toruń.
62. Wesołowska E.A. (1995), *Edukacja obywatelska, międzynarodowa, pacyfistyczna w szkole*, [w:] J. Półturzycki (red.), *Edukacja systematyczna w szkole podstawowej. Ekspertyzy i raporty*, Warszawa.
63. Wesołowska E.A. (1996a), *Společne uwarunkowania wyższych szkół niepaństwowych w Polsce*, [w:] „Edukacja Dorosłych”, nr 3.
64. Wesołowska E.A. (1996b), *Edukacja obywatelska we francuskim systemie kształcenia obligatoryjnego*, [w:] „Kultura i Edukacja”, nr 4.
65. Wesołowska E.A. (1997a), *Paweł Włodkowic – współczesne znaczenie poglądów i dokonań*, Toruń
66. Wesołowska E.A. (1997b), *Francuski system edukacyjny*, [w:] „Kultura i Edukacja”, nr 1–2, Toruń.
67. Wesołowska E.A. (1999), *Unifikacja (wymagań) a autonomia (realizacji) procesów edukacyjnych w krajach europejskich*, [w:] „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
68. Wesołowska E.A. (2000a), *Kształtowanie świadomości globalnej wobec wyzwań XXI wieku*, [w:] Kruszewski Z. P., Szerauc A. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa RP*, Płock.
69. Wesołowska E.A. (2000b), *Podgotowka specjalistów dla obuczenia wzrosłych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika*, [w:] Sokołowska E. A., Szadrina T.W. (red.), *Andragog w odkrytym obszczestwie*, Sankt Petersburg – Irkuck – Płock.
70. Wesołowska E.A. (2000c), *Edukacja dorosłych we Francji – tradycje i podstawy prawne*, [w:] J. Saran (red.), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, Lublin.
71. Wesołowska E.A. (2001a), *Uniwersytet Rosyjskiej Akademii Oświaty*, [w:] „Edukacja Otwarta”, nr 1–2.
72. Wesołowska E.A. (2001b), *Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku i jej patron*, Płock.
73. Wesołowska E.A. (2001c), *Wzorce osobowe w procesie kształtowania tożsamości narodowej i wartości humanistycznych*, [w:] Mroczkowski I., Wesołowska E.A. (red.), *Fides et ratio. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, Płock.
74. Wesołowska E.A. (2002), *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń na przykładzie jednej rodziny w Polsce*, [w:] Dubas E., Czerniawska O., *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa.
75. Wesołowska E.A. (2003), *Refleksje Kazimierza Sośnickiego o podręcznikach szkolnych*, [w:] Górska R., Półturzycki J., E.A. Wesołowska, Wojdyło W. (red.), *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, Toruń – Płock.

76. Wesołowska E.A. (2003), *Refleksje Kazimierza Sośnickiego o podręcznikach szkolnych*, [w:] Góralska R., Półturzycki J., Wesołowska E. A., Wojdyło W. (red.), *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, Toruń – Płock.
77. Wesołowska E.A. (2004), *Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3. Wesołowska E.A. (2005), *Narody i rozumienie ich spraw w twórczości Adama Mickiewicza*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4. Wesołowska E.A. (2006), *Bezpieczeństwo społeczne ludzi trzeciego wieku*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1–2. Wierszłowski S. (red.) (1999), *Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza*. Przekład z j. rosyjskiego E.A. Wesołowska, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 17, Warszawa.
78. Wesołowska E.A. (2006), *Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku*, [w:] Kruśzewski Z., Półturzycki J. (red.), *Szkolnictwo Wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej*, Płock.
79. Wesołowska E.A. (2007), *Nauczyciel – zawód czy powołanie*, [w:] Tomaszewska L., Szymańska M. (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku, tom 6, Płock.
80. Wesołowska E.A. (red.) (1983), *Organizacja i treści kształcenia w wybranych krajach*, Warszawa.
81. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 4, Toruń.
82. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Edukacja dorosłych w dobie przemian*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 3, Toruń.
83. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 1, Toruń.
84. Wesołowska E.A. (red.) (1994), *Uczniowie średnich szkół dla dorosłych jako uczestnicy procesu edukacyjnego*, [w:] Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Toruń.
85. Wesołowska E.A. (red.) (1996), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 10, Toruń.
86. Wesołowska E.A. (red.) (2000), *Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 20, Płock.
87. Wesołowska E.A. (red.) (2000), *Kobiety a edukacja dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 21, Warszawa.
88. Wesołowska E.A. (red.) (2002), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 25, Płock.

Halfway between andragogy, didactics and comparative pedagogy. Academic achievements of Eugenia Anna Wesołowska

Key words: professional development, scientific development, academic achievements, educator, Eugenia Anna Wesołowska

Summary: The subject of the analysis are academic achievements of E. Anna Wesołowska (1929–2016). The article adopts a chronological and problem-oriented approach. After the initial identification of the main academic disciplines, to which we can assign E. Anna Wesołowska's ideas, the development of andragogical, didactic and comparative thought is analysed, maintaining the chronological order and illustrating

how the disciplines of her professional development and academic work combined, complemented each other and expanded their boundaries. Academic achievements of E.A. Wesołowska cannot be limited to clear-cut definitions of academic disciplines as they were born in the spirit of general humanistic reflection, of concern of human being, society and the world.

Dane do korespondencji:

Dr Renata Górska

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

e-mail: rgoralska@uni.lodz.pl

Dr Alina Matlakiewicz

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

e-mail: almatlak@wp.pl

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Krzysztof Pierścieniak

PEREGRYNACJE EDUKACYJNE. KOMPARATYSTYKA ANDRAGOGICZNA W UJĘCIU PROFESOR EUGENII A. WESOŁOWSKIEJ

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, komparatystyka, andragogika, Anna Wesołowska, edukacja dorosłych.

Streszczenie: W artykule omówiono w sposób poglądowy dokonania Profesor dr hab. Eugenii A. Wesołowskiej w obszarze pedagogiki porównawczej. Analizie poddane zostały poszczególne postaci aktywności pisarskiej oraz zmiany, jakie miała miejsce w badaniach i twórczości naukowej Profesor E.A. Wesołowskiej w trakcie jej biegu życia. W opisie wykorzystano różne sensy podróży.

W podróży życia po doświadczenie i wiedzę

Życie to podróż, która zaczyna się i kończy. Doświadczając życia, człowiek wędruje wieloma ścieżkami, zostawia różnorodne ślady. Podąża za innymi po drogach, które dawno zostały wytyczone, ale też zapuszcza się w ostępy, w których czuje się odkrywcą nawet wtedy, kiedy to przekonanie później okazuje się płonne. Świadomie planuje swoje trasy i jednocześnie intuicyjnie jest przygotowany, aby zboczyć z wytyczonej ścieżki i zaciekać się określonym zjawiskiem geograficznym, kulturowym czy społecznym w całej jego przygodności. Temporalny wymiar życia sprawia, że każdy, doświadczając podróży przez życie, kapitalizuje inny bagaż doświadczeń. Będąc w drodze, nie chodzi bowiem o to, aby jedynie gromadzić doświadczenia, ale przede wszystkim o to, aby w ich wyniku zmieniała się jakość życia. Osoby, które długo „podróżowały” i zapuszczały się w swoich wędrówkach w różne ostępy, często zmieniając perspektywę aktualizowały własną tożsamość, doświadczając tym samym różnych sensów własnej aktywności zawodowej.

Polisemia rzeczownika podróż pozwala na wykorzystanie do opisu aktywności człowieka wielu różnych określeń, które swój początek biorą w najprostszej, kinestetycznej postaci ruchu. Postać takiego przemieszczania się człowieka w czasie i przestrzeni pozostawia sporą dowolność interpretacyjną, ponieważ sam proces, jak też świadomość celu (zamiaru) przemieszczania się, w istotny sposób zmienia naturę postrzegania i interpretację tej prostej czynności, nadając

jej oprócz wymiaru fizycznego także wymiar społeczny, kulturowy, religijny, a nawet metaforyczny. Analizując dokonania Profesor Eugenii A. Wesołowskiej, chciałbym z tego przywileju skorzystać, wykorzystując w treści artykułu różne sensory podróży.

Nadawanie różnych znaczeń podróży człowieka wynika z przyjętego układu odniesienia. W tym przypadku linię życia uczonej przyjmuję za podstawę formułowanych refleksji. Poznając biografię Pani Profesor oraz analizując jej aktywność edukacyjną i naukową (Przybylska, Jach, 2001, s. 7–22), utwierdziłem się w przekonaniu, że nie tylko w sensie fizycznym – czasu trwania – była to długa ziemską podróż, ale była to także merytoryczna „wędrowka” po różnych obszarach tematycznych i zagadnieniach o różnym znaczeniu. Były wielokrotne powroty do tych samych wątków, przy jednoczesnej zmianie perspektywy w ich interpretacji, która to zmiana była następstwem pobytów uczonej za granicą i, co szczególnie tu interesujące – refleksji formułowanej w wyniku poznawania występujących w innych krajach rozwiązań i konfrontowania z tymi istniejącymi w Polsce. Czy w trakcie tych wędrowek zawsze podążała dobrym tropem...?

Pierwsze doświadczenia na edukacyjnych ścieżkach

Analizując literaturę przedmiotu, można założyć, że proces naturalnego poznania leżał u początków gromadzenia wiedzy o rozwiązaniach wychowawczych i edukacyjnych obowiązujących w różnych państwach. Podróżujący po świecie kupcy, odwiedzający sanktuaria pielgrzymi, członkowie poselstw dyplomatycznych, a także udający się na studia za granicę młodzieńcy po powrocie do kraju zdawali relacje lub opisywali w swoich dziennikach wrażenia z istniejących w innych państwach rozwiązań oświatowych. Ponieważ były to osobiste spostrzeżenia każdego podróżującego, a panująca do końca XVIII wieku kultura oralna nie ceniła materializacji wrażeń, to efekty gromadzonych doświadczeń nie podlegały tym samym analizie, systematyzacji czy procesom archiwizacji, stając się z czasem bardziej ulotnymi. Impulsem do podjęcia prac nad całym inwentaryzowaniem tego typu informacji był początek XIX wieku i postać Marc-Antoine Julliena de Paris, autora pracy pod tytułem *Szkice i przygotowania przedwstępne do pracy o wychowaniu porównawczym*, którą większość historyków uznaje za fundamentalną pozycję dla rodzącej się komparatystyki europejskiej (Pachociński 1998, s. 5; Nowakowska-Siuta 2014, s. 10).

Peregrynacja edukacyjna Eugenii Anny Wesołowskiej także miała naturalny charakter i zaczęła się od powszedniego doświadczenia trudu pracy nauczycielskiej w różnych miejscach i typach szkół oraz na różnych poziomach kształcenia. Poznawanie natury zawodu poprzez codzienne, często bez właściwego przygotowania, praktykowanie czynności nauczyciela było w okresie powojennym częstą praktyką. Jednocześnie takie doświadczenie u dużej części osób wywoływało osobistą refleksję i sprzyjało podjęciu decyzji o doskonaleniu zawodowym (Kahl

2008, s. 39). Z biografii wynika, że po okresie nauki w Liceum Pedagogicznym i pierwszych latach pracy w kolejny etap wędrówki edukacyjnej E.A. Wesołowska udała się do Krakowa, gdzie podjęła naukę w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Studia na wydziale filologii polskiej zwieńczyła, przedstawiając pracę na temat *Recepcji dzieła literackiego wśród uczniów liceum ogólnokształcącego dla dorosłych* (Przybylska, Jach 2001, s. 7). Następnie kontynuowała swoją podróż życia, mieszkając w różnych miastach i pracując w różnych instytucjach, ale kształcenie dorosłych i szeroko rozumiana problematyka kształtowania ich postaw stale nadawały sens jej naukowym wyprawom.

Początek tych wypraw to pierwsza połowa lat siedemdziesiątych i praca w administracji rządowej. Objęcie stanowiska starszego specjalisty w Ministerstwie Oświaty i Wychowania stworzyło ramy organizacyjne do poczynienia pierwszych kroków badawczych. Były one prawdopodobnie konsekwencją wymagań zawodowych przypisanych do zajmowanego stanowiska. Pojawiły się podróże służbowe i publikacje, w których Autorka podjęła pierwsze próby zmierzenia się nie tyle z materią procesu dydaktycznego właściwego dorosłym uczniom, a z poznaniem parametrów charakteryzujących rozwiązania prawne, organizacyjne i finansowe systemów edukacyjnych za granicą. W tamtym czasie bardzo trudno było w krajach przynależących do tego samego obozu ideologicznego znaleźć rozwiązania systemowe wyróżniające się jakimiś innowacyjnymi właściwościami. W większości były to zunifikowane rozwiązania, w niewielkim stopniu uwarunkowane kulturowo tradycją miejsca. Powstałe w wyniku takich wypraw teksty współczesnemu odbiorcy mogą się kojarzyć bardziej z opracowaniem niż analizą komparatystyczną, chociaż trzeba zaznaczyć, że w czasie, w którym były pisane miały wartość poznawczą dla odbiorców.

Takim efektem sprzyjało również nastawienie osób wyjeżdżających w ramach delegacji zagranicznych. Można przypuszczać, że „podróż służbowa” była w tamtym czasie współczesną postacią średniowiecznej wyprawy. Posłużyłem się tym określeniem ze względu na antropologiczne uwikłanie samego terminu „wyprawa”, który kojarzony był najczęściej z nie zawsze dobrowolnym udziałem osób uczestniczących w wyprawie i dominującym aspektem instrumentalnym. Wyprawiano się przede wszystkim po „coś”, co można było przywieźć, a rzadko po to, aby „coś odkryć”. Zaspokajanie ciekawości i poznawcze odkrycia dokonywały się niejako przy okazji. Celem była swoista materiałowa konkwista. Takie były wielkie wyprawy końca XV wieku, nie wyłączając wyprawy Krzysztofa Kolumba, której członków ze względu na ryzyko związane z wyprawą różnymi sposobami przymuszano do uczestnictwa w zaplanowanym przedsięwzięciu (Podemski 2005, s. 14).

Współcześnie podejście osób udających się w podróż służbową jest bliższe postawie turysty, który wyjeżdżając do obcego kraju, bardziej skupia się na recepcji informacji, przebywaniu w miejscach dedykowanych gościom i spotkaniach z miejscowymi ekspertami niż poznawczym zaciekawianiu się, przez co pozbawia się możliwości rzeczywistego i aktywnego eksplorowania materii

edukacyjnej¹. Jednak nawet ten sposób podania informacji staje się współcześnie świadectwem przyjmowanego w ówczesnych debatach komparatystycznych punktu widzenia, w których konfrontacyjne nastawienie dwóch obozów politycznych w Europie narzucało styl narracji naukowej. Brak było badań empirycznych, nie podejmowano prób uporządkowania obowiązujących w opisie zjawisk oświatowych pojęć, a ewentualne dyskusje o występujących w innych krajach rozwiązaniach organizacyjnych sprowadzano do ideologicznych sporów (Pachociński 1998, s. 4).

W tym kontekście należy postawić pytanie o przedmiot, cele i warsztat badawczy pedagogiki porównawczej, a tym samym kluczowe kategorie wykorzystywane do porównywania różnych systemów edukacji w różnych krajach, w tym rozwiązań w zakresie edukacji dorosłych. Taki zabieg jest niezbędny do odtworzenia mapy naukowych eksploracji Profesor Eugenii A. Wesołowskiej i zidentyfikowania przesłanek charakterystycznych dla autorskiego ujęcia andragogicznej komparatystyki.

Zawodowe doświadczanie inności

W pedagogicznej literaturze porównawczej scharakteryzowano różne ujęcia teoretyczne zjawisk mogących być przedmiotem analiz i opisów komparatystycznych (Nowakowska-Siuta 2014, s. 11–15). Część z nich ma postać monografii danego kraju czy regionu. Inne eksponują ilościowy wymiar oświaty i budują konkluzje poprzez porównywanie danych tabelarycznych publikowanych przez różne agendy rządowe. Kolejne skupiają się na analizach kontekstowych, eksponując uwarunkowania społeczno-kulturowe, w jakich określone rozwiązania oświatowe funkcjonują. Eugenia A. Wesołowska zaczęła odkrywanie natury tych zagadnień od podążania utartym szlakiem. Pierwszy artykuł jej autorstwa zatytułowany *System kształcenia dorosłych w NRD*, który ukazał się w piśmie „Oświata Dorosłych” (Wesołowska 1974, s. 564–568) jest opisem rozwiązań oświatowych poznanych przez Autorkę w trakcie służbowego wyjazdu do nieistniejącego już dzisiaj państwa². To, co zwraca uwagę w treści artykułu, oprócz opisu faktograficznego i argumentacji ideologicznej, która towarzyszy zamieszczanym danym, to wyeksponowana problematyka socjalnego wsparcia dla uczących się dorosłych, w tym szczególnie pomocy kobietom, które uzupełniając wykształcenie, były często obciążone obowiązkami rodzinnymi i wychowaniem dzieci. W ten sposób, podróżując służbowo Pani Profesor dała wyraz swojej wrażliwości na

¹ Od kilkunastu lat określenie „turysta” wykorzystywane jest jako figura retoryczna do opisu jednego ze wzorów osobowych współczesnego człowieka (Bauman 1993) W tym tekście określenie ma jedynie charakter funkcjonalny i służy ilustracji.

² NRD – oficjalny skrót w języku polskim Niemieckiej Republiki Demokratycznej – nieistniejącego już państwa położonego w Europie Środkowej, powstałego 7 października 1949 r. na terenie byłej radzieckiej strefy okupacyjnej. Likwidacja NRD nastąpiła 3 października 1990 r., tworząc jednolite Niemcy https://pl.wikipedia.org/wiki/Niemiecka_Republika_Demokratyczna.

problematykę społeczną. Dała dowód, że nie interesuje ją jedynie oglądanie fasady gmachu oświaty narodowej, ale równie chętnie zagląda do środka i rozmawiając z ludźmi, zaciekawia się ich problemami (Wesołowska 1974, s. 566–567).

Część socjologów (Simmel 1975, s. 507) podkreśla, że taka właśnie postawa – podróżnika, jako obcego, jest w niektórych sytuacjach bardzo komfortowa. Umożliwia zajęcie pozycji neutralnej, wolnej od kulturowego czy społecznego uwikłania. Przybysz w ten sposób zajmuje pozycję obiektywnego obserwatora, co sprawia, że staje się depozytariuszem informacji, które jeżeli kolportowane są wśród swoich, to częściej stają się przyczyną waśni niż porozumienia. Podróż, która była przedmiotem opisu, we wspomnianym artykule ofiarowała Autorce taki przywilej. Z samej treści tekstu nie wynika, że był to efekt świadomie przyjętej optyki, ale nawet przypadkowe zajęcie takiej właśnie pozycji mogło wynikać z natury osobistych relacji z rozmówcami, do których atmosfery przywiązywała zawsze dużą wagę. Można też zaryzykować tezę, że wyjazd i pobyt w obcym kraju był jednym z przyczynków do pozostającego w tamtym czasie w sferze projektów, ale może już kielkującego, pomysłu rozpoczęcia kariery naukowej. Doświadczenie odmiennych rozwiązań, obcych, nieznanych sprzyja bowiem budowie abstrakcyjnych wizji. Wznosi relacje z innymi na poziom bardziej uniwersalny. Porozumienie z innymi, w ramach tak zarysowanej szerszej kategorii, jaką wydaje się być wspólnota wydaje się wtedy łatwiejsze.

Powrót „do domu” jest warunkiem każdej wyprawy, którą uznamy za podróż. Bez tęsknoty za krajem ojczystym, miejscem zamieszkania, wartościami bliskimi i zrozumiałymi jedynie dla wyjeżdżających nie można mówić o podróżach. Alfred Schutz wśród trzech typów powracających do domu wyróżnia m.in. podróżnika (Podemski 2005, s. 30). Jednak powrót nie musi oznaczać wyłącznie fizycznego rewersu, jest okazją do aktualizacji swojskości, a taka postawa może przyczynić się do zmiany dotychczasowego schematu interpretacji dobrze znanych, rodzimych zjawisk. W ten sposób można zacząć kolejną podróż, tym razem w głąb własnych przekonań na temat spraw podstawowych, a do tej kategorii zaliczyć należy oświatę. Efektem takich wypraw staje się więc refleksyjny rozwój.

Studiując bibliografię prac Profesor Eugenii A. Wesołowskiej, można zauważyć, że w kolejnych latach poświęciła swoją uwagę i twórczość naukową refleksyjnemu oglądowi rozwiązań z rodzimego obszaru edukacji dorosłych (Przybylska, Jach 2001, s. 11–12). Były to swoiste wycieczki, w ramach których Autorka konstatowała zarówno stan spraw ogólnopństwowych w obszarze edukacji dorosłych (Wesołowska 1975a; Wesołowska 1975b; Wesołowska 1975c), jak też podnosiła sprawy o znaczeniu instrumentalnym czy też lokalnym, niekiedy wielokrotnie, chociaż w różnych periodykach (Wesołowska 1976b; Wesołowska 1976d). Trudno dostrzec w treściach publikacji z tamtego okresu jakieś innowacyjne propozycje modernizacji edukacji, jednak to, co niewątpliwie wymaga podkreślenia, to nieustannie wyrażana na łamach różnych pism oświatowych troska o tę grupę dorosłych, która uzupełniała wykształcenie. Szczególną wagę Autorka przywiązywała do promocji aktywności edukacyjnej osób, które w ogóle nie

posiadały wykształcenia. Podkreślała, że stworzenie spójnego systemu kształcenia i doskonalenia pracujących dorosłych jest żywotnym interesem państwa (Wesołowska 1976c, s. 144).

Problematyka instytucjonalnego i para-instytucjonalnego wsparcia dorosłych wykluczonych z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym z powodu niskiego statusu edukacyjnego była jej szczególnie bliska. W kolejnych latach, podejmując się analiz obcych rozwiązań oświatowych, czy angażując się w badania nad efektywnością krajowych inicjatyw w tym zakresie nadal będzie aktywną promotorką różnych (nieraz trudnych do zrealizowania w tamtym okresie) działań oświatowych, które będą jej zdaniem służyły cywilizacyjnej emancypacji dorosłych. Postawa taka w tamtym czasie nie była częsta. Oficjalne raporty sytuowały Polskę Ludową w gronie dziesięciu państw najbardziej uprzemysłowionych. O tym, że był to miraż oficjalny przekaz nie informował. Stałe upominanie się przez Panią Profesor o tę część społeczeństwa dorosłych w tamtych czasach zasługuje na podkreślenie.

Nowe drogi naukowych eksploracji

W tamtym okresie uczona odbywała także swoje „podróże mentalne”. To metaforyczne ujęcie stosuję na określenie efektów studiów podjętych w tamtych latach przez E.A. Wesołowską nad różnego rodzaju publikacjami powstałymi poza granicami Polski, a jednocześnie znaczącymi dla zrozumienia ówczesnych zjawisk oświatowych, które miały miejsce zarówno w Polsce, jak i na świecie. Właśnie rozumienie jako zasada konstytutywna w podejściu hermeneutycznym dla poznania rozwiązań występujących w innych krajach warunkuje ich porównywalność. Wśród warunków niezbędnych w komparatystyce pedagogicznej ważna jest także znajomość zakresów znaczeniowych terminów oświatowych, które przywołują autorzy dokumentów obcojęzycznych oraz postać danych statystycznych, które zapisane w postaci symbolicznej i potęgowane nieprzejrzystą często procedurą agregacji mogą być przyczyną wielu nieporozumień czy wręcz fałszywych interpretacji (Nowakowska-Siuta 2014, s. 15–17).

Warunki powyższe upowszechniły się w polskiej komparatystyce stosunkowo niedawno. W artykułach powstałych w połowie lat siedemdziesiątych i będących pokłosiem studiów Pani Profesor nie mogły być obiektywnie spełnione. Różnice ideologiczne istniejące pomiędzy dwoma opozycyjnymi ustrojami politycznymi w Europie były niemożliwe do przewyciężenia, a warunkiem koniecznym takiego zabiegu jest porównywalność, która *jest zawsze osadzona w kontekście i można ją stosować tylko z uwzględnieniem tła historycznego, kulturowego, społeczno-ekonomicznego czy politycznego* (Nowakowska-Siuta 2014, s. 15). W kontekście powyższego cytatu ówczesnych publikacji Profesor E.A. Wesołowskiej nie można zaliczyć do literatury *stricte* komparatystycznej. Nie zawierają bowiem konkretnych dyrektyw dla polskiego systemu edukacji narodowej, które wynikałyby z gruntownej analizy i porównania uwarunkowań

społeczno-politycznych obowiązujących w Polsce i za granicą w tamtych latach. Być może Autorka zdawała sobie już wówczas sprawę z wzrastającego znaczenia teorii socjologicznych w komparatystyce i rangi obowiązujących wówczas rozwiązań, zarówno proceduralnych, jak i teoretycznych, które obiektywnie uniemożliwiały takie porównanie (Paulston 1993, s. 26).

Natomiast z całą pewnością można potraktować te publikacje jako materialne dowody mentalnych podróży uczzonej i wyraz jej głębokich przekonań, że posiadanymi informacjami o rozwiązaniach edukacyjnych charakterystycznych dla innych krajów należy się dzielić. Równie istotne dla Autorki było publiczne wyrażenie subiektywnego wrażenia z odbycia takich mentalnych podróży, przez co wytyczała nowe trasy dla poznania metod analizy odmiennych warunkowań oświatowych. Obecnie tego typu publikacje można potraktować jako źródło dla współczesnych analiz, w których porównywanie doniesień o rozwiązaniach oświatowych w danym kraju w kontekście dwóch różnych etapów historycznych i konfrontacji dwóch perspektyw: subiektywnej i obiektywnej będzie poznawczo interesujące.

Pierwszą z mentalnych podróży E.A. Wesołowska odbyła, studiując *Raport i inne dokumenty z przebiegu obrad Międzynarodowej Konferencji w Sprawie Polityki Kulturalnej w Europie, zorganizowanej w Helsinkach w 1972 roku* (Wesołowska 1976a, s. 239–240) oraz, jak przytacza to Autorka w przypisie, dwóch innych, oprócz wspomnianego raportu, publikacji bardziej szczegółowo prezentujących politykę kulturalną w Wielkiej Brytanii czy Francji. Upływ czasu i zmiany ustrojowe, jakie nastąpiły w Polsce od czasu druku artykułu sprawiły, że zarówno argumentacja Autorki, jak i język opisu znacząco straciły na wartości. Wzrosła za to dostępność tekstu, co sprawia, że informacja podana ówczesnie przez Autorkę może być współcześnie skonfrontowana ze źródłem, stanowiąc przykład „drogi”, po której biegły jej myśli (Green, Wilding 1970, s. 53–54). Pomijając jednak obowiązującą w tamtym czasie wykładnię ideologiczną, do której, jak sądzę, Autorka na swój sposób była przywiązana, w tym miejscu chciałbym wyeksponować dwie inne, ważne z punktu widzenia założeń niniejszego artykułu cechy tekstu. Pierwsza to dokładne, na ile umożliwiały to w tamtym okresie łamy pisma, odwzorowanie założeń dwóch zagranicznych rozwiązań będących egzemplifikacją idei edukacji ustawicznej. Ten paradygmat zyskiwał w latach siedemdziesiątych na znaczeniu w Polsce, a Autorka już w treści pierwszego akapitu przywołuje fakt powstania podobnego w funkcjach ośrodka edukacji ustawicznej w Bydgoszczy. Druga cecha to ekspozycja przez Autorkę w treści artykułu terminu „ośrodki wychowujące”, które to sformułowanie, będąc wprawdzie swoistą nadinterpretacją lingwistyczną, jednocześnie dowodzi początków pasji naukowej Profesor E.A. Wesołowskiej, bowiem recepcji idei wychowania dorosłych w różnego typu instytucjach poświęciła swoje poszukiwania badawcze. Ideę tę popularyzowała w swoich późniejszych monografiach.

Drugą mentalną podróż Uczona poświęciła poznawaniu poglądów Paulo Freire na temat alfabetyzacji funkcjonalnej, czego wynikiem była zamieszczona

w Oświacie Dorosłych recenzja (Wesołowska 1976e). „Trasa” tej mentalnej podróży wydaje się być bardziej interesująca. Można z tekstu rozbudowanej recenzji wywnioskować, że w twórczości P. Freire Autorka rozpoznawała te wątki, które zawsze były jej bliskie. Świadectwem tego może być język opisu, w którym z pasją zaprezentowała czytelnikom koncepcję pedagogiczną brazylijskiego myśliciela. Wprawdzie tekst nie zawiera odniesień do teoretycznych założeń recenzowanej koncepcji, ale za to jest wielopoziomową analizą praktycznych uwarunkowań realizacji tego alfabetyzacyjnego konceptu przedstawioną na tle istniejących uwarunkowań polityczno-społecznych w Brazylii. Takie podejście część współczesnych pedagogów uznaje za spełniające warunek publikacji komparatystycznej (Matwijów 1998, s. 140–142). Oczywiście formuła recenzji nie pozwala na tego typu kwalifikację, ale łatwo można zauważyć, że Autorka, jak wytrawny przewodnik, prowadzi czytelnika przez metodykę alfabetyzacji w języku portugalskim, wplatając między wiersze własne interpretacje filologiczne. Ekspozuje pedagogiczne uwarunkowania organizacji takiej nauki i odważnie konstatuje, że w przypadku dorosłych powinna to być forma pozaszkolna. Akceptuje przekonanie Paulo Freire, według którego szkoła jako instytucja formalna zawsze uwikłana jest w ideologię polityczną aktualnie rządzącej partii. Przyjmując taką postawę, daje tym samym wyraz przywiązaniu do własnych przekonań społecznych, czego dowodem jest wielokrotne podkreślanie w tekście emancypacyjnego wymiaru opisywanych rozwiązań. Uznaję ten tekst za swoisty przykład zrębów założeń komparatystyki andragogicznej w ujęciu E.A. Wesołowskiej. W roku kolejnym, 1977 r. uzyskała stopień doktora (Przybylska, Jach 2001, s. 7).

Dojrzałość kompetencji

Koniec lat siedemdziesiątych to dojrzała kontynuacja dotychczasowych zainteresowań problematyką alfabetyzacji i rolą, jaką w polskich i obcych systemach edukacji dorosłych pełnią różne rozwiązania organizatorskie. Eugenia A. Wesołowska podejmuje też kolejne próby spójnego przedstawienia zarysowanych wcześniej w różnych publikacjach rozwiązań z perspektywy emancypacyjnej. Przybierają one postać artykułów (Wesołowska 1977) i coraz częściej autorskich rozdziałów (Wesołowska 1978a, Wesołowska 1978b). Na początku lat osiemdziesiątych ukazują się pierwsze publikacje, które początkowo współredaguje, a następnie już samodzielnie składa do druku. Te ostatnie rozwiązania pozwalają Autorce na formułowanie pełniejszych uzasadnień dla zajmowanego stanowiska. Przyglądając się polom semantycznym skonfigurowanym przez zawarte w tytułach jej tekstów słowa-klucze, a wykorzystałem w tym celu wykaz bibliograficzny prac Prof. zw. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej (Przybylska, Jach 2001, s. 11–22), można zrekonstruować swoisty obraz przyjmowanych przez uczoną założeń opisywanego świata edukacji dorosłych.

Kategorię centralną nadal stanowią zagadnienia ideologiczne, które są fundamentem dla swobodnie rozwijanej na tak przygotowanym gruncie subiektywnej egzemplifikacji idei wychowania dla pokoju. Sam koncept powstał pod koniec lat siedemdziesiątych i został politycznie wykorzystany przez ówczesne władze, czego przykładem była *Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju*³, w której zamieszczono wezwanie skierowane do rządów państw, członków Organizacji Narodów Zjednoczonych, aby kierowały się w wychowaniu społeczeństw, zwłaszcza młodych pokoleń wartościami służącymi utrzymaniu trwałego pokoju i eliminowaniu zjawisk podsycających dyskryminację, nienawiść czy uprzedzenia lub inne niesprawiedliwości. Tak sformułowane przesłanie nigdy nie zostało uszczegółowione na tyle, aby przybrać postać teorii, ale było za to szeroką formułą dyskutowaną w różnych gremiach (Suchodolski 1983).

Postawy, które promuje treść *Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju* zawsze były bliskie Pani Profesor, stąd w swoich tekstach, swoistych przewodnikach po tej problematyce, dawała wielokrotnie dowody. Trzeba zaznaczyć, że często zza słów uwikłanych ideologicznie trudno jest dostrzec pełne spektrum myśli autora, ale osoby, które ją znały na co dzień, podkreślały, że terminom takim jak: wychowanie, dorosły, kształcenie, alfabetyzacja, wyrównywanie szans zawsze towarzyszyło źródłowo prymarne rozumienie. Jeżeli w tamtym czasie trudna była obrona ideałów, to E.A. Wesołowska zajmowała się zagadnieniami bardziej praktycznymi: promocją podręczników dla dorosłych (Wesołowska 1978c) lub źródeł, które można byłoby wykorzystywać w pracy dydaktycznej w szkole dla dorosłych (Wesołowska 1980). Naturalne jest odnalezienie w treściach jej publikacji z tamtego okresu pozycji, które miały obligatoryjny charakter w procesie nauczania, ale czasami jej wskazania nie przystawały do obowiązujących uwarunkowań ustrojowych. Z jednej strony charakteryzowała je poprawność polityczna, a z drugiej można domniemywać, że Autorka świadomie przyjmowała postawę zdystansowanego, ale zawsze dojrzałego nauczyciela, podróżnika, który choć z jednej strony opowiada się za obowiązującą marszrutą wyznaczoną w przewodnikach napisanych przez innych, to jednocześnie daje do zrozumienia, że są także inne „środki podróży i miejsca do odkrycia”. Może dlatego część tekstów nie jest opatrzona jej nazwiskiem, chociaż z bibliografii prac wynika, że jest Autorką tej czy innej publikacji (Wesołowska 1983a)⁴.

³ Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 21 grudnia 1978 r. w sprawie Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju. <http://www.monitorpolski.gov.pl/mp/1978/s/38/148>, otwarty 19.07.2016.

⁴ W egzemplarzu Oświaty Dorosłych nr 9 z 1983 roku, w dziale Polityka Oświatowa, s. 513–532 jest zamieszczony tekst zatytułowany „Założenia organizacyjno-programowe wychowania i kształcenia ogólnego w szkołach dla pracujących (projekt)” bez podania nazwiska autora. E.A. Wesołowską, jako autorkę tego tekstu wskazuje *Bibliografia prac prof. zw. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej* opracowana przez E. Przybylską i D. Jacha, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, wyd. UMK, Kraków s. 13

Lata osiemdziesiąte to kontynuacja mentalnych podróży do krajów Europy Zachodniej, pokłosem których są raporty, doniesienia czy recenzje, zwłaszcza z wydarzeń rangi ogólnościowej, takich jak Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w Hamburgu (Wesołowska 1983b), konferencja UNESCO w Paryżu (Wesołowska 1984) i Budapeszcie (Wesołowska 1987) czy recenzja książki Ettore Gelpi'ego (Wesołowska 1986a). Okres ten to także początek wypraw do krajów obozu socjalistycznego i intensyfikacja publikacji w języku rosyjskim. W powstających w tym czasie tekstach wciąż obecny jest indywidualistyczny paradygmat Profesor E.A. Wesołowskiej na oświatę dorosłych, w tym szczególnie na rozwiązania organizacyjne i programowe. Z uporem doskonalili autorskie ujęcie tej problematyki i daje temu wyraz w rozdziałach w raportach (Kaniowska 1986b) oraz w autorskim opracowaniu o oświacie dorosłych we Francji (Wesołowska 1988). Zgromadzone przez lata pracy w różnych instytucjach rządowych doświadczenie i wiedza ekspercka pozwala jej na wyrażanie opinii wartościujących na temat rozwiązań będących przedmiotem różnych debat. Ważniejsze dla Pani Profesor są uzasadnienia leżące u podstaw rozwiązań organizatorskich w oświacie niż poszukiwanie wskaźników umożliwiających faktograficzne porównania. Interesują ją uwarunkowania programowe i ludzie. Mniej zajmują sprawy finansowe i administracyjne. Swoje analizy konstruuje bardziej poprzez problematyzację kwestii społecznych niż zestawiając dane liczbowe. Takie podejście nie oznacza, że kwestie parametryzacji zjawisk oświatowych nie są dla Autorki ważne. Wręcz przeciwnie chętnie posługuje się danymi z systemów szkolnych jako ilustracją dla prowadzonych rozważań (Wesołowska 1985, Wesołowska 1990a). Coraz chętniej wyraża też swoje stanowisko w syntezach, podejmując się samodzielnego redagowania raportów (Wesołowska 1990b) lub współredagując różne dokumenty z osobami z kraju (Półturzycki, Wesołowska red. 1990) i zagranicą, (Selby, Stock, Wesołowska red. 1992).

Rekapitulacja liminalna⁵.

Tradycyjna podróż w nowych uwarunkowaniach

Początek lat dziewięćdziesiątych to prace modernizacyjne nad rozwiązaniami dydaktycznymi dedykowanymi dorosłym. Pani Profesor dokonuje swoistej rekapitulacji. W swojej publikacji przypomina rolę pedagogiki porównawczej w tym zakresie (Wesołowska 1993a), a inspiracji do zmian upatruje w formule Brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego (Wesołowska 1993b), którego założenia i organizację uznaje za warte promowania również w Polsce. Koncept ten będzie następnie rozwijała, publikując artykuł zatytułowany *Uniwersytety otwarte i ich znaczenie dla*

⁵ Limen łac. – próg, rozgraniczenie. Stosując ten termin, nawiązuję znaczeniowo do koncepcji analizy procesualnej Victora Turnera, który badając szczególną formę podróżowania, jaką jest pielgrzymka, wykorzystał idee „rites de passage” Arnolda van Gennepa, wskazując, że każdej zmianie towarzyszą jakieś rytuały. Druga z wymienionych przez niego faz – liminalna, jest charakterystyczna dla stanu zawieszenia; stanu „pomiędzy”.

rozwoju edukacji dorosłych (Wesołowska 1994b). Nie odcina się od publikowanych wcześniej tez, wręcz przeciwnie – powraca do założeń leżących u podstaw jej autorskiego ujęcia komparatystyki, przypominając, że ważniejsze jest rozumienie wartości stanowiących fundament różnych propozycji teoretycznych i profilujących ich funkcję niż krytyczne zestawianie wskaźników. Formułując innym językiem swoje zawsze głoszone postulaty, dostrzega w nowych uwarunkowaniach szansę na ich realizację.

Taka postawa była konsekwencją zmian ustrojowych, które dokonały się w Polsce po roku 1989. Zniesienie monopolu państwa na edukację dorosłych, w tym szczególnie na kształcenie na poziomie wyższym powoduje, że punkt ciężkości zainteresowań naukowych Profesor E.A. Wesołowskiej przesuwa się. Od tej pory swoją aktywność badawczą i publikacje poświęca instytucji uniwersytetu, studentom i programom kształcenia na poziomie wyższym. Nie rezygnuje z wcześniejszych wątków; roli i znaczenia edukacji językowej czy problematyki wychowania dla pokoju, jednak lokują się one na peryferiach jej aktywności w tamtym czasie. W swojej wędrówce droga prowadzi Panią Profesor do Torunia, w którym podejmuje pracę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Poza pracą, badawczą i dydaktyczną znajduje także czas na swoiste „spacery naukowe”.

Efektom jednej z pierwszych takich „przechadzek poznawczych” jest nawiązanie kontaktów z Przedstawicielstwem Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV)⁶. Zostaje członkiem założycielem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (ATA), w którego władzach zasiada⁷ i angażuje się w działalność wydawniczą. Z inicjatywy Prof. E.A. Wesołowskiej zaczyna ukazywać się pismo naukowe „Edukacja Dorosłych” i seria wydawnicza Biblioteka Edukacji Dorosłych. Promuje szeroko problematykę andragogiczną zarówno na łamach pisma, jak też w praktyce, dbając o programy kształcenia przyszłych andragogów i kierując Zakładem Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu (Przybylska, Jach 2001, s. 8). Z zestawienia bibliografii prac Pani Profesor wynika, że silnie angażuje się w badania nad studiowaniem i studentami. Wynik tej aktywności owocuje publikacją wielu prac, które również współredaguje (Przybylska, Jach 2001, s. 19–20). Ponownie wraca do już podjętych wątków. Przypomina dokonania francuskiego systemu edukacji (Wesołowska 1997, s. 131–145), ale też śledzi zmiany, jakie następują w systemie edukacji w Rosji (Wesołowska 1998). Swoje refleksje wyraża w różnej postaci, pisząc zarówno recenzje, jak też wprowadzenia do tłumaczeń czy wreszcie pisząc krytyczne syntezы (Wesołowska 1999).

Początek nowego wieku to podjęcie na nowo refleksji nad miejscem i rolą kobiet w edukacji dorosłych (Wesołowska 2001a) i znaczeniem wzorców osobowych w kształtowaniu tożsamości narodowej i wartości humanistycznych (Wesołowska

⁶ DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych <https://www.dvv-vhs.de/startseite.html> (otwarty 08.08.2016).

⁷ ATA – Akademickie Towarzystwo Andragogiczne <http://www.ata.edu.pl/> (otwarty 08.08.2016).

2001b), to jednocześnie rok, w którym drukiem ukazały się po raz ostatni publikacje autorstwa Pani Profesor. Nie oznacza to, że wycofała się całkowicie z aktywności naukowej. Wróciła zgodnie z założeniami własnego modelu do oświeceniowej praktyki głoszenia podczas różnej rangi spotkań naukowych swoich tez. Zrezygnowała z ich spisywania. Artykuł ten to także metaforyczna próba odwzorowania również ostatniego okresu aktywności E.A. Wesołowskiej – jej przejścia do rzeczywistości bliższej jej naturze, zamkniętego kręgu spraw subiektywnie istotnych, a jednocześnie odległych od współczesnej postaci komparatystyki.

Komparatystyka andragogiczna w ujęciu Prof. E.A. Wesołowskiej

Każda z subdyscyplin nauk o wychowaniu charakteryzuje się określoną własnością. Jednak współczesna pedagogika porównawcza, tak jak żadna inna subdyscyplina pedagogiki uznaje ciągłą zmienność faktów i konieczność ich nieustannej interpretacji za wartość konstytutywną. Takie podejście pozwala na bieżące przeprowadzanie analiz i formułowanie wniosków dotyczących racjonalności lub jej braku w kreowaniu współczesnych postaci krajowych polityk oświatowych. W przypadku andragogiki występują jednak pewne ograniczenia. Źródłem ich jest dorosłość jako immanentna własność dojrzałej biologicznie postaci człowieka, ale niekoniecznie tożsama z innymi wymiarami definiującymi dorosłość człowieka. Konsekwencją tego podejścia jest arbitralne ustalanie przez ustawodawcę każdego kraju oddzielnie takiej postaci przedsięwzięć edukacyjnych, które według legislatora dedykowane są dorosłym.

Również cele, jakie mają być zrealizowane w wyniku ustanowienia określonych rozwiązań edukacyjnych dedykowanych osobom dorosłym stanowią pewne wyzwanie poznawcze dla współczesnych badaczy. Decydenci oświatowi każdego państwa najczęściej zapisują w swoich aktach prawnych deklarację wspierania dorosłych w ich rozwoju zawodowym. Rozwój osobisty uznają za sferę wolności obywatelskich. Jednocześnie oznacza to, że funkcja emancypacyjna edukacji, której Profesor E.A. Wesołowska poświęciła wiele uwagi, stała się w kraju demokratycznym właściwa jedynie tym postaciom edukacji, które funkcjonowały na rynku komercyjnym, a przez to stała się kosztowna. Wprawdzie zmieniający się paradygmat edukacji dorosłych stwarzał i nadal stwarza pole do debat nad rozwiązaniami sprzyjającymi wspieraniu, rozwojowi czy wzmacnianiu dorosłych w ich poszukiwaniach różnych sensów poprzez codzienne, społeczne czy emocjonalne uczenie się, ale o rozwiązaniach, które mają zrównać efekty kształcenia formalnego z tymi uzyskiwanymi na drodze pozaformalnej lub poprzez nieformalne uczenie się dopiero zaczyna się mówić.

Próbując w tych uwarunkowaniach naszkicować autorskie podejście E.A. Wesołowskiej do komparatystyki andragogicznej, powtórzę, że fundamentem jej autorskich założeń była ideologia społeczna, której sama przez większą część dorosłego życia była zwolenniczką. Troska o człowieka, który podlegał wykluczeniu zawsze była fundamentalną wartością i poszukiwała

jej w krajowych i zagranicznych rozwiązaniach systemowych. Przywiązana do rozwiązań formalnych w edukacji dorosłych jednocześnie stawiała im bardzo wysokie wymagania. Szkoła dla dorosłych miała być w jej wizji edukacji dorosłych instytucją wychowującą, a nie tylko kształcącą, a nauczyciel wzorcem osobowym stawiającym potrzeby swoich wychowanków przed własnymi oczekiwaniami, chociaż dorosły zawsze osadzony był w takiej instytucji w roli ucznia. Była zwolenniczką walki z nierównościami edukacyjnymi, których doświadczały kobiety. Uważała, że rolą każdego państwa jest wspieranie wysiłku edukacyjnego, który one podejmują. Niechętnie przyglądała się tym rozwiązaniom edukacyjnym, w których to dorosły ponosił koszty kształcenia. Była przekonana, że to na barkach władz spoczywa obowiązek finansowania różnych przedsięwzięć edukacyjnych bez względu na ich rentowność.

W jej ujęciu porównywanie rozwiązań edukacyjnych miało służyć zmianom systemowym prowadzącym do osobistego i zawodowego rozwoju, budować dialog, promować autorytety, ale było jednocześnie w tej postawie coś romantycznego, ponieważ rozwiązania, które uznawała za właściwe w zmienionych warunkach gospodarczo-społecznych trudno było realizować. Wbrew wielu przeciwnościom taka właśnie postawa dawała jej poczucie pewności w debatach, przekonanie, że jest jakiś stały punkt odniesienia. W czasach, w których ponowoczesność często relatywizowała wartości i znaczenia, Pani Profesor wciąż reprezentowała postać tradycyjnego podróżnika, którego celem była eksploracja rzeczywistości nie po to jednak, aby tylko odkryć i zinwentaryzować dane miejsce, np. poprzez naniesienie koordynatów geostacjonarnych na mapę, a później instrumentalnie wykorzystywać zasoby, ale po to, aby zadziwić się, że takie miejsca są, porozmawiać o nich, może chcieć do nich wrócić, ale zawsze głosić, że trzeba o takie miejsca dbać, ponieważ mogą być swoistą oazą dla potrzebujących i depozytem najcenniejszych wartości. Do takich wizji była przekonana.

Bibliografia

1. Bauman Z. (1993), *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” nr 2.
2. Green M., Wilding M. (1970), *Cultural policy in Great Britain*, UNESCO, Paris.
3. https://pl.wikipedia.org/wiki/Niemiecka_Republika_Demokratyczna
4. Kahl E. (2008), *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989). Uwarunkowania. Przejawy. Konsekwencje*, Impuls, Kraków.
5. Kaniewska M., Wesołowska E.A. (1986), *Wybrane problemy kształcenia i wychowania uczniów pracujących w Polsce i na Węgrzech*, Warszawa.
6. Matwijów B. (1998), *Pedagogiczne badania porównawcze*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, wyd. UJ, Kraków.
7. Nowakowska-Siuta R. (2014), *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków.
8. Pachociński R. (1998), *Zarys pedagogiki porównawczej*, IBE, Warszawa.

9. Paulston R.G. (1993), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Zbiór, IBE, Warszawa.
10. Podemski K. (2005) *Socjologia podróży*, wyd. Naukowe UAM, Poznań.
11. Przybylska E., Jach D. (2001), *Z biografii i osiągnięć naukowych Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, wyd. UMK, Kraków.
12. Simmel G. (1975, 2005), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
13. Suchodolski B. (1983), *Wychowanie dla pokoju*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
14. Wesołowska E.A. (1974), *System kształcenia dorosłych w NRD*, „Oświata Dorosłych”, nr 9.
15. Wesołowska E.A. (1975a), *Dorobek i zadania szkolnictwa dla pracujących*, „Oświata Dorosłych”, nr 2.
16. Wesołowska E.A. (1975b), *Przygotowanie kadr dla gospodarki narodowej. Z myślą o przyszłości*, „Oświata Dorosłych”, nr 7.
17. Wesołowska E.A., (1975c), *Problemy kształcenia ustawicznego*, [w:] M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*. Materiały z sympozjum zorganizowanego w Warszawie przez Instytut Pedagogiki UW i Instytut Programów Szkolnych, PWN, Warszawa.
18. Wesołowska E.A. (1976a), *Eksperymentalne ośrodki wychowujące w krajach zachodnich*, „Oświata Dorosłych”, nr 4.
19. Wesołowska E.A. (1976b), *Radio i telewizja w kształceniu pracujących*, „Głos Nauczycielski”, nr 25.
20. Wesołowska E.A. (1976c), *Średnie szkoły dla pracujących mieszkańców wsi i małych miast*, „Zbiorcza Szkoła Gminna”, nr 4.
21. Wesołowska E.A. (1976d), *Radio i telewizja w służbie oświaty dla pracujących*, „Oświata i Wychowanie”, nr 17.
22. Wesołowska E.A. (1976e), *Poglądy Paulo Freire na temat alfabetyzacji funkcjonalnej we współczesnym świecie*, „Oświata Dorosłych”, nr 5.
23. Wesołowska E.A. (1977), *Podstawowe studia zawodowe w systemie podnoszenia kwalifikacji zawodowych rolników*, „Zbiorcza Szkoła Gminna”, nr 2.
24. Wesołowska E.A. (1978a), *Kształcenie pracujących na poziomie szkoły podstawowej*, [w:] J. Wołczyk (red.), *Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury*, IW CRZZ, Warszawa.
25. Wesołowska E.A. (1978b), *Osiągnięcia i perspektywy szkolnictwa średniego dla pracujących a przemiany społeczno-gospodarcze w PRL*, [w:] J. Wołczyk (red.), *Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury*, IW CRZZ, Warszawa.
26. Wesołowska E.A. (1978c), *Podręcznik w oświacie dorosłych*, „Oświata Dorosłych” nr 3.
27. Wesołowska E.A. (1980), *Teksty źródłowe na lekcjach przedmiotów społecznych*, „Wychowanie Obywatelskie”, nr 1.
28. Wesołowska E.A. (1983a), *Założenia organizacyjno-programowe wychowania i kształcenia ogólnego w szkołach dla pracujących (projekt)*, „Oświata Dorosłych” nr 9.
29. Wesołowska E.A. (1983b), *Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w Hamburgu*, „Oświata Dorosłych”, nr 9.

30. Wesołowska E.A. (1984), *XX Konferencja Generalna UNESCO w Paryżu – główne problemy*, „Nowa Szkoła”, nr 4.
31. Wesołowska E.A. (1985), *Uczniowie średnich szkół dla pracujących – raport z badań* [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Problemy dydaktyczne i wychowawcze w szkołach dla pracujących – Raporty z badań*.
32. Wesołowska E.A. (1986a), *E. Gelpi, Institutions et luttes educatives, Paris 1982*, „Oświata Dorosłych” nr 10.
33. Wesołowska E.A. (1986b), *Cele i założenia kształcenia i wychowania w szkołach dla dorosłych w Polsce*, [w:] M. Kaniewska (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania uczniów pracujących w Polsce i na Węgrzech: Materiały z seminariów polsko-węgierskich*, Instytut Programów Szkolnych MOiW, Warszawa.
34. Wesołowska E.A. (1987), *Międzynarodowa konferencja ekspertów oświaty dorosłych UNESCO w Budapeszcie*, „Oświata Dorosłych”, nr 5.
35. Wesołowska E.A. (1988), *Oświata dorosłych we Francji*, Biblioteka IPS MEN, Warszawa.
36. Wesołowska E.A. (1990a), *Raport z badań osiągnięć uczniów średnich szkół dla pracujących z wiedzy o społeczeństwie*, [w:] *Wyniki nauczania w średnich szkołach dla pracujących. Raport z badań*, IPS MEN, Warszawa.
37. Wesołowska E.A. (1990b), *Wyniki nauczania w średnich szkołach dla pracujących. Raport z badań*, IPS MEN, Warszawa.
38. Wesołowska E.A. (1993a), *Rola pedagogiki porównawczej w modernizacji dydaktyki*, [w:] J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji „Tradycje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki”*. Wyd. UMK, Toruń.
39. Wesołowska E.A. (1993b), *Brytyjski Uniwersytet Otwarty – stan aktualny*, „Kultura i Edukacja” nr 3, Toruń – Warszawa.
40. Wesołowska E.A. (1994), *Uniwersytety otwarte i ich znaczenie dla rozwoju edukacji dorosłych*, [w:] J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek w społeczeństwie: edukacja ustawiczna i oświata dorosłych w okresie transformacji: zeszyt monotematyczny*, TWWP, Warszawa.
41. Wesołowska E.A. (1997), *Francuski system edukacyjny*, „Kultura i Edukacja”, nr 1–2, Toruń.
42. Wesołowska E.A. (1998), *Przemiany edukacji dorosłych w Rosji u schyłku XX wieku*, „Edukacja Dorosłych” nr 4.
43. Wesołowska E.A. (1999), *Unifikacja (wymagań) a autonomia (realizacji) procesów edukacyjnych w krajach europejskich*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
44. Wesołowska E.A. (2001a), *Świadomość edukacyjna kobiet – refleksja na koniec badań biograficznych*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Kobiety a edukacja dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 21, Warszawa.
45. Wesołowska E.A. (2001b), *Wzorce osobowe w procesie kształtowania tożsamości narodowej i wartości humanistycznych*, [w:] E.A. Wesołowska, J. Mroczkowski (red.), *Fides et ratio – w poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, Płock.

**Educational pilgrimage. Comparative andragogy
from Professor Eugenia A. Wesolowska's point of view**

Key words: comparative pedagogy, comparative studies, andragogy, Anna Eugenia Wesolowska, adult education.

Abstract: This article is an overview of the scientific achievements of Professor dr hab. Eugenia A. Wesolowska in the field of comparative education. The author analyses different forms of writing activity and the changes that took place in the research and academic work of Professor E.A. Wesolowska during her life course. The author refers to different meanings of journey.

Dane do korespondencji:

Dr Krzysztof Pierścieniak

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

e-mail: chris@uw.edu.pl

Krzysztof Klimek

PEDAGOGIKA POKOJU, EDUKACJA OBYWATELSKA I WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE W UJĘCIU PROFESOR EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ

Słowa kluczowe: pokój, pedagogika pokoju, wychowanie dla pokoju, edukacja obywatelska, patriotyzm, wychowanie patriotyczne, szkoła.

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiono poglądy Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej dotyczące wychowania dla pokoju, edukacji obywatelskiej i wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży. Ukazano przede wszystkim koncepcje dydaktyczne Pani Profesor wykorzystania tej problematyki w edukacji szkolnej – w ramach różnych przedmiotów nauczania, jak i w ramach różnych zajęć pozalekcyjnych i działalności społecznej.

Wprowadzenie w problematykę wychowania dla pokoju, edukacji obywatelskiej i wychowania patriotycznego

Twórczość naukowa Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej, jak napisano w materiale traktującym o jej biografii i osiągnięciach naukowych, jest bogata i różnorodna. Składają się na nią badania i prace z zakresu pedeutologii, dydaktyki, pedagogiki pokoju i pedagogiki porównawczej. Większość z nich ma charakter interdyscyplinarny (Przybylska, Jach 2001, s. 9). Szczególne miejsce w dorobku Pani Profesor zajmują publikacje poświęcone globalnym problemom edukacyjnym, wśród nich monografie dotyczące wychowania dla pokoju (Przybylska, Jach 2001, s. 10), czyli: *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły* i *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju – problemy społeczne i pedagogiczne*.

We współczesnym świecie istnieje wiele zagrożeń dla zdrowia i życia człowieka i przyrody. Stąd też ten zmienny i niespokojny świat wymaga, od elit intelektualnych przede wszystkim, ustawicznego określania najbardziej istotnych problemów nękających ludzi i metod ich ograniczania pozwalających na dalszy i bezpieczny rozwój. Z tego względu coraz częściej i coraz powszechniej podejmowane są działania w celu przywrócenia lub utrzymania pokoju na świecie.

Zauważyć należy, iż coraz więcej państw, organizacji międzynarodowych, instytucji i ludzi z wielu środowisk pracuje nad budowaniem międzynarodowego

ładu pokojowego poprzez przygotowanie społeczeństw do życia w pokoju oraz nauczanie problematyki pokoju w instytucjach oświatowych. Uaktywniają się ruchy obrońców pokoju, ruchy pacyfistyczne. Dużego znaczenia nabierają rozliczne i wciąż przybierające na sile kierunki badań i dociekań nad wojną i pokojem we współczesnym świecie.

Także wśród przyjętych w skali ogólnej zasadniczych kierunkach przemian edukacyjnych, fundamentalnych dla dalszego rozwoju świata i człowieka, ujęte jest wychowanie i przygotowanie do życia w pokoju, do jego zachowania i utrwalania. Właśnie ta problematyka – pedagogika pokoju, wychowanie dla pokoju – stała się istotną częścią zainteresowań naukowych i badawczych Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej.

We wstępie do pracy pt. *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły* pisze Pani Profesor, że *Wychowanie dla pokoju jest integralną częścią wychowania społeczno-moralnego (...). Istotną, niekwestionowaną jego treść stanowi założenie, że najwyższą wartością moralną jest powszechne szczęście ludzi (...). Elementarne warunki szczęścia ludzi w skali powszechnej zawierają się w społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturalnych stosunkach kształtujących życie zbiorowości ludzkich, zaś obowiązkiem człowieka jest aktywnie przyczyniać się do jego urzeczywistnienia. Wynika stąd konieczność angażowania się człowieka współczesnego w te zakresy życia społecznego, dzięki którym realizacja naczelnej wartości – powszechnego szczęścia ludzi – staje się możliwa* (Wesołowska 1989, s. 5).

Podobnie jak wielu autorów zajmujących się tą problematyką (m.in. B. Suchocholski) również Pani Profesor wychowanie dla pokoju traktowała jako zespół idei i działań mających na celu przygotowanie ludzi poprzez szeroko pojęty proces wychowania do tworzenia i obrony stosunków społecznych opartych na pokoju, zrozumieniu i współpracy międzynarodowej. Zgodnie z tym ujęciem należy kształtować świadomość i postawy ludzi tak, aby mogli oni współdziałać w przewyżnianiu różnych źródeł zagrażających pokojowi, w tym również źródeł tkwiących w psychice ludzkiej. Chodzi o to, aby ludzie wzrastali na istoty wolne od agresywności i żeby w takim wychowaniu dążyć do usuwania wszystkiego, co wzmacnia postawy dominacji, poczucie wyższości, poczucie uprzywilejowanej roli, jaka przysługuje pewnym grupom czy pewnym narodom w stosunku do innych.

Wychowanie dla pokoju, zdaniem Autorki, *stając się coraz bardziej powszechne, opiera się na takich ogólnie cenionych wartościach, jak: poszanowanie ludzkiej godności, akceptacja równości między ludźmi, solidarność z mniej uprzywilejowanymi, odwaga w działaniu przeciwko we własnej społeczności i w stosunkach międzynarodowych, odpowiedzialność każdej jednostki za utrzymanie pokoju. Treści wychowania dla pokoju obejmują wiedzę dotyczącą: środowiska człowieka, przyczyn wojen, działalności ruchów pokojowych, konsekwencji wojen, możliwości rozbrojenia, i kultury pokoju* (Wesołowska 1999, s. 42).

Prowadzone przez Panią Profesor Wesołowską badania wśród polskiej młodzieży w wieku 14–15 lat dotyczyły ich wiedzy na temat innych narodów (warunków życia, obyczajów, kultury), ich stosunku do innych narodów, a także tego,

co młodzi ludzie rozumieją pod pojęciem życia w pokoju. W ramach tych badań dokonano analizy programów nauczania języka polskiego, historii i geografii, pod kątem zawartych w nich treści dotyczących innych narodów, wojny i pokoju (Wesołowska 1986, s. 3). Zamiar Autorki badań koncentrował się również na próbie wykazania, jakie elementy wiedzy o innych narodach są najłatwiej przyswajane i najlepiej rozumiane przez uczniów oraz które treści dotyczące życia innych narodów są najbardziej przez nich akceptowane. Badania miały też pokazać, czy wiedza polskiej młodzieży o innych narodach jest wynikiem pracy szkoły (lekcje, podręczniki), czy też pochodzi z innych źródeł informacji – a jeśli tak, to jakich (Wesołowska 1986, s. 4).

Szkolną edukację obywatelską rozumiała Pani Profesor Wesołowska przede wszystkim jako działalność pedagogiczną polegającą na kształtowaniu aktywnych społecznie postaw uczniów (wychowanków) i poczucia wspólnoty z najbliższym środowiskiem społecznym, na włączaniu w praktyczne funkcjonowanie demokracji, wdrażaniu w społeczną aktywność, uczeniu należnych im praw obywatelskich i realizowaniu ich w życiu społecznym. Wskazywała potrzeby i kierunki edukacji obywatelskiej w Polsce, mając na uwadze sytuację społeczno-polityczną kraju oraz dążenie państwa do pełniejszej integracji z Europą.

Natomiast problematykę wychowania patriotycznego rozpatrywała Pani Profesor Wesołowska jako (...) *czynnik składowy procesów lekcyjnych różnych przedmiotów nauczania szkoły średniej i podstawowej (...), a ponieważ lekcja (...) jest podstawową formą działalności szkoły, powinna być także wykorzystana w procesie wychowania patriotycznego poprzez przekazywanie treści poszczególnych przedmiotów nauczania (...). Lekcja więc, jej treść, jej organizacja i jej funkcja stanowi kanwę dalszych refleksji* (Wesołowska 1988, s. 85–86).

Według Pani Profesor największe efekty pedagogiczne wyrażające się w sile uczuć i przekonań uczniów osiąga się dzięki stosowaniu wielu różnych środków oddziaływań: lekcje, telewizja, literatura piękna i popularnonaukowa, filmy, prasa, kontakty bezpośrednie, sztuka. Ich pełne wykorzystanie w pracy szkoły jest koniecznością (Wesołowska 1986, s. 71). Pani Profesor wyrażała uznanie dla patriotyzmu młodzieży, z satysfakcją odbierała jej postawy tolerancji i przyjaźni do innych narodów, protest przeciwko wojnie, krzywdzie i poniżeniu drugiego człowieka, rozumienie i pragnienie zachowania pokoju jako wartości najwyższej (Wesołowska 1986, s. 105).

Koncepcje realizacji wychowania dla pokoju, edukacji obywatelskiej i wychowania patriotycznego w ramach edukacji szkolnej

Szczególną uwagę przypisywała Pani Profesor Wesołowska problematyce wychowania dla pokoju w procesie nauczania, podkreślając, że *idea wychowania w duchu pokoju i międzynarodowej współpracy jest integralnie związana z naszym modelem kształcenia i wychowania* (Wesołowska 1989, s. 109), a (...) *problematyka ta występuje jako część składowa zarówno lekcji, jak i innych*

*zajęć na wszystkich szczeblach edukacji, od przedszkola poczynsz (Wesołowska 1989, s. 17). Przyjmując zatem, że (...) cele wychowania dla pokoju są realizowane w całym organizacyjnym systemie edukacyjnym (Wesołowska 1989, s. 17), pokazuje Autorka realizację programu wychowania dla pokoju w nauczaniu początkowym, jak i w ramach przedmiotów humanistycznych na wyższych poziomach edukacji szkolnej: języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie [np.: Wesołowska E.A. (1984), *Wychowanie dla pokoju na lekcjach wiedzy o społeczeństwie*, „Wychowanie Obywatelskie”, nr 8 – przyp. KK] czy geografii (Wesołowska 1989, s. 130–165). Szczególnie duże możliwości kształtowania przyjaznych stosunków z innymi narodami – a tym samym likwidacji niewiedzy o nich czy nawet wrogości – daje nauczanie języków obcych (Wesołowska 1989, s. 165–169). Zdaniem Pani Profesor jest wiele przykładów tematów lekcji także z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych [np.: Wesołowska E.A. (1979), *Wychowanie dla pokoju a programy nauczania biologii w szkole ogólnokształcącej*, „Biologia w Szkole”, nr 5 – przyp. KK], jak i przedmiotów zawodowych, które mogą służyć problematyce pacyfistycznej (Wesołowska 1989, s. 169–202). Przestrzegała jednak przed schematycznym traktowaniem problematyki wychowania dla pokoju i współpracy między narodami, przed „załatwianiem tematu” na lekcji i zapomnieniu o nim – ponieważ idea ta powinna towarzyszyć wszystkim zajęciom nauczyciela (Wesołowska 1983, s. 203). Wyrażała przekonanie, że *wychowanie dla pokoju, rozbrojenia, przestrzegania praw człowieka, międzynarodowego zrozumienia i współpracy powinno stać się celem, zadaniem i treścią codzienności szkolnej każdego zajęcia nauczyciela* (Wesołowska 1989, s. 252). Pani Profesor uważała, że *praktyka wychowania dla pokoju wymaga jej rozszerzenia, ujęcia poza system szkoły podstawowej i średniej, poza treści przedmiotów nauczania lekcyjnego* (Wesołowska 1999, s. 45).*

Profesor Wesołowska wskazywała na konieczność szerszego upowszechniania podstawowych dokumentów i materiałów służących idei wychowania dla pokoju i współpracy międzynarodowej, które będą jak najlepiej służyły nauczycielowi w realizacji tych zagadnień. Poza tym wychowanie dla pokoju, przyjaźni i współpracy z innymi narodami realizowane w toku zajęć lekcyjnych powinno być zintegrowane z działalnością szkoły, a więc obejmować prace pozalekcyjne na terenie szkoły i poza jej murami. Powinno się łączyć z życiem bliższego i dalszego środowiska szkoły.

Za jedno z pilniejszych działań w ramach edukacji obywatelskiej Profesor Wesołowska uznała podjęcie przez państwo inicjatyw typu organizacyjnego, to znaczy po pierwsze – (...) *zgodnego ze standardami europejskimi usytuowania edukacji obywatelskiej w całym systemie szkolnym, (...) w całym jej kompleksie i różnicowaniu, zależnie od wieku uczących się* (Wesołowska 1996, s. 36). A po drugie (...) *zainteresowanie i zobligowanie publicznej telewizji i radia do racjonalnej polityki programowej w dziale edukacji promującej wychowanie obywatelskie* (Wesołowska 1996, s. 37). Drugi kierunek prac, zdaniem Pani Profesor, dotyczyć winien treści i form społeczno-politycznej edukacji w naszym

kraju. *Główną zasadą winno być odejście od przekazywania wiedzy i pamięciowego jej opanowywania na rzecz uczestnictwa w życiu społecznym, wspieranego i wzbogacanego wiedzą o rzeczywistości społeczno-politycznej, połączone z wdrażaniem do demokracji i samorządności w ramach obowiązujących praw i ustalonych zasad* (Wesołowska 1996, s. 37). Trzeci zaś zakres działań to (...) *tw. uczenie człowieczeństwa: miejsca człowieka w czasie (mając na uwadze także przeciętną życia) i miejsca w przestrzeni (np. w wymiarze Ziemi jako naszego globu, Ziemi – ojczyzny ludzi), stosunku do siebie samego, jako wartości jedynej i niepowtarzalnej, prowadzące do troski o swoją jakość – zdrowie, kondycja fizyczna i psychiczna, osobowość – ale także świadomość przemijania, starości, śmierci i dystansu do tych zjawisk* (Wesołowska 1996, s. 38).

Przedmiotem dającym ogromne możliwości wychowania patriotycznego jest, zdaniem Pani Profesor, język polski. Szczególnie poetyckie obrazy ojczystego kraju poznane i przyswojone sobie na lekcjach języka ojczystego – mają duże znaczenie w procesie wychowania patriotycznego. Poetycki obraz ojczyzny jest obrazem idealnym, pięknym, staje się wzorem – skonstrastowany z istniejącą jeszcze tu i ówdzie brzydotą może stać się bodźcem do jej likwidowania – do kształtowania czynnej postawy patriotycznej. Stąd poświęcone poetyckim opisom ojczystej ziemi lekcje języka polskiego stają się lekcjami patriotyzmu. Wychowaniu patriotycznemu służą również bohaterowie baśni, mitów, podań (w szkole podstawowej) oraz postacie historyczne i postacie bohaterów literackich, które mogą stanowić wzory osobowe dla dzieci i młodzieży – poprzez ich oddanie dla ojczyzny i służbę dla niej (Wesołowska 1988, s. 86–114).

Rola historii w kształtowaniu świadomości polityczno-społecznej jest bezsporna i wielokrotnie podkreślana. Nauczanie historii w szkole polskiej ma umożliwić dzieciom i młodzieży poznanie i zrozumienie procesu dziejowego, praw rządzących społecznym rozwojem, cywilizacyjnego i kulturalnego dorobku pokoleń. Ma też za zadanie tworzenie więzi patriotycznych, budzenie szacunku do przeszłości, przygotowanie do uczestnictwa w realizacji zadań społecznych oraz kształcenie umiejętności myślenia kategoriami państwa i narodu. Nadano zatem historii, kontestuje Pani Profesor Wesołowska, ważną rolę w procesie wychowania aktywnych, świadomych swych obywatelskich, patriotycznych praw i obowiązków, myślących nowocześnie obywateli. I stawia dalej pytanie: *Jak historyk, nauczyciel i wychowawca ma prowadzić ucznia-Polaka przez dzieje jego narodu, aby nauczyć go „mądrego patriotyzmu”?* (Wesołowska 1988, s. 119–120). Zdaniem Autorki, (...) *historyk-wychowawca winien przedstawić swoim uczniom Polskę – w jej przeszłości i teraźniejszości – prawdziwą, to, co w niej dobre, dla przykładu, a co złe dla przestrogi. Tylko prawdziwy obraz własnej ojczyzny i świata, rzetelna wiedza o niej, zrozumienie zachodzących w niej procesów może służyć kształtowaniu „mądrego patriotyzmu”. A o taki przecież chodzi* (Wesołowska 1988, s. 128).

Przedmiotem tworzącym ogromne możliwości wychowania patriotycznego i występującym w nauczaniu wszystkich typów szkół jest wiedza o społeczeństwie.

Podobnie jak historia zajmuje się własnym państwem i społeczeństwem, ale społeczeństwem i państwem dnia dzisiejszego. Jest więc jakby kontynuacją historii i jej pogłębieniem w odniesieniu do warunków egzystencji Polski współczesnej. W szczególności zaś eksponowane jest, wśród celów kształcenia i wychowania z tego przedmiotu, uczenie myślenia kategoriami państwa i narodu, wyróżniania spraw i problemów jednostkowych i ogólnych, o zasięgu lokalnym i państwowym. Jednakże, jak zauważa Pani Profesor Wesołowska, bez rozumienia złożoności współczesnego świata – a w tym świetle – możliwości egzystencji i rozwoju własnej ojczyzny, wiedza obywatelska byłaby niepełna i dalece niewystarczająca, a kształtowana postawa wychowanków ograniczona. Bowiem główne cele przedmiotu zakładają otwartość na wszystkie problemy społeczno-polityczne własnej ojczyzny i otaczającego ją świata (Wesołowska 1988, s. 129–138).

Ale, jak podkreśla Pani Profesor, (...) *kształtowanie stosunku uczniów do własnej ojczyzny nie jest zadaniem i przywilejem tylko przedmiotów humanistycznych. Ich treści najwięcej możliwości dają nauczycielom i wychowawcom, ale to wcale nie znaczy, że prowadzący inne przedmioty ich nie mają lub że są zwolnieni z tego obowiązku. Właściwie na lekcjach wszystkich przedmiotów, w różnych aspektach i w różnym stopniu można i trzeba kształtować obywatelsko-patriotyczne postawy wychowanków* (Wesołowska 1988, s. 13). Możliwości takich dostarczają także przedmioty ścisłe – matematyka, fizyka, chemia. Ważną rolę w procesie wychowania patriotycznego spełnia też nauczanie geografii i biologii. Również możliwości kształtowania postaw patriotycznych dają takie przedmioty, jak plastyka i muzyka, wychowanie (przysposobienie obronne) oraz praca-technika.

Proces nauczania lekcyjnego daje ogromne możliwości wychowania patriotycznego w różnych przedmiotach nauczania. *I chociaż poszczególne treści programów nauczania, a nawet ich cele kształcenia i wychowania nie zawsze je podkreślają – nauczyciele wychowawcy szkoły polskiej (...) powinni mieć głównie na uwadze, na jakich obywateli i do czego przygotowują powierzonych im Polaków* (Wesołowska 1988, s. 149). Dlatego też, zdaniem Pani Profesor, (...) *uświadczenie młodzieży różnorodnych aspektów egzystencji narodu i państwa na lekcjach różnych przedmiotów niezależnie od tego, czy w programie zadanie to sformułowane expressis verbis czy nie oraz przygotowanie i wdrażanie do sumiennego wypełniania obowiązków obywatelskich jako kontynuacji prac przodków – jest niezwykle ważne dla kształtowania patriotycznej postawy. Musi to być proces ciągły, (...) proces kształtowany poprzez działanie uczniów, inspirowanie ich, wywoływanie ich zainteresowania zarówno przeszłością kraju, jego kulturą, jak i dniem dzisiejszym* (Wesołowska 1988, s. 149–150). Ponadto Autorka podkreśla ogromne znaczenie dla kształtowania postaw patriotycznych młodzieży organizowanych przez szkołę lub w szkole imprez i zajęć niebędących lekcjami – a mianowicie praca samorządu szkolnego, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, kół zainteresowań, zespołów artystycznych, komitetu rodzicielskiego i innych (Wesołowska 1988, s. 152–181).

Pozaszkolny wymiar wychowania dla pokoju i edukacji obywatelskiej

Zdaniem Profesor Wesołowskiej *Szczegółnej uwagi i pedagogicznej refleksji wymagają treści działań środków masowego przekazu – instytucji o największych możliwościach oddziaływania i kształtowania postaw* (Wesołowska 1993, s. 107). Zwracała przy tym uwagę Pani Profesor na zarówno konstruktywną, jak i destruktywną funkcję mediów w procesie kształtowania osobowości współczesnego człowieka. Wskazywała, że stosunki polityczno-ekonomiczne wpływają znacząco na proces становienia i przestrzegania kryteriów doboru treści o charakterze edukacyjnym, korzystnym z punktu widzenia wychowania dla międzynarodowego zrozumienia i pokoju. Znaczącą rolę w tym względzie Autorka przypisywała naciskom opinii społecznej, ruchów i organizacji oraz innych sił – a także samych pedagogów (Wesołowska 1993, s. 108).

Pani Profesor podkreślała, że *szczególnie korzystnie kształtują postawę zrozumienia innych narodów i przyjazne uczucia dla nich bezpośrednie kontakty z ich przedstawicielami, ich krajem i kulturą. Stąd też, poza uwzględnieniem tej problematyki w procesach oświatowo-wychowawczych szkoły, należy wykorzystywać inne formy poznawania i współdziałania z drugimi narodami, bazując głównie na tym, co narody łączy, a nie dzieli (...)* (Wesołowska 1986, s. 71). Zdaniem Autorki silnie oddziałującymi na dzieci i młodzież są wielkie imprezy o charakterze międzynarodowym – głównie sportowe i artystyczne – dostępne powszechnie dzięki przekazom medialnym. Szczególne znaczenie w pedagogice pokoju przypisywała Pani Profesor bezpośrednim kontaktom i współpracy międzynarodowej, bezpośrednim kontaktom konkretnych ludzi. *Kontakty te stanowią realne podstawy współdziałania, są czynnikiem wzajemnie stymulującym, rozszerzają naszą wiedzę o świecie i innych ludziach, wzbogacają sferę przeżyć i doznań, konfrontują wzajemne osiągnięcia, pozwalają wymienić doświadczenia, uczą optymizmu i wiary w człowieka* (Wesołowska 1993, s. 140). *Posiadają one ten walor, że młodzi Polacy i przedstawiciele innych narodów mają okazję wzajemnie się wysłuchać i obejrzeć, wymienić myśli i uczucia, poznać obyczaje, język i kulturę* (Wesołowska 1989, s. 240). Pozwala to nawiązać serdeczne więzy przyjaźni, a tym samym eliminować wrogość wobec innych. Wymiana taka winna przebiegać na różnych płaszczyznach – uczniów, nauczycieli, specjalistów różnych dyscyplin, a także ludzi trzeciego wieku.

Profesor Wesołowska uważała, że wiedza o społeczeństwie jest tym przedmiotem, którego realizacja winna przebiegać głównie poza klasą lekcyjną i w sposób odmienny od pozostałych przedmiotów humanistycznych. Inaczej mówiąc, według koncepcji Pani Profesor Wesołowskiej, (...) *uczniowie organizację życia społecznego i jej mechanizmy muszą poznawać nie tylko z literatury (...), ale głównie z autopsji, poprzez uczestniczenie w działalności i bezpośrednią obserwację jego funkcjonowania* (Wesołowska 1988, s. 131). Pozwoli to, zdaniem Autorki, (...) *poznawać rzeczywistość żywą, z jej zaletami i wadami, pozwoli odsłonić jej braki, lepiej zrozumieć przyczyny dobrego lub złego*

funkcjonowania instytucji społecznych, ich społeczne skutki – a tym bardziej zainteresować i zaangażować przyszłych obywateli w ich ulepszanie (Wesołowska 1988, s. 131). Zatem edukację obywatelską, w myśl powyższych koncepcji, realizować należy w oparciu o obserwację uczestniczącą i aktywność społeczną uczniów i wychowanków.

Podsumowanie

Reasumując, Pani Profesor Eugenia Anna Wesołowska w swoich publikacjach podejmowała próbę wypracowania w miarę jednolitej koncepcji dydaktycznej obejmującej problematykę pedagogiki pokoju – działalności mającej na celu przygotowanie społeczeństw do zrozumienia i współpracy, do pokoju, do poszanowania praw człowieka. Także wiele miejsca poświęcała zagadnieniu określeniu miejsca i roli wychowania dla pokoju we współczesnej teorii pedagogicznej. Wyrażała swoje głębokie przekonanie, że tylko w drodze dialogu i wzajemnych kompromisów można bezpiecznie i perspektywicznie rozwiązywać zarówno lokalne konflikty narodowościowe, jak i globalne problemy współczesnego świata (Wesołowska 1993, s. 39). Za ważną sferę działań edukacyjnych uważała wymianę doświadczeń pedagogicznych, wymianę publikacji o charakterze teoretycznym, wymianę materiałów i pomocy dydaktycznych pomiędzy krajami i państwami. Zdaniem Pani Profesor to niezbędny warunek zrozumienia i współdziałania między narodami, podstawa kształtowania pokojowych między nimi stosunków. Służyć zaś temu mają także osobiste kontakty pedagogów i wychowanków, wspólne ich zabawy i wspólne prace podejmowane przez międzynarodowe zespoły (Wesołowska 1993, s. 137–138).

Pani Profesor Wesołowska uważała, że wyznaczone cele pedagogiczne w zakresie wychowania dla pokoju, edukacji obywatelskiej i wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży osiąga się dzięki stosowaniu w działalności wychowawczej wielu różnych środków oddziaływań: lekcje, media, literatura piękna i popularnonaukowa, filmy, prasa, kontakty bezpośrednie, sztuka. Ich pełne wykorzystanie w pracy szkoły jest koniecznością i tylko w takim wymiarze pozwoli osiągnąć zamierzone efekty wyrażające się w sile uczuć, przekonaniach i postaw uczniów.

Bibliografia

1. Przybylska E., Jach D. (2001), *Z biografii i osiągnięć naukowych Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej*, [w:] Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
2. Wesołowska E.A. (1996), *Edukacja polityczna dorosłych w Polsce – stan aktualny i potrzeby*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (10), s. 29–40.
3. Wesołowska E.A. (1986), *Ojczyzna, pokój, świat – w opiniach polskiej młodzieży*, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa.

4. Wesołowska E.A. (1993), *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju – problemy społeczne i pedagogiczne*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
5. Wesołowska E.A. (1999), *Wychowanie dla pokoju a praktyka pedagogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 41–48.
6. Wesołowska E.A. (1989), *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
7. Wesołowska E.A. (1988), *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
8. Wesołowska E.A. (1995), *Edukacja obywatelska, międzynarodowa i pacyfistyczna w szkole*, [w:] Półturzycki J. (red.), *Edukacja systematyczna w szkole podstawowej. Ekspertyzy i raporty*, Warszawa.
9. Wesołowska E.A. (1989), *Humanistyczne i pedagogiczne problemy wychowania dla pokoju*, Zeszyty Metodyczne TWP, nr 1.
10. Wesołowska E.A. (2003), *Współczesna pedagogika pokoju*, [w:] Mroczkowski I., Wesołowska E.A. (red.), *Pokój – dialog – edukacja, materiały z sympozjum naukowego w Płocku*, Wyd. Novum, Płock.
11. Wesołowska E.A. (1998), *Wychowanie dla pokoju a praktyka pedagogiczna*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Śladami Włodkowica – człowiek, prawo, pokój*, Wyd. Adam Marszałek, Płock.
12. Wesołowska E.A. (1979), *Wychowanie dla pokoju a programy nauczania biologii w szkole ogólnokształcącej*, „Biologia w Szkole”, nr 5.
13. Wesołowska E.A. (1984), *Wychowanie dla pokoju na lekcjach wiedzy o społeczeństwie*, „Wychowanie Obywatelskie”, nr 8.
14. Wesołowska E.A. (1984), *Wychowanie dla pokoju – polskie inicjatywy i działania*, „Przysposobienie Obronne w Szkole”, nr 4.
15. Wesołowska E.A. (1987), *Wychowanie do życia w pokoju w procesie nauczania i zajęć pozalekcyjnych*, „Informator ZNP”, nr 16.
16. Wesołowska E.A. (1982), *Wychowanie w duchu pokoju*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4–5.

Pedagogy of peace, civic education and patriotic education in the view of Professor Eugenia Anna Wesołowska

Key words: peace, peace education, education for peace, civic education, patriotism, patriotic education, school.

Summary: This article presents the views of Professor Eugenia Anna Wesołowska on education for peace, education, civic and patriotic education of children and youth. First of all, the text shows Professor's teaching ideas of how to make use of these issues in school education – in various school subjects, as well as in extracurricular and social activities.

Dane do korespondencji:

Dr Krzysztof Klimek

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Wydział Zamiejscowy w Trzciance

e-mail: kklimek3@op.pl

ZAINTERESOWANIA NAUKOWE PROF. DR HAB. EUGENII ANNY WESOŁOWSKIEJ ŹRÓDŁEM INSPIRACJI ANDRAGOGÓW

Pamięci Prof. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej
– z podziękowaniem za tamtą narrację

Agnieszka Majewska-Kafarowska

NARRACJA, TOŻSAMOŚĆ, HISTORIA ŻYCIA – WOKÓŁ POJĘĆ I ZJAWISK

Słowa kluczowe: narracja, tożsamość, biografia, autobiografia, historia życia.

Streszczenie: Artykuł poświęcony został rozważaniom nad trzema kategoriami i zjawiskami zarazem. Autorka wyjaśnia i opisuje poszczególne kategorie: narrację, tożsamość, historię życia, podejmując próbę ukazania ich wzajemnych relacji i uwarunkowań, osadzając je w specyfice ponowoczesności.

Wprowadzenie

Doświadczenie człowieka, jego życie, biografia, stają się współcześnie coraz bardziej obecnym tematem w jakościowym podejściu badawczym nauk humanistycznych i społecznych. Zainteresowanie kwestią biograficzności człowieka wywołuje dyskusję nad pojęciami, za pomocą których kwestia ta może być podejmowana, postrzegana, czy opisywana. W moim przekonaniu do pojęć niezwykle istotnych, przydatnych, mogących służyć zrozumieniu procesów dziejących się wokół człowieka, ich znaczenia dla człowieka, należą pojęcia: narracja, tożsamość, historia życia. W tekście tym chciałabym nie tylko dokonać opisu tych kategorii pojęciowych, ale także zarazem zjawisk, jak też pokazać ich związki, wzajemne relacje, których punktem centralnym jest człowiek – subiektywnie doświadczający siebie, swego życia, po swojemu snujący narrację, która staje się tożsamością

i biografią zarazem¹. Jestem przekonana, że pojęcia te warto poddawać refleksji, analizie, uwidaczniając ich specyfikę, wzajemne relacje, powiązania, które – jak wszystko w ponowoczesnym świecie – nie są statyczne, lecz raczej wykazują tendencje dynamicznego przekształcania się, zmienności.

Narracja – narracyjność ponowoczesności

Narracja jest terminem coraz bardziej obecnym w dyskursie naukowym, ale i w przestrzeni życia społecznego, w dyskursie społecznym. Znaczenie i pozycja tego terminu zmienia się, wzrasta. W dyskursie nauk społecznych zmiana pozycji tego terminu wynika z faktu, iż epoka (po)nowoczesna cechuje się wyjątkową nieufnością wobec metanarracji. Jak pisze Jarosław Marzec, oznacza to, iż *ponowoczesna nauka nie ufa już dłużej wypracowanym w epoce nowożytnej legitymizacjom wiedzy, których tradycyjnie dostarczała filozofia* (Marzec 2002, s. 3). Kryzys metanarracji oznacza *otwarcie się na to, co partykularne, lokalne, nieciągłe, niepowtarzalne, kontekstualne, idiosynkratyczne* (Marzec 2002, s. 4). Jest to otwarcie się na jednostkowość, indywidualność, co stanowi jedną z głównych osi przemian współczesnego społeczeństwa.

Według *Słownika wyrazów obcych* (2003, s. 757)) wyrażenie *narracja* pochodzi od łacińskiego słowa „narratio”, które oznacza opowiadanie, relacjonowanie. Narracja to zatem opowiadanie, opowiadanie zaś, w ujęciu Petera Alheita, *jest sposobem na ożywianie przeszłości* (Alheit 2002, s. 103). Narracja może też być rozumiana za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz jako *sposób organizacji epizodów, działań i sprawozdań ich dotyczących, łączenie faktów i tworów wyobraźni przy użyciu kategorii czasu i miejsca* (Nowak-Dziemianowicz 2002, s. 61). Metafora narracji pojawia się w różnych obszarach refleksji, między innymi w obszarze filozofii osoby, epistemologii, psychoanalizy, pedagogiki, feminizmu. Metafora narracji bywa wykorzystywana w próbach rozumienia problemów etycznych, historycznych, egzystencjalnych, poznawczych czy fenomenologicznych. Zatem ma ona charakter uniwersalny i pozwala rozważać o różnych aspektach i wymiarach transformacji kultury (por. Grzegorek 2003; Janusz i in. 2008).

Narracyjna tożsamość

Narracja pełni szczególną rolę w konstruowaniu tożsamości. Zdaniem Katarzyny Rosner *po pojęcie narracji sięgają ci, którzy chcą przełamać impas, w jakim*

¹ Przykładem żywego zainteresowania, nie jedynym zapewne, ale dla mnie bardzo wartościowym i bliskim jest cykl konferencji organizowanych już od 5 lat przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego oraz publikacje, jakie się po nich ukazują. Zob. np. E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2011; E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2011; E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2014; E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego 2015.

znalazła się współczesna refleksja nad człowiekiem i jego kulturą (...), pojęcie pojawia się z reguły tam, gdzie powstaje pytanie o tożsamość człowieka w społeczeństwie ponowoczesnym (Rosner 1999, s. 8). Autorka zwraca także uwagę na fakt, iż w opinii wielu badaczy własności narracyjne przysługują także procesom mentalnym, które odgrywają zasadniczą rolę w codziennym życiu. W procesach tych przepracowujemy bowiem i interpretujemy nasze doświadczenia, jak też projektujemy przyszłe działania (Rosner 1999, s. 7). Zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz pojęcie narracja poszerza zakres rozumienia pojęcia tożsamość, bowiem *pozwala na przejście od traktowania tej kategorii jako stałej konstytucji jednostki, jej obiektywnej pozycji społecznej czy struktury, która wyznacza sposób, w jaki jednostka działa i reaguje na świat do ujmowania jej jako sensownej, świadomej wypowiedzi jednostki na własny temat. Wówczas tożsamość ma postać autobiografii* (Nowak-Dziemianowicz 2002, s. 61). Co więcej, jak twierdzi Autorka – autonarracje są narzędziem pomagającym ludziom zrozumieć samych siebie, ponieważ porządkują doświadczenia danej jednostki. Zresztą w refleksji wielu autorów, np. Charlesa Taylora, Anthony Giddensa czy Paula Ricoeura pojawia się propozycja nowego ujmowania tożsamości człowieka. Tożsamość przyjmuje nową formę z uwagi na specyfikę sytuacji współczesnego człowieka. Forma ta jest odpowiedzią na konstytuujące (po)nowoczesność zmiany, szczególnie w myśleniu o człowieku. Narracyjna tożsamość jednostki pojawiła się jako pochodna przemian społeczno-kulturowych Zachodu. Zdaniem Ch. Taylora taka tożsamość *przyznaje jednostce indywidualny sposób istnienia i tym samym nakazuje, by każdy realizował swe człowieczeństwo w całej jego wyjątkowości* (Taylor 1995, s. 12). Wyjątkowość jednostkowego istnienia jest cechą charakterystyczną epoki. Z indywidualnym sposobem istnienia jednostki mocno wiąże się ekspresywizm, który w opinii Ch. Taylora jest fundamentem współczesnej tożsamości.

Narracyjny charakter tożsamości wynika wprost z czasowości egzystencji ludzkiej wyznaczonej momentem narodzin i śmierci. W stwierdzeniu tym widoczna jest analogia do poglądów A. Giddensa oraz P. Ricoeura. Ch. Taylor postuluje, by z powodu owej czasowości postrzegać życie jako narrację, jako rozwijającą się opowieść. Rozumienie siebie ma strukturę narracji, ponieważ przebiega w trzech wymiarach czasowych, zapewniając tym samym ciągłość i jedność, a zatem integralność tożsamości. Ch. Taylor pisze: *to, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się stałem. Aby dokonać właściwej oceny, musimy spojrzeć zarówno wstecz, jak i przed siebie. Chodzi o to, że jako istota, która rozwija się i staje, mogę znać samego siebie tylko poprzez moją historię dojrzewania i regresji, historię zwycięstw i klęsk. Moje samorozumienie ma z konieczności wymiar czasowy i opiera się na narracji* (Taylor 1995, s. 95).

Ch. Taylor zwraca uwagę na fakt, iż proces narracyjnego konstituowania tożsamości nie pozostaje w odrębności od kultury i społeczności, w której żyje jednostka. W stwierdzeniu tym zawarta jest klamra łącząca przyczynę powstania nowej formy tożsamości ze skutkiem, w postaci tożsamości narracyjnej, osadzonej

w kontekście społeczno-kulturowej rzeczywistości. Kontekst ten zawiera się m.in. w udziale i wpływie innych jednostek i zbiorowości w kształtowaniu przez jednostkę własnej tożsamości. W efekcie, jak pisze Ch. Taylor, większość ludzi ma tożsamość złożoną (Rosner 1999, s. 36–37). Kształtując swą tożsamość, jednostka negocjuje ją bowiem z otoczeniem. Uznanie przez innych jest warunkiem spełnionej tożsamości.

Koncepcja Anthony Giddensa jest bliską stanowisku Ch. Taylora. A. Giddens źródeł współczesnej tożsamości narracyjnej również upatruje w kulturze Zachodu. Uważa on, iż tożsamość w posttradycyjnym porządku, w sytuacji niepewności, ryzyka, wielości wyborów, staje się czymś zadaniem, a dokładnie *przedsięwzięciem refleksyjnym. Refleksyjny projekt „ja”, który polega na utrzymywaniu spójnych, chociaż wciąż na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, rozgrywa się w kontekście wielokrotnego wyboru zapośredniczonego przez systemy abstrakcyjne* (Giddens 2001, s. 8). Zatem tak rozumiana tożsamość jest *jaźnią refleksyjnie rozumianą przez osobę w kategoriach jej lub jego biografii* (Rosner 1999, s. 41). Zdaniem A. Giddensa tożsamość jednostki to poczucie refleksyjnie rozumianej biograficznej ciągłości. Ciągłość biograficzna oznacza tu tyle, co autonarracja. W koncepcji tej jasno pokazane zostało, iż autonarracja jest procesem czynnym polegającym na konstytuowaniu siebie, własnej tożsamości. Cechą zasadniczą tej konstytucji jest jej niedokończoność dopóty, dopóki ludzkie życie (a zatem narracja) nie jest zakończone.

Status narracji

Powstaje tu pytanie o status narracji, wątpliwość: czy narracja to wytwór czy czynność (obiekt czy proces)? Otóż jest wytworem czy też obiektem, ponieważ jest produktem opowiadania, tekstem, czyli konkretną realizacją językową, tekstem kultury obiektywnie istniejącym w przestrzeni kulturowej (Dryll 2004). Narracja może też oznaczać opowiadanie komuś o czymś, czyli jest także szczególnym rodzajem komunikacji, zachowaniem społecznym rozgrywającym się w relacji interpersonalnej (Trzebiński 2004). Może też oznaczać swoisty wytwór komunikacji, jakim jest tekst, za pomocą którego wyrażone zostało opowiadanie. Narracja to także szczególna forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości (Trzebiński 2002, s. 13).

Narracja rozumiana być może także jako opowieść o życiu, opowieść życia (wytwór) czy raczej opowiadanie o życiu (proces)². Wynikiem tej narracji jest tworząca się biografia ludzka, czyli historia życia, opowieść życia. Opowieść życia jest także opowieścią o tożsamości, historią tworzenia, konstruowania tożsamości. Taki tok rozumowania prowadzi do sformułowania terminu narracja biograficzna,

² Niezwykle ciekawe rozważania dotyczące kwestii biograficzności, w tym między innymi o kategorii „narracja” prowadzi Danuta Lalak. Proponuje ona, by za Jerome Brunerem pojęcie „życie” zastąpić pojęciem „biografia”. Zob. D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 153–163 i inne.

który wydaje się być bardziej obrazowy, oddający sedno. Ludzie na ogół lubią opowiadać o swoim życiu. Czasem opowiadanie zawiera strzępki przeszłości, jakieś krótkie wspomnienia, czasem jest to długa opowieść, z zachowanym porządkiem chronologicznym, przedstawiająca pewne zależności, ukazująca związki i innymi fragmentami historii życia czy z historiami innych ludzi. Opowiadanie własnej historii życia, czyli prowadzenie narracji autobiograficznej w postaci dłuższej wielowątkowej wypowiedzi wymaga pewnego wysiłku. Niezbędna jest sprawna pamięć autobiograficzna, ale także chęć, czy gotowość podjęcia wysiłku przeżywania przeszłości na nowo. Zmierzenie się z przeszłością wymaga pewnej motywacji ze strony narratora. Obok narratora pojawia się bowiem słuchacz, który na podstawie wysłuchanej narracji buduje sobie pewien obraz narratora.

Autobiografie, czyli historie życia są bardzo specyficznym rodzajem narracji biograficznej. Historie życia przekazywane są najczęściej w formie słownej opowieści o własnym życiu. Mogą mieć charakter spontanicznej wypowiedzi – opowieść własnego życia zainicjowana jest daną chwilą, pewnym wydarzeniem, bieżącymi okolicznościami. Rzadziej narracja przybiera postać wypowiedzi pisemnej: pamiętnika, dzienniczka czy autobiografii. Zdarza się jednak, co ma miejsce w badaniach biograficznych, iż jest to sytuacja zaplanowana, w której stosuje się pewne zabiegi inicjujące narrację, jak też pomagające ją utrzymać. Celem jest możliwie głębokie poznanie biografii narratora, jego historii życia (Włodarek, Ziółkowski 1990).

Szczególnym przypadkiem jest sytuacja, gdy badacz chce poznać biografię tematyczną, ponieważ poznawanie biografii tematycznej, dotyczącej wybranego obszaru działania narratora pozwala ukierunkować narrację na wyznaczony temat, a tym samym daje możliwość wnikliwego przedstawienia tejże biografii. W przypadku biografii edukacyjnej możliwe jest naprowadzanie narratora na pewne wątki, poprzez stosowanie ogólnikowych pytań dotyczących obszaru edukacji, obszaru, który jest przecież ogólnie znany (co wynika np. z faktu istniejącego obowiązku szkolnego), co pomocne jest w przypominaniu historii. Narracja taka ma szansę przejść do tego wymiaru osobistych doświadczeń i przeżyć, który ma charakter jednostkowy, niepowtarzalny. To pozwala słuchaczowi dotrzeć do jednostkowej historii ludzkiej, która pomimo iż w pewnych fragmentach może być bardzo podobna do innych biografii, to jednak jest niepowtarzalna. Warunkiem tego jest jednak gotowość narratora i dojrzałość myśli autobiograficznej. Istotne z punktu widzenia metodologii badań biograficznych są także warunki oraz atmosfera panująca w trakcie narracji. Samopoczucie narratora może być istotnym czynnikiem regulującym przebieg narracji (Alheit 2002).

Funkcje narracji

Prowadzenie narracji przez narratora, czy to w formie opowieści słownej czy tekstu, może jednocześnie wypełniać kilka funkcji. Jedną z nich jest funkcja informacyjna. Dzięki narracji autobiograficznej na temat edukacji słuchacz czy

czytelnik poznaje drogę edukacyjną narratora, dowiaduje się na przykład, jakie były jego doświadczenia, subiektywne odczucia, ważne sytuacje, jakie oceny dostawał, jakich miał nauczycieli, jakie przedmioty lubił, czy wreszcie jak postrzega siebie jako ucznia danego etapu edukacji. Snucie opowieści o własnym życiu, czyli narracja, może też pełnić funkcję terapeutyczną. Odtwarzanie przeszłości wymaga odwagi, jednakże pozwala człowiekowi uporać się z własną przeszłością, zwłaszcza negatywnymi jej fragmentami. Zdaniem D. Demetrio myśl autobiograficzna, a w jej efekcie opowiadanie, prowadzenie narracji jest metodą lepszego poznania i formą wyzwolenia zarazem (Demetrio 2000, s. 10). Zważywszy na to, iż myśl autobiograficzna dotyczy często przykrych i bolesnych przeżyć, popełnionych błędów, rozczarowań czy niewykorzystanych okazji, przywoływanie ich zapewne wymaga trudu. W efekcie podjętego trudu narracji, jak pisze Demetrio, pojawia się jednak uczucie spokoju, ukojenia, *zawieszenie broni w konfrontacji z przeszłością* (Demetrio 2000, s. 10). Co więcej – tworzenie tożsamości jednostki odbywa się poprzez uświadamianie sobie, opisywanie i rozumienie tego, co się robi i dlaczego to się robi. Na tym polega autonarracja, która jest także *narzędziem, za pomocą którego ludzie rozumieją samych siebie jako aktorów życia codziennego* (Nowak-Dziemianowicz 2003, s. 288). Autonarracja, a zatem także autobiografia, czyli historia życia danego człowieka, wytworzona przez tegoż człowieka, jest centralnym elementem jego tożsamości. A. Giddens jest zdania, że uświadamianie sobie swoich działań i przyczyn tego odbywa się dzięki posiadaniu przez człowieka świadomości dyskursywnej. Zaś w procesie radzenia sobie z codziennością uczestniczy obok świadomości dyskursywnej, także świadomość praktyczna, która jest niedyskursywna i pozostaje nieuświadomiona (Giddens 2001).

Ujęcie tożsamości człowieka jako refleksyjnego projektu „ja” można postrzegać także w kategorii motywacji, jaka zawiera się w narracyjnym charakterze tożsamości. Motywacja ta przekłada się na świadomość, iż współcześnie koniecznością staje się praca nad własną tożsamością. Ludzie gotowi i zdolni do refleksyjnego ujęcia własnego życia, jak pisze M. Nowak-Dziemianowicz, dostrzegają zachodzące wokół nich zmiany, ale nie postrzegają ich w kategoriach zagrożeń, a jedynie jako nowy kontekst własnej aktywności (Nowak-Dziemianowicz 2003, s. 289). Ludzie tacy zdolni są do autonomii i niezależności, a zatem mają duży potencjał do kreowania własnej biografii.

Każdy dzień, każda chwila, decyzja czy zdarzenie to kolejny element historii życia danego człowieka. Historia życia to zbiór doświadczeń, przeżyć, emocji, sytuacji, które miały miejsce w bliższej lub dalszej przeszłości. Biografia człowieka jest zatem zbiorem mieszczącym w sobie całą historię życia człowieka. Zdaniem Normana Denzina *biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia* (Włodarek, Ziółkowski 1990, s. 13). Każdy człowiek ma swoją niepowtarzalną biografię, czyli pewną indywidualną historię życia. Biografie są tak różne, jak różni są ludzie i jak różne są ich losy. Wszystkie biografie mają jednak wspólną cechę: są unikatowe, niepowtarzalne. N. Denzin, uznając biografię za pewną

skonwencjonalizowaną formę wyrażania doświadczeń życiowych, wyróżnił pewne stałe elementy: obecność drugiego (teksty biograficzne pisane są z myślą o ich czytelniku, a więc o kimś „drugim”), wpływ i znaczenie płci i klasy społecznej, korzenie rodzinne, pierwsze znaczące wydarzenia, znani autorzy i obserwatorzy (ktoś znający historię życia osoby opisywanej), znaki obiektywizujące (np. dom autora), prawdziwe osoby z ich prawdziwym życiem, wydarzenia przełomowe, wypowiedzi prawdziwe (Nowak 1998, s. 103). Uznanie biografii za pewną skonwencjonalizowaną formę nie leży w sprzeczności z niepowtarzalnością i unikatowością jednostkowych biografii, jest jedynie podkreśleniem, iż w biografiiach występują pewne wspólne wątki. Jednakże ich treść nigdy nie jest taka sama.

Biografia człowieka jest nieocenionym źródłem informacji o jego życiu, o danym człowieku. Poznajemy biografię danej osoby, zbierając o niej informacje, poznając jej historię, czy to od niej samej (biografia przekazana poprzez relację autobiograficzną), czy to z materiałów biograficznych, jak np. pamiętniki, dzienniczki, listy, wspomnienia innych. Autobiografia przedstawia biografię, czyli *rzeczywisty przebieg życia kształtowany przez ogólne mechanizmy życia zbiorowego, które determinują wspólnotę losów pewnych grup i zbiorowości* (Giza 1991, s. 102–103). Zatem, autobiografia przedstawia rzeczywiście przeżyte życie, *jest subiektywnym sprawozdaniem z przebiegu życia* (Giza 1991, s. 101). Biografia może przybierać także postać wiedzy autobiograficznej, czyli pewnej refleksji na temat własnej historii. Historia ta może nie zostać udostępniona innym (nieprzekazana w formie słownej, czy pisemnej), bowiem – jak pisze D. Demetrio – *myśl autobiograficzna to również stan ducha, osobliwy i dość rzadki, uważany niekiedy za swoisty rodzaj łaski* (Demetrio 2000, s. 10).

Biografia – historia/narracja życia

Biografia człowieka oprócz informacji o człowieku, o jego życiu, jak pisze A. Giza, przedstawia swoistość (istotowość) świata społecznego (Giza 1991, s. 105). Innymi słowy zawiera także pewną wiedzę o zjawiskach zachodzących w środowisku jednostki, o pewnych wydarzeniach społecznych, o tym, co działo się w określonym czasie, np. w gospodarce, szkolnictwie, polityce, Kościele czy kulturze. Wiedza płynąca z biografii danej jednostki ma charakter subiektywny, to znaczy przedstawiona jest z perspektywy tejże jednostki. Zatem dowiadujemy się o pewnych faktach poprzez pryzmat oceny, odbioru jednostki, której biografię rozpatrujemy. To obrazuje, jak pewne fakty, zdarzenia były odbierane przez jednostkę. Wreszcie – ten subiektywny odbiór rzeczywistości pozwala nam także poznać samego człowieka. Perspektywa jednostki dostarcza nam informacji o samej jednostce. Jak się okazuje, ta jednostkowa perspektywa pomimo subiektywizmu wiele wnosi do poznania naukowego. Świadczyć o tym może zainteresowanie wielu dyscyplin naukowych biografią człowieka, a dokładniej biografistyką uprawianą na gruncie socjologii, psychologii społecznej, pedagogiki czy andragogiki.

Rozważając o biografii, możemy postrzegać ją jako całościową historię życia, narrację życia obejmującą wszystkie obszary życia człowieka. Można też biografię

postrzegać fragmentarycznie. Wtedy mamy do czynienia z biografią tematyczną. Biografia taka to pewna część biografii kompletnej obejmująca pewien specyficzny obszar życia. W ujęciu N. Denzina biografia tematyczna obejmuje dane dotyczące określonej dziedziny życia (np. zawodu, wykształcenia) albo określonej fazy życia, na przykład młodości, wieku dorosłego (Włodarek, Ziółkowski 1990, s. 17). Jak twierdzi Władysława Szulakiewicz, w literaturze przedmiotu na stałe wpisane do powszechnego użytku są takie terminy, jak: biografia ogólna, biografia naukowa, biografia popularnonaukowa, biografia historyczna, biografia pedagogiczna, biografia edukacyjna, biografia literacka, biografia polityczna i inne (Szulakiewicz 2004, s. 5).

Biografie tematyczne różnych ludzi mogą być podobne. Dane osoby mogą na przykład przejść podobną drogę edukacyjną. Mimo tego podobieństwa nigdy nie są one jednak takie same, bo nie są to takie same osoby. Każda biografia posiada specyficzne, niepowtarzalne, jednostkowe rysy, ponieważ oprócz samego opisu faktów, wydarzeń, osób, immanentnym elementem jest subiektywna refleksja o nich. Biografia (autobiografia) *pozostaje w zawieszeniu między obiektywnym faktem i subiektywnym znaczeniem, jakie nadaje mu autor* (Giza 1991, s. 101).

Szczególnie ważną w kontekście niniejszych rozważań o narracji, tożsamości i historii życia wydaje się być biografia edukacyjna obejmująca historię uczestnictwa podmiotu w edukacji. Uczestnictwo to obejmuje wiele zdarzeń, sytuacji, oddziaływań, które trwały w pewnym czasie, a dokładnie podczas udziału w procesie edukacyjnym. Biografia edukacyjna ukazuje przede wszystkim uczestnictwo konkretnego podmiotu w edukacji. Dowiadujemy się o kolejach uczestnictwa w edukacji bohatera biografii: o tym, do jakich szkół chodził, jakim był uczniem, jakie miał relacje z innymi, o tym czego się uczył i jak, jakie miał oceny itd. Jako zaletę biografii tematycznej należy uznać fakt, iż zawsze pozostaje ona w pewnym stosunku z biografią całościową, a nawet, że *oba rodzaje biografii przenikają się wzajemnie* (Helling 1990, s. 17). Biografia tematyczna stanowi pewien integralny fragment całej historii życia danej osoby, a tym samym nie odrywa się od szerokiego kontekstu życia człowieka. W biografii edukacyjnej zatem pojawić się mogą także informacje z innych obszarów życia podmiotu. Wynika to z samej specyfiki życia ludzkiego, jego wielopłaszczyznowości. I tak: edukacja przeplata się z życiem rodzinnym, w zawodowym funkcjonowaniu pojawiają się nawiązania do edukacji, ale i obecne są pewne aspekty życia rodziny. Poszczególne obszary aktywności człowieka pozostają ze sobą w pewnym powiązaniu, występują jednocześnie, tworząc pewien ogólny kontekst życia człowieka, jego historii. Kontekst ten stanowi dopełnienie biografii tematycznej, dookreśla poszczególne historie, ukazuje je w szerszym świetle. Dopowiada to, co nie jest przedstawione wprost, ale także ukazuje pewne zależności. Tak więc jest to niezwykle cenne, gdyż pozwala poznać głębiej poszczególne historie życia, pozwala także dostrzec pewne powiązania.

Historie uczenia się i tożsamość

Biografie edukacyjne stanowią potencjalne źródło wiedzy na temat różnych aspektów uczestnictwa jednostki w edukacji. Jednym z tych aspektów jest tożsamość. Kształtowanie tożsamości idzie w parze z kształtowaniem się, tworzeniem biografii edukacyjnej, towarzyszy temu, a zarazem jest elementem biografii edukacyjnej. Zdaniem Hanny Malewskiej-Peyre, badając biografię mamy szansę na *uchwycenie tego, co w tożsamości najmniej zmienne, najmocniej zachowane w pamięci, najistotniejsze dla własnej odrębności* (Malewska-Peyre 2000, s. 130). Kształtowanie się tożsamości przypada przede wszystkim na lata edukacji objęte obowiązkiem szkolnym, ale także wychodzi poza te ramy, współlistniejąc wraz z dalszą edukacją. Edukacja, wychowanie, socjalizacja mają ogromny wpływ na kształtowanie się tożsamości, stanowią pole rozgrywania się procesów tożsamościowych. W obrębie edukacji właśnie rozgrywają się wobec jednostki procesy, które oprócz swych zasadniczych funkcji kształtowania osobowości i uspołeczniania go służą rozwijaniu tożsamości człowieka. Dostarczają mu bowiem informacji i sytuacji pomocnych do formułowania siebie, autodefiniowania, tworzenia obrazu siebie, autokoncepcji. Edukacja i zawarte w niej wychowanie i socjalizacja mają charakter procesualny i ciągły, podobnie jak kształtowanie się tożsamości. Poznawanie biografii danego człowieka jest w pewnym sensie poznawaniem tego człowieka, a zatem i jego tożsamości. Samą zresztą tożsamość człowieka w swojej złożoności i rozwojowym charakterze można uznać za biografię tematyczną: historię kształtowania się tożsamości danej osoby, co jest bliskie koncepcji tożsamości narracyjnej P. Ricoeura. Biografie, czyli historie życia są jednocześnie historiami uczenia się. Uczenie się stanowi immanentny element życia ludzkiego, bez względu na to, jaką drogę edukacyjną ktoś przeszedł. W trakcie uczenia się (uczestnictwa w edukacji) następuje procesualne kształtowanie się tożsamości, jak również konstruowanie sensu życia. Zatem w biografii edukacyjnej odnaleźć można także ten zakres historii życia, który dotyczy tożsamości człowieka. Dzięki takiemu spojrzeniu edukacja może być postrzegana i analizowana jako ten obszar życia człowieka, który w znacznym stopniu determinuje kształt tożsamości człowieka. Działanie pedagogiczne ma zawsze szersze odniesienie biograficzne, wychowanie jest bowiem *formą towarzyszenia w biografii i w ten sposób strukturyzuje biografie jednostek* (Jacob 2001, s. 111).

Koda

Rozważania wokół kategorii narracja, tożsamość, historia życia są próbą podjęcia tematu dotyczącego doświadczeń człowieka, kontekstów jego funkcjonowania, rozpatrywania biografii człowieka, jej subiektywizmu jako istotnych i niezbędnych przestrzeni uzyskiwania wiedzy o człowieku. Mając świadomość zbyt powierzchowności podyktowanej redakcyjnymi wymogami objętości tekstu, ale i z pewnością własnymi ograniczeniami, dokonałam próby rozprawienia

się z niedającymi się ugłaskać myślami, mając nadzieję na polemikę i dyskurs, którego pierwszym krokiem jest niniejszy tekst. Podejmując się teoretycznych rozważań nie tylko nad kategoriami pojęciowymi, ale i zjawiskami, chciałam pokazać ich związki, wzajemne relacje, których punktem centralnym jest człowiek – subiektywnie doświadczający siebie, swego życia, po swojemu snujący narrację, która staje się tożsamością i biografią zarazem. Zahaczając swymi rozważaniami o edukację (zagadnienie biografii edukacyjnej jako biografii tematycznej), szczególnie mocno chcę podkreślić ważność procesów edukacyjnych dla człowieka, tym samym wzbudzić pedagogiczną refleksję nad znaczeniem i rolą edukacji w procesie tworzenia narracji własnego życia. Doświadczenia edukacyjne można bowiem śmiało uznać za wydarzenia specyficzne, dziejące się w długim czasie. To zaś stanowi o tym, iż mogą one (zapewne mają) mieć charakter definiujący (Singer 1995; Conway, Singer 2004). Doświadczenia takie mają niezwykle determinujący charakter, co oznacza, że mocno wpływają na całą historię życia człowieka (wyposazają go w specyficzny sposób patrzenia, widzenia). Chciałabym podkreślić mocno, iż oznacza to też jednocześnie konieczność, by w doświadczeniach edukacyjnych (ich projektowaniu, ale i próbie poznania, rozumienia) dostrzegać, a nawet rozumieć wagę i znaczenie narracji życia szerszej aniżeli tej edukacyjnej jedynie.

Bibliografia

1. Alheit P. (2002), *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
2. Conway M.A., Singer J.A., Tagini A. (2004), *The Self And Autobiographical Memory: Correspondence And Coherence*, „Social Cognition”, 22, 5.
3. Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków.
4. Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2014), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*. Łódź.
5. Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2015), *Biografie i uczenie się*, Łódź.
6. Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011), *Uczenie się z biografii Innych*, Łódź.
7. Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź.
8. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
9. Giza A. (1991), *Życie jako opowieść. Analiza materiałów biograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
10. Grzegorek A. (2003), *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*, [w:] Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków.
11. Helling I. (1990), *Metoda badań biograficznych*, [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa – Poznań.
12. Jacob G. (2001), *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź.
13. Janusz B., Gdowska K., de Barbaro B. (red.) (2008), *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków.

14. Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie biograficznej*, Warszawa.
15. Majewska-Kafarowska A. (2010), *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Katowice.
16. Majewska-Kafarowska A. (2015), *Edukacja uwikłana w historię życia – o edukacji kobiet kilka refleksji z badań*, [w:] Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), *Biografie i uczenie się*, Łódź.
17. Malewska-Peyre H. (2000), *Ciągłość i zmiana tożsamości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
18. Marzec J. (2002), „Narratologia” ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej, [w:] Marzec J. (red.), *Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków.
19. Nowak A. (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
20. Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław.
21. Nowak-Dziemianowicz M. (2003), *Edukacja i tożsamość w epoce "www"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny.
22. Oleś P.K. (2004), *Konstruowanie autonarracji – refleksja teoretyczna*, [w:] Dryll E., Cierka A. (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa.
23. Rosner K. (1999), *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie”, nr 2.
24. Rosner K. (2003), *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków.
25. Singer J.A. (2004), *Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction*, „Journal of Personality” 72,3.
26. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa, 2003.
27. Szulakiewicz W. (2004), *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 1.
28. Taylor Ch. (1995), *Źródła współczesnej tożsamości*, [w:] Michalski K. (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków.
29. Trzebiński J. (2002a), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
30. Trzebiński J. (2002b), *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
31. Trzebiński J. (2004), *Narracyjne doświadczenie, narracyjna refleksja*, [w:] Pytko L., Rudowski T. (red.), *Samoświadomość i jakość życia*, Warszawa.
32. Trzebiński J. (2005), *Narracyjny kontekst myślenia i działania*, [w:] Chmielnicka-Kuter E., Puchalska-Wasył M. (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, Lublin.
33. Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź.
34. Włodarek J., Ziolkowski M. (red.) (1990), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa – Poznań.

The narrative, identity, life story – around the concepts and phenomena

Key words: narrative, identity, biography, autobiography, history of life.

Abstract: The article reflects on three categories of phenomena. The author explains and describes several categories: narrative, identity, life history, and attempts to emphasise their mutual relations and conditions, embedding them in the specifics of post-modernism.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska

Uniwersytet Śląski

Wydział Pedagogiki i Psychologii

e-mail: agnieszka.majewska-kafarowska@us.edu.pl

Elżbieta Woźnicka

DROGI ŻYCIOWE I EDUKACYJNE W RODZINIE NA PRZYKŁADZIE BIOGRAFII JEDNEJ RODZINY

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, badania biograficzne, historia rodziny, badania andragogiczne, wydarzenia przełomowe.

Streszczenie: inspiracją do napisania przez autorkę artykułu były badania i artykuł Anny Eugenii Wesołowskiej ukazujący drogi edukacyjne w rodzinie na przykładzie pięciu pokoleń. Autorka podjęła się również próby analizy dróg edukacyjnych i życiowych z uwzględnieniem wydarzeń przełomowych w jednej konkretnej rodzinie, ale sięgając do piątego pokolenia wstecz. Z analizy biografii badanej rodziny wynika, że była to rodzina bardzo liczna, najstarsze wspomnienia sięgają połowy XIX wieku. Znaczącą rolę w historii tej rodziny odegrała edukacja. Nastąpił wzrost ambicji edukacyjnych, kolejne pokolenia podnosiły swoje wykształcenie i zdobywały lepszą pracę, poprawiał się ich status ekonomiczny i społeczny. Zmianom uległy również w badanej rodzinie, na przestrzeni lat, wykonywane zawody, zainteresowania. Powodem tych zmian był pojawiający się czas wolny, a także rozwój cywilizacji pozwalający na większy i swobodniejszy wybór ciekawych zajęć. Przykład analizowanego przypadku rodziny może być również propozycją dydaktyki biograficznej.

Wprowadzenie

Inspiracją do zajęcia się badaniem biografii rodzinnych był artykuł Eugenii Anny Wesołowskiej pt. *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń – na przykładzie jednej rodziny w Polsce* znajdujący się w 27 tomie Biblioteki Edukacji Dorosłych pod red. Elżbiety Dubas i Olgi Czerniawskiej *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Ukierunkował mnie do zadania podobnego tematu studentom jako pracy ćwiczeniowej na zajęciach z andragogiki. Był to dla mnie bardzo ciekawy i inspirujący tekst ukazujący, jak duże znaczenie dla kształtowania się dróg edukacyjnych w rodzinie mogą mieć losy rodziny. Zaproponowane przez E.A. Wesołowską badania wpisują się w dydaktykę biograficzną, są ciągle aktualne i mogą dostarczać nie tylko wiedzy na temat znaczenia edukacji w rozwoju jednostki i całych pokoleń, ale być również ciekawą propozycją prowadzenia zajęć z andragogiki. Profesor Wesołowska przywiązywała dużą wagę do jakości prowadzonych zajęć z andragogiki. Świadczy o tym pierwszy i czwarty tom Biblioteki Edukacji Dorosłych (1994), który jako redaktorka poświęciła problemom profesjonalizacji akademickiego kształcenia andragogicznego i analizie programów kształcenia z przedmiotu andragogika w uczelniach w Polsce. Profesor Wesołowska dbała, aby studenci

z ramach andragogiki zdobywali najnowszą, najbardziej aktualną wiedzę, ale również przekazywaną zgodnie z metodyką kształcenia dorosłych. Zwracała uwagę na relacje nauczyciel–uczeń, darzyła szacunkiem swoich studentów, współpracowników, młodszych kolegów, badaczy. Jej badania mogą być nadal inspirujące dla młodszych kolegów, uczniów, naśladowców, a ponadto mogą mieć znaczenie osobiste dla badacza.

Badania historii rodziny mogą mieć charakter interdyscyplinarny, na co zwróciła uwagę w swoim artykule Wesołowska (2002). Autorka wyszczególniła trudności w prowadzeniu badań nad problematyką funkcji edukacji w przemianach rodziny w ujęciu historycznym – szczególnie dotyczące trudności w dostaniu do źródeł – i wskazała na interdyscyplinarność tego typu badań. Badając historię życia rodziny, analizujemy w wymiarze wielopokoleniowym zachodzące w niej procesy, znaczące wydarzenia. Momenty przełomowe ludzkiego życia są zdarzeniami, które tworzą historię jednostki, a takie wydarzenia z perspektywy kilku pokoleń w rodzinie tworzą jej historię i tożsamość. Historia rodzinna nie zamyka się w niezwykłych wydarzeniach czy losach jej członków, ale dotyczy również społeczności, w obrębie której żyje. Pamięć ze swej natury jest nietrwała i zmienna. Przekazywane wydarzenia rodzinne jedynie w formie ustnej z czasem ulegają zniekształceniu lub całkowitemu zanikowi, a każda rodzina poza tym, że ma nazwisko rodowe, ma również swoich bohaterów, swe opowieści, legendy, tradycje, obrzędy i obyczaje – zarówno te żywe, jak i te przechowywane już tylko w pamięci rodziny. Rodzina ma swych członków – to rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, ale nie tylko. To także inne osoby należące do tzw. dalszej rodziny. Każda rodzina ma swoją historię, kulturę i tradycje, a także wydarzenia przełomowe, które zdecydowały o jej obecnym kształcie. Przy współczesnym rozwoju cywilizacyjnym i olbrzymim natłoku informacji, jeśli historia ta pozostaje niezapisana i nieutrwalona, ginie wśród innych wydarzeń. Doskonałym sposobem uratowania historii rodziny od zapomnienia są kroniki rodzinne. Mogą to być pamiętniki, raz zaprowadzone i stale uzupełniane, zawierające opisy wydarzeń, opowiadania i legendy, tradycje i obyczaje rodzinne, plotki i anegdoty, a także rysunki, zdjęcia, a nawet przepisy kulinarne na domowe specjały i przysmaki. Pamięć o przodkach jest bardzo ważnym elementem świadomości każdego człowieka. Im dalej ona sięga i im bogatsza jest w opisy wydarzeń, w których brali udział nasi przodkowie, tym dojrzałe są nasze postawy. Wiedza ta ma ogromną wartość bez względu na nasz wiek, a największe szanse jej zdobycia mamy w swej młodości, gdy żyją jeszcze najstarsi członkowie naszych rodzin. Pamięć o dziejach rodziny może być przekazywana w postaci opowieści o wielkich i heroicznych czynach naszych przodków, opowieści o ich życiu codziennym, o tradycjach, obrzędach i obyczajach, które oni zachowywali i mogły mieć dla nich charakter przełomowy, a także w postaci drzew genealogicznych.

Badania losów rodziny mogą mieć charakter badań biograficznych. Teoretyczne założenia badań biograficznych wyznacza paradygmat, zgodnie z którym historia życia jest procesem edukacyjnym przebiegającym w perspektywie przeszłości,

teraźniejszości i projektowania przyszłości. W edukacji dorosłych narracje i prace nad biografią traktuje się jako element bardzo ważny, wyznaczający kierunek myślenia o sobie, wpływający na drogi życiowe i edukacyjne, określający tożsamość. Praca nad biografią, analiza biografii pełni funkcję edukacyjną i terapeutyczną. Badanie biografii może mieć znaczenie przełomowe dla narratora i badacza. Powoduje, że badacz i narrator mogą inaczej spojrzeć na badaną rzeczywistość, przeformułować swoją samoocenę, rozwinąć swoją refleksyjność, poszukiwać sensu życia, pełniej określić odgrywane role społeczne. Możemy wówczas mówić o funkcji edukacyjnej i terapeutycznej, na co zwróciło uwagę wielu badaczy (Demetrio 2000; Dominicé 2006; Czerniawska 2007).

W badaniach biografii rodzinnych szczególnie można zauważyć dwuwymiarowy bieg życia, którym pisała Helena Radlińska (1961), a kontynuowała tę myśl Olga Czerniawska (1997). Życie jednostki biegnie w wymiarze historycznym, zewnętrznym, w określonych chronologicznie ramach, środowisku społeczno-kulturowym oraz czasie subiektywnym, wewnętrznym, indywidualnym środowisku, którego elementem jest środowisko niewidzialne: przeżycia, emocje, wartości i obyczaje charakterystyczne dla danej rodziny.

Często w rodzinach nie zachowuje się dokumentacja rodzinna ze względu na śmierć tych, którzy pamiętają jeszcze rodzinne historie i fakty z życia rodziny dotyczące edukacji, sytuacji społecznej, ważnych wydarzeń o charakterze globalnym. Ponadto rozbiecie i emigracja rodziny oraz osłabienie roli dziadków jako świadków historii również wpływa na trudności w prowadzeniu tego typu badań. Stopień trudności potęgują obiektywne warunki życia narodu polskiego w ostatnich dwu wiekach: utrata państwowości i niepodległości, rozbiecie społeczeństwa polskiego na trzy zabory. Ponadto w naszej historii mamy jeszcze za sobą dwie wojny światowe, których konsekwencją były nie tylko straty w ludziach, ale również ogromne straty materialne i wynikające z nich następstwa w postaci przemieszczania się ludności, licznych emigracji, prześladowań po wojnie (zsyłki, wysiedlenia), ale i ekonomiczne wędrówki w poszukiwaniu lepszej przyszłości. Wszystkie te czynniki komplikowały życie społeczeństwa polskiego, co miało swe odzwierciedlenie w losach rodzinnych i losach poszczególnych jednostek. Szczególne trudności w gromadzeniu materiałów biograficznych w rodzinach powodują zniszczenia dokumentacji rodzinnych w wyniku działań wojennych (pożary, pacyfikacje, konfiskaty akt osobowych).

Mając na uwadze te wszystkie trudności, o których również pisała E.A. Weśółowska, mimo wszystko jako pracę zaliczeniową z ćwiczeń poprosiłam studentów o opracowanie dróg edukacyjnych i najważniejszych, przełomowych wydarzeń w swojej rodzinie, do piątego pokolenia wstecz. Niektórzy studenci wyrażali wątpliwości, czy są w stanie dotrzeć do materiałów źródłowych, stwierdzali również, że nie ma już w ich rodzinach dziadków, którzy pamiętaliby historie rodziny. Jednak po wspólnej dyskusji oraz argumentach, jak ważna jest – zwłaszcza dla przyszłych pedagogów – znajomość swoich korzeni, dziejów swojej rodziny, a poprzez to historii własnego narodu i najważniejszych wydarzeń z historii Polski, podjęli ten trud badawczy.

Badanie własnej rodziny może mieć charakter pogłębiony, charakter badań biograficznych, może stanowić temat pracy magisterskiej. Moje badania miały charakter poznawczy, szczególnie z perspektywy badacza własnej rodziny – studenta. Założeniem badań było sprawdzenie, jakie były losy edukacyjne w poszczególnych rodzinach oraz na ile edukacja jest czynnikiem przemian w rodzinie. Studenci badali, jakie były istotne, znaczące, przełomowe wydarzenia w rodzinie, które wpłynęły na jej losy. Założeniem badań była analiza polskich rodzin w co najmniej pięciu generacjach. Idąc ścieżką badań E.A. Wesołowskiej, moi studenci również w badaniach biografii rodzinnej uwzględniali:

- liczebność rodzin (liczba dzieci),
- wykształcenie,
- uzyskane kwalifikacje zawodowe i pełnione zawody,
- doksztalcanie i doskonalenie zawodowe,
- status społeczny rodziny,
- ruchliwość rodzin (migracje wewnętrzne w obrębie kraju i migracje zewnętrzne, za granicę),
- szczególne osiągnięcia rodziny lub niepowodzenia.

Po przeprowadzonych badaniach studenci byli zaskoczeni informacjami, jakie uzyskali, oraz faktami w rodzinie, do których dotarli. Często zaskakiwała ich historia własnej rodziny. Badania miały charakter osobisty, pozwoliły na poznanie często trudnych i zawiłych losów rodzinnych. Z analizy zebranych historii wynikało, że każdy student objął badaniem ok. 150 osób w rodzinie, tyle średnio wynosiła liczba osób z pięciu generacji w każdej z rodzin. W wielu przypadkach studenci dotarli do pokolenia prapradziadków ze strony mamy i taty. Badania objęły żyjących w latach 1840–2000. W badaniach posłużono się głównie techniką wywiadu z najstarszym żyjącym członkiem rodziny. Wywiad nie miał charakteru skategoryzowanego, była to swobodna rozmowa dotycząca wspomnień rodzinnych, historii rodziny, ale z uwzględnianiem wyżej wymienionych założeń badawczych. Wykorzystano również analizę dokumentów (zdjęć, pamiątek, ksiąg parafialnych), obserwację i analizę pamiątek rodzinnych (odznaczeń, przedmiotów codziennego użytku). Niektórzy studenci wybrali się również na cmentarze, aby tam poszukać potrzebnych danych. Generację pierwszą stanowili studenci, kolejne – ich przodkowie w linii prostej aż do prapradziadków.

Wydarzenia życiowe i edukacyjne w badanej rodzinie

Do szczegółowej analizy dróg życiowych i edukacyjnych, spośród prawie 100 przypadków, wybrałam rodzinę, która stanowiła najbardziej typowy model rodziny wielkopokoleniowej. Badana rodzina w czasie zaborów żyła na wsi, w trudnych warunkach społeczno-politycznych, biedzie, utrzymując się z pracy na roli. Tylko nieliczni posiadali umiejętność czytania i pisania, wiedza była przekazywana z pokolenia na pokolenie. Rodzina pochodziła z terenów wiejskich koło Łodzi, ale już od IV pokolenia zaczęła się migracja do miasta. Rozwijający się przemysł w Łodzi

stawał się szansą na inne, lepsze życie. Dopiero w okresie odzyskania przez Polskę niepodległości zaczęli zdobywać formalne wykształcenie, wyjeżdżać do miasta za pracę, za lepszym życiem. W okresie PRL-u w momencie powszechnego dostępu do szkół oraz możliwości zdobycia zawodu podnosili swoje wykształcenie i zdobywali kwalifikacje głównie do pracy w przemyśle lub na roli. Dominował w przypadku tej rodziny model rodziny robotniczo-chłopskiej. Dopiero pokolenie końca XX wieku zdobywa wykształcenie wyższe, a wejście Polski do Unii Europejskiej daje im możliwość swobodnej emigracji za granicę. W badanej rodzinie zanalizowano drogi życiowe i edukacyjne na podstawie biogramów 137 osób.

Analiza ilościowa:

Generacja pierwsza – 7 osób (urodzeni w latach 1957–1975)

Generacja druga – 23 osoby (urodzeni w latach 1917–1956)

Generacja trzecia – 47 osób (urodzeni w latach 1901–1927)

Generacja czwarta – 44 osoby (urodzeni w latach 1875–1897)

Generacja piąta – 16 osób (urodzeni w latach 1848–1873)

Razem: 137 osób

Tab. 1. Dzietność w badanej rodzinie

Liczba dzieci w małżeństwie	Generacja I	Generacja II	Generacja III	Generacja IV	Generacja V
bezdzietność					
1 dziecko	1	1			
2 dzieci	1	1			
3 dzieci	1	4			
4 dzieci	1		2		
5 dzieci			2		
6 dzieci			2		
7 dzieci					
8 dzieci				2	
9 dzieci					
10 dzieci				2	
11 dzieci					
12 dzieci					3
13 dzieci					2
14 dzieci					3
Ogółem liczba dzieci w poszczególnym pokoleniu	4 (10 dzieci)	6 (15 dzieci)	6 (30 dzieci)	4 (36 dzieci)	8 (104 dzieci)

W badanej rodzinie obserwuje się spadek liczby urodzeń dzieci – od 104 w generacji V do 10 w I generacji i 30 w III generacji. Nie wystąpiły małżeństwa bezdzietne. W generacjach najstarszych regułą było posiadanie dużej liczby dzieci. W generacji V rodzina posiadała 12, 13 lub 14 dzieci.

Analizując informacje dotyczące wykształcenia, wyraźnie widać, jak w okresie 160 lat zmienił się stopień wykształcenia w badanej rodzinie.

Tab. 2. Wykształcenie

Poziom wykształcenia	Generacja I	Generacja II	Generacja III	Generacja IV	Generacja V
wyższe	5				
policealne					
średnie (matura)	2	7	1		
zawodowe		14	4		
podstawowe		2	39		
niepełne podstawowe			3	19	
umie czytać i pisać				15	6
nie umie czytać i pisać				10	10
ukończona szkoła życia					
Ogółem	7	23	47	44	16

Zestawienie danych pokazuje, że w V pokoleniu było 60% pełnych analfabetów i 26% osób, które słabo posługiwały się tymi umiejętnościami w pokoleniu IV; w pozostałych pokoleniach tego faktu nie zaobserwowano. Charakterystyczne dla V generacji jest to, że ani jedna z osób nie chodziła i nie skończyła żadnej szkoły. W generacjach V i IV nikt nie posiadał wykształcenia wyższego ani średniego. Wykształcenie wyższe w analizowanej rodzinie pojawiło się w I generacji, natomiast średnie w III, II i I. Obrazuje to dużą przemianę, jaka nastąpiła w pokoleniach prawnuków analfabetów z XIX wieku i początków XX wieku. Znaczący i zarazem przełomowy dla badanej rodziny był wprowadzany stopniowo w naszym kraju obowiązek szkolny i coraz lepszy dostęp do szkół oraz rozwijające się w rodzinie ambicje edukacyjne, po to, aby kolejnemu pokoleniu żyło się lepiej. Wpłynęło to na zmianę pozycji społecznej i zwiększenie prestiżu społecznego, co pokazuje analiza zawodów wykonywanych w badanej rodzinie w poszczególnych generacjach.

Zawody wykonywane w badanej rodzinie:

- w generacji V – rolnik 5, robotnik rolny 7, owczarz 2, rymarz 1, kuczer 1,
- w generacji IV – ławnik 1, rolnik 16, robotnik rolny 14, owczarz 4, rymarz 2, stangret 3, pszczelarz,

- w generacji III – ławnik 1, rolnik 18, robotnik rolny 15, kowal, młynarz, kucharz, sprzątaczką, ślusarz, szwaczka, ogrodnik,
- w generacji II – rolnik 3, kierowcy, ślusarz, księgowa 3, sprzedawca 6, pielęgniarka, elektryk, sprzątaczką, nauczycielką, zaopatrzeniowca, farbiarz, krawcowa, handlowiec, kolejarz,
- w generacji I – lekarz, farmaceuta, architekt, nauczyciel, reżyser, kierowca, menadżer.

Charakterystyczne jest, że w V i IV generacji kobiety często zajmowały się pracami domowymi i wychowywały dzieci. Mówiono, że są „przy mężu”. Taki status obecnie w badanej rodzinie nie występuje. Z analizy danych wynika, że w V i IV generacji zawodów było mało, natomiast wraz z rozwojem i zmianami we wszystkich dziedzinach życia nastąpiła specjalizacja i pojawiło się wiele różnorodnych profesji. Koniecznością stało się dokończanie.

Tab. 3. Osiągnięcia

Generacje	Rodzina	Budowa domu	Wykształcenie	Kariera	Praca	Mieszkanie
III	12	2	1		10	
II	7	3	5		6	7
I	3	1	7	5	7	7

Analiza danych dotyczących osiągnięć i sukcesów w badanej rodzinie była utrudniona, ponieważ nie przechowywała się w rodzinie pamięć o jakichś szczególnych wydarzeniach czy spektakularnych i znaczących sukcesach. Poza tym zabrakło informacji o osiągnięciach i porażkach w IV i V generacji oraz nie wszyscy w generacjach młodszych ujawnili również swoje porażki i osiągnięcia. Z istotnych i znaczących wydarzeń można wskazać na posiadanie rodziny jako wartości, pracy, własnego mieszkania oraz wykształcenia. Natomiast kariera ma duże znaczenie w I pokoleniu. Z analizy wynika, że praca miała większe znaczenie dla generacji III niż I, choć wydawałoby się, że w przypadku obecnego zagrożenia bezrobociem praca może mieć największą wartość. Można przypuszczać, że otrzymanie pracy dla III generacji było wydarzeniem przełomowym, znaczącym, diametralnie zmieniało sytuację materialną rodziny, a także status społeczny.

Tab. 4. Porażki

Generacja	Wojna	„Trudny” charakter	Małe dochody	Śmierć bliskich	Rozwód	Wykształcenie brak	Brak pracy
IV	–	–	–	–	–	–	–
III	2		1	2	1		
II				3	1		1

Brak informacji o osiągnięciach i porażkach w generacji V i IV utrudnił prezentację tego obszaru, nie wszyscy w młodszych generacjach ujawnili dane dotyczące swoich porażek. Jako życiową porażkę uznano okres wojny, w której uczestniczyło III pokolenie. Śmierć bliskich i rozwody wymieniono w III i II pokoleniu. Pokolenie I w badanej rodzinie nie wskazało porażek i trudności lub nie przyznało się do nich.

Tab. 5. Ruchliwość

Przemieszczanie się	I	II	III	IV	V
ze wsi do wsi		1	14	16	8
ze wsi do miasta		5	8	2	
z miasta do miasta	1				
z miasta do wsi					
wyjazd z kraju	2				
Ogółem	3	6	22	18	8

Zasięg i charakter edukacji miał powiązanie z ruchliwością – migracją w badanej rodzinie. Największa intensywność tego zjawiska przypadała w generacji III (22 osoby) i IV (18 osób). Najlichniesze były migracje ze wsi do wsi w IV pokoleniu i ze wsi do miasta szczególnie w III generacji, które miały związek z nowymi możliwościami pracy w przemyśle oraz wędrowności osób z przeludnionych i głodujących wsi do miast. Z analizy tego przypadku wynika, że właśnie wyjazd za pracę był przełomowym i znaczącym wydarzeniem w tej rodzinie, który zdecydował o jej obecnym kształcie i miejscu zamieszkania. W I pokoleniu natomiast obserwuje się wędrowności z miasta do miasta oraz wyjazdy z kraju, co wiąże się z nowymi i lepszymi możliwościami życia i pracy ludzi. Obserwowana migracja wymuszała konieczność edukacji, nowi pracownicy przemysłu byli zmuszeni zdobywać wykształcenie oraz doskonalić kwalifikacje zawodowe. Mieszkanie w większych ośrodkach dawało większą możliwość kształcenia siebie i swoich dzieci na poziomie średnim i wyższym. Nie bez znaczenia jest także fakt, że w latach 1945–1995 szkolnictwo było bezpłatne.

Wnioski końcowe

Badana rodzina okazała się:

- dość liczna, chłopsko-robotnicza;
- jej członkowie migrowali zarówno ze wsi do wsi, jak i ze wsi do miasta;
- wykonywali głównie zwody, które wymagały pracy fizycznej lub były związane z gospodarstwem rolnym, praca na roli była w starszych pokoleniach głównym źródłem utrzymania;
- edukacja i doskonalenie zawodowe podejmowane są ze względu na rozwój ambicji zawodowych;

- z pokolenia na pokolenie następuje podwyższanie wykształcenia i zdobywanie nowych kwalifikacji;
- w pokoleniach młodszych zdecydowanie maleje dzietność;
- porażki i kłopoty rodzinne związane były głównie z wybuchem II wojny światowej;
- nie wskazano znaczących osiągnięć, najważniejszą wartością jest rodzina i praca.

W analizie badanej rodziny można zauważyć, że istotną prawidłowością jest fakt, że edukacja była znaczącym i, można uznać, przełomowym wydarzeniem w poszczególnych generacjach. Edukacja i systematyczne zwiększanie poziomu wykształcenia w rodzinie powodowały kolejne przemiany: migrację za wsi do miasta, zmianę zawodu, zmianę pracy. Szczególnie świadczy o tym porównanie wykształcenia we wszystkich pokoleniach. W V pokoleniu, aż 60% osób nie umiało pisać i czytać, natomiast pozostała część posiadała tę umiejętność w stopniu elementarnym. Już w IV pokoleniu 30% osób umiało słabo czytać i pisać, a 45% miało wykształcenie niepełne podstawowe. W III pokoleniu kończy się analfabetyzm, a wykształcenie podstawowe ma 82% osób.

Szczególną uwagę zwraca fakt, że mimo życia na wsi i niskiego stopnia organizacji szkół wiejskich oraz wybuchu II wojny światowej 1 osoba zdobyła wykształcenie średnie (maturę), a 3 osoby wykształcenie zawodowe. Były też takie, które ze względu na okoliczności nie ukończyły szkoły powszechnej. Wykształcenie wyższe w badanej rodzinie pojawiło się w I generacji, natomiast średnie w III, II i I. W II pokoleniu w okresie Polski Ludowej kładziono nacisk na rozwój klasy robotniczej, dlatego też wzrosło wykształcenie zawodowe u 40% osób, wykształcenie podstawowe zmniejszyło się do 9%, a wykształcenie średnie wzrosło do 30%. W pokoleniu I wzrasta liczba ludzi wykształconych, co ma związek z ciągłą walką o miejsca pracy. Aby sprostać wymogom współczesności i mieć szanse na podjęcie pracy, przedstawiciele I pokolenia zmuszeni są zdobywać i podwyższać swoje wykształcenie. W tym pokoleniu dominuje wykształcenie wyższe i średnie.

Analizując poziom wykształcenia, zauważamy prawidłowość, że wzrasta ono dokładnie o jeden poziom z pokolenia na pokolenie. W III pokoleniu przeszkodą w rozwoju była II wojna światowa. Wzrost wykształcenia powoduje zmianę wykonywanych zawodów. Przedstawiciele V generacji pracują na roli, głównie u właścicieli ziemskich, nieliczni posiadają własną ziemię. Podobnie przedstawia się sytuacja w IV pokoleniu. Wyjątek stanowił prapradziadek, który był osobą wykształconą, ławnikiem oraz prezesem spółdzielni rolnej. W III pokoleniu wzrasta liczba osób, które znajdują pracę poza wsią w różnych zawodach, natomiast w II generacji wiele osób pracuje w mieście na stanowiskach wymagających pracy fizycznej. W I pokoleniu nie ma osób związanych zawodowo z wsią. Wszyscy pracują w dużych miastach na odpowiedzialnych stanowiskach, których objęcie wymagało specjalistycznego wykształcenia.

Wyraźnie widoczne są przemiany dotyczące wykonywanych zawodów. Członkowie całej rodziny wykonują w znacznej większości jeden bądź dwa

zawody. Szczególne zmiany zauważa się w I i II generacji, a wynika to z faktu życia w okresie transformacji politycznych wpływających na wzrost bezrobocia i tym samym zmuszających ludzi do bycia aktywnym na rynku pracy. Wraz ze zmianą zawodów zmienia się przeważnie miejsce pracy. Dotyczy to faktu podejmowania i kończenia kursów zawodowych umożliwiających pełnienie dotychczasowych funkcji. Prawdopodobnie tę można zaobserwować już w II pokoleniu, a największe natężenie w I generacji. Procesy te wzajemnie się warunkują. W I pokoleniu obserwuje się wędrowniki z miasta do miasta oraz wyjazdy z kraju, co wiąże się z nowymi i lepszymi perspektywami życia i pracy ludzi. Największej przemianie ulega miejsce zamieszkania całej rodziny. Migracja ze wsi do wsi w V pokoleniu, ze wsi do miasta od IV pokolenia, 11% członków rodziny. W III pokoleniu 36% osób migruje ze wsi do miasta, a w II pokoleniu 83% osób mieszka w mieście, proces ten kończy się na pokoleniu I, które w całości zamieszkuje w mieście.

Już w IV pokoleniu zaczęto wyjeżdżać do miast w celu zdobycia pracy i środków do życia. W pokoleniu II był zdecydowany wzrost migracji do miast, aż 83% osób oraz w I generacji członkowie rodziny mieszkają w dużych miastach w Polsce oraz za granicą: w Danii i Francji.

Zakończenie

Na podstawie analizy biografii pięciu pokoleń w jednej rodzinie, a także po przeczytaniu pozostałych wywiadów dostarczonych mi przez studentów doszłam do wniosku, że edukacja jest przełomowym wydarzeniem w dziejach rodziny. Jej konsekwencją są przemiany w rodzinach – wzrost ambicji edukacyjnych z pokolenia na pokolenie, ale również w wielu przypadkach zmiana pozycji społecznej. Chociaż nie jest to jednoznaczne. W wielu prezentowanych przez studentów rodzinach znajdują się osoby bez wykształcenia, a w zasadzie samouki bez ukończonej szkoły podstawowej, ale potrafiący pisać i czytać, dzięki czemu zajmowali w społecznościach lokalnych ważne pozycje społeczne, np. zielarka, kobieta do porodów, pszczelarz, wójt.

W pokoleniu I wzrasta zapotrzebowanie na ludzi wykształconych, zmienia się diametralnie sytuacja społeczna w Polsce, dostęp do szkół wyższych powoduje większe zainteresowanie zdobyciem wykształcenia wyższego. Podjęcie studiów wyższych w wielu przypadkach daje szansę na lepszą pracę, wyższe zarobki. Przyglądając się wykształceniu na poziomie pokoleń, należy zwrócić uwagę na taką prawidłowość, że wzrost wykształcenia występuje dokładnie o jeden poziom w obrębie danego pokolenia. Wyjątek stanowi pokolenie III, którego edukację przerwała wojna.

Analiza historii rodzinnej, biografii rodziny często ujawnia znaczące i przełomowe wydarzenia. Sięgając w głąb poszczególnych pokoleń, studenci często dowiadawali się o ważnych, przełomowych wydarzeniach w ich rodzinach. Nie tylko tych związanych z edukacją, zmianą zawodu, migracją, ale również dotąd skrywanych: śmierci dziecka, nielegalnych aborcjach, niespodziewanych przeprowadzkach, odsiadkach w więzieniu, porwaniach, nielegalnych pracach, wydarzeniach wojennych, głodzie, o pochodzeniu (korzeniach) swoich bliskich itp. Zbieranie materiału

pomimo trudności dostarczyło badaczom wiele satysfakcji w odkrywaniu i poznawaniu losów swojej rodziny. Przytoczę jedną wypowiedź studentki, zamieszczoną w podsumowaniu wywiadu: *To zadanie dało mi dużo – w tym sensie, że wiele dowiedziałam się o swojej rodzinie, że zechciałam sięgnąć do mojej rodzinnej kroniki i czytałam ją z takim zainteresowaniem, jak nigdy wcześniej. Jestem wdzięczna mojej babci, że taką kronikę prowadziła, a ja zamierzam się zająć jej kontynuacją i pierwsze kroki już poczyniłam, pisząc powyższą pracę. Do niektórych danych trudno było mi dotrzeć, ponieważ z III generacji żyje już tylko jedna osoba. Robiłam to zadanie jak najlepiej potrafiłam i cieszę się, że takie zadanie zostało przede mną postawione (studentka II roku studiów magisterskich).*

Drogi życiowe przedstawione na przykładzie pięciu pokoleń nie należały do najłatwiejszych. Komplikowała je i wyznaczała głównie sytuacja materialna rodziny. Duży wpływ na ciągłość kształcenia w rodzinie, a w zasadzie jego przerwanie na pewien czas, miała II wojna światowa. Bariere w szkolnej edukacji stanowiła również sytuacja społeczno-polityczna i ekonomiczna kraju – zabory, zamieszkiwanie na wsi, co wiązało się z trudnościami w dostępie do szkoły, również postawa rodziców, którzy w większości nie uznawali wykształcenia za wartość pożądaną. W XIX wieku rodzice przyszłość swoich dzieci wiązali z pracą na roli. Rolę stymulatora życiowego pełniła potrzeba zmiany pracy, podnoszenia swoich kwalifikacji. Znaczący postęp widać dopiero w I pokoleniu. Na zebrany materiał biograficzny można spojrzeć dwójako, jak piszą Małgorzata i Jerzy Haliccy (2002): chronologicznie, ze względu na opisywane wydarzenia często związane z historią naszego kraju, ale również indywidualnie, emocjonalnie ze względu na to, o czym opowiadają narratorzy, co pamiętają i jak. [...] *w opowiadaniach biograficznych ważna jest chronologia. Wszystkie historie są nierozłącznie związane z czasem. Jednak nie mniej ważna dla poszczególnych wydarzeń życiowych jest fabuła. Umieszczenie wydarzeń życiowych w historii i w fabule, która wiąże je razem, pozwala nam zrozumieć, co nadało znaczenia życiu narratora* (Halicka 2002, s. 140). Z zebranego materiału da się wydzielić użyteczne w analizie wzorce. Wzorce te można określić mianem *kolektywnej subiektywności* (Ruth, Birren, Polkinghorne 1996 za: Halicka i in. 2002, s. 141) w grupie ludzi, którzy dorastali w podobnych warunkach społeczno-historycznych lub też dana im była wspólnota doświadczeń klasy społecznej czy grupy zawodowej. Te wspólne doświadczenia świadczą o tym, że w danym okresie, szczególnie w odniesieniu do V, IV i III generacji nie można było nic więcej osiągnąć. Nie tylko drogi edukacyjne, ale drogi życiowe i wydarzenia znaczące, globalne, których doświadczali, były zbieżne.

Bibliografia

1. Czerniawska O. (2007), *Wokół projektu polsko-francuskich badań biograficznych. Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław, s. 271–283.

2. Czerniawska O. (1997), *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 9–14.
3. Demetrio D. (2000), *Autobiografia terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
4. Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w oświacie dorosłych*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź.
5. Halicka M., Halicki J. (2002), *Drogi edukacyjne w biografii starszych wiekiem mieszkańców Białegostoku*, [w:] Dubas E., Czerniawska O. (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 27, Warszawa, s. 135–141.
6. Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa.
7. Wesołowska E.A. (2002), *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń – na przykładzie jednej rodziny w Polsce*, [w:] Dubas E., Czerniawska O. (red.) *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 27, Warszawa, s. 117–125.
8. Wesołowska A. (red.) (1994), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andrologicznego*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 1, Toruń.
9. Wesołowska A. (red.) (1994), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 4, Toruń.

Paths of life and education in the family on the example of a family biography

Key words: adult education, biographical research, family story, andragogical research, milestones.

Abstract: the author was inspired to write the article because of the research and one of the articles of Professor Anna Eugenia Wesołowska, that shows the paths of education in a family on the example of five generations. The author has also undertaken an attempt at analysing the educational and life paths including milestone events in one particular family, going as far as the fifth generation in the past. The analysis that stems from their biography proves that it was a very large family, the oldest memories date back to the mid-nineteenth century. Education had a significant meaning for this family. We can notice an increase of educational ambitions, the next generations kept improving their education and got better jobs. Their economic and social status was also improved. Over the years, changes were also observed in the area of professions and interests of the studied family. The reason for these changes can be seen as a result of the occurrence of free time, as well as of the development of civilization, allowing for freedom of choice among interesting activities. The example of the family case under analysis could also be a proposal for biographical didactics.

Dane do korespondencji:

Dr Elżbieta Woźnicka

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej

e-mail: e_woznicka@wp.pl

Dorota Gierszewski

PROBLEMATYKA WYCHOWANIA DLA POKOJU W ZAŁOŻENIACH I PRAKTYCE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W NIEMCZECH

Przygotuj pokój, jeśli chcesz pokoju, gdyż jeśli szykujesz wojnę, będziesz miał wojnę.

Jacques Delors

Słowa kluczowe: wychowanie do pokoju, edukacja obywatelska dorosłych, demokracja, demokratyzacja życia społecznego, wyzwania dla przyszłości.

Streszczenie: Niniejszy tekst wynika z intencji zwrócenia uwagi na znaczenie wychowania do pokoju w procesie demokratyzacji życia społecznego w kontekście niemieckiej edukacji obywatelskiej dorosłych. System edukacji obywatelskiej na terenie Niemiec jest bardzo rozbudowany i skutecznie umacnia fundamenty demokratycznego państwa. Począwszy od zakończenia II wojny światowej aż do czasów obecnych dostrzec można zmieniające się w czasie funkcje społeczne oraz sensy i znaczenia edukacji obywatelskiej. Niezmienne powtarzają się jednak treści, które akcentują rozumienie wartości życia w pokoju, celowe działania na rzecz utrzymania pokoju i stworzenia gwarancji czyniących go trwałym, kształtowanie przekonań, iż nierówności społeczne są przyczyną konfliktów, a realizacja pokojowego ładu znajduje się w zasięgu każdego człowieka. Wszystkie te działania przenika humanistyczny sposób myślenia stanowiący podstawę wychowania do pokoju, które wciąż jest istotnym i aktualnym zobowiązaniem edukacyjnym, ale i społecznym. Życie w ponowoczesnym świecie pokazuje, że daleki jest on od pokojowego współistnienia. Wychowanie do pokoju wydaje się więc szczególnie pożądane we współczesnym świecie, nie ma bowiem alternatywy dla pokoju.

Inspiracją do niniejszych refleksji były teksty Eugenii Anny Wesołowskiej, która była wnikliwą obserwatorką życia społecznego, a jej prace i działalność organizacyjna przyczyniały się do rozwoju andragogiki. Organizowała bowiem debaty, podczas których stawiała wciąż nowe pytania badawcze, inspirowała

młodych do badań i publikowania ich wyników w czasopiśmie, które założyła i przez kilkanaście lat była jego redaktorem naczelnym. W naszych sercach i pamięci pozostanie jako znakomita nauczycielka, która miała wpływ na ukształtowanie naukowego środowiska wielu pedagogów i andragogów.

Wychowanie do pokoju

Pojęcie wychowanie do pokoju jest ważną kategorią w polskiej pedagogice, która w sposób oryginalny je rozwinęła. Dużo uwagi poświęcała jej w swoim dorobku naukowym E.A. Wesołowska (Wesołowska 1989, 1993, 1996, 1998, 1999, 2003), ale tematyka ta eksponowana jest także u innych autorów (Suchodolski 1983, Gajdamowicz 1994, Półturzycki 2003). Wychowanie to niejednokrotnie prezentowane jest jako cel współczesnych systemów oświatowych, a jego realizacja jest sprawą nie tylko aktualną, ale przede wszystkim niedalekiej przyszłości. Wesołowska, mając na uwadze wychowanie do pokoju opisuje je poprzez wartości, takie jak: poszanowanie godności człowieka, akceptacja równości, solidarność z osobami mniej uprzywilejowanymi, działanie przeciw niesprawiedliwościom i stosunki międzyludzkie, osobista odpowiedzialność za utrzymanie pokoju (Wesołowska 1998). Celem treści wychowania do pokoju czyni rozumienie racji i przesłanek innych narodów oraz eliminowanie wrogości i agresji między nimi. Wychowanie to winno kształtować przekonania o przyczynach konfliktów między grupami ludzkimi, sprzyjać formowaniu przyjaznych stosunków międzyludzkich, szanowaniu godności człowieka, jego poglądów i jego życia.

Realizacja celów edukacji nie wydaje się być możliwa w całkowicie bezkonfliktowym społeczeństwie, dlatego też Helmut Essinger i Jochen Graf podkreślają, że *wychowanie do pokoju nie oznacza ochraniania przed konfliktami, aby w ten sposób wspierać rozwój w zamkniętym świętym świecie [...] wychowanie do pokoju powinno być równocześnie czymś więcej, a mianowicie wychowaniem mającym na celu umiejętność życia i radzenia sobie z konfliktami* (Essinger, Graf 1994, s. 29). Autorzy ci rozumieją edukację międzykulturową jako wychowanie do pokoju (Friedensserziehung) i stawiają temu wychowaniu pięć celów: niwelowanie uprzedzeń, uczenie empatii, wychowanie do solidarności i antynacjonalizmu oraz uczenie zarządzania konfliktami.

Z kolei Hans Nicklas i Anne Ostermann dokonali próby połączenia zadań wychowania do pokoju wyznaczając priorytety (Nicklas, Ostermann 1993). Koncentrują się one wokół przeciwdziałania przemocy i zwiększania poczucia samostanowienia, a tym samym wspierania procesu demokratyzacji. Akcentują kształtowanie kompetencji międzykulturowych, które pozwolą na zaakceptowanie „innych” i życie wspólne z nimi, zwłaszcza w obliczu coraz częstszych migracji. Ich zdaniem w społeczeństwie powinny istnieć wspólne akceptowalne wartości i normy stworzone w oparciu o prawa człowieka oraz zwielokrotnioną lojalność przynależności w stosunku do grup, jednostek terytorialnych, wspólnot etnicznych, kulturowych czy religijnych. Zdolność do działania i partycypacja winna

być wzmocniona przez treningi pomagające rozwijać odpowiednie umiejętności. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na zdolności komunikacyjne, preferując komunikację pozbawioną przemocy i nastawioną na wypracowanie rozwiązywania konfliktów. Trzeba przyznać, że przedstawione założenia wychowania w duchu kultury pokoju obejmują wiele aspektów i odnaleźć można je w praktykach edukacji dorosłych. Pojawiają się one zarówno w formalnej edukacji szkolnej, jak i w kontekście nieformalnych sytuacji uczenia się. W niniejszych rozważaniach Autorka przyjrzy się bliżej edukacji obywatelskiej dorosłych, która w Niemczech jest systemem dobrze rozbudowanym, skutecznym i posiada bogate tradycje. Jednocześnie będzie się starać ukazać, czy i w jakim zakresie wymienione wyżej rozumienie wychowania dla pokoju przez A. Wesołowską było obecne w programach i praktyce edukacji obywatelskiej w Niemczech.

Edukacja obywatelska dorosłych w Niemczech

Edukacja obywatelska w Niemczech podejmowała zagadnienie wychowania do pokoju w rozmaitych aspektach jako składowy element życia społecznego i jako określoną działalność społeczną podporządkowaną określonym celom. Przyglądając się niemieckiej historii, a szczególnie okresowi po zakończeniu działań wojennych dostrzec można, iż totalitarna ideologia narodowego socjalizmu straciła na znaczeniu i została zdecydowanie potępiona. Po wojnie przyszłość narodu niemieckiego znalazła się w rękach czterech mocarstw okupacyjnych: Stanów Zjednoczonych, Związku Radzieckiego, Wielkiej Brytanii oraz Francji. Mimo że nie przyjęły one spójnego planu działań na rzecz demokratyzacji, to starały się w swoich przedsięwzięciach realizować zasady niszczące niemiecki nazizm. Zamierzano ochronić świat przed ponowną niemiecką agresją oraz wprowadzić demokrację jako najlepszą formę sprawowania rządów, w której źródło władzy stanowi wola większości obywateli. W tym celu stworzono *Podstawowe wytyczne dotyczące demokratyzacji systemu oświaty w Niemczech*¹ (Direktive Nr. 54...). Według nich jednym z najpilniejszych zadań stał się obowiązek zapewnienia wszystkim takim samym możliwości edukacyjnych, a duży nacisk położony został na wychowanie do obywatelskiej odpowiedzialności, które zapewnić miało przynależność do demokratycznego społeczeństwa. Odbiciem tego była konieczność odbudowy od podstaw systemu oświatowego. Osiągnąć można to było dzięki stworzeniu odpowiedniego, kompleksowego programu nauczania, zapewnieniu niezbędnych materiałów, jak również przez należytą organizację struktur szkolnych. Pomimo trudności gospodarczych szkolnictwo ulegało rozwojowi. *Podstawowe wytyczne* wskazywały, iż nie należy lekceważyć wiedzy i doświadczenia jednostek i we wspólne dzieło odbudowy i zarządzania systemem oświaty należy włączyć także ludność cywilną.

Alianci w ramach polityki reedukacyjnej potraktowali niemiecki naród nie jako oprawcę, ale jako pacjenta, którego należało poddać niezwłocznie

¹ Wszystkie tłumaczenia na język polski w przekładzie autorki D.G.

specjalistycznej kuracji. Odpowiadało to diagnozie, zgodnie z którą w miejsce polityki denazyfikacyjnej pojawiło się reedukowanie na rzecz demokracji (Gagel 2002). Ta koncepcja politycznej reedukacji opierała się na wglądzie w zbiorową niemiecką odpowiedzialność za wojnę i przekazanie Niemcom nowej, całkowicie odmiennej moralności. Główne zadanie edukacji obywatelskiej określono jako wychowanie do bycia obywatelem, w tym rozwój demokratycznego poczucia obywatelstwa (Lange-Quassowski 1979). Obywatelstwo to winno być dostrzegane w społecznej odpowiedzialności wyrażającej się w kompetencjach, gotowości do działania na rzecz dobra wspólnego, a nie tylko w realizacji swoich egoistycznych interesów. Moralne podstawy społecznej odpowiedzialności zaobserwować można w wyrazach sympatii, przyzwoitości, gotowości do pomocy, zrozumienia społecznego i przejawach tolerancji. Myśl przewodnia edukacji obywatelskiej nawiązywała do pięciu zasad:

- Ludzie i narody winni traktować się z szacunkiem, który nie jest wyznaczany przez rasę, narodowość i nie powinien ograniczać się do określonych grup.
- Społeczeństwo winno akceptować oraz respektować godność i nienaruszalność jednostek.
- Obywatele ponoszą część odpowiedzialności za sprawy publiczne i dlatego posiadają prawo i obowiązek, aby brać aktywny udział w zarządzaniu państwem.
- Wymogiem zachowania sprawiedliwości jest dążenie bez przeszkód do prawdy. A koniecznym warunkiem międzynarodowego porozumienia jest wolna komunikacja pomiędzy grupami i narodami.
- Tolerancja między odmiennymi kulturami i różnymi rasami stanowi podstawę narodowego i międzynarodowego pokoju. Wymuszona jedność kulturowa, jak miało to miejsce w ramach narodowego socjalizmu, jest źródłem tyranii i anarchii (Bungenstab 1970).

Realizując te założenia, w roku 1945 we wszystkich sferach okupacyjnych otwarto ponownie uniwersytety powszechne (Volkshochschule, VHS). Zadaniem, które im przypisano było upowszechnianie wśród dorosłych i młodzieży wiedzy ogólnej, naukowej i politycznej celem podniesienia kultury i poziomu wykształcenia społeczeństwa oraz wychowywanie obywateli w duchu demokracji, antyfaszyzmu i antymilitaryzmu (Knierim, Schneider 1978). Pod koniec 1948 roku powołano do życia Sojusz Związków Zawodowych i uniwersytetów ludowych pod nazwą „Praca i życie” („Arbeit und Leben”) (Hufer 1999). Ta forma instytucjonalnej współpracy przyczyniła się do powstania grupy roboczej, dzięki której na poziomie regionalnym koordynowano kooperację między uniwersytetami ludowymi i związkami zawodowymi w celu między innymi upowszechniania edukacji obywatelskiej wśród dorosłych. Nadrzędną misją grupy roboczej i wspólnych działań partnerów było po pierwsze wspieranie poprzez edukację i partycypację obywatelskiego rozwoju, społecznej sprawiedliwości, równości szans, po drugie wzmacnianie solidarności zarówno w pracy, jak i w codziennym życiu. W działaniach tych wyraźnie dostrzec można cele wychowania do pokoju, które wymieniała E.A. Wesołowska.

Generalnie efekty polityki reedukacyjnej i reorientacji w strefach okupacyjnych dały się łatwo zauważyć. Można było dostrzec korzystne efekty działań aliantów we wszystkich sektorach, udało się między innymi zrealizować podstawowy cel pozwalający na stopniowe budowanie demokratycznego państwa, uporano się z realnymi warunkami okresu powojennego w odniesieniu do oświaty dorosłych, co przyczyniło się do jej zinstytucjonalizowania. Trzeba też przyznać, że mimo iż edukacja obywatelska dorosłych miała w tym okresie charakter informacyjny, udało się pokonać obciążania wynikające z następstw drugiej wojny światowej i związane z dziedzictwem narodowego socjalizmu, co miało ostatecznie wpływ na wykluczenie ideologii nazistowskiej. Długofalowym efektem reedukacji był *zwrot ku pacyfizmowi, postnacionalizmowi i konkurencji gospodarczej*, który pozwolił na przeobrażanie się Republiki Federalnej Niemiec w państwo obywatelskie (Jarausch 2013, s. 477). Zezwolenie aliantów na funkcjonowanie samorządu na szczeblu lokalnym umożliwiło społeczeństwu udział w rozwiązywaniu znaczących problemów. Jednakże dostrzec można było także instrumentalne nastawienie realizowanych oddziaływań. Dodatkowo zbyt naiwnie sądzono, że istnieje możliwość reedukacji ogółu społeczeństwa oraz zakładano, że narodowy socjalizm jest podstawowym problemem wychowawczym. Zbyt szybko założono także możliwość transferu demokratycznej kultury politycznej, która nie cieszyła się wśród obywateli niemieckich popularnością. Przyjęcie porządku demokratycznego miało więc początkowo jedynie charakter formalny, o aktywnym poparciu nowego ładu nie było mowy. Manifestowało się to w braku zainteresowania politycznego, które panowało w pierwszych powojennych latach w większości zachodnioeuropejskich społeczeństwach, które ucierpiały z powodu wojny i jej konsekwencji. *Trzeba jasno powiedzieć, że wszelkim staraniom o prawdziwie żywotną demokrację wciąż brakowało szerszego oddźwięku, który był konieczny* (Jarausch 2013, s. 247). Próbę zmiany tego stanu rzeczy upatrywano w edukacji obywatelskiej dorosłych.

W 1949 roku na terenie połączonych stref okupacyjnych amerykańskiej, francuskiej i angielskiej powstała Republika Federalna Niemiec, a wkrótce potem, w sowieckiej strefie okupacyjnej, Niemiecka Republika Demokratyczna. Odmienny rozwój społeczny i system zarządzania w poszczególnych strefach przyczynił się do wyraźnego podziału Niemiec. Podczas gdy RFN przyjęła zachodni model ustrojowy, to w NRD dominowało zainteresowanie Związkiem Radzieckim w myśl zasady *uczyć się od Związku Radzieckiego znaczy uczyć się wygrywać* (Siebert 1999, s. 57). W tym czasie toczyły się dyskusje dotyczące tego, czy edukacja obywatelska powinna być odrębnym przedmiotem czy też może lepiej było by wprowadzić jej elementy do wszystkich przedmiotów nauczania (Kuhn, Mas-sing 1990)? Ostatecznie edukacja obywatelska stała się myślą przewodnią całego procesu kształcenia, co szczególnie mocno zauważyć można było w zachodnich Niemczech. Na terenie Niemiec Wschodnich w miejsce edukacji obywatelskiej wprowadzono „wiedzę o teraźniejszości” (*Gegenwartskunde*), której pierwotnie brakowało jasno określonych celów. Z czasem jej przedmiotem stał się sposób myślenia Socjalistycznej Partii Jedności Niemiec, w 1957 roku wprowadzono

„wiedzę o społeczeństwie” (*Staatsbürgerkunde*) propagującą w szkołach idee marksistowsko-leninowskie (Detjen 2013). W działaniach edukacyjnych ustawicznie podkreślano znaczenie radzieckiej pedagogiki.

Natomiast w zachodnich Niemczech w tym okresie pojawia się zasada „współobywatelskości”, którą rozwinął Fritz Borinski. Opowiadał się on za edukacją obywatelską jako kształceniem i wychowaniem charakteru, uwzględniającą całokształt jednostki i skoncentrowaną na całym jej życiu. Wyzначył jej podstawy, uznając, że rozpoczyna się ona w domu rodzinnym, realizowana jest w codziennym współistnieniu, w zakładzie pracy i życiu stowarzyszeniowym, jak również poza instytucjami edukacyjnymi (Borinski 1954). Kładł on nacisk na kształtowanie pozytywnych postaw międzyludzkich i uważał, że współobywatelskość powinna stać się ogólnie przyjętą zasadą i metodą w edukacji dorosłych. Wątek ten przewija się także w późniejszych jego działaniach, gdzie zwraca on uwagę, iż demokratyczna edukacja dorosłych ma na celu nie tylko adaptację, lecz winna opierać się na zrozumieniu rzeczywistości i uważnej krytyce.

W latach 50. edukacja dorosłych nie nawiązywała już do idei propagowanych w okresie nazizmu, lecz podjęła temat internacjonalizmu, który winien był budować i wzmacniać poczucie przyjaźni, jak również tolerancji pomiędzy narodami oraz skierować myślenie na przyszłość jednoczącej się Europy. Inspiracją dla tych rozważań była pierwsza po II wojnie ogólna koncepcja edukacji obywatelskiej Friedricha Oetingera, który zaprezentował teoretycznie ugruntowaną teorię w oparciu o zasadę partnerstwa rozumianego jako zdolność do międzyludzkiej kooperacji (Oetinger 1951). Podjął on próbę wprowadzania przełomu w edukację obywatelską, starał się bowiem oddzielić od niemieckiej tradycji wychowania obywatelskiego i pojmował demokrację nie tylko jako ustrój polityczny państwa, lecz w pierwszej kolejności jako formę życia. Koncepcja Oetingera nawiązywała do amerykańskiego pragmatyzmu i kładła nacisk na budowanie postawy otwartości wobec innych i podejmowanie kooperacji, celem miało być budowanie poczucia wspólnoty. Wśród ważnych reguł podkreślał on dążenie do kompromisu, tolerancję oraz uznanie zasady większości. Odrzucał natomiast niemiecką metafizykę państwową wspólną z kulturowymi wymogami poświęcenia i służby w ogóle (Oetinger 1956). Jego koncepcja spotkała się w zachodnich Niemczech z aprobatą, wskazała na konieczność poszukiwania nowych idei wychowania i kształcenia, przyczyniła się do zakorzenienia pragmatyzmu w myśleniu o edukacji obywatelskiej. Spostrzec można, że począwszy od lat 50. oświata dorosłych uwalniała się od weimarskich tradycyjnych założeń i próbowała opracowywać nowe koncepcje adekwatne do społecznych i politycznych realiów rzeczywistości.

Z początkiem lat 60. wyłonił się w Niemczech nowy dyskurs wokół demokracji. Jürgen Habermas w swojej wnikliwej analizie transformacji sfery publicznej wypowiedział się na temat społecznego dialogu nie tylko w kwestiach polityki, ale też kultury. Zdaniem J. Habermasa dialog w sferze publicznej daje wszystkim równe prawo zabierania głosu, eliminując manipulację i indoktrynację. W jego przekonaniu nie można określać demokracji jako ciągu politycznych reguł gry.

Zaprezentował on samorządność jako proces społeczny prowadzący do wspólnego zrozumienia, następujący poprzez debatę w sferze obywatelskiej (Habermas 1962). Co znamienne, demokracja zaczęła wyrażać potrzebę uczestnictwa w życiu publicznym oraz formułowania opinii na jego temat. Ważna w związku z tym stała się komunikacja publiczna opierająca się na swobodnej i nieograniczonej wymianie argumentów na temat problemów praktycznych. Ta komunikacja możliwa jest przy zachowaniu wolności słowa oraz równości stron, co nawiązuje do założeń wychowania do pokoju, i prowadzić winna do osiągnięcia porozumienia.

Pod koniec lat 60. demokracja po raz kolejny poddana została próbie, tym razem stanęła w obliczu zagrożenia prawicowym ekstremizmem. W Niemczech pojawiała się obawa powrotu narodowego socjalizmu, który przybrał postać Narodowo-Demokratycznej Partii Niemiec (NPD). W ramach jej działań uzewnętrzniła się postawa wrogości wobec demokracji. Poparcie Partii pokazały wyniki wyborów z 1966 roku, w Hesji (7,9%) i Bawarii (7,4%) NDP otrzymało największą aprobatę, a to zapewniło jej członkom miejsce w parlamentach krajowych (Der Spiegel Nr 49...). Podsumowując ten okres, można bez wątpliwości stwierdzić, iż w latach 60. ustawicznie następował wzrost znaczenia edukacji obywatelskiej. Stworzono warunki i klimat, w których zmiana okazała się możliwa. Edukacja zaś odeszła znacznie od filozoficzno-wychowawczych teorii na rzecz nowoczesnych koncepcji dydaktycznych, w których najważniejsza była krytyczna analiza społeczeństwa oraz kształcenie zdolności do formułowania krytycznych sądów.

W latach 70. następuje systematyzacja założeń dydaktycznych i metodycznych edukacji dorosłych, co wpływa na ugruntowanie jej podstaw prawnych i legalizację. Taki zwrot przeniósł edukacji obywatelskiej niebudzące wątpliwości korzyści. W tym okresie obok wielu teorii pojawia się polityczna koncepcja Bernharda Sutora, której towarzyszyła złożona teoria demokracji. Demokracja była dla niego „zasadą organizacyjną” nie w sensie celu, to znaczy jako samorealizacja, lecz jako metoda i reguła (Sutor 1971). Stałym priorytetem demokracji było zaś utrzymanie równowagi pomiędzy wolnością i równością. Partycypacja z kolei była działaniem, które zmierzało do faktycznej możliwości aktywnego współdziału jednostek w życiu społecznym. Co ciekawe, założenia Sutora aktualne są również we współczesnych dyskusjach dotyczących kształcenia obywatelskiego. Dostrzec je można także w licznych pracach A. Wesołowskiej. W latach 70. XX wieku wraz z rozwojem politologii w Niemczech pojawiają się też spory ideologiczne dotyczące rozumienia edukacji obywatelskiej, jej założeń i celów. W tym czasie uświadomiono sobie potrzebę wypracowania wspólnych zasad, którymi powinny kierować się osoby zajmujące się edukacją obywatelską. Reguły takie zostały sformułowane w 1976 roku na posiedzeniu w Badenii-Wirtembergii w miejscowości Beutelsbach. Przyjęty dokument, tzw. Konsensus z Beutelsbach (Beutelsbacher Konsens), stał się teoretyczną podstawą dla edukacji obywatelskiej w Niemczech i wskazywał, jak uczyć obywatelstwa. Trzy główne kryteria w nim zawarte miały na celu organizację i transformację wiedzy politycznej w pluralistycznym społeczeństwie. Były to: 1) zakaz indoktrynacji uczniów, 2) nakaz prezentowania treści ze świata

nauki i polityki, które są kontrowersyjne jako budzących kontrowersje (nazywany też nakazem autentyczności), 3) mobilizowanie uczniów do uwzględnienia własnych interesów i działania na ich rzecz w różnego rodzaju sytuacjach politycznych (Wehling 1997). Według wytycznych dokumentu edukacja obywatelska miała za zadanie przygotować uczących się do partycypacji politycznej, czyli do pełnienia roli obywatela w demokracji (Darmstädter Appel 1995). Uczestnictwo w sferze publicznej łączyło się z zachęceniem do samodzielnej konfrontacji z zagadnieniami, gotowością do udziału w rozwiązywaniu konfliktów, rozwijania własnych opinii, tworzenia osądów i ocen, umiejętnością ich obrony przed innymi. Założenia te konstytuują także obecną perspektywę oglądu rzeczywistości, podkreślając ich ciągłą aktualność w ponowoczesnym społeczeństwie. Przyjęty Konsensus nie stał się aktem prawnym, ale uznawany jest do dzisiaj za normę przez specjalistów z zakresu edukacji obywatelskiej. Mimo że początkowo odnosił się do edukacji szkolnej, szybko został zaadaptowany także w edukacji pozaformalnej. Wiele instytucji oświaty pozaformalnej inkorporowało do treści nauczania powyższe zasady, kształcąc obywatelskość konieczną do życia w demokracji.

W latach 80. w polityce edukacyjnej w Niemczech Zachodnich następuje redukcja odpowiedzialności publicznej oraz wzmocnienie funkcjonalności dalszego kształcenia dorosłych. W tym czasie powstały nowe instytucje kształcenia obywatelskiego dla dorosłych. Z jednej strony przyczynił się do tego optymizm tworzenia związany z tym okresem, z drugiej nowe ustawodawstwo dotyczące dalszego kształcenia w krajach związkowych. W obszarze edukacji nieformalnej powstały między innymi takie instytucje jak: centra społeczno-kulturowe, instytuty edukacyjne, uniwersytety powszechne i ludowe, warsztaty i sklepy edukacyjne (Weinberg 1987), a w niektórych landach także organizacje pozarządowe różniące się pod względem dyscyplin, sposobów i skali działań, jednoczące się jednak w zrzeszenia nazywane organizacjami parasolowymi. Celem nowo powstających instytucji było otwieranie się na nowe grupy odbiorców, wychodzenie z propozycjami edukacyjnymi do miejsc, w których pojawiają się konflikty społeczne, aby w ten sposób poprawić sytuację życiową osób dorosłych bezpośrednio w ich środowisku życia. W ostatnich latach przed transformacją ustrojową podejmowano też debaty na temat roli wychowania do życia w moralności i wartościach w edukacji obywatelskiej. Tymczasem od roku 1989 wyzwaniem dla kształcenia obywatelskiego stało się szczególne, dziejowe wydarzenie polityczne, jakim było ponowne zjednoczenie Niemiec. Remedium na pokonanie widocznych różnic między wschodnimi i zachodnimi Niemcami dostrzeżono w kopiowaniu i powielaniu wzorów i zaleceń zachodnich (Solarczyk 2008). Rozpoczęła się faza, w której na nowo rozpoczęto definiowanie wkładu edukacji obywatelskiej w budowanie demokracji i konstytuowanie jej struktur. W ten sposób wyznaczono edukacji istotną rolę pomocową w stosunku do nowych krajów związkowych rozumianą jako praktyczna pomoc życiowa oraz wspieranie w poszukiwaniu nowych orientacji. Fundamentalne zadanie, jakie pojawiło się wówczas związane było z możliwością przeniesienia sprawdzonych już na Zachodzie form edukacji obywatelskiej

dorosłych do nowych krajów związkowych. W latach 1992 do 1994 w czterech nowych krajach związkowych, z wyjątkiem Saksonii, przyjęto uchwały dotyczące oświaty dorosłych lub dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego, tożsame z tymi obowiązującymi w zachodnich Niemczech (Hufer 1999).

Kluczowymi pojęciami, które odegrały znaczenie w dyskusjach edukacyjnych lat 90. stały się różnica i pluralizm, migracje oraz tendencja do globalizacji (Siebert 1999). Ten pluralizm środowiska wpłynął bezpośrednio na propozycje i zapotrzebowanie w ramach dalszej edukacji dorosłych – wyraźnie poszerzono zakres grup docelowych, pojawiły się też nowe grupy, jak np. osoby pochodzące z innych kręgów kulturowych. Począwszy od 1992 roku, dostrzegalna była stabilizacja kierunku zmian i przyspieszenie ich tempa (Körber 1999). Wówczas to rozpoczęto działania związane z intensyfikacją integracji europejskiej i podjęto dyskusję o rozszerzeniu jej w kierunku Europy Wschodniej. W tym okresie upada też Związek Radziecki i kształtuje się nowy ład polityczny, który obalił i uporządkował na nowo dotychczasowy program edukacji obywatelskiej. Systematycznie rośnie pole zadań dla edukacji obywatelskiej dorosłych i tym samym następuje wyraźne ponowne upolitycznienie edukacji obywatelskiej. Do tego dołączył jeszcze rosnący multikulturalizm tematów i osób uczestniczących w edukacji dorosłych. W celu zapewniania jakości i jej gwarancji rozpoczęto dyskursy na temat wysokowartościowego *produktu procesu kształcenia*, jaki może zaoferować klientom edukacja obywatelska dorosłych (Hufer 1999, s. 103). Tutaj pojawiło się z kolei pytanie, czy jakość i sukces stanowią czynniki mierzalne w edukacji obywatelskiej (Kandel, Hilmar 1995)? W praktyce oświatowej w latach 90. pojawiały się obawy o przyszły stan edukacji obywatelskiej związane bezpośrednio nie tylko z kwestiami finansowymi, ale z niską frekwencją na zajęciach w ramach instytucjonalnej edukacji obywatelskiej. W 1996 roku Związek Niemieckich Centrów Edukacyjnych (Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten...) ostrzegał przed zagrożeniem, jakie stoi przed pozaszkolną edukacją obywatelską dorosłych. W konsekwencji w maju 1997 roku Federalna i Centrale Krajów Związkowych Kształcenia Obywatelskiego (Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung) ogłosiły tzw. Manifest Monachijski (Münchener Manifest) zatytułowany *Demokracja potrzebuje kształcenia obywatelskiego* (Demokratie braucht... 1997). Dokument ten określał wyznania stojące przez edukacją obywatelską w XXI wieku. Zwrócono w nim uwagę, iż edukacja ta działa na zlecenie publiczne i realizowana jest w pluralistycznym, ponadpartyjnym i niezależnym środowisku. Dodatkowo Manifest pokreślił znaczenie Federalnych i Centrali Krajów Związkowych Kształcenia Obywatelskiego w formułowaniu kompetencji demokratycznych pozwalających na angażowanie się w nowe sytuacje życiowe oraz przygotowywaniu do globalnych wyzwań przyszłości. Praca tych Centrali winna utrzymywać stabilność demokracji także w trudnych gospodarczo czasach. W Manifestie stwierdzono, że demokratyczne państwo funkcjonuje dzięki dojrzałemu sposobowi myślenia oraz działania swoich obywateli, jak również gotowości do brania odpowiedzialności za tworzenie sądów, przestrzeganie ujednoliconych zasad i wartości oraz

angażowania się na ich rzecz. Zgodnie z dokumentem w ramach nowych landów edukacja obywatelska odgrywać miała szczególne zadania. Wśród nich najważniejszym było krytyczne rozliczenie się z niemiecką historią, gdyż nierozzerwalnym elementem wychowania do pokoju, stanowiącego część edukacji obywatelskiej, jest pamięć o zdarzeniach i ofiarach wydarzeń drugiej wojny światowej.

Podsumowując, można stwierdzić, że niemiecka edukacja obywatelska może z dumą spojrzeć na swoją historię. Dużym sukcesem zakończyło się powiązanie demokratycznego kształcenia obywatelskiego z płaszczyzną praktyki pedagogicznej. Udała się nie tylko jego instytucjonalizacja, ale też wsparcie w systemie pozaformalnym dzięki koncepcjom i teoriom naukowym. Można śmiało stwierdzić, że edukacja obywatelska w swojej szkolnej i pozaszkolnej praktyce odegrała ważną rolę w zdomowieniu się demokracji na terenie Niemiec. Przyczyniła się do ukształtowania umiejętności oceny problemów społeczno-politycznych oraz stała się fundamentem aktywnego zaangażowania w sferze publicznej. Pozwoliła na nabycie kompetencji odwołujących się do normatywnych teorii demokracji. Nie sprowadza się ona bowiem jedynie do przekazywania kwantum wiedzy, ale oddziałuje na jednostki i grupy, pozwalając im na przyswojenie określonych wartości obywatelskich. Od roku 2000 zauważyć można gwałtowny rozwój nowego nurtu w edukacji obywatelskiej, który nazwać można kształceniem demokratyczno-politycznym, co wpisuje się w europejskie i światowe trendy tego okresu (Wiktorska-Święcka 2011). Niemiecka demokracja, która do tej pory traktowana była jako bardzo stabilna, obecnie wymaga rewitalizacji jej aksjologicznych postaw oraz konieczności aktywizacji nowych potencjałów legitymizacyjnych. W obecnych dyskursach zyskują na znaczeniu kwestie związane z wartościami demokratycznymi w powiązaniu z pojmowaniem polityki i demokracji. Gerhard Himmelmann zwraca uwagę, iż demokracja odnosi się nie tylko do państwa, lecz należy traktować ją jako formę życia, społeczeństwa i władzy (Himmelmann 2001). Demokracja stanowi społeczny proces, w którym zbierane są konkretne doświadczenia stanowiące siłę napędową inicjującą przemiany społeczne. W takim sposobie myślenia dostrzec można rezygnację z polityki na rzecz demokracji jako podstawy edukacji obywatelskiej. Podkreśla to znaczenie edukacji obywatelskiej, która dysponuje umiejętnością artykulacji i może wspierać słyszalność członków dorastającego pokolenia i to zarówno tych, którzy mają korzenie niemieckie, jak i pochodzących z rodzin zagranicznych (Münch 2014). Uczenie obywatelskości jest obecnie jedną ze strategii uczenia się przez całe życie, która koncentruje się na celach takich jak: zaangażowanie, odpowiedzialność, unikanie różnic społecznych, budowanie solidarności, partnerstwa, zapewnienie wysokiej jakości życia. Współcześnie istotnego znaczenia nabiera obszar związany z aktywnością obywatelską uwzględniającą koncepcje społeczeństwa obywatelskiego, co wpływa na możliwość poprawy jakości demokracji (Massing 2002).

Począwszy od zakończenia II wojny światowej aż do czasów obecnych, dostrzec można zmieniające się w czasie funkcje społeczne oraz sensy i znaczenia

edukacji obywatelskiej dorosłych. Niezmiennie powtarzają się jednak treści, które akcentują rozumienie wartości życia w pokoju, celowe działania na rzecz jego utrzymania i stworzenia gwarancji czyniących go trwałym, kształtowanie przekonań, iż nierówności społeczne są przyczyną konfliktów, a realizacja pokojowego ładu znajduje się w zasięgu każdego człowieka. Wszystkie te działania przenika humanistyczny sposób myślenia stanowiący podstawę wychowania do pokoju, które nadal jest istotnym zobowiązaniem społecznym i edukacyjnym.

Bibliografia

1. Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten (1996), *Gefährdung politischer Bildung in Deutschland*, [w:] „Außerschulische Bildung” H. 4, s. 451–452.
2. Borinski F. (1954), *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*, Düsseldorf/Köln.
3. Bungenstab K.-E. (1970), *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949*. Düsseldorf.
4. Darmstädter Appel (1995), *Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule*, [w:] „Politische Bildung” Jg. 28, Nr 4, s. 139–143.
5. *Demokratie braucht politische Bildung*. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung (1997). „Aus Politik und Zeitgeschichte” B 32, s. 36–39.
6. Detjen J. (2013), *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München, s. 200 i dalsze.
7. *Die deutsche Demokratie zwischen innerer Lähmung und äußeren Hemmung*, Informationsdienst Presse und Rundfunk (1950), Bonn, za: Jarausch K.H. (2013), *Po Hitlerze. Powrót Niemców do cywilizowanego świata 1945–1995*. Poznań.
8. Essinger H., Graf J. (1984), *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung*, [w:] Essinger H., Ucar A. (red.), *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer interkulturellen Erziehung*, Baltmannsweiler, s. 29.
9. Himmelfmann G. (2001), *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach/Ts.
10. Gagel W. (2002), *Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur Politische Bildung in den 50 und 60 Jahren*, „Aus Politik und Zeitgeschichte”, B 45, s. 6–16.
11. Gajdamowicz H. (1994), *Wychowanie dla pokoju w świetle aksjologii pedagogicznej*, [w:] Ponczek E. (red.), *Biuletyn Centrum Badań nad Pokojem UŁ*, Łódź, s. 35–41.
12. *Grundlegende Richtlinie für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland* (Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947), [w:] Grunder H.U., Schweitzer F. (red.), *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*, Weinheim/München 1999, s. 167 i dalsze.
13. Habermas J. (1962), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied/Berlin.
14. Hufer K.P. (1999), *Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre*, [w:] Politische Erwachsenenbildung. Bonn, s. 87–110.
15. Jarausch K.H. (2013), *Po Hitlerze. Powrót Niemców do cywilizowanego świata 1945–1995*. Poznań, s. 477, s. 247.

16. Kandel J., Hilmar P. (1995), *Qualität und Qualitätssicherung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, „Außerschulische Bildung” H. 3, s. 249–254.
17. Knierim A., Schneider J. (1978), *Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945–1951)*. Stuttgart.
18. Körber K. (1999), *Inhaltliche Schwerpunkte*, [w:] *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern*, Bonn, s. 221–255.
19. Kuhn H.-W., Massing P. (red.) (1990), *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven*. Opladen.
20. Lange-Quassowski J.-B. (1979), *Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung-Schulstruktur-Politische Bildung*, Opladen.
21. Massing P. (2005), *Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung*, [w:] Weißeno G. (red.), *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden, s. 19–42.
22. Münch U. (2014), *Dialog und kritische Aneignung*, „Außerschulische Bildung”, Nr 4, s. 345–353.
23. Nicklas H., Ostermann Ä. (1993), *Friedensfähigkeit. Aspekte der bisherigen friedenspädagogischen Diskussion und Perspektiven für die Zukunft*, [w:] Galtung J. (red.), *Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik*, Agenda-Verlag, Münster, s. 59–70.
24. Oetinger F. (1951), *Wendepunkt der politischen Erziehung*. Stuttgart.
25. Oetinger F. (1956), *Partnerschaft – Die Aufgabe der politischen Erziehung*. Stuttgart.
26. Półturzycki J. (2003), *Pokój jako naczelną wartość w aksjologii edukacyjnej*, [w:] *Pokój – dialog – edukacja, materiały z sympozjum naukowego w Płocku*, Płock, s. 155–168.
27. Siebert H. (1999), *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer*, [w:] R. Tippelt (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Opladen, s. 57.
28. Solarczyk H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny naukowej*. Toruń.
29. Suchodolski B. (red.) (1983), *Wychowanie dla pokoju*, Wrocław.
30. Sutor B. (1971), *Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung*. Paderborn.
31. Wehling H.-G. (1977), *Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*, [w:] Schiele S., Schneider H. (red.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart, s. 173–184.
32. Weinberg J. (1987), *Lernen und politische Bildung im außerschulischen Bildungsbereich – Eine Situationsbeschreibung*, [w:] *Bundeszentrale für politische Bildung, Schule und Erwachsenenbildung* (Bd. 244 Schriftenreihe der BpB), Bonn.
33. *Wer Adolf will* (1966), „Der Spiegel”, nr 49, s. 33–41.
34. Wesołowska E.A. (1989), *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*. Warszawa.
35. Wesołowska E.A. (1993), *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju: problemy społeczne i pedagogiczne*, Toruń.
36. Wesołowska E.A. (1996), *Edukacja obywatelska, międzynarodowa i pacyfistyczna w szkole podstawowej: (programy UNESCO i UE)*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, R. 5, Nr 10, s. 61–67.
37. Wesołowska E.A. (1998), *Wychowanie dla pokoju a praktyka pedagogiczna*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Śladami Włodkowica – człowieka, prawo, pokój*, Płock.

38. Wesołowska E.A. (1999), *Polityka Ministerstwa Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania dla pokoju*. „Edukacja Dorosłych”, nr 3, s. 27–34.
39. Wesołowska E.A. (2003), *Współczesna pedagogika pokoju*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Pokój – dialog – edukacja, materiały z sympozjum naukowego w Płocku*, Płock, s. 171–178.
40. Wiktorska-Święcka A. (2011), *Od obywatela dobrego do dojrzałego. Koncepcje kształcenia obywatelskiego w Niemczech po 1989/90 roku ze szczególnym uwzględnieniem systemu szkolnictwa*, Wrocław.

Education for peace in theory and practice of civic education in Germany

Key words: education for peace, civic education for adults, democracy, democratisation of social life, challenges for the future.

Abstract: this thesis is aiming to draw attention to the importance of education for peace in the process of democratisation of social life in the context of civic education of adults in Germany. The civic education in Germany is very developed and effectively strengthens the foundations of this democratic nation. Starting from the end of the Second World War up to the present day, we can see social functions and meanings of civic education changing. Invariably, there exists the repeating content that emphasises understanding of the value of life in peace, intentional actions to maintain peace and provide a guarantee of making it permanent, shaping beliefs that social inequalities are the cause of conflict and that achieving peaceful order is within reach of every human being. All these activities are permeated by the humanistic way of thinking, being the basis of education for peace, which is still an important and current commitment in educational and social space. Life in the postmodern world shows that it is far from peaceful coexistence. Education for peace seems particularly desirable in this modern world, as there is no other current alternative to peace

Dane do korespondencji:

Dr Dorota Gieryszewski

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

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

DEDYKACJE

Ryszard Kałużny

ZMIENNOŚĆ RÓL SPOŁECZNO-ZAWODOWYCH CZŁOWIEKA WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE JAKO ZAGROŻENIE TRADYCYJNEJ DOROSŁOŚCI

Słowa kluczowe: role społeczno-zawodowe, zmienność ról, tradycyjna dorosłość, współczesny świat, zagrożenia tradycyjnej dorosłości.

Streszczenie: Autor w artykule podejmuje kwestie dotyczące zagrożeń we współczesnym świecie dla tradycyjnie pojmowanej dorosłości człowieka. Poddaje krytycznej analizie system pracy i jego negatywny wpływ na dobrostan człowieka dorosłego. Interpretuje wybrane zagadnienia dotyczące życia człowieka w świecie pełnym możliwości, a zarazem niepewności. Zwraca również uwagę na nietrwałość więzi międzyludzkich, wskazując przy tym na bariery utrudniające budowanie dojrzałych relacji interpersonalnych. W konkluzji stwierdza, że dojrzałość i doświadczenie, jako cechy tradycyjnie postrzeganej dorosłości, w dobie współczesnej mogą stanowić przeszkodę w otwartości dorosłych na nowe bodźce i alternatywne sposoby myślenia.

Wprowadzenie

Dorosłość człowieka w literaturze przedmiotu traktuje się jako tę część (etap) cyklu jego życia, która *następuje po zakończeniu procesu wzrastania i biologicznego dojrzewania organizmu do pełnienia wszystkich istotnych funkcji życiowych* (Tyszkowa 1987, s. 67). Jeśli za kryterium analizowania dorosłości człowieka przyjmimy przedziały wiekowe, to możemy wyodrębnić: wczesną dorosłość (od 20–23 do 35–40 r.ż); wiek średni, nazywany też średnim wiekiem dojrzałym lub średnią dorosłością (od 35–40 do 55–60 r.ż.) oraz późną dorosłość (55–60 r.ż. i więcej) (Harwas-Napierała, Trempała 2005). Jeśli zaś dorosłość człowieka postrzegamy przez pryzmat pełnionych ról społeczno-zawodowych, to możemy zgodzić się, że człowiek staje się dorosłym wówczas, gdy jest podmiotem działalności, gdy przejmuje odpowiedzialność za siebie i swoje czyny, sam decyduje o swoich planach życiowych i potrafi przezwyciężać trudności związane z ich realizacją. Czy tak postrzegany tradycyjny obraz dorosłości przystaje do współczesnej rzeczywistości? Czy w ponowoczesnym świecie kryteria określania dorosłości

są nader jednoznaczne i obiektywne, czy raczej niejasne, nieprzejrzyste, subiektywne? Zdaje się, na co zwraca uwagę Elżbieta Dubas, że dorosłość w ponowoczesnym świecie została w znacznej mierze zgubiona, pozbawiono ją autorytetu i prawa odpowiedzialności za innych (2001).

W tradycyjnej dorosłości człowiek stawał się dorosłym, gdy dorastał do wymagań, jakie stawiało przed nim społeczeństwo (Dubas 2001). W świecie współczesnym dorosłość stała się wymiarem płynnym w takim stopniu jak rzeczywistość, która ją kreuje – poddając życie człowieka codziennej próbie powszechnej przemijalności (Bauman 2007). Natomiast niezmiennosc (trwałość), która jest sprzymierzeńcem tradycyjnie pojmowanej dorosłości wyznaczanej przez normy i wartości oraz przez przypisane role społeczno-zawodowe, przechodzi do historii. Człowiek współczesny jest człowiekiem wolnym (bynajmniej w krajach o ugruntowanym ustroju demokratycznym), ale bezustannie poddawany jest manipulacji przez wszechobecną reklamę, politykę, ekonomię z wykorzystaniem nowoczesnych mediów i metod wpływu społecznego. Dla przeciętnego człowieka świat współczesny jawi się jako bezmiar pokus i nieograniczonych, aczkolwiek zawalowanych możliwości, które czynią go bezsilnym, zagubionym i osamotnionym w poszukiwaniu niekoniecznie tego, co trwałe i wartościowe, ale tego, co modne, kultowe, błyszczące, nietrwałe i przemijające. Świat współczesny, żeby być w zgodzie z obowiązującymi modowymi trendami życia człowieka proponuje liczne modele dorosłości. Dorosłości zmiennej w swym wymiarze, dostosowującej się do dynamicznych przeobrażeń rzeczywistości społecznej. Dorosłości na miarę współczesnych czasów, a zatem zmuszającej osoby, które pragną utrzymać się w nurcie postępu cywilizacyjnego, w nurcie mody, do dokonywania ciągłych wyborów między trwałością a nowością, między tym, co posiadają, a tym, co posiadają inni.

„Modowość” w świecie płynnej nowoczesności jest zjawiskiem nadzwyczaj pożądanym, zaś niewłaściwie postrzegane jest przyzwyczajanie (przywiązywanie) się do tego, co w danej chwili jest użyteczne, do tego, co może być źródłem doświadczenia. Wskazane również jest odrzucanie krępującego dziedzictwa przeszłości, przywdziewanie przejściowej tożsamości, którą można szybko zmienić – im szybciej, tym lepiej. To nie trwałość, namysł, dokładność, a pośpiech jest najbardziej wyrazistą cechą współczesnego społeczeństwa, choć jego skutki, jak postrzega Thomas Hylland Eriksen, są zatrważające (Eriksen 2003).

W podjętych rozważaniach podejmuję próbę odczytania i interpretacji trzech spośród wielu zjawisk przyczyniających się do nowego definiowania dorosłości.

Praca i jej znaczenie dla człowieka

Spośród wielu powinności podejmowanych przez człowieka we współczesnym świecie na szczególną uwagę zasługuje niewątpliwie praca. Jednak praca jako działalność, wbrew głoszonym różnym deklaracjom, nie stanowi dla współczesnego człowieka nadrzędnej autotelicznej wartości. Większość osób pracujących traktuje owe zajęcie jako powinność związaną z potrzebą zdobywania

środków niezbędnych do zagwarantowania godziwego życia (Boguszewski 2013; Kałużny, Kałużny 2014). Zatem praca jest cenioną wartością wówczas, kiedy nie jest zdeterminowana tylko potrzebami związanymi z istnieniem człowieka, ale łączy się z możliwością jego szeroko pojętego rozwoju. Takie wartościowanie pracy nie powinno wzbudzać zdziwienia, bowiem życie człowieka nie jest przecież celem samego istnienia, lecz okazją do korzystania z różnorodnych dóbr doczesnych. Stąd praca, która zapewnia człowiekowi tylko istnienie i to na minimalnym poziomie egzystencji może być jedynie porównywana do pracy niewolnika. Tego rodzaju praca nie dostarcza bowiem środków na realizację pragnień przekraczających owe minimum stanowiące podstawę jego egzystencji. By zaś stanowiła wartość wysoko cenioną, to oprócz zadowolenia z jej wykonywania winna być źródłem środków przewyższających zaspokojenie potrzeb minimalnych. Według poglądów Bożeny i Janusza Sztumskich *do pełnej rehabilitacji pracy – zwłaszcza fizycznej – dojdzie dopiero wówczas, gdy człowiek będzie pracował nie tylko po to, aby istnieć, ani też istnieć tylko dlatego, żeby pracować, ale gdy w pracy znajdzie pełne spełnienie swojej istoty ludzkiej* (Sztumska, Sztumski 2002, s. 72).

Znikome jednak są nadzieje na zmiany w tym kierunku, biorąc pod uwagę fakt, że w dobie współczesnej, w dobie dynamicznego rozwoju myśli naukowo-technicznej, elektroniki oraz wszechobecnej komputeryzacji i automatyzacji praca człowieka nabiera nowych wymiarów i nowego znaczenia. W wyniku owych przeobrażeń maleje w coraz wyższym stopniu zapotrzebowanie na pracę ludzką, o czym świadczy utrzymujące się od wielu lat bezrobocie będące jednym z ważniejszych wyzwań społecznych w krajach wysoko rozwiniętych¹. Praca staje się coraz bardziej deficytowym dobrem, tym bardziej praca będąca źródłem dochodów gwarantujących życie pracującej osobie na godziwym poziomie. Zaś utrata pracy, nie z winy pracownika – na co wskazuje Janusz Czapiński, powołując się także na wyniki badań innych autorów – powoduje wzrost lęku, a nade wszystko przyczynia się do potęgowania natężenia stresu i obniżania dobrostanu psychicznego (por. Bee 2004; Czapiński 2012). Przedłużający się okres pozostawania bez pracy, podejmowane kolejne próby bezowocnych poszukiwań prowadzą do narastania stopnia bezradności. Tym bardziej, jeśli osoby te słyszą, że skoro nie mogą znaleźć pracy, to najwidoczniej nie mają odpowiedniego doświadczenia, nie potrafią w sposób przekonujący napisać CV, nie potrafią być najlepszymi w gronie licznych kandydatów albo nie starają się wystarczająco mocno, a może tylko udają, że praca jest dla nich ważna. Słuchając bowiem takich i podobnych argumentów, zaczynają w to wierzyć i zachowują się tak, jakby w tym właśnie tkwiła istota problemu, a nie w systemie zatrudnienia i warunków pracy (Bauman 2006).

¹ W Polsce, wg danych GUS, w marcu stopa bezrobocia rejestrowanego wynosiła 10% (stat.gov.pl, otwarty 12.05.2016). W innych krajach europejskich, najniższe bezrobocie było w Niemczech (4,2%) i Czechach (6,1%), najwyższe zaś 21% w Hiszpanii i 24,4% w Grecji (pl.tradingeconomics.com, otwarty 12.05.2016).

Wysoki poziom bezrobocia powoduje, że na rynku pracy dominuje podaż siły roboczej nad popytem, co kumuluje rezerwy ludzi poszukujących pracy, a to z kolei wpływa niekorzystnie na sytuację pracujących. Pracodawcy mają bowiem znaczną swobodę w doborze pracowników, natomiast pracownicy dość ograniczony wybór pracodawcy. Taką sytuację wykorzystują pracodawcy, dyktując warunki pracy i płacy. Nowym hasłem menedżerów zatrudnienia jest elastyczność pracy. W zgodzie z tym hasłem pracodawcy preferują w zatrudnieniu osoby o tożsamości rozproszonej i o zdolnościach adaptacyjnych. Bowiem pracownicy o takich cechach ujawniają wysoki stopień dyspozycyjności, łatwo przystosowują się do nowych warunków pracy, posiadają znikomą zdolność do krytycyzmu ze względu na brak wyraźnych przekonań moralnych (por. Harwas-Napierała 2012). Idealny pracownik na współczesne czasy to taki, którego z przeszłością nie łączą żadne więzy, zobowiązania i przeżycia emocjonalne. To osoba o naturze jak plastelina, z której wszystko można ulepić, a w razie zmiany koncepcji można przemodelować. Osoba gotowa podjąć się każdego powierzonego jej zadania oraz skłonna do zrewidowania i przeorientowania własnych doświadczeń i upodobań.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że wzrost elastyczności, efektywności w pracy powoduje utratę wydolności człowieka w innych sferach jego życia. Możemy zakładać, że zdolności człowieka są duże i zapewne nie w pełnym zakresie wykorzystane, ale czy są niewyczerpywalne? Jest coraz więcej dowodów na to, że człowiek jest istotą o ogromnym potencjale, ale jednak wyczerpywalnym. Bo czymże jest wypalenie zawodowe, które staje się coraz powszechniejszą chorobą cywilizacyjną XXI wieku (zob. Sęk 2009; Chirkowska-Smolak 2009)? Co oznacza wzrost liczby przypadków depresji ludzi w wieku aktywności zawodowej, legitymujących się potencjałem wiedzy, wykształconych i kompetentnych (Jarosz 2013; Świąchowicz 2014)? Jak wytłumaczyć załamania ludzi sukcesu? Nietypowy i w praktyce nienormowany czas pracy powoduje przemęczenie oraz stres, a te z kolei przyczyniają się do zakłóceń w relacjach między małżonkami, a także między rodzicami i dziećmi, zaś w konsekwencji prowadzą do rozpadu więzi rodzinnych. Biorąc pod uwagę przedłożone realia rynku pracy, to nie pracownik a rynek pracy w dużym stopniu kształtuje warunki życia pracownika i jego rodziny. Można stwierdzić, że jakość życia człowieka nigdy w historii nie była uzależniona tak bardzo, jak współcześnie od jakości warunków pracy i samej pracy. Z kolei zaś praca stała, dobrze płatna, bogata w gratyfikujące doświadczenia, praca jako spełnienie, jako sens życia, praca jako rdzeń życia i oś wszystkiego, co się w życiu liczy, jako źródło dumy, poczucia własnej wartości, zaszczytów i uznania – praca jako powołanie staje się przywilejem nielicznych. Tego typu praca nie stanowi dzisiaj szeroko dostępnej opcji. Czymś bardziej typowym – zgodnym z duchem lansowanego hasła „elastyczność” – stała się praca dorywcza, praca w niepełnym wymiarze godzin czy praca na czas określony. Często łączy się ona z innymi zajęciami i nie daje jakiegokolwiek gwarancji ciągłości, pewności zatrudnienia (Bauman 2006a).

Życie w świecie pełnym możliwości, a zarazem niepewności

Świat współczesny, w którym żyjemy jest światem niewyczerpanych możliwości, a każda z nich wydaje się bardziej atrakcyjna, bardziej kusząca od poprzedniej. Ale, jak zauważają Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, życie w świecie pozornie nieskończonych możliwości (w świecie, w którym wielość możliwości nie daje człowiekowi nadziei na wypróbowanie ich wszystkich) zapewnia słodkie poczucie *swobody stania się kimkolwiek* (Melosik, Szkudlarek 1998, s. 89). Ponadto życie człowieka skazanego na wybór zawsze ma dobre i złe strony, tym bardziej złe, jeśli wybór jest bardzo szeroki, a liczba możliwości wyboru jest nieograniczona. Dyskomfort w tym wypadku wynika z nadmiaru możliwości, a nie z ich braku. Wielość możliwości zdobywania wykształcenia z jednoczesnymi trudnościami w podejmowaniu pracy zgodnej z kierunkiem owego kształcenia to kolejne czynniki, które wg Barbary Harwas-Napierały zagrażają budowaniu poczucia stabilnej tożsamości i utrudniają podejmowanie zadań dorosłego życia (2012). Żyjemy w czasach swoistego dualizmu praw obywatelskich, gdyż w sensie formalnym powszechność praw w państwie demokratycznym dotyczy wszystkich obywateli w równym stopniu (np. prawo do pracy, prawo do nauki), ale już mniej powszechna i niestety różnicująca jest zdolność ich dysponentów do skutecznego korzystania z owych praw. Postawioną tezę potwierdzają słowa Zygmunta Bauman *Pogoń za szczęściem jest uniwersalnym prawem człowieka, a prawo dżungli najlepszym środkiem wprowadzania go w życie* (2012).

Gwałtowne i intensywne zmiany powodują niestabilność środowisk, w których człowiek dorasta i rozwija się. Ich rezultatem jest nietrwałość oferowanych ról społecznych, powierzchowność i chwiejność wzorców ich pełnienia, sztucznie motywowana potrzeba, a nieraz konieczność podejmowania coraz to nowych wyzwań. Jak zauważa Anthony Giddens *sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli* (Giddens 2007, s. 40). Niepewność, brak gruntu pod nogami, poczucie bezsilności, nietrwałości zajmowanej pozycji, przysługujących praw i pozostających do dyspozycji środków; utrzymywanie niepewności związanej z brakiem stabilności i z możliwością utraty wszystkiego, co do tej pory się osiągnęło; zagrożenia bezpieczeństwa zarówno własnego (osobistego), jak i bezpieczeństwa najbliższej rodziny, to najpowszechniejsze i najdotkliwiej odczuwane cechy współczesnego życia. To zjawiska, które budzą coraz większy niepokój, przede wszystkim w krajach o wysokim poziomie rozwoju, a zatem najzamożniejszych, ponieważ są zjawiskiem nowym dla żyjących tam ludzi (zob. Bauman 2006).

Źródła utrzymania, a zwłaszcza najpowszechniejsze z nich, jakim jest stała praca, z roku na rok stają się coraz bardziej wątpliwe i coraz mniej godne zaufania. Wielu ludzi, słuchając sprzecznych opinii ekspertów, w dodatku rozglądając się wokół i rozmyślając nad losem swoich najbliższych, podejrzewa słusznie, że – mimo buńczucznych min i obietnic polityków, bezrobocie przybrało charakter strukturalny. Na każde miejsce pracy przypada od kilku do kilkunastu chętnych, dlatego tylko

„szczęściarze” mogą liczyć na zatrudnienie. Zaś postęp technologiczny zapowiada raczej spadek, a nie wzrost liczby miejsc pracy (Bauman 2006). Żyjemy bowiem w takich czasach, w których potrzeba relatywnie coraz mniej pracowników do wytworzenia dóbr zaspokajających pragnienia całej ludzkości. Ponadto należy pamiętać, że pomimo wzrastającej liczby ludności nie wszystkie pragnienia i nie wszystkich potrzeby są zaspokajane – najczęściej tylko te, które opłaca się zaspokajać. Zaś za zmiany w sferze pracy (głównie w krajach wysoko rozwiniętych) odpowiada nie tylko rozwój technologii – ale także obniżanie kosztów poprzez przenoszenie produkcji czy niektórych usług np. do krajów rozwijających się².

Na tym współczesnym – „elastycznym” rynku pracy można wyodrębnić dwie kategorie pracowników. Pierwsza, mniej liczna, do której można zaliczyć grupę specjalistów o pełnym wymiarze czasu pracy, o znacznie wyższej pensji niż średnia uposażenia, o pewnym statusie pracy, o zagwarantowanym pakiecie socjalnym, oczywiście w zamian za pełną dyspozycyjność. Drugą liczniejszą grupę stanowią, jak to określa Zofia Ratajczak, pracownicy „peryferyjni”, którzy wykonują pracę na niepewnych warunkach, bez perspektyw awansu i rozwoju zawodowego (Ratajczak 2007). Z racji tego, że nie oczekuje się od nich ani specjalnych, ani trudnych do opanowania umiejętności mogą się oni przemieszczać lub ich można przemieszczać z jednego miejsca pracy do innej z tą samą stawką uposażenia lub niższą. Ponadto ze względu na wykonywanie przez tę kategorię pracowników czynności rutynowych można ich szczególnie łatwo zwolnić i zastąpić w każdym momencie kimś innym, bez żadnych dodatkowych kosztów dla firmy.

Nie trzeba zbyt wiele, by wyobrazić sobie, jak nieprzewidywalne i niepewne stało się życie ludzi w obecnej rzeczywistości. Z psychologicznego punktu widzenia los niepewności dotyczy nas wszystkich, choć na razie tylko pośrednio. Bowiem w świecie strukturalnego bezrobocia nikt nie może czuć się naprawdę bezpieczny. Bezpieczna posada wydaje się już dzisiaj tylko nostalgicznym wspomnieniem. Niewiele jest także umiejętności i doświadczeń, które raz nabyte i doskonalone gwarantowałyby otrzymanie pracy, a następnie jej utrzymanie. Nikt nie może racjonalnie zakładać, że nie padnie ofiarą kolejnej tury redukcji zatrudnienia lub reorganizacji pracy, nieobliczalnych wahań rynkowego popytu albo kapryśnej, aczkolwiek nieuniknionej i niepohamowanej presji konkurencyjności, jakimi są „wydajność” i „efektywność”. Najnowszym sloganem obowiązującym na rynku pracy, o czym już wspomniano jest elastyczność i dyspozycyjność. Zaś jej mottem przewodnim jest praca bez gwarancji socjalnych, trwałych zobowiązań i prawa do przyszłych świadczeń, praca bez stałego miejsca i czasu jej wykonywania. Oferty tego rodzaju pracy najczęściej sprowadzają się do umów na czas określony lub

² W 2014 r. średni godzinowy koszt pracy w UE (28 państw) szacowany był na 24,60 euro, zaś w strefie euro na 29,20 euro. Występowały jednak znaczące różnice pomiędzy państwami członkowskimi UE, w których wysokość godzinowych kosztów pracy wynosiła od 3,80 euro (Bułgaria) do 40,30 euro (Dania) (ec.europa.eu/eurostat/statistics, otwarty 12.05.2016). W 2013 r. najwyższą płacę minimalną odnotowano w Luksemburgu – 1631 euro, najniższą zaś w Rumunii – 152 euro (www.bankier.pl/wiadomosc/Zarobki, otwarty 12.05.2016).

umów-zleceń po kosztach minimalnych. W tej sytuacji nikt, jak zauważa Zygmunt Bauman, nie może czuć się naprawdę niezastąpiony – ani ci, których zwolniono, ani ci, których praca polega na przyjmowaniu i zwalnianiu innych (Bauman 2006).

Więzi międzyludzkie w ponowoczesnym świecie

W świecie, w którym przyszłość jawi się jako mglisty i niewyraźny horyzont, a przy tym pełny zagrożeń i niebezpieczeństw, wytyczanie odległych celów życiowych, rezygnowanie z osobistych korzyści dla wzmocnienia grupy i poświęcanie teraźniejszości w imię przyszłych rozkoszy nie wydają się atrakcyjną ani rozsądną ofertą. Szansa, której nie wykorzysta się tu i teraz jest szansą straconą, zatem jej zaprzepaszczenie jest niewybaczalne i nie daje się łatwo usprawiedliwić ani uzasadnić. Słowo „teraz” jest kluczem do strategii życiowej, bez względu na to, czego ono dotyczy i co miałyby z niego wynikać (Bauman 2006, s. 252).

W ten oto sposób polityka świadomego siania niepewności, którą prowadzą operatorzy rynków pracy okazuje się znajdować wsparcie i wzmocnienie w polityce życia – przyjętej dobrowolnie lub z konieczności. Obie strategie przynoszą ten sam skutek, którym jest słabnięcie i uwiąd, rozpad i rozbicie więzi międzyludzkich, wspólnot i związków partnerskich, bowiem relacje międzyludzkie, w tym życie rodzinne uległy tayloryzacji. Zobowiązania „do grobowej deski” zmieniają się w umowy „na czas określony” wyznaczone poczuciem satysfakcji, umowy, które z definicji i z pragmatycznych względów mają charakter przejściowy. Nowoczesna przyjaźń polega na utrzymywaniu relacji z inną osobą po coś – co owa przyjaźń daje, a nie z jakichkolwiek innych powodów (Giddens 2007). Innymi słowy, więzi oraz związki międzyludzkie postrzega się i traktuje nie jako zadanie do wykonania, ale jako towar konsumpcyjny podlegający tym samym kryterium oceny, jakie stosuje się wobec wszelkich innych towarów. Na rynku konsumenckim pozornie trwałe produkty oferuje się zwykle klientom na „okres próbny”, obiecując wymianę lub zwrot kosztów w przypadku braku pełnej satysfakcji. Zakładając, że traktujemy w ten sam sposób naszego przyjaciela, tudzież partnera życiowego, wówczas „dbałość o dobro związku” przestaje być naszą wspólną sprawą. Wyrzekamy się wtedy myśli o trwaniu w związku na dobre i na złe, w bogactwie i ubóstwie, w zdrowiu i chorobie, wspieraniu się w dobrych i złych chwilach, rezygnacji – gdy to konieczne – z osobistych korzyści, zawieraniu kompromisów i poświęcaniu się w imię przetrwania związku. W miejsce tego wszystkiego pojawia się chęć czerpania satysfakcji z produktu gotowego do spożycia, a jeśli osiągnięta przyjemność nie sprost obietnicy i oczekiwaniom albo jeśli odświeżające poczucie nowości zniknie wraz z przyjemnością, będzie można zerwać więzi przyjaźni lub wnieść pozew rozwodowy. Nie ma powodu, by trzymać się kurczowo gorszego i przestarzałego „produktu”, skoro można poszukać jego „nowszą, ulepszoną” wersję (Bauman 2006).

Więzi międzyludzkie, podobnie jak inne towary konsumpcyjne, nie są czymś, co wypracowuje się żmudnym wysiłkiem obu stron, niekiedy z poświęceniem, lecz czymś, co ma dawać natychmiastową satysfakcję w momencie nabycia. Są czymś,

czego można się pozbyć w przypadku rozczarowania, czymś, z czego korzysta się tak długo, jak długo jest miło i przyjemnie. Nie ma powodu, aby „narażać się na koszty”, dokładać wciąż nowych starań ani tym bardziej zmagać się z kłopotami i niepokojem, by powstrzymywać lub ratować związek. Dzieje się tak między innymi, gdyż świat współczesny staje się miejscem ludzi niedojrzałych, którzy unikają trudności i starają się wszystkie problemy upraszczać i wygładzać. Winą zaś za przyczyny naszej coraz powszechniejszej niedojrzałości obarcza się postęp technologiczny, za którym nie nadąża rozwój moralny człowieka (szerzej: Catalucci 2006).

Budowaniu więzi międzyludzkich nie sprzyja również coraz powszechniejsza rywalizacja na każdym etapie rozwoju człowieka, dążenie do absolutnej „pierwszoplanowości” za wszelką cenę, do wydobycia się z anonimowości, do bycia znanym i popularnym. Nie sprzyja także zbyt szerokie i niewłaściwie rozumienie wolności (bez odpowiedzialności za siebie i innych), liczy się cel jednostki, a nie grupy, cel jako skutek z pominięciem drogi jego osiągania. Ludzie coraz częściej skupiają się na korzyściach i przyjemnościach płynących z życia, nie zwracają natomiast właściwej uwagi na środki, które im te korzyści i przyjemności zapewniają. Przy tej okazji nie tolerują też nikogo, kto staje na przeszkodzie realizacji ich pragnień. Utrudnieniem do nawiązywania dojrzałych relacji interpersonalnych jest niewątpliwie kult nieograniczonej autonomii (niezależności) bez uwzględniania wartości etycznych. Mamy do czynienia z widoczną rozdzielnością między moralnością a skutecznością, ważne że cel jest moralny, natomiast środki, które do niego prowadzą już nie muszą spełniać takich kryteriów.

Podsumowanie

W społeczeństwach tradycyjnych dorosłość, dojrzałość kojarzono z wysokim statusem. Pozycję i poważanie społeczne osiągało się w wieku dojrzałym, posiadając własne dzieci i mając znaczące sukcesy w pracy zawodowej. W dobie współczesnej liczy się wyłącznie teraźniejszość, ważne jest dziś. Zatem dojrzałość, doświadczenie będące zapleczem mądrości człowieka mogą być postrzegane jako utrudnianie otwartości dorosłych na nowe bodźce i alternatywne sposoby myślenia.

Dorosłość tradycyjna to umiejętność podejmowania decyzji i gotowość do ich uzasadnienia, umiejętność praktycznego wykorzystania posiadanej wiedzy i doświadczeń, ale także zdolność do zaangażowania własnego potencjału życiowego dla tworzenia dobra własnego i ogólnego. Dorosłość współczesna to przede wszystkim umiejętność ciągłego przystosowywania się do dynamicznie zmieniających się warunków życia i pracy lub życia z dnia na dzień. Życie z dnia na dzień *to typowe podejście do życia, jakie wykształca się w warunkach silnego oddziaływania czynników, nad którymi jednostki w swoim poczuciu prawie lub wcale nie panują* (Giddens 2007, s. 237). Natomiast permanentne dostosowywanie się do sytuacji bez aktywnego udziału w jej tworzeniu nie sprzyja rozwojowi człowieka, a raczej czyni go istotą odtwórczą, skłonną do życia wg scenariusza napisanego przez innych.

Podsumowując niniejsze rozważania, trudno nie zgodzić się z pełną troski myślą Tomasa Hylalanda Eriksena, że *Kultura, w której dojrzałość i starzenie się nie stanowią wartości, nie wie, skąd pochodzi i dlatego nie może mieć pojęcia, dokąd zmierza* (Eriksen 2003, s. 191).

Bibliografia

1. Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, przekład: A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
2. Boguszewski R. (2013), *Wartości i normy. Komunikat z badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej, www.cbos.pl (12.04.2016).
3. Bauman Z. (2006), *Phylna nowoczesność*, przekład: T. Kunz. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
4. Bauman Z. (2006a), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przekład: S. Obirek. Wydawnictwo WAM, Kraków.
5. Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekład: J. Konieczny. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
6. Bauman Z. (2012), *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, przekład: J. Hania. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
7. Cataluccio F.M. (2006), *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, przekład: S. Kasprzyśiak. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
8. Chirkowska-Smolak T. (2009), *Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Zeszyt 4, s. 257–272.
9. Czapiński J. (2012) *Czy szczęście popłaca? Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomysłowości życiowej*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 235–254.
10. Dubas E. (2001) *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 77–87.
11. Eriksen T.H. (2003), *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłumaczenie: G. Sokół. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
12. Giddens A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość – „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekład: A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
13. Harwas-Napierała B., Trempała J. (2005), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
14. Harwas-Napierała B. (2012), *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
15. Jarosz M. (2013), *Samobójstwa. Dlaczego teraz?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Kałużny R., Kałużny Ł. (2014), *Wartości uznawane przez studentów studiów niestacjonarnych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 175–189.
17. Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja, migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
18. Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

19. Sęk H., red. (2009), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
20. Sztumska B., Sztumski J. (2002), *Człowiek w świecie wartości*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
21. Świąchowicz M. (2014), *Nie chce się żyć*, „Newsweek”, nr 35/14.
22. Tyszkowa M. (1987), *Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii*, „Oświata Dorosłych”, nr 2, s. 65–73.

**Variability of socio-professional roles in the contemporary world
as a threat to traditional adulthood**

Key words: socio-professional roles, variability of roles, traditional adulthood, contemporary world, threats to traditional adulthood.

Summary: In this article, the author explores the problem of threats of the modern world to the traditionally understood adulthood. He critically analyses employment system and its negative impact on welfare of adults. Additionally, he interprets selected issues concerning human life in the world full of possibilities and uncertainty at the same time. Attention is drawn to the variability of relationships, indicating barriers to building mature interpersonal relationships. To conclude, there is an acknowledgement that the maturity and experience, as features of the traditionally perceived adulthood, could currently hinder the openness of adults to new stimuli and alternative ways of thinking.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Ryszard Kałużny, prof. DSW

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Wydział Nauk Społecznych i Dziennikarstwa

e-mail: ryszard_kaluzny@op.pl

Alicja Kargulowa

KILKA UWAG O PORADNICTWIE

Słowa kluczowe: poradnictwo jako działanie doradcy, poradnictwo jako relacja, radzenie sobie, poradnictwo jako działalność instytucji, poradnictwo jako proces życia społecznego.

Streszczenie: artykuł jest dedykowany Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej. Uwagi dotyczące poradnictwa ukazują jego przydatność i rozwój we współczesnym zmieniającym i nieprzewidywalnym świecie oraz rolę w życiu ludzi z niego korzystających. W związku z tym zwrócono w nim uwagę, że po pierwsze poradnictwo – które głównie polega na radzeniu, doradzaniu, udzielaniu porad i konsultacji, prowadzeniu indywidualnej lub grupowej „łagodnej terapii” przez doradcę dla/wobec/z radzącym się – stanowi taką społeczną praktykę, jaka może być przedmiotem badań naukowych odrębnej dyscypliny. Po drugie, uprawiając poradownictwo, na ową praktykę można spojrzeć z poziomu mikro, perspektywy mezo i perspektywy makro. I po trzecie, różnicowanie się praktyki, poradnictwa na wszystkich tych poziomach może mieć różne podstawy, ale jego cechy konstytutywne są stałe, a ujęte w 9 punktach wskazują na cel poradnictwa, stosowane metody i społeczno-kulturowe konteksty jego realizacji.

Tekst ten pragnę zadedykować Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej, której mądrość życiową, przenikliwość myślenia, życzliwość, pogodę ducha i opiekunczość wobec młodszych lub słabszych przez wiele lat podziwiałam. O jej zasługach dla andragogiki i poszczególnych andragogów napiszą pewnie jej uczniowie, jednakże tych, którzy doznali przekazywanego wszystkim dobra jest bardzo wielu. Zaliczam się także do nich, a chwile spędzone wspólnie przy okazji konferencji i zjazdów czy to w zaśnieżonym Zakopanem, czy w słonecznym Płocku, czy rozrzuconej Warszawie, czy skoncentrowanym Toruniu, czy zielonej Zielonej Górze wspominam jako niezwykle cenne i jedno z najpiękniejszych. Badawczo zajmowałyśmy się czym innym. Jak napisała prof. Hanna Solarczyk-Szwec w krótkiej wzmiance o swojej Mistrzyni *szczególne miejsce w jej dorobku zajmowały publikacje poświęcone globalnym problemom edukacyjnym: wychowania dla pokoju oraz kształtowania społeczeństwa tolerancyjnego*. Z kolei ja param się badaniami nad poradnictwem, które – co zauważyłam – w sposób nieformalny i jakże dyskretny Profesor Wesołowska uprawiała także. To ośmiela mnie, aby dedykować jej moje przemyślenia na ten temat.

Dlaczego jest poradnictwo?

Obserwacja różnych form współczesnej aktywności społecznej pozwala zauważyć dwie całkowicie przeciwstawne tendencje. Jedna to hołdowanie przez ludzi ideom indywidualizmu, co jednych prowadzi do zamykania się w swoich światach, a drugich wzmacnia w dążeniach do osobistych sukcesów, do „zaistnienia”, „pojawienia się”, skoncentrowania na sobie uwagi innych. Taka indywidualistyczna tendencja w podejściu do siebie zdołała osiągnąć kilka faz: *najpierw mieć zastąpiło być, a potem przyszło powszechne przechodzenie od mieć do jawić się* (Potulicka, Rutkowiak 2012, s. 18). Przeciwna jej tendencja wyraża się dążeniem do tworzenia wspólnoty, to łączenie się z innymi w grupach potwierdzających tożsamość i dających wsparcie. Wybór między tymi formami bycia w świecie o tyle nie jest łatwy, że wartości leżące u jego podstaw podlegają stałej rewizji i zmianie, że podważane są „stare prawdy” poprzez pojawianie się nowych prądów myślowych, nowych idei, występowanie dotąd nieznanych i trudnych do wytłumaczenia zjawisk, faktów i procesów. Płynność, zmienność, ambiwalencja, tak charakterystyczne dla współczesności, rodzą zagubienie wśród „przeciętnych ludzi”, a niepewność w podejmowaniu decyzji towarzyszy nam na co dzień. Zagadnieniem niezmiernie ważnym staje się więc umiejętność radzenia sobie w tej sytuacji.

Radzenie sobie, jak sama nazwa wskazuje, zdaje się być czymś indywidualnym i osobistym. Można nawet powiedzieć, że przez obecność w tym zwrocie słowa „sobie” jest sprawą wewnętrzną każdego z nas. Tymczasem „sobość” – jak zauważa Paul Ricoeur – jest „szarą plamką” w rozważaniach filozoficznych, gdyż nie została zdefiniowana i wyjaśniona do końca. Określenie „ten-który-jest-sobą” jest przedmiotem ciągłych sporów. Dopiero gdy ową „sobość” ujmuje się w odniesieniu do Innego, staje się ona bardziej zrozumiała. Pojmowana bywa wówczas jako tożsamość narracyjna, którą *można nazwać na mocy umowy językowej tożsamością postaci* (Ricoeur 2003, s. 234). Tożsamość taka jest tworzona w relacji – a konstruujemy ją wchodząc w komunikację z Drugim – i stara się być odpowiedzią na pytanie „kim jestem”, „kim się staję”, „do czego dążę”, dającą podstawy radzeniu sobie.

Najczęściej – jak wynikałoby z tego – to właśnie obecność Drugiego umożliwia odpowiedzenie sobie na podstawowe pytania dotyczące siebie i innych, na wydawanie sądów w różnych sprawach, na podejmowanie decyzji, czyli pozwala na poradzenie sobie w życiu codziennym i w sytuacjach wyjątkowych. Gdy obserwuje się nawiązywanie relacji z Drugim, ma się na myśli, że *chodzi właśnie o to* – jak pisze Lash – *w jaki sposób możemy sobie poradzić z niebezpieczeństwami nie tyle środowiskowymi, co psychicznymi i społecznymi, oraz zagwarantować znośny poziom porządku i stabilności w obrębie naszych osobowości oraz społeczeństwa* (Lash 2009, s. 154).

Oczywiście ta obecność Drugiego i relacja, która wówczas zostaje nawiązana, może przyjmować różne formy. Może być wspierająca lub uciążliwa, przyjazna

lub wroga, poszukiwana lub unikana, przewidywana lub przypadkowa, wreszcie może być realna lub wirtualna. Jednakże poradnictwo – o którym tutaj jest mowa – jest takim fenomenem czy też obszarem życia społecznego, w którym konstruowanie i podtrzymywanie relacji z Drugim (tutaj doradcą) podejmowane jest w celach uzyskania niezbędnej w określonej sytuacji przyjaznej pomocy i wsparcia, bez względu na to, czy będzie to pomoc bezpośrednia realna, czy zapośredniczona wirtualna.

Poradcoznawcy na całość procesu konstruowania i podtrzymywania relacji poradniczej patrzą z różnych punktów widzenia i traktują go zarówno jako odnoszący się jedynie do pojedynczych jednostek, jak i charakterystyczny dla życia społecznego większych zbiorowości. W przypadku pierwszym jest to analiza poradnictwa widzianego w skali mikro. W przypadku drugim w mezo- lub w makroskali.

Poradnictwo analizowane w skali mikro

Poradnictwo w skali mikro bywa widziane dwojako. Albo jako społeczne działanie doradcy podejmowane wobec Drugiego – radzącego się, albo jako relacja międzypersonalna o charakterze pomocowym: edukacyjnym i terapeutycznym.

Działanie społeczne doradcy. Zgodnie z definicjami słowników i encyklopedii uprawianie poradnictwa bywa określane jako działanie doradcy podjęte w stosunku do radzącego się¹. Przykładem takiego ujmowania poradnictwa może być także definicja Olgi Czerniawskiej: *poradnictwo w oświacie dorosłych zaczyna być traktowane jako nieodzowne działanie towarzyszące procesom kształcenia dorosłych, gdy są uczniami czy słuchaczami określonych placówek oświatowych bądź gdy chcą uczyć się i szukają pomocy w znalezieniu właściwego dla siebie kierunku kształcenia. Inna sfera doradztwa dotyczy osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, którą może rozwiązać czy zmienić uczestnictwo w placówkach oświaty dorosłych* (Czerniawska 1980, s. 195). Jak widać celem tak postrzeganego poradnictwa jest udzielanie radzącym się pomocy bądź w rozwiązaniu przeżywanego przez nich problemu, bądź w *pogodzeniu się z problemem* (Szumigraj 2009, s. 173–198). Rozwiązywanie problemu lub poradzenie sobie z problemem powinno prowadzić do zmiany radzącego się, do zajęcia w nim swoistej *transformacji struktur doświadczenia, wiedzy, działania* (Alheit 2011, s. 7–21); Kargulowa 2013, s. 59–73). Poradnictwo bowiem, przy tak rozumianej praktyce, jest swoistym przekazem performatywnym, będąc jednocześnie formą (współ)działania, głównie uprawianego poprzez słowo, poprzez komunikację (Siarkiewicz 2010b, 2014). Ten sposób jego przedstawiania można uznać za typowy dla podejścia socjologicznego i andragogicznego.

Działanie doradcy wprawdzie może być profesjonalne, uprawiane przez zawodowo przygotowanego specjalistę (por. Di Fabio 2014a; 2014b) lub

¹ Np. w *Małym słowniku języka polskiego PWN* z 1968 roku pod hasłem „poradnictwo” na s. 604 czytamy: udzielanie porad, wskazówek, informacji w pewnym zakresie; działalność poradni.

nieprofesjonalne, podjęte przez doradczącego², jednakże – przy tym podejściu – zawsze daje się wyodrębnić jego podmiot i przedmiot, cel, metody, narzędzia i środki działania, przebieg i jakiś efekt (Kargulowa 2004–2011; 2016).

Badania nad poradnictwem wymagają jednak nie tylko analiz uwzględniających jego celowość, czy skuteczność, ale również głębokiego wejścia w problemy egzystencjalne człowieka. Wówczas pozwalają odkryć, jaką rolę pełni działalność zaangażowanych w nim osób jako aktywnych podmiotów i umożliwiają uświadomienie (nam i im) sensu uprawianej przez nie praktyki (Czerkawska 2013). W głębszych analizach można traktować te działania jako pełnienie roli, wypełnianie społecznej misji, wykonywanie zawodu doradcy bądź jako świadczenie przez niego wyspecjalizowanej usługi³. W sytuacji optymalnej usługa ta może przyjmować formę współpracy, kooperacji doradcy i radzącego się skoncentrowanych na problemie tego drugiego; kiedy indziej rywalizacji, jeśli korzystanie z niej zostało wymuszone przez innych, a nie jest w danej chwili pożądane przez radzącego się, gdy jest traktowane przez niego jako swego rodzaju kara i/lub „zachęta” do walki z doradcą⁴.

Ale korzystanie z pomocy poradniczej nie tylko jawi się jako związek emocjonalny partnerów, gdyż może być zidentyfikowane jako „zakup przyjaźni”. Ma to miejsce wówczas, gdy radzący się wprawdzie chętnie konstruuje i podtrzymuje kontakt z doradcą, jednak nie próbuje przy jego pomocy rozwiązać swoich problemów i dokonać poważnych zmian w swoim życiu, a jedynie chce zachować pozory ich wprowadzania, aby „zaistnieć” lub „wygadać się” i sprawiać wrażenie np. „wyluzowanego”, „nowoczesnego” itp. Świadczący zaś usługę doradca ogranicza się albo do cierpliwego wysłuchiwanie wynurzeń swego klienta, albo wyręcza go w podejmowaniu przez siebie jakiegokolwiek wysiłku skierowanego na samoanalizę, autorefleksję, zmianę siebie i skupia się na zapewnianiu mu wygody i zadowolenia poprzez danie poczucia bezpieczeństwa i/lub dostarczanie „gotowych tożsamości”, np. *macho*, *romantyka*, *biznes women* itp. Doradca bierze wówczas pod uwagę tylko doraźne korzyści, jakie może stwarzać przyjęcie takiej tożsamości, a nie wchodzi w ogóle głębiej w przeżycia radzącego się. Może wysługiwać się przy tym tzw. „pośrednikami”, czyli urządzeniami technicznymi, danymi statystycznymi, gotowymi wzorcami, wywołując tym cały ciąg sprzężonych następstw. *Napawający smutkiem fakt, iż w nowoczesności mamy skłonność*

² Nazwa doradca najczęściej odnosi się do osób zawodowo zajmujących się udzielaniem porad i zobowiązanych do przestrzegania zasad etyki zawodowej. „Doradczający” nie jest zobligowany żadnymi formalnymi zobowiązaniami ani przepisami, a udzielając porad z własnej inicjatywy, może kierować się dobrem tego, któremu doradza lub swoją korzyścią.

³ Według Jaromy’ego Rifkina termin „usługi” *przeważnie obejmuje działalność (...), której wynik ma charakter krótkotrwały, jest konsumowany w czasie wytwarzania i ma wartość niematerialną. (...) Usługi nie mają cech własności. Są niematerialne i niedotykane. Są świadczone, nie produkowane. Nie można ich posiadać, gromadzić ani dziedziczyć* (Rifkin 2003, s. 92–93).

⁴ Taki rodzaj stosunków w sytuacji współdziałania określa teoria współzależności społecznej, która zakłada, że struktura celów ludzi w określonej sytuacji społecznej decyduje o tym, jak jej uczestnicy wzajemnie na siebie oddziałują.

do przewencyjnego korzystania z systemów eksperckich zawczasu wytwarza semantyczny deficyt w bliskich związkach zauważa Lash (2009, s. 214).

Nie jest jedyny w wysuwaniu zastrzeżeń pod adresem poradniczej praktyki. Krytycznie nastawieni badacze poradnictwa także dostrzegają nie tylko pozytywną stronę niesioną przez doradców pomocy, ale i niebezpieczeństwa, jakie mogą kryć się w niej (Czerkawska 2009; Kargul 1985, 2016; Kargulowa 2014–2011; Mielczarek 2009; Zierkiewicz 2009). Zastrzegają się jednak, że „zakup przyjaźni” wyrażającej się gotowością wysłuchania i okazania życzliwości przez „Drugiego”, czyli doradcę, nie musi być podyktowany wyłącznie cynizmem kupującego usługę, nie musi być hołdowaniem modzie i staraniem się bycia „trendy”, ale może być spowodowany brakiem życzliwych osób w najbliższym otoczeniu, a stosunkowo łatwym dostępem do pomocy specjalisty.

Relacja międzyosobowa. Przy podejściu psychologicznym, zwłaszcza przy dominacji opcji humanistycznej, poradnictwo utożsamiane bywa z samą mocno umotywowaną relacją doradca-radzący się (por. Duarte 2014; Egan 2002; Brammer 1984), niejednokrotnie nawet z tzw. „czystą relacją” podtrzymywaną dzięki przyjemności czerpanej przez partnerów z samego bycia w niej i udzielania sobie wsparcia psychologicznego, zrozumienia, okazywania życzliwości i tolerancji, zapewniania poczucia bezpieczeństwa we wspólnym dochodzeniu do rozwiązań problemu (Kargulowa 2004–2011). Relacja poradnicza, w którą wchodzi, którą tworzą, którą konstruują jej uczestnicy, wytworzona zostaje w sytuacji na tyle „ściślej”, konkretnej, aby mogła w ogóle zaistnieć, dać się wyodrębnić i odróżnić od innych sytuacji, i na tyle otwartej, by mogła „być”, „stawać się”. By dopuszczalne było w niej włączanie, wykluczanie, odrzucanie, mieszanie, zastępowanie tematów komunikacji i zachowań społecznych partnerów, a jednocześnie mogła być utrzymywana oraz rozwijana. Zakończenie lub załamanie jej dopuszczalne powinno być tylko przy obopólnej zgodzie. Warto bowiem dodać, że współcześnie jest możliwe otrzymanie porady nie tylko w postaci profesjonalnego daru, ale i wymiany oraz że widoczna jest przechodniość roli *homo consultans* i pełnienie jej raz jako doradca, innym razem jako radzący się przez nawiązujących relację poradniczą partnerów.

Komunikacja między uczestnikami poradniczej relacji jest wówczas intensywną i refleksyjną wymianą znaczących dla nich symboli werbalnych i pozawerbalnych, jest „działaniem połączonym” (Schutz 1984; Duarte 2014). Odnosi się to zarówno do sytuacji mających miejsce w instytucjach poradniczych; do sytuacji powstających w okolicznościach przypadkowych, nieustrukturyzowanych, incydentalnych (por. Siarkiewicz 2010a), jak i tych, które mają miejsce w świecie wirtualnym, inspirowanych kontaktem z różnego rodzaju przekazem medialnym (por. Zierkiewicz 2004; Zielińska-Pękał 2009; Walulik, 2009). Wszystko, co powstaje i zachodzi w sytuacji poradniczej, zawiązanej dzięki byciu w poradniczej „diadzie”, dzięki wytworzonemu polu współpracy, nazywane jest poradnictwem, a miejsce, w którym zawiązuje się relacja, czas i okoliczności, w jakich się rozwija, stanowią jej kontekst. W takim ujęciu poradnictwo często sprowadza się do zagłębiania się w problemy egzystencjalne, do partnerskiego „Buberowskiego

dialogu”, do empatycznego porozumiewania się i dostarczania szczerych, na ogół wzmacniających i pozytywnych komunikatów (por. Czerkawska 2013, Drabik-Podgórna 2009, 2007; Duarte 2014; Guichard 2001; Minta 2012; Straś-Romanowska 2009; Teusz 2009; Wojtasik 2009).

Jednakże, o ile można wskazać na performatywny charakter wytworzonego wówczas „pola” interakcji (Mielczarek 2015) lub nakreślić kulturowe jej „ramy” (Guichard 2001; Bilon, Kargul 2013; Kargul 2016), czy też pokusić się o napisanie ogólnego wzoru relacji poradniczej jako „udzielanie pomocy przez poradnictwo/korzystanie z pomocy doradcy”, i o ile można wyróżnić etapy realizacji tej pomocy (por. Brammer 1984; Di Fabio 2014b; Duarte 2014; Savickas 2011), o tyle ani wniesionych do sytuacji poradniczej wartości, czy stopnia zaangażowania własnych zasobów jej uczestników, ani niuansów w konkretnych sposobach postępowania wpisujących się w ten ogólny wzór, ani pełni przeżyć czy też efektów zjawiska „korzystanie/udzielanie pomocy przez poradnictwo” nie można skodyfikować i całkowicie zaplanować, i to zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej, nie mówiąc już o globalnej. Stąd na ogół tego rodzaju relacje uznawane są za unikatowe i poddawane badaniom fenomenologicznym.

Analiza poradnictwa w skali mezo

W analizach paradoznawczych zauważono, iż czasem używając terminu poradnictwo, ma się na myśli nie tyle to, co dzieje się między ludźmi, ile całą działalność instytucji posiadającej w nazwie słowo „poradnia”. Wówczas owa działalność instytucjonalna określana jest jako poradnictwo, a wszelkie rozwiązania techniczne i biurokratyczne – które w różnorodny sposób organizują społeczną i psychologiczną sferę tego, co dzieje się w poradni – także są tym pojęciem objęte. W tak rozumianym poradnictwie, które traktuje się jako działalność zorganizowaną w określonym środowisku lokalnym wyróżnia się rdzeń poradni – stanowią go pracownicy-doradcy oraz jej obsługa administracyjna i techniczna; krąg zewnętrzny – osoby korzystające z porad, a tym samym pozostające w bezpośrednich kontaktach z instytucją, dostarczające jej materii, energii, wartości i informacji; krąg zewnętrzny – potencjalni interesariusze poradni, z których niektórzy mogą przemieszczać się do kręgu wewnętrznego i stawać się np. jej klientami oraz otoczenie – lokalne, jak również dalsze, oddziałujące przeważnie w ograniczonym stopniu – globalne środowisko kulturalne, ekonomiczne, społeczne (por. Czerniawska 1977; Kukołowicz 1985; Skałbania 2012; Wojtasik 1993; Kłodkowska 2014 i inni). Poradnia może bowiem być instytucją powołaną przez państwo, stowarzyszenia społeczne, organizacje polityczne itp. Jest ona zawsze osadzona w określonym środowisku społecznym, kulturowym i przyrodniczym (Peavy 2014, Skałbania 2015).

Czasem poradnictwem w skali mezo określa się realizację zadań pomocowych przez daną grupę osób niezabiegających o stałą organizację swojej pracy, osób pozostających w luźnych związkach niesformalizowanych, organizujących

się doraźnie ze względu na wspólny cel, np. opracowanie porad dla określonego odbiorcy lub dostarczenie mu wsparcia (Krzysztofik, Walulik 2016; Trębińska-Szumigraj 2015; Zielińska-Pękał 2007 i inni). Grupa taka może działać w świecie realnym albo w mediach, na forach internetowych itp.

Przedmiotem analiz poradoznawczych stają się wówczas realne społeczne doświadczenia osób związanych z poradnictwem, uczestniczących w nim jako: doradcy, radzący się, właściciele poradni, badacze poradnictwa, twórcy metod pracy doradczej i poradniczej, autorzy poradników – których ogólnie można nazywać „interesariuszami poradnictwa”. Ważne są ich realne, jawne działania i sposoby postępowania jako osób dysponujących określoną wiedzą, znanymi sobie technikami itp. W trakcie prowadzonych badań dąży się, aby odtworzyć ich obserwowalne zachowania, wypowiedzi, umiejętności posługiwania się wiedzą praktyczną i teoretyczną, nawyki, sposoby wykorzystywania przez nich narzędzi, rodzaje stosowanych środków, sposoby operowania czasem. Niemniej ważne są także badania nad sferą niejawną poradnictwa, którą stanowią możliwe do odczytania i zrozumienia przeżycia tych osób, ich swoiste wyczucie i poczucie doświadczanej rzeczywistości, która nabiera swojej specyficznej konotacji w obrębie relacji doradca-radzący się nawiązanej w określonej instytucji, wspólnocie lub grupie. To uczestnicząc w sytuacji poradniczej w danej instytucji lub grupie wsparcia, zazwyczaj ujawniają one nie tylko swoją wiedzę, umiejętności, nawyki, ale ogół ocen i norm moralnych przyjętych w danym środowisku, w danej epoce i w danej kulturze. Biorąc je w badaniach pod uwagę, uwzględnia się szerszy wymiar społeczny, kulturowy, etyczny i sensoryczny owych przeżyć.

Ale także – co bywa najtrudniejsze – można spróbować te dwie sfery poradnictwa: jawną, realną i symboliczną, ukrytą, ująć w sensie procesualnym i potraktować jako splot zjawisk stale konstruowanych i dekonstruowanych przez jednostki zanurzone w przestrzeni życia społecznego instytucji, środowiska, wspólnoty lub grupy, do której przynależą. Czyli przeanalizować różne procesy i zjawiska podlegające zmianom zarówno w aspekcie praktycznym, jak i ideologicznym, etycznym i symbolicznym. Byłaby to próba przełamania opozycji między tym, co społeczne, a co jednostkowe, co powielane, a co tworzone w danej społeczności, wspólnocie lub grupie społecznej.

Podjął się tego zadania R. Vance Peavy, który dużą wagę przywiązywał do lokalnego zakorzenienia ludzi w ich środowisku życia i kulturze oraz domagał się, by w procesie niesienia pomocy uwzględniać rolę nagromadzonego przez nich kapitału społecznego. Do doradców apelował o stosowanie „praktyk wrażliwych kulturowo”. Mając na uwadze lokalne powiązania, zwracał także uwagę na współczesne zmiany położenia życiowego radzących się, dla których osiągnięcie życiowego spełnienia stało się – w jego mniemaniu – zadaniem osobistym, zadaniem, w realizacji którego nie mogą dziś, w odróżnieniu od przeszłości, odwołać się do pomocy tradycyjnych struktur, *jako że zakres systemów wsparcia skurczył się, a wpływ tradycyjnych form poradnictwa (rodzina, starszyzna, Kościół, społeczność) zmienił się i stracił na znaczeniu* (Peavy 2004, s. 19). Jak pisze jego była

studentka i współpracowniczka Marie L. Hoskins-Peavy, ubolewał, że *nie istnieje swego rodzaju zestaw narzędzi kulturowych, których można by użyć, aby zrozumieć jak status etniczny, genderowy czy społeczno-ekonomiczny ukształtowały historię życia danej osoby* (Peavy 2004, s. XIII).

Z polskich badaczy próba połączenia analiz dotyczących jednostki i społeczeństwa została w pewnym sensie podjęta przez Teresę Kukołowicz przy analizie parafialnego poradnictwa rodzinnego. Autorka uważa, że rodzinę można zdefiniować, mając na uwadze celową i rozumną dynamikę działań człowieka obejmującą czynności zmierzające *w kierunku życia rodzinnego oraz powstałe z tego tytułu relacje-stosunki międzyludzkie* (Kukołowicz 1985, s. 133). W takim rozumieniu życie rodzinne – jako jedna z postaci życia społecznego – jest zespołem relacji odniesionych do dobra wspólnego, czyli sumy warunków wspólnego życia, *w którym człowiek – ludzie mogą osiągnąć wartości i przez nie zdobywać doskonałość osobową* (1985, s. 134). *Sięgając głębiej, stwierdzamy – zauważa T. Kukołowicz – że realną, istniejącą podstawą, z której wyrasta życie społeczne jest człowiek-osoba* (1985, s. 134). To on/ona dąży do uczestniczenia w życiu społecznym, także poprzez budowanie *życia rodzinnego i posiadając ku temu odpowiednie predyspozycje i potrzeby* (1985, s. 134). Rodzina zbudowana na miłości będącej – jak głosił Św. Jan Paweł II – bezinteresownym darem z siebie dla drugiego (współmałżonka) jest spełnieniem ludzkich dążeń i możliwością zaspokojenia potrzeb egzystencjalnych człowieka, *stanowi wspólnotę dzięki współdziałaniu na rzecz rodzinnego dobra wspólnego, służącego jej członkom. Miarą więc, istotą, celem życia rodzinnego jest człowiek i jego problemy egzystencjalne* – uważa autorka (Kukołowicz 1985, s. 134). Te ogólne twierdzenia na temat jakości i znaczenia życia rodzinnego pozwalają jej sądzić, że: *motywem – przyczyną poszukiwania porady będzie szukanie pomocy w sytuacji zachodzenia dysproporcji między możliwościami fizycznymi człowieka a jego otwarciem na wyższe wartości i dążeniem do ich realizacji* (1985, s. 134). Nawiązana relacja poradnicza może, a nawet powinna stać się okazją do rozwiązania nie tyle problemów doraźnych, ile egzystencjalnych dotyczących sensu życia i poszukiwania dróg wzmocnienia jego jakości. Tym samym poradnictwo pojmowane w mezoskali jako poradnictwo na rzecz rodziny i pojedynczego członka tej grupy, jaką jest rodzina, jest działaniem/procesem spajającym jednostkę ze społeczeństwem.

Obraz poradnictwa w makroskali

Demokratyzacja stosunków społecznych zdaje się sprzyjać wzrostowi liczby poradni państwowych i pozapaństwowych. Ich niejako zsumowana działalność – poradnictwo – staje się „owocem” polityki społecznej i postrzegane jest głównie jako zjawisko polityczne i ekonomiczne charakterystyczne dla danego kraju, w którym otwiera się poradnie, kształci specjalistów-doradców, określa zadania poszczególnych placówek poradniczych i egzekwuje ich wykonywanie. Dyskutuje się o aspektach ideowych i ideologicznych poradnictwa, założeniach

teoretycznych, efektach przewidywanych i wynikach ubocznych, o jego organizacji w realnym świecie. Liczba otwartych poradni, ich różnorodność, dostępność i poziom wyposażenia w niezbędne „środki” zdaje się świadczyć o trosce państwa o swoich obywateli, o poważnym traktowaniu ich potrzeb. Mając na myśli taki obraz poradnictwa, mówi się o poradnictwie polskim, brytyjskim, francuskim, niemieckim, holenderskim itp.; o ideologii poradnictwa europejskiego, kanadyjskiego lub północnoamerykańskiego; o systemach poradnictwa zawodowego, rodzinnego, medycznego, prawnego itp. (por. Bilon 2014; Collins, Arthur, Brown, Kennedy, 2013; Czerniawska 1990; Słowik 2012; Bilon, Kargul 2012).

Badaczem, który podjął się analizy poradnictwa w skali makro jest duński psycholog Peter Plant, który zwraca uwagę, że *pytanie rzadko zadawane jak dotąd w poradnictwie kariery brzmi: „Jaki może być wpływ środowiska na twój wybór kariery?”* (Plant 2003, s. 128). Domaga się ochrony osób przebywających w złych warunkach ekonomicznych, a widząc doradcę w roli doradzającego sposoby inwestowania w kapitał ludzki, zadaje pytanie o rodzaj kariery, którą on powinien doradzać i której wybór byłby dla jego klienta opłacalny nie tylko w aspekcie ekonomicznym, ale i humanistycznym – egzystencjalnym. Odpowiadając na nie – mówiąc najogólniej – widzi, jako optymalną, taką karierę, która byłaby połączona z rozwojem środowiska społecznego, ekonomicznego, kulturalnego, tworzonego i użytkowanego przez racjonalnie egzystujące w nim podmioty dostrzegające w tym sens swego życia. Odpowiedzialność za kształt kariery, za jej rozwój, przekształcenia itp. lokuje i po stronie radzącego się, i po stronie organizatorów życia społecznego danego kraju, regionu, kontynentu.

Stąd poradniczy *boom* zachęca do krytycznego spojrzenia na poradnictwo i po-traktowania go nie tylko jako przypadkowych zachowań i działań poszczególnych doradców i radzących się oraz działań instytucji poradniczych, ale jako procesu życia społecznego. Życie społeczne zbudowane z wzajemnych międzyludzkich relacji jest tą przestrzenią, w której jedne działania podtrzymują je i przekazują wypracowane dobra następnym pokoleniom, a inne je degradują lub niszczą. Już wstępne obserwacje i przytoczone wyżej analizy dość jednoznacznie wskazują, iż poradnictwo jest procesem życia społecznego o charakterze wspomagającym i z założenia przyjaznym, podtrzymującym społeczne więzi. Jednak – zwłaszcza ze względu na neoliberalną politykę państwa – instytucjonalne poradnictwo bywa wykorzystywane w celach politycznych i będąc „bytem etycznie uwikłanym” staje się instrumentem w rękach przedstawicieli władzy zorientowanych przede wszystkim na skuteczność ujmowaną w aspekcie ekonomicznym.

Jako społeczna praktyka poradnictwo dawno przestało być udziałem tylko specjalistów: kwalifikowanych doradców lub badaczy poradnictwa – poradców. Nie jest także uprawiane wyłącznie w swojej niejako rytualnej, konwencyjonalnej formie, a podejmowane bywa przez osoby pełniące różne role społeczne, uprawiane jest przez wykonawców różnych profesji, którzy wplatają je w swoje „pozaporaadnicze” czynności zawodowe (por. Dębska 2010; Dragon 2014; Drabik-Podgórna 2013; *Prof. Jeanowi Guichardowi w odpowiedzi* 2013).

W związku z tym niejednokrotnie – czasem nieświadomie – używają go jako „subtelного narzędzia sprawowania władzy” (Szumigraj 1998). Gdy tak uprawianą działalność poradniczą w skali makro poddaje się krytycznemu oglądowi zaproponowanemu we wczesnych pracach Michaela Foucaulta, można zobaczyć, w jakim stopniu widoczne są skutki przeniknięcia władzy dyscyplinarnej do ciała społecznego. Pomijanie krytyki jawnych mechanizmów używania władzy, a jednocześnie założenie, że całość społeczeństwa będzie kierowała się zindywidualizowaną, ale i ugodową refleksją w swoim postępowaniu – zdaniem tego badacza – jest najlepszym dowodem na przeniknięcie władzy do najgłębszych podstaw społecznego życia. Instytucjonalne wzmacnianie społecznej refleksyjności poprzez uprawianie poradnictwa – w myśl analizy Foucaulta (1998) – to już nie tylko modernizacja komunikacji czy sposobu myślenia pojedynczych jednostek, to modernizacja dotycząca wielu aspektów życia społecznego. To strategia sprawowania biowładzy. Zatem ciągle jest aktualne pytanie „w imię czyjego dobra?” postawione poradnictwu przez Marcina Szumigraj, gdy postrzega je w skali makro (Szumigraj 2007).

Jest ono tym bardziej na czasie, że poradnictwo jako proces życia społecznego wychodzi poza określone struktury, przyjmuje kształt sieci i jest wielkim przepływem idei, strumieniem ludzkich problemów, dyskursów naukowych, praktyk pomocowych, różnych wspomagających działań oraz obiektów materialnych i urządzeń technicznych, które przesyłają, selekcionują i przechowują poradnicze zachowania, teksty, idee (por. Castells 2008). Jest – posługując się zdaniem innego myśliciela – tak *rzeczywiste jak natura, narracyjne jak dyskurs, kolektywne jak społeczeństwo i egzystencjalne jak bycie* (Latour 2011, s. 129). Inaczej można powiedzieć, że poradnictwo stało się dyskursem życia codziennego i ulega tym wszystkim zmianom, które dotyczą codzienności, podlega procesom marketingu, reklamy, komercjalizacji, konkurencji. Aby nie stracić orientacji w korzystaniu z jego usług, pojawia się poradnictwo doradczające jak „dokonywać” radzenia się, co choćby oddaje tytuł książki Dan Ciampa *Sztuka znajdowania dobrych doradców* (2007). Mając więc na myśli poradnictwo jako proces codziennego życia społecznego, mówimy o widocznym odciskaniu się w nim filozofii indywidualizmu, globalizmu, o jego usieciowieniu czy refleksyjnej modernizacji. Widzimy je jako nie tylko lokalną, ale i międzynarodową sieć powiązanych działań doradczych obecnych w Internecie, w innych mediach lub uprawianych w świecie realnym (por. Bilon 2010).

Na ten szeroko zarysowany obraz poradnictwa różnorodnie postrzeganego w ujęciu potocznym, socjologicznym, psychologicznym i z perspektywy polityki społecznej, nakłada się jeszcze niemniej ważny jego aspekt kulturowy, który znajduje swój wyraz w traktowaniu go jako formy pomocy w warunkach kulturowych państwa, regionu, grupy społecznej, w określonym okresie ich rozwoju (por. Bilon, Kargul 2012; Bilon 2014; Czerniawska 1990; Drabik-Podgórna 2005; Collins i inni 2013; Słowik 2012), co także znajduje swoje odbicie w licznych publikacjach.

Tak wieloraki obraz można też z poradniczego punktu widzenia syntetycznie ująć w kilku punktach.

Poradnictwo, czyli co?

1) poradnictwo jest fenomenem, który mieści się w obszarze działań i relacji społecznych. Jest jednym z procesów życia społecznego, jest systemem społecznym. Wiadomo, że termin „system społeczny” jest pojęciem abstrakcyjnym, a o strukturze jego stanowią związki, jakie zachodzą między zdarzeniami „produkowanymi” przez różnorakie elementy społeczne (pojedynczych ludzi, grupy, organizacje), a nie między materialnymi przedmiotami, jak ma to miejsce w systemach fizycznych lub biologicznych;

2) z założenia jest działaniem (działalnością) racjonalnym, a więc przysługuje mu cecha celowości w realizacji zamiarów osób z nim związanych, a konstruuje go różne zachowania i przeżycia uczestników działania. Może jednak być zdarzeniem powstałym spontanicznie czy dziełem przypadku, może mieć charakter działań masowych, grupowych lub indywidualnych realizowanych w układach bezpośrednich *face to face* lub w sposób zapośredniczony (Internet, telefon, media, list itp.);

3) zorientowane jest na optymalizację i wspomaganie zachowań emancypacyjnych, a więc na rozwój motywacji, przekształcanie emocji, wzbogacanie zasobu informacji, rozbijanie stereotypów w myśleniu osób radzących się, nastawione na rozwój ich refleksyjności i krytycyzmu, na ich wysiłki zmierzające do redefinicji tożsamości, a także na wytwarzanie stosunków społecznych i zachowań wyżej ocenianych niż poprzednie, przyjaznych wobec siebie i innych, sprzyjających integracji społecznej i usuwaniu zakłóceń;

4) w zależności od tego, czyje problemy są w nim rozwiązywane, może plasować się na różnych poziomach życia społecznego. Ponieważ zajmuje się związkami między ludźmi, sytuacjami zewnętrznymi radzących się i szerszymi systemami społecznymi, poradnictwo może dotyczyć jednostek, pewnych grup nieformalnych, zorganizowanych instytucji, wreszcie globalnego społeczeństwa, chociaż mogłoby się zdawać, że zajmuje się jedynie wąskimi sprawami osoby zasięgającej rady;

5) to, co jest przedmiotem działania w poradnictwie, zależy od przyjętej koncepcji filozoficznej. Na ogół jednak nie jest nim jednostka jako taka, ale przeżywany przez nią problem, który prowadzi do zaburzenia stosunku jednostki do siebie lub/i do otoczenia. Poradnictwo jest rozwiązywaniem problemów życiowych ludzi. Mówiąc o problemach, mamy na uwadze pewne złożone zadania o charakterze adaptacyjnym lub decyzyjnym lub/i stany emocjonalne niekiedy frustracyjne, z którymi jednostka musi się uporać w życiu, a których samodzielne optymalne rozwiązanie przez podejmowane działania, kontemplację, autorefleksję, czy korzystanie z biograficznych doświadczeń przekracza w danej sytuacji jej możliwości;

6) jest działaniem podejmowanym w zasadzie z inicjatywy osób radzących się lub doradców wobec, dla i przy współudziale radzących się. Zdarza się jednak, że osoby zgłaszające się po poradę robią to pod presją otoczenia;

7) realizowane jest w układzie interakcyjnym bezpośrednim lub zapośredniczonym sprzyjającym powstawaniu nowych wartości i wytwarzaniu się odrębnego stosunku społecznego, który można określić stosunkiem poradniczym. W założeniu konstruowany jest on przy współdziałaniu uczestników poradnictwa, jednak czasem może przyjąć formę walki lub gry pozorów;

8) jest działaniem (działalnością) któremu mogą zarówno przysługiwać precyzyjnie określone rodzaje czynności, forma organizacyjna lub metoda postępowania (treningi, ćwiczenia, rozwiązywanie testów itp.), jak i takim, któremu przypisuje się jedynie przyjazny i wspomagający charakter. Nie jest też dokładnie określona profesja doradcy, choć w przepisie roli wymaga się od niego kompetencji w tym zakresie, w którym udziela pomocy oraz posiadania takich cech osobowości i stosowania takich metod działania, które nie byłyby sprzeczne z etyką działalności poradniczej;

9) jest działaniem, w którym udział radzącego się powinien być dobrowolny, a doradcy może wynikać z poczucia społecznego obowiązku, z życzliwości do innych ludzi lub z racji wykonywania zawodu.

Biorąc pod uwagę całą złożoność zjawiska/procesu/działania, jakim jest poradnictwo, trzeba zgodzić się z tym, że może ono rozwijać się jako forma pomocy tylko w społeczeństwach refleksyjnych, demokratycznych i tolerancyjnych, w których jedni nie boją się przyznawać do swoich słabości i problemów, a drudzy nie stronią od tego, aby im nieść pomoc.

Bibliografia

1. Alheit P. (2011), *Podejścia biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
2. Bilon A. (2010), *Poradownictwo wobec ogólnej refleksji nad poradnictwem*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62), s. 55–75.
3. Bilon A., Kargul J. (2012), *Společno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy* / „Socio-Cultural Contexts for Defining the Role of Counsellors”. „Studia Poradnawcze/ Journal of Counsellogy”, s. 85–109/265–287.
4. Bilon A. (2014), *Rola doradców kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 15, s. 129–139.
5. Brammer L.M. (1984), *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, tłum. J. Mieścicki, M. Żardecka, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
6. Castells M. (2008), *Společństwo sieci*, przekład Zespół, red. nauk. M. Marody, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
7. Ciampa D. (2007), *Sztuka znajdowania dobrych doradców. O czym nie mówią konsultanci*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
8. Collins S., Arthur N., Brown C., Kennedy B. (2013), *Opinie doradców i opiekunów praktyk na temat kształcenia w obszarze wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej /*

- Counsellor and Supervisor Views of Multicultural and Social Justice Educational*. „Studia Poradnicze/Journal of Counselling”, s. 109–126/279–295.
9. Czerkawska A. (2009), *Strefa cienia w pracy doradcy*, [w:] *Podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, A. Czerkawska (red.), Wyd. Nauk. DSW, Wrocław, s. 34–47.
 10. Czerkawska A. (2013), *Poradnictwo egzystencjalne*. Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
 11. Czerniawska O. (1977), *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
 12. Czerniawska O. (1980), *Poradnictwo wychowawcze dla dorosłych*, [w:] A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (red.), *Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa*, AUW no 608, Wyd. UW, Wrocław, s. 195–207.
 13. Czerniawska O. (1990), *Koncepcja orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego Geneviève Latreille*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata*, Vol. I. AUW no 1249, Wyd. UW, Wrocław, s. 319–329.
 14. Dębska E. (2010), *Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodowego*, „Edukacja Dorosłych” nr 1(62), s. 77–89.
 15. Di Fabio A. (2014a), *Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna w XXI wieku. Nowe konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych* / „Career counselling and positive psychology in the 21st. Century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention”. „Studia Poradnicze/Journal of Counselling”, s. 13–40/193–213.
 16. Di Fabio A. (2014b), *Intrapreneurial self-capital: a new construct for the 21st century*, „Journal of Employment Counseling”, Vol. 51, s. 98–111.
 17. Dragon A. (2014), *Proces mediacji w perspektywie poradniczej/ The mediation process: A counselling studies perspective*, „Studia Poradnicze/Journal of Counselling”, Vol. 4, s. 131–143/305–318.
 18. Drabik-Podgórną V. (2005), *Innowacja edukacyjna. Aplikacja rozwiązań francuskich w polskim poradnictwie zawodowym*, Impuls, Kraków.
 19. Drabik-Podgórną V. (2007), *Poradnictwo w perspektywie dialogicznej – od poradnictwa dialogowego do dialogiki poradnictwa*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, V. Drabik-Podgórną (red.), Impuls, Kraków, s. 105–115.
 20. Drabik-Podgórną V. (2009), *Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 103–124.
 21. Drabik-Podgórną V. (2013), *Myśleć jak poradniczo / Thinking like a counsellor*. „Studia Poradnicze/ Journal of Counselling”, s. 11–14/187–190.
 22. Duarte M.E. (2014), *Poradnictwo w konstruowaniu życia. Cele, procesy, instrumenty*. /*Life-designing: Objectives, processes, instruments*, „Studia Poradnicze/ Journal of Counselling”, s. 41–58/214–230.
 23. Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, tłum. J. Gilewicz, E. Lipska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
 24. Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Fundacja Altheia, Warszawa.
 25. Guichard J. (2001), *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza*, [w:] *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, B. Wojtasik (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Wrocław – Radom, s. 87–96.

26. Kargulowa A. (2013), *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013, nr 1(61), s. 59–73.
27. Kargulowa A. (2004–2011), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
28. Kargulowa A. (2014), *Counseling situation and its ambiguities /Lo stato del counseling e le sue ambiguità*, „Counseling Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni”, no 2, s. 121–132.
29. Kargulowa A. (2016), *Discourses of Counsellogy: Toward an Anthropology of Counseling*, Societas Vistulana, Kraków.
30. Kargul J. (1985), *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (eds.), *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradnictwa*, Wyd. UWr., Wrocław, s. 109–115.
31. Kargul J. (2016), *Kulturowe konteksty organizacji poradnictwa*, [w:] B-J. Ertelt, J. Górna, D. Kukla (red.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, Wydawnictwo im. S. Pobiańskiego AJD w Częstochowie, Częstochowa, s. 29–1.
32. Kłodkowska J. (2014), *Radzenie sobie pracowników ze zmianami w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 121–132.
33. Krzysztofik J., Walulik A. (2016), *Miedzy ignorancją a eksperskością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Wydawnictwo Helios, Gliwice.
34. Kukołowicz T. (1985), *Podstawy teoretyczne parafialnego poradnictwa rodzinnego*, [in:] A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (eds.), *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradnictwa*, Wyd. UWr., Wrocław, s. 131–139.
35. Lash S. (2009), *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 145–221.
36. Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. M. Gulda, Oficyna Naukowa, Warszawa.
37. Mielczarek M. (2009), *Władza doradcy w relacjach z radzącym się*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 352–369.
38. Mielczarek M. (2015), *Inspiracje teorii Pierre’a Bourdieu w poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(75), s. 55–68.
39. Minta J. (2012), *Od autora do aktora. Wsparcie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
40. Peavy R.V. (2014), *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*, Taos Institute, Bielsko-Biała.
41. Plant P. (2003), *Green Guidance: Fringe Focus*, [w:] E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik (red.), *Counsellor, profession, passion, calling?* Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław, s. 124–128.
42. Potulicka E., Rutkowiak J. (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
43. *Prof. Jeanowi Guichardowi w odpowiedzi /Response to Professor Jean Guichard* (2013), *Studia Poradnicze/Journal of Counsellogy*, s. 17–41/193–216.
44. Ricoeur P. (2003), *O sobie samym jako innym*, przełożył B. Chelstowski, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
45. Rifkin J. (2003), *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

46. Savickas M.L. (2011), *Constructing careers: Actor, Agent, Author*, „Journal of Employment counselling”, No. 48, Issue 4, December, s. 179–181.
47. Schutz A. (1984), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] Kryzys i schizma, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa, s. 137–192.
48. Siarkiewicz E. (2010a), *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra.
49. Siarkiewicz E. (2010), *Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 11*, M. Olejarsz (red.), Wyd. UZ, Zielona Góra, s. 167–183.
50. Siarkiewicz E. (2014), *Moc słowa. Możliwości identyfikowania wypowiedzi performatywnych w poradniczych praktykach/Performative Utterances in Counselling Practice*. *Studia Poradczawcze/Journal of Counselling*, s. 59–71/231–244.
51. Skalbani B. (2012), *Instytucjonalne poradnictwo pedagogiczne okresu przemian. Kontynuacja i zmiany*, Zakład Poligraficzny Politechniki Radomskiej, Radom.
52. Skalbani B. (2015), *Poradnia psychologiczno-pedagogiczna w środowisku lokalnym. Analiza poradniczej praktyki*. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa.
53. Słowik A. (2012), „Mapowanie przestrzeni życiowej” – narzędziem pracy doradcy międzykulturowego. *Refleksje nad autorskimi warsztatami przeprowadzonymi w Grecji i na Węgrzech*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 13, s. 223–239.
54. Straś-Romanowska M. (2009), *Doświadczenia graniczne w rozwoju poradnictwa: wyzwanie dla poradnictwa*, [w:] *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 65–84.
55. Szumigraj M. (1998), *Poradnictwo jako subtelne narzędzie sprawowania władzy*, [w:] B. Wojtasik (red.), *Z podstaw poradczawstwa. Zeszyt 2*, Wyd. UW., Wrocław, s. 21–32.
56. Szumigraj M. (2007), *W imię czyjego dobra? Czyli o misji poradnictwa kariery*, [w:] V. Drabik-Podgórska (red.), *Poradnictwo między etyką i techniką*, Impuls, Kraków, s. 149–164.
57. Szumigraj M. (2009), *O problemie w poradnictwie*, [w:] *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 173–198.
58. Teusz G. (2009), *Poradnictwo biograficzne w aspekcie krytycznych wydarzeń życiowych*, [w:] *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 85–102.
59. Trębińska-Szumigraj E. (2015), *Podróż do miasta, którego nie ma*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania. Tom dedykowany prof. Oldze Czerniawskiej w 85 rocznicę urodzin*, Wyd. AH-E w Łodzi, Warszawa – Łódź, s. 213–221.
60. Walulik A. (2009), *Korespondencyjny Kurs Biblijny – forma poradnictwa egzystencjalnego*, [w:] D. Zielińska-Pękał (red.), *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra, s. 79–97.
61. Wojtasik B. (1993), *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, CDN, Wrocław.
62. Wojtasik B. (2009), *Sytuacja poradnicza – między rytuałem interakcyjnym a prawdziwym spotkaniem*, [w:] *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 199–216.
63. Zielińska-Pękał D. (2007), *Od wirtualnego „realis” do „symulakrum”. O historii pewnego zniewolenia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(38), s. 37–54.

64. Zierkiewicz E. (2004), *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Impuls, Kraków.
65. Zierkiewicz E. (2009), *Feministyczna krytyka poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 333–357.

A few thoughts on counselling

Key words: counselling as a counsellor's action, counselling as a relation, counselling as an institutional activity, counselling as a process of social life, coping.

Abstract: the article is dedicated to Professor Eugenia Anna Wesołowska. It reflects on counselling, highlighting the utility and development of counselling practices in the changeable and unpredictable world of our times as well as spelling out the relevance of counselling in the lives of counselees. Firstly, counselling is conceived of as a social practice involving providing advice, guidance, consultation, recommendation and a range of individual and group "mild therapy" forms conducted by a counsellor for/vis-a-vis/with a counselee. This social practice can be an object of research within a separate discipline. Secondly, this practice, if studied within the framework of counseling, can be examined in terms of its micro-, meso- and macro-levels. And, thirdly, although counselling practices are diverse and expand at all three levels for different reasons, counselling constitutive features remain the same. Classified in nine points, they define the aim of counselling, the methods applied in counselling and the socio-cultural contexts in which counselling is implemented.

Dane do korespondencji:

Prof. Dr hab. Alicja Kargulowa

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Wydział Nauk Pedagogicznych

Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradnictwa

e-mail: jozef.kargul@dsw.edu.pl

Beata Stachowiak

STUDENTS' USE OF SOCIAL NETWORKING SITES – THE REFLECTIONS OF A DIDACTITIAN OVER THE RESULTS OF THE RESEARCH

Key words: students, social networking sites, the didactic of the higher education, Y and Z generations, academic tutors.

Abstract: nowadays, social networking sites are omnipresent in the life of the young generation. The data collected from Eurostat indicate that in the age group 16–24, the percentage of the users of the said sites exceeds 90%. Hence, it is natural to use them in didactics – in particular in the higher education institutions. The author in this paper demonstrates the results of the research conducted among the students and concerning their activities in the social networking sites, the reasons for their presence there, the objectives of their use of these media and the timespan spent on their use. The results of the research indicate that the students vary as to their approach to social networking sites due to– among others– the faculty they study at. The paper is concluded with the didactic reflections on the choice of the appropriate social networking site for didactic reasons or else the reflections concern the generation gaps pertaining to the use of the Internet.

Introduction

The purpose of this paper is to present the results of the research related to students' use of social networking sites and reviewing the conclusions relevant to didactics stemming from the said research. The media often depict young people making use of social networking sites. The messages unambiguously point to the fact that everybody must have an account on at least one networking site of this sort or else "he has no life". It gives rise to multiple questions – including the ones posed by lecturers. What follows in this paper is some of them. What is the main purpose of using social networking sites? Which factors influence the frequency of using these sites? How much time is devoted to this form of activity etc.? Getting to know students' preferences in this realm is important because it can enable to work out the strategy of exploiting social media for the sake of didactics.

Social networking sites under scientific scrutiny

The issues related to social networking sites have been raised for many years now and one can possibly distinguish a few types of research. The first of them

is about sketching the statistical picture of the users – these investigations are usually conducted with respect to representative groups and the acquired data are often transferred to the institutions of international nature. The examples of the above are the data gathered by Eurostat¹, Główny Urząd Statystyczny² [Central Statistical Office] or ITU³. The second type is the research conducted by research institutes – often commissioned by business entities – and the results of the research are made available in the form of reports. There are also the initiatives of the wider scope in which one of the areas of research is the use of information-telecommunication technologies by an individual person. What can serve as an exemplification is "Diagnoza społeczna" [Social Diagnosis] – having taken into account for many years the role of social networking sites played in the lives of the inhabitants of Poland. The investigations pertaining to social networking sites are often of international nature – the example might be the analysis conducted by Universal McCann, the internet users originating from a dozen of countries being a subject to these studies⁴.

Another type is quantitative and qualitative search queries conducted in the scientific centres by the research teams or individual researchers. The subjects of these are analyses usually connected with scientists' interests and their grant-related research. Among the issues raised in the context of social networking sites – among others – there are:

- the influence of this sort of networking sites on the workings of the brain (Loh, Kanai 2013);
- the influence of social media on interpersonal relations (Turkle 2012);
- addiction to social networking sites and broadly speaking, to new technologies (Fake 2011).

Oftentimes in connection with the youth, what is raised is the issue of aggression in the cyberspace, and in particular in social media (Bednarek 2009, Lenhart and others 2011, Pyżalski 2012). The separate type of research, being of particular interest in the light of the subject of the present paper, is the investigation of students' communities with respect to their respective activity on the Internet (Blak 2011, Generacja Y...2013). Another area of research is the use of social networking sites during the process of education (Fewkes and others 2012, Hocoy 2013).

¹ Eurostat in the category of Information society statistics\...\ ICT usage by individuals presents the statistical data related to the individual users of social networking sites.

² Główny Urząd Statystyczny [Central Statistical Office] gathers and publishes information related to the indicators of how advanced the creation of information society is. The scope of its research changes as years go by; practically speaking, what we deal with is two thematic realms: ICT in business and ICT in households.

³ ITU, that is International Telecommunication Union, is a specialized agenda of the United Nations, which publishes the data related not only to the tele-communication infrastructure but also to the users' abilities and the type of their activities.

⁴ In 2014, in the seventh edition of Wave research 50021 of active Internet users in 65 countries were subject to scientific research.

The authors of the publications related to the students' use of social networking sites may be divided into three groups: enthusiasts, skeptics and realists. The similar typology can be also observed among academic lecturers – the author at this point hints at this group because it is important due to the subject of her research⁵. The enthusiasts usually overlook the negative aspects of the social networking sites of this sort – they are fascinated by their idea and completely enthusiastic about using them. They often do so without any deeper pedagogic reflection, which results in, for instance, the excess of the information of the infantile nature posted at some sites. On the other hand, the skeptics approach the possibilities offered by these sites with caution or indeed with utmost skepticism. Oftentimes, the people subsumed under this group oppose all the technological novelties, sticking incessantly to the belief that the traditional methods of teaching work wherever and whenever applied. At the same time, they do not take into consideration the fact that the contemporary generation of students grew up in the information society. What takes place then is a certain discrepancy between the lecturers usually from the generation of *baby boom* or the generation X and the students, who belong to generation Y. The last group is comprised of realists, who reasonably approach new solutions – they do notice both their advantages and disadvantages. They often have at their disposal pedagogic training and relevant competences, due to which they are able to judge whether some new device will be useful, for instance, for the process of educating or not. The voice of the representatives of the last group should reverberate most.

The specification of the research

The described research was conducted in 2013 among the students of Nicolaus Copernicus University in Toruń. The questionnaires were collected under the student project. 900 students in total were subjects to the research and after the further formal verification it was 834 questionnaires that proved eligible for further study. The structure of respondents with respect to the faculties they studied at was presented in the diagram 1. The main purpose of the research was to diagnose the students' attitude towards social networking sites. The question were about – among others – the number of accounts, time of the day and the length of user's activity at the sites of this sort, the reasons for using them, the places at which it takes place and the devices the respondents use during their activity at the sites. The questionnaire contained 12 questions altogether coupled with the short personal information box – the majority of questions required multiple-choice answers.

⁵ The justified statement is that without a proper attitude on the part of academic teachers, the majority of students will mainly perceive social networking sites mainly in the light of entertainment and the opportunity to socialize with others.

The specification of respondents

It was 834 persons that filled in the questionnaires correctly with respect to their form, out of which 63.9% were women. As much as 90% of the subject had an account on social networking sites.

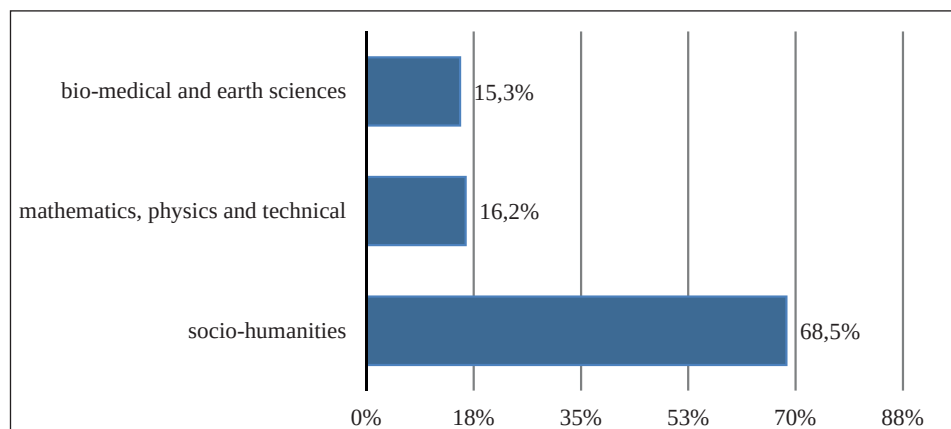


Diagram 1. The structure of respondents with respect to the faculty they study at

Source: my own study.

The research showed that there are statistically significant differences between the students from particular faculties when it comes to the frequency of using the Internet. It is the value of chi-square equaling 50.103 in the nonparametric test that points to the above fact, the critical value being 9.488 for the significance level $\alpha = 0.05$. The detailed data is presented in the table 1.

Table 1. The frequency of using the Internet, as reported by the students

The faculty	Daily	Regularly	Ocassionally
Biological-medical and Earth science	58%	32%	10%
Mathematics-physics or technical	66%	24%	10%
Socio-humanities	82%	16%	2%

Source: my own study.

The frequency of using the Internet to some degree correlates with the number of profiles users have on social networking sites. The students from socio-humanities type of faculties have more of them than the others, that is above the average, which in turn amounts to 1.5. Still, those differences are not statistically significant, which is proved by the value of chi-square for the nonparametric test, which amounted to 11.669, the critical value being 15.507 for the significance level of $\alpha = 0.05$. However, there is the statistically significant difference between the subjects who are female students and the male students with respect to the number of profiles they respectively have on the social networking sites. The said fact is pointed at by the value of chi-square in the nonparametric test, that is 16.633, the critical value being 9.488 for the significance level being $\alpha = 0.05$. The average number of accounts in the case of women was 1.6 while in the case of men – 1.4. The diagram 2 presents the structure of the population subject to research with respect to gender and the number of profiles on social networking sites.

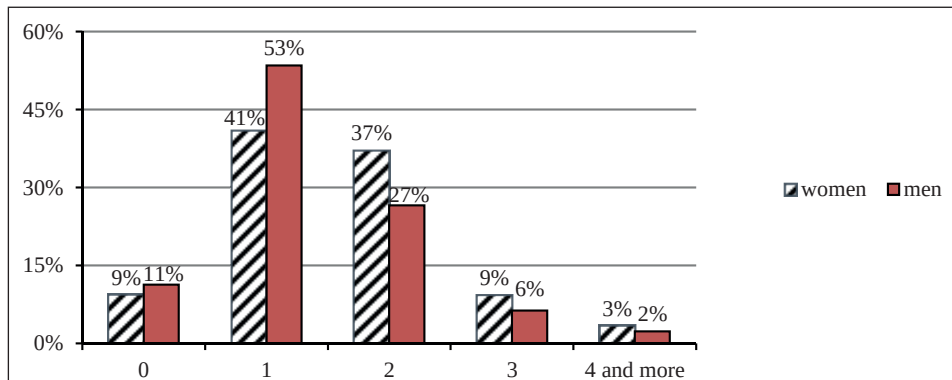


Diagram 2. Students subject to research with respect to the number of accounts on social networking sites and their gender

Source: my own research.

The mobility of students

On the other hand, the problem of the mobility of students was considered in the research on two distinct planes – with reference to the type of devices that they most commonly make use of and the spots at which they log onto the Internet. The data from the diagram 3 does not indicate the statistically significant differences as to the choice of the device depending on the purpose of Internet use (either logging onto the social networking site or surfing the Internet). The students most often use laptops and the indicator of their use is greater for female students than for male students. Men, on the other hand, more often admit using tablets or smartphones – the differences between genders in this case amount to a few percentage points. The detailed data is presented in the diagrams 3, 4 and 5. In these cases, the respondents were allowed to select more than one answer.

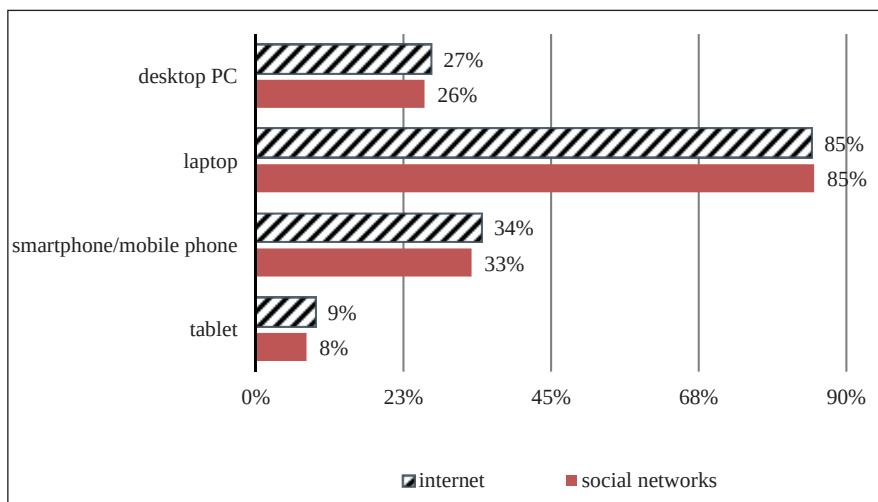


Diagram 3. Respondents' declarations pertaining to the most commonly used device depending on the purpose of using the Internet

Source: my own research.

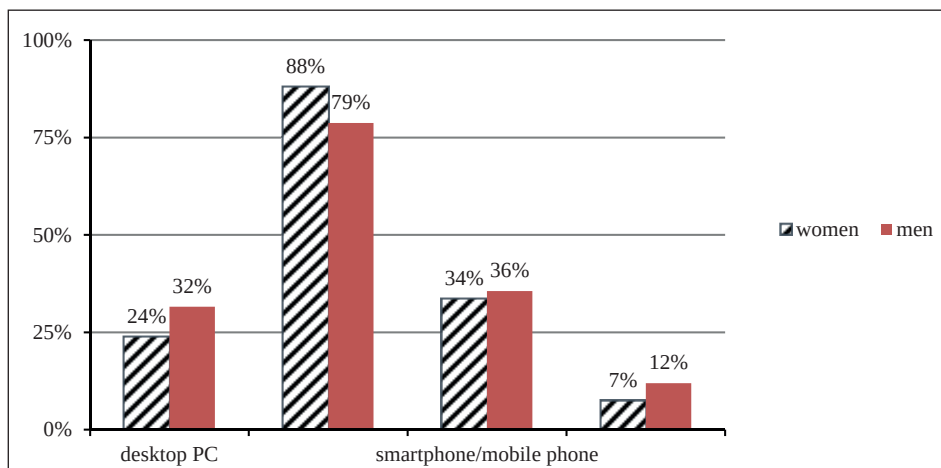


Diagram 4. Respondents' declarations pertaining to the most commonly used device for Internet connections (with the divisions into gender)

Source: my own research.

Is the scrutinized community mobile? The answer to this question is not straightforward. The answer would be 'absolutely yes' when the problem is considered from the position of the hardware because over $\frac{3}{4}$ of male and female respondents indicate laptops as the device they use; and over 30% – smartphone. Still, the thesis about the students' mobility is contradicted by the data related to the spots at which they use the Internet most often and by the instances of logging onto social

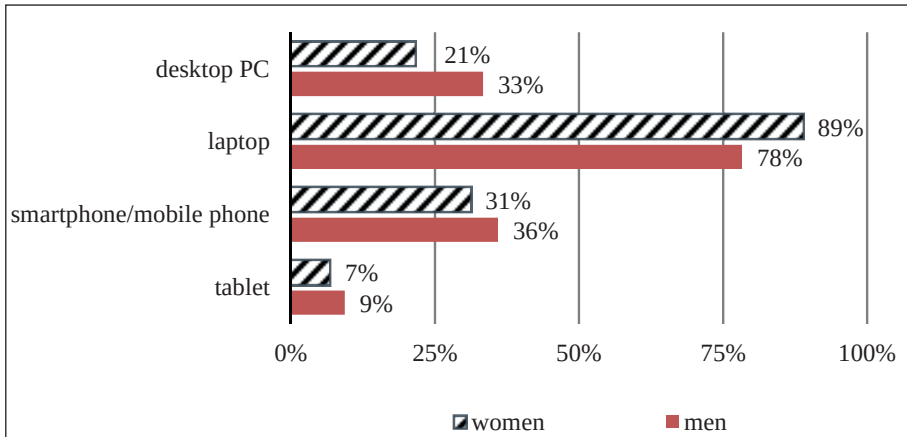


Diagram 5. Respondents' declarations pertaining to the type of device used to connect to social networking sites (with the divisions into gender)

Source: my own research.

networking sites. Diagram 6 presents the respondent's declarations pertaining to the spots at which they use the Internet most often and the instances of logging onto social networking sites. In both situations, the surveyed subjects most often indicate their respective place of permanent residence and the second best when it comes to the frequency of use is university. The difference between these two locations is enormous and amounts to about 60 percentage points. A certain group of respondents use the Internet at their respective acquaintances' places and at work; however, the last declaration should be approached with caution since not all the students work.

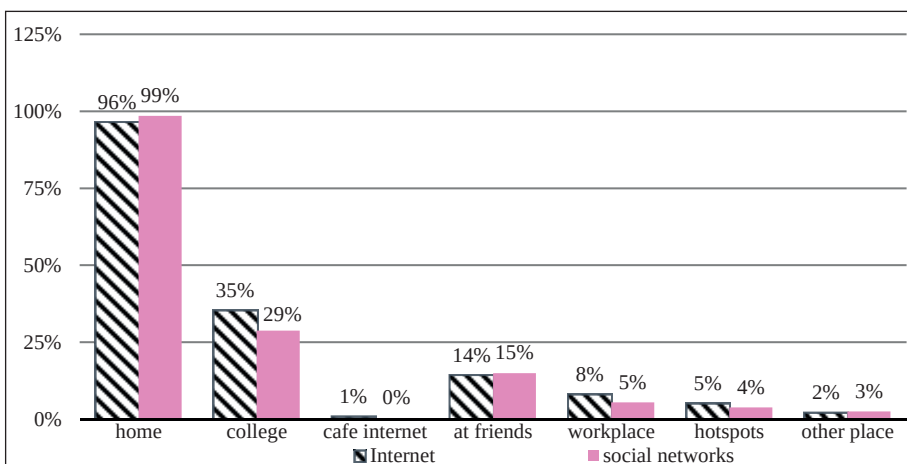


Diagram 6. The spots of using the Internet and social networking sites most often indicated by the respondents

Source: my own research.

The mobility of the respondents is questionable. There are many causes of this state of affairs – among others – rather high (considering the financial status of the students) cost of telecommunication services and a rather small data pack included in the subscription as well as the limited access to public and free-of-charge hotspots. The data acquired during the research under discussion indicates that the level of the activity displayed by the students on social networking sites is lower than the one promoted on the media – especially by mobile network operators. The evidence thereof is the time spent on social networking sites. The research proved that on the average time is 2.5 hours, the mode for this specified set of data being 2. Furthermore, the students who declared that they spend on such social networking sites up to 2 hours a day, constituted 59.7% of the overall number of surveyed subjects. The decisive majority of respondents – over 80% – indicated that they use those sites in the evening, the next answers (in the order of descending popularity) were afternoon and night. So, it seems that the respondents don't feel the need to be permanently online regardless of the place, time or circumstances.

Different planes of the respondents' activity on the Internet

The research also investigates the reasons for creating an account on social networking sites. The respondents were allowed to indicate two possible reasons. The first top three answers included: maintaining social contacts (64.1%), group affiliation (30.8%) and the fact that it is trendy (10.8%). What was not recorded was the difference between the answers given by females and males; the differences above 3 percentage points were recorded only in case of social contacts. It was the women who declared more often that the very social contacts was the reason for creating a profile on a social networking site. Work, on the other hand, was the reason for creating an account indicated by men. More conspicuous differences were recorded among the respondents when the faculty at which they studied was taken into consideration. The diagram 7 contains the in-depth data. What should be paid special attention to is the declarations made by the students of mathematics-physics or technical profiles. It is these students that in their answers indicated more often than others that their reason for using the social networking sites is peer pressure and work and less often – social contacts or group affiliation.

Similar dependencies are visible in the case of the purposes of using social networking sites. The respondents most often indicated maintaining social contacts as the main reason. Still, it should be borne in mind that the students of natural sciences did so least often. On the other hand, the students of socio-humanities mainly selected the acquisition of information. Relatively big difference between the respondents were recorded in the case of the answer "getting to know new people". The group under research proved not to be homogenous in this case either.

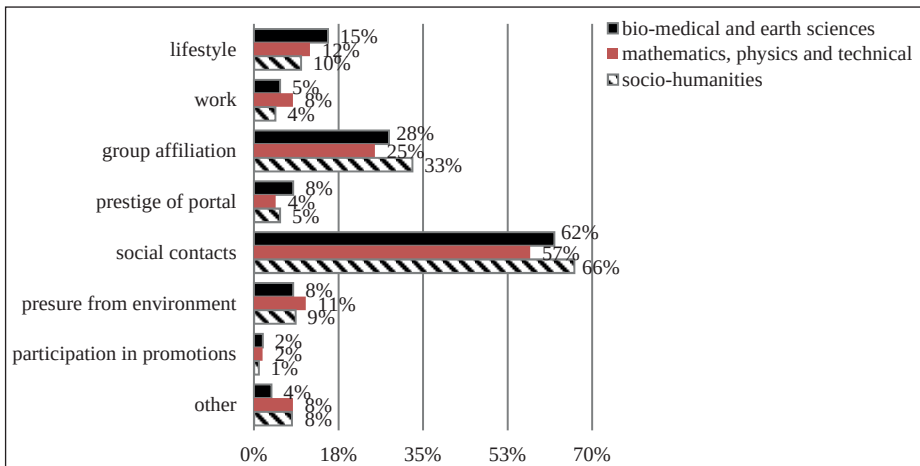


Diagram 7. The reasons for creating an account on a social networking site given by the respondents

Source: my own research.

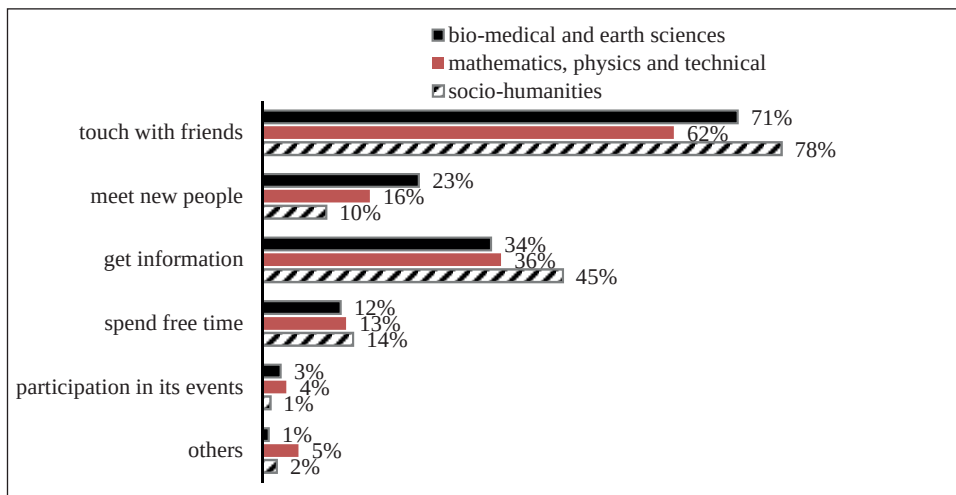


Diagram 8. The purposes of using the social networking sites as declared by the respondents

Source: my own research.

What except for Facebook?

The respondents also answered the questions related to the choice of particular social networking sites. On the basis of their declarations, the author intended to create the rating of the popularity of particular social networking sites among the students. The leader was easy to predict – in perfect unison with the prognosis, the winner turned out to be Facebook. In the analysis of the results what was taken into

consideration was three first indications by the respondents, who were informed in the questionnaire that the order of indicating social networking sites will be interpreted too. The choice of first three indications of the surveyed student group was justified by the fact that only 10% of the respondents admit having more than 3 accounts on social networking sites. Furthermore, the interpretation skipped the sites which were not selected by at least 5% of the respondents. And so, 93.6% admitted using Facebook, and 88.5% indicated it as the first option. The second best was NK (formerly referred to as Nasza Klasa [Our Class]) with the result 41.3%. Twitter proved of relatively less interest, although it is so often used by politicians or commentators – the percentage of indications in this case amounted to as little as 9.2%. The result of Twitter is surprising so far as a large part of the respondents study at socio-humanities type of faculties and during classes academics as well as students themselves make references to the current socio-political situation. And Twitter is popular with politicians. The fourth position was occupied by the musical site Last.fm with the indications amount to merely 2.3%. Other sites were of interest smaller than 2%. The fifth position was occupied by Google+, which was indicated only by 15 persons.

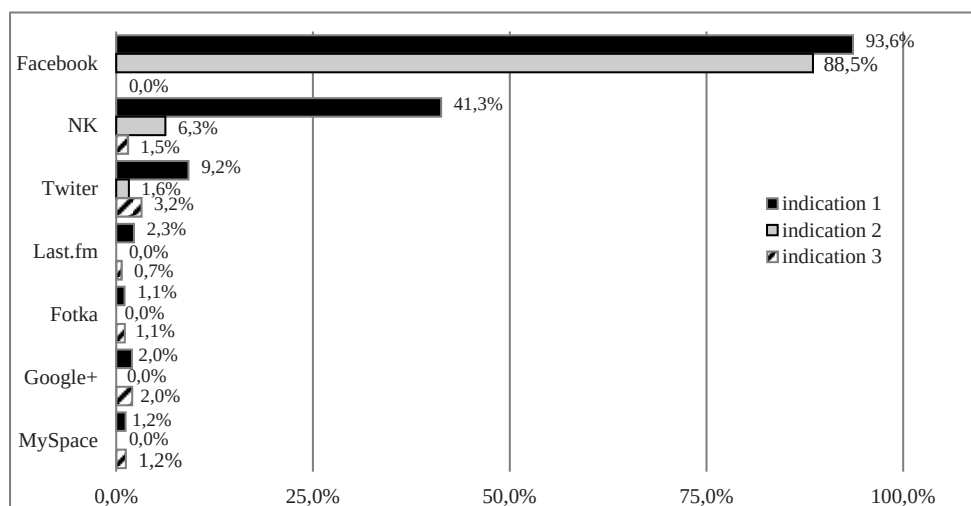


Diagram 9. The respondents' declarations pertaining to having accounts at particular social networking sites

Source: my own research.

Conclusions

The decisive majority of academics belongs to the *baby boom* generation and generation X, that is digital ignorants. On the other hand, students are digital locals – the representatives of generation Y and the forthcoming generation Z. That

is a peculiar challenge. The intergenerational differences have always existed but they did not accumulate so rapidly so far. Undoubtedly, it is technological advancement that contributed to above fact. The changes do not only relate to idols, fashions or vocabulary; in fact, they run much deeper. The hypotheses stated by scientists sound even revolutionary, for instance, the ones about the changes in the way our brains function in the process of learning (Carr 2012) or about the phenomenon of digital dementia (Spitzer 2013) although some part of these hypotheses has not been proved yet.

The students of generation Y, as observed a few years ago by Jan Fazlagić, poses a real challenge to higher education. Academic teachers must face the fact that – among others – that generation Y has some problem with keeping the discipline of thought, which is indispensable for studying natural or formal science as well as for studying at technical faculties. The next differences are the lack of independent decision-making and the deficiencies in keeping patient stemming from the fact of growing up in the environment where each action was and is immediately rewarded (Fazlagić 2008). On the other hand, Błażej Sajdak pays attention to the fact that generation Y perceives authorities differently, which for such hierarchical institutions as universities might turn out to be a surprise. Moreover, generation Y believes that the authority's ineptitude in one realm often influences their evaluation of the authority in other areas (Sajduk 2014). Hence, the troubles lecturers are having with new technologies might have a bearing on the general opinion about the former. And the contemporary students judge lecturers not only by official means, such as for instance USOS [USOSweb], but also on social networking sites. There are many difference; yet, they cannot be all enumerated in the present paper.

The division of academic community into digital locals and digital ignorant also holds in the realm of using social networking sites. According to the data provided by Eurostat, in the age group 16–24, the indicator of social networking sites users amounts to 84%, whereas for the people between 55 and 64 years, that is for the lecturers from *baby boom* generation, it amounts only to 11%. For the age group 25–54, the indicator of users was 42%. In the case of students, Eurostat gives the indicator of 87% of social networking sites users. For the sake of convenience, let us recall that the research of social networking sites usage whose subjects were the students of UMK indicated as much as 90% of the respondents availing themselves of those sites. What conclusions valid for an academic teacher follow from the presented research? Lecturers must recognize social networking sites as a form of communication with students. However, it should be borne in mind that the choice should rest upon not only the ratings of popularity but also on the analysis of their respective usefulness. What is also important is the credibility of an academic's profile. Once one decides to create an account, one should approach the project-emergent tasks with involvement and systematicity. The lack of systematicity or entering one's profile only when

under pressure would make students perceive such an attitude negatively. The academic teacher deciding on this kind of communication should be aware that his posts will be commented and he will be by necessity interacting with his or her students or other observers. As mentioned earlier on, the attitude to authorities in generation Y is different from the one exhibited by the generations preceding it. Social media might become extremely useful; for instance, on Twitter, one can inform students about interesting publications or events. Social media may also prove indispensable in case of communicating information of organizational nature and in the case of realizing projects.

In the context of social networking sites one should pay attention to one more aspect, that is the fact that younger generation is used to quick feedback. It stems from the fact that a decisive majority of young people use the Internet daily, which was also confirmed by the results of the research under discussion. Hence, the academic teacher should not put off replying e-mails from his or her students. In the case of the overabundance of e-mails, one can set the function of automatically sent information about the contact at the nearest possible time. Working with generation Y also forces the change of attitude to the pragmatics of teaching. In the case of assigned essays, the issues thereof should be not only consistent with the primary issues dealt with in a given class. The subjects of the essays should be also interesting, inspiring and up-to-date. Moreover, the lecturer should also check whether there is some secondary literature related to the subject. Younger generation mainly makes use of the materials available on the Internet. The subjects of essays should be designed in such a manner that students should be forced to refer to various sources. One cannot forget about the dangers related to not obeying copyright law. The research also indicates that the students of socio-humanities profiles use the Internet more often. Hence, the lecturers at these faculties should pay special attention to the possibilities that these tools ensure.

The condition under which one is working with the students are very dynamic indeed. Are academic teachers prepared for it? The answer to this question is very complex. First, for some time now, academic teachers are not required to be pedagogically trained. Second, the didactics of higher education is rather neglected (Bereźnicki 2009), which results in the fact that a part of lecturers do not find it necessary to upgrade their pedagogic qualifications. And without pedagogic reflection it is difficult to adapt creatively the new ICT instruments to the process of education. Third, there are not many interesting offers relating to the new methods of conducting classes for academic teachers. Fourth, some part of lecturers must undergo the change of attitude and become more receptive to new solutions. Moreover, they should understand that didactics is not an addition to the work of an academic teacher but its integral part.

References

1. Bednarek J. (2009), *Cyberagresja nowym i groźnym patologicznym procesem*, [in:] Rejzner A., *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
2. Bereźnicki F. (2009), *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Pedagogium Wydawnictwo OR TWP, Szczecin.
3. Blak K. (2011), *Portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne*, Available from http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/blak_2.pdf (open 20.05.2016).
4. Carr N. (2012), *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, OnePress, Gliwice.
5. Fake C. (2011), *FOMO and Social Media*. Available from <http://caterina.net/2011/03/15/fomo-and-social-media> (open 20.05.2016).
6. Fazlaǵić J. (2008), *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, 25 (3): 13–16.
7. Fewkes A., McCabe M. (2012), *Facebook: Learning Tool or Distraction?*, „Journal of Digital Learning in Teacher Education”, 28 (3): 92–98.
8. *Generacja Y o mediach społecznościowych w pracy. Raport z badania*. Available from dostępny na <http://socialpress.pl/wp-content/uploads/2013/08/Generacja-Y-o-mediach-spo%C5%82-w-pracy-raport-RRCC-dla-medi%C3%B3w.pdf> (open 21.05.2016).
9. Hocoy D. (2013), *Facebook as Learning Management System: The Good, the Bad, and the Unexpected*. Available from <http://er.educause.edu/articles/2013/12/facebook-as-learning-management-system-the-good-the-bad-and-the-unexpected> (open 17.05.2016).
10. Lenhart A., Madden M., Smith A., Purcell K., Zickuhr K., Rainie L. (2011), *Teens, kindness and cruelty on social network sites. How American teens navigate the new world of digital citizenship*. Available from <http://www.pewinternet.org/2011/11/09/teens-kindness-and-cruelty-on-social-network-sites.html> (open 20.05.2016).
11. Loh K., Kanai R. (2013), *Individual differences in social media use are reflected in brain structure*, Available from <http://www.aai.org/ocs/index.php/sss/sss13/paper/view/5729/5953> (open 14.05.2016).
12. Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
13. Sajduk B. (2014), *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy*, Wyd. WSE, Kraków.
14. Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk.
15. Turkle S. (2012), *Connected but alone*, Available from http://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together.html (open 14.05.2016).

Korzystanie przez studentów z serwisów społecznościowych – refleksje dydaktyka nad wynikami badań

Słowa kluczowe: studenci, portale społecznościowe, dydaktyka szkoły wyższej, pokolenia Y i Z, nauczyciele akademicy.

Streszczenie: współcześnie serwisy społecznościowe są obecne w życiu młodego pokolenia. Dane z Eurostatu wskazują na to, że w grupie wiekowej 16–24 lat odsetek użytkowników przekracza 90%. Stąd naturalne jest ich użycie w dydaktyce, w szczególności szkoły wyższej. Autorka w artykule przedstawia wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów dotyczące ich obecności w poszczególnych serwisach społecznościowych, powodów tej bytności, celów korzystania z tych mediów oraz wymiaru czasu spędzanego na ich wykorzystywanie. Wyniki badań wskazują na to, że studenci są zróżnicowani w swoim stosunku do serwisów społecznościowych ze względu m.in. na kierunek studiów. Artykuł wieńczę refleksje dydaktyczne dotyczące wyboru właściwego portalu społecznościowego do celów dydaktycznych czy też różnic międzypokoleniowych na gruncie wykorzystywania Internetu.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Beata Stachowiak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Politologii i Studiów Międzynarodowych

Katedra Bezpieczeństwa Wewnętrznego i Międzynarodowego

e-mail: beata.stachowiak@umk.pl

Ewa Dębska

DROGI ZAWODOWE ANDRAGOGÓW W UJĘCIU TEMPORALNYM

Słowa kluczowe: plan zawodowy, plan życiowy, droga zawodowa.

Streszczenie: W artykule autorka analizuje treści i formę planów zawodowych absolwentów andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z trzech perspektyw czasowych: przeszłej, teraźniejszej i przyszłej i na tej podstawie konstruuje profile dróg zawodowych andragogów.

Doświadczane współcześnie w życiu społecznym, ekonomicznym, gospodarczym, politycznym zmiany wpływają bezpośrednio na biografie ludzi. Zanikają scenariusze normalnego życia, załamują się klasyczne środowiska społeczne, dochodzi do erozji tradycyjnych światów życia (Alheit 2004). Zmiany widoczne są przede wszystkim w osobistych, zawodowych i edukacyjnych wymiarach życia ludzi dorosłych. W takim kontekście w świecie ponowoczesnym jednymi z najważniejszych zadań życiowych stają się: rozwój oraz realizacja własnych planów życiowych. Człowiek dąży do samorealizacji (...) *ludzie dążą do przekraczania swoich dotychczasowych granic, podejmują działania transgresyjne, które przyczynią się do ich rozwoju i samokreacji* (Kozielecki 2002, s. 10). Współczesność oczekuje od jednostki samodzielności w projektowaniu własnego życia, autonomii i refleksji w wytyczaniu celów życiowych. Realizacja planów życiowych, zwłaszcza planów zawodowych, w dużej mierze związana jest z całościowym uczeniem się, ale również z kształtowaniem postaw i wartości. Kariera, jak dowodzi Bożena Wojtasik, tworzona jest z różnych wydarzeń, które stanowią mozaikę epizodów życia (Wojtasik 2003).

Z punktu widzenia niniejszego tekstu przyjęcie rozumienia pojęcia kariera w tradycyjnym, modernistycznym rozumieniu¹ jako sekwencji podejmowanych

¹ Zdaję sobie sprawę, że nie jest to jedyne możliwe podejście do analizy przebiegu drogi zawodowej. Znane są inne modele karier, w których podkreśla się ich jakościowe zewnętrzne przemiany i ich aspekty subiektywne takie jak: karierę „inteligentną” M.B. Arthura, P.H. Claman i R. DeFillippiego, karierę „zygzakową” M.C. Bateson, karierę „bez granic” M.B. Art-hura i D.M. Rousseau, karierę „portfeliową” T. Cawseya, G. Deszca, M. Mazerolle, karierę

aktywności zmierzających do założonego przez jednostkę celu przyczynia się do oddalenia wartościowania jej, pozbawia możliwości jej oceniania w kategoriach sukcesu i porażki. Najważniejszy staje się więc przebieg drogi zawodowej oraz osobista aktywność, która przyczynia się do autokreacji danej osoby. Kariera ma charakter osobocentryczny, w którym uwzględniane są wielokontekstowe zmiany w świecie pracy (Bańka 2007, Cybał-Michalska 2012). Interesujące w związku z tym jest pytanie: jak w tym wielokontekstowym świecie funkcjonują młodzi ludzie? jak projektują oni swoje życie?

Prezentowane poniżej opracowanie stanowi kontynuację analiz, badań przebiegu kariery zawodowej absolwentów andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, prowadzonych w latach 2013–2014 przez pracowników Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki WPUW² (Skibińska 2015).

W tekście analizuję plany zawodowe, które czynili aktualni absolwenci, w momencie, gdy byli jeszcze studentami andragogiki oraz plany zawodowe, które konstruują obecnie. Zależy mi nie tyle na odtworzeniu przebiegu planów i dróg zawodowych absolwentów, ale o rekonstrukcję budowanych wokół nich społecznych konsensusów i znaczeń. W prowadzonej analizie wyników badań przyjmuję, że najważniejsze jest znaczenie, jakie absolwent przypisuje danemu wydarzeniu, a nie samo zdarzenie. Dany incydent może być odmiennie odbierany przez różne osoby. Oznacza to, że dane wydarzenie przez inne osoby może być potraktowane marginalnie albo w ogóle niezauważone. Społeczny odbiór jak i ocena wydarzenia w niniejszych badaniach mają znaczenie drugorzędne. W badaniach zatem, jeśli absolwent nie odnosił się do określonego faktu ze swojego życia, uznawałam, że nie miał on istotnego znaczenia w jego życiu. Analizie poddawałam jedynie wydarzenia, na które dana osoba się powoływała.

Analizując wyniki badania, brałam pod uwagę szerokie spektrum czasowe – od planów czynionych przez absolwentów podczas studiów, poprzez przeszłe i aktualne działania, do obecnie konstruowanych planów na przyszłość. Analiza dróg zawodowych osób biorących udział w badaniach umożliwiła wykrycie prawidłowości dotyczących typowych sekwencji podejmowanych działań, logiki zdarzeń oraz znaczeń, jakie podobnym wydarzeniom przypisują różne osoby w zależności od swojej przeszłości, dotychczasowych doświadczeń czy antycypowanej przyszłości. Dokonując analizy treści wywiadów, wykorzystałam podejście idiograficzne i na podstawie wyłonionych prawidłowości skonstruowałam typy profili dróg zawodowych absolwentów. W interpretacji wyników badań przyjął

„kalejdoskopową” L.A. Maniero i S.E. Sullivan, karierę „proteańską” D.H. Halla, karierę „niezależnego agenta” C. Heckschera (Bohdziewicz 2008) itp. W modelach tych akcentuje się odejście od linearności, przewidywalności. W tekście jednak przyjmuję jednokierunkowe, modernistyczne podejście, ponieważ pozwala ono na uporządkowanie przebiegu drogi zawodowej absolwentów zgodnie z przyjętymi przeze mnie założeniami.

² W badaniach udział wzięło 22 absolwentów (kobiety i mężczyźni) z lat 1999–2011, w wieku 27–45 lat. Był to pierwszy (wstępny) etap badań zaplanowanych przez pracowników Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki.

założenie, że pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością istnieje ścisły związek. Aktualne doświadczenia i przeżycia oraz oczekiwania dotyczące przyszłości wpływają bowiem na postrzeganie wydarzeń, których jednostka doświadczyła w przeszłości. Jednocześnie to, w jaki sposób postrzega ona teraźniejszość, jakie znaczenia nadaje aktualnym wydarzeniom oraz to, jakie stawia sobie cele na przyszłość jest zdeterminowane doświadczeniami biegu jej życia w przeszłości (Maruszewski 2005).

W niniejszej analizie jako kategorię podstawową przyjąłam plan zawodowy. Jego tworzenie uwzględnia trzy perspektywy czasowe i jest możliwe jedynie wówczas, kiedy jednostka postrzega siebie i swoje istnienie w określonych ramach czasowych. Problematyką dotyczącą perspektywy przyszłościowej w życiu człowieka od dawna interesują się psychologowie i zyskuje ona coraz większe zainteresowanie. Świadczą o tym prace Tadeusza Mądrzyckiego (2002), Wiesława Łukaszewskiego (1983), Kazimierza Obuchowskiego (1993), Włodzimierza Szewczuka (1990), Zbigniewa Zaleskiego (1991), Grażyny Wieczorkowskiej-Nejtard (1998).

W świetle literatury przedmiotu intencjonalne kreowanie własnego życia polega na tworzeniu przez daną osobę wyobrażeń dotyczących własnej przyszłości. Planowanie to myślenie o własnym „ja” w wyobraźniowej rzeczywistości oraz podejmowanie decyzji co do trajektorii przyszłego życia. Składa się ono z dwóch komponentów: wyboru własnych celów życiowych oraz sposobów ich realizacji. Planowanie wymaga świadomego kierowania własną aktywnością umysłową, ukierunkowaną na powstanie struktury poznawczej, czyli planu życiowego. Rezultatem planowania zatem jest plan życiowy. Jest on całościowym projektem życia który łączy wszystkie sfery biografii człowieka: rodzinne, edukacyjne, rekreacyjne, towarzyskie, zawodowe. Plan życiowy to uświadomione dążenia i oczekiwania wobec własnej przyszłości, które jednostka cały czas aktualizuje (Katra 2008). W trakcie życia człowiek może tworzyć wiele planów. Mogą być one realizowane równolegle, np. plan życia zawodowego i plan życia rodzinnego lub w różnych perspektywach czasowych, np. kiedy jednostka planuje w pierwszej kolejności ukończenie studiów, a dopiero potem założenie rodziny (...) *funkcją osobowości jest zaspokajanie potrzeb jednostki poprzez tworzenie i realizację planów* (Mądrzycki 2002, s. 95). W swoich planach życiowych jednostka może uwzględniać tranzycje: spodziewane, nieoczekiwane itp.

Tranzycje jednak w tym przypadku nie mają statusu celu. Plan życiowy w odróżnieniu od celu nie musi być sprecyzowany, nie musi zawierać w sobie ściśle określonych celów, mogą one być niedookreślone, ledwo zarysowane. Plan życiowy może zawierać ogólne wyobrażenia przyszłych celów i kształtu własnego życia. Czasami jednak plan życiowy na skutek autorefleksji, dojrzałości danej osoby może być sprecyzowany, dookreślony nie tylko ze względu na cel końcowy, ale na cele pośrednie i strategie ich osiągnięcia. Cele w związku z tym stają się elementami planu (Szewczuk 1990). Plany życiowe zatem są konsekwencją dotychczasowego biegu życia oraz wpisania ich w aktualne dążenia człowieka. Dotyczą one całego życia człowieka, nie tylko zawodowego, ale i osobistego. Plany zawodowe

w związku z tym traktuję jako struktury poznawczo-motywacyjne, które pod względem treści są kategorią węższą zakresowo niż plany życiowe. Planowanie życia rozumiem jako sekwencję zdarzeń połączonych wzajemnie, które odnoszą się do całego życia jednostki i które są ukierunkowane na przyszłość. Planowanie życia zawodowego zaś odnosi się do aspektów związanych z potencjalnie lub realnie wykonywaną profesją andragoga. Planowanie wymaga od jednostki odwołania się do własnych przeżyć, doświadczeń, zapamiętanych historii życia. Dana osoba może przypominać sobie określone sytuacje, konteksty wydarzeń, ale może również je mieszać, dokonywać restrukturyzacji. Działania te czyni nieświadomie.

Zaproponowane rozumienie planu zawodowego pozwala na przyjrzenie się planom absolwentów i zbadanie, na ile łączą się one z ich chęcią rozwoju zawodowego. Na plany życiowe mają wpływ czynniki subiektywne i obiektywne. Pierwsze z nich łączą się z konstrukcją psychiczną człowieka, jego osobowością, stworzonymi przez niego skryptami życiowymi, aktualnym doświadczaniem świata, ale również z temperamentem, wolnością wewnętrzną (Mądrzycki, 2002). Czynniki obiektywne, zewnętrzne wobec jednostki, dotyczą warunków społecznych, kulturowych, w jakich człowiek żyje. Mogą mieć one charakter przewidywalny i nieprzewidywalny, np. wówczas, kiedy dana osoba doświadcza niezamierzonych skutków własnych działań albo konsekwencji, których nie przewidziała. Plany, jakie czyni jednostka są zatem wynikiem zarówno zewnętrznych oddziaływań, jak i również jej wewnętrznych uwarunkowań oraz aktywności społecznej. Plany życiowe, podobnie jak plany zawodowe mają swoją treść i formę. Treść planów stanowią cele i środki, które umożliwiają ich osiągnięcie. Formę planów tworzą takie cechy ich budowy jak: struktura, zasięg w czasie, stopień rozwinięcia (Katra 2008).

Na podstawie powyższych rozważań przyjąłam, że życie zawodowe człowieka jest uwarunkowane zewnętrznymi czynnikami zdeteterminowanymi występującymi na rynku tendencjami. Sposób konstruowania własnej drogi życiowej przez daną osobę w dużej mierze zależy od jej aktywności. Samodzielne tworzenie własnego życia wymaga od człowieka tworzenia planów na przyszłość. Na kształt planów na przyszłość wpływają przeszłe i obecne doświadczenia człowieka. W związku z tym znaczenia nabierają trzy perspektywy temporalne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. W niniejszym opracowaniu pierwsza z nich odnosi się do czasów studiowania, kiedy dzisiejsi absolwenci rozpoczynali studia i podejmowali próby zastanowienia się nad przyszłością zawodową. Perspektywa nastawiona na wymiar teraźniejszości znajduje zastosowanie jako kryterium uporządkowania dróg zawodowych osób biorących udział w badaniach. Perspektywa przyszłościowa ujawnia się w wypowiedziach związanych z planowaniem przyszłości zawodowej.

Procedura analizowania treści wywiadów polegała na uporządkowaniu przebiegu dróg zawodowych andragogów ze względu na perspektywę teraźniejszości. Kryterium podziału stanowiła częstotliwość zmiany przez nich pracy do momentu prowadzenia badań. W perspektywie teraźniejszości więc przebieg drogi zawodowej absolwentów ze względu na częstotliwość zmiany miejsca zatrudnienia

podzieliłam na dwie grupy: monoorganizacyjną i wieloorganizacyjną. Pierwszą grupę stanowią biografie absolwentów, którzy do chwili prowadzenia badań pracowali tylko w jednej instytucji. Drugą grupę tworzą drogi zawodowe osób zmieniających pracę co najmniej trzykrotnie od czasu ukończenia studiów³. Następnie dokonałam analizy treści wywiadów ze względu na udzielone przez osoby biorące udział w badaniach wypowiedzi dotyczące: planów z czasów studenckich oraz obecnie formułowanych planów zawodowych na przyszłość. Przy analizie wytyczania planu zawodowego wzięłam pod uwagę dwa czynniki: treść planu (czyli precyzję w określeniu celu oraz strategię działania ukierunkowanego na osiągnięcie celu) oraz formę planu (czyli zasięg czasowy, strukturę oraz stopień rozwinięcia planu przez jednostkę).

Osoby, które brały udział w badaniach, kiedy były jeszcze studentami w różny sposób myślały o przyszłości. Jedne z nich bardzo precyzyjnie określały swoje plany, inne w ogóle nie zastanawiały się nad przyszłością. Absolwenci, którzy zmieniali pracę co najmniej trzykrotnie od czasu studiowania, tworzyli dwa rodzaje planów na przyszłość – skonkretyzowane i bardziej ogólne. Osoby, które miały skonkretyzowane plany, wybierały specjalizację andragogiczną świadomie. Niektóre z nich w trakcie studiów odkrywały własne zainteresowania, preferencje zawodowe.

Generalnie to (pauza) wiedziałam, że chcę pracować z dorosłymi, prowadzić te szkolenia, to tak już wiedziałam od trzeciego roku. Warsztaty, szkolenia ... wiedziałam, że ja chcę pracować z ludźmi (K,08, 2000, X⁴).

Myślałem, że będę chciał zajmować się dwoma rzeczami. Albo być trenerem i szkolić. I myślałem o tym, aby zająć się rynkiem pracy albo taką właśnie e-edukacją i e-learningiem, gdzie mogę edukować, ale nie muszę być takim stricte trenerem (M, 07, 2001, X); Ja bardzo chciałam robić szkolenia... dla osób dorosłych (K, 20, 1999, X).

Absolwenci już wówczas, kiedy byli studentami wytyczali drogę do celu. Dobierali strategie działania, ich plany pod względem treści i formy były określone. Byli też tacy, którzy tworzyli plany mniej sprecyzowane.

(...) moim marzeniem było właśnie ... założenie rodziny i zdobycie takiej pracy, która pozwoli mi na zaspokojenie jej potrzeb ... a i jeszcze miałem marzenie, żeby zrobić doktorat. No, wtedy właśnie myślałem o karierze naukowej (M,11, 2009, Y); Plany, marzenia to takie sobie, żeby fajnie się w życiu urządzić, mieć rodzinę, mieć pracę i żeby jedno z drugim się dało pogodzić (K,04, 1999, X).

³ Co interesujące, tylko jedna z badanych osób, w ciągu 5 lat funkcjonowania na rynku pracy, zmieniła pracę jednokrotnie. Przebieg jej drogi zawodowej zaliczyłam do pierwszej grupy profili, ponieważ w przyjętej przeze mnie procedurze porządkowania dróg zawodowych, ważne było kryterium co najmniej trzykrotnej zmiany pracy.

⁴ W tekście stosuję konsekwentnie symbole przyjęte w książce *Kariery zawodowe andragogów. Studium empiryczne*, pod red. nauk. E. Skibińskiej. Absolwenci są w niej oznaczani według kodu: symbol płci K/M – kobieta /mężczyzna, numer porządkowy (np. 01), symbol przynależności pokoleniowej (X/Y).

(...) różne etapy. Były takie etapy, kiedy byłam przekonana, że będę pracowała gdzieś na etacie w jakiejś instytucji kultury. To miałam pierwszą taką wizję, że będę gdzieś na ważnym stanowisku po tym wszystkim, jak już się dowiem, jak kierować ludźmi, jak prowadzić jakieś projekty, to będę nimi zarządzać. Chciałam połączyć te andragogiczne umiejętności z tymi animacyjnymi doświadczeniami, to byłam przekonana właśnie, że będę ważną sztychą (śmiech) w jakiejś instytucji. Potem to się zmieniło, jak zaczęłam pracować u – w firmie związanej z eventami u znajomego, to byłam przekonana już wtedy, że założę swoją własną działalność, ale to były różne wizje, jeszcze się nie odważyłam tego zrobić niestety, bo różne były perypetie w życiu. Ale tak, potem już przez długi, długi czas tą myślą było to, że swoją własną działalność to będzie to, w czym się sprawdzę i co będę chciała robić (K, 12, 2010, Y).

Ale nie wyobrażam sobie zamknąć się w jednej placówce i przychodzić tam latami, po prostu, tak do pracy, tak samo jak w szkole (...) – ja po prostu potrzebuję łączyć różne role, mieć różne jakby pole do popisu (K, 17, 2009, Y).

Niektórzy uczestnicy badań określają dalszy plan zawodowy, np. „zrobić doktorat”. Jednak nie precyzują, czym w rzeczywistości mieliby się zajmować. Uzyskanie tytułu doktora obecnie nie determinuje drogi zawodowej. Można bowiem podjąć pracę naukowo-badawczą na uczelni, ale również można być zatrudnionym w placówkach o różnym profilu zawodowym. Podobnie można spojrzeć na plany absolwentów, którzy deklarowali chęć prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Nie mieli wówczas pomysłu, czym ich firma mogłaby się zająć. W związku z tym można uznać, że absolwenci mieli bardzo ogólne plany dotyczące ich drogi zawodowej. W pierwszej grupie absolwenci przypisują spore znaczenie treści pracy, podkreślają oni co chcą robić w przyszłości, jednak dla drugiej grupy praca prawdopodobnie stanowi środek do celu, którym jest między innymi zabezpieczenie ekonomiczne rodziny. Badani obu grup podkreślają również kontaminację obszarów ich funkcjonowania: edukacyjnego, rodzinnego, zawodowego.

Andragodzy, którzy przez czas funkcjonowania na rynku nie zmieniali pracy deklarują, że podejmując studia nie mieli żadnych planów na przyszłość.

(...) trudno jest mi powiedzieć, jak sobie wtedy wyobrażałam przyszłość zawodową (K, 02, 2002, X).

No ja chciałam robić wielką karierę (...) ważną, karierę, pracować od rana do nocy (K, 14, 2009, Y).

No jak zaczęłam studia-a (..) to sobie w ogóle nie wyobrażałam [przyszłości zawodowej (K, 05, 1999).

Nie myślałam o tym w ogóle [co będę robić po studiach – przyp.aut.] (K, 21, 2009, Y), myślałam, że może zostanę nauczycielką, i będę uczyć w szkole językowej. Nie wiem, chyba nie miałam takich nadzwyczajnych aspiracji, na pewno chciałam być spełniona, żeby praca przynosiła mi satysfakcję (K, 15, 2011, Y).

Absolwenci deklarują, że przed ukończeniem studiów nie wiedzieli, co chcą osiągnąć w sferze zawodowej. Koncentrowali się na realizacji aktualnych potrzeb. Osoby te nie opracowywały strategii działania ani nie podejmowały aktywności

ukierunkowanej na osiągnięcie celu. Wówczas punktem odniesienia dla nich stawał się czas teraźniejszy. Nastawione były na życie „tu i teraz”. Ograniczenie horyzontu czasowego przyszłości skutkowało koncentrowaniem się przez nich na życiu codziennym, które w nikłym stopniu łączy się z przeszłością. Postawie prezentystycznej, nastawionej na życie w „kulturze teraźniejszości”⁵ towarzyszy przystosowanie danej osoby do aktualnej sytuacji. Wraz ze zdolnościami adaptacyjnymi występuje tendencja do wykorzystania określonych możliwości dla uzyskania doraźnych korzyści albo przyjemności⁶ (Łukaszewski 1984). Orientacja prezentystyczna w przypadku polskiego społeczeństwa, jak dowodzi Elżbieta Tarkowska, charakteryzuje się krótką perspektywą przyszłości lub jej brakiem (Takowska 1992). Nastawienia absolwentów zatem wpisują się w ogólną tendencję myślenia o przyszłości. Jednak zorientowanie na teraźniejszość może mieć negatywny wpływ na funkcjonowanie człowieka. Philip Zimbaro i John Boyd dowodzą, że istnieją dwa rodzaje orientacji prezentystycznych. Pierwsza z nich łączy się z nastawieniem hedonistycznym, skoncentrowanym na poszukiwaniu przyjemności i umiejętnością czerpania z nich radości oraz na unikaniu sytuacji problemowych, trudnych dla jednostki. Druga orientacja, fatalistyczna, charakteryzuje się brakiem zdolności do odraczania gratyfikacji, zewnętrżsterownością, przekonaniem o braku wpływu na swój los (Zimbardo, Boyd 1999; Boyd, Zimbardo 2009). Tego typu nastawienie uwidacznia się również w wypowiedziach absolwentów. Wykazują oni umiejętności adaptacyjne, a wraz z nimi występuje u nich tendencja do wykorzystywania określonych sytuacji dla uzyskania natychmiastowych zysków lub przyjemności. Osoby te zachowują bierny stosunek do rzeczywistości: nie antycypują zmian, nie próbują ich wywoływać ani im zapobiegać. Ograniczają one zakres możliwej dla nich aktywności oraz poziom wpływu na przebieg własnego życia.

Nieplanowanie przez absolwentów aktywności zawodowych może wynikać z ich nikłej wówczas wiedzy o sobie i świecie. Jednostka, tworząc plany uwzględnia te dwa elementy. Możliwe, że wiedza na temat rynku pracy, jaką badane osoby dysponowały po zakończeniu liceum była zbyt mała, a wiedza potoczna niewystarczająca lub nieprecyzyjna.

Niektóre osoby biorące udział w badaniach podkreślają, że plany na przyszłość tworzyły podczas studiowania, a niekiedy dopiero po pierwszych doświadczeniach zawodowych odbywanych podczas praktyk studenckich

Ja w którymś momencie (...) studiów, nie pamiętam czy przed wyborem specjalizacji czy w trakcie, po prostu sobie wymarzyłam, że chciałabym być trenerem, że chciałabym być szkoleniowcem, chciałam być trenerem (K, 03, 1996, X).

⁵ Pojęcie to zapożyczyłam od Elżbiety Tarkowskiej (1992).

⁶ W odwołaniu do postawy prezentystycznej dokonuję pewnego uproszczenia, ponieważ, jak dowodzi Wiesław Łukaszewski, teraźniejszość może być rozumiana w trojaki sposób: (1) jako moment, (2) jako fragment linii między przeszłością a przyszłością, (3) teraźniejszość utożsamiana z całym continuum czasowym (Łukaszewski 1984).

(...) po kilku takich doświadczeniach wiedziałam, że chcę robić to, właśnie to, co tam robiłam, ale dla swojego pracodawcy. Czyli, że ja będę wiedziała, jaki jest cel tych działań, jak to się komponuje w tej organizacji. No, i od tamtej pory, no, taka idea mi przyświecała (K, 01, 1996, X).

(...) to musiałam wiązać swoją przyszłość zawodową, jak najbardziej z andragogiką, może z pracą korporacyjną, ewentualnie jakąś urzędniczą

Nie, konkretnych bardzo nie było (K, 18, 2009, Y).

Inne osoby zaś twierdziły, że

Znaczy się ja właśnie chciałam pracować jako generalnie człowiek, który zajmuje się szkoleniami, rozwojem organizacji w mojej firmie (K, 10, 2006, X).

No to tak właśnie myślałam, że będę pracować tak w HR-ach tak. Tematyka rekrutacji mnie interesowała od zawsze (K, 16, 2010, Y).

No akurat wtedy mocno byłem nastawiony na tę pracę właśnie w charakterze doradcy finansowego i potem jakby menadżera w firmie. Więc to było jakby moim głównym priorytetem i nic innego chyba w sumie nie było, jeśli chodzi o cele zawodowe (M, 22, 2009, Y).

W okresie podejmowania studiów lub decyzji związanych z wyborem specjalności absolwenci byli bardzo młodymi ludźmi. Starali się projektować swoje życie, wybierając specjalność andragogiczną tuż po maturze. Naturalne zatem wydaje się, że tylko niektórzy z nich mieli plany dotyczące przyszłości zawodowej. Zaznaczyć jednak należy, że osoby w okresie wczesnej dorosłości nie są jeszcze na tyle dojrzałe, by czynić takie precyzyjne plany. Plany w odróżnieniu od celów są bardziej plastyczne. Im bardziej odnoszą się one do przyszłości, tym bardziej mogą one być abstrakcyjne, a nawet trudne do zrealizowania. Uwzględnienie w planie możliwości dokonywania zmian pozwala jednostce na dopasowywanie własnych dążeń do pojawiających się w trakcie biegu życia czynników zewnętrznych i wewnętrznych, np. zmian rozwojowych, które zachodzą w człowieku wraz z upływem lat.

W planach absolwentów uwidacznia się projekcyjny charakter. Dzięki projekcji można określić, w jaki sposób osoba biorąca udział w badaniach postrzega swoje miejsce w świecie. Jednocześnie na podstawie informacji dotyczących planów, które czyni jednostka można określić, w jaki sposób ocenia ona dotychczas podejmowane działania i strategie życiowe. W narracjach dotyczących planowania przyszłości uwzględniają one upływ czasu od rozpoczęcia studiów do chwili obecnej. Można domniemywać, że obecnie czynione plany mają jakościowo inny charakter w porównaniu z planami czynionymi przed studiami, czynione są one bowiem przez osoby, które od czasu podjęcia studiów do chwili obecnej zmieniły się w wielu aspektach. Zmiany dotyczyły przede wszystkim rozwoju jednostek w cyklu życia i pełnionych ról społecznych. Chronologia czasu życia, zdobywane doświadczenia i łączone z nimi nowe role, między innymi: rodzica, pracownika wywołują oczekiwanie zmian jakościowych w planowaniu. Osoby biorące udział w badaniach, kiedy wspominały własne plany

na przyszłość z czasów, kiedy rozpoczynały studia, funkcjonowały na etapie rozwojowym – wieku młodzieńczego, na etapie eksploracji, zgodnie z koncepcją wymiarów teorii przestrzeni i cyklu życia Donalda Supera (1994). W tym okresie realizowały one takie główne zadania rozwojowe jak: krystalizacja, specyfikacja i dokonywanie wyboru zawodowego. Będąc na etapie eksploracji, poznawały specyfikę funkcjonowania świata zawodowego. Dla wielu absolwentów rola dziecka i rola ucznia odgrywały wówczas najważniejszą rolę w strukturze życia. Obecnie absolwenci są w okresie wczesnej dorosłości (25–45 rok życia). Wielu z nich tworzy pożądaną pozycję zawodową albo stabilizuje własną pozycję zawodową (Bajcar i in. 2006).

W świetle wypowiedzi wszystkich absolwentów uznać można, że mają oni określone plany na przyszłość. Podstawę do myślenia o przyszłości zawodowej w perspektywie subiektywnej stanowi coraz większa świadomość własnych możliwości i ograniczeń oraz rozwijający się z czasem zasób wiedzy i umiejętności zawodowych. Poziom wiedzy dotyczący uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych pozwalających na określenie własnego miejsca w świecie zawodowym jest wynikiem uczenia formalnego (uzyskanego w trakcie studiów), jak i pozaformalnego oraz nieformalnego.

Miedzy grupami osób, które zmieniały miejsce pracy co najmniej trzy razy od czasu ukończenia studiów a osobami zatrudnionymi przez cały czas w jednej instytucji istnieją różnice w zakresie formy tworzenia planu, a zwłaszcza jego czasowego aspektu. Osoby, które często zmieniały pracę mają plany sprecyzowane pod względem czasu i treści.

(...) trzy lata popracować tu gdzie pracuję, rozwijać się jako nauczyciel języka polskiego i później jeszcze chcę zrobić studia podyplomowe z literatury (M, 11, 2009, Y).

Teraz, tak jak mówię, jest na bardzo takiej konkretnej drodze do założenia swojej własnej działalności w ciągu najbliższych miesięcy, a może nawet i – nie no, miesięcy, tak do 3 miesięcy to maksymalnie (K, 12, 2010, Y).

Znaczy tutaj, tak w tej firmie, to tak się określiłam na jakieś najbliższych 10 lat w sumie, no, cztery już jestem, to zostało mi sześć i żeby właśnie porozwijać się w bardzo wielu kierunkach, bo tu są takie możliwości (K, 04, 1999, X).

Absolwenci określają horyzont czasowy w różnej perspektywie. Wytarczają oni jednak granicę czasową, najkrótsza trwa do kilku miesięcy, a najdłuższa do 10 lat.

W planach innych absolwentów na pierwszy plan wysuwają się treści. Ich plany są określone, choć najczęściej odnoszą się do kwestii nie tyle konkretnych, ale związanych ogólnie z indywidualnym rozwojem zawodowym albo z rozwojem organizacji, w której absolwent jest zatrudniony na etacie albo jest właścicielem danej firmy.

(...) chciałbym dalej móc pracować tak, jak pracuję, czyli móc się rozwijać, poznawać nowe rzeczy, zajmować się nowymi projektami (M, 07, 2001, X).

(...) żeby właśnie porozwijać się w bardzo wielu kierunkach, bo tu są takie możliwości. I ewentualnie później, być może, właśnie zmienić zawód albo na co-acha albo na jakiś taki związany bliżej ze szkoleniami (K, 04, 1999, X).

(...) znaczy chcemy być taką wiodącą, prężną i dominującą marką, światową (K, 20, 1999, X).

(...) czyli jedna to jest ta moja firma (...) dziesięć lat idę w takie cele rozwojowe, duchowe (K, 08, 2000, X).

Osoby biorące udział w badaniach konstruują szczegółowy plan realizacji celów, planują określoną strategię działania, która powinna ich do tego celu doprowadzić. Biorą oni pod uwagę czynniki zewnętrzne, takie jak np. trendy panujące na rynku pracy dotyczące możliwości rozszerzenia własnych działań w kierunku pracy coachingowej.

Andragodzy, którzy przez cały czas byli zatrudnieni w jednej instytucji konstruują plany na przyszłość, choć żadna z nich nie lokuje ich na osi czasowej. W wypowiedziach absolwentów jednak pojawiają się dwie kwestie. Obydwie dotyczą nie tyle indywidualnej drogi zawodowej, ale organizacji, w której absolwenci są zatrudnieni. Oni nie chcą zmieniać miejsca pracy. Jedna grupa koncentruje się na rozwoju zawodowym w instytucji, w której aktualnie pracuje, druga grupa podkreśla wagę wartości życiowych.

Pierwsza grupa absolwentów szczegółowo przedstawia swój plan rozwoju w firmie. Osoby te dążą do uzyskania albo awansu pionowego, albo awansu poziomego. Pierwszy z nich polega na zdobywaniu poszczególnych stanowisk, na zmianie stanowiska na wyższe w hierarchii. Co interesujące, obecnie w związku z tendencją do spłaszczania struktur organizacyjnych firm, w wielu instytucjach możliwości awansowania tego typu są ograniczone. Jednak analizując aktualne miejsca pracy absolwentów, można uznać, że specyfika organizacyjna tych instytucji pozwala im na realne myślenie o awansie pionowym. Awans pionowy w tych instytucjach jest możliwy.

No, myślę, że właśnie zostanie tym dyrektorem do spraw szkoleń byłoby całkiem adekwatne do tego, co sobie zamierzam i co tak naprawdę życie mi szykuje, bo chyba taka zmiana w niedługim czasie nastąpi, bo rozmowy już są (K, 10, 2006, X).

Na pewno wiem, że chcę zostać kierownikiem projektów (K, 21, 2009, Y).

Dla innych osób biorących udział w badaniach, istotny jest awans poziomy, który polega na zmianie stanowiska i nie skutkuje zmianą w hierarchii organizacji.

Żeby kontynuować i rozwijać się w tej działalności, w której teraz jestem (K, 02, 2002, X).

Absolwenci, którzy od czasu ukończenia studiów nie zmieniali pracy, w planach na przyszłość podkreślają chęć awansu. Jednak poza awansem w pionie i w poziomie żaden z nich nie wspomina o awansie płacowym, którego skutkiem jest zwiększenie poziomu wynagrodzenia. Nie niesie on ze sobą ani przyznania dodatkowych uprawnień, ani nowego zakresu obowiązków, ani zwiększenia odpowiedzialności. Być może ten typ awansu nie pojawia się w narracjach

absolwentów, ponieważ awans ten najczęściej przyznawany jest osobom z dużym stażem pracy, z odpowiednim doświadczeniem o wysokiej wydajności pracy. Absolwenci być może ze względu na swój wiek nie mogą jeszcze o tego typu awansie myśleć. Żaden z nich nie wspomina również o awansie kwalifikacyjnym związanym z uzyskaniem wyższego poziomu kwalifikacji (Padzik 2004).

Druga grupa absolwentów, planując swoją przyszłość koncentruje się na realizacji wartości życiowych, które aktualnie są dla nich istotne. Podkreślają oni znaczenie poczucia bezpieczeństwa oraz stabilizacji w życiu. Nie chcą również zmieniać miejsca pracy.

(...) ale teraz znowu się czuję bezpiecznie, komfortowo i znowu mam taki szeroki horyzont, więc dopóki mnie nie wywalą, to na razie jeszcze tu będę (K, 03, 1996, X).

Znaczy na dzień dzisiejszy to autentycznie marzy mi się nudna robota w urzędzie (K, 14, 2009, Y), *poczucie bezpieczeństwa no to najpierw w miarę gładki i bezbolesny powrót do pracy po półtora roku tak naprawdę bycia, bycia w domu* (K, 06, 2008, Y).

Zostać w tym samym miejscu (K, 01, 1996 X).

Ale jak na razie no to jest mi dobrze tu, gdzie jestem (K, 19, 2009, Y).

Zdarza się, że wewnątrzorganizacyjne ustalenia i zasady umożliwiają realizację tradycyjnej kariery. Warunki, które sprzyjają liniowemu konstruowaniu ścieżki zawodowej to: precyzyjnie określone, scharakteryzowane, sformalizowane szczeble awansu stanowiskowego, przejrzysty długotrwały plan awansu zawodowego, korzystanie z wiedzy i doświadczenia osób w wieku senioralnym, różnorodne kierunki możliwego rozwoju w danej organizacji, z których mogą korzystać pracownicy, utrzymywanie pełnoetatowej i długotrwałej polityki zatrudnieniowej w organizacji. Być może właśnie te wewnątrzorganizacyjne warunki powodują, że absolwenci nie chcą zmieniać pracy. Oczywiście jest to hipotetyczna interpretacja, ponieważ coraz więcej organizacji, nawet w Polsce, coraz rzadziej utrzymuje te warunki. Współczesne organizacje dążą do spłaszczenia swoich struktur, redukują stanowiska pracy, zmniejszają kierunki dodatkowej działalności, koncentrując się raczej na profesjonalizacji jednego, wiodącego kierunku działania firmy, zatrudniają na podstawie raczej kontraktowych, czasowo ograniczonych umów zatrudnieniowych.

W świetle powyższych rozważań, biorąc pod uwagę trzy perspektywy czasowe: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość oraz plany zawodowe absolwentów czynione w tych perspektywach, można stworzyć dwie grupy profili drogi zawodowej: mono- i wieloorganizacyjną. Uzasadnieniem dla wykorzystania pojęcia profilu drogi zawodowej do interpretowania planów jest ponowoczesność i charakterystyczne dla niej funkcjonowanie człowieka. Profil bowiem ukazuje pewien trend, samodzielne, odpowiedzialne konstruowanie własnych planów dróg zawodowych na przyszłość. Profil dodatkowo nie jest kategorią zamkniętą, lecz dynamicznie zmieniającą się, dopasowującą do rzeczywistości, jednak dającą możliwość samodzielnego kierowania nim.

Tab. 1. Profile dróg zawodowych absolwentów

przebieg drogi zawodowej	typ profilu	perspektywa czasowa: przeszłość	perspektywa czasowa: teraźniejszość
monoorganizacyjna droga zawodowa	profil 1	Brak planów zawodowych w przeszłości,	plany ukierunkowane na awans/ rozwój zawodowy
	profil 2	Brak planów zawodowych w przeszłości	plany ukierunkowane na realizację status quo
	profil 3	powstawanie planów zawodowych podczas studiów	plany ukierunkowane na awans/ rozwój zawodowy
	profil 4	krystalizowanie planów zawodowych podczas studiów	plany ukierunkowane na utrzymanie status quo
droga zawodowa wielooorganizacyjna	profil 5	plany sprecyzowane	plany precyzyjnie określone ze względu na formę (czas, strukturę, stopień rozwinięcia)
	profil 6	plany sprecyzowane	sprecyzowane ze względu na treść (cel+ strategię)
	profil 7	plany ogólne	w planach uwzględniony jest czas ich realizacji
	profil 8	plany ogólne	plany sprecyzowane ze względu na ich treść

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli zostały przedstawione profile dróg zawodowych absolwentów. Przyjmując trzy perspektywy czasowe, drogę zawodową można potraktować jako profil z wyraźnie zaznaczonymi cezurami czasowymi. Profil, w przeciwieństwie do projektu życiowego, nie ma określonego końca ani wyznaczonego celu. W wypowiedziach wszystkich andragogów wyraźnie widoczna jest tendencja do tworzenia celów częściowych, strategicznych, ale jednak ukierunkowanych na pewne etapy życia. W ich narracjach brakuje celu głównego zorientowanego na całe życie zawodowe. W żadnej z wypowiedzi nie pojawia się wątek myślenia w kategoriach długotrwałych planów zawodowych określających aktywność człowieka od aktualnego czasu do końca aktywności zawodowej. Trudno również układać plany w modele karier. Modele, drogi zawodowe, ścieżki karier współcześnie odnoszą się do przeszłości, do przeżytej już rzeczywistości. W prowadzonych badaniach wpisują się one w narrację biograficzną i są tylko jedną z możliwych przestrzeni funkcjonowania człowieka.

W pierwszej grupie, monoorganizacyjnej, wyłaniają się 4 typy profili dróg zawodowych. Cechą wspólną dwóch pierwszych profili jest nieczynienie przez obecnych absolwentów planów przed studiami ani w ich trakcie. Jednak po ukończeniu studiów konstruuja oni plany. Jedni z nich tworzą plany na przyszłość ukierunkowane na awans i rozwój zawodowy. Inni zaś planują utrzymanie status quo. Następne dwa profile łączy powstawanie planów zawodowych podczas studiowania, czasami też podczas odbywania praktyk studenckich. Obecnie czynione przez nich plany są zorientowane albo na uzyskanie awansu, albo na stabilizację życiową.

W drugiej grupie, na podstawie biografii osób, które zmieniały pracę kilkakrotnie do czasu prowadzenia badań, można również wyróżnić cztery rodzaje profili. Pierwsze dwa łączy posiadanie sprecyzowanych planów w przeszłości, różni je określenie planów na przyszłość ze względu na formę i ze względu na treść tych planów. Dwa następne profile łączy tworzenie planów ogólnych w czasach studiowania, zaś w planach na przyszłość różnica polega na uwzględnianiu ich formy i treści.

Podsumowując, można uznać, że profile dróg zawodowych absolwentów, którzy nie zmieniali pracy od czasu zakończenia studiów są statyczne. Z jednej strony starają się oni sami kreować swoją drogę zawodową, ale jednocześnie podkreślają chęć utrzymania równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym, stabilizację i poczucie bezpieczeństwa. Jednak osoby, które nie miały planów wówczas, kiedy były studentami także w momencie prowadzenia badań albo ich nie mają, albo plany te są bardzo ogólne. Dla absolwentów może niewielkie znaczenie ma konkretny punkt docelowy ani też strategię do niego prowadzące. Osoby te nadal poszukują swojego miejsca w życiu. Profile osób zmieniających pracę, w odróżnieniu od ich monoorganizacyjnie ukierunkowanych kolegów, są bardziej dynamiczne, określone oraz ukierunkowane na konkretny cel.

Istnieje duże prawdopodobieństwo, że konsekwentne podążanie ku wyznaczonemu celowi w rezultacie doprowadzi do jego osiągnięcia. Jednak nie wiadomo, jakie są przyczyny chęci utrzymania przez absolwentów istniejącego stanu rzeczy. Czy statyczny charakter ich planów na przyszłość wynika z przekonania, że obecna sytuacja życiowa daje im poczucie bezpieczeństwa, czy też w aktualnym momencie nie mają wyznaczonego celu i odraczają w czasie decyzję co do własnej przyszłości?

W świetle powyższych rozważań zainteresowała mnie odpowiedź na pytanie: czy absolwenci andragogiki prezentują podobną postawę wobec czynionych planów na przyszłość jak ich zagraniczni rówieśnicy? W raporcie przygotowanym przez Deloitte oraz Szkołę Główną Handlową, w kwietniu 2013, przedstawione są wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów różnych kierunków studiów z 11 krajów Europy Środkowej: Albanii, Bułgarii, Czech, Estonii, Litwy, Polski, Rumunii, Słowacji, Słowenii i Węgier w wieku od 19 do 26 roku życia. Z analizy wyników badań wynika, że skonkretyzowane plany zawodowe ma tylko nieliczna grupa studentów. Tylko 15% osób precyzyjnie określa wizję własnej przyszłości zawodowej. Plan kariery na najbliższe 3 lata ma też około 15% badanych osób.

19% osób biorących udział w badaniach ma opracowaną strategię poszukiwania dla siebie pracy. Aż 43% wszystkich badanych nie podjęło jeszcze ostatecznej decyzji w sprawie swojej zawodowej przyszłości, zaś tylko 14% Polaków nadal potrzebuje czasu na podjęcie decyzji dotyczącej przyszłości. Wnioskując, tylko nieliczni studenci mają wytyczony plan kariery. Jedna trzecia studentów deklaruje chęć pracy związanej ze swoim kierunkiem studiów. W sumie prawie 80% respondentów jest raczej przekonanych i całkowicie przekonanych, że chcieliby podjąć pracę zgodną z kierunkiem studiów. W świetle wyników raportu można stwierdzić, że absolwenci andragogiki z Uniwersytetu Warszawskiego prezentują podobne tendencje, jakie pojawiły w się w badaniach ogólnych (Deloitte 2013).

W tekście podjęłam próbę przeanalizowania planów zawodowych układanych w przeszłości i w chwili prowadzenia badań przez absolwentów andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Określiłam profile dróg zawodowych prezentowanych przez osoby, które brały udział w badaniach.

W obecnych czasach cele zawodowe są dynamiczne, właściwie trudno je określić, niemożliwe jest ustalenie jednego celu w drodze zawodowej, jednocześnie „migotanie terminów” powoduje coraz ściśsze zachodzenie na siebie życia zawodowego i rodzinnego, edukacyjnego. W świecie, w którym, jak pisze Anthony Giddens, człowiek zmuszony jest do tworzenia biografii autorefleksyjnej (Giddens 2001) podejmowanie wątku dotyczącego planowania własnego życia zajmuje szczególne miejsce. Sprawowanie kontroli poznawczej nad przebiegiem zdarzeń, nieustanne poszerzanie repertuaru własnych wyborów i odwaga w ich dokonywaniu wywołują poczucie niepewności. Lęk staje się głównym mechanizmem kontroli psychicznej. W ponowoczesności nie można być pewnym niczego, a zwłaszcza nie można być pewnym własnych wyborów i przyszłości (Malewski 2003; Kargulowa 2003).

Typowy dla ponowoczesności rozwój wiedzy, zmieniające się znaczenie edukacji w życiu człowieka, wpływ nowoczesnych technologii, łatwość komunikowania się i przepływu informacji skutkują wytworzeniem nowej, ważnej kompetencji- refleksyjności. Zdolności krytycznego myślenia o sobie wymagają zauważanie negatywnych zdarzeń, przyszłych zagrożeń i podejmowania środków zaradczych (Sztompka 2002). Niewątpliwie warto podjąć analizy dotyczące autorefleksji absolwentów przy założeniu, że jednym z elementów tworzących autorefleksję jest umiejętność poddania krytycznej ocenie własnego działania. Jedno z pytań, jakie należałoby wówczas postawić brzmiałoby: Jak z dzisiejszej perspektywy absolwenci oceniają własne wybory?

Bibliografia

1. Alheit P. (2004), *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”*. *Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 4 (28), s. 7–26.

2. Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal C.S. (2006), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, Warszawa.
3. Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.
4. Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999), *Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 77(6), s. 1271–1288.
5. Bohdziewicz B. (2008), *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
6. Boyd J., Zimbardo P. (2009), *Paradoks czasu*, tłum. A. Cybulko, M. Zieliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Cybał-Michalska A. (2012), *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1, Poznań, s. 193–203.
8. Giddens A. (2001), *Nowe zasady metody socjologicznej*, tłum. Grażyna Woroniecka, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków.
9. Kargulowa A. (2003), *Poradownictwo i poradnictwo – granice autonomii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 3 (23), 2003, s. 19–32.
10. Kutra G. (2008), *Aktywność perspektywna młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
11. Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
12. Listwan T. (2004), *Zarządzanie kadrami*, C.H. BECK, Warszawa.
13. Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
14. Łukaszewski W. (1983), *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
15. Malewski M. (2003), *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 3 (23), s. 33–41.
16. Maruszewski T. (2005), *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
17. Mądrycki T. (2002), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
18. Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
19. Szewczuk W. (1990), *Psychologia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
20. Padzik K. (2002), *Leksykon HRM – Podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
21. Skibińska E. (2015), *Pierwsze doświadczenia zawodowe absolwentów specjalności andragogicznej*, [w:] *Kariery zawodowe andragogów. Studium empiryczne*, Skibińska E. red. nauk., Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
22. Super D.E. (1972), *Psychologia zainteresowań*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
23. Sztompka P. (2002), *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

24. Szumigraj M. (2010), *Poradnictwo kariery – ujęcie makrospołeczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (62), s. 41–53.
25. Tarkowska E. (1998), *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa.
26. Wieczorkowska-Nejtard (1998), *Inteligencja motywacyjna: mądre strategie wyboru celu i sposobu działania*, Wydawnictwo Instytutu Studiów Społecznych, Warszawa.
27. Wojtasik B. (2003), *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr specjalny s. 343–351.
28. Zaleski Z. (1991), *Psychologia zachowań celowych*, PWN, Warszawa.
29. *Raport: Pierwsze kroki na rynku pracy*. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów, przygotowany przez Deloitte oraz partnera raportu Katedrę Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, <http://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/pierwsze-kroki-na-ryнку-pracy.html>. plik pobrany w dniu 21.10.2014.

Professional paths of andragogues in a temporal perspective

Key words: professional plan, life plan, professional path.

Summary: The author analyses the content and form of the career plans of graduates of andragogy in the Faculty of Education at the University of Warsaw with three time horizons: past, present and future, and on this basis constructs profiles of professional paths of andragogues.

Dane do korespondencji:

Dr Ewa Dębska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

e-mail: e.debska@uw.edu.pl

Artur Fabiś, Łukasz Tomczyk

GERAGOGIKA W UJĘCIU AUTORÓW NIEMIECKOJĘZycznych

Słowa kluczowe: geragogika, starzenie się, starość, uczenie się.

Streszczenie: Niniejszy artykuł został oparty na analizie aktualnych źródeł niemieckojęzycznych. Celem było przedstawienie rozumienia geragogiki w ujęciu niemieckojęzycznych autorów w oparciu o analizę definicji oraz podręczników. Autorzy dochodzą do konkluzji, iż geragogika jako dyscyplina zakorzeniona w naukach o wychowaniu i czerpiąca w szczególności z psychologii i socjologii starzenia się, jest subdyscypliną praktyczną. Celem działań wspierających seniorów jest pomoc w radzeniu sobie w sytuacjach życia codziennego oraz podniesienie jakości ich życia. Jednakże dla osób w trzecim i czwartym wieku cele oddziaływań geragogicznych są zróżnicowane.

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą syntetycznego zestawienia najważniejszych współczesnych niemieckojęzycznych koncepcji/interpretacji geragogiki jako dyscypliny, jak zgodnie się uznaje, zakorzenionej w pedagogice społecznej (*Sozialpädagogik*), socjologii starzenia się (*Gerontosozilogie*) i psychologii starzenia się (*Gerontopsychologie*).

W pierwszej części tekstu przedstawione zostały wybrane definicje, którymi posługują się niemieckojęzyczni badacze problematyki kształcenia w starości (*Bildung in Alter* – Veelken 2006; *Alten-Bildung, Altenbildung* – Jasper 2002; Wingchen 2002) – gdyż tak właśnie najczęściej synonimicznie rozumie się pojęcie *Geragogik*. Następnie przeanalizowane zostały dwa podręczniki do geragogiki pod względem zawartości ich treści. Wszystkie źródła wybrane do analizy, poza tymi, które zostały wykorzystane do przedstawienia tła historycznego, opublikowane zostały w bieżącym wieku.

Rozumienie geragogiki

Pierwszy raz użył pojęcia geragogika (*Geragogik*) Hilarion Petzold w 1965 roku, a treściowo pojęcie to odpowiadało użytej wcześniej przez Otto F. Bollnowa (1962) gerontagogice, czyli *Gerontagogik*.

Punktem wyjścia w definiowaniu geragogiki w przeanalizowanych źródłach, jest zawsze jej zakorzenienie w pedagogice. *Geragogika zajmuje się nie tylko problemami »wychowania starego człowieka«, lecz także zawiera w sobie wszystkie pedagogiczne kwestie, które związane są z wiekiem. Geragogika zawiera ten obszar gerontologii i nauk o wychowaniu, który obejmuje teorię i praktykę z wszystkimi problemami, treściami kształcenia i procesami kształcenia, związanymi ze starzeniem się i starością* (Wingchen 2004, s. 52). Autor ten także dodaje, że praca edukacyjna z seniorami jest raczej utożsamiana z praktycznym rozwiązywaniem problemów życiowych aniżeli z „wyższą kulturą” rozumianą jako uczenie się dla samego rozwoju. We wstępie nowego wydania podręcznika (2009) Jürgen Wingchen stwierdza, że geragogikę można utożsamiać z pedagogiką starości (*Alten-Pädagogik*). Natomiast Elisabeth Buboltz-Lutz (2002) podkreśla znaczenie geragogiki w pracy socjalnej na rzecz osób starszych. Uczenie się w starości będzie w takim rozumieniu zarówno narzędziem, jak i celem pracy socjalnej. Kluczowe w tym rozumieniu jest postrzeganie procesów kształcenia jako działań nierozzerwalnie związanych z namysłem, refleksją. Badaczka stawia trzy kluczowe pytania, na które stara się odpowiedzieć współczesna geragogika: Jak uczyć się w/dla starości? Jak organizować uczenie się osobom starszym? Jak uczyć się całościowo/do starości? Ta sama autorka wraz ze współautorami podręcznika do geragogiki (Buboltz-Lutz i inni 2010) postuluje zmianę perspektywy spojrzenia na motywy uczenia się w starości: z powinności na wolę, upatrując źródeł takiej postawy w refleksyjności człowieka starego. Istotą staje się więc to, czego człowiek chce, a nie czego powinien się uczyć. Konsekwencją takiego spojrzenia jest podkreślenie istotności pracy z biografią i autobiografią, dzięki czemu możliwe będzie określenie aktualnego sensu życia, obecnych problemów i odnalezienie celów na przyszłość.

Cele geragogiki nakreślane są bardzo różnie – przyjęta perspektywa osadzenia geragogiki w wybranych obszarach nauki będzie determinowała operacjonalizację jej celów. Można zatem cel działań koncentrować wokół rozwoju osobowego (Buboltz-Lutz i inni 2010; Maderer, Skiba 2006) głównie poprzez wykorzystanie narzędzi pedagogicznych. Można także za podstawowy cel przyjąć podnoszenie jakości życia (Wingchen 2004; Buboltz-Lutz 2001), gdy geragogikę powiąże się z pracą socjalną i wsparciem. Można w końcu w działaniach geragogicznych upatrywać celów utylitarnych związanych z pokonywaniem trudności, usprawnianiem codziennego życia (Bögge 2009; Maderer, Skiba 2006). Janina Steurenthalter za cele geragogiki przyjmuje: *umożliwiać osobom starszym, którzy wypadli z rytmu swojego życia i grozi im popadnięcie w kryzys, odnalezienie sensownego, samodzielnego wykreowanego życia, za które wezmą sami odpowiedzialność. Istnieje potrzeba udostępnienia im instytucji pomocowych i wdrożenie ich w aktywne starzenie się i aktywną starość* (Steurenthalter 2016, s. 92). Celem oddziaływań geragogicznych będzie zatem w pierwszym rzędzie posiadanie lub wykreowanie u seniorów samoświadomości, która pozytywnie zintegruje proces starzenia się i tracenia sił z całością osobowości (Steurenthalter 2016, s. 92).

Geragogika jako część gerontologii, rozwija się obecnie dynamicznie za sprawą zainteresowań badaczy z wielu obszarów nauki, głównie ze względu na zmiany zachodzące w strukturach społecznych. Chodzi tu głównie o perspektywę makro – starzenia się społeczeństwa, a także wydłużenie się życia jednostki z jednoczesnym jej zdrowszym, bardziej świadomym i wyemancypowanym stylem życia. Te zmiany generują nowe wyzwania dla specjalistów zajmujących się starzeniem się i starością, także tych związanych z naukami o wychowaniu. Geragogika w takim ujęciu stanowi część subdyscyplin pedagogicznych określanych przez autorów jako agogiki (ang. *agogy*). Ludger Veelken podkreśla, że geragogika (pochodząca od greckiego słowa *gerontagoo* – prowadzę starca, wskazuję drogę starcowi) jest niczym innym, jak kontynuacją wychowania dzieci *Kindererziehung* (pedagogika) i kształcenia dorosłych *Erwachsenenbildung* (andragogika). Rozumieć ją należy jako przygotowanie do starości, przygotowanie się na starość, wprowadzenie do dojrzałości czy towarzyszenie w drodze do starości. *Geragogika wiąże się z przezwyciężaniem trudności życiowych, kształtowaniem życia, samorealizacją życiową, dodawaniem sił. Chodzi zarówno o rozwój tożsamości w procesie socjalizacji, jak również o krytyczną analizę i zmianę zastanych środowisk wychowawczych i związanych z nimi wzorców ról* (Veelken 2000, s. 88). Takie rozumienie geragogiki (w perspektywie nauk o wychowaniu), będące konsekwencją postrzegania uczenia się głównie przez pryzmat wieku uczących się, jest powszechne w niemieckojęzycznych źródłach.

Można spotkać się również z wyróżnieniem subdyscyplin geragogiki. Egzemplifikacją niech będzie tutaj geragogika muzyki (*Musikgeragogik*) (Hartogh 2016) czy geragogika języków obcych (*Fremdsprachengeragogik*) (Berndt 2003). Doczekały się one nawet obszernych opracowań w formie publikacji książkowych.

W niemieckiej wersji Wikipedii podkreśla się, że geragogika jest rozumiana jako część pedagogiki lub gerontologii. Na pierwszy plan wysunięte zostają dydaktyczno-metodyczne aspekty tej dyscypliny w powiązaniu z problematyką społeczną. Całościowe postrzeganie geragogiki utożsamia się z nauką praktyczną i teoretyczną obejmującą starość jako część życia i procesy związane ze starzeniem się, odnoszące się zarówno do dzieci, młodzieży, dorosłych, jak i osób starych.

Na uwagę zasługuje także usytuowanie geragogiki w strukturze stowarzyszenia zajmującego się problematyką starzenia się i starości. W Niemieckim Towarzystwie Gerontologii i Geriatrii (*Deutsche Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie*) geragogika sytuuje się w sekcji czwartej, obok gerontologii eksperymentalnej (*Experimentielle Gerontologie*), geriatrii (*Geriatrische Medizin*), gerontologii społecznej i behawioralnej (*Sozial- & Verhaltenswissenschaftliche Gerontologie*), wchodząc w skład czwartego działu: gerontologia społeczna i praca z osobami starszymi (*Soziale Gerontologie und Altenarbeit*).

Natomiast Austriackie Towarzystwo Geragogiczne (*Österreichische Arbeitsgemeinschaft Geragogik*) na swojej stronie internetowej krótko definiuje geragogikę jako dyscyplinę naukową poszerzającą zagadnienia pedagogii i andragogiki o uczenie się ludzi starych, rozwijając koncepcje doksztalcenia (*Fortbildung*),

kształcenia (*Ausbildung*) i dalszego kształcenia (*Weiterbildung*), ukierunkowanych na ludzi starych. Dalej można wyczytać, że geragogika bada procesy kształcenia w drugiej połowie życia. Jej przedmiotem zainteresowań jest wspierające seniorów towarzyszenie w ich życiu. Celem działań geragogicznych *jest pielęgnowanie potencjału, indywidualnych zasobów i doświadczeń generacji osób starszych oraz umożliwienie ich wykorzystania na rzecz społeczeństwa* (<http://www.geragogik.at/index.php?id=geragogik>).

Podręczniki geragogiki

Podręcznik J. Wingchena (2004) powstał ponad 20 lat temu. Analizowane wydanie jest kolejną, poprawioną propozycją podręcznika sprzed lat. W przedmowie autor podkreśla, iż geragogika zorientowana jest na działanie i ma swoje miejsce w kształceniu kadr zajmujących się opieką i wsparciem osób starszych, by całościowo mogli oni w codziennym działaniu wykorzystać wiedzę i umiejętności geragogiczne. Podtytuł piątego wydania (*Von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung*), wskazuje na zmianę perspektywy myślenia o wpieraniu osób starszych: z działań interwencyjnych (profilaktyka, terapia, rozwiązywanie problemów i praca z dysfunkcjami) w kierunku edukacji. Pierwszy rozdział stanowi krótki wstęp i wprowadzenie do nowego wydania. W drugim rozdziale przedstawiona została koncepcja gerontologii stosowanej (*angewandte Gerontologie*). Osadzona jest w działaniu edukacyjnym i opiekuńczym, gdzie osoba starsza przedstawiona jest jako pasywna, z ograniczonym kontaktem z innymi, zależna i potrzebująca wsparcia. Działania na rzecz seniorów ukierunkowane są na profilaktykę, pracę z deficytami, które można przezwyciężyć oraz na działania pozwalające radzić sobie z trudnościami, ułomnościami życia w starości. Kluczowym pojęciem zaś są kompetencje i specyfika ich pozyskiwania przez starsze osoby z perspektywy teorii kompetencyjnej. Całość oparta jest na literaturze końca lat siedemdziesiątych w głównej mierze autorstwa U. Lehr – gerontologia interwencyjna oraz z lat dziewięćdziesiątych, głównie E. Olbricht – model kompetencyjny. Trzeci rozdział poświęcony został ewolucji w postrzeganiu działań na rzecz osób starszych z interwencyjnych na geragogiczne – osadzone w naukach o wychowaniu, psychologii oraz innych naukach społecznych. Kategorią przewodnią tego rozdziału jest wychowanie. Kolejny rozdział to już jednoznaczne umiejscowienie działań na rzecz seniorów w naukach o wychowaniu (jako przedłużenie poprzednich etapów: pracy edukacyjnej z dziećmi – pedagogika, dorosłymi – andragogika). Opisane zostały różne formy tej pracy – od edukacji, poprzez poradnictwo, wybrane formy terapii, na rehabilitacji skończywszy. Piąty rozdział bazuje na związku uczenia się ze starością w trzech ujęciach, których kryterium stanowi wiek odbiorców: dzieci, osoby pracujące w okresie przedemerytalnym i osoby stare. W pierwszym przypadku podejmowane są kwestie postrzegania przez dzieci starości, przygotowania do starości, negatywnych stereotypów związanych ze starością itp. W drugim opisane zostały metody przygotowania się do emerytury czy odkrywania alternatywnych

do pracy obszarów aktywności. Uczenie się w starości obejmuje swym zasięgiem działania mające na celu między innymi: przewyżczanie trudności dnia codziennego, permanentny rozwój, utrzymywanie aktywności zawodowej. Szósty rozdział podejmuje tematykę uwarunkowań działań geragogicznych. W ich skład wchodzi między innymi: planowanie, metody dydaktyczne, cele kształcenia, treści kształcenia, wykorzystanie mediów, ale także specyfika pracy z obcokrajowcami, a nawet aktywność seksualna w późnej dorosłości. Kolejna część podręcznika koncentruje się na pracy grupowej z seniorami, zarządzaniu grupą, interakcjami w grupie itp. Rozdział ósmy nosi tytuł „Aktywizacja i motywacja”. Wyjaśnienie mechanizmów aktywizacji i aktywności w później dorosłości zajmuje pierwszą część rozdziału, w kolejnej – dużo obszerniejszej – autor podejmuje tematykę motywacji, opierając się głównie na literaturze z lat osiemdziesiątych. Przedostatni rozdział przedstawia możliwości uczenia się w starości i oparty został na psychologicznych doniesieniach z badań odnoszących się do uczenia się. Pojawiają się takie pojęcia jak: inteligencja, zdolności czy rozwój. W ostatnim rozdziale dominuje perspektywa cyklu życia z jego fazami i kryzysami, włącznie z propozycją E. Eriksona. Drugim, kluczowym elementem jest biograficzność człowieka. Szczególną uwagę poświęcono roli opowiadania (*Erzählen*), narracji w podnoszeniu jakości życia w starości.

Analizując treści podręcznika, można z całą stanowczością stwierdzić, że geragogika rozumiana jest w tym przypadku szeroko. Rozbudowane są aspekty medyczne, a przede wszystkim terapeutyczne. Dzięki takiemu spojrzeniu geragogika ma charakter wielodyscyplinarny, choć socjologiczne uwarunkowania uczenia się w starości potraktowane zostały jedynie sygnałnie. Jednocześnie lektura książki dostarcza pewnego dyskomfortu, przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze osoba starsza jest wbrew tytułowi ciągle adresatem działań edukacyjnych, a samostanowienie, samokształcenie, samorealizacja są pojęciami pojawiającymi się incydentalnie. Po drugie odnotować należy całkowity prawie brak odwołania się do sfery duchowej człowieka w późnej dorosłości. W końcu należy podkreślić, iż wznawiane wydawnictwo jest dzisiaj zdecydowanie zbyt ubogie w najnowszą literaturę i aktualne doniesienia z badań.

Geragogika to dyscyplina, której tradycyjnie głównymi aktorami są osoby w tzw. trzecim wieku. Jednakże jej praktyczny wymiar pozwala na wykorzystanie zdobyczy tej dyscypliny w pracy z osobami w czwartym wieku, schorowanymi, niepełnosprawnymi, przebywającymi w instytucjach pomocowych i wspierających (*integrative Geragogik*). Podkreśla się w tym miejscu związek geragogiki z pedagogiką specjalną (*Heilpädagogik*). Geragogika tak ukierunkowana korzysta z praktycznych doświadczeń oraz jest budowana dla praktyki, uwzględniając trzy zasadnicze wymiary: osobowy, rozwojowy oraz środowiskowy (Maderer, Skiba 2006, s. 147–158). Przykładem tak rozumianej geragogiki jest próba ujmowania jej jako nauki o czynnościach praktycznych służących wspieraniu i komunikacji ze starszym pacjentem w instytucjach medycznych (Skiba 2000, s. 253–257). Ten sposób rozumienia geragogiki pojawia się również w publikacjach spoza Niemiec (zob. Koehler i inni 2002; Hayes 2005).

Propozycją podręcznika geragogiki o takiej optyce jest książka autorstwa Benedikta Bögge pod tytułem *Geragogik. Wie weit kann Bildung im Alter gehen?* Autor pyta w tytule, jak daleko może pójść kształcenie w starości? Podtytuł doprecyzowuje, iż podręcznik odnosić się będzie do działań edukacyjnych na rzecz osób w czwartym wieku (*Pädagogik mit Menschen im vierten Lebensalter*). Już sam tytuł sugeruje bardzo podobne rozumienie obszaru zainteresowań geragogiki do wyżej analizowanego podręcznika oraz podkreśla jej ścisły związek z pedagogiką. Publikacja ukazała się 2009 roku i jest wyraźnie nowocześniejszą propozycją. Jest to w zasadzie broszurowe wydanie, skrypt, zawierający główne zagadnienia związane z uczeniem się w starości. Po wstępie następuje rozdział poświęcony charakterystyce osób w czwartym wieku, czyli seniorom, których cechuje osłabienie organizmu oraz zależność od innych. Szczególnymi czynnikami tego etapu rozwojowego są ograniczenia ruchowe i ograniczenia psychospołeczne, np. samotność czy depresja. Działania na rzecz tych osób nakierunkowane są na stwarzanie warunków sprzyjających poczuciu autonomii i odpowiedzialności oraz świadomości własnych kompetencji. Dzięki temu człowiek na tym etapie życia może jak to tylko możliwe zadbać o jakość swojego życia. Trzeci rozdział skupia się na procesach kształcenia w czwartej fazie życia. Opisane zostały szanse i zagrożenia uczenia się w starości. Kolejny rozdział poświęcony został pracy z biografią. Przedstawione zostały metody wykorzystywane do zajęć z osobami starszymi oparte na wspomnieniach i nawiązujące do własnej biografii poprzez gry, zabawy, czytelnictwo, słuchanie muzyki, śpiewanie, pracę z fotografiami, wspomnieniami itp. Następna część w całości poświęcona jest tak zwanej „motopedagogice” (*Motopädagogik*), czyli działaniom pedagogicznym mającym na celu usprawnienie motoryki i rozwijanie umiejętności poruszania się oraz radzenia sobie z problemami wynikającymi z przemieszczania się. Metodyka działań na rzecz osób starszych z zakresu psychomotoryki przewiduje także treści pozwalające zrozumieć pracę z osobami dotkniętymi demencją. Kilka ostatnich stron przed zakończeniem zawiera opis idei wyposażania osób o ograniczonej mobilności w odpowiedni sprzęt, a w szczególności tzw. *Sinnwagen*, czyli odpowiednio wyposażoną, mobilną szafkę z wieloma użytecznymi funkcjami.

Podsumowanie

Na podstawie analizowanych definicji geragogiki, wybranych podręczników i źródeł internetowych z tego zakresu można poczynić następujące ustalenia:

- Geragogika jest częścią szeroko rozumianej gerontologii społecznej.
- Geragogika jest zakorzeniona w naukach o wychowaniu. Jest kontynuacją (kryterium wieku uczącego się) pedagogiki i andragogiki.
- Zakres działań nazywanych „geragogicznymi” wychodzi daleko szerzej poza typowe przedsięwzięcia edukacyjne. Podkreśla się istotność związku geragogiki z wybranymi obszarami pedagogiki specjalnej oraz pracy socjalnej.

- Geragogika ma charakter dyscypliny praktycznej i dostarcza narzędzi do pracy metodycznej z osobami starszymi.
- Celem działań edukacyjnych na rzecz osób starych jest radzenie sobie z problemami życia codziennego i podnoszenie jakości życia. Dla osób w trzecim wieku sprowadza się to do utrzymywania aktywności i wykorzystania edukacji do emancypacji i rozwoju. Dla osób w czwartym wieku głównym celem działań jest rozwiązywanie codziennych problemów życiowych wynikających głównie z ograniczeń mobilności i zależności od innych.
- Metodyka geragogiki koncentruje się na autonomii osoby starszej, jej woli, subiektywnych potrzebach, redukując perspektywę zobiektywizowanych powinności generacji.
- Swoim zakresem oddziaływania geragogiczne nie wychodzą poza fizyczną (szczególnie, gdy beneficjentami są osoby w czwartym wieku) i psychiczną sferę życia. Duchowa sfera nie jest w żaden sposób eksponowana.

Bibliografia

1. Berndt A. (2003), *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*, Iudikum Verlag GmbH, München.
2. Bögge B. (2009), *Geragogik. Wie weit kann Bildung im Alter gehen? Pädagogik mit Menschen im vierten Lebensalter*, Diplomica Verlag, Hamburg.
3. Bollnow O. F. (1962), *Das hohe Alter*, „Neue Sammlung” 2/1962.
4. Bubolz-Lutz E., Gosken E., Kricheldorf C., Schramek R. (2010), *Geragogik: Bildung Und Lernen Im Prozess Des Alterns. Das Lehrbuch*, Verlag Kohlhammer, Stuttgart.
5. Bubolz-Lutz E. (2010), *Geragogik als Theorie und Praxis der Altersbildung*, Sozial Extra, 34(7–8), 37–39.
6. *Deutsche Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie* – <http://www.dggg-online.de>.
7. Hartogh T. (2005), *Musikgeragogik – ein bildungstheoretische Entwurf: musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik*, Wißner, Augsburg.
8. Hayes K. (2005), *Designing written medication instructions: Effective ways to help older adults self-medicate*, „Journal of Gerontological Nursing”, 31(5), 5–10.
9. Jasper B.M. (2002), *Gerontologie*, Vincentz Verlag, Hannover.
10. Koehler J.A., Cha J., & Smith C.E. (2002), *A model for using novel nursing interventions to meet the challenges of community health needs*, „Home Health Care Management and Practice”, 14(2), 129–136.
11. Maderer P., Skiba A. (2006), *Integrative Geragogy: Part 2: Interventions and Legitimizations*, „Educational Gerontology”, 32(2), 147–158. doi:10.1080/03601270500388174.
12. *Österreichische Arbeitsgemeinschaft Geragogik* – <http://www.geragogik.at> Wikipedia.de.
13. Petzold H. (1965), *Géragogie – nouvelle approche de l'éducation pour l'agèsse et dans l'agèsse*, „Publication de St. Denis”, 1, s. 4–10.
14. Skiba A. (2000), *Nursing and education in gerontology*, „Pfleger”, 13(4), 253–257.
15. Steuenthalten J. (2013), *Dementagogik. Dementiell erkrankten Menschen neu und ganzheitlich begegnen*, Springer VS, Wiesbaden.
16. Veelken L. (2006), *Bildung im Alter*, [w:] *Gerontologie*, W.D. Oswald, U. Lehr, C. Sieber, J. Kornhuber (red.), Verlag Kohlhammer, Stuttgart.

17. Veelken L. (2000), *Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept*, [w:] S. Becker i inni (red.), *Handbuch Altenbildung*, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
18. Wingchen J. (2004), *Geragogik. Von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung*, Brigitte Kunz Verlag, Hagen.
19. Wingchen J. (2009), *Geragogik*, Brigitte Kunz Verlag, Hagen.

Geragogika in terms of German-speaking authors

Key words: geragogy, ageing, old age, learning.

Abstract: this paper has been based on the analysis of the recent German language literature of the subject. The aim was to present, on the basis of the analysis of definitions and textbooks, how German authors understand geragogy. The authors reach the conclusion that geragogy — as a discipline rooted in education sciences, using in particular the resources of psychology and sociology — is a practical subdiscipline. Activities that support seniors are undertaken in order to help them deal with their everyday life circumstances and to increase the quality of their lives. However, for people in their third and fourth age, the objectives of geragogical influences vary.

Dane do korespondencji:

Dr Artur Fabiś

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

e-mail: af.gwsp@wp.pl

Mgr Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

e-mail: tomczyk_lukasz@prokonto.pl

WSPOMNIENIE

Józef Pólturzycki

ODESZŁA WSPÓŁORGANIZATORKA AKADEMICKIEGO TOWARZYSTWA ANDRAGOGICZNEGO I ZAŁOŻYCIELKA „EDUKACJI DOROSŁYCH” ORAZ „ROCZNIKA ANDRAGOGICZNEGO”¹

14 marca 2016 r. uczestniczyliśmy w pogrzebie Pani Profesor Eugenii Anny Wesołowskiej, która została pochowana na Cmentarzu Północnym w Warszawie. Prochy jej odprowadzała Rodzina i liczne grono przyjaciół oraz uczniów i wychowanków Pani Profesor.

Profesor Anna Wesołowska była osobą szczególnie wartościową, prawdziwym wzorem wychowawcy i nauczyciela. Otaczała swych wychowanków i współpracowników życzliwą opieką oraz pomocą i wsparciem w trudnych chwilach.

Jako wieloletnia nauczycielka wyróżniała się wartościowym, ciepłym doświadczeniem i potrafiła nie tylko pomagać, ale także wspierać innych. Pracowała wiele lat jako nauczycielka w szkołach dla dorosłych, a następnie w Ministerstwie Oświaty pełniła funkcję wizytatora tego typu szkół. Organizowała konferencje metodyczne dla nauczycieli szkół korespondencyjnych, współpracowała z Radiowo-Telewizyjną Szkołą Średnią i Technikum Telewizyjnym. Zbierała doświadczenie tej formy kształcenia dorosłych, rozwinęła analizy i raporty z doświadczeń szkół dla dorosłych jako pracownik Instytutu Programów Szkolnych, gdzie kierowała Zakładem Kształcenia Dorosłych, a także po doktoracie przez kilka lat była Sekretarzem Naukowym. Wyróżniała się pracowitością i rzetelnością analiz naukowych oraz dobrą organizacją pracy naukowej w zespołach badawczych oraz wśród metodyków kształcenia dorosłych. Przygotowała w zespole nowe programy kształcenia w szkołach wieczorowych i zaocznych. Rozwijała swoje własne prace, publikując oryginalne opracowania o wychowaniu patriotycznym oraz wychowaniu w po-koju. W tej tematyce stała się wybitnym znawcą problemu i uzyskała habilitację.

¹ Przedruk z Rocznika Andragogicznego 2015.

Po rozwiązaniu Instytutu Programów Szkolnych podjęła pracę w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie prowadziła zagadnienia pedagogiki porównawczej oraz andragogiki jako teorii edukacji dorosłych. Organizowała konferencje andragogiczne i doprowadziła do powstania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, którego została sekretarzem i prowadziła przez 15 lat sprawy organizacyjne Towarzystwa, powołując pisma „Edukacja Dorosłych” z Biblioteką oraz „Rocznik Andragogiczny”. Od 1994 roku rozpoczęła współpracę ze Szkołą Wyższą Pawła Włodkowica w Płocku, gdzie pełniła funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego, a następnie prorektora do spraw naukowych. Był to czas intensywnego rozwoju pedagogiki płockiej. Organizowała konferencje krajowe i międzynarodowe, prowadziła badania nad wychowawczą funkcją rodziny. Przygotowała biograficzną rozprawę o życiu i działalności oraz poglądach Pawła Włodkowica. Organizowała współpracę uczelni płockich, przygotowała z Wyższym Seminarium Duchownym konferencję na temat encykliki „Fides et ratio”, która została przekazana Ojcu Świętemu Janowi Pawłowi II, od którego otrzymała podziękowania z papieskim błogosławieństwem.

Profesorem nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki została w 1995 roku razem z profesorem Elżbietą Zawacką, z którą nawiązała w Toruniu współpracę i prowadziła prace magisterskie oraz badania biograficzne nad osobą skrzywdzonej po wojnie bohaterki narodowej, która w sędziwym wieku została generałem i profesorem. W jednej promocji profesorskiej wystąpiły profesorki Elżbieta Zawacka i Eugenia Anna Wesołowska.

Jako opiekunka młodej kadry i absolwentów Profesor Wesołowska wypromowała 14 doktorów oraz 130 magistrów. Dzisiaj jej wychowankowie pracują w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica, uczelniach w Bydgoszczy i naukowych ośrodkach wojskowych. Cieszą się tam dobrą opinią i potwierdzają wartości wychowawcze i humanistyczne swojej Promotorki. Doktor habilitowana Hanna Solarczyk-Szwec jest profesorem UMK i kontynuuje prace naukowe oraz dydaktyczne swojej wyjątkowej nauczycielki i promotorki.

Jako profesor SWPW E.A. Wesołowska aktywnie współpracowała z Uniwersytetem Polskim w Wilnie oraz ośrodkami akademickimi w Niemczech, Czechach, na Węgrzech, w Rosji. Chętnie wyjeżdżała za granicę i przywoziła interesujące informacje o kształceniu dorosłych, a także rozwoju edukacji dzieci i młodzieży.

Stała się dla całej nowej grupy przyjaciół i współpracowników osobą szczególnie znaczącą oraz wzorem postępowania pedagogicznego i opiekuńczego. Będzie nam jej bardzo brakować, ale pamięć o jej działaniach i wartościach uczyni ją zawsze obecną wśród nas.

*Cześć Jej pamięci!
W imieniu uczniów i przyjaciół*

Józef Pólturzycki

**Z ŻAŁOBNEJ KARTY:
MARIA STYPUŁKOWSKA-CHOJECKA „KAMA”
1919–2016**

W czwartym dniu po siedemdziesiątej pierwszej rocznicy zamachu na kata Warszawy Franza Kutscherę zmarła Maria Stypułkowska-Chojecka „Kama” – uczestniczka tej akcji batalionu „Parasol”. Była to jedna z najważniejszych akcji bojowych w Warszawie w czasie okupacji. Młodziutka „Kama” sprawowała ważną funkcję łączniczki przekazującej sygnał o wyjeździe Kutschery na trasę i uruchomiła działanie grupy bojowej, która na skrzyżowaniu ul. Piusa XI i Alei Ujazdowskich ostrzelała samochód i dokonała skutecznego zamachu na szefa policji niemieckiej w okupowanej Warszawie.

Szesnastego lutego 2016 roku odbył się uroczysty pogrzeb „Kamy” na Cmentarzu Wojskowym w Warszawie. Prezydent Rzeczypospolitej dr Andrzej Duda odznaczył ją Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski. Pogrzeb „Kamy” jako majora Wojska Polskiego i damy Krzyża Virtuti Militari odbył się w asyście warty honorowej Reprezentacyjnego Batalionu WP oraz Jednostki Specjalnej Komandosów z Lublińca, która nosi imię Batalionu „Parasol”. „Kamę” żegnali liczni warszawiacy, byli uczestnicy walki o niepodległość, działacze społeczni i przedstawiciele Związku Żołnierzy AK, Prezes Towarzystwa Przyjaciół Warszawy i Prezydent Warszawy. Maria Stypułkowska-Chojecka była uznaną honorową mieszkanką stolicy i działaczką Komitetu Budowy Muzeum Powstania Warszawskiego, a także aktywistką środowiska Żołnierzy Batalionu „Parasol”, innych organizacji powstańców, założycielką specjalistycznej przychodni lekarskiej dla weteranów wojennych. Chętnie i często spotykała się z młodzieżą szkół warszawskich, a także zapraszana była do uczelni oraz jednostek z całego kraju. Sam ją wspominam z udziału w konferencji dydaktycznej w Uniwersytecie Toruńskim oraz ze spotkania z kadrą i podchorążymi Wyższej Szkoły Artylerii i Wojsk Rakietowych w tym mieście.

Pogrzeb Marii Stypułkowskiej-Chojeckiej stał się także okazją do wspomnień i przedstawienia jej różnych form działalności i zasług w ciągu długiego i barwnego życia. Ja chciałbym rozszerzyć te wspomnienia o mniej znane działania w dziedzinie pedagogiki. Maria Stypułkowska-Chojecka była przez kilka lat sekretarzem redakcji „Oświaty Dorosłych”, jedyne w tamtych latach pisma andragogicznego. Znacznie ożywiła jego działalność i nawiązała współpracę z tak znanymi autorkami jak Elżbieta Zawacka czy Halina Szwarc – organizatorka pierwszego w Polsce Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Obie te Autorki to także uczestniczki Armii

Krajowej odznaczone za swoją działalność Krzyżami *Virtuti Militari*, ale odsuwane lub co najwyżej niechętnie widziane w działalności naukowej i ruchu wydawniczym. Osobiście zawdzięcza Marii znajomość z Elżbietą Zawacką, co zaowocowało współpracą w dziedzinie edukacji korespondencyjnej i zaocznej oraz bezpośrednimi kontaktami, gdy pracowałem w Toruniu.

Maria Stypułkowska-Chojecka była bardzo ceniona jako redaktor i wydawca, co zaowocowało powołaniem jej na stanowisko kierownika Redakcji Pedagogicznej Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Tę nową placówkę również rozwinęła i pozyskała cenionych autorów, także znawców edukacji dorosłych jak profesorowie Franciszek Urbańczyk, Jadwiga Kowalik czy Eustachy Berezowski.

Sama Maria również planowała własną działalność naukową. Ukończyła studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim i przygotowywała rozprawę doktorską na temat skuteczności nauczania programowanego języka polskiego w szkole podstawowej. Razem z późniejszymi profesorami: Zofią Matulką i Jadwigą Kowalik opublikowały programowaną gramatykę języka polskiego, a Maria podjęła badania skuteczności nauczania programowanego w szkołach. Dobrze orientowała się w środowisku pedagogicznym i umiała trafnie określić wartość przedstawianych opracowań. Polska pedagogika zawdzięcza jej wydanie wielu wartościowych prac i pozyskanie kompetentnych autorów. Jako redaktor często ogłaszała recenzje prac pedagogicznych z bardzo trafnymi ocenami i zachętami dla autorów do dalszej aktywności.

Gdy w 1992 roku powołaliśmy nowe czasopismo „Edukację Dorosłych”, Maria Stypułkowska-Chojecka podjęła z nami współpracę i pełniła funkcję społecznego sekretarza redakcji, bo cały skład redakcji był społeczny. Jej doświadczeniu zawdzięczamy osiągnięcie przez pismo właściwego poziomu edytorskiego i wprowadzenie do grona kompetentnych autorów oraz recenzentów.

Dzisiaj także „Edukacja Dorosłych” żegna Marię Stypułkowską Chojecką jako jednego ze swych organizatorów i redaktorów w początkowym okresie skutecznej działalności. Redaktorska aktywność i organizacyjne inspiracje ze strony Marii Stypułkowskiej-Chojeckiej mają dużą wartość dla rozwoju polskiej andragogiki i powinny stanowić nie tylko duży wkład w jej osiągnięcia, ale także wzór do naśladowania i twórczej kontynuacji. Jej osoba i działania pedagogiczne zasługują na trwałą pamięć i uznanie, a jej dobry duch będzie roztaczać opiekę nad naszą dalszą działalnością.

Cześć Jej Pamięci
Józef Półturzycki

P.S. Dwa tygodnie po pogrzebie Marii Stypułkowskiej-Chojeckiej odbył się pogrzeb dr Elżbiety Dziembowskiej „Dewajtis” – jej koleżanki młodszej o dwa lata, z którą wspólnie spełniały zadania w akcji zamachu na Kutscherę. Maria poznała nas z Elżbietą Dziembowską, która została znanym muzykologiem i uzyskała w tej dyscyplinie stopień doktora. Pracowała w uczelniach i instytucjach muzycznych Krakowa i Warszawy.

RECENZJE

**Tomasz Maliszewski, Małgorzata Rosalska (red.),
Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniem,
Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 408**

Współcześnie nie kwestionuje się potrzeby kształcenia w toku całego życia człowieka. W związku z powyższym coraz częściej poszukuje się nowych form czy metod kształcenia osób dorosłych. Eksploracja nad optymalnymi rozwiązaniami w zakresie instytucji kształcącej osoby dorosłe coraz częściej przywołuje ideę uniwersytetów ludowych. Obecnie trudno jeszcze mówić o swoistym renesansie tych instytucji oświatowych, chociaż prace T. Maliszewskiego (1996, 1998, 2000, 2003, 2004, 2010, 2016), M. Rosalskiej (2004, 2016), I. Błaszczak (2010) czy J. Janik-Komar (2008) z całą pewnością przekonują do refleksji nad możliwością „odrodzenia się” uniwersytetów ludowych w Polsce.

Tomasz Maliszewski i Małgorzata Rosalska w czerwcu bieżącego roku opublikowali pod swoją redakcją najnowsze dzieło: *Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniem*. Należy jeszcze dodać, iż jest to tom V z serii wydawniczej *Szkola – Państwo – Społeczeństwo* i stanowi on pewną kontynuację wcześniejszych tomów.

Prezentując sylwetki redaktorów tego tomu, należy nadmienić, że dr Małgorzata Rosalska jest adiunktem w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Z kolei dr Tomasz Maliszewski pracuje jako adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej na Wydziale Nauk Społecznych Akademii Pomorskiej w Słupsku.

We wstępie książki autorzy podają, iż celem napisania tej publikacji było oddanie w ręce czytelnika *próby dokumentacji recepcji założeń społecznych i oświatowych M.F.S. Grundtviga i jego skandynawskich sukcesów w polskiej myśli pedagogicznej oraz prezentacja kluczowych kierunków praktycznej realizacji idei uniwersytetu ludowego w naszym kraju* (s. 8).

Aby powyższe założenia autorów książki *Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniem*? mogły zostać zrealizowane, dokonali oni podziału tej wieloautorskiej monografii na pięć części:

- I. Wątki wprowadzające,
- II. W kręgu katolickich uniwersytetów ludowych,

- III. Uniwersytet ludowy – idee, koncepcje i rozwiązania praktyczne,
- IV. Uniwersytet ludowy w polskich czasopismach pedagogicznych,
- V. Z Ziemi Pomorskiej.

Do wspólnej publikacji redaktorzy zaprosili osoby z różnych dziedzin nauki (historii oświaty, teorii wychowania, socjologii, pedagogiki społecznej czy andragogiki), a także praktyków – działaczy oświatowych.

Pierwsza część publikacji składa się z trzech odrębnych tekstów, które subtelnie skierowują czytelnika na drogę ku uniwersytetom ludowym. Część ta ukazuje zarówno tło historyczne funkcjonowania tych placówek na świecie (T. Aleksander) i w Polsce (W. Jamrożek), jak i kształtowanie się metodyki ich pracy oświatowo-wychowawczej (K. Pierścieniak).

W drugiej części recenzowanej książki stawia się swoistego rodzaju „pomnik” ku czci specyficznej (aczkolwiek równie ważnej) grupy uniwersytetów ludowych, a mianowicie do niedawna zapomnianym przez badaczy, katolickim uniwersytetom ludowym. W tej znacznie obszerniejszej części publikacji zostało umieszczonych pięć wielostronicowych tekstów (T. Maliszewski, Z. Machura, J. Mierzwa i J. Truszkowska, A. Jaworska, M. Rosalska). Należy podkreślić, że redaktorzy książki musieli uznać temat ten za szczególnie istotny, gdyż właśnie w tej części monografii zamieścili również obszerne własne szkice. Tomasz Maliszewski podjął próbę dokonania oceny roli katolickich uniwersytetów ludowych w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Autor pisze, iż po obiecujących doświadczeniach ks. Antoniego Ludwiczaka z lat 20. XX wieku w latach 1935–1939 w Polsce utworzono sześć nowych katolickich uniwersytetów ludowych, a ich sukces oświatowy spowodował, że kolejne diecezje planowały i wszczęły prace (niektóre znacznie zaawansowane) nad przygotowaniem do uruchomienia kolejnych placówek. Wybuch II wojny światowej spowodował jednak upadek katolickich UL-ów, które nie otrzymały już niestety szansy na odrodzenie po zakończeniu zmagania wojennych. Z kolei Małgorzata Rosalska podjęła się analizy rozwoju i regresu katolickich uniwersytetów ludowych w ostatnim dwudziestopięcioleciu. Przyczyn owego czytelnie zauważalnego odwrótu środowisk katolickich od uniwersytetów ludowych Autorka upatruje głównie w postawach oraz braku merytorycznego przygotowania samych księży pracujących w parafiach wiejskich.

Najobszerniejszą, trzecią część książki stanowią opracowania na temat samej idei powstania i funkcjonowania tych placówek w ujęciu ich prekursora M.F.S. Grundtviga (P. Kowzan). Ukazany został polski punkt postrzegania działalności uniwersytetów ludowych – w ujęciu Z. Solarzowej (L. Turowski) oraz F. Popławskiego (I. Błaszczak) oraz prezentacja losów uniwersytetów ludowych w Polsce na przykładzie historii tych placówek na Warmii i Mazurach (M. Radziszewska) oraz w Wierchosłowicach (J. Skicki). Podsumowaniem rozważań przedstawionych w tym rozdziale wydaje się być opracowanie nestorki polskiego ruchu UL-owskiego Zofii Kaczor-Jędrzyckiej. Tekst ten wywarł na mnie duże wrażenie z dwóch względów: po pierwsze miałam okazję osobiście poznać Panią Zofię, która jest Prezesem Honorowym Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych

oraz redaktorem jedyne w Polsce czasopisma poświęconego uniwersytetom ludowym (kwartalnik „Polski Uniwersytet Ludowy”), po drugie – autorka ta posiada duże, wieloletnie doświadczenie w działalności na rzecz propagowania idei uniwersytetów ludowych w Polsce. Píše ona o potencjalnych kierunkach i możliwościach rozwoju uniwersytetów ludowych w czasach współczesnych z wykorzystaniem (wydawać by się mogło odległych środków dla jej rówieśników) zagadnień jak: Internet, „pokolenie/społeczeństwo sieci”, globalizacja czy mass media, upatrując wręcz w nich szans na renesans idei uniwersytetów ludowych w Polsce. Takie podejście może wzbudzić szerokie zainteresowanie czytelników.

Uniwersytet ludowy w polskich czasopismach pedagogicznych to czwarta (i zarazem przedostatnia) część recenzowanej publikacji. Jak sam jej tytuł głosi, zamieszczone w niej teksty dokonują analizy artykułów zamieszczanych przede wszystkim w dwóch czasopismach pedagogicznych: „Pracy Oświatowej” (T. Gumuła) oraz „Oświacie Dorosłych” (E. Sapia-Drewniak) oraz szerzej ukazują kwestie popularyzacji w społeczeństwie polskim działalności tych placówek w okresie dwudziestolecia (J. Wnęk).

Ostatnia część książki odnosi się już do opisu praktycznych działań w obrębie uniwersytetów ludowych (i pokrewnych podmiotów) na obszarze Pomorza (C. Obracht-Prondzyński, P. Śpica, M. Byczkowski). Jak wyjaśniają sami redaktorzy, zawiera ona wątki dotyczące właśnie tego rejonu Polski, gdyż w wydaniu całej publikacji dopomógł Kaszubski Uniwersytet Ludowy z Wieżycy i w związku z powyższym – jak to określili – *instytucja ta występuje w tomie w charakterze gospodarza* (s. 11). Należy dodać, iż nie tylko Kaszubski Uniwersytet Ludowy partycypował w kosztach wydawniczych, gdyż swoje wsparcie zaoferowały także: Uniwersytet Gdański oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Reasumując, dla T. Maliszewskiego i M. Rosalskiej *uniwersytet ludowy postrzegać należy nie tylko jako ofertę w zakresie rozwiązań organizacyjnych w obszarze edukacji dorosłych, ale także, a może przede wszystkim, jako sposób myślenia o rozwoju, celach edukacji, relacji dorosły–uczeń i dorosły–nauczyciel, podmiotowości jednostki, demokratyzacji edukacji itp. Tym samym założenia M.F.S. Grundtviga dotyczące szkoły dla życia pozostają nie tylko nadal aktualne, ale także atrakcyjne* (s. 9). To ostatnie zdanie poniekąd wyjaśnia zainteresowanie Redaktorów tomu, jak i autorów poszczególnych rozdziałów zamieszczonych w omawianej monografii taką tematyką. Oni po prostu wierzą w celowość, skuteczność i wyjątkowość tej instytucji.

Dla mnie jako dla młodego badacza uniwersytetów ludowych publikacja ta stanowi bogate źródło informacji, ale także daje nadzieję na to, że moje zainteresowania badawcze mają głęboki sens.

Lekturę książki *Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami* poleciłabym zatem każdemu, kto jest zainteresowany (podobnie jak ja) działalnością tych unikalnych instytucji oświatowo-wychowawczych. Zgłębić ją powinny bez wątpienia także studenci na kierunkach pedagogicznych, historycy oświaty, badacze zajmujący się edukacją osób dorosłych czy w końcu politycy oświatowi,

którzy *de facto* wkrótce powezmą decyzję o dalszych losach uniwersytetów ludowych w Polsce, co związane jest z prowadzonymi od kilku miesięcy w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego pracami nad Narodowym Programem Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych (NPWRUL) w Polsce.

Dane do korespondencji:

Mgr Angelika Felska

Doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego

e-mail: angelika.iwaszkiewicz@wp.pl

**Jaroslav Veteška (2016), *Przegląd andragogiki*, Portál, Praha,
ss. 320 (*Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání
a učení se dospělých*, s. 320)**

Znaczące czeskie wydawnictwo „Portal” wprowadziło na rynek nowy tytuł autora Jaroslava Vetešky¹. Zamysłem autora było napisanie kompleksowej i istotnej publikacji zawodowej przyczyniającej się do wprowadzenia czytelnika do problematyki rozwoju i badań teorii andragogicznej oraz współczesnej praktyki kształcenia dorosłych. Publikacja przybliży powstanie i rozwój nauki andragogicznej w kontekście międzynarodowym.

Jak opisuje autor, *andragogika zyskała sobie w systemie nauk i świadomości społecznej swoje miejsce jako dyscyplina zajmująca się bieżącymi kwestiami związanymi z ludźmi dorosłymi. ...Współczesna edukacja nowoczesna dorosłych zbudowała swoje nowoczesne podstawy na pedagogice dorosłych, filozofii wychowania dorosłych i integralnej i systematycznej andragogice dorosłych* (s. 262–263).

Andragogikę i osobowość andragoga postrzegamy jako konsystencję nauki i opieki interesującej się człowiekiem dorosłym, charakteryzującą się wyjątkowym i specyficznym podejściem do samodzielnego uczenia się w całym swoim życiu. Kształcenie dorosłych jest również bliskie ludziom w chwilach stresu i rozwiązywania sytuacji kryzysowych w doradztwie, socjalizacji, rehabilitacji i innych dziedzinach. Ideologiczna oś całej książki polega na zastosowaniu koncepcji kształcenia ustawicznego w większości programów edukacji formalnej i nieformalnej. Veteškovi udało się bardzo dobrze w formie zagregowanej zaoferować czytelnikom kompleksowy, szeroko zakrojony i kompleksowy wgląd do obecnej teorii i praktyki nauczania/uczenia się, kształcenia i rozwoju osobistego jednostki.

Książka jest podzielona na trzy części noszące nazwy:

- 1) Teoretyczne koncepcje i rozwój nauki andragogiki,
- 2) Konceptualizacja i systematyzacja edukacji dorosłych,
- 3) Proces, formy, metody, efekty, zarządzanie i badania w dziedzinie edukacji dorosłych.

¹ **Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.** jest wybitnym przedstawicielem i ekspertem w dziedzinie edukacji dorosłych i zarządzania zasobami ludzkimi w Republice Czeskiej. Autor mnóstwa publikacji fachowych, m.in. *Andragogického slovníku* (Grada, Praha 2012, 2014). Pracuje jako wykładowca na Uniwersytecie Karola w Pradze i Uniwersytecie Jana Amosa Komeńskiego w Pradze. Jest prezesem Czeskiego Stowarzyszenia Andragogicznego.

Książka „Przegląd andragogiki” zasługuje na uwagę nauczycieli, naukowców i badaczy, wykładowców, rekrutujących, konsultantów i studentów orientacji pedagogicznych i profesjonalnych pracowników innych zawodów. Inspirująca z pewnością będzie także dla menedżerów i metodyków edukacji, twórców kształcenia i polityki kształcenia dorosłych.

Autor w sposób zrozumiały przybliży powstanie i rozwój andragogiki, teorii andragogicznej i podejścia dyscypliny andragogicznej, a także dydaktyczne aspekty edukacji dorosłych. Omawia także androdydaktykę jako dydaktykę dorosłych i charakteryzuje postać andragoga w kategoriach kariery zawodowej, kwalifikacji i kompetencji. Studentów z pewnością zainteresują rozdziały opisujące trendy w edukacji i kształceniu dorosłych lub andragogiczne badania i metodologie. Można zgodzić się z oceną profesora J. Průchy, który powiedział: *Pozytywnym aspektem książki jest styl interpretacji – jasna, precyzyjna terminologia interesująca dla czytelników*. Czytelnik doceni aktualne piśmiennictwo, które jest wprowadzeniem do poszczególnych rozdziałów, co pozwala na uzupełnienie i poszerzenie swojej wiedzy o części dotyczące problemów w dziedzinie kształcenia dorosłych.

Z punktu widzenia polskich czytelników nie ujdzie uwagi kilka uwag do dzieł literackich i odniesień, w tym cytaty ważnych polskich andragogów, nauczycieli i innych autorów, takich jak: T. Aleksander, Cz. Czapów, S. Jedlewski, M. Grzegorzewska, H. Machel, M. Malewski, B. Milerski, B. Pitula, L. Pytka, L. Turoś, B. Urban, J.M. Stanik, F. Urbańczyk, K. Wojciechowski, E. Wysocka.

Dane do korespondencji:

Dr Jiří Pavlů

Uniwersytet Ostrawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Pracy Społecznej

e-mail: dr.jipav@seznam.cz