

# RA

Rocznik **Andragogiczny**  
**ANDRAGOGY** YEARBOOK  
**#28** 2021



UNIWERSYTET  
MIKOŁAJA KOPERNIKA  
W TORUNIU



Akademyjne Towarzystwo Andragogiczne

#### RADA NAUKOWA ROCZNIKA ANDRAGOGICZNEGO

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, Polska  
Dr Susan Yelich Biniecki, Assistant Professor, Kansas State University, USA  
Prof. dr hab. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy  
Dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. UG, Uniwersytet Gdański, Polska  
Prof. dr hab. Miroslav Krystoň, CSc., Pedagogická Fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Słowacja  
Prof. dr hab. Józef Pólturzycki, Uniwersytet Warszawski, Polska  
Prof. dr hab. Beata Przyborowska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska  
Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak (przewodnicząca), Uniwersytet Opolski, Polska  
Prof. nadzw. dr hab. Jerzy Semków, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Katowice, Polska  
Dr hab. Ewa Skibińska, prof. em. Uniwersytetu Warszawskiego, Polska  
Prof. nadzw. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska  
Dr János Szigeti Tóth PhD, Budapest University (ELTE), Węgry

#### RADA REDAKCYJNA

Redaktor Naczelna – dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK  
Redaktor językowy – mgr Oliwia Kopińska  
Redaktor statystyczny – prof. dr hab. Krzysztof Rubacha  
Sekretarz – dr Kinga Majchrzak-Ptak

#### RECENZENCI ROCZNIKA ANDRAGOGICZNEGO

Dr hab. Beata Cyboran, Uniwersytet Pedagogiczny im. MEN w Krakowie  
Prof. dr hab. Ryszard Gerlach, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska  
Dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. Uniwersytetu Gdańskiego, Polska  
Prof. dr Bernd Käßlinger, Uniwersytet w Gießen, Niemcy  
Dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni  
Dr Małgorzata Malec Rawiński, Uniwersytet Sztokholmski, Szwecja  
Dr Krzysztof Pierścieniak, Uniwersytet Warszawski

Czasopismo jest wydawane na zasadach licencji niewyłącznej  
Creative Commons i dystrybuowane w wersji elektronicznej  
Open Access przez Akademicką Platformę Czasopism

[www.apcz.pl](http://www.apcz.pl)



REDAKCJA: Wydział Nauk Pedagogicznych UMK,  
ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń  
Adres mailowy redakcji: ra@umk.pl  
Strona internetowa czasopisma: www.ata.edu.pl  
DRUK: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2021  
© Copyright by Akademickie Towarzystwo Andragogiczne,  
Warszawa 2021

ISSN 1429-186X

Wersja elektroniczna jest wersją pierwotną czasopisma

OSOBA DO KONTAKTU:  
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK  
hanna.solarczyk@umk.pl

## Spis treści

Wprowadzenie od Redakcji .....	7
--------------------------------	---

### I. Z żałobnej karty

Józef Półturzycki (1934–2021) – twórca i pierwszy redaktor naczelny „Rocznika Andragogicznego” Pożegnanie – Zarząd Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego ...	11
--	----

### II. Analizy teoretyczne i badania andragogiczne

<i>Marcin Rojek</i> : Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych .....	17
<i>Petr Adamec</i> : Selected results of the analysis of educational needs in the target professional group .....	43
<i>Agnieszka Szplit</i> : Zachowania makro- i mikroadaptacyjne nauczycieli nauczycieli jako reakcja na złożoność sytuacji dydaktycznej .....	59
<i>Ewa Dębska</i> : Typy podejścia do uważności młodych dorosłych w świetle wyników badań własnych .....	73
<i>Hanna Kostyło</i> : Pedagogika i andragogika w służbie zdrowia .....	83
<i>Alicja Kozubska</i> : Przygotowanie do pełnienia roli rodzica – zaniedbany obszar edukacji dorosłych .....	99
<i>Aleksandra Litawa</i> : Realizowanie harmonijnej pasji jako działanie autokreacyjne .....	115
<i>Sabina Wołoszyn</i> : Doświadczanie szoku kulturowego przez cudzoziemców i cudzoziemki w przelotnych i rutynowych kontaktach z Polkami i Polakami przedstawiane w filmach na portalu <i>YouTube</i> . Wideoblogi jako użyteczne medium w międzykulturowym uczeniu się dorosłych ....	127
<i>Hanna Solarczyk-Szwec</i> : Uniwersytety ludowe wobec wyzwania antropocenu – o rezultatach projektu „Uczenie podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu” .....	145
<i>Tadeusz Aleksander</i> : Konferencje organizatorów edukacji dorosłych w Polsce lat międzywojennych (opracowanie w stulecie wydania „Oświaty Pozaszkolnej” – pierwszego ogólnopolskiego pisma poświęconego teorii i praktyce kształcenia dorosłych) .....	155

**III. Aktualia i recenzje***Awanse naukowe*

- Dr Przemysław Szczygieł: Uczący potencjał buntu  
jako kwestia andragogiczna. Od analizy biografii do opisu zjawiska  
(Paweł Seroka) ..... 177

*Sprawozdania*

- Sprawozdanie z konferencji naukowej „Przestrzenie uczenia się dorosłych  
(*Spaces of Adult Learning*)”, Uniwersytet Warszawski,  
5–6 października 2020 r. (Ewa Dębska, Monika Gromadzka,  
Anna Marianowska, Danuta Parlak, Zuzanna Wojciechowska) ..... 180
- Sprawozdanie z IX kadencji działalności Zarządu Akademickiego  
Towarzystwa Andragogicznego w latach 2017–2021  
(Tomasz Maliszewski) ..... 190

*Recenzje*

- Kinga Majchrzak-Ptak, *Przywracając pamięć miejscom. O badaniu i uczeniu  
się w działaniu w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*,  
Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, ss. 339  
(rec. Beata Pietkiewicz-Pareek) ..... 210
- Ewa Solarczyk-Ambrozik, Monika Christoph, Renata Konieczna-Woźniak  
(red.), *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*,  
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, ss. 340  
(rec. Sławomir Szymczak) ..... 213

# Table of Contents

Introduction from the Editorial Office .....	7
--	---

## I. From Funereal Card

Józef Półturzycki (1934–2021) – First editor-in-chief of the “Andragogy Yearbook” Farewell – Board of the Academic Andragogic Society .....	11
--	----

## II. Theoretical Analyse and Research of Andragogy

<i>Marcin Rojek</i> : Co-working spaces, (academic) business incubators and startups – new learning and working environments for adults .....	17
<i>Petr Adamec</i> : Selected results of the analysis of the educational needs of the target professional group .....	43
<i>Agnieszka Szplit</i> : Teacher educators’ macro- and micro-adaptation as a reaction to the complexity of teaching situation .....	59
<i>Ewa Dębska</i> : Types of approach to mindfulness of young adults in the light of the results of own research .....	73
<i>Hanna Kostyło</i> : Pedagogy and andragogy in service of health .....	83
<i>Alicja Kozubska</i> : Preparation for fulfilling the role of a parent – a neglected area of adult education .....	99
<i>Aleksandra Litawa</i> : The engagement in harmonious passion as self-creation .....	115
<i>Sabina Wołoszyn</i> : Experiencing culture shock by immigrants in casual and routine contacts with Poles. Videoblogs as a useful medium in intercultural adult learning .....	127
<i>Hanna Solarczyk-Szwec</i> : Folk university in the face of the challenges of the Anthropocene – on the results of the project “Teaching Organic Literacy in Grundtvigian Style” .....	145
<i>Tadeusz Aleksander</i> : Conferences of organisers of adult education in Poland of the interwar period (1918–1939) .....	155

### III. Updates and Reviews

#### *Academic Advancements*

Dr Przemysław Szczygieł: Educational the potential of rebellion as an andragogic issue. From biography analysis to description of the phenomenon ( <i>Paweł Seroka</i> ) .....	177
--	-----

#### *Reports*

Report from scientific conference “Spaces of Adult Learning”, Warszawa 5 <sup>th</sup> –6 <sup>th</sup> October 2020 ( <i>Ewa Dębska, Monika Gromadzka, Anna Marianowska, Danuta Parlak, Zuzanna Wojciechowska</i> ) .....	180
Report from the Academic Andragogy Associaton’s Activity in the years 2017–2021 ( <i>Tomasz Maliszewski</i> ) .....	190

#### *Reviews*

Kinga Majchrzak-Ptak, <i>Restoring memory to places. About research and learning in action at Nicolaus Copernicus University in Toruń</i> , Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, pp. 339 (rev. <i>Beata Pietkiewicz-Pareek</i> ) .....	210
Ewa Solarczyk-Ambrozik, Monika Christoph, Renata Konieczna-Woźniak (eds.), <i>Education of adults and planning of educational and professional careers</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, pp. 340 (rev. <i>Sławomir Szymczak</i> ) .....	213

## **Wprowadzenie od Redakcji**

Oddajemy w ręce Czytelników 28 tom „Rocznika Andragogicznego”, który przygotowaliśmy po raz drugi w trudnym dla wszystkich okresie pandemii wirusa SARS-CoV-2. Mimo tych niecodziennych i obciążających okoliczności nie zawiedli Autorzy, którzy zgłosili swoje teksty do naszego czasopisma, mogliśmy liczyć także na niezawodną jak zawsze współpracę z Recenzentami oraz Wydawnictwem Naukowym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wszystkim zaangażowanym w tworzenie 28 tomu „Rocznika Andragogicznego” składam serdeczne podziękowania!

Niniejszy tom „Rocznika Andragogicznego” otwiera smutna wiadomość o śmierci prof. dr. hab. Józefa Pólturzyckiego – nestora polskiej andragogiki, współtwórcy, pierwszego, a później honorowego Prezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz twórcy i pierwszego redaktora naczelnego „Rocznika Andragogicznego”. Przez wiele lat mogliśmy czytać felietony prof. Józefa Pólturzyckiego zamykające poszczególne tomy „Rocznika Andragogicznego” o wydarzeniach i ważnych rocznicach w polskiej historii, ostatni z nich został opublikowany w 2019 r. w stulecie rozwoju edukacji dorosłych w Polsce. Żegnamy w osobie prof. Józefa Pólturzyckiego Mentora, Współpracownika, Kolegę i Przyjaciela, wielkiego orędownika spraw polskiej andragogiki i dydaktyki. Pogrzeb, który odbył się 9 września 2021 r. na Powązkach Wojskowych w Warszawie, zgromadził Jego uczniów, przyjaciół i współpracowników. Kolejny tom „Rocznika Andragogicznego” poświęcimy osobie i dziełom prof. Józefa Pólturzyckiego.

W niniejszym tomie zapraszamy do lektury dziesięciu artykułów, obejmujących szeroką tematykę z obszaru andragogiki i praktyki edukacji dorosłych, poświęconych m.in. edukacji zawodowej dorosłych, edukacji in-

terkulturowej dorosłych, uniwersytetom ludowym, uważności w edukacji młodych dorosłych, przygotowaniu do pełnienia roli rodzica oraz łączeniu pasji z życiem zawodowym i osobistym. Treści 28 tomu „Rocznika Andragogicznego” dopełniają jak zwykle „Aktualia i recenzje”.

Zapraszamy do lektury!

*Hanna Solarczyk-Szwec*





## **I. Z ŻAŁOBNEJ KARTY**



**25 sierpnia 2021 roku**

**zmarł**

**PROFESOR DR HAB. JÓZEF PÓŁTURZYCKI**

**- nestor polskiej andragogiki,  
wybitny specjalista edukacji dorosłych,**

**współtwórca i pierwszy Prezes Zarządu Głównego  
oraz Prezes Honorowy Akademickiego  
Towarzystwa Andragogicznego.**

Zachowamy Go w pamięci jako Mentora,  
Współpracownika, Kolegę i Przyjaciela,  
wielkiego orędownika spraw naszego Towarzystwa!

### **Józef Półturzycki (1934–2021)**

Józef Półturzycki urodził się 22.11.1934 r. w Warszawie. Dzieciństwo spędził w Nieświeżu (dziś Białoruś). W roku 1945 wraz z innymi Polakami rodzina Profesora została wysiedlona i skierowana w drodze repatriacji do Poznania, gdzie ukończył szkołę podstawową i średnią oraz zdał maturę. W 1954 roku ukończył studia polonistyczne w Uniwersytecie Warszawskim i podjął pracę jako nauczyciel w liceum pedagogicznym oraz w liceach wieczorowych i korespondencyjnych w Warszawie. Po obronie pracy doktorskiej w 1966 r. podjął pracę w Instytucie Pedagogiki Ministerstwa Oświaty, gdzie rozwinął badania nad edukacją dorosłych w szkołach

i przygotował rozprawę habilitacyjną. W 1976 roku przeszedł na Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Dodatkowo pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach, w latach 1992–2002 w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, w latach 1995–2015 był pierwszym dziekanem Wydziału Pedagogicznego w Wyższej Szkole im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Profesor dr hab. Józef Pólturzycki odegrał ważną rolę w polskim środowisku andragogicznym: był inicjatorem powołania do życia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i jego pierwszym prezesem, był w grupie inicjującej wydawanie periodyków „Edukacja Dorosłych” oraz „Rocznik Andragogiczny” oraz serii „Biblioteka Edukacji Dorosłych”. Był przez wiele lat redaktorem naczelnym „Rocznika Andragogicznego”. Podjął owocną współpracę z Niemieckim Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych (DVV – przedstawicielstwo w Polsce), współtworzył Letnią Szkołę Młodych Andragogów oraz był współorganizatorem Toruńskich Konferencji Andragogicznych.

Profesor Józef Pólturzycki zajmował się naukowo teorią kształcenia, pedeutologią, andragogiką, edukacją ustawiczną, metodyką nauczania języka polskiego i literatury polskiej. Jako metodyk był uczniem profesorów Bronisława Wieczorkiewicza i Jana Tokarskiego, a dydaktykę studiował pod kierunkiem profesorów Wincentego Okonia i Kazimierza Sośnickiego. Był autorem wielu książek, podręczników i artykułów naukowych. Wśród nich znajdują się np.: „O technice uczenia się dorosłych” (1966), „Szkolnictwo dla pracujących – potrzeby i perspektywy” (1970), „Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego” (1981), „Dydaktyka dorosłych” (1992), „Dydaktyka dla nauczycieli” (1999), „Edukacja dorosłych za granicą” (1998), „Jak studiować zoacznie? Poradnik metodyczny” (2001), „Samokształcenie w procesie edukacji ustawicznej” (współautorki – Anna Frąckowiak, Monika Gromadzka, 2019) oraz cykl książek biograficznych i o muzeach: „Muzea literackie w nauczaniu j. polskiego” (współautorka: Maria Pólturzycka, 1978), „Muzea Adama Mickiewicza” (współautorka: Maria Pólturzycka, 2001), „Ślady i pamiątki Jana Kochanowskiego” (współautorka: Maria Pólturzycka, 2003), „Kazimierz Sośnicki twórca dydaktyki polskiej” (współredakcja: Renata Góralska, E. Anna Wesołowska, Witold Wojdyło, 2003), „Aleksander Kamiński” (2006), „Elżbieta Zawacka 1909–2009” (współredakcja: Anna Frąckowiak, Renata Góralska, Hanna Solarczyk-Szwec, Witold Wojdyło, 2009).

Profesor Józef Pólturzycki był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i tam przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych.

Zmarł 25.08.2021 r. Pogrzeb odbył się 9.09.2021 r. na Powązkach Wojskowych w Warszawie.

## Pożegnanie

Szanowny Panie Profesorze,  
Pogrążona w żałobie Rodzino,  
Szanowni Państwo,

zebraliśmy się, aby pożegnać i odprowadzić na miejsce wiecznego spoczynku Osobę, którą wszyscy szanowaliśmy, podziwialiśmy i czerpaliśmy inspirację dla naszych badań naukowych.

Nie będę przedstawiała przeróżnych osiągnięć Profesora, zaangażowania w różne działalności, publikacji, organizowania licznych konferencji i spotkań andragogicznych, bo na to będzie czas i miejsce później.

Jednak chcę przypomnieć zasługi Profesora Pólturzyckiego dla Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, w imieniu którego, ale i swoim własnym, wypowiadam te słowa. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne to głównie dzieło Profesora, był inicjatorem powołania do życia naszego Towarzystwa, jego pierwszym, wreszcie honorowym Prezesem. Zainicjował wydawanie czasopisma „Rocznik Andragogiczny”, miał też udział, wraz z Profesor Anną Wesołowską, w powołaniu pisma „Edukacja Dorosłych”. Był w grupie osób, które podjęły owocną współpracę z Niemieckim Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych (DVV – przedstawicielstwo w Polsce), współtworzył Letnią Szkołę Młodych Andragogów oraz był współorganizatorem licznych konferencji. Dziękujemy za te cenne inicjatywy. Dzięki nim istniejemy jako środowisko andragogów.

Żegnamy naszego Prezesa ze smutkiem. Czas naszych wspólnych dni przeminął. To już historia. Czy jednak wszystko, co przemija, jest tylko historią? Czy nic nie pozostaje z nami?

Przychodzą na myśl słowa Lwa Tołstoja: „Czas przemija, wypowiedziane słowo pozostaje”. Pozostaną w nas – słowa, myśli, refleksje, którymi nas obdarzył, oraz te utrwalone na kartach licznych publikacji.

Pozostanie w naszej pamięci!

Ksiądz Jan Twardowski napisał: „Nie umiera ten, kto trwa w pamięci żywych”.

Spoczywaj w pokoju!

W imieniu Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

*Agnieszka Stopińska-Pająk*



## **II. ANALIZY TEORETYCZNE I BADANIA ANDRAGOGICZNE**





**Marcin Rojek**

<https://orcid.org/0000-0001-8155-9233>

Uniwersytet Łódzki

## **Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych**

Co-working spaces, (academic) business incubators and startups – new learning and working environments for adults

**Streszczenie.** Celem artykułu jest scharakteryzowanie nowych środowisk pracy takich jak coworki, inkubatory przedsiębiorczości (w tym akademickie inkubatory przedsiębiorczości) i startupy oraz próba ukazania ich edukacyjnego potencjału. Środowiska te mają stosunkowo krótką historię, ale znacząco odmieniły myślenie o edukacyjnym wymiarze życia zawodowego. Na ich edukacyjny potencjał rozumiany jako możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się składają się m.in. współpraca z uczelniami i biznesem, praktykowanie przedsiębiorczości, konsultacje z ekspertami i doradcami, *feedback*, demokratyczne zarządzanie, dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy, kierowanie się ideą *work-life balance* oraz prenumeraty czasopism, konferencje, szkolenia, mentoring i coaching. Te edukacyjne możliwości wyznaczają nowe, perspektywiczne pole andragogicznych badań.

**Słowa kluczowe:** uczenie się w miejscu pracy, środowisko pracy, coworki, inkubatory przedsiębiorczości, startupy

**Summary.** The article aims to characterize new work environments such as co-working spaces, business incubators (including academic business incubators) and startups, and to try to show their educational potential. These environments have a relatively short history, but they have significantly changed the way people think about the educational dimension of professional life. Their educational potential understood as informal and non-formal learning possibilities, includes

cooperation with universities and business, practising entrepreneurship, consultations with experts and advisers, feedback, democratic management, diffusion, absorption and transfer of knowledge, following the idea of work-life balance, magazine subscriptions, conferences, training, mentoring and coaching. This educational potential creates a new, promising field of andragogical research.

**Keywords:** workplace learning, work environment, coworking spaces, business incubators, startups

## **Wprowadzenie**

Środowiskami pracy, których liczba i znaczenie w globalnej i krajowej gospodarce wzrasta, są coworki, inkubatory przedsiębiorczości (w tym akademickie inkubatory przedsiębiorczości) i startupy. Dotychczas były one przedmiotem badań głównie w ekonomii, naukach o zarządzaniu i psychologii (biznesu), co sprowadza problematykę ich funkcjonowania do biznesowego wymiaru i redukuje – pierwotnie najważniejszy – wymiar edukacyjny i socjalizację do świata biznesu. Tymczasem aktywność pracowników w tych środowiskach, kreowanie atmosfery współpracy, „dyfuzja” wiedzy, warsztaty, szkolenia, mentoring i coaching z aniołami biznesu, rozwiązania architektoniczne i organizacyjne, oficjalne i nieoficjalne reguły relacji społecznych oraz obowiązujące wartości pozwalają wstępnie założyć, że jest w nich obecny edukacyjny potencjał, dotąd nieopisany i niewyjaśniony na gruncie andragogiki i pedagogiki pracy. Duża dynamika liczebnego wzrostu tych środowisk pracy można je wkrótce uczynić perspektywnym obszarem badań dla andragogiki i pedagogiki pracy, a pedagogiczne prawidłowości ustalone na gruncie tradycyjnych środowisk pracy będą miały wartość głównie historyczną.

## **Coworki – uczenie się freelancerów w środowisku biznesowym**

Słowo „cowork” pochodzi od bardziej znanego i powszechniej używanego słowa *coworking* oznaczającego „pracę wykonywaną osobno, a jednak razem” (*working alone together*) (Spinuzzi 2012, s. 405–412). Takie rozwiązanie organizacyjne jest możliwe głównie dzięki zaprojektowaniu archi-

tektonicznemu tego miejsca pracy, polegającemu na wygospodarowaniu otwartej przestrzeni (*open space*).

Coworki jako środowiska pracy mają krótką historię, ale dynamika ich wzrostu na świecie i w Polsce jest bardzo duża (por. Kuligowska 2018; Bendkowski 2018; Moriset 2014; Spinuzzi 2012; Reed 2007). Roczne tempo przyrostu coworkingowego środowiska pracy przekracza 30%. W 2011 roku istniało na świecie prawie 1200 coworków, obecnie funkcjonuje ich ok. 14 000, a w Polsce ok. 300. Szacuje się, że co czwarty młody człowiek „pokolenia millenialsów” rozpocznie pracę jako coworker. W 2020 roku w środowisku coworkingowym pracowało 3,8 miliona głównie młodych ludzi, a w 2022 roku będzie pracowało nawet 5 milionów.

Po raz pierwszy pojęcia „coworking” – od którego pochodzi termin „cowork” – użył w 1999 roku amerykański projektant gier i pisarz Bernie DeKoven. Sześć lat później w San Francisco zaczęły powstawać pierwsze coworki. 9 sierpnia 2010 roku obchodzono pierwszy Międzynarodowy Dzień Coworkingu. Coworking polega na tym, że

We współdzielonych biurach do wypożyczenia na określony czas (godzinę, dzień) jest przestrzeń z biurkiem, fotelem, często też lampką biurkową. Niektóre z biur oferują wynajem na tak krótki czas również gabinetów, a wszystkie – dla organizacji większych spotkań – także salek konferencyjnych i szkoleniowych. Zazwyczaj jednak współpraca użytkownika z wynajmującym odbywa się na podstawie umowy dzierżawy podpisywanej na minimalny okres jednego miesiąca. W tym systemie wynajmowane są też mikrobiura. Wszyscy użytkownicy na jednakowych warunkach korzystają z przestrzeni i urządzeń wspólnych – sanitariatów, kuchni, jadalni, stref odpoczynku, a także tzw. budek telefonicznych – w zależności od oferty danego biura. W cenę wliczona jest naturalnie sieć wi-fi, a często również Nielimitowany dostęp do kawy i herbaty. W początkowej fazie rozwoju współdzielonych przestrzeni pracy ich twórcy dążyli do stworzenia samozatrudnionym i mikroprzedsiębiorcom atrakcyjnej alternatywy dla pracy w domu, przede wszystkim pod względem organizacyjnym. Obecnie dla wielu osób ta forma pracy jest oczywistym wyborem. [...] Powiększa się zatem oferta usług i udogodnień oferowanych za dodatkową opłatą, na przykład: obsługa księgowa, IT, pomoc prawna, doradztwo finansowe, tłumaczenia, opieka przedszkolna dla dzieci stałych użytkowników, a nawet pełna obsługa *concierge*. Niektóre z biur umożliwiają umieszczenie logo przedsiębiorstwa w holu budynku i/lub na stronie internetowej biura (Taczalska 2017, s. 11).

Coworki są odpowiedzią na współczesne przemiany społeczno-ekonomiczne (globalizacja, mobilność i rewolucja naukowo-techniczna), wyrazem zmierzchu ery industrialnej i przejściem do ery wiedzy i informacji, wyrażającej się w zmniejszeniu zapotrzebowania na pracę fizyczną i wzroście popytu na pracę umysłową, zwłaszcza wysoko wykwalifikowaną i twórczą. Coworki powstają przede wszystkim w sektorze usług oraz w organizacjach pozarządowych (tzw. trzecim sektorze), w których świadczone są takie usługi jak outsourcing, praca zdalna i inne elastyczne formy zatrudnienia. Praca w coworkach jest zdecentralizowana i zorientowana na potrzeby klienta. W porównaniu do tradycyjnych miejsc pracy, to znaczy wyraźnie i w sposób względnie stały wyodrębnionych z przestrzeni, w coworkach pracownik nie musi przebywać określonej, stałej liczby godzin i dni w tygodniu, ponieważ ich wyposażenie w nowoczesne technologie komunikacyjne umożliwia profesjonalne wykonywanie obowiązków służbowych z domu lub innych miejsc. Coworki projektowane są zgodnie z ideą *human centered design*, zakładającą, że użytkownik przestrzeni jest w centrum uwagi, przestrzeń „dopasowana” jest do pracownika, a nie pracownik musi dostosować się do niej. Ta idea zakłada też, że przestrzeń ma spełniać potrzeby jej użytkowników, zarówno egzystencjalne (np. znajdują się w nich dobrze wyposażone kuchnie, *chillout room*, dystrybutory z wodą, kosze z owocami), jak i intelektualne (np. dyfuzja i absorpcja wiedzy, biblioteczki, konferencje, warsztaty, szkolenia, kreowanie atmosfery współpracy między pracownikami, mentoring, coaching, wsparcie aniołów biznesu) oraz estetyczne (np. prestiżowe lokalizacje, nowoczesny design, porządek, kolorystyka). Coworki projektowane są z troską o ich pracowników (freelancerów), co umożliwia im komfortową pracę, ogranicza rotację i absencję oraz podnosi biznesową efektywność (Gandini 2015, s. 193–195). Jak wskazują badania Anny Taczalskiej (2017, s. 138), większość coworków znajduje się w pobliżu centrów wielkich miast i aglomeracji. Z jednej strony jest to bariera dla osób z mniejszych miejscowości, ale z drugiej strony centralna lokalizacja zapewnia wygodny dojazd, zwłaszcza komunikacją miejską, a młodym, rozwijającym się przedsiębiorcom daje możliwość korzystania z prestiżowego adresu i budzącego zaufanie miejsca spotkań z klientami. Coworki są nowymi obiektami miejskiej infrastruktury społecznej, zachęcającymi do interakcji, umożliwiającymi kontakt i współpracę.

Paulina Stachura i Karolina Kuligowska (2018, s. 155), analizując literaturę poświęconą coworkom, zidentyfikowały pięć wartości, którymi

kierują się wspólnoty coworkowe. Wartości te to: współpraca, otwartość, wspólnotowość, dostępność i trwałość. Autorki te zauważają też, że

coworking w postaci współdzielonych przestrzeni współpracy stał się atrakcyjną alternatywą dla pracy w prywatnym domu, będąc doskonałym rozwiązaniem dla rosnących szeregów niezależnych, kreatywnych, mobilnych osób, które przedtem uciekały z izolacji w domach do kawiarni, żeby tam spotykać się i pracować (Stachura, Kuligowska 2018, s. 155).

Wartości te sprzyjają powstawaniu więzi wspólnotowych i uczeniu się, dzięki czemu coworki stanowią środowisko kulturowe i społeczne efektywnie wspierające rozwój i transfer wiedzy oraz społeczne uczenie się. Częste społeczne interakcje między freelancerami służą rozwiązywaniu bieżących problemów, a dyskusje o sprawach istotnych dla całej coworkowej wspólnoty, o odległych planach, pomysłach biznesowych i marzeniach pomagają zweryfikować szansę ich pomyślanej realizacji. Ponieważ w coworkach pracują przedstawiciele różnych branż, to heterogeniczność wspólnoty umożliwia wertykalne i horyzontalne uczenie się, sprzyjające kreowaniu innowacji i przełomowych rozwiązań. Wyniki badań przeprowadzonych w 2016 roku w Austrii przez Cornelie Gerdenitsch z zespołem wskazują, że coworki są miejscem, gdzie freelancerzy otrzymują wsparcie emocjonalne poprzez doświadczanie emocji podtrzymujących i uspokajających oraz doświadczają wzajemnej troski dającej poczucie bezpieczeństwa i przynależności. W coworkach najczęściej panuje kultura zaufania, szacunku i otwartości, co sprzyja uczeniu się postawy odpowiedzialnej przedsiębiorczości (Gerdenitsch i in. 2016, s. 5–10).

### **(Akademickie) Inkubatory Przedsiębiorczości – środowisko uczenia się przedsiębiorczości i innowacyjności**

Pomysły na biznes, które mają młodzi ludzie, to bardzo ważne elementy składające się na sukces, ale własna działalność gospodarcza wymaga wiedzy, umiejętności, kompetencji i oryginalności, czego nie można w pełni i ostatecznie ukształtować na etapie studiów lub podczas innych form edukacji formalnej. Początkujący przedsiębiorcy coraz częściej szukają więc alternatywnych miejsc wsparcia w stawianiu pierwszych kroków w biznesie.

Jednym z takich miejsc, w którym wykonując pracę, mogą doświadczyć wsparcia edukacyjnego, są inkubatory przedsiębiorczości.

Uważa się, że pierwszy inkubator przedsiębiorczości powstał w Batawii w stanie Nowy Jork w 1959 roku w opuszczonej fabryce ciągników rolniczych Massey Ferguson (Wiggins, Gibson 2003, s. 57). W Polsce pierwsza instytucja, która pełniła funkcję inkubatora przedsiębiorczości, choć nie przyjęła jeszcze tej nazwy, powstała w Poznaniu w 1990 roku. Było to Wielkopolskie Centrum Innowacji i Przedsiębiorczości. Następne w Gdańsku – Centrum Technologiczne przy Politechnice Gdańskiej, w Krakowie – Progress and Business Incubator oraz w Warszawie – Centrum Przedsiębiorczości. Wszystkie te instytucje wspierane były przez uczelnie wyższe.

Inkubatory przedsiębiorczości to organizacje będące wyrazem otwartości świata nauki i polityki na biznes, a ich główną funkcją jest zapewnienie miejsca do pracy początkującym przedsiębiorcom, zwykle na preferencyjnych warunkach i atrakcyjnego w danej branży. Inkubatory przedsiębiorczości wspierają najczęściej młodych dorosłych w realizacji ich pomysłu biznesowego oraz świadczą pomoc w utworzeniu i pomyślnym rozwoju przedsiębiorstw. Możliwość skorzystania z pomocy inkubatora mają wszystkie osoby bez ograniczeń wiekowych, a jedynym znaczącym warunkiem jest pierwsza działalność gospodarcza. W inkubatorach przedsiębiorczości funkcjonują głównie przedsiębiorstwa typu *know-how* odgrywające coraz ważniejszą rolę we współczesnej gospodarce, polegającą na wyznaczaniu i akcelerowaniu kierunków rozwoju. Inkubatory funkcjonują we współpracy z uczelniami wyższymi i instytutami badawczymi, zdarza się też, że prowadzone są przez naukowców lub doktorantów. Inkubatory przedsiębiorczości najczęściej są rozmieszczone na dużym obszarze i w atrakcyjnej lokalizacji. Oferują biznesowe, logistyczne, magazynowe i biurowe powierzchnie pod wynajem lub dzierżawę. Działają one głównie na rynku lokalnym, ewentualnie regionalnym, chociaż korzystają z globalnych narzędzi wsparcia działalności gospodarczej. Tworzą klimat sprzyjający prowadzeniu działalności gospodarczej oraz realizacji przedsięwzięć innowacyjnych, niezależnie od ich poziomu innowacyjności, stopnia ryzyka biznesowego i potencjału wzrostu. Większość z nich to podmioty *non-profit* wspierane przez połączenie funduszy rządowych i samorządowych (Dee i in. 2015; Aerts i in. 2007).

Inkubatory zapewniają wsparcie przedsiębiorcom rozpoczynającym działalność lub będącym na jej wczesnym etapie. Wsparcie to polega głównie na mentoringu i coachingu (z trenerami biznesu, aniołami biznesu),

szkoleniach, tworzeniu sieci kontaktów, doradztwie prawnym, finansowym, patentowym, księgowym, finansowaniu kapitału zaangażowanego oraz obecności trenerów biznesu, którzy dzielą się z młodymi przedsiębiorcami swoim doświadczeniem i wiedzą. W nowoczesnej gospodarce wolnorynkowej, w której wiedza, umiejętności i postawy doświadczonych przedsiębiorców są najcenniejszym kapitałem, a pomyślny biznes jest pochodną wzrostu wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz zaangażowania kadry kierowniczej i pracowników, skuteczny trener biznesu może wzbudzić w młodym przedsiębiorcy motywację i pewność siebie, nauczyć go radzenia sobie z problemami, podnieść jego samoświadomość i opanowanie (Pikuła-Małachowska 2016, s. 87).

Specyficznym rodzajem inkubatorów przedsiębiorczości są akademickie inkubatory przedsiębiorczości (Ćwiek 2019; Matusiak 2011, 2010; Arlotto, Sahut, Teulon 2011; Siemieniuk 2016, 2007; Peters, Rice, Sundararajan 2004). W Polsce funkcjonują one na mocy ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, której art. 148 stanowi:

1. Uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii.
2. Akademicki inkubator przedsiębiorczości tworzy się w celu wspierania działalności gospodarczej pracowników uczelni, doktorantów i studentów.
3. Akademicki inkubator przedsiębiorczości może być utworzony w formie jednostki ogólnouczelnianej albo spółki kapitałowej. Inkubator w formie jednostki ogólnouczelnianej działa na podstawie regulaminu zatwierdzonego przez senat.

Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości (AIP) tworzy się w celu umożliwienia absolwentom uczelni uczenia się przedsiębiorczości. Są to miejsca pracy, a zarazem nieformalnej i pozaformalnej edukacji młodych dorosłych w celu przygotowania ich do założenia przedsiębiorstwa i działania na wolnym rynku. Sprzyjają one weryfikacji zdobytej na studiach wiedzy teoretycznej i umiejętności poprzez rzeczywiste działania rynkowe. Ich działalność zorientowana jest na edukację w zakresie przedsiębiorczości oraz komercjalizację nowych technologii opracowanych na uczelniach (Guliński, Zasiadły 2005, s. 29). Zdaniem Łukasza Siemieniuka (2017, s. 81–82).

Inkubatory Przedsiębiorczości są jednostkami powstającymi przy ośrodkach akademickich w całym kraju. Ich ideą jest stworzenie idealnych wa-



runków do rozwoju pomysłów biznesowych. Są połączeniem wiedzy reprezentowanej przez kadrę naukową szkoły wyższej oraz wiedzy praktycznej, dotyczącej funkcjonowania firm w Polsce. Misją AIP jest: stworzenie warunków do rozwoju innowacji oraz do komercjalizacji pomysłów opartych na wiedzy i nowych technologiach, wzmocnienie potencjału przedsiębiorców oraz jego wykorzystanie. Założeniem inkubatorów jest przekazanie studentom kompleksowej wiedzy praktycznej, którzy po ukończeniu studiów dysponują ogromną wiedzą teoretyczną, ale tę z trudnością transferują do praktyki. Celem inkubatora jest umożliwienie założenia im własnej firmy, przy minimalnych nakładach finansowych. Działanie w inkubatorze jest sposobem na zdobywanie przez studentów doświadczenia w zakresie: praktyki gospodarczej, wymiany poglądów i nawiązywania kontaktów biznesowych. Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości to jedno z przedsięwzięć wspierających młodych przedsiębiorców w działaniach zmierzających do rozwinięcia ich zainteresowań i usamodzielnienia się pod względem finansowym. Inkubator przedsiębiorczości jest jednym z nowych sposobów rozwoju przedsiębiorczości i ułatwia firmie pokonywanie sytuacji kryzysowych na swej drodze. Idea inkubowania nawiązuje do faz rozwojowych, które przechodzi każde nowo tworzone przedsiębiorstwo.

Również Sławomir Jankiewicz i Piotr Lis (2006, s. 92–94) są zdania, że w akademickich inkubatorach przedsiębiorczości chodzi głównie o edukację w zakresie przedsiębiorczości (nazywaną też edukacją przedsiębiorczą). Ich zdaniem uczeniu się przedsiębiorczości w inkubatorach mają sprzyjać: indywidualne konsultacje z pracownikami naukowymi (będącymi specjalistami w danej dziedzinie), uczestniczenie we wspólnych szkoleniach, rozwiązywanie rzeczywistych problemów zgłaszanych przez firmy już funkcjonujące na rynku, odbywanie staży i praktyk, aranżowanie spotkań z przedsiębiorcami i przedstawicielami władz, udział w badaniach naukowych oraz prowadzenie szkoleń.

Krzysztof B. Matusiak w raporcie *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce* pisze, że Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości należy uznać za najbardziej dynamiczną w ostatnich latach kategorię ośrodków innowacji i przedsiębiorczości o ciągle dużym potencjale rozwoju. Rozwój programów preinkubacji jest oznaką zmian zachodzących na polskich uczelniach, które powinny zaowocować wzmocnieniem działań w zakresie transferu wiedzy do gospodarki i rozwoju postaw przedsiębiorczych. AIP są zaliczane do najbardziej dynamicznych ośrodków innowacyjności w ostatnich latach, o dużym potencjale rozwojowym, mimo że dyskusja o potrzebie rozwoju przedsiębiorczości akademickiej w Polsce jest opóź-



niona o czterdzieści lat w stosunku do USA (Matusiak 2010, s. 59). Inkubatory przedsiębiorczości oferują szeroki wachlarz usług, które kompleksowo wspierają pomysłodawców i ich projekt. Wykorzystując mentoring, coaching i szkolenia tematyczne, odgrywają one ważną rolę w procesie kształtowania społecznego i indywidualnego przekonania o korzyściach związanych z prowadzeniem aktywności biznesowej.

## **Startupy – uczenie się w środowisku wysokiego ryzyka**

Startup (*start-up, start up, StartUp*) to rodzaj firmy lub organizacji tymczasowej, której celem jest pozyskanie nowego rynku dla danego produktu lub usługi oraz dążenie do odniesienia światowego sukcesu w szybkim tempie, przy stosunkowo niewielkich nakładach finansowych. W literaturze naukowej najczęściej przywoływane są definicje startupów zaproponowane przez Steve'a Blanka i Boba Dorfa oraz Erica Riesa. Blank i Dorf (2013, s. 19) są zdania, że „start-up to tymczasowa organizacja zajmująca się poszukiwaniem skalowalnego, powtarzalnego i rentownego modelu biznesowego”. Natomiast Ries (2012, s. 28–29) rozumie startup jako

ludzką instytucję stworzoną z myślą o budowaniu nowych produktów lub usług w warunkach skrajnej niepewności. [...] Start-up jest czymś więcej niż tylko sumą składających się na niego elementów – to prawdziwie ludzkie przedsięwzięcie.

Historia startupów rozpoczęła się w czasach zimnej wojny. Gdy w 1967 roku ZSRR skonstruował bombę wodorową, a następnie zorganizował pierwszy załogowy lot w kosmos, ekonomiści i politycy z USA dostrzegli konieczność rozwoju nowoczesnych technologii. W Dolinie Krzemowej w Kalifornii powstały wówczas pierwsze startupy. Były miejscami opracowywania i testowania nowoczesnych i pionierskich technologii, co do których istniało wysokie lub bardzo wysokie prawdopodobieństwo, że zakończą się niepowodzeniem. Obecnie szybki rozwój startupów odnotowuje się na całym świecie, ale szczególnie w Chinach. Chińczycy nie tylko powielili ten model biznesowy z krajów wyżej rozwiniętych, ale sami wdrażają nowe rozwiązania, szczególnie w aspekcie sztucznej inteligencji. Są to dane szacunkowe, ponieważ precyzyjna liczba startupów na świecie i w Polsce jest trudna do oszacowania. Jak czytamy w *Raporcie Startupy w Polsce 2019*.

W Polsce nie prowadzi się reprezentatywnych badań, które mogłyby określić liczbę i sytuację polskich startupów. Wynika to m.in. z trudności określenia populacji startupów i dotarcia do nich. Niemniej badania startupów w Polsce są prowadzone m.in. przez takie podmioty, jak Startup Poland (w 2018 r. na próbie celowej 1101 podmiotów technologicznych określających się jako startupy IT/ICT), czy przez Deloitte (Diagnoza ekosystemu Startupów w Polsce). Według raportu „Startup Poland 2016” w 2016 r. w bazie Fundacji Startup Poland było 2,7 tys. startupów (*Raport Startupów w Polsce 2019*, s. 6).

Społeczne zainteresowanie startupami wynika przede wszystkim ze słabości systemu oświaty i kształcenia w szkolnictwie wyższym, szczególnie w odniesieniu do rozwoju przedsiębiorczości uczniów i studentów oraz budowania kapitału społecznego. Ekspert Fundacji Startup Poland są zdania, że

innowacyjnym firmom w Polsce brakuje nie tylko kapitału. Coraz istotniejszą barierą staje się bowiem deficyt wykwalifikowanych pracowników. Wydobycie „polskiego węgla XXI wieku”, czyli inżynierów, programistów i deweloperów aplikacji nie nadąza za popytem. Co gorsza, szczególnie często z brakiem wykwalifikowanych kadr borykają się te najbardziej innowacyjne startupy, które rozwijają technologie uczenia maszynowego, sieci neuronowych, sztucznej inteligencji i blockchain. A to właśnie te obszary dla przyszłych jednorozców są tym, czym dla Skype’a była gwałtowna adopcja internetu 20 lat temu.

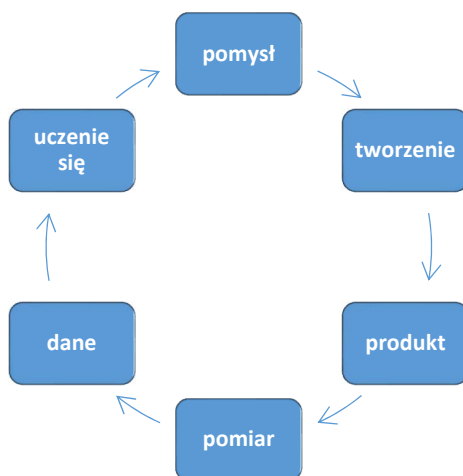
Ułomny system edukacji, który nie produkuje wystarczająco dużo przedsiębiorczych ekspertów, zaczyna być olbrzymią przeszkodą dla polskiej innowacyjności. Po pierwsze oferta szkół wyższych w Polsce nie wyprzedza wyzwań przyszłości. Przykładowo sztuczną inteligencję można w Polsce studiować jedynie w dwóch miejscach: w Instytucie Filozofii Lubelskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz na Wydziale Matematyki i Nauk Informacyjnych Politechniki Warszawskiej. Po drugie modele nauczania w szkołach podstawowych i średnich w żadnym momencie nie kształtują w uczniach postaw kluczowych dla przedsiębiorczości: zarządzania własnym czasem, podejmowania decyzji, współpracy i przywództwa (Beauchamp, Krysztofiak-Szopa, Skala 2018, s. 8).

Również *Diagnoza ekosystemu startupów w Polsce* (2016) wskazuje, że w Polsce mamy niski kapitał społeczny przekładający się na relacje biznesowe, co wyraża się problemami z respektowaniem wzajemnych zobowiązań, nieprzestrzeganiem norm i wspólnie wypracowanych reguł, podejrzliwo-

ścią wobec partnerów biznesowych, niechęcią do ryzyka i zaangażowania w życie społeczne. Podstawową cechą startupów jest innowacyjny charakter i wysoki stopień ryzyka, który towarzyszy wprowadzaniu innowacji na rynek. Stąd praca w startupach bywa określana jako „działanie w warunkach skrajnej niepewności”.

Prócz branży nowoczesnych technologii i informatyki, startupy coraz częściej funkcjonują w innych gałęziach gospodarki, jak zarządzanie, marketing, edukacja, bankowość, architektura, medycyna (por. Adamczyk 2018; Kulaj 2018; Skala 2018, 2017; Blank 2013). Praca w nich odbywa się głównie z użyciem Internetu, dzięki któremu istnieje możliwość uzyskania międzynarodowego zasięgu i sukcesu finansowego.

Rysunek 1. Pętla tworzenie – pomiar – uczenie się w *lean startup*



Źródło: Ries E. (2012), *Metoda Lean Startup. Wykorzystaj innowacyjne narzędzia i stwórz firmę, która zdobędzie rynek*, Helion, Gliwice, s. 57.

W ramach naukowego myślenia o startupach coraz wyraźniej rozpowszechnia się koncepcja *lean startup* opracowana przez Steve’a Blank’a (Blank, Dorf 2013), a następnie twórczo kontynuowana przez Erica Riesa (2017). Startupy funkcjonujące w koncepcji *lean startup* koncentrują się na

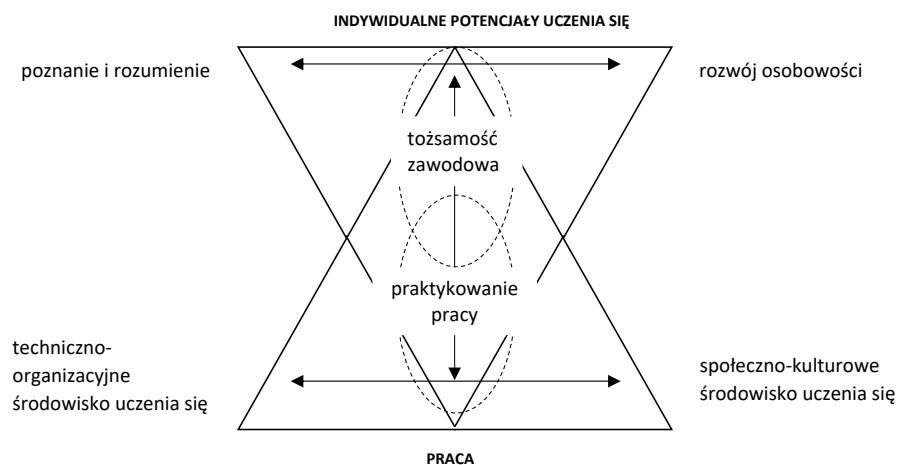
unikaniu marnotrawstwa, którym jest wytwarzanie produktów lub oferowanie usług, których nikt nie potrzebuje. W takiej sytuacji wskazana jest rezygnacja z opracowywania biznesplanu i jego wdrażania na rzecz aktywnego uczenia się prowadzenia biznesu i przedsiębiorczości. Podważa to wiedzę wyniesioną ze studiów, wymaga oduczenia się i ponownego nauczania, ale już innych założeń dotyczących prowadzenia firmy.

Uczenie się odbywa się w bliskich relacjach z klientami poprzez wysuwanie przypuszczeń („hipotez”) co do oczekiwań rynku i ich weryfikację. Proces uczenia się w koncepcji *lean startup* nigdy się nie kończy. Gdy pomysł na biznes nie został pomyślnie sfinalizowany, przedsiębiorca dokonuje refleksji nad niepowodzeniem i wyciąga wnioski na przyszłość. Natomiast jeżeli firma już istnieje i pomyślnie działa, przedsiębiorca uczy się wraz z rozwojem biznesu, natrafiając na nowe problemy i podejmując nowe wyzwania. Intensywność uczenia się wzrasta wraz z wielkością firmy, ponieważ kiedy skala biznesu rośnie, to koszty błędnego działania są większe niż na początku. W jednym i drugim przypadku uczenie się odbywa się przez reflektowanie, czyli zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności (praktyce) i zastanowienie się nad własnym doświadczeniem. Na znaczenie refleksji w uczeniu się w miejscu pracy zwraca uwagę Jennifer A. Moon. Badaczka ta jest zdania, że refleksja jest techniką wspomagania i wzmacniania uczenia się pracowników oraz potężnym narzędziem rozwoju zawodowego w szerokim zakresie różnych sytuacji i środowisk uczenia się. Dzięki reflektowaniu dochodzi do rekonstrukcji sposobów myślenia i działania. Uczący się staje się „właścicielem” procesu uczenia się i jego rezultatów, które są mu bliższe niż rezultaty uczenia się formalnego. Ponadto świadomość „własnych” efektów sprzyja budowaniu motywacji dla dalszego reflektowania i uczenia się (Moon 2000, s. 24–47). Również według Jacka Mezirowa uczenie się w wyniku refleksji krytycznej jest zmianą transformacyjną (Mezirow 2009). Na prorozwojową funkcję refleksji zwraca też uwagę koncepcja „refleksyjnego praktyka” Donalda Schöna. Refleksyjność w jego ujęciu jest wyrazem „profesjonalnego artyzmu” i przeciwstawieniem się technicznej racjonalności, opartej na paradygmacie pozytywistycznym, w którym problemy są rozwiązywane wyłącznie dzięki rygorystycznemu stosowaniu teorii naukowych. Uczenie się jest w tej koncepcji wyciąganiem wniosków z własnego działania. Zadaniem D. Schöna praktyka zawodowa jest na tyle nieuporządkowana, złożona i nieprzewidywalna, że kierowanie się wyłącznie wiedzą naukową jest niewystarczające i musi być uzupełnione przez refleksję nad własnym działaniem (Schön 1983).

## Potencjał nieformalnego i pozaformalnego uczenia się

Nieformalne i pozaformalne uczenie się zaczyna się od sprzyjających mu warunków, czyli możliwości uczenia się. W przypadku nieformalnego i pozaformalnego uczenia się jego możliwości są tym, czym formy organizacyjne kształcenia w przypadku uczenia się formalnego. Jednak same możliwości uczenia się w środowisku pracy nie są równoznaczne z uczeniem się pracowników. To, czy pracownicy będą chcieli skorzystać z tych możliwości, zależy od ich wcześniejszych doświadczeń biograficznych takich jak socjalizacja w rodzinie, doświadczenia szkolne, kształcenie zawodowe i dotychczasowe doświadczenia wynikające z pracy zawodowej, a te są bardzo indywidualne i trudne do ustalenia. W dalszej części artykułu będzie więc poświęcony nie tyle uczeniu się, co jego potencjalności. Do identyfikacji możliwości uczenia się wykorzystany został holistyczny model uczenia się w życiu zawodowym (*a holistic model of learning in working life*) opracowany przez Knuda Illerisa i jego zespół badawczy (Illeris K. and Associates 2004, s. 67).

Rysunek 2. Holistyczny model uczenia się w życiu zawodowym



Źródło: Illeris K. and Associates (2004), *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Roskilde. s. 67), tłumaczenie własne.

## Zdaniem K. Illerisa

Ten model należy rozumieć przede wszystkim jako uproszczony i usystematyzowany sposób przedstawienia pewnych ogólnych informacji na temat głównych elementów, pól i procesów, które odgrywają ważną rolę w uczeniu się w życiu zawodowym oraz ich wzajemnych powiązań. [...] Model ten ma charakter mapy i jako mapa może być używany do identyfikacji najważniejszych elementów, właściwości i relacji w obrębie uczenie się w życiu zawodowym.

Na edukacyjny potencjał opisanych tu środowisk pracy składają się: współpraca z uczelniami i biznesem, praktykowanie przedsiębiorczości, konsultacje z ekspertami i doradcami, *feedback*, współdecydowanie o właściwościach środowiska pracy, dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy, kierowanie się zasadami *work-life balance* oraz prenumeraty czasopism, konferencje, szkolenia, mentoring i coaching.

Rysunek 3. Możliwości uczenia się w nowych środowiskach pracy



Źródło: opracowanie własne.

## **Współpraca coworków, inkubatorów i startupów z uczelniami wyższymi i biznesem**

Statutowo regulowana (narzucona) współpraca coworków, inkubatorów i startupów z uczelniami wyższymi kreuje wielokulturowe środowisko pracy, w którym początkujący przedsiębiorcy spotykają się z naukowcami oraz doświadczonymi, utalentowanymi i ambitnymi inwestorami, przedstawicielami funduszy *venture capital* i aniołami biznesu, co umożliwia uczenie się przez dzielenie się wiedzą i wymianę pomysłów. W przypadku Polski jest to szczególnie ważne, ponieważ dotąd słaba była współpraca uczelni z podmiotami gospodarczymi. Wynikało to przede wszystkim z tego, że otoczenie społeczno-gospodarcze nie zwracało się do naukowców o rozwiązanie nurtujących ich problemów. Rozwój coworków, inkubatorów i startupów zmienia relacje pomiędzy nauką a praktyką, zwłaszcza że część z nich (szczególnie akademickie inkubatory przedsiębiorczości) jest zakładana w środowisku akademickim przez naukowców, doktorantów lub studentów ostatnich lat studiów magisterskich. Tym samym zniesiony jest problematyczny dla edukacji podział na wiedzę teoretyczną i praktykę. Ich związki są wzajemne, przenikają się, uzupełniają i tworzą nową jakość.

## **Praktykowanie przedsiębiorczości**

Coworki, inkubatory i startupy to przede wszystkim środowiska praktykowania biznesu i to głównie dlatego nazywane są „szkołami przedsiębiorczości/biznesu”. Na edukacyjne znaczenie aktywności i praktykowania pracowników wskazuje koncepcja „kształcącej aktywności w polu praktyki” (Marynowicz-Hetka 2019, s. 143–182), opracowana na gruncie pedagogiki społecznej, z której jednak wywodzi się andragogika i z którą nadal pozostaje w istotnym związku (Dubas 2018, s. 32–33) i dlatego zasadne jest przywołanie tu tej koncepcji. Zakłada ona, że najważniejszym elementem uczenia się w polu praktyki jest odnalezienie i uświadomienie sobie wiedzy własnej („osobistej”), a następnie korzystanie z niej w analizowaniu pola praktyki i orientowaniu własnego działania. Uczenie się to kształtowanie relacji ze środowiskiem pracy, a rezultatami uczenia się są: zdolność do działania, narzędzia analizy rzeczywistości, odniesienia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne stanowiące ramy profesjonalnego działania, świadomość aktywności, umiejętności konceptualizacyjne i termino-

logiczne, które chronią przed instrumentalnym wykorzystywaniem technik działania, oraz pojmowanie sensu i znaczenia własnych działań wobec innych (Marynowicz-Hetka 2019, s. 146–147).

## **Konsultacje z ekspertami**

Konsultacje z ekspertami (doradcami podatkowymi, prawnikami, agentami ubezpieczeniowymi) są rodzajem systemowego poradnictwa rozumianego jako ciągły proces społeczny, na którego ważność wskazuje OECD, Komisja Europejska i Bank Światowy, definiując je jako:

zakres usług i czynności mających na celu pomoc jednostkom w każdym wieku, dowolnym momencie życia, w podejmowaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz zarządzaniu ich rozwojem zawodowym. [...] Czynności związane z poradnictwem zawodowym mogą mieć charakter pracy indywidualnej bądź grupowej, przeprowadzanej bezpośrednio z klientem lub na odległość, w tym linie pomocy telefonicznej i serwisy internetowe (OECD, 2003, s. 5).

Jest to rodzaj poradnictwa dialogowego (Kargulowa 2003, s. 39), w którym mimo że doradca posiada większe doświadczenie, które wykorzystuje, to aktywnie uczącymi się są obie strony (radzą się, współpracują ze sobą, razem szukają odpowiednich rozwiązań). Celem jest zarówno rozwiązanie problemu, jak i ukazanie jego kontekstu, czyli pokazywanie nowych aspektów działania, inspiracja do stawiania nowych celów, wszechstronne analizowanie problemu i zdobywanie nowych informacji, a nawet eksperymentowanie.

## **Feedback**

Wewnątrz zaprezentowanych tu nowych środowisk pracy występuje społeczna świadomość możliwości niepowodzenia projektu biznesowego i przyzwolenie na błąd, co jest sytuacją zupełnie odmienną od tradycyjnej szkoły. Niepowodzenie nie jest interpretowane w kategoriach osobistej porażki. Jego przyczyny analizuje się i wyciągane są wnioski na przyszłość. Pracownik otrzymuje informację zwrotną (*feedback*) na temat możliwych



przyczyn niepowodzenia innowacyjnego przedsięwzięcia. Ma to walor wychowawczy dla dorosłych pracujących w obrębie ekosystemu: sprzyja poznaniu własnych możliwości i określeniu się w stosunku do innych osób, buduje motywację, rozwija postawę przedsiębiorczości, zwiększa zdolność do podejmowania ryzyka, rozwija kreatywność, ideowość, odporność na stres i rzetelność.

## **Współdecydowanie o właściwościach środowiska pracy**

Kooperacja ludzi, których łączą te same cele działania i etyczne zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia oraz demokratyczne zarządzanie, sprzyjają kształtowaniu umysłu otwartego na poszukiwania poznawcze, rozważania etyczne i refleksję. Środowiska te są też wyrazem humanistycznego paradygmatu rozumienia aktywności i działania (Ricoeur 2004), zakładającego dwoistość sytuacji człowieka: z jednej strony jest on zdolny do działania, ale z drugiej znajduje się w sytuacji zagrożenia i oczekuje lub wręcz wymaga wsparcia i pomocy. Realizuje się tu idea edukacji otwartej, wspierającej autonomię, wyzwalającej od konwencji posiadane go już wykształcenia przygotowującego do pełnienia określonej roli zawodowej. Środowiska te, rozwijając zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, same stanowią formę takiego uczestnictwa. Kompetencje współdecydowania i kooperacji stanowią podstawowe kompetencje obywatelskie, gdyż – jak zauważył J. Bruner, „charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi umysłami” (Bruner 2006, s. 133–134).

## **Dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy**

Dyfuzja wiedzy jest to „przepływ” wiedzy między miejscami w organizacji i między pracownikami, którego celem jest zastosowanie jej w codziennej praktyce (Liyanae i in. 2009, s. 122). Jest to wzajemne uczenie się rozumiane jako nieustanne budowanie w trakcie wykonywania codziennych prac pomostu między posiadającymi wiedzę, nazywanymi „pracownikami wiedzy”, a tymi, którzy jej potrzebują (Janczewska 2016, s. 166). Natomiast absorpcja to „pochłanianie” lub „wchłanianie” wiedzy polegające na rozpoznaniu przez pracowników oraz wdrażaniu do praktyki zawodowej

nowych informacji z otoczenia (Rogut, Piasecki 2007, s. 59). Dokonywać się ona może w następujących okolicznościach: benchmarking zewnętrzny i funkcjonalny, współpraca z klientami i dostawcami, udział pracowników w kursach, szkoleniach i konferencjach, Ekstranet, studia literatury, rotacja personelu, outsourcing, wykorzystywanie licencji i Internet. Na edukacyjny potencjał tych dwóch rodzajów transferu wiedzy zwracają uwagę dwaj eksperci od zarządzania i przedsiębiorczości – Stephen Xingang Xu i Rod B. McNaughton. Podkreślają oni znaczenie transferu wiedzy w procesie zbiorowego uczenia się i ewolucji zaawansowanych technologicznie środowisk biznesowych. Analizując Kanadyjski Trójkąt Technologiczny, autorzy ci zauważyli, że transfer wiedzy jest podstawową siłą napędową rozwoju indywidualnego, społecznego i gospodarczego, poprawia relacje między firmami, jest odpowiedzialny za tworzenie wewnętrznych i międzynarodowych sieci współpracy oraz sprzyja uczeniu się pracowników i organizacji (Xu i McNaughton 2006, s. 591–608).

## **Work-life balance**

Coworki, inkubatory i startupy kierują się ideą *work-life balance*, co w praktyce wyraża się w realizacji tzw. holistycznego modelu zdrowia, opierającego się na harmonii między życiem zawodowym i prywatnym. Instytucje te, najczęściej zlokalizowane w nowych lub gruntownie odrestaurowanych przestrzeniach architektonicznych, są estetycznie wykonane z zachowaniem zasad BHP, ergonomii i higieny. Wyposażone są w aneksy kuchenne, co umożliwia przygotowanie posiłków na miejscu. Istnieje też możliwość korzystania z cateringu dietetycznego. Organizowane bywają „dni zdrowia”, podczas których pracownicy mogą skorzystać z indywidualnych porad dietetycznych. Pracownicy podczas takiej kilkuminutowej konsultacji poznają swoje minimalne zapotrzebowanie na energię oraz optymalną podaż kalorii, uwzględniającą rodzaj wykonywanej przez nich pracy i cechy indywidualne. Pracownicy mogą wykupić pakiet opieki medycznej dla siebie i rodziny oraz korzystać na preferencyjnych warunkach finansowych z lokalnych klubów fitness. Ma to sprzyjać rozwojowi zawodowemu oraz angażowaniu w pracę pełni możliwości fizycznych, psychicznych i społecznych. Coworki, inkubatory i startupy realizują niewymagane prawem działania profilaktyczne i prozdrowotne. Pełnią więc funkcję wychowawczą, kształtując u młodych dorosłych pozytywne nawyki żywieniowe i wspiera-

jąc modę na zdrowy styl życia, co przekłada się na zwiększenie efektywności pracy i buduje pomyślne relacje w życiu rodzinnym (Chojnowska, Czernicka 2017, s. 76–89). Jest to ważne dla przyszłych ścieżek zawodowych pracowników, ponieważ jak wskazują wyniki badań (Goetzel i in. 2014; Goetzel i Ozminkowski 2008) kompleksowe, realizowane zgodnie z dobrą praktyką programy prozdrowotne wywołują pozytywne skutki zarówno w przebiegu indywidualnych karier pracowników, jak i w rozwoju firm.

### **Prenumeraty czasopism, konferencje, warsztaty, szkolenia, mentoring i coaching**

W coworkach, inkubatorach i startupach jest wydzielone miejsce do lektury prasy (branżowych dzienników, tygodników, miesięczników), której prenumeratę zamawia zarząd lub które są przynoszone przez pracowników. Obecnie jest ono coraz rzadziej wykorzystywane, a lektura odbywa się w Internecie. Odbywają się też warsztaty i szkolenia (np. z tworzenia informacji prasowej, autoprezentacji, oceny opłacalności inwestycji, prawa handlowego, webwritingu) oraz konferencje upowszechniające wiedzę. Fabio Kon ze współpracownikami, empirycznie badając działający w Izraelu jeden z najbardziej efektywnych ekosystemów startupowych na świecie, ustalili, że znaczącą rolę w sukcesie firm odgrywa doświadczenie przedsiębiorców, zwłaszcza nabyte podczas pracy w większych zespołach i organizacjach. Inne kluczowe czynniki sukcesu to różnorodność zespołu pracowniczego, dobra komunikacja w zespole pracowniczym, równowaga między rozwojem a marketingiem oraz mentoring i coaching. Badani przedstawiciele tego środowiska startupów za jego silne strony uznali służbę wojskową i kontakty z wojskiem, dojrzałość środowiska, jego postrzeganie jako centrum technologicznego, wysoki poziom akceptacji ryzyka i porażki, panujący w nich duch przedsiębiorczości, łatwy dostęp do kapitału, wysokiej jakości kompetencje technologiczne i wykształcenie pracowników oraz otwartość i współpracę (Kon i in. 2015, s. 20–23).

### **Zakończenie**

Współpraca z uczelniami i biznesem, praktykowanie przedsiębiorczości, konsultacje z ekspertami i doradcami, *feedback* od współpracowników, de-

mokratyczne zarządzanie, dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy, kierowanie się zasadami *work-life balance*, lektura branżowych czasopism, udział w konferencjach i szkoleniach oraz mentoring i coaching poszerzają pole doświadczeń i sprzyjają uczeniu się, którego efekty mogą przełożyć się na rozwój postawy przedsiębiorczości. Jednak bez świadomości możliwości korzystania z powyższych możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się nie można sprawnie funkcjonować we współczesnym społeczeństwie, a tym bardziej być konkurencyjnym na rynku pracy. Im wyższy jest poziom wykorzystania możliwości uczenia się, tym większe jest prawdopodobieństwo różnorodności i obfitości szans na rozwój i sukces.

Dokonana tu charakterystyka coworków, inkubatorów i startupów oraz teoretyczna analiza ich edukacyjnego potencjału rozumianego jako możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się pozwalają stwierdzić, że te środowiska pracy stwarzają potencjalnie dogodne warunki do uczenia się i rozwoju pracowników, którymi najczęściej są młodzi dorośli. Potrzebne są dalsze badania w tym zakresie, zwłaszcza o charakterze empirycznym, których wyniki pozwolą oszacować zakres, w jakim wskazane tu możliwości są rzeczywiście przez pracowników wykorzystywane, zidentyfikować inne możliwości, a także rezultaty uczenia się oraz jego ograniczenia czy wręcz bariery.

## Bibliografia

- Adamczyk J. (2018), *Start-upy jako forma przedsiębiorczości dla młodego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania”, nr 43, s. 39–48.
- Albort-Morant G., Ribeiro-Soriano D. (2016), *A Bibliometric Analysis of International Impact of Business Incubators*, „Journal of Business Reserach”, no. 69(5), pp. 1775–1779.
- Arlotto J., Sahut J.M., Teulon F. (2011), *What Is the Performance of Incubators? The Point of View of Coached Entrepreneurs*, „International Journal of Business”, vol. 16, no. 4, pp. 341–352.
- Armstrong M. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer: Warszawa.
- Beauchamp M., Krysztofiak-Szopa J., Skala A. (2018), *Polskie startupy. Raport 2018*, Fundacja Startup Poland, Warszawa.
- Bendkowski J. (2018), *Coworking – nowa forma pracy w gospodarce cyfrowej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej w Gliwicach, Gliwice, s. 19–32.

- Blank S. (2013), *Why the Lean Start-up Changes Everything?*, „Harvard Business Review”, no. 5, pp. 63–72.
- Blank S., Dorf B. (2013), *Podręcznik startupu. Budowa wielkiej firmy krok po kroku*, Helion, Gliwice.
- Bogdanienko J. (1998), *Zarządzanie innowacjami*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Collins A., Duguid P. (1989), *Situated Cognition and Culture of Learning*, „Educational Researcher”, no. 18, pp. 32–42.
- Bruneel J., Ratinho T., Clarysse B., Groen A. (2012), *The Evolution of Business Incubators: Comparing Demand and Supply of Business Incubation Services Across Different Incubator Generations*, „Technovation”, vol. 32, no. 2, pp. 110–121.
- Campbell C., Allen D.N. (1987), *The Small Business Incubator Industry: Micro-level Economic Development*, „Economic Development Quarterly”, no. 1(2), pp. 178–191.
- Chojnowska E., Czernecka M. (2017), *Wpływ nawyków żywieniowych na samopoczucie i efektywność w pracy*, [w:] Puchalski K., Korzeniowska E. (red.), „Promocja zdrowia w zakładzie pracy: wsparcie dla zdrowego odżywiania się i aktywności fizycznej pracowników”, Instytut Medycyny Pracy im. prof. dra Jerzego Nofera, Łódź.
- Cohen S. (2013), *What Do Accelerators Do? Insights From Incubators and Angels*, „Innovations”, no. 8(3/4), pp. 19–25, [https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/INOV\\_a\\_00184](https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/INOV_a_00184) [otwarty: 29.07.2020].
- Cohen S., Hochberg Y.V. (2014), *Accelerating Startups: The Seed accelerator Phenomenon*, [http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract\\_id=2418000](http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract_id=2418000) [otwarty: 09.06 2019].
- Ćwiek M. (2019), *Inkubatory przedsiębiorczości w kreowaniu działalności gospodarczej w środowisku akademickim na przykładzie województwa małopolskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków.
- Czubak-Koch M. (2014), *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Derrick J. (2020), „*Tacit Pedagogy*” and „*Entanglement*”: *Practice-based Learning and Innovation*, „Journal of Workplace Learning”, vol. 32, no. 4, pp. 273–284.
- Diagnoza ekosystemu startupów w Polsce*. (2016), Deloitte, [https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl\\_Deloitte\\_raport\\_startupy.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl_Deloitte_raport_startupy.pdf) [otwarty: 09.06.2020].
- Dubas E. (2018), *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 27–42.
- Dubas E. (2017), *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 21–36.
- Gandini A. (2015), *The Rise of Coworking Spaces: a Literature Review*, „Ephemera: Theory and Politics in Organization”, vol. 15(1), pp. 193–205.

- Gerdenitsch C., Scheel T., Andorfer J., Korunka Ch. (2016), *Coworking Spaces: A Source of Social Support for Independent Professionals*, „Frontiers in Psychology”, no. 7, pp. 1–12.
- Gerlach S., Brem A. (2015), *What Determines a Successful Business Incubator? Introduction to an Incubator Guide*, „International Journal of Entrepreneurial Venturing”, vol. 7, no. 3, pp. 286–307.
- Goetzel R.Z., Henke R.M., Tabrizi M., Pelletier K.R., Loeppke R., Ballard D.W., Grossmeier J., Anderson D.R., Yach D., Kelly R.K., McCalister T., Serxner S., Selecky C., Shallenberger L.G., Fries J.F., Baase C., Isaac F., Crighton K.A., Wald P., Exum E., Shurney D., Metz R.D. (2014), *Do Workplace Health Promotion (Wellness) Programs Work?*, „Journal of Occupational and Environmental Medicine”, no. 56(9), pp. 927–934.
- Goetzel R.Z., Ozminowski R.J. (2008), *The Health and Cost Benefits of Work Site Health-promotion Programs*, „Annual Review of Public Health”, no. 29, pp. 303–323.
- Guliński J., Zasiadły K. (2005), *Przedsiębiorczość akademicka w Polsce – stan obecny*, [w:] J. Guliński, K. Zasiadły (red.), „Innowacyjna przedsiębiorczość akademicka – światowe doświadczenia”, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, <http://inkubatory.pl/pl/proces-zakadania-firmy-w-aip/co-daje-aip> [otwarty: 09.03.2020].
- Hackett S.M., Dilts D.M. (2004), *A Systematic Review of Business Incubation Research*, „Journal of Technology Transfer”, no. 29, pp. 55–82.
- Hochberg Y.V. (2016), *Accelerating Entrepreneurs and Ecosystems: The Seed Accelerator Model*, „Innovation Policy and the Economy”, no. 16(1), pp. 25–51.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji*, tłum. D. Konowrocka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Illeris K. and Associates (2004), *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Roskilde.
- Janczewska D. (2016), *Proces zarządzania wiedzą w mikroprzedsiębiorstwie w aspekcie przekształcania w firmę inteligentną*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 12, s. 164–175.
- Jankiewicz S., Lis P. (2006), *Koncepcja preinkubatora jako instrumentu wspierającego przedsiębiorczość społeczeństwa*, [w:] S. Jankiewicz (red.), „Inkubator instrumentem rozwijania przedsiębiorczości studentów”, Wydawnictwo SORUS, Poznań.
- Kargulowa A. (2003), *Doradca we współczesnym (nie)ładzie społecznym*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), „Doradca – profesja, pasja, powołanie”, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, s. 35–47.
- Kon F., Cukier D., Melo C., Hazzan O., Yuklea H. (2015), *A Conceptual Framework for Software Startup Ecosystems: The Case of Israel. Technical Report RT-MAC-2015-01*, Department of Computer Science, University of Sao Paulo, Sao Paulo.

- Kulaj A. (2018), *Atrybuty start-upów jako podmiotów o charakterze innowacyjnym*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej – Zarządzanie”, nr 31, s. 145–153.
- Liyanage Ch., Elhag T., Ballal T., Li Q. (2009), *Knowledge Communication and Translation – a Knowledge Transfer Model*, „Journal of Knowledge Management”, vol. 13, no. 3, pp. 118–131.
- Marciniak B.M. (2005), *Rola parków w rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Matusiak K.B. (2011), *Inkubator przedsiębiorczości*, [w:] Matusiak K.B. (red.), „Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć”, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, s. 41–51.
- Matusiak K.B. (2010), *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2010*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Mezirow J. (2009), *An Overview on Transformative Learning*, [in:] Illeris K. (ed.), „Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words”, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Moon J.A. (2000), *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*, Routledge Falmer, London and New York.
- Moriset B. (2014), *Building New Places of the Creative Economy. The rise of co-working spaces*, 2nd Geography of Innovation International Conference, Utrecht University, Utrecht.
- OECD (2003), *Organisation for Economic Co-operation and Development*, „Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap”, OECD, Paris.
- Peters L., Rice M., Sundararajan M. (2004), *The Role of Incubators in the Entrepreneurial Process*, „Journal of Technology Transfer”, vol. 29, no. 1, pp. 83–91.
- Pikuła-Małachowska J. (2016), *Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości – szansa dla młodych przedsiębiorców*, „Marketing i Zarządzanie”, nr 4(45), s. 83–90.
- Phan P.H., Siegel D.S., Wright M. (2005), *Science parks and incubators: Observations, synthesis and future research*, „Journal of Business Venturing”, no. 20, pp. 165–182.
- Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Raizen S.A. (1991), *Learning and Work: The Research Base. Vocational Education and Training for youth: Towards coherent policy and practice*, OECD, Paris.
- Raport Startupy w Polsce* (2019), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Reed B. (2007), *Co-working: The Ultimate in Teleworking Flexibility*, <http://www.networkworld.com/article/2287504/computers/co-working-the-ultimate-in-teleworking-flexibility.html> [otwarto: 05.05.2020].



- Ricoeur P. (2004), *Drogi poznania*. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu, tłum. J. Margański, Znak, Kraków.
- Ries E. (2012), *Metoda Lean Startup. Wykorzystaj innowacyjne narzędzia i stwórz firmę, która zdobędzie rynek*, Helion, Gliwice.
- Rogut A., Piasecki B. (2007), *Innowacyjność firm włókienniczo-odzieżowych. Poznawanie potrzeb. Przełamywanie barier*, Instytut Badań nad Przedsiębiorczością i Rozwojem Ekonomicznym, Wydawnictwo SWSPiZ, Łódź.
- Rojek M. (2018), *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London.
- Scribner S. (1985), *Knowledge at Work*, „Anthropology and Education Quarterly”, no. 16, pp. 199–206.
- Siemieniuk Ł. (2017), *Wybrane aspekty funkcjonowania akademickich inkubatorów przedsiębiorczości w Polsce*, „Studia Ekonomiczne”, nr 6(90), s. 79–92.
- Skala A. (2018), *Startupy: wyzwanie dla zarządzania i edukacji przedsiębiorczości*, Edu-Libri, Kraków.
- Skala A. (2017), *Spiralna definicja startupu*, „Przegląd Organizacji”, nr 9, s. 33–38.
- Spinuzzi C. (2012), *Working Alone Together. Coworking as Emergent Collaborative Activity*, „Journal of Business and Technical Communication”, no. 26(4), pp. 399–441.
- Siemieniuk Ł. (2016), *Academic Business Incubators as an Institutional Form of Academic Entrepreneurship Development in Poland*, „Oeconomia Copernicana”, vol. 7, issue 1, pp. 143–159.
- Siemieniuk Ł. (2007), *Funkcjonowanie Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości w zakresie kreowania przedsiębiorczości studentów*, [w:] Kruk M. (red.), „Studia i co dalej... Sytuacja studentów na rynku pracy”, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 79–92.
- Stachura P., Kuligowska K. (2018), *Coworking – geneza zjawiska i perspektywy rozwoju*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska”, vol. LII, Sectio H, s. 153–160.
- Taczalska A. (2017), *Rozwój biur coworkingowych na świecie i w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem Krakowa*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, t. 35, nr 3, s. 137–166.
- Trawińska-Konador K. (2013), *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, [w:] Sienkiewicz Ł (red.), „Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 19–29.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [otwarto 30.05.2020].



- Wiggins J., Gibson D.V. (2003), *Overview of US Incubators and the Case of the Austin Technology Incubator*, „Entrepreneurship and Innovation Management”, vol. 3, pp. 56–66.
- Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Xu S.X., McNaughton R.B. (2006), *High-Technology Cluster Evolution: A Network Analysis of Canada's Technology Triangle*, „International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management”, vol. 6, no. 6, pp. 591–608.



**Petr Adamec**

<https://orcid.org/0000-0002-7887-5363>

Mendel University in Brno

## **Selected results of the analysis of educational needs in the target professional group**

Wybrane wyniki analizy potrzeb edukacyjnych  
w docelowej grupie zawodowej

**Streszczenie.** Treść artykułu dotyczy problematyki dalszego kształcenia zawodowego osób dorosłych oraz zarządzania placówkami oświatowymi. Zamierzeniem artykułu jest przedstawienie wybranych wyników badania dotyczących identyfikacji i analizy potrzeb edukacyjnych grupy docelowej, dla której dana instytucja edukacyjna od dawna prowadzi działania edukacyjne. Badanie zostało przeprowadzone pod koniec 2019 roku w formie ankiety, w której wzięło udział 158 respondentów ze sfery aplikacyjnej związanej z profilem zawodowym uczelni publicznej w Czechach. Wyniki tego badania dostarczyły praktycznych wskazówek dotyczących organizacji i wdrażania programów uczenia się przez całe życie na uczelniach. Przedstawione w artykule wyniki koncentrują się na preferencjach respondentów z grupy docelowej w zakresie dalszego kształcenia zawodowego, a także na ich ogólnym nastawieniu do zawodu.

**Słowa kluczowe:** dalsze kształcenie zawodowe, analiza potrzeb edukacyjnych, uczelnia, grupa docelowa

**Summary.** The paper focuses on the issue of adult continuing professional development and the management of educational institutions. The objective of the paper is to present the selected results of the survey, which aimed at identifying and analyzing the educational needs of the target group for which a particular educational institution has been providing long-term educational activities. The survey was conducted at the end of 2019 through a questionnaire. 158 respondents from

the application sphere related to the professional profile of a public university in the Czech Republic took part in it. The results provided practical suggestions for the organization and implementation of lifelong learning programs at the university. The results presented in this paper focus mainly on the preferences of respondents from the target group in the field of continuing professional development and also their general attitudes to the profession.

**Keywords:** continuing professional development, educational needs analysis, university, target group

## Introduction

In recent years, we have had to cope with many social and economic changes that directly impact an individual's social and professional life. Andragogy, one of the human sciences that examines the processes of education and training focuses (among other things) on identifying mechanisms that would make it easier for an adult in their life to cope with these changes. In the integral concept of andragogy, adult education can be understood as an integrating factor that forms the specific optics of the perception of social problems (Bartoňková, Šimek 2002, p. 43).

The personality dimension of education is emphasized, for example, by the famous management theorist Peter Drucker (2002), who states that knowledge is not as impersonal as money. Knowledge is always embodied in a particular person; the person is its bearer; creates, stores, and develops it, applies it in practice.

Education is one of the potentialities to change a person's social status and opens up opportunities for further development and better employment. It is possible to get it based on one's decision and efforts. The human resources development issue in companies is also very closely connected to the studying of adult education. The phenomenon of understanding human resources as a process is basically a continuation of the socialization process and its essential component – education, because it aims at personal growth, the content of which is not only training but creating conditions for self-realization in the broadest sense (Nakonečný 1993).

The individual's personal and social development should be oriented towards internal satisfaction from work performed, social security as well as towards maintaining the balance between work performance and self-

realization. Significant processes that facilitate it are career planning and development, career counselling, and management of professional development. Demands on professional development, never-ending and literally lifelong, require research and other activities related to its professionalization.

The process of professionalization significantly depends on the qualifications of those working in this field and on the cohesion of theory and practice. Educational processes can also be efficient in the field of social and cultural education. To ensure that they are efficient, analysis and identification of the educational needs of the adults should precede the implementation. Last but not least, this process also depends on the andragogical theory and professional skills of experts who work in the adult educational practice.

In recent years, in adult education in European countries, the priority issues focus mainly on the following areas: adult education as part of human resources, working life and qualifications, quality of adult education – accreditation/certification, educational technologies and open education, information systems in adult education. All these areas are more or less related to the issue of analyzing the educational needs of adults.

## **Andragogical starting points of adult continuing professional development**

Andragogy, as a science of adult education, is internally differentiated. In the literature, we encounter different structures and, therefore, the definitions of basic andragogical disciplines. This science is also expanding in Poland, and several important works have been created there (e.g. Wujek 1996; Turos 1993; Aleksander 1998; Pachociński 1998). In general, we can talk about applying theoretical andragogical knowledge to three primary areas of educational activity. The three areas are adult education and profession (professional andragogy), adult education and leisure time (cultural-educational andragogy), and adult education in a social context (social andragogy). These subsystems are based on three primary areas of adult life, where a person is the most exposed to changes, where they seek life orientation, ways of further development of self-improvement and social support.

Professional andragogy focuses on the study of adult development in their professional life. It can also be defined as its subject is the intentional socialization of an adult in the field of professional work. In the literature, we also encounter the concept of work andragogy (Turos 1993), described as a scientific discipline that examines the adult in the field of his work, preparation for the job, adaptation to work circumstances and the qualification process.

Its vital task is the formation of theories that will enable orientation in career planning and, on the application level, provide methods and techniques for coping with stressful situations in professional life. One of the significant tasks of professional andragogy is to examine the training needs of specific target groups related to employment in a particular profession. It is important from the social, corporate, and individual point of view.

When applying andragogical knowledge, the identification of target groups is essential. The target group in adult education is a group of people for whom a specific educational project is intended (Palán 2002). Each type of education has its target group and tries to respect its educational needs. We can define the target group based on profession, organization, age, or other criteria.

The description of the target group in education is therefore focused on the level, preferences and training needs of a group of people who share some similar work activities or level in the organization, social status, or the same interests. The target group is formed based on similar educational needs. If necessary, the characteristics of the target group also contain entry prerequisites for educational activities. In general, it can also be stated that the target groups are not static but change dynamically.

Beneš (2008, p. 83) states that in the process of decision-making to educate yourself there is usually a whole complex of motives that evolve and change and which cannot be easily hierarchized: "Motives also always have a social background; motivation of people from different social classes is not the same. Crucial is that adult learning takes place not predominantly to satisfy cognitive interests but results from the needs to solve specific problems."

The motives of individual target groups differ, and their participation in education is influenced by several external factors – social challenges, surroundings, life situation, previous education, personality characteristics, and others (cf. Novotný and Šeďová 2006).

## **Educational needs analysis as an important andragogical tool**

Andragogy, as a science of adult education, deals with the intentional socialization of an adult and the issue of helping the adult in all areas of his life. Andragogy uses scientific methods to learn about the reality of adult education. It deals with adults in educational situations. Such research requires an interdisciplinary approach because the adult enters these situations with all their ties to reality (Prusáková 2005).

The adult's educational needs arise under the influence of situations experienced by the individual, group, and society. The development of andragogy is not uniform. It could be said that the practice and its needs create relatively high pressure on the development of andragogical science, especially in terms of the needs of andragogy workers for the practice.

In andragogical practice, there are different views on the process and methodology of educational needs analysis. It is legitimate because there are also diverse target groups with specific needs. At the same time, it is necessary to pay attention to an integrated approach, general andragogical thinking, and the formulation of andragogical contexts and starting points. Multidimensional understanding of phenomena allows generalization and specification of the issue (Prusáková 2010).

There are often several reasons for learning. The most systematically, they are described in the professional development of employees. They include the obligation, the reasons caused by legislation, technological or organizational changes, or problem-solving and perspective progress. It is always necessary to differentiate whether they represent the needs of the society, organization, region or even of individuals respectively, or whether they concern the needs of an individual alone.

The educational needs analysis is the cornerstone of a systemic approach to education, though, in the literature, we find doubts about the effectiveness and credibility of such focused empirical research. Jarvis (2004) describes two reasons for these doubts. The first is the belief that an educational need is a weak and vaguely defined construct, it is often confused with the wishes or interests or with the requirements of the individual or employers. The second reason is that it is complicated to design an offer based on educational needs.

Recently, the concept of orientation towards competencies, especially the competency model, has been promoted in the field of adult education. L. Chisholm (2009) states that this orientation encounters distrust among

a large group of representatives of a general science of education. At the same time, Liessmann (2008) implies that the diversion from the idea of education is most clearly visible where we least expect it – in the education centres themselves. For some time, its indicator has been the implemented shift of the so-called educational goals towards skills and competencies.

The solution to the issue concerning the concept of education (Leirmann 1996) is common to all countries of the European Union. Incentives for a flexible system of lifelong learning, of which continuing development is an integral part, are declared in almost every European Union document. However, expanding adult education, either within the cultures or between them, is an extremely complex process. In this context, some authors point out the inevitability of distinguishing depth, especially the complexity of educational needs analysis. Just as we are at risk of a lack of education, we may also be at risk of overabundance (Buckley and Caple 2004).

In general, it is possible to distinguish three approaches to the analysis of educational needs, which have different scopes. 1. *A comprehensive analysis* that examines all aspects of an individual's personal, social or professional situation; and identifies educational needs in this context. 2. *Key issues analysis* concerns the basic problems of the activity or social situation or the possibility of fulfilling interests through education. 3. *Problems targeting analysis* focuses more on the reactive path to education, i.e. on identifying the deficit that caused the detected problem and whether it can be solved through education.

## Methodology

The survey aimed to identify the current educational needs of adults related to the performance of their profession. The results of this analysis should be suggestions for improvement and streamlining the marketing and educational activities of an educational institution, which is a public university in the Czech Republic, especially in the field of implementation of lifelong learning programs.

The aim was therefore to obtain relevant information from the target group to help update and broaden the educational offer to match their needs or living situation more closely; while such knowledge will help streamline the existing management of some processes. In particular, the whole survey aimed to find answers to the following questions:



- 1) What is the relationship between the target group's representatives and further education?
- 2) What are the attitudes of the organisation/employer of the target group towards further education?
- 3) To what extent are the representatives of the target group informed about further education opportunities?
- 4) What are the preferences of the target group's representatives in further education?
- 5) What motivates and prevents the representatives of the target group from continuing their education?
- 6) How satisfied are the audience representatives with their initial education and to what extent are they related to their alma mater?

A standardized questionnaire (quantitative approach) was used to address the issue. The questionnaire was programmed to be a part of a website. The CAWI technique was used for data collection, offering mainly e-mail, but also telephone response support (cf. Kozel et al. 2011). The questionnaire contained a total of 42 mostly closed questions, and the answers used either scales or it was possible to choose more than one answer. Some questions were open, and the answers were categorized.

Only partial results related in particular to questions 4, 5 and 6 above were selected for the purpose of processing this paper. Responses to 12 questionnaire entries were selected. These indicators best describe preferences in further education, access or barriers to further education, and the satisfaction rate with formal education acquired. At the same time, they touch on the social aspects of the target group's life. The range of partial use of the results was also chosen due to the limits of the maximum paper range and the relevance (consistency) of the content and topic of the paper. Further results of this survey can be seen in another article by the author (Adamec 2020). For simplicity, the selected indicators can be divided into 4 groups – according to their common denominator.

Figure 1. List of selected questions

Group 1 – TIME PREFERENCES	
a)	Which part of the day is best for attending continuing development courses?
b)	What length do you prefer for training courses?
c)	Do you favour shorter educational events (max. 1 day) or multi-day events?

Figure 1. List of selected questions (ciąg dalszy)

Group 2 – FORM AND CONTENT	
a)	What form of continuing development do you prefer?
b)	In which fields would you like to attend professional development courses?
c)	Is the offer of continuing development events sufficient for your profession?
Group 3 – PARTICIPATION IN CONTINUING DEVELOPMENT COURSES	
a)	Have you participated in continuing development courses to broaden your knowledge and skills in your field in the last 12 months?
b)	Have you participated in continuing development courses to broaden your knowledge and skills in your field in the last 3 years?
c)	What is the biggest obstacle for you to participate in continuing development courses?
Group 4 – ATTITUDES TOWARDS THE PROFESSION	
a)	Are you considering changing your profession in the following 3 years?
b)	Do you think that after graduating from your study program it will be easy for you to succeed in the labor market?
c)	Do you think it is essential to develop further in your field?

**3,000 randomly selected organizations in the Czech Republic, which have the main branches of activity related to the fields of study offered by the university, were addressed via e-mail, based on the European Classification of Economic Activities NACE. They were selected mainly from groups A, C, E, J, K, M, N, O and P (see Nařízení 2006). The public university deals with agriculture, forestry, lumbering, horticulture and economics. The target group for further education is also recruited from these fields.**

Figure 2. Structure of respondents

Denominator	Characteristics	Absolute frequency	Relative frequency
Sex	Men	50	31.4%
	Women	108	68.6%
Age	18–29	40	25.6%
	30–39	41	25.6%
	40–49	47	29.5%
	50 and more	30	19.2%

Figure 2. Structure of respondents (ciąg dalszy)

Denominator	Characteristics	Absolute frequency	Relative frequency
Education	Secondary school with Maturita certificate, tertiary technical school	28	17.7%
	University B.Sc./M.S.	130	82.3%
Work experience	0–5 years	49	31.2%
	6 to 15 years	44	27.9%
	16 years and more	65	40.9%

Source: Own processing.

After the exclusion of incomplete questionnaires, the statistically processed sample contained 158 respondents. As research used the quantitative method, the respondents' answers were evaluated using SPSS software for collective analysis of statistical data.

## Results

### *Time preferences*

According to the respondents, the best time to attend continuing development courses is in the morning (52.9%) or the afternoon (43.9%) during the workdays (Monday–Friday). Saturday morning (31.2%) is also suitable for one-third of respondents, and one-fifth of respondents (19.7%) stated that the time does not matter.

Figure 3. The most suitable time to attend continuing development courses

	Morning	Afternoon	Evening
Mon–Fri	52.9%	43.9%	20.4%
Saturday	31.2%	14.6%	6.4%
Sunday	17.8%	8.9%	5.1%
Doesn't matter	19.7%		

Source: Own processing.

Regarding the length of the training course, half of the respondents prefer courses up to 15 hours (52.9%), and less than half of the respondents prefer courses up to 100 hours. Longer courses are not significantly favoured.

Figure 4. Favoured length of a training course

Hours	Absolute frequency	Relative frequency
Up to 15 hours	84	52.9%
Up to 100 hours	69	43.9%
More than 100 hours	5	3.2%

Source: Own processing.

Half of the respondents prefer shorter – one-day educational events (53.5%), one-fifth of respondents prefer longer – multi-day events (22.3%), and for one-quarter of respondents (24.2%) length does not matter.

### **Form and content**

In terms of the form of continuing development, most respondents prefer the full-time form (68.4%) and the combined one (48.7%). In contrast, the least desirable is the distance form (13.9%). Almost three-fifths of respondents (58.2%) prefer such educational events where they can be more active than passive; more than one-fifth of respondents (22.8%) prefer passive attendance, for almost the same amount of people (19.0%), the form does not matter.

Figure 5. A preferred form of courses

Forms	Absolute frequency	Relative frequency
Full-time form (proximate learning)	108	68.4%
Combined form (proximate + distance learning)	77	48.7%
Self-education (reading of professional literature, journals, etc.)	46	29.1%
Other forms (job rotation, workshops, training, etc.)	42	26.6%
Distance form (E-learning)	22	13.9%
It doesn't matter	3	1.9%

Source: Own processing.

To develop their profession, respondents would most like to attend language courses (52.5%), personal development courses or soft skills (46.8%) and economic and management courses (42.4%). They showed the least interest in courses in the field of the food industry (9.5%) and in the field of forestry and lumbering (10.1%).

Figure 6. Preferences of topics of continuing development courses

Preferences of topics of continuing development courses	Absolute frequency	Relative frequency
Language courses	83	52,5 %
Personal development courses (soft skills)	74	46,8 %
Economic and management courses	67	42,4 %
Information technology and technical courses	63	39,9 %
Courses for teachers and tutors	47	29,7 %
Mental hygiene courses	43	27,2 %
Coaching	36	22,8 %
Agriculture courses	24	15,2 %
Horticulture and viticulture courses	21	13,3 %
Forestry and lumbering courses	16	10,1 %
Food industry courses	15	9,5 %
I don't know	6	3,8 %

Source: Own processing.

The issue was further analyzed according to selected criteria. From a gender perspective, language courses are the most preferred for both men and women. Compared to women, men have shown a greater interest in courses in viticulture and horticulture. Women, on the other hand, would be more likely to take courses in mental hygiene. University graduates were more interested in topics such as agriculture, viticulture and horticulture and personal development courses (soft skills) while non-university respondents were more interested in information technology and technical courses. According to more than a half of the respondents (53.1%), the offer of continuing development courses is sufficient for their profession (probably/certainly), for more than a third of the respondents (36.7%), the offer is not sufficient, and one-tenth of the respondents (10.1%) doesn't know.

### ***Participation in continuing development courses***

The analysis shows that in the last 12 months, three-quarters of respondents (75%) took part in a continuing development course, and in the last three years, nine-tenths of respondents (89.2%) did so.

Figure 7. Limitations to participation in training courses

Limitations to participation in training courses	Absolute frequency	Relative frequency
Lack of time due to workload	90	57.1%
High price of the courses	80	50.6%
Little information about the courses	37	23.4%
Insufficient offer of courses	35	22.1%
Family reasons	28	17.5%
Little support of the employer	21	13.0%
I don't know	8	5.2%
Health reasons	6	3.9%
Age	2	1.3%
Others	5	3.2%

Source: Own processing.

In the opinion of the majority of respondents, the most significant obstacles for participation in continuing development courses is the lack of time due to workload (57.1%) and the high price of courses (50.6%). On the contrary, the smallest limitations are age and health reasons. These options were chosen by a negligible number of respondents. The reason is that the sample consists of economically active people for whom age and health reasons may not yet often be an obstacle.

### ***Attitudes towards the profession***

The results of the analyzes imply that only less than half of the respondents work in the field they studied (47.1%), one-third of respondents work partially in the field (36.3%), other respondents work outside the field of study (16.7%).

Figure 8. Attitudes towards the profession and continuing development

Attitudes towards the profession and continuing development	Certainly not	Probably not	Probably yes	Certainly yes
Are you considering changing your profession in the following 3 years?	23.1 %	44.9%	21.8%	10.2%
Do you think that after graduating from your study program it will be easy for you to succeed in the labor market?	2 %	12.5%	42.1%	43.4%
Do you think it is essential to develop further in your field?	0 %	1.3%	13.5%	85.3%
Is the offer of continuing development in your profession sufficient?	7.6 %	29.1%	49.2%	13.9%

Source: Own processing

Almost all respondents (98.8%) believe that it is necessary (probably/certainly) to develop further in their field. Almost the same number of people (85.5%) believe that after graduating from their study program, they will succeed in the labor market (probably/certainly). Approximately one-third of respondents (32%) are thinking (probably/certainly) about changing their profession in the following three years.

## Summary and conclusion

Andragogy has to, in particular, reflect practice. But this reflection on practice has its limits and constraints from a scientific point of view. Beneš (2003) argues that we cannot require a social science to formulate specific guidelines for specific activities e.g. to formulate policy, method of implementation, design the organization process, financing, practical management, and others. The problem is that social practice needs all this. It is, therefore, important that the scientific knowledge gained by learning about phenomena, processes and the links between them is applicable in practice, and, for these reasons, the connection between andragogy theory and practice is essential. The cooperation of theory and practice is a continuous dynamic process in which the origins of research are significant - such as stimuli, identified needs of the practice, analysis of the current situation and formulation of predictions. It cannot be overlooked that huge

progress has been made in information and communication technologies in recent decades. Of course, the field of education also reflected this development, finding benefits of an inexhaustible range of products of this process. The above-mentioned information was, among other things, a reason for conducting an exploratory survey. It is vital for every educational institution to address the wishes and needs of clients/customers and to work with such data on an ongoing basis. The data obtained will enable a public university that organizes lifelong learning programs for the target group to adjust the operation and organization in order to provide effective service and support to staff working in the application sphere. Last but not least, the information obtained will be used to streamline the communication with the target group outside the university so that all modern communication tools and means are used.

## Bibliography

- Adamec P. (2020), *Komparativní analýza postojů v aplikační sféře k dalšímu vzdělávání a rozvoji*, [in:] Krystoň M. (ed.), *Andragogické štúdie 2020*, Belianum, Banská Bystrica, pp. 192–200.
- Aleksander T. (1998), *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Kraków.
- Bartoňková H., Šimek D. (2002), *Andragogika*, Univerzita Palackého, Olomouc.
- Beneš M. (2003), *Andragogika*, Eurolex Bohemia, Praha.
- Beneš M. (2008), *Andragogika*, Grada, Praha.
- Buckley R., Caple J. (2004), *Trénink a školení*, Computer Press, Brno.
- Drucker P.F. (2000), *Výzvy managementu pro 21. století*, Management Press, Praha.
- Drucker P.F. (2002), *To nejdůležitější z Druckerů v jednom svazku*, Management Press, Praha.
- Chishomová L. (2009), *Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přehledy všeobecného a odborného vzdělávání*, [in:] Novotný P. (ed.), „Pracoviště jako prostor k učení“, Masarykova univerzita, Brno.
- Jarvis P. (2004), *Adult Education & Lifelong Learning – Theory and Practice*, Routledge Flamer, London.
- Kozel R., Mynářová L., Svobodová H. (2011), *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*, Grada, Praha.
- Leirman W. (1996), *Čtyři kultury ve vzdělávání*, Karolinum, Praha.
- Liessmann K.P. (2008), *Teorie nevzdělanosti, Omyly společnosti vědění*, Academia, Praha.
- Nakonečný M. (2003), *Úvod do psychologie*, Academia, Praha.



- Nařízení Evropského Parlamentu a Rady (ES) č. 1893/2006 ze dne 20. prosince 2006, kterým se zavádí statistická klasifikace ekonomických činností NACE, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32006R1893> (26.3.2021).
- Pachociński R. (1998), *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa.
- Palán Z. (2002), *Základy andragogiky*, Vysoká škola J.A. Komenského, Praha.
- Prusáková V. (2000), *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*, Inštitút pre verejnú správu, Bratislava.
- Prusáková V. (2005), *Základy andragogiky*, Univerzita Komenského a Gerlach Print, Bratislava.
- Prusáková V. (2010), *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých*, Teoretické východiská, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
- Šedová K., Novotný P. (2006), *Vzdelávací potreby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*, „Pedagogika”, no. 2(55), pp. 140–151.
- Turos L. (1993), *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce.
- Wujek T. (red.) (1996), *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom.



**Agnieszka Szplit**

<https://orcid.org/0000-0002-5756-6393>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **Zachowania makro- i mikroadaptacyjne nauczycieli nauczycieli jako reakcja na złożoność sytuacji dydaktycznej**

Teacher educators' macro- and microadaptation as a reaction to the complexity of teaching situation

**Streszczenie.** W związku z wielką zmiennością rzeczywistości edukacyjnej od nauczycieli wymaga się ciągłego modyfikowania praktyki dydaktycznej w zależności od potrzeb i możliwości osób uczących się oraz niespodziewanych wydarzeń. Zachowania adaptacyjne zapewniają nauczycielowi swoisty trening przygotowujący go do sytuacji skrajnie trudnej, jak nauczanie w dobie pandemii. Zawarte w artykule rozważania teoretyczne zostały wzbogacone badaniami prowadzonymi w formie wywiadów wśród 14 nauczycieli nauczycieli. Ich wypowiedzi pozwalają na eksplorację dwóch typów zachowań nauczycieli: makro- i mikroadaptacyjnych.

**Słowa kluczowe:** adaptacyjność, nauczyciele nauczycieli, proces dydaktyczny, zmienność

**Summary.** Due to the great variability of the educational reality, teachers are required to constantly modify their teaching practice to suit the needs and possibilities of learners, as well as in case of unexpected events. Adaptative behaviour provides the teacher with specific training preparing them for an extremely difficult situation, such as teaching in the era of a pandemic. In the paper, the theoretical considerations are enriched by research conducted in the form of interviews among 14 teacher educators. Their statements allow the exploration of two types of teacher's behaviour: macro- and microadaptive.

**Keywords:** adaptability, teacher educators, teaching process, variability

## Wstęp

Wszechobecna pandemia zmusiła wszystkich nauczycieli do szybkiej adaptacji i dostosowania się do zmian, samodzielnego zdobycia brakującej wiedzy w zakresie pracy zdalnej czy sposobów utrzymania relacji z uczącymi się. Życie w obecnych czasach stale wymusza też refleksję nad zmiennością rzeczywistości i możliwościami przystosowania się do niej.

Już w roku 1986 świat został opisany przez Warrena Bennis i Burtę Nanusa za pośrednictwem akronimu VUCA, wskazującego na jego cechy: zmienność (*volatility*), niepewność (*uncertainty*), złożoność (*complexity*) oraz niejednoznaczność (*ambiguity*) sytuacji. Podobne ujęcie odnaleźć można w określeniu TUNA, używanym przez autorów programów kształcenia dla menażerów uniwersytetu w Oxfordzie. Rafael Ramirez i Angela Wilkinson (2016) podkreślają nieprzewidywalność świata, opisując go terminem turbulencja (*turbulence*) i podkreślając dominującą obecnie niepewność (*uncertainty*), nowość (*novelty*) i niejednoznaczność (*ambiguity*). Taki byt wymaga przebudowy strategii działania i ponownego uczenia się, nadania nowej „ramy” odmienionej rzeczywistości, adaptacji do zmieniających się warunków. Współczesne czasy to „czasy ponormalne” (Sardar 2010), w których wszystko jest skomplikowane, chaotyczne i sprzeczne (teoria trzech C – *complexity, chaos, contradictions*).

Gwałtownie rosnące tempo transformacji świata oraz brak możliwości realnej oceny rzeczywistości znalazły odzwierciedlenie w kolejnym opisie współczesności z życiem akronimu BANI. Jego autor Jamais Cascio (2020) podkreśla kruchość (*brittle*) świata, lęk (*anxiety*) czy niepokój wywołane nieznaną przyszłością, nieliniowość przyczynowości zdarzeń (*non-linear*) i niezrozumiałą (*incomprehensible*) rzeczywistość. Odpowiedzią na taki stan jest umiejętność adaptacji, samoobserwacja, wgląd w siebie i elastyczność działania.

Zmienność, nowość i niepewność dotyczą również edukacji, stąd za jedną z najważniejszych cech nauczyciela uznaje się jego zdolność do szybkiej adaptacji i modyfikacji praktyki dydaktycznej (Bond, Smith, Hattie 2000; Collie, Martin 2017). Zachowanie to charakteryzowane jest jako proces wymagający ciągłego określania stylu uczenia się uczniów lub studentów, ich potrzeb i możliwości (Howell 2012) oraz zmierzający do przefor-

mułowania założeń i form realizacji procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewniał jak najlepsze efekty kształcenia (Hammerness i in. 2005), pomagał „uczniom w uczeniu się” (Niemierko 2007, s. 42) oraz w zrozumieniu świata (Vaughn, Parsons 2013).

## **Zachowania adaptacyjne nauczycieli w zakresie praktyki dydaktycznej**

Współcześnie adaptacyjność nauczyciela jest rozumiana jako jego zdolność do efektywnego zastosowania wiedzy oraz kreatywnego i refleksyjnego podejścia do procesu nauczania (Crawford i in. 2005) „w dynamicznie zmieniających się, niedostatecznie rozpoznanych i niepowtarzalnych sytuacjach” (Gołębnik 1998). Adaptacja do określonej sytuacji zawodowej wymaga od nauczyciela przededefiniowania własnych zachowań (Bereiter, Scardamalia 1993) i polega na rozwiązywaniu pojawiających się problemów dydaktycznych lub interpersonalnych (Zawadzka 2004). Odbywa się ona poprzez nadawanie znaczenia doświadczeniom i organizowanie postrzeganego świata oraz refleksję nad własnym postępowaniem. Adaptacyjność określana jest w dwóch wymiarach: jako proces, który prowadzi do stworzenia innowacji, oraz jako proces zmierzający do podwyższenia efektywności dzięki określonym działaniom praktycznym (Schwartz, Bransford, Sears 2005).

Tony Loughland i Dennis Alonzo (2019) wskazują na trójdzielność adaptacyjności i wyróżniają (1) adaptacyjność poznawczą – czyli zdolność dostosowania sposobu myślenia do zmieniającej się sytuacji; (2) afektywną – polegającą na modyfikowaniu emocji na skutek odczucia niepewności oraz (3) behawioralną – czyli zdolność do rozwiązywania problemów. Wskazane rodzaje adaptacyjności umożliwiają wydzielenie dwóch typów (nazwanych przez autorów fenotypami) nauczycieli: sztywnego (*rigid*) i plastycznego (*plastic*). Pierwszy z nich to nauczyciel, który nie podejmuje trudu dostosowania się do zmieniającej się sytuacji lub potrzeb uczniów i prowadzi proces nauczania stale tak samo – zakładając, że ten sam sposób pasuje każdemu uczącemu się (*one-size-fit-all mode*). Nauczyciel plastyczny natomiast obserwuje uczących się, monitoruje ich postępy i modyfikuje swoje zachowanie, aby zwiększyć efektywność nauczania (*check-in-and-change mode*).

Jedną z form adaptacji jest tak zwane nauczanie „dostosowujące się” (*responsive guidance*), w którym nauczyciel modyfikuje swoje działania zależnie do potrzeb i zainteresowań uczących się, odnosząc je do szerszych zamierzeń edukacyjnych (Hammer i in. 2012). Działanie takie wymaga stałego poznawania osób uczących się, określania ich możliwości i potrzeb, ustalania ich opinii na temat użyteczności proponowanych treści oraz podejmowania zachowań adaptacyjnych i zmiany metod nauczania. Przykładem takiego podejścia może być projekt LearnFit framework (Bachari, Abelwahed, El Adnani 2012), w którym zastosowanie nowoczesnej technologii pozwala na określenie stylów uczenia się studentów i zaprojektowanie odpowiadającego im procesu dydaktycznego.

Pojawianie się nieoczekiwanych zdarzeń i niespodziewana odmiana codzienności zmuszają człowieka do szybkiej zmiany sposobu myślenia oraz intensywnego uczenia się mimowolnego i nieświadomego. Adaptacyjność jest obrazem rozwoju „dyspozycji do uczenia się” (Alheit 2011) i wchłaniania nowych doświadczeń. I choć brak świadomości uczenia się może być świadectwem jałowej trajektorii uczenia się (Solarczyk-Szwec 2015), to jednak zmienność świata i jego nieoczywistość wymuszają na nauczycielach odchodzenie od rutyny i powielania standardowych zachowań lekcyjnych. Wymuszona przebudowa strategii działania staje się przedmiotem refleksji i w efekcie może pobudzać głębsze zmiany zmierzające do uczenia się w toku pracy i rozwoju profesjonalizmu.

Sytuacji tych doświadczają również nauczyciele nauczycieli, od których wymaga się zachowań adaptacyjnych i odpowiadania na potrzeby studentów. W sytuacji pandemii zadanie to staje się jeszcze trudniejsze, a adaptacja nabiera charakteru rewolucyjnego ze względu na dynamikę zmian i ich ogrom. Wymuszona adaptacja to nie tylko całkowita „przebudowa” własnej praktyki, ale i stworzenie jej na nowo. Zachowania adaptacyjne nauczycieli kształtują się jednak w „zwykłej” codzienności, a to, jak silne i efektywne były one uprzednio, z pewnością warunkuje ich reakcję na nową rzeczywistość. W tych okolicznościach szczególnie istotne jest zatem zgłębienie adaptacyjności „codziennej” i egzemplifikacja typowych zachowań nauczycieli nauczycieli, które wyznaczają ich reakcje na skrajną zmianę rzeczywistości edukacyjnej.

## **Metodologia badań**

Przedstawione badania jakościowe nad adaptacyjnością stanowią fragment większych badań, których celem było rozpoznanie przebiegu rozwoju profesjonalnego nauczycieli nauczycieli (Szplit 2019). Doboru całej grupy dokonano metodą kuli śnieżnej. Do poniższych analiz celowo wyselekcjonowano fragmenty materiału badawczego pozwalające na odniesienie do założonego tematu. Przedstawiony materiał zebrano podczas wywiadów z 8 nauczycielami akademickimi kształcącymi przyszłych nauczycieli języków obcych, specjalizujących się w metodyce lub dydaktyce, w tym z 3 mężczyznami i 5 kobietami, pracującymi w zawodzie 12–30 lat, w tym 6 doktorami i 2 doktorami habilitowanymi. Byli to nauczyciele języka angielskiego (4 osoby), niemieckiego (2), angielskiego i niemieckiego (podwójna specjalizacja – 1) oraz francuskiego (1). Imiona podane w kolejnej części zostały celowo zmienione, aby rozmówcom zapewnić anonimowość. Badania przeprowadziłam w drodze wywiadów niestandardyzowanych, które trwały pomiędzy 1,5 a 3 godziny i odbywały się w miejscu pracy rozmówców lub przy wykorzystaniu spotkań wirtualnych. Zostały one spisane i poddane walidacji komunikacyjnej (Gibbs 2011) w dwóch wersjach: słabej (akceptacja transkrypcji) i mocnej (trafność interpretacji oceniona na podstawie specjalnego kwestionariusza) (Seale 2000). W efekcie tego działania uzyskałam pogłębienie autentyczności wywiadów (Flick 2011). Materiał badawczy podzielony został na małe fragmenty (co widoczne jest również podczas jego prezentacji) i wielokrotnie zestawiany ze sobą w celu odnalezienia wspólnych wątków, zgodnie z zasadami metody patchworkowej (Saukko 2000). W efekcie zastosowania tej metody analizy odnaleziono zostały egzemplifikacje zachowań adaptacyjnych nauczycieli nauczycieli.

## **Zachowania makro- i mikroadaptacyjne nauczycieli nauczycieli – wyniki badań**

Zachowania adaptacyjne nauczyciela mają zwykle dwojaki charakter: są to makro- i mikroadaptacje (Beltramo 2017). Makroadaptacje to działania nauczyciela poza klasą szkolną zmierzające do przebudowania planów i programów nauczania, pojawiające się na skutek ich ewaluacji (Kruszewski 2012) lub nowych informacji, na przykład na temat specyfiki proce-

su uczenia się. Mikroadaptacje natomiast to „myślenie” w trakcie lekcji (Kruszewski 2012), reakcje nauczyciela w niespodziewanej sytuacji dydaktycznej, nagła zmiana planów dotyczących metod lub form pracy dydaktycznej, szybkie działanie dopiero później poddawane refleksji (Niemierko 2007). Odnalezione w literaturze terminy adekwatnie opisują to, co jeden z rozmówców wyróżnił jako „globalny namysł” nad procesem kształcenia, lub jako zajęcia spontaniczne, trwające „w czasie rzeczywistym” (Natalia), a więc w chwili wystąpienia określonej sytuacji dydaktycznej. Niektóre zachowania nauczycieli, pojawiające się jako reakcja na niespodziewane wydarzenie, nazwane „improvizacją” przez kolejnego rozmówcę – Tomasza, wchodziły nawet na stałe do repertuaru nauczyciela. Sytuację tę przedstawia Tomasz w następujący sposób:

Przypominają mi się niektóre rzeczy, które się wydarzyły [...]. Więc jeśli pojawi się jakiś fajny żart językowy to wykorzystuję go [...] co roku w taki sam sposób. A jeżeli pojawia się jakaś fajna sytuacja, historyjka, która zobrazuje w jakiś sposób użycie danej struktury [gramatycznej – przyp. aut.], to jak najbardziej korzystam z tych samych żartów. [...] Przypominają mi się rzeczy, które zadziały już raz czy drugi [...], sięgam po nie. (Tomasz)

### **Zachowania makroadaptacyjne**

Nauczyciele nauczycieli często wspominają o makroadaptacji pojawiającej się na skutek zmiany perspektywy podejścia do nauczania. Tomasz tak opisuje wspomnianą „rewolucję metodyczną”:

Kiedyś patrzyło się na nauczanie w sposób taki bardziej zamknięty, pod kątem nauczyciela. A w tej chwili jest zupełnie inna perspektywa patrzenia – indywidualizacja pracy studentów, potrzeby uczących się [...]. Poprzednie zachowanie jest anachroniczne. (Tomasz)

W latach 90-tych w Polsce metoda komunikacyjna dopiero zaczynała kiełkować, a za granicą była już znana od lat 80-tych, zwłaszcza kwestie nauczania komunikacyjnego [...] Trudne to było dla nas na początku, ale udało się zaadoptować. (Tomasz)

Dokonywanie transformacji własnej praktyki wymaga chwilowego znalezienia się w pozycji osoby niedoświadczonej. Eleonora Villegas-Reimers (2003) charakteryzuje ten mechanizm, korzystając z modelu uczenia się



w kształcie litery U (*U-shaped model*) Zemiry R. Mevarech (1995). Adaptacja nauczyciela do nowej roli rozpoczyna się od „przetrwania”, kiedy jego umiejętności chwilowo osiągają niski poziom (dół kształtu U), a kończy zmianą sposobu myślenia i niekiedy nawet innowacją (Schwartz i in. 2005). Zachowania makroadaptacyjne tego typu są często wymuszone zmianą warunków zatrudnienia, na skutek awansu naukowego:

Przez parę lat miałem ćwiczenia, w momencie, kiedy zrobiłem doktorat, mogę prowadzić wykłady (Jacek),

przyjęcia nowych ról:

Gdy teraz jestem już opiekunem prac magisterskich i licencjackich, nie wystarczy samo kształcenie kompetencji komunikacyjnych, tylko chodzi o to, żeby student nauczył się bycia w środowisku akademickim, rozumienia tekstów, także dyskursu naukowego, żeby umiał jeszcze samodzielnie coś zrobić. [...] I to jest znacznie trudniejsze zadanie dla mnie. Musiałam wszystko przewartościować, pozmienić, zacząć niemal od nowa. (Gosia),

lub zmianą miejsca pracy:

Pracowałem przez rok w szkole podstawowej. To pomogło skonfrontować moje zachowanie rutynowe, które miałem przeciwiczone z młodzieżą starszą [...]. Po prostu mogłem [...] dopasować moje zachowanie, typowe zadania, komunikację w klasie z dziećmi (Ziemowit).

Nauczyciele wspominają również częste zmiany warunków realizacji nauczanego przedmiotu, które wymuszają na nich radykalne modyfikacje. O wielkiej zmienności i stawianych wyzwaniach dydaktycznych wspominają Ziemowit i Gosia:

Dochodziło wtedy cały czas do jakiegoś obniżenia poziomu językowego, co było wyzwaniem i jest nim cały czas, ponieważ pewne schematy, pewne techniki pracy ze studentem zaawansowanym językowo [...] muszą ulec daleko idącej modyfikacji pod kątem studenta początkującego. [...] Wykładowca, jeśli nie ma doświadczenia na przykład pracy w szkole [...] musi przestawić się mentalnie, technicznie i metodycznie na pracę ze studentem słabszym językowo. (Ziemowit)

Przedmiot zagadnienia interkulturowości, które przez trzy lata prowadziłam na piątym i szóstym semestrze, został przesunięty na pierwszy i drugi. A poza tym prowadzę go w całości po polsku. (Gosia)

Działania adaptacyjne pojawiające się u nauczycieli na skutek zmiennej sytuacji prowadzą niekiedy do wprowadzenia innowacji (Schwartz i in. 2005) dotyczącej własnego procesu dydaktycznego i skutkują podwyższeniem efektywności nauczania. W wywiadach odnajduję wiele opisów o podobnym charakterze. Najczęściej pojawiającą się makroadaptacją przedstawianą przez rozmówców jest modyfikacja programu kursu na skutek zaobserwowanych zmian w sposobie uczenia się studentów. Przykładowo Paulina opisuje wprowadzone zmiany w programie na skutek rozwoju nowoczesnej technologii.

Zmniejszyłam liczbę prezentacji [...]. Używam dużo interaktywnych materiałów. (Paulina)

Pojawiające się sytuacje i problemy wymuszają również na nauczycielach dokonywanie zmian w zakresie formy prowadzenia zajęć. Ziemowit podaje taki przykład własnej innowacji:

Kiedyś miałem bardzo duże grupy na zajęciach, musiałem sobie jakoś z tym poradzić. I wtedy właśnie wprowadziłem platformę. Tak, żeby nie tracić czasu na zajęciach, na odpytywanie z lektur, itd. Na platformie umieszczam materiały i quizy [...] Są za to dodatkowe punkty. Duża część studentów robi je samodzielnie. (Ziemowit)

Jednak konieczność dostosowania się do nowej sytuacji powoduje również negatywne emocje u nauczycieli, szczególnie jeśli oceniają zmianę jako niekorzystną i obniżającą jakość nauczania. Taki przykład zachowania opisuje Paulina, która wspomina o reorganizacji programu studiów i prowadzeniu zajęć z metodyki, która jest obecnie „poszarpana”, a więc rozdzielona na kilka innych przedmiotów o małym wymiarze godzin. W trakcie rozmowy widoczne było duże niezadowolenie nauczycielki spowodowane wprowadzonymi zmianami programu studiów, podkreślone zarówno nerwowym i szybkim sposobem wypowiedzania się, jak i podniesionym głosem i gestami. Silne emocje nauczycielki wynikały jednak nie tylko z powodu problemu organizacyjnego (i przymuszenia jej do adapta-

cji), ale także z faktu rzeczywistego zmniejszenia godzin przeznaczonych na nauczanie metodyki.

Adaptacja następuje często na skutek informacji od studentów, którzy odnoszą się do wybranych aspektów dydaktycznych. Jest ona cenną wskazówką dla nauczycieli nauczycieli i pozwala im zmodyfikować program nauczania lub stosowaną metodę. Przykład taki podaje Agnieszka:

Kiedys na pewnym przedmiocie większość studentów zwróciła uwagę na zbyt dużą ilość prac domowych, że zbyt dużo zadają. Uzmysłowiło mi to, że myślałam, że [...] oni powinni dużo rzeczy robić sami. (Agnieszka)

Kolejnym przykładem takich zachowań jest działanie Anety, która na zakończenie prowadzonych przez siebie warsztatów dla nauczycieli uzyskała ustne informacje od uczestników pozwalające jej na modyfikację formuły zajęć:

Zmieniłam po prostu czas poświęcony na analizę praktycznych przykładów, ponieważ wszyscy nauczyciele zwrócili na to uwagę, i to był dla nich plus, że dostali jakieś materiały, które mogą zastosować na zajęciach, na lekcji. Takie gotowce. Więc [...] tak próbowałam wszystko przygotowywać. (Aneta)

### **Zachowania mikroadaptacyjne**

Zachowania mikroadaptacyjne są często reakcją na „wstrząs” i zaskoczenie nową, niespodziewaną sytuacją, wymagają rozwiązania „zagadki” (Gołębniak 1998) i zastosowania nietypowego sposobu działania. Przykładem takiej odmiennej sytuacji jest prowadzenie zajęć w różnych miejscach:

Prowadziłam zajęcia na korytarzu, na schodach, bo było zbyt gorąco w sali. (Natalia)

Tomasz chwali się nawet swoimi umiejętnościami dostosowania się do zmieniających się warunków i objaśnia modyfikację sposobu prowadzenia warsztatów wynikającą z przemieszczania się:

Zmieniam slajdy z miejscowości na miejscowość, żeby był taki miły i sympatyczny element lokalny. [...] Takie smaczki, żeby było miło i osobiście. (Tomasz)

Gosia opisuje sytuację, w której przeprojektowała swoją koncepcję prowadzenia zajęć i ich treść w efekcie wyrażonej przez studentkę potrzeby przygotowania się do konkretnego egzaminu. Poniższy fragment ilustruje zachowanie nauczycielki, która zmodyfikowała prowadzony proces dydaktyczny, dostosowując się do potrzeb uczestnika tego procesu:

Za zgodą grupy zrobiliśmy kilka zadań tego typu. Żeby ta pani miała poczucie, że te zajęcia są też dla niej. (Gosia)

Adaptacja do zmieniającej się sytuacji wymaga bardzo uważnego obserwowania własnych studentów, co podkreślają wszyscy nauczyciele, w tym Aneta i Jacek. Poniższe fragmenty potwierdzają ich opinię:

Nie planuję takich zmian z góry, to wszystko wynika z uważnej obserwacji grupy. Jak widzę, że dobrze reagują, to lecę dalej. Jak mi coś w jednej grupie nie wyszło, to w innej na początku wiem, że to może nie wyjść i uważnie sprawdzam co wiedzą, czy jest szansa, że tu wyjdzie. (Jacek)

Jeżeli widzę, że rzeczywiście pociągną studenci jakiś temat i to ich zainteresowało [...] to nasuwa mi się taka refleksja, że powinnam w przyszłości tego dać więcej, albo do tego jeszcze wrócić, zacząć następne zajęcia od tego. (Aneta)

Powyższe fragmenty wywiadów to egemplifikacje zachowań nauczycieli nauczycieli, którzy planują swoje kursy w zależności od potrzeb osób uczących się i wyrażonych przez nich oczekiwań. Dokonywane modyfikacje dotyczą doboru treści, wykorzystywanych metod nauczania, własnych strategii wprowadzania określonych treści oraz zachowań względem studentów.

## **Podsumowanie**

Na podstawie rozważań teoretycznych i egemplifikacji pojawiających się w badaniach można stwierdzić, że nauczyciele nauczycieli wykazują się dość dużą umiejętnością dostosowania się do sytuacji, cech grupy, zdolności czy potrzeb studentów. Przejawiają umiejętność radzenia sobie w sytuacji nowej lub podczas wykonywania wymagających zadań, a w efekcie uzyskują większą skuteczność w radzeniu sobie z nimi.

Współczesny nauczyciel nauczycieli przedstawia się jako nauczyciel plastyczny, adaptacyjny, ale i bardzo praktyczny w swoich działaniach. Większość przedstawionych adaptacji dotyczyła dostosowania się do potrzeb i możliwości studentów oraz modyfikowania procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewnić mu większą efektywność. Stąd podejmowane działania zmierzają zarówno w kierunku makrozmian (przebudowania planów i programów nauczania), jak i mikrozmian, dokonywanych w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Nauczyciel nauczycieli nie określa się jednak jako innowator. Wywiady nie przyniosły wielu przykładów takich zachowań, które wskazują na innowacje dydaktyczne wdrożone przez nauczycieli nauczycieli. Potwierdza to brak gotowości i umiejętności do działań niekonwencjonalnych i innowacyjnych opisany w literaturze (Kosiba, Madejski 2014). Zdolność do adaptacji jest natomiast rozumiana przez nauczycieli nauczycieli jako twórcze rozwiązywanie problemów i jest niezbędna w sytuacji mierzenia się z nieznaną uprzednio sytuacją, np. podczas warsztatów lub szkoleń dla innych nauczycieli. Uznać to można za przykład uczenia się dzięki rozwiązywaniu problemów.

Zachowania adaptacyjne przejawiane na co dzień, choć nie przynoszą wielkich rewolucji dydaktycznych i innowacji, spełniają jednak niezmiernie ważną funkcję rozwojową i przygotowują nauczyciela do radzenia sobie w sytuacjach skrajnych, jak pandemia i wymuszona przez nią edukacja zdalna. Adaptacja jest odpowiedzią na współczesny chaos, zmienność i nieustannie pojawiające się nowe wyzwania, które niesie rzeczywistość VUCA, BANI czy TUNA.

## Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
- Bachari E.E., Abelwahed E.H., Adnani M.E. (2012), *An adaptive teaching strategy model in e-learning using learners' preference: LearnFit framework*, „International Journal of Web Science”, nr 1(3), s. 257–274.
- Beltramo J.L. (2017), *Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues*, „Teaching and Teacher Education”, nr 63, s. 326–337.
- Bennis W.G., Nanus B. (1986), *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, New York.

- Bereiter C., Scardamalia M. (1993), *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*, Open Court Publishing, Chicago.
- Bond L., Smith T., Baker W., Hattie J.A. (2000), *The Certification System of the National Board for Professional Teaching Standards. A Construct and Consequential Validity Study*, The University of North Carolina, Center for Educational Research and Evaluation, Greensboro.
- Collie R.J., Martin A.J. (2017), *Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement*, „Learning and Individual Differences”, nr 55, s. 29–39.
- European Commission (2013), *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, European Commission, Brussel.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń–Poznań.
- Hammer D., Goldberg F., Fargason S. (2012), *Responsive teaching and the beginnings of energy in a third-grade classroom*, „Review of Science, Mathematics and ICT Education”, nr 6(1), s. 51–72.
- Hammerness K., Darling-Hammond L., Bransford J., Berliner D., Cochran-Smith M., McDonald M. (2005), *How teachers learn and develop*, [w:] Darling-Hammond L. (red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, Jossey Bass, San Francisco, s. 358–389.
- Howell P.B. (2012), *Conceptualizing developmentally responsive teaching in early field experiences*, „Middle Grades Research Journal”, nr 7(4), s. 43–55.
- Kosiba G., Madejski E. (2014), *Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Forum Oświatowe”, nr 2(52), s. 101–112.
- Kruszewski K. (2012), *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Loughland T., Alonzo D. (2019), *Teacher Adaptive Practices: A Key Factor in Teachers' Implementation of Assessment for Learning*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 44(7), s. 18–30.
- Mevarech Z.R. (1995), *Teachers' paths on the way to and from the professional development forum*, [w:] T.R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional development in education: new paradigms and practices*, Teachers College Press, New York.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Ramírez R., Wilkinson A. (2016), *Strategic reframing: The Oxford scenario planning approach*, Oxford University Press, Oxford.
- Sardar Z. (2010), *Welcome to postnormal times*, „Futures”, nr 42, s. 435–444.
- Saukko P. (2000), *Between voice and discourse: Quilting interviews on anorexia*, „Qualitative Inquiry”, nr 6, s. 299–317.

- Seale C. (2000), *The Quality of Qualitative Research*, SAGE, London–New Delhi–Thousand Oaks.
- Schwartz D., Bransford J., Sears D. (2005), *Efficiency and innovation in transfer*, [w:] J. Mestre (red.), *Transfer of learning. Research and perspectives*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–133.
- Szplit A. (2019), *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Vaughn M., Parsons S.A. (2013), *Adaptive teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning*, „Language Arts”, nr 91(2), s. 81–93.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

### **Netografia**

- Cascio J. (2020), *Facing the Age of Chaos*, <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> [otwarty: 20.03.2021].
- Crawford V.M., Schlager M., Toyama Y., Riel M., Vahey P. (2005), *Characterizing Adaptive Expertise in Science Teaching*, <https://www.sri.com/sites/default/files/publications/imports/MAESTRoAdEx.pdf> [otwarty: 20.07.2017].
- Villegas-Reimers E. (2003), *Teacher professional development: an international review of the literature*, UNESCO, International Institute for Educational Planning, [www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep) [otwarty: 12.06.2017].





**Ewa Dębska**

<http://orcid.org/0000-0001-9986-472X>

Uniwersytet Warszawski

## **Typy podejścia do uważności młodych dorosłych w świetle wyników badań własnych**

Types of approach to mindfulness of young adults  
in the light of the results of own research

**Streszczenie.** W związku z coraz większym zainteresowaniem uważnością (uważną obecnością) w wielu obszarach funkcjonowania człowieka autorka przedstawia wyniki badań jakościowych dotyczących rozumienia pojęcia uważności i jej praktykowania przez osoby w okresie wczesnej dorosłości. Uwzględniając aspekty teoretyczne i pragmatyczne uważności, autorka tworzy typy podejścia do uważności: Typ A – potrafi określić, czym jest uważność, i ją praktykuje, Typ B – potrafi określić, czym jest uważność, ale jej nie praktykuje, Typ C – nie potrafi określić, czym jest uważność, ale ją praktykuje, Typ D – nie potrafi określić, czym jest uważność, i jej nie praktykuje.

**Słowa kluczowe:** uważność, praktykowanie uważności, wczesna dorosłość

**Summary.** In view of the growing interest in mindfulness (attentive presence) in many areas of human functioning, the author presents the results of qualitative research on the understanding of the concept of mindfulness and its practice by people in early adulthood. Taking into account theoretical and pragmatic aspects of mindfulness, the author distinguishes four types of approach to mindfulness. Type A can describe what mindfulness is and practises it; Type B can describe what mindfulness is but does not practise it; Type C – cannot describe what mindfulness is but practises it; and Type D cannot describe what mindfulness is and does not practise it.

**Keywords:** mindfulness, practising mindfulness, early adulthood

## Wprowadzenie

Współczesne czasy charakteryzują się światowymi głębokimi gospodarczymi kryzysami, kurczącymi się zasobami naturalnymi, przymusowym samorozwojem osobistym i zawodowym, zmierzającym do ekonomicznej produktywności człowieka (Sennett 2010). Zauważalne jest także obniżenie kondycji psychicznej u coraz większej liczby osób, przejawiające się w niskim poczuciu wartości, wypaleniu zawodowym, depresji, samobójstwach itd. Być może w odpowiedzi na tę sytuację coraz większym zainteresowaniem w wielu krajach zaczyna się cieszyć uważność (*mindfulness*). W związku z tym celem niniejszego opracowania jest przedstawienie wyników badań dotyczących rozumienia i praktykowania uważności przez osoby w okresie wczesnej dorosłości.

Uważna obecność określana jest przez Jona Kabat-Zinna, psychiatrę, twórcę programu redukcji stresu z wykorzystaniem uważności, jako swoisty stan świadomości polegający na celowym kierowaniu uwagi na to, co pojawia się aktualnie w otoczeniu zewnętrznym (wrażenia zmysłowe) i w rzeczywistości wewnętrznej (emocje, myśli, doznania fizyczne), bez osądzania treści tego doświadczenia (Kabat-Zinn 2003, 2009). W literaturze przedmiotu jest ona lokowana w różnych obszarach. Psychologowie podkreślają jej znaczenie dla profilaktyki i terapii zdrowia psychicznego (Jankowski, Holas 2009; Kabat-Zinn 2009; Radoń 2014, 2017; Segal i in. 2017). W życiu zawodowym jednostki łączona jest z celowymi zabiegami zmierzającymi do profesjonalizacji działań (Akinola 2010; Dane 2011; Hülshager i in. 2013; Schultz i in. 2015), mówi się nawet o zarządzaniu przez uważność, zwłaszcza w kontekście kierowania zespołami pracowniczymi w organizacjach (Krishnakumar i Robinson 2015; Cacioppe 2017).

W edukacji traktowana jest ona jako proces świadomego refleksyjnego uczenia się, który wynika z wsłuchiwania się w swoje emocje, potrzeby, myśli i odczucia zmysłowe oraz reagowania na płynące z zewnątrz bodźce oraz jako zbiór ćwiczeń mentalnych ukierunkowanych na poprawę koncentracji, budowanie wspólnoty dydaktycznej, umiejętne reagowanie i dopasowanie się do sytuacji (Radoń 2014; Hased, Chambers 2018; Wajsprych 2018; Górska 2019). Warto jednak zauważyć, że ze względu na buddyjskie proweniencje ma ona swoich przeciwników, zwłaszcza w placówkach

oświatowych. W każdym z tych obszarów jej praktykowanie zmierza do poprawy dobrostanu jednostki, co znajduje uzasadnienie w wynikach badań (Williams i in. 2001; Brown, Ryan 2003; Creswell i in. 2019).

## **Założenia metodologiczne**

Przyjęte w badaniach rozumienie uważnej obecności autorstwa Kabat-Zinna uwzględnia jej konstytutywne elementy. Po pierwsze uważność ma charakter spersonalizowany, czyli jest własnością każdego człowieka, on nią kieruje i ją ćwiczy. Po drugie ma charakter intencjonalny. Oznacza to, że jednostka kieruje swoją uwagę celowo, na dany element rzeczywistości, ale też na to, czego w danym momencie doświadcza i co się z nią dzieje. Po trzecie w stanie uważności przedmiotem uwagi jest to, co jawi się świadomości w chwili obecnej. Po czwarte bez względu na emocjonalne czy poznawcze znaczenie zawarte w doświadczeniu, w stanie uważności jest ono akceptowane przez jednostkę (Shapiro i in. 2006).

Celem przeprowadzonych badań jest poznanie rozumienia pojęcia uważności przez osoby w okresie wczesnej dorosłości. Postawione w badaniach problemy badawcze brzmią: W jaki sposób osoby, które biorą udział w badaniach, określają pojęcie uważności? oraz W jaki sposób osoby te odnoszą uważność do praktycznych działań? W badaniach zastosowano podejście fenomenograficzne (Męczkowska 2003), jako technikę badawczą wykorzystano wywiady ustrukturyzowane, na podstawie których dokonane zostały rekonstrukcje sposobów postrzegania świata przez 20 studentek studiów licencjackich Wydziału Pedagogicznego UW. Badania były prowadzone w Warszawie w czerwcu 2019 roku.

Opracowanie uzyskanych wyników przebiegało następująco: 1. Analizowanie poszczególnych wywiadów ze względu na określenie znajomości pojęcia uważności oraz jej cech konstytutywnych, poszukiwanie wypowiedzi, które kondensują odpowiedzi dotyczące tej samej kwestii; 2. Pogrupowanie danych według tematów, punktów widzenia poszczególnych osób na dane zjawisko; 3. Poszukiwanie różnic i podobieństw w sposobach ujęcia uważności oraz ustalenie kryteriów, na podstawie których dane odpowiedzi znalazły się w danym typie – uwzględniałam konteksty, o których mówili badani; 4. Analizowanie znaczeń w dwóch wymiarach: kolektywnym (poszukiwanie wspólnych elementów dla danej grupy badanych) oraz indywidualnym (poszukiwanie różnic między poszczególnymi jednostka-

mi); 5. Powstanie wielowymiarowej mapy kategorii opisu. Dla prowadzonych analiz najważniejsze jest ujawnienie i stworzenie kategorii, które zostały wyłonione między innymi w wyniku połączenia, jednorodnych pod względem znaczenia, fragmentów wypowiedzi wszystkich osób biorących udział w badaniach.

## **Analiza wyników badań**

Na podstawie analizy treści wywiadów wyodrębniłam cztery typy podejścia do uważności. Pod uwagę wzięłam dwa kryteria, pierwsze dotyczyło rozumienia terminu uważność, drugie odnosiło się do praktykowania uważności w życiu. O rozumieniu pojęcia uważności rozstrzygało uwzględnienie w jej określeniu wszystkich cech konstytutywnych.

- Typ A – potrafi określić, czym jest uważność, i ją praktykuje;
- Typ B – potrafi określić, czym jest uważność, ale jej nie praktykuje;
- Typ C – nie potrafi określić, czym jest uważność, ale ją praktykuje;
- Typ D – nie potrafi określić, czym jest uważność, i jej nie praktykuje.

Podejście typu A charakteryzuje osoby, które potrafią zdefiniować pojęcie, podać przykłady oraz praktykują uważność w życiu. Uważność określana jest jako

ukierunkowanie intencjonalne na to, co się dzieje, ale też bez oceniania tego, co się dzieje ze mną w danej sytuacji. (Edyta)

[...] myśląc o uważności, to co przychodzi mi na myśl to, że idąc na przykład ulicą, zauważamy to, co się dzieje dookoła [...] jesteśmy w stanie wychwycić, jacy ludzie są dookoła, co się dzieje wokół nas, czy jest jakaś budowa czy nie, kto trąbi. Jesteśmy po prostu w stanie skupić uwagę na otoczeniu i oprócz tego, że to dostrzegamy, to jesteśmy w stanie to jakoś zakodować w głowie, a potem odtworzyć. (Matylda)

Studentki w dużym stopniu odwołują się do swoich aktualnych stanów emocjonalnych, są skupione na doświadczaniu siebie oraz podkreślają znaczenie otoczenia zewnętrznego, obserwują świat, skupiają się na nim.

Jak wychodzę z wydziału, to czuję powiew wiatru, czuję od razu orzeźwienie. Ja bardzo zwracam uwagę na to, co się dzieje dookoła mnie, [...] na przykład jak wczoraj pojechałam do mamy, to się źle czułam w jej mieszkaniu. I myślę sobie, co się takiego dzieje, coś tutaj jest nie tak. Okazało, że zegar przestał chodzić. (Ewelina)

Zwracam bardzo dużą uwagę na moje emocje, na to, co się dzieje w środku i potrafię je nazywać. I nawet w kontaktach ze znajomymi zawsze staram się je nazwać, żeby było mi łatwiej ich zrozumieć. Bo nie tak, że jestem zła, bo jestem zła i sobie tupnę nogą, tylko chcę lepiej opisać, co się wtedy ze mną dzieje. Jak do mnie dochodzą to je akceptuję tylko zastanawiam się jakie one są. (Halina)

Podejście typu A zatem prezentują badane, które podkreślają znaczenie własnej aktywności poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej, a uważność towarzyszy im zarówno w sytuacjach edukacyjnych, jak i osobistych.

W narracji typu B badane osoby określają pojęcie uważności własnymi słowami:

Uważność polega na tym, że wychwytyuję różne rzeczy, na przykład zapachy, dźwięki i tak dalej. (Aleksandra)

To jest tak jakby śledzenie terażniejszości, takie bycie tu i teraz. (Agnieszka)

Badane sądzą, że uważność jest potrzebna w życiu, ale nie podejmują trudu jej praktykowania, wystarcza im świadomość znajomości zjawiska.

Mnie wystarczy, że wiem na czym polega uważność. Nie stosuję jej, nie mam takiej potrzeby. (Elżbieta)

To jest dostrzeżenie tego, co nas otacza, co w danym momencie się dzieje dookoła nas i umiejętność nie tylko dostrzeżenia, ale i zanalizowania tego, zakodowania gdzieś w głowie. Jednak to wymaga nie lada pracy nad sobą. Kiedyś na pewno się tym zajmę. (Agata)

Można zatem stwierdzić, że badane świadomie rezygnują z samoobserwacji i obserwacji czynników zewnętrznych, choć nie negują jej. Być może wynika to z faktu, że studentki jako priorytetowe, w aktualnym momencie życia, traktują realizowanie zadań rozwojowych związanych z okresem wczesnej dorosłości.

Badane, które praktykują uważność, ale nie potrafią jej nazwać, reprezentują typ C. Osoby te mają dużą praktykę w stosowaniu uważności, możliwe, że wykorzystują ćwiczenia uważności tak długo, że ta stała się ona nawykiem:

[...] ja odkąd pamiętam jak się denerwuję, to sobie liczę do dziesięciu, biorę 10 głębokich wdechów i wtedy zastanawiam się nad tym, jakie są te moje uczucia, nie chodzi tu o poradzenie sobie z tym uczuciami, ale o to, żeby wiedzieć, mieć świadomość, że one się pojawiły i przyjąć je. (Maria)

Ja w ogóle lubię się zastanawiać co się ze mną dzieje, lubię siebie obserwować, jakie myśli i emocje przychodzą mi do głowy. Po prostu są takie, jakie są. Ja je po prostu przyjmuję. (Antonina)

Uważność obecna jest w różnych sytuacjach codziennych:

[...] widzimy niebo i dla normalnego człowieka jest ono niebieskie, a dla nas ma pięć rodzajów tych błękitów. Albo wiatr jak wieje, to rozwiewa każde pasmo moich włosów i ja czuję te fale podmuchu. Zawsze zwracam uwagę na to, co się dzieje dookoła mnie i zawsze zwracam uwagę na ludzi dookoła, bo bardzo lubię ich obserwować, bo ciekawi mnie, jak wyglądają, jak się zachowują i ja bardzo lubię zwracać na takie rzeczy uwagę, ale lubię też obserwować siebie, to jak oddycham. (Julia)

Badane, choć świadomie obserwują własne wewnętrzne doznania płynące z umysłu i z ciała oraz czynniki zewnętrzne, to jednak nie znają założeń leżących u teoretycznych podstaw uważności. Jej praktykowanie raczej łączy z medytacją, relaksacją, ćwiczeniami jogi.

Studentki prezentujące typ D nie rozumieją pojęcia uważności i jej nie praktykują. Podczas wywiadu wszystkie osoby starały się zdefiniować uważną obecność, niektóre z nich formułowały własne terminy lub odwoływały się do znanych sobie określeń znaczeniowo zbliżonych do pojęcia uważności. Te wypowiedzi zaliczono do typu D.

[...] taki sygnał płynący do naszej świadomości, tego, co się z nami dzieje, takim zastanowieniem się. Nieraz mam takie refleksje, że dlaczego ja się tak zachowałam, czemu coś takiego powiedziałam, to było zupełnie niepotrzebne. (Joanna)

Uważność kojarzy mi się ze zdolnością do refleksji nad tym co robię. Bardzo często zdarza mi się zamyślić na przykład pojechać za daleko metrem, bo gdzieś jestem w swoim świecie, miałam wysiąść w Centrum, a wysiadam na Młocinach, bo to jest ostatnia stacja. Często mi się tak zdarza zwłaszcza wtedy, kiedy zaczynam sobie układać w głowie, co zrobię po kolei, żeby wszystko było dobrze. (Bożena)

Badane, choć starają się podać własne definicje uważności, to utożsamiają ją przede wszystkim z refleksją, środkiem niezbędnym do planowania dnia. Wszystkie wypowiedzi łączy ponadto ocenianie zachowania, co prowadzi do wniosku, że nie rozumieją pojęcia uważności w jego oryginalnym znaczeniu.

Reasumując, badane osoby uważną obecność traktują jako ćwiczenia zmierzające do własnego rozwoju, a nie jako zinternalizowany stan funkcjonowania umysłu. Nadają one zatem uważności pragmatyczny wymiar, traktują ją instrumentalnie jako praktykę wzmacniania zdolności do samoregulacji uwagi, rozwijania otwartości, ciekawości i akceptacji współczesnego świata. W odniesieniu do uwag Stanisława Radonia (2014), który zauważa dwojakie rozumienie uważności: jako cechę i jako stan, można uznać, że badane pojmują uważność nie jako cechę (czyli docelową jakość życia), charakteryzującą poszczególne osoby ze względu na czynniki środowiskowe, edukacyjne, predyspozycje genetyczne, ale jako stan umysłowej obecności przejawiający się w różnych technikach medytacyjnych.

## Podsumowanie

W tekście zaprezentowano typologię postaw wobec uważności. Jest ona pierwszą, roboczą wersją przyjrzenia się uważności z perspektywy jej definiowania i stosowania. W analizach wykorzystano również tylko niektóre fragmenty przeprowadzonych wywiadów. Służy ona uporządkowaniu myślenia na jej temat i w obecnej wersji nie aspiruje do bycia podstawą do tworzenia uogólnień. Pozwala jednak na sformułowanie pewnych wskazówek dotyczących pracy z uważnością.

Osoby, które wiedzą, czym jest uważność, oraz praktykują ją w życiu osobistym, zdają się mieć w aktualnym momencie swojego życia największy potencjał do pracy z innymi osobami. Z edukacyjnego punktu widzenia można zaproponować im udział w warsztatach doskonalących ich umiejętności. Z kolei badane, które praktykują uważną obecność, ale nie potrafią

jej zdefiniować, warto zaprosić na cykl wykładów poświęconych tej problematyce. Mogą one także podczas zajęć praktycznych doskonalić swoją uważność. Osobom, które nie praktykują uważności, ale potrafią określić, czym ona jest, warto wskazać korzyści płynące z jej świadomego praktykowania. Można je zachęcać do wzięcia udziału w warsztatach pracy nad sobą; pogłębiania samowiedzy dotyczącej m.in. współzależności między zjawiskami psychicznymi z somatycznymi, świadomości własnych emocji, sposobów uczenia się, świadomego reagowania na bodźce zewnętrzne, obserwowania własnych doświadczeń. Szczególną uwagę należy zwrócić na ostatnią grupę, która nie umie zdefiniować uważności i nie jest uważna. Badanym warto zaproponować udział w wykładach, warsztatach, kursach, podczas których będą mieli możliwość zapoznania się z teoretycznymi aspektami uważności oraz praktykowania jej. Uważna obecność bowiem jest kategorią, która pozwala nie tylko na bardziej efektywną współpracę z innymi ludźmi, ale i na pracę nad sobą. Myślę także, że w świetle powyższych rozważań warto otworzyć dyskusję nad pytaniem: czy bycie uważnym i praktykowanie uważności są sobie tożsame?

Ponowoczesna płynność i niepewność istnienia, perturbacje gospodarcze, zdrowotne, ekonomiczne, polityczne oddziałują na jednostkę. Podmiotowe, zindywidualizowane doświadczenie własnego życia, często połączone z kryzysem tożsamości, z brakiem punktów orientacyjnych umożliwiających rozumienie siebie, a przede wszystkim z brakiem umiejętności nadania sensu swoim doświadczeniom i przeżyciom powoduje, że uważność staje się kategorią nie tylko poznawczą, ale i praktyczną. Jednak czy mimo jej medytacyjnych i kontemplacyjnych proveniencji, metodologicznych podejść, światopoglądowych zapatrywań warto ją propagować? Myślę, że cechą współczesności staje się poddawanie krytycznej refleksji własnych przekonań, a w tym praktykowania uważności.

Wydaje się, że bycie uważnym staje się konieczne w obecnych czasach. Świadoma i głęboka praca nad sobą, pojmowana w kontekście społecznym, umożliwia zachowanie dystansu do rzeczywistości, zmniejsza ryzyko zagubienia się w niej. Uważność pozwala na bycie ze sobą, w sobie, obok siebie. Jej praktykowanie prowadzi do doskonalenia kompetencji konstruowania siebie i tworzenia własnej biografii oraz głębokiego namysłu nad stosowanymi przez siebie sposobami tworzenia własnej podmiotowości, umiejętne poruszanie się między kontekstami, dokonywanie, jak to określa Paul Ricoeur (2003), przyswojenia wysiłku istnienia. Jednak uważność może stać się chwilową modą. Istnieje bowiem zagrożenie, że wzmocni ona



kulturę indywidualizmu. Nieustanny wgląd w siebie może człowieka izolować od innych, taka osoba może dostrzegać tylko jednostkowy wymiar życia, co w konsekwencji przyczynić się może do relatywizowania i osłabiania celów wspólnotowych i publicznych.

Podsumowując, warto podejmować trud rzetelnej pracy naukowej nad zrozumieniem i praktykowaniem uważności, tak by stała się ona kategorią możliwości rozwojowych zarówno indywidualnych, jak i społecznych.

## Bibliografia

- Akinola M. (2010), *Measuring the pulse of an organization: Integrating physiological measures into the organizational scholar's toolbox*, „Research in Organizational Behavior”, 30, s. 203–223.
- Brown K. W., Ryan R. M. (2003), *The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being*, „Pers Soc Psychology”, 84(4), s. 822–848.
- Cacioppe R. L. (2017), *Integral mindflow: A process of mindfulness-in-flow to enhance individual and organization learning*, „The Learning Organization”, 24(2), s. 408–417.
- Creswell J. D., Lindsay E. K., Villalba D. K., Chin B. (2019), *Mindfulness Training and Physical Health: Mechanisms and Outcomes*, „Psychosomatic Medicine”, 81(3), s. 224–232.
- Dane E. (2011), *Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace*, „Journal of Management”, 37(4), s. 997–1018.
- Górska R. (2019), *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwaju?*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 109–124.
- Hülshager U. R., Alberts H. J., Feinholdt A., Lang J. W. (2013), *Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction*, „Journal of Applied Psychology”, 98(2), s. 310–325.
- Jankowski T., Holas P. (2009), *Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii*, „Studia Psychologiczne”, nr 47, z. 4, s. 59–79.
- Kabat-Zinn J. (2009), *Życie, piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*, przekł. D. Ćwiklak, Wydawnictwo Czarna Owca, Instytut Psychoimmunologii, Warszawa.
- Kabat-Zinn J. (2003), *Mindfulness-based stress reduction (MBSR)*, „Constructivism in the Human Sciences”, 8(2), s. 73–107.
- Krishnakumar S., Robinson M. D. (2015), *Maintaining an even keel: An affect-mediated model of mindfulness and hostile work behavior*, „Emotion”, 15(5), s. 579–589.
- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 71–89.

- Radoń S. (2014), *Uważność, czyli medytacja w edukacji: fakty i mity*, [w:] J. Zimny (red.), *Współczesne zagrożenia: fakty i mity*, Wyd. KUL, Lublin, s. 299–317.
- Radoń S. (2017), *Specyfika, funkcje i mechanizmy stanów medytacyjnych na podstawie badań neuropsychologicznych*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia–Psychologia*”, s. 111–122.
- Ricoeur P. (2003), *O sobie samym jako innym*, przekł. B. Chełstowski, PWN, Warszawa.
- Schultz P. P., Ryan R. M., Niemiec C. P., Legate N., Williams G. C. (2015), *Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being*, „*Mindfulness*”, 6(5), s. 971–985.
- Segal Z. V., Williams J. M. G., Teasdale J. D. (2009), *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności. Nowa koncepcja profilaktyki nawrotów*, przekł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sennett R. (2010), *Kultura nowego kapitalizmu*, przekł. G. Brzozowski, K. Osłowski, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Shapiro S. L., Carlson L. E., Austin J. A., Freedman B. (2006), *Mechanisms of Mindfulness*, „*Journal of Clinical Psychology*”, vol. 62(3), s. 373–386.
- Williams K. A., Kolar M. M., Reger B. E., Pearson J. C. (2001), *Evaluation of a Wellness-Based Mindfulness Stress Reduction intervention: a controlled trial*, „*American Journal of Health Promotion*”, 15(6), s. 422–432.

**Hanna Kostyło**

<https://orcid.org/0000-0003-1214-0935>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy

## **Pedagogika i andragogika w służbie zdrowia**

Pedagogy and andragogy in service of health

**Streszczenie.** Artykuł jest refleksją pedagoga skupioną wokół problemu utrzymania zdrowia człowieka na kanwie tekstów ze zbioru *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki*. Człowiek utrzymuje swoje zdrowie, żyjąc w stanie dynamicznej (nie)równowagi, godząc zabieganie o zaspokojenie swoich potrzeb, walkę o swoje wartości i dążenie do sensownej wolności w swoim życiu z wymogami współżycia społecznego. Znaczącymi czynnikami chorobotwórczymi są dysfunkcje funkcjonowania społecznego, jak trudne relacje społeczne czy przeżywanie silnych frustracji. A także wewnętrzny stres spowodowany problemami egzystencjalnymi, poczuciem niepewności dotyczącym sensu własnego życia czy czynnikami noetycznymi w osobowości. W związku z tym należy przypuszczać, że o zdrowiu człowieka decyduje proces wychowania, równoległe z czynnikami biomedycznymi.

**Słowa kluczowe:** zdrowie, zagrożenie zdrowia, służba zdrowia, pedagogika, andragogika

**Summary.** The article is a reflection of a pedagogue on the problem of sustaining human health. The reflection is undertaken in the context of the chapters included in the book *The Human Being Facing Health Risks in the Perspective of Psychosomatics*. Human beings sustain their health in a state of dynamic (dis)equilibrium, reconciling the striving for satisfying their needs, the faithing for their values, and the longing for a reasonable freedom in their lives with the expectations of social life. Important pathogenic factors are social functioning dysfunctions

such as having complicated social relations or living under strong frustration. The additional factor is the internal stress caused by existential problems, the sense of uncertainty regarding the meaning of one's life, or the noetic dimensions being revealed in one's personality. A conclusion that may be drawn from the above reflection is that the human being health state depends both on biomedic factors and the process of education.

**Keywords:** health, health risks, service of health, pedagogy, andragogy

Od około sześciu dekad zdrowie przestało być wyłącznie domeną nauk przyrodniczych, a stało się zagadnieniem powszechnie ujmowanym w aspekcie polityczno-ekonomicznym oraz społecznym. „Zdrowie” jest terminem trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Karta Ottawska Promocji Zdrowia z 1986 roku opisuje zdrowie jako dynamiczny stan, w którym zasoby społeczne, zdolność fizyczna i zasoby osobiste umożliwiają codzienne życie we wszystkich jego wymiarach. Zdrowie jest procesem utrzymującym dynamiczną równowagę między wszystkimi zasobami człowieka a różnorodnymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, które w sposób ciągły ten proces zaburzają. Dokładniejsza i klarowniejsza jest nowa definicja zdrowia psychicznego sformułowana przez międzynarodowe grono specjalistów.

Zdrowie psychiczne jest dynamicznym stanem wewnętrznej równowagi, która umożliwia osobom wykorzystywanie ich umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami społecznymi. Podstawowe umiejętności poznawcze i społeczne; zdolność rozpoznawania, wyrażania i modulowania własnych emocji, a także współczucia dla innych; elastyczność i zdolność radzenia sobie z niekorzystnymi zdarzeniami w życiu i pełnienia funkcji w rolach społecznych; a także harmonijny związek między ciałem a umysłem to istotne składniki zdrowia psychicznego, które przyczyniają się w różnym stopniu do stanu równowagi wewnętrznej (Galderisi i in. 2017, s. 408).

Myślę, że takie rozumienie zjawiska zdrowia, uzupełnione o potrzebę, a nawet obowiązek człowieka podejmowania zachowań prozdrowotnych, jest warunkiem dalszego rozwoju gatunku ludzkiego. Niniejszy artykuł jest refleksją pedagoga skupioną wokół wybranych aspektów zdrowia zawartych w książce *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki*. Książka pod redakcją Ewy Wilczek-Rużyczki, wydana

w 2020 roku przez Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, jest zbiorem artykułów o holistycznym rozumieniu zdrowia człowieka. Ta idea, ciągle nieobecna w praktyce polskiego systemu ochrony zdrowia jako całości, przyświeca wszystkim autorom tekstów zawartych w omawianym tomie. Redaktorka tomu klasyfikuje jego zawartość jako wybrane zagadnienia psychologii zdrowia. Dostrzegam w tych tekstach konkretną wiedzę, która stanowi bio-psycho-społeczne podstawy wychowania i ma jednocześnie duży potencjał dla edukacji zdrowotnej.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka i jej szczegółowa dyscyplina – andragogika, koncentrująca się na człowieku dorosłym, zasadza ją się na naukowo potwierdzonych biologicznych podstawach jego rozwoju. Czy czeka nas ich znacząca weryfikacja w związku z coraz większymi możliwościami badawczymi nauk przyrodniczych? Dyskusja pomiędzy natywiistami i kulturalistami ciągle się żarzy, rozpalając się w sytuacjach nowych odkryć, przeważających szalę argumentów czy to na stronę „środownikowców”, czy też na rzecz zwolenników kultury jako bytu „ponadorganicznego”.

Pytanie, ile jest w człowieku tego, co biologiczne/wrodzone, a ile tego, co kulturowe/wyuczone, zadają sobie wszystkie nauki o człowieku. Wśród nauk społecznych prym w tym zakresie wiedzie psychologia. W jej ramach człowiek jest traktowany jako odpowiedzialny podmiot posiadający mózg, przetwarzający rzeczywistość i świadomie decydujący o swoim zachowaniu. Wyjątek w tym zakresie stanowią psychologowie ewolucyjni, przekonani o dominacji czynników ewolucji biologicznej w wyjaśnianiu wzorców ludzkich zachowań. W odróżnieniu od nich współcześni badacze w obszarze socjologii nawet nie wspominają w podręcznikach akademickich\* o możliwości istnienia wrodzonych predyspozycji do zachowań społecznych. Jak wiele, jeśli w ogóle, mówią na ten temat pedagodzy?

Otwierający tekst tomu, autorstwa Jana Łazowskiego: *W poszukiwaniu biopsychologicznych podstaw natury ludzkiej: kategoryzacja instynktów* kieruje naszą uwagę na wrodzone instynkty. Instynkt, który dotyczy zarówno zwierząt, jak i ludzi, jest genetycznie warunkowaną skłonnością do wykonywania sekwencji zachowań, którymi kierują bodźce zewnętrzne. Celem instynktu jest zachowanie życia pojedynczego lub gatunkowego. „Instynkt jest raczej czynnikiem scalającym zachowania, a nie samym

---

\* Por. współczesny światowy podręcznik socjologii A. Giddensa *Socjologia*, przetłumaczony na język polski.

zachowaniem (Tinbergen, 1976)”. Nawet Maslow, który nie wierzył w istnienie instynktów u człowieka, twierdził, że jego „natura potrzeb podstawowych jest instynktoidalna” (s. 12). Ponadto część zachowań w łańcuchu działań instynktowych jest plastyczna ze względu na procesy uczenia się, a nawet myślenie obrazowo-ruchowe (s. 12). Im wyższy stopień ewolucyjnego rozwoju organizmu, tym jego plastyczność jest większa. Pedagodzy świadomie oddziałujący na osoby wychowywane potrzebują wiedzy o zachowaniach pierwotnie instynktownych. Pozwoli im to na poznanie mocy sprawczej sytuacji wychowawczych i właściwe operowanie bodźcami. Na przykład wstyd jest emocją, która powstała ewolucyjnie jako obrona, w sytuacji umniejszania czyjejs wartości przez inną osobę. Zatem odczucie wstydu – mimo plastyczności ludzkiego mózgu – zawsze będzie nas „zmuszało” do podjęcia określonych działań. W związku z tym sytuacje, w których dziecko jest zawstydzone, wymagają od dorosłych rozumiejących ją szerzej, jak rodzic czy nauczyciel w szkole, wsparcia dziecka. Tworzenie takich sytuacji, w których dochodzi do wywoływania wstydu u innych osób, a w szczególności u dzieci, rozumiem jako działanie na ich szkodę.

Wagę instynktów dla przetrwania i właściwego funkcjonowania człowieka potwierdziło odkrycie w XXI wieku charakteru i sposobu tworzenia się więzi między opiekunem a dzieckiem. „Teoria więzi Johna Bowlby’ego (2007) to ważny krok dostrzegający wrodzone, instynktowe zachowania, nazwane więziowymi, niezbędne w procesie wychowawczym u ludzi i zwierząt. Wrodzone, a nie – jak dotąd sądzono – nabywane” (s. 12). O tym, jaki wielki wpływ na całe życie człowieka wywiera brak prawidłowej więzi pierwotnej, świadczą historie dzieci osieroconych. Ze względu na rozwój medycyny i brak otwartych działań wojennych to obecnie rzadkie przypadki w tzw. kulturze zachodniej. Jednak równocześnie brak umiejętności nawiązania prawidłowych relacji więzi jest powszechny społecznie, gdy weźmiemy pod uwagę na przykład narastającą lawinowo liczbę osób z zaburzeniami emocjonalnymi i psychicznymi, uzależnionych od substancji psychoaktywnych, leków, oraz rozmiary problemu przemocy domowej, a także sytuacje odbierania rodzicom lub zrzekania się przez nich praw rodzicielskich. Można tu zadać prawomocne pytanie, na ile warunki życia we współczesnych rozwiniętych cywilizacjach powodują przekształcanie instynktowych zachowań człowieka. A z drugiej strony – czy wykształceni pedagodzy w Polsce, a także przedstawiciele szeregu innych zawodów pomocowych (w tym medycznych), mają wystarczającą wiedzę na temat znaczenia pierwotnej więzi w życiu człowieka oraz świadomość własnych

zasobów i umiejętności, które mogą wykorzystać w sytuacji zawodowego zajmowania się osobami o zaburzonej więzi pierwotnej?

Drugi tekst tomu, podobnie jak pierwszy, szeroko otwiera perspektywę analizy zagadnień psychosomatyki. Bohdan Wasilewski ujmuje ją w kontekście ewolucji medycyny w XXI wieku. Podejściem psychosomatycznym – jak mówi – propaguje całościowe, integracyjne podejście w terapiach medycznych (por. s. 25). Jest to podejście tradycyjne, zasadzające się na przekonaniu, popartym doświadczeniami klinicznymi zbieranymi w medycynie przez wiele stuleci, że ciało z psychiką i środowiskiem życia są we wzajemnym związku. Stąd mechanizmów stanów chorobowych należy szukać, integrując te wszystkie elementy, szczególnie że w krajach wysoko rozwiniętych odbywa się „szybkie narastanie liczby chorób przewlekłych o dominującej składowej psychosomatycznej, których diagnostyka i leczenie wymagają współdziałania psychologów, psychiatrów i lekarzy różnych specjalizacji” (s. 25).

Bohdan Wasilewski, profesor medycyny, psychiatra i psychoterapeuta, stawia w swoim artykule tezę, że podejście psychosomatyczne umocni swoją pozycję w XXI wieku. Nie jest tu moim celem omawianie argumentów autora, jednak chciałabym skierować uwagę czytelnika na kilka jego stwierdzeń, które nie są – jak sam mówi – powszechnie podzielane, a wydają mi się interesujące.

Po pierwsze przekonuje, że człowiek jako gatunek nie jest bytem wyjątkowym, za który się uważa, oraz że rozpoczął się już proces „zanikania człowieka jako gatunku” (s. 27). Człowiek jako integralna część biotopu potrzebuje do życia szeregu mikro- i makroorganizmów, a w tym innych ludzi. Poza biotopem nie mamy dostępu do wymiany z otoczeniem atomów, które pozwalają nam budować i odnawiać ciało poprzez oddech, odżywianie, ogrzewanie czy leczenie. W ciągu życia parę razy wymieniamy wszystkie atomy naszych ciał, bez tego jesteśmy skazani na zagładę. Biorąc pod uwagę głębokie naruszenie naszego naturalnego biotopu w trakcie ery industrialnej, już regionalnie obserwujemy lawinowe wymieranie gatunków, co uruchamia braki w biotopie i łańcuchy zmian niekorzystnych dla *homo sapiens*.

Jako psychiatra autor zwraca uwagę na zmianę procesu chorowania człowieka z epizodycznego na przewlekły, przekształcający się z somatycznego w psychosomatyczny, który jest „integralnie powiązany z dysfunkcją funkcjonowania społecznego” (s. 26). Przekonuje, że to samotność i osamotnienie, powszechna agresja w relacjach, alienacja czy zachowania autorytarne są najważniejszym patogenem chorobowym! Chorzy psychoso-

matycznie często funkcjonują nieprawidłowo we wszystkich społecznych sferach życia, od rodziny po społeczność globalną. Wykonując „zawód chorego”, chronią się przed presją społeczną i zagrożeniami egzystencjalnymi, których nie są w stanie udźwignąć. Jednak w ten sposób podtrzymują występowanie obiektywnych objawów choroby psychosomatycznej, a im dłużej ona trwa, tym trudniej dostrzec wyjście z zakłętego kręgu niemoicy. Taki stan uruchamia równolegle biologiczne mechanizmy ochronne, które pierwotnie wspierały możliwość przeżycia człowieka. Dotyczy to na przykład zaburzeń lękowych i depresyjnych oraz procesu tanatozy. Rozszerzając ten wątek, warto odwołać się do badań polskich naukowców, które wskazują, że: „U ponad 60% chorych hospitalizowanych z powodu zaburzeń depresyjnych obserwuje się towarzyszącą chorobę somatyczną, a u ponad 50% z nich obecność objawów somatycznych. [...] Najczęstszymi chorobami somatycznymi diagnozowanymi u pacjentów z zaburzeniami depresyjnymi są nadciśnienie tętnicze oraz cukrzyca” (Kuśmierek i in. 2011, s. 285). Jak wiadomo, są to przewlekłe choroby cywilizacyjne, na które w krajach uprzemysłowionych choruje duża część populacji. Na nadciśnienie tętnicze ok. 15–30% populacji tych krajów, na cukrzycę w populacji polskiej choruje ok. 6% osób.

Wasilewski stoi na stanowisku, że większość rozpoznanych przypadków depresji „jest jedynie przejawem fizjologicznych mechanizmów adaptacyjnych, które ostrzegają przed rozwinięciem się choroby, podobnie jak ból, i zmuszają do wycofania się z funkcji społecznych w celu pozyskania energii na walkę z chorobą” (s. 31).

Podobnie do mechanizmu wycofania w depresji działa tanatoza\*, którą autor definiuje jako aktywację „biologicznych mechanizmów samozniszczenia” (s. 31). Ewolucyjnie wykształciliśmy ten mechanizm jako „wspierający przetrwanie i funkcjonowanie społeczności ludzkich przez autoeliminację jednostek” (s. 31), które spełniły już swoją funkcję, a dalszym istnieniem obciążają szansę grupy na przetrwanie. Współcześnie tanatoza przejawia się „głównie przez zahamowanie mechanizmów obronnych, w tym aktywnego zwalczania procesów karcinogennych” (s. 31).

Te zdecydowane argumenty skłaniają nas do zadania pytań o to, jak utrzymać oraz jak ratować swoje zdrowie psychosomatyczne. Czy edukacja może tu być pomocna? W jaki sposób zmieniać lub rozszerzać zakres powszechnego kształcenia o kompetencje życiowo ważne? Czy sposób ży-

---

\* Termin medyczny wprowadzony w 2004 roku.



cia w krajach rozwiniętych i kształcenia w szkole przede wszystkim intelektu pogrąża nas coraz bardziej w procesie tanatozy? Liczba pacjentów w świecie chorujących przewlekle (psychosomatycznie) jest wprost proporcjonalna do bogactwa poszczególnych krajów. Czy uda nam się wrócić do życia wspólnotowego i konwiwalnego – jak powiedziałby Ivan Illich\* – które mogłoby być naszą ochroną przed samozagładą? W jaki sposób „psychoza” okresu pandemii i przymusu ograniczania kontaktów społecznych pogorszy ogólną sytuację zdrowotną *homo sapiens*?

Na ile duchowość człowieka może być tarczą ochronną przed chorobą? Kolejny autor, Karol Mausch, rozważa tę tematykę w ujęciu interdyscyplinarnym\*\*. Wiemy dziś bezsprzecznie, że duże zaangażowanie religijne lub duchowe przekłada się na lepsze wyniki zdrowotne. Wynika to z faktu, że bardzo trudne kontakty społeczne, problemy egzystencjalne, niepewność co do sensu życia, czynniki noetyczne w osobowości czy silna frustracja są znaczącymi czynnikami chorobotwórczymi. Człowiek najlepiej funkcjonuje, gdy jest w stanie dynamicznej nierównowagi, czyli wtedy, gdy musi walczyć o swoje wartości, zabiegać o zaspokojenie swoich potrzeb, dążyć do sensownej wolności w swoim życiu (s. 44).

Współcześnie dynamicznie rozwijają się badania nad relacjami między zdrowiem a religią i duchowością. Początki takiej refleksji odnotować można w Stanach Zjednoczonych, a w Europie łączymy je z nazwiskami Zygmunta Freuda, Viktora Frankla i Alfreda Länglego.

Mausch eksponuje w swoim tekście koncepcję logoterapii Frankla związaną z poszukiwaniem „woli sensu życia”. To poszukiwanie jest wpisane w nasze życie, a frustracja „woli sensu życia” może prowadzić – zdaniem Länglego, kontynuatora myśli Frankla, na którego powołuje się Mausch – do takich objawów, jak: „agresja, depresja, uzależnienia, nerwica noogenna” (s. 43).

Na podstawie badań własnych autor wnioskuje, że „prawidłowo wykształcone poczucie sensu życia i spełnienie egzystencjalne stabilizuje osobowość, organizuje struktury poznawcze, duchowe i reakcje emocjonalne, motywuje do działania, zapobiega zaburzeniom w funkcjonowaniu osobowości i chorobom” (s. 45).

---

\* Por. I. Illich, *Tools for Conviviality*, Harper and Row Publishers Inc., New York 1973; H. Zielińska, *Ivan Illich: między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń 1996.

\*\* Tytuł tekstu: *Duchowość a zdrowie. Modele i koncepcje zdrowia – ujęcie interdyscyplinarne*.

Na gruncie pedagogiki koncepcję logoterapii opracował i zinterpretował Jarosław Michalski w książce *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Wiemy, że żadna z nauk nie jest w stanie odpowiedzieć na pytanie dotyczące sensu życia konkretnej jednostki. Niewiele lub zgoła nic nie dowiemy się o nim w ramach przyswajania wiedzy z poszczególnych przedmiotów w szkole. Jak pisze Piotr Kostyło w swojej recenzji książki Michalskiego (2011, s. 403–408), sens jest oryginalnym konstruktem, jedynym i niepowtarzalnym dla każdego człowieka. „Rolą wychowawców jest stworzenie jak najbardziej sprzyjających warunków dla młodych ludzi do zadawania pytania o sens, nie zaś udzielanie odpowiedzi na to pytanie za nich”. Tworzenie przez wychowawców sytuacji i warunków do zadawania przez wychowanków pytań egzystencjalnych wymaga od tych pierwszych dojrzałości i głębokiej refleksji.

Interesujące rozwinięcie tematu kompetencji duchowych w paradygmacie logoteorii odnajdujemy w kolejnym artykule – Ewy Ryś, pod tytułem *Kompetencje duchowe a zdrowie w paradygmacie logoteorii*. Koncentruje się on na myśli Alfreda Länglego, który zaproponował między innymi metodę poszukiwania sensu oraz stworzył koncepcję kompetencji duchowych (s. 52). Określenie ich związków z subiektywnym stanem zdrowia człowieka autorka uczyniła celem swoich badań.

Zdaniem Länglego istnieją cztery podstawowe kompetencje duchowe. Po pierwsze jest to samodzystansowanie się, czyli umiejętność wytworzenia dystansu względem własnych potrzeb, emocji, popędów, impulsów i pragnień. Ta kompetencja daje nam poczucie wolności i pozwala na dysponowanie swoją osobą (s. 54). Po drugie jest to samotranscendencja, czyli wychodzenie poza siebie i otwartość na wartości większe od człowieka, którymi są świat natury, inni ludzie, a także kultura. Trzecią kompetencją duchową jest wolność pojmowana jako umiejętność podążania za własną hierarchią wartości w życiu, możliwość skutecznego oraz wytrwałego działania i samokontrola zachowań. Czwarta kompetencja to „odpowiedzialność rozumiana jako »budowanie relacji« i umiejętność zaangażowania się w działania pozwalające na urzeczywistnianie sensów i celów życiowych” (s. 54).

Wyniki badań z 2018 roku autorstwa Ewy Ryś, przeprowadzonych na studentach kilku kierunków, potwierdziły odwrotnie proporcjonalną zależność między kompetencjami duchowymi a dystresem psychicznym. Autorka wysuwa postulat uwzględnienia tego faktu w programach kształcenia do zawodów pomocowych, w procesie leczenia chorych oraz w eduka-

cji zdrowotnej „zorientowanej na rozszerzanie w świadomości społecznej wiedzy na temat szeroko rozumianego zdrowia” (s. 61).

Drugi artykuł badawczy (Wilczek-Rużyczka, Nosal, s. 65–77) zbioru dotyczy zależności między poziomem empatii a aktywnością komunikowania u pielęgniarek. Omówiono w nim badania o charakterze wstępnym. Zasadzały się one na założeniu, że umiejętności empatyczne – pozwalające jednej osobie zrozumieć myśli i uczucia drugiej osoby – są podstawowymi umiejętnościami komunikacyjnymi, a potrzeba bycia rozumianym jest jedną z podstawowych potrzeb każdego z nas. Budowanie zaufania i partnerstwa w procesach leczenia i opieki nad chorymi przekłada się na jakość ich życia i może wspomagać procesy zdrowienia. Podobna potrzeba występuje niewątpliwie w procesach edukacyjnych na każdym etapie i w każdej formie nauczania. Zatem wyniki tych badań można też odnieść do zawodu nauczycielskiego. Trzy komponenty empatii: emocjonalny, poznawczy i behawioralny można świadomie kształtować. Wysokie kompetencje interpersonalne nauczycieli będą skutkowały poczuciem zrozumienia u uczniów. Będzie się to wiązało z obniżonym u nich stresem szkolnym, co pozytywnie wpłynie zarówno na chłonność umysłu, jak i na zdrowie.

Kolejny artykuł recenzowanego tomu dotyczy problematyki wypalenia zawodowego w kontekście zapobiegania mu (Wilczek-Rużyczka, s. 79–97). Jest to interesujące omówienie tytułowego problemu, głównie w odniesieniu do zawodów medycznych. Ta problematyka jest stosunkowo szeroko przebadana zarówno w zawodach medycznych, jak i w zawodzie pedagoga. Wyniki badań Ewy Wilczek-Rużyczki potwierdzają dotychczasowe ustalenia empiryczne w zakresie wypalenia zawodowego. W zakończeniu duże nadzieje zarówno na pomoc osobom wypalonym, jak i na profilaktykę wypalenia autorka pokłada w terapii *mindfulness*.

Kolejny tekst, zatytułowany *Mikrobiota a stres* Agaty Misery i Igora Łaniewskiego odnosi się do znaczenia sposobu żywienia dla funkcjonowania organizmu człowieka. Banałem jest już potwierdzenie faktu, że różnorodna dieta i jej zawartość w dużej mierze decyduje o zachowaniu zdrowia i kondycji psychofizycznej. Jednak dopiero XX wiek przyniósł nam dwa przełomowe odkrycia naukowe dotyczące jelit. Na początku wieku ustalono, że jelita mają swój własny układ nerwowy, a w 1998 roku neurobiolog Michel Gerson uznał jelita za nasz drugi mózg. Komunikacja między jelitami a mózgiem, nazwana osią mózgowo-jelitową, odbywa się zarówno poprzez układ nerwowy, jak i wyrafinowane laboratorium chemiczne naszego ciała. Co ciekawe, 90% sygnałów biegnie z jelit do mózgu, a tylko po-

została część w odwrotnym kierunku. Mikrobiota jelitowa, czyli mikroorganizmy bytujące w jelitach, decydują nie tylko o tym, co organizm może przyswoić, a czego musi się pozbyć, lecz również współpracują w procesie rozwoju mózgu i jego kluczowych funkcji! (s. 100)

Jelito jest tym organem w ciele człowieka, który ma bezpośredni kontakt ze światem zewnętrznym, poprzez dostarczane mu pożywienie. Zadaniem jelita jest z jednej strony wchłanianie substancji odżywczych potrzebnych organizmowi do właściwego funkcjonowania, a z drugiej strony blokowanie wchłaniania do krwiobiegu substancji szkodliwych. To wybiórcze przyswajanie i wydalanie odpowiednich substancji zapewnia nam, dobrze już poznana, struktura nazwana barierą jelitową. Gdy jakiś element bariery jelitowej nie funkcjonuje prawidłowo, „substancje, które powinny zostać wydalone, trafiają do krwiobiegu, co w konsekwencji prowadzi do wyrzutu cytokin będących mediatorami reakcji zapalnej. Reakcja zapalna z kolei negatywnie wpływa na funkcjonowanie całego organizmu, co na dłuższą metę może skutkować rozwojem poważnych chorób somatycznych oraz zaburzeń psychicznych” (s. 101). W artykule autorzy wyjaśniają, że bakterie probiotyczne (określone szczepy) uszczelniają barierę jelitową poprzez niedopuszczanie do namnażania się mikroorganizmów patogennych i w ten sposób stymulują samopoczucie człowieka. Najnowsze badania dowodzą, że istnieją też takie szczepy bakterii, które mają pozytywny wpływ na funkcjonowanie OUN (ośrodkowego układu nerwowego). Nazywa się je psychobiotykami. Dzięki wzbogaceniu mikrobioty jelitowej o psychobiotyki można wzmacniać układ nerwowy i psychikę człowieka! Jako że są one już powszechnie dostępne, można by – na wzór znanej mądrości ludowej „przez żołądek do serca” – ukuć nową: „przez żołądek do głowy”.

Katarzyna Owsiany z Ośrodka Psychoedukacji i Terapii PROGRES w Krakowie zajęła się w swoim artykule tematem intymności i satysfakcji seksualnej w późnej dorosłości. Odwołując się do badań Marty Cichockiej (2012), stwierdza, że osoby w późnej dorosłości rezygnują z aktywności seksualnej z powodu braku akceptacji społecznej, a nie z braku potrzeby (s. 118). Autorka przekonuje, że: „[S]eksualność to naturalny, wrodzony atrybut człowieka, obecny w toku całego życia, który podlega rozwojowi oraz prawom uczenia się. Zatem z wiekiem można podejmować nowe wyzwania związane z seksualnością i cieszyć się jej nowymi aspektami oraz przyjmować jej ograniczenia [...]” (s. 117). Autorka omawia i propaguje model „Wystarczająco dobrego seksu” autorstwa M.E. Metzsa i B.W. McCarthy’ego, który rozszerza rozumienie seksualności w stronę głębokiej

i unikalnej relacji osobowo-seksualnej połączonej z realizmem „wobec znaczenia intymności i seksualności w biegu życia” (s. 119). Warto zapoznać się z tym modelem bez względu na aktualny etap życia, mając świadomość, że bazą wyjściową jest umiejętność tworzenia trwałego związku. Podstawą satysfakcjonującego życia seksualnego jest jakość bliskiej relacji między dwojgiem osób i w tym aspekcie wiek może stanowić atut ze względu na doświadczenie, realność oceny, gotowość do adaptacji i wzajemnego wsparcia.

Artykuł Agnieszki Łuciuk-Wojczuk mówi o muzykoterapeutycznych aspektach pracy z ciałem. Autorka przedstawia własny model takiej pracy, który na co dzień realizuje w Krakowie, „Muzyka – Ciało – Duch”. Korzysta w swoim modelu z podstawowych założeń muzykoterapii, pojemnej dziedziny wiedzy z zakresu muzyki i terapii, „w ramach, której łączą się różne dyscypliny: sztuka, zdrowie, terapia, medycyna, edukacja, psychologia i nauki humanistyczne (Bruscia 1998, 2014)” (s. 128). Model jest wzbogacony szerokim spektrum inspiracji, a głównie odwołuje się do teoretycznych założeń somaestetyki Schustermana, do programu *mindfulness* Kabat-Zinna, do wymiarów życia duchowego (Heszen-Niejodek) oraz do terapii Simontona. Jest przeznaczony do pracy z osobami chorymi onkologicznie. Łuciuk-Wojczuk omawia wypracowany przez siebie system refleksyjnej pracy z ciałem, charakteryzując krótko jego elementy. Program „Muzyka – Ciało – Duch” wydobywa u uczestników na powierzchnię świadomej percepcji ucieleśnioną formę ich świadomości. Z tą częścią siebie utracili oni kontakt, „zapominając” o swoich ciałach i o płynących z nich odczuciach, które są zawsze ważną informacją zdrowotną dla ich właścicieli. Biorąc pod uwagę dużą moc oddziaływania dźwięków na człowieka, warto się zastanowić, czy świadomie korzystamy z potencjału muzyki w swoim życiu. Czy umiemy wydobywać z niej to bogactwo, które jest w stanie nas koić, energetyzować, usypiać lub pobudzać, ubogacając naszą codzienność?

Celestyna Grzywniak uzmysławia nam znaczenie aktywności fizycznej dla zdrowia i rozwoju człowieka. Odwołując się do badań, pokazuje, jak ruch leczy, w dosłownym sensie tego słowa. Nigdy dość powtarzać, że dotyczy to układu krążenia z sercem na czele, poziomu gęstości kości, wydolności układu oddechowego, regulacji układu hormonalnego, wzmacniania układu mięśniowego, rozwoju psychomotorycznego, zwalczania objawów stresu i budowania nań odporności. Pod wpływem stresu dochodzi do negatywnych zmian fizjologicznych w mózgu, głównie w hipokampie i korze czołowej, odpowiedzialnych za procesy pamięciowe, uczenia się, regu-

lacji emocji i nastroju. Systematycznie podejmowana aktywność fizyczna (powodująca wydzielanie kortyzolu, ale bez współistnienia negatywnych emocji) skutkuje mniejszą wrażliwością kory mózgu, układu limbicznego i podwzgórza na działanie tego destrukcyjnego hormonu. Ale nie tylko, najnowsze badania pokazują, że „[P]od wpływem ćwiczeń ruchowych następuje wyższa neurogenеза, rozrost komórek nerwowych, wzmocnienie połączeń neuronalnych i tworzenie nowych” (s. 144). Oznacza to, że aktywność fizyczna jest niezbędna do prawidłowego rozwoju i funkcjonowania mózgu. Obecna sytuacja społeczna, w której swobodne poruszanie się, w tym uprawianie sportów grupowych, jest od kilkunastu miesięcy bardzo ograniczone, intensywnie pogarsza kondycję fizyczną i psychiczną nieświadomych dzieci i młodzieży. Niewątpliwie szkoda, że do historii przeszły śródlekkcyjne ćwiczenia cielesne.

Potrzebujemy minimum 150 minut ćwiczeń ruchowych w tygodniu, choć 300 minut równomiernie rozłożonych na cały tydzień jest bardziej efektywne. Najlepsze dla uzyskania pozytywnych rezultatów leczących jest połączenie ćwiczeń aerobowych i wysiłkowych. „Warunkiem jest doprowadzenie organizmu do znacznego zmęczenia, ale takiego, które organizm jest w stanie tolerować” (s. 140).

Ostatni tekst zbioru dotyczy problemu zanieczyszczenia powietrza w Krakowie pyłem zawieszonym, w kontekście występujących chorób psychosomatycznych, „których źródłem jest zła jakość powietrza i stres przez nią wywołany” (s. 157). Agnieszka Ziernicka-Wojtaszek proponuje, aby w trosce o zdrowie – szczególnie powiązane z oddychaniem czystym powietrzem – tej części społeczeństwa polskiego, która zamieszkuje duże miasta i regiony uprzemysłowione, ostrzegać publicznie o zagrożeniu zdrowotnym w związku ze stężeniem zanieczyszczenia powietrza pyłem zawieszonym PM 10. Jak wynika z badań CBOS z 2019 roku *Polacy o smogu*, 44% Polaków dostrzega ten problem jako poważny w swojej okolicy; ale 34% uważa problem za niewielki, a 19% nie dostrzega go wcale. Z kolei dane Światowej Organizacji Zdrowia pokazują, że z 50 najbardziej zanieczyszczonych miast Unii Europejskiej aż 36 leży w naszym kraju! (s. 156).

Niestety, jak wynika z analiz zawartych w omawianym tomie, coraz bardziej sobie zagrażamy swoimi mikro- i makrodziałaniami. Czy pedagogika jako nauka i pedagogzy jako aktywne, refleksyjne podmioty mogą podjąć jakieś konkretne działania, aby zawrócić z tej drogi? Oczywiście tak i niewątpliwie dzieje się to już od wielu dekad. Uważam jednak, że brak nam zbiorowej zawodowej świadomości po pierwsze rangi oddziaływań

pedagogicznych dla życia człowieka w zdrowiu, a po drugie świadomości i wiedzy, w jaki sposób jako aktywni pedagodzy oddziałujemy na zdrowie wychowanków w konkretnych typach działań pedagogicznych.

Podsumowując refleksję nad książką *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki*, uważam, że zatrzymanie się nad tą perspektywą we własnym życiu pozwoli nam dzielić się z innymi tymi zasobami, które mamy, oraz je następnie rozszerzać. Każdy z nas jest autonomicznym organizmem, który w mniej lub bardziej świadomy sposób zabiega o funkcjonalną i psychiczną równowagę. Jednak nie może jej utrzymać bez szacunku dla środowiska naturalnego i społecznego.

Przytoczoną na wstępie tego tekstu definicję zdrowia psychicznego można przyjąć – polegając na przekonaniu, że człowiek jest nierozdzielalną całością ciała, psychiki i duszy – jako definicję zdrowia w ogóle. Uważam, że ma ona duży potencjał znaczeniowy dla nauk społecznych, w tym szczególnie dla pedagogiki. Pierwsze zdanie tej definicji brzmi: „Zdrowie psychiczne jest dynamicznym stanem wewnętrznej równowagi, która umożliwia osobom wykorzystywanie ich umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami społecznymi” (Galderisi i in., 2017, s. 408). Jako ludzie poszukujemy harmonii między swoim światem wewnętrznym a światem uniwersalnych wartości przyjętych w społeczeństwie. Można powiedzieć, że jest to kwintesencja rozumienia pedagogiki jako nauki i praktyki pedagogicznej. Parafrazując powyższą definicję na potrzeby zdefiniowania człowieka wystarczająco dobrze wychowanego, moglibyśmy powiedzieć, że to człowiek w dynamicznym stanie wewnętrznej równowagi, która umożliwia mu wykorzystywanie jego umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami społecznymi. Wydaje się, że pod tym stwierdzeniem podpisałoby się bez wahania wielu pedagogów. Osobiście podpisuję się pod nim z pełnym przekonaniem.

Na problem reducyjnego podejścia do tematyki zdrowia i medycyny zwróciłam uwagę wiele lat temu przy okazji analiz poglądów Ivana Illicha (Zielińska 1996). Ten myśliciel, znany w Polsce przede wszystkim jako autor klasycznej już książki *Deschooling Society*, był także nieprzejednanym krytykiem innych instytucji społeczeństw wysoko uprzemysłowionych. Poza szkołą jednym z ważniejszych celów jego krytyki była medycyna (Illich 1976). Jego zdaniem od lat pięćdziesiątych XX wieku medycyna przestała być efektywna w leczeniu chorób. Zaczęła natomiast dostarczać pacjentom poprzez swoje oddziaływania coraz więcej dolegliwości, a w coraz mniejszym stopniu była w stanie ich faktycznie wyleczyć. Ponadto od-



wiodła ludzi od odczuwania siebie i uzależniła ich od swoich diagnoz. Co ciekawe, lekiem na tę fatalną sytuację zaproponowanym przez myślicielka miała być rekonstrukcja społeczeństwa! Nowe społeczeństwo, nazwane przez Illicha konwiwialnym, miało się charakteryzować autonomicznymi i kreatywnymi stosunkami międzyludzkimi oraz pozytywnym stosunkiem ludzi do własnego środowiska (Zielińska 1996, s. 89). Wnioski zawarte w pracach Illicha są spójne z wnioskami autorów tekstów, które powyżej przybliżyłam. Dzieli je przestrzeń około pięćdziesięciu lat, co sprawia, że dzisiaj z dużo większą naukową dokładnością potrafimy je uzasadnić.

W podobnym duchu o zdrowiu jako wartości społecznej wypowiedziałam się w publikacji pod takim właśnie tytułem kilka lat temu (Kostyło 2016). Postulowałam w niej, aby rozpowszechnić edukację o holistycznym (w odróżnieniu od biomedycznego) podejściu do zdrowia. Moja propozycja dotyczyła też wykorzystania sposobu nauczania, charakterystycznego dla rekonstrukcjonizmu społecznego, w tym celu, aby całe społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem młodych pokoleń, miały świadomość, że zdrowie jest nie tylko jednostkową, ale także wspólną wartością.

Sądzę, że wyżej opisane wątki można odnaleźć również w klasycznych już dziś koncepcjach pedagogicznych. Na przykład Czesław Kupisiewicz pojmuje wychowanie jako „[...] ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość [...]” (Kupisiewicz 2012, s. 13). To rozumienie zawiera w sobie pedagogiczną definicję wychowania jako ogółu „świadomych i celowych oddziaływań zmierzających do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz przygotowania jej do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym, a także do samowychowania” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 193). Czy można wyobrazić sobie takie wychowanie bez świadomej troski o zdrowie wychowanka, ale także wychowawcy?

Również Zbigniew Kwieciński traktuje edukację jako „ogół wpływów sprzyjających pełnemu rozwojowi jednostki” (2019, s. 43), których celem jest autonomia i pełnia człowieczeństwa wychowanka. Autonomię określa jako zdolność do realnego wyboru „[...] i krytycznego osądu, do bycia odrębną jednostką, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych uniwersalnie zasad etycznych, a zarazem działającą dla dobra wspólnot (bliskich i dalszych)” (tamże). Jak widać, ta definicja w swej wymowie nie odbiega znacząco od przytoczonego pierwszego zdania definicji zdrowia psychicznego. W ciągu dalszym tej definicji, mówiącym o istot-



nych składnikach zdrowia psychicznego, „które przyczyniają się w różnym stopniu do stanu równowagi wewnętrznej”, autorzy zaliczają do nich: „[P]odstawowe umiejętności poznawcze i społeczne; zdolność rozpoznawania, wyrażania i modulowania własnych emocji, a także współczucia dla innych; elastyczność i zdolność radzenia sobie z niekorzystnymi zdarzeniami w życiu i pełnienia funkcji w rolach społecznych; a także harmonijny związek między ciałem a umysłem [...]” (Galderisi i in., s. 408). Z kolei Kwieciński, charakteryzując pełnię człowieczeństwa, uważa, że jest „to zespół osiągniętych zdolności do bycia szanowanym przez siebie i przez innych, przynależności do świata ludzi i przyrody, do dialogiczności i tolerancji, a przy tym do samokontroli i kontroli świata społecznego i politycznego, zdolności do czynów szlachetnych” (2019, s. 43). Rola troski o zdrowie w wymiarze wspólnotowym jest tu oczywista.

Ponownie można zauważyć, że definicje, które przytaczam, dotyczące z jednej strony znaczenia edukacji i wychowania oraz zdrowia psychicznego, z drugiej strony mówią w gruncie rzeczy o tym samym, tylko trochę innym językiem. Wszystkie dotyczą „kondycji ludzkiej” jako kluczowego elementu. Pedagogika ma ten przywilej w odróżnieniu od medycyny, że zakłada w swoich celach wewnętrzną jakościową zmianę w człowieku i w związku z tym też zmianę świata społecznego ludzi. Najważniejsze, co wymaga wyartykułowania i podkreślenia w tym miejscu, to fakt, że skoro sposób chorowania człowieka jest „integralnie powiązany z dysfunkcją funkcjonowania społecznego” (s. 26), to o zdrowiu człowieka musi decydować także proces wychowania. Zatem ten potencjał kształtowania zdrowia poprzez kształtowanie wychowanka jest w naszych rękach.

## Bibliografia

- Cichocka M. (2012), *Biopsychospołeczne uwarunkowania seksualności ludzi starych*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., Sartorius N. (2017), *Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego*, „Psychiatria Polska”, 51 (3).
- Giddens A. (2012), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Illich I. (1973), *Tools for Conviviality*, Harper and Row Publishers Inc., New York.
- Illich I. (1976), *Medical Nemesis. The Expropriation of Health*, Pantheon Books, New York.

- Kostyło H. (2016), *Zdrowie jako wartość społeczna*, w: H. Kostyło, P. Zientkowski (red.), *Uczenie się siebie w kulturze*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Fuhrmana, Bydgoszcz–Chojnice.
- Kostyło P., recenzja książki J. Michalskiego, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 403–408.
- Kupisiewicz C. (2012), *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Impuls, Kraków.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kuśmierk M., Florkowski A., Gałęcki P., Talarowska M. (2011), *Współwystępowanie zaburzeń psychicznych i somatycznych u pacjentów z rozpoznaniem depresji*, „Current Problems of Psychiatry”, vol. 12, Issue 3.
- Kwieciński Z. (2019), *Edukacja w galaktyce znaczeń*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Michalski J. (2011), *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Zielińska H. (1996), *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

**Alicja Kozubska**

<https://orcid.org/0000-0001-9283-7120>

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Przygotowanie do pełnienia roli rodzica – zaniedbany obszar edukacji dorosłych**

Preparation for fulfilling the role of a parent –  
a neglected area of adult education

**Streszczenie.** W badaniach Polaków przeprowadzonych przez CBOS w 2019 roku rodzinie nadal przypisywana jest wysoka pozycja w ich systemie wartości. Nie oznacza to jednak, że rodzina dobrze spełnia swoje funkcje. Podstawą prowadzonych w artykule rozważań jest systemowe ujęcie rodziny, w którym zmiany zachodzące w jednym elemencie mają wpływ na pozostałe elementy, jak również na cały system. Gotowość prawie połowy badanych Polaków do powielania wzorców wyniesionych z rodziny generacyjnej może być niepokojąca w świetle innych badań dotyczących zaburzeń funkcjonowania rodziny. W artykule przyjęto założenie, że w życiu dorosłego człowieka najczęściej istnieją dwa obszary istotne dla jego funkcjonowania i zaspokajania potrzeb – obszar życia rodzinnego i zawodowego. Wskazano na ogromną dysproporcję między przygotowaniem do ról zawodowych i rodzinnych – na niekorzyść tych ostatnich. W związku z zagrożeniami funkcjonowania rodziny współczesnej i pełnienia przez nią zwłaszcza funkcji wychowawczej, zaproponowano upowszechnienie na gruncie pedagogiki rodziny i andragogiki pojęcia „dziedziczenia deprywacji życia rodzinnego”. Całość podjętych w artykule rozważań zmierza do wskazania pilnej potrzeby diagnozowania współczesnej rodziny i opracowania spójnego, wielowymiarowego, wolnego od ideologii systemu edukacji rodzinnej, a szczególnie przygotowania do pełnienia ról rodzicielskich.

**Słowa kluczowe:** rodzina jako system, edukacja rodzinna, role rodziców, dysfunkcjonalność rodziny współczesnej

**Summary.** In the research conducted by CBOS (Centre for Public Opinion Research) in 2019, Poles admit that the family is still assigned a high position in their value system. This does not mean, however, that the family performs its functions well. The basis of the considerations in this article is the systemic approach to the family in which changes occurring in one element affect other elements, as well as the entire system. The readiness of almost half of the surveyed Poles to duplicate patterns learned from the generational family may be disturbing in the light of other studies on family functioning disorders. The article assumes that in the life of adult human beings there are usually two areas essential for their functioning and satisfying their needs – the area of family and of professional life. A huge disproportion between preparation for professional and family roles was indicated – to the disadvantage of the latter. In connection with the threats to the functioning of the modern family and its educational function, it was proposed to popularize the concept of “inheriting family life deprivation” on the basis of family pedagogy and andragogy. All the considerations undertaken in the article are aimed at pointing to the urgent need to diagnose the modern family and to develop a coherent, multi-dimensional, ideology-free family education system, especially when it comes to preparation for parental roles.

**Keywords:** family as a system, family education, roles of parents, dysfunctionality of the modern family

## Wprowadzenie

Od dziesięcioleci w systemie wartości nie tylko Polaków rodzina znajduje się na czołowych miejscach. Wielu badaczy podkreśla niekwestionowane znaczenie rodziny dla rozwoju i funkcjonowania jednostki oraz społeczeństwa (Kawula, Brągiel, Janke 1998; Adamski 2002; Kościelska 2011). Rodzina w zależności od dyscypliny naukowej, której jest przedmiotem, definiowana jest jako: grupa pierwotna, podstawowa komórka społeczna, wspólnota, podstawowe środowisko wychowawcze, środowisko rozwoju człowieka. Jej kształt i zadania na przestrzeni wieków ulegały oczywiście zmianom, niekiedy nawet zapowiadano schyłek jej znaczenia, jednak mimo tak dużej dynamiki zmian społecznych rodzina trwa, a jej rola wcale nie maleje.

Współczesna rodzina polska podlega procesowi zmian w różnych zakresach swego funkcjonowania, na przykład maleje rola tradycji, zwiększa się liczba związków nieformalnych, odraczana jest decyzja o zawarciu mał-

żeństwa, maleje pozycja społeczna ojca i męża. Te i inne zmiany wpływają negatywnie na znaczenie wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez rodzinę (Miczynańska-Kowalska 2008, s. 135–136).

Rodzina, ze względu na swoją rolę w rozwoju człowieka, stanowi istotny układ odniesienia dla analizy tego rozwoju. Aktualny stan badań nad rodziną dokumentuje pogląd, „że środowisko rodzinne ma ogromny wpływ zarówno na ryzyko, jak i ochronę wystąpienia zaburzeń u dzieci. Siła tego wpływu pochodzi z dwóch źródeł. Pierwsze dotyczy natury i specyfiki relacji rodzic–dziecko, drugie związane jest ze strukturą rodziny, a zwłaszcza podziałem ról, utrzymaniem zasad czy zachowaniem rytuałów rodzinnych” (Grzegorzewska 2016, s. 89).

## **Systemowe ujęcie rodziny**

Przyjmuję jako podstawę tych rozważań systemową koncepcję rodziny. W takim ujęciu rodzina jest traktowana jako system, który posiada określony zespół norm i zasad, a także środków podtrzymujących jego spójność.

Każda osoba w rodzinie jest częścią tego całego systemu. [...] Każdy system rodzinny posiada określone cele i sposoby zaspokajania potrzeb członków swojej rodziny oraz posiada własne sposoby społecznego funkcjonowania. Podkreślić trzeba, że system rodzinny to nie grupa, która składa się z pojedynczych indywidualności, ale specyficzny związek powiązanych ze sobą elementów. Zmiana w jakiejś części systemu wpływa na pozostałe części i cały system, który już nie pozostaje taki sam (Dybowska 2012, s. 7).

Teoria systemów rodzinnych akcentuje, że zaburzenia w funkcjonowaniu jednego jej członka świadczą o dysfunkcjonalności całego systemu, a dysfunkcjonalność rodziny jako grupy jest przejawem dysfunkcjonalności społeczeństwa jako całości (Brashaw 1994, s. 41–46). Wśród cech rodziny w ujęciu systemowym wymienia się najczęściej:

- **Całościowość** – całość jest rozumiana jako coś więcej niż suma części. Poznanie poszczególnych członków rodziny nie wystarcza do poznania całego systemu, jest on bowiem wynikiem interakcji pomiędzy elementami.

- **Cyrkularność** – członkowie rodziny oddziałują na siebie za pomocą sprzężeń zwrotnych. Przyczynowość cyrkularna prowadzi do eskalacji działań w postaci samowyzwalających się cykli.
- **Ekwiwalencja** – możliwość osiągnięcia podobnych rezultatów, przy wychodzeniu z różnych stanów początkowych.
- **Ekwi-potencjalność** – z podobnych stanów początkowych mogą być osiągnięte różne rezultaty.
- **Zdolność do homeostazy** – dążenie do określonego typu równowagi wewnętrznej, mające znaczenie w zapobieganiu dezintegracji i przywracaniu równowagi.
- **Zdolność do morfogenezy** – proces zapewniający rozwój i zmiany systemu, umożliwiający choćby przystosowanie się rodziny do kolejnej fazy jej życia (Dybowska 2012, s. 7; por. też Ryś 2001, s. 8–9).

Jedną ze znanych typologii w systemie rodzinnym jest typologia D. Fielda (1996), której podstawą jest rodzaj granic pomiędzy podsystemami rodzice–dzieci. Występują w niej następujące typy rodzin:

### ***Rodzina prawidłowa (rodzina związków, rodzina relacji)***

Jej członkowie są powiązani, ale zachowują odrębność; rodzice współpracują ze sobą, mają władzę, można na nich polegać; w rodzinie tej szanuje się prawa i uczucia innych; wszystkim zależy na rozwoju każdego członka rodziny, dlatego wszyscy są motywowani do odkrywania swoich uzdolnień. Relacje małżeńskie są oparte na okazywaniu sobie zrozumienia i szacunku; małżonkowie są wystarczająco silni jako jednostki; dobrze sobie radzą w sytuacjach kryzysowych; związek małżeński tworzy harmonijną całość, opartą na porozumieniu, właściwym zaspokajaniu potrzeb, co stwarza solidną podstawę procesu wychowywania dzieci. Styl rodzicielski charakteryzuje się tym, że rodzice ustalają zasady i oczekiwania; wzajemnie wspierają swój autorytet, zapewniając również w ten sposób poczucie stałości i bezpieczeństwa, „zaspokajają potrzeby miłości, akceptacji, kontaktu, więzi; znają silne i słabe strony dziecka, pomagają mu w rozwoju; dzieci mają wystarczająco dużo swobody, aby być sobą, i dużo ciepła, aby czuć się kochanym; dziecko, które przekracza wyznaczone normy i zasady, jest szybko dyscyplinowane, rodzice stosując określone środki dyscyplinujące, nie obawiają się utraty miłości dzieci; [...] rodzice zachęcają dzieci do kontaktów z innymi; dzieci są wdrażane do samodzielności, odpowiedzialności” (Ryś

2001, s. 13). Rodzice narzucają pożądaną sposob komunikacji; problemy i trudności każdego członka rodziny są ujawniane i rozwiązywane; prośby dzieci są wnikliwie analizowane; rodzice chronią dzieci przed tymi czynnikami, które mogłyby zniszczyć przyjęty przez rodzinę system wartości.

### **Rodzina władzy**

Ma wyraźnie zaznaczoną strukturę, która jest respektowana; najważniejsze są obowiązki domowe, przestrzeganie reguł postępowania, zasady, a nie uczucia; rodzicom brak umiejętności lub gotowości do budowania relacji; występuje skłonność do krytycyzmu, wynajdywania wad, co powoduje obcość i poczucie samotności; dzieci znajdują się pod silną władzą rodziców; dzieci wiedzą dokładnie, czego się od nich oczekuje, ale nie wiedzą, że są kochane i nie słyszą tego od rodziców. Relacje małżeńskie polegają na precyzyjnym określeniu ról, małżonkowie w zasadzie nie okazują sobie miłości, wyrażają ją przez wykonywanie obowiązków; nie spędzają ze sobą czasu wolnego. W stylu rodzicielskim dominuje żądanie wypełnienia obowiązków przez dzieci, których zasadność nie jest wyjaśniana; rodzice oczekują, że dziecko będzie wiedziało, jak postąpić poprawnie, a jeśli postępuje źle, jest przez nich karane; rodzice mają mało cierpliwości, są przede wszystkim krytyczni, nie zauważają postępów, nie chwala dziecka, przyjmując poprawne zachowanie za oczywiste. Dynamika życia rodzinnego charakteryzuje się przekonaniem, że wszelkie przejawy kompromisu ze strony rodziców są oznaką słabości, problemy są rozwiązywane „silną ręką”; w rodzinie występują trudności we wzajemnym słuchaniu, szczególnie między podsystemami rodzice–dzieci; wspólnie spędzany czas jest wykorzystywany głównie na pouczanie dzieci, nie stanowi więc dla nich przyjemności, a jedynie jest źródłem frustracji (Ryś 2001, s. 13; Ryś 2003, s. 34–35).

### **Rodzina nadopiekuńcza**

Członkowie rodziny unikają sporów, rodzice nie podejmują rozmów o problemach; w rodzinie dużo uwagi poświęca się kultywowaniu rodzinnych tradycji, wzajemnej lojalności; dzieci mają wysoką pozycję w rodzinie, wpływają na wiele jej obszarów, oczekują lub nawet domagają się stałej pomocy ze strony rodziców; rodzice poświęcają się dla dzieci i to one właśnie determinują plany rodziny. Relacje małżeńskie są zdominowane przez poświęcanie uwagi dzieciom. Styl rodzicielski to styl dawania, władzy dzieci

nad rodzicami; rodzice zachowują się tak, jakby potrzebowali zgody dzieci na sprawowanie funkcji rodzicielskich; dzieci dorastając, mają wygórowane oczekiwania, ponieważ nigdy im nie odmawiano, nie stawiano wymagań; rodzice często są niekonsekwentni w egzekwowaniu oczekiwań i kar. W dynamice życia rodzinnego dąży się do kompromisów i unika sytuacji trudnych; komunikację w rodzinie cechuje wrażliwość i szacunek; w okresach trudnych wszyscy okazują sobie pomoc i wsparcie (Ryś 2001, s. 14; Ryś 2003, s. 36–37).

### ***Rodzina uwikłana***

Rodzice są bardzo oddani swoim dzieciom, obsesyjnie z nimi związani i bardzo zaborczy; przez przesadne dążenie do bliskości naruszają granice prywatności dziecka; uzależniając je od siebie uniemożliwiają dzieciom rozwój; rodzice myślą i działają za dziecko; mentalnie rezygnują z małżeństwa jako podstawy i rdzenia rodziny, co wynika z poczucia obcości i kruchości związku małżeńskiego. Styl rodzicielski wiąże się z obcością w relacjach małżeńskich, powodując koncentrację na dzieciach; rodzice manipulują dziećmi, wywołując w nich ustawiczne poczucie winy i stawiając w sytuacji bez wyjścia („gdybyś mnie kochał, to byś dla mnie zrobił to, czego oczekuję”). Dynamikę życia rodzinnego charakteryzuje niepokój, napięcia, choć rzadko dochodzi do jawnych konfliktów; konformizm występuje częściej niż szczerość i otwarte wyrażanie swoich uczuć (Ryś 2001, s. 15; Ryś 2003, s. 38–39).

### ***Rodzina chaotyczna***

Rodzina jest źle zorganizowana, występują w niej częste konflikty, które pozostają nierozwiązane; brakuje więzi zarówno między małżonkami, jak również między rodzicami a dziećmi; dzieci są ignorowane lub wykorzystywane. Relacje małżeńskie są złe, mało w nich miłości lub w ogóle jej brakuje; małżonkowie często się kłócą, przejawiają wobec siebie agresję, mogą sobie grozić wzajemnie rozwodem. Styl rodzicielski charakteryzuje się brakiem konsekwencji rodziców wobec dzieci, rodzice kierują się bowiem nastrojami; dzieci są wykorzystywane, zdane tylko na własną zaradność; postawę rodziców cechuje ubliżanie dzieciom i wytykanie im błędów, grożenie i używanie wobec nich siły, niesprawiedliwe i poniżające karamie. Dynamika życia rodzinnego w zasadzie nie istnieje, członkowie rodziny nie żyją bowiem razem, lecz osobno (Ryś 2001, s. 15; Dybowska 2012, s. 9).



Zakładam, że każdy z opisanych typów występuje w rodzinach polskich, choć procentowy udział w całej populacji rodzin nie jest znany. W rodzinach tych wychowywane są dzieci, a wpływy, jakim podlegają, najczęściej są niekorzystne, co wynika z charakterystyki typów rodzin. Tylko rodzina związków maksymalnie sprzyja rozwojowi dziecka, a nie mamy żadnych podstaw, żeby twierdzić, iż jest ona typem dominującym. Jeśli zestawimy to z informacją, że ponad 80% Polaków zamierza powielać w swoich rodzinach prokreacyjnych wzorce rodzinnego funkcjonowania pochodzące z rodziny generacyjnej, jest to moim zdaniem powód do niepokoju. Zgodnie z występowaniem procesu transmisji międzypokoleniowej takie prawdopodobieństwo jest bardzo duże. Warto uświadomić sobie skutki dla rozwoju dzieci, jakie niesie ze sobą wychowywanie się w każdym omówionym systemie rodzinnym.

Tabela 1. Skutki dla rozwoju dzieci w poszczególnych systemach rodzinnych

Typ rodziny	Skutki dla rozwoju dzieci
Rodzina prawidłowa	Dzieci mają poczucie bezpieczeństwa, nie muszą zajmować się problemami ludzi dorosłych; są zasilane pewnością, jaką pokładają w nich ich rodzice, którzy zapewniają im spójne, stabilne, a przez to bezpieczne środowisko. Opuszczenie domu nie jest dramatycznym wydarzeniem; dzieci odchodzące z domu mają poczucie własnej wartości, czują się przygotowane do życia, z przyjemnością wracają do rodzinnego domu; rodzice unikają nadmiaru rad dawanych dorosłym dzieciom, szanując ich autonomię i prawo do własnych decyzji.
Rodzina władzy	Dzieci traktują rodziców bardziej jak przełożonych stojących wyżej w hierarchii; trudno im zwracać się do rodziców ze swoimi problemami, ponieważ nie czują wsparcia i akceptacji, dlatego wycofują się emocjonalnie; dzieci starają się jak najszybciej opuścić dom; odwiedzają rodziców z poczucia obowiązku i sprzeciwiają się dawanym przez nich radom.
Rodzina nadopiekuńcza	Dzieci mają władzę nad rodzicami; wymuszają spełnianie zachcianek poprzez obwinianie o brak troski; w okresie dorastania łatwo ulegają presji rówieśników, nie godzą się na narzucanie im obowiązków. Rodziny te opóźniają moment odejścia dzieci z domu; dorosłe dzieci często też wcale tego nie chcą, ponieważ nie są niezależne; opuszczając dom, dorosłe dzieci mogą odczuwać wyrzuty sumienia i poczucie winy, definiując to wydarzenie jako porzucenie rodziców; boją się samodzielności i tego, czy poradzą sobie bez pomocy rodziców; do domu wracają chętnie i często (gdy nie odchodzą, korzystają nadal chętnie z obsługi mamy i taty, podobnie jak wtedy, kiedy były małe); często rodzice wtrącają się w małżeństwo swego dziecka, wymagając dla siebie priorytetu; uczucia dzieci są ambiwalentne: żal za brak przygotowania do życia i wdzięczność za miłość i opiekę.

Tabela 1. Skutki dla rozwoju dzieci w poszczególnych systemach rodzinnych (ciąg dalszy)

Typ rodziny	Skutki dla rozwoju dzieci
Rodzina uwikłana	Dzieci bardzo starają się spełniać oczekiwania i pragnienia rodziców, nie są autentyczne; mają trudności w sferze emocjonalnej; nawet jeśli fizycznie się wyprowadzają, mentalnie nie odchodzą, ponieważ jest to traktowane jako wyraz niełjalności; są uwikłane w sieć manipulacji, które stosują rodzice, pozbawiając swoje dorosłe dzieci prawa do samodzielnego życia.
Rodzina chaotyczna	Dzieci czują się niekochane i zagrożone, często nadmiernie obwiniają za ten stan rzeczy siebie; mogą stracić kontakt ze swoimi uczuciami; czasem przeżywają chęć zemsty, gniew, gorycz; dorosłe dzieci na ogół odchodzą z takiego domu zbyt wcześnie, a wracają jedynie z poczucia obowiązku.

Oprac. własne na podstawie: Field 1996, s. 18- 91; por. też Rys 2001, s. 10-16; Dybowska 2012, s. 7-10.

## Preferowane w Polsce modele funkcjonowania rodzinnego

Badania CBOS z 2019 roku na temat preferowanych i realizowanych modeli życia rodzinnego potwierdzają, że w sytuacji dynamicznych zmian wielu obszarów życia rola rodziny nie zmniejsza się, a nawet się umacnia, choć należy zaznaczyć, że zmienia się (rozszerza) sposób jej rozumienia. Więcej osób niż w badaniu z roku 2013 definiuje jako rodzinę również model składający się z osób pozostających w związku nieformalnym i wspólnie wychowujących dzieci z tego związku oraz model patchworkowy, w którym osoby pozostające w związku nieformalnym wychowują wspólnie dzieci z poprzednich związków (Komunikat CBOS 2019, s. 1). „Niezależnie od obecnej sytuacji ankietowanych zdecydowana większość (84%) chciała by, aby ich rodzina była podobna do tej, w której się wychowali. Prawie połowa Polaków (45%) zdecydowanie wyraża takie pragnienie. Co siódma osoba (14%) chce uniknąć powielania wzorców wyniesionych z domu, a 2% badanych nie ma zdania w tej kwestii. Na ogół Polacy są zatem zadowoleni z typu rodziny, w którym wyrosli, i dążą do tego, aby ich własna była do niego podobna” (tamże). 98% badanych, podobnie jak w badaniu z 2013 roku, deklaruje pragnienie posiadania potomstwa (tamże, s. 6).

W kontekście danych w literaturze przedmiotu dotyczących kondycji wychowawczej młodego pokolenia, występujących zaburzeń zachowania oraz w świetle informacji wskazujących na gotowość do powielania wzorców wywodzących się z rodziny generacyjnej przez 84% Polaków, zastanawiające jest, jak mało uwagi przypisuje się systemowemu, zaplanowane-

mu i realizowanemu celowo na wysokim poziomie przygotowaniu młodych ludzi do założenia rodziny, do pełnienia ról rodziców. Jednym z najistotniejszych celów edukacji na różnych szczeblach jest przecież przygotowanie człowieka do samodzielności, twórczego funkcjonowania w społeczeństwie i pełnienia różnych ról. Przygotowanie to wydaje się współcześnie trudne właśnie ze względu na dynamikę zmian zachodzących w różnych obszarach rzeczywistości.

Dla potrzeb tych rozważań przyjmuję założenie, że w życiu dorosłego człowieka najczęściej istnieją dwa istotne dla niego obszary, zaspokajające jego potrzeby, czyli obszar życia rodzinnego i zawodowego. Nawet pobieżna analiza programów kształcenia na różnych jego poziomach wskazuje ogromną dysproporcję w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych przygotowujących do pełnienia ról zawodowych i rodzinnych. Potwierdzają to przeprowadzone w 2021 roku przeze mnie badania na grupie 120 studentów studiów niestacjonarnych kierunku pedagogika w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Zapewne interesujące byłoby poszukiwanie odpowiedzi na pytania: dlaczego tak się dzieje? Jakie są skutki takiego stanu rzeczy? Czy nie jest to jedna z wielu złożonych przyczyn dawania pierwszeństwa rozwojowi zawodowemu przed założeniem rodziny przez młodych ludzi? Można zauważyć, że współcześnie z otaczającej rzeczywistości płyną sygnały wskazujące, iż wysoką pozycję społeczną i ekonomiczną zapewnia człowiekowi głównie rozwój zawodowy, a sukces właśnie w tym obszarze jest przez wiele grup społecznych wysoko wartościowany.

Można stwierdzić, że istnieje pewna sprzeczność pomiędzy przyznawaniem rodzinie wysokiej wartości przez jednostki, a jej znaczeniem w używaniu statusu społecznego. Zauważalna jest asymetryczność w celowym przygotowaniu jednostek do pełnienia ról zawodowych i rodzinnych – na niekorzyść tych ostatnich. Dość ryzykowne wydawałoby się twierdzenie, że nie ma potrzeby kształcenia w zakresie pełnienia ról rodzinnych. Wiedzę i umiejętności na ten temat ludzie młodzi uzyskują głównie przez naśladownictwo, w procesie wychowania naturalnego w swojej rodzinie generacyjnej. Co jednak z całą rzeszą ludzi, którzy nabywają tą właśnie drogą kompetencje nieprawidłowe, nie tylko niesprzyjające rozwojowi kolejnych pokoleń i trwałości rodziny jako wspólnoty, a wręcz szkodliwe? Jeśli przyjąć, że ze względu na rosnącą dynamikę zmian głównym zadaniem (problemem) człowieka współczesnego jest nabywanie umiejętności adaptacyjnych i kreatywnych, to ta trudność dotyczy również rodziny jako gru-

py, wspólnoty czy systemu. Jeśli jest ona dysfunkcyjna, to nie zapewni potrzebnych młodym pokoleniom kompetencji.

## **Przygotowanie do pełnienia ról rodzinnych – potrzeby, możliwości i zagrożenia**

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, a także tak istotną, dotychczas niezastępowalną emocjonalną funkcję rodziny, dzięki której rodzina stanowi dla jej członków swoisty azyl, miejsce, gdzie można uwalniać swoje różne emocje, dostawać wsparcie i akceptację, dzielić się problemami, które spotykają nas w świecie pozarodzinnym, uważam, że już czas najwyższy nie pozostawiać edukacji rodzinnej tylko rodzinie. Lokowanie rodziny jako wartości na wysokich pozycjach nie jest przecież jednoznaczne z wypełnianiem przez rodzinę swoich funkcji na wysokim poziomie, podkreśla jedynie jej znaczenie dla człowieka

Jak twierdzi J.S. Coleman (1993, s. 7–28), współczesna rodzina „traci zdolność właściwego socjalizowania dzieci, ponieważ kapitał, którym dysponowała kiedyś, uległ wyczerpaniu. Rozwój technologiczny, informatyczny, mobilność geograficzna i związane z tymi zjawiskami zmiany społeczne uniemożliwiają rekonstruowanie rodziny w jej tradycyjnym kształcie, ta bowiem socjalizowałaby do świata, którego już nie ma” (za: Nyczaj-Drąg 2005, s. 154). Czyli rodzina nadal ma znaczenie, ale jakość jej oddziaływań zmienia się negatywnie. Potwierdzają to zarówno badania naukowe, jak również potoczne przekonanie.

„Rodzina i szkoła tracą swoje dominujące znaczenie wychowawczo-socjalizacyjne na rzecz grupy odniesienia rówieśniczego i przekazów medialnych” (Wysocka, Ostafińska-Molik 2015, s. 133), co potwierdza „teza socjologów o doświadczeniu zapośredniczonym (Giddens 2001) i pedagogów o przesunięciu socjalizacyjnym (Kwieciński 1999)” (tamże).

Należy przyjąć, jak sądzę, że dobre przygotowanie do rozumienia wszystkich funkcji rodziny i uwarunkowań ich wypełniania na właściwym poziomie, przygotowanie do pełnienia ról rodzinnych, wyposażenie w tym zakresie młodych ludzi nie tylko w wiedzę, ale również umiejętności i kompetencje społeczne, to istotne zadanie zarówno dla edukacji instytucjonalnej oraz (a może przede wszystkim) ustawicznej (formalnej, pozaformalnej, nieformalnej). Edukacja ustawiczna może odegrać bardziej znaczącą rolę ze względu na zdecydowanie większą elastyczność, szybsze

dostosowywanie się do potrzeb różnorodnych odbiorców, reagowanie na zmiany społeczne i wyniki badań naukowych. Zdziwiająco wręcz jest, że tak skrupulatnie dbamy jako społeczeństwo o przygotowywanie ludzi do pełnienia nawet bardzo szczegółowych i niezbyt skomplikowanych ról zawodowych (np. przysłowiowa obsługa wózka widłowego), a tak swobodnie, wręcz niefrasobliwie podchodzimy do przygotowania ludzi wychowujących w rodzinie młode pokolenie. Zakładam, że skoncentrowanie działań na tym zadaniu, wzmocnienie i nadanie naukowych ram przygotowaniu do funkcjonowania w rodzinie i pełnienia ról rodzicielskich przyczyni się do zmniejszenia zaburzeń zachowania, problemów wychowawczych, opiekuńczych, a wtórnie uwolni jednak w pewnym stopniu instytucje państwowe od obowiązków kompensowania braków i błędów wychowania rodzinnego. Na gruncie pedagogiki społecznej znane jest pojęcie dziedziczenia ubóstwa społecznego; może warto upowszechniać na gruncie pedagogiki rodziny i andragogiki pojęcie „dziedziczenia deprywacji życia rodzinnego”. A przede wszystkim warto badać skutki takiego zjawiska w wymiarze mikro- i makrospołecznym.

Przeciwstawiając modelowi tradycyjnemu, modernistycznemu (nuklearnemu) rodzinę współczesną, postmodernistyczną, D. Elkind określa ją jako „przepuszczalną”, czyli posiadającą otwarte do wewnątrz i na zewnątrz granice (Elkind 1995). W każdej epoce obraz rodziny i dziecka stanowi swoiste lustro, odzwierciedlenie kulturowych i społecznych warunków. Teoretycy ponowoczesności twierdzą, że sposób, w jaki obywatele, w tym oczywiście dzieci, są kształtowani przez społeczeństwo, jest podporządkowany roli konsumenta (Bauman 2001, s. 19; Bauman 2003, s. 147; Krajewski 1997, s. 20–21). Zauważana niekiedy „konsumpcja na pokaz” stanowi dowód przynależności grupowej, statusu społecznego. Praca to nie jest już, jak wcześniej pisał Cz. Strzeszewski, „wolna, choć naturalnie konieczna działalność człowieka wypływająca z poczucia obowiązku, połączona z trudem i radością, mająca na celu tworzenie użytecznych społecznie wartości duchowych i materialnych” (Strzeszewski 1978, s. 19), lecz jest ona narzędziem do celu, który stanowi maksymalizacja dóbr konsumpcyjnych. To w nich człowiek ponowoczesności poszukuje i odnajduje spełnienie i wolność (Bauman 1995, s. 92). „Powszechne staje się przekonanie, że obecnie dziecko pełni zbyt wiele nieswoistych dla dzieciństwa ról. Bycie dzieckiem w warunkach ubóstwa, bezrobocia i patologii rodziców czy bogactwa, robienia kariery, ustawicznego braku czasu i związanego z tym przyspieszenia, w każdym przypadku oznacza wzrastanie poza rodziną – na ulicy lub w in-

stytucjach. Można pokusić się tu o spostrzeżenie, że w wymienionych współczesnych odmianach dzieciństwa uwidoczni się słabość i bezradność wychowania połączone z kryzysem rodziny” (Nyczaj-Draż 2005, s. 146–147). M. Nyczaj-Draż twierdzi, że jedną z form dzieciństwa we współczesnym społeczeństwie jest tzw. dzieciństwo wysokiej jakości (tamże). „Wysokojakościowe, doinwestowane dzieci powinny być dobrze odżywione, odznaczać się dobrą kondycją, mieć dużo zainteresowań, zdobywać wykształcenie w elitarnych, wysoko opłacanych szkołach i w efekcie długo pozostawać bezużytecznymi ekonomicznie. Tego typu wychowanie zwiększa szanse odniesienia sukcesu w przyszłości, lecz stanowi ogromne obciążenie finansowe dla rodziców” (Dobrodzicka 1999, s. 155). Rodziny należące do polskiej klasy średniej, między innymi dlatego, że próbują sprostać temu modelowi, charakteryzują się bardzo dużym zaangażowaniem zawodowym, co wiąże się ze znacznym obciążeniem czasowym. Wpływa to oczywiście negatywnie na pełnione przez te rodziny funkcje. W ujęciu systemowym rodziny dysfunkcjonalność ulega wzmocnieniu dzięki sprzężeniu zwrotnemu, co oddziałuje na poszczególnych członków rodziny i rodzinę jako całość. Rodzina dysfunkcjonalna na skutek międzypokoleniowej transmisji kulturowej przekazuje dysfunkcjonalność kolejnym pokoleniom. Jak podkreśla J. Bradshaw, „toksyczna pedagogika jest przekazywana z pokolenia na pokolenie jako uświęcona postać prawdy” (Bradshaw 1994, s. 25). Jeśli celem podstawowym człowieka współczesnego staje się posiadanie jak największej ilości dóbr konsumpcyjnych, a także sama przyjemność konsumowania (Bauman 2003, s. 147), to z punktu widzenia wychowania możemy mówić o wypaczeniu i zagrożeniu tego procesu. Szczególnie istotna wydaje się w tym kontekście funkcja opiekuńczo-wychowawcza, dzięki bowiem socjalizacji pierwotnej w rodzinie przekazywane są wartości i normy społeczne oraz kształtowane są zręby osobowości człowieka. Te wszystkie uwarunkowania kulturowe, społeczne, rodzinne przyczyniają się do instytucjonalizacji dzieciństwa. Dzieciństwo nie jest zatem obiektywnie istniejącym faktem Durkheimowskiego ładu społecznego, lecz raczej paradygmatycznie wytwarzanym artefaktem społecznego chaosu (z łac. *arte* – sztuczny, *factum* – zrobione), subiektywnym fenomenem czy może kalejdoskopem obrazów wytworzonym w zbiorowej świadomości społecznej i determinowanym historycznie i kulturowo przez społeczny *ethos* – obyczaj, przyzwyczajenie, tradycję, mity, projekcję oczekiwań i przekonań dorosłych, modę, komercyjną reklamę, politykę, ekonomię, ideologię, religię itd.” (Głazewski, Nyczaj-Draż 2005, s. 8).

## Podsumowanie

Z przemian rodziny jako mikrostruktury społecznej będącej elementem makrostruktury należy sobie zdawać sprawę, interdyscyplinarnie je diagnozować, po to, aby wskazywać zagrożenia dla funkcjonowania jednostki i społeczeństwa oraz sposoby zapobiegania im lub ich minimalizowania. Trudno jest oczywiście wychowywać dla przyszłości, która zawiera w sobie elementy niewiadomej, szczególnie w czasie narastającej dynamiki zmian, a nawet społecznego chaosu. Ponieważ jednak na gruncie psychologii stwierdzono, że dziecko do właściwego rozwoju potrzebuje stałości i bezpieczeństwa oraz aktywnej obecności i bliskości rodziców, to moim zdaniem możemy uczynić z tej wiedzy kontekst, do którego odnosimy (jako dorośli) swoje działania wychowawcze. Pamiętając, że wartości są pierwotne w stosunku do celów wychowania, należy ustawicznie do nich wracać, zakotwicząc w nich swoją tożsamość rodzicielską.

Jeśli przyjmiemy założenie, że współczesna rodzina w wielu zakresach nie spełnia swoich funkcji na pożądanym poziomie, młodzi ludzie wiedzę, umiejętności i postawy dotyczące pełnienia ról rodzicielskich czerpią głównie z własnej rodziny generacyjnej, a przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie jest coraz trudniejsze, to nieodzowne jest poważne potraktowanie przygotowania do bycia rodzicem. Nawet jeśli wzorce wyniesione z rodziny generacyjnej są korzystne, co daje poczucie własnej wartości, stabilność emocjonalną i wiele różnych umiejętności, to mogą one okazać się niewystarczające dla bycia dobrym i odpowiedzialnym rodzicem w przyszłości. Konieczne jest więc wdrażanie różnego typu oddziaływań edukacyjnych umożliwiających młodemu człowiekowi nabywanie wiedzy i umiejętności w zakresie ról rodzinnych, ale także „renowacja kompetencji rodzicielskich” u tych, którzy taką potrzebę odczuwają, bądź jest ona, ze względu na dobro dziecka, konieczna. Zróżnicowane formy edukacji ustawicznej, w tym nieformalnej, odpowiadające na zdefiniowane potrzeby dorosłych rodziców gotowych do zmiany i rozwoju, będą zapewne dobrym rozwiązaniem. Rodzice w konfrontacji z rzeczywistością wychowania rodzinnego często uświadamiają sobie własne braki lub stereotypy i mają gotowość do dokonywania zmian w tym zakresie. Kierują się silną motywacją wewnętrzną, charakteryzują się pewnym poziomem samoświadomości i refleksji wychowawczej, a przez to stanowią wymagającą, ale wdzięczną grupę odbiorców oferty edukacyjnej, szczególnie tej w postaci krótszych, bardziej sprecyzowanych form. Przygotowa-



nie do pełnienia ról rodzinnych narażone jest niestety na różne niebezpieczeństwa, które możemy obserwować choćby w związku z przedmiotem nauczania „wychowanie do życia w rodzinie”. Jednym z tych niebezpieczeństw jest ideologizowanie tego obszaru życia społecznego, zarówno w zakresie treści, jak i efektów, drugim próba zawłaszczenia tej edukacji przez jeden obowiązujący punkt widzenia, co dla rozwoju rodziny, i tak już narażonej na wiele niebezpieczeństw, na pewno nie będzie korzystne. Tym większego znaczenia nabierają rzetelne badania naukowe w tym zakresie, odrębnie na gruncie różnych dyscyplin, bądź badania interdyscyplinarne. Wyniki badań stanowiąc mogą podstawę do planowania oddziaływań edukacyjnych realizowanych na różnych poziomach, płaszczyznach, za pomocą zróżnicowanych metod i form organizacji, a kierowanych do przyszłych rodziców lub tych, którzy już tę rolę pełnią.

## Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bauman Z. (2001), *Tożsamość – jaka była, jest i po co?*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Wydawnictwo LTW, Warszawa.
- Bauman Z. (2003), *Razem. Osobno*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (1995), *Wolność*, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków.
- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę*, IPZiT, PTP, Warszawa.
- Coleman J. (1993), *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne”, 1.
- Dobrodzicka G. (1999), *Ewolucja wartości rodzinnych*, [w:] L. Beskid (red.), *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, IFiS PAN, Warszawa.
- Dybowska E. (2012), *Teoria systemowej pracy z rodziną*, ROPS, Kraków.
- Elkind D. (1995), *School and Family in the Post-modern World*, „Phi Delta Kappan”, 77.
- Field D. (1996), *Osobowości rodzinne*, Oficyna Wydawnicza „Logos”, Warszawa.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Głazewski M., Nyczaj-Draż M. (2005), *Ponowoczesne współprzestrzenie artefaktu dzieciństwa*, [w:] M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski (red.), *Współprzestrzenie edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Grzegorzewska I. (2016), *Rodzinne uwarunkowania problemów i zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe. Półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego”, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, nr 2.



- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2014), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Komunikat CBOS (2019), *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, oprac. M. Bożewicz, Fundacja CBOS, nr 46.
- Kościelska M. (2011), *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Krajewski M. (1997), *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przelomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Miczyńska-Kowalska M. (2008), *Konsumpcyjny charakter rodziny w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nyczaj-Draż M. (2005), *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski (red.), *Współprzestrzenie edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ryś M. (2001), *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Ryś M. (2003), *Relacje wewnątrzrodzinne w świetle badań psychologicznych*, [w:] B. Mierzwiński, E. Dybowska (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, Kraków.
- Strzeszewski Cz. (1978), *Praca ludzka. Zagadnienie społeczno-moralne*, RW KUL, Lublin.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B. (2015), *Rodzina w percepcji i doświadczeniach młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej – analiza porównawcza*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56).



**Aleksandra Litawa**

<https://orcid.org/0000-0003-2004-8450>

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Realizowanie harmonijnej pasji jako działanie autokreacyjne**

The engagement in harmonious passion  
as self-creation

**Streszczenie.** Poszukiwanie drogi spełnienia u każdej jednostki przebiega inaczej i dotyczy różnych aspektów życia. Jedną ze ścieżek realizacji własnego potencjału rozwojowego może być harmonijna pasja. Podjęte w tekście analizy miały na celu rozpoznanie wspólnych dla pasji i autokreacji kategorii oraz uzasadnienie tezy, że urzeczywistnianie pasji można postrzegać jako działanie autokreacyjne. Dokonano charakterystyki pasji i autokreacji, a następnie wyróżniono wspólne dla nich kategorie, tj. rozwój, wartości, twórczość oraz transgresję. Przeprowadzone analizy dały podstawę do sformułowania dwóch wniosków. Po pierwsze, pasja może stanowić jedną z dróg autokreacji. Po drugie, pasja może dać początek autokreacyjnym dążeniom podmiotu. Rozważania zakończono konstatacją, że proces urzeczywistniania harmonijnej pasji, w perspektywie samorealizacji jednostki, można określić mianem działania autokreacyjnego.

**Słowa kluczowe:** pasja, autokreacja, samorealizacja, samotranscendencja

**Summary.** The search for the way of fulfilment in each individual is different and concerns different aspects of life. A passion may be one of the paths to realizing one's development potential. The analyses undertaken in the text were aimed at identifying categories common to passion and self-creation and justifying the thesis that the realization of passion can be perceived as self-creation activity. Passion and self-creation were characterised, and then the categories common to them were distinguished; i.e. development, values, creativity, and transgression. Based on the analyses conducted, two conclusions were formulated. The first is

that passion can be one of the ways of self-creation. The second conclusion shows that passion can give rise to the subject's self-creative aspirations. The considerations ended with the conclusion that the process of realizing a harmonious passion, in the perspective of an individual's self-realization, can be described as a self-creative activity.

**Keywords:** passion, self-creation, self-realization, self-transcendence

*Chcesz wiedzieć kim jesteś? Nie pytaj. Działaj. Działanie cię określi i ustali. Z działania twójego się dowiesz. Ale działać musisz jako „ja”, jako jednostka, bo tylko własnych potrzeb, skłonności, namiętności, konieczności możesz być pewny. Reszta – czyż to nie recytowanie, wypełnianie schematów, tandeta, kicz? [...] Być kimś, to dowiadywać się nieustannie kim się jest, a nie – wiedzieć z góry.*

(Gombrowicz 1986, s. 162)

## Wprowadzenie

Człowiek nie istnieje po to, by być, ale po to, by się stawać (Frankl 1998, s. 47). Poszukiwanie drogi spełnienia, urzeczywistnianie potencjalnej, lepszej wizji siebie u każdej jednostki przebiega inaczej i dotyczy różnych aspektów życia. Zwykle jednak wiąże się z tym rodzajem działalności, który postrzega ona jako ważny i wartościowy z punktu widzenia jej funkcjonowania osobowego i społecznego. Jedną ze ścieżek realizacji własnego potencjału rozwojowego może być pasja.

Pasja stanowi ważną część tożsamości człowieka, jest czymś, co go w znacznym stopniu definiuje. Osoba posiadająca pasję nie mówi o sobie: „interesuję się malarstwem” czy „pasjonuję się sportem”, ale: „jestem artystą”, „jestem sportowcem” (Litawa 2019). Istnieją dwa rodzaje pasji: harmonijna i obsesyjna. Aktywność podejmowana w ramach harmonijnej pasji, mimo że wypełnia znaczną część czasu w życiu człowieka, nie przytłacza go, ale współgra z innymi aspektami jego życia. Jednostka w pełni kontroluje swoją działalność, która prowadzi ją do uzyskania korzystnych efektów zarówno podczas aktywności (pozytywne emocje i nastawienie, koncentracja, uskrzydlenie), jak i po jej zakończeniu (satysfakcja, pozytywne nastawienie do świata) (Vallerand 2012). Obsesyjna pasja natomiast wy-

zwala w jednostce stan bliski uzależnieniu. W tym przypadku można odnieść wrażenie, że to pasja kontroluje człowieka, a nie na odwrót. Działalności zorientowanej na realizację tego rodzaju pasji towarzyszą poczucie winy lub wstydu (jak w przypadku hazardu), jak również zachowania zagrażające życiu czy zdrowiu (np. tancerz, który mimo kontuzji nie przestaje trenować). Obsesyjna pasja prowadzi do negatywnych konsekwencji (wewnętrzne skonfliktowanie jednostki, negatywne myśli i emocje, obniżenie samopoczucia) (Philippe i in. 2009; Stenseng i in. 2011).

Rozważania zawarte w prezentowanym tekście odnoszą się do harmonijnej pasji rozumianej jako istotny obszar aktywności życiowej, w którym człowiek kreuje własne „ja”. Celem podjętych analiz było rozpoznanie wspólnych dla pasji i autokreacji kategorii oraz uzasadnienie tezy, że pasję można postrzegać jako działanie autokreacyjne.

## Istota pasji

Pasja odnoszona do ludzkiego doświadczenia jest zjawiskiem indywidualnym i wysoce subiektywnym, a jej podstawową cechą charakterystyczną jest unikatowość. Stąd każda próba nadania jej sztywnych ram definicji z góry skazana jest na niepowodzenie. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* podaje, że pasja to szczególne, bardzo silne upodobanie, zamiłowanie do czegoś, jak również przedmiot tej namiętności (Zgółkowska 2000, s. 12). Pasją jest to, w imię czego człowiek jest gotów do poświęceń i do pokonywania trudności. Maria Czerepaniak-Walczak, wskazując na grecki źródłosłów pasji (*pathos* – cierpienie, *erotas* – miłość), określa ją jako silną emocję (pozytywną lub negatywną) rządzącą zachowaniem człowieka. Zdaniem autorki, pasja to namiętność, która wyzwala aktywność zorientowaną na osiągnięcie tego, co z punktu widzenia danej osoby jest wartościowe. „Jako siła sprawcza ludzkiej aktywności, chęci i radości płynącej z działania, pozwala znajdować i nadawać sens życiu, dodawać odwagi przekraczania siebie” (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 54). W takim ujęciu pasja stanowi istotny czynnik zmiany jednostki i jej świata życia.

Pasja jest czymś osobistym, unikalnym i niepowtarzalnym, a przez to niejednoznaczny. Z zewnątrz może przybierać formę bardziej lub mniej spektakularną, co z punktu widzenia zaangażowanej w realizację pasji jednostki nie ma żadnego znaczenia. Bez względu na to, czy pasją człowieka są sporty ekstremalne, czy kolekcjonerstwo znaczków pocztowych,

jest ona dla niego źródłem równie ważnych przeżyć, doznań i uczuć. Bo sama w sobie pasja nie jest ważna, to człowiek nadaje jej znaczenie. Ten specyficzny rodzaj relacji bardzo obrazowo przedstawia Maria Dudzikowa (2015) w eseju dotyczącym jej pasji do książek. Lektura tekstu uzmysławia czytelnikowi, jak znacząca różnica istnieje pomiędzy stanami: „lubić książki” a „pasjonować się książkami”...

Za realizacją pasji kryje się coś więcej niż tylko sposób na przyjemne spędzenie czasu wolnego. Pasja jest „najwyższą formą zaangażowania, kreatywności i aktywnego tworzenia swojej biografii” (Dudzikowa, Nowak 2015, s. 7). Daje poczucie autentyczności i wolności, wprowadza jednostkę w stan uskrzydlenia, wyzwolenia. Pozwala człowiekowi znaleźć się w sytuacji, którą Ken Robinson i Lou Aronica (2012) nazywają „byciem w Żywiole” lub „byciem uskrzydłym”, a Mihály Csíkszentmihályi (1996) „doświadczeniem przepływu” lub „optymalnym doświadczeniem”. Urzeczywistniając swoją pasję, jednostka oddaje się czynnościom, które kocha i postrzega jako fascynujące. Doświadczenia towarzyszące jej w chwili obcowania z obiektem pasji, działania, które podejmuje, wypełniają ją energią, dodają siłę, inspirują do dalszych poszukiwań i rozwoju (Litawa 2019). Realizacji pasji towarzyszy głębokie przekonanie jednostki o sensowności i ważności podejmowanych czynów.

## **Trzy drogi tworzenia własnego „ja”**

W rozważaniach nad człowiekiem i jego człowieczeństwem autokreacja wydaje się pojęciem kluczowym. To zarazem jedno z tych określeń, które często rozumie się i stosuje intuicyjnie. Wynika to z faktu, że o autokreacji nie sposób mówić w oderwaniu od terminów jej pokrewnych, które przez jednych badaczy traktowane są synonimicznie, przez pozostałych zamiennie. Autokreację cechuje wielozakresowość i konfiguracywność z innymi kategoriami, takimi jak samorealizacja, samorozwój czy samokształtowanie (Górniok-Naglik 2014, s. 80). Eksploracja sposobów rozumienia autokreacji prezentowanych przez autorów wywodzących się z różnych dyscyplin naukowych prowadzi do konstatacji, że najczęściej bywa ona utożsamiana z samorealizacją lub samotranscendencją (Wąsiński 2018, s. 351).

Realizowanie siebie polega na stawaniu się tym, kim chce się być, na dążeniu do lepszej wersji siebie. Odkrywając i aktualizując swoje potencjalne zdolności, jednostka dąży do potwierdzenia własnej wartości, do roz-

woju swojej osobowości, do przewyciężenia ograniczeń w pełnym byciu sobą (Matwijów 1994, s. 112). Samorealizujący się człowiek zorientowany jest ku sobie, ku swojemu wewnętrznemu światu. W wyniku podejmowanej autorefleksji dąży do samopoznania (kim i jakim jestem?), samookreślenia (kim i jakim chcę być?) oraz samorozumienia (kim i jakim warto być?) (Wąsiński 2018, s. 350). Autorefleksja pojawiająca się u niego w sytuacjach problemowych prowadzi do ponownego odkrywania przed samym sobą rzeczywistego obrazu siebie, pełniejszego zrozumienia źródeł motywacji własnych wyborów i czynów, uświadomienia stopnia internalizacji wyznawanych wartości, otwarcia się na innych ludzi i określenia jakości nawiązywanych z nimi kontaktów (poziom samowiedzy); do „pogodzenia” się z samym sobą, uznania tego, jakim się jest pod względem zarówno własnych słabości, jak i walorów, z których płynie wola działania ukierunkowanego na samodoskonalenie się (poziom samoakceptacji); do zaktualizowania życzeniowej wizji siebie (poziom autokreacji) (Wąsiński 2011, s. 323–324). Jednostka definiuje bieżący obraz siebie, określa poziom samoakceptacji, a następnie wizję siebie idealnej, ku której decyduje się dążyć. „Próba wyjścia od Ja realnego i urzeczywistnienia Ja potencjalnego inicjuje złożony proces projektowania własnej drogi życiowej, która jest *de facto* kreowaniem pozytywnej przemiany wewnętrznej zgodnie z pewną wyidealizowaną, lecz możliwą do urzeczywistnienia wizją siebie” (Wąsiński 2011, s. 323).

Samorealizacja związana jest z transcendencją – człowiek dąży do tego, by przekraczać to, czym obdarzyła go natura. W efekcie wysiłku włożonego w pracę nad samym sobą osiąga poczucie sensu życia, poczucie spełnienia swojej istotowości, zyskuje uznanie dla samego siebie (Górniewicz 2001, s. 55). Tym samym staje się gotowy, by tworzyć nowe związki ze światem, by wiedzę oraz umiejętności uzyskane w toku samorealizacji zacząć wykorzystywać dla dobra innych.

W pełni urzeczywistniona samorealizacja kieruje człowieka w stronę samotranscendencji, która umożliwia mu wyjście poza samego siebie. Orientacja ku sobie ustępuje miejsca orientacji ku światu: ku innym ludziom i sensom, które można wypełnić (Frankl 2018, s. 47). Zdaniem Viktora Frankla, samotranscendencja stanowi istotę egzystencji. Być człowiekiem oznacza „być skierowanym na coś innego poza sobą”; żyć „w biegunowym polu napięć pomiędzy rzeczywistością a ideałami, które mają być zmaterializowane” (Frankl 2018, s. 71, 73). Zdaniem autora, „człowiek zawsze kieruje się oraz jest kierowany w stronę czegoś lub kogoś innego

niż on sam – może to być zarówno oczekujący wypełnienia sens, jak i inny człowiek, którego spotykamy na swojej drodze. Im bardziej zapominamy o sobie – oddając się sprawie, której pragniemy służyć, bądź też osobie, którą pragniemy kochać – tym głębsze jest nasze człowieczeństwo i tym bardziej urzeczywistniamy swój potencjał” (Frankl 2011, s. 166). Jednostka doświadcza samotranscendencji w momencie, gdy realizując ważną dla siebie ideę czy wartość, jest do tego stopnia na niej skoncentrowana, że zapomina o sobie i swoich potrzebach. Osiągnięcie samotranscendencji pozwala człowiekowi ujrzeć świat z innej, ponadindywidualnej perspektywy. Wyzwała w nim chęć przekazania światu czegoś od siebie, tworzenia nowych wartości, podzielenia się swoimi zdolnościami, jak również bezinteresownego działania na rzecz innych. Człowiek odnajduje sens życia poza własną egzystencją, pochłaniające go sprawy zewnętrzne stają się istotą jego istnienia.

Samorealizacja oznacza ewolucję *od*, czyli przekraczanie granic podmiotu, celowe działanie transgresyjne jednostki. Natomiast samotranscendencja oznacza ewolucję *do*, czyli przekraczanie siebie ku światu i istniejącym w nim wartościom. Obie perspektywy tworzenia własnego ja, samorealizacja oraz samotranscendencja, ujmowane rozłącznie wydają się ze sobą sprzeczne. Gdy jednak, w myśl koncepcji edukacji integralnej Wiesława Andrukowicza (2001), obie drogi połączy się w kontinuum *od-do*, owa sprzeczność okazuje się pozorna. „Autokreacja *od-do* wyznacza zawsze punkt wyjścia od konkretnej egzystencji tu i teraz jako czystego aktu bycia *tym oto* i transgresyjnego wskazania realnej potencji bycia *tym oto*, a także wyznacza punkt dojścia do ogólnej istoty człowieczeństwa jako czystej potencji bycia i transcendentального wskazania idealnej potencji człowieka w ogóle” (Andrukowicz 2001, s. 201). Takie myślenie o autokreacji pozwala uwolnić się od redukcyjnego postrzegania jej jako samorealizacji albo samotranscendencji (Wąsiński 2018, s. 351) i dostrzec w niej trzecią drogę tworzenia własnego „ja”, w której ewolucja *od* i ewolucja *do* wzajemnie się warunkują.

Autokreację można zatem rozumieć jako całościowy, twórczy proces stawania się (w perspektywie własnej, innych i świata), na który składają się różnego rodzaju akty samorealizacyjne wiodące jednostkę do wewnętrznego rozwoju i samotranscendencji. „Jest to proces, który przy współdziałaniu refleksji, samowiedzy, samoświadomości oraz osobowości dynamicznej, systemu wartości i czynników typu: wyobraźnia i ekspresja, na bazie doświadczeń ludzkich, złączonych z naturalnym potencjałem



człowieka i jemu właściwą wrodzoną tendencją rozwojową, prowadzi jednostkę do odkrywania znaczeń i sensów świata, drugiego i siebie” (Górnio-Naglik 2018, s. 167).

Najkrócej rzecz ujmując, w ramach pierwszej drogi tworzenia własnego „ja” – samorealizacji – jednostka zyskuje samoświadomość, która pomaga jej określić siebie i swoje miejsce w świecie w kontekście zinternalizowanych wartości. Druga droga – samotranscendencja – ujawnia się w gotowości jednostki do wejścia ze swoim potencjałem w relacje ze światem zewnętrznym z intencją jego ulepszenia. Autokreacja, jako trzecia droga tworzenia siebie, łączy obie orientacje (ku sobie oraz ku światu) w kontinuum twórczego procesu stawania się człowieka.

## O związkach pasji z autokreacją w ujęciu samorealizacji

Wspólnym mianownikiem dla pasji i autokreacji jest **rozwój**. Człowiek rozwija się wielowymiarowo. Na poziomie fizjologicznym, poprzez optymalizację swoich funkcji biologicznych, dąży do dobrego samopoczucia. Na poziomie społecznym, w drodze samorealizacji, zmierza ku uniezależnieniu się od świata. Na skutek rozwoju realizowanego na poziomie podmiotowym zaczyna rozumieć siebie, jak również odnajduje sens własnej egzystencji. Z kolei na poziomie rozwoju metafizycznego, autotranscendentnego, osiąga umiejętność przekraczania siebie, afirmuje życie, odczuwa jedność ze światem (Straś-Romanowska 1995, s. 44). Celem rozwoju, ogólnie rzecz biorąc, „jest uzyskanie możliwie pełnej harmonii ze światem”, jego efektem zaś „wytworzenie się pełnej otwartości na doświadczenia, ciągłej gotowości uwzględniania zmian, jakie się dokonują tak w samopoznaniu, jak i poznawaniu świata” (Gałdowa 1995, s. 158). Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, osoba ludzka rozwija się, bo potrafi stworzyć sobie i uzasadnić koncepcję stanów docelowych, do jakich dąży (Obuchowski 2004, s. 25). Za taką koncepcję z całą pewnością uznać można osobistą pasję człowieka, którą uzasadnia głębokie przekonanie podmiotu o sensowności i ważności podejmowanych w jej ramach czynów. Doświadczenia towarzyszące człowiekowi w chwili obcowania z obiektem pasji, działania, które podejmuje, wypełniają go energią, dodają sił, inspirują do dalszych poszukiwań i rozwoju (Litawa 2019). Podmiot wyznacza sobie cele w dziedzinie swoich zainteresowań, a następnie z dużą determinacją dąży do tego, by je zrealizować. W tej perspektywie pasję można postrzegać jako

czynnik dynamizujący rozwój jednostki w różnych wymiarach jej egzystencji (od biologicznego po metafizyczny), a tym samym jako drogę autokreacji umożliwiającą jednostce ewolucję *od siebie ku światu*.

Tym, co bez wątpienia łączy pasję z autokreacją, są **wartości**. Wartości, ujmowane z perspektywy subiektywizmu aksjologicznego, nie istnieją same w sobie, ale powstają i trwają w obrębie pewnego złożonego układu. To człowiek powołuje je do istnienia, kreując, poprzez podejmowane przez siebie działania, sytuację aksjologiczną (Gołaszewska 1990, s. 32). Istotnym aspektem rzeczywistości, który stanowi podstawę dla zaistnienia sytuacji aksjologicznej, jest osobista pasja jednostki. Realizujący pasję podmiot samookreśla siebie w kontekście wartości, które uznaje za ważne, tworzy swoje „ja” w myśl zgodnego z przyjętymi wartościami projektu wizji siebie. Warto zauważyć, że urzeczywistniając swoją pasję, jednostka nie dąży do wypełnienia jakiejś konkretnej, abstrakcyjnie ujętej wartości, ale wprowadza w świat pewne dobro, dąży do jakościowo dodatniej przemiany w świecie albo w sobie samym, zbliżając się w ten sposób do uznanego ideału. Parafrazując słowa Marii Gołaszewskiej, człowiek posiadający pasję aspiruje ku wytworzeniu określonego przedmiotu albo stanu rzeczy z uwagi na pewien ideał. Dążąc do jego urzeczywistnienia, podejmuje pewne decyzje, wypełnia zaplanowane zadania – w ten sposób wprowadza wartości w świat (Gołaszewska 1990, s. 46). Pasja wyzwala aktywność zorientowaną na osiągnięcie tego, co z punktu widzenia danej osoby jest wartościowe, sposób zaś realizacji pasji i ostateczny efekt podjętych działań są czynnikami tworzącymi wartości. Realizowane w ramach pasji wartości, pełniąc rolę ukierunkowującą i sensotwórczą, wytyczają ścieżkę autokreacji podmiotu.

Kolejną wspólną dla pasji i autokreacji kategorią bez wątpienia jest **twórczość**. W perspektywie procesualnej twórczość może być rozpatrywana na dwa sposoby: jako proces twórczy i jako proces tworzenia przez człowieka samego siebie. Pierwszy zorientowany jest na kreowanie wartości kulturowych, drugi – wartości osobowych. Obydwa pozostają ze sobą w istotnej zależności. Każde bowiem twórcze działanie wywołuje w jednostce osobotwórcze efekty (Górniok-Naglik 2014, s. 118). W pełni urzeczywistniona twórczość daje człowiekowi obszar wolności, śmiałość w podejmowaniu wyzwań życia, mądrość płynącą z dokonań, świadomość granic własnych możliwości; umożliwia realizację danego potencjału (indywidualnego i kulturowego), jest źródłem radości istnienia, potwierdzeniem ważnych dla jednostki wartości (Góralski 2014, s. 364).

Pasjonat jest twórcą, można rzec, podwójnym. Tworząc swoje „dzieło” (przedmiot, ideę czy stan rzeczy), tworzy zarazem samego siebie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wszystkie, nawet najdrobniejsze osiągnięcia wynikające z realizacji pasji mogą nieść ze sobą walory poznawcze, praktyczne, estetyczne czy wychowawcze, co nie pozostaje bez znaczenia dla sfery osobowości jednostki. W zachodzącym w ramach pasji procesie twórczym człowiek powołuje do istnienia nowe byty, wydobywa z siebie jakąś ideę, konstruuje nową rzeczywistość. W ten sposób osiąga poczucie spełnienia swej istotowości (Górniewicz 1995, s. 50). Realizacja pasji jest zadaniem twórczym, przy czym to właśnie z pasji podmiot czerpie siłę do tworzenia (również samego siebie).

W twórczość wpisane są działania **transgresyjne**. Zachodzące w ich ramach zmiany mają charakter intencjonalny i zorientowane są na przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu. Zgodnie z koncepcją Józefa Kozielskiego, człowiek dąży do tego, by wyjść poza to, czym jest i co posiada. Chodzi o pokonanie aktualnych granic, zarówno fizycznych, jak i poznawczych. Jedną z głównych sił uruchamiających działania transgresyjne jest dążenie do potwierdzania i wzrostu własnej ważności jako osoby (motywacja hubrystyczna), ale również zaspokojenie ciekawości, dążenie do poznania prawdy, wywoływanie pozytywnych emocji (motywacja poznawcza) (Kozielski 1987, s. 211). Dla każdego pasjonata stawianie sobie wyzwań jest czymś naturalnym. Jednostka dąży do mistrzostwa, do stałego polepszania jakości swoich dokonań. Tym, co ją napędza, są intensywne przeżycia intelektualne, silne emocje oraz wysoki poziom zaangażowania wynikające z jej fascynacji, zachwytu i uwielbienia dla obiektu zainteresowań. Determinacja pasjonata do działania, tworzenia i tym samym przekraczania kolejnych granic jest niezwykle silna i, co ważne, ma charakter trwały – może się utrzymywać, tak jak pasja, nawet przez całe jego życie. Realizujący pasję podmiot wciąż dąży do samodoskonalenia, wypełniając tym samym zadanie autokreacji.

## Wnioski

Z poczynionych w tekście analiz można wysnuć przynajmniej dwa wnioski. Po pierwsze, zarówno pasja, jak i autokreacja odnoszą się do rozwoju człowieka. W rozwój zaś wpisane są takie pojęcia jak twórczość, wartości, transgresja. I dla pasji, i dla autokreacji są to terminy kluczowe. Oso-

ba z pasją wykazuje umiejętność twórczego przekształcania świata rzeczy, zjawisk, ale i własnej osobowości. Kreuje siebie zgodnie z przyjętymi wartościami, pokonując przy tym własne ograniczenia, przekraczając istniejący stan rzeczy. Wyszczególnione, wspólne kategorie dają podstawę do konstatacji, że pasja może stanowić jedną z dróg autokreacji.

Drugi wysnuty wniosek pozwala stwierdzić, że pasja może być czynnikiem wyzwalającym akt autokreacji. Zaangażowanie w realizację pasji ma charakter dynamiczny i wraz ze stopniem zaawansowania przechodzi na kolejne właściwe dla autokreacji etapy. Na początku człowiek poszukuje swojej drogi spełnienia. Gdy już ją znajdzie i uświadomi sobie swoje potrzeby, jak również odkryje swoje zdolności, zaczyna się w danym kierunku doskonalić: bada swoje możliwości, ustanawia cele do realizacji (Litawa 2019). Wspierając się na właściwych pasji wartościach, podejmuje trud tworzenia samego siebie, dąży do osiągnięcia mistrzostwa, co pozwala mu zbliżyć się do życzeniowej wizji własnego „ja”. W momencie, gdy na skutek podjętego i wypełnianego planu podmiot osiąga pożądany przez siebie status (w zależności od rodzaju pasji – sportowca, artysty itd.) i zyskuje uznanie dla samego siebie (podbudowane samorozumieniem i samoakceptacją), jego koncentracja na sobie i swoim rozwoju zaczyna stopniowo ustępować miejsca orientacji ku światu zewnętrznemu. Wiara we własne możliwości, poczucie przynależności, poczucie bycia wartościowym i autentycznym zyskane w toku samorealizacji przekładają się na zaistnienie u jednostki świadomości, że jej działania mogą mieć pozytywny wpływ na innych ludzi. Dobre samopoczucie, energia i poczucie wolności właściwe osobie posiadającej pasję (Halonen, Lomas 2014, s. 21–24) wzmacniają u niej poczucie sprawstwa i dodatkowo motywują ją do wejścia w interakcję ze światem zewnętrznym. Przed jednostką uchyla się furtka, za którą biegnie ścieżka ku samotranscendencji.

Przedstawione konkluzje wskazują na silny związek pasji z autokreacją. Pasja może dać początek autokreacyjnym dążeniom podmiotu; wyznaczać kierunek jego dalszego rozwoju; tworzyć płaszczyznę, na której jednostka może realizować swój osobisty projekt stawania się lepszą wersją siebie zarówno w sferze poznawczej, aksjologicznej, jak i egzystencjalnej. Dlatego też, w moim przekonaniu, proces urzeczywistniania harmonijnej pasji, w perspektywie samorealizacji jednostki, z całą pewnością można uznać za działanie autokreacyjne.

## Zakończenie

Problematyka osobistej, harmonijnej pasji oraz związanych z nią działań autokreacyjnych może stanowić interesujący i inspirujący obszar potencjalnych badań andragogicznych. To ważny aspekt ludzkiej egzystencji, u podłoża którego leży niepowtarzalna konfiguracja przeżyć i doświadczeń konkretnej jednostki. To również bardzo osobista sfera działalności człowieka, w której aż roi się od wątków budujących proces jego twórczego stawania się. Podjęcie jakościowych, pogłębionych analiz w tym kierunku może przyczynić się do pełniejszego zrozumienia złożoności procesu osobowego rozwoju człowieka w dorosłości. Niniejszy tekst można potraktować jako zaproszenie do podjęcia tego trudu.

## Bibliografia

- Csíkszentmihályi M. (1996), *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Studio Emka, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2015), *Pasja jako źródło i jako efekt emancypacji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, KUL, Lublin, s. 53–68.
- Dudzikowa M. (2015), *O mojej miłości do książek. Esej osobisty*, [w:] M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, KUL, Lublin, s. 85–143.
- Dudzikowa M., Nowak M. (2015), *Wprowadzenie*, [w:] M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, KUL, Lublin, s. 7–12.
- Frankl V. E. (2011), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Frankl V. E. (1998), *Homo Patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*, tłum. R. Czernecki, Z.J. Jaroszewski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Frankl V. E. (2018), *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Gałdowa A. (1995), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Księgarni Akademickiej, Kraków.
- Gombrowicz W. (1986), *Dziennik 1957–1961*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław.
- Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Górniok-Naglik A. (2014), *Edukacja kulturalna w liceum stymulatorem autokreacji młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Halonen S. M., Lomas T. (2014), *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, „International Journal of Psychological Research”, no. 7(2), s. 17–28.
- Litawa A. (2019), *O uczeniu się inspirowanym pasją na przykładzie biografii edukacyjnej miłośnika sportu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(81), s. 63–75.
- Matwijów B. (1994), *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Philippe F. L., Vallerand R. J., Lavigne G. (2009), *Passion does make a difference in people's lives: A look at wellbeing in passionate and nonpassionate individuals*, „Applied Psychology: Health and wellbeing”, no. 1(1), s. 3–22.
- Popok S. L. (2015), *O istocie i mechanizmach pasji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, KUL, Lublin, s. 15–35.
- Robinson K., Aronica L. (2012), *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, tłum. A. Baj, Element, Kraków.
- Stenseng F., Rise J., Kraft P. (2011), *The dark side of leisure: obsessive passion and its covariates and outcomes*, „Leisure Studies”, no. 30(1), s. 49–62.
- Straś-Romanowska M. (1995), *Implikacje dla teorii rozwoju osobowości pochodzące z założeń antropologii filozoficznej (Wprowadzenie do teorii osobowości człowieka dorosłego)*, [w:] J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, WSP, Bydgoszcz, s. 37–49.
- Vallerand R. J. (2012), *The role of passion in sustainable psychological well-being*, „Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice”, Vol.2, s. 2–21.
- Wąsiński A. (2018), *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wąsiński A. (2011), *W poszukiwaniu sensu bycia rodzicem, czyli o duchowym zrodzeniu na drodze autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego*, „Chowanna”, nr 1, s. 315–321.
- Zgółkowska H. (red.) (2000), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 28, KURPISZ, Poznań.

**Sabina Wołoszyn**

<https://orcid.org/0000-0003-0217-7259>

Uniwersytet Wrocławski

**Doświadczanie szoku kulturowego  
przez cudzoziemców i cudzoziemki  
w przelotnych i rutynowych kontaktach  
z Polkami i Polakami przedstawiane  
w filmach na portalu *YouTube*.  
Wideoblogi jako użyteczne medium  
w międzykulturowym uczeniu się dorosłych**

Experiencing culture shock by immigrants in casual  
and routine contacts with Poles. Videoblogs as a useful  
medium in intercultural adult learning

**Streszczenie.** Problematyka szoku kulturowego, ujmowanego w modelu chorobowym lub rozwojowym, staje się obecnie bardzo popularna w polskiej literaturze naukowej. Powodem tego zainteresowania jest zarówno rosnąca świadomość zachodzenia tego zjawiska społecznego, jak i zwiększająca się z roku na rok liczba obcokrajowców i obcokrajowczyń w Polsce. Celem niniejszego tekstu jest prezentacja wyników badań własnych dotyczących doświadczania szoku kulturowego przez cudzoziemców i cudzoziemki w przelotnych i rutynowych kontaktach z Polakami/Polkami. Badania prowadzone były w podejściu jakościowym na materiale filmowym gromadzonym na portalu *YouTube*. Do analizy zakwalifikowanych zostało 30 filmów autorstwa młodych dorosłych opublikowanych w latach 2017–2020 w języku polskim lub angielskim lub posiadających napisy w jednym z tych języków. Przeprowadzone badania potwierdzają ustalenia innych badaczy, którzy donosili o negatywnym odbiorze nastawień Polaków i Polek do imigrantów i imigrantek, jednocześnie pozwoliły zdobyć większy wgląd w przeżywane skrępowanie i niezręczności czy wręcz poczucie odrzucenia w kontaktach z tubylca-

mi. W tekście podjęta została również kwestia znaczenia filmów dostępnych na portalu *YouTube* w międzykulturowym uczeniu się dorosłych.

**Słowa kluczowe:** szok kulturowy, imigranci i imigrantki, kontakty z Polakami i Polkami, międzykulturowe uczenie się dorosłych

**Summary.** The issue of culture shock, as described in the disease or the growth model, is now becoming very popular in Polish scientific literature. The reasons for this are both the increasing awareness and the increasing number of foreigners coming to Poland every year. This text aims to present the results of my research on the experience of culture shock by foreigners in casual and routine contacts with Poles. Analysis was conducted in a qualitative approach using video material found on *YouTube*. Thirty videos made by young adults published in Polish or English (or with provided subtitles) between 2017–2020 were qualified for the analysis. The conducted research confirms the findings of other researchers who reported a negative perception of attitudes of Poles towards immigrants, and, at the same time, it allowed to gain greater insight into the experienced embarrassment and awkwardness, or even a sense of rejection in their contacts with the natives. The article also addresses the importance of *YouTube* videos in intercultural adult learning.

**Keywords:** culture shock, immigrants, contacts with Poles, intercultural adult learning

## Rozumienie szoku kulturowego. Wprowadzenie

Kulturę, najkrócej, można zdefiniować jako swego rodzaju zestaw elementów takich jak wartości, tradycje, obyczaje czy reguły społeczne (Hofstede i in. 2010, s. 5), przyswajanych przez nas w trakcie socjalizacji i pozwalających nam określić „co robimy [...], jak to robimy [...] i dlaczego to robimy” (Garcea 2007, s. 62). Jednostka, przenosząc się np. do nowego kraju, „zabiera” ze sobą wyniesiony z kultury pochodzenia zestaw zasad, znaków oraz ich znaczeń, a jednocześnie napotyka wiele nowych norm, praktyk i wartości (Xia 2009). „Na styku” starej i nowej kultury zachodzi u jednostki szok kulturowy, który rozumiany jest jako odczucie zagrożenia przed utratą ważnych elementów kultury pochodzenia oraz uświadomienia sobie konieczności nabycia innych (Belford 2017). Doświadczenie szoku kul-



turowego nie jest jednakowe dla wszystkich grup migracyjnych czy osób podróżujących, ponieważ różne czynniki demograficzne, osobowościowe czy ideologiczne mają wpływ na jego przebieg. Podkreśla się, że te różnice mają charakter ilościowy, a nie jakościowy; nie zidentyfikowano żadnych odrębnych procesów psychospołecznych u przedstawicieli różnych grup, a jedynie zmiany w nasileniu doświadczonych emocji i w okresie ich trwania (Furnham 2019).

W badaniach nad szokiem kulturowym dominują dwa podejścia. Pierwsze z nich, nazywane modelem chorobowym, spopularyzowane przez Kalervo Oberg (1960), określa szok kulturowy jako nagłe poczucie dezorientacji u jednostki, któremu towarzyszy szereg objawów psychosomatycznych, utrudniających jej adaptację. Model chorobowy został skrytykowany za skupianie się na negatywnych aspektach zjawiska i, co najwyżej, sugerowanie jednostce, jak „leczyć się” z przypadłości. Do takiego sposobu rozumienia szoku kulturowego odwołuje się Aneta Słowik, która opisuje go przy użyciu nadal obowiązującej (dziesiątej) wersji *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych* (ang. skrót ICD-10), przytaczając nawet kod klasyfikacyjny zaburzenia F43.2 (Słowik 2020, s. 16). Ta „identyfikacja” wydaje się jednak nieuprawniona (trudno znaleźć tego rodzaju powiązanie w anglojęzycznej literaturze przedmiotu). Drugi model, nazywany rozwojowym, kładzie nacisk na pozytywne elementy szoku kulturowego (Dongfeng 2012). Twórca modelu rozwojowego Peter Adler (1975) uznał, że pojawienie się stresu akulturacyjnego jest nieuniknione, ale wskazuje on na zachodzenie procesu uczenia się i adaptacji przez jednostkę, zatem szoku kulturowego nie można traktować jako czegoś jednoznacznie szkodliwego i negatywnego. Na potrzeby mojej pracy szok kulturowy definiuję jako jedno z wielu wyzwań adaptacyjnych, które pojawiają się cyklicznie w ciągu życia jednostki i wywołują u niej naturalne, choć nieoczekiwane emocjonalne reakcje na doświadczanie nowego środowiska kulturowego, wymagającego od niej dokonywania szeregu zmian w swoim myśleniu i zachowaniu.

Zmiany, które jednostka musi wprowadzić w życie, mogą mieć charakter zarówno poważny (np. zidentyfikowanie i zrozumienie norm obowiązujących w nieznanym środowisku), jak i bardziej przyziemny, co nie znaczy, że mniej uciążliwy (np. załatwianie spraw urzędowych) (Moore, Popadiuk 2011; Kławsień-Zduńczyk 2018). To, jak trudne okaże się dla jednostki odkrycie „co, jak i dlaczego coś się robi” w kulturze przyjmującej, jest powiązane z odczuwanym przez nią tzw. dystansem kulturowym. Osoby, które po-

chodzą z podobnego środowiska kulturowego, językowego czy religijnego, lepiej i szybciej adaptują się do zasad kulturowych gospodarzy (Przyłęcki 2018). Podobieństwo kulturowe (tj. mały dystans) pozwala wyjaśnić i przewidywać zachowania innych na początkowych etapach kontaktu, więc zapewnia obcokrajowcom/czyniom poczucie komfortu potrzebne im do angażowania się w głębsze relacje z osobami z kultury przyjmującej (Belford 2017). Podobnie gospodarze chętniej i łatwiej akceptują osoby, z którymi sądzą, że łączy ich pewne podobieństwo. Duży dystans między obiema kulturami zakłóca wzajemne rozumienie i interakcje, przez co jednostce doświadczającej szoku kulturowego trudniej jest go przezwyciężyć.

Tworzenie relacji jest ściśle powiązane z kulturą, ponieważ techniki komunikacyjne, którymi jednostki posługują się w celu zawarcia znajomości, mają swoje korzenie w pierwotnej socjalizacji (Zainuddin, Wulandari 2020). Należy pamiętać, że szoku przez zauważenie istotnych różnic w komunikacji werbalnej i niewerbalnej doświadczają nie tylko obcokrajowcy/czynię, ale również osoby z kultury przyjmującej. Powodzenie w zbudowaniu relacji zależy od różnych czynników, które składają się na ich udaną, lub nie, międzykulturową komunikację. Dystans kulturowy, jako czynnik zewnętrzny, jest ważny z tego powodu, że podświadomie oddziałuje na pojawienie się u jednostki przyjeżdżającej poczucia podobieństwa i równości z obcymi sobie ludźmi (McKenzie, Baldassar 2016), lub wręcz odwrotnie; znaczące jest jednak to, że potrzebuje ona wiedzy na temat kultury ją przyjmującej, odpowiedniego nastawienia i motywacji, żeby aktywnie poszukiwać kontaktu z tubylcami oraz pewnych uniwersalnych umiejętności komunikacyjnych (Ying 2002). Powodzenie w kontaktach z obywatelami/kami kraju przyjmującego jest bardzo istotne dla imigrantów/ek, ponieważ wiąże się z powodzeniem ich ogólnej adaptacji do nowego środowiska kulturowego – im więcej udanych relacji, tym więcej możliwości wypracowywania odpowiednich technik komunikacyjnych, które zmniejszają, a z czasem nawet zniwelują, odczuwany szok kulturowy (Spencer-Oatey 2018).

## **Międzykulturowe uczenie się jako obszar edukacji dorosłych**

Międzykulturowe uczenie się to jeden z celów edukacji międzykulturowej, a rozumiane jest jako proces umożliwiający osobom z różnych środowisk kulturowych pokojowe koegzystowanie w jednym społeczeństwie bez dyskryminacji czy wzajemnej niechęci (Barwińska 2007). Dorosli uczą się

przede wszystkim w sposób nieformalny, poprzez doświadczanie różnych sytuacji codziennych, które są źródłem ich wiedzy, a przy tym wymagają od nich zdobycia lub rozwijania określonych umiejętności (Wiza 2015, s. 49). W społeczności wielokulturowej tym doświadczeniem jest bezpośrednia interakcja, inicjująca komunikację międzykulturową, której towarzyszy „wymiana wartości, wzajemne poszanowanie oraz zrozumienie poszczególnych stylów życia” (Młynarczuk-Sokołowska 2012, s. 235). Z tego powodu międzykulturowe uczenie się dorosłych odbywa się w głównej mierze poprzez zdobywanie rozmaitych doświadczeń w interakcjach z ludźmi z innych kultur – zakłada się, że bezpośredni kontakt między członkami/członkiniami różnych kultur przyczynia się do rozwoju ich kompetencji międzykulturowej, zmniejszenia uprzedzeń wobec „innego” i, w efekcie, do poprawy relacji międzykulturowych (Lourenço 2018; Sigalas 2010).

Celem osoby dorosłej zaangażowanej w międzykulturowe uczenie się powinno być wypracowanie umiejętności efektywnego działania w różnych kontekstach kulturowych i grupach składających się z osób pochodzących z rozmaitych środowisk – kluczowa w tym przypadku jest odpowiednia komunikacja oraz otwarte nastawienie na „ekspozycję” na nowe informacje, wartości, zachowania czy punkty widzenia, które mogą wydawać się „dziwne” czy nawet sprzeczne z własnymi (Gill 2007). Kontakty z przedstawicielami/kami innych kultur są okazją do uczenia się i zrozumienia nie tylko innych osób, ale również samej/samego siebie poprzez podjęcie refleksji nad własnymi poglądami, przekonaniami, wartościami czy słabościami (Wiza 2015). Pożądanym efektem procesu międzykulturowego uczenia się są odpowiednio rozwinięte kompetencje interpersonalne i międzykulturowe, które pozwalają na nawiązanie i utrzymanie udanego kontaktu z przedstawicielami innych, niż własna, kultur, oraz rozwinięta indywidualna tożsamość kulturowa osoby dorosłej (Allan 2003, s. 84).

Międzykulturowe uczenie się dorosłych nie powinno jednak być ograniczone do sytuacji, kiedy to z powodu pewnej życiowej konieczności czy zewnętrznej presji (np. udania się na delegację zagraniczną) pojawia się konieczność nawiązania dialogu z przedstawicielami obcego środowiska w celu poradzenia sobie z zastaną codziennością. Uczenie się międzykulturowe powinno również być podejmowane świadomie i dobrowolnie przez osoby z kraju goszczącego obcokrajowców, a więc niejako w sytuacjach, w których interakcja nie jest konieczna, ale jest pożądana dla prawidłowego funkcjonowania wielokulturowego społeczeństwa (Barwińska 2007). Doświadczenie bezpośredniego kontaktu z Innym/ą jest preferowane

w międzykulturowym uczeniu się dorosłych, ale zapośredniczona forma „spotkania się” z obcą kulturą – np. poprzez blogi czy filmy publikowane w Internecie – jest również skuteczna w rozwijaniu wrażliwości i komunikacji międzykulturowej (Lee 2012).

W tym miejscu warto krótko odnieść się do znaczenia medium zapośredniczającego „kontakty” gości i gospodarzy w międzykulturowym uczeniu się. W edukacji dorosłych, w której wyróżnia się trzy formy „studiowania”: formalną, pozaformalną oraz nieformalną (por. np. Maliszewski, Solarczyk-Szwec 2014; Muszyński 2014), z powodzeniem wykorzystuje się filmy publikowane na portalu *YouTube*, np. w kontekście nauczania języka i kultury innych krajów (Maryani, Aguskin 2019; Chen 2013; Wang, Chen 2019), organizacji wydarzeń edukacyjnych promujących „kosmopolityczne uczenie się” (Tange 2021) czy samokształcenia międzykulturowego (Benson 2015; Combe, Codreanu 2016).

## **Metodologia badań własnych**

Podjmując badania, chciałam dowiedzieć się jak cudzoziemcy/ki doświadczają szoku kulturowego w Polsce, a za istotne uznają także rozważenie użycia wideoblogów opowiadających o takich przeżyciach w obszarze międzykulturowego uczenia się dorosłych.

Realizując swoje badania, zdecydowałam się przeanalizować filmy autorstwa dorosłych obcokrajowców/czyń umieszczone na portalu *YouTube*. Pytanie badawcze, ukierunkowujące prowadzone analizy, brzmiało: O jakich trudnościach, kłopotach, nieporozumieniach lub potknięciach, i odwrotnie, o jakich mile zaskakujących wydarzeniach, które są przejawem szoku kulturowego, opowiadają cudzoziemcy/ki-youtuberzy/ki w swoich filmach? Jedno z pytań szczegółowych, na które odpowiedź przedstawiam w niniejszym tekście, sformułowane zostało następująco: Jak szok kulturowy przejawiał się w kontaktach społecznych z Polkami i Polakami?

Materiał do analizy gromadziłam przez kilka miesięcy (od kwietnia do czerwca 2020 roku), wpisując do wyszukiwarki portalu *YouTube* następujące hasła: szok kulturowy w Polsce, życie w Polsce, mieszkanie w Polsce, obcokrajowcy w Polsce, co mi się [nie] podoba w Polsce, minusy/plusy życia w Polsce, oraz ich odpowiedniki w języku angielskim. Warto dodać, że po kilku dniach algorytmy, działające na stronie internetowej, zaczęły proponować mi filmy o zbliżonej tematyce, dzięki czemu dotarłam do kanałów,

które nie pojawiały się na pierwszych stronach listy po wyszukiwaniu hasłowym. Do badań wybrałam jedynie filmy udostępnione publicznie i bezpłatnie. Opublikowanie materiału filmowego pozwala skorzystać z niego (tu: analizować go i cytować) bez konieczności zapewnienia badanym anonimowości oraz bez konieczności zdobycia ich zgody na badania – w momencie udostępnienia swoich filmów ich autorzy/ki stają się poniekąd osobami publicznymi.

Analizy materiału filmowego prowadzone były w podejściu jakościowym, w paradygmacie interpretatywnym. Najpierw dokonałam selekcji filmów, kierując się następującymi kryteriami kwalifikującymi: filmy muszą być autorstwa cudzoziemców/ek; dotyczyć ich wrażeń i doświadczeń z pobytu w Polsce; powinny być w języku polskim czy angielskim lub z napisami w jednym z tych języków. Zastosowałam także kryteria wykluczające, do których należały: pojawianie się w filmach jedynie ogólnych informacji, faktów czy wskazówek na temat życia w Polsce oraz opisywanie przez ich autorów/ki powierzchownych obserwacji, które nie odnoszą się do doświadczenia szoku kulturowego. Ostatecznie do analizy zakwalifikowałam 30 filmów (pochodzących z lat 2017–2020) autorstwa młodych dorosłych i te w całości poddałam transkrypcji. Następnie stworzyłam matrycę zawierającą fragmenty, które dotyczyły osobistych opisów „zderzenia się” z obcą kulturą i poddałam je kodowaniu. W procesie porządkowania utworzonych kodów i ciągłego ich porównywania (Dye i in. 2000) wyłonionych zostało pięć głównych tematów: 1) unikanie kontaktu przez tubylców w powierzchownych sytuacjach codziennych, 2) skrupowanie i odczuwanie trudności w rutynowych relacjach z dorosłymi Polakami i Polkami, 3) doświadczanie poczucia zagrożenia i dyskryminacji, 4) trudności cudzoziemców/ek z językiem polskim, oraz 5) zindywidualizowane problemy z przystosowaniem się do życia w polskiej kulturze; dwa pierwsze, na które złożyło się najwięcej kodów (odpowiednio 15 i 13), stały się podstawą przedstawionej niżej analizy.

Przed prezentacją wyników wspomnę jeszcze o dwóch zasadniczych ograniczeniach moich badań. Po pierwsze, analizowane filmy są w pewnym sensie stroniczne – twórcy/czynie filmów o życiu w Polsce na portalu *YouTube* to osoby dość młode, wykształcone, mające możliwość swobodnego podróżowania i osiedlania się w obcym kraju, oraz lubiące Polskę i polską kulturę. Ich narracje na temat szoku kulturowego są jedynie wycinkiem doświadczeń obcokrajowców przebywających w naszym kraju, więc aby lepiej poznać faktyczne problemy, trudności, nieporozumienia czy nie-

zręczne sytuacje, z którymi spotykają się osoby przyjeżdżające, należałoby przeprowadzić badania na znacznie większą skalę i ze znacznie bardziej zróżnicowaną grupą badanych. Po drugie, analizowane filmy są materiałem udostępnionym publicznie i prawdopodobnie były tworzone dla osiągnięcia jak największej oglądalności. Oznacza to, że łatwo z nich skorzystać w celach badawczych bez konieczności zapewnienia badanym anonimowości, ale jednocześnie ten brak anonimowości może wpłynąć na treść tworzonych filmów. Twórcy/czynie mogą świadomie ukrywać część informacji lub wybierać zatajenie różnych doświadczeń w Polsce, mogą również zmieniać narrację na temat opowiedzianych w filmach sytuacji w celu uniknięcia ataku na tle rasistowskim lub mowy nienawiści ze strony komentujących ich wideoblogi widzów. W swoim badaniu będę traktowała wszystkie analizowane narracje jako autentyczne i prawdziwe, jednak warte podjęcia byłyby dalsze badania identyfikujące całe spektrum doświadczeń osób migrujących do Polski, w tym również youtuberów/ek.

### **Doświadczenia obcokrajowców/czyń tworzących filmy na portalu YouTube. Analiza wyników badań**

Wyłonione w analizie tematy dotyczyły szerokiego wachlarza doświadczeń obcokrajowców/czyń – od niewielkich kłopotów w codziennym życiu, przez trudności w nawiązywaniu kontaktu, aż po doświadczenia dyskryminacji. W związku z tym, że kluczowe zagadnienia są zbyt obszerne, aby w całości przedstawić je w jednym artykule, to w niniejszym opracowaniu omówię tylko dwa z nich, powiązane ze sobą, a odnoszące się do relacji społecznych, zarówno tych przelotnych, jak i bardziej regularnych.

### **Mogliby się chociaż uśmiechnąć, czyli doświadczenie unikania kontaktu ze strony tubylców w powierzchownych sytuacjach codziennych**

Przyjazd do nowego kraju obfituje w wiele sytuacji społecznych (np. robienie zakupów, czekanie w kolejce do lekarza, korzystanie z komunikacji miejskiej, spacerowanie), które nie wymagają nawiązywania żadnych bliż-

szych relacji z tubylcami, jednak aby mogły przebiegać sprawnie, przydatne bywa nawiązanie choćby przelotnego kontaktu z drugim człowiekiem.

Zdecydowana większość opisywanych sytuacji codziennych dotyczyła postaw Polaków/Polek uznanych przez obcokrajowców/czynnie za negatywne.

Zaobserwowane negatywne postawy dotyczyły braku stosowania przez Polki/Polaków werbalnych i niewerbalnych zachowań, sugerujących ich życzliwe, a przynajmniej nieagresywne, nastawienie do osób przyjezdnych. W szczególności wyczuleni byli na to Amerykanie, którzy uważają nas co najmniej za nieprzewidywalnych – raz wrogich, innym razem, z niewiadomych dla nich względów, zaskakująco miłych. Uwagę autorów filmów zwróciło m.in. wpatrywanie się w nich bez słowa i uśmiechu, co w Stanach Zjednoczonych uważane jest za nacechowane niechęcią, odrzuceniem lub wręcz agresją.

Kiedy przyjechałem do Polski, i po pierwszych kilku miesiącach czułem się nieswojo w miejscach publicznych. Zauważyłem, że ludzie się gapią. I zauważyłem, że ludzie się nie uśmiechają. W amerykańskim języku ciała oznacza to, że zrobiłem coś, co cię uraziło czy zrobiłem coś, co cię zdenerwowało. Więc ciągle czułem się nieswojo, albo byłem trochę przestraszony. Zwłaszcza jeśli facet patrzył się na mnie, a nie uśmiechał. Wydawało mi się, jakby chciał walczyć ze mną – bo taki jest język ciała w Stanach. (*The Foreign Citizen*)

Warto zaznaczyć, że osobom z Polski takie zachowania mogą wydawać się typowe i neutralne, jednak dla ludzi z innego środowiska kulturowego mogą mieć skrajnie odmienne konotacje (Lipińska 2019, s. 83–85). Cytowany wyżej youtuber stara się to jakoś wytłumaczyć:

W rzeczywistości, czasami, gdy kasjer lub ktoś zachowuje się nieco niegrzeczne, nie są niegrzeczni, po prostu są sobą, to bardzo odmienne od tego, co jest w USA. W Stanach ludzie są zazwyczaj mili, kiedy pracują przy obsłudze klienta. (*The Foreign Citizen*)

Bycie sobą, tu: Polką/Polakiem, dla Amerykanów, dla których uśmiechanie się jest normą kulturową, oznacza bycie ponurym, a przez to „niekulturalnym”, czy nawet nieprzyjaznym (Szarota, 2011).



Jak byłem w Biedronce, to chyba był mój drugi dzień w Polsce, [...] i była taka, nie wiem, starsza pani, tam przy kasie. I ja tam podszedłem do niej i jakieś jedzenie położyłem na ladzie. I ona, oczywiście, tak patrzyła na mnie. I powiedziałem tak: „Hej! Cześć!”, i ona tak... „Grrr”, i tak wzięła, i tak *beep*, „Trzy dwadzieścia pięć”. A ja tak... Ona nie powiedziała „cześć”? Nic nie odpowiedziała, nawet się nie uśmiechnęła? Nic? Czemu była taka niemiła? (*Dave z Ameryki*)

Niechęci ze strony tubylców zaznać można także w sytuacjach, gdy konieczne jest nawiązanie rozmowy, np. poproszenie o pomoc przy robieniu zakupów. Jedna z cudzoziemek notorycznie spotykała się z dziwnymi zachowaniami, wskazującymi na dążenie do uniknięcia kontaktu z nią:

Miałam właśnie kupić coś w centrum handlowym, i jeśli o coś zapytam, po prostu odpowiadają po angielsku, że nie mówią po angielsku, ale dla mnie to naprawdę smutne, ponieważ mówią to bardzo szybko i uciekają daleko ode mnie. (*Jasmine T TV*)

Według niej takie zachowania są jednoznacznym przejawem braku życzliwości do obcokrajowców. Ona sama, jak stwierdza w innym fragmencie filmu, próbowałaby pomóc nieznanym, a jeśli naprawdę by nie potrafiła, to chociaż uśmiechnęłaby się do nich, żeby załagodzić sytuację. Opisane „ucieczki” wyjaśnić można zapewne lękiem napotkanych przez nią Polek/Polaków przed nieporadzeniem sobie ze zrozumieniem pytania zadanego im w obcym języku. W pewnym sensie takiego argumentu dostarcza czarnoskóry gość występujący na kanale *Jasmine T TV*, który zauważa, że tubylcy chętniej udzielają pomocy, gdy obcokrajowiec próbuje porozumiewać się po polsku.

Bardziej wyrozumiałe dla spotkanych przypadkiem Polek/Polaków są w swoich filmach osoby pochodzące z azjatyckiego kręgu kulturowego. Z ich perspektyw zachowanie tubylców nie wydaje się już tak srogie, a nawet wrogie, lecz odwrotnie – swobodne i spontaniczne, czego przejawem jest witanie się z nieznanymi, np. skinieniem głowy lub słowem. Janek Koreański opowiada o przyjemnym zaskoczeniu, gdy spotkani ludzie odpowiadają na jego spojrzenie uśmiechem lub zgadują do niego na ulicy (czy w korporacji, w której pracuje). Youtuber mówi wręcz o odczuwanej wdzięczności za tak życzliwe zachowanie wobec niego, choć przecież jest obcokrajowcem (*Janek Koreański*).



Zachowania werbalne i, w jeszcze większym stopniu, niewerbalne (zwłaszcza uśmiech, przyjazne spojrzenie) mogą wpłynąć na klimat spotkań społecznych. Polskie społeczeństwo, z upodobaniem oddające się narzekactwu, do którego nie przystają ani promienny uśmiech, ani otwartość czy afirmujące komunikaty (Wojciszke, Baryła 2005), właśnie z tego powodu jawi się przybyszom z Zachodu jako niechętne, niemiłe i unikające kontaktów z obcymi.

### **Muszę siku, czyli skrępowanie i odczuwanie trudności w rutynowych relacjach z dorosłymi Polakami i Polkami**

Brak uśmiechu, „wgapienie się” w cudzoziemca czy „ucieczka w popłochu”, gdy ten się odezwie w sklepie lub na ulicy to, zdaniem autorów/ek filmów, zachowania charakterystyczne dla Polek/Polaków w sytuacjach codziennych niewymagających bezpośredniego kontaktu. Problem się pogłębia, gdy przyjezdni muszą lub chcą nawiązać znajomość z tubylcami, z którymi np. wspólnie pracują lub studiują. Trudności w takich przypadkach są na tyle dojmujące, że mogą wpłynąć na (negatywną) ocenę całokształtu doświadczeń z imigracji, ponieważ problemy z nawiązywaniem przyjaźni i z interakcjami z osobami z bliskiego otoczenia istotnie ograniczają możliwości zaspokojenia głębokich potrzeb osobistych i emocjonalnych (Belford 2017, s. 502).

W analizowanych materiałach filmowych skrępowanie i odczucie trudności pojawia się najczęściej, gdy podejmowane są próby bezpośredniego komunikowania się.

Z literatury przedmiotu wynika, że minimalizowanie problemów z porozumieniem wymaga dostosowania się przez obcokrajowców do zastanego środowiska oraz zmiany przyzwyczajzeń wyniesionych z kultury pochodzenia. Jednakże taka zmiana zwykle nie jest ani szybka ani łatwa, ponieważ adaptacja do nowej kultury wiąże się nie tylko z nauką języka, ale także z rozpoznawaniem i adekwatnym stosowaniem często odmiennych norm, zasad i zwyczajów (Przyłęcki 2018, s. 213).

Zamieszkanie na dłużej w obcym kraju zwykle wymusza na przyjezdnych zawieranie znajomości z tubylcami: sąsiadami, współpracownikami, a nawet ze sprzedawczynią z przydomowego sklepu itp. Częstość kontaktów sprzyja podejmowaniu prób porozumienia się, jednakże bywają one także źródłem trudności czy przykrości, albo stają się „okazjami” do po-

pełnienia gaf kulturowych, które mogą zakłócić budowanie relacji z Polakami/Polkami. Zresztą nieznanostwo reguł „tworzenia kontaktów” działa w obie strony i może stać się źródłem przykrości dla przyjezdnych:

Jest jedna rzecz, która nas denerwuje. [...] Najpierw dziwi, i jak się zastanowię, to potem denerwuje. Chodzi o zaspokajanie pewnych potrzeb fizjologicznych, i Polacy tak wprost mówią „Muszę siku”, „Idę siku”. Czy ktokolwiek was prosił o wyjaśnienie po co idziecie do toalety? [...] To jest naprawdę bardzo, bardzo niezręczne jak siedzimy przy stole albo gdziekolwiek w ogóle i ktoś mówi, że „musi siku” (*Gruziński po Polsku*)

lub powodem ich własnej niepewności czy wstydu:

Kiedy Koreańscy poznają kogoś nowego, natychmiast zapytają o wiek osoby, a nie imię. [...] Chodzi o konfucjanizm. Z powodu tej kulturowej różnicy Koreańscy często popełniają błędy, prosząc damę o jej wiek na pierwszy rzut oka. Jeśli kiedykolwiek tak się stanie, prosimy o zrozumienie. Nie wiemy, że to może być niegrzeczne, by prosić o wiek kobiety (*YOUNGMANEE*).

Sytuacje dyskomfortu mogą wynikać z niezrozumienia albo sensu wypowiedzi „lokalsa” (co jest związane z słabą znajomością języka polskiego) albo jej kontekstu (co wynika z nieprzebycia procesu socjalizacji pierwotnej w polskim społeczeństwie). Być może w pierwszym przypadku zarówno gospodarze, jak i goście nie doświadczą tak silnego zmieszania czy stresu, jak w drugim, ponieważ z dużo większą życzliwością podchodzi się do błędów językowych, niż gaf „towarzyskich” czy obyczajowych. Wydaje się, że to jednak nierozumienie kontekstu powinno być traktowane ulgowo – obcokrajowcy znający język, ale nieznaący wszystkich norm zachowania, które nieświadomie nabywa się w dzieciństwie (Lipińska 2019, s. 85), są bardziej narażeni na doświadczenie trudności w relacjach z tubylcami, uważającymi ich wpadki za złośliwość lub brak kultury. Obcokrajowcy z kolei przeżywają szok, gdy znane im słowa usłyszą w nieoczywistym dla nich użyciu. Na przykład, robactwo czy gady, kojarzone z czymś obrzydliwym, w języku polskim nabierają pieszczotliwego znaczenia w wyrażeniach typu: „karaluchy pod poduchy”, „moja żabciu kochana”:

W Polsce pary mówią do siebie bardzo dziwnie. [...] Chłopak mówi do swojej dziewczyny „Żabciu”! Jaka „żabciu”?! Żaba jest brzydka! Nie rozumiałam

jak to może być słodkie! Jak pierwszy raz to usłyszałam to s z o k ł a m !  
M a s a k r a ! (*Koreanka*)

Kulturowa niewiedza o możliwości użycia jednego słowa w wielu różnych kontekstach rodzi konsternację albo poczucie przekroczenia granic intymności:

Pamiętam dokładnie pierwszy raz, co to mi się wydarzyło, kiedy ktoś mnie zapytał o moją „godność”. Ja tak popatrzyłam na tą panią... Godność brzmi tak bardzo ważnie, że myślałam, że pyta mnie o moje dziewictwo czy coś takiego (*Fifty na Pol*).

Tak „wyrafinowane wpadki” przydarzają się obcokrajowcom dopiero po opanowaniu, w pewnym stopniu, języka polskiego. Warto więc zaznaczyć, że przeważająca część osób pojawiających się w filmach mieszkała lub mieszka w Polsce dłużej niż pół roku. Jest więc możliwe, że przez miesiące (a nawet lata) „ekspozycji” na kulturę polską odczuwane trudności społeczno-kulturowe, z jednej strony, były przez youtuberów/ki percypowane, z drugiej jednak stopniowo się na nie uodparniali, przez co łatwiej wchodziłi w kolejne relacje z „lokalsami”. Kłopotliwe sytuacje w relacjach społecznych nawiązywanych przez cudzoziemców/ki z tuziemcami są zdarzeniami powszechnymi, a w pewnym sensie nawet spodziewanymi; istotne jest, aby nie były źródłem przykrości czy wręcz traumy dla osób przyjezdnych.

## Zakończenie

Tworzenie relacji międzykulturowych odbywa się głównie dzięki komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej. Nic więc dziwnego, że w filmach youtuberów/ek znaczną część zajmowały opowieści o doświadczeniu „dziwności”, „niezręczności” czy „wrogości” dotyczące właśnie tej kwestii. Silne doświadczanie różnic międzykulturowych jest typowe dla początkowych interakcji z kulturą przyjmującą (Zainuddin, Wulandari 2020); na późniejszych etapach nie musi ono jednak całkiem zniknąć. Rozwój relacji międzykulturowych z pewnością wymaga spełnienia dodatkowych warunków, m.in. czasu i zaangażowania; jednak w analizowanym materiale opowieści o tym nie zajęły centralnego miejsca. Problemy komunikacyjne doświadczane przez youtuberów/ki, mimo że zdają się tak zróżnicowane, jak kul-

tury ich pochodzenia oraz ich osobowości, to przeprowadzona analiza pozwoliła ustalić, że zachodzą one głównie w obszarze odległych i bliskich kontaktów społecznych.

Należy zauważyć – zwłaszcza w odniesieniu do tego, że w większości analizowanych filmów w roli gości pojawili się tylko obcokrajowcy, iż youtuberzy/ki nie poruszali wątku funkcjonowania w „zamkniętym kręgu” obcokrajowców/czyń, czyli zjawiska tworzenia relacji głównie z innymi imigrantami/tkami (Belford 2017, s. 512). Z filmów nie wynika jasno, czy przybysze mieli na co dzień możliwość nawiązania kontaktu z Polakami/Polkami i czy takiego kontaktu samodzielnie poszukiwali. Mało wiadomo też o istnieniu innych relacji poza tymi powierzchownymi czy służącymi jedynie jako tło do opowiedzenia wydarzeń (tzn. nieokreśleni/one znajomi/e), prawdopodobnie dlatego, że opublikowanie tych historii w Internecie byłoby dla nich niezręczne czy niewygodne.

Warto jednak zaznaczyć, że choć większość poruszonych narracji dotyczyła negatywnych doświadczeń, to w filmach pojawiały się również wyjątki od tej reguły, czyli pozytywne wypowiedzi na temat kontaktów ze społecznością polską, np. historia Ukrainki o tym, jak nieznamy Polak pomógł jej zanieść walizkę do akademika (*Koreanka*) czy opowieść Koreańczyka o tym, jak jest miło zaskoczony równościową postawą Polek wobec randkowania (*YOUNGMANEE*). Poza tym niektórzy autorzy i autorki mimochodem wspominali o nawiązaniu relacji romantycznych z osobami z Polski, co w literaturze przedmiotu uznawane jest za cechę pomyślanej adaptacji do nowego środowiska kulturowego (Waters, Brooks 2011, s. 575).

Tworzenie filmów na *YouTube* na podstawie osobistych doświadczeń międzykulturowych jest okazją do podjęcia refleksji nad własną kompetencją międzykulturową oraz zrozumienia nowego środowiska kulturowego – z tego powodu może być wykorzystywane w edukacji dorosłych do porządkowania informacji o nowo poznanej kulturze, kształtowania umiejętności językowych oraz nawiązania interakcji z tubylcami w sieci. Z drugiej strony, oglądanie filmów autorstwa obcokrajowców/czyń może być z powodzeniem wykorzystane do zrozumienia trudności i problemów, z którymi spotykają się w obcej im kulturze, oraz do uczenia się o ich wartościach czy punktach widzenia. Odkrywanie poprzez zapośredniczony kontakt czyichś powodów do imigracji, wrażeń z pobytu w kraju lub nastawienia do obcej kultury może w bezpieczny sposób „zapoznać” tzw. lokal-sów z wielokulturowością w ich otoczeniu, co może im w przyszłości uła-

twić podjęcie międzykulturowego uczenia się poprzez interakcję w życiu codziennym, poza serwisem internetowym.

## Bibliografia

- Adler P.S. (1975), *The transitional experience: An alternative view of culture shock*, „Journal of Humanistic Psychology”, 15(4), s. 13–23.
- Allan M. (2003), *Frontier Crossings: Cultural Dissonance, Intercultural Learning and the Multicultural Personality*, „Journal of Research in International Education”, 2(1), s. 83–110.
- Barwińska D. (2007), *Edukacja dorosłych w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie europejskim*, „Edukacja Dorosłych”, 1–4, s. 27–38.
- Belford N. (2017), *International Students from Melbourne Describing Their Cross-Cultural Transitions Experiences: Culture Shock, Social Interaction, and Friendship Development*, „Journal of International Students”, 7(3), s. 499–521.
- Benson P. (2015), *Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos*, „Language Learning & Technology”, 19(3), s. 88–105.
- Chen Y. (2013), *The Possibility of Applying YouTube To Motivate Learning Autonomy*, „Journal of International Education Research”, 9(3), s. 207–216.
- Combe C., Codreanu T. (2016), *Vlogging: a new channel for language learning and intercultural exchanges*, [w:] S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley, S. Thouëсны (red.), CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016, s. 119–124.
- Dave z Ameryki, *Największy szok kulturowy w Polsce: USA vs. Polska*, <https://youtu.be/iErTa7BJSIs> [otwarty: 11.12.2020].
- Dongfeng L. (2012), *Culture shock and its implications for cross-cultural training and culture teaching*, „Cross-Cultural Communications”, 8(4), s. 70–74.
- Dye J.F., Schatz I.M., Rosenberg B.A., Coleman S.T. (2000), *Constant Comparison Method: A Kaleidoscope of Data*, „The Qualitative Report”, 4(1/2), s. 1–10.
- Fifty na Pol*, NIEZRĘCZNE SYTUACJE W POLSCE, <https://youtu.be/LFTuoF78TgI> [otwarty: 11.12.2020].
- Furnham A. (2019), *Culture Shock: A Review of the Literature for Practitioners*, „Psychology”, 10, s. 1832–1855.
- Garcea E.A.A. (2007), *Kultura jako punkt wyjścia dla doradztwa i poradnictwa – podstawowe pojęcia i perspektywy*, [w:] M. Launikarii, S. Puukari (red.), *Poradnictwo i doradztwo multikulturowe. Podstawy teoretyczne i najlepsze praktyki w Europie*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy, Warszawa, s. 55–73.

- Gill S. (2007), *Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning: a transformative framework*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education”, 37(2), s. 167–183.
- Gruziński po polsku, CO POLACY MAJĄ Z TYM SIKANIEM?!, <https://youtu.be/RSPkwK6FM2o> [otwarty: 11.12.2020].
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill Professional, wyd. 3, Stany Zjednoczone.
- Janek Koreański, *Koreańczyk pracuje w Polsce?! Co zaskoczyło mnie?!*, <https://youtu.be/0yDbr1kFbds> [otwarty: 11.12.2020].
- Janowska I. (2011), *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju*, „Neofilolog”, 37, s. 75–86.
- Jasmine T TV, FROM MYANMAR TO POLAND, <https://youtu.be/oysl1ZzkrEA> [otwarty: 11.12.2020].
- Jasmine T TV, LIFE IN POLAND | OPPORTUNITIES FOR EXPATS | 2019, <https://youtu.be/zrn3lQ1TOP4> [otwarty: 11.12.2020].
- Kławski Zduńczyk A. (2018), *Educational and professional potential of Polish returnees*, „Rocznik Andragogiczny”, 25, s. 267–282.
- Koreanka, Co zszokowało Koreańkę w POLSCE?! [RÓŻNICE KULTUROWE #1], <https://youtu.be/X7d9ySOs7CE> [otwarty: 11.12.2020]
- Lee L. (2012), *Engaging Study Abroad Students in Intercultural Learning Through Blogging and Ethnographic Interviews*, „Foreign Language Annals”, 45(1), s. 7–21.
- Lipińska E. (2019), *Szok kulturowy, językowy i tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności*, „Kwartalnik Polonicum”, 31/32, s. 80–88.
- Lourenço M. (2018), *Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning*, „On the Horizon”, 26(2), s. 61–71.
- Maliszewski T., Solarczyk-Szwec H. (2014), *How? – Where to? About the changes and challenges of adult education in Poland in the years 1989–2013*, „Universal Journal of Educational Research”, 2(3), s. 256–261.
- Maryani M., Aguskin L.C. (2019), *Incorporating Youtube Clips in the Classroom to Develop Students' Cultural Understanding of American Culture*, „Lingua Cultura”, 13(4), s. 265–273.
- McKenzie L., Baldassar L. (2017), *Missing friendships: understanding the absent relationships of local and international students at an Australian University*, „Higher Education”, 74, s. 701–715.
- Młynarczuk-Sokołowska A. (2012), *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 20, s. 233–244.
- Moores L., Popadiuk N. (2011), *Positive aspects of international student transitions: A qualitative inquiry*, „Journal of College Student Development”, 52(3), s. 291–306.

- Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, 21, s. 77–88.
- Oberg K. (1960), *Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Practical Anthropology”, 7, s. 177–182.
- Przyłęcki P. (2018), *International Students at the Medical University of Łódź: Adaptation Challenges and Culture Shock Experienced in a Foreign Country*, „Central and Eastern European Migration Review”, 7(2), s. 209–232.
- Sigalas E. (2010), *Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad*, „European Union Politics”, 11(2), s. 241–265.
- Słowik A. (2020), *“It was better in London” – about Polish re-emigrants and their children*, „Rocznik Andragogiczny”, 27, s. 11–31.
- Spencer-Oatey H. (2018), *Transformative learning for social integration: overcoming the challenge of greetings*, „Intercultural Education”, 29(2), s. 301–315.
- Szarota P. (2011), *Smiling and happiness in cultural perspective*, „Austral-Asian Journal of Cancer”, 10(4), s. 277–282.
- Tange H. (2021), *Banal nationalism and global connections: the 23rd World Scout Jamboree as a site for cosmopolitan learning*, „Language and Intercultural Communication”, s. 1–15.
- The Foreign Citizen, *Culture Shock in Poland -- What WAS shocking to me*, youtube.com, <https://youtu.be/fxYMnuBlkqM> [otwarty: 11.12.2020].
- Wang H.C., Chen C.W.Y. (2019), *Learning English from YouTubers: English l2 learners' self regulated language learning on YouTube*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, 14(4), s. 333–346.
- Waters J., Brooks R. (2011), *‘Viva la Différence?’: The ‘International’ Experiences of UK Students Overseas*, „Population, Space and Place”, 17, s. 567–578.
- Wiza A. (2015), *Nieformalne obszary uczenia się dorosłych – edukacyjne konteksty podróžowania*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 16, s. 47–58.
- Wojciszke B. (2004), *The Negative Social World: The Polish Culture of Complaining*, „International Journal of Sociology”, 34(4), s. 38–59.
- Wojciszke B., Baryła, W. (2005), *Kultura narzekania, czyli o psychicznych pułapkach ekspresji niezadowolenia*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 35–68.
- Xia J. (2009), *Analysis of Impact of Culture Shock on Individual Psychology*, „International Journal of Psychological Studies”, 1(2), s. 97–101.
- Ying Y.W. (2002), *Formation of cross-cultural relationships of Taiwanese international students in the United States*, „Journal of Community Psychology”, 30(1), s. 45–55.
- YOUNGMANEE, *Co DZIWI Koreańczyków w Polsce? pt. 1 Porównaj różnicę! 폴란드는 이것이 다르다!*, <https://youtu.be/GucE2NmWPOA> [otwarty: 11.12.2020].

- YOUNGMANEE, Co DZIWI Koreańczyków w Polsce? pt. 2 폴란드는 이것이 다르다 pt.2!, [https://youtu.be/H\\_KMAFZUh1w](https://youtu.be/H_KMAFZUh1w) [otwarty: 11.12.2020].
- Zainuddin S., Wulandari D.R. (2020), *The Role of Communication in Overcoming Culture Shock of Foreign Students at Tadulako University*, „Tadulako Social Science and Humaniora Journal”, 1(1), s. 29–38.



**Hanna Solarczyk-Szwec**

<https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **Uniwersytety ludowe wobec wyzwań antropocenu – o rezultatach projektu „Uczenie podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu”**

Folk university in the face of the challenges  
of the Anthropocene – on the results of the project  
“Teaching Organic Literacy in Grundtvigian Style”

**Streszczenie.** Przedmiotem analiz i refleksji są rezultaty projektu „Uczenie podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu”, który był realizowany w latach 2017–2020 ze środków programu Erasmus+ przez Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno” we współpracy z 6 partnerami z: Polski, Bułgarii, Szwajcarii, Niemiec i Danii. Celem projektu było zastosowanie pedagogiki grundtvigiańskiej we współczesnej edukacji dorosłych w kontekście wyzwań antropocenu. W wyniku przeprowadzonych działań okazało się, że uniwersytety ludowe mogą mieć wkład w przywracanie utraconych ekosystemów i przyczynić się do rewizji priorytetów i wartości leżących u podstaw cywilizacji XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** ekologia, antropocen, uniwersytety ludowe, pedagogika grundtvigiańska

**Summary:** The subject of analyses and reflections are the results of the project “Teaching Organic Literacy in Grundtvigian Style” which was implemented in 2017–2020 from the Erasmus+ program funds by the Ecological and Cultural Association “Ziarno” in cooperation with 6 partners from Poland, Bulgaria, Switzerland, Germany and Denmark. The aim of the project was to apply Grundtvi-

gian pedagogy in contemporary adult education in the context of the challenges of the Anthropocene. As a result of the conducted activities, it turned out that folk universities can contribute to restoring lost ecosystems and to undertaking review processes of the priorities and values underlying the civilization of the 21st century.

**Keywords:** ecology, Anthropocene, folk universities, Grundtvigian pedagogy

Pandemia koronawirusa uświadomiła ludzkości ograniczenia epoki antropocenu oraz gospodarki neoliberalnej. Pierwsze dwie dekady XXI stulecia charakteryzował niezrozumiały obecnie marazm oraz bierność polityków wobec planetarnej katastrofy środowiskowej. Bierności polityków towarzyszyły masowe protesty młodzieży, oburzenie artystów oraz naukowców w obliczu nieodwracalnych strat, a także opór obywatelski. Według Ewy Bińczyk, autorki książki *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, scenariuszem ostatniej szansy dla przetrwania ludzkości jest koncepcja ekowerwy w ekonomii, inaczej biobalansu w gospodarowaniu, tj. głębokiej, prośrodowiskowej transformacji gospodarek zgodnie z zasadami ich wystudzania, kultury czasu wolnego, postpracy i wytchnienia od morderczego wyścigu ze wzrostem PKB. Najwyższy czas na radykalne zmiany w życiu jednostek, społeczeństw, gospodarek i świata!

## **Jaką rolę mogą w tej zmianie odegrać uniwersytety ludowe?**

Wielokrotnie w długiej historii ruchu uniwersytetów ludowych stawiano pytanie o aktualność jego idei: uczenia holistycznego, dialogicznego i praktycznego w silnym związku z naturą i otoczeniem społecznym. Okazuje się, że ta idea broni się także w XXI wieku, czego dowodzą partnerzy i uczestnicy projektu „Uczenie podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu” (Teaching Organic Literacy in Grundtvigian Style, akronim TOL), który był realizowany w latach 2017–2020 ze środków programu Erasmus+ przez Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno” we współpracy z 6 partnerami: Stowarzyszeniem Polskie Uniwersytety Ludowe z Radawnicy z Polski, University of Applied Science Eberswalde z Niemiec, Botanica Life z Bułgarii, Brenderup Højskole z Danii, Verein für biologisch-dynamische Landwirtschaft (Stowarzyszenie na rzecz Rolnictwa Biodynamicz-

nego) ze Szwajcarii oraz Gminę Adamów z województwa lubelskiego, która dołączyła do partnerstwa, aby utworzyć na swoim terenie nowy uniwersytet ludowy i wykorzystać praktycznie rezultaty projektu oraz zdobyte w trakcie jego trwania doświadczenia. Głównym celem projektu było badanie i doskonalenie metod pracy uniwersytetów ludowych w edukacji dorosłych we współczesnej Europie, tak aby stawić czoła nowym wyzwaniom – przede wszystkim w kontekście edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, skierowanej do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, zwłaszcza ze względu na niski poziom kompetencji kluczowych.

Zebrane w trakcie realizacji projektu refleksje i doświadczenia dotyczące założeń i zastosowania pedagogiki grundtvigiańskiej znalazły swoje bogate odzwierciedlenie w trzech publikacjach:

1. *Uniwersytety ludowe wobec wyzwań antropocenu. Jak i czego uczyć w XXI wieku* pod redakcją Ewy Smuk-Stratenwerth oraz Apostoła Apostolova, Tomasza Maliszewskiego, Martina Nobelmana i Barbary Tokarskiej, Grzybów 2019, ss. 173.
2. *Uczyć agroekologii w grundtvigiańskim stylu. Przewodnik metodyczny* pod redakcją Ewy Smuk-Stratenwerth, Tomasza Maliszewskiego i Barbary Tokarskiej, Grzybów 2020, ss. 54.
3. *Jak uczyć w grundtvigiańskim stylu? Materiały z trzech kursów dla nauczycieli w Polsce, Danii i w Niemczech* pod redakcją Martina Nobelmana i Ewy Smuk-Stratenwerth, Grzybów 2020, ss. 29.

Pierwsza ze wskazanych wyżej pozycji zawiera teksty, które budują teoretyczną ramę projektu na temat zmian klimatycznych, analfabetyzmu funkcjonalnego, uczenia się dorosłych pod presją czasu i różnorodnych oczekiwań. Kluczowymi pojęciami rozwijanymi w kolejnych rozdziałach książki są: filozofia i praktyka nauczania i uczenia się w uniwersytetach ludowych, żywe słowo, dialog i wartości w uniwersytetach ludowych oraz wyzwania edukacji dorosłych XXI wieku. W tytule książki zawarta jest myśl przewodnia projektu – wyzwania antropocenu, a w kolejnych publikacjach przygotowanych w ramach projektu znajdujemy propozycje sprostania tym wyzwaniom. Podtytuł „Jak i czego uczyć w XXI wieku” z kolei trafia w sedno oczekiwań praktyków edukacji dorosłych i chociaż na to pytanie nie ma ani prostej, ani jednej odpowiedzi, to warto je ustawicznie stawiać w zmieniających się kontekstach edukacji dorosłych.

Książkę otwiera wprowadzenie Ewy Smuk-Stratenwerth, które nie tylko zawiera odwołania do zawartości książki, ale przede wszystkim prezentuje towarzyszącą powstawaniu książki filozofię w kontekście aktualnych

wyzwań współczesności: niekorzystnych zmian klimatycznych i funkcjonalnego analfabetyzmu. Zamieszczone w pięciu rozdziałach teksty są interesującymi naukowymi analizami (Grażyna Szelałowska „Idea edukacji obywatelskiej Mikołaja Seweryna Grundtviga”, Ewa Przybylska „Pytanie o alfabetyzację dorosłych i zaangażowanie uniwersytetów ludowych”) lub refleksjami praktyków, np. Ewa Smuk-Stratenwerth „O potrzebie dialogu”, Peter Mogensen „Demokracja jako wartość w pedagogice uniwersytetów ludowych”, czy też esejami na temat doświadczeń praktyków edukacji dorosłych z różnych krajów, np. Apostol Apostolov „Twórcze myślenie w edukacji”, Peter Mogesen „Nauczyciele uniwersytetów ludowych pomagają odkrywać cuda!”, Reto Ingold „Co to znaczy »holistyczne nauczanie«”. Inne teksty z kolei mają charakter metodyczny, np. Anna Długosz „Dzielenie się śpiewem”, Katarzyna Iskra, Barbara Mincewicz „Storytelling”, Marianne Nobelmenn „Jak założyć gospodarstwo ekologiczne – kurs przedsiębiorczości ekologicznej i społecznej”. Książkę zamyka epilog autorstwa Petera Stratenwertha, który rozważa rolę uniwersytetu ludowego w życiu dorosłych z autobiograficznej perspektywy. Autorzy z różnych krajów wnieśli do książki swoją wiedzę i doświadczenia w nawiązaniu do uniwersytetów ludowych, nadając jego idei aktualny wydźwięk.

Druga pozycja – *Uczyć agroekologii w grundtvigiańskim stylu. Przewodnik metodyczny* pod red. Ewy Smuk-Stratenwerth, Tomasza Maliszewskiego, Barbary Tokarskiej – zawiera opis kursów zorganizowanych w ramach projektu „Uczenie podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu”. Tematem wiodącym kursów była edukacja dla zrównoważonego rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem agroekologii. Kursy adresowane były do osób zagrożonych wykluczeniem lub/i o niskich kompetencjach podstawowych.

Publikacja składa się z trzech rozdziałów: I. Nauczanie – uczenie się dorosłych – wybrane konteksty teoretyczno-praktyczne, II. Kursy zrealizowane w ramach projektu TOL i ich ocena, III. Wybrane propozycje metodyczne zajęć. Taka struktura planowanej publikacji dobrze porządkuje zebrane materiały i odpowiada idei przewodnika metodycznego.

Alicja Jurgiel-Aleksander nakreśliła teoretyczny kontekst działań andragogicznych, przywołując swoje badania biograficzne prowadzone wśród członków pierwszego pokolenia studentów i realizujących kilka ról jednocześnie: rodziców, pracowników i osób studiujących. Przedstawiając własne doświadczenia edukacyjne, respondenci opisywali zarówno proces uczenia się, jak i otoczenie społeczno-kulturowe, w jakim ten proces prze-

biegał, z czym mamy okazję zapoznać się w tym artykule. Autorka badań wyróżniła pięć typów narracji uczących się dorosłych:

1. „Chcę osiągnąć więcej niż moi rodzice”
2. „Dziś trzeba dostosować się do rynku pracy i postępu cywilizacyjnego”
3. „Dorosły z natury jest mądry”
4. „Muszę dać sobie szansę”
5. „Chcę być świadoma (-y) tego, w czym uczestniczę”

Artykuł jest okazją do konfrontacji z tymi narracjami i być może odnalezienia swojej narracji w edukacji, może być dla nauczycieli dorosłych inspiracją do odkrywania narracji uczestników ich kursów, by ich lepiej zrozumieć, a dla samych uczestników kursów motywacją do lepszego rozumienia siebie.

Tekst Reto Ingolda – doświadczonego nauczyciela kursów dla dorosłych – ściśle wiąże się z problematyką, jaką podjęto w projekcie „Uczyć podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu”. Autor dzieli się swoim bogatym doświadczeniem w pracy z osobami o niskich umiejętnościach podstawowych, pokazuje przykłady rozwiązań, które ułatwiają komunikację z takimi osobami przez fotografię, grafikę, rysunek. Przedstawia podręcznik do nauczania o rolnictwie w postaci komiksu oraz formułuje zasady pracy dydaktycznej w zakresie alfabetyzacji na przykładach wziętych z własnej praktyki połączonych z głęboką refleksją. Oba teksty bardzo dobrze wprowadzają w problematykę publikacji.

Rozdział drugi zawiera programy kursów, refleksje opiekunów poszczególnych kursów oraz ewaluację kursów zorganizowanych przez cztery instytucje: uniwersytet ludowy w Adamowie, uniwersytet ludowy w Grzybowie, uniwersytet ludowy w Radawnicy oraz Botanica Life Foundation z Nadarewa w Bułgarii. Programy zbudowane są wg jednego schematu i zawierają wszystkie informacje niezbędne do ponownej realizacji kursów. Treścią kursów były kwestie związane z szeroko rozumianą ekologią w powiązaniu z rozwojem kompetencji społecznych i kreatywności, dlatego w programie obok zagadnień związanych z ekologią znalazły się zajęcia integracyjne, wizyty w gospodarstwie agroturystycznym czy w instytucjach kultury oraz zajęcia artystyczne (m.in. fotografia, pisanie ikon, drama). Kursy adresowane były do grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. Wśród nich znaleźli się mieszkańcy wsi oraz młodzież ośrodków wychowawczych – dla każdej grupy kurs miał inne znaczenie, czego dowiadujemy się z ewaluacji kursów. Dla wszystkich była to atrakcyjna for-

ma spędzania czasu, jednocześnie zajęcia pełniły w życiu uczestników różne funkcje, m.in. poznawczą, adaptacyjną i terapeutyczną (szczególnie w przypadku wychowanków ośrodków), a także twórczą, towarzyską. Każdorazowo program był dobrany do potrzeb uczestników i w razie potrzeby modyfikowany, o czym dowiadujemy się z refleksji opiekunek poszczególnych kursów, które znajdujemy w publikacji. Zwrócono tam uwagę na trudności i pozytywne rezultaty poszczególnych kursów oraz możliwe modyfikacje w przyszłości. To ważne i wartościowe spostrzeżenia, uzupełniające wiedzę o zorganizowanych kursach. Zwróć uwagę na jedną z trudności towarzyszących organizacji kursów edukacji dorosłych – tj. rekrutację. Dorosli niezależnie od miejsca i wieku mają problemy z motywacją, by rozpocząć szkolenie. Jak się okazuje, problemy te w większości znikają przy odpowiednio dobranej problematyce i metodyce oraz elastyczności wobec potrzeb i możliwości (np. czasowych) uczestników. Ze zgromadzonych w tym rozdziale materiałów wyłaniają się kolejne warstwy i aspekty planowania oraz realizacji kursów w ramach projektu „Uczyć podstaw ekologii w grundtvigiańskim stylu”, które pozwalają na ich rekonstrukcję, a także odtworzenie w innym miejscu i czasie.

Trzeci rozdział publikacji zawiera bardzo interesujące pod względem metodycznym scenariusze zajęć związane z agroekologią oraz zaproszenie do debaty oksfordzkiej. Nie tylko nauczyciele dorosłych znajdą tu szereg inspiracji do zorganizowania zajęć o określonej tematyce i ciekawym przebiegu. Nauczyciele przyrody/biologii w szkole podstawowej czy ponadpodstawowej także mogą czerpać z treści ekologicznych i pedagogiki grundtvigiańskiej zaprezentowanych na łamach publikacji *Uczyć agroekologii w grundtvigiańskim stylu. Przewodnik metodyczny*.

W ostatniej publikacji projektowej pt. *Jak uczyć w grundtvigiańskim stylu? Materiały z trzech kursów dla nauczycieli w Polsce, Danii i w Niemczech* znalazły się materiały z kursów dla nauczycieli w Polsce, Danii i w Niemczech, chcących pracować zgodnie z filozofią i metodami pedagogiki uniwersytetów ludowych odwołujących się do tradycji Mikołaja Grundtviga. Aby uczyć w tym duchu, trzeba się tego nauczyć, dlatego słusznie realizatorzy projektu przygotowali, przeprowadzili i w publikacji dzielą się rezultatami kursów dla nauczycieli. Trzy instytucje zaprezentowały koncepcję nauczania, program kursu, etapy oraz ewaluację kursów wraz z materiałami dokumentującymi szkolenia.

Pierwszy kurs, „Jak uczyć w grundtvigiańskim stylu?”, przygotowany w Ekologicznym Uniwersytecie Ludowym w Grzybowie, zaprezentowała w publikacji Ewa Smuk-Stratenwerth. Na wstępie zgodnie z metodologią materiałów dydaktycznych zaprezentowano cele, strukturę oraz metody kursu, następnie program jednej z części kursu oraz dalej wszystkie części kursów, które odbyły się w 2017, 2018 i 2019 r. Cały kurs obejmował szereg wydarzeń oraz bogatą tematykę kursu metodycznego, co miało pomóc nauczycielom w planowaniu i realizacji ich własnych kursów na uniwersytetach ludowych. Kurs spotkał się z bardzo dobrymi opiniami uczestników, ale zwrócono także uwagę na problematyczne kwestie, jak np. ramy czasowe.

Drugi kurs, „Jak uczyć zrównoważonego rozwoju w uniwersytetach ludowych – przykład Uniwersytetu Ludowego w Branderup (Dania)”, który zaprezentował w publikacji Peter Mogensen, dotyczył stawiania budynków i konstrukcji ze zrównoważonych materiałów oraz nauczania o tym. Uniwersytet Ludowy w Branderup ma ponad 10-letnie doświadczenie w tej dziedzinie i podzielił się nim z uczestnikami kursu oraz czytelnikami publikacji. Z dydaktycznego punktu widzenia wartościowe jest szczegółowe przedstawienie w publikacji założeń pedagogicznych oraz efektów uczenia się w języku uczestników, a także przedstawienie dokumentacji fotograficznej z metodycznymi komentarzami, a także linkiem do nagrania. W ten sposób czytelnik może szybciej połączyć teorię z praktyką, zobaczyć przełożenie założeń kursu na efekty. W ewaluacji kursu poza wynikami zbiorczymi znalazły się dwie narracyjne wypowiedzi uczestniczek kursu z Bułgarii i Polski, dzięki którym można zgłębić metodykę nauczania w uniwersytetach ludowych, gdzie znaczenie ma to, gdzie się uczymy, kto naucza, jak spędzamy wspólnie czas. W podsumowaniu Peter Mogensen podzielił się refleksją na temat założeń i przebiegu kursu i skonfrontował to z opiniami uczestników. Sprawdziła się koncepcja kursu oparta na uczeniu się przez zabawę, w działaniu i przez próby i błędy, co pozwoliło na osiągnięcie zarówno poznawczych, jak i społeczno-emocjonalnych efektów uczenia się.

Trzeci kurs, „Podstawowa wiedza na temat rolnictwa i rolnictwa społecznego”, został zaprezentowany w publikacji przez Martina Nobelmana z Uniwersytetu Zrównoważonego Rozwoju w Eberswalde (Niemcy). W przypadku tego kursu znajdujemy bardziej szczegółowe opisy poszczególnych dni szkoleniowych, co pozwala nam dobrze odtworzyć jego przebieg. Ewaluacja została wykonana za pomocą ankiety, a jej wyniki ilościowo-



we wraz z komentarzami zostały zamieszczone w publikacji. Kurs spotkał się z bardzo dobrym odbiorem uczestników w każdej dziedzinie. Tytułem podsumowania trzeciego kursu, ale także pozostałych, sformułowano aktualne także dziś zasady pedagogiki grundtvigiańskiej:

- uczestnicy mieszkają i uczą się razem (szkolenie trwa kilka dni, wraz z noclegami);
- brak egzaminów, ponieważ tylko takie podejście gwarantuje wolność przekazywania wiedzy i uczenia się bez przymusu;
- dostępność szkół dla wszystkich chętnych, co jest podstawą ducha wspólnoty już od pierwszego kontaktu z placówką;
- przestrzeń i czas na dialog z nauczycielami i na rozmowy z innymi uczestnikami;
- pełen profesjonalizm, zawsze ukierunkowany na zastosowanie wiedzy w praktyce, w realnym życiu uczestników.

Publikacja *Jak uczyć w grundtvigiańskim stylu? Materiały z trzech kursów dla nauczycieli w Polsce, Danii i w Niemczech* pod redakcją Martina Nobelmana i Ewy Smuk-Stratenwerth (Grzybów 2020) jest ważną pozycją w cyklu publikacji projektowych, ponieważ stanowi kolejne przybliżenie pedagogiki Grundtviga ze współczesnej perspektywy. Ma dobrą strukturę, która pozwala porównać kursy, pozwala także wniknąć w szczegóły decydujące o grundtvigiańskim charakterze kursów. Bardzo ważną rolę odgrywa dokumentacja kursów pod postacią ogłoszeń, koncepcji metodycznej, zdjęć, ponieważ pozwala śledzić przygotowanie, przebieg i ewaluację kursów pod różnymi względami. Przygotowanie publikacji w polskiej, angielskiej, niemieckiej i bułgarskiej wersji językowej zapewni jej szerokie upowszechnienie.

Publikacja ma praktyczny charakter, ale niepozbawiony solidnych podstaw pedagogicznych. Jest źródłem aktualnej wiedzy i metodyki w zakresie edukacji dorosłych. Poparta doświadczeniem praktycznym może być wykorzystywana przez praktyków w ramach doskonalenia zawodowego i przez adeptów edukacji dorosłych do budowania warsztatu metodycznego w duchu filozofii i pedagogiki Grundtviga.

Pozytywny odbiór wszystkich publikacji podnoszą oryginalne, dobrze dobrane i wkomponowane zdjęcia, ilustrujące poruszane zagadnienia, dokumentujące przebieg kursów, co w przyszłości będzie stanowić także materiał do rekonstrukcji historycznej ruchu uniwersytetów ludowych. Wszystkie publikacje są starannie przygotowane pod względem edytorskim i dostępne na: [www.eul.grzybow.pl/aktualnosci/155-publikacje](http://www.eul.grzybow.pl/aktualnosci/155-publikacje).



Na koniec odpowiedzmy na pytanie: jaki obraz współczesnej pedagogiki grundtvigiańskiej jawi się w świetle materiałów zgromadzonych w przygotowanych w ramach projektu publikacjach? W największym skrócie jest to pedagogika, która widzi człowieka w ścisłej relacji z przyrodą oraz otoczeniem społecznym, która uczy człowieka nie tylko korzystać z jej dóbr, ale przede wszystkim zabiegać o biobalans. To jest powrót do korzeni pedagogiki grundtvigiańskiej, do jej szacunku i pokory wobec natury dla dobra ludzkości, umiejętności zachowania balansu między życiem zawodowym i prywatnym – dziś umiejętności wyrwania się z pędu cywilizacji, rezygnacji z hiperkonsumpcjonizmu itd. Tym samym pedagogika grundtvigiańska staje się propozycją ekowerwy – może mieć wkład w przywracanie utraconych ekosystemów i przyczynić się do rewizji priorytetów i wartości leżących u podstaw cywilizacji XXI wieku. Na podstawie zgromadzonych w książce materiałów stwierdzam, że pedagogika grundtvigiańska sprawdza się we współczesnych warunkach, jest niezwykle aktualna i jak się okazuje – ponadczasowa.

## Bibliografia

- Bińczyk E. (2018), *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Bińczyk E. (2020), *Ludzkości opłaca się przetrwanie*, „Polityka”, nr 43(3284).
- Maliszewski T., Rosalska M. (red.) (2016), *Uniwersytety ludowe. Pomiędzy starymi i nowymi wyzwaniem*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Maliszewski T. (2003), *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżycza.
- Nobelmann M., Smuk-Stratenwerth E. (red.) (2020), *Jak uczyć w grundtvigiańskim stylu? Materiały z trzech kursów dla nauczycieli w Polsce, Danii i w Niemczech*, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”, Grzybów.
- Smuk-Stratenwerth E. (2020), *Ekologiczny Uniwersytet Ludowy w Grzybowie. Perspektywa autoetnograficzna*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 27.
- Smuk-Stratenwerth E., Apostolov A., Maliszewski T., Nobelmann M., Tokarska B. (red.) (2019), *Uniwersytety ludowe wobec wyzwań antropocenu. Jak i czego uczyć w XXI wieku?*, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”, Grzybów.
- Smuk-Stratenwerth E., Maliszewski T., Tokarska B. (red.) (2020), *Uczyć agroekologii w grundtvigiańskim stylu. Przewodnik metodyczny*, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”, Grzybów.



**Tadeusz Aleksander**

<https://orcid.org/0000-0001-7808-7554>

Wszechnica Polska – Warszawa

## **Konferencje organizatorów edukacji dorosłych w Polsce lat międzywojennych**

**(opracowanie w stulecie wydania „Oświaty  
Pozaszkolnej” – pierwszego ogólnopolskiego pisma  
poświęconego teorii i praktyce kształcenia dorosłych)**

Conferences of organisers of adult education in Poland  
of the interwar period (1918–1939)

**Streszczenie.** W strukturze Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego odrodzonego w 1918 r. państwa polskiego stworzono w 1919 r. Wydział Oświaty Pozaszkolnej. Był on centralnym organem koordynującym w kraju oświatę dorosłych rozproszoną po różnych jego regionach. Strategią tej koordynacji stały się ogólnopolskie konferencje oświaty dorosłych. W latach 1920–1930 Wydział zorganizował ich czternaście. Każdą na inny temat, np. nauka w szkołach dla dorosłych, uniwersytety ludowe, czytelnictwo, działalność domów społecznych i ludowych, wychowanie poprzez kulturę (chóry i teatry) oraz in. Gromadziły one wytrawnych działaczy kulturalno-oświatowych z całego kraju. Ich organizowanie sprzyjało integracji systemu kształcenia dorosłych oraz wyraźnie wpłynęło na poprawę jej jakości.

W drugiej połowie dwudziestolecia międzywojennego (tj. w latach 30. XX w.) Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP zrezygnował z organizowania tych konferencji. Ich miejsce zajęły konferencje poświęcone doksztalceniu i doskonaleniu zawodowemu etatowych instruktorów oświaty dorosłych zatrudnionych w kurtoriach okręgów szkolnych i inspektoratach szkolnych w powiatach. Ta zmiana to niewątpliwie posiew dokonującej się wtedy profesjonalizacji i etatyzacji, a także zmiany pokoleniowej kadr zatrudnionych w zarządzaniu systemem kształcenia dorosłych.

**Słowa kluczowe:** oświata pozaszkolna (dorośli), konferencja oświatowa, koordynacja i integracja oświaty, działacz społeczny, instruktor oświatowy

**Summary.** Within the structure of the Ministry of Religious Affairs and Public Education of the reborn in 1918 Poland, the Department of Extracurricular Education was created in 1919. It was the central body coordinating adult education in the country. National adult education conferences became the strategy of this coordination. Fourteen of them were organised by the Department in the years 1920–1930. They gathered exceptional cultural and educational activists from all over the country. Their organisation was favourable for the integration of the environment and the adult education system, while significantly improving its quality.

In the 1930s, the Department of Extracurricular Education resigned from organizing these conferences. They were replaced by conferences devoted to further education and professional development of full-time adult education instructors employed in school district board offices and school inspectorates in counties. This change was undoubtedly the root of professionalisation and full-time jobs creation. It was also a generational change when it comes to the staff employed in the management of the adult education system.

**Keywords:** extracurricular (adult) education, educational conference, coordination and integration of education, social activist, educational instructor

Jednym z ważnych incydentów w kreowaniu teorii i praktyki kształcenia dorosłych Polski lat międzywojennych były ogólnokrajowe konferencje oświatowe. Ich zwoływanie i organizowanie zainicjował Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego\*, najwyższy w owym czasie organ administracji państwowej odpowiadający za funkcjonowanie systemu oświaty dorosłych\*\*. Początek Wydziałowi dał Referat Oświaty Pozaszkolnej zorganizowany w marcu 1918 r. we władzach oświatowych\*\*\* podległych ówczesnej Radzie Regencyjnej Królestwa Polskiego. Wnet po rozpoczęciu tworzenia centralnych władz administracyjnej odbudowanego państwa polskiego został on rozbudowany kadrowo i organizacyjnie, a następnie – w połowie 1919 r. – przekształcony w samo-

---

\* Zlokalizowano go w Warszawie przy ul. Brackiej.

\*\* Nazywanej w latach międzywojennych „oświatą pozaszkolną”.

\*\*\* O nazwie Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zob. „Oświata i Wychowanie”, 1929, s. 8 i n.

dzielny Wydział Oświaty Pozaszkolnej\*, włączony następnie do Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego MWRiOP. Wydział był najwyższą państwową agendą koordynującą działalność oświatową wielu ówczesnych stowarzyszeń i instytucji oświatowych na dużym obszarze odbudowanej Rzeczypospolitej. Kierownikiem Referatu, a następnie naczelnikiem wyrosłego z niego Wydziału został Aleksander Janowski (1866–1944), znany już wtedy działacz oświatowy i inicjator polskiego krajoznawstwa. Swoje pasje turystyczne ukształtował wcześniej w czasie kilkuletniej pracy przy Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej, kiedy to korzystając z przysługującego mu bezpłatnego biletu kolejowego zwiedził rozległe ziemie polskie i kilka krajów europejskich. Umiejętności popularyzatorskie nabył w czasie pisania przewodników krajoznawczych oraz wygłaszania licznych wykładów krajoznawczych z ramienia Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, którego był efektywnym działaczem, a od 1929 r. prezesem jego Rady Głównej.

Powołanie w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego specjalnego Wydziału Oświaty Pozaszkolnej dowodzi, że odbudowane państwo polskie traktowało oświatę dorosłych na równi z edukacją dla dzieci i młodzieży. Przed Wydziałem stanęły ważne zadania. Jednym z nich było intuicyjnie wyczuwane przez związane z nim osoby zintegrowanie w skali kraju różnorodnych działań edukacyjnych, realizowanych dawniej w poszczególnych częściach („dzielnicach”) kraju podzielonego między trzech zaborców. Zadanie następne to zintensyfikowanie i pogłębienie zintegrowanych działań na rzecz kształcenia i wychowania (zwłaszcza obywatelskiego i patriotycznego) ludzi dorosłych oraz dorastającej młodzieży na terenach odbudowanego państwa. Intencje te trafiły na podatny grunt. Postulat potrzeby takiej działalności podnosili bowiem już wcześniej działacze oświatowi (niejednokrotnie równocześnie nauczyciele) z poszczególnych zaborów, spotykający się wielokrotnie na różnych międzyczelnicznych zjazdach i okolicznościowych konferencjach (Aleksander 2018, s. 173–205).

Celom tym służyły w Polsce niepodległej zainicjowane kwartalne konferencje oświatowe organizowane przez wspomniany Wydział Oświaty Pozaszkolnej. O dacie ich zorganizowania, miejscu realizacji, treści obrad (wygłoszonych referatów oraz przeprowadzonych dyskusji) oraz liczbie uczestniczących w nich osób informuje sporządzona tabela. Wynika z niej, że konferencje te były kolejno numerowane od pierwszej do czter-

---

\* Początkowo o nazwie Wydział Oświaty Pozaszkolnej oraz Wydawnictw (tamże, s. 14).

nastaj. Pierwotnie – zgodnie z założeniem (a założenie to konsekwentnie było realizowane) – odbywały się co kwartał. O ich programie i przebiegu informowało szczegółowo pismo „Oświata Pozaszkolna”, traktowane jako biuletyn tych konferencji\*. Gdy w następstwie szalejącej inflacji i drastycznych oszczędności finansowych z końca 1923 r. w MWRiOP, decyzją ministra Stanisława Gąbińskiego (1862–1943), zlikwidowany został Wydział Oświaty Pozaszkolnej\*\*, zaniechano także organizowania tych konferencji. Bezpownotnie zniknął także informujący o ich treści i przebiegu innowacyjny kwartalnik „Oświata Pozaszkolna”.

W 1928 r. w związku ze wzmożonym na świecie zainteresowaniem problematyką oświaty dorosłych (przygotowywanie Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych w Cambridge) reaktywowano w MWRiOP Wydział Oświaty Pozaszkolnej. Naczelnikiem jego został Marian Bronisław Godecki (1888–1939), dotychczasowy kierownik (i współzałożyciel) Centralnego Biura Kształcenia Dorosłych, zarazem wykładowca w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Wnet po wznowieniu (1928 r.) działalności Wydziału powrócono (1930 r.) do ponownej organizacji konferencji.

Tabela 1. Rejestr konferencji organizatorów edukacji dorosłych w latach 1920–1930

Nr	Miejsce	Data	Tematyka	Liczba uczestników
I	Warszawa	2 października 1920	Rozumienie i zadania oświaty pozaszkolnej	38
II	Warszawa	8–9 stycznia 1921	Przeźrocza i film w pracy oświatowej i pedagogicznej	88

\* „Oświata Pozaszkolna. Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Warszawa 1921–1923.

\*\* Likwidacja w grudniu 1923 r. Wydziału Oświaty Pozaszkolnej nie oznacza wyłączenia się Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z wspierania rozwoju oświaty dorosłych. Równocześnie z tą likwidacją zainicjowano bowiem w MWRiOP organizowanie (być może jako surogat Wydziału) Pracowni Oświaty Pozaszkolnej. Jej, na ogół dynamiczna, działalność prowadziła się do zorganizowania fachowej biblioteki (wypożyczalnia i czytelnia) dla pracowników oświatowych i społecznych, urządzenia punktu stałych porad metodycznych dla tych pracowników oraz systematycznego powiększania archiwum pracy kulturalno-oświatowej, gromadzącego dokumenty dowodzące innowacyjności i postępu metodyki tej edukacji.

Tabela 1. Rejestr konferencji organizatorów edukacji dorosłych w latach 1920–1930 (ciąg dalszy)

Nr	Miejsce	Data	Tematyka	Liczba uczestników
III	Poznań	8–9 kwietnia 1921	Uniwersytet Ludowy w mieście i na wsi	110
IV	Kraków	27–28 czerwca 1921	Zagadnienia czytelnictwa powszechnego	bd
V	Lwów	7–8 listopada 1921	Rola kursu w kształceniu dorosłych	80
VI	Toruń	10–11 lutego 1922	Zespoły artystyczne formą wychowania dorosłych	94
VII	Cieszyn	1–2 maja 1922	Zagadnienie (funkcje) domów ludowych	ok. 100
VIII	Wilno	26–27 czerwca 1922	Metodyka nauki o Polsce na kursie dla dorosłych	114
IX	Warszawa	4–5 grudnia 1922	Prace oświatowe za granicą	77
X	Białystok	7–8 kwietnia 1923	Znaczenie wycieczek, wystaw i muzeów w kształceniu dorosłych	150
XI	Bydgoszcz	30 maja 1923	Rola samorządu w organizacji kształcenia dorosłych	100
XII	Warszawa	7 grudnia 1923	Potrzeba naukowego ujęcia praktyki kształcenia dorosłych	120
XIII	Łowicz	10–12 stycznia 1930	Zagadnienie kultury wsi	89
XIV	Krzemieniec	22–25 maja 1930	Pracownik oświatowy	130

Źródło: zestawienie własne.

Z zaprezentowanego rejestru omawianych konferencji widać, że pierwsze dwanaście z nich zorganizowanych zostało w latach 1920–1923 za czasów funkcjonowania Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, sprawnie kierowanego przez wspomnianego Aleksandra Janowskiego. Dwie ostatnie zorganizowane zostały po 6 latach przerwy – już w czasie kierowania wznowionym Wydziałem Oświaty Pozaszkolnej przez Mariana B. Godeckiego.

Z załączonej tabeli wyczytać łatwo, że pierwszą z omawianych była konferencja zorganizowana przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej w dniu 2 października 1920 r.\* Trwała jeden dzień. Na jej treść, po zagajeniu i przywitaniu uczestników (38) przez Aleksandra Janowskiego, Naczelnika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, złożył się referat Nicefora Perzyńskiego z Po-

\* Dwie konferencje oświatowe w Warszawie, „Oświata Pozaszkolna. Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1921, nr 1–2, s. 46–48.

znania pt. „Co to jest oświata pozaszkolna”, a następnie dyskusja. Nicefor Perzyński – urodzony w Trzemesznie, wykształcony we Lwowie i Berlinie, był wtedy (pierwszym) kierownikiem Wydziału Oświaty Pozaszkolnej kuratorium w Poznaniu. W obszernym swoim referacie zapoznał uczestników z celami i swoistością (istotą) oświaty pozaszkolnej. Wskazał w nim także na jej bieżące funkcje nie tylko „jako doraźne lekarstwo na kardynalne braki w stanie kulturalno-oświatowym społeczeństwa”, ale nade wszystko na dalszy rozwój („poszkolny”) społeczeństwa, pogłębiany przez pracę samokształceniową. Po wysłuchaniu tego referatu przewodniczący obradom Aleksander Janowski zachęcił słuchaczy do dyskusji. Ta ukierunkowała się głównie, z braku przygotowania audytorium „do roztrząsania poruszonych w referacie kwestii teoretycznych”, na ustalanie praktycznych wskazań do pracy oświatowej. W dyskusji uczestnicy pochwalili pomysł organizowania omawianych konferencji przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej, z tym że zaproponowali, by czas ich obrad „został rozciągnięty na dwa dni i żeby odbywać się one mogły coraz to w innym miejscu”. Wskazali też na konieczność powołania do życia wydawnictwa zapoznającego społeczeństwo z wynikami konferencji\*.

W dniach 8 i 9 stycznia 1921 r. Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP organizował II (drugą) zmodernizowaną organizacyjnie, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, konferencję oświatową. Została wprawdzie ponownie zorganizowana w Warszawie, ale trwała już dwa dni. Przybyło na nią 88 uczestników, reprezentujących duże instytucje i największe stowarzyszenia oświatowe z całego kraju. Treścią jej stało się zagadnienie wykorzystania w pracy oświatowej przezroczy (wyświetlanych wtedy przy użyciu urządzenia zwanego „latarnią projekcyjną”) i rozwijającego się intensywnie filmu. Na program jej złożyło się wygłoszenie czterech referatów i również „żywa i poważna” dyskusja po każdym z nich. I tak: Józefa Joteyko – znany psycholog, fizjolog i pedagog, wygłosiła referat „Doniosłość wrażeń wzrokowych przy nauczaniu dorosłych”, następnie Marian Stępowski – były działacz TSL i popularyzator idei oświaty pozaszkolnej, omawiał „Latarnie, przezrocza i film jako środek techniczny pracy oświatowej”. Zaproszony z Poznania dr Brunon Kozłowski, były nauczyciel gimnazjalny, a w czasie konferencji referent w Wydziale Oświaty Pozaszkolnej Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego wygłosił wykład pt. „Kinematograf

---

\* Takim wydawnictwem stał się wspomniany kwartalnik „Oświata Pozaszkolna”, wydawany od wiosny 1921 r.



objazdowy”, a pasjonat turystyki (i Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej) Aleksander Janowski wygłosił referat pt. „Wrażenia wzrokowe przy wycieczkach, wystawach i zwiedzaniu muzeów”. Uzupełnieniem tych wykładów były: pokaz nowych latarni projekcyjnych i przezroczy (w tym także z Górnego Śląska i Wschodnich Karpat), komunikaty wygłoszone przez przedstawicieli kilku towarzystw oświatowych oraz żywa dyskusja. W toku tej ostatniej zwerbalizowano strategię tworzenia w dużych miastach specjalnych, dobrze wyposażonych przedsiębiorstw kinematograficznych i usług „wypożyczeniowych”, z których świadczeń mogłyby korzystać zarówno szkoły dla młodzieży, jak i instytucje kształcenia dorosłych.

Z kolei trzecia konferencja oświatowa Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP zorganizowana została w dniach 8 i 9 kwietnia 1921 r. w Poznaniu. Miejszem jej była piękna sala Biblioteki Uniwersytetu. Poświęcona została uniwersytetom ludowym w mieście i na wsi. Przybyło na nią 110 oświatowców z całego kraju. I tym razem obrady zagał Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP Aleksander Janowski. Następnie ks. Antoni Ludwiczak w starannie przygotowanym referacie zapoznał uczestników z działalnością duńskich uniwersytetów ludowych i ukazał stan przygotowań do powołania pierwszego w Polsce (Dalki koło Gniezna) uniwersytetu ludowego. Po nim referat wygłosił Nicefor Perzyński – wspomniany już kierownik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej miejscowego Kuratorium, wskazując na wartości duńskich uniwersytetów ludowych i podkreślając korzyści, jakie odniesie wieś polska z ich zakładania. Po wysłuchaniu tych referatów wywiązała się między uczestnikami żywa dyskusja, w czasie której niektórzy uczestnicy ostrzegali przed przenoszeniem wzoru duńskiego uniwersytetu ludowego na grunt polski. Trafniej – mówili – będzie dostosować treść wychowania w tej instytucji do specyfiki i natury młodzieży wiejskiej w Polsce. W dniu następnym referat na temat miejskich uniwersytetów ludowych wygłosił Eustachy Nowicki\*. Po tym wygłoszono kilka komunikatów na temat stanu pracy oświatowej w stowarzyszeniach. Obrady zakończono okrzykiem „Niech żyje Poznań!”\*\*.

Następnych pięć konferencji odbyło się również poza Warszawą: w Krakowie, Lwowie, Toruniu, Cieszynie i Wilnie, kolejna (IX, w dniach 4–5 grudnia 1922) w Warszawie, po tej w Białymstoku i Bydgoszczy.

---

\* Treść wszystkich referatów opublikowana została w „Oświacie Pozaszkolnej” 1921, nr 3, s. 65–88.

\*\* Konferencja oświatowa w Poznaniu, „Oświata Pozaszkolna” 1921, nr 3, s. 88–90.

Pierwszy rzut (październik 1920–grudzień 1923) omawianych konferencji zamyka spotkanie w Warszawie w dniu 7 grudnia 1923 r.

Wybór miejsca tych konferencji dokonywany był w sposób przemyślany. Urządzano je tam, gdzie dostrzegano dużą tradycję i doświadczenie w danym obszarze kształcenia dorosłych. Tradycja organizowania czytelnictwa w Krakowie i Zachodniej Małopolsce (działalność biblioteczna TSL i Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza) zdecydowała o zlokalizowaniu w Krakowie w dniach 27–28 czerwca 1921 r. IV konferencji oświatowej na temat czytelnictwa powszechnego. Dawne tradycje polskiego ruchu śpiewaczego na Pomorzu zdecydowały o wyborze Torunia na miejsce VI konferencji, realizowanej w lutym 1922 r. Natomiast VII konferencję w dniach 1 i 2 maja 1922 r. na temat domów ludowych zorganizowano w Cieszynie, znanym wcześniej centrum aktywności narodowej Polaków opierających się XIX-wiecznej germanizacji i czechizacji, czego wyrazem było zbudowanie (1901 r.) i utrzymywanie w tym mieście Domu Narodowego\*. Prawdopodobnie miejsce zamieszkania osób zajmujących się badaniem pracy oświatowej za granicą (Władysław Wolter, Helena Radlińska i in.) zdecydowało o „powrocie” do tego miasta w dniach 4–5 grudnia 1922 r. z kolejną (IX) konferencją na temat pozaszkolnej pracy oświatowej za granicą.

Uczestniczyło w nich od 88 (konferencja II w Warszawie w styczniu 1921 r.) do prawie 150 osób (konferencja jubileuszowa X w kwietniu 1923 r. w Białymstoku). Z reguły reprezentowały one instytucje (domy społeczne, domy ludowe), samorządy miast, spółdzielczość oraz stowarzyszenia z niemal całego kraju zajmujące się (głównie jednak w miastach) kształceniem dorosłych. Tylko w konferencjach realizowanych w 1922 r. uczestnicy reprezentowali od 24 (Toruń, luty) do 56 (Wilno, czerwiec) tych podmiotów z różnych regionów naszego kraju. Każdą z nich zagajał Aleksander Janowski, Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej i przedstawiciel władz miasta (witając gości), w którym się one odbywały. Na ich program składały się referaty teoretyczne wygłaszane przez specjalistów, a wprowadzające uczestników w obręb podstawowych zagadnień stanowiących treść konferencji oraz komunikaty z działalności oświatowej podmiotów, które reprezentowali uczestnicy. Zagadnienia poruszone w referatach i komunikatach z działalności edukacyjnej stawały się punktem wyjścia żywych dyskusji, w czasie których zmierzano do formułowania praktycznych wskazówek

---

\* W pomieszczeniach tego Domu odbyła się omawiana konferencja.

do lepszej realizacji zadań oświatowych. Dorobek wszystkich tych konferencji w postaci referatów i komunikatów oraz wyników dyskusji został i tym razem opublikowany w kwartalniku „Oświata Pozaszkolna” oraz dwumiesięczniku „Polska Oświata Pozaszkolna” (dwie ostatnie konferencje z 1923 r.).

Celem dokładniejszego poznania organizacji omawianych konferencji można przykładowo przypomnieć trzy z nich: konferencje oświatowe we Lwowie (V) z dnia 7 i 8 listopada 1921, w Cieszynie (VII) z dnia 1 i 2 maja 1922 oraz w Wilnie z 26 i 27 czerwca 1922. Pierwsza w nich obradowała nad rolą kursu w edukacji dorosłych. Przybyło na nią 80 osób reprezentujących 21 instytucji kulturalno-oświatowych z 14 miast naszego kraju\*. Słowo wstępne do zebranych wygłosili Aleksander Janowski – Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, dr Marcel Chlamtacz – zastępca prezydenta miasta Lwowa i Stanisław Sobiński – Kurator Okręgu Szkolnego Lwowskiego. W pierwszym dniu obrad swoje referaty wygłosili: Kazimierz Kornilowicz na temat znaczenia i organizacji kształcenia dorosłych i młodzieży pracującej oraz dr Stefan Kopciński – miejscowy lekarz i działacz społeczny, który omówił podstawy organizacyjne miejskich kursów dla dorosłych. Po każdym z referatów toczyła się długa dyskusja nad poruszonymi zagadnieniami. W drugim dniu obrad referaty wygłosili: Teodor A. Koziara – dyrektor Państwowego Seminarium Nauczycielskiego na temat podstaw organizacyjnych kursów dla dorosłych na wsi, Marian B. Godecki – w zasadzie odpowiadający na pytanie, kto i jak ma uczyć dorosłych, Władysława Wejchert-Szymanowska, referująca zagadnienie metod nauczania analfabetów i także Jan Augustyniak – bibliotekarz z Łodzi, omawiający temat „Kursy dla dorosłych jako przygotowanie do czytelnictwa”. I tym razem po każdym z referatów odbyła się dyskusja, w czasie której formułowano wiele postulatów praktycznych.

Na wspomnianej konferencji oświatowej w dniach 1 i 2 maja 1922 r. w Cieszynie na temat istoty i funkcjonowania domów ludowych było prawie 100 pracowników oświatowych z całego kraju. Na jej program złożyło się 5 starannie przygotowanych referatów: Antoni Langer – etnograf z wykształcenia, z pasją zbierający w młodości melodie ludowe Podhala, przeanalizował pojęcie domu ludowego i wskazał na jego funkcje kulturalno-oświatowe; Maria Paulina Orsetti – działaczka oświatowa z Warszawy i pionierka ruchu spółdzielczego w Polsce, omówiła kierunki działalności

---

\* „Oświata Pozaszkolna” 1922, s. 1–58 (teksty referatów).

domów ludowych za granicą (głównie w Brukseli i Wiedniu); Kazimierz Kornilowicz scharakteryzował działalność ognisk oświatowo-kulturalnych w środowisku miejskim; Tytus Jemielewski – znany specjalista od oświaty rolniczej z Warszawy, referował kwestie działalności oświatowo-kulturalnej domów ludowych, a Leon Tworecki – sprawy finansowe związane z budową domów ludowych<sup>†</sup>. Po każdym z wykładów toczyła się dyskusja na temat wysnutych w nich tez. Głównie zwracano w niej uwagę na stworzenie w kraju prawnych i finansowych preferencji dla środowisk budujących domy ludowe.

Interesująca w treści była też konferencja oświatowa (VIII) odbyta 26 i 27 czerwca 1922 r. w Wilnie na temat: „Metodyka nauczania wiedzy o Polsce na kursach dla dorosłych”. Przybyło na nią 114 osób reprezentujących 56 instytucji oświatowych, kulturalnych i gospodarczych z całego kraju. Obradowała w auli Gimnazjum im. J. Lelewela. Uczestników przywitał Zygmunt Gąsiorowski – ówczesny kurator Okręgu Szkolnego Wileńskiego, po czym konferencję zagaił Aleksander Janowski – Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, podkreślając ważność zapoznawania obywateli Polski z historią i pięknem naszego kraju oraz wskazując na braki w tym zakresie będące następstwem zaborów. Następnie zaprezentowane zostały referaty Aleksandra Janowskiego pt. „Nauka o Polsce w programie kształcenia dorosłych” i Mariana B. Godeckiego – „Ramy programu i najważniejsze zagadnienia z nauki o Polsce na różnych poziomach nauczania i w różnych środowiskach”. W ożywionej dyskusji po tych referatach uczestnicy niemal jednomyślnie uznali, że wiedza o ojczystym kraju winna wchodzić „integralnie w program kształcenia dorosłych bez względu na formę w jakiej się ono odbywa”<sup>\*\*</sup> i że należy na specjalnych kursach instruktorskich przygotować nauczycieli specjalistów zdatnych do poprawnego wykładania wiedzy o naszym kraju. Następni referenci na tej konferencji to Helena Radlińska, która omówiła zawartość i przydatność współczesnych podręczników do nauki o Polsce współczesnej, harcmistrz i antropolog (UJK) Karol Stojanowski ze Lwowa, omawiający potrzebę i organizację wiedzy o Polsce na Kresach Wschodnich, oraz Maksymilian Hasiński z Poznania, mówiący o funkcjach popularyzacji wiedzy o naszym kraju wśród ludności Kresów Zachodnich. I po tych referatach toczyła się

---

\* Teksty referatów opublikowane zostały w kwartalniku „Oświata Pozaszkolna” 1922, s. 193–241.

\*\* „Oświata Pozaszkolna” 1922, s. 322–324. Konferencja oświatowa w Wilnie.

długa dyskusja, w wyniku której dyskutujący uznali, iż akcja popularyzacji wiedzy o Polsce na Kresach winna ułatwiać „współzycie wszystkich grup narodowościowych” tam mieszkających.

Z chwilą likwidacji w grudniu 1923 r. w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wydziału Oświaty Pozaszkolnej nastąpiła przerwa w organizowaniu omawianych konferencji. Już ostatnia z nich (XII), zrealizowana w dniu 7 grudnia 1923 r. w Warszawie, przy udziale wielu wybitnych ludzi (zaproszono na nią po kilku profesorów z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego) i ożywionej merytorycznej dyskusji trwała – w atmosferze niepokoju i wzburzenia\* z powodu likwidacji Wydziału Oświaty Pozaszkolnej – tylko jeden dzień.

Konferencje te wznowiono po reaktywowaniu w 1928 r. Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, kierowanego tym razem przez Mariana B. Godeckiego, wykształconego w uniwersytecie w Liege nauczyciela gimnazjalnego w Warszawie, współorganizatora i kierownika (1919–1928) Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych. Marian B. Godecki, powołany na stanowisko naczelnika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP (po opuszczeniu go przez emerytowanego A. Janowskiego), reaktywował wcześniejsze konferencje oświatowe, biorąc w nich udział jako prowadzący, referent i dyskutant.

Pierwsza z nich, czyli według numeracji porządkowej (XIII) trzynasta, w zmienionej nieco organizacji (bo trwała nie dwa, a trzy dni) odbyła się w dniach 10–12 stycznia 1930 r. w Łowiczu, a konkretnie w sąsiadującym z tym miastem Blichu (pomieszczenia Szkoły Rolniczej im. T. Kościuszki). Została poświęcona zagadnieniom kultury wsi. Konferencje otworzył Sławomir Czerwiński – Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który również przewodniczył obradom w pierwszym dniu (w następnych dniach czynił to Marian B. Godecki – nowy Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej). Podstawowe referaty wygłosili profesorowie Mieczysław Limanowski – z wykształcenia geolog i geograf, popularyzator wiedzy o teatrze, mówiący o źródłach i cechach kultury chłopskiej i Franciszek Bujak – o rodzajach kultury ogólnej i miejscu kultury ludowej w jej rozległej strukturze. Po dyskusji nad tymi kwestiami referat wygło-

---

\* Decyzja o zawieszeniu w MRiOP Wydziału Oświaty Pozaszkolnej wywołała spore niezadowolenie w wielu towarzystwach oświatowych i u osób działających na niwie oświaty dorosłych. Te ostatnie skierowały w tej sprawie zbiorowy protest do kierownictwa MWRiOP.

sił prof. Stanisław Bystron, charakteryzując w nim źródła procesów kulturowych, w tym także kultury chłopskiej. Następnie prof. Helena Radlińska mówiła o możliwości celowego oddziaływania na kulturę, szczególnie wiejską; Ignacy Solarz – o wzajemnych wpływach kulturalnych i cywilizacyjnych wsi i miasta oraz Jędrzej Cierniak, omawiający sprawę widowisk i uroczystości wiejskich\*. Po każdym z tych wykładów toczyła się żywa i długa dyskusja. W jej toku dyskutujący wypowiadali się m.in. na temat możliwości kreującego oddziaływania na różne elementy kultury wiejskiej (np. na szkodliwy konserwatyzm) oraz na możliwość wykorzystania jej wartości do celów kształcenia i wychowania dorosłych. Dodatkową wartością poznawczą XIII konferencji była wzorcowo urządzona dla jej celów tradycyjna izba łowicka oraz koncert regionalny miejscowych zespołów folklorystycznych na jej zakończenie\*\*.

Ostatnią z zorganizowanych w latach międzywojennych przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP konferencją (sygnalizowanego, „ogólnego” pokroju) ogólnokrajową na temat oświaty dorosłych lat międzywojennych było spotkanie w Krzemieńcu, zorganizowane w dniach 22–25 maja 1930 r. Poświęcono ją sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych. Odbyła się ona w pomieszczeniach tamtejszego Liceum. Przybyło na nią 130 działaczy oświatowych z całego kraju. Głównym jej celem było zdiagnozowanie stanu kadr oświatowych w Polsce i rozważenie sposobu przygotowania oraz doskonalenia tych kadr. Obrady konferencji otworzył Marian B. Godecki – Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, przypominając konferencje wcześniejsze, zwłaszcza ostatnią (XIII), odbytą w Łowiczu, a zrealizowaną w nieco odmiennym formie (bo dłużej o jeden dzień) niż konferencje wcześniejsze. Następnie gości powitał Janusz Poniatowski – wizytator Liceum Krzemienieckiego. Na program konferencji\*\*\* złożyły się referaty: prof. Ludwika Krzywickiego o pracowniku oświatowym jako działaczu społecznym, prof. Władysława Grabskiego o pracowniku społecznym jako działaczu oświatowym i Władysława Radwana o pracowniku

---

\* „Kultura wsi”. Biuletyn XIII konferencji oświatowej poświęconej zagadnieniom kultury wiejskiej w Polsce. (Łowicz 10, 11, 12 stycznia 1930 r.). Warszawa 1930. „Książnica Atlas” T N S S i W.

\*\* „Polska Oświata Pozaszkolna” 1930, s. 10–21. Zagadnienia kultury wiejskiej. XIII konferencja (sprawozdanie).

\*\*\* „Pracownik oświatowy”. Biuletyn XIV konferencji oświatowej poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych (Krzemieniec 22–23 maja 1930 r.), Warszawa 1930.

oświatowym jako wychowawcy, a następnie prof. Heleny Radlińskiej o pracownikach oświatowych i ich wchodzeniu do zawodu, Mariana B. Godeckiego – o kształceniu i doksztalcaniu pracowników oświatowych oraz Kazimierza Kornilowicza na temat pomocy kulturalnej dla czynnych oświatowców. Kwestie poruszone w referatach stały się przedmiotem rozległej, po każdym z nich, dyskusji. Dopełnieniem spraw omawianych na konferencji były 3 komunikaty o funkcjonowaniu w naszym kraju wyższych uczelni społeczno-oświatowych, w tym Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (komunikat Heleny Radlińskiej). Biorąc pod uwagę jej program, dobór uczestników, a także sposób wydania całości materiałów\*, nasuwa się ocena, iż była to najlepiej zorganizowana konferencja spośród zwołanych w latach międzywojennych przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Dokonywane zmiany w Wydziale Oświaty Pozaszkolnej, a następnie odejście z niego (wiosną 1932 r.) Mariana B. Godeckiego\*\* spowodowały ponowne wycofanie się centralnych państwowych władz oświatowych z organizowania tego typu konferencji.

Dokonany przegląd czternastu konferencji poświęconych sprawom oświaty dorosłych, zorganizowanych w zasadzie w pierwszym dziesięcioleciu Polski Niepodległej, zachęca do wysnucia ogólniejszych refleksji związanych z ich efektami. Na początku takiej próby należy wskazać na fakt, iż konferencje te były pierwszym i legalnym, po latach niewoli, forum zetknięcia się pracowników i działaczy kulturalno-oświatowych wszystkich ziem polskich w wolnym, integrującym się kraju. Spotykali się na nich twórcy i realizatorzy tajnej oświaty dorosłych z ziem Królestwa Kongresowego, Wileńszczyzny, Podola i Wołynia; działacze oświatowi z germanizowanych przez lata ziem polskich zaboru pruskiego, obrońcy polskości przed germanizacją i czechizacją ze Śląska Cieszyńskiego (i Opawskiego), a także Małopolski (również Wschodniej), korzystającej od 1868 r. w ramach au-

---

\* „Pracownik oświatowy”. Biuletyn XIV konferencji oświatowej poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1930.

\*\* Zrezygnował ze stanowiska naczelnika z powodu odrzucenia jego koncepcji realizacji oświaty pozaszkolnej siłami samorządu. Z dniem 15 IX 1932 MWRiOP powierzyło mu pełnienie obowiązków kuratora Okręgu Szkolnego Brzeskiego (Brześć nad Bugiem). Jego następcą na stanowisku Naczelnika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej został Antoni Konewka (1888–1944) – również zasłużony działacz oświatowy i wizytator (od 1929 r.) w tym Wydziale, uczestnik Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych w Cambridge (22–29 sierpnia 1929 r.).



tonomii (galicyjskiej) ze swobód narodowych w dziedzinie oświaty i wypracowującej oryginalne rozwiązania (np. rozwój sieci bibliotek powszechnych, organizowanie wykładów uniwersyteckich dla dorosłych, pierwszy podręcznik z teorii edukacji dorosłych) w obszarze kształcenia dorosłych. Spotykając się na omówionych konferencjach, nie tylko się poznawali, ale nade wszystko wymieniali doświadczenia oświatowe i wzajemnie się motywowali do innowacyjnej pracy w dziedzinie kształcenia dorosłych, podkreślając niejednokrotnie, że jest ona służbą dla Odrodzonej Ojczyzny.

Omówione konferencje przyczyniły się do uznania i społecznego zaakceptowania istnienia oświaty dorosłych jako dużej wagi obszaru działania społecznego, równie ważnego elementu życia kraju jak oświata dla dzieci i młodzieży. Przybywanie na te konferencje dużej liczby znaczących osób, umieszczanie ich obrad w najbardziej znaczących pomieszczeniach, tworzona wokół nich atmosfera (nie tylko w miejscowościach, gdzie się odbywały) pogłębiały uznanie dla tej oświaty i często rodziły zainteresowanie nią u wielu obserwatorów konferencyjnych wydarzeń. Wygłoszone na konferencjach referaty i wypowiedziane w dyskusjach opinie pogłębiały szacunek dla ich autorów i poważanie wyrażane pochwałami w czasie dyskusji i pozytywnymi recenzjami w prasie, co nie pozostawało bez pozytywnego wpływu na społeczną ocenę całych konferencji i obszaru rzeczywistości społecznej, której dotyczyły.

Przypomniane konferencje wywarły poważny wpływ na rozumienie oświaty dorosłych i przyczyniły się do wyznaczenia zakresu tej oświaty. Zakres ten ujęty był na nich bardzo szeroko. Zaliczono do niej nie tylko nauczanie w szkołach i na licznych już wtedy kursach dla dorosłych, ale także czytelnictwo, zajęcia kulturalno-oświatowe organizowane w uniwersytecie ludowym, domach społecznych (i ludowych), ekspozycje w muzeach, wystawiennictwo w galeriach sztuki, ruch śpiewaczy (chóry), muzyczny (orkiestry) i teatralny (teatr amatorski), turystykę i krajoznawstwo (w tym obcowanie z zabytkami kultury, także ludowej), oglądanie przezroczy, recepcję filmu i słuchanie początkującego wtedy radia oraz samokształcenie. W świetle tego należy skonstatować, iż organizatorzy konferencji przez oświatę pozaszkolną rozumieli nie tyle „czystą” oświatę dorosłych, ile także pracę kulturalno-oświatową, a więc kształcenie człowieka dorosłego nie tylko przez zdobywanie wiedzy, ale i przez kontakt z treściami muzyki i literatury, wartościami regionu, kulturą fizyczną, folklorem i in. Podejmowano też na konferencjach (zwłaszcza XII z 7 grudnia 1923 r.) wysiłki nad naukowym ujęciem spraw kształcenia i wychowania dorosłych. Omawia-



no zagadnienia oświaty dorosłych za granicą, a także (zwłaszcza na konferencji XIV) sprawy osobowości, kształcenia, organizacji pracy i statusu społecznego pracownika oświatowego i instruktora kulturalno-oświatowego. Nie można też nie dostrzec faktu, że zorganizowane konferencje przyczyniały się do nobilitacji małych miast, w których zorganizowano część z nich. Wprawdzie pierwsze z tych konferencji zorganizowano w dużych miastach: Warszawie (w niej zorganizowano też 3 następne), Poznaniu, Krakowie i Lwowie i nieco później także w Wilnie. Inne w miastach uznanych w latach dwudziestych okresu międzywojennego za „średnie”: Toruniu, Białymstoku i Bydgoszczy. Natomiast 3 zorganizowane zostały w małych miastach, znanych z wcześniejszych inicjatyw oświatowych i kulturalnych: Cieszynie (1–2 maja 1922 r.), Łowiczu (10–12 stycznia 1930 r.) i Krzemieńcu (22–25 maja 1930 r.). Dla tych małych miast zorganizowanie w nich omawianych konferencji było nie tylko nobilitacją, ale także wyrazem uznania dla ich wcześniejszego wkładu w rozwój oświaty i stymulowanie rozwoju kultury polskiej jeszcze w czasach zaborów.

Na omówionych nie zakończyła się w latach międzywojennych „działalność konferencyjna” Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP. Zakończył się jedynie pewien etap w jego aktywności konferencyjnej. Omówione konferencje miały charakter ogólny. Traktowały o całokształcie oświaty dorosłych, aspirowały do zajęcia się wszystkimi jej składnikami oraz szerokimi uwarunkowaniami rozwoju, jak i społecznymi i indywidualnymi funkcjami. Uczestniczyli zaś w nich ludzie różnych zawodów i specjalności angażujący się, niejednokrotnie bez fachowego teoretycznego przygotowania, z pasją do wspólnej pracy nad kształceniem i wychowaniem dorosłych. Począwszy jednak od 1930 r., kiedy wyraźnie w kraju wzrosła ilość etatowej kadry w administracji oświatowej (kuratoryjni i powiatowi instruktorzy oświaty dorosłych), Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP skierował swoją aktywność na organizowanie konferencji metodycznych dla tej kadry, mających na celu jej dokształcanie i doskonalenie. Zawężoną w ten sposób treścią tych konferencji (bardziej „sprofesjonalizowanych”) stały się nie sprawy ogólne oświaty i kultury dorosłych (w pewnym stopniu filozofia edukacji i życia kulturalnego), a zagadnienia bardziej szczegółowe, bo głównie treści z zakresu metodyki i organizacji tej oświaty. Taki charakter miała już konferencja zwołana w Warszawie w dniach 5–7 listopada 1929 r.\*

---

\* *I Ogólnokrajowa Konferencja Oświaty Pozaszkolnej (Krótkie sprawozdanie z konferencji)*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1929, s. 319.

W dokumentach i publikacjach z tego okresu uznawano ją za I Ogólnokrajową Konferencję Oświaty Pozaszkolnej. Konferencja ta odbyła się gościnie w pięknym gmachu Państwowej Szkoły Higieny. Treścią jej była organizacja oświaty pozaszkolnej w Polsce. W konferencji uczestniczyło 95 osób. Byli nimi kierownicy oddziałów i referenci oświaty pozaszkolnej z wszystkich kuratoriów, a także powiatowi instruktorzy (58 osób) oświaty pozaszkolnej. Skład ten jak i treść obrad zdają się wskazywać, że konferencja była ważną formą doskonalenia zawodowego kadr pracujących w administracji i nadzorze edukacji pozaszkolnej w kraju. Obradom przewodniczył Marian B. Godecki – Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej. Na otwarcie konferencji przybył Minister WRiOP Sławomir Czerwiński wraz z Dyrektorem Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Władysławem Żłobickim i Michałem Pollakiem – Naczelnikiem Wydziału Prezydialnego MWRiOP. W dłuższym zagajeniu minister Sławomir Czerwiński wskazał na doniosłą rolę oświaty pozaszkolnej i na jej najważniejsze zadania w kraju. Po nim Marian. B. Godecki wygłosił główny referat konferencji pt. „Oświata pozaszkolna w Polsce”, w którym scharakteryzował: cel, zadania, współczesną organizację oraz perspektywy rozwoju oświaty pozaszkolnej. Po tym referacie eksperci uczestnicy konferencji w merytorycznej i rozległej dyskusji omówili wiele szczegółowych zagadnień dla teorii i praktyki kształcenia dorosłych: organizację oświaty dorosłych w powiecie, fundusze na nią, procedurę rejestracji instytucji oświatowych, zaopatrzenie w podręczniki do nauki w szkołach dla dorosłych, organizację kursów instruktorskich, metody popularyzacji wiedzy o Polsce współczesnej i in. Materiały zgromadzone przy okazji konferencji (ankieta samorządowa) wykazały wzrost nakładów samorządów, w różnych częściach kraju, na cele oświaty dorosłych oraz poprawę tej oświaty w powiatach wyrażoną zarówno wzrostem nowych form pracy oświatowej (elementy świetlicowe), jak i poprawą jej jakości. Uznano, że zmiany te są następstwem wprowadzenia przed kilku laty stanowiska instruktora powiatowego od spraw oświaty pozaszkolnej w inspektoratach szkolnych.

W latach następnych już pod patronatem Antoniego Konewki (1885–1944), nowego (od września 1932 r.) Naczelnika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP, podobne konferencje („szkoleniowe”) Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego organizowało (lub partycypowało w organizowaniu wspólnie z określonymi stowarzyszeniami) niemal co roku i to dla instruktorów oświatowych różnych specjalności, w tym i bibliotekarstwa. Ich organizowanie uzasadniano wchodzeniem

sporej ilości nowych (a w związku z tym mało doświadczonych) pracowników na stanowiska związane z zarządzaniem i doskonaleniem rozległej zakresowo i niełatwej organizacyjnie pracy kulturalno-oświatowej. Przykładowo w dniach 21–24 grudnia 1937 r. zorganizowało w Warszawie (wspólnie z Instytutem Teatrów Ludowych) konferencję metodyczną dla instruktorów teatralnych (teatry amatorskie)\*. W dniach 10–11 stycznia 1938 r. w Łodzi Wydział urządził „ministerialną” konferencję na temat oświaty pozaszkolnej w dużych miastach, przeznaczoną dla instruktorów oświaty pozaszkolnej w tym środowisku\*\*. W dniach 17–18 lutego 1939 r. zwołało w Warszawie konferencję na temat programu i organizacji pracy w uniwersytecie powszechnym dla okręgowych instruktorów oświaty pozaszkolnej\*\*\*.

By uświadomić sobie dynamikę oświaty dorosłych w naszym kraju lat międzywojennych, wypada jeszcze przypomnieć o konferencjach zwoływanych przez różne stowarzyszenia i inne podmioty organizujące kształcenie i wspierające wychowanie dorosłych. Do najbardziej znaczących należały 3 konferencje Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych. Pierwsza w dniach 22 i 23 września 1928 r. w Szybach (pomieszczenia Uniwersytetu Ludowego) koło Krakowa, druga 14 października 1928 r. w Zalesiu koło Warszawy\*\*\*\*, a trzecia w Kazimierzu nad Wisłą w dniach 8–10 maja 1929 r.\*\*\*\*\*

Duży rozmach miały też niektóre konferencje Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZNSP), poświęcone oświacie dorosłych. Pierwsza z nich zorganizowana została w Warszawie w dniach 29 i 30 grudnia 1926 r. (uznana za „Wielki Zjazd Oświatowy”)\*\*\*\*\* na temat roli administracji rządowej, instytucji samorządowych i organizacji społecznych oraz placówek edukacyjnych w organizowaniu oświaty dorosłych. Podobny rozmach (ponad 100 uczestników) miała kolejna konferencja zorganizowana przez ZNSP 17 maja 1929 r. (również w Warszawie) na temat popularyzacji wiedzy i literatury popularnej.

\* „Praca Oświatowa” 1938, s. 104–105.

\*\* „Praca Oświatowa” 1938, s. 105–106.

\*\*\* „Praca Oświatowa” 1939, s. 169–170.

\*\*\*\* „Polska Oświata Pozaszkolna” 1928, s. 269.

\*\*\*\*\* Konferencja Pracowników Oświatowych Rz.P., 8–10 maja 1929 r, w: Kornilowicz, 1930.

\*\*\*\*\* „Polska Oświata Pozaszkolna” 1927, s. 47.

Na trwałe w dzieje polskiej teorii i praktyki kształcenia dorosłych wpisały się też konferencje oświatowe poświęcone sprawie uniwersytetów ludowych, a zorganizowane pod koniec lat międzywojennych przez Towarzystwo Wiejskich Uniwersytetów Ludowych. Pierwsza w dniach 7–9 marca 1937 r. w Łowiczu\*, druga – w dniach 6–8 października 1938 r. w Krzemieńcu\*\*. Ta ostatnia urządzona została przy dużym wkładzie Juliusza Poniatowskiego, wizytatora Liceum Krzemienieckiego, inicjatora założenia wołyńskich uniwersytetów ludowych w Michałowce, Różynie i Małyńsku. Publikacje materiałów z tych konferencji uznać trzeba za jedne z lepszych książek z dziedziny teorii i praktyki kształcenia dorosłych, jakie wydano w naszym kraju pod koniec okresu międzywojennego.

## Bibliografia

- Aleksander T. (2018), *Odbudowa systemu oświaty w Polsce Niepodległej*, [w:] R. Kowalczyk (red.), *Polska po latach niewoli*, Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze „Stopka”, Łomża, s. 173–205.
- Breitkopf E. (1986), *Polska Oświata Pozaszkolna 1924–1934*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4, s. 496–507.
- Korniłowicz K. (red.) (1930), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa.
- „Kultura wsi”. Biuletyn XIII konferencji oświatowej poświęconej zagadnieniom kultury wiejskiej w Polsce (Łowicz, 10–11–12 stycznia 1930, Ministerstwo WRiOP, Warszawa 1930.
- Mauersberg S. (1972), *Wybrane zagadnienia z dziejów oświaty dorosłych*, Państwowe Zaoczne Studium Oświaty i Kultury Dorosłych, Warszawa.
- Półturzycki J. (1989), *Kształtowanie się systemu oświaty dorosłych w niepodległej Polsce*, SOP, Warszawa.
- „Pracownik Oświatowy”. Biuletyn XIV konferencji oświatowej poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych (Krzemieniec, 22–25 maja 1930 r.), Ministerstwo WRiOP, Warszawa 1930.
- Stopińska-Pająk A. (1994), *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej: warunki rozwoju, problematyka, koncepcje*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

---

\* „Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce”. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych, Łowicz, 7–8–9 marca 1937, Warszawa 1938.

\*\* „Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce”. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych, Krzemieniec, 6–7–8 października 1938, Warszawa 1939.

- Stopińska-Pajak A. (1988), *Działalność Instytutu Oświaty Dorosłych w II Rzeczypospolitej*, „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 360–365.
- Sutyła J. (1982), *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Wojciechowski K. (red.) (1984), *Z dziejów oświaty dorosłych*, WSiP, Warszawa.





### **III. AKTUALIA I RECENZJE**





Dr Przemysław Szczygieł:  
Uczący potencjał buntu jako kwestia andragogiczna.  
Od analizy biografii do opisu zjawiska

W dniu 5 marca 2021 roku na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr. Przemysława Szczygła na temat *Uczący potencjał buntu jako kwestia andragogiczna. Od analizy biografii do opisu zjawiska*. Promotorem rozprawy była dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. UG, promotorem pomocniczym był zaś dr Piotr Zamojski (UG). Na recenzentów Rada Naukowa Instytutu Pedagogiki w UG powołała dr hab. Sylwię Słowińską, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz dr hab. Hannę Solarczyk-Szwec, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przewodniczącą Komisji Doktorskiej była dr hab. Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, prof. UG.

Przemysław Szczygieł jest absolwentem Uniwersytetu Gdańskiego, na którym ukończył również studia doktoranckie. W okresie od 2012 roku opublikował on 16 artykułów w polskich oraz zagranicznych czasopismach naukowych, a także uczestniczył w wielu krajowych i międzynarodowych konferencjach, podczas których z sukcesem prezentował wyniki swoich badań. Tak duże zaangażowanie w działalność naukową nie przeszkadzało Przemysławowi Szczygłowi w aktywności społecznej oraz pracy dydaktycznej. Od 2018 roku jest on zatrudniony jako asystent na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku, gdzie jako doceniany przez studentów nauczyciel akademicki prowadzi szereg wykładów oraz ćwiczeń z zakresu pedagogiki ogólnej, podstaw dydaktyki oraz socjologicznych podstaw edukacji.

Celem badań autora było zrekonstruowanie sposobów uczenia się osób dorosłych w warunkach uczestnictwa w rozmaitych buntach. Dlatego w jego badaniu uczestniczyli tacy dorośli w kraju i za granicą, którzy swój udział we wszelkiego rodzaju manifestacjach traktują jako część swojej co-

dzienności, zarówno walcząc o coś, jak i przeciwko czemuś. Bycie „rebeliantem” jest tu traktowane jako rodzaj sytuacyjnego uczenia się i w tym sensie doktorant próbował pokazać sposób uzasadnienia uczestniczenia w manifestacjach indywidualnych podmiotów jako część ich doświadczenia biograficznego, doświadczenia, które w gruncie rzeczy nie jest prywatne, bo zanurzone w społecznych praktykach, kulturowych schematach i politycznych odniesieniach. W tym sensie nie jest to rozprawa, w której rekonstruowane są rozmaite biografie ludzkie dla nich samych. Chodziło o to, by pokazać, jaki edukacyjny – a właściwie uczący – potencjał drzemie w manifestacjach i buntowaniu się, kiedy ono samo traktowane jest jako sposób bycia człowieka w świecie. Podczas obrony doktorant dowodził, że najbardziej znaczącym rezultatem jego badań jest wyjście w interpretacji zebranego materiału ponad biograficzną – skoncentrowaną na faktach – opowieść badanych na rzecz opisu buntu jako zjawiska, które ma swój mechanizm i staje się znaczącym „tworzywem” dla kształtowania kompetencji obywatelskich oraz budulcem wspólnotowej tożsamości.

Atutem tej dysertacji jest nie tylko jej wartość poznawcza polegająca na opisie przez autora zjawiska socjalizacji do buntu czy kształtowania kompetencji obywatelskich, ale czytelny, zastosowany w badaniu opis praktyk badawczych. Taki opis może stworzyć badacz świadomy własnego działania, przyznający się do trudności, poszukujący rozwiązań rozmaitych zawiłości, wskazujący na etyczne rozterki i podejmujący rozstrzygnięcia w oparciu na argumentach z traktatów filozofii nauki, ale także na praktykach badawczych rozmaitych autorów i własnym doświadczeniu. Konstruowanie indywidualnej praktyki badań związane jest ze stawianiem pytań o sposób poznawania, analizowania materiału, poszukiwanie tropów do interpretacji, ale przede wszystkim z odwagą pytania o sprawy w taki sposób, by dla innych stały się one równie ważne. W moim odczuciu tak się właśnie stało – Przemysław Szczygieł przekonał nas, że warto przyglądać się buntom nie tylko jako formie uczenia się, ale substancji, dzięki której ten proces się odbywa. Dzieje się tak za sprawą sięgania przez doktoranta między innymi do rodzimej andragogiki i prac Mieczysława Malewskiego, Ewy Kurantowicz czy Pawła Rudnickiego. Dzięki tym autorom udaje się opisać procesy nieformalnego uczenia się „w” i „z” codzienności w obliczu zmian w kulturze i procesów społecznych, których nie da się zaplanować ani przewidzieć, a które stanowią ważny grunt dla kształtowania tożsamości. Z kolei dzięki pracom takich autorów jak Peter Alheit czy Gert Biesta udaje mu się podjąć krytyczny głos w dyskusji na temat języka

wykorzystywanego do opisu współczesnego uczenia się jako procesu społeczno-kulturowego.

Przedłożona do oceny dysertacja mgr. Przemysława Szczygła została bardzo dobrze oceniona przez obie recenzentki. Zwróciły one uwagę na to, że poruszona przez autora tematyka edukacyjnego potencjału buntu jest oryginalna, a dodatkowo nabiera dużego znaczenia ze względu na aktualną sytuację w kraju. W recenzjach doceniony został cały projekt badawczy, sposób analizy i interpretacji materiału empirycznego oraz wykorzystana w pracy warstwa teoretyczna. Z obu recenzji wyłania się obraz mgr. Przemysława Szczygła jako dojrzałego, umiejętnie korzystającego ze swojej szerokiej wiedzy, kompetentnego i krytycznego badacza. Warto nadmienić, że podczas obrony pracy doktorskiej oprócz recenzentów, również inne obecne osoby: członkowie Komisji Doktorskiej, przewodnicząca Komisji Doktorskiej oraz dyrektor Studiów Doktoranckich z Zakresu Pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim, wyrażały swoje uznanie w stosunku do pracy badawczej Przemysława Szczygła. Dysertacja Przemysława Szczygła została nagrodzona wyróżnieniem, a od autora rozprawy wiemy, że trwają prace nad stworzeniem z niej monografii wartiej opublikowania.

*Paweł Seroka*

<https://orcid.org/0000-0003-1893-5931>

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Sprawozdanie z konferencji naukowej  
„Przestrzenie uczenia się dorosłych  
(*Spaces of Adult Learning*)”,  
Uniwersytet Warszawski, 5–6 października 2020 r.

W dniach 5–6 października 2020 roku odbyła się międzynarodowa konferencja „Przestrzenie uczenia się dorosłych (*Spaces of Adult Learning*)”, zorganizowana przez Katedrę Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w partnerstwie z Akademickim Towarzystwem Andragogicznym. Patronat nad wydarzeniem objęły: Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych (EPALE) oraz Czeska Społeczność Andragogiczna. Konferencja została zrealizowana w trybie hybrydowym. Część osób uczestniczyła w obradach stacjonarnych na Wydziale Pedagogicznym UW, którym przewodniczyła dr hab. Zofia Szarota, prof. UW oraz korzystała z transmisji przekazu online. Z uwagi na panujące w różnych krajach obostrzenia znaczna część prelegentów uczestniczyła w konferencji za pośrednictwem platformy Zoom (hostem trybu online była dr Anna Marianowska).

Spotkanie zostało poświęcone edukacji dorosłych jako mozaice teorii, modeli i form organizacyjnych oraz trzem płaszczyznom praktyk edukacyjnych, procesom formalnego, pozaformalnego i nieformalnego uczenia się dorosłych. Celem konferencji była teoretyczna refleksja nad współczesnymi formami całościowej aktywności edukacyjnej osób, grup i społeczności dorosłych oraz przedstawienie wyników badań dotyczących obszarów, modeli, celów i funkcji edukacji dorosłych, kompetencji nauczycieli oraz procesów uczenia się dorosłych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Projekt konferencji został powiązany z realizacją Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ na 2030 rok, bezpośrednio związanych z ideą Celu 4: „Dobra jakość edukacji”, odnosząc się do kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie (Europejskie Ramy Odniesienia, UE 2018).

Na zaproszenie organizatorów odpowiedzieli przedstawiciele nauki z wiodących ośrodków akademickich w Polsce, USA, Czechach, Słowacji, Rosji i Ukrainie, zajmujący się problematyką całościowego uczenia się. Wystąpienia prelegentów odbywały się w czasie sesji plenarnych oraz w sekcjach tematycznych z danego obszaru edukacji dorosłych.

Uroczystego otwarcia obrad dokonała przewodnicząca Komitetu Naukowo-Organizacyjnego dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki WPUW. Przemówienia okolicznościowe wygłosili: dr hab. Rafał Godoń, prof. UW, Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego; dr hab. Marta Kosińska, prof. UAM, ambasadorka EPAL; prof. Olena Bykowska, President of the International Association of After-School Education Ukraine oraz dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK, Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Na zakończenie części powitalnej dokonano wręczenia corocznej nagrody Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego za wybitną monografię w dziedzinie andragogiki. Laureatką konkursu została dr Joanna Golonka-Legut.

Sesję plenarną rozpoczęła prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM), prezentując transformację przestrzeni uczenia się dorosłych, która odbywa się m.in. w wyniku postępującego rozwoju technologii cyfrowych i fenomenu kształtowania się spersonalizowanego ekosystemu uczenia się (symulacje, wizualizacje, cyfrowe biblioteki itp.), a także ewolucji pracy, wymagającej stałego nabywania i demonstrowania umiejętności, określanych jako umiejętności XXI wieku.

Wystąpienie dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec, prof. UMK, zostało poświęcone krytycznej analizie krajowej polityki uczenia się przez całe życie po 2000 r., w efekcie której Polska zajmuje odległe miejsce pod względem uczestnictwa w edukacji dorosłych, co stanowi istotną barierę dla jej rozwoju społecznego i gospodarczego.

Celem wystąpienia dr hab. Zofii Szaroty, prof. UW było ukazanie rozległego terenu badań polskiej andragogiki. Na podstawie prowadzonej od kilku lat analizy źródeł naukowych ukazała stałe poszerzanie się przestrzeni badań andragogów, np. o mikroświaty jednostek i różnorodne kwestie społeczne.

Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, prof. Akademii WSB ukazała różne konteksty uwikłania uczenia się dorosłych w przestrzeni społeczno-kulturowej oraz jej wzrastającą rangę w kontekstach kreowania, nadawania

sensu i jakości uczenia się dorosłych, a także doświadczenia doświadczania uczenia się ludzi dorosłych.

Prof. dr hab. Ewa Przybylska (SGGW) omówiła warunki niezbędne do skutecznego wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i całościowych procesów uczenia się społeczeństw, które warunkowane są udziałem władz regionów i zaangażowaniem społeczności lokalnych.

Wystąpienie prof. Nadiji Lutsan (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraina) dotyczyło perspektyw, priorytetów oraz realizowanych obecnie nowych trendów w rozwoju edukacji dorosłych na Ukrainie. Referentka akcentowała pozytywne zmiany w obszarze kształcenia dorosłych, takie jak rozszerzenie celów i kierunków kształcenia, uelastycznianie istniejących struktur i wprowadzanie różnorodnych usług edukacyjnych.

Prof. PaedDr Miroslav Krystoň, PhD. doc. oraz PaedDr Lenka Rovňanová, PhD. (Matej Bel University, Słowacja) prezentowali wyniki badań własnych na temat perspektyw rozwoju kompetencji andragogicznych kadry akademickiej.

Prof. Oleksandra Kachmar i prof. assos. Liliana Khimchuk (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraina) podjęły próbę oceny obecnych i przyszłych możliwości systemu uczenia się przez całe życie jako elementu rozwoju społecznego i gospodarczego Ukrainy.

Referat prof. dr Iriny Popowej (State University of Jaroslavl, Rosja) dotyczył znaczenia kształtowania pozytywnych postaw przekwalifikowania zawodowego wśród osób w wieku przedemerytalnym jako czynnika rozwoju społeczno-gospodarczego starzejących się społeczeństw.

Sesję plenarną zakończyła Associate Prof. Susan M. Yelich Biniecki, PhD. (Kansas State University, USA). Prelegentka wskazywała rosnącą rolę edukatora dorosłych jako facylitatora wspierającego dialog w coraz bardziej spolaryzowanych politycznie i społecznie społeczeństwach. Zaprezentowała efektywne praktyki ułatwiające zaangażowanie i uczenie się dorosłych w środowiskach konfliktu, zwłaszcza w przypadku doświadczania dysonansu poznawczego.

Po zakończeniu sesji plenarnych obrady zostały przeniesione do siedmiu sekcji tematycznych.

Sekcja pierwsza, moderowana przez dr hab. Dorotę Gierszewski oraz dr. hab. Arkadiusza Wąsińskiego, prof. UŁ, została poświęcona problematyce związanej z kompetencjami, kwalifikacjami i umiejętnościami zajmującymi podczas zajęć w przestrzeni edukacyjnej ludzi dorosłych.

Dr hab. Agnieszka Szplit (UJ w Kielcach) przedstawiła wyniki badań dotyczących procesu uczenia się nauczycieli w przestrzeni akademickiej, dr hab. Małgorzata Kamińska (SWPW w Płocku) zaprezentowała wyniki badań dotyczących opinii nauczycieli i dyrektorów szkół na temat zespolonego uczenia się. Dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska (UŁ) dowodziła, że istnieją realne możliwości wprowadzania zmian w treściach i formach kształcenia, tworzenie zaś opowiadań przez przyszłych nauczycieli oraz uczenie się przez kreację tworzą szansę na wieloaspektowe uczenie się, które przyczynia się do poznawania siebie i innych ludzi. Wątki dotyczące wspierania osób dorosłych o niskich umiejętnościach podstawowych stały się przedmiotem zainteresowania dr hab. Doroty Gierszewski (UJ), mgr Agnieszki Rybińskiej (FRSE) oraz Sylwii Walickiej (IBE). Pierwsza prelegentka, w kontekście wprowadzenia w Niemczech Narodowej dekady alfabetyzacji i edukacji podstawowej zmierzającej do poprawy umiejętności pisania i czytania, zastanawiała się nad sposobami aktywizowania osób dorosłych z niskimi umiejętnościami w Polsce. Druga referująca omówiła wyniki badań jakościowych dotyczących angażowania i zachęcania osób dorosłych do brania udziału w inicjatywach i projektach edukacyjnych, których celem jest podnoszenie podstawowych umiejętności. Trzecia występująca przedstawiła modele i omówiła rekomendacje dotyczące wsparcia osób dorosłych z niskim poziomem umiejętności podstawowych. O sposobach rozwijania kompetencji społecznych przyszłych lekarzy mówiła dr Anna Sladek (AM Wrocław). Prelegentka na podstawie przeprowadzonych badań fokusowych w kontekście społecznych oczekiwań oraz uczenia się poprzez doświadczenie przedstawiła różne przestrzenie praktycznego doskonalenia kompetencji społecznych. Dr Anna Marianowska (UW) dzieliła się swoimi doświadczeniami z prowadzenia zajęć ze studentami w czasie pandemii. Zaprezentowała wykład interaktywny przygotowany na podstawie cyklu D. Kolba, w trakcie którego zastosowała dostępne narzędzia online (aplikacje), wskazując sposoby angażowania cyberdorosłych w proces uczenia się. Sesję zakończył dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL wystąpieniem poświęconym systemowi kształcenia oficerów. Na podstawie analizy źródeł zastanych i przeprowadzonych wywiadów ukazał, że nadal dominuje kursowa forma doskonalenia zawodowego, mimo że uwarunkowania zewnętrzne, np. realia konfliktów zbrojnych oraz zadania sił zbrojnych w obszarze militarnym i pozamilitarnym, zmieniają się. Wygłaszający referat rekomendował wprowadzenie do kształcenia oficerów takich form edukacji dorosłych, jakie są realizowane w środowisku cywil-



nym. W sesji tej poruszane były przestrzenie edukacyjne odnoszące się do doskonalenia kompetencji, podnoszenia kwalifikacji i zdobywania umiejętności zróżnicowanych odbiorców: przyszłych nauczycieli i lekarzy, oficerów oraz osób o niskich umiejętnościach podstawowych.

Moderatorkami Sekcji II były dr hab. Marta Kosińska, prof. UAM oraz dr hab. Agnieszka Naumiuk, prof. UW. Problematyka wystąpień autorskich dotyczyła społecznej odpowiedzialności instytucji edukacyjnych. Celem pierwszego wystąpienia było ukazanie konsekwencji wynikających z założeń Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 dla praktyki edukacyjnej. Dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM przedstawiła m.in. przemiany w organizacji ofert edukacyjnych i doradczych oraz zmiany w doborze treści i form pracy edukacyjnej w obszarze edukacji formalnej, nieformalnej, jak i pozaformalnej. Z kolei dr Maria Zrałek, prof. WSH podjęła się oceny działań ukierunkowanych na przystosowanie uczelni do realizacji zasad społecznej odpowiedzialności w czasie pandemii SARS-CoV-2. Doc. dr Tatiana Zelenova (Yaroslav State University, Rosja) i M.D. Maria Khegai (Institute of Problems of Embryogenetic Neuroendocrine Immune Deficiency of the Russian Academy of Natural Sciences, Rosja) zaprezentowały wskaźniki rozwoju kwalifikacji zawodowych i osobistych studentów opieki społecznej/pracy socjalnej w organizacji non-profit. Dr Marta Dobrzyński (SGGW) przedstawiła wyniki badań w zakresie sposobów doświadczania kompetencji przez 20 edukatorów osób dorosłych. Przedstawiła indywidualne koncepcje przebiegu procesów edukacyjnych i oczekiwanych efektów kształcenia. Dr Agnieszka Domagała-Kręcioch (UP) podjęła się zaprezentowania wyników analiz ofert edukacyjnych i doradczych oraz zmian w doborze treści i form pracy edukacyjnej uwarunkowań nauki na błędach jako istotnym doświadczeniu o walorze edukacyjnym w przestrzeni uczących się dorosłych. PhDr. Martin Kursch, Ph.D., prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D. (Charles University, Czechy) przedstawili koncepcję badań realizowanych w środowisku wirtualnym, w którym wdrażają metodę co-teachingu, w rozwiązywaniu bieżących problemów w komponencie poznawczym nauczania.

Ostatni referat wygłosili mgr Martin Schubert, PhD. i mgr Zuzana Neupauer PhD. (Matej Bel University, Słowacja). Autorzy przedstawili wyniki badań własnych modelu uległości andragogicznej u dorosłych (ADM), zdolności i potencjału uczenia się.

Tematem przewodnim sekcji III, którą moderowały dr hab. Beata Bugajska, prof. ucz. oraz dr Renata Konieczna-Woźniak (UAM), były zagadnienia *uczenia się z życia, ze szczególnym uwzględnieniem zjawisk autokreacji,*



*kultury i pasji*. Dr hab. Arkadiusz Wąsiński, prof. UŁ przedstawił autorską propozycję ujęcia autokreacji osoby dorosłej jako kategorii andragogicznej w kontekście całożyciowej aktywności człowieka. Prof. Klaudia Węc prof. AIK ukazała zagadnienia dojrzałości podmiotowej jednostki w aspekcie przemijania, czasu i rozwoju, ujmując je w kategoriach dyskursu J. Lacana. Dr Aleksandra Litawa (UP w Krakowie), której tematem prezentacji była osoba z pasją jako podmiot uczący się, przedstawiła charakterystykę głównych atrybutów zaangażowania i pasji jednostki na przykładzie studium przypadku artysty samouka. Kolejne dwa wystąpienia poruszały problematykę uczenia się dorosłych w kontekście kultury popularnej. Dr Martyna Pryszmont (Uwr) dokonała charakterystyki obrazu dorosłości „pokolenia Tamagotchi” za pomocą treści zawartych w wybranych polskich utworach hip-hopowych (kultura rap), dr Joanna Golonka-Legut (UWr) przedstawiła zaś analizę rozumienia pojęcia dorosłości w perspektywie muzyki popularnej jako obszaru nieformalnego uczenia się. Trzy następne wystąpienia odnoszą się do roli biografii w uczeniu się. Dr Katarzyna Sygulska oraz dr Joanna Wnęk-Gozdek (UP w Krakowie) przedmiotem swojego wystąpienia uczyniły edukacyjny potencjał doświadczeń życiowych osób bezdomnych, podkreślając rolę biografii własnej i biografii innych znajdujących się w podobnej sytuacji jako źródeł poznawania i rozumienia samego siebie. Z kolei mgr Paweł Seroka (Ateneum SW) podjął problem biograficznego uczenia się osoby dorosłej poddającej się procesowi terapii, ze szczególnym podkreśleniem znaczenia refleksyjności w procesie zmiany terapeutycznej i życiowej. Dr Zuzanna Wojciechowska (UW) przedstawiła procesy nieformalnej, całożyciowej edukacji osób w okresie późnej dorosłości (50+), prezentując fragmenty badań własnych, wykorzystujących metodę biograficzną, prowadzonych na warmińskiej prowincji.

W sekcji IV, która odbywała się drugiego dnia, tematem przewodnim były *Przestrzenie uczenia się seniorów*, a jej moderatorami zostali dr hab. Klaudia Węc, prof. AIK oraz dr hab. Artur Fabiś, prof. UP w Krakowie. Obrady rozpoczęły się wystąpieniem dr hab. Beaty Bugajskiej, prof. USz pod tytułem *Edukacyjny wymiar programu „The Voice Senior” – próba odczytania znaczeń*. Autorka przedstawiła wyniki badań własnych prowadzonych wśród uczestników programu i ukazała jego edukacyjne funkcje w zakresie przedstawiania późnej dorosłości jako okresu rozwojowego czy też akceptacji starości. W następnym wystąpieniu dr hab. Artur Fabiś prof. UP w Krakowie przedstawił autorską typologię starzenia się, w której uwzględnił m.in. akceptację własnej starości, aktywność edukacyjną, zaradność życiową czy

życie duchowe. Dr Agnieszka Kozerska (UHP w Częstochowie) przybliżyła uczestnikom sekcji wyniki swoich badań, w których stara się opisać formy aktywności codziennej podejmowane przez osoby starsze. Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska (UŚ) podjęła temat doświadczania własnej starości przez osoby, których bliscy wyjechali z kraju. Dwa następne wystąpienia skoncentrowane były wokół wniosków płynących z projektów edukacyjnych. Dr Monika Sulik (UŚ) przedstawiła wyniki projektu dydaktycznego, który prowadziła w ramach zajęć z gerontologii, a jego celem było ukazanie, jakie jest miejsce silversów w doświadczeniach biograficznych milenialsów. Mgr Klaudia Piotrowska (UŚ) przedstawiła zaś projekt edukacyjny „Starość? Też to mnie czeka” z wykorzystaniem symulatora starości jako skuteczny sposób przygotowania do starości. W ostatnim wystąpieniu autorka – mgr Krystyna Kacprowska (UW) – przedstawiła sposób życia aktywnych seniorów w Polsce i zagranicą, w szczególności koncentrując się na ich udziale w zajęciach tanecznych i nauczaniu języków obcych.

Sekcja piąta poświęcona została przestrzeniom pozaformalnej edukacji dorosłych. Otworzyła ją dr Żaneta Kaczmarek (UM we Wrocławiu), która scharakteryzowała zróżnicowane obszary uczenia się przez całe życie, poczynszyszy od studiów doktoranckich, aż do uczestniczenia w zajęciach organizowanych przez Uniwersytet Trzeciego Wieku. Prelegentka podkreślała znaczenie jakości procesu kształcenia, który prowadzi do pytania o jakość obywatela. Dr Dorota Ciechanowska (WSB) zauważyła, że model samokierowanego uczenia się Growsa nie w pełni jest realizowany przez studentów z pokolenia Z i C, których postawy wobec studiowania uwarunkowane są korzystaniem z narzędzi ICT oraz podejmowaniem pracy zawodowej. Przyczynkiem do interesującej dyskusji nad wynikami swoich badań mówczyni uczyniła efekt Jamesa Flynna. Dr Joanna Szłapińska (UAM) w kontekście konieczności tworzenia przez organizacje warunków do rozwoju zawodowego pracowników przedstawiła główne czynniki rozwoju kapitału ludzkiego. Prezentująca referat przedstawiła wybrane programy szkoleń i rozwoju w organizacjach. Dr Kinga Majchrzak-Ptak (UMK) w kontekście podejmowania przez różne kraje aktywnej polityki historycznej przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych w drodze (auto)obserwacji i przeszukiwania źródeł wtórnych dotyczących seminarów związanych z przeszłością Uniwersytetu Sztokholmskiego. Prelegentka ukazała znaczenia miejsc pamięci w architektonicznej, społecznej, kulturowej i dydaktycznej przestrzeni uczelni. Dodatkowo referująca zaznaczyła, że na podstawie uzyskanych wyników badań można uznać,

że pamięć Uniwersytetu zdominowana jest przez mężczyzn, co niesie za sobą konsekwencje edukacyjne.

Dr Monika Chrisoph (UAM) podała przykłady dobrych praktyk realizowanych w nowoczesnych przedsiębiorstwach. Prelegentka podkreśliła znaczenie optymalizowania procesu rozwojowego w organizacjach, które stają się niezbędne dla zrekrutowania i utrzymania talentów. Proponowanie szkoleń i innych form rozwoju zawodowego przyczynia się do realizowania zadań zawodowych na wysokim poziomie, ale również buduje refleksyjność pracowników i ich postrzeganie systemowych działań. Dr Anna Wawrzonek (UAM) omówiła kwestie związane z uczeniem się ludzi dorosłych w wielopokoleniowych zespołach pracowniczych. Na podstawie uzyskanych wyników badań dowodziła, że zróżnicowane doświadczenia pracowników i ich wzajemne omawianie np. w formie mentoringu lub intermentoringu w konsekwencji prowadzą do naturalnego przepływu wiedzy w organizacji i optymalizacji jej działania. Ostatni referat wygłosił dr Krzysztof Pierścieniak (UW), który scharakteryzował uwarunkowania postrzegania przez odbiorców szkoleń prowadzących zajęcia szkoleniowców-trenerów. Wykorzystując metodę zaczerpniętą z literatury „ważnego czytania”, prelegent krytycznie przeanalizował treści Raportu z Ogólnopolskiego Badania Trenerów z perspektywy różnic i sformułował wnioski, iż nadal obowiązuje modernistyczny model postrzegania szkoleniowca-trenera, choć opis jego wzorca kulturowego wymaga dalszej konkretyzacji. Prelegent udowodnił, że istniejący wzorzec wynika z interpretowania faktów i wydarzeń w separacji od warunków rozwoju historycznego oraz postrzegania polskiego rynku w perspektywie lokalnej.

Obrady w sekcji VI – *Obywatelskość, ruchy społeczne* moderowane były przez dr Marię Zrałek, prof. WSH oraz dr. hab. Wojciecha Horynia, prof. AWL. W pierwszym referacie dr hab. Agnieszka Naumiuk (UW) omówiła zagadnienie roli organizacji pozarządowych jako miejsca edukacji obywatelskiej dorosłych: współpracowników i wolontariuszy oraz społeczeństwa, do którego kierowane są organizowane przez te organizacje różnego rodzaju akcje społeczne i kampanie. W następnym wystąpieniu dr hab. Marta Kłosińska, prof. UAM jako przestrzeń uczenia się zaprezentowała polskie i międzynarodowe ruchy społeczne, których działania skoncentrowane są na ekologii, prawach kobiet czy przeciwdziałaniu dyskryminacji. Dr hab. Beata Cyboran (UP w Krakowie) przedstawiła natomiast analizę wybranych programów rozwoju edukacji kulturalnej i starała się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego większość programów skierowana jest głównie do dzieci i młodzieży, a dorośli są dużo rzadziej przedstawiani

jako podmiot oddziaływań. Dr Magdalena Barańska (UAM) przedstawiła *Wolontariat jako ważny element samokształcenia dorosłych*. W swoim wystąpieniu zauważyła, że wolontariat wpisuje się w ideę samokształcenia, ale ma też z nim wiele punktów wspólnych, jak na przykład świadome zaangażowanie, dobrowolność, samodzielność czy systematyczność i planowość. W następnym wystąpieniu dr Julia Kluzowicz (UJ) zwróciła uwagę na rolę więzi sąsiedzkich pomiędzy osobami zamieszkującymi daną społeczność w kształtowaniu się społeczeństwa obywatelskiego. Internetowe formy aktywności obywatelskiej traktowane jako następny obszar nieformalnego uczenia się omówiła w swoim referacie dr Anna Kławska-Zduńczyk (UMK). Autorka zadała sobie szereg pytań, m.in. jakie formy może wspólnie przyjmować aktywność obywatelska online czy jakie kompetencje może zdobyć dorosły w toku nieformalnego uczenia się podczas zaangażowania obywatelskiego w Internecie. Umożliwiło jej to przedstawienie różnych form zaangażowania obywatelskiego oraz konkretnych kompetencji, które można zdobyć tą drogą nieformalnego uczenia się. Ostatnim wystąpieniem w sekcji był referat dr. Tomasza Maliszewskiego (AMW w Gdyni), w którym przywołana została przestrzeń uczenia się dorosłych, jaką jest uniwersytet ludowy. Autor zaznaczył, że placówki te traktowane są przez niektórych jako anachroniczne, jednak wypracowane tam metody pracy zarówno w zakresie kształtowania postaw obywatelskich, patriotyzmu, jak i edukacji regionalnej wciąż mogą być przydatne.

Sekcja VII, odbywająca się drugiego dnia konferencji, moderowana przez dr hab. Edytę Zierkiewicz, prof. UW oraz dr. Krzysztofa Pierścieniąka (UW), poświęcona była problematyce *uczenia się z doświadczenia*. Dwa początkowe wystąpienia dotyczyły uczenia się poprzez doświadczenia związane ze sferą zdrowia i choroby. Wystąpienie prof. Edyty Zierkiewicz ukazywało złożoność procesu uczenia się kobiet w konfrontacji z doświadczeniem nowotworu raka piersi, z kolei dr Emilia Mazurek (PW) przedstawiła problem psychoedukacji opiekunów przewlekle chorych współmałżonków. Mgr Danuta Parlak (UW) wskazała na znaczenie zjawiska przyjmowania cudzej perspektywy w kontekście strategii edukacyjnych takich jak gry symulacyjne, umożliwiające uczenie się poprzez doświadczenie punktu widzenia innych. Dr Ewa Dębska (UW) przedstawiła autorski Holistyczny Model Refleksji, omawiając problem refleksyjności w kontekście uczenia się osób dorosłych. Dr Renata Konieczna-Woźniak (UW) ukazała poszerzanie się przestrzeni całościowego uczenia się osób starszych poprzez funkcjonowanie gospodarstw opiekuńczych w środowisku

wiejskim. Mgr Hanna Kądziołka-Sabanty (UŁ) przedstawiła proces wspierania aktywności zawodowej dojrzałych, czynnych zawodowo pracowników (58–85 lat) jako element wspomaganie ich procesów poznawczych, natomiast mgr Izabela Przybylska (AIK) ukazała uczenie się języka obcego przez osoby w wieku średnim jako specyficzne doświadczenie edukacyjne.

Podczas konferencji przedstawiono wyniki badań związanych ze współczesnymi przestrzeniami uczenia się dorosłych, prowadzonymi w różnych perspektywach metodologicznych i prezentującymi odmienne punkty widzenia. Hybrydowy tryb spotkania stworzył przestrzeń do dyskusji, możliwość przedstawienia własnych ustaleń badawczych, przemyśleń i sposobów interpretowania edukacyjnej rzeczywistości. Przedstawienie uwarunkowań kształtujących współczesne przestrzenie uczenia się dorosłych, zawierające kompleksowe spojrzenie, miało dużą wartość poznawczą, dodatkowo wzbogaconą obecnością gości z zagranicy. Ukazano zarówno trendy w rozwoju teorii i praktyki andragogicznej, jak i nieformalne obszary uczenia się. Poświęcono uwagę (auto)refleksji, kształtowanej zarówno poprzez wiedzę, jak i indywidualne doświadczenia, a nawet wiedzę potoczną. Zwrot w kierunku pozytywnej oceny idei lokalizmu i zaangażowania społecznego skłaniał do refleksji nad edukacją środowiskową. Poruszone zostały również problemy edukatorów dorosłych, ich kluczowych kompetencji oraz wyzwań, jakim muszą sprostać współcześnie. Edukacja instytucjonalna to przestrzeń porzucona przez badaczy w ostatnich dziesięcioleciach, ale warta eksploracji i refleksji; działalność stowarzyszeń, fundacji, upowszechnianie wiedzy, działalność otwartych placówek oświatowych, sektor niepublicznych usług edukacyjnych – to ważne tematy, które mogą stanowić wyzwanie dla współczesnych badaczy i praktyków edukacji dorosłych. Konferencja SAL „Przestrzenie uczenia się dorosłych” była spotkaniem inspirującym, kompleksowym, wielowymiarowym, zawierającym świeże i współczesne spojrzenie na problematykę uczenia się dorosłych.

*Ewa Dębska*

<http://orcid.org/0000-0001-9986-472X>

*Monika Gromadzka*

<http://orcid.org/0000-0001-6628-0357>

*Anna Marianowska*

<http://orcid.org/0000-0002-8393-8576>

*Danuta Parlak*

<http://orcid.org/0000-0002-9980-1734>

*Zuzanna Wojciechowska*

<http://orcid.org/0000-0001-6373-6937>  
Uniwersytet Warszawski

## Sprawozdanie z IX kadencji działalności Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 2017–2021

### **Wprowadzenie**

Jak wiadomo, towarzystwa naukowe mają na ziemiach polskich już kilkusetletnią tradycję. Mimo że co rusz pojawiają się opinie (nie tylko zresztą w Polsce), że przeżywają one w ostatnich kilkunastu latach pewien kryzys, nadal wiele z nich skupia wokół określonych idei, zadań badawczych czy/i koncepcji metodologicznych/metodycznych całkiem liczne grona badaczy z różnych środowisk naukowych, w różnym wieku, o zróżnicowanym statusie naukowym i odmiennej pozycji akademickiej. Rodzi się zatem pytanie: cóż takie społeczne podmioty powstałe w wyniku samoorganizacji jakiegoś środowiska naukowego oferują obecnie swoim członkiniom i członkom, że – mimo rozlicznych zawirowań – mogą funkcjonować nadal, i to w wielu przypadkach tak aktywnie, że trudno byłoby mówić o regresie czy zmierzchu działań danego stowarzyszeniowego środowiska?

Spróbujmy choćby częściowo odpowiedzieć na tak sformułowane pytanie na przykładzie działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 2017–2021, a więc w okresie pracy pod kierunkiem Zarządu Głównego IX Kadencji oraz jego Prezes Hanny Solarczyk-Szwec, prof. UMK.

### **Członkowie stowarzyszenia**

Potwierdzeniem zainteresowania działalnością Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego jest utrzymująca się w latach 2017–2021 na niezmienionym poziomie liczba jego członkiń i członków. W tym okresie kilka osób wstąpiło w szeregi stowarzyszenia. Dwie członkinie zmarły: dr Kry-

styna Pleskot-Makulska (1954–2019) – członek-założyciel ATA (Skibińska 2019) oraz prof. dr hab. Olga Czerniawska (1930–2020) – współzałożycielka i wieloletnia wiceprezes Zarządu Głównego i członek honorowy ATA\*. Jesienią 2017 roku pożegnaliśmy również dr. hab. Józefa Turosa (1927–2017) – kolejnego z członków-założycieli i wieloletniego członka Zarządu Towarzystwa (Aleksander 2018). Wielką stratę Towarzystwo poniosło latem 2021 roku. W dniu 25 sierpnia zmarł bowiem prof. dr hab. Józef Pólturzycki (1934–2021) – współtwórca i pierwszy Prezes Zarządu Głównego oraz Prezes Honorowy ATA. Tak więc, gdy w dniu Walnego Zgromadzenia Członków w czerwcu 2017 roku należały do ATA 73 osoby, jesienią 2021 roku liczyło ono 80 osób.

Najwyższą godnością przyznaną przez środowisko ATA jest nadanie członkostwa honorowego. W roku 2021 status Członka Honorowego towarzystwa miały trzy osoby: prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. Józef Kargul oraz prof. dr hab. Józef Pólturzycki. Temu ostatniemu przysługiwał też od 2008 roku aż do śmierci tytuł Honorowego Prezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (Maliszewski 2018).

O sile każdego środowiska naukowego – w tym społecznych stowarzyszeń naukowych – świadczy potencjał naukowy osób doń należących. Formalnym jego wyrazem bywają stopnie i tytuły naukowe. Warto przyrzec się zatem Akademickiemu Towarzystwu Andragogicznemu i pod tym kątem. I tak, w 2019 roku tytuł naukowy profesora nauk społecznych otrzymała prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas – wiceprezes Zarządu Głównego ATA IX kadencji. Jedna osoba z tytułem profesorskim – prof. dr hab. Olga Czerniawska, jak już wspomniano, niestety zmarła. Tym samym liczba członkiń i członków Towarzystwa z tytułem naukowym profesora wynosiła w roku 2021 osiem osób. Byli to Profesorowie (w porządku alfabetycznym): Tadeusz Aleksander, Elżbieta Dubas-Kowalska, Alicja Kargulowa, Józef Kargul, Ewa Przybylska, Eleonora Sapia-Drewniak, Ewa Solarczyk-Ambrozik i Józef Pólturzycki.

Z kolei stopnie naukowe doktora habilitowanego uzyskało w latach 2017–2021 aż jedenaścioro członków Towarzystwa. Były to następujące osoby (w porządku alfabetycznym): Agata Chabior, Beata Cyboran, Artur Fabiś, Małgorzata Malec-Rawinski, Tomasz Maliszewski, Martyna Pryszmont, Małgorzata Rosalska, Sylwia Słowińska, Małgorzata Stawiak-Oso-

---

\* Pamięci zmarłej Nestorki polskiej andragogiki Towarzystwo poświęciło jeden z numerów „Edukacji Dorosłych” (nr 1/2021) (por. Majewska-Kafarowska 2021, s. 7–8).



sińska, Agnieszka Szplit oraz Artur Wąsiński. Tym samym w roku 2021 do ATA należało łącznie 26 osób ze stopniem doktora habilitowanego.

Gdy do powyższych danych dodamy informację, że od roku 2017 kilkunastu kolejnym członkiniom i członkom stowarzyszenia nadano stopień naukowy doktora, widać, iż Akademickie Towarzystwo Andragogiczne dysponuje poważnym, potwierdzonym formalnie potencjałem kadrowym.

O docenianiu jakości naukowej członków ATA może niewątpliwie świadczyć regularne ich uczestnictwo (z wyboru lub na zaproszenie) w różnorodnych gremiach eksperckich, doradczych i naukowych. Takie potwierdzenie potencjału merytorycznego Towarzystwa stanowi między innymi fakt, że jego członkinie i członkowie weszli w skład kilku sekcji Komitetu Nauk Pedagogicznych Wydziału I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk w kadencji 2020–2023\* (tab. 1), a prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas została także specjalistą KNP PAN „w ramach sub-pola Gerontologia”\*\*.

Tabela 1. Członkowie i członkinie ATA w sekcjach KNP PAN (kadencja 2020–2023)

Nazwa sekcji KNP PAN	Członkinie i członkowie ATA w Sekcji (i ich funkcje)
Sekcja Andragogiki	prof. dr hab. Ewa Przybylska dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM (sekretarz) prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, prof. AWSB
Sekcja Gerontologii	dr hab. Agata Chabior, prof. UJK dr hab. Artur Fabiś, prof. UP dr hab. Jerzy Halicki, prof. UwB (zastępca przewodniczącej) prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas, UŁ (przewodnicząca) dr Marcin Muszyński dr hab. Zofia Szarota, prof. UW (sekretarz)
Sekcja Historii Pedagogiki	prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak
Sekcja Kultury Popularnej	dr Joanna Golonka-Legut

\* [http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293:sekcje-knp-pan&catid=67&Itemid=42](http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=293:sekcje-knp-pan&catid=67&Itemid=42) [dostęp: 25.05.2021].

\*\* Uchwała KNP PAN nr 5/2020 z dn. 26 czerwca 2020 r. [http://www.knped.pan.pl/images/PLIKI/Pliki\\_2020/Specjalisci\\_KNP/ATT00560.pdf](http://www.knped.pan.pl/images/PLIKI/Pliki_2020/Specjalisci_KNP/ATT00560.pdf).



## Władze stowarzyszenia

Najważniejszym kolegialnym organem statutowym Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego jest Walne Zgromadzenie Członków. Ostatnie z nich zwołano na dzień 12 czerwca 2017 roku do Warszawy. Podczas odbytego wówczas WZC dokonano wyboru prezesa oraz siedmiorga pozostałych członków Zarządu Głównego stowarzyszenia (Maliszewski 2017), który w ukonstytuowanym wówczas składzie personalnym (tab. 2) pokierował działaniami ATA w kolejnych latach.

Tabela 2. Skład Zarządu Głównego ATA w roku 2021

Funkcja	Imię i nazwisko
Prezes Zarządu	dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK
Wiceprezes	prof. dr hab. Elżbieta Dubas (UŁ)
Wiceprezes	dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. AWSB
Sekretarz	dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW
Skarbnik	dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL
Członek	dr hab. Artur Fabiś, prof. UP
Członek	dr Krzysztof Pierścieniak (UW)
Członek	dr hab. Zofia Szarota, prof. UW

Najważniejsze dyspozycje do pracy Zarządu Głównego ATA wynikają ze *Statutu*. Należą do nich przede wszystkim takie zadania jak kierowanie działalnością bieżącą Towarzystwa oraz realizacja uchwał WZC, a także m.in. zarządzanie majątkiem, przyjmowanie i skreślanie członków czy reprezentowanie Towarzystwa na zewnątrz (Statut 1993). Jak więc widać, „od sprawności i zaangażowania Zarządu Głównego i jego prezesa zależy skuteczne i sprawne codzienne funkcjonowanie całego Towarzystwa i właściwa realizacja wyznaczonych przez nie kierunków aktywności” (Maliszewski 2018, s. 45).

Na mocy artykułu 23 *Statutu* Zarząd Główny ma również prawo w czasie pomiędzy kolejnymi WZC – w razie pojawienia się takiej konieczności – do podejmowania uchwał w tych sprawach Towarzystwa, które

przypisane zostały do kompetencji Walnego Zgromadzenia\*. Z tego ekstraordynaryjnego uprawnienia Zarząd Główny skorzystał, przesuując po długich dyskusjach i analizach przypadające na rok 2020 kolejne Walne Zgromadzenie Członków ze względu na sytuację pandemiczną w kraju i na świecie oraz brak w *Statucie* jakichkolwiek regulacji umożliwiających odbycie WZC w formie zdalnej. Podjęto uchwałę, że zostanie ono przeprowadzone „w pierwszym dniu trwania IV Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego w Łodzi”\*\* (planowanego początkowo na czerwiec 2021 roku, a ostatecznie przesuniętego na rok 2022).

Zarząd Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego IX kadencji odbył (do połowy czerwca 2021) jedenaście zebrań – pierwsze pięć z nich przeprowadzono w kontakcie bezpośrednim (lata 2017–2019), pozostałe w formule on-line, wymuszonej sytuacją pandemiczną w kraju (lata 2020–2021). Formuła zdalna odbywania spotkań Zarządu Głównego ATA stała się możliwa dzięki modyfikacji *Regulaminu pracy Zarządu Głównego ATA* dokonanej we wrześniu 2020 roku. W czasie zebrań Zarządu poruszano problematykę dotyczącą różnych kierunków działalności Towarzystwa, takich jak: wydawanie czasopism ATA, konferencje cykliczne ATA, IV Zjazd Andragogiczny, nagrody za wybitną monografię z andragogiki, patronaty honorowe, współpraca instytucjonalna z innymi partnerami, sprawy członkostwa, funkcjonowanie ATA w okresie pandemii itp. Wielokrotnie Zarząd zajmował się również wyzwaniem związanym z koniecznością przygotowania Walnego Zgromadzenia Członków (co *de facto* – jak wspomniano wyżej – nie okazało się możliwe ani w roku 2020, ani w roku 2021).

---

\* Wymagają one jednak zatwierdzenia na najbliższym Walnym Zgromadzeniu Członków ATA – Statut (1993), art. 23.

\*\* Jako podstawę prawną umożliwiającą podjęcie takiej decyzji wskazano w uzasadnieniu zapisy artykułów 19, 21 i 23 *Statutu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego* z 28 września 1993 roku w powiązaniu z następującymi aktami prawnymi: Ustawa z dn. 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (z późn. zm.); Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (z późn. zm.); Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 7 sierpnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dn. 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (z późn. zm.); Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 26 listopada 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (z późn. zm.).

### Problematykę poszczególnych zebrań Zarządu Głównego IX kadencji od chwili jego wyboru prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Zebrania Zarządu Głównego ATA IX kadencji (12.06.2017–15.06.2021)

Nr zebrań	Data	Miejsce	Główna problematyka
1	12-06-2017	Warszawa, Dawna Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego	– ukonstytuowanie się Zarządu Głównego IX kadencji
2	17-10-2017	Warszawa, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego	– przyszłość czasopism i serii wydawniczej „Biblioteki Edukacji Dorosłych” – organizacja Letniej Szkoły Młodych Andragogów – organizacja X Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej – aktualizacja danych ATA w KRS
3	16-05-2018	Kościelisko k. Zakopanego, Ośrodek Wypoczynkowy „Rewita”	– współpraca z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, EPALe, Instytutem Badań Edukacyjnych – uczestnictwo w Konsorcjum Lifelong Learning (K-LLL) – publikacja po X Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej
4	10-10-2018	Ostrowiec Świętokrzyski, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości	– przygotowanie czasopism ATA do nowej oceny parametrycznej – organizacja konkursu ATA na monografię za rok 2018 – wstępna dyskusja nt. organizacji IV Zjazdu Andragogicznego
5	8-11-2019	Warszawa, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego	– przyszłość obu czasopism ATA – konferencja cykliczna ATA (SAL Warszawa, maj 2020); kolejna – maj 2022 r. – IV Zjazd Andragogiczny – czerwiec 2021, Łódź
6	22-09-2020	Zebranie on-line	– modyfikacja Regulaminu pracy Zarządu Głównego ATA – dyskusja nad przygotowaniem do cyklicznej konferencji ATA – SAL 2020 – dyskusja o terminie i sposobie organizacji Walnego Zgromadzenia Członków ATA

Tabela 3. Zebrania Zarządu Głównego ATA IX kadencji (12.06.2017–15.06.2021) (ciąg dalszy)

Nr zebrania	Data	Miejsce	Główna problematyka
7	10-12-2020	Zebranie on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uchwała w sprawie przesunięcia Walnego Zgromadzenia Członków ATA i połączenia go z IV Zjazdem Andragogicznym</li> <li>– Modyfikacja regulaminu Nagrody za wybitną monografię z andragogiki oraz wybór nowego składu Kapituły Nagrody</li> </ul>
8	6-04-2021	Zebranie on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zatwierdzenie sprawozdania finansowego ATA za rok 2020</li> <li>– decyzja o przesunięciu IV Zjazdu Andragogicznego na rok 2022</li> </ul>
9	27-04-2021	Zebranie on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dyskusja nad możliwością przeprowadzenia Walnego Zgromadzenia Członków ATA w formie zdalnej</li> <li>– dyskusja nad merytoryczną i organizacyjną stroną przygotowania seminarium dyskusyjnego nt. edukacji dorosłych w dobie pandemii</li> </ul>
10	4-05-2021	Zebranie on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uchwała utrzymująca w mocy połączenie Walnego Zgromadzenia Członków z IV Zjazdem Andragogicznym w roku 2022</li> <li>– dyskusja nad organizacją cyklu seminariów on-line ATA</li> </ul>
11	15-06-2021	Zebranie on-line	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dyskusja nad przyznaniem nagród ATA „Za wybitną monografię z andragogiki” za rok 2020</li> </ul>

Oprócz Zarządu Głównego – jak w każdym stowarzyszeniu w okresie między walnymi zebraniem członków – w Akademickim Towarzystwie Andragogicznym funkcjonują również dwa inne kolegialne organy statutowe – Komisja Rewizyjna (tab. 4) i Sąd Koleżeński (tab. 5). Mają one daleko idące uprawnienia kontrolne nad całokształtem funkcjonowania Prezesa i Zarządu oraz poszczególnych członkiń i członków ATA w zakresie działań wykonywanych w ramach i na rzecz Towarzystwa (Statut 1993).

Tabela 4. Skład Komisji Rewizyjnej ATA w roku 2021

Funkcja	Imię i nazwisko
Przewodnicząca	dr hab. Beata Cyboran, prof. UP
Wiceprzewodnicząca	dr Renata Konieczna-Woźniak
Sekretarz	dr hab. Agata Chabior, prof. UJK

Tabela 5. Skład Sądu Koleżeńskiego ATA w 2021

Funkcja	Imię i nazwisko
Przewodnicząca	dr Monika Sulik
Wiceprzewodnicząca	dr Agnieszka Majewska-Kafarowska
Sekretarz	dr hab. Sylwia Stowińska, prof. UZ

## Dorobek wydawniczy

Ważnym kierunkiem działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego jest aktywność wydawnicza. W latach 2017–2021 stowarzyszenie konsekwentnie kontynuowało wydawanie obu własnych czasopism naukowych – „Edukacji Dorosłych” oraz „Rocznika Andragogicznego”.

W tym okresie ukazało się zatem dziesięć kolejnych numerów półrocznika „Edukacja Dorosłych”, przy czym z końcem roku 2017 nastąpiła zmiana na stanowisku redaktor naczelnej tego pisma. W związku z rezygnacją z funkcji dr hab. Ewy Skibińskiej Zarząd Główny ATA podjął uchwałę o powierzeniu zadania kierowania półrocznikiem dr hab. Agnieszce Stopińskiej-Pająk, prof. AWSB, która z dniem 1 stycznia 2018 roku została jego Redaktorem Naczelną. Dokonano też wówczas zmian w składzie redakcji. W 2019 roku podjęto decyzję o wprowadzeniu „Edukacji Dorosłych” na Akademicką Platformę Czasopism UMK (zob. <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/ED/index>).

Od roku 2017 ukazało się również pięć kolejnych tomów „Rocznika Andragogicznego” (tomy 24–28 – zob. <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/RA/index>), którego Redaktorem Naczelną pozostawała dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK, piastująca tę funkcję od roku 2013.

Oba czasopisma Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego od lat odnotowywane są na kolejnych listach czasopism punktowanych ogła-

szanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (od jesieni 2020 roku – Ministerstwo Edukacji i Nauki). W latach 2017–2018\* opublikowanie artykułu w półroczniku „Edukacja Dorosłych” przynosiło jednostce naukowej, do której afiliowany był jego autor, 11 punktów w ocenie parametrycznej, a w „Roczniku Andragogicznym” – punktów 14. W latach 2019–2021\*\* publikacja artykułu zarówno w „Edukacji Dorosłych”, jak i „Roczniku Andragogicznym” dawała zaś 20 punktów (Maliszewski 2019).

Wypada wyrazić przekonanie, że zarówno „Edukacja Dorosłych”, jak i „Rocznik Andragogiczny” będą ukazywały się również w kolejnych latach. Oba tytuły ugruntowały bowiem swoją pozycję w środowisku rodzimych specjalistów z zakresu teorii i praktyki edukacji dorosłych (w tym – senioralnej) w naszym kraju. Sprawą otwartą pozostaje przy tym zauważalna konieczność jeszcze większego umiędzynarodowienia obu czasopism, co jest zresztą wyzwaniem także dla innych polskich periodyków naukowych – nie tylko z zakresu nauk o wychowaniu.

Do dorobku wydawniczego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w ostatnich latach można również zaliczyć dwie inne publikacje: opracowanie o charakterze słownikowym przygotowane wspólnie z Elektroniczną Platformą na rzecz Uczenia się Dorosłych – EPALE Polska najpierw w wersji elektronicznej (por. [http://www.ata.edu.pl/pliki/glosariusz\\_EPALE.pdf](http://www.ata.edu.pl/pliki/glosariusz_EPALE.pdf)), a z czasem także w formie publikacji drukowanej (EPALE/ATA, 2020) oraz dwujęzyczną, angielsko-polską książkę streszczeń referatów na cykliczną konferencję ATA przygotowaną w 2020 roku wspólnie z Katedrą Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego (Szarota, Pierścieniak 2020).

## Aktywność konferencyjno-patronacka

Najważniejszymi przedsięwzięciami w tej grupie zadań realizowanych przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne są ogólnopolskie zjazdy andragogiczne. Pierwszy z nich przeprowadzono w dniach 23–24 czerw-

---

\* Por. Wykaz czasopism punktowanych (część B) MNiSzW z dn. 9 grudnia 2016 r. („Edukacja Dorosłych” – poz. 459 i „Rocznik Andragogiczny” – poz. 1513).

\*\* Por. Wykaz czasopism punktowanych MNiSzW z dn. 31 lipca 2019 r. („Edukacja Dorosłych” – poz. 28.446 wykazu; „Rocznik Andragogiczny” – poz. 28.045).

ca 2009 r. w Krakowie (Romanowska 2009), drugi odbył się w dniach 15–16 maja 2013 r. w Toruniu (Majchrzak, Solarczyk-Szwec 2013).

U progu analizowanego w niniejszym szkicu okresu działalności Towarzystwa odbył się III Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny zwołany do Warszawy na 12–13 czerwca 2017 r. Został on przygotowany wspólnie z Katedrą Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, kierowaną przez dr hab. Ewę Skibińską, prof. UW – ówczesną Prezes ATA, która stanęła także na czele Komitetu Naukowego i Organizacyjnego. Zjazd przeprowadzono pod hasłem „Dorośli w edukacji. Nowe konteksty, odmienne perspektywy, innowacyjne rozwiązania”. Tradycyjnie już skupił on w jednym miejscu nie tylko członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, ale także dziesiątki innych teoretyków i praktyków zainteresowanych szeroko rozumianą edukacją dorosłych, dając możliwość zarówno prezentacji wyników własnych badań i przemyśleń, jak i sposobność do konfrontacji ich z opiniami innych uczestników zjazdowej debaty (Skibińska i in. 2017).

Następny, czwarty już Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny został zwołany do Łodzi. Jego hasło wywoławcze brzmi „Edukacja dorosłych – w stronę zrównoważonego rozwoju”. Przewodniczącą Komitetu Naukowego i Organizacyjnego została prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas – wiceprzewodnicząca Zarządu Głównego ATA IX kadencji i kierownik Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Termin zjazdu ustalono pierwotnie na 28–29 czerwca 2021 r. Niestety z powodów niepewnej sytuacji pandemicznej w Polsce powzięto decyzję o przełożeniu obrad na rok 2022.

Oprócz zjazdów andragogicznych ważne miejsce w pracy Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego zajmują również cykliczne konferencje, dotyczące różnych zagadnień teorii i praktyki edukacji dorosłych. W latach 2004–2018 organizowano je regularnie w Zakopanem. Ostatnia (jak dotychczas) X Zakopiańska Konferencja Andragogiczna ATA odbyła się w dniach 17–18 maja 2018 r., a jej Komitetem Naukowym pokierowała dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. AWSB. Wydarzenie miało charakter uroczysty nie tylko z powodu jubileuszowej, dziesiątej edycji samych konferencji andragogicznych organizowanych przez Towarzystwo w *Kościelisku k/Zakopanego*, ale także ze względu na jej hasło wywoławcze „100 lat edukacji dorosłych w Polsce – historyczne i teraźniejsze przestrzenie narracji andragogicznej”, czytelnie nawiązujące do rocznicy stulecia

odzyskania przez Polskę niepodległości po 123 latach zaborów (Maliszewski 2019).

Kolejne, drugie w latach 2017–2021 przedsięwzięcie w ramach cyklicznych konferencji ATA miało z kolei charakter międzynarodowy. Zostało ono przygotowane przez zespół Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki UW oraz Akademickie Towarzystwo Andragogiczne pod hasłem: „Przestrzenie uczenia się dorosłych/Spaces of Adult Learning (SAL 2020)”. Na czele Komitetu Naukowego stanęła dr hab. Zofia Szarota, prof. UW – kierownik Katedry, a zarazem członkini Zarządu Głównego ATA. Pierwotnie konferencja miała odbyć się wiosną 2020 roku, jednak ze względu na wybuch pandemii podjęto decyzję o przeniesieniu jej na termin późniejszy. Ostatecznie obrady przeprowadzono w dniach 5–6 października 2020 r. – w wersji hybrydowej. Część uczestników pojawiała się zatem w siedzibie Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego osobiście, pozostałe osoby – w tym referenci z zagranicy – uczestniczyli w konferencji w formule on-line.

Cykliczne konferencje Towarzystwa będą kontynuowane. Kolejna z nich planowana jest na rok 2022 lub 2023. Przygotowanie jej założeń powierzono dr. hab. Arturowi Fabisiowi, prof. UP – członkowi Zarządu Głównego ATA. Czy wydarzenie „powróci” po krótkiej przerwie na Podhale? Niebawem się okaże...

Doświadczenia zgromadzone przez Zarząd Główny w czasie realizacji konferencji SAL 2020 będą niewątpliwie wykorzystane w przyszłości na potrzeby organizacji innych spotkań – sesji, seminariów, konferencji w podobnej formie. Pierwszą próbą organizacji przedsięwzięć Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w formule zdalnej jest cykl seminariów dyskusyjnych ATA. Ich pierwsza odsłona odbyła się 20 czerwca 2021 roku podczas Ogólnopolskiego Seminarium Dyskusyjnego „Edukacja dorosłych w dobie pandemii” przygotowanego (z inicjatywy prof. dr. hab. Józefa Kargula) przez Zarząd Główny ATA we współpracy organizacyjnej z Katedrą Studiów Edukacyjnych Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, podczas którego na kanwie wystąpienia prof. dr. hab. Krystyny Skarżyńskiej (Uniwersytet SWPS) przeprowadzono niezwykle owocną debatę.

O ugruntowanej pozycji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w środowisku polskich specjalistów z zakresu edukacji dorosłych świadczy niewątpliwie chęć pozyskiwania przez różne podmioty jego patronatu nad własnymi krajowymi i międzynarodowymi seminariami i konferen-



cjami. Warto przypomnieć, że w latach 2017–2021 Zarząd Główny ATA podjął uchwały o objęciu patronatem Towarzystwa aż piętnastu różnych wydarzeń o takim charakterze\*.

## Nagroda ATA za monografię naukową z andragogiki

Zarząd Główny ATA w roku 2016 podjął decyzję o ustanowieniu dorocznej nagrody za monografię naukową o tematyce andragogicznej. Przyjęto wówczas regulamin konkursu oraz powołano na czteroletnią kadencję Kapitułę Nagrody, której przewodniczył prof. dr hab. Józef Kargul. U schyłku roku 2020 Zarząd Główny ATA podjął decyzję o powołaniu na lata 2021–2024 Kapituły Nagrody w nowym składzie – z prof. dr hab. Elżbietą Dubas-Kowalską jako Przewodniczącą oraz Profesorami Tadeuszem Aleksandrem, Ewą Przybylską, Eleonorą Sapią-Drewniak i Ewą Solarczyk-Ambrozik jako członkami Kapituły. Dotychczas nagrody przyznano pięciorgu autorom: za rok 2016 nie nagrodzono żadnej publikacji, za lata 2017–2019 – po jednej, za rok 2021 przyznano zaś nagrody dwóm autorkom (tab. 6).

Tabela 6. Nagrody ATA za wybitne monografie z zakresu andragogiki

Rok	Autor/ka	Opis bibliograficzny monografii
2017	Sylwia Słowińska	<i>Sensy oddolnych inicjatyw kulturalnych w interpretacji ich realizatorów</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2017 [ISBN 978-83-7842-301-0]
2018	Arkadiusz Wąsiński	<i>Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018 [ISBN 978-83-8142-049-5, e-ISBN 978-83-8142-050-1]
2019	Joanna Golonka-Legut	<i>Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego</i> , Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław 2019 [ISBN 978-83-7977-406-7]

\* Lista przedsięwzięć, które otrzymały patronat Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego od roku 2017, stanowi Załącznik do niniejszego szkicu.

Tabela 6. Nagrody ATA za wybitne monografie z zakresu andragogiki (ciąg dalszy)

Rok	Autor/ka	Opis bibliograficzny monografii
2020	Monika Chmielecka	<i>Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020 [ISBN 978-83-8142-713-5, e-ISBN 978-83-8142-714-2]
	Martyna Pryszmont	<i>Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejście badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem</i> , Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław 2020 [ISBN 978-83-7977-505-7]

### ATA-owskie „smutki”

Nie wszystkie inicjatywy i działania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 2017–2021 zakończyły się sukcesem.

I tak, z pewnym smutkiem należy odnotować, że „po kilkunastu latach świetności” w ostatnim okresie stopniowo traciła na znaczeniu Letnia Szkoła Andragogów i Poradodawców (wcześniej: Letnia Szkoła Młodych Andragogów), stanowiąca od końca XX wieku ważny element działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego adresowany do młodszej wiekowo grupy teoretyków i praktyków edukacji dorosłych (por. np. Olejarsz 2009). Łącznie w latach 1999–2015 przeprowadzono aż 16 edycji Szkoły, którymi kierował prof. dr hab. Józef Kargul. Niestety mimo podjętej próby zmiany formuły nie udało się już po roku 2017 kontynuować tego przedsięwzięcia, co doprowadziło przed trzema laty do formalnego zawieszenia LSAiP.

Z kolei na marginesie wątku dotyczącego działalności publikacyjnej Towarzystwa w ostatnich latach trzeba dostrzec, że w okresie 2017–2021 nie pojawiły się niestety żadne nowe monografie w ramach serii wydawniczej ATA „Biblioteka Edukacji Dorosłych”. Ciągłe zatem tom nr 45, prezentujący materiały II Zjazdu Andragogicznego (Skibińska, Solarczyk-Szwec, Stopińska-Pająk /red./, 2014) i tom 46 dedykowany prof. dr hab. Oldze Czerniawskiej z okazji 85. rocznicy Jej urodzin (Woźnicka /red./, 2015) pozostają ostatnimi w ramach tego ważnego w dorobku Towarzystwa cyklu wydawniczego. Czy oznacza to, że po wielu latach funkcjonowania ta formuła publikowania prac członków Towarzystwa uległa wyczerpaniu? Trudno wyrokować. Czas pokaże.

Wielkie nadzieje Zarząd Główny ATA wiązał przed kilku laty z przystąpieniem Towarzystwa wspólnie z sześcioma innymi podmiotami: Akademią Pomorską w Słupsku, „Ateneum” – Szkołą Wyższą w Gdańsku, Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetem Łódzkim, Uniwersytetem Zielonogórskim oraz Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu jako koordynatorem całego projektu do *Lifelong Learning – Konsorcjum* (LLL-K) powołanego do życia u schyłku 2017 roku (Maliszewski 2018). Jednak w związku ze zmianą przepisów prawa plany rozwinięcia tej inicjatywy niestety „spaliły na panewce”.

## Inne uwagi

Niewątpliwie ważnym partnerem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego jest współcześnie Krajowe Biuro Elektronicznej Platformy na rzecz Uczenia się Dorosłych w Europie (EPALE), z którym przed kilku laty nawiązano wielowątkową współpracę. Członkinie i członkowie Towarzystwa w latach 2018–2021 wielokrotnie brali udział w charakterze ekspertów, referentów, moderatorów lub panelistów w różnych przedsięwzięciach EPALE organizowanych zarówno w kraju, jak i zagranicą – w seminariach, konferencjach i webinarjach naukowych (np. dr Kinga Majchrzak-Ptak była delegatką ATA na *Europejską Konferencję EPALE* w Budapeszcie w 2018 – por. Majchrzak-Ptak, 2019), a także w akcjach społecznych promujących edukację dorosłych. Dr Monika Gromadzka, dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM oraz dr Monika Sulik otrzymały zaś status Ambasadorów EPALE (<https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/poznaj-ambasadorow-epale>; <https://www.frse.org.pl/eksperci-dla-frse>). Zarząd Główny ATA udzielił też patronatu Towarzystwa kilku przedsięwzięciom organizowanym przez Biuro Krajowe Elektronicznej Platformy na rzecz Uczenia się Dorosłych w Europie (zob. *Załącznik*).

Istotne znaczenie dla działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego miały kanały komunikowania się ze swoimi członkami i innymi osobami zainteresowanymi problematyką podejmowaną w pracach stowarzyszenia. I tak, w 2018 roku rozpoczęto regularne rozsyłanie do członkiń i członków ATA oraz innych osób zainteresowanych problematyką teorii i praktyki edukacji dorosłych elektronicznego newslettera. Zadaniem „Newslettera ATA” stało się dostarczanie zainteresowanym wiedzy o bieżącym funkcjonowaniu i przedsięwzięciach Towarzystwa oraz współ-

pracujących z nim środowisk społecznych i naukowych. Osobą odpowiedzialną za funkcjonowanie tego kanału informacyjnego jest dr hab. Tomasz Maliszewski – sekretarz ZG ATA.

Tabela 7. „Newsletter ATA” – informacje zbiorcze

Rok	Liczba numerów	Liczba odbiorców
2018	34	90
2019	45	125
2020	32	140
2021*	30	145

\* Stan na dzień 30 września 2021 r.

Istotną rolę w zakresie informowania o tradycjach i bieżącej działalności odgrywa rozbudowana i stale aktualizowana strona internetowa Towarzystwa (<http://www.ata.edu.pl>), której działanie od lat koordynuje dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK – prezes ZG ATA. Ważnym sposobem komunikacji ATA z otoczeniem w ostatnich latach stał się również *Facebook*, za którego wykorzystanie na potrzeby stowarzyszenia odpowiada dr hab. Artur Fabiś, prof. UP. Wykorzystywanie różnorodnych kanałów komunikowania okazało się szczególnie ważne w latach 2020–2021, kiedy z powodu pandemii okresowo, często na długie tygodnie zamierały inne możliwości kontaktu. Dzięki wcześniej podjętym działaniom w tym zakresie okazało się, co warto podkreślić, że Akademickie Towarzystwo Akademickie miało przygotowane i przetestowane narzędzia pozwalające na skuteczne podtrzymywanie kontaktu ze swoimi członkiniami i członkami oraz interesariuszami także w czasach Covid-19.

## Podsumowanie

Na zakończenie warto wrócić do pytania o to, co inicjatywy takie jak Akademickie Towarzystwo Andragogiczne mają do zaoferowania współcześnie swoim członkiniom i członkom, że nadal chcą one/oni aktywnie uczestni-

czyć w działaniach podejmowanych na rzecz i inicjowanych w ramach takiego właśnie społecznego podmiotu naukowego.

Znaczną część odpowiedzi – wydaje się – znalazł czytelnik w tym sprawozdaniu: różnorodność oferty programowej, poszukiwanie adekwatnych do sytuacji sposobów pracy, elastyczne reagowanie na oczekiwania środowiska naukowego i społeczne zapotrzebowanie itp. To w tym zapewne tkwi swoista siła Akademickiego Towarzystwa Akademickiego, nieustannie definiującego od nowa formy, metody i treści kierunków swoich działań – przy jednoczesnym zachowaniu wierności celom i zadaniom sformułowanym jeszcze w chwili powstania, w pierwszej połowie lat 90. ubiegłego stulecia, kiedy to wskazano, że „społeczno-oświatowy ruch ATA [...] będzie działać dla rozwoju i unowocześnienia różnych form edukacji dorosłych oraz badań i analiz teoretycznych z andragogiki i nauk z nią współdziałających” (*Powstanie...*, 1994).

Ważne i aktualne dla sformułowania odpowiedzi na pytanie o to, co oferuje współczesnym Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, pozostają uwagi Hanny Solarczyk-Szwec, która przed kilku laty odnotowała, iż „zaspokaja [ono] potrzebę przynależności w szerszym tego słowa znaczeniu, gwarantuje osobisty kontakt, umożliwia niezapośredniczony dialog, daje szansę na stabilność w niestabilnym życiu zawodowym, [...] jest także środowiskiem, w którym można znaleźć szacunek i uznanie [...]” (Solarczyk-Szwec 2018, s. 62). To kolejny i niewątpliwie dużo szerzej sformułowany powód, dla którego można uznać, że ATA ma przed sobą jeszcze wiele lat owocnej pracy na rzecz społeczności polskich andragogów.

*Tomasz Maliszewski*

<https://orcid.org/0000-0002-8366-7614>

Sekretarz Zarządu ATA

## **Bibliografia**

- Aleksander T. (2018), *Lucjan Turowski (1927–2017)*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 25, s. 301–307.
- EPALE/ATA (2020), *Glosariusz EPAL. Pojęcia i terminy z zakresu edukacji dorosłych*, EPAL Polska i Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa.
- Litawa A. (2017), *Protokół z Walnego Zgromadzenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego*, Warszawa, 12 czerwca 2017 r.

- Majchrzak K., Solarczyk-Szwec H. (2013), *Sprawozdanie z II Zjazdu Andragogicznego*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 9–37.
- Majchrzak-Ptak K. (2019), *Europejska konferencja EPAL 2018 „Growing together fostering an inspiring adult learning community”*, Budapeszt, 15–16.10.2018 r., „Rocznik Andragogiczny”, t. 26, s. 275–278.
- Majewska-Kafarowska A. (2021), *Wprowadzenie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 7–8.
- Maliszewski T. (2017), *Z działalności Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w 2017 roku*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 24, s. 329–333.
- Maliszewski T. (2018), *Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – 25 lat doświadczeń w pracy na rzecz polskiej teorii i praktyki edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 25, s. 41–58.
- Maliszewski T. (2019), *Z działalności Zarządu Głównego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 2018–2019*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 26, s. 303–309.
- Olejarz M. (2009), *Letnie Szkoły i Dyskursy Młodych Andragogów (1999–2009). Fakty – doświadczenia – refleksje*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 10, s. 7–23.
- Powstanie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (1994)*, „Rocznik Andragogiczny” [t. 1], s. 192–194.
- Romanowska E. (2009), *I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”*, Kraków, 23–24.06.2009, „Rocznik Andragogiczny”, [t. 16], s. 38–45.
- Skibińska E., Solarczyk-Szwec H., Stopińska-Pająk A. (red.) (2014), *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego*, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 45, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Warszawa–Bydgoszcz.
- Skibińska E., Dębska E., Gromadzka M., Marianowska A., Pierścieniak K. (2017), *Sprawozdanie z III Zjazdu Andragogicznego*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 24, s. 19–38.
- Skibińska E. (2019), *Krystyna Pleskot Makulska (1954–2019)*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 26, s. 149–253.
- Solarczyk-Szwec H. (2018), *Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – ciągłość i zmiana*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 25, s. 59–64.
- Statut (1993), *Statut Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z dn. 28 września 1993 roku*.
- Szarota Z., Pierścieniak K. (red.) (2020), *Przestrzenie uczenia się dorosłych. Księga abstraktów – Spaces of Adult Learning. Abstracts Book*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Spaces of Adult Learning”, Warszawa 5–6 października 2020 r., Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki – Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa.

Woźnicka E. (red.) (2015), *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania. Tom dedykowany Profesor Oldze Czerniawskiej z okazji 85. urodzin*, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 46, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Warszawa–Łódź.

### **Netografia**

[http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293:sekcje-knp-pan&catid=67&Itemid=42](http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=293:sekcje-knp-pan&catid=67&Itemid=42) [otwarty: 25.05.2021].

*Uchwała KNP PAN nr 5/2020 z dn. 26 czerwca 2020 r.* [http://www.knped.pan.pl/images/PLIKI/Pliki\\_2020/Specjalisci\\_KNP/ATT00560.pdf](http://www.knped.pan.pl/images/PLIKI/Pliki_2020/Specjalisci_KNP/ATT00560.pdf) [otwarty: 25.05.2021].

[http://www.ata.edu.pl/pliki/glosariusz\\_EPALe.pdf](http://www.ata.edu.pl/pliki/glosariusz_EPALe.pdf) [otwarty: 25.05.2021].

<https://www.frse.org.pl/eksperci-dla-frse> [otwarty: 25.05.2021].

<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/ED/index> [otwarty: 25.05.2021].

<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/RA/index> [otwarty: 25.05.2021].

<https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/poznaj-ambasadorow-epale> [otwarty: 25.05.2021].

## **Załącznik**

### **Patronaty honorowe Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego udzielone przez Zarząd Główny ATA w latach 2017–2021**

1. Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „Aktywność rekreacyjna a radość życia seniorów” – Toruń, 20–21 kwietnia 2017 r.; org. Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk o Ziemi UMK i Uniwersyteckie Centrum Sportowe UMK.
2. Ogólnopolska E-Konferencja Naukowa pt. „Mapy umysłowe w dydaktyce akademickiej i kształceniu dorosłych” – 7 czerwca 2017 r.; org. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
3. I Polsko-Niemieckie Seminarium Naukowe pt. „Uniwersytety ludowe – pomiędzy teorią a praktyką” – Szczecin, 6–7 października 2017 r.; org. Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy w Mierzynie i Heimvolkshochschule Lubmin e.V.
4. V Jesienne Spotkania Andragogiczne – Międzynarodowe Seminarium Naukowe nt. „Sztuka: percepcja – uczestnictwo – twórczość w edukacji człowieka dorosłego” – Katowice, 14 listopada 2017 r.; org. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie – Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach.

5. Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „New trends and research challenges in pedagogy and andragogy (NTRCPA18)” – Praga, 8 lutego 2018 r.; org. Uniwersytet Karola w Pradze i Instytut Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.
6. Seminarium Konsorcjum *Lifelong Learning* nt. „Zintegrowana strategia umiejętności (ZSU)” – Toruń, 6 czerwca 2018 r.; org. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.
7. Seminarium Naukowe pt. „Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy” z okazji 80. urodzin i 55. lat pracy naukowo-dydaktycznej Profesora Tadeusza Aleksandra – Ostrowiec Świętokrzyski, 10 października 2018 r.; org. Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.
8. VI Jesienne Spotkania Andragogiczne – Ogólnopolskie Seminarium Naukowe nt. „Przyszłość edukacji człowieka dorosłego” – Katowice, 14 listopada 2018 r.; org. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie – Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach.
9. XII Łódzka Konferencja Biograficzna nt. „Biografia i badanie biografii – biografie rodzinne i uczenie się” Łódź, 15–16 lutego 2019 r., org. Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Seminarium EPAL pt. „Trenerskie inspiracje. Uczymy siebie, by uczyć innych” – Warszawa, 16 kwietnia 2019 r.; org. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji i Krajowe Biuro EPAL.
11. Seminarium EPAL pt. „Jak uczyć najbardziej doświadczonych, czyli o edukacji seniorów” – Toruń, 10 czerwca 2019 r.; org. Krajowe Biuro EPAL i Katedra Pedagogiki Szkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
12. II Polsko-Niemieckie Seminarium z cyklu „Uniwersytety ludowe – pomiędzy teorią a praktyką” pt. „Z ludźmi – ku ludziom” – Szczecin, 18–19 października 2019 r.; org. Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Heimvolkshochschule Lubmin e.V.
13. VII Jesienne Spotkania Andragogiczne – Ogólnopolskie Seminarium Naukowe nt. „Człowiek w okresie późnej dorosłości wychodzący z potrzasku cybernetycznej rzeczywistości” – Katowice, 13 listopada 2019 r.; org. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie – Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach.
14. II Międzynarodowa Konferencja „Całozyciowe uczenie się – konteksty indywidualne, partykularne i uniwersalne”, on-line, 8–9 czerwca 2021 r.; org. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Czerniowiecki Uniwersytet Narodowy im. Jurija Fedkowycza, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach.



15. Międzynarodowa Konferencja pt. „100 lat uniwersytetów ludowych w wolnej Polsce (1921–2021)”, Szczecin–Mierzyn, 4–5 października 2021 r.; org. Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy w Mierzynie, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni.
16. XXXIII Konferencja Naukowa Forum Pedagogów pt. „(Z)rozumieć terażniejszość, myśleć o przyszłości – między wizją a praktyką w edukacji dorosłych” (połączona z Jubileuszem Profesora Jerzego Semkova), Wrocław, 26–27 października 2021 r.; org. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego – Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych.

**Kinga Majchrzak-Ptak, *Przywracając pamięć miejscom. O badaniu i uczeniu się w działaniu w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, ss. 339**

W 2020 roku, nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ukazała się książka *Przywracając pamięć miejscom. O badaniu i uczeniu się w działaniu w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, autorstwa Kingi Majchrzak-Ptak. Pozycja ta stanowi rodzaj naukowego raportu z interdyscyplinarnego projektu edukacyjno-badawczego, realizowanego przez cztery lata w przestrzeni toruńskiego uniwersytetu, „wpisanej w szerszą perspektywę miasta”. W warstwie metodologicznej przedsięwzięcie to zostało osadzone w ramach badania w działaniu, rozpisanego na kilka faz (konceptualizacja, realizacja i obserwacja oraz analiza i interpretacja). Natomiast w odniesieniu do postawionych w owym przedsięwzięciu celów dydaktycznych była to zgodnie z przyjętymi założeniami krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu kształcenia akademickiego przede wszystkim praca własna studentów i studentek Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, polegająca na „przywracaniu pamięci miejscom” tej uczelni.

Celem recenzowanej publikacji było m.in. ukazanie polifonicznej perspektywy teoretycznej, prowadzonej przede wszystkim na pograniczu pedagogiki i historii, dotyczącej „(nie)pamięci”, a co ważniejsze – wskazanie ścieżki metodycznej, która może stać się drogą do doskonalenia praktyki edukacyjnej. Zawarty w publikacji opis badań w działaniu i wykorzystane przez autorkę metody zbierania i analizy danych mogą bowiem nie tylko umożliwić odtworzenie i przetestowanie zaproponowanego rozwiązania, posłużenie się opisaną metodyką na własny użytek, ale także mają szansę stać się źródłem inspiracji dla wszystkich poszukujących rozwiązań w zakresie samopoznania i ewaluacji własnego toku postępowania dydaktycznego.

Książka składa się z dwóch zasadniczych części, podzielonych na sześć rozdziałów. Pierwszy z nich, swoiste wprowadzenie do problematyki, ukazuje zagadnienia wielowymiarowości pamięci oraz roli jej zasobów w procesie uczenia się. Drugi rozdział książki przedstawia zwrot paradygmatyczny, który dokonał się w naukach historycznych w drugiej połowie XX wieku, oraz jego skutki w zakresie rozumienia miejsc pamięci. W rozdziale tym autorka prześledziła również proces powstawania i rozwoju różnych modeli edukacji akademickiej oraz sformułowała tezę, że „proces dydaktyczny osadzony w krytyczno-emancypacyjnym paradygmacie kształcenia i odnoszący się do treści dotyczących miejsc pamięci może umożliwić realizację zadań wynikających z emancypacyjnej funkcji edukacji, w tym pozwolić na poszerzenie świata życia oraz przygotować do zmiany zastanego porządku”. W rozdziale trzecim autorka przybliżyła założenia metodologiczne kilkufazowego projektu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK”. W kolejnych rozdziałach badaczka, odnosząc się do pisemnych i ustnych wypowiedzi studentów uczestniczących w projekcie, przedstawiła realizację tego przedsięwzięcia, koncentrując się na ukazaniu procesów społecznych i edukacyjnych towarzyszących badaniu realizowanemu w jego ramach oraz łączących się z tymi procesami przeobrażeń, które choć przez poszczególne jednostki były doświadczane w bardzo różnym zakresie, to dotyczyły poszerzenia świata życia oraz były związane z umiejscowieniem szeregu jego elementów i ponownym ustosunkowaniem się do nich. Ostatni rozdział książki to podsumowanie badań, dostarczające czytelnikowi ważnych refleksji odnośnie do dalszych kierunków badań oraz działań, które mogą podnieść jakość procesów dydaktycznych poświęconych miejscom (żywej) pamięci. Warto podkreślić, że tekst opatrzony jest obszerną bibliografią, która oddaje aktualny stan wiedzy na temat omawianych zagadnień, oraz zdjęciami dokumentującymi przedstawione w nim działania.

W moim przekonaniu największą zaletą książki jest opisanie przystępnym językiem projektu umożliwiającego stworzenie warunków do samodzielnego podjęcia aktywności przez studentów, co jest niezwykle cenne dla każdego nauczyciela akademickiego. Prezentacja rozwiązań, których wdrażanie umożliwić może uczącym się m.in. zyskanie wrażliwości na mechanizmy, którym podlegają procesy jednostkowego i zbiorowego pamiętania i upamiętniania; ponowne ustosunkowywanie się do otaczającej ich rzeczywistości, uwzględniające takie jej cechy, jak: temporalność, kontekstualność, procesualność czy dynamiczność; zdobycie świadomości mechanizmów społecznego zniewolenia, aby następnie poddać je dekonstrukcji.

Reasumując, można stwierdzić, że recenzowana książka jest dziełem nowatorskim na polskim rynku wydawniczym. Do tej pory żaden polski badacz nie opisał z pedagogicznej perspektywy, w sposób tak szczegółowy, przestrzeni pamięci kampusu UMK i nie poruszył w swej pracy tak wielu wątków związanych z miejscami „uniwersyteckiej” pamięci.

*Beata Pietkiewicz-Pareek*

<https://orcid.org/0000-0001-8450-1707>

Uniwersytet Wrocławski

**Ewa Solarczyk-Ambrozik, Monika Christoph,  
Renata Konieczna-Woźniak (red.), *Edukacja dorosłych  
a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*,  
Seria Psychologia i Pedagogika, nr 324,  
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, ss. 340**

W 2020 r. ukazała się publikacja zbiorowa na temat edukacji dorosłych w kontekście planowania karier edukacyjno-zawodowych. Monografia obejmuje 21 artykułów bazujących na współczesnych teoriach kariery i koncepcjach edukacji człowieka dorosłego, przygotowanych przez 24 autorów.

Publikacja *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych* składa się z dwóch części. Pierwsza z nich, opatrzona tytułem: *Wielowątkowy wymiar edukacji dorosłych. Edukacja dla kariery* obejmuje m.in. zagadnienia dotyczące przeobrażeń pracy, zmiany wzorów przebiegu karier, planowania karier edukacyjno-zawodowych, indywidualistycznych i kolektywistycznych orientacji kariery młodzi akademickiej, społeczno-kulturowych (re)konstrukcji LLL, indywidualnych doświadczeń uczenia się w retrospekcji dorosłych, kryzysu edukacji formalnej, edukacyjnych obiektów w cyberparkach, zagadnień PEU-s, kształcenia dorosłych w sektorze szkolnictwa zawodowego, koncepcji *d-learningu* i LLL we współczesnych Chinach, przestrzeni wirtualnej jako miejsca samokształcenia współczesnych nauczycieli oraz kwestii radzenia sobie ze stresem przez pracowników.

Jak wskazują w „Słowie wstępnym” Redaktorki monografii, obie części publikacji mają komplementarny charakter. Druga część, zatytułowana: *Współczesne przestrzenie edukacyjno-zawodowe a planowanie karier. Kariera dla edukacji* domyka perspektywę wzajemnych zależności kariery i edukacji. To właśnie w tej części autorzy skupili się na zagadnieniach przestrzeni edukacyjno-zawodowych i planowania karier, sytuując swoje analizy w różnych kontekstach: empowermentu, kariery (w) starości,

potrzeby budowania dwustronnej relacji między pracodawcą a pracownikiem, (re)konstrukcji *work-life balance* – za sprawą pokoleń na rynku pracy, scenariuszy przyszłości pracy, zarządzania talentami, rozumienia chaosu zawodowego na rynku pracy, psychologicznych uwarunkowań decyzji przedsiębiorczych, poradnictwa obywatelskiego na tle poradnictwa całościowego oraz funkcjonowania młodych dorosłych z ADHD/ADD wobec wyzwań rynku pracy.

Przyjrzyjmy się zawartości publikacji, dokonując syntetycznego przeglądu treści poszczególnych artykułów. Kanwą dla wielu opracowań tej monografii stanowi tekst Ewy Solarczyk-Ambrozik. Autorka wpisuje problematykę edukacji dorosłych i planowania karier w szereg zmian technologicznych i wynikające z nich wyzwania dla całościowej edukacji człowieka dorosłego, głównie w kontekście kompetencyjnego wymiaru planowania karier edukacyjno-zawodowych. Znajdziemy tu także odwołania do nowej roli edukacji uniwersyteckiej, z uwzględnieniem dopasowania edukacji akademickiej do rynku pracy („studentocentryczne modele kształcenia”).

Agnieszka Cybal-Michalska ukazuje *dychotomię indywidualizmu i kolektywizmu*, m.in. na podstawie badania wśród młodzieży akademickiej ostatnich lat studiów, będących w procesie tranzycji z edukacji na rynek pracy.

Analizę pojęcia *lifelong learning* opracował Zbyszko Melosik, który podkreśla, że i ta kategoria pojęciowa podlega nieustannym konstrukcjom i rekonstrukcjom. Z. Melosik prezentuje cztery autorskie typy współczesnego praktykowania *LLL*: tradycyjny, neoliberalno-korporacyjny, popkulturowy i zorientowany na pasję, pokładając w tym ostatnim nadzieję na urzeczywistnienie się jednostki w wymiarze swego życiowego rozwoju.

*Indywidualne doświadczenia uczenia się w retrospekcjach dorosłych* urodzonych w latach 60. XX wieku to analiza całościowych doświadczeń edukacyjnych autorstwa Zofii Szaroty. Przedstawiając wyniki badań w ramach studium wielokrotnego przypadku, autorka podkreśla znaczenie wiedzy kontekstowej dla zrozumienia doświadczeń życiowych.

Obecne problemy *edukacji formalnej* jawią się jako jedna z głównych barier całościowego uczenia się w tekście Zdzisława Wołka. Autor skupia się na *symptomach kryzysu* podstawowej ścieżki edukacyjnej, wskazując na konsekwencje, poczynając od bierności edukacyjnej po zakończeniu edukacji formalnej, a kończąc na marginalizacji społecznej i zawodowej.

*Edukacyjne obiekty w cyberparkach* to kolejne niezwykle interesujące zagadnienie, które przygotował zespół autorski w składzie Agnieszka

Kruszwicka, Maria Duszczak, Michał Klichowski. Dotyczy ono edukacji łączącej nowe technologie z przestrzeniami miejskimi. Wskazuje na potencjał edukacyjny obiektów takich jak np. mapy podróży edukacyjnych, cyfrowe drzewa czy cyfrowe ławki.

O roli poradnictwa kariery w procesie potwierdzania efektów uczenia się (PEU) osiągniętych poza systemem formalnym możemy przeczytać w artykule Anny Bilon. Artykuł stanowi wyjątkowo ważny głos w poszukiwaniu rozwiązań i korzyści płynących ze stosowania procedury PEU na uczelniach w Polsce, ze szczególną rolą poradnictwa kariery w tym procesie.

Kolejny tekst, autorstwa Joanny Kozielskiej, traktuje o *kształceniu dorosłych w sektorze szkolnictwa zawodowego*, na podstawie wiedzy teoretycznej oraz sondażu diagnostycznego prowadzonego przez autorkę cyklicznie od 2016 roku.

Anna Mańkowska omawia w swoim opracowaniu wyzwania chińskiej edukacji, nierównomierny rozwój koncepcji *d-learningu* oraz problemy z dostępnością do całościowego kształcenia na terenie Chin.

Sylwia Polcyn zarysowała w tekście o *przestrzeniach wirtualnych jako miejscach samokształcenia współczesnych nauczycieli* taką rzeczywistość, która stawia specyficzne wymogi pracy z pokoleniem cyfrowych tubylców, podkreślając jednocześnie rolę edukacji pozaformalnej w samodoskonaleniu się nauczycieli.

Ostatnim tekstem pierwszej części publikacji jest artykuł Żanety Garbacik na temat *edukacji w zakresie radzenia sobie ze stresem jako aktualnej potrzeby pracowników*, w którym autorka proponuje działania zmierzające do nabywania kompetencji niezbędnych osobom aktywnym zawodowo.

W drugiej część prezentowanej monografii jako pierwszy został zamieszczony artykuł Małgorzaty Rosalskiej dotyczący empowermentu *jako strategii wzmacniania zasobów karierowych*. Autorka skupia się na możliwościach wykorzystania empowermentu w pracy doradczej, podkreśla dopasowanie tej koncepcji do idei całościowego uczenia się i poradnictwa.

Renata Konieczna-Woźniak poświęciła swoje opracowanie tematowi *kariery (w) starości i satysfakcji z życia, czyli sukcesowi sukcesów*, łącząc tym samym następujące kategorie: kariera, sukces, satysfakcja z życia i starość. W artykule wyodrębniono także trzy ujęcia tematu: „kariery starości” ze względu na wydłużanie się średniej długości życia, kariery realizowanej w starości oraz całościowej kariery, ze swoimi sukcesami i porażkami.

Monika Christoph przedstawiła potrzebę budowania *dwustronnej relacji między pracownikiem a pracodawcą*. Analizowane zjawisko zostało

przedstawione m.in. w kontekście zmian w sferze pracy zawodowej, cyfrowego nomadyzmu oraz współczesnych kierunków w zakresie rozwoju zawodowego.

Artykuł pt. *(Re)konstrukcja Work-Life Balance vs pokolenia na rynku pracy*, autorstwa Anny Wawrzonek, to analiza podejść do polityki równoważenia obowiązków zawodowych i prywatnych oraz przedstawienie nowych „nieopozycyjnych” koncepcji: *work-life integration* albo *work-life blending*, głównie z perspektywy różnic pokoleniowych w podejściu do pracy.

Magdalena Barańska, omawiając w swoim artykule kwestię *scenariuszy przyszłości pracy*, wskazuje na ich rolę jako *katalizatora zmian w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego i poradnictwa kariery*, proponując własne rozwiązania w tym zakresie.

Opracowanie Joanny Szłapińskiej zostało oparte głównie na badaniach empirycznych dotyczących polityki personalnej w zakresie *zarządzania talentami* w firmie GSK Pharmaceuticals Sp. z o.o. w Poznaniu, które prowadzą do wniosków o konieczności wprowadzania formalnych systemów efektywnego zarządzania talentami.

Violetta Drabik-Podgórna w swojej publikacji dokonała analizy zjawiska *chaosu zawodowego na rynku pracy*, rozważając *możliwości i ograniczenia pomocy w planowaniu kariery*, czyli wyzwania stojące współcześnie przed działaniami doradczyimi.

Artykuł współautorstwa Izabeli Cytlak i Joanny Jarmużek skupia uwagę czytelnika na wynikach międzynarodowych badań własnych prowadzonych wśród polskich, hiszpańskich i norweskich studentów w zakresie *psychologicznych uwarunkowań decyzji przedsiębiorczych*.

Celem artykułu Anny Kławsień-Zduńczyk jest analiza *poradnictwa obywatelskiego* w kontekście poradnictwa całościowego, z uwzględnieniem genezy tego zjawiska w Polsce oraz usług świadczonych obecnie.

Drugą część monografii zamyka artykuł Sonii Wawrzyniak o *specyfice funkcjonowania młodych dorosłych z ADHD/ADD w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy*.

Należy podkreślić, że tak szeroki przegląd zagadnień, problemów szczegółowych, wskazuje na wysoki potencjał teorii twórczy współczesnych studiów nad edukacją dorosłych oraz studiów karierowych. Różnorodność tematyki podjętej w prezentowanej monografii inspirowane jest do re-



fleksji i dalszych badań nad teoriami oraz praktyką edukacji dorosłych i planowania kariery.

*Sławomir Szymczak*

<https://orcid.org/0000-0001-6614-8479>

Instytut Badań Edukacyjnych

