

Ewa Przybylska

<https://orcid.org/0000-0001-8338-5484>

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Alfabetyzacja i edukacja podstawowa dorosłych jako współczesny trend oświatowy na bogatym Zachodzie

Adult literacy and basic education as a contemporary
educational trend in the affluent West

Streszczenie. Celem artykułu jest przedstawienie aktualnego stanu badań, współczesnej polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej w zakresie alfabetyzacji oraz edukacji podstawowej osób dorosłych w wybranych państwach bogatego Zachodu. Tekst opiera się na literaturze przedmiotu oraz wtórnej analizie badań empirycznych, przeprowadzonych głównie w niemieckim obszarze językowym. Zawiera wyjaśnienia definicyjne terminu „edukacja podstawowa dorosłych” i szkicuje główne działania realizowane w ramach podstawowej edukacji cyfrowej, zdrowotnej, politycznej, finansowej i matematycznej. Jego zakończenie nawiązuje do sytuacji w Polsce, konkretnie – do lekceważenia sygnałów o deficycie podstawowej wiedzy i podstawowych umiejętności części społeczeństwa, a co za tym idzie – bierności i lekceważenia przez politykę oświatową i instytucje edukacji dorosłych potrzeb niektórych członków społeczności.

Słowa kluczowe: alfabetyzacja, edukacja podstawowa dorosłych, podstawowa edukacja cyfrowa, zdrowotna, finansowa, polityczna, matematyczna

Summary. The aim of the article is to present the current state of research, contemporary educational policy and educational practice in the field of adult literacy and primary education in selected countries of the affluent West. The text is based on the literature on the subject and the secondary analysis of empirical research conducted mainly in the German-speaking area. It provides definition-

al explanations of the term “adult basic education” and outlines the main activities carried out within the framework of basic digital, health, political, financial and mathematical education. Its conclusion refers to the situation in Poland, specifically, to the disregard of signals about the deficit of basic knowledge and basic skills of part of society and, consequently, the passivity and disregard of the needs of some members of the community by educational policy and adult education institutions.

Keywords: literacy, basic adult education, basic digital, health, financial, political, mathematical education

Terminy „alfabetyzacja” i „edukacja podstawowa dorosłych” nie upowszechniły się dotychczas we współczesnej polskiej edukacji dorosłych jako pojęcia aktualne, odnoszące się do teraźniejszości. Zarówno w świecie nauki, jak i w życiu społecznym przypisuje się je głównie minionym epokom. Edukacja dorosłych niemal całkowicie przestała być postrzegana przez pryzmat funkcji kompensacyjnej, która stanowiła jej domenę w czasach, gdy znaczna część polskiego społeczeństwa nie władała pismem*. Wszak dziś język w postaci pisma jest wszechobecny w życiu każdego mieszkańca naszego kraju, otacza nas niemal na każdym kroku.

[...] pisemne komunikaty tak silnie wryły się w naszą psychikę, że prawie niemożliwe wydaje się wyobrażenie sobie świata bez pisma – książek, bibliotek, czasopism, map, znaków drogowych, telewizji czy reklam. [...] Codziennie po przebudzeniu czeka nas spotkanie z pismem drukarskim: od pierwszego spojrzenia na tarczę budzika, przez nastawianie stacji radiowej, po markę szamponu, pasty do zębów i płatków śniadaniowych, jesteśmy bombardowani pisemnymi komunikatami walczącymi o naszą uwagę – i to jeszcze zanim sięgniemy po poranną gazetę (Baines, Haslam, 2010, s. 10).

Pojęcie analfabetyzmu jest kojarzone głównie z ubogimi, zacofanymi krajami Afryki, Azji czy Ameryki Południowej, a termin „edukacja podstawowa-

* W 1914 r. wśród społeczności zamieszkującej na ziemiach polskich 41% stanowił analfabeci; ich liczba uległa redukcji wraz z wprowadzeniem przez Józefa Piłsudskiego w 1919 r. powszechnego obowiązku szkolnego dla dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 14 lat. W 1921 r. odsetek analfabetów wynosił ok. 30%, a w roku 1932 ok. 23%.

wa dorosłych” budzi raczej konsternację, zwłaszcza gdy mowa jest o Europie, Stanach Zjednoczonych Ameryki czy Australii. W końcu obowiązek szkolny, czyli wymóg uczestnictwa w edukacji szkolnej do 16. lub 18. roku życia, dotyczy wszystkich, a wywiązanie się z niego podlega kontroli*.

Pojęcie edukacja podstawowa dorosłych nie jest jednoznaczne. Przegląd różnorodnych definicji pozwala na sformułowanie tezy, że we współczesnym dyskursie europejskim prymat wiedzy spojrzenie funkcjonalne, prowadzące do traktowania edukacji podstawowej jako obszaru obejmującego alfabetyzację oraz rozwój innych kompetencji istotnych w życiu codziennym osoby dorosłej. Podczas gdy w potocznym rozumieniu, a także – jak częstokroć pokazuje praktyka edukacyjna (Euringer, 2016, s. 251) – na plan pierwszy wysuwa się w edukacji podstawowej umiejętność posługiwania się pismem, w warstwie teoretycznej wskazuje się na dynamikę pojęcia oraz jego kontekstualność, zwłaszcza uwarunkowania społeczne i indywidualne właściwe dla świata życia i pracy jednostek, które winny być uwzględniane w ofertach edukacji podstawowej.

Nie ulega wątpliwości, że aktualnie forsowane przez polityki oświatowe pojęcie edukacji podstawowej dorosłych zawdzięcza swoją popularność licznym studiom, które w ostatnich czterech dekadach we wszechstronny sposób naświetliły fenomen współczesnego analfabetyzmu w bogatych krajach Zachodu (Przybylska, 2018). Badania prowadzone głównie w krajach anglosaskich i niemieckojęzycznym obszarze językowym, eksplorujące przyczyny niepiśmienności osób dorosłych, ich biografie, pochodzenie społeczne, środowiska życia, ścieżki edukacyjne, jak i następstwa funkcjonowania społecznego z niskimi kompetencjami w dziedzinie słowa pisanego, przesądziły o tym, że alfabetyzację zaczęto postrzegać jako jeden z elementów znacznie szerzej rozumianej edukacji podstawowej dorosłych. Pokazały one, że opanowanie pisma nie poprawia sytuacji życiowej jednostek, jeśli nauce czytania i pisania nie towarzyszy rozwój innych kompetencji, np. w sferze technologii cyfrowych, edukacji ekonomicznej czy politycznej (Abraham, Linde, 2011; Grotlüschen, 2018). W trzeciej dekadzie XXI w. w literaturze przedmiotu dominuje holistyczne podejście w odniesieniu do bazowych kompetencji obywateli i obywateli i nawet jeśli

* W Polsce za kontrolę spełniania obowiązku szkolnego odpowiedzialne są gminy i dyrektorzy szkół. Rodzice mają obowiązek zgłoszenia dziecka do szkoły, zapewnienia regularnego uczęszczania przez nie na zajęcia i stworzenia warunków do nauki. Rodzice zobowiązani są także do informowania dyrektora szkoły podstawowej o spełnianiu obowiązku szkolnego poza szkołą (art. 40 ust. 1 pkt 4 pr. ośw.).

umiejętności czytania i pisania przypada pierwszorzędne znaczenie jako fundamentalnemu warunkowi uczenia się przez całe życie, nie wyczerpuje ona katalogu kompetencji niezbędnych do sprawnego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Reasumując, edukacja podstawowa dorosłych to termin znacznie szerszy niż alfabetyzacja. Jej główną cechą jest kontekstualność wyrażająca się w relacji między jej treścią a społecznymi, kulturowymi, gospodarczymi i technologicznymi wymogami środowiska życia jednostek oraz grup społecznych. Uprawniona wydaje się zatem teza, zgodnie z którą rozwija się ona w „polu napięć” pomiędzy poszczególnymi stanowiskami, interesami i roszczeniami poszczególnych aktorów społecznych (Mania, Tröster, 2015). Inaczej mówiąc: edukacja podstawowa dorosłych kieruje się praktyką stosowania języka pisanego w zawodowej i społecznej codzienności (BMBF, 2012, s. 1).

Alfabetyzacja i edukacja podstawowa dorosłych w politykach oświatowych wybranych państw

Polityka w niektórych państwach Europy Zachodniej (np. Francja, Niemcy, Austria) przez co najmniej dwie dekady zwlekała z uznaniem analfabetyzmu funkcjonalnego za problem społeczny, wymagający zaangażowania z jej strony. Na bogatym Zachodzie, szczycącym się nowoczesnymi systemami edukacji, trudno było zaakceptować, że wobec pokażnej części społeczeństwa szkoła podstawowa nie wywiązuje się z jej najważniejszego bodaj obowiązku, jakim jest nauczanie uczniów czytania i pisania. O ile Stany Zjednoczone Ameryki, Kanada, Australia, Wielka Brytania, Szwecja, Belgia czy Holandia już w latach 70. minionego wieku podjęły trud wprowadzenia w życie regulacji prawnych odnośnie do sektora edukacji podstawowej dorosłych, rozbudowy infrastruktury dla kursów alfabetyzacyjnych i innych ofert w ramach edukacji podstawowej dorosłych oraz promocji uczestnictwa w nich obywateli i obywateli o niskich kwalifikacjach, o tyle we Francji, w Niemczech, Szwajcarii czy Austrii działania w tym kierunku przebiegały opieszale i bez determinacji. Słabe wyniki tych krajów w międzynarodowych studiach porównawczych (OECD, 2000) skłoniły jednak decydentów politycznych do przeprowadzenia reprezentatywnych badań poziomu piśmienności. Na przykład badanie umiejętności dorosłych w dziedzinie czytania i pisania przeprowadzone we Francji w latach 2004–2005 wyłoniło wśród dorosłego społeczeństwa w wieku produkcyjnym (około 40 mln)

grupę analfabetów funkcjonalnych liczącą 3,1 mln osób (9% populacji w wieku produkcyjnym)*; z kolei krajowe badanie w Niemczech z 2010 r. dało następujący obraz: 4,5% społeczeństwa Niemiec w grupie wiekowej 18–64 lata stanowią analfabeci całkowici, 10% – analfabeci funkcjonalni. Obie grupy razem liczą 7,5 mln obywateli i obywateli. Ponadto przeszło 25% społeczeństwa Niemiec (13,3 mln) ma trudności z pisaniami i czytaniem. Ogółem niemal 40% niemieckiego społeczeństwa w wieku produkcyjnym zakwalifikowano do grupy analfabetów całkowitych, analfabetów funkcjonalnych oraz osób o niewystarczających umiejętnościach w dziedzinie czytania i pisania (Grothlischen, Riekmann, 2012).

Drugie niemieckie badanie poziomu niepiśmienności/alfabetyzacji z 2018 r. (Grothlischen, Buddeberg, 2020) zmodyfikowało dane z poprzedniego badania zakończonego w 2010 r. Przede wszystkim redukcji uległa liczba osób plasujących się na pierwszych trzech (analfabetyzm funkcjonalny) oraz na czwartym poziomie skali piśmienności (duże trudności w pisaniu i czytaniu)**. Do populacji analfabetów funkcjonalnych zaliczono w 2018 r. (data zakończenia badania) 12,1% społeczeństwa, w liczbach absolutnych – 6,5 mln obywateli i obywateli, podczas gdy w poprzednim badaniu – 7,5 mln. Do poziomu czwartego (trudności w czytaniu i pisaniu) zakwalifikowano niemal jedną trzecią ludności Niemiec. Szczegółowe wyniki wskazują na większy udział w tej populacji mężczyzn niż kobiet, osób starszych, osób o niskim wykształceniu oraz młodzieży wywodzącej się z rodzin władających jako pierwszym innym językiem niż niemiecki. Nie lepiej przedstawiają się kompetencje matematyczne niemieckiego społeczeństwa, co dokumentują raporty z badań „Tak liczą Niemcy” (Kortenkamp, Lambert, 2014) oraz „Kompetencje obywatelskie – arytmetyka 2023” (Kortenkamp, 2023). Wynika z nich, że większość dorosłych obywateli Niemiec nie potrafi wykorzystać wiedzy nabytej w szkole w swoim codziennym życiu, nie rozumie grafik i informacji dla konsumentów, nie radzi sobie z dłuższymi tekstami, nie ma wyobraźni przestrzennej i nie potrafi oszacować wiarygodności danych matematycznych. Na przestrze-

* Badaniem objęto wyłącznie osoby, które uczęszczały do szkół we Francji. Zdecydowana większość spośród populacji analfabetów funkcjonalnych (74%) opanowała język francuski w dzieciństwie w środowisku domowym jako jedyny język.

** W badaniu „LEO 2018” posłużono się identyczną skalą piśmienności, jak w poprzednim badaniu, znanym pod nazwą „LEO One”, co miało sprzyjać kompatybilności uzyskanych danych. W obu badaniach zastosowano identyczną metodologię.

ni 10 lat pomiędzy wspomnianymi badaniami sytuacja nie uległa widocznej poprawie.

Warto również zwrócić uwagę na unikatowe na skalę europejską badania kompetencji ludzi starszych przeprowadzono w Niemczech w ramach projektu „Competencies in Later Life” (CiLL), który skoncentrował się na grupie wiekowej 66–80 lat (Friebe i in., 2014). Bezpośredniemu pomiarowi poddano kompetencje rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Badanie wskazało na potrzebę uczestnictwa znacznej części populacji seniorów w edukacji dorosłych na poziomie podstawowym, zwłaszcza w kursach czytania, liczenia i obsługi komputera. Umożliwiając poznanie intensywności, z jaką respondenci wykonywali określone czynności związane z mierzonymi kompetencjami, oraz zmian zachodzących w ich wykorzystaniu wraz z postępującym wiekiem i zmieniającym się charakterem aktywności społecznej, badanie wyeksponowało również korelację między wykształceniem i stylem życia a poziomem kompetencji (Przybylska, 2017).

Obszary edukacji podstawowej dorosłych

Umiejętność czytania i pisanie stanowi centralną kategorię edukacji podstawowej dorosłych, stwarza bowiem fundament do poszerzania zasobów wiedzy i rozwoju kompetencji umożliwiających sprawne funkcjonowanie jednostki w jej świecie życia. Aktualnie, wraz z zyskującym zwolenników pragmatycznym podejściem do kwestii posługiwania się pismem*, na znaczeniu zyskują także inne obszary edukacji podstawowej dorosłych, zwłaszcza te, które wywierają wyraźny wpływ na jakość ludzkiego życia. Wśród tych najpopularniejszych znajdują się kursy w dziedzinie nowych technologii i mediów, podstawowej edukacji zdrowotnej/zdrowego odżywiania się, podstawowej edukacji finansowej/ekonomicznej, podstawowej edukacji matematycznej oraz podstawowej edukacji politycznej. Potrzebę ich organizacji (i udziału w nich szerokich kręgów społecznych) w pełni

* Zwolennicy liberalnego podejścia do pisma krytykują model piśmienności narzucony społeczeństwu i reprodukowany przez system oświaty. Ma on się charakteryzować rygorystycznymi regułami oraz lekceważeniem języka, którym na co dzień posługują się obywatele. Do głosu dochodzą żądania akceptacji języka pisanego odpowiadającego językowi mówionemu wraz z jego swoistymi dialektycznymi cechami. To podejście do języka zyskało na popularności wraz z opublikowaniem „New Literacy Studies” (Street, 2003).

uzasadniają wyniki badań empirycznych, w świetle których osoby o najniższych kwalifikacjach w sferze języka są w większym stopniu poszkodowane w tych dziedzinach życia (zdrowie, gospodarka finansami, udział w życiu politycznym) niż osoby o wyższych kompetencjach w czytaniu i pisaniu.

Edukacja cyfrowa

Pierwszym z obszarów edukacji podstawowej osób dorosłych, który znalazł swoje trwałe miejsce w ofertach instytucji edukacyjnych, jest niewątpliwie edukacja cyfrowa. Jej koncepcja opiera się na założeniu, że umiejętności cyfrowe sprzyjają procesom uczenia się i warunkują całościową aktywność edukacyjną. Dyskurs pedagogiczny koncentruje się zatem z jednej strony na wspomaganiu – poprzez rozwój kompetencji cyfrowych uczących się osób – procesów przyswajania umiejętności czytania i pisania. Badania empiryczne wykazują jednoznacznie, że wykorzystanie nowych technologii podnosi efektywność procesów nauczania-uczenia się, w tym szczególnie pozytywnie wpływa na zaangażowanie się uczestników w ten proces (Howe, Knutzen, 2013). Badacze przypisali nowoczesnym technologiom największy potencjał edukacyjny w sześciu następujących obszarach dydaktycznych: dostępność do informacji i treści, wizualizacja – animacja – symulacja, komunikacja i współpraca, strukturyzacja i systematyzacja, rozpoznawanie i testowanie oraz koncypowanie. Korzyść z wykorzystania nowoczesnych technologii w alfabetyzacji i innych obszarach edukacji podstawowej dorosłych zależy jednak od wielu czynników, w tym od komponowania ich ze stosownymi treściami, formami i metodami dydaktycznymi (Howe, Thielen, 2016).

Z drugiej strony, dyskurs pedagogiczny o edukacji cyfrowej mierzy się z przeświadczeniem, że powszechność komputerów, Internetu, smartfonów i innych nowoczesnych technologii położyła kres digitalnemu rozłamowi społeczeństwa (Grotlüschen, 2018). Reprezentatywne badania codziennych praktyk związanych z posługiwaniem się nowoczesnymi technologiami przez osoby o niskim stopniu alfabetyzacji (Grotlüschen, Buddeberg, 2020) dowodzą jednak, że rzadziej niż osoby o wyższych kompetencjach posilkuje się one Internetem, rzadziej wysyłają wiadomości pocztą elektroniczną, do digitalizacji w różnych obszarach życia społecznego (praca, partnerstwo, mieszkanie) podchodzą w sposób zdystansowany i bez entuzja-

zmu. Zdają sobie sprawę z tego, że ich kompetencje cyfrowe nie pozwalają na pełne czerpanie z możliwości, które stoją otworem przed osobami o wyższych kwalifikacjach piśmiennych. Ich słabość wyraża się choćby znikomą umiejętnością krytycznej analizy odbieranych informacji czy niemożnością dotarcia do odpowiednich źródeł i konfrontacji zawartych w nich stanowisk. Jedynie co druga osoba o niskim poziomie alfabetyzacji deklaruje, że „radzi” bądź „raczej radzi sobie” z oceną stopnia wiarygodności odbieranych informacji (wśród osób o wyższych kompetencjach w czytaniu i pisaniu – 80% respondentów)* (Grotlüschen, Buddeberg, 2020).

Edukacja zdrowotna

Podstawowa edukacja zdrowotna stawia sobie za cel podniesienie kompetencji uczestników kursów: po pierwsze – w obcowaniu z informacjami na temat zdrowia, po drugie – w komunikowaniu się w kwestiach zdrowia, po trzecie – w obszarze transferu wiedzy i umiejętności do praktyki dnia codziennego (tu chodzi zwłaszcza o wykształcenie zdolności podejmowania decyzji odnośnie do stylu życia czy odżywiania się na podstawie rzetelnych danych). Co charakterystyczne, na pierwszy plan wysuwa się właśnie dostęp i umiejętność korzystania z informacji, nie zaś zagadnienia związane np. z relacją pomiędzy codzienną dietą a ruchem (Rose, Sturzenhecker, 2009). Realizacja powyższych zadań stanowi, rzecz jasna, szczególnie trudne wyzwanie, gdy beneficjentami oferty edukacyjnej są osoby o niskich kwalifikacjach w dziedzinie czytania i pisania. Nie potrafią one w pełni korzystać z powszechnie dostępnych źródeł informacji ani krytycznie ocenić, które z nich są wiarygodne. Rzadziej niż osoby o wyższym poziomie opanowania techniki pisania i czytania korzystają one z takich możliwości jak choćby ubieganie się o zasiłki czy inne formy pomocy społecznej, rzadziej też zapoznają się z treścią załączonej do leku ulotki, sporadycznie tylko potrafią oszacować ryzyko wynikające z charakteru wykonywanej pracy i niskiego standardu warunków mieszkaniowych. Zasadniczo

* Kwestią otwartą pozostaje rzetelność subiektywnych ocen respondentów; wyniki studiów przeprowadzonych w Szwecji wśród społeczności uczniowskiej i młodych dorosłych (Nygren, Guath, 2019) wskazują na znaczącą rozbieżność pomiędzy samooceną osób objętych badaniem a ich rzeczywistymi kompetencjami w tej dziedzinie, potwierdzonymi testami.

posiadają słabą wiedzę o zdrowiu i profilaktyce zdrowotnej. W przypadku udzielania pierwszej pomocy umiejętność ułożenia poszkodowanego w bezpiecznej pozycji deklaruje 48,7% osób o niskim stopniu piśmienności (wśród ogółu społeczeństwa – 61,7%). Aż 15,8% osób o niskim stopniu alfabetyzacji twierdzi, że w ogóle nie ma o tym pojęcia, podczas gdy wśród osób wyżej alfabetyzowanych takiej odpowiedzi udziela jedynie 2,9% respondentów (Heilmann, 2018).

Badania nad stanem zdrowia i świadomością zdrowotną osób o niskich umiejętnościach w dziedzinie czytania i pisania wykazują jednoznacznie, że są one w większym stopniu narażone na problemy zdrowotne, borykają się z szeregiem chorób i nie są w stanie przejąć odpowiedzialności za swoje zdrowie i leczenie się. Poczucie bezradności i własnej niemocy przyczynia się do nasilania zaburzeń psychicznych (Döbert, Anders, 2016). Badacze sugerują, by oferty podstawowej edukacji zdrowotnej opierały się na metodzie uczenia się biograficznego, która m.in. umożliwia uczestnikom i uczestniczkom refleksję nad ich mocnymi stronami oraz zrozumienie, że ich sytuacja życiowa nie jest wyłącznie zawiniona przez nich samych, ale wynika w dużej mierze z szeregu niefortunnych okoliczności wpisujących się w losy osób pochodzących z poszkodowanych warstw społecznych.

Koncepcja kompetencji zdrowotnej (*health literacy*) dostarcza jednoznacznych argumentów teoretycznych w odniesieniu do poszkodowania społecznego osób o niskim wykształceniu i нефunkcjonalnym poziomie piśmienności (Döbert, Anders, 2016). Wszak wiedza o zdrowiu i zdrowy tryb życia zależą od socjalizacji, od nabywanych od dzieciństwa umiejętności i nawyków, m.in. od zdolności percepcyjnych i komunikacyjnych, umiejętności czytania i pisania, a także od motywacji, edukacji kulturowej (*culture literacy*), struktur społecznych (*civic literacy*) czy opanowanych technik i metod (*science literacy*) (Zarcadoolas, Pleasant, Greer, 2005).

Podstawowa edukacja finansowa

Odnosnie do definicji podstawowej edukacji finansowej brakuje konsensusu. Jedni uważają ją za subkategorię podstawowej edukacji ekonomicznej (Engartner, 2016), inni operują terminami „finansowa” i „ekonomiczna” zamiennie (Mania, Tröster, 2015), jeszcze inni badacze konsekwentnie posługują się terminem „finansowa”, zwracając uwagę na jej ścisłe powiązanie z polityką ochrony konsumentów i polityką socjalną, namawiającą oby-

wateli do przejęcia odpowiedzialności za różne ryzyka czyhające na nich przy zawieraniu ubezpieczeń społecznych (rentowe, emerytalne, wypadkowe, chorobowe) (Piotrowsky, 2009; Grotlüschen, 2018). Definityjny chaos pogłębiają pojęcia, które pojawiają się w dyskursie naukowym; mowa jest o *financial literacy*, *financial competency*, *financial capability* czy *financial inclusion*.

Za włączeniem edukacji finansowej do ogólnej oferty edukacji podstawowej przemawia wiele argumentów, m.in. światowe kryzysy gospodarcze i finansowe, dynamiczne zmiany polityczne, społeczne i ekonomiczne, statystyki pokazujące poziom zadłużenia gospodarstw domowych, zasadność dobrowolnego zawierania ubezpieczeń oraz rosnąca kompleksowość gospodarki towarami i innymi dobrami, w tym usługami finansowymi (Mania, Tröster, 2015). Bogata literatura przedmiotu, oparta m.in. na badaniach biograficznych, uzmysławia ogrom problemów finansowych, z którymi borykają się osoby niepiśmienne i słabo władające pismem. Z reguły dysponują one skromnym budżetem domowym, nie radzą sobie z komunikacją z bankami, nie panują nad zaciąganyymi długami, spłacaniem kredytów, zapłatą podatków itp., częstokroć padają też ofiarą oszustów (Genuneit, 1996; Döbert, 2009).

Niektóre państwa już przed laty wdrożyły strategie i programy podstawowej edukacji finansowej, np. w Australii i Nowej Zelandii funkcjonują liczne portale internetowe przeznaczone do samokształcenia w dziedzinie gospodarki finansami, w Anglii instytucje edukacji dorosłych oferują seminaria dla młodych rodziców i pracobiorców, w Austrii są prowadzone wielodniowe warsztaty dla uczniów szkół zawodowych, niemieckie uniwersytety powszechne realizują kursy dla seniorów, osób o niskim poziomie piśmienności i innych grup adresatów (Mania, Tröster, 2015). Nie brakuje już modelowych programów podstawowej edukacji finansowej. Jako przykład może posłużyć koncepcja opracowana przez Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE), która wyróżnia sześć domen przypadających na poszczególne kompetencje w sferze finansowej: 1) generowanie dochodów, 2) zarządzanie pieniędzmi/obróć płatniczy, 3) wydatki/zakupy, 4) kontrola nad wydatkami domowymi, 5) pożyczki/kredyty oraz 6) zabezpieczenie na starość i ubezpieczenia. Konkretnie wymogi wynikające z każdej z domen są podporządkowane kompetencjom w czterech obszarach edukacji podstawowej: 1) wiedza deklaratywna i proceduralna, 2) czytanie, 3) pisanie oraz 4) liczenie (Engartner, 2016).

Podstawowa edukacja polityczna

Od lat 90. ubiegłego wieku partycypacja polityczna grup społecznych o najniższych dochodach, niskim wykształceniu i/lub niskich kompetencjach w sferze piśmienności ulega stałej redukcji. Mowa jest o trwającym „kryzysie reprezentacji politycznej” (Linden, Thaa, 2011). Dotyka on przede wszystkim osób, którym – oprócz powyższych zasobów – brakuje także ufności w to, że zaangażowanie polityczne i działanie wspólnotowe mogą w ich życiu cokolwiek zmienić na lepsze (Geißel, 2015). Dotychczas europejska edukacja podstawowa dorosłych nie wypracowała efektywnych koncepcji edukacji politycznej dla grup społecznych niewładających piśmem na dostatecznym poziomie, choć podejmowane są w tym kierunku kolejne inicjatywy. Badacze podkreślają, że warunkiem rozwoju politycznej edukacji podstawowej dorosłych jest szeroki dialog między aktorami edukacji politycznej i instytucjami zaangażowanymi w edukację podstawową dorosłych. Jego celem miałyby być wypracowanie koncepcji edukacji akceptowalnej i odpowiadającej na potrzeby potencjalnych uczestników kursów, w sposób klarowny i kreatywny przedstawiającej elementarne treści polityczne (Detjen, 2009). Inspiracji dostarcza aktualnie m.in. model wdrożony w życie przez Austriackie Stowarzyszenie Edukacji Politycznej realizowany w ramach edukacji bazowej na uniwersytetach powszechnych na terenie całego kraju. Jego program zakłada przekazanie uczestnikom i uczestnikom umiejętności pełnoprawnej, równej partycypacji w procesach społecznych i podziale dóbr. Kursy prowadzą nauczyciele edukacji politycznej/trenerzy wykwalifikowani w ramach programu „Polityczna edukacja bazowa”. Praca dydaktyczna opiera się na ćwiczeniach, dialogu, aktywności, refleksji i samoartykulacji uczestników (ÖGPB, 2014). Wprawdzie relacja między poziomem zakorzenienia w kulturze pisma a inkluzją społeczną nie jest dotąd definitywnie rozpoznana (Zurstrassen, 2015; Korfkamp, 2016), jednak język pisany jest bezspornie instrumentem znoszącym barierę na drodze do informacji o prawie czy programach politycznych poszczególnych partii, a w konsekwencji również do samostanowienia obywateli i obywateli o sobie*. W podstawowej edukacji po-

* Piśmienność jest w świetle badań empirycznych postrzegana jako warunek autonomii i emancypacji jednostki. Jej rozwój prowadzi do zmiany. Interesujący tekst na temat edukacji mającej na celu przede wszystkim transmisję kulturową i przystosowanie jednostek do zastanych warunków społecznych (na przykładzie Indii) opublikowała na łamach

litycznej dorosłych fundamentalne zadanie przypada zatem przekonaniu uczestniczących w niej osób o niebagatelnym znaczeniu polityki w ich codzienności i możliwości skutecznego jej współkształtowania poprzez partycypację w procesach decyzyjnych, przy jednoczesnym uświadomieniu im, że w pluralistycznym społeczeństwie nie jest możliwe zadośćuczynienie wszelkim roszczeniom (Korfkamp, 2016).

Edukacja matematyczna

O ile publiczne przyznanie się do nieumiejętności pisania i czytania bądź trudności w sferze wypowiedzania się w formie pisemnej stanowi współcześnie częstokroć jeszcze akt odwagi, narażający jednostkę na stygmatyzację czy śmieszność, o tyle deficytów w matematyce mało kto się wstydzi. Istnieje duża tolerancja i zrozumienie dla osób, które z jakichś powodów nie opanowały podczas edukacji szkolnej podstaw matematyki na tyle, by sprawnie radzić z nią sobie na co dzień w dorosłym życiu. Ten fenomen można uznać za europejską specyfikę, ponieważ w innych kręgach kulturowych, np. w Azji, brak umiejętności matematycznych jest kwestią drażliwą, dyskredytującą osobę z tym deficytem w oczach innych (Kittel, 2016). W dalszym ciągu na ma konsensu co do tego, jakie treści powinna zawierać *mathematical literacy* osób dorosłych. Według definicji OECD:

Mathematical literacy is an individual's capacity to reason mathematically and to formulate, employ, and interpret mathematics to solve problems in a variety of real-world contexts. It includes concepts, procedures, facts, and tools to describe, explain, and predict phenomena. It helps individuals know the role that mathematics plays in the world (OECD, 2022).

Nie ulega wątpliwości, że matematyka stosowana wnika w niemal wszystkie obszary ludzkiej aktywności (zakupy, płatności, obliczenie zużycia energii w gospodarstwie domowym, odległości i procentów, zawieranie ubezpieczeń itp.). Jest częścią edukacji ogólnej, niezbędnej człowiekowi w dorosłym życiu, ponieważ animuje do myślenia, rozumienia i rozsądnego działania (Heymann, 2013).

„Rocznika Andragogicznego” Beata Pietkiewicz-Pareek (2015). Autorka używa w nim terminu „iluzoryczna walka z analfabetyzmem”.

Niemieckie uniwersytety powszechnie systematycznie rozszerzają swoją ofertę kursów matematycznej edukacji podstawowej. Jedna z koncepcji przewiduje trzy poziomy kształcenia: pierwszy obejmuje naukę dodawania i odejmowania w zakresie 30, drugi – operowanie wyższymi liczbami i korzystanie z kalkulatora, trzeci poziom koncentruje się na transferze wiedzy i umiejętności zdobytych w poprzednich dwóch modułach do praktyki życia kursantów, zwłaszcza do procesu podejmowania przez nich rozsądnych, korzystnych dla siebie decyzji finansowych (Meyerhöfer, 2014).

Zakończenie. „Co trzeba i można zrobić?”*

W Polsce w roku szkolnym 2022/2023 do szkół podstawowych dla dorosłych uczęszczało 1206 osób, w tym 398 kobiet (33%) (GUS, 2023). Liczba ta jest nader skromna i zdecydowanie odbiega od danych statystycznych z innych państw europejskich dotyczących wielkości populacji osób dorosłych uczestniczących w różnych formach edukacji podstawowej. Może ona świadczyć o tym, że edukacja podstawowa w naszym kraju wywiązuje się ze swoich statutowych obowiązków skuteczniej, niż ma to miejsce poza naszymi granicami, gdzie absolwenci szkół nie rozwinęli podstawowych kompetencji. Ta teza jest jednak o tyle wątpliwa, że liczne polskie badania empiryczne w przeszłości wskazywały na deficyt wiedzy i umiejętności uczniów opuszczających szkoły podstawowe czy zawodowe (np. Kwieciński, 2002a, 2002b, 2002c; Śliwerski, 2012). Wątpliwości wzmagają także wyniki międzynarodowych badań porównawczych, według których kompetencje w dziedzinie czytania, pisanie i liczenia dorosłych mieszkańców naszego kraju kształtują się na poziomie znacznie niższym niż w innych krajach (np. w międzynarodowym badaniu umiejętności czytania i pisanie, IALS, przeprowadzonym w latach 1994–1998, Polska znalazła się wśród państw najniżej notowanych; poniżej średniej OECD wypadła też w międzynarodowym badaniu umiejętności dorosłych, PIAAC, z 2013 r.) (IBE, 2013).

Zachęcenie dorosłych Polaków z deficytem w sferze pisanie i czytania do ponownego włączenia się do systemu edukacji formalnej i podjęcia nauki w szkołach podstawowych ani nie stanowi optymalnego rozwiązania, ani nie jest pomysłem możliwym do urzeczywistnienia. Działania podej-

* To pytanie pojawiło się w jednym z ostatnich tekstów Zbigniewa Kwiecińskiego (2018) pod prowokacyjnym tytułem „Czy skazani jesteśmy na bezradność?”.

mowane w innych państwach pokazują, że warto natomiast zainwestować w kursy czytania, pisania i liczenia, oferowane poza formalnym systemem edukacji, w ramach ofert edukacji dorosłych. Na naszym rynku oświatowym pozostają one dotychczas niedostępne. Mamy zresztą wiele do zrobienia w tym obszarze. Koniecznością jawi się realizacja ogólnokrajowych badań kompetencji Polaków w dziedzinie czytania, pisania i liczenia na reprezentatywnej próbie statystycznej. Pewne nadzieje można wiązać z realizowanym aktualnie przez IBE (2022) projektem pt. „Poznawcze podłoże funkcjonalnego analfabetyzmu”, którego celem jest m.in. opracowanie testu do oceny problemów z czytaniem oraz zdobycie wiedzy na temat przyczyn występujących trudności.

Warto też podjąć działania profilaktyczne, mające na celu zwrócenie uwagi instytucji i stowarzyszeń edukacji dorosłych na problem deficytu w sferze kompetencji podstawowych wśród osób dorosłych i zachęcenie ich do współpracy ze szkołami oraz opracowanie adekwatnej do potrzeb oferty edukacyjnej. Doświadczenia innych państw przekonują, że mierzenie się z niskim poziomem alfabetyzacji wymaga współpracy wielu podmiotów społecznych i stworzenia stabilnych struktur/sieci instytucjonalnych, wykraczających także poza obszar edukacji. Chodzi o włączenie w procesy alfabetyzacji m.in. sektora pomocy społecznej, asystentów rodziny, urzędów pracy, ale także sponsorów kursów alfabetyzacyjnych oraz mediów, które mogą przełamać powszechne tabu i skłonić osoby o niskim poziomie piśmienności do udziału w kursach. Zresztą lista wyzwań wobec polskiej edukacji dorosłych jest bardzo bogata. Na jej czele należałoby uwzględnić rozwój publicznej, lokalnej oferty edukacji podstawowej dla dorosłych, łączącej alfabetyzację z zagadnieniami związanymi z codziennością (problematyka zdrowia, prowadzenie gospodarstwa domowego, zarządzanie zasobami finansowymi, kwestie prawne, socjalne i in.). Śladem innych krajów warto by również włączyć fenomen niepiśmienności/deficytu w sferze podstawowych kompetencji do akademickich programów kształcenia pedagogów, nauczycieli, pracowników socjalnych czy doradców. Wszelkstronnie udokumentowana już zależność między poziomem umiejętności czytania i pisania a funkcjonowaniem jednostki w świecie społecznym nakazuje potraktować deficyty wiedzy i kompetencji dorosłych obywateli z należytą uwagą i troską. Stanowią one problem zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa, w którego interesie leżą spójność i ogólnospołeczny dobrobyt. W tym kontekście nie sposób przemilczeć obowiązku włączenia obcokrajowców żyjących w naszym kraju do udziału w ofertach edu-

kacji podstawowej dla dorosłych*. Aktualnie kwestia edukacji mniejszości narodowych żyjących w państwach UE nabiera coraz większego znaczenia, może bowiem przesądzić o integracji mieszkańców danego kraju lub niepokojach i konfliktach, zagrażających łaadowi społecznemu.

Warto też stale pamiętać o tym, że wspieranie najsłabszych członków społeczeństwa jest moralnym obowiązkiem andragogów, ma swoje chlubne tradycje, których zaprzepaszczenie może uderzyć w nas wszystkich. Zbigniew Kwieciński upominał:

Jak woda do życia potrzebna jest nam, wszystkim pokoleniom, ale najbardziej dzieciom i młodzieży, alfabetyzacja krytyczna, to znaczy opanowanie umiejętności czytania świata, jego historii, kultury, przyrody, jego wspólnot i odmienności bez nałożonych na ich obrazowanie filtrów ideologicznych i światopoglądowych. Edukacja krytyczna to zdolność do samodzielnego rozumienia świata i odnajdowania sensu swojego życia oraz jego spełnienia (Kwieciński, 2018, s. 22).

Jeśli chcemy umożliwić naszemu społeczeństwu „czytanie świata”, rozwiążmy kwestię – zdaje się w perspektywie trzeciej dekady XXI w. – prozaiczną: dajmy dorosłym szansę na opanowanie umiejętności podstawowych.

Bibliografia

- Abraham E., Linde A. (2011), *Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung*, [w:] R. Tippelt (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 889–916.
- Baines Ph., Haslam A. (2010), *Pismo i typografia*, tłum. D. Dziewońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czerniawska O. (2013), *Edukacja dorosłych we Włoszech na przełomie XX i XXI wieku*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 315–330.
- Detjen J. (2009), *Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung*, [w:] H. Oberreuter (red.), *Standortbestimmung Politischer Bildung*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., s. 335–348.
- Döbert M. (2009), *Alphabetisierung – Grundbildung – Gesundheit*, „Alfa Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung”, 70, s. 8–12.

* Wąść tej kwestii przedstawia m.in. Olga Czerniawska (2013) na przykładzie włoskiego systemu edukacji.

- Döbert M., Anders M.P. (2016), *Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung*, [w:] C. Löffler, J. Korfkamp (red.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Waxmann, München–New York, s. 446–456.
- Euringer C. (2016), *Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen*, „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Report“, 39(2), s. 241–254.
- Friebe J., Schmidt-Hertha B., Tippelt R. (red.) (2014), *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Geißel B. (2015), *Mitwirkung für Alle? Thesen zur politischen Ungleichheit*, [w:] L. Harles, D. Lange (red.), *Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?*, Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main, s. 39–50.
- Genuneit J. (1996), *Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis*, „Gewerkschaftliche Bildungspolitik“, 6–7, s. 4–7.
- Grotluschen A. (2010), *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92413-7>.
- Grotluschen A. (2018), *Grundbildung von Erwachsenen*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer VS, Wiesbaden, s. 1261–1278, https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_56.
- Grotluschen A., Buddeberg K. (red.) (2020), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*, wbv Publikation, Bielefeld, <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Heilmann L. (2020), *Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen*, [w:] A. Grotluschen, K. Buddeberg (red.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*, wbv Publikation, Bielefeld, s. 225–286.
- Heymann H.W. (2013), *Allgemeinbildung und Mathematik*, Beltz, Weinheim, Basel.
- Howe F., Knutze S. (2023), *Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. Expertise im Auftrag des BIBB*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Howe F., Thielen M. (2016), *Digital gestütztes Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung*, [w:] C. Löffler, J. Korfkamp (red.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Waxmann, München–New York, s. 409–421.
- Kittel A. (2016), *Mathematische Grundbildung im Erwachsenenalter*, [w:] C. Löffler, J. Korfkamp (red.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Waxmann, München–New York, s. 422–435.
- Korfkamp J. (2016), *Politische Grundbildung*, [w:] C. Löffler, J. Korfkamp (red.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Waxmann, München–New York, s. 457–466.
- Kwieciński Z. (2002a), *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.

- Kwieciński Z. (2002b), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń–Olsztyn.
- Kwieciński Z. (2002c), *Wykluczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński Z. (2018), *Czy skazani jesteśmy na bezradność? Wobec zapaści społeczeństwa wychowującego*, „Forum Oświatowe”, t. 30, 1(59), s. 15–24.
- Linden M., Thaa W. (red.) (2011), *Krise und Reform politischer Repräsentation*, Baden-Baden, Nomos Verlag, <https://doi.org/10.5771/9783845231914>.
- Mania E., Tröster M. (2015), *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Nygren T., Guath M. (2019), *Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility*, „Nordicom Review”, 40(1), s. 23–42, <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>.
- OECD (2000), *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy*, OECD Publications Service, Paris.
- Pietkiewicz-Pareek B. (2015), *“Illusory” fighting against illiteracy among adults in India – the educational policy*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 22, s. 277–286.
- Przybylska E. (2017), *Kompetencje w późnym życiu. Głos w sprawie edukacji pozaformalnej*, „Kultura i Edukacja”, 1(115), s. 94–106.
- Przybylska E. (2018), *Edukacja podstawowa dorosłych w politykach oświatowych*, [w:] R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 55–69.
- Rose L., Sturzenhecker B. (2009), *„Erst kommen das Fressen...!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Street B. (2003), *What's is „new” in the New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, „Current Issues in Comparative Education”, 5(2), s. 77–91.
- Śliwerski B. (2012), *Analfabetyzm jako jeden z kluczowych problemów badawczych nauk o wychowaniu i interwencji władz oświatowych*, [w:] R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków, s. 179–204.
- Zarcadoolas Ch., Pleasant A., Greer D.S. (2005), *Understanding health literacy: an expanded model*, „Health Promotion International”, 20, s. 195–203.
- Zurstrassen B. (2015), *Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung*, [w:] Ch. Dönges, W. Hilpert, B. Zurstrassen (red.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, s. 126–138.

Netografia

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012), *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Er-*

- wachsender in Deutschland 2012–2016. https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf [dostęp: 14.08.2024].
- DVV (2017), *Rechnen. Rahmencurriculum*, DVV, Bonn, <https://www.grundbildung.de/downloads/rechnen/rechnen-dvv-rahmencurriculum.pdf> [dostęp: 12.09.2024].
- Grotlüschen A., Riekman W. (red.) (2012), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*, Waxmann, https://www.researchgate.net/publication/320756261_Funktionaler_Analphabetismus_in_Deutschland_Ergebnisse_der_ersten_leo_-_Level-One_Studie [dostęp: 15.12.2023].
- GUS (2023), *Edukacja w roku szkolnym 2022/2023*, https://stat.gov.pl/files/gfx/porta-linformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/1/1/edukacja_w_roku_szkolnym_2022-2023-wyniki_wstepne.pdf [dostęp: 12.09.2024].
- IBE (2013), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC*, <https://ibe.edu.pl/images/prasa/PIAAC-prezentacja-umiejtnosci-polakow-wyniki.pdf> [dostęp: 12.08.2024].
- IBE (2022), *Czytanie u dorosłych*, <https://ibe.edu.pl/pl/opis-czytanie-u-doroslych> [dostęp: 12.09.2024].
- Kortenkamp U. (2023), *Bürgerkompetenz Rechnen 2023*, <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/6710-mathematik-kenntnis-neue-studie-zeigt-grosse-luecken-bei-> [dostęp: 18.08.2024].
- OECD (2022), *PISA 2022 Mathematics Framework*, <https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html> [dostęp: 16.08.2024].
- ÖGPB (Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung), *Politische Basisbildung*, <https://politischebildung.at/bildungsangebote/politische-basisbildung> [dostęp: 12.08.2024].