

RA

Rocznik **Andragogiczny**
ANDRAGOGY YEARBOOK
#29 2022



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 Andrzej Leszczyński
Redaktor statystyczny – prof. dr hab. Krzysztof Rubacha
Sekretarz – dr Kinga Majchrzak-Ptak

RECENZENCI ROCZNIKA ANDRAGOGICZNEGO

Prof. dr hab. Elżbieta Dubas, Uniwersytet Łódzki
Dr hab. Hanna Kostyło, Wyższa Szkoła Bankowa w Bydgoszczy
Dr hab. Wioletta Kwiatkowska, prof. UMK
Prof. dr Bernd Käpflinger, Uniwersytet w Gießen, Niemcy
Dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni
Dr hab. Beata Stachowiak-Panske, prof. UMK
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



© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu Toruń 2022

© Copyright by Akademickie Towarzystwo Andragogiczne Warszawa 2022

ISSN 1429-186X

Wersja elektroniczna jest wersją pierwotną czasopisma

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

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

Pamięci Profesora Józefa Pólturzyckiego

Spis treści

Wprowadzenie od Redakcji	9
--------------------------------	---

I. IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny „Edukacja dorosłych – w stronę zrównoważonego rozwoju”, Uniwersytet Łódzki, Łódź, 27–28 czerwca 2022 r.

<i>Elżbieta Dubas</i> : Pamiętnik Zjazdu	13
<i>Tomasz Maliszewski</i> : Walne Zgromadzenie Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego	23

II. Józef Pólturzycki (1934–2021) – badacz, inspirator, społecznik

<i>Eleonora Sapia-Drewniak</i> : Profesor Józef Pólturzycki (1934–2021) – polski andragog, dydaktyk, nauczyciel	33
<i>Tadeusz Aleksander</i> : Twórcy polskiej dydaktyki dorosłych	45
<i>Przemysław Ziółkowski</i> : O podręczniku <i>Historia i terażniejszość w świetle</i> dydaktyki Józefa Pólturzyckiego	63
<i>Krzysztof Wereszczyński</i> : Samokształcenie jako podstawa edukacji ustawicznej nauczycieli w pracach Józefa Pólturzyckiego i w praktyce	87
<i>Krzysztof Klimek</i> : Zasada ustawiczności kształcenia w ujęciu Profesora Józefa Pólturzyckiego i jej implikacje w dziedzinie bezpieczeństwa	105
<i>Elżbieta Woźnicka</i> : Kształcenie korespondencyjne jako metoda kształcenia – w okresie jej rozkwitu i upowszechniania	123
<i>Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec</i> : Józef Pólturzycki wobec uniwersytetów ludowych. Kilka uwag na kanwie odnowy polskich uniwersytetów ludowych w latach 2016–2022	141
<i>Hanna Solarczyk-Szwec</i> : IV Webinarium Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego „O aktualności idei edukacji ustawicznej w pracach naukowych Profesora Józefa Pólturzyckiego”, 6 kwietnia 2022 r.	171

III. Analizy teoretyczne i badania edukacji dorosłych

<i>Krzysztof Pierścieniak</i> : Dorosły w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniem roli	177
<i>Renata Górska</i> : Edukacja (dorosłych) w perspektywie geografii emocjonalnej. W stronę transdyscyplinarnego podejścia w badaniach andragogicznych	201

Agnieszka Loska: Rozwój duchowy człowieka dorosłego w narracjach certyfikowanych trenerów metody Theta Healing w Polsce	247
Przemysław Jatkiewicz, Piotr Cholewiński: Wpływ mediów społecznościowych na poziom kompetencji cyfrowych polskich internautów	267

IV. Aktualia i recenzje

Sprawozdania

Anna Wawrzonek: VI konferencja z cyklu Poznańskie Forum Dyskusyjne Lifelong Learning: „Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia”. Jubileusz Profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, 12–13 maja 2022 r.	289
Joanna Golonka-Legut: Sprawozdanie z XXXIII Konferencji Naukowej Forum Pedagogów: „Zrozumieć terażniejszość, myśleć o przyszłości – między wizją a praktyką w edukacji dorosłych”. Jubileusz Profesora Jerzego Semkowa, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, 26–27 października 2021 r.	293

Recenzje

Tomasz Maliszewski (red.), <i>Współczesne polskie uniwersytety ludowe w perspektywie organizacyjno-metodycznej</i> , seria wydawnicza Metoda Uniwersytetów Ludowych, t. 2, Adamów–Grzybów–Mierzyn– –Radawnica–Wieżyca–Wola Sękowa 2021, ss. 216 (rec. <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>)	298
Wojciech Świtalski, <i>Uczenie się dorosłych w zabawie</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, ss. 212 (rec. <i>Ewa Skibińska</i>)	301
Henryka Radziejowska-Semków, <i>O humorze i uśmiechu. Jak rozśmieszać siebie i innych?</i> , Wydawnictwo Prime Books 2022, ss. 336 (rec. <i>Krzysztof Bernas</i>)	305
Przemysław Szczygieł, <i>Bunt. Przestrzeń uczenia się dorosłych</i> , seria wydawnicza Poza Kulturową Oczywistością, Wydawnictwo Naukowe DWS, Wrocław 2022, ss. 261 (rec. <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>)	309

Table of Contents

Introduction from the Editorial Office	9
--	---

I. 4th National Andragogical Congress “Adult education – towards sustainable development”, University of Lodz, Lodz, 27th–28th June 2022

<i>Elżbieta Dubas</i> : Diary of the Congress	13
<i>Tomasz Maliszewski</i> : General Assembly of Members of the Academic Andragogical Society	23

II. Józef Półturzycki (1934–2021) – researcher, inspirer, social activist

<i>Eleonora Sapia-Drewniak</i> : Professor Józef Półturzycki (1934–2021) – Polish andragogue, educator, teacher	33
<i>Tadeusz Aleksander</i> : Creators of Polish adult education	45
<i>Przemysław Ziółkowski</i> : About the textbook <i>History and the Present</i> in the light of didactics by Józef Półturzycki	63
<i>Krzysztof Wereszczyński</i> : Self-education as the basis of continuing education of teachers in the works of Józef Półturzycki	87
<i>Krzysztof Klimek</i> : The principle of continuity of education as defined by Professor Józef Półturzycki and its reference for security education ...	105
<i>Elżbieta Woźnicka</i> : Correspondence training as a method of education – in the period of its heyday and dissemination	123
<i>Tomasz Maliszewski, Hanna Solarczyk-Szwec</i> : Józef Półturzycki in the face of folk high schools. Notes on the basis of the renewal of Polish folk high schools in the years 2016–2022	155
<i>Hanna Solarczyk-Szwec</i> : 4th Webinar of Academic Andragogy Association’s “Topicality of the idea of lifelong education in the scientific works of Professor Józef Półturzycki”, 6th April 2022	171

III. Theoretical analyse and research of andragogy

<i>Krzysztof Pierścieniak</i> : An adult in the spaces of life. Between a person’s commitments and social role challenges	177
<i>Renata Górska</i> : (Adult) education in the perspective of emotional geography. Towards a transdisciplinary approach in andragogy research	225

<i>Agnieszka Loska</i> : The spiritual development of adults in the narrations of certified trainers of the Theta Healing method in Poland	247
<i>Przemysław Jatkiewicz, Piotr Cholewiński</i> : The impact of social media on the level of digital competences of Polish Internet users	267

IV. Updates and reviews

Reports

<i>Anna Wawrzonek</i> : 6th conference from the series of the Poznań Discussion Forum Lifelong Learning. Jubilee of Professor Ewa Solarczyk-Ambrozik, Adam Mickiewicz University, Poznań, 12th–13th May 2022	289
<i>Joanna Golonka-Legut</i> : Proceedings of the 33rd Forum of Pedagogues Conference: “Understand the Present, Think about the Future – between Vision and Practice in Adult Education”. Jubilee of Professor Jerzy Semków, University of Wrocław, Wrocław, 26th–27th October 2021	293

Reviews

Tomasz Maliszewski (ed.), <i>Contemporary Polish Folk High Schools in organizational and methodical perspective</i> , Method of Folk High School publishing series, vol. 2, Adamów–Grzybów–Mierzyn–Radawnica–Wieżyca–Wola Sękowa 2021, pp. 216 (rev. <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>) ...	298
Wojciech Świtalski, <i>Adult learning while having fun</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, pp. 212 (rev. <i>Ewa Skibińska</i>)	301
Henryka Radziejowska-Semków, <i>About humor and/laughter. How to make yourself and others laugh?</i> , Wydawnictwo Prime Books 2022, pp. 336 (rev. <i>Krzysztof Bernaś</i>)	305
Przemysław Szczygieł, <i>Rebellion. Adult learning space</i> , Wydawnictwo Naukowe DWS, Wrocław 2022, pp. 261 (rev. <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>)	309

Wprowadzenie od Redakcji

Oddajemy w ręce Czytelników tom 29 „Rocznika Andragogicznego”, który dedykujemy pamięci prof. Józefa Pólturzyckiego – nestora polskiej andragogiki, wybitnego specjalisty edukacji dorosłych, współtwórcy i pierwszego prezesa Zarządu Głównego oraz Prezesa honorowego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Zasmuceni odejściem Profesora (25 sierpnia 2021 r.) w poprzednim tomie „Rocznika Andragogicznego” zamieściliśmy krótką notę biograficzną oraz tekst mowy pożegnalnej wygłoszonej przez Zarząd ATA na cmentarzu Powązkowskim w Warszawie 9 września 2021 r. Niniejszy tom powstał jako hołd złożony pamięci Profesora Pólturzyckiego – twórcy i pierwszego redaktora naczelnego „Rocznika Andragogicznego”, ale przede wszystkim Mentora, Współpracownika, Kolegi i Przyjaciela, wielkiego orędownika edukacji dorosłych i Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego!

Tom otwiera Pamiętnik IV Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego „Edukacja dorosłych – w stronę zrównoważonego rozwoju”. Autorka tekstu, prof. Elżbieta Dubas, przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, przedstawiła w nim szczegółowo jego założenia i przebieg. Zjazd zgromadził w Łodzi licznych przedstawicieli andragogiki i dyscyplin współpracujących i zaowocował wartościowymi wystąpieniami, które prowadziły do ciekawych dyskusji. W trakcie Zjazdu minutą ciszy uczczono pamięć członków założycieli ATA, którzy zmarli w latach 2017–2022, tj. od czasu III Zjazdu Andragogicznego: Lucjana Turowsa, Krystyny Pleskot-Makulskiej, Olgi Czerniawskiej oraz Józefa Pólturzyckiego. Zjazd był połączony z Walnym Zgromadzeniem Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, w trakcie którego nadano honorowe członkostwo

prof. Jerzemu Semkowowi i prof. Ewie Skibińskiej, przyjęto sprawozdanie merytoryczne i finansowe Zarządu Głównego ATA IX kadencji, a także dokonano wyboru Prezesa i Zarządu ATA na X kadencję (2022–2025). Ustępującemu Zarządowi dziękujemy za niestrudzoną pracę na rzecz wspólnoty Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, a nowemu Zarządowi życzymy wielu sukcesów!

Druga sekcja „Rocznika Andragogicznego” zawiera biogram prof. Józefa Półturzyckiego napisany przez prof. Eleonorę Sapię-Drewniak oraz teksty bezpośrednio odnoszące się do dorobku prof. Półturzyckiego. Sekcję zamyka sprawozdanie z webinarium ATA „O aktualności idei edukacji ustawicznej w pracach naukowych Profesora Józefa Półturzyckiego”.

W trzeciej sekcji zgromadziliśmy analizy teoretyczne oraz badania empiryczne edukacji dorosłych, które są wyrazem naukowych zainteresowań i badań poszczególnych autorów.

Treści tomu 29 „Rocznika Andragogicznego” dopełniają jak zawsze „Aktualia i recenzje”. W tej sekcji znalazły się sprawozdania z konferencji, które odbyły się pod patronatem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w Poznaniu i we Wrocławiu, połączone z jubileuszami prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik i prof. Jerzego Semkowa, którym w tym miejscu składamy ponownie gratulacje oraz życzenia dalszych sukcesów! Na koniec prezentujemy noty recenzyjne dotyczące czterech publikacji andragogicznych.

Z radością informujemy, że „Rocznik Andragogiczny” otrzymał dofinansowanie na lata 2022–2024 z Programu Rozwoju Czasopism.

Przez dwadzieścia lat (1999–2019) kolejne tomy „Rocznika Andragogicznego” zamykały felietony historyczne pisane przez prof. Józefa Półturzyckiego. Profesor dzielił się w nich swoją pasją do historii, przywołując rocznicowe wydarzenia oraz postaci związane z danym rokiem kalendarzowym. Felietony te już się nie pojawiają, ale pozostanie pamięć o prof. Półturzyckim, którą będziemy pielęgnować w środowisku andragogicznym.

Hanna Solarczyk-Szwec

Toruń, 22 listopada 2022 r.



**I. IV OGÓLNOPOLSKI ZJAZD
ANDRAGOGICZNY „EDUKACJA
DOROSŁYCH – W STRONĘ
ZRÓWNOWAŻONEGO
ROZWOJU”,
UNIwersytet Łódzki,
Łódź, 27-28 Czerwca 2022 R.**

Elżbieta Dubas

<https://orcid.org/0000-0002-7803-3369>

Uniwersytet Łódzki

Pamiętnik Zjazdu

Diary of the Congress

Streszczenie. W dniach 27–28 czerwca 2022 r. w Łodzi odbył się IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny „Edukacja dorosłych – w stronę zrównoważonego rozwoju”. W tekście zostały omówione założenia Zjazdu i jego przebieg. Zawiera on także refleksje zbudowane wokół tego wydarzenia oraz wystąpień uczestników Zjazdu, tj. bardzo dobre „czytanie” współczesności przez polskich andragogów, praktykowanie edukacji przez całe życie w codzienności jako fakt i ważny temat badań andragogicznych, aktualność pytań egzystencjalnych w badaniach andragogicznych.

Słowa kluczowe: IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny, zrównoważony rozwój, andragogika

Abstract. On June 27–28, 2022, the 4th National Andragogy Congress “Adult education – towards sustainable development” took place in Łódź. The text discusses the assumptions of the Congress and its course. It also includes the reflections built around this event and the speeches of the participants in the Congress, i.e. a very good “reading” of the present day by Polish andragogues, practising lifelong education in everyday life as a fact and an important topic of andragogic research, and topicality of existential questions in andragogic research.

Keywords: 4th Polish National Andragogy Congress, sustainable development, andragogy

W dniach 27–28 czerwca 2022 r. w Łodzi odbył się IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny. To już czwarty Zjazd środowiska polskich andragogów; poprzednie odbyły się w Krakowie, Toruniu i Warszawie. Tym razem Zjazd zorganizowała Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego wraz z Akademickim Towarzystwem Andragogicznym. Hasło przewodnie IV Zjazdu brzmiało: „Edukacja dorosłych – w stronę zrównoważonego rozwoju”.

Zapraszając do udziału w obradach zjazdowych, mieliśmy na uwadze, że w czasach niezwykle intensywnych i, co szczególnie trudne, zaskakujących przemian, jakim podlega współczesna cywilizacja i życie każdego człowieka z osobna, należy myśleć o edukacji dorosłych. Namysł nad edukacją dorosłych, jak i w ogóle edukacją, jest konieczny jako część humanistycznego namysłu nad człowiekiem: jego jednostkowym życiem, ziemską egzystencją, a nawet kosmicznym umiejscowieniem. Pytania o edukację dorosłych to kluczowe pytania w dobie intensywnych przemian i niepewności. Edukacja dorosłych może bowiem towarzyszyć człowiekowi dorosłemu w czasach zmienności znaczeń i sensów, w cywilizacji „nad przepaścią” czy na „bezdrożu”.

Pytania, które organizatorzy postawili przed uczestnikami IV Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, były i są nadal trudne, ponieważ obok pytań o samą edukację są także pytaniami o (zmieniającą się?) istotę człowieka, człowieczeństwa i ludzkiej egzystencji.

Pierwsze pytania, stosunkowo najprostsze, dotyczą diagnozy współczesnej edukacji dorosłych: Jaka jest współczesna edukacja dorosłych? Na ile realizuje ona jednostkowe potrzeby dorosłych i społeczne, a także globalne oczekiwania?

Kolejne pytania wymagają kontynuacji w odniesieniu do przyszłości i uwzględnienia ich prognostyczno-futurologicznego kontekstu: Czy w ogóle edukacja dorosłych będzie dorosłemu jeszcze (w przyszłym i trudnym do przewidzenia świecie) potrzebna? Jeśli tak, jaka edukacja może ułatwić mu życie w trudnych i nieprzewidywalnych czasach?

Wreszcie, rodzą się pytania o charakterze aksjologiczno-wartościującym: Jaka edukacja dorosłych byłaby w stanie towarzyszyć dorosłemu w czasach niepewności? Jaka edukacja dorosłych pozwoliłaby człowiekowi dorosłemu kreować świat jego życia i wypełnić go sensem?

Hasło przewodnie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego sugerowało, że chodzi o edukację dorosłych, która wspiera dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi. Nie chodzi tu jednak tylko o opracowane

przez UNESCO Cele Zrównoważonego Rozwoju 2030 (ang. *Sustainable Development Goals 2030*), a dokładniej – cel 4, promujący podnoszenie jakości edukacji i zapewnianie możliwości uczenia się przez całe życie. Pragniemy znacznie szerzej i głębiej przyjrzeć się edukacji dorosłych, która miałaby sprostać wyzwaniom czasu.

Niezwykle modna w ostatnich dekadach, także w kręgach polityki europejskiej i światowej, kategoria uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) wymaga rewizji znaczeniowej i praktycznej. Starożytna idea, szczególnie uwypuklona w XVII w. przez wielkiego czeskiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego, ma służyć bowiem ludziom we współczesnych czasach. Co to dziś znaczy uczyć się przez całe życie? – pytała Hanna Solarczyk-Szwec (2011, s. 257–266). Jak uczyć się i czego, gdy trzeba, na co wskazywała Zofia Szarota, „antycypować i rozwiązywać problemy z przyszłości” (2019, s. 46–63)? Przyszłości, której nie da się przewidzieć. Jak uczyć się przez całe życie, kiedy głównym „nauczycielem” staje się właśnie życie – coraz bardziej nieprzewidywalne i zaskakujące kryzysowymi wydarzeniami?

Przed uczestnikami Zjazdu stanęły więc liczne i trudne pytania o uczenie się jako aktywność uczącego się dorosłego podmiotu oraz pytania o charakter i zakres wspierania tego procesu przez innych (nauczycieli dorosłych, którzy nie muszą być dorosłymi, być może nie muszą być nawet ludźmi, jeśli myślimy o sztucznej inteligencji); pytania o rozwój człowieka dorosłego stymulowany uczeniem się: o jego dynamikę, priorytety i zakresy scalające w jedną całość zróżnicowane ludzkie potrzeby, wybory, doświadczenia i tożsamości, wreszcie – pytania o narracje, jakie mogą wyjaśniać świat życia, narracje proponowane, wybierane, ale i tworzone przez świadomą jednostkę. Wszystkie te pytania łączą się z troskliwym namysłem nad cechami, wartościami i priorytetami człowieka, który potrafiłby „żyć ze zmianą”, przełamywać dychotomie „albo – albo”, wychodzić z chaosu, a przy tym doświadczać poczucia radości życia. To pytania o miejsce ludzkiej wyobraźni, wrażliwości, odpowiedzialności i wspólnotowości w procesie uczenia się, które coraz wyraźniej oznacza uczenie się życia i uczenie się z życia. To pytania o edukację dorosłych umiejscowioną w kontekście poszukiwania ludzkiej otwartości poznawczej i refleksyjności, zdolności do opowiadania siebie i świata inaczej, co nie musi znaczyć – zupełnie na nowo i od początku. To pytania o edukację dorosłych, która wykracza poza wymiar formalny i zinstytucjonalizowany i być może stanie się wartością i życiową postawą ludzi dorosłych.

W czasach dynamicznych i kryzysowych zmian myślenie o edukacji dorosłych też powinno być otwarte. IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny stał się właśnie taką platformą twórczej refleksji nad człowiekiem i edukacją dorosłych.

Zjazd odbywał się pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

W skład Komitetu Naukowego IV Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego wchodzili:

- prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska – przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
- prof. dr hab. Bogusław Śliwerski – Rada Doskonałości Naukowej
- dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ – dziekan Wydziału Nauk o Wycho-
waniu UŁ
- prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik – Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu
- dr hab. Jerzy Semków, emerytowany prof. Uniwersytetu Wrocław-
skiego
- dr hab. Ewa Skibińska – prezes ATA w latach 2008–2017

oraz członkowie aktualnego Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego:

- dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – prezes
- prof. dr hab. Elżbieta Dubas
- dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
- dr hab. Zofia Szarota
- dr hab. Artur Fabiś
- dr hab. Wojciech Horyń
- dr hab. Tomasz Maliszewski

Komitet Organizacyjny Zjazdu tworzyli:

- prof. dr hab. Elżbieta Dubas – przewodnicząca
- dr hab. Arkadiusz Wąsiński, prof. UŁ – zastępca przewodniczącej
- dr Wojciech Świtalski – zastępca przewodniczącej
- dr Anna Gutowska – sekretarz
- dr Marcin Muszyński – sekretarz
- dr Justyna Sztobryn-Bochomulska – sekretarz

Zjazd obradował w The Loom Hotel, przy ul. Ogrodowej 21 w Łodzi. Uroczysta kolacja odbyła się w Hotelu PURO Łódź Centrum, przy ul. Ogrodowej 16 w Łodzi. Oba hotele są umiejscowione w centrum handlowo-kulturalnym Łodzi, w jej zachodnio-północnej części, w pobliżu centrum

handlowo-rozrywkowego Manufaktura. Uczestnicy Zjazdu mieli możliwość krótkiego zapoznania się z historią Łodzi fabrykanckiej w ramach wycieczki – spaceru w okolicach Manufaktury. Poddawane systematycznie renowacji łódzkie pałace i kamienice przywracają secesyjne piękno temu miastu oraz przywołują jego bogatą, wielokulturową tradycję.

W pierwszej części Zjazdu – Powitanie gości i otwarcie Zjazdu – prof. dr hab. Elżbieta Dubas, przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego, przywitała wszystkich przybyłych uczestników Zjazdu, zarówno członków ATA, jak i osoby spoza Towarzystwa, dziękując za przyjęcie zaproszenia oraz aktywny udział w Zjeździe. W szczególności powitała Zarząd ATA na czele z prezesem dr hab. Hanną Solarczyk-Szwec, seniorów andragogów, których reprezentował prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, zaproszonych gości Zjazdu, reprezentujących środowisko andragogiczne – prof. dr hab. Mieczysława Malewskiego oraz łódzkie środowisko pedagogiczne – prof. dr hab. Danutę Urbaniak-Zajac i prof. dr hab. dr. h.c. multi Bogusława Śliwerskiego. Następnie powitała dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu, w którego strukturze znajduje się Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, dr hab. Alinę Wróbel, oraz odczytała list, który skierowała do uczestników Zjazdu prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska jako przewodnicząca KNP PAN i dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Prof. dr hab. Elżbieta Dubas zwróciła uwagę na szczególne okoliczności łączące się ze Zjazdem, które dotyczą jego organizatorów – stanowi je jubileusz (ponad) 40-lecia łódzkiej andragogiki, istniejącej formalnie w strukturach Uniwersytetu Łódzkiego od 1980 r. (najpierw jako Zakład Oświaty Dorosłych, od 2005 r. jako Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej i od 2019 r. jako Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej). Wspomniała śp. prof. dr hab. Olę Czerniawską jako twórczynię łódzkiej szkoły andragogicznej, osadzonej na andragogicznych ideach pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej i gerontologicznych podstawach wywiedzionych od Aleksandra Kamińskiego. Kierując Zakładem Andragogiki i Gerontologii Społecznej w latach 1980–2000, prof. dr hab. Olga Czerniawska znacznie poszerzyła pole badawcze andragogiki o wątki wywiedzione z dorobku naukowego badaczy z Europy Zachodniej, Kanady, Stanów Zjednoczonych, z którymi utrzymywała wieloletnie naukowe kontakty. Była członkiem założycielem oraz jest honorowym członkiem ATA, uczestniczką wszystkich dotychczasowych Zjazdów ATA, a także licznych konferencji naukowych środowiska andragogicznego i gerontologicznego.

Jej istotną spuścizną naukową stanowią badania w zakresie gerontologii edukacyjnej (geragogiki) oraz andragogiczne badania biograficzne. Przesłaniem dla uczestników IV Zjazdu może być wciąż ważna dla andragogów myśl Johna Lowe cytowana przez Olę Czerniawską, wskazująca na to, że: „Człowiek dorosły ma prawo do uczenia się, jak i ma prawo nieuczenia się” (1993, s. 12) oraz „edukacja w późnej fazie życia jest przede wszystkim medytacją o samym życiu” (2000, s. 178).

W dalszej części powitania głos zabrała prezes ATA dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec jako reprezentantka współorganizatora Zjazdu. Witając uczestników, wskazała na ważniejsze osiągnięcia ATA IX kadencji (2017–2022), świętowane w tym czasie jubileusze członków ATA: prof. Tadeusza Aleksandra, prof. Jerzego Semkowa, prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik, wymieniła laureatów nagrody ATA dla autorów wybitnych prac andragogicznych (dr hab. Sylwia Sowińska, prof. UZ, dr hab. Arkadiusz Wąsiński, prof. UŁ, dr Joanna Golonka-Legut, dr hab. Martyna Pryszmont i dr Monika Chmielecka). Na koniec tego wystąpienia minutą ciszy uczczono pamięć zmarłych w ostatnich latach czterech członków założycieli Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: prof. Lucjana Turosa, dr Krystyny Pleskot-Makulskiej, prof. Olgi Czerniawskiej i prof. Józefa Pólturzyckiego.

Następnie o otwarciu Zjazdu została poproszona dziekan WNoW dr hab. Alina Wróbel, która wyraziła uznanie dla przyznania organizacji IV Zjazdu łódzkiej jednostce naukowej – Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej, doceniając rozwój naukowy i działalność akademicką jej pracowników, a także złożyła gratulacje prof. dr hab. Elżbiecie Dubas z okazji jubileuszu 20-lecia kierowania tym zespołem.

W Zjeździe uczestniczyło 65 osób, reprezentujących prawie wszystkie ośrodki akademickie w Polsce, w których zatrudnieni są andragodzy (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Politechnika Wrocławska, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni, Akademia Wojsk Lądowych we Wrocławiu, Akademia Wyższej Szkoły Bankowości w Dąbrowie Górniczej, Wyż-

sza Szkoła Bankowa w Poznaniu, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Instytut Badań Edukacyjnych, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych).

Sesje plenarne i sekcje tematyczne

Podczas dwóch dni obrad wygłoszono 10 referatów w dwóch sesjach plenarnych. Autorzy referatów plenarnych szeroko odnieśli się do zaproponowanej przez organizatorów problematyki. W ich wystąpieniach można dostrzec refleksję nad złożoną, trudną i nieprzewidywalną rzeczywistością, w jakiej funkcjonuje współczesny człowiek (Agnieszka Stopińska-Pająk: *Edukacja dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi w kontekście wyzwań antropocenu*, Renata Tomaszewska: *Istota ludzkiej egzystencji a edukacja*). Rzeczywistością, która silnie oddziałuje na praktykę edukacyjną, a także na (uczącego się) człowieka dorosłego (Mieczysław Malewski: *Społeczeństwo wiedzy – nieobecna kategoria andragogiki*, Ewa Solarczyk-Ambrozik: *Cicha rewolucja edukacyjna – zmiany w szkolnictwie wyższym – nowe możliwości uczenia się dorosłych*, Arkadiusz Wąsiński: *Człowiek dorosły wobec fake newsów – przyczynek do dyskusji nad kryzysem uczenia się w czasach społecznej dezinformacji*). Referaty opisywały sytuację i wyzwania dotyczące kształcenia pedagogów w szkole wyższej (Bogusław Śliwerski: *Konieczność zmiany paradygmatu akademickiego kształcenia pedagogów*) oraz sytuację społeczno-zawodową człowieka w zmieniającej się rzeczywistości (Ryszard Gerlach: *Perspektywy rozwoju edukacji dorosłych ze zmianą socjozawodową w tle*). Obraz tej złożoności dopełnia wątek metodologiczny, będący odpowiedzią na niepokoje współczesnych badaczy społecznych (Danuta Urbaniak-Zając: *Od metodologii normatywnej do rekonstrukcyjnej – problemy wątpliwości*), oraz wątek dotyczący trudnej sytuacji w polskim czasopiśmiennictwie andragogicznym, który przecież bezpośrednio dotyczy publikujących andragogów (Artur Fabiś: *Znaczenie czasopism w zrównoważonym rozwoju andragogiki*). To wszystko nie wygasza refleksji obecnej w polskiej andragogice od lat 80. XX w. (Krzysztof Pierścieniak: *Andragogika na rozdrożu. Refleksje nad raison d'être dyscypliny*), ale ujawnia obecny od kilku dziesięcioleci namysł andragogów nad tożsamością andragogiki, tym bardziej potrzebny w czasach, które się ciągle i nieprzewidywalnie zmieniają.

W 11 sekcjach tematycznych wygłoszono 43 komunikaty z badań. Sekcje tematyczne Zjazdu dobrze oddają charakter szerokiego pola badaw-

czego współczesnej polskiej andragogiki. W programie Zjazdu określono je jako „konteksty” edukacji dorosłych. Warto je tu przywołać, by bliżej je opisać i lepiej zachować w archiwach pamięci: Kontekst edukacji formalnej; Kontekst szkolnictwa wyższego; Kontekst studiowania; Kontekst nabywania kompetencji; Kontekst pracy zawodowej i kariery; Kontekst różnorodnej aktywności edukacyjnej; Kontekst badań biograficznych; Kontekst gerontologiczny; Kontekst uczenia się w relacjach międzyludzkich; Kontekst pomocy i wsparcia; Kontekst uczenia się w sytuacji niepewności i zmiany.

Obrady moderowało łącznie 26 osób, w tym 14 młodszych pracowników naukowych. Wystąpienia uczestników wzbudzały liczne dyskusje, które toczyły się także w kuluarach.

Zamknięcie Zjazdu

Prof. dr hab. Elżbieta Dubas, przewodnicząca Komitetu Naukowo-Organizacyjnego, w słowie zamykającym Zjazd uwypukliła kilka głównych refleksji, jakie zrodziły się po wysłuchaniu obrad zjazdowych. Zaliczyła do nich: bardzo dobre „czytanie” współczesności przez polskich andragogów; ujawnione w wystąpieniach referatowych i komunikatach z badań istotne problemy, z jakimi już mierzy się współczesny człowiek, a także te, które mogą go dotyczyć w bliskiej i dalszej przyszłości. Należą do nich m.in.: wszechobecny udział w ludzkim życiu i codzienności wysokich technologii informatycznych, cyfryzacja życia, nasilająca się obecność sztucznej inteligencji, cyborgizacja człowieka i in. Mają one już swe następstwa w edukacji osób dorosłych, w tym edukacji zawodowej, i funkcjonowaniu człowieka dorosłego w pracy, ale także w czasie wolnym i innych obszarach życia.

Kolejna kwestia to bardzo szerokie pole badawcze współczesnej andragogiki, które zdecydowanie wykroczyło poza edukację formalną i pozaformalną. Edukacja przez życie stała się faktem, szeroko „rozlewając się” w codzienności. Wreszcie, nieprzewidywalna i trudna sytuacja egzystencjalna współczesnego człowieka, którą nasiliły jeszcze bardziej pandemia koronawirusa (2020–2022) i wojna na Ukrainie (od 24 lutego 2022 r.). Znacząco wzrosło tym samym prawdopodobieństwo innych trudnych doświadczeń, które mogą zagrozić istnieniu człowieka i świata, jaki znamy. W tym kontekście nadal aktualne są więc pytania: Jaka edukacja dorosłych? Dla jakiego człowieka? Dla jakiego świata? Jaki świat my, andragodzy, chcemy kreować? Czy i co chcemy zachować ze świata, jaki znamy?

Czy i co uznamy za wartości, do których warto edukować innych w sytuacji permanentnych zmian i nieprzewidywalnej przyszłości? To pytania, które wciąż będą zajmować andragogów teoretyków, badaczy i praktyków.

Przewodnicząca Komitetu Naukowo-Organizacyjnego prof. dr hab. Elżbieta Dubas podziękowała wszystkim uczestnikom Zjazdu za przybycie, aktywne zaangażowanie i stworzenie atmosfery koleżeńskiej wymiany myśli. Wskazała na niecodzienne wartości, jakie prezentuje polskie środowisko andragogiczne: przyjazne relacje i szacunek dla poglądów innych niż własne. Środowisko to niewątpliwie wypełnia testament Aleksandra Kamińskiego, zawarty w słowach: „Umieć się pięknie różnić”^{*}. Warto pielęgnować taką postawę w relacjach naukowych.

Elżbieta Dubas szczególnie podziękowała także organizatorom Zjazdu – członkom Komitetu Organizacyjnego, Koleżankom i Kolegom z Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ: dr. Wojciechowi Świtalskiemu (za szczególne zaangażowanie i kierowanie całością prac), dr. Justynie Sztobryn-Bochomuskiej, dr. Annie Gutowskiej, dr. Marcinowi Muszyńskiemu oraz dr. hab. Arkadiuszowi Wąsińskiemu (również za włączenie się w kierowanie obradami Zjazdu), którzy z wielkim zaangażowaniem, poświęcając swój czas i wykorzystując liczne kompetencje organizacyjne, w tym dbałość o zaspokojenie potrzeb uczestników, stworzyli organizacyjne możliwości realizacji obrad zjazdowych. Jest to tym bardziej warte podkreślenia, że przygotowania do Zjazdu zostały podjęte już rok wcześniej, lecz nie doszedł on do skutku z powodu pandemicznych obostrzeń.

Na zakończenie dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec w imieniu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego podziękowała uczestnikom za aktywny udział w Zjeździe oraz skierowała słowa wdzięczności i podziękowania do głównego organizatora Zjazdu – zespołu Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ na czele z przewodniczącą Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, prof. Elżbietą Dubas – za to, że IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny „Edukacja dorosłych – w stronę zrównoważonego rozwoju” doszedł do skutku oraz przebiegał w warunkach i atmosferze sprzyjających andragogicznej debacie. W ostatnich słowach prezes ATA zaprosiła na V Zjazd Andragogiczny, który odbędzie się w 2025 r.

IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny stał się więc przeszłością, do której jednak zapewne będziemy jeszcze wiele razy powracać w refleksjach

* Myśl Aleksandra Kamińskiego poszerzająca w Łodzi europejskie motto roku ludzi starszych i solidarności międzypokoleniowej w: Czerniawska 1993, s. 10.

i badaniach naukowych. Pamięć o nim będą także przechowywały publikacje w andragogicznych czasopismach: „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny”, „Dyskursy Młodych Andragogów”.

Kończąc, warto jeszcze raz przywołać refleksję Olgi Czerniawskiej (1993, s. 11), jakże niezwykle dziś ważną. Niech skłoni nas ona do zadumy i działania:

Historii nie można wymazać ani przewidzieć. Dopiero, gdy się stanie, wiemy, co ona przyniosła. Zasada „pięknego różnienia się” wymaga od każdego życzliwości wobec innych, ale także wobec siebie. Wymaga pozytywnego spostrzegania siebie jako „szarej siły”, która może zrobić wiele dla świata i dla siebie samego [...]. Pamiętajmy, że nic człowiekowi nie jest dane, ale wszystko jest zadane i w dużym stopniu zależy od nas samych.

Bibliografia

- Czerniawska O. (1993), *Problemy tożsamości ludzi starszych w sytuacji przemian wobec tzw. „naszych czasów”*, „Zeszyty Problemowe Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego”, nr 2/94, t. 2.
- Czerniawska O. (1993), *Rozważania nad projektami uczenia się dorosłych*, [w:] A. Trzuskowski (red.), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Uniwersytet Łódzki, Universität Hannover, DVV, Łódź.
- Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Solarczyk-Szwec H. (2011), *Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(3).
- Szarota Z. (2019), *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2020*, „e-mentor”, nr 1.
- UNESCO, *Cele Zrównoważonego Rozwoju 2030*, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>, s. 34–35 [dostęp: 18.07.2022].

Tomasz Maliszewski

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

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

Walne Zgromadzenie Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

General Assembly of Members
of the Academic Andragogical Society

Streszczenie. Szkic prezentuje główne ustalenia Walnego Zgromadzenia Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, które odbyło się w Łodzi 27 czerwca 2022 r. Należą do nich: nadanie honorowego członkostwa stowarzyszenia prof. Ewie Skibińskiej i prof. Jerzemu Semkowowi, ocena działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i jego Zarządu Głównego w latach 2017–2022, wybór dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec na prezesa ATA na lata 2022–2025 oraz ustalenie składów statutowych ciał kolegialnych Towarzystwa (Zarząd Główny, Komisja Rewizyjna, Sąd Koleżeński) na X kadencję.

Słowa kluczowe: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, władze statutowe Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, towarzystwo naukowe, edukacja dorosłych w Polsce

Abstract. The sketch presents the main findings of the General Assembly of Members of the Academic Andragogical Society (*Akademickie Towarzystwo Andragogiczne*), which took place in Łódź on June 27, 2022. These include: granting honorary membership of the Society to Professors Ewa Skibińska and Jerzy Semków, evaluation of the activities of the Academic Andragogical Society and its Main Council in the years 2017–2022, election of dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec as the President of AAS (ATA) for the years 2022–2025, and the appointment of the collective statutory bodies of the Society (Main Council, Audit Committee, Peer Court) for the 10th term of office.

Keywords: Academic Andragogic Society, statutory authorities of the Academic Andragogic Society, academic society, adult education in Poland

Zgodnie ze *Statutem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego* najwyższą jego władzą jest Walne Zgromadzenie Członków zwoływane co 3 lata jako zgromadzenie sprawozdawczo-wyborcze (*Statut ATA*). To w jego gestii leżą najważniejsze kwestie dotyczące funkcjonowania stowarzyszenia, takie jak:

1. ustalenie programu i wytyczenie działalności Towarzystwa;
2. dokonywanie zmian w statucie;
3. ocena działalności Towarzystwa;
4. wybór władz Towarzystwa: prezesa, 7 członków Zarządu Głównego, 3 członków Komisji Rewizyjnej i 3 członków Sądu Koleżeńskiego oraz zatwierdzenie ich regulaminów;
5. rozpatrywanie sprawozdań i wniosków Zarządu Głównego, Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego oraz podejmowanie w związku z tym uchwał, w tym – na wniosek Komisji Rewizyjnej – o absolutorium dla ustępującego Zarządu;
6. nadawanie i pozbawianie godności członka honorowego na wniosek Zarządu Głównego;
7. rozpatrywanie odwołań od decyzji o skreśleniu i wykluczeniu z Towarzystwa;
8. ustalanie wysokości składek i innych świadczeń na rzecz Towarzystwa;
9. podejmowanie uchwał w sprawie rozwiązania Towarzystwa;
10. podejmowanie innych uchwał wymagających decyzji Walnego Zgromadzenia, wnoszonych w czasie obrad (*Statut ATA*).

Jak widać, kompetencje Walnego Zgromadzenia Członków są bardzo rozbudowane i determinują *de facto* całokształt funkcjonowania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

W okresach między Walnymi Zgromadzeniami pracami ATA kieruje jego prezes, stojący na czele ośmioosobowego Zarządu Głównego. Na mocy *Statutu* Zarząd Główny otrzymał uprawnienia, by w razie pojawienia się takiej nadzwyczajnej konieczności podejmować uchwały w tych sprawach Towarzystwa, które przypisane są do kompetencji Walnego Zgromadze-

nia Członków ATA*. To właśnie stało się podstawą do podjęcia przez Zarząd Główny IX dwukrotnie decyzji o przesunięciu Walnego Zgromadzenia „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 r., a ostatecznie przesuniętego na 27–28 czerwca 2022 r.]” (Maliszewski 2021).

Podstawa prawna podjęcia decyzji o przesunięciu Walnego Zgromadzenia Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Statut Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z 28 września 1993 r., art. 19, 21, 23

– 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.).

Walne Zgromadzenie Członków zwołano zatem do Łodzi na dzień 27 czerwca 2022 r. Rozpoczęto je minutą ciszy za zmarłych po 12 czerwca 2017 r. – czyli od czasu poprzedniego WZC ATA – członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: prof. dr hab. Olę Czerniawską (członka honorowego ATA), dr Krystynę Pleskot-Machulską, prof. dr. hab. Jerzego Półturzyckiego (honorowego prezesa ATA) i dr. hab. Lucjana Turosa.

* Takie uchwały wymagają zatwierdzenia przez najbliższe Walne Zgromadzenie Członków ATA. Por. Statut ATA, art. 23.

Następnie poddano pod głosowanie ważność decyzji Zarządu Głównego ATA z lat 2020 i 2021 o przesunięciu terminu Walnego Zgromadzenia w związku z pandemią COVID-19. Zebrani podjęli jednogłośnie uchwałę o zasadności tych decyzji i tym samym o legalności Walnego Zgromadzenia w dniu 27 czerwca 2022 r.

Ważnym punktem pierwszej części WZC ATA (przewodniczenie: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK) było przyznanie dwojgu zasłużonym dla Towarzystwa osób godności członka honorowego. Kwestie te reguluje *Statut ATA*, który stanowi, że „członkiem honorowym może być osoba szczególnie zasłużona w dziedzinie edukacji dorosłych i andragogiki [...]. Nadawanie [...] członkostwa honorowego dokonuje Walne Zgromadzenie, na wniosek Zarządu Głównego, większością $\frac{2}{3}$ głosów” (*Statut ATA*).

Wnioski Zarządu ATA o nadanie przez WZC honorowego członkostwa dr hab. Ewie Skibińskiej i dr. hab. Jerzemu Semkowowi zreferowała dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK – prezes Zarządu IX kadencji, szeroko je uzasadniając.

Jerzy Semków

– uzasadnienie wniosku o honorowe członkostwo
Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Znany nam wszystkim osobiście i z publikacji *Profesor*, który swoją twórczość naukową poświęcił zagadnieniom andragogicznym, m.in. samokształceniu, edukacji kulturalnej dorosłych (często na przykładzie chórów, odwołując się do własnych bogatych doświadczeń) oraz starości. Jest autorem licznych prac naukowych z tego zakresu. Był organizatorem wielu konferencji i seminariów, w tym od 2012 do 2019 r. Jesiennych Spotkań Andragogicznych. Zawodowo związany (do przejścia na emeryturę) z Uniwersyte-tem Wrocławskim, z którym w ubiegłym roku świętował swój jubileusz, a także z Wydziałem Zamiejscowym w Katowicach Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka. Wypromował liczną grupę licencjatów, magistrów i doktorów – dziś także tu obecnych.

Był jednym z inicjatorów powołania do życia w 1993 r. Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz przewodniczącym Komisji Rewizyjnej przez 5 kadencji Zarządu (1993–2008), a następnie przez dwie kadencje jej sekretarzem (2008–2014), bardzo aktywnie angażując się w prace naszego Towarzystwa. Był uczestnikiem wszystkich Zjazdów Andragogicznych oraz toruńskich i zakopiańskich konferencji naszego Towarzystwa. Podejmowane przez siebie inicjatywy każdorazowo wiązał z ATA, wnioskując zawsze o patronat Towarzystwa; sprawozdania z Jesiennych Spotkań regularnie były publikowane w „Roczniku Andragogicznym” – organie wydawniczym ATA [...].

Proszę o akceptację tej propozycji Zarządu ATA.

Hanna Solarczyk-Szwec – prezes ATA

Ewa Skibińska

– uzasadnienie wniosku o honorowe członkostwo
Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Znana nam wszystkim osobiście i z publikacji Profesor, która swoją pracę naukową zbudowała wokół zagadnień andragogicznych, a w szczególności badań biograficznych kobiet. Zawodowo związana przez całe życie z Uniwersytetem Warszawskim, gdzie wraz ze współpracownikami prowadziła badania naukowe, m.in. nad karierami zawodowymi andragogów, organizowała konferencje i seminaria, a także III Zjazd Andragogiczny w 2017 r.

Z Akademickim Towarzystwem Andragogicznym związana od początku jego istnienia; przez trzy kolejne kadencje – w latach 2008–2017 – była prezesem Zarządu Głównego naszego stowarzyszenia. Po okresie spontanicznego rozwoju Towarzystwa w latach 1993–2008 to właśnie Jej przypadła rola osadzenia ATA w nowych warunkach prawnych oraz finansowych, którą konsekwentnie realizowała, skutecznie budując w ten sposób mocny fundament funkcjonowania ATA współcześnie. Bardzo, także dziś, za to Pani Prezes dziękujemy i prosimy o wyrażenie zgody na złożenie przez Zarząd ATA wniosku w sprawie przyznania Pani Profesor honorowego członkostwa w ATA do Walnego Zgromadzenia Członków ATA. Państwa zaś proszę o akceptację tej propozycji Zarządu ATA.

Hanna Solarczyk-Szwec – prezes ATA

Oba wnioski zyskały jednogłośnie akceptację w głosowaniu uczestników Walnego Zgromadzenia Członków ATA. Gratulujemy nowym Członkom Honorowym!

Kolejną część Walnego Zgromadzenia (przewodniczenie: dr hab. Ewa Skibińska) poświęcono na podsumowanie działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego za okres czerwiec 2017–czerwiec 2022. Sprawozdanie merytoryczne z działalności Towarzystwa i jego Zarządu w tym czasie przedstawiła prezes Zarządu IX kadencji Hanna Solarczyk-Szwec, a sprawozdanie finansowe – skarbnik dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL.

Na podstawie *Statutu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego* całokształt jego działalności podlega regularnej kontroli Komisji Rewizyjnej. Do jej obowiązków należy również składanie w czasie Walnego Zgromadzenia Członków sprawozdania i wniosku w sprawie absolutorium dla ustępującego Zarządu. W IX kadencji Komisja Rewizyjna pracowała w składzie: dr hab. Beata Cyboran – przewodnicząca, dr hab. Agata Chabior, prof. UJK – zastępca przewodniczącej oraz dr Renata Konieczna-Woźniak. W przedstawionym przez przewodniczącą sprawozdaniu KR ATA wysoko oceniła działalność merytoryczną prezesa i Zarządu Głównego w przedłużonej z powodu pandemii kadencji oraz racjonalność

i oszczędność w wydatkowaniu stowarzyszeniowych funduszy* i sformułowała następującą konkluzję: „biorąc pod uwagę pozytywną ocenę całokształtu działań Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w dziewiątej kadencji, Komisja Rewizyjna wnosi o przyjęcie sprawozdania ustępującego Zarządu ATA oraz o udzielenie ustępującemu Zarządowi ATA absolutorium, podkreślając zaangażowanie i wkład pracy członków Zarządu Głównego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w jakże trudnym czasie” (Cyboran 2022).

Ważnym organem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego jest Sąd Koleżeński, do którego kompetencji, zgodnie ze *Statutem ATA*, należy rozpatrywanie spraw dotyczących nieprzestrzegania statutowych powinności przez członków, lekceważenia uchwał Walnego Zgromadzenia czy skarg o naruszenie zasad współżycia koleżeńskiego. W IX kadencji funkcjonował on w składzie: dr Monika Sulik – przewodnicząca, dr Agnieszka Majewska-Kafarowska – wiceprzewodnicząca, dr hab. Sylwia Słowińska, prof. UZ – sekretarz.

Po przeprowadzeniu dyskusji nad sprawozdaniami Walne Zgromadzenie Członków ATA jednogłośnie udzieliło absolutorium Zarządowi Głównemu IX kadencji w składzie: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK (prezes Zarządu), prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas (wiceprezes), dr hab. Agnieszka Stopińska-Paják, prof. AWSB (wiceprezes), dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW (sekretarz), dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL (skarbnik) oraz dr hab. Artur Fabiś, prof. UP, dr Krzysztof Pierścieniak i dr hab. Zofia Szarota, prof. AWSB (członkowie ZG ATA).

Walne Zgromadzenie Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego odbyte w dniu 27 czerwca 2022 r. – zgodnie z przynależnymi mu kompetencjami statutowymi – dokonało wyboru prezesa Zarządu Głównego na X kadencję. Została nim ponownie Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK.

Wybrano również pozostałych siedmioro członków Zarządu oraz trzyosobowe składy Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego na okres czerwiec 2022–czerwiec 2025. Gremia te ukonstytuowały się następująco:

* Komisja Rewizyjna wskazała także na pilną konieczność zdyscyplinowania członków w sprawie uiszczania corocznych składek członkowskich.

Tabela 1. Skład Zarządu Głównego ATA X kadencji

Funkcja	Imię i nazwisko
Prezes Zarządu	dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK
Wiceprezes	dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW
Wiceprezes	dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. AWSB
Sekretarz	dr hab. Martyna Pryszmont (UWr)
Skarbnik	dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL
Członek	dr hab. Agata Chabior, prof. UJK
Członek	dr hab. Beata Cyboran (UP)
Członek	dr Ewa Dębska (UW)

Tabela 2. Skład Komisji Rewizyjnej ATA X kadencji

Funkcja	Imię i nazwisko
Przewodnicząca	dr Małgorzata Olejarz, prof. UZ
Wiceprzewodnicząca	dr hab. Agnieszka Szplit, prof. UJK
Sekretarz	dr Aleksandra Litawa

Tabela 3. Skład Sądu Koleżeńskiego ATA X kadencji

Funkcja	Imię i nazwisko
Przewodnicząca	dr Monika Sulik
Wiceprzewodnicząca	dr Agnieszka Majewska-Kafarowska
Sekretarz	dr Kinga Majchrzak-Ptak

W chwili rozpoczęcia Walnego Zgromadzenia Członków ATA w dniu 27 czerwca 2022 r. do stowarzyszenia należało 78 osób – w tym dwóch członków honorowych: prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. Józef Kargul (Maliszewski 2022). W trakcie WZC godność członków honorowych otrzymały dwie kolejne zasłużone dla Towarzystwa i polskiej andragogiki osoby: dr hab. Ewa Skibińska oraz dr hab. Jerzy Semków. Jeszcze tego samego dnia w trakcie zebrania nr 2 nowo powołanego Zarządu Głównego ATA X kadencji podjęto uchwałę o przyjęciu do stowarzyszenia czterech kolejnych członków: dr Agaty Jopkiewicz (UJK), dr Renaty Miszczuk (UJK), dr Anny Przygody (UJK) i dr Katarzyny Walentynowicz-Moryl (UZ)

(Pryszmont 2022). Do Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego od końca czerwca 2022 r. należą więc 82 osoby – w tym czworo członków honorowych.

Kolejne Walne Zgromadzenie Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – o ile nie zajdą jakieś nieprzewidziane okoliczności – powinno się odbyć u progu lata 2025 r. Wówczas zostaną podsumowane kolejne trzy lata działalności Towarzystwa oraz wybranego w Łodzi Zarządu Głównego ATA X kadencji.

Bibliografia

- Cyboran B., *Sprawozdanie Komisji Rewizyjnej Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego dziewiątej kadencji za lata 2017–2022*, Łódź, 27.06.2022 (maszynopis).
- Majewska-Kafarowska A., *Protokół Wolnego Zgromadzenia Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego*, Łódź, 27.06.2022 (maszynopis).
- Maliszewski T. (2021), *Sprawozdanie z IX kadencji działalności Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 2017–2021*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 28, s. 193–194.
- Maliszewski T., *Sprawozdanie z działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w okresie VI 2017–VI 2022*, Gdańsk, czerwiec 2022 (maszynopis).
- Pryszmont M., *Protokół z zebrania nr 2 Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego X kadencji*, Łódź, 27.06.2022 (maszynopis).
- Sulik M., *Sprawozdanie Sądu Koleżeńskiego ATA IX kadencji*, Łódź, 27.06.2022 (maszynopis).

Netografia

- Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, <http://www.ata.edu.pl> [dostęp: 25.07.2022].
- IV Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny, <https://www.uni.lodz.pl/iv-ogolnopolski-zjazd-andragogiczny> [dostęp: 25.07.2022].
- Statut Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z dn. 28 września 1993 r.*, <http://www.ata.edu.pl/statut-ata.html> [dostęp: 25.07.2022].



**II. JÓZEF PÓŁTURZYCKI
(1934–2021) –
BADACZ, INSPIRATOR,
SPOŁECZNIK**

Eleonora Sapia-Drewniak

<https://orcid.org/0000-0003-3779-8004>

Uniwersytet Opolski

Profesor Józef Półturzycki (1934–2021) – polski andragog, dydaktyk, nauczyciel*

Professor Józef Półturzycki (1934–2021) –
Polish andragogue, educator, teacher

Streszczenie. W opracowaniu przedstawiono drogę rozwoju zawodowego wybitnego polskiego andragoga Profesora Józefa Półturzyckiego. Celem analiz było przybliżenie jego sylwetki i osiągnięć naukowych na podstawie materiałów archiwalnych, wspomnień i nielicznych opracowań. Podjęto próbę ukazania jego aktywności zawodowej oraz obszarów zainteresowań naukowych. Wskazano na problematykę poruszaną w wybranych publikacjach.

Słowa kluczowe: Józef Półturzycki, oświata dorosłych, andragogika

Abstract. The study presents the road of professional development of the outstanding Polish andragogue Professor Józef Półturzycki. The aim is to bring closer his profile and academic achievements on the basis of archival materials, memoirs, and the scanty studies that are available. The author attempts to show Professor Półturzycki's professional activity as well as the areas of his academic interests. The problem areas dealt with by this outstanding Polish adult education specialist in his selected publications were also indicated.

Keywords: Józef Półturzycki, adult education, andragogy

* Tekst opublikowany pierwotnie w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2022, nr 1–2, s. 65–74.

Dla wielu pokoleń studentów pedagogiki prace naukowe Profesora Józefa Pólturzyckiego były ważnymi lekturami wykorzystywanymi do realizacji następujących przedmiotów: dydaktyka, andragogika, pedagogika porównawcza. Przez ponad 60 lat publikacje książkowe i opracowania zamieszczane na łamach różnych czasopism pedagogicznych towarzyszyły zarówno studentom pedagogiki, jak i pracownikom naukowym poznającym ważne obszary funkcjonowania człowieka. W sierpniu 2021 r. Profesor Pólturzycki zakończył swoją aktywność rodzinną, społeczną i zawodową, ponieważ jego „autobus dojechał do końcowego przystanku” (Górska 2014, s. 48). Chciałabym zatem przybliżyć sylwetkę tego wybitnego andragoga, jego drogę zawodową i osiągnięcia naukowe.

Józef Pólturzycki urodził się 22 listopada 1934 r. w Warszawie. Jego ojciec Maciej był mierniczym, a matka Halina nauczycielką, kierowała Państwową Szkołą Zawodową w Warszawie. Cały okres dzieciństwa spędził jednak z rodziną w Nieświeżu (na terenie dzisiejszej Białorusi), gdzie pracował jego ojciec. Tam też rozpoczął swoją edukację, najpierw w szkole z białoruskim językiem wykładowym, a następnie w szkole rosyjskiej (po zajęciu tego terenu przez Armię Czerwoną). W 1945 r. cała rodzina została wysiedlona i repatriowana do Polski – do Poznania, gdzie już od okresu przedwojennego mieszkała siostra matki. Tam ukończył szkołę podstawową, a w 1947/1948 r. rozpoczął naukę w Gimnazjum im. K. Marcinkowskiego. Egzamin dojrzałości zdał w 1951 r. Podjął studia w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie na kierunku filologia polska (AUW, sygn. WSP/WFH 280). Ten okres życia był bardzo znaczący dla jego dalszego rozwoju. We wspomnieniach napisał: „Na studiach polonistycznych w Warszawie trafiłem na znakomitych nauczycieli. Wybierając studia, wcale nie myślałem, że będę nauczycielem, że będę uczył, chciałem tylko studiować. Ale trafiłem na profesorów, takich jak: Wieczorkiewicz, który był naszym dziekanem, jak profesor Sawrymowicz, jak profesor Lausz czy inni profesorowie. Później dopuszczono nas do spotkań z profesorem Doroszewskim czy profesorem Krzyżanowskim. I zaczęliśmy tak nasiąkać polonistyką” (Górska 2014, s. 48). W 1954 r. Józef Pólturzycki uzyskał dyplom I stopnia z filologii polskiej. Sytuacja finansowa rodziców była wówczas dosyć skromna, co pozwoliło na otrzymywanie stypendium przez cały okres studiów. Był bardzo dobrym studentem, na co wskazują oceny z zaliczeń i egzaminów, z których otrzymywał wyłącznie oceny bardzo dobre (AUW, sygn. WSP/WFH 280). Jednocześnie sam troszczył się o poprawę swojej sytuacji materialnej, udzielając korepetycji w Warszawie.

Dorywczo pracował również w redakcjach w dziale listów i korespondencji, odpowiadając w imieniu redakcji osobom piszącym do czasopism.

Po zakończeniu tego etapu studiów rozpoczął pracę zawodową jako nauczyciel języka polskiego w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Rembertowie. Jak później wspominał: „Tam zacząłem kształcić przyszłych nauczycieli. [...] Pracując w szkole, zacząłem się interesować czymś, co można by nazwać propedeutyczną twórczością, pedagogiczną twórczością. Opisywałem swoje lekcje, które uznałem za udane, swoje pomysły, które mogłyby, moim zdaniem, wzbogacić program nauczania” (Górska 2014, s. 40).

W 1955 r. znalazł dodatkowe zatrudnienie w wieczorowym liceum dla dorosłych, gdzie uczył historii: „[...] gdy zaproponowano mi, abym uczył w szkole wieczorowej historii – wspominał po latach – chętnie się tego podjąłem. Chciałem też uczyć języka polskiego. W szkole dla dorosłych nauczanie nie jest łatwe, stąd też musiałem się do tego dobrze przygotowywać” (Górska 2014, s. 43).

W tym czasie jako eksternista kontynuował edukację, uzyskując w roku 1957 tytuł magistra polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie pracy przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Stanisława Skorupki *Archaizacja w „Wiatr od morza” Stefana Żeromskiego* (AUW, sygn. WPd 530/137). Rozpoczął wtedy pracę w Oddziale Szkół i Akademii Wojskowych Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego jako starszy inspektor, gdzie kierował funkcjonowaniem liceów dla wojskowych oraz zajmował się nauczaniem języków obcych w szkołach oficerskich (AUW, sygn. WPd 530/137). W tym czasie opracował dla uczniów liceum dla dorosłych przy Akademii Sztabu Generalnego w Rembertowie skrypt z podstawowych zasad ortografii i interpunkcji polskiej oraz skrypt z historii literatury polskiej od początku piśmiennictwa do I wojny światowej – w trzech częściach (AUW, sygn. WPd 530/137). Pracę w tych instytucjach zakończył 30 kwietnia 1962 r., przechodząc do Instytutu Pedagogiki w Warszawie*. Była to instytucja podległa ministrowi oświaty, która miała na celu „rozwijanie prac naukowo-badawczych w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej oraz wszechstronne wykorzystanie zdobyczy naukowych w tej dziedzinie” (Monitor Polski, Nr A-105, poz. 1626). 1 maja 1962 r. zo-

* Instytut Pedagogiki powstał w wyniku przekształcenia utworzonego w 1949 r. Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych.

stał zatrudniony w tym Instytucie na stanowisku asystenta w Zakładzie Kształcenia Dorosłych.

W tamtym okresie nie mógł się dalej rozwijać w obszarze polonistyki, „ponieważ poloniści nie byli doceniani przez władze uczelniane i nie można było się rozwinąć, wejść na jakieś seminarium doktorskie. Pozostała mi pedagogika. Polonistów było dość dużo w pedagogice. [...] Zacząłem wchodzić w pedagogikę. Zaczynając od metodyki językowej i literackiej, przez dydaktykę” (Górska 2014, s. 40). Jego zainteresowania dydaktyką dorosłych związane z doświadczeniami w pracy nauczycielskiej spowodowały, że w 1959 r. zwrócił się do prof. Wincentego Okonia o przyjęcie na seminarium naukowe zorganizowane przy Katedrze Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. Po trzyletnim uczestnictwie opracował koncepcję pracy doktorskiej. W maju 1962 r. zwrócił się do Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego o przeprowadzenie przewodu doktorskiego z pedagogiki na podstawie pracy *Badania nad techniką uczenia się w szkołach dla dorosłych*. 25 czerwca tego roku wszczęto przewód doktorski (AUW, sygn. WPd 530/137).

Doświadczenia pedagogiczne związane z pracą nauczyciela języka polskiego znalazły odzwierciedlenie w przygotowanych jeszcze przed obroną pracy doktorskiej artykułach naukowych. Pierwszy tekst naukowy zatytułowany *Z doświadczeń nauczania ortografii w klasie VIII liceum dla dorosłych* został opublikowany w czasopiśmie „Polonistyka” w 1961 r. (nr 3). W kolejnym numerze („Polonistyka”, 1961, nr 4) wydrukowano artykuł *O język polski w szkole średniej*. Zainteresowania andragogiczne spowodowały, że w tym samym roku na łamach „Oświaty Dorosłych” (nr 5) przedstawił opracowanie *Wojskowe ośrodki kształcenia ogólnego*. Również wtedy przygotował cztery artykuły opublikowane w czasopismach „Kultura i Oświata w Wojsku” i „Żołnierz Wolności” (AUW, sygn. WPO-9).

Po złożeniu pracy doktorskiej Rada Wydziału wyznaczyła recenzentów dysertacji w osobach profesorów Kazimierza Wojciechowskiego (andragoga) i Tadeusza Nowackiego, który ze względu na problemy ze wzrokiem nie mógł przygotować recenzji. Zastąpił go prof. Wincenty Okoń (dydaktyk). Recenzenci byli wybitnymi przedstawicielami polskiej pedagogiki. Z uznaniem odnieśli się do badań przeprowadzonych przez Józefa Półturzyckiego wśród uczniów szkół dla dorosłych, podkreślając ich ogromne znaczenie dla praktyki kształcenia dorosłych. Pisano m.in.: „Praca J. Półturzyckiego stanowi interesujące, rzetelne, a przy tym wielostronne studium, którego opublikowanie powinno przynieść duże korzyści zarówno

nauczycielom szkół dla pracujących, jak i uczniom tych szkół”; „Praca ta po opublikowaniu przyczyni się do postępu w dydaktyce dorosłych i wydatnie pomoże w pracy nauczycielom” (AUW, sygn. WPd 530/137).

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki został nadany Józefowi Pólturzyckiemu w maju 1966 r. Tekst pracy doktorskiej wykorzystał on w książce *O technice uczenia się dorosłych* wydanej przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w 1966 r. Po uzyskaniu stopnia doktora w 1967 r. został awansowany na stanowisko adiunkta.

Był bardzo aktywnym badaczem zagadnień związanych z kształceniem dorosłych – w okresie po uzyskaniu stopnia doktora opublikował bowiem sześć monografii, 30 artykułów naukowych oraz 44 teksty popularnonaukowe. Tak znaczący dorobek pozwolił na wszczęcie przewodu habilitacyjnego w maju 1972 r. na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie monografii *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej* (Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Warszawa 1972). Jako recenzentów dorobku naukowego Rada Naukowa Instytutu Pedagogiki UW powołała: Michała Godlewskiego, Czesława Kupisiewicza oraz Kazimierza Wojciechowskiego (AUW, sygn. WPO-9). Byli to znakomici przedstawiciele subdyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, dydaktyki i andragogiki). W pracy tej zostały przedstawione – z punktu widzenia polityki oświatowej i kulturalnej PRL – formy kształcenia dorosłych. Recenzenci wskazali, że była to pierwsza pełna synteza różnych form szkolnych dla dorosłych. Jednocześnie zostały w niej ukazane zarówno potrzeby, jak i perspektywy rozwoju tego obszaru edukacji dorosłych. Wszystko zostało ujęte na szerokim tle historycznym rozwoju oświaty dorosłych w Polsce.

Pozytywne opinie recenzentów pozwoliły na dopuszczenie Józefa Pólturzyckiego do kolokwium habilitacyjnego, które odbyło się w maju 1973 r. W listopadzie tego roku Centralna Komisja do spraw Stopni i Tytułów Naukowych zatwierdziła Uchwałę Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki UW o nadaniu Józefowi Pólturzyckiemu stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (AUW, sygn. WPO-9).

Obszary jego zainteresowań naukowych obejmowały zagadnienia polonistyczne, dydaktykę ogólną, pedagogikę porównawczą oraz problemy szkolnictwa dla pracujących. Już wówczas w jego badaniach dominowała problematyka andragogiczna, gdyż podejmowane kwestie polonistyczne były związane z uczniem dorosłym. Jego wcześniejsze zainteresowania szkolnictwem dorosłych objęły z czasem problematykę całej oświaty dorosłych, a szczególnie zagadnienia kształcenia ustawicznego.

Wszczęcie przewodu habilitacyjnego w 1972 r. skutkowało zmianą dotychczas zajmowanego stanowiska – został wówczas awansowany na docenta. Jednocześnie – w związku z likwidacją Zakładu Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki i utworzeniem Zakładu Dydaktyki – w tym samym roku powołano Józefa Pólturzyckiego na jego kierownika. Stanowisko to piastował przez okres dwóch lat – do 1974 r., kiedy rozpoczął pracę w Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, gdzie mianowano go kierownikiem Zakładu Pedagogiki (AUW, sygn. WPd 541-44). Była to nowa placówka powołana w 1972 r. na mocy Zarządzenia nr 53 Prezesa Rady Ministrów z dnia 13 lipca 1973 r. Jej zadaniem było „prowadzenie prac naukowo-badawczych i rozwojowych w zakresie rozwoju i doskonalenia działalności naukowo-badawczej, rozwojowej i wdrożeniowej oraz szkolnictwa wyższego w kraju, wynikających z zadań Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Polskiej Akademii Nauk” (Monitor Polski, 1973.32.196). Pracował tam przez dwa lata. W 1976 r. Józef Pólturzycki związał się z Uniwersytetem Warszawskim, początkowo z Instytutem Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli, gdzie funkcjonowała Pracownia Samokształcenia i Edukacji Ustawicznej, której został kierownikiem.

Zmiana miejsca pracy zbiegła się również z zaangażowaniem Józefa Pólturzyckiego w realizację edukacji dorosłych na odległość. W 1976 r. została zorganizowana Radiowo-Telewizyjna Szkoła Średnia mająca umożliwić zdobywanie wykształcenia szerszym kręgom odbiorców mieszkających na wsiach i w małych miasteczkach, wspomagana środkami audiowizualnymi. Wraz z powołaniem tej nowej formy kształcenia dorosłych w Polsce rozpoczęto prace nad przygotowaniem specjalnych programów nauczania, podręczników i materiałów metodycznych dla szkół dla dorosłych (Barcikowska 1980, s. 89). Józef Pólturzycki podjął się przygotowania i prowadzenia lekcji telewizyjnych z języka polskiego. Opracował specjalne przewodniki metodyczne z tego przedmiotu dla I i II semestru, które – ze względu na spore zainteresowanie uczniów – były kilkakrotnie wznawiane (AUW, sygn. WPd 541-44). W ten sposób połączył swoje doświadczenia dydaktyczne w pracy z uczniami dorosłymi z andragogicznymi zainteresowaniami naukowymi.

Od listopada 1978 r. dodatkowo był zatrudniony w Instytucie Programów Szkolnych w Warszawie, gdzie początkowo pełnił funkcję kierownika Zakładu Kształcenia Dorosłych, a od 1981 do 1985 r. był zastępcą dyrektora tej placówki. Była to placówka podległa Ministerstwu Oświaty i Wy-

chowania prowadząca prace naukowo-badawcze w zakresie treści i metod kształcenia ogólnego. Opracowywano w niej programy dla wszystkich szczebli kształcenia. Podczas pracy w Instytucie Programów Szkolnych Józef Pólturzycki przygotował koncepcję i przeprowadził interesujące eksperymentalne badania naukowe dotyczące efektywności wprowadzonych nowych programów szkolnych. W 19 szkołach podstawowych badano ich efektywność w porównaniu z realizowanymi wcześniej programami (AUW, sygn. WPd 541-44), a wyniki zostały opublikowane w dwutomowej pracy zbiorowej pod redakcją Józefa Pólturzyckiego i współredakcją Edwarda Zegadły pt. *Badania wdrożeniowe nowych programów nauczania w szkole podstawowej* (t. 1–2, Warszawa 1986).

Kolejne obszerne badania naukowe rozpoczęły się w 1985 r. wśród uczniów kończących edukację na poziomie szkoły podstawowej ze wszystkich przedmiotów nauczania, jak również efektów edukacyjnej aktywności pozalekcyjnej. Objęto nimi 100 szkół (AUW, sygn. WPd 541-44). Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na przygotowanie kolejnego dwutomowego opracowania pod redakcją Józefa Pólturzyckiego: *Osiągnięcia absolwentów szkół podstawowych w 1985 roku* (Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1989) oraz *Osiągnięcia absolwentów szkół podstawowych w 1987 roku* (t. 1–2, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1989).

Po siedmiu latach pracy na Uniwersytecie Warszawskim doc. dr hab. Józef Pólturzycki – posiadając bogaty dorobek publikacyjny – wystąpił w 1983 r. do Rady Wydziału Uniwersytetu Warszawskiego o wszczęcie procedury związanej z wystąpieniem o nadanie tytułu profesora nadzwyczajnego. Ten szczebel awansu naukowego nie był jednak łatwy do osiągnięcia. W lutym tego roku powołano recenzentów w osobach: Tadeusza Gołaszewskiego, Tadeusza Wilocha i Tadeusza Wujka. Sprawa się skomplikowała, ponieważ mimo pozytywnych recenzji Rada Wydziału nie wyraziła zgody na wystąpienie o tytuł profesora nadzwyczajnego. Mimo dobrze uzasadnionego odwołania od tej decyzji, wskazania wielu niedociągnięć formalnych i organizacyjnych, w 1984 r. Rada Wydziału odmówiła dalszego procedowania (AUW, sygn. WPd 541-44).

Kolejny raz postępowanie rozpoczęto w grudniu 1987 r. Wówczas wszyscy uprawnieni członkowie Rady Wydziału zagłosowali pozytywnie w sprawie wystąpienia z wnioskiem o nadanie tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego Józefowi Pólturzyckiemu. Po otrzymaniu trzech pozytywnych recenzji w czerwcu 1988 r. wniosek o nadanie przez Radę

Państwa tytułu profesora nadzwyczajnego został pozytywnie rozpatrzone (AUW, sygn. WPd 541-44). Dorobek Józefa Pólturzyckiego po otrzymaniu stopnia doktora habilitowanego był bardzo obszerny. Obejmował 8 autorskich publikacji książkowych, 15 artykułów w czasopiśmiennictwie zagranicznym i około 130 artykułów naukowych zarówno w pracach zbiorowych, jak i w czasopiśmie.

Główne kierunki badań obejmowały – podobnie jak wcześniej – zagadnienia związane z problematyką dydaktyczną, tj. nauczaniem języka polskiego oraz kształceniem dorosłych. Kolejnym obszarem była oświata dorosłych, tj. szkolnictwo dla dorosłych, samokształcenie i edukacja ustawiczna. Trzeci nurt wiązał się z komparatystyką dotyczącą kształcenia i wychowania dorosłych za granicą.

Józef Pólturzycki w latach 1983–1984 aktywnie włączył się w prace Komitetu ds. Raportu o stanie oświaty dorosłych w PRL, któremu przewodniczył Ziemowit Mikołajtis. Przygotowano analityczne opracowanie dla kierowniczych władz państwa, którego celem było poznanie funkcjonowania tego obszaru edukacji oraz wprowadzenie modyfikacji, zmian odpowiednich do ówczesnych potrzeb polskiego społeczeństwa (AUW, sygn. WPd 541-44).

W czasie starań o profesurę to praca dotycząca wdrażania do samokształcenia (Józef Pólturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP 1983) była szczególnie ważna w dorobku kandydata. Proces samokształcenia został w niej ukazany z perspektywy historycznej, jak również na szerokim tle współczesnych przemian i tendencji rozwojowych oświaty dorosłych. Została także przedstawiona rola samokształcenia w rozwoju osobowości oraz jako podstawowy proces i warunek edukacji ustawicznej.

Przekształcenia struktury uniwersyteckiej doprowadziły do powstania w 1982 r. w miejsce Instytutu Pedagogiki UW ośmiu katedr, wśród nich Katedry Pedagogiki Dorosłych. W 1992 r. po połączeniu Katedry Pedagogiki Dorosłych z Pracownią Samokształcenia i Edukacji Ustawicznej powstała nowa Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki. Rada Wydziału Pedagogicznego powierzyła funkcję kierownika prof. Józefowi Pólturzyckiemu (Antosz 2004, s. 32). Z tą uczelnią był on związany do 2019 r., tj. do przejścia na emeryturę. Przez krótki okres – po urlopowaniu z UW – pełnił funkcję rektora Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie w roku akad. 2018/2019.

Jako samodzielny pracownik naukowy w 1991 r. podjął Profesor Pólturzycki dodatkową pracę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toru-

niu, gdzie powierzono mu funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki, którą sprawował do 2002 r. Kiedy w latach 90. minionego wieku zaczęło powstawać wiele niepublicznych uczelni wyższych, włączył się w tworzenie Wydziału Pedagogicznego w Płocku w Szkole Wyższej im. P. Włodkowica. Od 1995 r. przez prawie dwadzieścia lat pełnił funkcję dziekana tego Wydziału (Górska 2004, s. 20).

Dorobek naukowy Profesora jest bardzo bogaty i obszerny ilościowo. Na całokształt twórczości pedagogicznej Józefa Półturzyckiego szczególnie wpływ wywarli profesorowie Kazimierz Sośnicki i Bogdan Nawroczyński. Po latach napisał: „Sośnicki był genialnym dydaktykiem, matematykiem, wykładał matematykę na uniwersytecie toruńskim, pisał podręczniki do logiki. Nawroczyński był teoretykiem kultury, pedagogiem kultury i polonistą. Te dwa filary przeszłości stanowiły o moim rozwoju” (Górska 2014, s. 42). Do ich twórczości pedagogicznej bardzo często się odwoływał i nawiązywał w swoich opracowaniach.

Najwcześniejszym, lecz realizowanym przez całe jego zawodowe życie kierunkiem aktywności naukowej był nurt badań dydaktycznych. Równoległe z nim prowadził badania dotyczące oświaty dorosłych. Zajmował się zarówno dydaktyką ogólną, jak i dydaktyką dorosłych*. Wzbogacił dorobek z zakresu metodyki języka polskiego. Już w latach 70. XX w. opublikował dwie monografie: *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych* (wspólnie z Eustachym Berezowskim w 1975 r.). Cechą charakterystyczną prac o charakterze dydaktycznym jest ich ściśle powiązanie z praktyką pedagogiczną. Jego doświadczenia nauczycielskie pozwalały umiejętnie wiązać teorię dydaktyczną z aktualną rzeczywistością szkolną. Jeszcze w Instytucie Programów Szkolnych kierował rozległymi badaniami, których celem były porównanie i ocena wyników nauczania według nowych i starych programów szkolnych. W 1991 r. została opublikowana *Dydaktyka dorosłych*, prezentująca w sposób syntetyczny problematykę nauczania i uczenia się dorosłych. Ostatnią obszerną pracą napisaną przez Józefa Półturzyckiego była książka *Niepokój o dydaktykę* (Warszawa–Radom 2014). We *Wprowadzeniu* do niej napisał: „Odwołuję się do swych bogatych doświadczeń na-

* W tekście przywołałam tylko niektóre publikacje J. Półturzyckiego. Charakterystykę całokształtu twórczości naukowej przedstawionow zbiorowym opracowaniu pracowników Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki UW pt. *Profesor Józef Półturzycki – w kręgu myśli i czynów*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26, s. 23–30 oraz w pracy: E.A. Weśłowska, *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Płock 2004.

uczucielskich i licznych prac naukowych, a także organizacyjnych w dziedzinie kształcenia i zgłaszam nie tylko pełen niepokój protest, ale także propozycje naprawy i drogi wyjścia ze ślepych uliczek, w które wpychają polską dydaktykę niekompetentni samozwańcy” (Pólturzycki 2014b, s. 9). Zagadnienia dydaktyczne podejmowane przez Józefa Pólturzyckiego dotyczyły zarówno edukacji formalnej realizowanej w szkolnictwie dla dorosłych, jak i samokształcenia oraz edukacji ustawicznej. Jego publikacje miały znaczący wpływ na rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej i były inspiracją do prowadzenia badań przez młodsze pokolenie andragogów.

Problemy oświaty dorosłych były kolejnym obszarem badań Profesora. Interesowały go różne aspekty procesu kształcenia dorosłych, rola podręczników i mediów w tym procesie. Wiele miejsca poświęcił również tradycjom oświatowym, rozwojowi kształcenia i wychowania dorosłych, placówkom oświaty dorosłych, takim jak uniwersytety powszechne i ludowe, uniwersytety otwarte, oraz kształceniu ustawicznemu. Jego studia i badania nad oświatą dorosłych są wielokierunkowe, oparte na dobrej znajomości zarówno polskich osiągnięć praktycznych w tym zakresie, jak i opracowań teoretycznych.

Profesor zajmował się również komparatystyką pedagogiczną. Przygotował opracowania dotyczące oświaty dorosłych w Szwecji, Kanadzie, Związku Radzieckim i krajach socjalistycznych. Przybliżyły one polskim andragogom dokonania i współczesne trendy rozwojowe w państwach o różnych ustrojach politycznych. Sam wielokrotnie zwiedzał wiele instytucji oświatowych krajów Europy Zachodniej i bloku wschodniego, zbierając materiały dotyczące organizacji oświaty dorosłych oraz wymieniając się doświadczeniami naukowymi (Karney 1999, s. 231). Dokonania naukowe Profesora wzbogacają prace przygotowane wspólnie z żoną Marią, dotyczące muzeów literackich i ich wykorzystania w pracy dydaktycznej.

Profesor Józef Pólturzycki aktywnie uczestniczył w konferencjach organizowanych przez UNESCO w Hamburgu, ECLE w Pradze i DVV w Niemczech. Wieloletnią współpracę naukową prowadził z badaczami z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie i Instytutu Edukacji Dorosłych w Petersburgu. Popularyzował dokonania Międzynarodowych Konferencji Oświaty Dorosłych w Tokio, Paryżu i Hamburgu. Aktywność naukowa na arenie międzynarodowej została zwieńczona opracowaniami z andragogiki porównawczej. Należą do nich następujące prace: *Rozwój oświaty w państwach socjalistycznych*, *Współczesne koncepcje oświaty dorosłych w wybranych krajach kapitalistycznych i socjalistycznych*. Publikacje te stanowią znaczący

wkład w badania nad współczesnymi trendami rozwojowymi oświaty dorosłych.

Jako dydaktyk i andragog był promotorem ponad tysiąca prac magisterskich i 35 prac doktorskich. Często był powoływany do komisji habilitacyjnych oraz uczestniczył w procedurach profesorskich. Młodszy adepci andragogiki mogli zawsze liczyć na życzliwe uwagi, wskazówki merytoryczne, pomoc i inspiracje naukowe.

Przez całe swoje życie naukowe Profesor Pólturzycki angażował się w naukową działalność pozauczelnianą. W 1993 r. był jednym z inicjatorów powołania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – był jego pierwszym, a następnie wieloletnim prezesem. Starał się, aby środowisko polskich andragogów było zintegrowane, aby miało możliwość wymiany własnych doświadczeń naukowych, wspierania młodych andragogów w ich rozwoju naukowym. Od 1990 r. był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych. Jako przewodniczący Zespołu zainicjował w 1992 r. coroczne spotkania andragogów początkowo odbywające się na Uniwersytecie Warszawskim, a później również na innych uczelniach wyższych, organizowane do 2001 r. Z inicjatywy Profesora powołano dwa czasopisma andragogiczne: „Edukację Dorosłych” i „Rocznik Andragogiczny”. Był także twórcą i redaktorem naczelnym „Toruńskich Studiów Dydaktycznych” oraz „Edukacji Otwartej”.

Był zaangażowanym członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, pracował w sekcji oświaty dorosłych Związku Nauczycielstwa Polskiego, w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej i Towarzystwie Uniwersytetów Ludowych. Zmarł 25 sierpnia 2021 r. Został pochowany 9 września 2021 r. na Powązkach Wojskowych w Warszawie.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego,teczki osobowe Józefa Pólturzyckiego z okresu: studiów sygn. WSP/WFH 280; akta przewodu doktorskiego WPd 530/137; akta przewodu habilitacyjnego WPO-9; wniosek o nadanie tytułu profesora nadzwyczajnego WPd-541-44.

Uchwała nr 1120 Rady Ministrów z dnia 9 grudnia 1952 r., Monitor Polski Nr A-105, poz. 1626.

Monitor Polski 1973.32.196.

Opracowania

- Antosz A. (2004), *Jubileusz 50-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 11.
- Barcikowska W. (1980), *Radio i telewizja w szkolnym systemie kształcenia dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Góralaska R. (2004), *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy Profesora Józefa Pólturzyckiego*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 11.
- Góralaska R. (2014), „*Nauczyciele potrafią rozmiłować w swoim przedmiocie...*” – pedagogiczne refleksje we wspomnieniach Mistrza, „Rocznik Andragogiczny”, t. 21.
- Karney E. (1999), *Profesor dr hab. Józef Pólturzycki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Pólturzycki J. (2014a), *Autobiografia naukowa i zawodowa*, „Studia Dydaktyczne”, t. 26.
- Pólturzycki J. (2014b), *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom.
- Wesołowska E.A. (2004), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock.

Tadeusz Aleksander

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

Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie

Twórcy polskiej dydaktyki dorosłych

Creators of Polish adult education

Streszczenie. Intencją zaprezentowanego tekstu jest utrwalenie wkładu Józefa Półturzyckiego w rozwój polskiej dydaktyki dorosłych. Z myślą o uchwyceniu oryginalności tego dorobku ukazano go na tle podręczników dydaktyki dorosłych innych autorów: Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej, Marii Borowieckiej, Franciszka Urbańczyka. Podstawę źródłową opracowania stanowią informacje biograficzne zebrane w toku kwerendy archiwalnej akt osobowych wymienionych osób oraz analizy treści opracowanych przez nich podręczników dydaktyki dorosłych.

Wszyscy autorzy, w tym także Józef Półturzycki, byli w młodości nauczycielami dorosłych, mieli więc w obszarze, któremu poświęcili swoje podręczniki, duże doświadczenie praktyczne. Przygotowując je, przestudiowali też uważnie polską i zagraniczną literaturę na temat kształcenia dorosłych. Dzięki temu zabiegowi metodologicznemu napisane przez nich podręczniki wiernie odzwierciedlają współczesne im osiągnięcia refleksji krajowej i zagranicznej w obszarze kształcenia dorosłych.

Słowa kluczowe: dydaktyka dorosłych, twórcy dydaktyki dorosłych, Maria Borowiecka, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Józef Półturzycki, Franciszek Urbańczyk

Abstract. It is the intention of the presented text to perpetuate Józef Półturzycki's contribution to the development of Polish adult education. With a view to capturing the originality of this work, it was presented against the background of adult education textbooks by other authors, among others by Irena Drozdowicz-Jurgielewicz, Maria Borowiecka, and Franciszek Urbańczyk. The source basis for

the study is the biographical information collected in the course of an archival query of the personal files of the above-mentioned persons and the analysis of the content of adult education textbooks prepared by them.

All authors, including Józef Półturzycki, were teachers of adults in their youth, so they had extensive practical experience in the area to which they devoted their textbooks. In preparing them, they also carefully studied Polish and foreign literature on adult education. Thanks to this methodological procedure, the textbooks they have written faithfully reflect the achievements of national and foreign reflection in the field of adult education.

Keywords: adult education, creators of adult education, Maria Borowiecka, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Józef Półturzycki, Franciszek Urbańczyk

Wprowadzenie

Intencją niniejszego tekstu jest utrwalenie pamięci o Profesorze Józefie Półturzyckim jako współtwórcy głównego nurtu refleksji nad kształceniem dorosłych, jakim jest dydaktyka dorosłych. Piszący te słowa zdaje sobie sprawę z tego, że ukazanie wielokierunkowego dorobku Józefa Półturzyckiego wymaga napisania rozległego dzieła, co mógłby zrealizować zespół złożony z odpowiednio dobranych specjalistów. Z tego też powodu ogranicza się tutaj do ukazania jego dorobku w jednym tylko wycinku tej refleksji, jakim jest dydaktyka dorosłych. Jest to – jak się wydaje – najważniejszy obszar refleksji w całokształcie namysłu nad edukacją dorosłych. Piszący ten tekst podjął próbę ukazania sygnalizowanego dorobku Profesora Półturzyckiego w sposób w zasadzie porównawczy na tle wcześniejszych poczyniń – integrowania całości rozległej wiedzy na temat kształcenia dorosłych w naszym kraju – realizowanych przez jego poprzedników: Irenę Drozdowicz-Jurgielewiczową, Marię Borowiecką i Franciszka Urbańczyka, mając nadzieję na dostrzeżenie specyfiki naukowej, a zatem oryginalności twórczej Profesora Józefa Półturzyckiego w wybranym zakresie pisarstwa naukowego na polu teorii edukacji dorosłych.

Podstawę materiałową opracowania stanowią dwa rodzaje materiałów. Pierwszy rodzaj to informacje biograficzne o wspomnianych autorach zebrane w toku analizy dokumentów osobowych przechowywanych w miejscach ich nauki i pracy: na Uniwersytecie Warszawskim (Maria Borowiecka, Józef Półturzycki), na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krako-

wie (Franciszek Urbańczyk), w Akademii Sztabu Generalnego w Warszawie – Rembertowie (Józef Pólturzycki) i in. W przypadku poznawania biografii Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej podobną funkcję spełniła analiza treści źródłowej monografii Anny Antosz (2007). Drugi rodzaj materiałów, na podstawie których powstało niniejsze opracowanie, to wyniki analizy zawartości podręczników dydaktyki dorosłych wymienionych autorów, dotyczące ujęcia przez nich procesu kształcenia dorosłych i jego licznych uwarunkowań.

Autorzy i ich podręczniki

Zasadna wydaje się definicja, która określa dydaktykę dorosłych jako jedną z nauk andragogicznych zajmującą się zagadnieniami kształcenia człowieka dorosłego. Jak większość innych subdyscyplin andragogicznych zrodziła się ona z potrzeb rozwijającego się szkolnictwa i pozaszkolnej edukacji dorosłych. Intensywny rozwój tej edukacji nastąpił na ziemiach polskich już na przełomie XIX i XX w. Szczególnie dynamicznie rozwijała się ona po odzyskaniu przez nasz kraj niepodległości i przez cały okres międzywojenny, tj. w czasie umacniania odbudowanego państwa polskiego.

Dydaktyka dorosłych ma też oryginalną przeszłość, która może być atrakcyjnym przedmiotem zainteresowania naukowców. Początki refleksji nad teorią kształcenia dorosłych w naszym kraju miały charakter fragmentaryczny i dotyczyły zaledwie niektórych działań edukacyjnych. Przykładem są rozważania Władysławy Wejchert-Szymanowskiej (1874–1950) – polonistki, uczestniczki wielu prac oświatowych w Warszawie przełomu XIX i XX w., członkini działającego tam konspiracyjnego Kobiecego Koła Oświaty Ludowej czasów zaborczych, a także założycielki i kierowniczką Stowarzyszenia Kursów dla Dorosłych Analfabetów. Współpracując z krakowskim Uniwersytetem Ludowym im. A. Mickiewicza, opublikowała w jego wydawnictwie w 1913 r. oryginalną pracę pt. *Nauczanie analfabetów* (Wejchert-Szymanowska 1913, s. 295–328). Opracowanie to jest nie tyle monografią, ile w zasadzie metodyką (dydaktyką szczegółową) kursu dla dorosłych analfabetów. W pewnym stopniu podobny metodyczny charakter ma wczesna praca Mariana Stępowskiego (1867–1946) na temat latarni projekcyjnej na usługach pracy oświatowej. Ten wykształcony w Niemczech botanik i chemik, od 1901 r. asystent Rolniczego Zakładu Doświadczalnego Uniwersytetu Jagiellońskiego, był też aktywnym

organizatorem prac oświatowych w Towarzystwie Szkoły Ludowej. Opublikował sporo artykułów na temat działalności oświatowej Towarzystwa, a także wspomnianą pracę pt. *Latarnia świetlna na usługach pracy oświatowej* (Stępowski 1913, s. 345–367). Wymieniony tekst wprawdzie w większości zawiera opis budowy i swego rodzaju instrukcję obsługi lampy projekcyjnej wykorzystywanej w pracy oświatowej, ale zawiera również uwagi oświatowca praktyka na temat metodyki zastosowania tego urządzenia przez prelegenta do wizualizacji treści wygłaszanego odczytu.

Osobą, która jako pierwsza w naszym kraju odważyła się na udaną próbę napisania podręcznika dydaktyki dorosłych, była Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1903–2003). Urodziła się w Działoszynie koło Wielunia, ale wychowała w Warszawie w rodzinie inteligenckiej, w której na ogół skromne warunki materialne były kompensowane atmosferą akceptacji oraz szacunku dla oświaty i sztuki. Ukończyła naukę (matura 1921) w prywatnej żeńskiej szkole średniej, a następnie studia polonistyczne (1925) na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie również uzyskała doktorat (1928). Rozpoczęła pracę jako nauczycielka (później instruktorka nauczania) języka polskiego w szkołach dla dorosłych. Równocześnie kontynuowała naukę w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie po jej ukończeniu została asystentem, a następnie adiunktem. W Studium nauczała dydaktyki dorosłych i techniki pracy umysłowej. Współpracując z Heleną Radlińską, realizowała także innowacyjne badania oświatowe i wydawała opracowane na ich podstawie prace na temat czytelnictwa, popularyzacji wiedzy oraz kształcenia dorosłych*.

Uogólnieniem i podsumowaniem refleksji naukowej Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej z tego okresu oraz efektem namysłu nad zagadnieniami omówionymi w przestudiowanych pracach naukowych (E. Thorndike, B. Yeaxlee, F. Gruber, R. Lochner, M. Lipska-Librachowa, J. Joteyko, M. Wachowski i in.) z zakresu teorii oświaty dorosłych było napisanie *Podstawowych zagadnień dydaktyki dorosłych* (1936). Jest to niewątpliwie pierwsza w polskiej literaturze andragogicznej, aczkolwiek niewielkich rozmiarów, koncepcja całościowego ujęcia podstawowych wiadomości z zakresu dydaktyki dorosłych. Początkowo została ona opublikowana w drugim tomie znaczącego wydawnictwa w polskiej pedagogice lat mię-

* Środowisko rodzinne, drogę oświatową, pracę naukową i bogatą twórczość literacką Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej ukazuje wartościowa monografia Anny Antosz z Uniwersytetu Warszawskiego (2007).

dzywojennych – trzytomowej (ale opublikowanej w czterech obszernych woluminach) *Encyklopedii wychowania*, ukazującej w sposób rzetelny stan i dorobek nauk pedagogicznych w ówczesnej Polsce (1934–1939). W trzecim tomie tej *Encyklopedii* wydrukowano także dwa inne teksty Drozdowicz-Jurgielewiczowej: *Uczelnie dla dorosłych* i *Pracownik oświatowy* (Drozdowicz-Jurgielewiczowa 1936), treściowo ściśle związane z zagadnieniami omówionymi w *Podstawowych zagadnieniach dydaktyki dorosłych*.

Na początku *Podstawowych zagadnień dydaktyki dorosłych* autorka przyjmuje, że dydaktyka dorosłych jest „[...] teorią czynności dydaktycznych, których przedmiotem jest człowiek dorosły [...]”. Wyraża też opinię, że dydaktyka dorosłych jest działem dydaktyki ogólnej, a jej rozwój jest niezbędny nie tylko ze względu na potrzeby stymulowania działalności praktycznej, ale i dlatego, że bez poznania wielu „[...] oświetlanych przez nią zagadnień [...]” nie jest możliwy pełny rozwój dydaktyki ogólnej i pedagogiki. Dydaktykę dorosłych ujmuje wąsko, odsuwając od jej przedmiotu kształcenie zawodowe i akademickie. Uważa, że jej przedmiotem są trzy ważne procesy (ich rozumienie przyjęła za treścią *Zasad nauczania* Bogdana Nawroczyńskiego): uczenie, nauczanie i kształcenie dorosłych. Przy czym uczenie polega na dostarczaniu uczniom wiadomości, nauczanie – poza dostarczaniem wiadomości – na kształtowaniu umiejętności i „wyrabianiu” władz umysłowych, kształcenie – na urabianiu całego człowieka (czyli wychowaniu przez nauczanie).

Zdaniem autorki w tak pojętej oświacie dorosłych dydaktyka dorosłych zajmuje się jej celami, środkami i warunkami realizacji tych celów, a w szczególności „[...] doбором materiału naukowego [...]”, tj. treści kształcenia, metodami uczenia, nauczania i kształcenia, formami organizacyjnymi tych procesów, a także rolą nauczyciela w kształceniu dorosłych. W kolejnych rozdziałach omawianej publikacji autorka szczegółowo charakteryzuje kryteria doboru, sposoby i warunki realizacji (w tym również brak wiedzy empirycznej niezbędnej do trafnego rozwiązywania wielu problemów teoretycznych i praktycznych) tych elementów dydaktyki dorosłych. Kończy podręcznik wskazaniem najpilniejszych potrzeb dydaktyki kształcenia dorosłych. Należą do nich: ustalenie i systematyzacja zasadniczych pojęć, wypracowanie sposobu na zachęcenie i wdrożenie (nieprzygotowanych do uczenia się) ludzi dorosłych do nauki, ochrona przed zawężeniem kształcenia dorosłych do popularnego pragmatyzmu, zainicjowanie rozwoju dydaktyk szczegółowych w obszarze teorii oświaty dorosłych, a także rozstrzygnięcie relacji dydaktyki dorosłych do pedago-

giki. Dzięki scharakteryzowaniu w *Podstawowych zagadnieniach dydaktyki dorosłych* sygnalizowanych i innych podobnych problemów Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (mimo że po II wojnie światowej odeszła od praktyki i teorii kształcenia dorosłych na rzecz intensywnej twórczości literackiej dla dzieci i młodzieży) uchodzi za prekursorkę polskiej dydaktyki kształcenia dorosłych.

W następnych latach jej *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych* wydano trzykrotnie. W 1947 r., po 10 latach od powstania, zostały wydrukowane (z dodaniem rozdziałów pt. „Uczelnie dla dorosłych” oraz „Pracownik oświatowy” i pod nieco zmienionym tytułem) staraniem Ludowego Instytutu Oświaty i Kultury jako odrębna pozycja książkowa (Drozdowicz-Jurgielewiczowa 1947). Po kolejnych 10 latach Kazimierz Wojciechowski zdecydował o jej wydaniu (pod pierwotnym tytułem, ale w nieco zmienionej treści) w sporym objętościowo tomie rozpraw naukowych z dziedziny teorii kształcenia dorosłych (Wojciechowski 1958). Wreszcie *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych* zostały wydrukowane w 2009 r. w opracowanym przez Annę Antosz zbiorowym wydaniu całego dorobku andragogicznego i pedagogicznego Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej (2009).

Drugą godną przypomnienia twórczynią polskiej dydaktyki dorosłych była Maria Borowiecka (1875–1949). Urodzona w Warszawie, pochodziła z rodziny mieszczańskiej o tradycjach kulturalnych i artystycznych. Po kądzieli była wnuczką Ignacego Gepnera (1802–1867) – polskiego oficera, malarza portretów i scen rodzajowych (m.in. autora ilustracji wydanego w 1834 r. *Pielgrzym w Dobromilu* Izabeli Czartoryskiej) oraz litografa, córką Alfreda (pracownika banku) i Zofii z Gepnerów. Ukończyła 6-klasową pensję Henryki Czarnockiej, jedną z najlepszych w czasach jej młodości prywatną szkołę polską dla dziewcząt w Warszawie. Przy tej szkole ukończyła też w 1899 r. dwuletni tajny kurs nauczycielski uprawniający ją m.in. do pracy w prywatnych szkołach polskich. Stale się dalej doskonaliła, m.in. studiując na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Towarzystwa Kursów Naukowych (powstałego w 1909 r. jako kontynuacja „Uniwersytetu Latającego”), jedynej polskiej (prywatnej) uczelni wyższej w Królestwie Polskim tamtych lat. Studia te ukończyła w 1917 r. z wynikiem celującym. Równocześnie uczyła matematyki w pensji dla dziewcząt Haliny Gepnerówny i w Seminarium Nauczycielskim Katolickiego Związku Kobiet Polskich, a w latach międzywojennych także w szkołach wieczorowych. W latach 1918–1925 kontynuowała studia zaoczne na Wydziale Filozoficznym (Sekcja Matematyczna) na Uniwersytecie Warszawskim.

Już wtedy, współpracując z Sekcją Oświaty Pozaszkolnej m.st. Warszawy, opracowywała programy, podręczniki i materiały do nauczania matematyki dla szkół wieczorowych i kursów dla analfabetów. Niektóre z nich miały po kilka wydań. W wyniku tych osiągnięć awansowała na stanowisko kierownika w Dziale Szkół wchodzącym w skład Sekcji Oświaty Pozaszkolnej m.st. Warszawy. Coraz śmieiej publikowała też prace naukowe na temat teorii i praktyki, a także metodyki nauczania – głównie matematyki w szkołach dla młodocianych i dorosłych (Aleksander 2013).

Główną pracą naukową Marii Borowieckiej jest opublikowana w 1946 r. pozycja *Kształcenie dorosłych. Próba dydaktyki* (Borowiecka 1946). Ta nieduża książka powstała w znacznej części pod koniec lat międzywojennych i – chronologicznie rzecz ujmując – jest drugim polskim podręcznikiem dydaktyki dorosłych. Do jej napisania namówił autorkę Antoni Konewka (1885–1944), współzałożyciel Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, pierwszy kierownik Sekcji Oświaty Pozaszkolnej m.st. Warszawy, a od 1929 r. Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Przygotowując ją, Borowiecka przestudiowała prawie cały ówczesny polski dorobek z zakresu teorii nauczania dorosłych (J. Baranowska, B.M. Godecki, J. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, B. Nawroczyński, H. Radlińska, K. Sośnicki, M. Wachowski i in.). Przeanalizowała także główne prace anglo- (O. Stanley, E. Thorndike, B. Yeaxlee) i niemieckojęzyczne (R. Erdberg, F. Gruber, R. Lochner) z teorii nauczania dorosłych. Oznacza to, że książka Borowieckiej powstała w wyniku analizy najlepszego piśmiennictwa na temat kształcenia dorosłych końca lat międzywojennych i zawiera w pewnym stopniu podsumowanie globalnego dorobku teoretycznego dydaktyki dorosłych tamtego okresu. Sporo w niej informacji, uogólnień i generalizacji wysnutych z bogatego doświadczenia autorki w zakresie kształcenia dorosłych oraz przygotowywania programów, podręczników i materiałów dla szkół nauczających dorosłych, a także wskazówek metodycznych dla nauczycieli niezbędnych do efektywnego realizowania nauczania dorosłych, zwłaszcza arytmetyki i geometrii.

Książka jest podzielona na dwie części (A i B). Część pierwsza (A) – opisowa – ukazuje strukturę (ówczesnej) oświaty dorosłych. Zostały w niej omówione takie kwestie jak: specyfika (m.in. brak „dyscypliny” szkolnej, czyli „odwyknięcie” od nauki) i potrzeby (rozdzielenie na miasto, wieś) edukacyjne uczących się dorosłych, cele nauczania młodocianych i dorosłych, typy (ekstensywny i intensywny), metody kształcenia ludzi w wie-

ku poszkolnym oraz system tego kształcenia w podziale na instytucje „zastępcze” (kursy nauczania początkowego, szkoły wieczorowe) i placówki służące zaspokajaniu „[...] dążeń i zainteresowań słuchaczy w związku z ich osobistymi potrzebami [...]”, a więc uniwersytety powszechne, niezależne i ludowe.

Część druga (B) omawianej książki to systematyczny wykład dydaktyki dorosłych. Na początku tej części autorka ukazała specyfikę (swoistość) kształcenia dorosłych – „[...] uczy się ludzi już tkwiących w życiu [...]” – w porównaniu z edukacją dzieci i młodzieży, organizację instytucji („ogniska”) kształcenia dorosłych oraz złożone zagadnienia wychowania dorosłych w toku ich nauczania (m.in. przez wdrażanie uczących się do prac związanych z kształceniem, wzbudzanie w słuchaczach zaufania we własne siły). W końcowych rozdziale tej części podręcznika Maria Borowiecka scharakteryzowała program i kryteria doboru treści dla instytucji kształcenia dorosłych, opisała systemy (indywidualny i zbiorowy) tego kształcenia, stosowane metody oraz organizację nauczania dorosłych ze wskazaniem na jego stałą modernizację i wprowadzane do niego coraz śmielej nowe pomoce dydaktyczne. Wartość tej książki podnoszą wnioski zamieszczone w zakończeniu poszczególnych rozdziałów, przydatne w praktyce kształcenia dorosłych odbudowywanego w naszym kraju po II wojnie światowej.

Tak skonstruowana książka dowodzi wysokiego poziomu refleksji nad kształceniem dorosłych w naszym kraju w czasie powojennego tworzenia nowego porządku społeczno-politycznego, a jej autorkę stawia w rzędzie twórców – obok Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej – pierwszych podręczników dydaktyki dorosłych w naszym kraju. W związku z tym dokładne poznanie jej treści jest niezbędne dla „uchwycenia” trendów i dostrzeżenia ewolucji naszej krajowej refleksji nad kształceniem dorosłych.

Maria Borowiecka, tworząc swój system dydaktyki dorosłych, wyszła z metodycznego założenia, że najpierw trzeba poznać osobowość, możliwości i warunki (środowisko życia, zajęcie zarobkowe) uczenia się słuchacza dorosłego, a następnie stosownie do tego wytyczać cele, system, metody, środki i zasady oraz określać organizację procesu kształcenia dorosłych. W swoich rozważaniach stale kierowała się w stronę poszukiwania specyfiki kształcenia dorosłych w stosunku do nauczania dzieci i młodzieży. Zwracając uwagę na tę specyfikę i związaną z nią trudniejszą sytuację zakłopotanego sprawami życiowymi i niejednokrotnie zmęczonego (ciężką pracą zarobkową) ucznia dorosłego, apelowała o staranniejsze „[...] niż gdzie in-

dziej [...]” opracowanie dla niego programów, metod nauczania i materiałów dydaktycznych. Jej *Kształcenie dorosłych* to także rozległe źródło wiedzy o oświacie dorosłych Polski międzywojennej, głównie o kursach dla analfabetów (także przedpoborowych), szkołach wieczorowych („zastępczych”), uniwersytetach powszechnych i pracy kulturalno-oświatowej (realizowanej w „światlicach”). Książka jest również wiarygodnym źródłem informacji na temat wdrażania nowoczesnych w tamtych latach rozwiązań dydaktycznych (system uczenia się pod kierunkiem Hall Questa, wykorzystanie samorządu słuchaczy) w szkołach dla dorosłych w Warszawie, mimo że uznała je za szkoły „zastępcze” w stosunku do szkolnictwa dla dzieci i młodzieży.

Oprócz przygotowania omówionego podręcznika, stanowiącego podsumowanie całego dorobku teoretycznego w obszarze kształcenia dorosłych, Maria Borowiecka w zasadzie do końca życia trudniła się także praktyką kształcenia dorosłych. Niedługo bowiem po Powstaniu Warszawskim (i pobycie w obozie w Pruszkowie) trafiła za namową bratanicy Anny Dylikowej (1912–2000), późniejszej profesor geografii na Uniwersytecie Łódzkim, do Łodzi, gdzie została wizytatorem szkół dla dorosłych podległych Wydziałowi Oświaty Dorosłych Zarządu Miejskiego. Zmarła 24 stycznia 1949 r. w Łodzi po doznaniu wylewu krwi do mózgu.

Trzecim, chronologicznie rzecz ujmując, twórcą polskiej dydaktyki dorosłych był autor krakowski Franciszek Urbańczyk (1900–1973) (Aleksander 2007, s. 1157–1158). Urodzony w Kwaczale w powiecie chrzanowskim, kształcił się w V Gimnazjum w Krakowie, a następnie w Gimnazjum w Wadowicach (tam matura w 1918 r.). W latach 1918–1923 odbył studia na Wydziale Filozoficznym UJ w zakresie matematyki. Po studiach rozpoczął pracę jako nauczyciel matematyki w gimnazjum w Krakowie, a później w Mikołowie na Górnym Śląsku. W lutym 1932 r. objął stanowisko dyrektora biura Zarządu Głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie, będąc w zasadzie organizatorem i innowacyjnym realizatorem działalności oświatowej Towarzystwa. W jej toku „na dobre” skryształizowały się jego zainteresowania rozległą problematyką kształcenia dorosłych. Po II wojnie światowej został jednym z pierwszych asystentów w erygowanej (1946 r.) na Uniwersytecie Jagiellońskim Katedrze Pedagogiki Dorosłych. Prowadził intensywne studia nad metodyką nauczania matematyki i opublikował kilka znaczących prac z tego zakresu. Przełożył także na język polski na zlecenie Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego klasyczne dzieło amerykańskiego psychologa Edwarda L. Thorndike’a *Uczenie się*

dorośli (1950). W 1960 r. rozpoczął pracę w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (dzisiaj Uniwersytet Pedagogiczny), gdzie – uzyskując tytuł profesora – w krótkim czasie napisał i opublikował swoje główne prace z zakresu teorii i praktyki kształcenia dorosłych. Jedną z nich jest obszerna *Dydaktyka dorosłych* (1973). Do stworzenia tego dzieła Franciszek Urbańczyk długo się przygotowywał, opracowując teorię zagadnień szczegółowych z zakresu kształcenia szkolnego dorosłych. Przykładem jest teoria podręcznika matematyki szkoły korespondencyjnej (1958, s. 95–125), a następnie rozprawa na temat pracy samokształceniowej ucznia szkoły korespondencyjnej (1959). Tworzona przez niego „całościowa” dydaktyka stopniowo się powiększała i merytorycznie dojrzewała. Już w latach 1958 i 1965 opublikował jej pierwsze zarysy. Książkowa, znacznie powiększona wersja dydaktyki ukazała się w 1965 r., a wspomniane drugie – rozszerzone – wydanie w 8 lat (1973) po pierwszym. Motywem przygotowania tej pracy była świadomość autora, że brakuje w Polsce współczesnego podręcznika teorii kształcenia dorosłych. Niedobór bowiem takiej książki ujemnie – w jego pojęciu – odbijał się na mnożącym się ilościowo kształceniu dorosłych.

Podstawę źródłową podręcznika stanowią przemyślenia i bogate doświadczenia autora wyniesione z własnej praktyki oświatowej, a także gruntowne studia nad literaturą krajową (I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, M. Borowiecka, M. Wachowski, K. Sośnicki, M. Siemieński, W. Okoń i in.) i zagraniczną (E. Thorndike, E. Brenner, F. Gruber, S. Knowles, R. Erdberg i in.).

Treść drugiego, bardziej dojrzałego teoretycznie i poszerzonego podręcznika *Dydaktyki dorosłych* została podzielona na cztery części. W części pierwszej, objętościowo najmniejszej, autor scharakteryzował dydaktykę dorosłych jako naukę o specyfice i odrębności kształcenia dorosłych. Wskazał na jej odmiennosć w stosunku do dydaktyki ogólnej i innych nauk społecznych, rozległy przedmiot (wielosć systemów kształcenia dorosłych) oraz stosowane metody badań na tle porównawczym z metodologią dydaktyki szkoły młodzieżowej oraz pedagogiki. W części drugiej – odwołując się do licznych publikacji psychologicznych krajowych i zagranicznych – scharakteryzował ucznia dorosłego, podkreślając różnice między nim a uczniem szkoły dla dzieci i młodzieży. Wskazał na jego nieco odmiennie zdolności recepcyjne, w zasadzie niesłabnące możliwości uczenia się, cechy jego (dojrzałego) umysłu i stale rosnące potrzeby ustawicznego kształcenia. Dokonał także charakterystyki motywów kształcenia się dorosłych

oraz wyłożył sporą już wiedzę na temat zainteresowań (geneza, kierunki) ludzi dorosłych i ich znaczenia jako motywu podejmowania kształcenia.

W części trzeciej, najobszerniejszej (230 stron), *Dydaktyki dorosłych* Franciszek Urbańczyk, sięgając do naukowego dorobku swoich poprzedników krajowych i zagranicznych, szczegółowo opisał proces kształcenia dorosłych, eksponując takie jego komponenty jak: cele nauczania i kształcenia dorosłych, treść i program tych procesów, proces nauczania i jego kolejne ogniwa, metody, formy i zasady kształcenia dorosłych oraz kontrola i ocena wyników nauczania w kształceniu dorosłych.

W części ostatniej *Dydaktyki dorosłych* Urbańczyk scharakteryzował szczegółowo wszystkie systemy kształcenia dorosłych, traktując każdy z nich jako wyodrębnioną i odmienną strukturę czynności dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli (oświatowców) i uczących się, prowadzącą do wyposażenia tych ostatnich w system wiadomości, umiejętności i nawyków oraz do rozwoju ich osobowości społeczno-moralnej. Opisał więc szczegółowo: system klasowo-lekcyjny, kształcenie korespondencyjne, swobodne kształcenie za pomocą żywego słowa, system kół oświatowych, system swobodnego kształcenia za pomocą pisanego słowa (realizowany głównie z wykorzystaniem książki i czasopisma) oraz system samokształcenia. Charakteryzując te systemy, wskazał na ich genezę oraz specyfikę organizacyjną i metodyczną każdego w nich.

Wysoka wartość merytoryczna omawianej publikacji, zdefiniowanie w niej wielu „nieostrzych” dawniej pojęć czynią z niej niewątpliwie najlepszy podręcznik dydaktyki dorosłych, i to nie tylko w polskiej literaturze naukowej. Świadczy o tym m.in. jej tłumaczenie na język rumuński. Walory naukowe podręcznika podnosi starannie przygotowana bibliografia poszczególnych zagadnień zamieszczona po każdym rozdziale, indeks nazwisk oraz obszerny indeks rzeczowy. Te ostatnie elementy sprawiają, że omówiona publikacja powinna być wzorcem dla współczesnych wydawców drukujących podręczniki i prace naukowe, i to nie tylko w obszarze andragogiki.

Na listę znanych i uznanych autorów dydaktyki dorosłych w naszym kraju wpisał się także Józef Pólturzycki (1934–1921), urodzony w Warszawie w rodzinie inteligenckiej (matka – nauczycielka, ojciec – mierniczy geodeta). Dzieciństwo spędził w Nieświeżu, gdzie ojciec otrzymał pracę. W 1945 r. jego rodzice w drodze repatriacji powrócili do kraju. Osiedlili się w Poznaniu, gdzie Józef ukończył szkołę podstawową oraz Liceum Ogólnokształcące im. K. Marcinkowskiego (matura 1951). Bezpośrednio po ma-

turze odbył 3-letnie studia polonistyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie*. Uzupełnił je następnie w systemie studiów eksternistycznych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego, uzyskując w 1957 r. dyplom magistra.

Jako absolwent WSP z prawem nauczania języka polskiego w szkołach licealnych podjął w 1954 r. pracę na stanowisku nauczyciela języka polskiego w Liceum Pedagogicznym w Rembertowie. Po roku podjął dodatkową pracę (godziny zlecone) w Akademii Sztabu Generalnego na stanowisku nauczyciela na kursach dla żołnierzy i w wojskowej szkole dla dorosłych (Rembertów)**. Po trzech latach takiej aktywności, już jako względnie doświadczony nauczyciel dorosłych, trafił (1957 r.) tuż po uzyskaniu magisterium do Oddziału Szkół i Akademii Wojskowych Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego, gdzie koordynował nauczanie przedmiotów ogólnokształcących oraz języka obcego w szkołach oficerskich***. Reorganizacja struktur zatrudniającej go instytucji, jak i rozpoczęte na UW starania o zrobienie doktoratu spowodowały, że Józef Półturzycki wybrał jako miejsce nowej pracy „resortowy” Instytut Pedagogiki, a następnie Instytut Polityki Naukowej Szkolnictwa Wyższego. Tam w stosownych agendach (tych instytucji) pełnił funkcje kierownicze i instruktażowo-metodyczne związane z praktyką nauczania i intensywnymi badaniami kształcenia dorosłych. Osiągane wyniki naukowe i dydaktyczne szybko doprowadziły go do Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie zdobywał poszczególne stopnie naukowe aż do uzyskania tytułu profesora (1989) oraz stanowiska kierownika Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki. Wkrótce też po jego doświadczenia naukowe i organizacyjne sięgnęły inne uczelnie – Uniwersytet Mikołaja Kopernika (sprawował tam funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki) i Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku (został w niej dziekanem Wydziału Pedagogicznego). Wymienione funkcje łączył Półturzycki z intensywną działalnością organiza-

* Po kilku latach działalności ta (mało znana) uczelnia została „wchłonięta” przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W czasie studiów Józefa Półturzyckiego jej rektorem był Stefan Kałuski, a dziekanem Wydziału Filozoficzno-Historycznego (na którym prowadzono studia z zakresu filologii polskiej) dr Bronisław Wieczorkiewicz, w latach następnych profesor UW, znany varsavianista (badacz gwary warszawskiej).

** Archiwum Sztabu Generalnego. Teczka akt osobowych pracownika cywilnego J. Półturzyckiego nr 1008/94, akta 198.

*** Archiwum Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego. Teczka akt osobowych J. Półturzyckiego, nr 218/91, akta 237.

cyjną w stowarzyszeniach naukowych (m.in. jako członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, założyciel i przez wiele lat prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego) i pracą redakcyjną w czasopismach andragogicznych (m.in. założyciel i pierwszy redaktor „Rocznika Andragogicznego”, członek redakcji kwartalnika „Edukacja Dorosłych”).

Sygnalizowane funkcje i związane z nimi zajęcia to tło głównej aktywności życiowej Józefa Pólturzyckiego, jaką były badania i stanowiąca ich posiew bogata twórczość naukowa. Jej efektem jest duża liczba publikacji, których nie powstydziliby się zespół pracowniczy dużego instytutu naukowego. W wiarygodnej pracy (Wesołowska 2004) można wyczytać, że do momentu przejścia na uniwersytecką emeryturę Pólturzycki opublikował 38 książek swego autorstwa, 22 prace zbiorowe, których był współautorem i redaktorem, oraz ponad 300 artykułów i rozpraw drukowanych w pracach zbiorowych, a także w czasopismach naukowych*. Wiadomo też, że przez następne 15 lat nadal intensywnie pracował naukowo, starannie przygotowując kolejne książki i artykuły. Traktują one o zagadnieniach dydaktyki ogólnej, metodyki nauczania języka polskiego i popularyzacji wiedzy o literaturze, andragogiki porównawczej, rozległych zagadnieniach samokształcenia oraz dydaktyki dorosłych. Wyróżniającą się publikacją z ostatniego zakresu jest podręcznik *Dydaktyka dorosłych* (1991).

Publikację tę otwiera rozdział, w którym Józef Pólturzycki zarysował teoretyczne podstawy, tradycje rozwoju i współczesny zakres kształtowania się dydaktyki dorosłych. W dwóch następnych rozdziałach przedstawił „współczesną” dynamikę wielokierunkowego rozwoju edukacji dorosłych. Wskazał na źródła tej dynamiki tkwiące w przemianach społecznych współczesnego świata i reagujących na nie zaleceniach międzynarodowych organizacji (np. UNESCO) do spraw kształcenia dorosłych. Ukazał (rozdział IV) możliwości i określił współczesne potrzeby kształcenia dorosłych. Przypomniął jego bieżące cele (rozdział V) oraz zarysował spór teoretyków i praktyków wokół treści (kryteria doboru, charakter) kształcenia dorosłych. Następne rozdziały omawianej *Dydaktyki dorosłych* zostały poświęcone opisowi procesu, zasad i metod kształcenia dorosłych. Dalsze – organizacji tego kształcenia, możliwości wykorzystania w nim podręcznika i środków dydaktycznych. Ostatnie – formom i metodom kontroli wyników procesu kształcenia, głównym instytucjom, w których realizo-

* Jego pracowitości dowodzi także wypromowanie do 2004 r. 1220 magistrów i 24 doktorów.

wany jest proces kształcenia dorosłych, a także organizacji i metodyce samokształcenia.

Pisząc to bogate w treści dzieło, autor wykorzystał wyniki swoich doświadczeń praktycznych wyniesionych z kształcenia dorosłych zarówno w szkole średniej, jak i wyższej, opierał się też na materiale swoich wielokrotnych badań wśród uczących się dorosłych oraz czerpał informacje ze współczesnej literatury naukowej krajowej i zagranicznej na temat teorii i praktyki kształcenia dorosłych. Rozległości tego czerpania dowodzą liczne w podręczniku przypisy i odniesienia do literatury, a także obszerna, dołączona do *Dydaktyki dorosłych* bibliografia. Zalety te czynią omawiany podręcznik opracowaniem współczesnym i wartościowym, jak się wydaje – nieustępującym późniejszym monumentalnym pracom Józefa Pólturzyckiego o zbliżonej treści, takim jak *Dydaktyka dla nauczycieli* (2002) czy *Niepokój o dydaktykę* (2014). Nic też dziwnego, że jego lektura to sprawdzony sposób teoretycznego i metodycznego doskonalenia badaczy i praktyków kształcenia dorosłych.

Próba porównania

Kończąc dokonany przegląd autorów i opracowanych przez nich podręczników dydaktyki dorosłych, wypada zaznaczyć, że autorzy ci, a zwłaszcza Franciszek Urbańczyk i Józef Pólturzycki, w swojej twórczości naukowej niemało czasu poświęcili także przygotowaniu publikacji (teoria, poradnik metodyczny) z zakresu kilku szczegółowych form kształcenia dorosłych: kursu oświatowego, popularyzacji wiedzy (np. w postaci odczytu), samokształcenia i in.

Przypomniane sylwetki twórców „ogólnej” dydaktyki dorosłych chciałyby się uzupełnić informacjami o tym, co jest dla nich wspólne obok oczywiście zajmowania się naukowo tymi samymi zagadnieniami. Dwoje z nich: Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa i Józef Pólturzycki było z wykształcenia polonistami i zajmując się teorią oświaty dorosłych, nie zapomnieli swego polonistycznego wyboru. Pod jego wpływem Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa w drugiej połowie swojego życia „odeszła” od spraw kształcenia dorosłych i zajęła się twórczością literacką dla dzieci i młodzieży. Z kolei Józef Pólturzycki realizował swe polonistyczne pasje, pisząc rozprawy o kształceniu się i działalności edukacyjnej wybitnych literatów (J. Kochanowski, A. Mickiewicz, A. Kamiński) oraz funkcjach edukacyjnych in-

stytucji kultury (muzea biograficzne, uczelnie otwarte). Maria Borowiecka i Franciszek Urbańczyk byli z wykształcenia matematykami. Pierwsza, oprócz zajmowania się teorią nauczania dorosłych, opracowywała – na zlecenie Sekcji Oświaty Pozaszkolnej m.st. Warszawy i we współpracy z Instytutem Oświaty Dorosłych – programy nauczania matematyki w szkołach powszechnych, wieczorowych dla młodocianych i dorosłych, a także osób uczących się na kursach dla analfabetów. Z kolei Franciszek Urbańczyk jeszcze przed ukończeniem studiów matematycznych na UJ został asystentem w Katedrze Fizyki krakowskiej Akademii Górniczej.

Wszyscy scharakteryzowani autorzy – i jest to kolejna ich cecha wspólna – w młodości „zawodowej” pracowali jako nauczyciele swojego przedmiotu w szkołach (czasem nawet w kilku) dla dorosłych oraz instytucjach pozaszkolnych (Urbańczyk). Doświadczenia wyniesione z tych szkół, a także z innowacyjnych prób (Borowiecka próbowała aktywizować uczniów na kursach początkowych zgodnie z zaleceniami systemu Hall Questa) nauczania swego przedmiotu zachęciły ich do pracy z dorosłymi i niewątpliwie pogłębiły pasje poznawcze, których odzwierciedleniem było przygotowywanie omówionych podręczników. Własne doświadczenie połączone z pasją poznawczą i postawą twórczą spowodowało, że ich podręczniki prezentowały merytorycznie wysoki poziom i zapoznawały czytelników z najnowszymi rodzimymi i światowymi rozwiązaniami metodycznymi oraz organizacyjnymi – ich czasów – w zakresie kształcenia dorosłych.

Porównanie treści omówionych podręczników dowodzi też rozszerzenia się zakresu treści dydaktyki dorosłych jako dyscypliny naukowej. Autorki pierwszych, niedużych objętościowo podręczników ukazały w nich głównie: cele, treści (materiał), metody i formy kształcenia szkolnego dorosłych, zalecając uzależnienie realizacji tych elementów od specyfiki uczącego się dorosłego i podkreślając rolę nauczyciela w tym procesie (Antosz 2009). Natomiast autorzy podręczników późniejszych, wielokrotnie obszerniejszych, oprócz tych elementów szczegółowo scharakteryzowali dydaktykę dorosłych jako naukę, wskazali na wielość instytucji i szeroki zakres form kształcenia dorosłych – informując o odmienności i specyfice kształcenia w każdej z nich. Ponadto Józef Pólturzycki, dobrze znający teraźniejszość, mocno wyeksponował w swoim podręczniku potrzebę nadania współczesnej edukacji dorosłych cech permanencji w skali całego życia, a także wskazał na konieczność wykorzystania do jej stymulowania współczesnego systemu multimedialnego oraz komputerów. Zalecenia te to nie-

wątpliwie znak oryginalności naukowej i przydatności praktycznej omówionej publikacji Półturzyckiego.

Przypomnienie wymienionych twórców i opracowanych przez nich – niewątpliwie wysokiej jakości – podręczników dydaktyki dorosłych nasuwa dzisiaj refleksję oceniającą. Okazuje się, że scharakteryzowane dzieła to podręczniki „dawne”. Ostatni z nich, tj. *Dydaktyka dorosłych* Józefa Półturzyckiego, został opublikowany w 1991 r. – 31 lat temu. W tych warunkach, gdyby nie ponowienie w pewnej części treści tego podręcznika w następnych książkach autora, a konkretnie w monumentalnym *Niepokoju o dydaktykę* (2014) i *Samokształceniu jako procesie edukacyjnym* (Frąckowiak i in. 2019), można by mówić o współczesnym kryzysie refleksji nad teorią (i dydaktyką) kształcenia dorosłych.

Odległość czasowa od ukazania się ostatniej *Dydaktyki dorosłych* niewątpliwie wskazuje na potrzebę opracowania dziś nowego podręcznika tej dyscypliny naukowej. Podręcznika z jednej strony dobrze osadzonego w „korzeniach” wiedzy dydaktycznej, z drugiej – uwzględniającego zmiany w organizacji i realizacji kształcenia dorosłych, spowodowane współczesnymi przemianami życia społecznego i gospodarczego kraju oraz świata, agresywnym wkroczeniem technik informatycznych w organizację i metodykę tego kształcenia, a także „szokiem”, jaki wywołała trwająca pandemia u wielu uczących się dorosłych.

Bibliografia

- Aleksander T. (2007), *Urbańczyk Franciszek Jan*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Aleksander T. (2013), *Borowiecka Maria. Niedokończony biogram*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
- Antosz A. (2007), *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Instytutu Eksploatacji, Radom.
- Antosz A. (red.) (2007), *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowi. Pisma pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Borowiecka M. (1946), *Kształcenie dorosłych. Próba dydaktyki*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] S. Łempicki i in. (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2: *Nauczanie*, Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa [b.r.w.].

- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., *Uczelnie dla dorosłych*, [w:] S. Łempicki i in. (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2: *Nauczanie*, Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa [b.r.w.].
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., *Pracownik oświatowy*, [w:] S. Łempicki i in. (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 3: *Organizacja wychowania publicznego młodzieży*, Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa [b.r.w.].
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I. (1947), *Z zagadnień dydaktyki dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
- Frąckowiak A., Gromadka M., Pólturzycki J. (2019), *Samokształcenie w edukacji całościowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Jurgielewiczowa I., Radlińska H. (1936), *Wychowanie i nauczanie dorosłych*, nakładem „Naszej Księgarni” Spółki Akcyjnej ZNP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom.
- Stępowski M. (1913), *Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej*, [w:] *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*, nakładem Michała Arcta w Warszawie, Kraków.
- Thorndike E.L. (1950), *Uczenie się dorosłych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Urbańczyk F. (1925), *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Pedagogika dorosłych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Urbańczyk F. (1958), *Jaki powinien być podręcznik matematyki dla szkoły korespondencyjnej*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych*, „Studia Pedagogiczne”, t. 6, Wrocław.
- Urbańczyk F. (1959), *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Urbańczyk F. (1965), *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Urbańczyk F. (1973), *Dydaktyka dorosłych*, wyd. 2 rozszerzone, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Wejchert-Szymanowska W. (1913), *Nauczanie analfabetów*, [w:] *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*, nakładem Michała Arcta w Warszawie, Kraków.
- Wesołowska E.A. (2004), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2004.
- Wojciechowski K. (red.) (1958), *Kultura i oświata dorosłych. Rozprawy*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.

Przemysław Ziółkowski

<https://orcid.org/0000-0003-0183-7921>

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

O podręczniku *Historia i terażniejszość* w świetle dydaktyki Józefa Pólturzyckiego

About the textbook *History and the Present*
in the light of didactics by Józef Pólturzycki

Streszczenie. W poniższym artykule przedstawiłem wydarzenia prawne i społeczne towarzyszące wprowadzeniu przedmiotu „historia i terażniejszość” do polskich szkół ponadpodstawowych. Dokonałem oceny pierwszego podręcznika do tego przedmiotu autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego przez pryzmat techniczno-redaktorski, metodyczny i merytoryczny, odwołując się do warsztatu pracy nauczyciela, któremu tyle uwagi w swoich publikacjach naukowych poświęcił Profesor Józef Pólturzycki. Z przeprowadzonej analizy wypływa wniosek: podręcznik ten nigdy nie powinien trafić do uczniów. Jest on napisany językiem piętnującym, wykluczającym, agresywnym i pogardliwym.

Słowa kluczowe: podręcznik, dydaktyka, „historia i terażniejszość”, Józef Pólturzycki

Abstract. The following article presents the legal and social events accompanying the introduction of the subject “History and the Present” to Polish secondary schools. I have evaluated the first textbook for this subject by prof. Wojciech Roszkowski. This evaluation was carried out from the technical and editorial, methodological, and content perspective, referring to the teacher’s workshop, which Professor Józef Pólturzycki devoted a lot of attention to in his academic publications. One conclusion emerges from the analysis carried out: this textbook should never reach students. It is written in stigmatizing, excluding, aggressive, and scornful language.

Keywords: textbook, teaching, “History and the Present”, Józef Półturzycki

Wprowadzenie

Przez wiele lat lekturę „Rocznika Andragogicznego” zaczynałem od felietonu Profesora Józefa Półturzyckiego, który z charakterystyczną dla siebie erudycją i w nierzadko „ciętym” języku dokonywał swego podsumowania minionego roku, cofając się w czasie o dziesiątki i setki lat. Były to holi-styczne spojrzenia na bieżące wydarzenia, fantastycznie odwołujące się do historii i przypominające wybitne postaci. Jakże jestem ciekawy, co Profesor napisałby o roku 2022, w którym wprowadzono do polskich szkół nowy przedmiot „historia i teraźniejszość”, oraz jak zrecenzowałby podręcznik do tego przedmiotu autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego.

Przez większość czytelników „Rocznika Andragogicznego” prof. Józef Półturzycki zostanie zapamiętany jako wybitny znawca edukacji dorosłych oraz badacz różnych kontekstów edukacji całościowej w Polsce, Europie i na świecie. Nie można jednak zapominać, że znaczny dorobek prof. Półturzyckiego dotyczy także, albo przede wszystkim, dydaktyki oraz problematyki szkoły.

Profesor Półturzycki pisał pracę doktorską pod kierunkiem prof. Wincentego Okonia, dlatego istotna część jego dorobku odnosi się do teorii kształcenia. Otwiera go pozycja *O technice uczenia się dorosłych* (1966), znaczącym osiągnięciem były monografie *Wdrażanie do samokształcenia* (1983) oraz *Lekcja w szkole współczesnej* (1985). Całościowe ujęcia dydaktyki zamieścił w pracach: *Dydaktyka dorosłych* (1991) i *Dydaktyka dla nauczycieli* (1997, 2002). Pozycją wyłamującą się ze schematów publikacyjnych jest książka *Kłęska Grunwaldu na lekcji*, która zawiera krytyczną analizę jednej lekcji przygotowanej i opisanej przez prof. Krzysztofa Kruszewskiego. Zwieńczeniem refleksji związanej z teorią kształcenia jest praca *Niepokój o dydaktykę* (2014) oraz książka, którą Profesor napisał wspólnie ze swoimi doktorantkami – Anną Frąckowiak i Moniką Gromadzką – *Samokształcenie w edukacji całościowej* (2019). Zainteresowania dydaktyką przenosił na swoje pasje, tj. historię, muzealnictwo i biografistykę.

Jak dużą wagę do zainteresowania uczniów tematyką historyczną i prawidłowym jej przekazem przywiązywał prof. Józef Półturzycki, dowodzi obszerny dorobek naukowy w tym zakresie. Profesor był inicjatorem wielu opracowań dotyczących wykorzystania miejsc pamięci historycznej

w nauczaniu historii oraz rozwijania wartości historycznych i patriotycznych u uczniów. Do tych opracowań należy zaliczyć m.in. biografię gen. prof. dr hab. Elżbiety Zawackiej (2009) czy wydany w tym samym roku zbiór pism pedagogicznych Elżbiety Zawackiej. Obydwie te publikacje mogą być bardzo dobrymi pomocami dydaktycznymi dla nauczycieli historii. Na uwagę zasługują także dwie monografie pióra prof. Półturzyckiego: wydana w 1999 r. publikacja *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog* oraz wydana w 2006 r. obszerna biografia Aleksandra Kamińskiego. Publikacje te są z pewnością doskonałym narzędziem dydaktycznym dla nauczycieli historii i języka polskiego, zarówno na poziomie szkolnym, jak i akademickim.

W obszarze dydaktyki Profesorowi szczególnie bliskie były zagadnienia związane z wykorzystywaniem w nauczaniu języka polskiego (wszak był magistrem filologii polskiej) muzeów jako żywego świadectwa i spuścizny historycznej. W tym miejscu należy przytoczyć tytuły kilku prac naukowych Profesora, m.in. wydaną w 1978 r. wraz z małżonką Marią Półturzycką monografię *Muzea literackie w nauczaniu języka polskiego* czy wydaną w 2008 r., również wspólnie z małżonką, monografię *Ślady i pamiątki Prymasa Tysiąclecia*. Cennymi pomocami dydaktycznymi dla nauczycieli historii są także: publikacja *Muzea biograficzne w procesie edukacji kulturalnej. Ekspozycje Fryderyka Chopina*, opracowana przez prof. Józefa Półturzyckiego wraz z żoną Marią, synem Markiem oraz prof. Henrykiem Deptą, prof. Anną Frąckowiak i dr Moniką Gromadzką, wydana w 2013 r., oraz monografia *Muzea kobiet polskich* autorstwa prof. Józefa Półturzyckiego, jego żony Marią i syna Marka, wydana w 2017 r. Wszystkie wymienione powyżej dzieła są i pozostaną doskonałymi pomocami dydaktycznymi wzbogacającymi warsztat pracy nauczycieli języka polskiego czy historii.

Wokół przedmiotu „historia i terażniejszość”

Zmiana jest czymś nieuchronnym i ciągłym. Dotyczy ona również systemu edukacji, zarówno całego, jak i poszczególnych jego części. Tym razem wśród wielu zmian w systemie edukacji w Polsce padło na część dotyczącą nauczania w szkołach ponadpodstawowych przedmiotów „historia” oraz „wiedza o społeczeństwie”.

Jesienią 2021 r. minister edukacji i nauki dr hab. Przemysław Czarnek, prof. KUL ogłosił wprowadzenie od roku szkolnego 2022/2023 do szkół ponadpodstawowych nowego przedmiotu – „historia i terażniej-

szość”. Przedmiot ten miał zastąpić w klasach na poziomie podstawowym funkcjonujący od reformy systemu edukacji w 1999 r. przedmiot „wiedza o społeczeństwie” (na poziomie rozszerzonym nauczana będzie zarówno „wiedza o społeczeństwie”, jak i „historia i teraźniejszość”).

Generalnie uważam zaproponowaną zmianę za właściwy kierunek z kilku powodów. Po pierwsze, od lat istnieje problem z nauczaniem w szkołach (na różnych poziomach edukacji) historii najnowszej i współczesnej, gdyż większości nauczycielom zwyczajnie nie starcza na to czasu. W szkołach jest zatem rzetelnie omawiana historia do 1945 r., a więc do zakończenia drugiej wojny światowej. Okres PRL jest już traktowany pobieżnie, a zagadnień historii po 1989 r. praktycznie w szkołach się nie realizuje. Po drugie, w mojej ocenie zbyt wiele uwagi zarówno w podstawach programowych, jak i w podręcznikach szkolnych, a także na samych zajęciach lekcyjnych poświęca się zagadnieniom historii powszechnej, nie koncentrując się na historii Polski. Naturalnie zjawiska i procesy historyczne w Polsce nierzadko były uwarunkowane wydarzeniami w Europie i na świecie, ale niekoniecznie niezbędne jest tak wnikliwe omawianie dziejów kontynentu czy całego globu. Po trzecie, uważam, że nieadekwatnie rozłożone są akcenty nauczania historii, tzn. zbyt wiele godzin poświęca się na omówienie chociażby okresu starożytności czy pierwszej połowy średniowiecza, a więc czasów, kiedy państwo polskie w ogóle nie istniało, kosztem liczby godzin dydaktycznych, które można by poświęcić na realizację zajęć związanych z historią najnowszą Polski. Po czwarte, postulowałem wielokrotnie modyfikację treści przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”, który w mojej opinii powinien być przedmiotem nie tylko dającym młodzieży gruntowną wiedzę na temat struktury państwa i organów władzy, społeczeństwa obywatelskiego, stosunków międzynarodowych, praw człowieka czy zagadnień socjologicznych, ale przede wszystkim wyposażającym młodych ludzi w umiejętności i kompetencje społeczne dotyczące funkcjonowania w społeczeństwie polskim w różnych rolach: młodego człowieka, studenta, syna/córki, ojca/matki, a zwłaszcza aktywnego i zaangażowanego obywatela, który za jakiś czas sam będzie wpływał na kształtowanie kolejnych pokoleń. Po piąte, częstą praktyką w szkołach, w których jeden nauczyciel uczył zarówno przedmiotu „historia”, jak i „wiedza o społeczeństwie”, była realizacja niezrealizowanych zajęć z historii na lekcjach wiedzy o społeczeństwie kosztem tego drugiego przedmiotu. Z tych właśnie powodów przyklasnałem pomysłowi wprowadzenia przedmiotu „historia i teraźniejszość”, będąc jednocześnie świadomy, że nie rozwiąże to w pełni

wszystkich wskazanych powyżej problemów. Niemniej jednak byłem i nadal jestem zwolennikiem tej zmiany, dostrzegam w niej bowiem szansę na lepsze przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego i dorosłego życia w demokratycznym społeczeństwie. Pytanie brzmi tylko, czy podobne cele przyświecały pomysłodawcom tej zmiany. Czy nie chodziło im o inne aspekty, takie jak indoktrynacja czy świadoma manipulacja? Warto w tym miejscu przytoczyć kilka opinii wybitnych dydaktyków historii: „Cele nauczania historii są określane obecnie przez gremia polityczne sprawujące władzę w państwie i zarządzające oświatą. Mają one postać zapisów w podstawach programowych. Ich treści znacznie odbiegają od propozycji dydaktyków historii. Cele nauczania historii formułują również nauczyciele i doradcy metodyczni oraz autorzy podręczników szkolnych i poradników metodycznych odnoszących się do konkretnego podręcznika historii. Ten rodzaj propozycji ujmowania zmian w wiedzy, umiejętnościach i emocjach uczniów poszczególnych szczebli kształcenia zawiera cele różnego stopnia ogólności i szczególności. Propozycje te należy traktować ostrożnie, ponieważ niektóre z nich są wątpliwej jakości” (Zielecki 2007, s. 110). „W systemach totalitarnych szkolna edukacja historyczna w sposób jawny i całkowity podporządkowana jest ideologii i polityce. Jej głównym celem jest upowszechnienie obowiązującej w danym systemie (kraju) ideologii historycznej i przekonywanie tą drogą młodzieży (i dorosłego społeczeństwa) o zaletach narzuconego społeczeństwu systemu władzy. Edukacja historyczna w systemach totalitarnych ma również przekonywać społeczeństwo o słuszności aktualnie prowadzonej przez rząd polityki. [...] W systemach demokratycznych pole do instrumentalnego traktowania szkolnej edukacji historycznej jest stosunkowo niewielkie. Obieg treści historycznych jest w niej mocno zróżnicowany, nie może więc być mowy o narzuceniu szkole jakiejś jednej, obowiązującej wszystkich nauczycieli wykładni dziejów. Opozycja dba o to, aby rząd nie czynił z nauczania historii narzędzia indoktrynacji politycznej” (Maternicki, Majorek, Suchoński 1994, s. 122). Jak zatem widać, edukacja historyczna jest niezwykle podatna na manipulacje i podporządkowanie polityczne, dlatego właśnie tak ważne jest rzetelne przygotowywanie materiałów, z których młodzi ludzie będą czerpali swoją wiedzę historyczną. Na jej podstawie bowiem będą wyrabiali swój własny światopogląd. „Duże znaczenie z punktu widzenia edukacji politycznej młodzieży ma rozwijanie u niej – w toku nauczania historii – określonych predyspozycji intelektualnych, przydatnych w życiu, takich jak krytycyzm, samodzielność myślenia, a także zdolności do dynamiczne-

go, globalnego i nomotetycznego widzenia życia społeczno-politycznego. Człowiek posiadający należyte wykształcenie historyczne, przygotowany do samodzielnej analizy zjawisk historycznych, nie czuje się zagubiony we współczesnym świecie. Łatwiej niż inny orientuje się w jego zawyłych problemach, umie selekcjonować i wartościować informacje dostarczane przez środki masowego przekazu, trzeźwo ocenia sytuację, gesty i słowa. Ma to istotne znaczenie z punktu widzenia prawidłowego rozwoju osobowości jednostki, jak też »wychowania dla demokracji«. Kluczowe jest zatem, aby w toku zajęć szkolnych wyrabiać u uczniów nawyk, a także umiejętności samodzielnej, poprawnej pod względem metodycznym analizy zjawisk politycznych. Przykłady historyczne świetnie się do tego nadają, trzeba je tylko odpowiednio dobrać i umiejętnie analizować” (Maternicki, Majorek, Suchoński 1994, s. 127).

Dnia 8 marca 2022 r. minister nauki i szkolnictwa wyższego podpisał rozporządzenie określające liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu „historia i terażniejszość” (Dz.U. 16.03.2022, poz. 609). Jego wymiar określono na dwie godziny tygodniowo dla klasy I liceum i jedną godzinę tygodniowo dla klasy II liceum, po jednej godzinie przez 3 lata nauki w technikum oraz jedną godzinę w klasie I szkoły branżowej pierwszego stopnia. Kilka dni później, 16 marca 2022 r., opublikowano Rozporządzenie z podstawą programową dla przedmiotu „historia i terażniejszość”, z którą wnikliwie się zapoznałem. W mojej ocenie jest ona zbyt rozbudowana i narzuca realizację nadmiernie wielu zagadnień jak na tak małą liczbę godzin, jednakże treści w niej zawarte nie budzą większych kontrowersji.

Dnia 14 czerwca 2022 r. Ośrodek Rozwoju Edukacji zorganizował na dziedzińcu Muzeum Żołnierzy Wyklętych i Więźniów Politycznych PRL konferencję plenerową dla nauczycieli historii i WOS-u pt. „Historia i terażniejszość”. Prelegentami konferencji było troje pracowników naukowych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, prof. Wojciech Roszkowski z Polskiej Akademii Nauk oraz dr Karol Nawrocki – prezes Instytutu Pamięci Narodowej. Ubolewam, że organizatorzy nie zaprosili dla równowagi przedstawicieli innych uczelni czy ośrodków naukowych z Polski, w których pracuje wielu wybitnych dydaktyków i metodyków nauczania historii. Jak się jednak okazało, dobór prelegentów był celowy, gdyż głównym elementem konferencji była prezentacja pierwszego podręcznika do przedmiotu „historia i terażniejszość” autorstwa wspomnianego prelegenta konferencji prof. Wojciecha Roszkowskiego. Każdy z uczestników konferencji otrzymał w prezencie egzemplarz publikacji. Były to egzemplarze „dzie-

wicze”, gdyż podręcznik nie był wówczas jeszcze dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra edukacji i nauki zgodnie z obowiązującą procedurą. Dlatego właśnie za wysoce niestosowny uważam udział urzędującego ministra edukacji i nauki w konferencji promującej konkretny podręcznik konkretnego wydawnictwa, prowadzącego komercyjną sprzedaż. Bardzo jednak ucieszyła mnie informacja, że to właśnie prof. Wojciech Roszkowski jest autorem podręcznika, gdyż doskonale pamiętam cztery tomy podręcznika do historii za lata 1789–1997 jego autorstwa oraz dr Anny Radziwiłł, z których uczyłem się w szkole średniej.

Ocena podręcznika *Historia i terażniejszość*

Na wstępie należy zwrócić uwagę, że nauczyciel ma pełne prawo wyboru podręcznika spośród tych dopuszczonych do użytku szkolnego (UoSO, art. 22a)*. Trzeba przy tym podkreślić, że wybór podręcznika jest prawem, a nie obowiązkiem nauczyciela, który może zdecydować się na korzystanie w procesie nauczania z innych pomocy dydaktycznych, w tym przygotowanych przez siebie.

Podręcznik do przedmiotu „historia i terażniejszość” autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego (wyd. Biały Kruk, Kraków 2022, ss. 512, wydanie 1, ISBN: 978-83-7553-347-7) został dopuszczony przez ministra edukacji i nauki do użytku szkolnego decyzją nr 1145/1/2022 z dnia 1 lipca 2022 r. po przejściu procedury recenzyjnej przeprowadzonej przez rzeczoznawców, którymi byli prof. Tadeusz Wolsza, dr Rafał Drabik oraz mgr Klemens Stróżyński, którym trudno odmówić kompetencji i prawa do recenzowania tego typu wydawnictwa. Na stronie redakcyjnej publikacji wskazano również konsultantów naukowych w osobach dwóch wybitnych profesorów historii – prof. Andrzeja Nowaka oraz prof. Wojciecha Polaka. Należy w tym miejscu zauważyć, że nie jest zwyczajem czy standardem publikowanie w podręcznikach szkolnych nazwisk rzeczoznawców oraz konsultantów. W tym przypadku zabieg ten wydaje się celowy – autor czy wydawca, będąc świadomy kontrowersji, jakie wywoła wydany w pośpiechu, a przez to niedopracowany podręcznik, chciał podeprzeć się jak najwięk-

* Zob. art. 22a ust. 1 Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

szą liczbą autorytetów, którzy przecież pozytywnie ocenili recenzowaną książkę.

Kwestią kluczową dla wszystkich powyższych i poniższych rozważań jest specyfika i odpowiedzialność kształcenia historycznego w polskich szkołach. Owa odpowiedzialność nie dotyczy tylko nauczycieli tego przedmiotu, ale również autorów podstaw programowych, programów nauczania czy podręczników szkolnych. Jak pisze prof. Bogusław Śliwerski: „Wciąż nie chcemy dostrzec, że szkolnictwo w III RP jest tylko częściowo publiczne i silnie upolitycznione w dokładnie takim samym znaczeniu, jakie miało miejsce w doktrynie i praktyce bolszewickiego systemu wykorzystywania przez rządzących powszechnego obowiązku szkolnego do manipulowania – za pośrednictwem dzieci, młodzieży i ich rodziców – dużą częścią społeczeństwa w imię zmieniania czy utrwalania nowego ustroju politycznego” (Śliwerski 2015, s. 19). Profesor Józef Pólturzycki z kolei w swoim opracowaniu *Dydaktyka dla nauczycieli* z 2002 r. przypomniał zasady nowoczesnej i demokratycznej edukacji, określone przez UNESCO, pisząc: „Edukacja powinna przynosić pożytek społeczeństwu [...]. Polityka edukacyjna powinna kierować się troską o sprawiedliwość, racjonalność i doskonałość [...]. Podejście do edukacji powinno uwzględniać fundamentalne wartości i troski, takie jak: prawa człowieka, tolerancja, wzajemne zrozumienie, demokracja, odpowiedzialność, uniwersalizm, tożsamość kulturowa, dążenie do pokoju [...]” (Pólturzycki 2002, s. 65).

Ocena edytorstwa i funkcji podręcznika

Przygotowując recenzję podręcznika szkolnego, należy zauważyć, że ma ona zgoła inny charakter niż recenzja naukowa (choć zawiera i takie aspekty) czy recenzja wydawnicza. Wynika to m.in. z kilku kluczowych kwestii, do których należy się odnieść, m.in. funkcji, jakie pełni podręcznik szkolny, dostosowania podręcznika do odbiorców, materiału fotograficznego i graficznego oraz edytorstwa.

Analizę zacznę od aspektów edytorskich. Po pierwsze, podręcznik jest wydany zgodnie ze współczesnymi trendami i osiągnięciami poligraficznymi, na papierze półkredowym, co nadaje mu estetyczny wygląd, ale powoduje również, że jest ciężki, a białe, jarzeniowe światło w salach szkolnych odbija się od takich kartek, męcząc wzrok uczniów. Należy zatem rozważyć kwestię estetyki podręcznika w powiązaniu z praktyką jego użytkowania,

a nawet ze zdrowiem uczniów. Wydawca zastosował miękką i błyszczącą okładkę z tzw. skrzydełkami, na których zamieścił biografię autora (czego generalnie nie stosuje się w przypadku podręczników szkolnych) oraz informację o idei przedmiotu „historia i terażniejszość”. Na froncie okładki zamieszczono ilustracje wydarzeń i postaci (m.in. Zbigniewa Herberta, Margaret Thatcher, Jana Pawła II, kard. Stefana Wyszyńskiego) z okresu historycznego, którego podręcznik dotyczy, a więc lat 1945–1979. Podręcznik utrzymano w przyjaznej kolorystyce. Dobrym rozwiązaniem zastosowanym przez wydawcę jest oznaczenie dwoma różnymi kolorami (w stopce redakcyjnej na każdej ze stron) wydarzeń z zakresu historii powszechnej (kolor niebieski) oraz historii Polski (kolor brązowy), które przyjęto zarówno w spisie treści, jak i w całym bloku książki. Zastosowano prawidłowy wymiar czcionki oraz odstępy między wierszami – typowe dla podręczników szkolnych. Wydanie jest klejone, a nie szyte – może to skracać jego trwałość przy intensywnym używaniu przez młodzież szkolną. Cena podręcznika waha się między 40 a 50 zł, co przy dzisiejszych cenach książek i przy jakości jego wydania wydaje się umiarkowaną ceną rynkową.

Nie jest to typowy podręcznik szkolny, a raczej zbiór esejów, który rekomendowałbym do krytycznej analizy studentom historii, politologii czy stosunków międzynarodowych. Autor ponadto pisze we wstępie: „[...] to książka, którą można z powodzeniem przeczytać jako powieść historyczną [...]. Uczeń wiążący swoją przyszłość ze studiami na kierunkach humanistycznych po pracy z tym podręcznikiem będzie doskonale przygotowany [...]” (s. 9). Wspomniana przez autora podręcznika powieść historyczna to gatunek literatury pięknej, w którym mogą występować postaci fikcyjne, zatem z pewnością nie jest nim ów recenzowany podręcznik. Zauważmy jednak, że przedmiot „historia i terażniejszość” jest przedmiotem dla wszystkich typów i profili klas, a nie tylko dla rozszerzonych o profilu humanistycznym, i nie każdy uczeń korzystający z tego podręcznika wybiera się na kierunek humanistyczny. Jednak za sprawą tego podręcznika (o ile nauczyciel uczący przedmiotu zdecyduje się na jego zastosowanie) będzie zmuszony do opanowania dużej ilości treści.

Drugi element oceny podręcznika szkolnego to kwestia jego „wypośażenia”. Oceniając zatem przedmiotowy podręcznik, należy zauważyć, że ilustracje zamieszczone w podręczniku są dobrej jakości, a ich liczba wydaje się optymalna. Ilustracje zostały prawidłowo podpisane. W mojej opinii w podręczniku jest niewielka liczba tabel, wykresów, diagramów czy schematów. Jak pisał prof. Józef Półturzycki: „gdy w tekście występują

ilustracje, fotografie, portrety, plany, schematy, tabele, wykresy czy szkice, to ich analiza ułatwia zrozumienie tekstu” (Pólturzycki, Wesołowska, 1987, s. 62).

W samej publikacji zawarto również stosunkowo niewielką liczbę map (13), a jest to przecież podręcznik historyczny. Nie ma w nim także zbyt wielu tekstów źródłowych, które są przecież podstawą kształcenia historycznego, a podręcznik jest idealnym miejscem, aby je w nim zamieścić. Jak w swoim opracowaniu wskazuje prof. Teresa Maresz, kluczowym elementem kształcenia historycznego uczniów są teksty źródłowe. Dlatego konieczne jest zamieszczanie ich fragmentów w podręcznikach historycznych. Powołując się na przeprowadzone badania, pisze: „Co drugi nauczyciel, gdy tylko dysponuje odpowiednim tekstem źródłowym, pracuje na lekcji ze źródłem. Nauczyciele najczęściej sięgają po źródła do podręcznika” (Maresz 2004, s. 71).

W mojej ocenie wydawnictwo należałoby uzupełnić o słowniczek skrótów. Niektóre treści zostały nadto rozbudowane, ale generalnie tak mogłoby pozostać, gdyby np. autor i wydawca podzielili niektóre treści na „podstawowe” i „uzupełniające”/„dodatkowe”. Istotnym niedociągnięciem w mojej opinii jest brak wyraźnego zaakcentowania w podręczniku nazw własnych, definicji czy pojęć. Powinny one zostać wytłuszczone, zaznaczone kolorem czy „wzięte w ramkę”. Co prawda na boku stron zawarto niektóre treści, jednak są nimi wyłącznie przemyślenia autora, a nie definicje czy pojęcia, a tego właśnie oczekuje się od podręcznika szkolnego, a jak zwracał uwagę w swojej pracy prof. Józef Pólturzycki: „Dużą pomocą w poznaniu treści podręcznika jest jego opracowanie edytorskie. Wiadomości najważniejsze są często drukowane czcionką wytłuszczoną. Definicje i prawa naukowe bywają ujmowane w ramki. Wnioski wynikające z tekstu są często numerowane albo podawane kolejno po myślach od nowego wiersza” (Pólturzycki, Wesołowska 1987, s. 62). Niestety tych rozwiązań tutaj nie zastosowano.

Trzecią ocenianą kwestią ogólną podręcznika jest jego funkcja. Jak pisał prof. Józef Pólturzycki: „Podręcznik szkolny stanowi podstawową pomoc i jest najważniejszym środkiem w procesie uczenia się, zwłaszcza w procesie samokształcenia” (Pólturzycki 1997, s. 240).

W teorii kształcenia wyróżnia się siedem funkcji, jakie powinien spełniać podręcznik szkolny (Ziółkowski 2015, s. 66). Należy zatem odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu recenzowana publikacja spełnia te funkcje:

- Funkcja informacyjna – podręcznik powinien podawać informacje odpowiednio usystematyzowane pod względem logicznym, merytorycznym i psychologicznym. Niestety recenzowany podręcznik w wielu miejscach, przedstawiając wydarzenia lat 60. czy 70., ilustruje je współczesnymi fotografiami, przez co młodemu człowiekowi zakłóca się logikę przyswajania treści (m.in. s. 247, 248, 249, 337). W kontekście psychologicznym autor wielokrotnie używa skrótów myślowych, wyciągając uogólnione wnioski, które narzuca czytelnikowi poprzez prezentowanie w podręczniku skrajnych ocen i opinii.
- Funkcja badawcza – podręcznik powinien ujmować problemowo przekazywane treści oraz prezentować sposoby rozwiązania problemów. Czytelnik recenzowanego podręcznika może mieć wrażenie, że rozwiązaniem wszelkich problemów na świecie jest wiara w Boga i życie w duchu religii rzymskokatolickiej. Autor nie zaprezentował prób rozwiązania problemów, np. biedy czy głodu na świecie, pisząc jedynie, że zjawiska te są winą ludzi skrajnie bogatych (s. 286–287).
- Funkcja operacyjna – podręcznik powinien dostarczać impulsów do działania praktycznego poprzez odpowiednio skonstruowane zadania i ćwiczenia. W podręczniku zamieszczono na końcu każdego z rozdziałów zestawy pytań dla uczniów. Są to jednak pytania bardzo wąskie i konkretne. W szkole ponadpodstawowej oczekiwano by się od ucznia rozbudowanych odpowiedzi, ale do tego konieczne są pytania o charakterze problemowym.
- Funkcja integrująca – podręcznik szkolny powinien porządkować i koordynować przekazywaną wiedzę. W wielu miejscach podręcznika autor przeplata różne informacje, powodując niepotrzebny chaos treściowy, np. na stronie 135 fotografią współczesnego „Orlenu” zilustrowano rozdział pt. „Od gospodarki kapitalistycznej do komunistycznej”, a w rozdziale dotyczącym „Demokracji, dialogu i populizmu lat 1952–1962” wprowadzono fotografię byłego prezydenta USA Donalda Trumpa, który przecież w omawianym okresie był dopiero uczniem i studentem.
- Funkcja samokształceniowa – podręcznik szkolny powinien rozwijać zdolności poznawcze i zainteresowania uczniów oraz umożliwiać opanowanie podstawowych technik uczenia się. W podręczniku zastosowano innowacyjne rozwiązanie w postaci zamieszczenia

przy poszczególnych rozdziałach kodów QR, co jest z pewnością ukłonem w stronę młodego człowieka, jakim jest uczeń klasy I szkoły ponadpodstawowej, należący do tzw. pokolenia Z. Uczeń może w trakcie zapoznawania się z treścią materiału na danej stronie zeskanować za pomocą smartfona kod QR i przenieść się do Internetu, gdzie będzie mógł odsłuchać określony utwór muzyczny, zapoznać się z archiwalnym przemówieniem polityka XX w. czy obejrzeć krótki film obrazujący konkretne wydarzenia, o których czytał na danej stronie podręcznika. Jest to w mojej opinii jedna z nielicznych, ale i największych zalet tej publikacji, ponieważ w ciekawie, językiem młodzieży zachęca się do samokształcenia i pogłębiania poznawanych treści w inny, bardziej cyfrowy i przyjazny młodemu człowiekowi sposób. Ponadto można zauważyć, że w kontekście samokształcenia na zakończenie każdego rozdziału autor zamieścił wykaz proponowanej dla uczniów literatury. Są tam propozycje różnych historyków, w tym samego autora oraz recenzentów i konsultantów recenzowanego podręcznika. Mylnie w mojej opinii nazwano to „lekturami uzupełniającymi”, gdyż *de facto* jest to bibliografia do poszczególnych rozdziałów podręcznika.

- Funkcja kontrolno-oceniająca – podręcznik szkolny ma umożliwić uczniowi samokontrolę i samoocenę umiejętności i wiedzy. W tym aspekcie publikacja zawiera na końcu każdego rozdziału po kilkanaście pytań, które niestety nie mają charakteru przekrojowego i problemowego, a takie przecież być powinny. Wszak to podręcznik do przedmiotu, który ma zachęcić do refleksji i samodzielnego myślenia. Zamieszczone pytania można było uzupełnić o krzyżówki czy ćwiczenia. Szkoda, że wydawnictwo w tym miejscu nie wykorzystowało sprawdzonego rozwiązania z kodami QR, pod którymi można było zamieścić opracowane quizy czy selftesty umieszczone na platformie edukacyjnej.
- Funkcja wychowawcza – zadaniem podręcznika jest kształtowanie u uczniów-czytelników określonych postaw i przekonań. To moim zdaniem najsłabszy element recenzowanego podręcznika. Owszem, kształtuje on licznymi jednoznacznymi zdaniami określone opinie, postawy i przekonania, ale takie, które prowadzą do nacjonalizmu narodowego i religijnego. Z podręcznika płynie przesłanie oparte nierzadko na poglądach autora, które nijak mają się do fundamentów szkoły, jakimi są tolerancja i szacunek (np. na stro-

nie 19 można przeczytać o „ideologii gender” czy „zbożeniach europejskich”, a na stronie 226 o „produkcji dzieci” czy „wynaturzeniach”). To tylko wybrane cytaty, które w mojej opinii kompletnie dyskwalifikują wychowawczą funkcję tego podręcznika, a nawet więcej: uważam, że dla dobra młodzieży właśnie ze względów wychowawczych podręcznik ten nigdy nie powinien trafić w jej ręce.

Ocena treści kształcenia

Na wstępie tej analizy należy zauważyć, że podręcznik odnosi się do wszystkich zagadnień tematycznych ujętych w podstawach programowych dla przedmiotu „historia i terażniejszość”.

Jak już wspomniałem, objętość podręcznika jest w mojej ocenie zbyt duża. Nazbyt wiele uwagi autor poświęcił zagadnieniom historii powszechnej. Naturalnie, aby uczeń zrozumiał kontekst wydarzeń w Polsce, konieczne jest nierzadko nakreślenie wypadków danego czasu w innych krajach, jednakże zwracam uwagę na słowo „nakreślenie”, a nie szczegółowe omówienie. Uważam również, że w recenzowanej publikacji zawarto zbyt mało płynnych przejść między historią powszechną a dziejami Polski. Autor mógł bardziej wskazać bezpośredni wpływ i związek wydarzeń z Europy i świata na dzieje naszego kraju.

Czytając recenzowany podręcznik, czytelnik może wielokrotnie się zastanawiać, do jakiego przedmiotu jest to książka. Sam miałem wrażenie, że czytam podręcznik do religii. Świadczy o tym wiele fragmentów, z których jedynie część przytoczę poniżej. Podręcznik rozpoczyna się cytatem z Jana Pawła II: „Musicie wymagać od siebie, nawet gdyby inni od Was nie wymagali”. I choć ten cytat może być swoistą myślą motywacyjną dla młodych ludzi, to jakie ma on znaczenie dla tego przedmiotu i podręcznika? Dalej, na stronach 44–45, czytamy: „Co by się działo z ludźmi, gdyby zasad i wartości chrześcijańskich w ogóle nigdy nie było? [...] Ileż zła płynie z niestosowania się do nakazów Dekalogu! Dekalog jest wpisany w serce człowieka [...]. Każdy ma bowiem sumienie. Jeśli je zatracił lub osłabił błędnymi decyzjami, to zawsze może sobie Dekalog przypomnieć”. Fragment ten został zilustrowany rzeźbą szwedzkiego artysty Carla Millesa *Ręka Boga*. Ponadto autor tekstu dzieli się z czytelnikiem swoją opinią: „Ateiści są więc ludźmi wierzącymi, tyle że wierzą oni w nieistnienie Boga”. Na stronach 264–270 podręcznika znajdziemy rozdział pt. „Pań-

stwo a Kościół”, choć tematyka Kościoła przewija się przez cały podręcznik i prawie wszystkie inne rozdziały. W tym rozdziale czytamy o ślubach jasnogórskich, zamieszczono w nim tekst pieśni *Boże coś Polskę*, całość zaś zilustrowano m.in. obrazem aktu oddania Rzeczypospolitej pod opiekę Matki Bożej. Problem w tym, że wydarzenie to miało miejsce w 1656 r., a samego aktu dokonał król Jan Kazimierz Waza. Zastanawiam się, jaki to ma związek z przedmiotem „historia i teraźniejszość”, który dotyczy lat 1945–1979. Na zakończenie rozdziału czytamy: „Również dziś pojawiają się głosy domagające się usunięcia Boga z przestrzeni publicznej, podobnie jak to miało miejsce w systemach totalitarnych”. Czy autor tym samym sugeruje, że Polska zmierza w kierunku totalitaryzmu? Fragment ten z kolei zilustrowano fotografią demonstracji przed Pałacem Biskupim w Krakowie, która odbyła się w 2021 r. Ponownie należy zadać pytanie, dlaczego wydarzenia z lat 1945–1979 są ilustrowane współczesnymi fotografiami. Dla pełnego obrazu sytuacji trzeba również wyjaśnić, że przedstawiony na fotografii protest został zorganizowany po skandalicznych słowach abpa krakowskiego Marka Jędraszewskiego, który w homilii nazwał homoseksualistów „tęczową zarazą”. Na stronie 342, w rozdziale „Problemy rasowe jako przyczyny buntu w USA”, autor zamieścił cytaty z Listu św. Pawła do Rzymian. Cytat piękny, ale czy koniecznie powinien się on znaleźć w podręczniku do świeckiego przedmiotu? Obchody tysiąclecia państwa polskiego, a więc rok 1966, to kolejna okazja do długich rozważań autora podręcznika nad rolą i znaczeniem Kościoła. Ten pięciostronicowy temat (380–384) zilustrowano pięcioma fotografiami (w tym jedną na całą kartę książki). Są to: fotografia obchodów na terenie Sanktuarium Matki Bożej Jasnogórskiej w Częstochowie, fotografia przemawiającego do tłumu kardynała Stefana Wyszyńskiego, fotografia tłumu ludzi z dużym napisem „Szczęść Boże Biskupom Polskim”, fotografia idącego w procesji kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz fotografia aktu błogosławieństwa udzielanego przez hierarchów kościelnych. Rozdział dotyczący przemian kulturowych w latach 1970–1979 zilustrowano XIX-wiecznym obrazem przedstawiającym zdobycie Jerozolimy przez krzyżowców w 1099 r. (s. 419). Kolejny tekst dotyczący Kościoła to strony 456–461, które poświęcono wyborowi Karola Wojtyły na papieża. W tej części autor zamieścił m.in. biografię Karola Wojtyły oraz dwa jego zdjęcia z młodości. Ogólnie rzecz ujmując, w recenzowanej książce nieproporcjonalnie dużo jest fotografii związanych z religią, np. zamieszczono w niej 13 zdjęć Jana Pawła II, a należy pamiętać, że papieżem został on w 1978 r., a więc rok przed końcem okresu,

którego dotyczy treść podręcznika. W książce znajdziemy również 8 fotografii prymasa Polski kardynała Stefana Wyszyńskiego. Ponadto w podręczniku znajduje się jeszcze 12 fotografii bądź ilustracji przedstawiających osoby związane z Kościołem, m.in. papieży Piusa XII, Jana XXII czy Pawła VI, Matkę Teresę z Kalkuty, abpa Bolesława Kominka, bpa Jana Baraniaka, ks. Jerzego Popiełuszkę, prymasa Węgier, uczestników II Soboru Watykańskiego, a nawet Jezusa Chrystusa (s. 289) – tym przedstawieniem autor zilustrował treść dotyczącą rynku, wysokich cen i lichwiarstwa, pisząc: „Na XIX-wiecznym obrazie Carla Blocha Jezus bardzo srodze traktuje handlarzy, którzy w świątyni sprzedają zwierzęta ofiarne, żądając za nie nieprzyzwoitych kwot. Wyłudzenie i lichwa były zawsze postrzegane jako sprzeczne z chrześcijańskimi światopoglądami, co na przestrzeni wieków znalazło wyraz zarówno w dokumentach Kościoła, jak i w dziełach sztuki”. Ilustracja i związany z nią opis nie pasują do treści. Lichwa ma swoje odzwierciedlenie w polskim prawie karnoskarbowym i do tego autor powinien się odnieść. Ponadto na stronie 341, w temacie lekcji pt. „Problemy rasowe jako przyczyna buntu w USA” umieszczonym w rozdziale obejmującym lata 1962–1970, autor pisze: „Żąda się, by traktować księży bez szczególnych przywilejów, jak każdego innego obywatela. Zgoda, ale to nie może przecież oznaczać przyzwolenia, nawet można powiedzieć przywileju, bezkarnego poniżania księży i w ogóle tych wszystkich, którzy neomarksistowskich poglądów nie akceptują”. Jaki związek ma ten fragment z tytułem rozdziału i jego pozostałą treścią? Czy w latach 60. XX w. w kontekście problemów rasowych ktoś poniżał księży? Czy może po raz kolejny autor przemycił nieprawdziwe treści ze współczesności i nieudolnie próbuje połączyć je z wydarzeniami sprzed pół wieku?

Treści opisujące niedemokratyczne wybory w państwach komunistycznych w latach 1945–1953 oraz stosowaną w nich powszechną cenzurę autor zilustrował karykaturą Władimira Putina, który urodził się dopiero pod koniec tego okresu – w 1952 r. (s. 77), a także skomentował tekstem na temat możliwości blokowania dostępu do informacji 3,5 mln użytkowników Facebooka, czyli portalu internetowego, który oczywiście również wówczas w ogóle nie istniał. Kontynuując swój wywód na temat cenzury, autor pisze: „Bez różnicy, czy jest to komitet centralny partii komunistycznej, czy właściciel np. niemieckiego koncernu Springer, czy też Mark Zuckerberg (ur. 1984) – właściciel Facebooka – każdy, kto posiada media, żąda, by reprezentowały one jego interesy oraz wyznawany przez niego światopogląd, który często uproszczony jest do ideologii [...] Facebook,

Instagram, WhatsApp – wszystkie te media znajdują się w rękach jednego człowieka – Marka Zuckerberga. Człowiek ten, skądinąd wiadomo, że zadeklarowany ateista, ma możliwość stosowania cenzury – i tym samym wpływania na opinię miliardów ludzi – w skali nieznanej w dziejach świata. I korzysta z tego dowolnie, poza jakąkolwiek kontrolą społeczną”. Jaki związek ma powyższy cytat z dziejami sprzed 80 lat? Przecież Internet jeszcze wówczas nawet nie istniał. Kolejnym nietrafionym pomysłem jest podsumowanie powyżej przytoczonych treści rysunkiem prezentującym nadanie przywilejów koronnych w 1570 r., tj. za panowania Zygmunta II Augusta. Ilustrację tę opatrzono komentarzem: „Instytucje demokratyczne istniały w Rzeczypospolitej już w XV wieku, czym niektóre kraje Zachodu chcące uczyć Polskę dziś demokracji nie mogą się pochwalić” (s. 79). Nietrudno dopatrzeć się tutaj manipulacji. Poza tym ponownie pojawia się pytanie o związek wydarzeń sprzed blisko 500 lat z praworządnością w Polsce w 2022 r., która zresztą nie powinna być treścią podręcznika mającego dotyczyć lat 1945–1979.

Na stronach 199–202 zamieszczono rozdział pt. „Co z nacjonalizmem”, poświęcony – w teorii – okresowi 1953–1962. Treść tej części w ogóle nie dotyczy czasu, któremu miał być poświęcony podręcznik. Znajdują się tu fotografie prezentujące: paradę zjazdu NSDAP w Norymberdze w 1933 r.; Marsz Niepodległości w Polsce z 11 listopada 2019 r., na którym uczestnicy niosą baner ze zdjęciem Jana Pawła II i ks. Jana Popiełuszki; marsz „Dla Ciebie Polsko” z okazji 100-lecia odzyskania niepodległości w 2018 r. Młody człowiek może zatem dowiedzieć się, jacy to nacjonalistyczni są Niemcy, a jak bardzo patriotyczni są Polacy. Świadczy o tym zamieszczony z boku tekst: „Kiedy niemiecka prasa zarzuca polskim patriotom faszyzm – biorą oni mylnie swoje doświadczenia historyczne za nasze”. Na dodatek między fotografiami możemy przeczytać: „W ostatnich latach dylematy te występują na przykład w przypadku gazociągu Nord Stream II poprowadzonym na dnie morza z Rosji do Niemiec”. Jaki związek ma gazociąg budowany w latach 2011–2021 z nacjonalizmem lat 50. i 60. XX w.? Rozdział ten odczytuję jako wyraz nawoływania do wrogości wobec Niemców, kierowany przez autora do młodych Polaków. W tym miejscu należy przytoczyć słowa prof. Józefa Półturzyckiego, który w jednej ze swoich ostatnich książek pisał: „Prawda jako główny składnik wartości spełnia podstawową funkcję w procesie kształcenia i wychowania. Jest naczelną wartością poznawczą, cechą poznawania, a także przedmiotem poznania. Poznanie jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy treść poznania jest zgod-

na z przedmiotem lub stanem rzeczy, do którego się odnosi. Prawda jest podstawową dyrektywą edukacyjną. Poszukiwanie i odkrywanie jej jest celem wszelkiego poznania. Jest pojęciem ściśle związanym z ontologią i epistemologią” (Pólturzycki 2014, s. 151).

Kuriozalny wręcz wydaje się obejmujący lata 1953–1962 rozdział pt. „Demokracja, dialog i populizm”, zamieszczony na stronach 246–251. Chodzi tu nie tyle o tekst, ile o materiał ilustracyjny – czytelnik może tu bowiem zobaczyć np. Peryklesa, ateńskiego polityka, w trakcie wygłoszenia mowy ku czci poległych Ateńczyków w pierwszym roku wojny peloponeskiej. Znajdziemy tu także fotografię byłego prezydenta USA Donalda Trumpa z kampanii wyborczej 2020 r. Sądzę, że znalezienie przykładów populistów z lat 1953–1962 nie byłoby trudne i zdjęcie to można było zastąpić bardziej trafnym. Dalej (s. 248) czytelnik może zobaczyć fotografię z 12 lipca 2020 r., na której Prezydent RP Andrzej Duda świętuje z okazji wygranych wyborów prezydenckich, oraz zdjęcie (str. 249) Jarosława Kaczyńskiego i Mateusza Morawieckiego z wieczoru wyborczego w 2019 r., kiedy świętowali wygraną Prawa i Sprawiedliwości na drugą kadencję. Zdjęcie podpisano: „Po II wojnie światowej w 1991 roku odbyły się w Polsce po raz pierwszy w pełni wolne i demokratyczne wybory parlamentarne”. Czyżby w zasobach wydawnictwa zabrakło zdjęć z roku 1991?

Na stronach 284–290 czytelnik znajdzie rozdział pt. „Rynek i wolność” opisujący wydarzenia z lat 1953–1962. Można w nim zobaczyć rycinę przedstawiającą Fenicjan, którzy wynaleźli pieniądze jako środek płatniczy (autor cofnął się tu aż do ok. 1000 r. p.n.e.), oraz zapoznać się z dziejami ekonomii XVIII i XIX w. Następnie autor płynnie przechodzi do wymienienia najbogatszych ludzi świata z 2021 r. i wylicza m.in. Elona Muska (dodano nawet jego zdjęcie – s. 287), Jeffa Bezosa, Billa Gatesa czy Marka Zuckerberga, pisząc dalej: „Ci giganci finansowi mają w kieszeni różne media, w tym społecznościowe [...]. Posiadając lub uzależniając potężne publikatory, giganci finansowi są w stanie wpływać na wielu polityków i na całe partie polityczne. W warunkach ustroju demokratycznego wyniki wyborów zależą od opinii publicznej, a ta nie bierze się znikąd – jest kształtowana przede wszystkim właśnie przez wielkie publikatory”. Młody czytelnik może zatem wywnioskować, że np. wyniki wyborów w Polsce zależą od preferencji politycznych Billa Gatesa czy właścicieli Instagrama, Facebooka bądź WhatsAppa. W tej części zamieszczono również zdjęcie z czerwca 1996 r. przedstawiające m.in. Jana Pawła II oraz byłego kanclerza Niemiec Helmuta Kohla pod Bramą Brandenburską, które nie pasuje

ani do omawianych treści, ani do okresu historycznego, którego rozdział ten dotyczy. Po raz kolejny mam wątpliwości co do związku treści z okresem historycznym, jakiemu jest poświęcony recenzowany podręcznik.

Na stronach 329–332 znajdziemy temat pt. „Rewolta młodzieżowa” umieszczony w rozdziale opisującym lata 1962–1970. Autor poświęcił w nim wiele uwagi tzw. wolności seksualnej, pisząc: „Swobodna aktywność seksualna stawała się wprost nakazem mody, lansowanej w popularnych piosenkach”. Należy zauważyć, że moda nigdy nie jest nakazem, a raczej pewnym trendem, do którego przecież nie każdy musi się stosować. W tym rozdziale „oberwało się” m.in. Bobowi Dylanowi, Paulowi McCartneyowi i pozostałym Beatlesom za propagowanie w piosenkach tzw. wolnej miłości. Całość materiału zilustrowano m.in. współczesną fotografią z Polski, prawdopodobnie z któregoś z marszów równości, na którym widać ludzi niosących transparent z napisem „Zróbmy sobie dobrze w Polsce” – zdjęcie podpisano słowami: „Hasłami podobnymi do tych z l. 1960. i 1970. posługują się uczestnicy obecnej rewolty kulturowo-obyczajowej”. Sądzę, że celem wielu dzisiejszych marszów czy manifestacji jest po prostu domaganie się tolerancji.

Na stronie 349, w dotyczącym lat 1962–1970 rozdziale „Rewolucja społeczna w zachodniej Europie”, czytamy m.in.: „Postać Daniela Cohn-Bendita jest wręcz symboliczna dla ideologicznych szaleństw lat sześćdziesiątych. Wielbił jednego z największych zbrodniarzy XX w. Mao Zedonga. Pochwalał wówczas sex z małymi dziećmi. Pisał np., że »uczucie rozbierania przez 5-cio letnią dziewczynkę jest fantastyczne, bo jest to gra o absolutnie erotycznym charakterze«. Ten człowiek załatwił sobie pracę w... pewnym przedszkolu, bardzo postępowym, nazwanym alternatywnym. Spędził tam dwa lata i tak wspominał publicznie ten czas: »Mój ciągły flirt z dziećmi szybko przyjął charakter erotyczny. Te małe pięcioletnie dziewczynki już wiedziały, jak mnie podrywać«. [...] Cohn-Bendit nie tylko, że nie został ukarany za pedofilię, ale stał się szanowanym politykiem »liberalnym«. Nie widzę potrzeby zamieszczania powyższego fragmentu w recenzowanym podręczniku, gdyż niewłaściwie obrazuje on pojęcie liberalizmu (które autor podręcznika wielokrotnie deformuje). Ponadto w 2001 r. Daniel Cohn-Bendit przyznał publicznie, że jego opowieści byłyby nieakceptowalne. W 2009 r. wyjaśnił, że wypowiedzi te były wynikiem szerszego społecznego trendu eksperymentów społecznych, w tym badań nad „dziecięcą seksualnością”, na fali rewolucji seksualnej. Oczywiście to

wszystko nie usprawiedliwia tego człowieka, ale jaki jest cel pisania o tym w recenzowanym podręczniku?

Na stronach 417–424 znajduje się rozdział pt. „Przemiany kulturowe”, opisujący lata 1970–1979. W tym tekście autor krytycznie wypowiada się o wielu naukowcach swojego pokolenia, pisząc: „Gdzie można było pójść z bagażem ideowym lat sześćdziesiątych, jaką wybrać drogę życiową? Wiele osób osiadło na uniwersytetach, gdzie z czasem awansowały i zaczęły decydować o obliczu uczelni. Zaczęły zatruwać swym relatywizmem lub anarchiczną wiarą w nowe pokolenie, przyznając stypendia i dożywotnie kontrakty profesorskie ludziom podobnym do siebie”. Uważam, że jest to fragment zdecydowanie krzywdzący dla wielu osób, które dzisiaj – już jako sędziwi profesorowie – pracują na polskich uczelniach. Wielu czytelników podręcznika może je niesprawiedliwie ocenić. Dalej autor pisze: „Jeszcze w 1968 roku Beatlesi umieścili na swojej płycie piosenkę z prostym pytaniem *Why Don't We Do It in Road?* (Dlaczego nie robimy tego na ulicy?). Podobne natchnienie naszło do tej refleksji Paula McCartneya w Indiach, gdzie zobaczył dwie małpy spółkujące na ulicy. Nie zauważał już większej różnicy między zachowaniem zwierząt i kulturą ludzi. Oderwany od prokreacji, a nawet uczucia, sex stawał się czynnością rozrywkową, odczłowieczającą ludzi. W 1969 r. w wielu miejscach publicznych Europy rozbrzmiewały już erotyczne pojękiwania w przeboju *Je t'aime, moi non plus* („Kocham cię, ja już nie”), docierając do uszu nie tylko dorosłych, ale i dzieci. W latach siedemdziesiątych plaże francuskie i niemieckie zaludniały już coraz częściej młode kobiety w stroju topless, a miejscem, gdzie można było potańczyć bez zahamowań i poznać kogoś na jedną noc, stały się dyskoteki. Symbolem kontynuacji rewolucji lat sześćdziesiątych była moda punk. Pojęcie to samo w sobie oznacza coś bezwartościowego, śmiecie oraz pogardę dla estetyki i wartości. [...] W założeniu chodziło o wywołanie efektu prymitywizmu i lekceważenia dla wszelkiej formy. [...] Młodzieżowa rewolta lat sześćdziesiątych przyniosła początek ruchu zrównania praw homoseksualistów z prawami normalnej rodziny. [...] Zmienił się wówczas także ruch feministyczny, przybrał nową postać. [...] Feministki »drugiej fali« akcentowały wyzwolenie seksualne kobiet związane z upowszechnieniem pigułki antykoncepcyjnej, która stwarzała pozór równości fizycznej kobiet i mężczyzn w fizjologii seksu”. Zastosowane przez autora uproszczenia i skróty myślowe w powyższym cytacie są nie do przyjęcia w podręczniku szkolnym adresowanym do 15-latków.

Najbardziej skandaliczny w recenzowanym podręczniku jest moim zdaniem fragment ze strony 226, gdzie autor pisze: „Coraz bardziej wyrefinowane metody odrywania seksu od miłości i płodności prowadzą do traktowania sfery seksu jako rozrywki, a sfery płodności jako produkcji ludzi, można powiedzieć hodowli. Skłania to do postawienia zasadniczego pytania: kto będzie kochał wyprodukowane w ten sposób dzieci? Państwo, które bierze pod swoje skrzydła tego rodzaju »produkcję«?”. Nie do pojęcia jest dla mnie, jak profesor Polskiej Akademii Nauk może pisać takie rzeczy (w domyśle: o in vitro). Przecież to rozwiązanie w dziedzinie medycyny jest jak zbawienie dla wielu rodzin borykających się z problemem niepłodności. Jak można twierdzić, że dzieci urodzone tą metodą (a niektóre mają ponad 20 lat) nie były, nie są czy nie będą kochane?

Kolejny cytat to: „Miłość rodzicielska była i pozostanie podstawą tożsamości każdego człowieka, a jej brak jest przyczyną wszystkich prawie wynaturzeń natury ludzkiej. Ileż to razy słyszymy od ludzi wykolejonych: nie byłem kochany w dzieciństwie, nikt mi nic nie dał, więc sam muszę sobie brać” (s. 226). Ten skandaliczny fragment obraża wszystkie osoby, które przecież nie z własnej winy spędziły dzieciństwo w domach dziecka i innych tego typu placówkach. Jak można z góry zakładać, że te dzieci będą wynaturzone czy wykolejone? Jak można tak skrajnie stygmatyzować ludzi?

Co ciekawe, po informacji w środkach masowego przekazu oraz presji licznych środowisk 22 sierpnia 2022 r. wydawca podręcznika – wydawnictwo „Biały Kruk” – oświadczył, że dwa powyższe fragmenty zostaną usunięte. I rzeczywiście już z początkiem września na rynek trafiły egzemplarze, w których zastąpiono je rozważaniami autora na temat rodziny. Niestety wydawnictwo nie zdecydowało się na zamieszczenie w stopce redakcyjnej informacji, że jest to „wydanie drugie” czy „wydanie poprawione”. To nieuczciwe postępowanie, udawanie, że nic się nie stało. Egzemplarze z powyższymi skandalicznymi fragmentami nadal przecież są dostępne w sprzedaży zarówno tradycyjnej, jak i internetowej.

Konkluzja

W mojej opinii recenzowany podręcznik w wersji, w jakiej został wydany, nigdy nie powinien trafić ani na rynek wydawniczy, ani do żadnej szkoły czy placówki oświatowo-wychowawczej, a tym bardziej do żadnego ucznia.

Jest on bowiem napisany językiem niezwykle piętnującym, wykluczającym, agresywnym i pogardliwym. Stoi tym samym w sprzeczności z fundamentami szkoły opisanymi w preambule ustawy Prawo oświatowe, gdzie czytamy: „[...] Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. z 2017 r. poz. 59). Jak uczeń ma otwierać się na kultury Europy i świata po lekturze recenzowanego podręcznika, w którym mówi się o złu i szkodliwości tych kultur? W jaki sposób ma uczyć się tolerancji, sprawiedliwości i wolności, czytając w podręczniku zdania obraźliwe wobec określonych grup społecznych i szkodliwie oceniające opinie?

Rolą podręcznika szkolnego jest zachęcenie ucznia do samokształcenia i refleksji, a nie obrzydzenie czegoś czy obrażenie kogoś, gdyż to prosta droga do nienawiści. Zadaniem podręcznika szkolnego powinno być prawdziwe przedstawienie rzeczywistości i pobudzenie ciekawości poznawczej uczniów, a nie tendencyjne manipulowanie treściami w myśl określonej grupy interesów. W końcu nie można mylić podręcznika do przedmiotu „historia i terażniejszość” z podręcznikiem do religii, a takie właśnie odczucie może mieć człowiek, czytając omawianą publikację. Sam podręcznik jest napisany językiem przystępnym dla młodego czytelnika, może on jednak odnieść wrażenie, że wydawnictwo to jest zebraniem w jedną całość kilkunastu czy kilkudziesięciu esejów, w których zaprezentowano wyłącznie prywatne opinie i poglądy autora, nierzadko skrajne i stronicze – a to kolejny argument dyskredytujący tę publikację jako podręcznik szkolny.

Z ubolewaniem odnotowuję upadek pozycji naukowej prof. Wojciecha Roszkowskiego, na którą pracował swoje całe zawodowe życie. Pisząc pod pseudonimem Andrzej Albert w czasach PRL, przedstawiał Polakom prawdziwą historię Polski, a obecnie wpisał się swoim podręcznikiem w tubę propagandową określonej opcji politycznej, stawiając na szali cały swój autorytet. Niestety recenzowany podręcznik jest kolejnym przykładem, jak polityka i indoktrynacja wkraczają do szkół, które przecież z założenia są apolityczne.

Podsumowanie

Zamiast podsumowania chciałbym przytoczyć fragment z książki prof. Józefa Półturzyckiego pt. *Klęska Grunwaldu na lekcji*, gdyż w mojej opinii dosadnie oddaje on to, czym chciałbym zakończyć niniejszy tekst. Niech będzie on przesłaniem dla wszystkich przyszłych autorów podręczników do historii dla dzieci i młodzieży: „[...] jeżeli poważnie chcemy traktować nauczanie historii w naszych szkołach, trzeba przywrócić dzieciom i młodzieży szkolnej prawdę o dziejach narodowych i uwikłaniach z sąsiadami. Nie wystarczy zajmowanie się tylko wyraźnie zaniechanymi lub fałszowanymi tematami z historii najnowszej, ale sięgać należy i do dawnej tradycji [...], które zawierają wiele zniekształceń spowodowanych potrzebami polityki i propagandy minionego okresu. [...] Historia należy do przedmiotów, w których metody problemowe są ograniczone istotą tematyki i treści przedmiotowych. Dowolność skojarzeń i pomysłowość rozwiązań podporządkować muszą się prawdzie i wiedzy historycznej. [...] Doniosłe wydarzenia z historii narodowej zasługują na szacunek i dokładne poznanie” (Półturzucki 1997, s. 96–99).

PS: Dnia 2 września 2022 r. minister edukacji i nauki dopuścił do użytku szkolnego drugi podręcznik do przedmiotu „historia i terażniejszość”, wydany nakładem Wydawnictwa Szkolnych i Pedagogicznych, autorstwa Izabelli Modzelewskiej-Rysak, Leszka Rysaka, Karola Wilczyńskiego i Adama Ciska.

Bibliografia

- Frąckowiak A., Gromadzka M., Półturzycki J. (2019), *Samokształcenie w edukacji całościowej*, ITE, Radom.
- Jastrzębski W., Ziółkowski P. (2021), *Wychowanie patriotyczne. Przeszłość i terażniejszość*, WSG, Bydgoszcz.
- Maresz T. (2004), *Wpływ tekstów źródłowych na rozwój myślenia historycznego uczniów*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A. (1994), *Dydaktyka historii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Półturzycki J. (1966), *O technice uczenia się dorosłych*, PZWS, Warszawa.
- Półturzycki J. (1985), *Lekcja w szkole współczesnej*, WSiP, Warszawa.
- Półturzycki J. (1997), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Pólturzycki J. (1997), *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1997), *Klęska Grunwaldu na lekcji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pólturzycki J. (2001), *Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny*, Novum, Płock.
- Pólturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Novum, Płock.
- Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, ITE, Radom.
- Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (1987), *Nie tylko szkoła*, WSiP, Warszawa.
- Rulka J. (2003), *Współczesne problemy edukacji historycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków.
- Zielecki A. (2007), *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Avalon, Kraków.
- Ziółkowski P. (2015), *Teoretyczne podstawy kształcenia*, WSG, Bydgoszcz.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2022 r. poz. 609).

Krzysztof Wereszczyński

<https://orcid.org/0000-0002-0219-3577>

Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie

Samokształcenie jako podstawa edukacji ustawicznej nauczycieli w pracach Józefa Półturzyckiego i w praktyce

Self-education as the basis of continuing education
of teachers in the works of Józef Półturzycki

Streszczenie. Samokształcenie i edukacja ustawiczna były ważnymi i wielokrotnie poruszonymi wątkami w bogatym dorobku literackim Profesora Józefa Półturzyckiego. W niniejszym tekście autor dokonuje krótkiego przeglądu publikacji opisujących wyżej wymienione zagadnienia. Opierając się na prezentowanym w nich sposobie interpretacji terminu i rozumienia procesu samokształcenia, przedstawia własne wnioski z badań przeprowadzonych w środowisku nauczycieli i dyrektorów szkół, mianowicie: brak wiedzy na temat teorii samokształcenia, mylenie go z uczeniem się niezamierzonym czy samouctwem, przekonanie o możliwości swobodnego posługiwania się terminem, brak procesu samokształcenia. Zebrany materiał potwierdza aktualność myśli i postulatów formułowanych przez Profesora Józefa Półturzyckiego.

Słowa kluczowe: samokształcenie, edukacja ustawiczna, nauczyciel, zmienność

Abstract. Self-education and lifelong education are important and repeatedly discussed topics in Professor Józef Półturzycki's rich literary output. In this text, the author briefly reviews the items describing the above-mentioned issues. Based on the method of interpreting the terms and understanding the self-education process presented in them, the author presents his own conclusions from the surveys carried out among teachers and school principals. They make it possible for us to identify (1) the lack of knowledge about the theory of self-education, (2) confusing it with unintentional learning or self-learning, (3) the conviction

that the term can be used freely, and (4) the absence of self-education process. The collected material confirms the topicality of the thoughts and postulates formulated by Professor Józef Pólturzycki.

Keywords: self-education, continuing education, teacher, variability

Wstęp

Niniejszy tekst powstał w ramach publikacji poświęconej prof. dr. hab. Józefowi Pólturzyckiemu. W związku z tym jego podstawę bibliograficzną stanowią liczne publikacje dydaktyczne i andragogiczne Profesora. Jedną z ich cech szczególnych jest przedstawianie w różnych kontekstach zagadnień samokształcenia i edukacji ustawicznej. Do najistotniejszych prac autor niniejszego tekstu zalicza: *Niepokój o dydaktykę* (Pólturzycki 2014) i *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy* (Pólturzycki 2016), będące swego rodzaju podsumowaniem rozwoju dydaktyki polskiej i kształcenia ustawicznego w XX i na początku XXI stulecia. Równie ważnymi wydawnictwami w dorobku Józefa Pólturzyckiego są: *Dydaktyka dorosłych* (Pólturzycki 1991) i *Dydaktyka dla nauczycieli* (Pólturzycki 2002). Szczególne znaczenie ma pierwsza książka wydana w 1991 r., czyli ponad trzydzieści lat temu. Jest ona ostatnią próbą całościowego spojrzenia na nauczanie i uczenie się dorosłych. Istotne jest również to, że w obydwu wymienionych pozycjach możemy znaleźć odwołania – często krytyczne – do publikacji i poglądów dydaktyków polskich i nie tylko, co stanowi ich niepodważalny walor poznawczy.

Przywołane powyżej publikacje, poza dogłębnymi i całościowymi analizami, zawierają zbiór ponadczasowych i ujętych perspektywicznie poglądów na temat dydaktyki, jej celów, charakteru i kierunków rozwoju. Co ważne, uwzględniają one przemiany zachodzące we współczesnej praktyce dydaktycznej. Definiowanie dydaktyki jako nauki o kształceniu i samokształceniu, której przedmiotem są zarówno teoria, jak i praktyka, obejmowało również kształcenie na odległość identyfikowane współcześnie w praktyce edukacyjnej z kształceniem zdalnym.

Profesor Józef Pólturzycki był człowiekiem, który w swoim życiu realizował idee i postulaty zawarte we własnych pracach. Był dydaktykiem, teoretykiem i praktykiem, z wykształcenia nauczycielem języka polskiego, a z zamiłowania pedagogiem i andragogiem. Ponadto wychował licz-

ne pokolenia nauczycieli i pracowników nauki. Profesora pamiętam jako osobę o wielkiej umysłowości i sercu, a także charakterystycznym poczuciu humoru i niezwykłej otwartości. Jedną z najważniejszych jego cech jako człowieka było jednak ciągle samokształcenie, które przejawiało się m.in. w uczeniu się i doskonaleniu umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami, co czynił do końca swoich dni.

Samokształcenie jako istotny wątek twórczości Profesora Józefa Półturzyckiego

Józef Półturzycki był autorem licznych publikacji*. Wśród 84 opublikowanych książek na szczególną uwagę zasługują pozycje dotyczące samokształcenia i edukacji ustawicznej. W dorobku Profesora znajdziemy pozycje poświęcone wyłącznie samokształceniu i edukacji ustawicznej. Jednakże cechą innych publikacji, np. z zakresu dydaktyki ogólnej czy dorosłych, jest również konsekwentne poruszanie i rozwijanie tych dwóch wątków. Za najbardziej istotne w tym względzie autor uznał: *Wdrażanie do samokształcenia* i *Niepokój o dydaktykę*. Pierwsza – publikacja to pozycja w pełni poświęcona istocie i wdrażaniu do samokształcenia, druga zaś jest swego rodzaju podsumowaniem twórczości dydaktycznej Józefa Półturzyckiego. Samokształcenie rozpatrywał Profesor z perspektywy dydaktycznej, traktował je jako swoisty cel procesu kształcenia, którego miało być zwieńczeniem (Półturzycki 2002, s. 15). Dlatego pełne wyjaśnienie istoty samokształcenia znajdujemy w publikacjach poruszających zagadnienia dydaktyki ogólnej i edukacji ustawicznej. W ujęciu Józefa Półturzyckiego samokształcenie jest rozumiane w szeroko jako proces mający ważne cechy o charakterze dydaktycznym, będący nie tylko zdobywaniem wiedzy i umiejętności, lecz swoistym stylem życia. Styl ten jest wyrazem aktywności jednostki w poznawaniu świata i samego siebie, procesem oświatowym o wielu twarzach, nie tylko działaniem umysłowym, ale również dążeniem do świadomego rozwoju własnej osobowości w następujących dziedzinach: społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej (Półturzycki 2014,

* Józef Półturzycki był autorem 84 książek, ogólnie 542 różnych publikacji – na podstawie: *Bibliografia Uniwersytetu Warszawskiego*, <http://bibliografia.uw.edu.pl/g2/main.pl?mod=s&p=6&a=1&s=4765&imie=J%F3zef&nazwisko=P%F3%B3turzycki&lim=25&ord=> [dostęp: 9.02.2022].

s. 432). Do jego najważniejszych cech Profesor zaliczał aktywność edukacyjną jednostki opartą na stawianiu sobie celów, planowaniu sposobów ich osiągnięcia, realizacji i samokontroli. Uczenie się może przebiegać w formie indywidualnej lub zbiorowej, np. w kołach zainteresowań czy grupach seminaryjnych. Jego cechą jest swoboda i mnogość form oraz metod. Kluczowy element stanowi tu samodzielność, ale nie stoi ona w sprzeczności ze wspomaganiami osoby uczącej się przez innych czy organizowaniem grup. Józef Półturzycki działania grup czy instytucji, które stawiają sobie za cel zachęcenie i upowszechnienie kształcenia w tej formie, nazywał samokształceniem kierowanym, choć uważał to określenie za oksymoron, ponieważ kierowanie jest zaprzeczeniem samodzielności i nie powinno być nazywane samokształceniem. Mianem samowychowania określał specyficzną formę samokształcenia, której cele i treści zostały zdominowane przez aspekty wychowawcze (Półturzycki 1983, s. 14; 2014, s. 432–433). Rozwój koncepcji edukacji ustawicznej i powiązanej z nią idei uczenia się przez całe życie, który dokonał się w drugiej połowie XX w., znacznie poszerzył problematykę, ale dał też nowy impuls do prowadzenia i rozwoju samokształcenia. Ujęcie tematu, jakie prezentował Józef Półturzycki, było potwierdzone licznymi raportami i międzynarodowymi konferencjami. Do kluczowych można zaliczyć dwa raporty komisji ds. edukacji działających pod egidą UNESCO. W 1972 r. ukazał się raport Komisji pod przewodnictwem Edgara Faure: *Uczyć się, aby być*, a w 1996 r. raport Komisji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (Edukacja 1998; *Uczyć się* 1975). Obydwa raporty opisują uczenie się człowieka jako klucz do szczęśliwego życia, osiągnięcia własnych celów życiowych, ambicji zawodowych, aktywności społeczno-kulturalnej, charytatywnej i wszelkich innych. Samokształcenie z przypisywanych mu wcześniej funkcji uzupełniających stało się nie tylko autonomicznym działaniem oświatowym, ale także istotnym celem edukacji szkolnej. Co ważne, takie stanowisko zostało oparte na szerokim rozumieniu znaczenia samokształcenia człowieka dorosłego jako swoistego klucza do szczęścia, przyszłości osobistej oraz przyszłości społeczeństw. W tej perspektywie umiejętność samodzielnego kierowania swoim życiem, w tym uczeniem się, stała się nadrzędną kompetencją każdego człowieka. Samokształcenie jest środkiem pozwalającym człowiekowi na wolne i nieskrępowane realizowanie własnego pomysłu na życie (Półturzycki 2014, s. 432). Jest również sposobem na funkcjonowanie społeczeństwa i odnajdywanie w nim swojego miejsca przez jednostki. Zbieżność stanowiska prezentowanego przez Profesora z międzynarodo-

wymi tendencjami, które są określane mianem budowy społeczeństwa wiedzy czy społeczeństwa uczącego, jest oczywista. Powyższe konkluzje dają podstawę do krytyki autorów, którzy w swoich pracach ograniczają (Pólturzycki 2014; 2016), zawężają, upraszczają i lekceważą znaczenie samokształcenia dla współczesnego człowieka, często hołdując minionej teorii o uzupełniającej funkcji, jaką mu przypisywano. W ten sposób ograniczają swobodę działania człowieka. Ważnym argumentem przemawiającym za szeroką interpretacją roli samokształcenia w życiu człowieka jest brak jakiegokolwiek koncepcji, która w podobny sposób dawałaby człowiekowi narzędzia do swobodnego kształtowania i realizacji celów życiowych.

Obok związków z tendencjami międzynarodowymi istotnym aspektem przedstawionego powyżej rozumienia istoty samokształcenia według Józefa Pólturzyckiego jest również wywodzenie go z ponadstuletniej praktyki i teorii polskiej oraz międzynarodowej. Wiele współczesnych publikacji poświęconych temu zagadnieniu całkowicie pomija tradycje polskiego samokształcenia i samouctwa, co stawia ich wartość merytoryczną pod dużym znakiem zapytania (Pólturzycki 2014; 2016).

Labilne i niedookreślone warunki pracy nauczyciela jako przesłanki samokształcenia nauczycieli

Józef Pólturzycki był nauczycielem, czyli praktykiem, i teoretykiem, co w znaczący sposób odbijało się na charakterze jego prac naukowych. Kolejnym ważnym wątkiem poruszonym systematycznie w pracach z zakresu dydaktyki ogólnej, dorosłych czy edukacji ustawicznej był status zawodowy i osobowość nauczyciela, również dorosłych. W pracy *Wdrażanie do samokształcenia* Profesor poświęcił podrozdział samokształceniu nauczycieli, które nazwał „[...] jednym z najważniejszych procesów oświatowych” (Pólturzycki 1983, s. 294). Wśród wymienionych tam celów dwa wydają się ponadczasowe, biorąc pod uwagę rok wydania tej publikacji: „[...] wdrażanie do samodzielności i samokształcenia [...]” oraz „[...] korzystanie z możliwości i rozwiązań edukacji ustawicznej” (Pólturzycki 1983, s. 295). Temu stanowisku Profesor był wierny we wszystkich swoich kolejnych publikacjach. W dalszej części opisywanego tekstu wskazał na społeczną rolę samokształcenia nauczycieli w innych środowiskach i grupach zawodowych, które przynajmniej w teorii nie straciło na znaczeniu do dziś. W *Niepokoju o dydaktykę* poświęcił nowym funkcjom i zadaniom nauczyciela jeden

z podrodziałów (Pólturzycki 2014, s. 504–507). Stanowisko to wynikało ze znajomości specyfiki pracy nauczyciela, dlatego dla powodzenia dalszych rozważań należy przypomnieć tę specyfikę w świetle publikacji pedeutologów.

W ramach nauk pedagogicznych dyscypliną, której szczególnym przedmiotem zainteresowania są warunki pracy nauczycieli, jest pedeutologia. Badacze reprezentujący tę dyscyplinę zajmują się kwestiami osobowości, talentu, powołania i przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kwestiami etycznymi i funkcjami społecznymi pedagogów. Często poruszają zagadnienie niemożności pełnego i skończonego przygotowania nauczyciela do pracy w szkole.

U podstaw teoretycznych powyższego stanowiska leży teza mówiąca o zawsze niedokończonym procesie kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Wynika ona z „[...] ontycznej natury pracy nauczyciela” i nie ma nic wspólnego z brakiem nauczycielskich kompetencji (Kwiatkowska 2012, s. 269). Zakresu kompetencji i kwalifikacji zawodowych nauczycieli nie da się zamknąć ani wewnątrz, ani zewnątrz. Programy kształcenia nauczycieli powinny cechować się niestandardowością, dynamizmem wprowadzanych zmian, uwzględniać labilność warunków pracy (Kwiatkowska 2008, s. 205). Szczególnie obrazowych określeń używa Robert Kwaśnica, postrzegając kompetencje nauczycielskie jako „pozostające w ruchu” czy „ze swej natury zawsze niegotowe” (Kwaśnica 1994, s. 10).

Złożoność oraz nieprzewidywalność procesu kształcenia i wychowania stanowią kolejną ważną przesłankę teoretyczną. Wynika ona również z realiów społecznych, w jakich funkcjonuje współczesny nauczyciel i system oświaty w Polsce. Złożoność została opisana przez wielu pedagogów. Potwierdzają to liczne opracowania, które powstały w ramach dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Henryka Kwiatkowska, specjalizująca się w pedeutologii, określa pracę nauczyciela jako działania „niedookreślone”, wskazując jednocześnie na ich głęboką „problematyczność”. Polega to na potrzebie podejmowania decyzji bez posiadania pełnych danych. Nauka nie jest w stanie dać przykładów wyjścia z każdej sytuacji czy rozwiązania wszystkich problemów powstających w trakcie procesu kształcenia. Nie jest nawet w stanie w pełni określić, czy konkretne propozycje teoretyczne znajdą zastosowanie w większości, przynajmniej podobnych, sytuacji. Odnosi się to z całą pewnością do warunków kształcenia, uczniów i nauczycieli, którym jako jednostkom ludzkim właściwe są żywe i niestandardowe reakcje wynikające z indywidualnie i emocjonalnie przebiegające-

go procesu myślenia, poznawania czy konstruowania wiedzy (Kwiatkowska 2008, s. 205). Bardzo zbliżone stanowisko zajmuje Bogusław Śliwerski, który opierając się na wynikach licznych badań, określa sytuacje, w jakich na co dzień znajduje się nauczyciel, jako: „otwarte”, „niepowtarzalne”, „niepозnawalne” (Śliwerski 2010, s. 57). Prosta obserwacja codziennego funkcjonowania szkół i pracy nauczyciela wskazuje na znaczącą rozbieżność między treściami kształcenia nauczycieli a realiami ich pracy. Opinie osób rozpoczynających pracę w szkole po studiach od lat potwierdzają tę prawidłowość*. Szczególnie ważne, ale i bardzo trudne wyzwania stawiają przed nauczycielami współczesne przemiany cywilizacyjne, podważające role odgrywane przez nauczycieli od setek lat, takie jak: bycie przewodnikiem po zasobach ludzkiej wiedzy, bycie wzorcem moralnym, bycie osobą wskazującą trwałe, niepodważalne i pewne punkty odniesienia (Kwiatkowska 2008, s. 27), bycie człowiekiem posiadającym „receptę” na szczęśliwe życie. Obecnie nie tylko nauczyciele, ale także rodzice mają z tym problem..

Szczególną przesłanką do teoretycznych rozważań jest nierozłączność teorii i praktyki pedagogicznej. Dyskusja nad związkami teorii i praktyki w ramach różnych dyscyplin naukowych przybiera czasami dość radykalną postać. Jednak w literaturze pedeutologicznej postulat rozpatrywania kwestii teoretycznych w powiązaniu z praktycznymi znajduje wielu zwolenników i jest uznawany za jedną z podstawowych teorii w ramach tej nauki pedagogicznej (Kwiatkowska 2008, s. 101–104; Śliwerski 2010, s. 57). Do zwolenników takiego ujęcia należy zaliczyć Józefa Pólturzyckiego, który dawał temu wyraz w swoich licznych publikacjach. Dobrym przykładem są pozycje wymienione na wstępie niniejszego tekstu.

Kolejnym istotnym argumentem teoretycznym jest powszechnie przyjęte twierdzenie, że nauczyciel oddziałuje na ucznia całą swoją osobowością. Zasadniczą trudność sprawia oddzielenie tego, co w pracy nauczyciela „indywidualne, osobiste, od tego, co społeczne, zawodowe” (Kwiatkowska 2008, s. 45–46; Śliwerski 2010, s. 57, 53). Jednocześnie istnieją praktyczne przesłanki do zaniechania posługiwania się tym terminem. Nauczyciele bardzo często uważają, że ich kompetencje i kwalifikacje zawodowe ograniczają się do sprawnego stosowania metod i technik nauczania. Nierzadko tzw. model nauczyciela „dobrego rzemieślnika” jest typem postrzeganym jako jedyny pożądany w szkole. Takie spojrzenie można po-

* Na podstawie rozmów z nauczycielami. Autor w latach 1998–2006 i 2008–2012 pełnił funkcję doradcy metodycznego.

równać do technologicznej orientacji kształcenia nauczycieli, silnie powiązanej z koncepcją behawioralną człowieka (Kwiatkowska 2008, s. 48). Obserwacje praktyki szkolnej i problemów, z jakimi borykają się współcześni nauczyciele, pozwalają na stwierdzenie, że wiele z nich ma charakter społeczny czy psychologiczno-pedagogiczny, czyli ich rozwiązanie mieści się w szeroko rozumianych kompetencjach nauczycielskich. Jest silnie powiązane nie tylko z wiedzą i umiejętnościami, ale często także z osobowością nauczyciela. Zakres problemów, z jakimi mają do czynienia współcześni nauczyciele, możemy odnaleźć w licznych publikacjach pedeutologicznych (*Encyklopedia* 2003, s. 773; Kwiatkowska 2008, s. 27). Powyższe uwagi pozwalają na postawienie pytania, czy zasadne jest w kontekście pedagogicznym mówienie o zawodzie nauczyciela.

Każdy nauczyciel jest równocześnie uczącym się dorosłym. Obok oczywistych zapisów ustawy Karta nauczyciela, zobowiązujących nauczyciela do nieustannego doskonalenia się oraz samokształcenia, ważne są indywidualne preferencje uczenia się. Osiągnięcie celu stanowi bowiem podstawowe kryterium doboru metod i form zdobywania wiedzy. Dydaktyka w swej istocie jest nauką, która poszukuje sposobów skutecznego nauczania i uczenia się*.

Na podstawie prowadzonych badań, obserwacji, wywiadów oraz wieloletniej praktyki zawodowej możemy bezwzględnie sformułować tezę o niemożności stworzenia podstaw normatywnych działania nauczycielskiego. Nauka nie jest w stanie odpowiedzieć na pytanie, jak działać w danej sytuacji. Teoria nie jest w stanie rozstrzygać złożonych i skomplikowanych elementów procesu kształcenia. Nauczyciel sam musi podejmować decyzje i działania (Kwiatkowska 2008, s. 48; 2012, s. 269). Zasadniczymi elementami, które oddzielają nauczyciela od teorii, są kierunek działań, ich czas i charakter. Treści kształcenia i doksztalcenia wpływają głównie z założeń teoretycznych i przesłanek praktycznych minionych lat. Są one jednak konstruowane nie przez nauczycieli, lecz przez naukowców. Natomiast zadaniem doskonalenia jest reagowanie na praktyczne doświadczenia nauczycieli i wspomaganie ich zarówno w teorii, jak i praktyce szkolnej. Mamy tu do czynienia z przeciwnym kierunkiem działań. Kolejnym zagadnieniem jest swoiste, ale też naturalne opóźnienie programów kształcenia i doksztalcenia wobec rzeczywistości szkolnej. Analizowane zjawiska

* Szerzej nt. tego zagadnienia: Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009, s. 10–40; Półturczycki 1991, s. 70–93.

muszą wystąpić w realiach kształcenia, a następnie można podjąć działania mające na celu poszukiwanie sposobów ich rozwiązania. Następnym etapem pracy jest umieszczenie tych zagadnień w programach kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Jednak nauczyciel nie może czekać tak długo. Jeżeli nawet ma czas na analizę, refleksję i zaplanowanie działań, to nie może to trwać dłużej niż rok szkolny. Przeciętny czas przebywania ucznia na określonym etapie edukacyjnym to 3–4 lata. Nauczyciel musi więc posługiwać się własną wiedzą. Zazwyczaj nie ma czasu na szukanie dostępu do wiedzy naukowej, ponieważ proces kształcenia nie zatrzyma się na ten czas. Element trzeci odwołuje się do tworzenia rozwiązań o charakterze praktycznym, nieoderwanych jednak od teorii. Pedagogika zawsze tworzy rozwiązania na pewnym stopniu uogólnienia. Nauczyciel potrzebuje pomocy w konkretnych przypadkach wychowawczych i dydaktycznych, wsparcia wobec zjawisk, problemów, zachowań i reakcji tu i teraz. Ta sama przesłanka – jako jedna z wielu – leży u podstaw przywoływanej już parokrotnie teorii o oddziaływaniu nauczyciela na ucznia całą swoją osobowością, jak i związków teorii z praktyką, które to przykłady zostały przywołane w części pierwszej tego artykułu.

Jeśli wyjdziemy poza granice dydaktyki, pedeutologii czy pedagogiki, w publikacjach socjologicznych znajdziemy tezy wynikające z założenia, że zmienność jest jedyną, paradoksalnie pewną i stałą cechą współczesnych czasów, a jej naturalny skutek stanowi ryzyko, jakim obarczone jest życie współczesnego człowieka (Bauman 2009; Beck 2002; Sztompka 2002). Zmienność prowadzi do sytuacji, w której nie tylko ludzie, ale także ich sposób myślenia, działania, postrzegania życia i świata ulegają zamianie. W związku z tym sytuacje społeczne, funkcjonowanie rodziny czy grup koleżeńskich lub rówieśniczych bezustannie zmienia swoje oblicze. Ponieważ uczenie się człowieka jest silnie związane z postrzeganiem przez niego otaczającego go świata oraz zaspokajaniem potrzeb, prawdopodobnie podlega podobnym procesom. Członkowie współczesnych społeczeństw to zupełnie inni uczniowie niż ich poprzednicy. Potrzebują oni nauczycieli otwartych na wspomaganie w zaspokajaniu potrzeb – tych uświadomionych i tych nieuświadomionych. W związku z prawidłowościami dotyczącymi procesu przenikania do nauki, a następnie do systemów kształcenia nauczycieli wypracowanych sposobów reagowania na pojawiające się problemy nauczyciele potrzebują ciągłego i systematycznego wspierania, które będzie obniżało poziom ryzyka oraz liczbę nieskutecznych strategii podejmowanych w trakcie realizacji procesu kształcenia.

Ograniczona przewidywalność procesu kształcenia wynika z niepowtarzalności ludzkiej jednostki oraz grup, w jakich ona funkcjonuje. Należy mieć również na uwadze, obserwowany w dzieciństwie oraz latach młodości, ciągły rozwój uczniów. Jego kierunek i tempo mogą być zróżnicowane. Mimo wielu elementów wspólnych każdy człowiek rozwija się inaczej. Jest to główny czynnik wpływający na daleko idącą nieprzewidywalność pracy nauczyciela. Jej planowanie jest niezbędne, jednak nie gwarantuje ono sukcesu edukacyjnego ani nie zabezpiecza jego uczestników przed zmianami. Labilność, zmienność i nieprzewidywalność warunków pracy powodują, że jednym z najważniejszych sposobów radzenia sobie w tej sytuacji jest samokształcenie. Już w 1983 r. Józef Pólturzycki określał je jako jeden z najistotniejszych procesów oświatowych. Z perspektywy czterdziestu lat stanowisko to jest nadal aktualne, co więcej – przemiany cywilizacyjne, tempo rozwoju i zachodzące w jego wyniku zmiany pozwalają postawić tezę, że jest to nie tylko jeden z najważniejszych procesów oświatowych, ale także proces niezbędny do życia każdego człowieka. Jeśli naprawdę cenimy sobie jako społeczeństwo wartość wolności, dostrzeżemy, że w tym procesie tkwi właśnie wolność jednostki.

Samokształcenie jako formalnoprawny obowiązek nauczyciela

Samokształcenie jest ustawowym obowiązkiem nauczycieli. Został on zapisany w art. 42 ust. 2 pkt 3 ustawy Karta nauczyciela. W ramach czasu pracy nauczyciel obowiązany jest realizować czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Dlatego należałoby przypuszczać, że sam termin, jak i proces zdobywania wiedzy oraz umiejętności w ten sposób powinny być dobrze znane każdemu nauczycielowi. Rzeczywistość jest jednak inna i stawia pod znakiem zapytania sens zapisu, który – według autora – jest martwy. Wynika to z braku działań ze strony dyrektorów szkół, ekspertów Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. awansu zawodowego nauczycieli oraz wizytatorów kuratoriów oświaty. Szeroki i niezamknięty zakres znaczeniowy samokształcenia wpływa na traktowanie go w ramach nadzoru pedagogicznego co najmniej marginalnie. Ważnym czynnikiem jest również brak sposobu potwierdzania wykonywania przez nauczycieli zadań w tym zakresie. Czas pracy nauczyciela, zgodnie z zapisami ww. ustawy, wynosi 40 godzin w ty-

godniu. Jednak często powracająca, np. w mediach, dyskusja o czasie pracy nauczycieli zamykanym w 18 godzinach tygodniowo jest pokłosiem braku regulacji prawnych dotyczących sposobów rozliczania czasu wykonywania określonych zadań. Zasadniczo rozliczane są tzw. godziny dydaktyczne w postaci zapisów w dziennikach lekcyjnych. Pozostałe 22 godziny zazwyczaj nie są jednoznacznie rozliczane. To powoduje, że osoby niezwiązane z oświatą postrzegają czas pracy wyłącznie przez pryzmat godzin dydaktycznych. Brak konieczności rozliczania się z form pracy, jaką powinien wykonywać nauczyciel, a w szczególności form samokształcenia i doskonalenia, powoduje, że obowiązki te są „zaniedbywane”.

Autor, posługując się metodą badania w działaniu, która jest uważana za jedną z właściwych do wykonywania, ale i diagnozowania praktyki szkolnej, podjął próbę sprawdzenia, na ile nauczyciele znają i w jaki sposób rozumieją pojęcie samokształcenia oraz w jaki sposób realizują zobowiązanie do jego prowadzenia. W latach 2015–2022, prowadząc różne formy doskonalenia nauczycieli oraz biorąc udział w postępowaniach na stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, a także będąc członkiem komisji na stopień nauczyciela mianowanego, komisji konkursowych na stanowisko dyrektora szkoły czy pracując jako członek i przewodniczący składu orzekającego Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Wojewodzie Wielkopolskim w różnych formach, autor poszukiwał odpowiedzi na powyżej postawione pytania.

Poniższe rozważania będą poświęcone badaniu, jakie przeprowadził autor w środowisku nauczycieli Wielkopolski Wschodniej oraz Poznania, Piły, Kalisza i Leszna. Zagadnienie samokształcenia było jednym z wątków części prowadzonych szkoleń, tematycznie powiązanych z modyfikacją warsztatu pracy nauczyciela. Problematykę tę realizowano w trakcie prowadzenia zajęć o następującej tematyce: „Kształtowanie kompetencji kluczowych w pracy nauczyciela”, „Warsztat pracy współczesnego nauczyciela”, „Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli w świetle obowiązujących aktów prawa oświatowego”, „Modyfikacja własnego warsztatu pracy jako następstwo autoewaluacji podejmowanych przez nauczyciela zadań”, „Autoewaluacja w pracy nauczyciela”. Zajęcia prowadzono w ramach oferty szkoleniowej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Koninie czy grantów Wielkopolskiego Kuratora Oświaty. W trakcie wymienionych szkoleń nauczyciele wykonywali ćwiczenia, które miały na celu pozyskanie informacji, jak rozumieją i prowadzą proces samokształcenia, a następnie wywołanie refleksji oraz dyskusji na temat samokształcenia. Liczba

nauczycieli biorących udział w tych szkoleniach w wyżej wymienionym okresie wyniosła 983 osoby.

Pełniąc funkcje przewodniczącego lub członka komisji w postępowaniach na stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub kontraktowego oraz konkursach na dyrektora szkoły, autor zadawał nauczycielom i dyrektorom pytania o to, w jaki sposób prowadzą proces samokształcenia. W wymienionym okresie autor brał udział w pracach 38 różnych komisji.

Zdecydowana większość nauczycieli i dyrektorów nie rozumie terminu samokształcenie i myli go z samouctwem czy uczeniem niezamierzonym. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić brak przygotowania teoretycznego w tym zakresie u większości pytanych. Samokształcenie jest kojarzone w sposób swobodny z wszelkimi sposobami uczenia się. Jako przykłady typowych odpowiedzi można podać: „w ramach samokształcenia [...] wyszukiwałam materiały i narzędzia do pracy [...]”, „[...] Jak uczyć i wspierać współpracę w klasie – szkolenie online w ramach samokształcenia”. Dopytanie nauczyciela o cel samokształcenia, w ramach którego brał udział w ww. formie, jest przyjmowane ze zdziwieniem. W rozmowach na ten temat wielokrotnie padało stwierdzenie: „[...] ja tak rozumiem samokształcenie”. Utożsamianie z samokształceniem samego udziału w szkoleniu polegającym np. na wysłuchaniu wykładów w ramach webinarium jest powszechne wśród tej grupy zawodowej. Taka sama sytuacja wystąpiła w przypadku pytań o książki, jakie ostatnio przeczytał nauczyciel czy dyrektor szkoły. Samo czytanie literatury rozumiane jest już jako samokształcenie. Przeprowadzana przez Józefa Pólturzyckiego w licznych publikacjach analiza terminu samokształcenie wskazuje na brak zrozumienia zasadniczych jego cech: celu i procesowości. Odwołania do pierwszych ustaleń terminologicznych socjologów z okresu dwudziestolecia międzywojennego – F. Znanieckiego, Wł. Okińskiego czy Wł. Spasowskiego oraz innych autorów (Pólturzycki 1983, s. 11–13) – poczynione przez Profesora w licznych publikacjach wskazują na te cechy jako będące istotą tego sposobu uczenia się od pierwszych prób jego zdefiniowania. Oczywiście należy do nich również zaliczyć samodzielność i samokontrolę. Jednak dyskusja o tych dwóch elementach ma rację bytu dopiero w sytuacji, gdy rozmówca rozumie znaczenie pierwszych dwóch. Co ważniejsze, przekonanie o tym, że samokształcenie można rozumieć dowolnie i w różnorodny sposób, wskazuje na istotne braki w przygotowaniu teoretycznym. Niestety, ten sposób myślenia ma swoje źródła w publikacjach wielu autorów negujących sens

samokształcenia czy promujących jego alternatywne rozumienie (Pólturzycki 2016).

Sytuacja w takim samym zakresie dotyczy teorii i praktyki. Połowa osób biorących udział w szkoleniach miała problemy z wymienieniem pięciu zmian dokonywanych we własnym warsztacie pracy. W grupie np. trzydziestoosobowej liczba przyklejonych kartek (wskazanych zmian) powinna wynosić 150. W żadnym przypadku liczba kartek nie była mnożnikiem liczby uczestników i modyfikacji. Zawsze było ich mniej. Poniżej autor przedstawia dwa przykłady ćwiczeń.

Przykład I

Proszę wykonać następujące polecenie:

Przypomnij sobie jedną z sytuacji o charakterze dydaktycznym lub wychowawczym, z którą miałeś/aś do czynienia w ciągu ostatnich dwóch dni. Przeprowadź jej krótką analizę, wypisując: 3 „czynności”, które wykonałeś/aś w związku z jej zaistnieniem. Trzy alternatywne działania, „czynności”, które mogłeś/aś wykonać.

Po zaprezentowaniu przykładów przez 3–5 uczestników prowadzący rozpoczynał dyskusję, którą ukierunkowywał m.in. na tematykę samokształcenia jako sposobu na rozwiązywanie subiektywnych problemów w codziennej pracy nauczyciela.

Przykład II

Wymień części składowe swojego warsztatu pracy. Kilka wybranych osób odczytywało wypisane elementy. Następnie prowadzący wyświetlał slajd prezentujący następujące elementy warsztatu pracy nauczyciela: czynniki materialne i osobowe. Do materialnych autor zaliczył: metody pracy, formy pracy, pomieszczenia i ich układ, pomoce dydaktyczne (nauczyciela i ucznia), dokumentację (w tym biblioteczkę nauczyciela i ucznia), a do osobowych: całość przekonań, postawy, nawyki myślowe, sposoby myślenia właściwe jednostce, twórczość i odmienność (*Encyklopedia* 2008, s. 29–33). Następnie prowadzący prosił o wypisanie 5 (3 – modyfikacja po pierwszych szkoleniach) zmian, jakich uczestnicy dokonali w zakresie własnego warsztatu pracy na początku roku szkolnego. Każdy uczestnik wypisywał jedną modyfikację na jednej kartce samoprzylepnej, a następnie miał przejść do innego pomieszczenia i przykleić ją do plakatu, którego tytuł odpowiadał wprowadzonej zmianie. Tytuły plakatów były zgodne z zapre-

zentowanym wcześniej podziałem warsztatu pracy nauczyciela i brzmiały: zmiany dotyczące metod i form pracy, modyfikacje programów nauczania i podręczników, modyfikacje pomocy dydaktycznych i dokumentacji, zmiany dotyczące czynników osobowych: rozwój osobowy, twórczość, zmiany nawyków lub sposobów myślenia, przekonania i postawy.

Grupy szkoleniowe obejmowały od 20 do 50 osób. W przypadku pierwszego ćwiczenia dużą trudność sprawiało nauczycielom wyszukanie alternatywnych sposobów działania. Prowadzący najpierw prosił o wymienienie podjętych działań, a dopiero w drugiej rundzie – ewentualnie – propozycji innych reakcji. Regułą było milczenie po pytaniu: „kto przeczyta teraz całość, czyli pierwsze kroki i możliwe alternatywne działanie?”. Po krótkim czasie zgłaszała się najwyżej jedna „odważna” osoba i odczytywała całość zadania. Prowadzący podejmował wtedy wątek labilnych i nieprzewidywanych warunków pracy nauczyciela, sprowadzając przedmiot dyskusji na zagadnienia prowadzenia procesu samokształcenia.

W przypadku drugim autor spotkał się z sytuacją, którą ocenia jednoznacznie. Zdecydowana większość nauczycieli – w grupach ćwiczeniowych liczących średnio od 30 do 40 osób przeciętnie 90% – nie rozumie, czym jest samokształcenie, i w związku z tym nie prowadzi go w szerokim jego rozumieniu. Co równie istotne, jest to powiązane z uproszczonym, technologicznym postrzeganiem własnego warsztatu pracy. Odpowiedzi w sytuacjach egzaminacyjnych czy konkursowych można tłumaczyć stresem czy zaskoczeniem. Jednak można je widzieć także jako wyraz nieobecności samokształcenia w codziennej pracy. Obok przesłanek teoretycznych samokształcenie wymuszają zapisy prawa regulujące zadania wykonywane w ramach tygodniowego czasu pracy. W związku z tym takie pytania nie powinny przysparzać problemów, skoro nauczyciel z formalnoprawnego punktu widzenia powinien być w ciągłym procesie samokształcenia. Przykład ten wskazuje na słuszność teoretycznych ustaleń Józefa Półturzyckiego, kładącego nacisk na samodzielność jako podstawową cechę samokształcenia.

W minionej dekadzie Ministerstwo Edukacji Narodowej próbowało wymusić na nauczycielach udział w różnych formach samokształcenia poprzez zapis w rozporządzeniu w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli. Tak zwane sieci współpracy i samokształcenia są obowiązkową formą pracy ośrodków doskonalenia nauczycieli. Jednak w praktyce większość z nich ma charakter fasadowy i formalny, a nie samokształceniowy. Stanowisko to autor opiera na własnych wieloletnich doświadczeniach pracy

w charakterze dyrektora ośrodka metodycznego i doradcy metodycznego*. Autor sam tworzył takie sieci. Działały i przetrwały te, które powstawały na skutek indywidualnych motywacji ich członków. Jedna z nich istniała od 1999 do 2018 r. i była powiązana tematycznie z maturalnym systemem egzaminacyjnym. Szczególnie trudnym zadaniem jest tworzenie sieci współpracy i samokształcenia dyrektorów szkół w wymiarze regionu, miasta czy gminy. Wynika to głównie z przyjętego społecznie sposobu oceny pracy szkoły, opierającego się na wynikach egzaminów zewnętrznych i naborze. Zupełnie inaczej jest w przypadku inicjatyw prowadzonych np. przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kierowniczej Kadry Oświatowej – tu aspekt rywalizacji dla większości dyrektorów nie istnieje**. Powyższe doświadczenia praktyczne potwierdzają stanowisko Józefa Póturzyckiego na temat kształcenia kierowanego.

Czarny obraz, jaki rysuje się w przytoczonych powyżej przykładach, wydaje się dość jednostronny i mało wiarygodny. Wielu nauczycieli, mimo braku wiedzy teoretycznej, prowadzi jednak proces samokształcenia. Potwierdzeniem tego są sukcesy polskich uczniów na arenie międzynarodowej czy liczne grupy funkcjonujące w mediach społecznościowych***. Są to nauczyciele poszukujący, rozumiejący potrzebę ciągłego, samodzielnego rozwoju. Wśród laureatów licznych konkursów, np. organizowanego przez redakcję „Głosu Nauczycielskiego”, znajdują się nauczyciele z Wielkopolski. Niepokojąca jest jednak sama tendencja. Należy pamiętać, że w naszej kulturze patrzymy na ucznia jako jednostkę, dlatego spójrzmy na sytuację z jej perspektywy. Jeśli prawie 90% pytanych nie modyfikuje swojego warsztatu pracy w innych obszarach niż technologiczne, to jako ludzie przestają się rozwijać. Nauczyciel to osobowość, to, co w nim zawodowe i pozazawodowe, nie daje się rozdzielić i jest wzajemnie ze sobą powiązane, połączone w jedną całość. Uczniowie najczęściej jednak spotykają się na co dzień z „rzemieślnikami”. To niepokoi. Brak realizacji w praktyce przytoczonych wyżej postulatów Profesora z 1983 r. nie tylko prowadzi do wniosku co do ich aktualności, ale także wskazuje na potrzebę szybkiego wdrożenia zmian w kształceniu, doksztalceniu, doskonaleniu nauczycieli oraz

* Więcej na ten temat: Wereszczyński 2016.

** Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kierowniczej Kadry Oświatowej, <https://oskko.edu.pl/>.

*** Przykłady: *Superbelfrzy*, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/category/superbelfrzy-razem-i-osobno/>; *Pan belfer*, <https://panbelfer.pl/>; *Szkoła w Chmurze*, <https://szkolawchmurze.org/>.

doradztwie metodycznym. Obserwacje praktyki szkolnej świadczą o postępującym procesie niesamodzielnosci intelektualnej uczniów, którzy nie są wdrażani do samokształcenia. W związku z tym np. nowoczesne technologie stają się pułapką, kolejnym uzależniającym nałogiem, a nie oknem wolności dla współczesnego człowieka*. To jaskrawy przykład braku wdrażania do samokształcenia, jakie 40 lat temu proponował Józef Pólturzycki.

Rozważania te należy przenieść na grunt systemu oświaty i szkolnictwa wyższego, połączonych współcześnie nie tylko jednym ministerstwem, ale także efektami pracy, które są podporządkowane celom politycznym, a nie dbałością o polską edukację, o kolejne pokolenia Polaków.

Zakończenie

W nietypowy i krótki sposób pozwolę sobie zakończyć swoje rozważania, nawiązując do jednej z anegdot, którą wielokrotnie w różnych sytuacjach przytaczał Profesor Józef Pólturzycki. Dydaktycy, którzy piszą o nauczaniu, a nigdy nie pracowali z uczniami, są jak ornitolodzy – nauczają o lataaniu, a nigdy sami nie latali. Czy nauczyciel dla swoich uczniów może być typem ornitologa? Czy ma wdrażać do działań, których nie rozumie i których nigdy sam nie praktykował? Czy może przygotować ucznia do bycia samodzielnym w uczeniu się, skoro tej samodzielności w jej czystej postaci nie zaznał?

Bibliografia

- Bauman Z. (2009), *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bereźnicki F. (2007), *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (2003–2008)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

* Na podstawie licznych rozmów i dyskusji z nauczycielami w latach 1997–2022.

- Faure E. (red.) (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- Frąckowiak A., Gromadzka M., Pólturzycki J. (2019), *Samokształcenie w edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2012), *Nauczyciel i jego (nie)przygotowanie. Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń.
- Pólturzycki J. (1983), *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum Sp. z o.o., Płock.
- Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom.
- Pólturzycki J. (2016), *Spór o edukację ustawiczną. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Wereszczyński K. (2016), *Formy doradztwa metodycznego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce.

Netografia

- Bibliografia Uniwersytetu Warszawskiego*, <http://bibliografia.uw.edu.pl/g2/main.pl?mod=s&p=6&a=1&s=4765&imie=J%F3zef&nazwisko=P%F3%B3turzycki&lim=25&ord=> [dostęp: 9.02.2022].
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kierowniczej Kadry Oświatowej, <https://oskko.edu.pl/> [dostęp: 22.07.2022].
- Superbelfrzy*, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/category/superbelfrzy-razem-i-osobno/> [dostęp: 22.07.2022].

Dokumenty

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. z 2021 r., poz. 1762 ze zm.).

Rozporządzenie MEiN z dnia 8 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz. 1045).

Krzysztof Klimek

<https://orcid.org/0000-0002-1554-4604>

Wojskowa Akademia Techniczna

Zasada ustawiczości kształcenia w ujęciu Profesora Józefa Półturzyckiego i jej implikacje w dziedzinie bezpieczeństwa

The principle of continuity of education
as defined by Professor Józef Półturzycki
and its reference for security education

Streszczenie. Kształcenie ustawiczne jest kluczowym warunkiem rozwoju społeczeństwa, środkiem do podnoszenia jakości życia, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Idea kształcenia ustawicznego w przekonaniu Józefa Półturzyckiego stanowi istotę współczesnych przemian oświatowych, dlatego też w niniejszym tekście podjęto próbę ukazania poglądów Profesora na kształcenie ustawiczne oraz wyeksponowania na tym tle zasady ustawiczości kształcenia. Ostatnia część rozważań jest poświęcona problemom wykorzystania (odniesienia) zasady ustawiczości kształcenia w ramach edukacji dla bezpieczeństwa – ukazaniu tej edukacji jako procesu trwającego całe życie i organizowanego przez różne instytucje, środowiska wychowawcze i grupy społeczne.

Słowa kluczowe: Profesor Józef Półturzycki, kształcenie ustawiczne, zasady kształcenia, edukacja dla bezpieczeństwa

Abstract. Lifelong learning is a key condition for the development of society. It is a means to improve the quality of life, both in the individual and social dimension. In the opinion of Józef Półturzycki, the idea of lifelong learning is the essence of contemporary educational changes, therefore, this article attempts to present the Professor's views on lifelong learning and to highlight the principle of continuity of education against this background. The last part of the discussion

is devoted to the issues of using (referring to) the principle of continuity in education as part of education for safety, i.e. presenting this education as a lifelong process organized by various institutions, educational environments, and social groups.

Keywords: Professor Józef Półturzycki, lifelong learning, principles of education, education for safety

Wprowadzenie

Kształcenie ustawiczne stało się ideą, która w coraz większym stopniu zaczyna decydować o kształcie i kierunkach współczesnej edukacji, jak napisali we wprowadzeniu autorzy monografii *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*” (Kruszewski, Półturzycki, Wesołowska 2003, s. 7). Dalej zauważają jednak, że edukacja ustawiczna jest nie tylko ideą teoretycznie rozwijaną i uzasadnianą, ale także zasadą kształcenia wprowadzaną do systemu edukacyjnego obejmującego szkołę, rodzinę, edukację przedszkolną i dorosłych (s. 9). Renata Góralska w swoim tekście, poświęconym jubileuszowi 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy Profesora Józefa Półturzyckiego, podkreśliła, że Jubilat traktuje kształcenie ustawiczne jako ideę stanowiącą fundament teorii i praktyki nowoczesnej oświaty, jako ofertę zarówno dla każdej jednostki, jak i całego społeczeństwa, a ideę edukacji ustawicznej – jako nadrzędną zasadę współczesnej edukacji, priorytetową dla podejmowania reform szkolnych i modernizacji praktyki oświatowej (Góralska 2004, s. 22).

Józef Półturzycki w wielu swoich publikacjach (opracowaniach naukowych, artykułach) popularyzuje poglądy czołowych teoretyków kształcenia ustawicznego (m.in. R. Dave’a, P. Lengrand’a, R. Kidde’a, Ch. Hummela) oraz tezy zawarte w międzynarodowych raportach oświatowych (m.in. E. Faure’a czy J. Delors’a). Warto zaznaczyć przy tym, że Profesor, rozpatrując istotę i problemy edukacji ustawicznej, nie prowadzi dyskusji ani polemik z autorami osobliwych ujęć (jak to sam podkreśla), ale podejmuje spór o właściwe rozumienie tej edukacji.

Z uwagi na poglądy Józefa Półturzyckiego dotyczące idei kształcenia ustawicznego (i zasady ustawiczności kształcenia), jak również współczesne ujęcie edukacji dla bezpieczeństwa zasadniczy cel prowadzonych rozważań dotyczy ukazania edukacji dla bezpieczeństwa jako procesu trwają-

cego całe życie. Procesu wpisującego się w ideę kształcenia ustawicznego, która powinna być uwzględniana przez organizatorów działań oświatowo-wychowawczych w dziedzinie bezpieczeństwa i twórców systemowej edukacji ustawicznej dla bezpieczeństwa.

Poglądy Józefa Półturzyckiego na kształcenie ustawiczne

Józef Półturzycki w wielu swoich publikacjach zwraca uwagę na to, że każdy współczesny człowiek musi być gotowy do uczenia się przez całe życie w celu poszerzania wiedzy, zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności, nadążania za zmieniającym się światem. Nadrzędnym celem edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki. Wymaga to odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy oraz skoncentrowania się na wszechstronnym rozwoju osobowości i uczeniu się dla życia (Półturzycki 1998, s. 35).

Analizując poglądy Paula Lengrand'a na temat kształcenia ustawicznego, Józef Półturzycki nieustannie podkreśla, że podstawową zasadą kształcenia ustawicznego jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia z jednej strony stały rozwój, a z drugiej chroni przed dezaktualizowaniem zdobytej wiedzy. Edukacja i rozwój każdego człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, ale także w systemie pozaszkolnej oświaty dorosłych i samokształcenia. Kształcenie ustawiczne obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku. Istotnie wpływa na zmianę dotychczasowego systemu oświatowego, wprowadzając nowe cele, formy, metody i treści edukacji (Półturzycki 2014, s. 161–170).

Józef Półturzycki przyjmuje rozumienie kształcenia ustawicznego określone przez UNESCO, które jest uznawane przez uczonych francuskich, polskich, skandynawskich i amerykańskich. Zgodnie z tym istotę kształcenia ustawicznego najlepiej wyraża obecnie pogląd, że obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi to także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego człowie-

ka charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury; człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa (Półturzycki 2016, s. 204). Jak zauważa Półturzycki, istotę kształcenia ustawicznego należy zatem wyjaśniać i propagować.

Rozpatrując genezę sporu o kształcenie ustawiczne, Józef Półturzycki podkreśla, że idea edukacji ustawicznej zmienia radykalnie tradycyjny system oświaty i zakłada stały rozwój i ustawiczne kształcenie oraz wychowanie trwające przez całe życie, a szkoła podstawowa obowiązująca ustawowo w realizacji powinności edukacyjnych rozszerza i wzbogaca swoje zadania o przygotowanie do dalszego rozwoju i uczenia się przez całe życie w formach zorganizowanych przez system edukacyjny oraz własną aktywność członków społeczeństwa. Aby te zadania mogły być wypełniane, należy zmienić i wzbogacić cele oraz treści edukacji szkolnej, a absolwentów wyposażyć nie tylko w podstawy wiedzy programowej, ale także chęci i umiejętności dalszego uczenia się i samodzielnego rozwijania w różnych dziedzinach aktywności (Półturzycki 2016, s. 13).

Józef Półturzycki, odnosząc się do trzech wymiarów edukacji ustawicznej, zwraca uwagę na to, że koncepcja Roberta Kida poszerza rozumienie edukacji ustawicznej dzięki akcentowaniu takich działań oświatowych i wskazaniu potrzeb oraz możliwości oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych. Koncepcja Kida ma, według Półturzyckiego, szczególną wartość dla edukacji dorosłych, ponieważ wyraźnie łączy trzy formy aktywności edukacyjnej: kształcenie wyższe na uczelni, oświatę równoległą i samokształcenie. Nie ujmuje ich zastępczo ani przeciwstawnie, lecz akcentuje potrzebę łącznego urzeczywistniania aktywności edukacyjnej w trzech wymienionych wymiarach kształcenia: w pionie, w poziomie i w głąb – co oznacza edukację programową w szkole i na uczelni wspieraną aktywnością samokształceniową i udziałem w formach edukacji równoległej i oświaty dorosłych (Półturzycki 2016, s. 206).

Jeśli zaś chodzi o dydaktyczne konsekwencje edukacji ustawicznej, to jest to przede wszystkim odejście od przekazu wiedzy encyklopedycznej na rzecz poznawczego uczenia się. Człowiek powinien uczyć się planowania własnej przyszłości i urzeczywistniania planów, powinien być przygotowany do samokształcenia i samowychowania. Powinien uczyć się pracy i studiowania, rozwiązywania problemów, tworzenia nowych wartości, a nie ograniczać się do zapamiętywania informacji (Półturzycki 2003a, s. 45).

Pisząc o aktualnych tendencjach edukacji ustawicznej, Józef Półturzycki konstatuje, że prowadzą one do objęcia tą ideą całego systemu oświaty. Poszukiwane są bowiem propozycje systemowe, a nie doraźne rozwiązania, organizuje się ośrodki badawcze i prowadzi badania nad edukacją ustawiczną, weryfikuje się propozycje. Nowym zadaniem jest ustawiczność kształcenia w warunkach upowszechniania szkolnictwa średniego, skrócenia czasu pracy, zwiększenia roli wychowawczej i oświatowej rodziny, wzbogacenia form i treści kształcenia w systemie szkolnym, pozaszkolnym, w szkołach wyższych i indywidualnym samokształceniu (Półturzycki 2014, s. 183).

Przytoczone powyżej poglądy Józefa Półturzyckiego na temat kształcenia ustawicznego, prezentowane przez niego w pracach wydawanych w różnym okresie, odzwierciedlają jego dążenia do wypracowania systemowych rozwiązań w tym zakresie. Chodzi bowiem o to, by idea ta „towarzyszyła” każdemu człowiekowi w ciągu całego życia, a tworzeniem warunków temu sprzyjających powinny się zajmować wszelkie instytucje i środowiska (w systemie oświatowo-wychowawczym). Należy również podkreślić, że otwartość edukacji ustawicznej i jej dostępność mają tutaj istotne znaczenie.

Zasada ustawiczności kształcenia według Józefa Półturzyckiego

Zasady w pedagogice, zdaniem Profesora Półturzyckiego, oznaczają normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak też formułują podstawy, na których opiera się postępowanie właściwe procesowi wychowania lub nauczania (Półturzycki 2002, s. 151). Natomiast termin „zasada kształcenia” (tradycyjnie „zasada nauczania”) jest używany w literaturze dydaktycznej w różnych znaczeniach – pojawiają się nieraz stanowiska krańcowo odmienne, często ze sobą sprzeczne. Zasady kształcenia, według wielu pedagogów, mają charakter najogólniejszych norm postępowania dydaktycznego nauczyciela, określających, jak należy realizować cele kształcenia.

Czesław Kupisiewicz przez zasady nauczania rozumie te formy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajając im podstawy nauko-

wego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia (Kupisiewicz 1994, s. 131). W ujęciu zaś Władysława P. Zaczyńskiego zasady nauczania są normami metodycznie poprawnej pracy nauczyciela z uczniami w procesie dydaktycznym (Zaczyński 1975, s. 191–192). Józef Pólturzycki zwraca jednak uwagę, że jest to zbyt jednostronne rozumienie, odnoszące zasady jedynie do pracy nauczyciela, a przecież nie tylko nauczyciel decyduje o skuteczności kształcenia, w dużym stopniu zależy ono od organizatorów systemu edukacji i autorów programów, podręczników i innych środków nauczania, a także poradnictwa metodycznego dla nauczycieli oraz samych uczniów (Pólturzycki 2002, s. 152). Zasady są więc zarazem pewnym „kryterium”, na podstawie którego można oceniać poprawność procesu nauczania i uczenia się, realizowanego z uczniami przez nauczyciela. Przestrzeganie ich jest powinnością nauczyciela, wynikającą z rozumienia prawidłowości, jakie rządzą kierowaną przez niego pracą dydaktyczną.

Różni autorzy przyjmują nieco odmienne ujęcia zasad dydaktycznych (o czym wspomniano powyżej), prezentują różne stanowiska w sprawie określenia względnie stałej ich liczby, a także kolejności przyjętych zasad. Są to jednak w przeważającej części propozycje zbliżone. Józef Pólturzycki w swojej pracy przedstawia następujący ich układ (s. 152–153):

1. zasada poglądowości,
2. zasada przystępności kształcenia,
3. zasada systematyczności,
4. zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów,
5. zasada kształcenia umiejętności uczenia się,
6. zasada łączenia teorii z praktyką,
7. zasada indywidualizacji i zespołowości,
8. zasada trwałości wiedzy,
9. zasada ustawiczności kształcenia*.

Józef Pólturzycki w swojej *Dydaktyce dla nauczycieli* wprowadził zasadę ustawiczności kształcenia do kanonu zasad. Zasada ta wskazuje na potrzebę zachowania ciągłości i systematyczności. To postulat, ażeby w procesie kształcenia – zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego – wyrabiać u osób uczących się te dyspozycje, które przygotują ich do nieustannego, systematycznego uzupełniania i aktualizowania zdobytej wiedzy zawodowej, podnoszenia kwalifikacji, pogłębiania i poszerzania wiedzy ogól-

* Podobny układ przedstawia autor w pracy: Pólturzycki 1991, s. 143, dodając do prezentowanego zestawu zasadę wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych.

nej, nadążania za rozwojem nauki i techniki oraz wzbogacania i kształtowania osobowości. Do dyspozycji tych należy rozumienie roli wiedzy oraz umiejętności śledzenia jej rozwoju, krytycznego i samodzielnego ocenia-
nia przemian spowodowanych rozwojem wiedzy, właściwego ustosunko-
wania się do tych przemian. Ważne znaczenie ma ponadto rozbudzenie
właściwej i silnej motywacji do dalszego uczenia się. Zgodnie z tą zasadą
praca oświatowa powinna mieć charakter demokratyczny i być dostępna
dla wszystkich, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb, braków czy
niedostatków. Edukacja ustawiczna powinna charakteryzować się otwar-
tością, czyli dostępnością różnych programów i zakresów kształcenia, po-
mocy i opieki oświatowej bez ograniczeń (Półturzycki 2002, s. 159–160).

Częściowym dopełnieniem zasady ustawiczności jest zasada kształ-
towania umiejętności uczenia się, również ujęta w klasyfikacji zasad przez
Profesora Półturzyckiego. Zasada kształtowania umiejętności uczenia się
jest zasadą ważną dla rozwijania pracy umysłowej i przygotowania do sa-
mokształcenia. Rozwijanie umiejętności uczenia się, poznawania i dosko-
nalenia zasad organizowania pracy umysłowej i stosowania skutecznych
metod nabywania wiedzy nazywane jest także techniką uczenia się. Skłā-
da się na nią świadome i samodzielne planowanie i organizowanie pracy
umysłowej oraz doskonalenie podstawowych metod nabywania informacji
i rozwijania umiejętności, takich jak: obserwacja, korzystanie z komunika-
tów, wypowiedzi nauczyciela, korzystanie z podręcznika oraz sposoby re-
jestrowania informacji w formie notatek, schematów, rysunków itp. (Pół-
turzycki 2016, s. 196).

Równoległe z rozwijaniem umiejętności nabywania i rozumienia in-
formacji należy kształtować sposoby wykorzystania nabytej wiedzy w for-
mach właściwych dla przyszłej pracy zawodowej, życia społecznego i kulta-
ralnego, a także sytuacji dydaktycznych w procesie kształcenia, jak syntezy,
powtórzenia czy formy kontroli. Zasada ta stanowi, zdaniem Józefa Półtu-
rzyckiego, podstawę wdrażania uczniów do samokształcenia, i od niej za-
leży skuteczna realizacja edukacji ustawicznej (Półturzycki 2002, s. 156).

Skuteczna realizacja zasad dydaktyki wdraża uczniów do autodydak-
tyki i samodzielnego kierowania swoim rozwojem oraz ustalenia indywi-
dualnych potrzeb i zainteresowań, a to z kolei służy wdrażaniu uczniów
do samokontroli i samooceny oraz planowania dalszych etapów własne-
go kształcenia i studiowania (Półturzycki 2016, s. 197). Oczywiście należy
mieć na uwadze to, że problemy kształcenia ustawicznego musimy rozpa-
trywać również w odniesieniu do innych środowisk i grup, czyli rodziny,

edukacji dorosłych, mediów itp. We wszystkich przypadkach trafny wydaje się pogląd Pólturzyckiego, że rozszerzaniu i rozwijaniu kształcenia ustawicznego służą specjalnie przygotowywane materiały do samodzielnego studiowania (uczenia się, nauki) i programy komputerowe do doskonalenia pracy z bogatymi propozycjami Internetu oraz nagrania na nośnikach elektronicznych (Pólturzycki 2016, s. 197).

Zasada ustawiczności kształcenia w ramach edukacji dla bezpieczeństwa

Istotę zasady ustawiczności kształcenia stanowi ciągłość i systematyczność działań podejmowanych przez instytucje edukacyjne, różne środowiska wychowawcze i grupy społeczne. Ciągłość i systematyczność odnoszą się również, a może przede wszystkim, do podmiotu uczącego się – jego możliwości, potrzeb, aspiracji itp. Spróbujmy zatem, mając na uwadze przedstawione powyżej rozumienie zasady ustawiczności kształcenia, zaprezentować w tej części opracowania jej odniesienie do edukacji dla bezpieczeństwa. Na początek warto wyjaśnić pojęcie edukacji dla bezpieczeństwa.

Jedną z pierwszych definicji edukacji dla bezpieczeństwa zaproponował Ryszard Stępień, który określił ją jako „system dydaktyczno-wychowawczej działalności rodziny, szkoły, wojska, środków masowego przekazu, organizacji społecznych i stowarzyszeń służącej upowszechnianiu idei, wartości, wiedzy i umiejętności bezpośrednio istotnych dla zachowania zewnętrznego i wewnętrznego bezpieczeństwa państwa”. Uwzględnienie w ramach edukacji dla bezpieczeństwa ujęcia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego wniosło istotny wkład w jej pojmowanie. Mimo to do dnia dzisiejszego jest ona często definiowana wyłącznie przez pryzmat przedmiotu nauczania realizowanego w szkole na wybranych etapach kształcenia (Włodarczyk 2018, s. 280).

Według Zbigniewa Kwiasowskiego edukacja dla bezpieczeństwa to „działalność rodziny, szkoły, kościoła, środków masowego przekazu, służb państwowych i samorządowych oraz innych podmiotów społecznych mających na celu rozwijanie intelektualnych i manualnych zdolności dzieci, młodzieży i dorosłych do kontrolowania zagrożeń, a także przywracania stanu bezpieczeństwa, gdy nastąpi jego naruszenie, by móc bezpiecznie żyć w ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości” (Kwiasowski 2015, s. 82).

Edukacja dla bezpieczeństwa to proces trwający całe życie, choć najbardziej rozbudowane i poddawane kontroli państwa jest jej ujęcie formalne.

Ważnym elementem kształcenia ustawicznego, zdaniem Józefa Półturzyckiego, jest dostępność edukacji, a to wiąże się z likwidacją barier edukacyjnych oraz zapewnieniem edukacji takich zalet jak: wielość i różnorodność form, powszechna dostępność, drożność pozioma i pionowa, elastyczność rozwiązań organizacyjnych, otwartość. Edukacja ustawiczna jest realizowana przez cały system zintegrowanych instytucji oświatowo-wychowawczych i wychowawczo-opiekuńczych, takich jak: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, uczelnia wyższa, instytucje zajęć pozaszkolnych, placówki kulturalno-oświatowe, środki masowego przekazu, stowarzyszenia społeczne, zakłady pracy (Półturzycki 2016, s. 385).

Współcześnie prawdziwym wyzwaniem staje się propagowanie idei, że obowiązkiem każdego obywatela jest zapewnienie bezpieczeństwa samemu sobie i swoim bliskim. Bez zrozumienia i zaakceptowania tej zasady nie można mówić o organizacji skutecznego systemu bezpieczeństwa, ponieważ oparcie go tylko na administracji rządowej i samorządowej będzie nieskuteczne (Skrabacz 2014, s. 214). W dyskursie nad edukacją dla bezpieczeństwa szczególne miejsce zajmuje edukacja nieustająca, będąca jednym z podstawowych wyzwań współczesnego społeczeństwa. Zdobywanie wiedzy oraz poszukiwanie metod i środków optymalizujących warunki do całościowej edukacji człowieka to zadania, które rozwijają potencjał społeczeństw. Idea kształcenia ustawicznego w społeczeństwie informacyjnym ożywia bowiem wszystkie dziedziny życia człowieka, nadając im szczególne znaczenie wychowawcze i kształcące (Pieczywok 2014, s. 20).

Rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym kształtującym przyszłego aktywnego uczestnika procesu uczenia się przez całe życie. Rodzina jest też środowiskiem, w którym mamy do czynienia z kształtowaniem u dzieci podstawowych umiejętności rozpoznawania zagrożeń występujących w ich najbliższym otoczeniu i radzenia sobie z nimi (Półturzycki 2016, s. 182). Zapewnienie zdrowia i bezpieczeństwa dzieciom stanowi podstawowe zadanie rodziców. Według Anny Błasiak: „Rodzina powinna być miejscem, gdzie każdy człowiek, a przede wszystkim dziecko, czuje się bezpiecznie i ma szansę prawidłowo się rozwijać” (Błasiak 2012, s. 167).

Bezpieczeństwo odgrywa istotną rolę w życiu dziecka, zwłaszcza małego, w jego stopniowym dochodzeniu do coraz większej samodzielności i niezależności od otoczenia i osób dorosłych. „Jest sprawą oczywistą,

że rodzicom zależy, aby ich dzieci rosły zdrowo i bezpiecznie. Samo pragnienie jednak nie wystarczy, dlatego trzeba przez wiele lat ustawicznie nad ich bezpieczeństwem czuwać” (Kruszko 2010, s. 27). Nie chodzi jednak o to, by towarzyszyć dziecku na każdym kroku, ponieważ to w miarę jego dorastania jest raczej niewykonalne, ale przede wszystkim o uświadomienie dziecku skali możliwych zagrożeń w codziennym życiu oraz dążenie do unikania tych zagrożeń. „Wraz z rozwojem dziecka i jego samodzielności musimy coraz bardziej liczyć się z koniecznością wyposażenia go w umiejętność przewidywania zagrożeń, unikania ich, a jeśli już zaistnieją – w zdolność radzenia sobie z trudną sytuacją” (Klus-Stańska, Nowicka 2002, s. 5).

W domu i jego najbliższym otoczeniu rodzice powinni być gwarantami bezpieczeństwa dla dynamicznie rozwijającego się dziecka. Niemal wszyscy rodzice wykazują wolę dbania o bezpieczeństwo dziecka. „Wyrazem tej woli jest nieustanne towarzyszenie dziecku, kiedy zaczyna samodzielnie stawiać pierwsze kroki, gdy powodowane nieustanną ciekawością zagląda wszędzie i dotyka wszystkiego, poznając swoje otoczenie. Dotrzymywanie dziecku towarzystwa daje mu nie tylko poczucie bliskości, ale w znacznej mierze chroni je przed wypadkami, urazami, zrobieniem sobie krzywdy” (Kruszko 2010, s. 7). Przygotowanie dziecka do bezpiecznego funkcjonowania wymaga dużego trudu, licznych zabiegów, rozmów, przykładu, wspólnych analiz różnych sytuacji, wreszcie rozbudzenia u dziecka wiary w siebie i pokazania możliwości skutecznego działania w różnych sytuacjach codziennego życia.

Jeśli chodzi o system szkolnictwa, to – zdaniem Józefa Półturzyckiego – w warunkach edukacji ustawicznej powinien on do minimum ograniczać wszelkie bariery i granice formalne. Między poszczególnymi etapami powinna być wyraźna łączność, jeśli nie symbioza. Powinna się ona wyrażać przede wszystkim w łączności treści programowych, podręczników, metod i środków dydaktycznych – by jeden etap kształcenia przygotowywał następny, a ten następny, by korzystał z tego, co zostało przygotowane (Półturzycki 2016, s. 180). Jeśli chodzi o powszechną edukację dzieci i młodzieży na rzecz bezpieczeństwa, to jest ona realizowana na dwóch zasadniczych płaszczyznach: 1) w przedszkolu i na etapie edukacji wczesnoszkolnej, w szkolnictwie zawodowym (ogólny przedmiot bezpieczeństwa i higiena pracy) oraz jako szkolenia BHP i przedmiot nauczania w szkole (podstawowej, liceum i technikum oraz szkołach branżowych I i II stopnia) i na uczelniach wyższych (podyplomowych); 2) jako szereg

przedsięwzięć profilaktyczno-edukacyjnych z zakresu bezpieczeństwa, podejmowanych przez instytucje państwowe i samorządowe, placówki opiekuńczo-wychowawcze, policję, wojsko, straż pożarną i graniczną, organizacje i stowarzyszenia społeczne, zakłady pracy, media itp. (Pieczywok 2018, s. 399).

Edukacja dla bezpieczeństwa jest traktowana jako ważny element edukacji szkolnej, stąd też jest realizowana jako oddzielny przedmiot kształcenia w ramach II i III poziomu edukacyjnego. Szczególny nacisk w tym zakresie kładzie się na kształcenie umiejętności radzenia sobie z wieloma zagrożeniami dla zdrowia i życia człowieka (w tym przypadku dzieci i młodzieży) w jego codziennej egzystencji. Należy stwierdzić, że problem edukacji ukierunkowanej na bezpieczeństwo dzieci i młodzieży znajduje odzwierciedlenie w zapisach programów przewidzianych dla wychowania przedszkolnego oraz edukacji w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, nie tylko w ramach przedmiotu „Edukacja dla bezpieczeństwa”.

Zgodnie z podstawą kształcenia ogólnego cele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej są osiągnięte poprzez wspomaganie rozwoju, wychowywanie i kształcenie dzieci w obszarze wdrażania dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych. W VIII klasie szkoły podstawowej przedmiot „Edukacja dla bezpieczeństwa” obejmuje różnorodne treści kształcenia: z zakresu bezpieczeństwa państwa, w tym powszechnej samoobrony i obrony cywilnej, oraz treści dotyczące organizacji działań ratowniczych, edukacji zdrowotnej i pierwszej pomocy. W szkole branżowej I stopnia kształcenie w tym zakresie jest ukierunkowane na przygotowanie uczniów do działania w sytuacjach zagrożeń (czasu pokoju i podczas wojny), udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach oraz poznanie struktury obronności państwa. W ramach przedmiotu „Edukacja dla bezpieczeństwa” w liceum ogólnokształcącym i technikum uczniowie zdobywają wiedzę oraz umiejętności umożliwiające zrozumienie zróżnicowanej natury mechanizmów i zmiennych wpływających na szeroko pojmowane bezpieczeństwo państwa, ich dynamiki oraz wzajemnych zależności wynikających m.in. ze struktury i funkcjonowania państwa. Celem jest także przygotowanie młodzieży do działań ratowniczych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń (wypadków masowych i katastrof), udzielania pierwszej pomocy oraz wdrożenie do zachowań prozdrowotnych (edukacja zdrowotna). Trzeba mieć również na uwadze to, że problematyka edukacji w zakresie bezpieczeństwa znajduje odzwierciedlenie w programach innych przedmiotów nauczania szkolnego. O problemach bezpieczeństwa

mówi się na języku polskim, wiedzy o społeczeństwie, biologii, wychowaniu fizycznym, wychowaniu do życia w rodzinie.

Uniwersytety i szkoły wyższe, zdaniem Józefa Półturzyckiego, mają ważne zadanie do wypełnienia w ramach edukacji dalszej i przygotowania do badań i nauczania. Tworzą one wyspecjalizowaną ofertę dydaktyczną, otwierają sale wykładowe zgodnie z zasadą ustawicznej edukacji dla wszystkich, wspierają międzynarodową współpracę. Szkoły wyższe to, jak zauważa Półturzycki, przyszły cel edukacji powszechnej, środowisko nauki i badań, a także centrum przygotowań zawodowych i miejsce realizacji uczenia się przez całe życie (Półturzycki 1999, s. 36). Edukacja studentów w obszarze bezpieczeństwa powinna odgrywać szczególną rolę w systemie oświatowym, jak zauważa w swoim artykule Marek Chmielecki. Podkreślenia wymaga fakt, że dorobek nauk społecznych (wcześniej nauk wojskowych) w dyscyplinach nauk o obronności i nauk o bezpieczeństwie może kształtować właściwe podejście studentów do zagadnień bezpieczeństwa (Chmielecki 2016, s. 48–49).

Trzeba przy tym zaznaczyć, że niemal każda uczelnia prowadzi samodzielne wydziały lub kierunki kształcące specjalistów w zakresie bezpieczeństwa wewnętrznego, ochrony środowiska czy bezpieczeństwa zdrowotnego. Chodzi bowiem o to, aby uczelnie stanowiły ukoronowanie przygotowania wysoko wykwalifikowanych kadr dla administracji, gospodarki i oświaty, zdolnych do wprowadzenia w praktykę życia publicznego zasad zrównoważonego rozwoju i bezpiecznych działań (Jeziński 2017, s. 17). Obecnie możemy zaobserwować rosnące zapotrzebowanie na specjalistów związanych z bezpieczeństwem. Na wielu uczelniach problematyka bezpieczeństwa realizowana jest na takich kierunkach jak: bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo publiczne, inżynieria bezpieczeństwa, edukacja dla bezpieczeństwa, bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe, bezpieczeństwo międzynarodowe, zarządzanie bezpieczeństwem państwa, cyberbezpieczeństwo, bezpieczeństwo jądrowe i ochrona radiologiczna, bezpieczeństwo transgraniczne, bezpieczeństwo informacyjne, bezpieczeństwo żywnościowe. Mamy więc do czynienia z dużą różnorodnością kierunków studiów i kształceniem w wielu obszarach, związanych z ogólnie (szeroko) pojmowanym bezpieczeństwem.

Istotą współczesnej edukacji dla bezpieczeństwa jest zatem nieustanne, masowe i skuteczne kształcenie, tj. trafiające do jak najszerszej grupy odbiorców. W ramach tejże edukacji społeczeństwa powinny nabywać coraz więcej wiedzy i umiejętności odpowiednich do coraz to nowszych wy-

zwań (Bielawski 2016, s. 304). Ostatecznie nabyte kompetencje powinny się opierać na czterech filarach komisji Delorsa. Główny cel edukacji dla bezpieczeństwa nie powinien się ograniczać do wyposażenia odbiorców oddziaływań edukacyjnych w wiadomości dotyczące przeciwdziałania zagrożeniom. Musi on zakładać potrzebę budowania postaw (głównie społecznych) i stworzenia warunków do trwającego całe życie samokształcenia, będącego jedynym skutecznym sposobem „przygotowania jednostek i grup społecznych do efektywnego radzenia sobie z nowymi, nieznanymi zagrożeniami i wyzwaniem nadchodzącej przyszłości” (Włodarczyk, Sadowska-Wieciech, Rokitowska 2018, s. 103). Bezpośrednia edukacja dorosłych na rzecz bezpieczeństwa jest działaniem trudnym, gdyż nie zawsze może być prowadzona w formie zorganizowanej. W edukacyjnej praktyce mamy do czynienia jedynie z uczestnictwem dorosłych w dobrowolnych kursach i szkoleniach. Ponadto postuluje się szerokie wykorzystanie mediów do przekazywania tych treści. Istotną rolę w takiej edukacji odgrywa również zakład pracy. Nie możemy w końcu zapominać o znaczeniu samokształcenia i działaniach podejmowanych z inicjatywy samych ludzi.

Edukacja pozaszkolna dorosłych dotyczy szkolenia ludności w skutecznym działaniu w obliczu wyzwań i zagrożeń czasu pokoju/wojny (np. szkolenie BHP w zakładzie pracy, kursy i szkolenia proobronne, kursy i szkolenia pozwalające uzyskać dodatkowe kwalifikacje i kompetencje, np. kurs prawa jazdy) oraz szkolenia profesjonalnych służb ratowniczych, kadry administracji samorządowej, służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo oraz podmiotów realizujących komercyjną działalność w zakresie bezpieczeństwa (np. instruktorzy nauki jazdy, doskonalenia techniki jazdy, inne podmioty gospodarcze) (Włodarczyk, Sadowska-Wieciech, Rokitowska 2018, s. 125).

Edukacja ma znaczenie dla rozwoju zakładów pracy. Ułatwia osobom zatrudnionym rozwój takich kompetencji, które pozwalają im na realizację wyższych potrzeb, zapewniają poczucie bezpieczeństwa, przynależności oraz rozbudzają potrzebę samorealizacji (Tomaszewska-Lipiec 2011, s. 101). Na środowisko zakładu pracy i jego rolę w edukacji dla bezpieczeństwa zwraca uwagę Andrzej Pieczywok (2015, s. 145). Każdy zakład pracy posiada system reagowania w sytuacjach zagrożenia zdrowia lub życia i jest zobowiązany do przekazywania wiedzy na temat zasad zachowania się (reakcji) w przypadku tego typu sytuacji. Dziś każdy ośrodek pracy zatrudnia wykładowców wyspecjalizowanych w dziedzinach bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP) oraz ochrony przeciwpożarowej. Stąd środowisko za-

wodowe staje się ważnym źródłem wiedzy na temat przeciwdziałania zagrożeniom nie tylko w miejscu pracy.

Józef Półturzycki, prezentując w swoich opracowaniach naukowych istotę, jakość i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej, traktuje ją jako proces oparty na samodzielnym doskonaleniu i samokształceniu (Półturzycki 2016, s. 403). Idea edukacji ustawicznej i przemiany współczesnej oświaty, w tym także dydaktyki, stwarzają nowe warunki do rozwoju samokształcenia i pełniejszego jego ujęcia jako aktywnego procesu edukacyjnego, w którym człowiek może się wszechstronnie rozwijać i kształtować siebie zgodnie z uznawanymi wartościami i stwarzanymi warunkami ułatwiającymi i przyspieszającymi taki rozwój (Półturzycki 2016, s. 240).

Istotnym elementem uczenia się przez całe życie jako jednego z warunków skutecznego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie wiedzy (i w społeczeństwie bezpiecznym) jest samokształcenie. Głównym czynnikiem i zarazem warunkiem samokształcenia jest aktywność edukacyjna wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań edukacyjnych dla siebie i środowiska społecznego we wszystkich sferach życia osobistego i społecznego, a zatem również w sferze bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Podkreśla się (Włodarczyk, Sadowska-Wieciech, Rokitowska 2018, s. 140), że samoedukacja stanowi kluczowy element edukacji dla bezpieczeństwa, którego podstawą są zazwyczaj programy i kampanie telewizyjne, lektura czasopism i publikacji zwartych, audycje radiowe, korzystanie z serwisów internetowych oraz uczestnictwo w spotkaniach i debatach poświęconych bezpieczeństwu człowieka. Podstawę samokształcenia w tym zakresie będzie stanowić orientacja człowieka dorosłego na kształtowanie swojego bezpieczeństwa poprzez wykorzystanie wszystkich zasobów i możliwości.

Konkluzje

Profesor Józef Półturzycki to wyjątkowa osobowość, z bardzo osobistym i jedynym w swoim rodzaju talentem rozumienia, zajmowania się oraz interpretowania edukacyjnych sytuacji i procesu kształcenia – to krótka i jakże wymowna charakterystyka jego osoby dokonana przez cytowaną już we wprowadzeniu do niniejszego tekstu Renatę Góralską (2004, s. 19). Z kolei Romuald Dobrzeński i Wojciech W. Szczęsny w swoim artykule podkreślają, że Profesor nie tylko pisze o zaleceniach edukacji ustawicz-

nej, ale sam je uosabia, co też nie jest częste wśród naukowców – pedagogów, mówiących, że są tylko drogowskazami, a jak wiadomo, drogowskaz wskazuje drogę innym, sam stojąc w miejscu na drodze życia (Dobrzeńki, Szczęsny 2004, s. 55).

Józef Półturzycki podkreśla znaczenie wzmożenia aktywności edukacji ustawicznej w ramach szkolnictwa powszechnego i średniego, oświaty dorosłych, studiów wyższych, kształcenia zawodowego, wychowania w rodzinie i środowisku. Postuluje, by objąć ideą edukacji ustawicznej cały system oświaty, by poszukiwać propozycji (rozwiązań) systemowych, a nie skupiać się na doraźnych rozwiązaniach. Zachęca także do rozwijania samokształcenia, poznawania różnych metod i środków dydaktycznych, wyrabiania indywidualnych strategii uczenia się. Akcentuje przy tym specjalną rolę nauczyciela w procesie edukacji ustawicznej – nauczyciela, który powinien być organizatorem pracy, współuczącym się, przykładem aktywności intelektualnej, powinien znać i stosować różne metody uczenia się i nauczania, twórczo wypracowywać nowe rozwiązania (Półturzycki 2003b, s. 47).

Mimo że edukacja dla bezpieczeństwa jest często definiowana wyłącznie przez pryzmat przedmiotu nauczania realizowanego w szkole na wybranych etapach kształcenia, to jednak nie należy zapominać o tym, że zagrożenia dotyczą każdego człowieka niezależnie od jego wieku i sfery rzeczywistości, w jakiej żyje. Edukacja dla bezpieczeństwa rozpoczyna się więc z chwilą urodzenia i jest realizowana przez rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę, środowisko pracy oraz na kursach i szkoleniach oferowanych przez podmioty zaangażowane w kształtowanie środowiska bezpieczeństwa. W tym kontekście edukacja dla bezpieczeństwa nie powinna być utożsamiana wyłącznie z jej ujęciem formalnym, gdyż w ramach edukacji szkolnej nie uda się przygotować człowieka do radzenia sobie w zmieniającym się świecie, w którym ewoluują także zagrożenia. W przeważającej większości przypadków z edukacją dla bezpieczeństwa mamy jednak do czynienia w ujęciu pozaformalnym, a to właśnie stanowi o jej ustawiczności, warto zatem skupić wysiłki i wypracować sprawnie funkcjonujący w praktyce system ustawicznej edukacji dla bezpieczeństwa całego społeczeństwa.

Poprzez edukację dla bezpieczeństwa od najmłodszych lat – od wychowania w rodzinie, poprzez wychowanie przedszkolne i wszystkie szczeble edukacji szkolnej, po szkoły wyższe i edukację dorosłych – powinno wpaść się ludziom wartości społeczne i uniwersalne. Nie możemy zapominać także o ważnej roli mediów i pracy samokształceniowej w tym względzie.

Nauka może się stać (i staje się obecnie) sposobem walki ze współczesnymi zagrożeniami. Niewątpliwie jest zatem to, co wynika z dotychczasowych rozważań, że edukacja powinna wykraczać poza ramy szkoły i rodziny. Poza rodzicami i nauczycielami istnieją również inni społeczni wychowawcy – od instytucji i działalności społeczno-zawodowej poczynając, a na środkach masowego przekazu kończąc. Oczywiście, podkreślmy to po raz kolejny, nie możemy zapominać o samokształceniu, które jest istotnym elementem edukacji ustawicznej w każdym okresie życia człowieka i które tak „promował” w swoich dziełach Józef Pólturzycki.

Bibliografia

- Bielawski K. (2016), *Znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie*, „Cywilizacja i Polityka”, nr 14(14), s. 299–307.
- Błasiak A. (2012), *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Chmielecki M. (2016), *Edukacja dla bezpieczeństwa w szkole wyższej – zagrożenia, wyzwania, szanse*, „Zeszyty Naukowe AON”, nr 1(102), s. 48–49.
- Dobrzeńcki R., Szczęsny W.W. (2004), *Józefa Pólturzyckiego wizja edukacji ustawicznej*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Płock, s. 45–57.
- Górska R. (2004), *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy Profesora Józefa Pólturzyckiego*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 11, s. 19–32.
- Jezierski Z. (2017), *Powstanie i rozwój edukacji dla bezpieczeństwa jako systemu dydaktyczno-wychowawczego w polskich szkołach*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne”, nr 1(3), s. 7–22.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2002), *Bezpieczeństwo dzieci: scenariusze zajęć dla rodziców i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kruszewski Z.P., Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (red.) (2003), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
- Kruszko K. (2010), *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kupisiewicz Cz. (1994), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 10, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwiasowski Z. (2015), *Znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa w wychowaniu obywatelskim*, [w:] A. Skrabacz, L. Kanarski (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa, s. 81–95.

- Pieczywok A. (2015), *Edukacja dla bezpieczeństwa i jej możliwości oddziaływania na różnych poziomach rzeczywistości społecznej*, [w:] A. Skrabacz, L. Kanarski (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa, s. 18–43.
- Pieczywok A. (2018), *Edukacja dla bezpieczeństwa wewnętrznego*, [w:] M. Paździor, J. Trubalski, Ł. Wojciechowski, A. Żywicka (red.), *Bezpieczeństwo państwa w XXI wieku. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin, s. 387–416.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1998), *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Komisji Delorse'a: Learning: the treasure within – Uczenie się – nasz ukryty skarb*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń, s. 29–41.
- Pólturzycki J. (1999), *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 6, s. 19–40.
- Pólturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
- Pólturzycki J. (2003a), *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 10, s. 37–53.
- Pólturzycki J. (2003b), *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 39–59.
- Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa–Radom.
- Pólturzycki J. (2016), *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo ITEE, Warszawa–Radom.
- Skrabacz A. (2014), *Wyzwania w edukacji dla bezpieczeństwa dorosłych Polaków w XXI wieku*, [w:] A. Skrabacz, L. Kanarski (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa, s. 207–218.
- Tomaszewska-Lipiec R. (2011), *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 100–109.
- Włodarczyk E. (2018), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, [w:] O. Wasiuta, R. Klepka, R. Kopeć (red.), *Vademecum bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 279–286.
- Włodarczyk E., Sadowska-Wieciech E., Rokitowska J. (2018), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Istota i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Zaczyński W.P. (1975), *Dydaktyka*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 191–192.

Elżbieta Woźnicka

<https://orcid.org/0000-0002-6505-1058>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego, Skierniewice

Kształcenie korespondencyjne jako metoda kształcenia – w okresie jej rozkwitu i upowszechniania

Correspondence training as a method of education –
in the period of its heyday and dissemination

Streszczenie. Założeniem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie kształcenia korespondencyjnego jako metody pracy samokształceniowej, której cechą specyficzną jest pośredni, korespondencyjny kontakt nauczyciela z uczniem. Istnieje kilka odmian metodycznych, które są przedmiotem poniższego artykułu: ich wspólną cechą stanowi wspomniany wyżej specyficzny sposób kontaktowania się. Artykuł dotyczy głównie lat 50.–70. XX w. Był to czas intensywnego rozwoju tej formy edukacji dorosłych nie tylko w Polsce, ale również za granicą. Jednocześnie tekst jest próbą ukazania znaczenia kształcenia korespondencyjnego w rozwoju dzisiejszej edukacji na odległość. Z prezentacji rozwiązań metodycznych i dydaktycznych pierwszych szkół korespondencyjnych można wywnioskować, że podstawy metodyki nauczania edukacji na odległość zostały ukształtowane właśnie w pierwszych szkołach korespondencyjnych i są aktualne po dzień dzisiejszy.

Słowa kluczowe: kształcenie korespondencyjne, edukacja na odległość, edukacja na dystans, metody kształcenia

Abstract. The assumption of this article is to present correspondence education as a method of self-education work, a specific feature of which is the indirect correspondence contact between the teacher and the student. There are several methodological variations, which are the subject of the following article, i.e. their common feature is the specific way of contact mentioned above. The article

covers the period of the development of correspondence education in the 1950s–1970s, which was a time of intensive development of this form of adult education not only in Poland, but also abroad. At the same time, the text is an attempt to show the importance of distance learning in the development of today's distance education. From the presentation of the methodological and teaching solutions of the first correspondence schools, it can be concluded that the foundations of the teaching methodology of distance education were formed in the first correspondence schools and are valid to this day.

Keywords: correspondence education, distance learning, distance education, teaching methods

Wstęp

Poniższy tekst chciałabym dedykować Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu, który w swojej pracy naukowej wielokrotnie odwoływał się do kształcenia korespondencyjnego jako podstawy rozwoju współczesnej edukacji dorosłych. W pracy pod redakcją Eleonory Sapii-Drewniak i Agnieszki Stopińskiej-Pająk Józef Półturzycki (2001b) bardzo szczegółowo opisał jedną z ważniejszych dla rozwoju edukacji zdalnej w Polsce instytucji, jaką był Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. Józef Półturzycki zasłużył się również upamiętnieniem dorobku Elżbiety Zawackiej, która w swojej działalności naukowej bardzo dużo miejsca poświęciła edukacji korespondencyjnej, szkołom korespondencyjnym, a której prace nie były przez lata upowszechniane ze względu na przeszłość wojenną i powojenną autorki. Przyczynił się do wydania książek przedstawiających życie i pracę Elżbiety Zawackiej (Frąckowiak, Górska, Półturzycki, Solarczyk-Szwec, Wojdyło 2009) i jej bogaty dorobek naukowy w zakresie edukacji na dystans (Frąckowiak, Półturzycki, Solarczyk-Szwec 2009).

Józef Półturzycki w kształceniu korespondencyjnym upatrywał początki współczesnej edukacji otwartej. Jak pisał: „Edukacja otwarta rozwinęła się w formach kształcenia korespondencyjnego, które stopniowo zatraciło elementy korespondencji na rzecz innych sposobów przekazu wiedzy i kontaktów między słuchaczami. Te nowe formy kształcenia stworzyły dwa systemy: multimedialny oraz edukacji na odległość. Wspierają one i wzbogacają edukację otwartą” (Półturzycki 2001a, s. 53). Uważał, że współczesny rozwój edukacji dorosłych odbywa się z udziałem edukacji na

odległość, która rozwinęła się i uformowała z kształcenia korespondencyjnego (Pólturzycki 2001b, s. 137).

Początki kształcenia korespondencyjnego

Kształcenie korespondencyjne zrodziło się w połowie XIX w., kiedy to dzień pracy trwał od rana do nocy – takiego sformułowania użył Franciszek Urbańczyk (1973, s. 350). Ludzie zajęci przez cały dzień pracą nie mogli korzystać ze stacjonarnych form kształcenia. Jedyną osiągalną dla nich formą nauki było kształcenie korespondencyjne. Rozwój kształcenia korespondencyjnego miał więc ścisły związek z ogólnym rozwojem oświaty dorosłych. W dobie rewolucji techniczno-gospodarczej i społeczno-politycznej, która oddziaływała na podnoszenie ogólnego poziomu edukacji, wykształcenie i zdobyte umiejętności zyskiwały na znaczeniu. Zaczęto się troszczyć o doksztalcenie kadr zawodowych już pracujących. Pierwsze kroki kształcenia korespondencyjnego były proste: uczeń otrzymywał pakiet listów, które wysyłał mu nauczyciel. Każdy list zawierał lekcję i zadanie do wykonania. Uczeń przyswajał zawartą w listach wiedzę, a zadania rozwiązywał i odsyłał do szkoły, gdzie je poprawiano, by następnie zwrócić z oceną i ewentualnymi wskazówkami. Tego rodzaju listy odbierał uczeń w ustalonych terminach, w odstępach jedno- lub dwutygodniowych.

Ten właśnie układ i wzajemne obowiązki stanowiły podstawę klasycznego kształcenia korespondencyjnego oraz jego dalszego rozwoju i modyfikacji, np. uzupełniania nauki o spotkania, konsultacje (współcześnie kształcenie korespondencyjne jest łączone z wykorzystaniem środków audiowizualnych i komputerów). Zasadniczą rolę w tym procesie odgrywała i odgrywa samodzielna praca ucznia. Uczeń musi sam studiować materiały, sam przyswoić ich treść. Sam też musi nauczyć się kontrolować swoje postępy, jakkolwiek nauczyciel pomaga mu w tym, sprawdzając, poprawiając i oceniając jego prace pisemne. Koncepcja takiego uczenia się wymagała już w wieku XIX dużego przygotowania do samokształcenia i świadomości potrzeby podjęcia nauki.

Nauczanie korespondencyjne (obecnie nauczanie na odległość) ma tę ogromną zaletę, że uczeń może się uczyć o dowolnej porze, wtedy, kiedy ma czas i ochotę. Czas nauki określa sam, może mu wystarczyć kilka godzin, które jest w stanie przeznaczyć na edukację. Samozaparcie w nauczaniu musi być poparte silną motywacją: aby metoda była skuteczna,

uczeń musi wykazywać zainteresowanie zdobywaną wiedzą, kierunkiem nauki. W trakcie kształcenia mogą pojawić się trudności, wątpliwości, czasami nawet nieprzewidziane przez organizatorów. Dzieje się tak zwłaszcza u uczniów, którzy są mniej samodzielni. Uczeń powinien więc mieć możliwości zasięgnięcia w szkole rady, a szkoła powinna udzielać mu wyjaśnień. Aby podołać tego typu problemom, wykształcono dwie formy pracy szkoły korespondencyjnej: pierwsza to prace pisemne kontrolne (zadania, ćwiczenia), druga to konsultacje ustne lub pisemne (Urbańczyk 1973, s. 353).

W pierwszych latach rozwoju kształcenia korespondencyjnego w Polsce (w okresie międzywojennym) stosowany był głównie jego klasyczny model. Oprócz silnej motywacji do kształcenia zachęcała przynależność organizacyjna lub praca zawodowa, np. uczestnicy spółdzielczych kursów korespondencyjnych byli zarazem pracownikami spółdzielni spożywców „Społem”, szczególnie zainteresowanymi ukończeniem kursów z uwagi na perspektywę późniejszych awansów zawodowych. Treść kursów była związana z działalnością zawodową. Starano się łączyć formę korespondencyjną z kontaktem bezpośrednim z nauczycielem. Pierwsze takie kontakty nauczycieli z uczniami zostały wprowadzone na korespondencyjnych kursach dla nauczycieli Polskiej Macierzy Szkolnej w roku 1916 (Kabzińska 2001)*. Miał je również umożliwić Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, jednak ze względu na trudności z dopasowaniem terminów urlopów kształcących się do rozkładu zajęć nauczycieli zrezygnowano z wprowadzenia kontaktów nauczyciela z uczniem po jednej próbie. Urlopy były krótkie i najczęściej w różnych terminach.

Rozkwit kształcenia korespondencyjnego przypada na lata 50. XX w. – wówczas częściej zaczęto organizować spotkania uczących się. Organizowano jedno- i dwutygodniowe zjazdy i konferencje, na których omawiano zasadnicze zagadnienia. Oprócz zjazdów zaczęto także przeprowadzać częstsze zespołowe konsultacje dla uczniów.

Kształcenie korespondencyjne bywało również nazywane kształceniem zaocznym, pocztowym, listownym, dalszym, studium domowym, studium na odległość. Określenia te opierają się na głównym założeniu, że kształcenie korespondencyjne nie wymaga bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniem.

* Kursy te były dwuletnie, odbywały się do 1923 r.

Metodyczne odmiany kształcenia korespondencyjnego

Kształcenie korespondencyjne jest określane przeważnie jako system dydaktyczny, bez wyraźnego wyodrębnienia aspektu metodycznego; rozpatruje się je w ramach szkolnictwa i przeciwstawia szkolnemu systemowi klasowo-lekcyjnemu. Franciszek Urbańczyk (1962) uważa kształcenie korespondencyjne za jeden z sześciu następujących systemów dydaktycznych:

1. System klasowo-lekcyjny;
2. System kształcenia korespondencyjnego;
3. System swobodnego kształcenia za pomocą żywego słowa;
4. System swobodnego kształcenia za pomocą pisanego słowa;
5. System kół oświatowych;
6. System samokształcenia.

Urbańczyk (1962, s. 215) zakłada, że poszczególne systemy nie wykluczają się wzajemnie ani nie wyczerpują całej działalności oświaty dorosłych. Autor uważa kształcenie korespondencyjne za system nauczania pośredniego, kontrolującego jego wyniki – przez pojęcie kontroli rozumie Urbańczyk egzaminy promocyjne.

Zależnie od celów i warunków działania placówki korespondencyjne różnie organizowały tok pracy kształceniowej uczniów i nauczycieli, co potwierdza przegląd historyczny placówek kształcenia korespondencyjnego.

Börje Holmberg (za: Zawacka 1967) mówi nie o jednej, lecz o kilku metodach kształcenia korespondencyjnego. Sklasyfikowanie tych odmian kształcenia jest trudne, gdyż jak wspomniałam wyżej, kształcenie korespondencyjne było organizowane rozmaicie. Należy wyróżnić wspólną dla jego różnych form cechę: korespondencyjny kontakt nauczyciela i ucznia.

Spróbuję określić i przedstawić poszczególne jego funkcje w oświacie dorosłych, możliwości zastosowania dla określonych kategorii uczniów, a także ująć porównawczo kształcenie korespondencyjne w Polsce i za granicą.

Ryszard Wroczyński (1959, s. 551) rozpatruje trzy typy kształcenia korespondencyjnego, biorąc pod uwagę kraj, w którym ono występuje, treść programową oraz charakter metodyczny procesu dydaktycznego:

1. Nauczanie korespondencyjne w Wielkiej Brytanii obejmuje poziom średni i wyższy ogólnokształcący oraz zawodowy, opiera się na pracy ucznia, kierowanej drogą korespondencyjną za pomocą specjalnych podręczników i egzaminów pisemnych.

2. Nauczanie korespondencyjne w krajach skandynawskich skupia się przede wszystkim na podnoszeniu kwalifikacji zawodowych na podstawie systematycznego kształcenia zespołów pracowników danego zakładu, przy czym wyniki nauczania kontroluje centrala kształcenia korespondencyjnego.
3. Nauczanie korespondencyjne w Związku Radzieckim*, służące przede wszystkim kształceniu ogólnemu na poziomie średnim, nawiązuje do systemu klasowo-lekcyjnego w terenowych punktach konsultacyjnych.

Maksymilian Siemieński (za: Zawacka 1967, s. 21) podaje trzy inne typy kształcenia korespondencyjnego. Jego podział jest praktyczny, oparty na różnicach w zakresie i treści programowej kształcenia:

1. Kursy korespondencyjne o wąsko zakreślonym programie z zakresu pojedynczej umiejętności czy sprawności, np. kurs księgowości czy kurs języka obcego.
2. Szkoła korespondencyjna przerabiająca pełny program szkolny z jednego, kilku lub wszystkich przedmiotów szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej, przygotowująca do egzaminu zawodowego.
3. Kursy korespondencyjne z różnych dziedzin wiedzy i kultury, np. kurs wiedzy obywatelskiej Powszechnego Uniwersytetu Korespondencyjnego czy kurs korespondencyjny języka polskiego Polskiej Macierzy Szkolnej w Argentynie – kursy traktowane tak szeroko, że dają wykształcenie ogólne.

Börje Holmberg (za: Zawacka 1967, s. 22–23) wymienia w swoim opisie kształcenia korespondencyjnego nauczanie ustne (*supplementary oral tuition*) oraz nadzorowane studia korespondencyjne (*supervised correspondence study*).

Elżbieta Zawacka (1967, s. 22–23) wyodrębniła odmiany kształcenia korespondencyjnego, biorąc za kryterium dodatkowe rodzaje kontaktów między pracownikami oświatowymi a uczniami. Uczelnie korespondencyjne posługiwały się bądź to wyłącznie kontaktem korespondencyjnym, bądź też uzupełniały go albo kontaktem pośrednim innego rodzaju (radio lub telewizja), albo kontaktem bezpośrednim lub obydwojma łącznie.

* Bardzo często w literaturze spotyka się porównywanie kształcenia korespondencyjnego w Polsce do tej formy nauczania w Związku Radzieckim. Uczelnie korespondencyjne w byłym Związku Radzieckim były często placówkami wzorcowymi dla kształcenia korespondencyjnego w Polsce, szczególnie w okresie Polski Ludowej.

Zawacka, badając i analizując proces kształcenia korespondencyjnego, wyróżniła cztery metodyczne odmiany kształcenia korespondencyjnego:

1. Zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne – odmiana klasyczna, posługiwanie się wyłącznie kontaktem korespondencyjnym.
2. Nadzorowane kształcenie korespondencyjne – kontakty korespondencyjne są uzupełnione kontaktami bezpośrednimi w zakresie kontroli systematyczności pracy uczniów.
3. Odmiany kształcenia korespondencyjnego połączonego z nauczaniem bezpośrednim – indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełnione indywidualnymi i zbiorowymi kontaktami bezpośrednimi.
4. Odmiana kształcenia korespondencyjnego połączonego z nauczaniem przez radio i telewizję – indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane zbiorowym nauczaniem przez radio i (lub) telewizję, czasem również nauczaniem bezpośrednim.

Poza tymi odmianami można doszukać się sporo odmian „częstkowych”, tzn. takich, które wykazują tylko pewne cechy charakterystyczne dla kształcenia korespondencyjnego.

Zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne to klasyczna odmiana kształcenia korespondencyjnego, historycznie najwcześniejsza, która opiera się na regularnej korespondencji między nauczycielem a uczniem. Nie występuje tu bezpośredni kontakt. Podstawą pracy jest studiowanie przez uczniów kursu-podręcznika nazywanego również sylabusem, skryp-tem, poradnikiem czy komentarzem do podręcznika. Jest to podręcznik szczególnego rodzaju, powinien być jasny, czytelny, przejrzysty, zrozumiały. Procedura studiów zamyka się w trzech powtarzających się etapach. Po zgłoszeniu się na kurs uczestnik otrzymuje dokładne wskazówki uczenia się i pierwszy „list” kursu. Po przestudiowaniu go i opracowaniu wszystkich wskazanych ćwiczeń, które służą utrwalaniu materiału i jego dokładnemu opanowaniu, uczeń może przystąpić do opracowania pisemnego zadań kontrolnych. Sprawdzają one zrozumienie tematu, przyswojenie wiedzy, pozwalają skontrolować i ocenić postępy. Odrobiona praca domowa jest punktem wyjścia do udzielania rad i indywidualnych wskazówek przez instruktora-recenzenta. Trzecim etapem jest spożytkowanie recenzji zadania kontrolnego, przesyłanej korespondentowi wraz z następnym „listem”.

Zindywidualizowanie tej metody polega na umożliwieniu każdemu uczniowi stosowania takiego tempa pracy, które odpowiada jego warun-

kom życiowym. Każdy kształcący się jest traktowany indywidualnie, nauczyciel dostosowuje porady do postępów ucznia. Helena Radlińska (1947, s. 187) zaznaczyła, że kursy korespondencyjne w najlepszych, lecz najrzadszych wzorach łączą nauczanie z poradnictwem.

O ujemnych stronach tej odmiany Elżbieta Zawacka pisze (1967, s. 26), że jest to ograniczenie osobistego wpływu nauczyciela. Dalsze jej wady wymienia Ryszard Wroczyński (1950). W nauczaniu korespondencyjnym brak wielostronności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych grozi niebezpieczeństwem dogmatyzmu i werbalnego przyswajania dostarczonych treści. Brak opanowania racjonalnej techniki pracy umysłowej i rzetelnej kontroli prowadzi do mylnych pojęć, błędów i nawyków, trudnych następnie do zwalczania. Börje Holmberg (tamże) podkreśla niebezpieczeństwo zrutyinizowania pracy instruktorów-recenzentów.

Kształcenie korespondencyjne nadzorowane jest modyfikacją poprzednio omawianej metody. W ramach tej metody, poza instruktorem-recenzentem pracującym w szkole korespondencyjnej, występuje również miejscowy nauczyciel, nadzorujący bezpośrednio uczniów korespondentów. Do dwóch zasadniczych ogniw procesu nauczania korespondencyjnego dochodzi ogniwo trzecie, mianowicie praca kontrolująca nauczyciela nadzorującego. Jego zadaniem jest wzmocnienie dyscypliny i samokontroli uczniów, co staje się konieczne wobec ich młodego wieku (odmianę tę można stosować w pracy z młodzieżą szkół podstawowych i średnich). Rola nauczyciela korespondenta jest taka jak w poprzedniej odmianie. Ta forma kształcenia, wykorzystywana w szkolnictwie publicznym, szeroko rozpowszechniła się w Stanach Zjednoczonych, Nowej Zelandii, Australii, Szwecji, a także w Wielkiej Brytanii (Bartkowiak 1942). Jest skuteczna w państwach lub regionach nisko zaludnionych. Na przykład w Stanach Zjednoczonych uczeń przerabia prawie cały program szkoły w sposób tradycyjny, stacjonarny, a tylko niektóre przedmioty korespondencyjnie. Uczeń jako uczestnik wybranego kursu korespondencyjnego pracuje nad nim samodzielnie w obecności nauczyciela nadzorującego. Do tego nauczyciela należy organizacja pracy uczniów-korespondentów (z których każdy może przerabiać inny kurs) i pilnowanie, aby przepracowali dostateczną liczbę „lekcji” czy „listów” w danym tygodniu, miesiącu lub innym okresie. Nauczyciel nadzorujący przesyła także opracowane przez uczniów zadania kontrolne do recenzowania w szkole korespondencyjnej i pomaga podopiecznym w przewyciężaniu trudności merytorycznych, występujących

podczas przerabiania niektórych przedmiotów; może on jednak nie być specjalistą w określonym przedmiocie.

W Szwecji opracowywany korespondencyjnie program wyższych klas szkoły podstawowej był przedmiotem nauczania w małych zespołach. Uczniowie wywodzili się z poszczególnych wiosek. Nauczycielem nadzorującym był nauczyciel miejscowej szkółki.

Nauczyciel nadzorujący pozostaje w ścisłym kontakcie z centralną szkołą korespondencyjną. Jego praca jest kontrolowana przez personel pedagogiczny szkoły, organizuje się również doskonalenie zawodowe nauczycieli nadzorujących. W tej odmianie nauczania poza młodzieżą normalnie uczęszczającą do szkoły mogą się uczyć także dzieci, które z różnych przyczyn (np. z powodu kalectwa, choroby, z racji przebywania z rodzicami w innym kraju) muszą być kształcone indywidualnie, poza szkołą. Wówczas rolę nauczyciela nadzorującego, utrzymującego kontakt ze szkołą, przejmują rodzice lub nauczyciel domowy.

Omówiona metoda może być stosowana także w kształceniu ludzi dorosłych, miało to miejsce np. w dużych zakładach przemysłowych, angażujących fachowca, który pomagał w nauce personelowi administracyjnemu lub technicznemu, kształcącemu się korespondencyjnie na zawodowych kursach dokształcających.

Zaletami tej metody, o których pisze Elżbieta Zawacka (1967, s. 29), są względy ekonomiczne. Niweluje się tu bowiem niedomagania systemu szkolnego, powstające z braku dostatecznej liczby wykwalifikowanych nauczycieli specjalistów, i ogranicza zarazem konieczność organizowania gęstej sieci szkolnej. Metoda kształcenia korespondencyjnego nadzorowanego pozwala również stosunkowo tanim kosztem, bez dodatkowego angażowania wykwalifikowanych nauczycieli, rozszerzać programy szkół średnich w mniejszych miejscowościach o wiele przedmiotów do wyboru.

Słabą stroną tej metody jest, podobnie jak w poprzedniej odmianie, pogorszenie wyników nauczania przy przerabianiu w ten sposób wielopredmiotowych kursów szkolnych. Szczególnie zauważalne jest to w przypadku przedmiotów nie lubianych przez uczniów oraz mniej nadających się do opracowania korespondencyjnego, jak np. nauka języków obcych, przedmioty wymagające prowadzenia dyskusji oraz ćwiczenia laboratoryjne.

Kolejną metodą jest kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem bezpośrednim. W tej metodzie nauka może przebiegać w dwójaki sposób. Po tygodniach, miesiącach, a nawet latach nauki korespondencyjnej według którejś z wymienionych wyżej metod następuje kurs

stacjonarny uzupełniający, który trwa, zależnie od potrzeb, kilka dni, tygodni lub miesięcy. Taka metoda była wykorzystywana w szwedzkiej szkole korespondencyjnej Hermonds.

W Polsce upowszechnił się nieco inny model nauczania korespondencyjnego połączonego z nauką bezpośrednią. Praca ucznia odbywała się w kilku przeplatających się etapach. Według Elżbiety Zawackiej (1967, s. 30) są to:

1. Samodzielna indywidualna praca ucznia z podręcznikiem korespondencyjnym.
2. Udział w konsultacjach (w tzw. punktach konsultacyjnych), prowadzonych jako nauczanie bezpośrednie przez nauczycieli szkoły korespondencyjnej.
3. Opracowanie okresowych zadań kontrolnych, recenzowanych przez nauczycieli szkoły korespondencyjnej.
4. Obowiązkowy udział w zjazdach-konferencjach okresowych, obejmujących zajęcia seminaryjne, laboratoryjne, demonstrowanie pomocy naukowych.
5. Zdawanie pisemnych i ustnych kolokwiiów i egzaminów.
6. Niektóre szkoły poprzedzają lub kończą kształcenie tą metodą kilkudniowym lub dłuższym kursem „naocznym”.

W omawianej metodzie rozszerza się znacznie rola nauczyciela – upodabnia się do roli nauczyciela stacjonarnego. Znaczenie podręczników natomiast słabnie. Często nie były już one wysyłane, lecz można je było zakupić jako podręczniki szkół stacjonarnych.

Metodą tą przerabiany był program stacjonarnej szkoły średniej i wieczorowej. Uczestnikami kształcenia byli ludzie dorośli, uzupełniający wymagane w wykonywanej pracy zawodowej kwalifikacje lub ubiegający się o awans zawodowy i społeczny. Szerzej o tej metodzie pisze Zawacka (1963) w artykule poświęconym liceom korespondencyjnym. Zaletą tej odmiany jest elastyczność stosowania bądź to nauczania korespondencyjnego, bądź też stacjonarnego, zależnie od potrzeb uczniów i możliwości organizacyjnych. Zmniejsza się kontakt indywidualny ucznia z nauczycielem, zajęcia przybierają charakter bezpośredni. Ujemna strona tej metody to ściśle ograniczony czas przerobienia materiału, co zwłaszcza w przypadku uczniów pracujących niesystematycznie powoduje przeciążenia związane z nauką i wykonywaną jednocześnie pracą zawodową, a w konsekwencji pogorszenie wyników nauczania.

Kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję jest metodą, w której występuje jednostronny kontakt drogą telewizyjną lub radiową i dwustronny kontakt korespondencyjny. Nauka z podręcznika korespondencyjnego zostaje wzbogacona o lekcje telewizyjne lub radiowe bądź nimi zastąpiona. Takim lekcjom towarzyszy stosunkowo bierna postawa ucznia, korzystającego ewentualnie z podręcznika telewizyjnego czy radiowego. Jednostronne kontakty radiowe czy telewizyjne są przeważnie zbiorowe, rzadko bywają uzupełnione indywidualnym zwracaniem się do ucznia w odpowiedzi na jego listy. Ucznia obowiązuje dodatkowo kontakt korespondencyjny ze szkołą: napisanie i wysłanie do szkoły rozwiązanych zadań kontrolnych, które po sprawdzeniu są odsyłane. W odmianie tej występuje kilku nauczycieli. Tele- czy radionauczyciel przekazuje i utrwała wiedzę. Nauczyciel recenzent, konsultant pełni taką samą rolę jak we wszystkich odmianach kształcenia korespondencyjnego. Koordynator, występujący tam, gdzie programy te są odbierane zbiorowo, pełni rolę podobną do nauczyciela nadzorującego w odmianie drugiej; pilnuje dyscypliny odbioru, pośredniczy między uczestnikiem a telonauczycielem oraz częściowo pomaga w nauczaniu jako korepetytor i doradca. Jeżeli jest taka konieczność, dochodzi jeszcze nauczyciel egzaminator. Tele- lub radionauczyciel musi być dobrze przygotowany merytorycznie, może obsłużyć jednocześnie dużą liczbę uczniów. Mankamentem tej metody są trudności w zharmonizowaniu zajęć szkolnych w całym kraju.

Wiele uczelni zastosowało taką metodę: m.in. we Włoszech w 1958 r. powstała Telescula. Na początek wprowadziła trzyletni program rozwoju szóstego, siódmego i ósmego roku nauczania, tzn. program szkoły podstawowej II stopnia, przeznaczony dla dzieci. Nauka odbywała się w telepunktach, salach zaopatrzonych w telewizory, w grupach około 20 osób. Takich punktów, mogących obejmować po kilka grup uczniów, było w roku 1960 około 2000, w roku 1961 – około 2700 (Zawacka 1967, s. 34). Korespondencyjna nauka w tej szkole polegała na wysyłaniu co miesiąc do Centralnego Biura Poprawy Zadań przy Telesculi zadań kontrolnych, opracowanych przez każdego ucznia. Zadania te wracają poprawione, zaopatrzone w komentarz i ocenę.

Podobnie wygląda nauka w „latającej” Szkole Telewizyjnej w USA. We Francji wielka państwowa uczelnia Centre National par Corespondente, istniejąca od 1946 r., przekształciła się w roku 1956 w Centre National par Corespondente, Radio et Television.

W Polsce również została wykorzystana ta metoda: zajęcia poprzez telewizję prowadziła Politechnika Telewizyjna uruchomiona w 1965 r. (Barcikowska 1980). Telewizja zorganizowała również dużą liczbę kursów językowych, które lepiej spełniałyby swoją funkcję, gdyby przynajmniej część pracy uczniów była kontrolowana drogą korespondencyjną.

Oprócz przedstawionych metod kształcenia korespondencyjnego Elżbieta Zawacka wymienia metody cząstkowe. Nie jest to czysta forma metody, ale w procesie edukacji istnieją jej elementy. Przykładem mogą być porady udzielane korespondencyjnie przez poradnię samokształceniową. Inną odmianą cząstkową jest praca Wszechnicy Radiowej. Lekcje dawane przez radio były uzupełniane regularnym kontaktem korespondencyjnym poprzez przesyłanie materiałów pomocniczych.

W cząstkowych metodach kształcenia korespondencyjnego cechy tego systemu występują stale lub niestale. Jednak kwalifikuje to już te metody nauczania do łączenia ich z kształceniem korespondencyjnym.

Pomimo różnicowań metodycznych Zawacka wskazuje na wspólne cechy, które charakteryzują wszystkie cztery metody kształcenia korespondencyjnego:

1. Określony program nauczania placówki korespondencyjnej, opracowany w formie podręcznika o specjalnych cechach.
2. Systematyczna kontrola indywidualna prowadzona drogą korespondencyjną przez nauczyciela placówki, sprawdzającego opanowanie materiału programowego.
3. Periodyczność korespondencji ze strony placówki.
4. Periodyczność korespondencji ze strony uczestnika (Zawacka 1967, s. 38).

Przeobrażenia w rozumieniu kształcenia korespondencyjnego

Autorzy prac i artykułów na temat kształcenia korespondencyjnego i przebiegu procesu nauki rzadko podają definicje samej metody. Poszczególne autorzy zwracają często uwagę na zupełnie inne jej cechy, np. W.S. Bittner w 1948 r. stwierdził, że „Nauczanie korespondencyjne jest raczej metodą uzupełniającą aniżeli zamkniętym i pełnym systemem szkolnym. Stanowi ono zmienny (*flexible*) typ zindywidualizowanego nauczania [...] wymaga istnienia ciągłego procesu wymiany pomiędzy studentem a instruktorem

rem. Wymiana ta bazuje nie tylko na pewnym zestawie lekcji, lecz także na zmiennym zespole dodatkowych materiałów, takich jak powielane pisma, drukowane referaty, ćwiczenia, poprawy, rady i sugestie, wypożyczanie książek; materiały te są dostarczane każdemu studentowi przez nauczyciela w dostosowaniu do jego potrzeb” (za: Zawacka 1967, s. 39).

Inną definicją posłużył się Börje Holmberg w 1960 r.: „nauczanie korespondencyjne należy rozumieć jako nauczanie drogą pisemną, w trakcie którego uczeń i nauczyciel regularnie piszą jeden do drugiego. Ta korespondencja ma za podstawę specjalnie przygotowany kurs, umożliwiający jednemu instruktorowi uczenie pewnej liczby uczniów” (tamże). Definicja ta nie zadowoliła Elżbiety Zawackiej, która sformułowała obszerną, opisową i chyba najtrafniejszą definicję kształcenia korespondencyjnego: kształcenie się metodą korespondencyjną polega na przerabianiu przez uczestnika-korespondenta samodzielnie, ale pod kierunkiem instruktora, w tempie dla siebie stosownym, z dala od uczelni, określonego przez tę uczelnię programu naukowego, przy jednoczesnym utrzymywaniu z uczelnią periodycznego korespondencyjnego kontaktu. W pracy uczestnik posługuje się specjalnym podręcznikiem, ujętym w formę kolejnych listów. Kontakt z uczelnią jest dwustronny i polega na tym, że uczestnik w celu skontrolowania zakresu opanowanej wiedzy, objętej jednym listem, przesyła kolejno opracowywane przez siebie zadania kontrolne, wskazane w tym liście, i otrzymuje je z powrotem po ich zrecenzowaniu przez instruktora. Ponadto uczeń przesyła zwykle raporty i zapytania, uczelnia zaś dodatkowe materiały w zależności od jego potrzeb. Kontakt korespondencyjny może być uzupełniony kontaktem bezpośrednim i kontaktem pośrednim przez radio i telewizję (Zawacka 1967, s. 40).

Definicja UNESCO z 1979 r. określa kształcenie korespondencyjne następująco: „Edukacja prowadzona przez pośrednictwo i pomoc poczty bez kontaktów bezpośredniej edukacji między nauczycielem a uczniem. Kształcenie jest realizowane przez pisane lub drukowane i nagrane materiały przesyłane do ucznia, którego postępy są ustalone przez pisemne lub drukowane ćwiczenia przekazywane nauczycielom do kontroli i poprawy, a następnie zwracane uczniom z uwagami i oceną” (Pólturzycki 1998, s. 302–303).

System kształcenia korespondencyjnego był rozwijany i wzbogacany, co spowodowało powstanie wielu jego odmian, ale wszystkie opierają się na samodzielnej pracy ucznia. W trakcie zmian i rozwoju kształcenia korespondencyjnego proponowano uczniowi coraz to nowsze formy kontaktowania się ze szkołą. Praktyka kształcenia korespondencyjnego i jego wzbo-

gacanie doprowadziły do przemian, w konsekwencji których wyłonił się nowy system edukacji, zwany kształceniem na odległość, edukacją na odległość, edukacją na dystans czy też kształceniem zdalnym.

O rozwoju metody kształcenia korespondencyjnego świadczy fakt, że w roku 1982 zmieniono nazwę Międzynarodowej Rady do spraw Edukacji Korespondencyjnej na Międzynarodową Radę do spraw Edukacji Niestacjonarnej. Podkreślono tym samym technologiczną ewolucję wielu instytucji uprzednio ograniczających swą działalność do korespondencji. Pocztę zastąpiły urządzenia telekomunikacyjne. Niezależnie od wykorzystywanego medium kształcenie korespondencyjne ma do zrealizowania te same cele co tradycyjna edukacja i przyświeca mu taka sama filozofia edukacyjna. Różni się głównie środkami i samą metodą (Trindade 1993).

Termin „kształcenie korespondencyjne” nie obejmuje radia, telewizji, sprzętu audio czy komputerów; można je uważać za podzbiór edukacji niestacjonarnej, przy której nie zachęca się słuchaczy (studentów) do kontaktów (Keegan 1996). Jest to wyrażenie odzwierciedlające początki edukacji niestacjonarnej jako produktu rozwoju tanich, niezawodnych usług pocztowych. Dziś faktyczne kształcenie korespondencyjne jest szczególną formą edukacji niestacjonarnej, opierającą się na wyznaczonych zadaniach w formie pisanej lub drukowanej i na listach, podczas gdy w edukacji niestacjonarnej wykorzystywane są różne media.

W kształceniu korespondencyjnym z czasem coraz mniejszą rolę odgrywał element korespondencyjności, zaczęły pojawiać się bezpośrednie formy oddziaływania edukacyjnego oraz przekazy radiowe i telewizyjne, a także pomoc telefoniczna i techniki komputerowe. System ten stracił korespondencyjność, ale „zachował podstawową zasadę indywidualnego uczenia się poza terenem szkoły i bezpośrednim stałym oddziaływaniem nauczyciela. Przyjęto dla tego systemu nową nazwę w języku polskim: kształcenie zdalne” (Pólturzycki 1998, s. 305).

Od roku 1980 upowszechniało się pojęcie i forma „edukacji na odległość”. Zaczęły powstawać pierwsze pisma poświęcone tej tematyce: „Distance Education” w 1980 r. w Australii, „ICDE Bulletin” w 1983 r., „Teaching at a Distance” – pismo Open University, „Journale of Correspondence Education” już w 1976 r., a następnie „Open Learning” w 1986 r. (tamże, s. 305).

Edukacja na dystans może być rozumiana jako forma nauczania i uczenia się, są to dwa procesy realizowane niezależnie od siebie, ale dopiero ich połączenie w aktywności dydaktycznej zapewnia skuteczny efekt

(Keegan 1996, s. 34). Edukacja na dystans powinna zawierać następujące elementy:

1. Oddzielenie nauczyciela od ucznia;
2. Wpływ organizacji edukacyjnej;
3. Wykorzystanie technicznych środków oraz dźwięku, które łączą nauczyciela i ucznia;
4. Przygotowanie komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
5. Dopuszczanie okazjonalnych bezpośrednich spotkań;
6. Wprowadzenie techniki i automatyzacji do przekazu edukacyjnego (tamże, s. 34).

Za kluczowe elementy edukacji na odległość współcześnie możemy uznać: zmianę roli nauczyciela, równorzędność mediów, możliwość ich łączenia i wzbogacania odbioru, potrzebę aktywnego uczenia się, zapewnienie sprzężenia zwrotnego i skutecznej, obiektywnej oraz kształcącej kontroli. Kształcenie korespondencyjne, wzbogacone o środki techniczne, nowoczesne media edukacyjne oraz wykorzystanie Internetu, przybrało dzisiaj formę nauczania na odległość. Zostało upowszechnione zarówno w edukacji dzieci, jak i dorosłych. Współcześnie ta forma edukacji daje nowe możliwości zapewniające demokratyzację edukacji powszechnej nie tylko na poziomie podstawowym, lecz także średnim i wyższym.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę rozwiązania metodyczne – udzielanie wskazówek przez nauczyciela, indywidualne doradztwo, kierowanie procesem samokształcenia – można uznać, że kształcenie korespondencyjne dało podwaliny pod dzisiejszą edukację na odległość. Obecnie nauczanie i uczenie się odbywa się w sieci komputerowej, komunikacja między uczestnikami procesu kształcenia jest dwukierunkowa, może się odbywać zarówno w sposób asynchroniczny, jak i synchroniczny. System edukacyjny wspierany jest platformą zdalnego nauczania, wykorzystywane są media elektroniczne. Nadal występują tu tradycyjne sposoby komunikowania się (podręczniki, materiały drukowane), ale przeważają nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłające głos i obraz wideo. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym między nauczycielem a uczniem za pomocą audio- lub wideokonferencji niezależnie od odległości, jaka ich dzieli.

Nie sposób nie doceniać doświadczeń pierwszych szkół korespondencyjnych: podobnie jak ponad 100 lat temu, tak i dziś edukacja na odległość jest formą przekazywania wiedzy i przyswajania jej przez uczących się dorosłych niezależnie od zmian środków technicznych. W procesie tym nadal nie występuje tradycyjna forma kontaktu ucznia i nauczyciela, jaką jest spotkanie osobiste.

Wykorzystanie nowych technologii w edukacji dorosłych jest oznaką postępu technologicznego, który niektórzy uważają za znak naszych czasów, i wychodzi naprzeciw rosnącym potrzebom uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*, LLL), mobilności w edukacji, wymiany doświadczeń oraz procesowi kształtowania się społeczeństwa informacyjnego.

Bibliografia

- Barcikowska W. (1980), *Radio i telewizja w szkolnym systemie kształcenia dorosłych*, Warszawa.
- Bartkowiak F. (1942), *Szkolnictwo korespondencyjne w Wielkiej Brytanii*, Londyn.
- Frąckowiak A., Górska R., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H., Wojdyło W. (red.) (2009), *Elżbieta Zawacka 1909–2009*, Radom.
- Frąckowiak A., Półturzycki J., Solarczyk-Szwec H. (red.) (2009), *Elżbieta Zawacka. Pisma pedagogiczne*, Radom.
- Kabzińska Ł. (2001), *Formy i metody zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych w działalności oświatowej Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1916–1939*, [w:] E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pajak (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 22, Radom.
- Keegan D. (1996), *Foundations of distance education*, New York.
- Półturzycki J. (1998), *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń.
- Półturzycki J. (2001a), *Otwarte szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji akademickiej XX/XXI wieku*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Półturzycki J. (2001b), *Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny*, [w:] E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pajak (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 22, Radom.
- Radlińska H. (1947), *Oświata dorosłych*, Warszawa.
- Trindade A.R. (1993), *Distance Education for Europe*, Lisbon.
- Urbańczyk F. (1962), *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, Warszawa.
- Urbańczyk F. (1973), *Problemy oświaty dorosłych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

- Wroczyński R. (1950), *Nauczanie korespondencyjne*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Wroczyński R. (1959), *Praca pozaszkolna wśród młodzieży dorastającej i wśród dorosłych*, [w:] B. Suchodolski, *Zarys pedagogiki*, t. 2, Warszawa.
- Zawacka E. (1963), *Uwagi o swoistych formach pracy dydaktyczno-wychowawczej w liceach korespondencyjnych*, „Oświata Dorosłych”, nr 2.
- Zawacka E. (1967), *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa.

Tomasz Maliszewski

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

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni im. Bohaterów Westerplatte

Hanna Solarczyk-Szwec

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

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Józef Pólturzycki wobec uniwersytetów ludowych. Kilka uwag na kanwie odnowy polskich uniwersytetów ludowych w latach 2016–2022

Józef Pólturzycki in the face of folk high schools.
Notes on the basis of the renewal of Polish folk high schools
in the years 2016–2022

Streszczenie. Autorzy dedykują swój tekst pamięci prof. Józefa Pólturzyckiego, przypominając jego wkład jako autora, redaktora naczelnego „Rocznika Andragogicznego” i inspiratora działań na rzecz przechowania w społecznej (i naukowej) pamięci wiedzy o uniwersytetach ludowych od lat 90. XX do drugiej dekady XXI w., czyli w czasach, gdy placówki te zostały niemal zapomniane. W szkicu poruszono wybrane wątki dotyczące odnowy polskiego ruchu uniwersytetów ludowych, dokonującej się w związku z uruchomieniem Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2020–2030 oraz powstaniem przed kilku laty Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych (OSUL). Inspiracją do podjęcia tej problematyki był udział obojga autorów w ogólnopolskim I Festiwalu Uniwersytetów Ludowych w Koszałkowie latem 2022 r.

Słowa kluczowe: uniwersytet ludowy, Józef Pólturzycki (1934–2021), Program Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych, Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych, Festiwal Uniwersytetów Ludowych

Abstract. The authors dedicate their text to the memory of prof. Józef Półturzycki, recalling his contribution as the author, editor-in-chief of the “Andragogical Yearbook” and the inspirer of activities aimed at preserving the knowledge of folk high schools in the social (and scientific) memory from the 1990s to the second decade of the 21st century, i.e. at the time when these institutions were almost forgotten. The sketch touches on selected threads regarding the renewal of the Polish folk high schools movement on the basis of the Folk High Schools Development Programme for 2020–2030 and the Polish Network of Folk High Schools (OSUL) established several years ago, and was created on the basis of the participation of both authors in the 1st National Festival of Folk High Schools in Koszałkovo in the summer of 2022.

Keywords: folk high school, Józef Półturzycki (1934–2021), Folk High Schools Development Programme for 2020–2030, Polish Network of Folk High Schools, All-Polish Folk High Schools Festival

Szkic ten dedykujemy pamięci Profesora Józefa Półturzyckiego, który wielokrotnie wyrażał zainteresowanie uniwersytetami ludowymi (UL) i ich twórcami zarówno w swoich publikacjach, jak i w rozmowach z autorką i autorem niniejszego tekstu. Widział bowiem w ideach przyświecających tym placówkom, ich koncepcjach programowo-organizacyjno-metodycznych oraz możliwościach społecznego oddziaływania w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych wielki potencjał edukacyjny i wychowawczy.

Uniwersytet ludowy stał się placówką, w której główną wartością i naczelnym zadaniem było wychowanie, wzajemne oddziaływanie, wyzwalanie wartości, a nie realizowanie ściśle określonego programu kształcenia przeniesionego ze szkoły młodzieżowej (Półturzycki 1999, s. 167).

Jeszcze w sierpniu 2021 r. środowisko polskich uniwersytetów ludowych, mając we wdzięcznej pamięci Jego wielokrotnie wyrażany – i w publikacjach, i w innych działaniach – stosunek do „UL-owskiej sprawy”, podjęło próbę zaproszenia Profesora do honorowego udziału w Komitecie Naukowym międzynarodowej konferencji, która miała uczcić jubileusz stulecia

uniwersytetów ludowych w niepodległej Polsce*. Nie zdążyliśmy... Telefonu już samodzielnie nie odebrał... Dwa dni później, 25 sierpnia 2021 r., zmarł.

Wprowadzenie

Uniwersytety ludowe w niepodległej Polsce mają już ponadstuletnią tradycję. Pierwszy z nich powstał jesienią 1921 r. w Wielkopolsce, dając początek katolickiemu nurtowi tych placówek w naszym kraju. Drugi, poprowadzony w pierwszym okresie swej działalności przez inż. Ignacego Solarza, w 1924 r. w małopolskich Szybach. Od niego właśnie rozpoczęła się historia świeckiego nurtu w łonie polskich UL-ów (Półturzycki 1999, s. 166). Z kolei początków samej recepcji idei tej skandynawskiej innowacji andragogicznej na ziemiach polskich można się doszukać dużo wcześniej – już w końcu lat 60. XIX stulecia, a pierwszych prób jej implementacji do praktyki oświatowej przez różne środowiska – na wiele lat przed wybuchem I wojny światowej (Maliszewski 2021b, *passim*; Pilch 2007, s. 1019–1032).

Są to trudne do prowadzenia placówki, wymagają solidnej wiedzy i właściwej postawy od nauczyciela [...], toteż było ich w naszej tradycji niezbyt wiele, podobnie zresztą jak w innych krajach z wyjątkiem Skandynawii, gdzie systematycznie zwiększała się ich liczba (Półturzycki 1999, s. 167).

Różne były losy UL-owskiej idei w kolejnych dziesięcioleciach działalności uniwersytetów ludowych w Polsce. Mimo że nigdy tak naprawdę nie stały się one placówkami edukacji dorosłych na wsi o charakterze masowym, bywały okresy, kiedy dawało się dostrzec wzrost ich znaczenia, związany (w dużej mierze) ze wzrostem ich liczebności oraz (najczęściej) próbami konsolidacji ruchu polskich UL-ów jako całości. Z taką sytuacją mieliśmy niewątpliwie do czynienia w II Rzeczypospolitej w drugiej połowie lat 30.

* Konferencję zorganizowano w Mierzynie i Szczecinie w dniach 4–5 października 2021 r., czyli dokładnie w setną rocznicę uruchomienia przez ks. Antoniego Ludwiczaka pierwszego kursu Uniwersytetu Ludowego w Dalkach k. Gniezna. Jej współorganizatorami były następujące podmioty: Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy w Mierzynie, Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych oraz dwa środowiska akademickie – Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni i Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego, w którego wnętrzach przeprowadzono obrady (por. Bzymek 2021, s. 135–138).

XX w., kiedy działało ponad 20 internatowych uniwersytetów ludowych i trwały prace nad uruchomieniem przynajmniej kilku kolejnych, które przerwał wybuch wojny. Nadzieje na znaczący rozwój sieci UL-ów przyniosły też lata 1945–1948, kiedy zaczęto wcielać w życie ideę „uniwersytetu ludowego w każdym powiecie” i udało się uruchomić kilkadziesiąt placówek tego typu, zanim uznano je za nieprzydatny w nowej rzeczywistości społecznej relikw przeszłości, czy koniec lat 80. XX w., u schyłku PRL-u, gdy liczba UL-ów wzrosła do kilkunastu (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska 2003, *passim*).

Bywały też okresy regresu w ich działaniach. Z największym z nich mieliśmy do czynienia w latach 1948–1956, choć i w kolejnych trzech dziesięcioleciach sytuacja uniwersytetów ludowych w Polsce poprawiła się jedynie nieznacznie. Stopniowy upadek polskich uniwersytetów ludowych następował także w pierwszym ćwierćwieczu III RP, kiedy to jedną po drugiej zamknięto dziesięć takich placówek, a nowe inicjatywy – zarówno świeckie, jak i kościelne – z wyjątkiem jednej (Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego w Grzybowie) okazywały się nietrwałe. W 2016 roku, nie licząc działań podejmowanych przez Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, funkcjonowały więc w Polsce jedynie cztery placówki (Maliszewski 2021a, s. 183–196). Niespodziewanie zaczęła się wówczas odnowa ruchu UL-owskiego w Polsce.

Profesor Józef Pólturzycki a uniwersytety ludowe w III Rzeczypospolitej

Naturalny wydaje się przykład Niemiec, Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Holandii, by organizować uniwersytety ludowe nowoczesne i sprofilowane zgodnie z potrzebami towarzystw społeczno-oświatowych, związków twórczych, organizacji kulturalnych, ruchu ludowego oraz bogatego w nasz kraj folkloru. Niekiedy mogłyby to być także formy specjalistycznej edukacji profesjonalnej (Pólturzycki 1999, s. 172–173).

W czasach regresu ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce Profesor podtrzymywał zainteresowanie własne tego typu instytucjami, zachęcał innych do eksploracji tej problematyki, a także szeroko udostępniał łamy „Rocznika Andragogicznego”, by na niwie naukowej tworzyć warunki do odnowy tego ruchu w naszym kraju.

Zainteresowanie Profesora uniwersytetami ludowymi wyrażone w publikacjach było pokłosiem wizyty studyjnej w Szwecji w początkach lat 80. XX w., a jej bezpośrednim skutkiem był cykl publikacji na temat oświaty dorosłych w tym kraju (1983, 1984) oraz niesłabnące zainteresowanie tego typu placówkami przez kolejne lata.

W publikacji *Edukacja dorosłych za granicą* (1998) Profesor poszerzył swoje zainteresowania uniwersytetami ludowymi w innych krajach: Norwegii, Finlandii, USA, Afryce, lokując je w kontekście edukacji ustawicznej i eksponując ich funkcje w rozwoju nowych form edukacji dorosłych, czemu dał wyraz m.in. podczas znaczącej dla odrodzenia ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce konferencji „Polskie uniwersytety ludowe – zmierzch idei czy nowe wyzwanie?”, gdzie przedstawił referat „Formalna edukacja dorosłych a uniwersytety ludowe” (1999). W analizach form organizacyjnych, programów, uczestników uniwersytetów ludowych za granicą szukał Profesor inspiracji dla odbudowy i rozwoju polskich uniwersytetów ludowych.

W 2009 r. wrócił do problematyki uniwersytetów ludowych w monografii *Edukacja w Szwecji*, a w kolejnym roku w szkicu nt. przemian uniwersytetu ludowego w edukacji ustawicznej (Pólturzycki 2010). W tym samym czasie zwięździł swój dorobek z zakresu andragogiki porównawczej dwutomową publikacją pod wspólną redakcją z Anną Frąckowiak *Edukacja dorosłych w wybranych krajach* (2010), w której sam kilkakrotnie odnosił się do uniwersytetów ludowych, a także zachęcał innych autorów do zgłębienia tej problematyki, tak by naukowe poczynania i dowody inspirowały władze oświatowe oraz działaczy do rozwijania ruchu uniwersytetów ludowych w III Rzeczypospolitej.

Profesor Józef Pólturzycki krzewił zainteresowanie uniwersytetami ludowymi wśród swoich współpracowników, a także wśród studentów. To w dużej mierze z jego inspiracji od połowy lat 90. XX w. na uniwersytety ludowe wyruszyli doktoranci z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, często zabierając ze sobą grupy studentek i studentów tamtejszej pedagogiki*. Samą UL-owską ideę Profesor starał się rozpropagować również wśród młodego pokolenia polskich andragogów, przywołując ją wielokrotnie w czasie własnych zajęć w Szkole Młodych Andragogów, odbywających

* Por. np. Solarczyk 1997/1998, s. 244–247; Kławsuic, Pogorzelska 2005, s. 165–174. Szczególną popularnością cieszyły się wizyty studyjne w istniejącej wówczas filii Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieniu (por np. Kwiatkowska 1997/1998, s. 286–288; Kujawska 2001, s. 236–238; Szymkiewicz, Szymkiewicz 2005, s. 185–189).

się regularnie między 1999 a 2015 r., inspirując zorganizowanie dla nich warsztatów w jednym z nielicznych już wówczas w kraju uniwersytetów ludowych w początkach XXI w.* Miał też udział w przygotowaniu koncepcji uniwersytetu ludowego w Teremiskach**.

Jako wieloletni redaktor naczelny „Rocznika Andragogicznego” Profesor regularnie, od samego początku istnienia tego periodyku Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, zapraszał na jego łamy autorki i autorów piszących o uniwersytetach ludowych***. To dzięki jego życzliwości na łamach „Rocznika” opublikowane zostały również przed laty materiały z jednej z najważniejszych konferencji poświęconych UL-om odbytych w Polsce w latach 90. ubiegłego stulecia (nikt inny nie był wówczas zainteresowany ich wydaniem drukiem)****.

Nie sposób tu wymienić wszystkich drobniejszych tekstów, dotyczących uniwersytetów ludowych, które na przestrzeni bez mała dwóch dekad kierowania przez Profesora „Rocznikiem Andragogicznym” (1994–2012) pojawiły się w działach czasopisma poświęconych aktualiom, sprawozdaniom lub zaproszeniom czy w dziale recenzji. Odnotujmy jedynie, że były ich dziesiątki.

Można więc przyjąć, że także kierowany przez prof. Józefa Półturzyckiego periodyk odegrał ważną rolę w zachowaniu w społecznej pamięci wiedzy o możliwościach, jakie dają poszczególnym społecznościom lokalnym zarówno same UL-e, jak i inne placówki edukacyjno-wychowawcze wzorujące się w swojej działalności na wypracowanych tam założeniach metodycznych. Z perspektywy czasu można uznać, że również wysiłek Profesora włożony w promowanie idei uniwersytetów ludowych, szukanie dla nich rozwojowych inspiracji za granicą przyniósł rezultaty.

* Por. Maliszewski 2000, s. 318–320; Skalska, Kamper 2001, s. 233–235.

** Działal on pod nazwą Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego; okazał się jednak inicjatywą nietrwałą.

*** Por. np. Turos 1994, s. 17–180; Krzystek 1997/1998, s. 208–211; Rosalska 2010, s. 296–298; Maliszewski 2011, s. 217–225.

**** Rozdział pt. „Materiały z konferencji »Polskie uniwersytety ludowe – zmierzch idei czy nowe wyzwanie«” pod red. T. Maliszewskiego – z referatami i głosami w dyskusji m.in. prof. Wiesława Ciczkowskiego, Bronisława Gołębiowskiego, Piotra Kowalika, samego Józefa Półturzyckiego, Jana Szczepańskiego i Marii Wieruszewskiej, kilkorga przedstawicieli uniwersytetów ludowych oraz obojga autorów niniejszego szkicu – został opublikowany jako część trzecia „Rocznika Andragogicznego” z 1999 r. (s. 142–207).

Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych

Nie bez znaczenia jest [...] tworzenie towarzystw uniwersytetu ludowego. [...] Takie szerokie [ws]parcie wzmacnia działalność konkretnych placówek oraz rozwija zgodnie z celami i ideami współczesnej edukacji dorosłych (Pólturzycki 1998, s. 294).

Wielokrotnie podejmowane w III Rzeczypospolitej próby wyłonienia wspólnej reprezentacji uniwersytetów ludowych przez długi czas nie przynosiły rezultatów (por. np. Solarczyk 1999, s. 205). Dopiero 15 marca 2016 r. w siedzibie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy, gdzie przy okazji odbytej dzień wcześniej w Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku konferencji dotyczącej przyszłości uniwersytetów ludowych w Polsce spotkali się przedstawiciele kilku istniejących wówczas placówek, utworzono Ogólnopolską Sieć Uniwersytetów Ludowych (OSUL). Początkowo miała ona charakter nieformalny. Kolejne spotkania na Uniwersytecie Ludowym w Radawnicy i Ekologicznym Uniwersytecie Ludowym w Grzybowie pozwoliły na sformalizowanie działalności OSUL i sądowną rejestrację, którą uzyskano 7 marca 2018 r.

Formalnie Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych jest federacją – związkiem stowarzyszeń i fundacji związanych z działalnością uniwersytetów ludowych. Jej siedziba mieści się obecnie w Radawnicy, gdzie działa najstarszy z istniejących współcześnie w Polsce internatowych uniwersytetów ludowych. Prezesem Zarządu OSUL jest mgr Jakub Mincewicz (Radawnica), a jego członkami mgr Angelika Felska (Zachodniopomorski UL w Mierzynie) i mgr Mariusz Mówka (Wieżycy) (Maliszewski 2021a, s. 208–209). Członkiem federacji może zostać stowarzyszenie, fundacja lub inny podmiot pracujący w formule Uniwersytetu Ludowego, który przedstawi: uchwałę o chęci przystąpienia do OSUL, statut, rekomendacje od dwóch członków. W okresie od 1 stycznia 2021 do końca czerwca 2022 r. liczba instytucjonalnych członków Sieci podwoiła się i w dniach I Festiwalu Uniwersytetów Ludowych należało do niej 14 podmiotów (OSUL 2022).

Mottem federacji stało się hasło „Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia”, co w czytelny sposób nawiązuje do XIX-wiecznej filozofii edukacji Mikołaja Grundtviga, która dała początek skandynawskim wyższym szkołom ludowym, stanowiącym pierwowzór polskich UL-ów (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska 2003).

Jak wskazują sami członkowie: „Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych została powołana w celu rozwijania ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce oraz wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Ponadto reprezentuje ona swoich członków na forum ogólnopolskim [...] dbając o ich wspólne dobro” (OSUL 2022). Wydaje się, że zadania wskazane w przywołanym cytacie OSUL wypełnia od kilku lat konsekwentnie i w dużej mierze skutecznie. Dzięki wspólnej reprezentacji środowisko polskich uniwersytetów ludowych zaczęło być lepiej „słyszane” przez kręgi rządowe i parlamentarne oraz samorządy. Zaowocowało to podjęciem wielu inicjatyw na rzecz wsparcia poszczególnych UL-owskich inicjatyw, a po kilku latach zabiegów – przygotowaniem narodowego Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych, który został uruchomiony jesienią 2020 r.

Program Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2020–2030

Nie bez znaczenia jest także ujmowanie zasad i podstaw pracy tych placówek w ustawie o oświacie dorosłych, wspieranie ich przez państwo oraz liczne organizacje [...], w których powszechnie uczestniczą oświatowcy, ludzie nauki, kultury, polityki oraz uczestnicy i absolwenci (Pólturzycki 1998, s. 294).

Wskazane w rozpoczynającym ten wątek cytacie sprzed ćwierćwiecza postulaty zgłoszone przez prof. Pólturzyckiego zaczęły być częściowo realizowane dopiero w ostatnich dwóch latach, kiedy działalność uniwersytetów ludowych uzyskała wsparcie ze środków publicznych przeznaczonych na realizację Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych (PWRUL). To zaś spowodowało dużo większe zainteresowanie innych podmiotów organizacyjnych koncepcjami programowo-organizacyjno-metodycznymi polskich UL-ów. Czy postulat zgłoszony przez Profesora jeszcze w końcu lat 90. ubiegłego stulecia, by „ująć zasady i podstawy pracy” uniwersytetów ludowych w ramach odrębnej ustawy regulującej kwestie edukacji dorosłych, zostanie zrealizowany? Trudno dziś wyrokować. Warto jednak pamiętać, że przed kilku laty trudno byłoby również uwierzyć we wsparcie UL-ów środkami wyodrębnionymi w dedykowanym właśnie im Programie.

Jak odnotowano na stronie Narodowego Instytutu Wolności jako instytucji zarządzającej Programem:

Jest to pierwszy w Polsce program, którego głównym celem jest rozwój edukacji dorosłych w formie grundtvigiańskich uniwersytetów ludowych. Wsparcie finansowe w ramach programu obejmuje 4 priorytety:

Priorytet 1 – Wsparcie infrastrukturalne i programowe działających uniwersytetów ludowych, prowadzących kursy stacjonarne z wykorzystaniem bazy internatowej lub kursy niestacjonarne.

Środki pochodzące z programu posłużą rozwojowi organizacji pozarządowych oraz efektywniejszej realizacji ich działalności statutowej, m.in. poprzez podnoszenie umiejętności i kwalifikacji osób prowadzących zajęcia, zakup sprzętu i wyposażenia oraz podnoszenie standardów zarządzania.

Priorytet 2 – Wsparcie tworzenia nowych oraz reaktywacji wcześniej istniejących uniwersytetów ludowych.

Dotacje otrzymują organizacje obywatelskie, planujące uruchomić nową placówkę, prowadzące działalność oświatową i wychowawczą w myśl zasad metodologii grundtvigiańskiej, oraz organizacje, które zamierzają reaktywować działalność wcześniej istniejącego uniwersytetu ludowego.

Priorytet 3 – Wsparcie sieci i porozumień uniwersytetów ludowych oraz upowszechnianie edukacji grundtvigiańskiej.

Wsparcie dedykowane jest sieciom i federacjom organizacji obywatelskich działającym w formule uniwersytetów ludowych.

Priorytet 4 – Wsparcie rozwoju edukacji obywatelskiej i zachowania dziedzictwa w środowiskach lokalnych.

Dotacje są udzielane lokalnym partnerstwom z udziałem uniwersytetów ludowych, zainteresowanym tworzeniem i rozwojem oferty w zakresie edukacji obywatelskiej (NIW 2022).

Jak wskazuje Narodowy Instytut Wolności, Program został zaplanowany w perspektywie długofalowej na lata 2020–2030. Na jego realizację przeznaczono łącznie 100 mln zł – po ok. 9 mln zł rocznie. PWRUL cieszy się dużym zainteresowaniem. W jego ramach w 2020 r. wnioski o dotację złożyło aż 213 różnych podmiotów, w 2021 r. – 123. Po ich ocenie formalnej i merytorycznej wsparcie otrzymało odpowiednio 28 organizacji wnioskujących w roku 2020 i kolejnych 16 w roku 2021 (NIW 2022).

Zgodnie z Priorytetem 3 w 2020 r. dotację na swoje działania otrzymała również Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych. W jej ramach

podjęto zarówno szereg działań wzmacniających od strony instytucjonalnej i programowo-metodycznej samą Sieć i skupione w niej podmioty, jak i przedsięwzięcia mające na celu szersze rozpropagowanie w społeczeństwie idei i koncepcji pracy edukacyjno-wychowawczej uniwersytetów ludowych. Jednym z nich był ogólnopolski festiwal tych placówek. Zadanie koordynacji tych działań w ramach OSUL powierzono Kaszubskiemu Uniwersytetowi Ludowemu w Wieżycy k. Kościerzyny (OSUL 2022).

I Festiwal Uniwersytetów Ludowych

[Uniwersytety ludowe] są to placówki silnie związane ze współczesnym życiem, jego potrzebami i osiągnięciami. Wprowadzają i wykorzystują nowoczesną technikę, zwłaszcza film, telewizję, komputery w procesie organizacji i kształcenia. Łączą się z terenem owej działalności w formie kursów wieczorowych, zajęć sobotnio-niedzielnich, form doraźnych, wykładów okolicznościowych, wystaw, spotkań, dyskusji, a nawet organizują turystyczne wyprawy połączone z programem zajęć [...] (Półturzycki 1998, s. 293).

W dniach 28–29 lipca 2022 r. w Koszałkowie na Kaszubach odbył się I Festiwal Uniwersytetów Ludowych zorganizowany przez Ogólnopolską Sieć Uniwersytetów Ludowych oraz Kaszubski Uniwersytet Ludowy. Było to pierwsze tego typu wydarzenie w Polsce, podczas którego uniwersytety ludowe z całego kraju miały możliwość zaprezentowania swojej działalności w jednym miejscu. W otwarciu Festiwalu uczestniczył Wojciech Kaczmarczyk, dyrektor Narodowego Instytutu Wolności – instytucji zarządzającej Programem Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych i finansującej opisywane wydarzenie. Ideą przewodnią Festiwalu było łączenie edukacji z działaniami artystycznymi i rękodzielniczymi, co jest cechą charakterystyczną dla działań prowadzonych na uniwersytetach ludowych.

W strefie muzycznej na dużej scenie odbywały się każdego dnia od godz. 16 do późnego wieczora koncerty zespołów, które prezentowały repertuar od pieśni tradycyjnych i ludowych (Duet pieśni tradycyjnych z Lubuskiego Uniwersytetu Ludowego, Begebenheit – potańce korowodowe, Chór Błękitny Krajny związany z Uniwersytetem Ludowym w Radawnicy, Michalove, Drëszë), przez muzykę klezmerską (Orkiestra Klezmerska Teatru Sejneńskiego, której koncepcja powstała przed laty w filii Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieniu), muzykę rozrywkową

i jazz-band (Orkiestra Rambo Band), po mocne brzmienia rockowej muzyki i śpiewu (The Miond Seekres), aby dosłownie wybrzmiała myśl przewodnia festiwalu, którego właściwym celem była popularyzacja idei i działalności współczesnych uniwersytetów ludowych.

W namiocie „Ułowisko” Uniwersytet Ludowy z Radawnicy, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Ekologiczny Uniwersytet Ludowy z Grzybowa, Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego z Woli Sękowej, Leśny Uniwersytet Ludowy ze Złotowa, Lubuski Uniwersytet Ludowy, Uniwersytet Ludowy z Adamowa i Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy przez cały czas trwania Festiwalu proponowały dorosłym i dzieciom udział w licznych warsztatach rękodzielniczych i edukacyjnych (m.in. haftu kaszubskiego, zakładania ogrodów w słoiku, malowania na tkaninach, tworzenia figur gipsowych, wyrobu biżuterii koralikowej, wyplatania ze słomy i wikliny, makramy, wiedzy o ekologii).

W strefie chillout odbywały się równolegle pokazy filmów i debaty z udziałem zaproszonych gości, m.in. z twórcami filmu *Historie tej ziemi*, prezesem Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego Łukaszem Grzędzickim, badaczem kaszubskich ludowych pieśni weselnych Sławomirem Bronkiem.

W czasie Festiwalu działało również stoisko promocyjne Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych, na którym udostępniono materiały promocyjne i wydawnictwa książkowe przygotowane zarówno przez Sieć, jak i poszczególne uniwersytety ludowe. Organizatorzy zadbali nie tylko o strawę dla ducha, ale także dla ciała, udostępniając strefę gastronomiczną z lokalnymi przysmakami.

Przy okazji Festiwalu odbyło się w siedzibie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy* spotkanie przedstawicieli UL-ów tworzących Ogólnopolską Sieć Uniwersytetów Ludowych, podczas którego omówiono i podsumowano ostatnie działania, m.in. konferencję „Uniwersytety ludowe wobec wyzwań współczesności” w Sejmie RP, która odbyła się 10 czerwca 2022 r. w sali im. Jacka Kuronia pod honorowym patronatem Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej Elżbiety Witek. Omówiono także dotychczasowe publikacje przygotowane w ramach serii „Metoda Uniwersytetów Ludowych” (recenzja w niniejszym tomie „Rocznika Andragogicznego”)

* Na marginesie głównego wątku rozważań dodajmy, że podczas Festiwalu zainaugurowano obchody 40-lecia Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, kierując w stronę jego założyciela i wieloletniego dyrektora Marka Byczkowskiego oraz aktualnego prezesa Zarządu Fundacji Kaszubski Uniwersytet Ludowy Mariusza Mówki słowa uznania i życzenia dalszych sukcesów.

oraz dyskutowano wydanie kolejnego tomu, dzielono się doświadczeniami z realizacji Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych.

I Festiwal Uniwersytetów Ludowych odbił się echem w regionalnych mediach, pozostawił ślady na stronach internetowych organizatorów, ale przede wszystkim był wzbogacającym doświadczeniem dla jego uczestników, spośród których wielu miało pierwszy raz kontakt z tego typu instytucjami. Wierzymy, że ta inicjatywa będzie kontynuowana w kolejnych latach, aby dalej szerzyć ideę uniwersytetów ludowych i wsłuchiwać się w potrzeby nowych pokoleń.

Podsumowanie

Jakże donośnie i aktualnie brzmią wspólnie w kontekście odnowy polskiego ruchu uniwersytetów ludowych, którą zauważamy w ostatnich latach, uwagi sformułowane przez prof. Józefa Pólturzyckiego w podsumowaniu jego referatu przygotowanego na konferencję „Uniwersytety ludowe – zmierzch idei czy nowe wyzwanie” (Starbienino, 9–12 października 1997 r.). Pisał on wówczas:

1. Przemiany te rozpowszechniły i rozwinęły pracę uniwersytetów ludowych.
2. Rozszerzył się także krąg uczestników i [obecnie] uczestniczą w pracy uniwersytetu ludowego także inne grupy społeczne i zawodowe.
3. Zmienił się także profil programowy i istnieją możliwości dalszego rozwoju w programowaniu treści kształcenia.
4. Jedno wszakże pozostaje trwałe w pracy uniwersytetu ludowego – to służenie uczestnikowi w jego dalszym rozwoju, pomoc w doskonaleniu siebie i współpracy z innymi, akcentowanie wartości wychowawczych, moralnych, narodowych czy regionalnych.
5. Odbywa się to w dobie telekomunikacji i komputeryzacji, w epoce [...] eksplozji kultury masowej i rozrywki.
6. Organizatorzy działań oświatowych uwzględniają te przemiany i znajdują coraz szersze możliwości pracy uniwersytetów ludowych (Pólturzycki 1999, s. 169–170).

Dzisiaj, po latach i my, podsumowując niniejszy szkic poświęcony odnowie polskich uniwersytetów ludowych, dokonującej się w wyniku uruchomienia Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych (2020) i powołania do życia Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych (2016),

moglibyśmy sformułować podobne wnioski. Utwierdziły nas w nich także rozmowy i obserwacje poczynione latem 2022 r. podczas ogólnopolskiego I Festiwalu Uniwersytetów Ludowych na Kaszubach, w którym uczestniczyliśmy.

Na zakończenie warto przytoczyć jeszcze jedną dalekowzroczną uwagę Profesora, odnoszącą się do metodyki pracy współczesnych uniwersytetów ludowych:

Instytucje te musiałyby stać się [...] placówkami nowoczesnej edukacji, o możliwościach multimedialnych, z wykorzystaniem technik komputerowych, a zwłaszcza z dostępem do internetu. Jako cenne przykłady tradycji mogą w nich występować doraźnie dawne formy oświatowe i techniki facylitacyjne, ale nie można się do nich całkowicie ograniczyć, gdyż to sprawdza współczesną placówkę do roli skansenu edukacyjnego, który godny jest zwiedzania, ale zupełnie nieprzydatny do samodzielnego oświatowego działania (Pólturzycki 1999, s. 173).

Bibliografia

- Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.) (2003), *Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia*, Wieżycza.
- Bzymek A. (2021), *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji pt. 100 lat uniwersytetów ludowych w wolnej Polsce (1921–2021), 4–5 października 2021 r., Międzyrzyn–Szczecin*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(85), s. 135–138.
- Frąckowiak A., Pólturzycki J. (red.) (2010), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, t. 1, *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*, t. 2, Warszawa.
- Kławsuń A., Pogorzelska D. (2005), *Edukacja dorosłych sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, Kaszubski Uniwersytet Ludowy (30.11–1.12.2005)*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 12, s. 165–174.
- Krzystek E. (1997/1998), *Zofia Solarzowa (1902–1988)*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 208–211.
- Kujawska A. (2001), *Edukacja ekologiczna w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu – sprawozdanie z wyjazdu studyjnego studentów UMK (31.05–2.06.2001)*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 8, s. 236–238.
- Kwiatkowska A. (1997/1998), *Podróż studyjna studentów specjalizacji edukacji ustawicznej UMK*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 4-5, s. 288–290.
- Maliszewski T. (2000), *Zaproszenie do KUL: Zimowe warsztaty andragogiczne – Starbienio 2001*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 7, s. 318–320.

- Maliszewski T. (2011), *Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 18, s. 217–225.
- Maliszewski T. (2021a), *Kierunki przemian ruchu polskich uniwersytetów ludowych po 1989 roku*, [w:] T. Maliszewski (red.), *Współczesne polskie uniwersytety ludowe w perspektywie organizacyjno-metodycznej*, Adamów–Grzybów–Mierzyn–Radawnica–Wieżyca–Wola Sękowa, s. 183–196.
- Maliszewski T. (2021b), *Uniwersytety ludowe w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej do końca II wojny światowej. Wybrane problemy*, Gdynia.
- Narodowy Instytut Wolności (2022), *Program Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych*, <https://niw.gov.pl/nasze-programy/uniwersytety-ludowe/>.
- OSUL (2022), *Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych (strona domowa)*, <https://osul.pl>.
- Pilch T. (2007), *Uniwersytet ludowy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XX wieku*, t. 6, Warszawa, s. 1019–1032.
- Pólturzycki J. (1983), *Oświata dorosłych w Szwecji*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Organizacja i treści kształcenia dorosłych w wybranych krajach*, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1984), *Oświata dorosłych w Szwecji*, cz. 1, „Oświata Dorosłych”, nr 1, *Oświata dorosłych w Szwecji*, cz. 2, „Oświata Dorosłych”, nr 2.
- Pólturzycki J. (1998), *Uniwersytety ludowe i powszechne*, [w:] J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń, s. 277–300.
- Pólturzycki J. (1999), *Formalna edukacja dorosłych a uniwersytety ludowe*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 6, s. 166–173.
- Pólturzycki J. (2009), *Edukacja w Szwecji*, Radom 2009.
- Pólturzycki J. (2010), *Przemiany uniwersytetu ludowego w dobie edukacji ustawicznej*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Opole, s. 23–42.
- Rosalska M. (2010), *Ksiądz kanonik Alojzy Antoni Świącchochowski (1933–2010)*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 17, s. 296–298.
- Skalska W., Kamper M. (2001), *„Kto ochroni twórczość ludową” – czyli Zimowe Warsztaty Andragogiczne, Starbienio, 11–17.02.2001*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 8, s. 233–235.
- Solarczyk H. (1997/1998), *XX Sesja TUL. Człowiek dorosły na tle jego obszarów aktywności życiowej*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 4–5, s. 244–247.
- Solarczyk H. (1999), *Kilka postulatów na kanwie starbienińskich obrad*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 6, s. 205.
- Szymkiewicz B., Szymkiewicz M. (2005), *Sprawozdanie z kursu moderacji w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 12, s. 185–189.
- Turos L. (1994), *Działalność Niedzielnego Uniwersytetu Ludowego w Stredyni*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 1, s. 178–180.

Tomasz Maliszewski

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

Polish Naval Academy in Gdynia

Hanna Solarczyk-Szwec

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

Nicolaus Copernicus University in Toruń

Józef Półturzycki in the face of folk high schools. Notes on the basis of the renewal of Polish folk high schools in the years 2016–2022

Abstract. The authors dedicate their text to the memory of Professor Józef Półturzycki, recalling his contribution as the author and editor-in-chief of the “Andragogy Yearbook” and the inspirer of activities aimed at preserving the knowledge of folk high schools in the social (and academic) memory from the 1990s to the second decade of the 21st century, i.e. at the time when these institutions were almost forgotten. The sketch touches on selected threads regarding the revival of the Polish folk high school movement on the basis of the Folk High Schools Development Programme for the years 2020–2030 and the Polish Network of Folk High Schools (PNFHS). The participation of both authors in the 1st All-Polish Folk High School Festival in Koszałkowo in the summer of 2022 was the inspiration to take up these issues.

Keywords: folk high school, Józef Półturzycki (1934–2021), Folk High Schools Development Programme for 2020–2030, Polish Network of Folk High Schools, All-Polish Folk High Schools Festival

We dedicate this sketch to the memory of Professor Józef Półturzycki, who repeatedly expressed his interest in folk high schools (FHSs) and their cre-

ators both in his publications and in interviews with the authoress and author of this text, for he saw great pedagogical and educational potential in the ideas behind these institutions, in their programme, organizational, and methodological concepts as well as in the possibilities of social impact in rural and small-town environments.

The folk high school has become an establishment where the main value and main task was to educate, interact, trigger off values, and not to implement a strictly defined educational programme transferred from a youth school (Pólturzycki 1999, p. 167).

As early as in August 2021, the milieu of Polish Folk High Schools, gratefully remembering his attitude to “the cause of FHSs”, repeatedly expressed in publications and in other activities, made an attempt to invite the Professor to the honorary participation in the Scientific Committee of an international conference to celebrate the centenary folk high schools in independent Poland.* Alas, we were too late... He was unable answer the phone himself... Two days later, on August 25, 2021, he died.

Introduction

Folk high schools in independent Poland already have, let us recall, a tradition of over a century. The first of them was established, as already mentioned, in the fall of 1921 in Wielkopolska (Greater Poland), giving rise to the Catholic trend of these institutions in our country, while the second, was run in the first period of its activity by Ignacy Solarz in 1924, in Szyce, Małopolska (Lesser Poland). It was with him that the history of the secular trend in the Polish FHSs began (Pólturzycki 1999, p. 166). On the other

* The conference was organized in Mierzyn and Szczecin on October 4–5, 2021, i.e. exactly on the hundredth anniversary of the launch by rev. Antoni Ludwiczak of the first course of the Folk High School in Dalki near Gniezno. Its co-organizers were the following entities: The West Pomeranian Folk High School in Mierzyn, the Polish Network of Folk High Schools, and two academic circles – the Faculty of the Humanities and Social Sciences of the Polish Naval Academy in Gdynia and the Faculty of Social Sciences of the University of Szczecin, inside the facilities of which the sessions were held (cf. Bzymek 2021, pp. 135–138).

hand, the beginnings of the very reception of the idea of this Scandinavian andragogic innovation in Poland can be found much earlier, already at the end of the 1860s, while the first attempts to implement it into educational practice by various circles were many years before the outbreak of World War I (Maliszewski 2021b, *passim*; Pilch 2007, pp. 1019–1032).

These are difficult institutions to run, they require solid knowledge and the right attitude from the teacher [...], so there were not many of them in our tradition, just like in other countries, except in Scandinavia, where their number was systematically increasing (Pólturzycki 1999, p. 167).

The fate of the FHS idea in the subsequent decades of operation of folk high schools in Poland was different. Although they never really became mass-scale adult education institutions in rural areas, there were times when an increase in their importance was noticeable, related (to a large extent) to the increase in their number and (most often) attempts to consolidate the Polish FHS movement as a whole. Undoubtedly, this was the situation in the Second Polish Republic in the second half of the 1930s, when there were over 20 boarding folk high schools and work was underway to launch at least a few more, but was interrupted by the outbreak of World War II. Hopes for a significant development of the FHS network were also brought by the years 1945–1948, when the idea of a “folk high school in every *poviat*” began to be implemented and several dozen institutions of this type were launched, before they were considered a relic of the past useless in the new social reality, or at the end the 1980s, towards the end of the Polish People’s Republic, when the number of FHSs increased to a dozen or so (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska 2003, *passim*).

There were also periods of regression in their activities. We faced the largest of them in the years 1948–1956, although the situation of folk high schools in Poland improved only slightly in the following three decades. The gradual decline of Polish Folk High Schools also took place in the first quarter of a century of the Third Polish Republic, when 10 such institutions were closed one after another and new initiatives, both secular and church, except for one (Ecological Folk High School in Grzybów), turned out to be nondurable. Thus, in 2016, apart from the activities undertaken by the Folk High Schools Association, there were only four such institutions in Poland (Maliszewski 2021a, pp. 183–196). Suddenly, a revival of the FHS movement in Poland began.

Professor Józef Pólturzycki and folk high schools in the Third Polish Republic

The examples of Germany, Great Britain, the United States, and the Netherlands seem natural to follow in order to organize modern folk high schools and those profiled according to the needs of socio-educational societies, creators' unions, cultural organizations, the folk movement, and the folklore so rich in our country. Sometimes they could also be forms of specialist professional education (Pólturzycki 1999, pp. 172–173).

In times of regression of the folk high schools movement in Poland, the Professor maintained his own interest in this type of institutions, encouraged others to explore this issue, and also made the columns of the “Andragogy Yearbook” widely available in order to create, in the academic field, conditions for the revival of this movement in our country.

The Professor's interest in folk high schools, expressed in his publications, was the result of a study visit to Sweden in the early 1980s, a direct effect of which was a series of publications on adult education in this country (1983, 1984) and a continued interest in this type of institutions for the following years.

In the publication *Adult education abroad* (1998), he broadened his interest in folk high schools in other countries, e.g. in Norway, Finland, the USA, and in Africa, placing them in the context of lifelong learning and highlighting their functions in the development of new forms of adult education, which was expressed, among other things, in his speech at the conference “Polish folk High schools – the End of Idea or a New Challenge?”, in which he presented a paper under the title “Formal Adult Education and Folk High Schools” (1999). In the analyses of organizational forms, curricula, and participants in folk high schools abroad, the Professor looked for inspiration for the reconstruction and development of Polish Folk High Schools.

In 2009, he returned to the issues of folk high schools in the monograph *Education in Sweden* and then, in the following year, in an essay on the changes of folk high schools as part of lifelong education (Pólturzycki 2010). At the same time, he crowned his accomplishments in the field of comparative andragogy with a two-volume publication co-edited with Anna Frąckowiak *Adult Education in Selected Countries* (2010), in which he himself referred to folk high schools, and encouraged other authors to ex-

plore this issue, so that academic activities and evidence would inspire educational authorities and activists to develop the movement of folk high schools in the Third Polish Republic.

Professor Józef Półturzycki promoted the interest in folk high schools among his associates and among his students. It was largely due to his inspiration that, beginning from the mid-1990s, doctoral students from Nicolaus Copernicus University in Toruń would set off for folk high schools, often taking with them groups of students of the local department of educational studies.* He tried to propagate the FHS idea itself also among the young generation of Polish andragogues, recalling it many times during his own classes at the School of Young Andragogues, held regularly between 1999 and 2015, inspiring the organization of workshops for them in one of the few folk high schools in the country at that time, at the beginning of the 21st century.** Professor Półturzycki also had his share in the preparation of the concept of the Folk High Schools in Teremiski.***

As a long-term editor-in-chief of the “Andragogy Yearbook”), the Professor regularly, from the very beginning of this periodical of the Academic Andragogy Society, invited to its columns authoresses and authors writing about folk high schools.**** Thanks to his kindness, proceedings of one of the most important conferences devoted to FHS held in Poland in the 1990s (when no one else was interested in publishing them at that time) were also published in the journal.*****

It is impossible to list here all the smaller texts concerning folk high schools, which, over the course of nearly two decades of the Professor’s be-

* Cf. e.g. Solarczyk 1997/1998, pp. 244–247; Kławsiuć, Pogorzelska 2005, pp. 165–174. Study visits to the then existing branch of the Kashubian Folk High School in Starbienino were particularly popular (cf. Kwiatkowska 1997/1998, pp. 286–288; Kujawska 2001, pp. 236–238; Szymkiewicz, Szymkiewicz 2005, pp. 185–189).

** Cf. Maliszewski 2000, pp. 318–320; Skalska, Kamper 2001, pp. 233–235.

*** It operated under the name of Jan Józef Lipski Popular University, however, it turned out to be a short-lived initiative.

**** Cf. e.g. Turos 1994, pp. 178–180; Krzystek 1997/1998, pp. 208–211; Rosalska 2010, pp. 296–298; Maliszewski 2011, pp. 217–225.

***** The chapter under the title “Proceedings of the conference »Polish Folk High Schools – the End of Idea or a New Challenge« edited by T. Maliszewski, containing papers and voices in the discussion of, among others, Professors Wiesław Ciczkowski, Bronisław Gołębiowski, Piotr Kowalik, Józef Półturzycki himself, Jan Szczepański, and Maria Wieruszewska, several representatives of folk high schools and both authors of this sketch, was published as part three of the “Andragogy Yearbook” from 1999 (pp. 142–207).

ing in charge of the “Andragogy Yearbook” (1994–2012), appeared in the journal’s sections on the latest news, reports, or invitations, or in the section devoted to reviews. Let us note only that there were dozens of them.

It can, therefore, be assumed that it was also the periodical run by Professor Józef Półturzycki that played an important role in preserving in the social memory the knowledge about the opportunities offered to individual local communities by both the FHSs themselves and by other educational institutions that model their activities on the methodological assumptions developed there.

In retrospect, it can be concluded that the Professor’s effort to promote the idea of folk high schools and seek developmental inspirations for them abroad has brought results.

All-Polish Network of Folk High Schools

The establishment [...] of folk high schools societies is not without significance. Such wide support enhances the activity of specific institutions and develops them in accordance with the goals and ideas of contemporary adult education (Półturzycki 1998, p. 294).

Repeated attempts made in the Third Republic of Poland to appoint a joint representation of folk high schools did not yield any results for a long time (cf. e.g. Solarczyk 1999, p. 205). It was only on March 15, 2016, at the headquarters of the Kashubian Folk High School in Wieżyca, where, on the occasion of the conference on the future of FHSs in Poland held a day earlier at the European Solidarity Centre in Gdańsk representatives of several existing institutions met, that the Polish Network of Folk High Schools (APNFHS) was established. Initially, it was informal in its nature. Subsequent meetings at the Folk High School in Radawnica and at the Ecological Folk High School in Grzybów made it possible to formalize the PNFHS’s (Polish: OSUL) activity and to register the organization in court, which registration was obtained on March 7, 2018.

Formally, the Polish Network of Folk High Schools is a federation – a union of associations and foundations related to the activity of folk high schools. Its headquarters are currently located in Radawnica, where the oldest boarding folk high schools operating in Poland today is located. The President of the Management Board of the PNFHS is Jakub Mince-

wicz (Radawnica), and its members are Angelika Felska (West Pomeranian FU in Mierzyn) and Mariusz Mówka (Wieżyca) (Maliszewski 2021a, pp. 208–209). A member of the Federation may be an association, foundation, or another entity working within the folk high school formula, which will submit (1) a resolution on the wish to join the PNHS, the Statute, and recommendations from two members. In the period from January 1, 2021 to the end of June 2022, the number of institutional members of the Network doubled and during the days of the 1st All-Polish Folk High School Festival it had 14 entities (PNFHS 2022).

The slogan “Folk High School – School for Life”, which clearly refers to the 19th-century philosophy of education of Nikolaj Grundtvig, which gave rise to the Scandinavian Folk High Schools, constituting the prototype for Polish FHSs, became the motto of the federation (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska 2003).

As the members themselves point out: “The Polish Network of Folk High Schools was established in order to develop the movement of folk high schools in Poland and to support the development of civil society. Moreover, it represents its members on the national forum [...] caring for their common good” (PNFHS 2022). It seems that the tasks indicated in the cited quotation have been fulfilled by the PNFHS for several years in a consistent and largely effective manner. Thanks to the joint representation, the milieu of Polish Folk High Schools began to be better “heard” by governmental and parliamentary circles as well as by local governments. This resulted in the taking of many initiatives to support individual FHS initiatives and, after several years of efforts, in the preparation of a national Folk High Schools Development Programme, which was launched in the autumn of 2020.

Folk High Schools Development Programme for the years 2020–2030

It is also important to include the principles and foundations of the work of these institutions in the Act on Adult Education, to support them by the state and numerous organizations [...] which educators, people of science, of culture, and of politics, as well as stakeholders and graduates take part in (Pólturzycki 1998, p. 294).

The desiderata put forward by Professor Pólturzycki began to be partially implemented only in the last two years, when folk high schools obtained support for their activity from public funds allocated to the implementation of the FHSs Development Programme (FHSDP) specially dedicated to them. This, in turn, caused a much greater interest in the programme, organizational, and methodological concepts of Polish FHSs by other organizational entities. Will the desideratum put forward by the Professor at the end of the 1990s, to “include the principles and foundations of work” of folk high schools in a separate act regulating the issues of adult education, be implemented? It is hard to judge today. It is worth remembering, however, that the support of FHSs using the funds allocated specially to them in the programme would also have been difficult to believe a few years ago.

As noted on the website of the National Institute of Freedom as the programme managing authority:

It is the first programme in Poland the main goal of which is to develop adult education in the form of Grundtvigian Folk High Schools. Financial support under the programme covers 4 priorities:

Priority 1 – Infrastructural and programme support for the operation of folk high schools that provide full-time courses using the boarding-school base or part-time courses.

Funds from the programme will be used for the development of non-governmental organizations and a more effective implementation of their statutory activity through, inter alia, improving the skills and qualifications of teachers, purchasing equipment and supplies, and improving management standards.

Priority 2 – Support for the establishment of new and the reactivation of previously existing folk high schools.

Grants are received by civic organizations planning to launch a new institution, conducting educational activity in accordance with the principles of Grundtvigian methodology, and organizations that intend to reactivate the activity of a previously existing folk high school.

Priority 3 – Support for the networks and agreements of folk high schools and dissemination of Grundtvigian education.

The support is dedicated to networks and federations of civic organizations operating within the formula of folk high schools.

Priority 4 – Support for the development of civic education and preservation of heritage in local communities.

Grants are given to local partnerships with the participation of folk high schools interested in the creation and development of an offer as part of civic education (NFI 2022).

As indicated by the National Freedom Institute, the Programme has been planned in the long term for the years 2020–2030. A total of PLN 100 million has been planned for its implementation, i.e. approximately PLN 9 million per year for the activities carried out within its framework. The FHSSP enjoys great popularity. As part of it, in 2020, applications for grants were submitted by 213 different entities, while in 2021, by 123. After their formal and content-related evaluation, support was granted to 28 applicant organizations in 2020 and another 16 in 2021, respectively (NFI 2022).

Under Priority 3, in 2020, a grant for its activities was also awarded to the Polish Network of Folk High Schools. As part of it, a number of institutional and methodological activities were undertaken to enhance the Network itself and its entities, as well as undertakings aimed at a wider dissemination in society of the idea and concept of educational work of folk high schools. One of them was the all-Polish festival of these institutions. The mission of coordinating this task as part of the PNFHS was entrusted to the Kashubian Folk High School in Wieżyca near Kościerzyna (PNFHS 2022).

1st All-Polish Folk High School Festival

[Folk high schools] are establishments strongly associated with contemporary life, its needs and achievements. They introduce and use modern technology, especially film, television, and computers in the process of organization and education. They are connected with the area of this activity in the form of evening courses, Saturday and Sunday classes, ad hoc forms of courses, occasional lectures, exhibitions, meetings, discussions, and they even organize tourist trips combined with the programme of classes [...] (Pólturzycki 1998, p. 293).

On July 28–29, 2022, the 1st All-Polish Folk High School Festival took place in Koszałkowo, Kashubia. organized by the Polish Network of Folk High Schools and the Kashubian Folk High School. It was the first event of this type in Poland, where folk high schools from all over the country had an opportunity to present their activity in one place. Wojciech Kaczmarczyk, the director of the National Freedom Institute, the institution man-

aging the Folk High Schools Development Programme and financing the described event, took part in the opening of the Festival. The main idea of the Festival was to combine education with artistic and handicraft activities, which is a characteristic feature of activities carried out in folk high schools.

In the music zone on the big stage, every day, from 4:00 p.m. till late evening, concerts of bands were held presenting the repertoire of traditional and folk songs (Duet of Traditional Songs from the Lubuski Folk High School, Begebenheit – parade dances, the Blue Country Choir associated with the Folk High School in Radawnica, Michalove, Drěszě) through klezmer music (The Sejny Theatre Klezmer Orchestra, the concept of which was created years ago at the branch of the Kashubian Folk High School in Starbienino), popular music, and jazz (Rambo Band Orchestra), to the strong sounds of rock music and singing (The Miond Seekres), to literally resonate the idea of the festival, the actual purpose of which was to popularize the ideas and activities of contemporary folk high schools.

In the “Ulowisko” tent, all the time during the festival, the Folk High School in Radawnica, the Kashubian Folk High School, the Ecological Folk High School in Grzybów, the Folk High School of Artistic Crafts in Wola Sękowa, the Folk High School in Złotów, the Lubuski Folk High School, the Folk High School in Adamów, and the West Pomeranian Folk High School were offering to adults and children, participation in numerous handicraft and educational workshops (including Kashubian embroidery, setting up gardens in a jar, painting on fabrics, creating plaster figures, making bead jewelry, weaving straw and wicker, Macramé, and knowledge about ecology).

In the chillout zone, simultaneous film screenings and debates were held with the participation of invited guests, including with: the creators of the film *Stories of This Land*, the president of the Kashubian-Pomeranian Association Łukasz Grzędzicki, and the researcher of Kashubian folk wedding songs Sławomir Bronk.

During the Festival, a promotional stand of the Polish Network of Folk High Schools was also operating, where promotional materials and book publications prepared by the Network and individual folk high schools were made available. The organizers took care, not only of food for the spirit, but also for the body – providing a gastronomic area with local delicacies.

On the occasion of the festival, a meeting of representatives of FHSs forming the Polish Network of Folk High Schools was held at the headquarters of the Kashubian Folk High School in Wieżyca,* during which the latest activities were discussed and summarized, including the conference “Folk High Schools in the Face of Contemporary Challenges” in the Sejm of the Republic of Poland, which took place on June 10, 2022 in Jacek Kuroń Hall under the honorary patronage of the Marshal of the Sejm of the Republic of Poland, Ms. Elżbieta Witek. Previous publications prepared as part of the “Folk High School Method” series were also discussed (reviewed in this volume of the “Andragogy Yearbook”), the publication of the next volume was discussed, and experiences from the implementation of the Folk High Schools Development Programme were shared.

The 1st All-Polish Folk High School Festival echoed in the regional media, left traces on the organizers’ websites, but most of all it was an enriching experience for its participants, many of whom had contact with institutions of this type for the first time. We believe that this initiative will be continued in the coming years to further spread the idea of folk high schools and to listen to the needs of new generations.

Conclusions

How loud and up-to-date sound today the comments made by Professor Józef Pólturzycki in the summary of his paper prepared for the conference “Folk High Schools – the End of Idea or a New Challenge” (Starbienino, October 9–12, 1997), in the context of the renewal of the Polish movement of folk high schools, which we have observed in recent years. He wrote then:

1. These transformations have disseminated and developed the work of the folk high schools.
2. The circle of participants has also widened, and [now] other social and professional groups are taking part in the work of the folk high school.

* Aside from the main thread of considerations, let us add that the 40th anniversary of the Kashubian Folk High School was inaugurated during the Festival, addressing to its founder and long-time director Mr. Marek Byczkowski and to the current President of the Management Board of the Kashubian Folk High School Foundation Mr Mariusz Mówka, words of appreciation and wishes for further success.

3. The curriculum profile has also changed [and there are opportunities for further development in programming the content of education.
4. One thing, however, remains permanent in the work of the folk high school, i.e. serving the participant in his or her further development, helping to improve oneself and cooperate with others, emphasizing educational, moral, national, or regional values.
5. It is taking place in the age of telecommunications and computerization, in the age of [...] the explosion of mass culture and entertainment.
6. Organizers of educational activities take into account these changes and find more and more opportunities for the work of folk high schools (Pólturzycki 1999, pp. 169–170).

Today, years later, summing up this sketch devoted to the revival of Polish Folk High Schools as a result of the launch of the Folk High Schools Development Programme (2020) and the establishment of the Polish Network of Folk High Schools (2016), we could draw similar conclusions. We were also confirmed in our opinion by the talks and observations made in the summer of 2022 during the 1st All-Polish Festival of Folk High Schools in Kashubia, which we took part in.

In conclusion, it is worth quoting one more far-sighted remark of the Professor, referring to the methodology of work of contemporary folk high schools:

These establishments would have to become [...] institutions of modern education, with multimedia possibilities, with the use of computer techniques, and especially with access to the Internet. As valuable examples of tradition, they may include, on an ad hoc basis, earlier forms of education and facilitation techniques, but one cannot limit oneself completely to them, because this reduces the modern institution to the role of an educational museum worth visiting, but completely unsuitable for independent educational activities (Pólturzycki 1999, p. 173).

References

- Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (eds.) (2003), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia* [Folk High School – School for Life], Wieżycza.
- Bzymek A. (2021), *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji pt. 100 lat uniwersytetów ludowych w wolnej Polsce (1921–2021), 4–5 października 2021 r., Mierzyn–Szczecin* [Report from the International Conference “100 years of Folk High Schools in Independent Poland (1921–2021), 4–5 October 2021, Mierzyn–Szczecin], “Edukacja Dorosłych”, No. 2(85), pp. 135–138.
- Frąckowiak A., Pólturzycki J. (eds.) (2010), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy* [Adult Education in Selected European Countries], Vol. 1, *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich* [Adult Education in Selected non-European Countries], Vol. 2, Warszawa.
- Kławsuic A., Pogorzelska D. (2005), *Edukacja dorosłych sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, Kaszubski Uniwersytet Ludowy (30.11–1.12.2005)* [Adult Education as a Way of Counteracting Marginalization and Social Exclusion, Kashubian Folk High School (30.11–1.12.2005)], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 12, pp. 165–174.
- Krzystek E. (1997/1998), *Zofia Solarzowa (1902–1988)*, “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 4–5, pp. 208–211.
- Kujawska A. (2001), *Edukacja ekologiczna w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu – sprawozdanie z wyjazdu studyjnego studentów UMK (31.05–2.06.2001)* [Ecological Education at the Kashubian Folk High School in Starbienio – a Report on a Study Trip of NCU Students (May 31–June 2, 2001)], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 8, pp. 236–238.
- Kwiatkowska A. (1997/1998), *Podróż studyjna studentów specjalizacji edukacji ustawicznej UMK* [A Study Trip of Students in the Specialization of Lifelong Education of Nicolaus Copernicus University], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 4–5, pp. 288–290.
- Maliszewski T. (2000), *Zaproszenie do KUL: Zimowe warsztaty andragogiczne – Starbienio 2001* [An Invitation to the Kashubian FHS: Winter Andragogy Workshops – Starbienio 2001], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 7, pp. 318–320.
- Maliszewski T. (2011), *Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie* [A Card from the History of the International Educational Idea: a Folk High School as a Place of Cultural Education in the Region], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 18, pp. 217–225.
- Maliszewski T. (2021a), *Kierunki przemian ruchu polskich uniwersytetów ludowych po 1989 roku* [Directions of Changes in the Movement of Polish Folk High Schools after 1989], [in:] T. Maliszewski (ed.), *Współczesne polskie uniwersytety ludowe w perspektywie organizacyjno-metodycznej* [Contemporary Polish Folk High Schools from the Organizational and Methodological Per-

- spective], Adamów–Grzybów–Mierzyn–Radawnica–Wieżyca–Wola Sękowa, pp. 183–196.
- Maliszewski T. (2021b), *Uniwersytety ludowe w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej do końca II wojny światowej. Wybrane problemy* [Folk High Schools in Polish Educational Thought and Practice until the End of World War II. Selected Problems], Gdynia.
- NFI (2022), *Program Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych* [Folk High Schools Development Programme], <https://niw.gov.pl/nasze-programy/uniwersytety-ludowe/>.
- Pilch T. (2007), *Uniwersytet ludowy* [Folk High School], [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [Pedagogical Encyclopaedia of the 21th Century], Vol. 6, Warszawa, pp. 1019–1032.
- PNFHS (2022), *Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych (strona domowa)* [Polish Network of Folk High Schools (home page)], <https://osul.pl>.
- Półturzycki J. (1983), *Oświata dorosłych w Szwecji* [Adult Education in Sweden], [in:] E.A. Wesołowska (ed.), *Organizacja i treści kształcenia dorosłych w wybranych krajach* [The Organization and Content of Adult Education in Selected Countries], Warszawa.
- Półturzycki J. (1984), *Oświata dorosłych w Szwecji* [Adult Education in Sweden], part 1, “Oświata Dorosłych”, No. 1, *Oświata dorosłych w Szwecji* [Adult Education in Sweden], part 2, “Oświata Dorosłych”, No. 2.
- Półturzycki J. (1998), *Edukacja dorosłych za granicą* [Adult Education Abroad], Toruń.
- Półturzycki J. (1998), *Uniwersytety ludowe i powszechne* [Folk High Schools and Popular Universities], [in:] J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą* [Adult Education Abroad], Toruń, pp. 277–300.
- Półturzycki J. (1999), *Formalna edukacja dorosłych a uniwersytety ludowe* [Formal Adult Education and Folk High Schools], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 6, pp. 166–173.
- Półturzycki J. (2009), *Edukacja w Szwecji* [Education in Sweden], Radom.
- Półturzycki J. (2010), *Przemiany uniwersytetu ludowego w dobie edukacji ustawicznej* [Transformations of Folk High Schools in the Age of Lifelong Education], [in:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (eds.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych* [Folk High Schools and Other Forms of Adult Education], Opole, pp. 23–42.
- Rosalska M. (2010), *Ksiądz kanonik Alojzy Antoni Świącchochowski (1933–2010)* [The Reverend Canon Alojzy Antoni Świącchochowski (1933–2010)], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 17, pp. 296–298.
- Skalska W., Kamper M. (2001), „*Kto ochroni twórczość ludową*” – czyli *Zimowe Warsztaty Andragogiczne, Starbienio, 11–17.02.2001* [“Who will protect folk art” – Winter Andragogy Workshops, Starbienio, February 11–17, 2001], “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 8, pp. 233–235.

- Solarczyk H. (1997/1998), *XX Sesja TUL. Człowiek dorosły na tle jego obszarów aktywności życiowej* [20th Session of the Society of FHSs. An Adult on the Background of her/his Areas of Life Activity], "Rocznik Andragogiczny", Vol. 4–5, pp. 244–247.
- Solarczyk H. (1999), *Kilka postulatów na kanwie starbienińskich obrad* [A Few Desiderata on the Basis of the Discussions in Starbienino], "Rocznik Andragogiczny", Vol. 6, p. 205.
- Szymkiewicz B., Szymkiewicz M. (2005), *Sprawozdanie z kursu moderacji w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu* [Report on the Moderation Course at the Kashubian Folk High School in Starbienino], "Rocznik Andragogiczny", Vol. 12, pp. 185–189.
- Turos L. (1994), *Działalność Niedzielnego Uniwersytetu Ludowego w Stredyni* [Activities of the Sunday Folk High School in Stredynia], "Rocznik Andragogiczny", Vol. 1, pp. 178–180.

Hanna Solarczyk-Szwec

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

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

IV Webinarium Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego „O aktualności idei edukacji ustawicznej w pracach naukowych Profesora Józefa Pólturzyckiego”, 6 kwietnia 2022 r.

Dnia 25 sierpnia 2021 r. zmarł prof. Józef Pólturzycki. W środowisku andragogicznym zapamiętamy go jako animatora życia naukowego – założyciela i honorowego prezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, inicjatora wielu konferencji, pomysłodawcę serii wydawniczej „Biblioteka Edukacji Dorosłych” oraz czasopism „Edukacja Dorosłych” i „Rocznik Andragogiczny”, autora licznych prac naukowych.

Profesor Józef Pólturzycki był niezwykle aktywnym naukowcem w różnych dziedzinach nauki: metodyki nauczania języka polskiego i literatury polskiej, teorii kształcenia, pedeutologii, andragogiki i edukacji ustawicznej. Zagadnienia edukacji ustawicznej były jednak przedmiotem szczególnego zainteresowania i troski Profesora, który wracał do nich wielokrotnie w swojej pracy naukowej. Dlatego Zarząd ATA, organizując IV webinarium w dniu 6 kwietnia 2022 r., postanowił poświęcić temu zagadnieniu szczególną uwagę, co znalazło odzwierciedlenie w tytule webinarium.

Webinarium otworzyła prof. Eleonora Sapia-Drewniak, która przedstawiła aktywność zawodową i obszary zainteresowań naukowych prof. Józefa Pólturzyckiego. Dokonała rekonstrukcji jego biografii w świetle dokumentów archiwalnych i osobistych wspomnień Profesora. Wystąpienie to publikujemy w II sekcji niniejszego tomu „Rocznika Andragogicznego” i zapraszamy do jego lektury. Przedstawieniu sylwetki Profesora towarzyszyła prezentacja jego zdjęć z różnych okresów życia i pracy przygotowana

przez dr Annę Marianowską. Następnie głos zabrał dr Krzysztof Pierścieniak, który w wystąpieniu „Życie zamknięte w słowach. Na tropach idei edukacji ustawicznej w biografii napisanych przez profesora Józefa Półturzyckiego” odniósł się do biografii Adama Mickiewicza, Jana Kochanowskiego, Kardynała Stefana Wyszyńskiego i Aleksandra Kamińskiego. Biografie te były przedmiotem zainteresowania i analiz prof. Półturzyckiego, który dzielił je z żoną i synem oraz bliskimi współpracownikami. Intencją prelegenta było odkrycie przed słuchaczami różnych aspektów edukacji ustawicznej w życiu tych postaci. W ten sposób ukazał się jeden z fenomenów pracy naukowej prof. Półturzyckiego – łączenie różnych dyscyplin naukowych i pasji, którymi зараżał innych. Następnie wystąpił dr Krzysztof Wereszczyński z referatem zatytułowanym „Samokształcenie jako podstawa edukacji ustawicznej – czyli co z ornitologami mają wspólnego współcześni nauczyciele?”. W swojej wypowiedzi skonfrontował on teorię samokształcenia z praktyką w pracy nauczycieli. Rezultat tej analizy nie napawał optymizmem, ponieważ samokształcenie jest przez nauczycieli wąsko rozumiane, niesystematycznie uprawiane, czy wręcz zarzucone. Wiadomo natomiast, że w obliczu dynamicznych zmian otoczenia szkoły i zróżnicowanych potrzeb uczniów i rodziców jest ono konieczne. Stąd apel, który wybrzmiał w drugiej części tytułu wystąpienia – nauczyciele nie mogą być jak ornitodrzy, muszą sami w praktyce robić to, czego mają uczyć innych – umiejętności samokształcenia. Tu także ujawniła się inna cecha pracy naukowej prof. Półturzyckiego – łączenie teorii z praktyką. Jako nauczyciel szkół dla dorosłych i nauczyciel akademicki propagował swoją postawą wśród uczniów i studentów edukację ustawiczną jako styl życia. Tekst omawianego wystąpienia publikujemy w II sekcji niniejszego tomu „Rocznika Andragogicznego”.

Po wystąpieniach odbyła się druga, dyskusyjna część webinarium, w której uczestnicy podzielili się refleksjami odnoszącymi się do tematyki webinarium oraz wspomnieniami związanymi z osobą prof. Półturzyckiego. W szczególności wybrzmiała troska Profesora o współpracowników, który wprowadzał ich do środowiska naukowego, angażował we wspólne przedsięwzięcia naukowe, powierzał im ważne role w organizowaniu wydarzeń naukowych, redagowaniu publikacji i czasopism, towarzyszył im w ważnych wydarzeniach życiowych.

W IV webinarium Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego „O aktualności idei edukacji ustawicznej w pracach naukowych Profesora Józefa Półturzyckiego” uczestniczyli przedstawiciele środowisk, z któ-

rymi prof. Pólturzycki był związany zawodowo, tj. Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku oraz Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Obecni byli doktorzy, których wypromował (łącznie 35 osób). W webinarium wzięły też udział osoby, które wspominają Profesora jako recenzenta w ich przewodach doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich (napisał w nich ponad 90 recenzji), a także osoby, które poznały Profesora na swojej drodze naukowej i postanowiły uczcić w ten sposób jego pamięć.

Zamykając webinarium, prezes ATA dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec podziękowała wszystkim za udział, przekazała jego organizatorom i uczestnikom pozdrowienia i podziękowania od syna Profesora – Marka. Na ręce dr. hab. Tomasza Maliszewskiego, prof. AMW złożyła podziękowania dla Akademii Marynarki Wojennej, która zapewniła obsługę i oprawę wydarzenia na platformie internetowej. Zaprosiła też uczestników do składania tekstów do niniejszego, 29 tomu „Rocznika Andragogicznego”, który jest dedykowany pamięci Profesora Józefa Pólturzyckiego.



III. ANALIZY TEORETYCZNE I BADANIA EDUKACJI DOROSŁYCH

Krzysztof Pierścieniak

<https://orcid.org/0000-0002-2229-165X>

Uniwersytet Warszawski

Dorośli w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniami roli

An adult in the spaces of life.

Between a person's commitments and social role challenges

Streszczenie. W tekście zwrócono uwagę na przenikające się ujęcia interpretacyjne uczenia się w dorosłości, przyjmując, że płaszczyzną prowadzonych rozważań będzie szeroko rozumiana aktywność rozwojowa dorosłego. Podejmujący ją podmiot, z jednej strony realizując siebie, stara się wypełniać określone zobowiązania jednostkowe, przynależne najczęściej sferze osobowej, a z drugiej strony, staje on przed wyzwaniem podjęcia różnych ról społecznych, których pełnienie i aktualizacja są możliwe jedynie w przestrzeni publicznej i wymagają wykazania się często nową, a przynajmniej odmienną niż dotychczas praktykowana, aktywnością edukacyjną.

Słowa kluczowe: aktywność edukacyjna w dorosłości, rozwój w dorosłości, uczenie się ról społecznych, sfera osobowa, przestrzeń publiczna

Abstract. The text highlights the interpenetrating interpretations of learning in adulthood, assuming that the platform for the considerations will be the broadly understood developmental activity of adults. A subject undertaking it, who on the one hand finds self-fulfillment, tries to satisfy specific individual obligations, most often belonging to the personal sphere, while on the other hand, faces the challenge of taking on various social roles, the fulfillment and updating of which is possible only in public space and often requires demonstrating a new, and at least different than previously practised, educational activity.

Keywords: educational activity in adulthood, development in adulthood, learning social roles, personal sphere, public space

Akceptacja założenia, że historia człowieka jest tożsama z historią naturalną, stałaby w sprzeczności z refleksją filozoficzno-historyczną, która wprowadzie docenia prymat ustaleń biologii ewolucyjnej jako rozstrzygnięć fundamentalnych dla rozważań o rozwoju człowieka jako gatunku (zob. Futuyma 2008), ale zarazem wskazuje, że potencjał społeczny istoty ludzkiej kształtował się w trakcie jej rozwoju w innym niż rozwój natury rytmie (Levinson, Darrow, Klein 1978). Spuścizna naukowa XIX w. spowodowała, że przez długi czas w myśleniu naukowym o rozwoju człowieka dominował klasyczny ewolucjonizm, w ustaleniach którego Europejczycy upatrywali uzasadnienia wielu tez o prawidłowościach rozwoju jednostek, społeczeństw, kultur. W efekcie nurt ten doprowadził do powstania szeregu przekonań usprawiedliwiających ideologiczne, przestrzenne, ekonomiczne czy kulturowe podboje, które prowadzono do połowy XX w. (Krawczak 2006). Współcześnie większość badaczy społecznych zajmujących się zagadnieniami warunkującymi byt człowieka jest zgodna, że proces rozwoju jednostki w świecie zmieniających się reguł społecznych i wartości kultury kreowały złożone i powiązane ze sobą procesy koewolucji fizjologii, psychiki i zachowań wspólnotowych (Baumeister 2011).

Zmiana paradygmatu uprawiania nauk społecznych, która dokonała się w połowie XX w., sprawiła, że szereg założeń o naturze i funkcjonowaniu człowieka w świecie społeczno-kulturowym zaczęto poddawać rewizji. W psychologii zmiana ta stała się punktem zwrotnym w myśleniu o rozwoju człowieka w ogóle, w konsekwencji którego pojawił się nurt *life-span* (Straś-Romanowska 2001). W andragogice następstwem zmiany paradygmatycznej była reorientacja badaczy, którzy punkt ciężkości swojej aktywności przenieśli z analizy procesów nauczania dorosłych na poznanie właściwości natury i uwarunkowań uczenia się człowieka w dorosłości (Malewski 2010).

Pojęcie całościowego uczenia się, które pojawiło się wtedy w dyskursie publicznym, spowodowało, że aktywność edukacyjną dorosłych zaczęto interpretować na różne sposoby. Obok utrwalonego przez tradycję myślenia o uczeniu się jako procesie kognitywnym, podlegającym doskonaleniu również w dorosłości, pojawiły się inne koncepcje, interpretujące tę naturalną właściwość człowieka atrybutywnie, jako cechę praktyki społecznej.

Zmieniająca się w trakcie życia przynależność człowieka do różnych grup społecznych powoduje bowiem, że zaczyna on funkcjonować w różnych rolach. Ich zakres i treść aktualizuje się m.in. w wyniku szeregu podejmowanych przez podmiot aktów interpersonalnych. Takie ujęcie pozwalało na podjęcie badań nad uczeniem się dorosłych z perspektywy relacyjnej. Jednostka, jako członek różnych społeczności, grup interesów (lokalnych i zawodowych) czy obywatel w ogóle, swoim postępowaniem (praktykowaniem) doświadcza różnych stanów. Część, zidentyfikowana jako uczenie się, będzie umożliwiała swoiste „przekraczanie” granic jednostkowo zinternalizowanych korzyści. W efekcie takiego procesu świadomy własnych wyborów podmiot prawdopodobnie zmieni swoją postawę, a tym samym akt(y) uczenia się, poprzez możliwość obserwacji określonych zachowań, zostaną zauważone przez innych, a więc staną się publicznie „widzialne” (Merleau-Ponty 1996).

Longitudinalność jako atrybut idei uczenia się sprawił z kolei, że w nie-spotykanym dotąd zakresie zwiększyła się perspektywa, w jakiej możemy analizować podejmowaną przez dorosłych aktywność, łącząc ujęcie psychologiczne z socjologicznym. Psychologiczna reorientacja (*life-span*) wyeksponowała rolę pozanormatywnych czynników rozwojowych i umożliwiła ogląd całego życia człowieka (*lifelong*) przez pryzmat dokonywanych przez niego wyborów. Tym samym pod znakiem zapytania stało tradycyjne przekonanie, że edukacja obowiązkowa, realizowana w okresie dzieciństwa i dorastania, wystarczy, aby przygotować człowieka do efektywnego spełniania wymogów przypisanych kolejnym etapom życia.

W ramach ujęcia socjologicznego (*lifetime*) zakładano z kolei, że bardziej właściwe do opisu ludzi dorosłych jako członków społeczności będzie przypuszczenie, że podejmowane przez człowieka w trakcie życia role nie muszą stanowić sekwencyjnie realizowanego zestawu. Akceptacja zmienności, współwystępowania, czy wręcz nieprzewidywalności katalogu ról społecznych, jakie człowiek może objąć w dorosłości, pozwoliła tym samym na sformułowanie przekonania, że w „dorosłych rolach” można sprawdzać się w różnym czasie życia metrykalnego i na różne sposoby.

W konsekwencji można oczekiwać, że każda osoba świadoma potencjalności wyboru ról w dorosłości może z tego prawa korzystać lub nie, a tym samym zjawisko subiektywnego postrzegania przez jednostkę określonych ról, przy jednoczesnym założeniu, że w biegu życia można obejmować wiele, czasami przeciwstawnych ról, może powodować chęć swobodnego ich „testowania”. W takim przypadku każdą świadomą aktywność osoby

dorośle, podejmowaną w określonym kontekście (sferze), będzie można postrzegać jako wyzwanie do uczenia się, odbywającego się w obrębie określonych ram kulturowych!

Tym samym jednostka, dążąc do maksymalizowania korzyści własnych, zmieniałaby w takich przypadkach nie tylko wolumen (**wymiar ilościowy**) pełnionych ról, ale także świadomie modyfikowałaby zakres tożsamościowej akceptacji pełnionych aktualnie lub potencjalnie planowanych do objęcia w przyszłości ról społecznych (**wymiar jakościowy**). W konsekwencji człowiek będzie się uczył „przekraczania” granic subiektywnych korzyści wynikających często z koniunkturalnie pełnionej roli. Postępując w ten sposób, nie tylko przyczyni się do intensyfikacji współpracy i dbałości o jakość relacji społecznych, ale jednocześnie, kreując własny rozwój, będzie dbał o dobrostan otoczenia (Boski 2009).

W tekście chciałbym zwrócić uwagę na te przenikające się ujęcia interpretacyjne uczenia się w dorosłości, przyjmując, że płaszczyzną prowadzonych rozważań będzie szeroko rozumiana aktywność dorosłego. Podejmujący ją podmiot, z jednej strony realizując siebie, stara się wypełniać określone zobowiązania jednostkowe, przynależne najczęściej sferze prywatnej, a z drugiej strony, staje on przed wyzwaniem podjęcia różnych ról społecznych, których pełnienie i aktualizacja są możliwe jedynie w przestrzeni publicznej i wymagają wykazania się często nową, a przynajmniej odmienną niż dotychczas praktykowana, aktywnością edukacyjną.

Stawanie się sobą! Rozwój człowieka w dorosłości

Natura zaprogramowała człowieka tak, aby nie tylko sprawnie dostosowywał się do zjawisk przyrodniczych, których ujarzmienie przekraczało możliwości ludzkie, ale również – aby uczył się coraz lepiej radzić sobie z przyrodą na poszczególnych etapach życia. Akceptacja tego fundamentalnego dla teorii ewolucji założenia o wzajemnej adaptacji – świata zewnętrznego (natury) i świata wewnętrznego (człowieka) – umożliwiła z czasem przeniesienie ciężaru toczonych debat z procesów przystosowawczych na procesy rozwojowe, których istotą była analiza emergentnych relacji jednostki ze światem społecznym i kulturowym. Dyskusje na ten temat były prowadzone od momentu, w którym w refleksji filozoficznej zwrócono uwagę na dwoistość natury człowieka. Istniejący od wieków konflikt dwóch toposów: człowieczeństwa i zwierzęcości, wzmacniany przez nurt redukcjo-

nistyczny, sprawił, że na znaczeniu zyskała kategoria „ja”. Obecność w debatach filozoficznych kategorii osobowej spowodowała w konsekwencji zmiany w języku używanym do opisu nie tylko tego, ale również pozostałych metapojęć.

We współcześnie toczonych debatach problematyzacja kategorii „ja” z perspektywy rozwojowej, chociaż nadal silnie związana z wiekiem metrykalnym człowieka, zaczyna być coraz częściej objaśniana przez inne kryteria. Tym samym rozwój, jako kategoria pojęciowa, nabral heterogenicznego charakteru. Źródłem tej zmiany jest wspomniana reorientacja paradygmata, w wyniku której sam termin – rozwój człowieka – zyskał bardziej holistyczny wymiar, koncentrując uwagę badaczy reprezentujących różne nauki humanistyczne i społeczne bardziej na przedmiocie samego procesu i jego naturze (podmiocie) niż warunkach jego przebiegu. Należy jednak zauważyć, że mimo szerokiej akceptacji nowej formuły interpretacyjnej rozwoju człowieka w dorosłości wciąż istnieje deficyt propozycji metodologicznych służących poznaniu tak rozumianej natury tego zjawiska. Wskutek tego część badaczy ma problem z konceptualizacją samego pojęcia, a rozwój w dorosłości rozumie intuicyjnie i bada to, co jest przedmiotem ich własnych założeń, a nie zjawisko *per se* (Olejniki 2017).

Akceptując założenie o zmienności człowieka w biegu życia pod względem fizycznym, psychicznym, społecznym czy kulturowym, trzeba zastrzec, że charakter zmian w poszczególnych obszarach może być zależny w różnym stopniu od czynników mających wpływ na sam proces (Przetacznik-Gierowska 1996). W związku z tym, aby móc orzekać o naturze zmian w dorosłości, nie wystarczy tylko dysponować wiedzą o mechanizmach rozwoju w okresie dzieciństwa i adolescencji. Konieczne jest poznanie natury zmian charakterystycznych dla każdego etapu życia człowieka, od narodzin aż do śmierci. Kumulacja tego rodzaju wiedzy, w świetle przyjętych tu założeń, nie będzie zasadna, jeżeli jednocześnie nie zostanie zmieniona perspektywa postrzegania współczesnego człowieka z przedmiotowej na podmiotową, która ujmuje jednostkę jako autonomiczny, uczący się byt. Nie wydaje się bowiem trafne dalsze poznawanie, analizowanie czy gromadzenie wiedzy o uniwersalnych mechanizmach warunkujących rozwój jednostki w cyklu życia przez pryzmat założeń o etapowym rozwoju człowieka, horyzontalnym lub wertykalnym charakterze zmian czy hierarchicznym układzie poziomów świadomości. Takie stanowisko byłoby w przypadku przyjętych w tym artykule założeń swoistego rodzaju pułapką w myśleniu o dorosłych i ich życiu, ponieważ usprawiedliwiało-

by przekonanie, że zmiana postaw na kolejnych etapach życia w dorosłości w dużej mierze dokonuje się na skutek ewolucji zabiegów formacyjnych, animacyjnych czy edukacyjnych, bez których rozwój człowieka jest właściwie niemożliwy, a co najmniej bardzo utrudniony*.

Tymczasem intraindywidualna plastyczność człowieka oraz wielokierunkowy charakter rozwoju stanowią centralne pojęcia myślenia fundacyjnego o rozwoju jednostki w dorosłości, zwłaszcza w kontekście innych grup-czynników, wśród których oprócz wieku chronologicznego przesądzającego o biologicznej kondycji i zdolności do pełnienia ról, np. w rodzinnym cyklu życia, znaczenie mają także inne czynniki: czas historyczny, w jakim żyje jednostka, obszar geograficzno-kulturowy, na którym żyje, oraz doświadczane przez nią wydarzenia, które z jednej strony mogą mieć charakter spontaniczny lub losowy, a z drugiej być konsekwencją **intencjonalnych, autonomicznych** (podkr. – K.P.) wyborów. Te dwie grupy czynników wpływają głównie na rozwój osób w okresie dorosłości wczesnej i właściwej (Straś-Romanowska 2001).

Przyjęcie perspektywy jednostki jako podmiotu rozwijającego się i w ten sposób kreującego siebie i swoje życie można odnaleźć w różnych nurtach uprawiania psychologii. Klasyczne ustalenia teoretyczne w tym zakresie autorstwa Carla Gustava Junga, Abrahama Masłowa, Carla Rogersa czy Rollo Maya także obecnie mogą stanowić punkt wyjścia do badań i analiz nad istotą rozwoju człowieka w dorosłości. Magdalena Jančina i Dorota Kubicka zauważają, że w zależności od autora, teoretyczne ujęcie było bardziej lub mniej podmiotowe (Jančina, Kubicka 2014).

Autorki wskazują, że jednym z pierwszych badaczy, który zwrócił uwagę na bezpośredni związek kategorii osobowej „ja” ze świadomością, był Carl Gustav Jung. Autor ten na początku XX w. zainicjował debatę nad pomijanym w tamtym czasie zjawiskiem indywidualizacji rozwoju człowieka, w wyniku którego jednostka stawała się w trakcie swojego życia niepowtarzalna i różna od innych. Druga połowa życia człowieka i zachodząca w czasie jej trwania zmiana, którą Jung określa jako *samourzeczywistnienie*, z pewnością będzie interesująca dla andragogów. W tej części życia człowieka następuje bowiem właściwa integracja zamierzeń z uwarunkowaniami codzienności (bieżącymi doświadczeniami), przy czym istotne jest to, że proces ten zachodzi na warunkach jednostki, zgodnie z akcep-

* Obszerny przegląd stanowisk teoretycznych uwzględniających takie założenia opisuje w swoich publikacjach Marzanna Bogumiła Kielar (2015, 2017).

towanymi przez nią normami i przyjętymi zasadami, a nie według dyspozycji płynących z otoczenia społecznego czy wzorca kulturowego. W opinii autora koncepcji działania te są intencjonalne i służą osobistemu rozwojowi, a dominująca orientacja na „ja” stwarza jednostce szansę przekraczania pojawiających się na drodze własnego rozwoju barier (Górniewicz, Rubacha 1993, za: Jančina, Kubicka 2014).

W ten sposób przekroczono granice debat toczących się do połowy XX w., zakreślone deterministycznymi założeniami o rozwoju człowieka, a zapoczątkowano nurt myślenia transgresyjnego. Kluczowym zagadnieniem w poznaniu człowieka stało się założenie o możliwości przekraczania w rozwoju różnych granic osobowych. Stawanie się kimś innym, poprzez świadome podejmowanie przez jednostkę pewnych zadań, miało sprzyjać przede wszystkim autokreacji siebie, a nie sprawić, że bieżące życie człowieka stanie się łatwiejsze.

W podobnym tonie zaczęli się wypowiadać inni myśliciele epoki – zwolennicy teorii *self-actualization*. Przywołani wcześniej Maslow, Rogers czy May podkreślali unikatową wartość podmiotowego rozwoju, która może mieć różną postać – specyficzną dla każdego człowieka. Abraham Maslow określał ten proces jako *samoaktualizację*, w wyniku której jednostka w każdym czasie życia może skorzystać z nadarzającej się sposobności i w ten sposób zaspokoić własne potrzeby (Maslow 1986). Rogers naturę rozwoju osoby upatrywał w procesie *samorealizacji*. Człowiek jego zdaniem, pragnąc stać się kimś innym, czasami postępuje tak, aby przekroczyć stan aktualny. W ten sposób nieustannie testuje granice własnych możliwości i próbuje wyjść „poza siebie”. Tę tendencję autor określał motywem wzrostu, uznając ją jednocześnie za najważniejszy czynnik świadomie lub nieświadomie motywujący człowieka do działania (Rogers 2002, za: Jančina, Kubicka 2014).

Rollo May zwrócił uwagę na znaczenie rozwoju człowieka w określonym kontekście – kształtowanie własnego życia nie może się bowiem odbywać poza jego naturalnym środowiskiem. Imperatywem rozwojowym dla jednostki staje się więc, w jego rozumieniu, twórcze kształtowanie relacji między świadomością siebie („ja” podmiotowym) a świadomością swojego świata („ja” przedmiotowym). Życie człowieka jako odrębnej istoty może mieć bowiem sens rozwojowy, jeżeli zawiera w sobie jednocześnie zdolność do rozumienia siebie samego z punktu widzenia społeczności, której jest częścią (May 1995, za: Jančina, Kubicka 2014).

Przypomniane powyżej za Magdaleną Jančiną i Dorotą Kubicką klasyczne koncepcje rozwoju idei postrzegania człowieka (siebie) jako podmiotu i twórczego kreatora nie tylko własnego życia, ale przede wszystkim własnego „ja” były następnie rozwijane przez kolejnych przedstawicieli nurtu poznawczego w psychologii. Jak dowodzą wspomniane autorki, wraz z upływem czasu pojawiały się nowe koncepcje – nie tylko diagnozujące, jakie postaci (wzorce) może przybierać życie człowieka, rozumiane z perspektywy założeń danej koncepcji, oraz jakie zachowania (atrybuty) mogą świadczyć o realizacji przez jednostkę wybranego wzorca, ale także wskazujące, czy w ogóle, a jeżeli tak, to w jaki sposób, formułować propozycje służące wspomaganie człowieka dorosłego w procesie rozwoju.

Samo przekonanie o sensie poddawania pod dyskusję zwłaszcza ostatniej kwestii było zapewne oparte na idealistycznych założeniach, ponieważ uznanie celowego oddziaływania wychowawczego, animacyjnego czy edukacyjnego za właściwą metodę tak rozumianego wspierania człowieka dorosłego w rozwoju podmiotowym można postrzegać z andragogicznej perspektywy jako złudne i zaliczyć do edukacyjnych mitów, które niekiedy wciąż pozostają aktualne (Kargul 2005).

Propozycją teoretyczną, która redukuje naturę dylematu, czy przedmiotem refleksji jest rozwój dorosłego rozumiany jako „stawanie się ja” w trakcie życia na skutek podejmowanych aktywności i obejmowanych ról, czy wyobrażenie, kim dorosły człowiek mógłby się potencjalnie stać, są dwie inne koncepcje teoretyczne. Pierwszą jest propozycja Zbigniewa Pietraśińskiego (Pietraśiński 1990, 2009). Autor, doceniając znaczenie wpływu dziedziczności i środowiska na rozwój człowieka, wskazuje jednocześnie na kluczową rolę aktywności własnej podmiotu jako czynnika sprawczego **autokreacji** (podkr. – K.P.). Zwraca jednak uwagę, że zdolność do autokreacji człowiek osiąga wtedy, kiedy w dużej mierze jest już uformowany przez dwa pierwsze czynniki. Dopiero wówczas można mówić o refleksji nad własnym życiem. Refleksyjność w dorosłości tym różni się od nierefleksyjnego dorastania, że jest formułowana świadomie, a zachowania podejmowane w jej efekcie często naruszają obowiązujące normy społeczne, podczas gdy w okresie dorastania aktywność jednostek ma przede wszystkim spontaniczny, a więc nierefleksyjny charakter i bardzo często jest limitowana normami socjalizacyjnymi.

Pietraśiński wskazuje jednocześnie, że podmiot, podejmując określoną aktywność, może działać intencjonalnie lub nie. Obie strategie mogą wspierać wzrost dobrostanu jednostki, ale jedynie ta pierwsza ma rozwo-

jowy charakter. Celem tej drugiej jest zazwyczaj doskonalenie posiadanego potencjału poprzez zaspokajanie potrzeb bytowych, zawodowych, rodzinnych, społecznych, osobistych, ale nie osobowych, te ostatnie bowiem są rozwijane w celowym procesie samopoznania, czyli budowania wiedzy autokreacyjnej.

Drugą koncepcją, która proponuje wyjaśnienie, jak ludzie stają się takimi, jakimi chcą być w trakcie swojego życia, jest koncepcja oparta na przekonaniu, że poznawcza interpretacja „ja” jest wynikiem autorefleksji nad doświadczeniami kształtującymi tożsamość podmiotu w biegu jego życia. Jej autor, Dan P. McAdams, zakłada, że osobowość można ujmować warstwowo i kumulatywnie zarazem (McAdams 2015). Pierwsza z warstw, która narasta najwcześniej, jest konsekwencją cech osobowości (przynależnych do modelu Wielkiej Piątki)* i pozwala na obserwacje zachowań, które są wskaźnikami różnic osobowych między ludźmi. Człowiek, ucząc się m.in. swoich emocji, odkrywa różnice w reagowaniu innych na emocje, które sam przeżywa, a tym samym, dorastając, uczy się regulacji swoich zachowań. Według autora koncepcji uzyskuje tym samym status aktora, który na scenie życia, obserwując siebie i innych, stara się być bardziej świadomy tych środków wyrazu, których używa. Druga warstwa przyrasta w okresie wczesnej dorosłości. Stanowi uzupełnienie pierwszej, a zarazem jest kontynuacją procesu rozwojowego. Człowiek wstępuje na scenę życia i w większości przypadków układa jakąś agendę, plan do zrealizowania na kolejne lata jego trwania. Kwestią fundamentalną stają się cele i wartości, które są wyrazem oczekiwań i obaw jednostki. Budowane plany mają wartość motywacyjną nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także społecznym, przyczyniając się zarazem do poznawczej konstrukcji obrazu siebie w określonych rolach społecznych, np. Ja jako świadomy obywatel/obywatelka, Ja jako gorliwy wyznawca/wyznawczyni wiary, Ja jako dobry pracownik/pracownica, mąż/żona itp.

Najczęściej podejmowanie określonych ról jest połączone z dyspozycjami ukształtowanymi w warstwie pierwszej, ale brak takiego związku nie przesądza o tym, że katalog możliwych do pełnienia ról podlega jakiemś limitowaniu. Trzecia warstwa, „autorska”, zdaniem McAdamsa przyrasta, ponieważ dorośli poszukują formuły do interpretacji historii swojego „ja”. Opowiadanie o własnym życiu nie jest bowiem przypominaniem sobie tego, co się kiedyś wydarzyło, ale nadaje sens przeszłości. Pozwala

* Zob. Strelau (2004).

zrozumieć, jak to się stało, że jesteśmy tymi, którymi się staliśmy, oraz czy chcemy nadal podążać w obranym kierunku, czy raczej podejmiemy kolejne wysiłki eksploracyjne. Czasem metrykalnie właściwa do intensywnego tworzenia się tej ostatniej warstwy wydaje się średnia dorosłość. W tym okresie jednostka, porządkując własne wspomnienia, interpretuje je nie tylko w kontekście aktualnego miejsca i czasu, w jakim się znajduje (żyje), ale także konfrontuje z planami na przyszłość. Poszukując siebie, opowiada własną historię. W ten sposób konstruuje się **tożsamość narracyjna człowieka** (podkr. – K.P.).

W dalszych rozważaniach rozwój człowieka dorosłego będę interpretował zgodnie z orientacją podmiotową zaproponowaną w koncepcjach Zbigniewa Pietrasińskiego i Dana McAdamsa, którzy przekonują, że jednostka **jest** podmiotem własnej biografii, ponieważ w niej najpełniej wyraża się regulacyjny charakter jej aktywności, w efekcie którego tworzy ona autonomicznie, świadomie i intencjonalnie niepowtarzalną strukturę swojego życia i może o tym wiarygodnie mówić (Jančina 2016).

Prywatne i publiczne światy życia

Świat codziennego życia człowieka jedynie z pozoru wydaje się naturalną, powtarzalną, przewidywalną, linearną praktyką. Zaproponowane przez Hannah Arendt (2000) oznaczenie aktywności, w jakich ludzkość przeżywa (realizuje) życie, wprowadziło uporządkowało recepcję możliwych do zidentyfikowania i opisanego sfer, ale nałożyło zarazem na wyróżnione przez autorkę kategorie teoretyczne rygor epistemologicznej dychotomii, który zwłaszcza w obecnie prowadzonych debatach traci – jak się wydaje – dyskursywną dominację, stając się coraz częściej kategorią popularną. Okazuje się, że we współczesnym dyskursie status wprowadzonych do języka nauki różnych kategorii analitycznych stał się tak nieostry, że bez podjęcia próby ponownego ich odpozowania i zdefiniowania trudno jest ich używać.

Terminy: „sfera publiczna”, „aktywność edukacyjna”, „postawa obywatelska”, „rozwój osobisty” czy „dorosłość” zyskały współcześnie status pojęć intuicyjnych i często zamiast porządkować dyskurs, poddają się procesowi zróżnicowania interpretacyjnego, przez co zyskują podwójną tożsamość i zaczynają egzystować w dwóch światach jednocześnie, z tym że świat rzeczywisty w większym stopniu niż status teoretyczny determinuje ich rozpoznawalność (Nowak, Pluciński 2011). Ta zupełnie nowa sytuacja sprawia, że

uzasadnione wydaje się ponowne rozpoznanie zakresów pojęć, które będą w dalszej części artykułu używane do uprawomocnienia przesłanek o możliwości rozwoju dorosłego w różnych rolach i przestrzeniach społecznych.

Dyskurs o sferach, przestrzeniach, obszarach czy wymiarach aktywności człowieka, prowadzony intensywnie od czasów oświecenia, współcześnie nie tylko stał się bardziej dynamiczny i zróżnicowany, ale, co istotniejsze, na nowo postawił w centrum debat kwestię *istoty* tego, co prywatne/osobiste, i tego, co publiczne/społeczne. Paradoksalnie tym samym z kategorii porządkującej naturę aktywności człowieka w różnych obszarach uczynił je kategoriami kontekstualnymi. Czynnikiem, które doprowadziły do tego zwrotu, były prowadzone od połowy XX w. w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych projekty rewizji istniejących koncepcji filozoficznych, społecznych i politycznych. W ich wyniku pojawiło się szereg nurtów, których przedstawiciele odmiennie interpretowali te tradycyjnie obecne w dyskursie kategorie. Poszukując nowych formuł opisu, bądź rozszerzali zakres interpretacji istniejących pojęć, podkreślając ich dialektyczny charakter, bądź poprzez ekskluzję określonych wątków zawężali pole debat (Cichocki 2013).

Wprawdzie każda powstała w ramach tego nurtu koncepcja na swój sposób przekonywała do potrzeby modernizacji obu kategorii, przyznając się do określonej tradycji społeczno-politycznej, jednak bez względu na fakt, czy źródłem zmian była tradycja socjalliberalna (Rawls 1994), czy konserwatywna (Oakeshott 2019), konsekwencją przyjętych rozstrzygnięć była zmiana obrazu świata społecznego, a w jej wyniku inna niż do tej pory interpretacja natury relacji osobowych i społecznych. Badacze, w mniejszym lub większym stopniu, zrywali z kanonem ustanowionym przez Arendt (Sikora 2014). Znaczenie tego, co prywatne, ulegało stopniowej erozji, aż osiągnęło poziom kategorii „intymnej”, a więc na tyle nieprzejrzystej, wręcz zagadkowej czy osobistej, że mogącej wyrażać się tylko w jednostkowym, podmiotowym doświadczeniu, którego świadectwem jest życie człowieka (Sennett 2009). Można przyjąć, że *prywatność* w soczewce takich poglądów oznacza zarówno uznanie woli bycia na określonym, oddzielnym od innych terytorium, jak i prawo autonomicznego decydowania o samym sobie, swoim losie, wyglądzie czy wzorach codziennego praktykowania życia osobistego i rodzinnego. Akceptując tak zdefiniowaną koncepcję prywatności, opowiadamy się tym samym za przyznaniem każdemu dorosłemu niezbywalnego prawa do autorstwa własnej biografii (Dubas 2017).

Tworzenie historii własnego życia w dorosłości ma swój początek w okresie wczesnego dzieciństwa. Wtedy bowiem kształtuje się nie tylko więź emocjonalna z rodzicami i rodzeństwem, ale także, m.in. poprzez interakcje z osobami z otoczenia dziecka, zaczyna się formować ścieżka jego rozwoju. Wielość i różnorodność doświadczeń, jakie w tym okresie gromadzi człowiek, nie tylko modyfikuje zasób jego wiedzy i umiejętności, ale również kształtuje różnorodne kompetencje – zarówno jego, jak i osób tworzących jego społeczne otoczenie. Dla rozwoju człowieka w tym okresie ważne jest, aby te relacje były złożone, wielopostaciowe, niejednorodne, ponieważ nawet wtedy, gdy powodują napięcia i konflikty, są korzystniejsze dla jakości rozwoju i późniejszego życia osoby niż te formowane w kontekście „ubogim”. Od warunków, jakie stworzą rodzice i środowisko wokół dziecka, zależy nie tylko jakość jego bieżącej aktywności, ale także jego rozwój jako osoby autonomicznej. W miarę dorastania człowiek podejmuje bowiem starania, aby uwolnić się od wpływu najbliższego otoczenia. W ten sposób zaczyna się proces dorastania (Brzezińska 2005).

Trudno wskazać, co jest granicą przejścia z okresu dzieciństwa w okres adolescencji, ale mając na uwadze płynność i następstwo tych faz, trzeba podkreślić, że zgromadzone do tego momentu doświadczenia przestają pełnić swoje funkcje. Nastolatki, poszukując nowych wzorców, schematów interpretacyjnych czy układu odniesienia, zaczynają od nowa intensywnie poszukiwać siebie, ale płaszczyzna osobowa, na której do tej pory następowała weryfikacja zgromadzonego kapitału definiującego „ja”, przestaje wystarczać. Własną tożsamość młody człowiek zaczyna formować również na płaszczyźnie społecznej (Bardziejewska 2005).

Pojawienie się społecznego i kulturowego układu odniesienia wiąże się nie tylko z koniecznością ponownego rozpoznania wartości, kształtowanych do tej pory w określonej izolacji – sferze prywatnej, tożsamej ze światem własnym jednostki. Stanowi także wyzwanie skonfrontowania się z określonym zestawem zadań, wzorców i oczekiwań społecznych, które podporządkowane są sferze publicznej – stanowią część świata wspólnego. Dorastający młodzi ludzie swój rozwój kształtują więc w ciągłym napięciu między powinnością realizacji wzorca uformowanego przez ich najbliższe otoczenie, w którym będąc dziećmi, naturalnie wzrastali, a buntem rodzącym się z pragnienia uwolnienia się od nacisków i mechanizmów kontroli bliskich oraz stawania się coraz bardziej autentycznym, świadomym swojego „ja” młodym dorosłym, żyjącym od tej pory w zgodzie z własnym przekonaniem (jaźnią), która zarazem wzmacnia proces samourzeczywistniania.

Dylematy naszkicowane powyżej są o tyle istotne w perspektywie podjętych rozważań, że po pierwsze – wydają się wciąż aktualne co do samej istoty, chociaż zmienia się formuła ich kulturowego opisu i reprezentacji, a po drugie – wciąż wymagają wysiłku interpretacyjnego, ponieważ jego brak utrwała przekonanie, że w okresie dorastania poprzez zabiegi socjalizacyjne kształtujemy człowieka (osobę), który świadomy swojej podmiotowości będzie następnie potrafił, dzięki zgromadzonemu kapitałowi, dbać intencjonalnie i autonomicznie o swój rozwój przez kolejne lata, a nawet przez całe życie.

Uzasadnieniem pierwszej konkluzji wydają się ustalenia, jakie poczynił Matthew Shipton (Shipton 2018), prowadząc studia nad starożytnym dramatem, m.in. *Antygoną* Sofoklesa czy *Bachantkami* Eurypidesa, w odniesieniu do istoty napięć społecznych, jakie miały miejsce w V w. w Atenach. Autor stawia tezę, że dla zrozumienia sytuacji młodzieńczych postaci greckich tragedii niezbędna jest analiza rzeczywistości, w tym dynamiki napięć między polityką a wchodzącymi w życie społeczne młodymi Ateńczykami. Poddaje analizie zarówno samą naturę konfliktu, jak i sposób konceptualizacji negatywnego wzorca ówczesnej młodzieży i dowodzi, że teraźniejsze poglądy społeczeństw na temat młodzieży wkraczającej w dorosły świat, tak jak i te przed wiekami, są nieodmiennie związane z faktem rodzających się napięć, ponieważ wyobrażenia młodych dorosłych co do określonych ról społecznych i wzorów ich spełniania w przestrzeni publicznej najczęściej doprowadzają do konfliktów z tymi, którzy wcześniej ten określony wzorzec budowali. Tym samym Shipton zwraca uwagę na niezmienność politycznej natury konfliktów międzypokoleniowych i wskazuje zarazem, że sposobem redukcji ówczesnego napięcia była kultura z sobie właściwą performatywnością dyskursu. Starożytni dramaturdzy, jego zdaniem, często tak kreślili postaci swoich sztuk, aby wiernie obrazowały naturę istniejących ówczesnie napięć i były probierzem służącym publicznemu badaniu, czy i w jaki sposób publiczność podejmie podany w tej formule dyskurs.

Wydaje się, że współcześnie w Polsce taki sposób prezentacji rzeczywistości zostałby uznany za polityczną prowokację (teatralizację dyskursu) lub stanowiłby egzemplifikację wykreowanego na potrzeby bieżącej polityki terminu „pedagogika wstydu” (Bilewicz 2016; Ponczek 2017).

Uzasadnienie drugiej konkluzji o potrzebie podejmowania stałego wysiłku interpretacji istniejących założeń wynika z wciąż aktualnego przekonania, że zachowania w przestrzeni publicznej są zachowaniami wyuczonymi i że proces nauczania zaczyna się w dzieciństwie, a komple-

tuje w okresie dorastania. Przekonanie to zostało spopularyzowane pod koniec lat 60. przez upowszechnienie się pojęcia socjalizacji politycznej (Hyman 1969). Herbert Hyman dowodził, że nauczanie politycznie właściwych wzorów zachowań, odpowiednich do społecznych ról, jakie można zidentyfikować w różnych instytucjach publicznych, służy stabilności systemu politycznego. Postulował też, aby nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych weryfikowali, czy dokonał się proces socjalizacji politycznej, i w razie potrzeby uzupełniali go. Przekonania autora o skuteczności takich działań wynikały z przyjętego przez niego założenia o stabilności rozwoju dziecka w zmieniającym się otoczeniu.

W latach 60. i 70. to przekonanie ewoluowało. Wielu badaczy, przyjmując perspektywę rozwojową, próbowało udowodnić związek między demonstrowanymi publicznie postawami dorosłych a warunkami, w jakich byli wychowywani i dorastali. W ten sposób próbowano uzasadnić tezę o socjopolitycznym dziedzictwie poglądów i postaw prezentowanych w dorosłości (Jennings, Niemi 1974).

Z kolei David Easton dowodził wprawdzie, że stabilność systemów politycznych zależy bardziej od stopnia dojrzałości refleksji obywatelskiej dorosłych niż uwarunkowań rodzinnych, chociaż ta kształtuje się przede wszystkim w procesie edukacyjnego rozwoju, ale jednocześnie przyznawał, że w pewnej części refleksja obywatelska opiera się na sentymentach z przeszłości, a te są głównie pochodną silnych więzi z domem rodzinnym. Taki pogląd miał uzasadniać trwałość oraz niewielką modyfikowalność postaw, jakie dorośli prezentują w przestrzeni publicznej w związku z podejmowanymi wyborami politycznymi (Easton 1965).

Obecnie nikt nie stawia tezy, że w okresie dzieciństwa czy adolescencji jest budowany niewzruszony fundament światopoglądowy człowieka. Zakłada się raczej, że przekonania wypracowane poprzez oddziaływanie wychowawcze w okresie dzieciństwa, dorastania i wczesnej dorosłości mogą w większym stopniu niż inne czynniki kształtować określone postawy, np. obywatelskie, które następnie ujawniają się w sferze publicznej częściej niż te, które określamy jako obyczajowe, religijne czy etniczne. Jednocześnie teza o rozwoju i uczeniu się człowieka przez całe życie pozwala na przyjęcie założenia o permanentnie otwartej perspektywie dokonywania wolnych i świadomych wyborów, co oznacza, że tym samym dopuszcza się zmianę posiadanej orientacji na późniejszych etapach życia, chociaż wiek fizyczny i określone rodzaje uprawnień publicznych (politycznych) są ze sobą związane.

Takie aktywności jak udział w głosowaniu, rozpoczęcie pracy zarobkowej, zmiana stanu cywilnego, możliwość bycia wybranym na określone urzędy są wprawdzie uzależnione od wieku metrykalnego, ale przecież zdolność do logicznego rozpoznania problemów o charakterze abstrakcyjnym (np. pojęcia dobra wspólnego czy interesu publicznego lub wolności obywatelskich) też jest zależna od wieku. To powoduje, że nie można od młodych dorosłych oczekiwać takiej jakości zachowań związanych z zaangażowaniem się w sprawy społeczne czy publiczne, jaką mogliby prezentować, gdyby byli dojrzałymi dorosłymi. Z drugiej strony, osiągnięcie wieku charakterystycznego dla etapu dorosłości właściwej też nie determinuje tej jakości. Przyjmuje się, że jakościowa zmiana w postrzeganiu pryncypiów właściwych sferze publicznej mniej zależy od poznawczej dojrzałości, a bardziej od posiadanego doświadczenia życiowego, jakości wykształcenia, rodzaju wykonywanej pracy, grupy odniesienia, ale przede wszystkim podejmowanego wysiłku rozwojowego!

Od rozwoju osobowego w codzienności ku doświadczaniu rozwoju w wymiarze społecznym

Proces stawania się dorosłym to zarówno proces dojrzewania biologicznego, jak i eksploracja oraz podejmowanie lub nie zobowiązań, w wyniku których formuje się tożsamość człowieka (Brzezińska 2017). Nie jest to jednak proces, który wobec przyjętych w tekście założeń można uznać za zakończony w chwili osiągnięcia przez jednostkę określonego wieku i/lub statusu (Marcia 1980). Życie człowieka i kapitalizacja w trakcie jego trwania różnych doświadczeń – tych osobistych budowanych poprzez autorefleksję oraz społecznych gromadzonych w wyniku różnych interakcji ze środowiskiem społecznym i materialnym – sprawiają, że poczucie tożsamości jednostki wciąż może się zmieniać. Ta swoista potencjalność stanowi przesłankę do postawienia pytania o rodzaj i wartość mechanizmów nauczania i uczenia się, które spowodują, że postawy człowieka dorosłego wobec samego siebie i wobec otaczającego świata wciąż będą miały wymiar rozwojowy.

Analiza problematyki prowadzona z perspektywy funkcjonalnej wskazuje, że zakorzenienie się człowieka w życiu osobistym oznacza najwyższą formę rozwoju jednostki. Wskaźnikiem tego stanu jest świadomość odrębności siebie, unikalne przekonanie o doświadczaniu jaźni, czy wręcz niepowtarzalne poczucie wyjątkowości (Erikson 2002). Przekona-

nie to sprawia, że człowiek ma wyjątkowe poczucie sensu istnienia jako „ja”. Dążąc do osiągnięcia tego stanu, może podejmować wysiłek *samourze-czywistniania*, jak nazywał to Jung, *samoaktualizacji*, jak określał to Maslow, *samorealizacji*, na co wskazywał Rogers, czy doświadczać unikalności dylematu relacji między „ja” przedmiotowym a ja podmiotowym według Maya. Jednocześnie nie można zapominać, że tendencje redukcjonistyczne w nauce spowodowały, że angażowanie się dorosłego w sferę rozwoju osobistego zyskało status kategorii intymnej, o której wprawdzie jednostka może kompetentnie opowiadać, ale zarazem status tego pojęcia staje się coraz bardziej nieprzejrzysty dla innych.

Na ten ostatni aspekt zwracało uwagę wielu krytyków czasów późnej ponowoczesności, ostrzegając, że narastająca kultura indywidualizmu doprowadzi do erozji wspólnoty, a w efekcie osłabi status praktyk społecznych, których istnienie jest gwarancją porządku demokratycznego. Tym samym doprowadzi do sytuacji, w której częścią osobowej strategii rozwojowej będzie „interes społeczny”, a objęcie i spełnianie przez jednostkę roli w przestrzeni publicznej stanie się swoistym znakiem jej procesu rozwojowego!

Tymczasem rozwój podmiotowy nie polega na tym, że wartości wspólne są wartościami osobistymi „kogoś”, ale na tym, że mając ten status, stanowią zarazem wyzwanie rozwojowe o szczególnej specyfice. Jednostka, aby te wartości zinternalizować, musi mieć świadomość ich istnienia i przekonanie, że są one wyjątkowe, dlatego że zainteresowanie nimi ma przede wszystkim wymiar społeczny (Marquand 2004). W tym aspekcie intencjonalność zamiaru, na którą zwracał uwagę Zbigniew Pietrasiński, jest wciąż aktualna. Zaspokajanie potrzeb bytowych, zawodowych, rodzinnych czy społecznych w wymiarze **osobistym**, a nie **osobowym** (podkr. – K.P.) nie może być uznane za rozwojowe, ponieważ te ostatnie są rozwijane w celowym procesie samopoznania, obejmującego również sytuacje próby, swoistego przekraczania siebie, gdy interes publiczny stoi w sprzeczności z interesem indywidualnym jednostki.

Zakładając jednak, że intencjonalne budowanie wiedzy autokreacyjnej sprzyja formowaniu się tożsamości rozumianej jako proces autokreacji osoby, przede wszystkim w wymiarze psychospołecznym, można uznać, że budowanie jakości relacji z samym sobą staje się równie istotne, jak budowanie jakości relacji z innymi, czyli z częścią otoczenia społecznego człowieka. Kwestią do rozstrzygnięcia jest to, czy doświadczenie, jakie czło-

wiek zdobywa bezpośrednio w procesie rozwoju osobowego, przekłada się również na zachowanie wartościowe społecznie.

Część andragogów zwraca uwagę na niewykorzystany w tym obszarze potencjał mechanizmów edukacji obywatelskiej, przypominając, że częściej podejmuje się dyskusję nad ich skutecznością, jeżeli odnoszą się one do inicjatyw kierowanych do dzieci i młodzieży, a rzadziej, jeśli dotyczą one dorosłych (Gierszewski 2017). Brakuje jednak wskazań, czy podstawą tych mechanizmów edukacyjnych jest np. społeczne uczenie się, czy jakiś inny rodzaj uczenia. Inni podkreślają w tym kontekście walor działań nieorganizowanych i niezaplanowanych, przynależnych do obszaru nieformalnego uczenia się, które realizowane poza rozwiązaniami systemowymi są jednocześnie naturalną częścią codziennej aktywności dorosłych (Markowski 2011). Sukcesów w tym przypadku należałoby się doszukiwać w postawach życiowych ludzi dorosłych. Podejmowane w tym zakresie wysiłki rozwojowe powinny świadomie wykluczać pokusy „prywatyzacji” interesu społecznego czy publicznego przez jednostkę (Marquand 2004).

Wydaje się jednak, że zarówno przekonanie o edukacyjnym potencjale wykreowanych rozwiązań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, jak też wiara w swoistą naturalność procesu nabywania przez człowieka w trakcie jego życia kompetencji ponadosobowych, których posiadanie zagwarantuje sprawność pełnienia w dorosłości świadomie wybranych ról, wymagają jeszcze zwrócenia uwagi na co najmniej dwie etykiety kategoriale – definiujące współcześnie praktykowane odmiany (warianty) uczenia się ról społecznych przez dorosłych.

Pierwsza etykieta jest pochodną świadomego oznaczania siebie w przestrzeni społecznej jako potencjalnego członka danej grupy i wyraża się m.in. w chęci objęcia określonej roli w przyszłości, a po jej opanowaniu przynależenia do określonej społeczności. Tym samym proces uczenia się roli będzie polegał na uznaniu, że do opanowania wcześniej zdefiniowanego wzorca konieczne jest wykazanie się jego ciągłym praktykowaniem. Ujęcie to można nazwać socjalizacyjnym, ponieważ uczenie się np. obywatelstwa polegałoby na koniecznym zinternalizowaniu określonego wzorca praktyki. Dorosły, aby stać się częścią istniejącego porządku społeczno-politycznego, musi stale podejmować określoną aktywność (uczestniczyć), ponieważ bierność lub powstrzymywanie się od uczestniczenia prowadziłyby do zakłóceń w istniejącym ładzie, a w konsekwencji narażałoby jednostkę na ostracyzm.

Stany określające krańce tak opisanego kontinuum wskazywałyby, że mamy do czynienia z wymiarem ilościowym uczenia się – zob. rys. 1.

Rys. 1. Kontinuum opisujące aktywność jednostki



Źródło: opracowanie własne.

Dруга etykieta jest pochodną przekonania, że wolność przynależna jednostce, wyrażająca się w dobrowolnym, świadomym angażowaniu siebie we własny rozwój osobowy, obejmuje także inicjowanie doświadczeń z katalogu wydarzeń „granicznych”, „kryzysowych”, w wyniku których dorosły świadomie modyfikuje zakres tożsamościowej akceptacji pełnionych aktualnie lub potencjalnie planowanych do objęcia ról. Jednostka zarazem oznacza swoją aktywność znakiem emocjonalnym („+” lub „-”). Ujęcie to można nazwać rozwojowym, ponieważ dorosły, podejmując ryzyko uczenia się, obejmujące m.in. intensyfikację zaangażowania (w tym emocjonalnej identyfikacji) w te niezwykłe doświadczenia, będzie świadomie testował „przekraczanie” granic subiektywnych korzyści będących konsekwencją dotychczas osiągniętego statusu.

Stany określające krańce tak opisanego kontinuum wskazywałyby, że mamy do czynienia z wymiarem jakościowym uczenia się – zob. rys. 2.

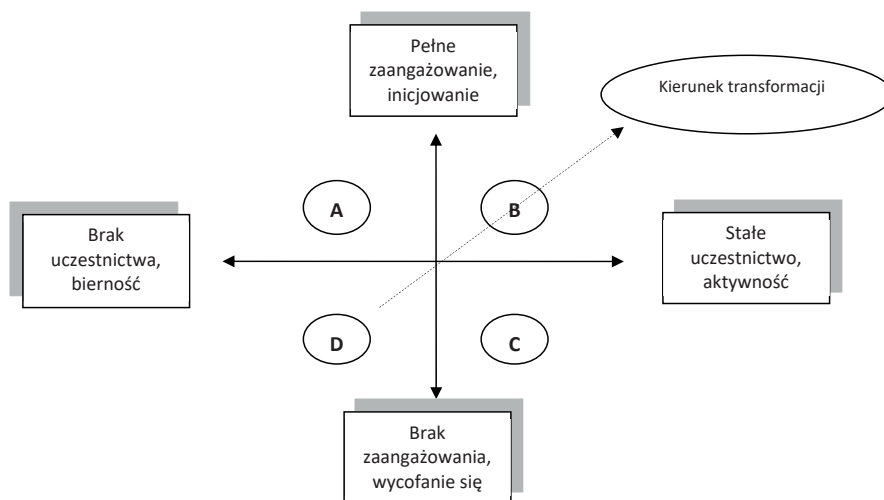
Rys. 2. Kontinuum opisujące identyfikację tożsamościową jednostki



Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie wektorów opisanych powyżej kategorii – wolumenu aktywności i identyfikacji tożsamościowej – pozwala na wskazanie i opisanie potencjalnych pól, w których możliwe są lub nie różne postaci uczenia się ról, przede wszystkim społecznych, w dorosłości.

Rys. 3. Pola postaci uczenia się ról społecznych w dorosłości



Źródło: opracowanie własne.

W polu **A** uczenie się roli społecznej np. świadomego obywatela będzie następowało w wyniku **krytycznej obserwacji**. Przyjęcie przez jednostkę takiej postawy spowoduje, że dorosły będzie zwiększał poziom własnej świadomości wobec istoty planowanej do objęcia roli, zwłaszcza poprzez krytyczne rozpoznanie zakresów praw i obowiązków wynikających z różnic w rozumieniu statusu bycia „obywatelem”. Jednocześnie brak aktywności, fizycznego praktykowania zachowań obywatelskich w przestrzeni pozasobistej, np. uczestniczenia w protestach, w głosowaniu itp., sprawi jednak, że wskaźniki tej postaci społecznego uczenia się będą niemożliwe do rozpoznania dla szerokiego otoczenia, chociaż określone kręgi społeczne, w których taka osoba podejmuje interakcje z innymi (rodzina, grupa

zawodowa, grono przyjaciół), odnotują zmianę postawy, a tym samym zachodzące uczenie się.

W polu **B** uczenie się roli społecznej będzie następowało poprzez **aktywną partycypację**. Przyjęcie przez dorosłego takiej postawy będzie się wyrażało stałym, chociaż często nieprzewidywalnym co do formy zaangażowaniem (oznaczonym emocjonalnie zachowaniem), które będzie obserwowalne dla innych. Konsekwencją pomyślnego testowania roli, np. aktywisty klimatycznego, będzie ustanowienie nowych postaci praktykowania, które poprzez modelowanie mogą stanowić wzorzec zachęcający innych do jego podjęcia. Zarazem jedynie w tym polu podejmowane przez jednostkę inicjatywy będą egzemplifikacją świadomie inicjowanej strategii „testowania” istniejących rozwiązań i mogą przyczyniać się do zmiany czy choćby modyfikacji – wydawałoby się „niewzruszonych” – wzorców, co doprowadzi do nowej jakości ich praktykowania.

W polu **C** trudno będzie zauważyć zmianę postawy wobec określonej roli i zidentyfikować jakąś postać uczenia się, chociaż bez wątplenia stosowny rodzaj uczenia się będzie miał miejsce. Wskaźnikiem, że tak było, będzie możliwość obserwowania przez innych zachowań, które podejmuje jednostka. Jednakże brak możliwości identyfikacji znaku emocjonalnego takiego zachowania (jego swoistej autentyczności) utrudni weryfikację, czy obserwowana postawa jest wynikiem podjęcia uczenia się poprzez np. ustanowienie lub zmodyfikowanie nowych relacji z innymi – w tym przypadku mielibyśmy do czynienia ze zmianą w wyniku głębokiego uczenia się (Ciechanowska 2012), czy raczej jest efektem społecznego promowania indywidualnych zachowań osobowych. W tym drugim przypadku mielibyśmy raczej do czynienia z kolonizacją roli społecznej.

W polu **D** trudno będzie zidentyfikować jakąkolwiek postać uczenia się. Jeżeli uczenie się nastąpi, to jego efekt oraz proces jego realizacji będą niewidoczne dla innych i być może sam podmiot także nie będzie świadomy, że takie uczenie się miało miejsce.

Bez weryfikacji empirycznej trudno wskazać, które postaci uczenia się i jak często występują i czy dla określonych grup wiekowych osób dorosłych można wskazać dominantę. Natomiast z pewnym przekonaniem można rekomendować kierunek, w jakim wraz z wiekiem będą ulegały transformacji postaci uczenia się ról społecznych. Rekomendację opieram na podmiotowym ujęciu rozwoju człowieka dorosłego, zgodnie z którym im jesteśmy młodszy, tym częściej naszymi zachowaniami społecznymi będą kierowały wzorce socjalizacyjne nabyte w okresie adolescencji – ty-

powe dla zachowań opisanych dla pola **D**, które wraz z wiekiem i zdobywanymi doświadczeniami oraz podejmowaną przez człowieka autorefleksją mogą być zastępowane przez postaci uczenia się charakterystyczne dla pola **B**.

Uwagi końcowe

Zaproponowana w artykule konceptualizacja uczenia się ról społecznych w dorosłości wpisuje się w nurt transgresyjnego rozumienia rozwoju człowieka, w ramach którego zakłada się, że dorośli autonomicznie uczą się konstruowania swojej tożsamości przez cały cykl życia. Jednak pojęcie uczenia się nie jest rozpatrywane jedynie z perspektywy przejścia od uczenia się jako aktu jednostkowego (osobistego) do uczenia się rozpatrywanego jako akt uprawomocniający się w kontekście społecznym. Naszkicowane dylematy raczej zachęcają do dyskusji nad rekonstrukcją zarówno samego pojęcia uczenia się, które powinno być holistycznie ujmowanym fenomenem, i zarazem stawiają badaczy wobec konieczności innego niż formuły utrwalone w obecnej kulturze odczytania jego reprezentacji.

Utrwalone przekonanie, że rozwój osoby dokonuje się w znaczącym stopniu w efekcie podejmowanych wysiłków autokreacyjnych, powinno zostać uzupełnione o kontekst walidacji społecznej. Nic bowiem nie wskazuje na to, aby osobiste doświadczenia jednostki automatycznie wraz z wiekiem i podejmowaniem coraz większej liczby i coraz bardziej złożonych ról przekładały się na wartościowe zachowania i postawy społeczne. Natomiast coraz więcej jest przykładów wskazujących na to, że jedynie podejmowane przez dorosłych próby przekraczania – swoistego testowania – granic zarówno intuicyjnego (osobistego) rozumienia roli społecznej, jak i jej normatywnego wzorca są osobotwórcze i dlatego autentyczne uczenie się przez dorosłych ról społecznych uprawomocnia się jedynie w przestrzeni pozajednostkowej.

Nie oznacza to, że proces ten w każdym przypadku zostanie świadomie zainicjowany i że będzie realizowany zgodnie z przyjętym schematem. Częściej, jak dowodzą w swoich teoretycznych propozycjach Zbigniew Pietrasński czy Dan McAdams, dorosły przekonuje się o własnym potencjale osobotwórczym wskutek doświadczenia zdarzenia krytycznego. Samo jednak doświadczenie nie zyska statusu rozwojowego, jeżeli nie będzie mu towarzyszyła biograficznie zinterpretowana refleksja.

Bibliografia

- Arendt H. (2000), *Kondycja ludzka*, Aletheia, Warszawa.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Baumeister R.F. (2011), *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bilewicz M. (2016), *(Nie)pamięć zbiorowa Polaków jako skuteczna regulacja emocji*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 52–67, DOI: 10.18318/td.2016.6.4.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Brzezińska A. (2005), *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brzezińska A. (2006), *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 47-77.
- Brzezińska A. (2017), *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Cichocki P. (2013), *Wąskie i szerokie koncepcje sfery publicznej*, „Opuscula Sociologica”, nr 1(3), s. 5–16.
- Ciechanowska D. (2012), *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, Pedagogium, Szczecin, s. 11–129.
- Dubas E. (2017), *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(4).
- Easton D. (1965), *A Systems Analysis of Political Life*, Wiley and Sons Inc., New York.
- Futuyma D.J. (2008), *Ewolucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gieryszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993), *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Hyman H.H. (1969), *Political Socialization. A Study in Psychology of Political Behavior*, The Free Press, New York.
- Jančina M. (2016), *Autonarracja jako metoda badania autokreacji*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 21, nr 2, s. 27–40.

- Jančina M., Kubicka D. (2014), *Kierowanie własnym rozwojem. Kontekst teoretyczny zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, nr 4, s. 31–48.
- Jennings K.M., Niemi R.G. (1974), *Political Character of Adolescence. The influence of Families and Schools*, Princeton University Press, Princeton.
- Kaplan H., Hill K., Lancaster J., Hurtado A.M. (2000), *A Theory of Human Life History Evolution: Diet, Intelligence, and Longevity*, „Evolutionary Anthropology”, nr 4(9).
- Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Kielar M.B. (2017), Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju, „Rocznik Andragogiczny”, t. 24, s. 41-60.
- Kielar M.B. (2015), *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56), s. 53–70.
- Krawczak E. (2006), *Antropologia kulturowa. Klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B. (1978), *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York.
- Markowski G. (2011), *Nieformalna edukacja obywatelska – czyli nowa-stara rola biblioteki publicznej*, [w:] G. Markowski, F. Pazderski (red.), *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko*, Warszawa.
- Marquand D. (2004), *Decline of the Public: The Hollowing-Out of Citizenship*, Polity Press, Cambridge.
- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa.
- May R. (1995), *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- McAdams D.P. (2015), *The Art and Science of Personality Development*, Guilford Press, New York.
- Merleau-Ponty M. (1996), *Widzialne i niewidzialne*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Nowak M., Pluciński P. (2011), *Problemy ze sferą publiczną. O pożytkach z partykularnych rozstrzygnięć*, [w:] M. Nowak, P. Pluciński (red.), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń*, Ha!art, Kraków.
- Oakeshott M. (2019), *Polityka wiary i polityka sceptycyzmu*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Olejnik M. (2017), *Kategoria rozwoju w psychologii life-span i jej metodologiczne implikacje*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 22, nr 3, s. 25–34.
- Pałuch A.K. (1991), *Mistrzowie antropologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

- Pietrasiański Z. (2009), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans, ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa.
- Ponczek E. (2017), *Mityzacja pamięci zbiorowej a sprawowanie władzy politycznej w sytuacji uobecniania się konfliktów*, „Transformacje”, Vol. 1–2, Issue 92–93, s. 333–346.
- Przetacznik-Gierowska M. (2019), *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–84.
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rogers C. (2002), *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Sennett R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Shipton M. (2018), *The Politics of Youth in Greek Tragedy. Gangs of Athens*, Bloomsbury Academic, London.
- Sikora M. (2014), *Modele sfery publicznej w świetle współczesnych problemów społecznych*, „Filo-Sofija”, nr 24, s. 43–63.
- Strelau J. (2004), *Pięcioczynnikowy model osobowości*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 546–559.

Renata Górska

<https://orcid.org/0000-0002-0794-8609>

Uniwersytet Łódzki

Edukacja (dorosłych) w perspektywie geografii emocjonalnej. W stronę transdyscyplinarnego podejścia w badaniach andragogicznych

(Adult) education in the perspective of emotional geography.
Towards a transdisciplinary approach in andragogy research

Streszczenie. Celem artykułu jest opis geografii emocjonalnej – nurtu badawczego, lokującego się na pograniczu *human geography* i współczesnych studiów nad afektem, który koncentruje się na zależnościach między emocjami i szeroko rozumianym kontekstem środowiskowym, społeczno-kulturowym, przestrzennym, gospodarczym i politycznym. W tym celu autorka odwołuje się do analiz teoretycznych i badań w obszarze tzw. zwrotu afektywnego oraz do krytycznych i politycznych teorii emocji. Przedstawia związki między edukacją i geografiami emocjonalną oraz przykłady pedagogicznych projektów badawczych, dotyczących społeczno-kulturowo-przestrzennych analiz emocji i edukacji. Wskazuje także na implikacje metodologiczne dla pedagogicznych i andragogicznych projektów badawczych, dotyczących badań emocji w edukacji, tj. na ich wymiar transdyscyplinarny. Przedstawiony sposób konceptualizacji geografii emocjonalnej (w) edukacji to nowe spojrzenie na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych oraz na praktykę całościowego uczenia się. Może ono stanowić źródło empirycznych projektów badawczych dla teoretyków kształcenia i andragogów.

Słowa kluczowe: geografia emocjonalna, zwrot afektywny, krytyczne i polityczne teorie emocji

Abstract. The aim of the article is to describe emotional geography, which is a research trend located at the intersection of human geography and contemporary

studies on affect, which focuses on the relationship between emotions and the broadly understood environmental, socio-cultural, spatial, economic, and political context. For this purpose, I refer to theoretical analyses and research in the area of the so-called affective turn and to critical and political theories of emotions. I also present the relationship between education and emotional geography as well as examples of pedagogical research projects on the socio-cultural-spatial analyses of emotions and education. I also point out the methodological implications for pedagogical and andragogic research projects on the study of emotions in education, i.e. their transdisciplinary dimension. The presented way of conceptualizing the emotional geography of (in) education is a new look at the functioning of educational institutions and the practice of lifelong learning. It can be a source of empirical research projects for learning theorists and andragogues.

Keywords: emotional geography, affective turn, critical and political theories of emotions

Afekt ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia naszej kultury późnego kapitalizmu opartej na informacji i obrazach, kultury, w której tak zwane wielkie narracje uważa się za sprawę przeszłości.

(Massumi 2013, s. 116)

Wprowadzenie

Od końca lat 90. XX w. badania i studia w obszarze humanistyki i nauk społecznych są niezwykle interesujące z uwagi na zmiany w tradycyjnym rozumieniu tej dyscypliny (Nycz 2015; Domańska 2010, 2014, 2021). „W humanistyce dokonuje się spowodowana zmianami we współczesnym świecie *volta*, która skutecznie i dość radykalnie zmienia jej oblicze” (Domańska 2010, s. 47). Zmiany dotyczą zarówno modelu jej uprawiania, jak i jej definiowania, specyfiki oraz pełnionych przez nią funkcji. Zmiany dokonują się pod hasłami „studiów” czy też „zwrotów”, których znaczenie dla statusu humanistyki i nauk społecznych, pola problemowego, zadań i metod badawczych tej dyscypliny jest decydujące (Nycz 2015). Jednym z intensywniej rozwijających się zwrotów badawczych jest zwrot afektywny, który wyznaczył nową perspektywę zainteresowania badaczy emocjami

i afektem*. Dowartościowanie emocji i przywracanie afektów humanistycy i naukom społecznym przyniosło ogromną liczbę prac teoretycznych z zakresu badań nad afektami. Studia nad afektem ukazują emocje i afekty jako centralne kategorie badawcze i wyraźnie wskazują na fundamentalną ich rolę w ludzkim doświadczeniu. Jak mówi Ryszard Nycz: „żyjemy obecnie w społeczeństwach afektywnych, zawiązujemy emocjonalne wspólnoty, w których więzi społeczne i wspólnotowe doświadczenia zbudowane są raczej na podłożu wspólnego amalgamatu afektywnego aniżeli racjonalnego wyboru. Emocje i afekty jawią się tu nie tyle jako centralne kategorie badawcze, ale raczej na nowo »profilują« ich widzenie, percypowanie ich przedmiotu, cech, funkcji i znaczeń” (2015, s. 10).

Współczesne teorie afektu wyraźnie podważają założenie, że emocje sprowadzają się do indywidualnych, jednostkowych stanów i do prywatnej sfery naszego życia. Emocje są tu widziane jako społeczno-kulturowe praktyki. *Affective turn* jest także sfokusowany na ciało, liczne badania bezsprzecznie dowodzą, że nieodłącznymi składnikami doświadczeń emocjonalnych są doznania cielesne, postawy, gesty i zachowania (Fuchs, Koch 2014). Emocje są więc „ucieleśnione i performatywne, to znaczy, że sposób, w jaki rozumiemy, doświadczamy, wyrażamy i rozmawiamy o emocjach, jest ściśle związany z naszym poczuciem ciała” (Zembylas 2007, s. 64). Afekt jest także połączony z poznaniem, nie da się rozdzielić, myśli się bowiem zawsze w jakimś ciele, „afekt jest nieodzownie związany z życiem ciała i wśród ciał” (Bojarska 2013, s. 10). Ciekawe stanowisko w sposobie definiowania emocji zajmuje Sara Ahmed, która twierdzi, że winniśmy raczej starać się zrozumieć, jak działają emocje, niż traktować je *a priori* jako stany psychiczne. Według Ahmed „emocje pełnią kluczową rolę w kształtowaniu indywidualnych i kolektywnych ciał, ponieważ nieustannie cyrkulują pomiędzy ciałami i znakami” (Ahmed 2013, s. 17), są „pośrednikami” między „psychicznym a socjalnym, indywidualnym a kolektywnym” (tamże, s. 18). Emocje mają więc moc spajania i/lub „separowania” i są zawsze zaangażowane w nasze codzienne praktyki (także edukacyjne). Ahmed proponuje teorię „ekonomii afektywnych”, która mówi o kształtowaniu jednostek, społeczności i kultury dzięki cyrkulacji między prowadzonymi

* Kategorie „afektu” i „emocji” zasadniczo się różnią, wiążą się z odmiennymi tradycjami dyscyplinarnymi i należą do różnych szkół naukowych (krytyczną analizę ujęć definicyjnych i różnic między emocjami i afektami znajdujemy m.in. w: Tabaszewska 2018. W związku z tym, że rozróżnianie tych kategorii pojęciowych wykracza poza niniejszy tekst, terminy „afekt” i „emocja” są w artykule używane zamiennie.

mi układami psychocieleśnymi i znakami. W tym ujęciu afekty są rozumiane nie jako stany psychiczne, lecz jako pola afektywnych napięć tworzonych, emitowanych, transportowanych i odczuwanych przez rozmaite wspólnoty (rodzinne, instytucjonalne, polityczne, ideologiczne itp.). Emocje mają zatem moc kształtowania zarówno podmiotów, jak i zbiorowości oraz mają „potencjał spajania i dzielenia podmiotów wchodzących w różnorakie układy” (Glosowicz 2013, s. 27). Afekt ma więc naturę „nieredukowalnie cielesną”, a ponadto, jak dodaje Brian Massumi, „pojęcie afektu jest od samego początku zorientowane politycznie” (2015, s. ix).

Australijska filozofka Teresa Brennan (2004) twierdzi, że afekt jest transindywidualny i energetyczny, krąży między ciałami i umożliwia i/lub wyłącza ich zdolności. Píše ona: „[w] spotkaniu między pracownikami domowymi a ich pracodawcami następuje coś więcej niż wymiana zadań produkcyjnych lub praca emocjonalna. W rzeczywistości tym, co kształtuje te spotkania, jest transmisja afektów” (2004, s. 6). Najistotniejszą rzeczą dotyczącą afektów jest według Brennan to, że mogą być one przenoszone, transmitowane. Afekt jest zawsze doświadczany w sytuacji społecznej i wyrażany jest „językiem ciała”. Transmisja jest więc centralnym elementem teorii afektów. Dla Brennan afekty są nie tylko konstytuowane (lub współkonstytuowane) w relacjach interpersonalnych, ale również wytwarzane w gospodarkach afektywnych, które nie tylko konstytuują sens wspólnoty, ale także rozdzielają władzę afektywną. Afekt ma według Brennan przede wszystkim siłę negatywną, która przenika nas i wpływa na nasze ciało. Chociaż afekty mogą nas wzmacniać, gdy rzutujemy je na innych, to najczęściej nas wyczerpują, gdy stajemy się „pojemnikami dla projekcji niechcianych afektów”. Afekty mogą też przyczyniać się do opresji, wyczerpu, marginalizacji i innych niszczących form tzw. niesprawiedliwości afektywnej.

Bezprecedensowy wzrost zainteresowania emocjami i afektami widoczny jest nie tylko w badaniach psychologów i filozofów, ale także w projektach neurobiologów, historyków, socjologów, literaturoznawców czy, co jeszcze mniej oczywiste, geografów. Jednakże wydaje się to cały czas w niewielkiej mierze wpływać na współczesną teorię kształcenia i refleksję o edukacji. Jak mówi Megan Boler, autorka pionierskiej pracy na temat roli emocji w edukacji pt. *Feeling Power: Emotions and Education*: „Z niecierpliwością oczekuję szerszej interdyscyplinarnej rozmowy między dyscyplinami, takimi jak teoria edukacji, a tymi dyscyplinami, które obecnie zajmują się popularyzacją badań nad afektem” (2016, s. 29).

Niniejszy artykuł wpisuje się w ten obszar badań. Celem tekstu jest przedstawienie geografii emocjonalnej – nurtu badawczego lokującego się w obszarze studiów nad afektem, skoncentrowanego na zależnościach między emocjami i środowiskiem (kontekstem kulturowym, przestrzenią, miejscem). W tekście próbuję uchwycić problematyczność związków emocji i edukacji poprzez spojrzenie na te związki z perspektywy współczesnej teorii afektów i tym samym przeciwstawić się postrzeganiu emocji jako indywidualnego i subiektywnego doświadczenia. O ile bowiem kategoria emocji była i jest przedmiotem pedagogicznych i andragogicznych dociekań teoretyczno-badawczych, o tyle perspektywa społeczno-przestrzenna, polityczna czy etyczna jest nowym i w niewielkiej mierze zagospodarowanym obszarem badawczym w naukach o wychowaniu. Obok geografii emocjonalnej odwołuję się tu także do krytycznych i politycznych teorii afektu, m.in. Briana Massumiego, Sary Ahmed i Teresy Brennan. Wreszcie, z uwagi na to, że geografia emocjonalna to nowatorskie podejście do badań nad emocjami nie tylko pod kątem epistemologicznym, ale i metodologicznym, postaram się wskazać także na implikacje metodologiczne dla pedagogicznych i andragogicznych projektów badawczych dotyczących badań emocji w edukacji. Podjęta przeze mnie refleksja jest związana z pytaniem o możliwości, jakie wnosi do pedagogiki sięganie po afektywny wymiar doświadczeń i oddziaływań edukacyjnych, mających znaczenie nie tylko jednostkowe, ale także społeczno-przestrzenne, polityczne i etyczne.

Geografia emocjonalna

Geografia emocjonalna to dział geografii, który odnosi się do relacji między emocjami a szeroko rozumianym środowiskiem. Jest to dział wyodrębniony z geografii społecznej (społeczno-ekonomicznej, antropogeografii, geografii człowieka/*human geography*), w odniesieniu do której – jak twierdzą jej przedstawiciele – nie ma zgody co do tego, czy jest odrębną dyscypliną nauk geograficznych, czy też ujęciem społecznym geografii w ogóle. Geografia społeczna to pole badań, w którym całość ujęć i zakres przedmiotowy jest skupiony na człowieku i jego działalności oraz na procesie wzajemnego przenikania się i wpływu człowieka na przyrodę i odwrotnie. Geografia emocjonalna „ujawnia, w jaki sposób różne emocje wyłaniają się i przebudowują z określonych porządków społeczno-przestrzennych, i zaj-

muje się tym, w jaki sposób emocje stają się częścią różnych relacji, które składają się na żywą geografię miejsca” (Gregory i in. 2009, s. 188).

W geografii społecznej w ciągu ostatnich kilkunastu lat można zauważyć proces humanizacji i uspołecznienia całego systemu nauk geograficznych. W tym miejscu warto przytoczyć stanowisko Bogumiły Lissockiej-Jaegermann (2016), która proponuje, aby zastąpić pojęcie geografii społeczno-ekonomicznej szerszym (i zdecydowanie w mniejszej mierze obciążonym dziedzictwem ostatnich sześćdziesięciu lat polskiej geografii instytucjonalnej) określeniem „geografia człowieka” (*human geography*). W nawiązaniu do współczesnych amerykańskich ujęć autorka definiuje ją jako dyscyplinę zajmującą się „przestrzenną organizacją działalności człowieka oraz relacjami zachodzącymi między ludźmi i środowiskiem przyrodniczym” (Lisocka-Jaegermann 2016, s. 117). Tak rozumiana geografia człowieka obejmuje wszystkie zjawiska i procesy (w tym nie tylko społeczne i gospodarcze, ale także polityczne i kulturowe), które odbywają się w czasie i przestrzeni, „dotyczą miejsc i ludzi w miejscach, kształtują miejsca i warunki egzystencji” (tamże, s. 118), a ich lokalizacja rzadko bywa przypadkowa. Współczesna wiedza geograficzna jest bardzo dynamiczna, kształtowana przez wydarzenia, walki oraz politykę toczące się poza życiem akademickim, co powoduje konieczność opisywania i interpretowania zjawisk zachodzących wokół nas w kategoriach odwołujących się do wymiaru przestrzennego (w różnych skalach, od lokalnej do globalnej), w tym przestrzennych uwarunkowań i przestrzennych następstw. Jak podaje Lisocka-Jaegermann, zrozumienie silnych powiązań między miejscami a ludźmi oraz wyjaśnianie ich tła i konsekwencji to jedno z najważniejszych zagadnień podejmowanych obecnie przez przedstawicieli *human geography* w krajach anglo- i hiszpańskojęzycznych (tamże, s. 118).

Geografia emocjonalna jest mocno związana z nurtem badań krytycznych w obszarze nauk geograficznych, a także z geografiami kultury, teoriami feministycznymi, psychoanalitycznymi i fenomenologią. W ostatnim czasie rośnie zainteresowanie przestrzennymi aspektami procesów społecznych i kulturowych przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych, w tym nie tylko socjologów, politologów czy antropologów, ale nawet literaturoznawców*. Co za tym idzie – wiele przedsięwzięć ba-

* Ciekawym przykładem międzydyscyplinarnego dialogu geografii i literatury jest projekt badawczy zrealizowany przez Elżbietę Konończuk. Por. Konończuk 2011.

dawczych w obszarze geografii człowieka utrzymuje dialog z dyscyplinami pokrewnymi, ma zatem charakter **interdyscyplinarny** (podkreśl. – R.G.).

Badania w obszarze geografii emocjonalnej nie mają długiej tradycji. Pierwsze projekty badawcze, w których emocjonalne aspekty życia osobistego i społecznego stanowiły główny przedmiot badań, pojawiły się w obszarze humanistycznej geografii, począwszy od lat 70. i 80. XX w., a w obszarze geografii psychoanalitycznej w latach 90. XX w. Jedną z pierwszych subdyscyplin nauk geograficznych, traktującą emocje jako ważną kategorię badawczą, ułatwiającą zrozumienie życia codziennego, była geografia feministyczna i psychoanalityczna. Jest to zrozumiałe, zważywszy na fakt, że to właśnie badacze z tego obszaru byli jednymi z pierwszych, którzy zakwestionowali opozycję emocji i racjonalności – tezę uznaną i cenioną przez przedstawicieli nauki od czasów Kartezjusza.

Zdaniem Steve'a Pile'a (2010), który dokonał przeglądu literatury przedmiotu na temat geografii emocjonalnej, eksploracje obejmują w tym obszarze wiele wątków, a pole analiz nieustannie się poszerza. Projekty badawcze obejmują m.in. następujące zagadnienia: fenomenologia, feminizm, psychoanaliza, psychoterapia, marksizm, teorie ewolucji oraz interpretację dzieł prekursorów studiów nad afektami, tj. takich filozofów jak Baruch Spinoza, Gilles Deleuze czy Brian Massumi. Wskazuje to nie tylko na bardzo rozległe i wieloaspektowe pole penetracji geografii emocjonalnej, ale także na to, że badania te wyraźnie wykraczają poza obszar geografii społecznej. Pile charakteryzuje trzy kluczowe (jego zdaniem) kwestie dotyczące badań w polu geografii emocjonalnej: relacje (ich istota), bliskość i intymność oraz metodologia etnograficzna (metody etnograficzne są według Pile'a dominującym sposobem uprawiania badań w tym obszarze). Ponadto twierdzi, że u podłoża projektów badawczych leży rozumienie samego pojęcia emocji. Dla uporządkowania zakresu definicyjnego Pile proponuje określać emocje na podstawie teorii psychoanalitycznych i tym samym „ograniczyć” teren badań geografii emocjonalnej do badań i analiz na terenie nauk geograficznych i ich ewentualnych konotacji z psychoanalizą.

Odmienne stanowisko zajmuje Leila Dawney (2011), według której wyznaczenie ram definicyjnych geografii emocjonalnej na podstawie badań realizowanych w obszarze nauk geograficznych i przeglądu artykułów opublikowanych w czasopismach geograficznych nie jest właściwe z uwagi na to, że traci się z pola widzenia bardzo istotną cechę geografii kulturowej, jaką jest transdyscyplinarność. Badania geograficzne nie zawsze mają charakter interdyscyplinarny, a bywa i tak, że ignorują wkład filozofii, an-

tropologii, polityki czy socjologii do refleksji naukowej na temat geografii emocjonalnej. Marginalizacja takich dyscyplin jak filozofia, polityka czy antropologia nie tylko izoluje badaczy i sprawia, że tracą oni z pola widzenia inne współczesne teorie emocji, ale – co najistotniejsze – prowadzi do tworzenia „zakłamanego” obrazu geografii emocjonalnej. Dawney, cytując Williama Connolly’ego, stoi na stanowisku, że emocje są siłą napędową ludzkiego działania („affect is the motor of being”), a geografie emocjonalne nie tylko odkrywają sposoby (czasami podstępne i zdradliwe) oddziaływania emocji na nasze ciało i zachowanie, ale także zajmują się tym, w jaki sposób relacje społeczne czy – jak mówi Dawney – „spotkania emocjonalne” wpływają na człowieka, na jego tożsamość i sposób zachowania. Poza tym emocje mają moc więziotwórczą i strukturotwórczą (Binder, Palska, Pawlik 2009), co oznacza, że bywają specyficzne dla danej grupy społecznej i wiążą się z wartościami podzielanymi przez tę grupę. Emocje mogą też stanowić narzędzie włączania bądź wykluczania z danej grupy czy zbiorowości. Wreszcie – odmienność doświadczeń emocjonalnych wyznacza miejsce w strukturze społecznej. Emocje, podobnie jak wykształcenie, dochód czy posiadanie władzy, jest wyznacznikiem miejsca zarówno w sferze społecznej, jak i zawodowej. W związku z tym geografia emocjonalna stawia sobie pytania nie tylko o to, w jaki sposób emocje są doświadczane*, ale także o to, w jaki sposób są one eksternalizowane i reprezentowane.

Jedną z ważniejszych pozycji literaturowych, ukazujących różnicowanie i bogactwo badań doświadczeń emocjonalnych oraz ich przestrzennych i społecznych aspektów, jest książka zredagowana przez Joyce Davidson, Lizę Bondi i Micka Smitha (Davidson, Bondi, Smith 2005). Książka ma charakter międzydyscyplinarny i prezentuje szeroką (siedemnaście artykułów) gamę innowacyjnych badań i studiów opublikowanych przez naukowców uprawiających nauki społeczne. Publikacja składa się z trzech części, które kolejno dotyczą: położenia (lokalizacji) emocji, emocji w aspekcie relacyjnym oraz reprezentacji emocji. W pierwszej części znajdują się wyniki badań ukazujące, w jaki sposób emocje są odczuwane (przez ciało) i wyrażane, a także gdzie (w jakich grupach, środowiskach oraz miejscach) są one lokalizowane. Ta część ma wyraźny związek z naukami o zdrowiu. Druga część zawiera analizy na temat sposobów generowania emocji w relacjach międzyludzkich oraz w odniesieniu do rozma-

* We wspomnianym wyżej artykule Steve Pile twierdzi, że sprawą kluczową w obszarze geografii emocjonalnej jest także to, jak definiujemy samo pojęcie emocji.

itych kontekstów: przestrzeni i środowisk. Tu znajdują się ciekawe analizy na temat ustalania granic wyrażania emocji oraz ich łamanie. W trzeciej części autorzy tekstów koncentrują się na tym, w jaki sposób emocje są reprezentowane zarówno w różnych sytuacjach, jak i w naszych wyobrażeniach. Mowa tu także o tym, w jaki sposób w różnych kulturach ludzie wyrażają swoje emocje, jakie stosują praktyki i rytuały. Jest to widoczne w ekspresji zewnętrznej, gestach oraz słownictwie i przekonaniach ludzi. Książka ta ma szczególne znaczenie, gdyż uwzględnianie w badaniach społecznych emocjonalnego charakteru życia codziennego jest nie tylko konieczne, ale i niezwykle wartościowe poznawczo. Geografie emocjonalne pokazują bowiem, jak niebagatelne znaczenie ma podejmowanie w badaniach naukowych kwestii intymności, prywatności czy cielesności. Tymczasem, jak piszą redaktorzy publikacji we wprowadzeniu pod znamienym tytułem *Geography's "emotional turn"*, geografia jako dyscyplina była długo terenem „emocjonalnie bezużytecznym”, co oznacza, że jawiła się ona jako taka, której reguły wyznaczały przede wszystkim racjonalne i logiczne zasady o charakterze politycznym, ekonomicznym czy technicznym. Co więcej, ta wieloletnia nieobecność emocji w naukach geograficznych nie jest dla autorów zaskoczeniem. Emocje są bardzo trudnym przedmiotem eksploracji dla badaczy, chociaż bowiem dotyczą każdego aspektu naszego życia, to nie są to „zjawiska powierzchniowe”, w związku z czym niesłychanie trudno poddawać je obserwacji i „mapować” (tamże). W ostatnich latach sytuacja znacznie uległa zmianie: emocje zajmują o wiele ważniejsze miejsce w projektach badawczych geografów. Trudno zresztą wyobrazić sobie jakąkolwiek dziedzinę społeczną czy też humanistyczną, która nie dotykałaby problematyki emocjonalności, „wplątanej” we wszystkie sfery naszego życia. „Emocjonalny zwrot” w badaniach geograficznych polega na tym, że badacze próbują monitorować coś, co jest niemożliwe do obserwowania i wyrażenia w obiektywnym języku. Jest to raczej próba zrozumienia i opisu zaangażowania emocjonalnego ludzi oraz związku z miejscami, przestrzenią i czasem (tamże).

Zdaniem Davidson, Bondi i Smitha geografia emocjonalna nie jest nową subdyscypliną nauk geograficznych (tamże, s. 5), czy – jak mocniej podkreślają inni – geografia emocjonalna to nie nowa nauka, której zadaniem jest „mapowanie krajobrazów emocjonalnych i tworzenie demografii rozpaczy czy kartografii zakłopotania” (Smith, Davidson, Cameron, Bondi 2009, s. 12). Jest to zdecydowanie obszar eksploracji dla badaczy różnych dyscyplin, którzy pokazują, w jaki sposób emocje „łączą się” z przestrze-

nią, miejscem i czasem. Innymi słowy, geografia emocjonalna próbuje – jak to nazywają Davidson, Bondi i Smith – „rozumieć emocje” w kategoriach społeczno-przestrzennych. W innym miejscu z kolei Smith, Davidson, Cameron i Bondi stoją na stanowisku, że geografia emocjonalna to kierunek badań i studiów o charakterze krytycznym, w którym „emocjonalny zwrot” oznacza ćwiczenie „geograficznej wyobraźni”, nawiązując w ten sposób do kultowej pracy amerykańskiego socjologa Wrighta Millsa (Mills 2007). Odwołując się do tej analogii, można by rzec, że termin „geograficzna wyobraźnia” to rodzaj dyskursu, w którym geografię postrzega się nie jako dyscyplinę, która wyklucza emocje (z racji przynależności tej kategorii do innych dziedzin – zwłaszcza psychologii), ale jako tę, która łączy emocjonalne, społeczne, historyczne i przestrzenne wymiary ludzkiego życia. Jest to podejście bardzo szerokie i zdecydowanie łamie granice dyscyplinarne. Takie podejście nie czyni również geografii bardziej kompletną czy też integralną dyscypliną. Poszerzanie badań geograficznych o aspekty emocjonalne służy raczej jej redefinicji, reorganizacji przedmiotu badań i wzywa w ten sposób do autorefleksji nad tożsamością geografii.

Jak argumentują Smith, Davidson, Cameron i Bondi (2009), emocje nie są nowym obiektem badań geograficznych. Stanowiły one przedmiot badań geografii krytycznej, zwłaszcza geografii feministycznej, psychoanalitycznej, psychoterapeutycznej i fenomenologicznej (tamże, s. 19). Jest to zrozumiałe, zważywszy na fakt, że to właśnie w wyżej wymienionych dziedzinach najwcześniej (i najczęściej) podejmowano krytykę racjonalności promującej podmiot ludzki jako *stricte* rozumny, pozbawiony emocji (czy też kontrolujący emocje). To właśnie badacze tych nauk podważali dychotomiczną kartezjańską wizję świata i sprzeciwiali się dualizmom: rozum – emocje, natura – kultura czy kobieta – mężczyzna. W projektach badawczych w obrębie tych dziedzin przyjmuje się założenie, że emocje stanowią konstytutywny element naszego życia zawodowego i społecznego oraz centralną kategorię z perspektywy nie tylko życia jednostki, ale także ze względu na interakcje człowieka z otoczeniem. Nasze emocje bardzo wyraźnie wpływają na odczuwanie nie tylko tego, co się dzieje tu i teraz, ale też mają znaczenie dla przeszłości i przyszłości. Emocje mają zatem niesamowitą „moc”, zważywszy na to, że mogą zmieniać kształt naszego życia i wpływać na miejsca, otoczenie, w którym żyjemy. Ponadto miejsca i organizacja przestrzeni rzutują na nasze emocje.

Według autorów *The Dictionary of Human Geography* (Gregory i in. 2009) aktualne prace badawcze w obszarze geografii emocjonalnej są re-

alizowane w dwóch nurtach. Oba są prowadzone w duchu geografii humanistycznej i w obu przypadkach emocje są ujmowane w kontekście życia społecznego. Pierwszy z nich lokuje się w obszarze geografii feministycznej i dotyczy różnic (i często z nimi związanych represji) w doświadczeniach emocjonalnych ludzi. W tym nurcie prowadzi się badania, w których podkreśla się ogromną wagę i znaczenie naszych doświadczeń emocjonalnych. Drugi nurt badań to międzydyscyplinarne projekty, charakteryzujące się często zarówno pluralizmem teoretycznym, jak i metodologicznym, w których docieka się i próbuje wyjaśniać, jaką rolę pełnią emocje nie tylko w naszym jednostkowym życiu, ale także, a raczej przede wszystkim, w szeroko rozumianym funkcjonowaniu społecznym (w rodzinie, pracy zawodowej itd.). Projekty lokujące się w tym nurcie są często związane z teoriami psychoanalitycznymi i praktyką psychoterapeutyczną.

Oba nurty badań rozwijają się w ostatnich latach bardzo prężnie, czego przejawem jest m.in. to, że w 2008 r. międzynarodowy zespół składający się z uznanych i wymienianych już wyżej badaczy (Liz Bondi, Joyce Davidson i Mick Smith) powołał wielodyscyplinarne czasopismo „*Emotion, Space and Society*”, które jest doskonałym miejscem do publikowania zarówno analiz teoretycznych, jak i wyników badań empirycznych. Jak piszą redaktorzy, „*Emotion, Space and Society*” to teren debaty, na którym prowadzi się dyskusje na temat związków emocji, przestrzeni i miejsc, oraz pole prezentacji wyników badań, które powstały jako efekt „spotkań z emocją traktowaną jako zjawisko społeczne, kulturowe i przestrzenne”. Kształt pisma wyznacza teza, mówiąca o tym, że emocje są centralną kwestią decydującą o kształcie ludzkich interakcji i bardzo znaczącą dla kształtu świata, w którym żyjemy. Redaktorzy zachęcają przedstawicieli różnych (wszystkich) nauk humanistycznych i społecznych do kwestionowania normatywnych modeli badań empirycznych i nakłaniają do studiów krytycznych na temat natury emocji oraz ich kulturowych, historycznych i przestrzennych kontekstów i uwarunkowań. W 2011 r. jeden z numerów „*Emotion, Space and Society*” (nr 4) został poświęcony tematyce edukacyjnej i zatytułowany *The emotional geographies of education*.

Przejawem rozkwitu badań nad emocjami jest także organizacja międzynarodowych konferencji z cyklu *Emotional Geographies Conference* (ostatnia konferencja z tego cyklu odbyła się w czerwcu 2017 r. w California State University w Long Beach). Konferencje mają charakter międzynarodowy, kolejne edycje odbywają się w różnych krajach, a nawet na różnych kontynentach. Są miejscem spotkań, dyskusji i prezentacji projektów

badawczych reprezentantów różnych dyscyplin (zarówno naukowców, jak i praktyków), w których podejmowana jest problematyka emocji w kontekstach przestrzennych, społecznych i środowiskowych.

W Polsce realizowano dotąd niewiele projektów badawczych z obszaru geografii emocjonalnej, czego przyczyną być może jest fakt, że *human geography* jest słabo rozpoznawalna. Bogumiła Lisocka-Jaegermann twierdzi, że w naszym kraju mechanizmy sprawowania władzy w instytucjach geograficznych nie sprzyjały teoretyczno-metodologicznemu rozwojowi geografii człowieka. Stąd dystans geografii społecznej do nurtów obecnych w tej dyscyplinie na świecie, a jednocześnie odseparowanie jej od innych dyscyplin nauk społecznych w Polsce (2016, s. 120). Ponadto w Polsce słabo rozwinięte jest podejście humanistyczne, krytyczne czy też ujęcia charakterystyczne dla geografii kultury, np. prężnie rozwijająca się na świecie geografia feministyczna w Polsce właściwie nie istnieje. Jak mówi Lisocka-Jaegermann, geografowie w naszym kraju stronią od ujęć krytycznych i unikają dyskusji o charakterze ideologicznym i wartościującym, co w konsekwencji przyczynia się do tego, że prowadzą niewiele badań pozwalających na formułowanie wniosków na temat otaczającej nas rzeczywistości. Zważywszy na fakt, że badania nad emocjami podejmowane były właśnie w nurcie tzw. geografii krytycznej, w Polsce ten rodzaj badań jest bardzo słabo zaznaczony, a liczba publikacji śladowa*.

Przestrzenie emocjonalnej geografii (w) edukacji

Australijskie badaczki Jane Kenway i Deborah Youdell we wprowadzeniu do specjalnego wydania „*Emotion, Space and Society*” (2011, nr 4) pisały: „podczas gdy geografia emocji jest prężnie rozwijającą się dziedziną badań, według naszej wiedzy nie istnieją żadne emocjonalne geografie edukacji. Badania edukacyjne nad przestrzenią i miejscem w dużej mierze ignorują emocjonalność” (Kenway, Youdell 2011, s. 131). Badania nad związkami emocji, edukacji i przestrzeni społecznych, gospodarczych czy politycznych nie są często podejmowane, aczkolwiek nie są nieobecne. Poniżej przedstawiam dwa przykłady pedagogicznych projektów badawczych, które wyraźnie lokują się w obszarze geografii emocjonalnej.

* W ramach przeglądu literatury dokonanej w 2017 r. znaleziono następujący artykuł w obszarze geografii emocjonalnej: Gnieciak 2011.

Pierwszy projekt emocjonalnej geografii kształcenia to koncepcja edukacyjna brytyjskiego badacza Andy'ego Hargreavesa (1998, 2001, 2005), której przedmiotem są emocje nauczycieli, osadzone – zgodnie z ideą przewodnią koncepcji – w kontekście społecznym (w miejscu pracy). Emocjonalna geografia kształcenia pokazuje, w jaki sposób nauczycielskie emocje osadzone są (wbudowane) w warunkach ich pracy zawodowej. Zakłada się bowiem, że są one (emocje) bardzo istotnie uwarunkowane miejscem (otoczeniem) pracy oraz interakcjami w niej przebiegającymi. Innymi słowy, geografia emocjonalna opisuje formy (przestrzenie) bliskości i dystansu, których doświadczają nauczyciele w relacjach z sobą, innymi oraz otaczającym ich światem, formy te zaś kształtują ich (nauczycieli) doświadczenia emocjonalne (Hargreaves 2001, s. 1056). Emocjonalna geografia kształcenia, opisana przez Andy'ego Hargreavesa, odnosi się do obszarów (przestrzeni), w których osadzone są emocje nauczyciela w przestrzeni szkoły, tj. w relacji nauczyciela z uczniami, kolegami, rodzicami i administracją. Wyróżnione pola opisują relacje bliskości i dystansu, jakie poszczególne osoby mają z sobą, innymi i światem wokół nich.

Emocjonalna geografia kształcenia opisuje również, jaką pracę emocjonalną wykonują nauczyciele podczas utrzymywania relacji z uczniami, rodzicami czy innymi pracownikami szkoły. Pozwala w ten sposób opisać i zrozumieć warunki, które wspierają albo utrudniają rozwój pozytywnych doświadczeń emocjonalnych u nauczycieli i uczniów, doświadczeń niezwykle znaczących dla przebiegu procesu kształcenia. Emocjonalna geografia nauczania przyczynia się także do zrozumienia związku między doświadczeniami emocjonalnymi nauczyciela i jego tożsamością oraz wyjaśnia charakter emocjonalnych reakcji nauczyciela na zmianę edukacyjną.

Andy Hargreaves sformułował trzy ważne założenia, odnoszące się do skonstruowanej przez niego koncepcji emocjonalnej geografii kształcenia. Pierwsza uwaga mówi o tym, że nie ma „naturalnych”, czy też „uniwersalnych” zasad dotyczących emocjonalnej geografii kształcenia (lub w ogóle geografii emocjonalnej). Oznacza to, że nie można również mówić o idealnych, czy też optymalnych poziomach bliskości bądź dystansu między nauczycielami i uczniami (rodzicami, innymi pracownikami). One zawsze zależne są od kontekstu społecznego, polityki edukacyjnej i norm obowiązujących w instytucjach edukacyjnych. Hargreaves przyjmuje w ten sposób stanowisko wyrażane przez większość przedstawicieli socjologii emocji, mówiące o tym, że emocje są konstruowane w tym sensie, że to, co ludzie czują, jest zawsze uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze

i uczestnictwem w strukturach społecznych (Turner, Stets 2009, s. 16–18). Kulturowe normy i ideologie definiują to, w jaki sposób ludzie doświadczają emocji i jak je wyrażają. Teza o społecznym konstruowaniu emocji obowiązuje nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale dotyczy także emocjonalnej geografii kształcenia, która zawsze jest ściśle związana z kulturą i nigdy nie jest wolna od szeroko rozumianego kontekstu (społecznego, kulturowego, politycznego). Drugie założenie dotyczy tego, że emocjonalna geografia ludzkich interakcji stanowi nie tylko fenomen o charakterze fizycznym. O geografii emocjonalnej można więc mówić w aspekcie fizycznym, ale też psychologicznym. Innymi słowy, geografie emocjonalne mogą mieć charakter subiektywny bądź obiektywny. Trzecia uwaga mówi o tym, że geografie emocjonalne są nie tylko mocno uwarunkowane kulturą czy położeniem w strukturach społecznych. Niezmiernie ważne jest to, że nauczyciele i edukatorzy wykonują ciężką pracę emocjonalną/pracę nad emocjami (Hochschild 2009), po to, aby podtrzymać autoprezentację zgodną z kulturą emocjonalną, regułami odczuwania i wyrażania. Jej konsekwencje są niesłychanie znaczące dla osoby nauczyciela, jak i dla innych osób – uczestników procesów edukacyjnych. Praca emocjonalna może stanowić narzędzie auto(trans)formacji i (auto)refleksji, ale może być jednocześnie miejscem afektywnej marginalizacji podmiotowości i zubażania sprawczości osób uczących się i nauczających*.

Badania Hargreavesa zostały zrealizowane metodą wywiadu. Hargreaves przeprowadził rozmowy z 53 nauczycielami szkół podstawowych i średnich. Narracje były skoncentrowane na tzw. zdarzeniach krytycznych, tworzących pozytywne i negatywne emocje w relacjach z uczniami, rodzicami, kolegami i pracownikami administracji.

Przeprowadzone przez Hargreavesa badania pozwoliły na wyodrębnienie pięciu następujących przestrzeni (obszarów) geografii emocjonalnej kształcenia: (1) przestrzeni społeczno-kulturowej, (2) przestrzeni moralnej, (3) przestrzeni profesjonalnej, (4) przestrzeni fizycznej oraz (5) przestrzeni politycznej. Wyróżnione przestrzenie są definiowane jako obszary, czy też miejsca relacji między nauczycielami i innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, które pozwalają na zidentyfikowanie oraz opisanie mechanizmów leżących u podłoża budowania emocjonalnego (po)rozumienia

* Szersza charakterystyka pracy emocjonalnej nauczyciela i jej konsekwencji dla rozwoju podmiotowości (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) została przedstawiona w artykule: Góralska 2022.

między uczestnikami procesów kształcenia. Co szczególnie ważne, obszary te ułatwiają wyodrębnienie i scharakteryzowanie zagrożeń i barier, które uniemożliwiają emocjonalne (po)rozumienie między nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi uczestnikami procesów edukacyjnych.

Drugim przykładem obecności w pedagogice badań lokujących się w obszarze geografii emocjonalnej są liczne i niezwykle interesujące projekty greckiego pedagoga Michalinosa Zembylasa (2003, 2004, 2011, 2014, 2020, 2021). Zembylas nie tylko konsekwentnie podkreśla społeczno-polityczno-kulturowy wymiar doświadczeń emocjonalnych edukatorów i osób uczących się, ale też udowadnia, że w instytucjach edukacyjnych emocje są „kontrolowane” na wszystkich poziomach. Zembylas pokazuje, w jaki sposób czynniki polityczne zobowiązują nauczycieli do określonych zachowań i działań, nie tylko w kontaktach z uczniami, ale także z kolegami, władzą i administracją szkolną. Jego zdaniem doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli są wyraźnie uwikłane w relacje władzy oraz ideologie i bez wątpienia mają charakter polityczny.

Jeden z pierwszych projektów badawczych Michalinosa Zembylasa (2003, 2004) to kilkuletnie badania, realizowane w orientacji jakościowej, pokazujące, w jaki sposób doświadczenia emocjonalne nauczycieli wkomponowane są w kulturę instytucji edukacyjnej, a ponadto – jak bardzo uwikłane są w relacje władzy i ideologie, które obowiązują na terenie szkoły. Był to trzyletni projekt etnograficzny, w którym uczestniczyła jedna nauczycielka szkoły podstawowej. Dane były gromadzone za pomocą różnych technik: obserwacji terenowych, nagrań lekcji, wywiadów pogłębianych, analizy dokumentów (takich jak dziennik szkolny czy program kształcenia), skorzystano także z ciekawej techniki, jaką było prowadzenie „dziennika emocji” przez nauczycielkę. Warto zaznaczyć, że projekt ten był również ciekawy z uwagi na metodę badań i zaangażowanie badacza, którego rola ewoluowała od *participant-observer* na początku projektu do *participant-collaborator* pod koniec projektu (2004, s. 189). Na podstawie licznych gromadzonych przez trzy lata danych Zembylas dowiódł, że znaczenie (rola) emocji w edukacji sprowadza się do trzech następujących obszarów (aspektów):

1. ewaluacyjnego (oceniającego, wartościującego), który sprowadza się do tego, że nauczycielskie emocje są odbiciem tego, jak nauczyciel postrzega uczniów, klasę szkolną, proces nauczania, proces uczenia się itp., innymi słowy, emocje nauczyciela są ważnym elementem oceny (postrzegania) szkolnej rzeczywistości;

2. relacyjnego, który polega na tym, że emocje nauczyciela są odbiciem nieustająco zmieniających się relacji (interakcji) w środowisku szkolnym (chodzi tu o relacje między nauczycielami i uczniami, ale także z innymi członkami szkolnej społeczności: innymi nauczycielami, dyrektorem szkoły, administracją, rodzicami);
3. politycznego, co oznacza, że nauczycielskie emocje „są odbiciem” obowiązujących w szkole reguł emocjonalnych (które zależą od aktualnej sytuacji w systemie edukacyjnym, władz oświatowych itp.) i jako takie są ważnym elementem samooceny nauczyciela.

Badania Zembylasa ujawniają, jak znacząco i głęboko emocje są powiązane z edukacją, m.in. dlatego, że w nowatorski sposób pokazują, jak głęboko emocje są „obecne” w zasadach i regułach obowiązujących w instytucjach edukacyjnych, programach kształcenia, ustalanych przez władze oświatowe. Pokazują więc, jak ściśle edukacja jest połączona z czynnikami ideologicznymi, politycznymi i instytucjonalnymi regulacjami.

Jeszcze bardziej interesujące i niezwykle obiecujące są późniejsze badania Zembylasa (2011b, 2014, 2020, 2021), w których pokazuje on, jak ważne są emocje i ich uwzględnianie w procesach edukacyjnych z perspektywy własnego (auto)rozwoju, rozwijania empatii, szacunku, sprawiedliwości czy budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Zakończenie: w stronę transdyscyplinarnych badań emocjonalnych geografii (w) edukacji

Zarówno studia nad afektem, jak i badania w obszarze geografii emocjonalnej roztaczają przed badaczami ogromne możliwości i przestrzenie eksploracji. Jak mówi Ewa Domańska: „emocje stają się nie tylko ciekawym tematem badawczym, lecz przede wszystkim interdyscyplinarną kategorią analizy, która łączy dziedziny przyrodnicze i humanistyczne” (Domańska 2006, s. 61).

Badania te mają wyraźnie charakter inter-, a raczej transdyscyplinarny, lokują się bowiem na pograniczu dotychczasowych dyscyplin lub poza nimi, a znalezienie dyscypliny „macierzystej” wydaje się bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe (Nycz 2015). Badania nad afektami są podejmowane przez neurobiologów, psychologów ewolucyjnych, filozofów, historyków, socjologów czy kulturoznawców, ale także przez badaczy ideologii, lingwistów, literaturoznawców, specjalistów od teorii prawa i sztucznej inteligencji.

cji. Interesujące są zwłaszcza doniesienia takich dyscyplin jak neuropolityka, neurogeografia czy neuroestetyka (Leys 2011). Ponadto wpisują się w szeroko zakrojone przemiany kulturowe; psychoanalityczne teorie podmiotowości; teorie ciała i ucieleśnienia; teorie krytyczne i polityczne czy studia na temat traumy. Podkreślanie społeczno-kulturowego wymiaru emocji i afektów dodatkowo wzbogaca projekty badawcze w analizy historyczne i lokalne konfiguracje władzy, kapitalistyczną ekonomię polityczną, narodowe dyskursy, narracje religijne i ujęcia biopolityczne (Glosowicz 2013, s. 25).

Badania te określa się mianem „nowej humanistyki” (Nycz 2017; Kubinowski 2013), posthumanistyki czy, jak proponuje Ewa Domańska (2021), biohumanistyki – na jej gruncie nauki biologiczne, medyczne, humanistyczne i prawne łączą się z sobą i widoczne jest głębokie zaangażowanie w kwestie ekologiczne i środowiskowe (Domańska 2021, s. 154). Mamy tu do czynienia z nowymi orientacjami rodzącymi się na pograniczu lub poza istniejącymi dyscyplinami, które nie tworzą jednego spójnego paradygmatu, niekiedy nawet wykluczają się nawzajem. Zakresy i granice posthumanistycznych badań nie są ustalone, ponieważ nieustająco „trwają merytoryczne i kompetencyjne spory i negocjowania inter- i transdyscyplinarnych współdziałań” (Nycz 2017, s. 23).

Badania te mają charakter krytycznych „badań zaangażowanych” (Cervinkova, Gołębiak 2010), w których na pierwszym miejscu stawia się potrzeby emancypacyjne ludzi i grup społecznych, a celem projektów badawczych jest zmiana społeczna oraz rozwój krytycznej (auto)refleksyjności. Eksploracje często przybierają postać tzw. nowych badań jakościowych (Konecki 2005; Konecki, Ślęzak 2012), (auto)etnograficznych opisów (Kacperczyk 2014, 2017) czy studiów przypadku (Domańska 2010). Nierzadko są eklektyczne (Klus-Stańska 2016), a kryteria ich rzetelności i trafności naukowego opisu są zastępowane kryterium autentyczności i wiarygodności badacza (Malewski 2017). Badana rzeczywistość jest często (współ) tworzona przez aktorów społecznych, projekty mają charakter spersonalizowany, naznaczony indywidualizmem, mają też swoją niepowtarzalną trajektorię. Badacz nie jest tu zdystansowany i obiektywny, jest ważnym i „aktywnym” podmiotem procesu poznawczego, jest autentycznie i emocjonalnie zaangażowany w proces badawczy (Malewski 2017).

Bez wątplenia emocjonalne geografie (w) edukacji są wartościowym polem dociekań dla pedagogów, metodologiczne zaplecze nowej humanistyki czy biohumanistyki wydaje się nie mieć ograniczeń. Choć nie do końca,

jak bowiem mówi Ewa Domańska: „humanistyka, by spełnić wyzwania, które jej stawia współczesny świat, powinna stać się rodzajem wiedzy performatywnej, tzn. takiej, która dostarcza człowiekowi wiedzy ułatwiającej elastyczne przystosowanie się do zmieniających się warunków i radzenia sobie ze zmieniającym się środowiskiem” (Domańska 2010, s. 46) oraz – co bardzo ważne – „posthumanistyczne badania winny wspomagać proces generowania mikroutopii wspierających na przykład respekt wobec różnych form życia, idee więzi międzyludzkich i życia wspólnotowego, zaufania i szacunku do drugiego człowieka czy poczucie bezpieczeństwa w świecie” (tamże, s. 47).

W moim odczuciu pedagogiczne badania emocjonalnych geografii mają jeszcze jeden walor – przyczyniają się do przesunięcia uwagi i wrażliwości na nieco inne, nieeksplorowane dotąd pole, do odsłonięcia innych możliwości poznania w naukach o edukacji, do uprzywilejowania, czy raczej dowartościowania pojęć i kategorii dotąd wykluczonych, do których emocje i afekty niewątpliwie należały, gdyż w filozofii zachodniej (także w pedagogice) długo odgrywały rolę „etatowego wygnańca” (Burzyńska 2015, s. 115).

Bibliografia

- Ahmed S. (2004), *The cultural politics of emotion*, Routledge, New York.
- Ahmed S. (2008), *Sociable happiness*, „Emotion, Space and Society”, nr 1, s. 10–13, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.07.003.
- Ahmed S. (2013), *Ekonomie afektywne [Affective economies]*, „Opcje”, nr 2, s. 16–23.
- Amsler S.S. (2011), *From “therapeutic” to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy*, „Critical Studies in Education”, nr 52(1), s. 47–63, DOI: 10.1080/17508487.2011.536512.
- Anderson K., Smith S. (2001), *Editorial: Emotional Geographies*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, nr 26(1), s. 7–10.
- Anwaruddin S.M. (2016), *Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, nr 37(3), s. 381–396, DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429.
- Bojarska K. (2013), *Poczucie myślenie: afektywne procedury historii i krytyki (dziś)*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 8–16.
- Boler M. (1999), *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York–London.

- Boler M. (2004), *Teaching for hope: The ethics of shattering worldviews*, [w:] D. Liston, J. Garrison (eds.), *Teaching, learning and loving: Reclaiming passion in educational practice*, RoutledgeFalmer, New York, s. 117–131.
- Boler M., Zembylas M. (2016), *Interview with Megan Boler: From 'feminist politics of emotions' to the 'affective turn'*, [w:] M. Zembylas, P.A. Schutz (eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, Springer, New York, s. 17–30, DOI: 10.1007/978-3-319-29049-2_2.
- Bondi L. (2005), *Making connections and thinking through emotions: between geography and psychotherapy*, online papers archived by the Institute of Geography, School of Geosciences, University of Edinburgh, <http://hdl.handle.net/1842/821>.
- Bondi L. (2009), *Emotional knowing*, [w:] R. Kitchin, N. Thrift (eds.), *International Encyclopedia of Human Geography*, Elsevier, s. 446–452.
- Bondi L., Davidson J., Smith M. (2005), *Introduction: geography's "emotional turn"*, [w:] J. Davidson, L. Bondi, M. Smith (eds.), *Emotional Geographies*, Ashgate Publishing, s. 1–16.
- Brennan T. (2004), *The Transmission of Affect*, Cornell University Press, Ithaca.
- Burzyńska A. (2015), *Afekt – podejrzany i pożądany*, [w:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 115–134.
- Clough P.T. (2007), *Introduction*, [w:] P.T. Clough, J. Halley (eds.), *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Duke University Press, Durham, s. 2–33, DOI: 10.1215/9780822389606-001.
- Dauksza A. (2016), *Znaczenie odczuwane: projekt interpretacji relacyjnej*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 265–281, <http://journals.openedition.org/td/4693>.
- Dauksza A. (2017), *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjnej* [*Affective Modernism. Modern Polish Literature in a Relational Interpretation*], Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Davidson J. Bondi L., Smith M. (eds.) (2005), *Emotional geographies*, Ashgate Publishing, Burlington VT.
- Davidson J., Miligan C. (2004), *Embodying Emotion, Sensing Place – Introducing Emotional Geographies*, „Social and Cultural Geography”, nr 5(4), s. 523–532, DOI: 10.1080/1464936042000317677.
- Davidson J., Smith M., Bondi L., Probyn E. (2008), *Emotion, Space and Society: Editorial introduction*, „Emotion, Space and Society”, nr 1, s. 1–3, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.10.002.
- Dawney L. (2011), *The motor of being: a response to Steve Pile's 'emotions and affect in recent human geography'*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, nr 4(36), s. 599–602.
- Deleuze G., Guattari F. (1999), *Percept, afekt i pojęcie*, „Sztuka i Filozofia”, nr 17, s. 10–26.

- Domańska E. (2006), *Historie niekonwencjonalne. Refleksje o przeszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Domańska E. (2010), *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 45–55.
- Domańska E. (2014), *Humanistyka afirmatywna. Władza i płeć po Butler i Foucaultie*, „Kultura Współczesna. Teorie. Interpretacje. Praktyka”, nr 4, s. 117–129.
- Domańska E. (2021), *Biohumanistyka (rozpoznania wstępne)*, [w:] J. Axer, M. Konarzewski (red.), *Ekologia interdyscyplinarności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 153–174, DOI: 10.31338/uw.9788323553526.
- Feucht F.C., Lunn J., Schraw G. (2017), *Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education*, „Educational Psychologist”, nr 52(4), s. 234–241, DOI: 10.1080/00461520.2017.1350180.
- Fuchs T., Koch S.C. (2014), *Embodied affectivity: On moving and being moved*, „Frontiers in Psychology”, nr 5, s. 1–11, DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00508.
- Gillies V. (2011), *Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management*, „British Journal of Sociology of Education”, nr 32:2, s. 185–202, DOI: 10.1080/01425692.2011.547305.
- Glosowicz M. (2013), *Feministyczna teoria afektu*, [w:] D. Saniewska (red.), *Emocje, ekspresja, poetyka: przegląd zagadnień*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 11–20.
- Glosowicz M. (2013), *Zwrot afektywny*, „Opcje”, nr 2, s. 24–27.
- Gneciak M. (2011), *Emocje i pamięć: przyczynek do „geografii emocjonalnej” w ramach analizy wywiadów mieszkańców osiedli postrobotniczych w Będzinie i Rudzie Śląskiej*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne”, Seria Nowa 2, s. 60–89.
- Góralska R. (2022), *The (un)expected consequences of the teacher’s (emotional) labor. Inspirations from politically and critically oriented affect theories*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(39), s. 119–131, DOI: 10.5604/01.3001.0015.9263.
- Gregory D., Johnston R., Pratt G., Watts M., Whatmore S. (eds.) (2009), *The Dictionary of Human Geography*, John Wiley & Sons, New York.
- Hargreaves A. (1998), *The emotional practice of teaching*, „Teaching and Teacher Education”, nr 14(8), s. 835–854, DOI: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0.
- Hargreaves A. (2001), *Emotional geographies of teaching*, „Teachers College Record”, nr 103(6), s. 1056–1080, DOI: 10.1111/0161-4681.00142.
- Hargreaves A. (2005), *The Emotions of Teaching and Educational Change*, [w:] A. Hargreaves (ed.), *Extending Educational Change*, SpringerOpen, s. 278–295, DOI: 10.1007/1-4020-4453-4_14.
- Kacperczyk A. (2014), *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 32–74.
- Kacperczyk A. (2017), *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 127–148.

- Kenway J., Youdell D. (2011), *The emotional geographies of education: Beginning a conversation*, „Emotion, Space and Society”, nr 4(3), s. 131–136, DOI: 10.1016/j.emospa.2011.07.001.
- Klus-Stańska D. (2016), *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2/7(15), s. 45–60.
- Konecki K. (2005), Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa, „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. 1, nr 1, s. 1–3.
- Konecki K., Ślęzak I. (2012), Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych, „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 1, s. 6–10.
- Konończuk E. (2011), *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 255–264.
- Leder A. (2016), *Pole symboliczne, przemieszanie, niewczesność. Humanistyka jako wybór między pamięcią a nadzieją*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 243–255, DOI: 10.18318/td.2016.4.16.
- Lengrand P. (1995) (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Leys R. (2011), *The Turn to Affect: A Critique*, „Critical Inquiry”, nr 3(37), s. 434–472, <https://www.jstor.org/stable/10.1086/659353>.
- Lisocka-Jaegermann B. (2016), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych 15 latach*, [w:] A. Suliborski (red.), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 117–129.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(60), s. 29–46.
- Malewski M. (2017a), *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(78), s. 129–136.
- Malewski M. (2017b), *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(80), s. 105–120.
- Massumi B. (2013), *Autonomia afektu*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 112–135.
- Massumi B. (2015), *Politics of Affect*, Polity Press, Oxford.
- Massumi B. (2017), *The Principle of Unrest: Activist Philosophy in the Expanded Field*, Open Humanities Press, London, DOI: 10.26530/oapen_630732.
- Mills C.W. (2007), *Wyobraźnia socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nias J. (1996), *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, „Cambridge Journal of Education”, nr 26(3), s. 293–306, DOI: 10.1080/0305764960260301.
- Nisbett R.E. (2015), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Smak Słowa, Sopot.
- Nycz R. (2015), *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kul-*

- turze. *Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 7–24.
- Orbach S. (2008), *Work is where we live: Emotional literacy and the psychological dimensions of the various relationships there*, „Emotion, Space and Society”, nr 1, s. 14–17, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.08.012.
- Pile S. (2010), *Emotions and affect in recent human geography*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, nr 1(35), s. 5–20.
- Saniewska D. (2013), *O emocjach*, [w:] D. Saniewska (red.), *Emocje, ekspresja, poetyka: przegląd zagadnień*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 11–20.
- Smith M., Davidson J., Cameron L., Bondi L. (2009), *Geography and emotion – emerging constellations*, [w:] M. Smith, J. Davidson, L. Cameron, L. Bondi (eds.), *Emotion, Place and Culture*, Ashgate Publishing Ltd., Farnham, s. 1–18.
- Spinoza B. (2010), *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Starego K. (2016), *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4, s. 64–75.
- Szpunar M. (2018), *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna”, nr 4(103), s. 13–23.
- Szymańska D. (2005), *Geografia ludności a geografia społeczna – spojrzenie nieco przekorne*, [w:] S. Liszewski, W. Maik (red.), *Rola i miejsce geografii w systemie nauk geograficznych*, Stud. i Mat. IG i Gosp. Przestrzennej WSG w Bydgoszczy, Bydgoszcz, s. 121–130.
- Tabaszewska J. (2018), *Między afektami i emocjami*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2(36), s. 262–275, DOI: 10.4467/20843860PK.18.017.972.
- Zembylas M. (2003), *Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development*, „Studies in Philosophy and Education”, nr 22(2), s. 103–125, DOI: 10.1023/A:1022293304065.
- Zembylas M. (2004), *The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher*, „Teaching and Teacher Education”, nr 20, s. 185–201.
- Zembylas M. (2011a), *Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school*, „Emotion, Space and Society”, nr 4(3), s. 151–159, DOI: 10.1016/j.emospa.2010.03.003.
- Zembylas M. (2011b), *Mourning and Forgiveness as Sites of Reconciliation Pedagogies*, „Bioethical Inquiry”, nr 8, s. 25–265, DOI: 10.1007/s11673-011-9316-0.
- Zembylas M. (2014), *Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations*, „Curriculum Inquiry”, nr 44(3), s. 390–412, DOI: 10.1111/curi.1205.
- Zembylas M. (2020), *Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre*, „Research in Education”, nr 106(1), s. 59–76, DOI: 10.1177/0034523719890367.

Zembylas M. (2021), *Transforming habits of inattention to structural racial injustice in educational settings: A pedagogical framework that pays attention to the affective politics of habit*, „Emotion, Space and Society”, nr 40, s. 1–7, DOI: 10.1016/j.emospa.2021.100817.

Renata Góralaska

<https://orcid.org/0000-0002-0794-8609>

University of Łódź

(Adult) education in the perspective of emotional geography. Towards a transdisciplinary approach in andragogy research

Abstract. The aim of the article is to describe emotional geography, i.e. a research trend located on the borderline between *human geography* and contemporary affect studies, which focuses on the relationship between emotions and the broadly understood environmental, socio-cultural, spatial, economic, and political context. For this purpose, the author refers to theoretical analyses and research in the area of the so-called affective turn, and to the critical and political theories of emotions. She presents the relationship between education and emotional geography as well as examples of educational research projects on the socio-cultural-spatial analyses of emotions and education. She also indicates the methodological implications for educational and andragogy research projects concerning the study of emotions in education, i.e. their transdisciplinary dimension. The presented way of conceptualizing the emotional geography of (in) education is a new look at the functioning of educational institutions and at the practice of lifelong learning. It can be a source of empirical research projects for theorists of education and andragogues.

Keywords: emotional geography, affective turn, critical and political theories of emotions

Affect is essential to understanding our late capitalist culture based on information and images, a culture in which the so-called great narratives are considered to be a thing of the past.

(Massumi 2013, p. 116)

Introduction

Since the end of the 1990s, research and studies in the field of the humanities and social sciences have been extremely interesting owing to the changes in the traditional understanding of these disciplines (Nycz 2015; Domańska 2010, 2014, 2021). “As a result of changes in the contemporary world, a *volte-face* is currently taking place in the humanities, which is changing their face effectively and quite radically” (Domańska 2010, p. 47). The changes concern both the model of practising the humanities and their definition, specificity, and functions. The changes take place under the slogans of “studies” or “turns”, the importance of which for the status of the humanities and social sciences, the problem area, tasks and research methods of these disciplines, is decisive (Nycz 2015). One of the more intensively developing research turns is the affective turn, which has set a new perspective for researchers’ interest in emotions and affect.* Showing appreciation of emotions and restoring affects to the humanities and social sciences has resulted in a huge number of theoretical works in the field of research on affects. Affect studies show emotions and affects as central research categories and clearly point to their fundamental role in human experience. As Ryszard Nycz says: “we now live in affective societies, we form emotional communities in which social bonds and community experiences are built on the basis of a common affective amalgam rather than rational choice. Emotions and affects appear here not so much as central research categories, but they rather »re-profile« seeing them, their perception of their subject, features, functions, and meanings” (2015, p. 10).

* The categories of “affect” and “emotions” are fundamentally different: they are related to different disciplinary traditions and belong to different academic schools (a critical analysis of the definitions and differences between emotions and affects can be found, among others, in: Tabaszewska 2018. As the distinction between these conceptual categories goes beyond this text, the terms “affect” and “emotion” are used interchangeably in the article.

Contemporary affect theories clearly challenge the assumption that emotions are reduced to individual states and to the private sphere of our lives. Emotions are seen here as socio-cultural practices. The *affective turn* is also focused on the body; numerous studies unquestionably prove that bodily sensations, attitudes, gestures, and behaviours are inherent components of emotional experiences (Fuchs, Koch 2014). Thus, emotions are “embodied and performative, that is, the way we understand, experience, express, and talk about emotions is closely related to our sense of the body” (Zembylas 2007, p. 64). Affect is also connected with cognition; it cannot be separated from it, because one always thinks in a body, “affect is indispensably connected with the life of the body and among bodies” (Bojarska 2013, p. 10). Sara Ahmed takes an interesting position in the way of defining emotions saying that we should rather try to understand how emotions work than treat them *a priori* as mental states. According to Ahmed, “emotions play a key role in the forming of individual and collective bodies because they constantly circulate between bodies and signs” (Ahmed 2013, p. 17), they are “intermediaries” between “the mental and the social, the individual and the collective” (*ibid.*, p. 18). Emotions, therefore, have the power to bind and/or “separate” and are always involved in our everyday practices (including educational). Ahmed proposes an “affective economies” theory, emphasizing that emotions are a form of capital, which means that they “circulate and are distributed across a social as well as psychic field”. In this approach, affects are understood, not as mental states, but as fields of affective tensions created, emitted, transported, and felt by various communities (family, institutional, political, ideological, etc.). Thus, emotions have the power to form both entities and communities and have “the potential to bind and separate entities entering into various systems” (Glosowitz 2013, p. 27). Affect is thus “irreducibly corporeal” and, moreover, as Brian Massumi adds, “the concept of affect is politically-oriented from the outset” (2015, p. ix).

The Australian philosopher Teresa Brennan (2004) argues that affect is transindividual and energetic, that it circulates between bodies and enables and/or disables their abilities. She writes: “[in] the meeting between domestic workers and their employers more than an exchange of reproductive tasks or emotional labour occurs. In fact, what shapes these encounters is the transmission of affects” (2004, p. 6). The most important thing about affects, according to Brennan, is that they can be transferred, transmitted. Affect is always experienced in a social situation and is expressed

in “body language”. Transmission is thus at the heart of the affect theory. For Brennan, affects are not only constituted (or co-constituted) in interpersonal relations, but are also produced in affective economies, which not only constitute the meaning of community, but also separate affective power. According to Brennan, affect is primarily a negative force that permeates us and affects our body. While affects can make us stronger when we project them onto others, they most often exhaust us when we become “containers for the projection of unwanted affects”. Affects can also contribute to oppression, exploitation, marginalization, and other destructive forms of the so-called affective injustice.

The unprecedented increase in interest in emotions and affects is visible, not only in the research of psychologists and philosophers, but also in the projects of neurobiologists, historians, sociologists, literary scholars and, which is even less obvious, of geographers. However, it still seems to have little influence on the contemporary theory of education and reflection on education. As Megan Boler, the author of a pioneering work on the role of emotions in education, *Feeling Power: Emotions and Education*, says: “I look forward to a broader interdisciplinary conversation between disciplines such as education theory and those disciplines currently dealing with the popularisation of affect research” (2016, p. 29).

This article is part of this research area. The aim of the text is to present emotional geography, i.e. a research trend located in the area of affect studies, focused on the relationships between emotions and the environment (cultural context, space, place). In the text, I attempt to capture the problematic nature of the relationship between emotions and education by looking at these relationships from the perspective of the contemporary theory of affects, and thus to oppose the perception of emotions as individual and subjective experience. For while the category of emotions has been and is the subject of educational and andragogy theoretical and research investigations, the socio-spatial, political, or ethical perspective is a new and little developed research area in the educational sciences. In addition to emotional geography, I also refer to critical and political theorists of affect, among others to Brian Massumi, Sarah Ahmed, and Teresa Brennan. Finally, owing to the fact that emotional geography is an innovative approach to research on emotions, not only in terms of epistemology, but also methodology, I will also try to point out the methodological implications for educational and andragogy research projects on the study of emotions in education. The reflection I have undertaken is related to the

question of the opportunities brought to educational studies by reaching for the affective dimension of educational experiences and interactions, having not only individual, but also socio-spatial, political, and ethical significance.

Emotional geography

Emotional geography is a branch of geography that relates to the relationship between emotions and the broadly understood environment. It is a branch separated from social geography (socio-economic, anthropogeography, human geography), with regard to which, as its representatives claim, there is no agreement as to whether it is a separate discipline of geographical sciences or just a social approach to geography in general. Social geography is a field of research in which the entirety of approaches and the subject scope are focused on man and his activity, as well as on the process of mutual interpenetration and human influence on nature, and vice versa. Emotional geography “reveals how different emotions emerge and rebuild from specific socio-spatial orders, and deals with how emotions become part of the various relationships that make up the living geography of a place” (Gregory et al. 2009, p. 188).

In the last few decades, the process of humanisation and socialisation of the entire system of geographical sciences has been observable in social geography. At this point, it is worth quoting the position of Bogumiła Lisocka-Jaegermann (2016), who proposed replacing the concept of socio-economic geography with a broader term “human geography” (which is much less burdened by the heritage of the last sixty years of Polish institutional geography). Referring to contemporary American approaches, the author defines it as a discipline dealing with the “spatial organization of human activity and the relations between people and the natural environment” (Lisocka-Jaegermann 2016, p. 117). Thus understood, human geography includes all phenomena and processes (including, not only social and economic, but also political and cultural) that take place in time and space, “concern places and people in places, form places and conditions of existence” (ibid., p. 118), and their location is rarely accidental. Contemporary geographic knowledge is very dynamic, formed by events, fights, and politics taking place outside of academic life, which makes it necessary to describe and interpret phenomena around us in terms referring to the spa-

tial dimension (on various scales, from local to global), including spatial conditions and spatial consequences. According to Lisocka-Jaegermann, understanding the strong connections between places and people and explaining their background and consequences is one of the most important issues currently being addressed by representatives of *human geography* in English- and Spanish-speaking countries (ibid., p. 118).

Emotional geography is closely related to the mainstream of critical research in the field of geographical sciences, as well as to cultural geography, feminist and psychoanalytical theories, and phenomenology. Recently, the interest of representatives of other social sciences and the humanities, including not only sociologists, political scientists and anthropologists, but even literary scholars,* in the spatial aspects of social and cultural processes has been growing. Consequently, many research ventures in the field of human geography maintain a dialogue with related disciplines and, therefore, are **interdisciplinary** in their nature (bolded by R.G.).

Research in the field of emotional geography does not have a long tradition. The first research projects in which the emotional aspects of personal and social life were the main focus of research appeared in the field of humanistic geography, starting in the 1970s and 1980s, and in the field of psychoanalytic geography in the 1990s. One of the first sub-disciplines of geographical sciences, treating emotions as an important research category, facilitating the understanding of everyday life, was feminist and psychoanalytic geography. This is understandable, considering the fact that researchers in this area were among the first to question the opposition between emotions and rationality – a thesis recognised and appreciated by representatives of science since the times of Descartes.

According to Steve Pile (2010), who reviewed the literature on the subject of emotional geography, exploration in this area covers many threads, and the field of analysis is constantly expanding. Research projects include the following topics: phenomenology, feminism, psychoanalysis, psychotherapy, Marxism, theories of evolution, and the interpretation of the works of the forerunners of affect studies, i.e. philosophers such as Baruch Spinoza, Gilles Deleuze, and Brian Massumi. This indicates not only the very vast and multifaceted field of penetration of emotional geography,

* An interesting example of an interdisciplinary dialogue between geography and literature is the research project carried out by Elżbieta Konończuk. Cf. Konończuk 2011.

but also that this research clearly goes beyond the area of social geography. Pile characterizes three key (in his opinion) issues concerning research in the field of emotional geography: relationships (their essence), closeness, and intimacy, and ethnographic methodology (according to Pile, ethnographic methods are the dominant way of conducting research in this area). Moreover, he claims that understanding the very concept of emotions is at the root of research projects. In order to organize the definition range, Pile proposes to define emotions on the basis of psychoanalytic theories and thus “limit” the field of emotional geography research to the research and analyses in the field of geographical sciences and their possible connotations with psychoanalysis.

A different position is taken by Leila Dawney (2011), according to whom it is not appropriate to set the definition limits of emotional geography on the basis of research conducted in the field of geographical sciences and the review of articles published in geographical journals, owing to the fact that a very important feature of cultural geography, i.e. its transdisciplinarity, is being lost from the field of view. Geographical research is not always interdisciplinary, and it happens that it ignores the contributions of philosophy, anthropology, politics, or sociology to scientific reflection on emotional geography. The marginalization of such disciplines as philosophy, politics, and anthropology, not only isolates researchers and makes them lose sight of other contemporary theories of emotions, but, most importantly, leads to the creation of a “distorted” image of emotional geography. Quoting William Connolly, Dawney is of the opinion that emotions are the driving force of human action (“affect is the motor of being”), and emotional geographies not only discover the ways (sometimes insidious and treacherous) of our emotions affecting our body and behaviour, but also deal with how social relationships or, as Dawney puts it, “emotional encounters” affect a person, his or her identity, and behaviour. In addition, emotions have a bonding and structure-forming power (Binder, Palska, Pawlik 2009), which means that they are sometimes specific to a given social group and are related to the values shared by this group. Emotions can also be a tool of including or excluding from a given group or community. Finally, the dissimilarity of emotional experiences determines a place in the social structure. Emotions, like education, income, or having power, determine a place in both the social and professional spheres. Hence, emo-

tional geography asks questions not only about how emotions are experienced* but also how they are externalised and represented.

One of the most important literature items showing the diversity and richness of research on emotional experiences and their spatial and social aspects is the book edited by Joyce Davidson, Liza Bondi, and Mick Smith (Davidson, Bondi, & Smith 2005). The book is interdisciplinary in its nature and presents a wide (seventeen articles) range of innovative research and studies published by social scientists. The publication consists of three parts, which concern (1) the location of emotions, (2) emotions in the relational aspect, and (3) the representation of emotions. The first part contains the results of research showing how emotions are felt (by the body) and expressed, as well as where (in which groups, environments and places) they are located. This part is clearly related to health sciences. The second part contains analyses on the ways of generating emotions in interpersonal relationships and in relation to various contexts, i.e. space(s) and environments. Here you will find interesting analyses on setting the limits of expressing emotions and breaking them. In the third part, the authors of the texts focus on how emotions are represented both in different situations and in our imaginations. It is also about how people express their emotions in different cultures, through practices and rituals. This is evident in external expression, gestures, and people's vocabulary and beliefs. This book is of particular importance, because taking into account the emotional nature of everyday life in social research is not only necessary, but also extremely valuable cognitively. Emotional geographies show how important it is to raise the issues of intimacy, privacy, and corporeality in academic research. Meanwhile, as the editors of the publication write in the introduction under the meaningful title *Geography's "emotional turn"*, geography as a discipline was for a long time an "emotionally useless" area, which means that it appeared as one the rules of which were primarily determined by rational and logical principles of a political, economic, or technical nature. Moreover, this long absence of emotions in geographical sciences does not come as a surprise to the authors. Emotions are a very difficult subject to explore for researchers, because, although they affect every aspect of our lives, they are not "surface phenomena" and, therefore, it is extremely difficult to observe and "map" them (ibid.). The situation

* In the above-mentioned article, Steve Pile argues that a key issue in the field of emotional geography is also how we define the very concept of emotion.

has changed significantly in recent years: emotions occupy a much more important place in geographers' research projects. It is difficult to imagine any social or humanistic field that would not deal with the issue of emotionality, "entangled" in all spheres of our life. The "emotional turn" in geographical research consists in researchers' trying to monitor something that is impossible to observe and express in objective language. It is rather an attempt to understand and describe the emotional involvement of people and the relationship with places, space, and time (ibid.).

According to Davidson, Bondi, and Smith, emotional geography is not a new subdiscipline of geographical sciences (ibid., p. 5) or, as others emphasize, emotional geography is not a new science the task of which is to "map emotional landscapes, to provide a demographics of despair or a cartography of embarrassment" (Smith, Davidson, Cameron, Bondi 2009, p. 12). This is definitely an area of exploration for researchers of various disciplines who show how emotions "connect" to space, place, and time. In other words, as Davidson, Bondi, and Smith refer to it, emotional geography tries to "understand emotions" in socio-spatial terms. Elsewhere in turn. Smith, Davidson, Cameron, and Bondi believe that emotional geography is a field of research and study of a critical nature, in which "emotional turn" means exercising "geographical imagination", thus referring to the cult book of the American sociologist C. Wright Mills (Mills 2007). Referring to this analogy, one could say that the term "geographical imagination" is a type of discourse in which geography is perceived not as a discipline that excludes emotions (owing to the fact that this category belongs to other fields, especially psychology), but as one that combines the emotional, social, historical, and spatial dimensions of human life. This is a very broad approach, which definitely breaks disciplinary boundaries. Nor does this approach make geography a more complete or integral discipline. Expanding geographical research to include emotional aspects serves rather to redefine it, to reorganize the subject of research, and thus calls for self-reflection on the identity of geography.

As argued by Smith, Davidson, Cameron, and Bondi (2009), emotions are not a new subject of geographical research. They were the subject of studies of critical geography, especially feminist, psychoanalytical, psychotherapeutic, and phenomenological geography (ibid., p. 19). It is understandable considering the fact that it was in the above-mentioned fields that the criticism of rationality promoting the human subject as *strictly* rational, devoid of emotions (or controlling emotions), was made. It was the

researchers of these sciences who questioned the dichotomous Cartesian vision of the world and opposed dualisms such as reason-emotions, nature-culture, or woman-man. In research projects within these fields, it is assumed that emotions are a constitutive element of our professional and social life and a central category, not only from the perspective of an individual's life, but also owing to human interactions with the environment. Our emotions very clearly affect the feeling of not only what is happening here and now, but are also important for the past and future. Emotions, therefore, have an amazing "power", considering that they can change the form of our lives and affect the places and the environment in which we live. Moreover, places and the organization of space affect our emotions.

According to the authors of *The Dictionary of Human Geography* (Gregory et al. 2009), current research in the field of emotional geography is carried out in two directions. Both are conducted in the spirit of humanistic geography and in both cases emotions are presented in the context of social life. The first one is located in the area of feminist geography and concerns the differences (and repressions often associated with them) in the emotional experiences of people. In this trend research is carried out in which the great importance and significance of our emotional experiences are emphasized. The second trend in research is interdisciplinary projects, often characterized by both theoretical and methodological pluralism, in which one investigates and attempts to explain the role of emotions not only in our individual life, but also, or rather above all, in broadly understood social functioning (in family, work, etc.). Projects falling within this trend are often related to psychoanalytical theories and psychotherapeutic practice.

Both research trends have been developing very dynamically in recent years, which is manifested in, *inter alia*, the fact that in 2008 an international team consisting of recognized and already mentioned researchers (Liz Bondi, Joyce Davidson, and Mick Smith) established the multidisciplinary journal "Emotion, Space and Society", which is an excellent place to publish both theoretical analyses and results of empirical research. As the editors wrote, "Emotion, Space and Society" is a debate area where discussions are held on the relationship between emotions, space, and places, and a field for presenting the results of research that was created as a result of "meetings with emotions treated as a social, cultural, and spatial phenomenon". The form of the journal is determined by the thesis that emotions are a central issue that determines the shape of human interac-

tions and is very significant for the shape of the world in which we live. The editors encourage representatives of different (all) humanities and social sciences to question the normative models of empirical research and to encourage critical studies of the nature of emotions and their cultural, historical, and spatial contexts and conditions. In 2011, one of the issues of "Emotion, Space and Society" (No. 4) was devoted to educational issues and entitled *The Emotional Geographies of Education*.

The organization of international conferences as part of the series *Emotional Geographies Conference* (the last conference in this series was held in June 2017 at California State University in Long Beach) is also a manifestation of the flourishing of research on emotions. The conferences are international, their subsequent editions are held in different countries and even on different continents. They are a place for meetings, discussions, and presentations of research projects of representatives of various disciplines (both researchers and practitioners), in which the issue of emotions in spatial, social, and environmental contexts is addressed.

So far, few research projects in the field of emotional geography have been carried out in Poland, possibly owing to the fact that *human geography* enjoys little recognition. Bogumiła Lisocka-Jaegermann claims that in our country the mechanisms of exercising power in geographical institutions were not conducive to the theoretical and methodological development of human geography. Hence, the distance of social geography from the currents in this discipline in the world and, at the same time, its separation from other disciplines of social sciences in Poland (2016, p. 120). Moreover, in Poland, the humanistic, critical approach or approaches characteristic of the geography of culture are poorly developed, e.g. the dynamically developing feminist geography in Poland does not actually exist. As Lisocka-Jaegermann says, geographers in our country avoid critical approaches and avoid discussions of an ideological and evaluative nature, which in turn contributes to the fact that they conduct little research making it possible to draw conclusions about the reality around us. Considering the fact that research on emotions was undertaken in the so-called critical geography, in Poland this type of research is not very evident, and the number of publications is only scant.*

* In a 2017 literature review, the following article was found in the area of emotional geography: Gnieciak 2011.

Spaces of emotional geography of (in) education

In the introduction to the special issue of "Emotion, Space and Society" (2011, No. 4), the Australian researchers Jane Kenway and Deborah Youdell wrote: "While emotional geography is a burgeoning field of inquiry, to our knowledge no emotional geographies of education exist. Educational research on space and place largely ignores emotionality" (Kenway, Youdell 2011, p. 131). Research on relationships between emotions, education, and social, economic, or political spaces are not often undertaken, although they are not absent. Below, I present two examples of educational research projects that are clearly located in the area of emotional geography.

The first project of the emotional geography of education is an educational concept of the British researcher Andy Hargreaves (1998, 2001, 2005), the subject of which is teachers' emotions embedded, in accordance with the guiding principle of the concept, in the social context (in the workplace). The emotional geography of education shows how teachers' emotions are embedded in their working conditions. It is assumed that they (emotions) are very significantly conditioned by the place (environment) of work and the interactions taking place in it. In other words, emotional geography describes the forms (spaces) of closeness and distance that teachers experience in their relationships with themselves, with others, and with the world around them, and these forms shape their (teachers') emotional experiences (Hargreaves 2001, p. 1056). The emotional geography of education, described by Andy Hargreaves, refers to the areas (spaces) in which a teacher's emotions are embedded in the school space, i.e. in a teacher's relationship with students, colleagues, parents, and school administration. The highlighted fields describe the relationships of closeness and distance that individuals have with themselves, with others, and with the world around them.

The emotional geography of learning also describes the emotional work teachers do when maintaining relationships with students, parents, or other school staff. In this way, it makes it possible to describe and understand the conditions that support or hinder the development of positive emotional experiences in teachers and students, experiences extremely significant for the course of the educational process. The emotional geography of teaching also contributes to the understanding of the relationship between a teacher's emotional experiences and identity, and explains the nature of a teacher's emotional responses to educational change.

Andy Hargreaves formulated three important assumptions related to the concept of the emotional geography of education which he constructed. The first remark is that there are no “natural” or “universal” rules concerning the emotional geography of education (or emotional geography in general). This means that there are also no ideal or optimal levels of closeness or distance between teachers and students (parents, other employees). They always depend on the social context, educational policy, and standards in force at educational institutions. Hargreaves thus adopts the position expressed by most representatives of the sociology of emotions, saying that emotions are constructed in the sense that what people feel is always conditioned by their socialization in culture and participation in social structures (Turner, Stets 2009, pp. 16–18). Cultural norms and ideologies define how people experience emotions and how they express them. The thesis about the social construction of emotions is valid not only in the individual dimension, but also applies to the emotional geography of education, which is always closely related to culture and is never free from the broadly understood context (social, cultural, political). The second assumption is that the emotional geography of human interactions is not only a physical phenomenon. Thus, emotional geography can be talked about in its physical aspect, but also in the psychological. In other words, emotional geographies can be subjective or objective. The third remark is that emotional geographies are not only strongly conditioned by culture or location in social structures. It is extremely important that teachers and educators do hard emotional work/work on emotions (Hochschild 2009) in order to maintain self-presentation in accordance with emotional culture, rules of feeling and of expression. Its consequences are extremely significant for the teacher as well as for other people, i.e. participants in educational processes. Emotional work may be a tool of self-(trans)formation and (self-)reflection, but it can also be a place of affective marginalization of subjectivity and impoverishment of the agency of learners and teachers.*

Hargreaves’s research was carried out using the interview method. Hargreaves interviewed 53 primary and secondary school teachers. The narratives were focused on the so-called critical events, creating positive

* Wider characteristics of a teacher’s emotional work and its consequences for the development of subjectivity (both positive and negative) is presented in the article: Góral-ska 2022.

and negative emotions in relations with students, parents, colleagues, and administration employees.

The research carried out by Hargreaves made possible the identification of the following five spaces (areas) of emotional geography of education: (1) socio-cultural space, (2) moral space, (3) professional space, (4) physical space, and (5) political space. The highlighted spaces are defined as areas or places of relations between teachers and other participants in the educational process, which make it possible to identify and describe the mechanisms underlying the building of emotional understanding between participants in educational processes. Importantly, these areas facilitate the isolation and characterization of threats and barriers that prevent emotional understanding between teachers, students, parents, and other participants in educational processes.

Another example of the presence in education of research in the field of emotional geography is the numerous and extremely interesting projects of the Greek educator Michalinos Zembylas (2003, 2004, 2011, 2014, 2020, 2021). Not only does Zembylas consistently emphasize the socio-political and cultural dimension of the emotional experiences of educators and learners, but he also proves that in educational institutions emotions are “controlled” at all levels. Zembylas shows how political factors oblige teachers to display certain behaviours and take certain actions, not only in contacts with students, but also with colleagues, school authorities and administration. In his opinion, the emotional experiences of students and teachers are clearly involved in power relations and ideologies, and are undoubtedly political.

One of the first research projects of Michalinos Zembylas (2003, 2004) consisted of several years of qualitative research, showing how the emotional experiences of teachers are integrated into the culture of an educational institution, and how much they are involved in power relations and ideologies that are in force at school. It was a three-year ethnographic project which one primary school teacher participated in. The data were collected using various techniques, e.g. field observations, lesson recordings, in-depth interviews, analysis of documents (such as the school journal or curriculum), while another interesting technique used was the keeping of an “emotional diary” by the teacher. It is worth noting that this project was also interesting owing to the research method and commitment of the researcher, whose role evolved from *participant-observer* at the beginning of the project to *participant-collaborator* at the end of the pro-

ject (2004, p. 189). On the basis of the numerous data collected over three years, Zembylas proved that the importance (role) of emotions in education is reduced to the following three areas (aspects):

1. evaluative (evaluating, valuating), which boils down to the fact that teachers' emotions are a reflection of how the teacher perceives students, the school class, the teaching process, the learning process, etc., in other words, the teacher's emotions are an important element of assessment (perception) of school reality;
2. relational, which consists in the fact that the teacher's emotions are a reflection of the constantly changing relations (interactions) in the school environment (it is about relations between teachers and students, but also with other members of the school community: other teachers, school headteacher, administration, parents);
3. political, which means that teachers' emotions "reflect" the emotional rules in force at school (which depend on the current situation in the educational system, educational authorities, etc.) and, as such, are an important element of the teacher's self-assessment.

Zembylas's research reveals how significantly and deeply emotions are related to education because, among other things, they show, in an innovative way, how deeply emotions are "present" in the rules and regulations in force in educational institutions and curricula established by educational authorities. Thus, they show how closely education is connected with ideological factors, political and institutional regulations.

Even more interesting and extremely promising are the later studies by Zembylas (2011b, 2014, 2020, 2021), in which he shows the importance of emotions and their inclusion in educational processes from the perspective of one's own (self-)development, developing empathy, respect, justice, or building a civil society.

Conclusion: towards transdisciplinary research into emotional geography of (in) education

Both studies on affect and research in the field of emotional geography offer researchers great opportunities and spaces of exploration. As Ewa Domańska says: "emotions become not only an interesting research topic, but above all an interdisciplinary category of analysis that combines natural sciences and the humanities" (Domańska 2006, p. 61).

This research is clearly interdisciplinary, or rather transdisciplinary, as it is located on the border of the existing disciplines or beyond them, and finding the “parent” discipline seems very difficult, even if at all possible (Nycz 2015). Research on affects is undertaken by neuroscientists, evolutionary psychologists, philosophers, historians, sociologists, and cultural scientists, but also by researchers of ideology, linguists, literary scholars, specialists in legal theory, and artificial intelligence. Reports from such disciplines as neuropolitics, neurogeography, and neuroaesthetics are particularly interesting (Leys 2011). Moreover, they are part of wide-ranging cultural transformations, psychoanalytical theories of subjectivity, body and embodiment theories; critical and political theories or trauma studies. Highlighting the socio-cultural dimension of emotions and affects additionally enriches research projects with historical analyses and local configurations of power, capitalist political economy, national discourses, religious narratives, and biopolitical approaches (Glosowitz 2013, p. 25).

This research is referred to as “the new humanities” (Nycz 2017; Kubinowski 2013), the post-humanities or, as proposed by Ewa Domańska (2021), the bio-humanities; within its framework, biological and medical sciences, and the humanities and legal sciences combine with each other, and a deep commitment to ecological and environmental issues is visible (Domańska 2021, p. 154). We are dealing here with new orientations emerging on the borderline or beyond the existing disciplines, which do not form one coherent paradigm and sometimes even exclude one another. The scopes and boundaries of post-humanistic research are not established because “content-related and competence-related disputes and negotiations of inter- and transdisciplinary cooperation are constantly going on” (Nycz 2017, p. 23).

This research is critical “engaged research” (Cervinkova, Gołębniak 2010), in which the emancipatory needs of people and social groups are put first, while the goal of research projects is social change and the development of critical (self-)reflexivity. Explorations often take the form of the so-called new qualitative research (Konecki 2005; Konecki, Ślęzak 2012), (auto)ethnographic descriptions (Kacperczyk 2014, 2017), or case studies (Domańska 2010). They are often eclectic (Klus-Stańska 2016), and the criteria of their reliability and accuracy of scientific description are replaced with the criterion of the authenticity and credibility of the researcher (Malewski 2017). The studied reality is often (co-)created by social actors, and projects are personalised, marked with individualism; and

also have their own unique trajectory. The researcher is not distant and objective here; he or she is an important and “active” subject of the cognitive process, authentically and emotionally involved in the research process (Malewski 2017).

Undoubtedly, the emotional geographies of (in) education are a valuable field of inquiry for educators; the methodological background of the new humanities or bio-humanities seems to have no limits. Although not entirely, as Ewa Domańska says: “in order to meet the challenges posed by the contemporary world, the humanities should become a kind of performative knowledge, i.e. one that provides a person with knowledge that facilitates flexible adaptation to changing conditions and coping with a changing environment” (Domańska 2010, p. 46), and, what is very important, “post-humanist research should support the process of generating micro-utopias supporting, for example, respect for various forms of life, ideas of interpersonal bonds and community life, trust and respect for other people, or a sense of security in the world” (ibid., p. 47).

In my opinion, the educational research of emotional geographies has one more value, i.e. it contributes to the shift of attention and sensitivity to a slightly different, so far unexplored field, to the revealing of other opportunities of cognition in the educational sciences, to the privileging or rather showing appreciation of the concepts and categories so far excluded, which emotions and affects undoubtedly belonged to, because in Western philosophy (also in education) they have long played the role of a “full-time outcast” (Burzyńska 2015, p. 115).

References

- Ahmed S. (2004), *The cultural politics of emotion*, Routledge, New York.
- Ahmed S. (2008), *Sociable happiness*, “Emotion, Space and Society”, No. 1, pp. 10–13, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.07.003.
- Ahmed S. (2013), *Ekonomie afektywne [Affective economies]*, “Opcje”, No. 2, s. 16–23.
- Amsler S.S. (2011), *From “therapeutic” to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy*, “Critical Studies in Education”, No. 52(1), pp. 47–63, DOI: 10.1080/17508487.2011.536512.
- Anderson K., Smith S. (2001), *Editorial: Emotional Geographies*, “Transactions of the Institute of British Geographers”, No. 26(1), pp. 7–10.

- Anwaruddin S.M. (2016), *Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy*, "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education", No. 37(3), s. 381–396, DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429.
- Bojarska K. (2013), *Poczuć myślenie: afektywne procedury historii i krytyki (dziś)*, "Teksty Drugie", No. 6, s. 8–16.
- Boler M. (1999), *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York–London.
- Boler M. (2004), *Teaching for hope: The ethics of shattering worldviews*, [in:] D. Liston, J. Garrison (eds.), *Teaching, learning and loving: Reclaiming passion in educational practice*, RoutledgeFalmer, New York, pp. 117–131.
- Boler M., Zembylas M. (2016), *Interview with Megan Boler: From 'feminist politics of emotions' to the 'affective turn'*, [in:] M. Zembylas, P.A. Schutz (eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, Springer, New York, pp. 17–30, DOI: 10.1007/978-3-319-29049-2_2.
- Bondi L. (2005), *Making connections and thinking through emotions: between geography and psychotherapy*, online papers archived by the Institute of Geography, School of Geosciences, University of Edinburgh, <http://hdl.handle.net/1842/821>.
- Bondi L. (2009), *Emotional knowing*, [in:] R. Kitchin, N. Thrift (eds.), *International Encyclopedia of Human Geography*, Elsevier, pp. 446–452.
- Bondi L., Davidson J., Smith M. (2005), *Introduction: geography's "emotional turn"*, [in:] J. Davidson, L. Bondi, M. Smith (eds.), *Emotional Geographies*, Ashgate Publishing, pp. 1–16.
- Brennan T. (2004), *The Transmission of Affect*, Cornell University Press, Ithaca.
- Burzyńska A. (2015), *Afekt – podejrzany i pożądany*, [in:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (eds.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, pp. 115–134.
- Clough P.T. (2007), *Introduction*, [in:] P.T. Clough, J. Halley (eds.), *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Duke University Press, Durham, pp. 2–33, DOI: 10.1215/9780822389606-001.
- Dauksza A. (2016), *Znaczenie odczuwane: projekt interpretacji relacyjnej*, "Teksty Drugie", No. 4, pp. 265–281, <http://journals.openedition.org/td/4693>.
- Dauksza A. (2017), *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjnej [Affective Modernism. Modern Polish Literature in a Relational Interpretation]*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Davidson J., Bondi L., Smith M. (eds.) (2005), *Emotional geographies*, Ashgate Publishing, Burlington VT.
- Davidson J., Miligan C. (2004), *Embodying Emotion, Sensing Place – Introducing Emotional Geographies*, "Social and Cultural Geography", No. 5(4), pp. 523–532, DOI: 10.1080/1464936042000317677.
- Davidson J., Smith M., Bondi L., Probyn E. (2008), *Emotion, Space and Society: Editorial introduction*, "Emotion, Space and Society", No. 1, pp. 1–3, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.10.002.

- Dawney L. (2011), *The motor of being: a response to Steve Pile's 'emotions and affect in recent human geography'*, "Transactions of the Institute of British Geographers", No. 4(36), pp. 599–602.
- Deleuze G., Guattari F. (1999), *Percept, afekt i pojęcie*, "Sztuka i Filozofia", No. 17, s. 10–26.
- Domańska E. (2006), *Historie niekonwencjonalne. Refleksje o przeszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Domańska E. (2010), *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, "Teksty Drugie", No. 1–2, pp. 45–55.
- Domańska E. (2014), *Humanistyka afirmatywna. Władza i płęć po Butler i Foucaultie*, "Kultura Współczesna. Teorie. Interpretacje. Praktyka", No. 4, pp. 117–129.
- Domańska E. (2021), *Biohumanistyka (rozpoznanie wstępne)*, [in:] J. Axer, M. Konarzewski (eds.), *Ekologia interdyscyplinarności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, pp. 153–174, DOI: 10.31338/uw.9788323553526.
- Feucht F.C., Lunn J., Schraw G. (2017), *Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education*, "Educational Psychologist", No. 52(4), pp. 234–241, DOI: 10.1080/00461520.2017.1350180.
- Fuchs T., Koch S.C. (2014), *Embodied affectivity: On moving and being moved*, "Frontiers in Psychology", No. 5, pp. 1–11, DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00508.
- Gillies V. (2011), *Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management*, "British Journal of Sociology of Education", No. 32:2, pp. 185–202, DOI: 10.1080/01425692.2011.547305.
- Glosowicz M. (2013), *Feministyczna teoria afektu*, [in:] D. Saniewska (ed.), *Emocje, ekspresja, poetyka: przegląd zagadnień*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, pp. 11–20.
- Glosowicz M. (2013), *Zwrot afektywny*, "Opcje", No. 2, pp. 24–27.
- Gneciak M. (2011), *Emocje i pamięć: przyczynek do "geografii emocjonalnej" w ramach analizy wywiadów mieszkańców osiedli postrobotniczych w Będzinie i Rudzie Śląskiej*, "Górnośląskie Studia Socjologiczne", Seria Nowa 2, pp. 60–89.
- Góralaska R. (2022), *The (un)expected consequences of the teacher's (emotional) labor. Inspirations from politically and critically oriented affect theories*, "Studia z Teorii Wychowania", No. 2(39), pp. 119–131, DOI: 10.5604/01.3001.0015-9263.
- Gregory D., Johnston R., Pratt G., Watts M., Whatmore S. (eds.) (2009), *The Dictionary of Human Geography*, John Wiley & Sons, New York.
- Hargreaves A. (1998), *The emotional practice of teaching*, "Teaching and Teacher Education", No. 14(8), pp. 835–854, DOI: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0.
- Hargreaves A. (2001), *Emotional geographies of teaching*, "Teachers College Record", No. 103(6), pp. 1056–1080, DOI: 10.1111/0161-4681.00142.
- Hargreaves A. (2005), *The Emotions of Teaching and Educational Change*, [in:] A. Hargreaves (ed.), *Extending Educational Change*, SpringerOpen, pp. 278–295, DOI: 10.1007/1-4020-4453-4_14.

- Kacperczyk A. (2014), *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, "Przegląd Socjologii Jakościowej", Vol. 10, No. 3, pp. 32–74.
- Kacperczyk A. (2017), *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi*, "Kultura i Społeczeństwo", No. 3, pp. 127–148.
- Kenway J., Youdell D. (2011), *The emotional geographies of education: Beginning a conversation*, "Emotion, Space and Society", No. 4(3), pp. 131–136, DOI: 10.1016/j.emospa.2011.07.001.
- Klus-Stańska D. (2016), *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, "Studia z Teorii Wychowania", No. 2/7(15), pp. 45–60.
- Konecki K. (2005), *Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa*, "Przegląd Socjologii Jakościowej", Vol. 1, No. 1, pp. 1–3.
- Konecki K., Ślęzak I. (2012), *Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych*, "Przegląd Socjologii Jakościowej", Vol. 8, No. 1, pp. 6–10.
- Konończuk E. (2011), *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, "Teksty Drugie", No. 5, pp. 255–264.
- Leder A. (2016), *Pole symboliczne, przemieszanie, niewczesność. Humanistyka jako wybór między pamięcią a nadzieją*, "Teksty Drugie", No. 4, pp. 243–255, DOI: 10.18318/td.2016.4.16.
- Lengrand P. (ed.) (1995), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Leys R. (2011), *The Turn to Affect: A Critique*, "Critical Inquiry", No. 3(37), pp. 434–472, <https://www.jstor.org/stable/10.1086/659353>.
- Lisocka-Jaegermann B. (2016), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych 15 latach*, [in:] A. Suliborski (ed.), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, pp. 117–129.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", No. 4(60), pp. 29–46.
- Malewski M. (2017a), *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", No. 2(78), pp. 129–136.
- Malewski M. (2017b), *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", No. 4(80), pp. 105–120.
- Massumi B. (2013), *Autonomia afektu*, "Teksty Drugie", No. 6, pp. 112–135.
- Massumi B. (2015), *Politics of Affect*, Polity Press, Oxford.
- Massumi B. (2017), *The Principle of Unrest: Activist Philosophy in the Expanded Field*, Open Humanities Press, London, DOI: 10.26530/oapen_630732.
- Mills C.W. (2007), *Wyobrażenia socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Nias J. (1996), *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, "Cambridge Journal of Education", No. 26(3), pp. 293–306, DOI: 10.1080/0305764960260301.
- Nisbett R.E. (2015), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Smak Słowa, Sopot.
- Nycz R. (2015), *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [in:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (eds.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, pp. 7–24.
- Orbach S. (2008), *Work is where we live: Emotional literacy and the psychological dimensions of the various relationships there*, "Emotion, Space and Society", No. 1, pp. 14–17, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.08.012.
- Pile S. (2010), *Emotions and affect in recent human geography*, "Transactions of the Institute of British Geographers", No. 1(35), pp. 5–20.
- Saniewska D. (2013), *O emocjach*, [in:] D. Saniewska (ed.), *Emocje, ekspresja, poetyka: przegląd zagadnień*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, pp. 11–20.
- Smith M., Davidson J., Cameron L., Bondi L. (2009), *Geography and emotion – emerging constellations*, [in:] M. Smith, J. Davidson, L. Cameron, L. Bondi (eds.), *Emotion, Place and Culture*, Ashgate Publishing Ltd., Farnham, pp. 1–18.
- Spinoza B. (2010), *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Starego K. (2016), *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, "Problemy Wczesnej Edukacji", No. 4, pp. 64–75.
- Szpunar M. (2018), *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, "Kultura Współczesna", No. 4(103), pp. 13–23.
- Szymańska D. (2005), *Geografia ludności a geografia społeczna – spojrzenie nieco przekorne*, [in:] S. Liszewski, W. Maik (eds.), *Rola i miejsce geografii w systemie nauk geograficznych*, Stud. i Mat. IG i Gosp. Przestrzennej WSG w Bydgoszczy, Bydgoszcz, pp. 121–130.
- Tabaszewska J. (2018), *Między afektami i emocjami*, "Przegląd Kulturoznawczy", No. 2(36), pp. 262–275, DOI: 10.4467/20843860PK.18.017.972.
- Zembylas M. (2003), *Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development*, "Studies in Philosophy and Education", No. 22(2), pp. 103–125, DOI: 10.1023/A:1022293304065.
- Zembylas M. (2004), *The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher*, "Teaching and Teacher Education", No. 20, pp. 185–201.
- Zembylas M. (2011a), *Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school*, "Emotion, Space and Society", No. 4(3), pp. 151–159, DOI: 10.1016/j.emospa.2010.03.003.
- Zembylas M. (2011b), *Mourning and Forgiveness as Sites of Reconciliation Pedagogies*, "Bioethical Inquiry", No. 8, pp. 25–265, DOI: 10.1007/s11673-011-9316-0.

- Zembylas M. (2014), *Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations*, “Curriculum Inquiry”, No. 44(3), pp. 390–412, DOI: 10.1111/curi.1205.
- Zembylas M. (2020), *Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre*, “Research in Education”, No. 106(1), pp. 59–76, DOI: 10.1177/0034523719890367.
- Zembylas M. (2021), *Transforming habits of inattention to structural racial injustice in educational settings: A pedagogical framework that pays attention to the affective politics of habit*, “Emotion, Space and Society”, No. 40, pp. 1–7, DOI: 10.1016/j.emospa.2021.100817.

Agnieszka Loska

<https://orcid.org/0000-0001-8626-870X>

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Rozwój duchowy człowieka dorosłego w narracjach certyfikowanych trenerów metody Theta Healing w Polsce

The spiritual development of adults in the narrations
of certified trainers of the Theta Healing method in Poland

Streszczenie. W artykule przybliżono drogi poszukiwań duchowości za pośrednictwem kursu metodą Theta Healing. Tekst służy refleksji nad obszarami przemiany świadomości oraz namysłowi nad takimi kategoriami jak: duchowość, miłość, sens życia, zdolności parapsychiczne, refleksyjność. Z przeprowadzonych badań wynika, że rozwój duchowy kieruje człowieka dorosłego w stronę namysłu nad sensem egzystencji, do wysublimowania punktu zwrotnego, refleksji nad skutecznością zmiany świadomości. Odwaga spojrzenia głęboko w siebie przyczynia się do pozytywnego spojrzenia na życie. Rozważania nad wymienionymi zagadnieniami, przedstawione przez instruktorki, stają się zaproszeniem do dalszych, pogłębionych badań nad rozwojem duchowości poprzez inne techniki, metody, praktyki czy też literaturę.

Słowa kluczowe: duchowość, metoda Theta Healing (TH), refleksyjność, sens życia, miłość, zdolności parapsychiczne

Abstract. The article presents the ways of searching for spirituality using the Theta Healing method. The text serves as a contemplation of the areas of transformation of consciousness and reflection on such categories as spirituality, love, meaning of life, psychic abilities, and inwardness. The conducted research shows that spiritual development directs an adult towards reflection on the meaning of existence, to a sublime turning point, to reflect on the effectiveness of changing

consciousness. The courage to look deeply into oneself contributes to a positive outlook on life. Considerations on the above-mentioned issues, presented by instructors, have become an invitation to further, in-depth research on the development of spirituality using other techniques, methods, practices, or literature.

Keywords: spirituality, Theta Healing (TH) method, inwardness, meaning of life, love, psychic abilities

Wprowadzenie

Rozwój duchowy stanowi rozległą sferę życia i jednocześnie daje możliwość szerokiego zdefiniowania. Współcześnie najczęściej spotyka się pedagogiczne refleksje o duchowości jako moralności, religii i kulturze (Znanińska 2016). Istnieją też inne dyskutowane konteksty, takie jak: miłość, poczucie sensu i celu w życiu, współodczuwanie, poczucie więzi z innymi, spokój wewnętrzny czy autentyczna komunikacja między ludźmi (Turner 2010). Andragodzy stawiają pytanie o skuteczne strategie optymalizacji dorosłości, w tym starości, i koncentrują się na zasobach osobowych, a wśród nich na jeszcze nierozpoznanym aspekcie, jakim jest duchowość (Fabiś, Błachnio 2015). Najnowsza literatura ujmuje duchowość w sposób doświadczalny i opisuje ją za pomocą takich nauk jak: epigenetyka, biologia molekularna, neurokardiologia czy fizyka kwantowa (Dispenza 2017).

Celem artykułu jest opis dróg rozwoju duchowego i potrzeby holistycznego podejścia do rozwoju osób dorosłych z perspektywy trenerów stosujących metodę Theta Healing. Do analizy wybrałam praktykowanie metody Theta Healing (TH) (Stibal 2011), obecnej w Polsce od 2011 r., a stworzonej przez Viannę Stibal w 1995 r. Metoda ta wykorzystuje fale mózgowe Theta o częstotliwości 4–8 Hz, jest procesem medytacyjnym o mocy uzdrawiania duchowego, emocjonalnego, psychicznego i fizycznego (Stibal 2012). Autorka opisuje ją jako filozofię i holistyczny system uzdrawiania prowadzący do lepszego poznania siebie, rozwoju duchowego i zwiększenia dobrobytu (Stibal 2020). Praca z przekonaniem ma doprowadzić do ujrzenia w człowieku tego, w co wierzy, czym jest spowodowana ta wiara, a następnie uczy, jak zmienić owe niesłużące przekonania oraz stworzyć rzeczywistość, jakiej człowiek pragnie. Vianna uczy, że „Jesteśmy iskrami Boga tworzącymi własną rzeczywistość, a wszystko w naszym życiu służy jakie-

muś celowi. Jej szkolenia i książki zmieniają życie ludzi na całym świecie i im pomagają” (Stibal s. 209).

Istnieje również krytyczne spojrzenie na kwestie samej metody. Z wypowiedzi jednej z osób uczestniczących w wykładzie na temat Theta Healing wynika, że w badanej grupie ludzi dorosłych są osoby sceptycznie nastawione do rozważań wychodzących poza rozum, racjonalizm, badania pozytywistyczne i medycynę. Pada też pytanie, a nawet wątpliwość: „Czemu zatem na świecie wciąż jest tyle biedy i nieszczęścia, a szpitale nierządkiem pękają w szwach?” (Kaczkowska 2014).

Przedmiotem prezentowanych analiz są spostrzeżenia i refleksje praktykujących, certyfikowanych instruktorek metody Theta Healing w Polsce. Jest to fragment większych badań w ramach rozprawy doktorskiej. Zadaję w nich instruktorkom następujące pytania: Jakie znaczenie w rozwijaniu duchowości instruktorki przypisują metodzie Theta Healing? Jakie obszary przemiany świadomości wskazują instruktorki w wywiadach i jakich sfer życia one dotyczą?

Źródło potrzeby szukania przez ludzi nowych rozwiązań, nowej wiedzy, nowego światopoglądu w czasach nam współczesnych w literaturze opisywane jest terminem *ponowoczesność* i określane przez Zygmunta Baumana (2000) jako źródło cierpień. Za cierpieniem ukrywa się pośpiech, niecierpliwość, pogoń za materializmem, dążenie do szybkiej i łatwej przyjemności, szybkie załatwienie spraw, często bez osobistego kontaktu z drugim człowiekiem, za pomocą Internetu. Po 2020 r. za sprawą pandemii problemy te nasiliły się w związku z ograniczeniem kontaktów międzyludzkich, zmian kwestii społecznych na skalę globalną (Stopińska-Pajak 2020).

Refleksyjność, charakteryzująca osoby poszukujące nowych rozwiązań, rozwoju świadomości, stanowi ważną kategorię rozwoju duchowego. „Kształcenie refleksyjne jest obecne w wielu krajach od dziesięcioleci. Metodyka refleksyjnej praktyki wyznacza formy i metody nauczania w Stanach Zjednoczonych, Anglii i Australii” (Perkowska-Klejman 2013, s. 75–76). Anna Perkowska-Klejman objaśnia pojęcie refleksyjności dwójako: jako formę myślenia oraz jako aktywność rozwiązującą złożone problemy. Według Jennifer Moon (2004) stosuje się ją dla rozpatrzenia niestrukturalnych i skomplikowanych zagadnień i opiera się na kontynuacji analizowania posiadanej wiedzy i emocji. Istnieje kilka modeli refleksyjności: model Schöna, Bortona, Greenawaya, Kolba, Johnsa i Gibbisa. Modele refleksyjności najbliższe uczeniu się metodą TH to model Johnsa – opis doświadczenia, refleksja, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, ewaluacja,

nauka, oraz model Gibbsa – opis: co się stało? uczucia: co myślałeś i czułeś? ewaluacja: co było dobre, a co złe w tym doświadczeniu? analiza: jakie znaczenie miała ta sytuacja? konkluzja: co więcej można było zrobić w tej sytuacji? plany na przyszłość: gdybyś ponownie znalazł się w podobnej sytuacji, co byś zrobił? (Perkowska-Klejman 2013).

Rama pojęciowa i metodologia badania

Duchowość, a dokładniej nowa duchowość, inaczej przemiana świadomości, dokonuje się poza religijnością zinstytucjonalizowaną. Dogmaty i sztywne schematy pochodzące z umysłu, a nie z wymiaru ducha, dezaktualizują się w tym nowym nurcie (Tolle 2008). „To, co teraz powstaje, nie jest nowym systemem przekonań, nową religią, ideologią duchową czy mitologią” (Tolle 2008, s. 22). Współczesny człowiek nie potrzebuje nowej religii ani filozofii. Idzie w kierunku odnowy wewnętrznej przez napełnienie się duchem, tchnieniem Boga w rozumieniu nieskończonej energii wszechświata (Goldsmith 2011). W podobnej konwencji wypowiada się Artur Fabiś, opisując andragogiczne spojrzenie na duchowość osób starszych „z Bogiem i bez Boga” (Fabiś, Błachnio 2015, s. 14).

Ciekawą koncepcję przejścia od fizyczności człowieka do duchowości świata przedstawia Rudolf Steiner (2003). Rozróżnia on bowiem w organizmie warstwy wzajemnie się przenikające. Mówi o organizmie stałym – jako o ciele fizycznym, następnie wyróżnia organizm płynny – jako ciało eteryczne, organizm powietrzny – ciało astralne oraz najważniejszy dla duchowości organizm cieplny, czyli jaźń. „Wiedza duchowa zawsze musi dążyć do ogarnięcia całości, aby stwarzać mosty między cielesnością z jednej strony a sferą duszy z drugiej i rzeczywiście poszukiwać takich stanów, gdzie sfera duszy staje się cielesnością, a cielesność przechodzi w sferę duszy” (Steiner 2003, s. 27).

Tiziano Terzani (2011), sam będąc w doświadczeniu zdarzenia krytycznego, będącego bardzo często, choć nie zawsze, trampoliną do poszukiwania duchowości, napisał: „Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wierzę, że niczego nie należy wykluczać z góry i że zawsze można znaleźć kogoś albo coś cennego w najbardziej nieprzewidzianych miejscach i okolicznościach. Cuda? Oczywiście, że istnieją, ale uważam, iż każdy powinien być sprawcą swojego własnego cudu” (Terzani 2011, s. 10). Indywidualizm jest obecny w literaturze dotyczącej duchowości, ta cecha podkreśla potrzebę własne-

go, osobistego dążenia do zmiany wewnętrznej, by później mogła przejawiać się w świecie zewnętrznym. „Przede wszystkim jestem przeświadczony, że nasza znajomość świata i nas samych pozostaje wciąż mocno ograniczona i że za pozorami, za faktami, ukrywa się prawda, która nam umyka, ponieważ jest nieuchwytna dla sieci naszych zmysłów, dla kryteriów naszej wiedzy i naszego tak zwanego rozumu” (Terzani 2011, s. 10).

Pierwotne znaczenie słowa *duch* oznaczało oddech, coś, czego nie można dostrzec, dotknąć. Etymologia słowa *dusza* jest związana ze słowem *duch*. Oba słowa bardzo dobrze oddają atmosferę zjawisk niematerialnych. Istnieje powiązanie słowa *dusza* ze słowem *psychika*, dlatego często są one traktowane zamiennie. Jest to spowodowane faktem, że w ramach duszy mieszczą się emocje, osobowość czy moralność. „Dusza to miejsce zamieszkiwania psychicznego życia człowieka” (Znanięcka 2016, s. 20).

Jak sytuuje się duchowość w rozumieniu religijności i samoreligijności? W procesie transformacji religijności współczesny człowiek poszukuje transcendencji, odrzucając tradycję, odrzucając Kościół jako miejsce duchowych uniesień i zamieniając go na instytucję oferującą usługi. Stawia swoje „ja” na piedestale oraz żyje w „tu i teraz”, zamiast kierować swe myśli na „tamtą stronę” (Pasek 2008). Samoreligijność natomiast jest skierowana do wewnętrznych doświadczeń, uczuć, myśli i decyzji. Jej głównym celem jest proces widzenia rzeczy inaczej, oparty na decyzji akceptacji, a nie ucieczki od świata (Mikusińska 2008).

Większość w Polsce deklaruje katolicyzm. Jadwiga Puzynina tak charakteryzuje podstawy katolickiego pojęcia duchowości: „Ortodoksyjni katolicy postrzegają psychikę ludzką jako funkcję ciała, a duszę jako wytwór Ducha Bożego [...]. Związek z nauką Chrystusa wysuwa na pierwszy plan przykazanie miłości Boga i bliźnich – niezależnie od ich poglądów, poziomu moralnego, narodowości, wiary” (Puzynina 2016, s. 20). Religia jest szczególnie uprzywilejowana w doświadczeniu duchowości, ale nie jest jedynym sposobem na jej doświadczenie (Kłoczkowski 2006). Należy zdawać sobie sprawę z tego, że system religijny, w którym człowiek się wychowuje i wzrasta, ma wpływ na rozwój duchowy, nawet jeśli dokona on zmiany światopoglądowej na pewnym etapie swego życia.

Danuta Adamska-Rutkowska (2016), badająca rozważania fizyków kwantowych, pisze, że „w świetle aktualnej wiedzy duch oznaczałby bowiem fundamentalne właściwości materii, czyli zarówno energię, jak i informację, które, zmieniając stan materii, nadają jej określoną postać i kształt” (Adamska-Rutkowska 2016, s. 57). Taka koncepcja burzy fun-

damentalne poglądy, zakładające prawdziwość wyłącznie mierzalnej i substancjalnej rzeczywistości. Fizyka kwantowa pomaga zmienić ogólne poglądy na świat i przywraca moc boskiego statusu i twórczą moc umysłu (Adamska-Rutkowska 2016). Wychodząc więc od etymologii słowa *duch* z czasów Platona, dotarliśmy w XXI w. do pojęcia *ciała duchowego* i zjawiska eksterioryzacji oraz do zmiany postrzegania zarówno ciała materialnego, jak i ciała duchowego, które w świetle fizyki kwantowej są układami materialnymi, lecz o innej częstotliwości, innym stanie materii i sposobie obserwacji (Adamska-Rutkowska 2018).

Metoda Theta Healing to usystematyzowana i opisana metoda uzdrawiania (*healing*) podzielona na kursy dotyczące różnych sfer życia i poziomów zaawansowania (Stibal 2021). Autorką metody jest Vianna Stibal, amerykańska artystka, pisarka i nauczycielka, zajmująca się odczytami intuicyjnymi i szerzeniem swojej metody na całym świecie wśród ludzi wszystkich ras, przekonań i religii. Mieszka w Montanie (USA), gdzie stworzyła ośrodek szkoleniowy o nazwie Theta Healing Institute of Knowledge USA i wyszkoliła instruktorów pracujących w 180 krajach (Stibal 2017a). Opracowała proces medytacji lub inaczej głębokiego relaksu, który pozwala na dostęp do podświadomości. Ta technika natychmiastowo przenosi fale mózgowe na częstotliwość fal theta, czyli 4–8 Hz (Kancerz 2020). „To potężny system do stosowania w samodzielnym rozwoju, dostarczający wiedzy i narzędzi do zastosowania we wszystkich dziedzinach życia. Dla osób, które są gotowe i zdecydowane, aby się rozwijać i tworzyć pozytywne zmiany w swoim życiu i życiu innych osób” (Putkiewicz 2011). Pojawiają się jednak zarzuty dotyczące braku skuteczności metody Theta Healing (O’Veritas 2015).

Przedstawiana metoda nie jest dobrze znana w Polsce, jednak co roku poznaje ją coraz więcej osób, co czyni temat ciekawym i intrygującym. Pozwala ona na otwarcie człowieka na psychiczne zdolności uzdrawiania (Stibal 2013). „Metoda Theta Healing ma za zadanie wspomagać jednostkę w dążeniu do Stwórcy, dzięki czemu można uwolnić przekonania, wprowadzić uczucia i być świadkiem uzdrowienia” (Stibal 2013, s. XV). Stan Theta to stan głębokiego relaksu, wyciszenia i poczucia połączenia z Boskością. W stanie tym następuje synchronizacja pracy półkul mózgowych, co wpływa na zwiększenie własnych zdolności kognitywnych. W stanie tym rozwijają się zdolności parapsychiczne i możliwe jest połączenie ze światem duchowym: Stwórcą, Wyższym JA czy przewodnikami duchowymi. Przebywanie w stanie Theta umożliwia odkrycie, że ludzie są istotami du-

chowymi mającymi ludzkie doświadczenia (Bartke 2021). W stanie Theta następuje przywrócenie właściwego funkcjonowania mózgu na wzór tego organu z okresu od przebywania w łonie matki aż do szóstego roku życia. Dochodzi do niwelacji stresu, przychodzi głęboki relaks, odprężenie i regeneracja.

Istnieje szereg narzędzi pozwalających w praktyczny sposób pracować z samym sobą lub z drugą osobą w celu zmiany dotychczasowej sytuacji. Vianna Stibal nazwała je: „praca z przekonaniem” (Stibal 2014, s. XII), „pieśń serca” (Stibal 2012, s. 215; 2014, s. XIII), „dociekanie najgłębszego strachu” (Stibal 2017b, s. 15), „praca z uczuciami” (Stibal 2017b, s. 17), „uzdrawianie pękniętej duszy” (Stibal 2012, s. 209), „przesyłanie miłości dziecku w łonie matki” (Stibal 2012, s. 206).

Podczas badań jedna z instruktorek, która ceni wiedzę z czasopism naukowych, nadmieniła:

Hanna: Istnieją badania harwardzkiej kliniki ciała i umysłu, które opublikowano w 2009 r. na łamach czasopisma „Emotion Journal American Sociological Accusation”, w których naukowcy wykazali, że w stanie Theta następuje normalizacja ciśnienia krwi, rytmu serca, tętna, niwelacja zespołu napięcia przedmiesiączkowego, niwelacja przyczyn bezsenności, depresji, niepokoju, zanik migrenowych bólów głowy, zmniejszenie zakwaszenia organizmu. Jedną z podstawowych rzeczy, jaką robi się w stanie Theta, jest proces przebaczenia, czyli pozbywania się wszystkich tzw. kwasów, toksyn emocjonalnych, które zatruwają organizm. Ponieważ jesteśmy ciałem, umysłem i duszą, jeżeli coś robimy z tego wyższego poziomu duchowego, to nasze ciało to też odczuwa.

Każdy uczestnik po zakończeniu danego kursu otrzymuje numerowany certyfikat z Theta Healing Institute of Knowledge USA (Stibal 2021). Instruktorzy uzyskują prawo do prowadzenia kursów po ukończeniu kursu jako uczestnik, a następnie po uzyskaniu dyplomu instruktorskiego i odbyciu kursu u Vianny Stibal.

Metodę Theta Healing opisuje się jako medycynę energetyczną, która zajmuje się ciałami subtelными i tym, jak myśli i uczucia wpływają na ciało oraz zmianę częstotliwości wibracji przede wszystkim własnych myśli, a za tym podąża zmiana częstotliwości wibracji komórek fizycznego ciała. W metodzie najważniejsza jest praca ze sobą, przyglądanie się sobie, obserwowanie myśli, zdefiniowanie, jakie strachy wychodzą z zakamarków

umysłu na powierzchnię, komu najtrudniej jest wybaczyć i czego to daną osobę uczy.

Przedmiotem prezentowanych analiz są spostrzeżenia i przemyślenia praktykujących, certyfikowanych instruktorek metody Theta Healing w Polsce.

Ze względu na specyficzny, delikatny i niematerialny przedmiot badań konieczne było posłużenie się metodą jakościową. Badaniami zostały objęte trzy certyfikowane instruktorki Theta Healing z wieloletnim doświadczeniem. Na tej podstawie dokonałam analizy zebranego materiału.

Maria – z wykształcenia jest pedagogiem i terapeutą. Po doświadczeniu śmierci klinicznej w 1995 r. zaczęła swoje duchowe poszukiwania. Posiada tytuł ThetaHealing® Master & Certificate of Science, ma uprawnienia do prowadzenia 14 kursów Theta Healing. Wcześniej przebywała w aśramie u Sai Baby, studiowała Kurs Cudów w Endeavour Academy w Wisconsin Dells (USA). Poznała metody Radykalnego Wybaczenia według Collina Tippinga, Samokontroli Umysłu Jose Silvy, jest mistrzem NLP i nauczycielem Kursu Cudów. Studiowała w Ramthańskiej Szkole Oświecenia w Johannesburgu i Włoszech. Jest certyfikowaną absolwentką psychobiologii.

Hanna – jest doktorem nauk medycznych, zajmuje się medycyną psychoenergetyczną. Jest certyfikowanym instruktorem Theta Healing, posiada uprawnienia do prowadzenia 4 kursów TH. Ukończyła roczny kurs Psychologii i Medycyny Energetycznej, uczestniczyła jako wykładowca w Festiwalu Zdrowia w New Jersey w USA w 2018 r. oraz w Międzynarodowych Targach Zdrowia w Dubaju w 2019 r. Jest osobą medialną, systematycznie występuje w Niezależnej Telewizji, VTV, NTV oraz na Festiwalach Zdrowotnych Andrzeja Nikodemowicza. Obecnie studiuje psychobiologię.

Iza – całe życie pracowała z dziećmi, jest nauczycielką, po trudnych przeżyciach osobistych zaczęła poszukiwać pomocy dla siebie. Gdy odnalazła Theta Healing, okazało się, że tego właśnie chce uczyć innych.

Obszary rozwoju duchowego w świetle badań własnych

W wywiadach szczególnie wybrzmiały następujące obszary rozwoju świadomości: (1) refleksje dotyczące związków i miłości, (2) namysł nad sensem egzystencji, (3) rozwój zdolności parapsychicznych. Powyższe obszary zostały wyodrębnione z fragmentów narracji udzielonych mi wywiadów, zinterpretowane w świetle teorii i opisane w niniejszym artykule. Należy

jednak pamiętać, że zostały skategoryzowane subiektywnie w toku interpretacji, natomiast w całości wypowiedzi jest zawartych więcej pól rozwojowych, przenikają się one i uzupełniają wzajemnie.

1. Refleksje dotyczące związków i miłości

Erich Fromm (2018) tak pisze o miłości: „Czy miłość jest sztuką? Jeżeli tak, to wymaga wiedzy i wysiłku” (Fromm 2018, s. 15). Największy problem Fromm upatruje w potrzebie bycia kochanym, a nie w tym, by kochać.

Maria: Oczywiście, że każdy z nas jest na tej drodze do oświecenia i każdy jest w innym punkcie. Są osoby, które miały traumatyczne dzieciństwo, alkoholizm rodziców, przemoc i dla tych osób czasami ta droga do świadomości jest dłuższa. Jednak wybacząc, rozumiejąc, czemu dusza wybrała sobie takie trudne lekcje, transformują się w osoby, które wchodzą w związki już nieodzwoiercedlające dzieciństwa. Czyli właśnie przyciągają bratnią duszę na zasadzie najpierw ustabilizowania w sobie energii miłości, żeby to miłość przyciągnęła miłość, a nie brak miłości przyciągnął brak miłości.

Słowa Marii potwierdza teoria Fromma, według której miłość to sztuka, więc jak w każdej sztuce należy poznać najpierw teorię, a następnie przejść długą praktykę. Można osiągnąć sukces w danej sztuce (miłości, muzyki, malarstwa, medycyny) wówczas, gdy rezultaty wiedzy teoretycznej i praktycznej zespolą się w jedno oraz zostanie utrzymany trzeci warunek – maksymalne zainteresowanie, czyli nie może być nic ważniejszego od szlifowania sztuki miłości (Fromm 2018). Oto kilka właściwości, które należy ćwiczyć w praktyce sztuki miłości: (1) **Przewycięzenie narcyzmu**, charakteryzującego się odbieraniem rzeczywistości wyłącznie z subiektywnego, wewnętrznego aspektu, na rzecz obiektywizmu, neutralności. „Zdolność do obiektywnego myślenia to rozum: emocjonalna postawa kryjąca się za rozumem to postawa pokory” (Fromm 2018, s. 120). (2) **Wiara** racjonalna (w odróżnieniu od irracjonalnej – w człowieka lub ideę) skupia się na cechach pewności i trwałości własnych przekonań, przepelniających osobowość. Ma ona swe źródło w działaniach intelektualnych i emocjonalnych, w zaufaniu we własną potęgę myśli, obserwacji i przekonań czasem wbrew opinii innych. Jest to wiara w siebie i własną miłość. Pozwala kochać, a nie być uzależnionym od miłości i aprobaty innych (Fromm 2018). (3) **Odwaga**, podejmowanie ryzyka, gotowość zaznania bólu lub rozczarowania. Ważne jest rozpoznanie, kiedy i gdzie człowiek traci wiarę i odwagę,

zanalizowanie argumentów, ustalenie sytuacji, która do tego doprowadziła, zauważenie, jak się człowiek z tego tłumaczy, i rozpoznanie nieświadomego lęku. Gdy lęk zostanie rozpoznany, może powrócić wiara i odwaga. (4) **Aktywność** zainteresowania przedmiotem miłości (Powell 1992). „Być aktywnym w myślach i uczuciach, mieć otwarte oczy i uszy, przez cały dzień unikać wewnętrznego rozleniwienia – biernego doznawania czy zwykłego marnowania czasu – to niezbędny warunek praktyki sztuki kochania” (Fromm 2018, s. 127).

Hanna: Rozwój duchowy to jest uświadomienie sobie, po co tutaj przyszliśmy, po co wybraliśmy sobie takich rodziców, partnerów, odkrycie lekcji, jakie mamy przejść, i następnie nauczenie się, opanowanie tych atrybutów, jak: wybaczenie, dobroć, łaska czy jeszcze inne. To jest czas powrotu do samych siebie, odkrycia swojej boskości i porzucenia warstw zalegających na prawdziwej naszej naturze, która stanowi prawdę, że jesteśmy światłem, miłością, dobrocią.

Hanna w swojej wypowiedzi podkreśla, że każdy człowiek jest już miłością, światłem, dobrocią i dopiero po uświadomieniu sobie swojej duchowej natury bycia miłością można kochać drugą osobę, nie raniąc jej.

Bogdan Wojciszke (2021) pisze: „Miłość jest najważniejszym wydarzeniem między narodzinami a śmiercią człowieka” (Wojciszke 2021, s. 5). Główną cechą miłości jest jej zmienność, a związki oparte na miłości ulegają nieustającej przemianie. Wojciszke przedstawia koncepcję miłości jako proces rozgrywający się w długotrwałym związku dwojga ludzi. Opiera się ona na założeniach Roberta Sternberga (1986) o trzech zasadniczych składnikach miłości: (1) **Intymność** (*intimacy*), której cechami są: dbanie o dobro partnera, wspólne przeżywanie szczęścia, wzajemny szacunek, zaufanie, zrozumienie, dzielenie się dobrami i przeżyciami duchowymi, wsparcie, wymiana intymnymi informacjami. (2) **Namiętność** (*passion*), przejawiająca się poprzez: fizyczną bliskość, przepływ energii, podniecenie, bicie serca, dotykanie, pieszczenie, całowanie, kontakty seksualne, obsesję na punkcie partnera, marzenia na jawie. Namiętność charakteryzuje konstelacja silnych emocji pozytywnych: zachwyty, tkliwości, pożądania, radości oraz negatywnych: bólu, niepokoju, zazdrości, tęsknoty. (3) **Zaangażowanie** (*decision/commitment*), rozumiane jako uczucia, decyzje, czynności, myśli nakierowane na długotrwały związek utrzymywany pomimo trudnych sytuacji i zmieniających się okoliczności (Wojciszke 2021). Piotr

Olesiński (2013) dodaje, że prócz harmonijnych proporcji trójwarstwowości związek miłosny podlega jeszcze wpływowi biologicznym, genetycznym, psychologiczno-społecznym i kulturowym.

Iza: W czasie sesji, gdy studenci ćwiczą w parach, słysząc płacz. Jest to płacz ze smutku, złości, żalu i tęsknoty za miłością. W naszym środowisku rozróżnia się tylko dwie emocje: miłość i lęk. Każdy dąży do zwiększenia poczucia miłości i zmniejszenia lęku. Wiesz, prawdziwą miłość, tzw. bezwarunkową, można znaleźć wyłącznie w związku z Bogiem. W związku z partnerem zawsze trzeba się liczyć z tym, że jakieś potrzeby nie zostaną zaspokojone albo namiętność nie taka jak trzeba, albo partner nie chce rozmawiać, albo wyjeżdża, zdradza, poniża. Żeby uzdrowić związek, trzeba najpierw uzdrowić swoje własne myśli i miłość do siebie. Nie ma innej drogi.

Iza nakreśla to, co dzieje się na zajęciach podczas pracy studentów w parach. Podobnie jak we wcześniejszej wypowiedzi Hanny, podkreślona zostaje ważność odnalezienia miłości do siebie. Metoda TH polega na zmianie przekonań i uczuć, czyszczeniu traum lub subiektywnej reakcji emocjonalnej na zdarzenia traumatyczne i uzupełnianiu braku miłości miłością. W tym kontekście ważna wydaje się definicja Michaliny Wisłockiej (2016), według której: „Miłość łącząca dwoje kochanków nie pojawia się z niczego, ale jest konsekwencją całego ludzkiego życia. Nieomalże od okresu płodowego wszelkie doświadczenia uczuciowe rzutują na ostateczny kształt miłości w wieku dojrzałym” (Wisłocka 2016, s. 21). (1) Uczucie miłości przejawia się potrzebą, chęcią kontaktu z bliską osobą – ten aspekt ma swój początek w okresie płodowym i powiązany jest z pierwszą miłością matki, relacją: matka – dawca a płód – biorca. (2) Po urodzeniu dziecko dostaje miłość macierzyńską z zewnątrz (pielęgnacja, karmienie, opieka) i w tym okresie kształtuje się instynkt miłości. „Niemowlęta wychowywane bez miłości matki wyrastają na ludzi pozbawionych instynktu miłości i potrzeby więzi z drugim człowiekiem” (Wisłocka 2016, s. 23). (3) Kolejny etap to wiek 6–7 lat i kontakt uczuciowy z ojcem oraz przyjaciółmi w szkole. Tworzy się rodzaj miłości, na którą trzeba zasłużyć, najlepiej przez posłuszeństwo lub bycie podobnym. Wtedy wyrabia się nawyk dawania i brania, wspólnoty, samodzielności. (4) W fazie miłości do płci odmiennej następuje synteza wszystkich poprzednich rodzajów miłości oraz pragnienie twórcze wejścia we wspólnotę uczuciową i fizyczną. (5) Dojrzała forma miłości to okres partnerstwa.

Iza: Wśród słuchaczy jest kilka par, które odnalazły się właśnie na zajęciach. Zanim jednak mogli być razem, wyrazili chęć zmiany. Przeszli przez oczyszczenie wszystkich etapów, gdzie coś poszło nie tak. Począwszy od oczyszczenia programów rodowych, które przejęli z czasu pobytu w łonie matki, przez okres wczesnego dzieciństwa, młodości, wszystkich swoich związków z ojcem, matką, nauczycielami, pierwszą miłością, kochankami, mężami, żonami, czasem nawet kotami i psami. Oczyszczili wspomnienia karmiczne, wielkość żalów, traum odrzucenia, a przede wszystkim poczucie winy. Dlatego niektóre z tych par do dziś są razem. Gdyby weszli w nowy związek ze starymi przekonaniem, szukając miłości u drugiej osoby zamiast u siebie, z pewnością te związki nie przetrwałyby.

Narratorka w powyższej wypowiedzi wspomina o najwyższej formie miłości, o miłości bez stawiania warunków. Należy więc dodać kilka słów o najistotniejszej formie miłości w kontekście rozwoju duchowego, o miłości agape jako „uczuciu skierowanym do osoby (miłość: Boga, bliźniego, obluźniejsza, rodzicielska, braterska) lub przedmiotu, wyrażającym się w pragnieniu dla nich dobra, szczęścia i zachowania ich istnienia” (*Encyklopedia PWN*). Jest to najwyższa forma miłości Boga do ludzi i ludzi do Boga. Uniwersalna, bezwarunkowa, transcendentalna, która istnieje niezależnie od sytuacji.

Maria: Zauważyłam też, jak ja się zmieniałam przez ten czas. Och, gdyby mi ktoś kiedyś powiedział, jakieś 25 lat temu, że będę się kiedyś budzić z radością każdego dnia, będąc w tym wieku, to nigdy bym w to nie uwierzyła (śmiech). Ale im dłużej żyję i doświadczam Światła Stwórcy, miłości bezwarunkowej, to niezależnie, czy miałabym odejść dziś w nocy na inny plan, to i tak jestem zadowolona, że udało mi się dzięki metodzie Theta Healing wielu osobom pomóc. Pomóc im w tym sensie, że dowiedzieli się, że są warci miłości Stwórcy.

Instruktorzy TH wypowiadają się o miłości jako o koniecznym elemencie rozwoju duchowego. Podkreślają, że bez miłości do siebie zmiana nie nadejdzie. Gdy człowiek uzyska pełną akceptację siebie, oczyści duszę i umysł, a szczególnie podświadomość z zalegających uraz i żalów, dopiero może oczekiwać bycia w szczęśliwym związku. Miłość do Boga instruktorzy opisują jako najwyższą formę miłości, która całkowicie uwalnia człowieka od oczekiwań i prowadzi na ścieżkę prawdziwego rozwoju duchowego, całkowitej akceptacji.

2. Namysł nad sensem egzystencji

Doświadczenie traumy, punktu zwrotnego to moment autorefleksji. „W szerokim ujęciu traumą można określać wszelkie urazy psychiczne występujące na różnych etapach życia człowieka (kryzysy, konflikty, zagrażające życiu przewlekłe choroby somatyczne i psychiczne), które łączą się z ryzykiem wystąpienia emocjonalnych, poznawczych i społecznych zaburzeń” (Steuden, Janowski 2016, s. 551). Konsekwencje traumy mogą być pogłębiane albo prowadzić do pozytywnego rozwiązania samoistnie lub poprzez wsparcie. Nina Ogińska-Bulik (2016) twierdzi, że: „Ruminacje refleksyjne czy intencjonalne mają charakter konstruktywne: służą przeanalizowaniu sytuacji w celu poszukiwania sposobów jej rozwiązania”.

Pytania o sens egzystencji, o zasadność istnienia świata pojawiają się zazwyczaj po trudnych doświadczeniach, porażkach lub po odczuciu pustki sukcesu. Wówczas człowiek zadaje sobie te egzystencjalne pytania: Kim jestem? Po co żyję? Jaki ma sens życie w ogóle? Jakie jest moje powołanie? Jaką mam całożyciową funkcję do spełnienia? Sens życia jest to polisemantyczna struktura pojęciowa, potwierdzająca wyjątkowość człowieka.

Hanna: Tak jak w kinie, na początku jest czysty ekran, dopiero gdy projektor zaczyna wyświetlać film, wyświetlają się obrazy. Tak samo jest ze światem zewnętrznym, on jest projekcją ludzkiego umysłu i w miarę zmiany umysłu wyświetlają się coraz radośniejsze filmy, świat nabiera sensu życia, trwania w radości, miłości i w spełnieniu.

Janusz Mariański (2013) jest zdania, że pojęcie sensu życia nadal zalicza się do pojęć nieokreślonych zarówno w znaczeniu treści, jak i zakresu. Podobnie pisze Irena Heszen (2005), włączając sens życia do pojęcia duchowości (czwartego wymiaru zdrowia człowieka, oprócz fizycznego, psychicznego i społecznego) oraz zaliczając go do pojęć formalnie niesklasyfikowanych.

Próbę zdefiniowania sensu życia podjął Viktor Frankl (2021), twórca logoterapii, były więzień obozów koncentracyjnych, psycholog, austriacki uczony. Skonstruował tezę o tym, że to właśnie sens życia jest główną potrzebą człowieka opartą na byciu oddanym pewnym wartościom, takim jak Bóg, człowiek, dzieło. Autor opisuje gotową receptę na odnalezienie sensu: „Jeżeli przeanalizujemy to, jak przeciętny człowiek szuka w życiu sensu, okaże się, że można tego dokonać na trzy sposoby. Pierwsza droga wiedzie przez spełnianie czynu i tworzenie dzieła, druga poprzez doświadczenie

czegoś lub spotkanie kogoś; innymi słowy, sens życia można odnaleźć nie tylko w pracy, ale również w miłości. Najważniejsza jest wszakże trzecia droga: stając w obliczu losu, którego nie sposób zmienić, jesteśmy powołani, aby jak najlepiej tę sytuację wykorzystać, wznieść się ponad siebie, przerosnąć siebie, słowem – stać się innym człowiekiem. Dotyczy to także »tragicznej trójcy« – bólu, winy oraz śmierci – ponieważ każde cierpienie możemy zmienić w osobiste osiągnięcie czy nawet triumf, w poczuciu winy dostrzec szansę zmiany na lepsze, a w przejściowości życia zachętę, aby odpowiedzialnie postępować. Nie ulega jednak wątpliwości, że istnieje również sens, który można byłoby nazwać »podniebnym«, mam tu na myśli sens ostateczny, sens pełni, »wszechświata« albo przynajmniej ludzkiego życia jako całości – krótko mówiąc, sens dalekiego zasięgu. I nie sądzę, by jakikolwiek psychiatra – czy właściwie jakikolwiek naukowiec – ośmielił się z góry zaprzeczyć istnieniu takiego sensu» (Frankl 2021, s. 141).

Maria: W życiu nie chodzi o to, by mieć dużo domów, bardziej chodzi tutaj o rozwój tego ducha, że jesteśmy jednym z Bogiem. W mojej misji jest przypominanie, że jesteśmy jednym z Bogiem, ale wcześniej konieczne jest oczyszczanie, zmiana przekonań czy zmiana uczuć.

Maria wypowiada się w kwestii pustego życia. Również Frankl nadmienia o egzystencjalnej pustce, wyróżnia jej trzy podstawowe elementy: depresję, uzależnienie i agresję, które są sygnałem, że człowiek podąża w przeciwnym kierunku niż spełnienie, samoświadomość i podnoszenie poziomu sensu życia. Istnieje narzędzie używane w psychoterapii, mianowicie Test Sensu Życia (ang. *Purpose in Life*, PIL), którego autorami są James C. Crumbaugh i Leonard T. Maholick. Został on opracowany na podstawie logoterorii i logoterapii Frankla i służy do oceny natężenia stopnia poczucia sensu życia (Życińska, Januszek 2011).

Maria: Miałam możliwość oglądać rozwój swoich organizatorów Kursów TH w różnych miastach i nie dość, że zauważyłam postępujący dostatek, to jeszcze ułożenie relacji, a najpiękniejsze zmiany są takie, że rodzina, która była źródłem bólu, nagle się staje źródłem radości i spotkań, współczucia i miłości.

W wypowiedzi Marii najistotniejszym elementem sensu życia okazuje się wybaczenie, prowadzące do zmiany w relacjach z bliskimi. Carl Gustav Jung uważał, że sens życia jest czynnikiem kierującym rozwój w okresie

średniej dorosłości. Twierdził on, że aktywność duchowa jest świadectwem dojrzałych celów życiowych (Prus 2013). Jarosław Michalski (2011), kontynuując myśl Frankla, podejmuje temat sensu życia w praktyczny sposób i dąży do edukacji pedagogów tak, by swoją osobowością i prezentowanymi wartościami wychowywali kolejne pokolenia pełne uznania dla życia, a unikające nicości egzystencji.

Maria: Poprzez tą trwałą zmianę uczuć u studentów, którzy nauczyli się ufać Stwórcy, zauważyłam, że umiejętność rozpoznawania swojego duchowego planu jest łatwiejsza. Po kursach studenci zaczynają zmieniać miejsca zamieszkania, ufają Stwórcy, że podejmują właściwą decyzję. Nie uciekają tak jak kiedyś w PRL-u, gdy były jakieś problemy, to trzeba było emigrować, ale z tego powodu, że miały spotkać tam bratnią duszę albo metodę, która dalej miała ich rozwijać. A znam osoby, które się przeprowadziły z bogatych krajów do Polski, właśnie rozpoznając swoją życiową misję.

W kontekście powyższych wypowiedzi namysł nad sensem życia opiera się na odnalezieniu punktu zwrotnego, zauważeniu, że dotychczasowe działania wciąż prowadzą do tych samych efektów i że czas na zmiany. Gdy pojawia się moment autorefleksji i zgoda na zmianę kierunku, zgoda na rozwój duchowy, nadchodzi szansa na pozytywne spojrzenie na swoje życie. Ten moment jest kluczowy dla rozwoju i wzniesienia się ponad samego siebie.

3. Rozwój zdolności parapsychicznych

Parapsychologię określa się jako naukę o anomalnych zjawiskach mentalnych. Anomalie we współczesnym, naukowym i psychologicznym rozumieniu są zjawiskami realnymi, ale niewytłumaczalnymi (Gruber 2000). Elementami tej dziedziny są: percepcja pozazmysłowa (ESP: *Extra Sensory Perception*) i psychokineza (PK: *Psychokinesis*). W skład ESP wchodzi trzy fenomeny mentalne, mianowicie: telepatia – wymiana informacji na odległość, jasnowidzenie – odbieranie informacji na odległość, prekognicja – przewidywanie. Psychokineza jako fenomen fizyczny określa zdolność umysłu do wpływania na przedmioty (Polidoro 2006).

Maria: Jedną z takich moich ulubionych historii to jest taka, kiedy prowadziłam kurs jeszcze w Colorado Springs, kiedy siedzieliśmy sobie pod drzewem, zauważyłam, że osoby idące kanionem, szczególnie pieski i dzieci, omijały niewidzialną przeszkodę. Połączyliśmy się ze Stwórcą i mój student już na stopniu podstawowym rozpoznał, że ileś lat wcześniej biło się dwóch Indian

i jeden z nich poległ tam. Jego energia była w tym miejscu, a pieski i dzieci rozpoznawały tę energię. Oczyszcziliśmy miejsce, odprowadziliśmy dusze na rejony przeznaczone przez Stwórcę. Poprzez rozwój zdolności parapsychoicznych można oczyszczać domy, ziemię, osoby czy przestrzeń.

Narratorka odniosła się w wypowiedzi do naturalnych procesów zachodzących w świecie, ale jeszcze nierozpoznanych i nieuznanych naukowo. Podobnie pisze Milan Ryzl (1995): „Przyznaję, iż nie wiemy jeszcze dokładnie, co to jest parapsychologia, ale w innych dziedzinach nauki bywa podobnie: fizycy nie znają istoty siły ciężenia, istoty elektronów, biolodzy nie znają istoty życia, a psychologowie istoty świadomości. Wiemy jednak, iż w każdym z podanych wyżej przykładów chodzi o naturalne procesy, mieszczące się w schemacie wszechświata. Człowiek będzie mógł je zrozumieć, gdy posiędzie o nich wystarczającą wiedzę. [...] Postęp nauki przyczynił się niewątpliwie do demistyfikacji tzw. niezwykłości oraz do odebrania tajemniczej otoczki okultyzmu zagadkowym do tej pory zjawiskom, kontrolowania i wykorzystywania ich dla dobra człowieka” (Ryzl 1995, s. 10).

Maria: Pewnego razu Stwórca pogał mnie do Lublina, nie wiedziałam po co, bo przyszło bardzo mało osób na kurs, ale okazało się, że chodziło o uzdrowienie tych wszystkich zagubionych dusz z Trebinki, które nadal były zawieszane pomiędzy trzecim a czwartym planem.

W Szkocji na Uniwersytecie w Edynburgu można zdobyć zawód parapsychologa (Vatt 2021). Parapsychologię wykłada się na Uniwersytecie Lund (Szwecja), Uniwersytecie w Utrechcie (Holandia), Uniwersytecie Laterańskim w Rzymie (Włochy), Uniwersytecie we Fryburgu (Niemcy) i na uniwersytetach amerykańskich: Duka w Północnej Karolinie, w Princeton i J. Kennedy'ego. W Szwecji pojawiła się zapowiedź pierwszej profesury z parapsychologii (Instytut Psychologii Stosowanej, 2021). W Polsce zajęcia z parapsychologii i psychotroniki prowadzi się jedynie w kołach zainteresowań lub pod postacią fakultetów przy kierunku psychologia. Michał Urbański (2007) pisze: „aby poznać granice nauki i skorzystać pozytywnie z paranauk, trzeba poznać to, co znajduje się poza granicami nauki. Wymaga to jednak nabycia pewnych umiejętności parapsychoicznych, bioenergoterapeutycznych itd.” (Urbański 2007, s. 14).

Hanna: Dwaj naukowcy Alyce i Elmer Green z kliniki Menninger odkryli, że fale Theta są związane z głębokim stanem wyciszenia ciała, emocji i myśli.

Co w efekcie pozwala na to, że niesłyszalne i niewidzialne rzeczy pojawiły się w świadomości w postaci takich, można powiedzieć obrazów, które towarzyszą zasypianiu, takich hipnagogicznych obrazów. I kiedy zapisywali te wszystkie postępy ze swoich badań, byli bardzo zdumieni wręcz ogromną ilością informacji zwrotnych od ludzi, którzy brali udział w tym badaniu, między innymi: bardzo dobre poczucie psychiczne, samopoczucie, wiele osób zaczęło zgłaszać poprawę w relacjach osobistych i wiele osób mówiło, że pojawiały się obrazy z dzieciństwa, takie przebliski świadomości.

Wypowiedź Hanny nawiązuje do opisów współczesnego badacza, lekarza i naukowca Joe Dispenzy, który bada zdolności nadprzyrodzone poprzez badania mózgu i pola magnetycznego serca. Twierdzi, że kluczem do zwiększania zdolności parapsychicznych jest koherencja (wewnętrzna spójność, spokój) serca i umysłu. Koherentne serce wytwarza mierzalne pole magnetyczne, które wychodzi poza ciało. Pole magnetyczne jest energią, energia zaś częstotliwością, niosącą informację (myśl, intencję), która oddziałuje na serca innych osób, nawet oddalonych fizycznie. To oznacza połączenie z polem światła i informacją, które wpływają na każdego (Dispenza 2017). Naukowcy odkryli, że atomy stworzone są z jądra, elektronów oraz pola, ale to pole właśnie stanowi 99,999% całego atomu, czyli w większości jest on zbudowany z informacji, częstotliwości. Dalsza konsekwentna obserwacja atomu pokazała, że elektrony poruszają się w nieskończenie wielu wariantach, a układa je obserwator. Terminy naukowe określające ten rodzaj doświadczenia to kolabs funkcji falowej lub zdarzenie kwantowe.

Hanna: U wielu osób zdolności te zostały zakopane pod wieloma warstwami strachu, lęku, żalów, uraz. Dzięki zharmonizowaniu czakr, czyli centrów energetycznych, aktywują się zmysły parapsychiczne. Jedna ze studentek opowiedziała na forum swój przypadek, gdy wracała do domu, bardzo nie chciało jej się iść na kolejny przystanek, ale intuicja podpowiadała „idź na kolejny przystanek, idź na kolejny przystanek”, więc poszła. I co się okazało? Był tam człowiek, wszyscy przechodzili i mówili, że pijak, że co on wyprawia. A ona usłyszała głos, że ten człowiek jest w śpiączce cukrzycowej. Jako doktor medycyny wiedziała, że przy cukrzycy wytwarzają się tzw. ciała ketonowe i jest podobna woń do alkoholu. Wykonała proces uzdrawiania metodą TH, człowiek wstał i pojechał do domu, bez potrzeby zwywania karetki.

Instruktorzy opisują zdolności parapsychiczne jako coś naturalnego dla każdego i same korzystają z tych zdolności każdego dnia, ucząc innych.

W konsekwencji w ich opinii umiejętności jasnowidzenia, jasnosłyszenia, jasnoczucia, telepatii czy prekognicji stanowią człon rozwoju duchowego człowieka.

Podsumowanie

Można postawić jeszcze wiele pytań dotyczących duchowości, sposobów jej rozwoju, skuteczności metod, szkoleń, warsztatów, trafności literatury i tego, co człowieka popycha do rozwoju w tym właśnie kierunku. Jednak duchowość oraz jej rozwój zawsze stanowią osobistą, wewnętrzną podróż człowieka. Zarówno instruktorki metody TH, które mają ogromną wiedzę i doświadczenie, jak i studenci nadal trwają w rozwoju. Rozwoju do życia w miłości, akceptacji, pokoju, a może nawet bycia miłością, akceptacją i pokojem. Metoda TH dla wielu studentów jest właśnie fragmentem drogi. Z wypowiedzi instruktorek wynika, że wielu studentów po kursie, na którym oczyścili osąd, żal, złość czy ból ze swojej historii, a przede wszystkim swoje myśli na temat przeszłych zdarzeń, nadal trwa w rozwoju duchowym, prawdopodobnie już inną metodą, być może bardziej samodzielnie, zaczynając z innego poziomu świadomości.

Refleksje dotyczące duchowej sfery życia człowieka dorosłego składają się do głębokich przemyśleń i rozważań, które mają cechy edukacji dorosłych i uczenia się z własnej historii. Z andragogicznego punktu widzenia „to właśnie duchowy rozwój człowieka staje się w starości atrybutem dojrzałości” (Fabiś, Błachnio 2015).

Z przeprowadzonych badań wynika, że rozwój duchowy kieruje człowieka dorosłego w stronę namysłu nad sensem egzystencji, do wysublimowania punktu zwrotnego, refleksji nad skutecznością zmiany świadomości. Wraz z odwagą spojrzenia głęboko w siebie, w swoje myśli, przekonania i uczucia, wraz ze zgodą na zmianę kierunku, na rozwój duchowy nadchodzi szansa na pozytywne spojrzenie na swoje życie. Ten moment jest kluczowy dla rozwoju i wzniesienia się ponad samego siebie.

Bibliografia

- Adamska-Rutkowska D. (2016), *Związek ducha i materii. Naukowe dowody na istnienie rzeczywistości równoległych*, Białystok.
- Adamska-Rutkowska D. (2018), *Świadomość wielowymiarowa w świetle badań naukowych*, Białystok.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa.
- Dispenza J. (2017), *Twoje nadprzyrodzone zdolności. Sprawdź, jak wiele potrafisz*, Białystok.
- Fabiś A., Błachnio A. (2015) (red.), *Duchowość jako kategoria egzystencji i transcendencji w starożytności*, Kraków.
- Frankl V. (1984), *Homo patient*, Warszawa.
- Frankl V. (2012), *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa.
- Fromm E. (2018), *O sztuce miłości*, Poznań.
- Goldsmith J.S. (2011), *Sztuka duchowego uzdrawiania*, Kraków.
- Gruber E.R. (2000), *Tajny świat parapsychologii. Szpiegowski program badawczy CIA i rewolucyjne odkrycia nowej parapsychologii*, Warszawa.
- Heszen I. (red.) (2005), *Zmienność wymiarów zdrowia na przestrzeni życia człowieka*, Kraków.
- Kłoczkowski J.A. (red.) (2006), *Czym jest duchowość? Kontekst religijny i kulturowy*, Poznań.
- Mariański J. (2013), *Sens życia, wartości, religia – studium socjologiczne*, Lublin.
- Michalski J.T. (2011), *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Victora E. Frankla*, Toruń.
- Mikusińska A. (red.) (2008), *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Ogińska-Bulik N. (2016), *Negatywne i pozytywne następstwa doświadczonej traumy – rola ruminacji*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 3.
- Olesiński P. (2013), *Rozwojowe ujęcie Trójczynnikowej Teorii Miłości Sternberga – trójwarstwowa miłość*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 2.
- Pasek Z. (red.) (2008), *Od religijności ku duchowości. Przyczynek do przemian kultury współczesnej*, Kraków.
- Powell J. (1992), *Jak kochać i być kochanym*, Pelplin.
- Perkowska-Klejman A. (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
- Prus P. (2013), *Wspomnienia, sny, myśli. (Nie)świadoma biografia C.G. Junga*, „Studia z Historii Filozofii”, nr 3(4).
- Puzynina J. (red.) (2016), *Jaka duchowość*, Wrocław.
- Ryż M. (1995), *Parapsychologia praktyczna, czyli naturalne metody pobudzania szóstego zmysłu*, Wrocław.
- Steine R. (2003), *Od fizyczności człowieka do duchowości świata*, Gdynia.
- Sternberg R.J. (1986), *A triangular theory of love*, „Psychological Review”, nr 2.
- Studen S., Janowski K. (2016), *Trauma – kontrowersje wokół pojęcia, diagnoza, następstwa, implikacje praktyczne*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 3.

- Stibal V. (2011), *Theta Healing. Wprowadzenie do Nadzwyczajnej Metody uzdrawiania Energii*, Warszawa.
- Stibal V. (2012), *Theta Healing dla zaawansowanych*, Warszawa.
- Stibal V. (2013), *Theta Healing – choroby i zaburzenia*, Warszawa.
- Stibal V. (2014), *Theta Healing – rytm odnalezienia swojej idealnej wagi*, Warszawa.
- Stibal V. (2017a), *Siedem planów egzystencji. Filozofia techniki Theta Healing*, Warszawa.
- Stibal V. (2017b), *Znajdź swoją bratnią duszę z Theta Healing*, Warszawa.
- Stibal V. (2020), *Theta Healing – dociekanie przekonań*, Warszawa.
- Stopińska-Pająk A. (2020), *Wprowadzenie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- Szczukiewicz P., Szczukiewicz A. (2018), *Logoterapia Viktora Emila Frankla w psychoterapii i poradnictwie psychologicznym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, nr 2.
- Terzani T. (2011), *Nic nie zdarza się przypadkiem*, Warszawa.
- Tolle E. (2008), *Nowa ziemia. Przebudzenie świadomości sensu życia*, Warszawa.
- Turner V. (2010), *Proces rytualny: struktura i antystruktura*, Warszawa.
- Wisłocka M. (2016), *Sztuka kochania*, Warszawa.
- Wojciszke B. (2021), *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zaangażowanie*, Gdańsk.
- Znanięcka M. (2016), *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Gdańsk.
- Życińska J., Januszek M. (2011), *Test Sensu Życia (Purpose in Life Test, PIL) J. C. Crumbaugh i L. T. Maholicka: analiza psychometryczna*, „Zasopismo Psychologiczne”, t. 17, nr 1.

Netografia

- Bartke M. (2021), <https://mariannabartke.com/theta-healing/> [dostęp: 18.06.2021].
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/agape.html> [dostęp: 2.11.2021].
- Instytut Psychologii Stosowanej (2021), <https://www.psychologia.org/parapsychologia-na-universytetach> [dostęp: 10.07.2021].
- Kaczkowska K. (2014), <http://szuflada.net/theta-healing-okiem-sceptyczki/> [dostęp: 24.03.2022].
- Kancerz L. (2020), <https://lidiakancerz.com/vianna-stibal-to-tworca-metody-theta-healing/> [dostęp 20.10.2021].
- O'Veritas P. (2015), <https://thetahealingfraud.wordpress.com/2013/07/29/court-decision-vianna-and-theta-healing-guilty-of-fraud/> [dostęp: 25.03.2022].
- Polidoro M. (2006), <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5145> [dostęp: 7.07.2021]
- Putkiewicz A. (2011), <https://www.alchemiaduszy.pl/metody/theta-healing/> [dostęp: 21.10.2021].
- Stibal V. (2021), <https://www.thetahealing.com/> [dostęp: 15.06.2021].
- Vatt C. (2021), <https://koestlerunit.wordpress.com> [dostęp: 8.07.2021].

Przemysław Jatkiewicz

<https://orcid.org/0000-0003-2845-0778>

Uniwersytet Gdański

Piotr Cholewiński

<https://orcid.org/0000-0003-1330-2668>

Uniwersytet Gdański

Wpływ mediów społecznościowych na poziom kompetencji cyfrowych polskich internautów

The impact of social media on the level
of digital competences of Polish Internet users

Streszczenie. Artykuł zawiera omówienie badań ankietowych mających na celu zweryfikowanie hipotezy, że korzystanie z mediów społecznościowych ma negatywny wpływ na poziom kompetencji cyfrowych. Autorzy na podstawie wstępnych obserwacji stwierdzili, że media społecznościowe są dedykowane do pracy na mobilnych platformach sprzętowych, a częste użytkowanie specyficznego oprogramowania z nimi związanego może niekorzystnie wpływać na podstawowe umiejętności cyfrowe. Platformy społecznościowe, choć łatwe w podstawowym użyciu, zawierają jednak funkcje konfiguracyjne, które zazwyczaj nie są łatwo dostępne.

W wyniku przeprowadzonych testów statystycznych stwierdzono korelację między dziennym czasem, jaki użytkownicy poświęcają mediom społecznościowym, i częstotliwością ich użytkowania a poziomem kompetencji cyfrowych. Nieco słabsza korelacja występuje między wiekiem respondentów a poziomem kompetencji cyfrowych.

Uzyskane wyniki pozwoliły na obalenie postawionej hipotezy oraz na sformułowanie nowej, odwrotnej, że intensywność korzystania z mediów społecznościowych korzystnie wpływa na kompetencje cyfrowe, której potwierdzenie wy-

mogą jednak przeprowadzenia dodatkowych, szerszych badań, uwzględniających poziom wykształcenia oraz doświadczenia w pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, media społecznościowe, umiejętności cyfrowe, platformy społecznościowe

Abstract. The article presents a discussion of surveys aimed at confirming the hypothesis that the use of social media has a negative impact on the level of digital skills. Based on preliminary observations, the authors concluded that social media are dedicated to work on mobile hardware platforms, and the frequent use of specific software associated with them may adversely affect basic digital skills. Although easy to use, social platforms contain configuration functions which are usually not easily accessible. The research used the British Basic Digital Skills model, which, in the authors' opinion, is more suitable for self-assessment by respondents than more complex models such as the DigComp Framework.

As a result of the conducted statistical tests, a positive, strong correlation was found between the daily time that users spend on social media, the frequency of their use, and the level of digital competences. There is also a positive but weaker correlation between the age of respondents and the level of digital competences. The results made it possible to refute the hypothesis and to formulate a new, opposite one, that the intensity of using social media has a positive effect on digital competences. Its confirmation, however, requires additional, wider research that would take into account the level of education and contact with IT technology at work.

Keywords: digital competences, social media, digital skills, social networks

Wstęp

Media społecznościowe stanowią temat, któremu piśmiennictwo z zakresu nauk o zarządzaniu poświęciło wiele uwagi (Budzanowska-Drzewiecka 2021; Walicka i in. 2020). Szeroko opisywano ich zastosowanie w dydaktyce i marketingu, jak również analizowano ich negatywny wpływ na bezpieczeństwo i zdrowie użytkowników. Niniejszy artykuł ma na celu włączenie się w dyskusję na temat konsekwencji korzystania z mediów społecznościowych. Autorzy zaobserwowali, że zaangażowanie w tworzenie lub od-

biór treści publikowanych w portalach społecznościowych nie idzie w parze z nabywaniem umiejętności posługiwania się nowymi technologiami. Postawili hipotezę, że media społecznościowe mają negatywny wpływ na kompetencje cyfrowe ze względu na dużą ilość czasu, jaki poświęcają im użytkownicy, oraz specyficzne rozwiązania techniczne. W celu potwierdzenia sformułowanej hipotezy zebrano dane za pomocą ankiet i poddano je analizie metodami statystyki opisowej (Amir i in. 2019, s. 152).

W części pierwszej artykułu przedstawiono charakterystykę mediów społecznościowych uwzględniającą ich rozwój, podział i sposób dostępu. W kolejnej omówiono kompetencje cyfrowe, zaprezentowano sposoby ich nabywania oraz pomiaru, jak również poziom kompetencji cyfrowych w społeczeństwie. Następna część zawiera opis i wyniki przeprowadzonych badań ankietowych. Artykuł kończy podsumowanie, w którym autorzy analizują otrzymane wyniki pod kątem potwierdzenia lub odrzucenia postawionej hipotezy oraz wskazują na dalsze kierunki badań.

Charakterystyka mediów społecznościowych

Jako jeden z pierwszych o mediach społecznościowych pisał Howard Rheingold, który nie używał jednak powszechnie stosowanej współcześnie nazwy *social media*, lecz *virtual communities*, definiując je jako zbiorowości społeczne, powstałe w sieci, gdy dostateczna liczba osób prowadzi publiczne, emocjonalne dyskusje na tyle długo, by wytworzyć w cyberprzestrzeni sieci osobistych relacji (Rheingold 1993, s. 6). Co ciekawe, samo pojęcie *social media* było stosowane znacznie wcześniej, bo już w drugiej połowie XIX w. (Toczyski 2014, s. 58). Obecnie stosowane definicje, pochodzące z pierwszej dekady XXI w., nie nawiązują do wcześniejszych użyć i opisują zorganizowane formy działalności społecznej w Internecie. Formy te zostały sklasyfikowane pod względem reprezentatywności społeczeństwa i liczby form przekazu oraz autoprezentacji i autoujawnienia rozumianego jako świadome lub nieświadome ujawnienie danych osobowych, co zostało przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Klasyfikacja mediów społecznościowych

		Reprezentatywność społeczeństwa i liczby form przekazu		
		niska	średnia	wysoka
Autoprezentacja i autoujawianie	wysoka	blogi	portale społecznościowe (np. Facebook)	wirtualne światy społeczne (np. Second Life)
	niska	projekty zbiorowe (np. Wikipedia)	społeczności skupione wokół treści (np. YouTube)	wirtualne światy gier (np. World of Warcraft)

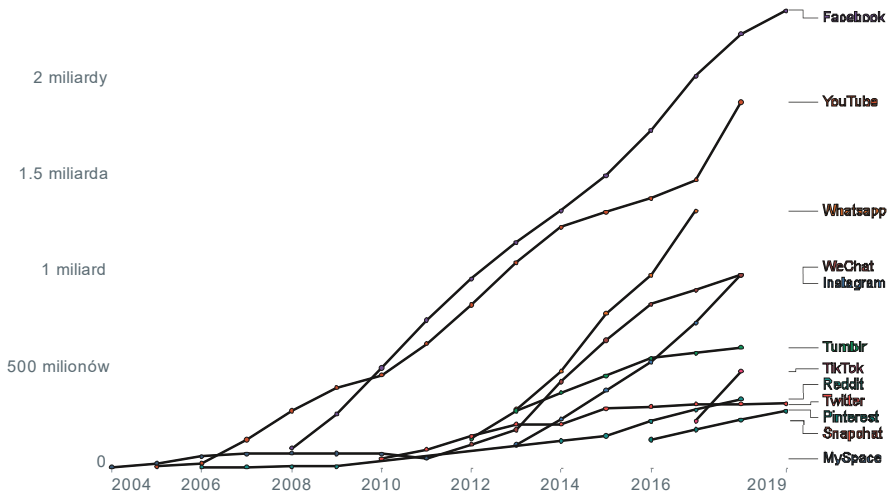
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rheingold 1993, s. 62.

Za pierwszą sieć społecznościową uznaje się powstały w 1994 r. Beverly Hills Internet, przemianowany później na GeoCities (Miligan 2017, s. 138). Prawdziwym przełomem w świecie mediów społecznościowych było pojawienie się w 2004 r. portalu Facebook, który w języku polskim miał premierę 4 lata później (Gawrol 2017, s. 52). Od tego czasu notuje się gwałtowny wzrost liczby aktywnych użytkowników, jak i liczby samych platform społecznościowych, co zostało zaprezentowane na wykresie 1.

Na przestrzeni lat zwiększeniu uległ również średni czas, który poświęcają użytkownicy na codzienne korzystanie z mediów społecznościowych. Na początku 2021 r. polscy internauci w liczbie 25,9 mln spędzali w mediach społecznościowych średnio 1 godzinę i 59 minut dziennie (Kemp 2021, s. 17–18), czyli o 38% więcej czasu niż zaledwie 5 lat temu.

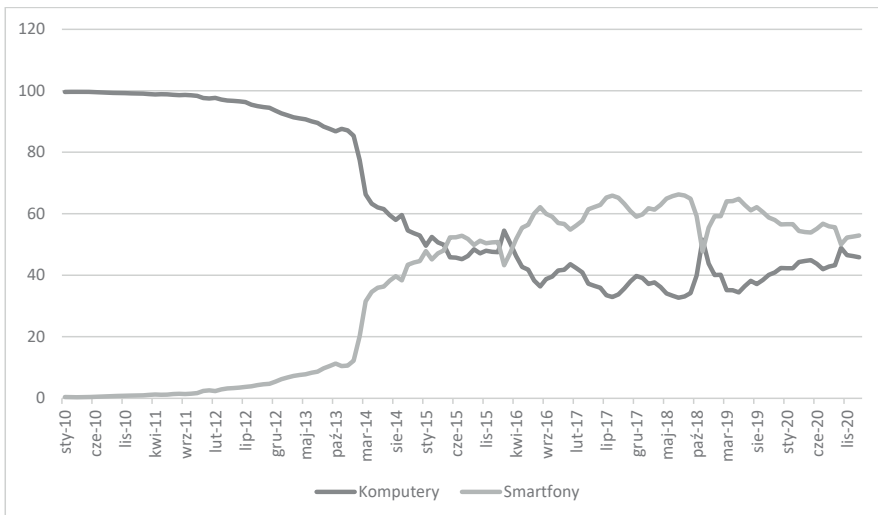
Tak szybki wzrost popularności mediów społecznościowych jest możliwy dzięki dostępności szerokopasmowego Internetu oraz urządzeń komputerowych. Mimo że niektóre platformy społecznościowe oferują opcje ograniczonego zużycia danych czy też – jak w przypadku YouTube – ustawienia jakości oglądanego materiału wideo szybkie i stabilne łącze warunkuje prawidłowe korzystanie z nich. Według danych GUS za 2020 r. 90,4% gospodarstw domowych w Polsce miało dostęp do Internetu, a 89,6% łącze szerokopasmowe (GUS 2020, s. 135). Druga dekada XXI w. przyniosła zmiany na rynku urządzeń komputerowych. Urządzenia mobilne, tj. smartfony, zaczęły wypierać komputery stacjonarne i laptopy, co zostało zaprezentowane na wykresie 2.

Wykres 1. Liczba użytkowników platform społecznościowych w latach 2004–2019



Źródło: Sheth (2020).

Wykres 2. Udział w rynku urządzeń na przestrzeni lat 2011–2021



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Statystyka globalna Statcounter.

Choć komputery dysponują większą mocą obliczeniową, możliwościami konfiguracyjnymi oraz znacznie bogatszą gamą aplikacji, w tym programów biurowych, to użytkownicy mediów społecznościowych preferują smartfony, co zostało przedstawione w tabeli 2 (Dean 2021).

Tabela 2. Wykorzystanie urządzeń zapewniających dostęp do mediów społecznościowych

Urządzenie	Procent (%) użytkowników
Tylko smartfon	78
Tylko komputer	2
Oba urządzenia	20

Źródło: opracowanie własne.

Przyczyną tego zjawiska jest właśnie mobilność urządzeń, które są w stanie zbierać dane użytkownika, takie jak: zdjęcia, filmy, pozycje geograficzne związane z jego aktywnością w czasie rzeczywistym. Niebagatelną rolę odgrywa również nieskomplikowana obsługa podstawowych funkcjonalności. Jednak bardziej zaawansowane funkcje, ze względu na niewielkie rozmiary ekranu i brak osobnej klawiatury, są trudne do użycia, co sprawia, że użytkownik najczęściej ich nie stosuje.

Modele i poziom kompetencji cyfrowych

Pojęcie kompetencji cyfrowych (ang. *digital competences*) lub e-kompetencji stosowane jest częściej w dokumentach legislacyjnych niż w literaturze przedmiotu. Stanowią one harmonijny zespół wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać technologie cyfrowe w różnych obszarach życia. Przez pojęcie technologii cyfrowych należy rozumieć nie tylko komputery, lecz także smartfony, tablety oraz inne urządzenia, takie jak paczkomaty, biletomaty, bankomaty. W terminologii tego obszaru funkcjonują również zbliżone terminy, tj. umiejętności cyfrowe (ang. *digital skills, e-skills*), alfabetyzacja cyfrowa (ang. *digital literacy*) (Buchholtz i in. 2015, s. 14–15) oraz umiejętności informatyczne. Ostatni z wymienionych terminów jest efektem nieprecyzyjnego tłumaczenia *Załącznik Parlamentu Europejskiego i Rady* (Parlament Europejski i Rada 2006,

s. 4), w których kompetencje informatyczne zostały zdefiniowane następująco: „Kompetencje informatyczne obejmują umiejętności i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywaniu komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu”. Wspomniane umiejętności obejmują:

- poszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji,
- wykorzystywanie informacji w krytyczny i systematyczny sposób,
- ocena adekwatności informacji,
- wykorzystywanie narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji,
- docieranie do usług oferowanych w Internecie,
- stosowanie TSI jako wsparcia krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

Bardziej precyzyjny opis umiejętności cyfrowych można znaleźć w Europejskich Ramach Kompetencji Cyfrowych – DigComp (ang. *Digital Competence Framework for Citizens*) (Vuorikari i in. 2016, s. 9–10). Przygotowane przez zespół hiszpańsko-włoskich badaczy wyróżniają 21 kompetencji przypisanych do 5 obszarów, które zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Kompetencje cyfrowe według modelu DigComp

Obszary	Kompetencje
Umiejętność korzystania z informacji i danych	1.1. Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji i treści cyfrowych 1.2. Ocena danych, informacji i treści cyfrowych 1.3. Zarządzanie danymi, informacjami i treściami cyfrowymi
Komunikacja i współpraca	2.1. Komunikacja z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych 2.2. Dzielenie się informacjami i zasobami 2.3. Aktywność obywatelska online 2.4. Współpraca z wykorzystaniem technologii cyfrowych 2.5. Netykieta 2.6. Zarządzanie tożsamością cyfrową
Tworzenie treści cyfrowych	3.1. Tworzenie treści cyfrowych 3.2. Integracja i przetwarzanie treści 3.3. Przestrzeganie prawa autorskiego i licencji 3.4. Programowanie

Tabela 3. Kompetencje cyfrowe według modelu DigComp (ciąg dalszy)

Obszary	Kompetencje
Bezpieczeństwo	4.1. Narzędzia służące ochronie 4.2. Ochrona danych osobowych 4.3. Ochrona zdrowia fizycznego i psychicznego podczas używania technologii cyfrowych 4.4. Ochrona środowiska
Rozwiązywanie problemów	5.1. Rozwiązywanie problemów technicznych 5.2. Rozpoznawanie potrzeb i narzędzi niezbędnych do rozwiązywania problemu 5.3. Twórcze wykorzystywanie technologii 5.4. Rozpoznawanie braków w zakresie kompetencji cyfrowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ferrari 2013, s. 7–8.

Mniej złożony, lecz zdaniem autorów łatwiejszy do zastosowania w celach pomiaru, jest stworzony w Wielkiej Brytanii model Basic Digital Skills, który określa podstawowe kompetencje indywidualnych użytkowników, takie jak (Department for Education 2019):

- wysyłanie poczty elektronicznej,
- wyszukiwanie treści,
- przeglądanie stron WWW,
- wypełnianie formularzy online,
- identyfikacja i usuwanie spamu,
- określanie, którym serwisom można zaufać,
- określanie ustawień prywatności.

Jeszcze prostszy model zastosowany przez GUS zakłada podział użytkowników na 4 kategorie. Kategoria pierwsza to osoby nieposiadające żadnych ogólnych umiejętności cyfrowych. Mogły one korzystać w ciągu ostatnich 3 miesięcy z Internetu, ale nie posiadały żadnych z trzech umiejętności: informacyjnych, komunikacyjnych, umiejętności rozwiązywania problemów związanych z oprogramowaniem. Do kategorii drugiej, czyli osób o niskich umiejętnościach cyfrowych, należą użytkownicy posiadający którąś z wymienionych umiejętności. Kategoria trzecia – osoby posiadające podstawowe umiejętności cyfrowe – obejmuje użytkowników posiadających wszystkie umiejętności, ale przynajmniej jedną z nich na poziomie podstawowym. Ostatnia, czwarta kategoria to osoby o ponadpodstawowych umiejętnościach cyfrowych. Według danych GUS-u w 2020 r. ponad połowa Po-

laków posiadała podstawowe lub ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe, u 31,5% umiejętności były na niskim poziomie, a 18,3% społeczeństwa nie posiadało żadnych umiejętności cyfrowych (GUS 2020, s. 156).

„Alfabetyzm cyfrowy to umiejętność posługiwania się nowymi technologiami cyfrowymi, m.in. komputerem, Internetem, multimediami, potrzebna do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym oraz korzystania z nowej kultury medialnej i jej tworzenia” (Gregorczyk 2011, s. 99).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należy uznać, że termin „kompetencje cyfrowe” zawiera w sobie zarówno umiejętności cyfrowe, jak i alfabetyzm cyfrowy. Oprócz zdolności do stosowania szeroko pojętych technologii społeczeństwa informatycznego obejmuje również wiedzę i postawy.

Pokolenie Z, do którego należą osoby urodzone po 1997 r., to pierwsze pokolenie, które wychowało się w dobie ogólnodostępnego Internetu (Dimock 2019, s. 1). Pierwszy kontakt nowego pokolenia z Internetem następuje dość wcześnie, szybko stając się nieodłączną częścią życia i kształtując nowy rodzaj pokolenia C (ang. *connected*), dla którego świat cyfrowy staje się normalnością (Skibińska i in. 2015, s. 195). W Polsce dzieci najczęściej zaczynają przeglądać zasoby Internetu w wieku 6–7 lat (Urząd Komunikacji Elektronicznej 2017, 21). Tak wczesny dostęp do technologii rodzi potrzebę kształcenia społeczeństwa w zdobywaniu umiejętności cyfrowych.

Możliwość nabycia kompetencji cyfrowych przez dzieci i młodzież pojawia się w szkole. Czasy pandemii COVID-19 i spowodowana nimi konieczność edukacji zdalnej podkreśliły istotność edukacji cyfrowej zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Według UNESCO edukacja zdalna w kwietniu 2020 r. dotyczyła około 1,6 miliarda uczniów i studentów. Stąd też opracowano liczne programy mające na celu umożliwienie uczniom nabycie umiejętności cyfrowych już na etapie wczesnoszkolnym. Jednym z nich jest Digital Education Action Plan pozwalający na lepsze wykorzystywanie technologii cyfrowych w edukacji oraz rozwój umiejętności cyfrowych na potrzeby digitalizacji (Komisja Europejska 2020). Szkoły mają możliwość brania udziału w programach przygotowujących uczniów do zdobycia certyfikatów potwierdzających posiadanie umiejętności cyfrowych. Dobrym przykładem jest certyfikat ECDL (*European Computer Driving Licence*) znany w Polsce jako Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych oparty na ramach DigComp.

Potrzeba edukacji w dziedzinie kompetencji informatycznych występuje u dorosłych, których dotyczy zjawisko wykluczenia cyfrowego, odnoszą-

ce się zwłaszcza do osób w wieku od 55 do 74 lat, które stanowią aż 80,4% wszystkich niekorzystających z Internetu. Jako dwie główne przyczyny tego zjawiska podawane są: brak takiej potrzeby – 67,7% badanych oraz brak umiejętności – 52% badanych (Federacja Konsumentów 2021, s. 5).

Przebieg i wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań było określenie wpływu korzystania z mediów społecznościowych na poziom kompetencji cyfrowych użytkowników, a także ustalenie, jakie urządzenia są najczęściej przez nich używane i które medium społecznościowe preferują. W związku z wyznaczonymi celami głównym problemem badawczym jest pytanie: Czy i w jakim stopniu ilość czasu poświęcanego na korzystanie z mediów społecznościowych wpływa na poziom kompetencji cyfrowych użytkowników?

W II kwartale 2021 r. zdecydowano się przeprowadzić sondaż diagnostyczny (Apanowicz 2002, s. 761) z użyciem ankiety jako narzędzia badawczego (Witaszek 2007, s. 149). Utworzono ją w Google Forms i zamieszczono na portalach społecznościowych jednego z autorów. Ankieta umieszczona na portalu Instagram celowała w grupę użytkowników w przedziale wiekowym 14–24 lata, którzy prawdopodobnie są uczniami lub studentami. Formularz udostępniony na Facebooku był skierowany głównie do osób czynnych zawodowo. Mimo że nie ma gwarancji, iż ci sami respondenci wypełnili ankietę opublikowaną zarówno na platformie Facebook, jak i Instagram, sytuacja ta wydaje się jednak mało prawdopodobna. Łącznie odpowiedziało 140 respondentów, co na podstawie wzoru:

$$n = \frac{p(1-p)u^2}{\delta^2 + \frac{p(1-p)u^2}{N}}$$

gdzie:

n – liczebność próby

N – liczebność populacji

δ^2 – błąd

p – wielkość frakcji

u – 1.96, kwantyl rozkładu normalnego dla testu dwustronnego przy poziomie ufności 95%,

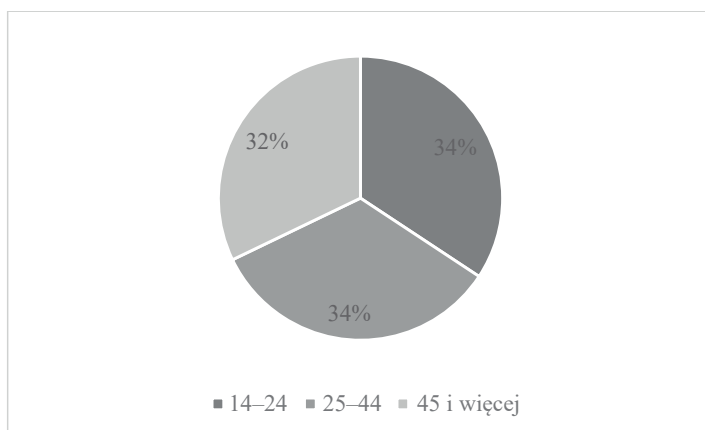
przy wielkości populacji 25,9 mln polskich użytkowników mediów społecznościowych pozwala na wnioskowanie na poziomie ufności 95%, ze średnim błędem 8%.

Udostępniona ankieta zawierała 7 pytań. Pierwsze dwa dotyczyły cech demograficznych, takich jak płeć i wiek. Zdecydowana większość, niemal 71% respondentów, to kobiety, co potwierdza założenie, że to właśnie internautki są bardziej aktywne w mediach społecznościowych (Kowalska 2013, s. 206). W kolejnym pytaniu ankietowani mieli do wyboru cztery przedziały wiekowe:

- 14–24 lata – przedprodukcyjny,
- 25–44 lata – produkcyjny mobilny,
- 45–65 lat – produkcyjny niemobilny,
- powyżej 65. roku życia – poprodukcyjny.

W pierwszych trzech grupach udało się dotrzeć do podobnej liczby ankietowanych. Jedynie trzy osoby zadeklarowały wiek w przedziale powyżej 65. roku życia. Odpowiedzi udzieliły zaledwie trzy osoby – dwie z nich za pośrednictwem Internetu, a jedna telefonicznie. Choć korzystała ona z Facebooka, to nie poradziła sobie z wypełnieniem ankiety. Zdecydowano się więc na połączenie dwóch ostatnich grup, co zostało zilustrowane na wykresie 3.

Wykres 3. Podział respondentów według wieku



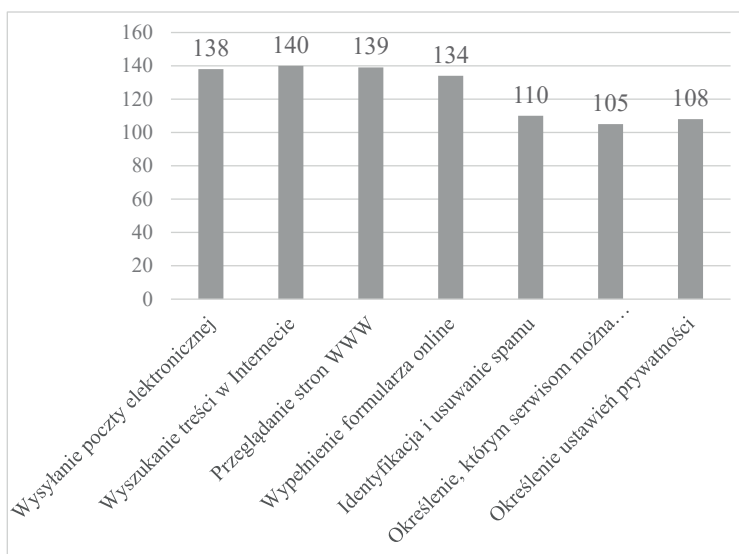
Źródło: opracowanie własne.

Pozostałe pytania dotyczyły już ściśle tematyki badań. W pytaniu o kompetencje cyfrowe respondenci mieli zaznaczyć wszystkie czynności, które potrafią wykonać. Lista zawierała następujące elementy, które odpowiadają modelowi Basic Digital Skills:

- wysłanie poczty elektronicznej,
- wyszukanie treści w Internecie,
- przeglądanie stron WWW,
- wypełnienie formularza online,
- identyfikacja i usuwanie spamu,
- określenie, którym serwisom można zaufać,
- określenie ustawień prywatności,
- żadna z wymienionych.

Jako swoje umiejętności zdecydowana większość ankietowanych, między 95% a 100%, zaznaczyła cztery pierwsze odpowiedzi. Żaden z respondentów nie zadeklarował braku jakichkolwiek umiejętności cyfrowych z przedstawionej mu listy. Odpowiedzi respondentów zostały zaprezentowane na wykresie 4.

Wykres 4. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie o posiadane umiejętności cyfrowe



Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani zazwyczaj codziennie korzystają z mediów społecznościowych. Nieliczni w odpowiedzi na pytanie „Ile razy w tygodniu korzystasz z mediów społecznościowych?” wskazali mniejszą częstotliwość. Odpowiedzi zostały przedstawione w tabeli 4.

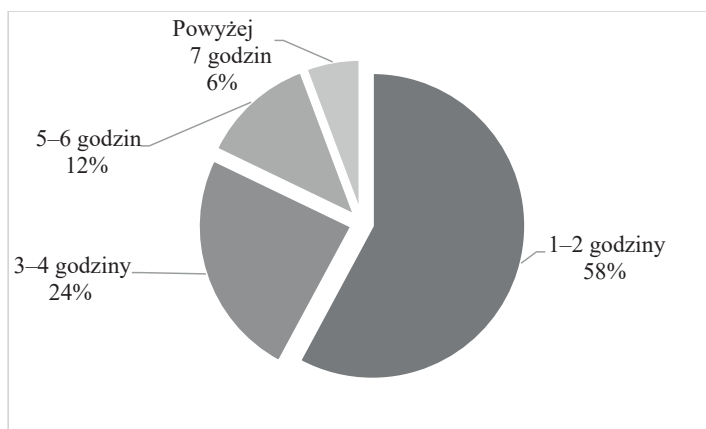
Tabela 4. Częstotliwość korzystania z mediów społecznościowych

Częstotliwość	% respondentów
Codziennie	87,77
Kilka razy w ciągu tygodnia (4–6 dni w tygodniu)	7,91
Mniej niż raz na tydzień	1,44
Rzadko (1–3 dni w tygodniu)	2,88

Źródło: opracowanie własne.

W następnym pytaniu respondenci mieli za zadanie określić ilość czasu, jaki poświęcają dziennie na korzystanie z mediów społecznościowych. Wyniki badań odnoszące się do tego zagadnienia prezentuje wykres 5.

Wykres 5. Odpowiedzi respondentów na pytanie o ilość czasu poświęcanego na media społecznościowe



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie największym zainteresowaniem respondentów cieszy się Facebook (49,3%), wskazany w odpowiedzi na pytanie „Z jakiego medium społecznościowego korzystasz najczęściej?”. Następne w kolejności to YouTube (27,9%) oraz Instagram (15%). Jedyne 5,7% ankietowanych wskazało na TikToka, choć były to wyłącznie osoby w przedziale wiekowym 14–24 lata. Tylko jedna osoba wskazała Twittera jako najczęściej używane przez siebie medium społecznościowe. Dwoje ankietowanych nie wybrało żadnego z wymienionych.

Ostatnie pytanie dotyczyło urządzeń komputerowych, jakich używają respondenci, korzystając z mediów społecznościowych. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 5.

Tabela 5. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie o wykorzystywane urządzenia

Urządzenia		Liczba respondentów
komputer stacjonarny		1
laptop		1
tablet		2
smartfon		52
2 urządzenia	smartfon, komputer stacjonarny	9
	laptop, tablet	1
	smartfon, laptop	37
	Smartfon, Tablet	4
3 urządzenia	smartfon, komputer stacjonarny, laptop	14
	smartfon, komputer stacjonarny, tablet	2
	smartfon, laptop, tablet	11
smartfon, komputer stacjonarny, laptop, tablet		6

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zaprezentowanych na rysunku 4 można by stwierdzić, że respondenci prezentują dość wysoki poziom umiejętności cyfrowych. Należy jednak zauważyć, że umiejętność przeglądania stron internetowych jest znacznie łatwiejsza do nabycia niż przykładowo określenie ustawień prywatności. Dlatego też autorzy zdecydowali się na uszeregowanie umiejętności cyfrowych modelu Basic Digital Skills

od najłatwiejszej do nabycia do najtrudniejszej oraz przypisanie im określonej liczby punktów, których suma pozwalałaby na wskazanie poziomu, jaki prezentuje każdy z respondentów. Punktacja ta została przedstawiona w tabeli 6.

Tabela 6. Punktacja przyznana umiejętnościom cyfrowym

Przypisana liczba punktów	Umiejętności
1	przeglądanie stron WWW
2	wysłanie poczty elektronicznej
3	wyszukanie treści w Internecie
4	wypełnianie formularza online
5	identyfikacja i usuwanie spamu
6	określenie, którym serwisom można zaufać
7	określenie ustawień prywatności

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci mogli uzyskać minimum 0 i maksimum 28 punktów stanowiących wyznacznik poziomu umiejętności cyfrowych. Minimalna liczba punktów, jaką osiągnęli, to 17, a maksymalna została przyznana aż 87 ankietowanym.

Najwyższy poziom kompetencji cyfrowych osiągają kobiety oraz osoby wykorzystujące wszystkie wymienione w ankiecie urządzenia, tj. smartfon, komputer stacjonarny, laptop, tablet. Co ciekawe, użytkownicy najbardziej popularnego medium społecznościowego – Facebooka oraz internauci posługujący się jedynie komputerem stacjonarnym charakteryzują się najniższym poziomem kompetencji cyfrowych.

Dane dotyczące zależności poziomu kompetencji cyfrowych od intensywności korzystania z mediów społecznościowych, zaprezentowane w tabeli 7, są niejednoznaczne. Wydawałoby się, że im dłuższy czas w ciągu dnia respondenci poświęcali mediom społecznościowym, tym wyższy poziom osiągnęli, jednak codzienne ich użytkowanie nie przynosiło takich efektów jak kilkukrotne w ciągu tygodnia.

Tabela 7. Poziom kompetencji cyfrowych w zależności od intensywności użytkowania mediów społecznościowych

Długość korzystania	Średni poziom	Częstotliwość korzystania	Średni poziom
1-2 godziny dziennie	23	codziennie	24
3-4 godziny dziennie	24	kilka razy w ciągu tygodnia (4-6 dni w tygodniu)	23
5-6 godzin dziennie	25	rzadko (1-3 dni w tygodniu)	28
powyżej 7 godzin dziennie	27	mniej niż raz na tydzień	22

Źródło: opracowanie własne.

W celu potwierdzenia zidentyfikowanych zależności wyliczono współczynniki rang Spearmana za pomocą następującego wzoru (Aczel 2000, s. 742):

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2-1)},$$

gdzie d_i ($i = 1, \dots, n$) są różnicami rang, a $n = 140$ liczbą obserwacji.

Współczynnik $r_s = 0,47$ świadczy o dodatniej, umiarkowanej korelacji między poziomem kompetencji cyfrowych a częstotliwością korzystania z mediów społecznościowych, podobnie jak $r_s = 0,61$ o dodatniej, umiarkowanej korelacji z dziennym czasem ich użytkowania.

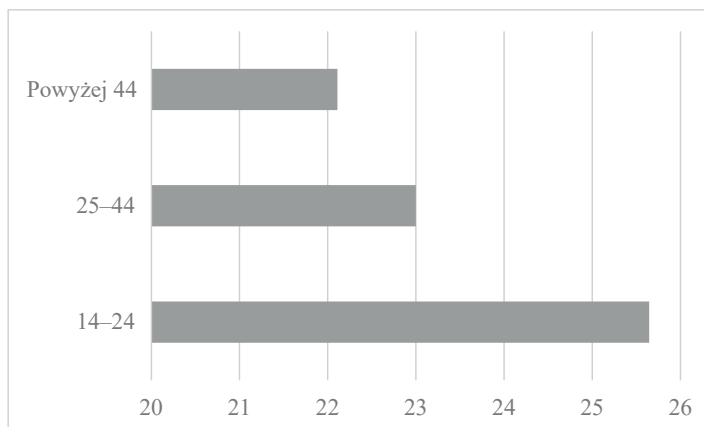
Ponieważ zauważono, że ludzie młodzi są intensywniej zaangażowani w media społecznościowe, co zostało przedstawione w tabeli 8, sprawdzono, jaki wpływ ma wiek na poziom kompetencji cyfrowych. Średni poziom kompetencji cyfrowych w zależności od przedziału wiekowego respondentów został zobrazowany na wykresie 6.

Tabela 8. Intensywność korzystania z mediów społecznościowych przez respondentów w poszczególnych grupach wiekowych

Wiek	Codziennie	Kilka razy w ciągu tygodnia (4–6 dni w tygodniu)	Mniej niż raz na tydzień	Rzadko (1–3 dni w tygodniu)
14–24	91,67%	6,25%	2,08%	0,00%
25–44	91,49%	6,38%	0,00%	2,13%
powyżej 44	80,00%	11,11%	2,22%	6,67%
	1–2 godziny dziennie	3–4 godziny dziennie	5–6 godzin dziennie	powyżej 7 godzin dziennie
14–24	18,75%	35,42%	29,17%	16,67%
25–44	70,21%	25,53%	4,26%	0,00%
powyżej 44	86,67%	11,11%	2,22%	0,00%

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 6. Średni poziom kompetencji cyfrowych w grupach wiekowych



Źródło: opracowanie własne.

Ponownie posłużono się współczynnikiem rang Spearmana, którego wartość 0,21 świadczy jednak o bardzo słabej, ale dodatniej korelacji poziomu kompetencji cyfrowej i wieku respondentów.

Wnioski

Pomimo pewnych mankamentów przeprowadzonych badań, związanych z brakiem losowości doboru respondentów, hipoteza o negatywnym wpływie mediów społecznościowych na kompetencje cyfrowe ze względu na dużą ilość czasu, jaki poświęcają im użytkownicy, oraz specyficzne rozwiązania techniczne została odrzucona. Ankietowani, którzy uzyskiwali dostęp do mediów społecznościowych jedynie za pomocą laptopa czy też komputera stacjonarnego, charakteryzowali się najmniejszym poziomem kompetencji. Poziom ten wzrastał niemal dwukrotnie, gdy stosowali oni również któreś z urządzeń mobilnych. Różnorodność stosowanego sprzętu jest także związana z odmiennymi systemami operacyjnymi i dedykowanymi im aplikacjami. Użytkownicy nie przyzwyczajają się więc do konkretnego układu menu i są otwarci na nowe rozwiązania. Poziom kompetencji zależy również od wieku, co jest spowodowane prawdopodobnie uwzględnieniem kompetencji cyfrowych w programach nauczania szkół i uczelni. Młodzi ludzie dysponują także większą ilością wolnego czasu, jaką mogą poświęcić na rozrywkę, w tym dostępną za pośrednictwem technologii informatycznych.

Zarówno wzrost częstotliwości, jak i długości czasu spędzonego nad treściami zawartymi w mediach społecznościowych nie skutkują obniżeniem średniego poziomu kompetencji cyfrowych. Przeprowadzone testy statystyczne pozwalają na sformułowanie hipotezy odwrotnej, tj. „Intensywność korzystania z mediów społecznościowych korzystnie wpływa na kompetencje cyfrowe”. Do jej potwierdzenia wymagane są jednak dodatkowe, szersze badania, uwzględniające poziom wykształcenia oraz stosowanie technik IT w pracy zawodowej. Istotny jest również sam stosunek respondentów do mediów społecznościowych. Część z nich może uważać, że nie warto poświęcać im zbyt wiele czasu.

Bibliografia

- Aczel A.D. (2000), *Statystyka w zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Apanowicz J. (2002), *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”, Gdynia.
- Budzanowska-Drzewiecka M. (2021), *Wyzwania stosowania działań marketingowych poprzez media społecznościowe z perspektywy zintegrowanej komunikacji marketingowej*, „Zarządzanie Mediami”, nr 9(2), s. 281–296.
- Buchholtz S. i in. (2015), *Analiza doświadczeń oraz identyfikacja dobrych praktyk w obszarze wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych w kontekście przygotowania szczegółowych zasad wdrażania Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 oraz koordynacji celu tematycznego 2*, Warszawski Instytut Studiów Ekonomicznych & Centrum Cyfrowe Projekt: Polska.
- Dean B. (2021), *Social Network Usage & Growth Statistics: How Many People Use Social Media in 2021?*, <https://backlinko.com/social-media-users> [dostęp: 15.05.2021].
- Department for Education (2019), *Essential digital skills framework*, <https://www.gov.uk/government/publications/essential-digital-skills-framework/essential-digital-skills-framework> [dostęp: 31.03.2022].
- Dimock M. (2019), *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*, „Pew Research Center”, nr 17(1), s. 1–7.
- Federacja Konsumentów (2021), *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii. Dostęp oraz korzystanie z Internetu i komputera w wybranych grupach społecznych*, <http://www.federacja-konsumentow.org.pl/n,6,1479,1,1,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html> [dostęp: 6.12.2021].
- Ferrari A. (2013), *IGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Report EUR 26035, Y. Punie, B. Brecko (eds.), Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Garwol K. (2017), *Rola mediów społecznościowych w edukacji – stan obecny i perspektywy rozwoju*, „Dydaktyka Informatyki”, nr 12, s. 51–56.
- Gregorczyk G. (2011), *O alfabetyzmie komputerowym i cyfrowym słów kilka*, „Mazowiecki Kwartalnik Informacyjny Meritum”, nr 3(22), s. 94–99.
- GUS (2020), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r.*, GUS, Warszawa–Szczecin.
- Kemp S. (2021), *Digital Poland. Datareportal*, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-poland> [dostęp: 10.11.2021].
- Komisja Europejska (2020), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027 Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej*, COM/2020/624 final.

- Kowalska M. (2014), *Funkcjonalność mediów społecznościowych jako siedem boków plastra miodu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie”, nr 40, s. 205–215.
- Milligan I. (2017), *Welcome to the web: The online community of GeoCities during the early years of the World Wide Web*, [w:] N. Brügger, R. Schroeder (eds.), *The Web as History*, UCL Press, London, s. 137–266.
- Parlament Europejski i Rada (2006), *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006/962/WE).
- Rheingold H. (1993), *The virtual community. Homesteading on the electronic frontier*, Addison-Wesley, Reading MA.
- Sheth J. (2020), *Borderless Media: Rethinking International Marketing*, „Journal of International Marketing”, nr 28(I), https://www.researchgate.net/publication/338777922_Borderless_Media_Rethinking_International_Marketing [dostęp: 5.09.2022].
- Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K. (2015), *Umiejętności informacyjne w kontekście nowej kultury uczenia się*, [w:] H. Batorowska (red.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym – teoria i praktyka*, t. 1, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków, s. 195–206.
- Statystyki globalne Statcounter, <https://gs.statcounter.com/> [dostęp: 5.09.2022].
- Steczkowski J. (1995), *Metoda reprezentacyjna w badaniach zjawisk ekonomiczno-społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Toczyski P. (2014), *O sednie terminu „social media”. „Web 2.0” a sprawność użytkowników w „generowaniu treści”*, „Kultura Popularna”, nr 41(03), s. 56–67.
- Urząd Komunikacji Elektronicznej (2017), *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów*, UKE, Warszawa.
- Vuorikari R. i in. (2016), *DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, ECDL Polska, Warszawa.
- Walicka S., Rożalska K., Fila J., Rybińska A. (2020), *„Szansa – nowe możliwości dla dorosłych”. Założenia i realizacja projektu w obszarze rozwijania umiejętności podstawowych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 27, s. 193–210.
- Witaszek Z. (2007), *Miejsce i rola sondaży w badaniu opinii społecznej*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 4, s. 141–162.



IV. AKTUALIA I RECENZJE

VI konferencja z cyklu Poznańskie Forum Dyskusyjne
Lifelong Learning: „Człowiek dorosły
w zróżnicowanych kontekstach życia”.
Jubileusz Profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza,
Poznań, 12–13 maja 2022 r.

Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu po raz szósty był organizatorem konferencji z cyklu Poznańskie Forum Dyskusyjne Lifelong Learning. Tegoroczna konferencja miała szczególną formułę, gdyż została połączona z jubileuszem Profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik, która jest pomysłodawczynią cyklicznych spotkań konferencyjnych w obszarze Lifelong Learning. Tegoroczna konferencja zatytułowana „Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia” odbyła się w dniach 12–13 maja 2022 r. Ideą przyświecającą temu cyklicznemu wydarzeniu było jak zawsze stworzenie przestrzeni do dyskusji, która w tym roku była skoncentrowana wokół różnorodnych aspektów dorosłości i uczenia się przez całe życie. Zaproponowany temat konferencji odzwierciedlał projekty badawcze realizowane przez Jubilatkę na przestrzeni jej bogatej biografii naukowej. Zaproszenie do udziału w konferencji przyjęli andragodzy i pedagodzy z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Konferencję przewodniczyła prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, a funkcję sekretarzy pełniły dr Joanna Szłapińska oraz dr Anna Wawrzonek.

Wystąpienia prelegentów zostały podzielone na trzy sesje plenarne oraz trzy sekcje tematyczne. Wszystkie części obrad dopełniały interesujące dyskusje i refleksje uczestników.

Konferencja rozpoczęła się obchodami jubileuszu Profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik, podczas których mowy okolicznościowe wygłosili:

prof. dr hab. Zbyszko Melosik, prorektor ds. relacji z otoczeniem społecznym; prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych oraz prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, kierownik Zakładu Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego. Wystąpienia okolicznościowe były okazją do zapoznania się z dorobkiem i osiągnięciami Jubilatki oraz jej nieprzecenionym wkładem w rozwój polskiej nauki. Dopełnieniem rozważań na temat rozwoju naukowego Jubilatki były osobiste refleksje prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik, która opatrzyła je tytułem *Moja droga do i w uniwersytecie – refleksja biograficzna*. Części pierwszej konferencji towarzyszyły także życzenia oraz gratulacje składane Jubilatce, wzbogacone oprawą muzyczną.

Podczas pierwszej sesji plenarnej wygłoszono dwa referaty, prezentujące niezwykle ważne problemy wpisujące się w tematykę konferencji. Pierwszy temat: *Kompetencje z przyszłości. Edukacja i zawody jutra* zaprezentowała prof. WSB dr hab. Zofia Szarota z Wyższej Szkoły Bankowej w Dąbrowie Górniczej. Kolejny referat: *Rola całościowego uczenia się w procesie transformacji uniwersytetów – między dostojnością a wymaganiami rynku* wygłosiła prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik. Oba wystąpienia spotkały się z ogromnym zainteresowaniem uczestników konferencji oraz stanowiły punkt wyjścia do burzliwej i długiej dyskusji na temat jakości kształcenia na współczesnym uniwersytecie oraz kierunków rozwoju uczelni wyższych w XXI w. Pierwszy dzień obrad zakończył się uroczystą kolacją jubileuszową.

Drugi dzień obrad rozpoczął się od sesji plenarnej, której przewodniczyli prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik oraz prof. dr hab. Ryszard Gerlach. Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej z tematem *O metodologii badań mieszanych w naukach społecznych*. Kolejnym prelegentem II sesji był prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, który wygłosił referat *Współczesne rynki kompetencji*. Jako ostatnia w pierwszej sesji plenarnej wystąpiła prof. UZ dr hab. Sylwia Słowińska, która przedstawiła temat *Aktywność kulturalno-edukacyjna starszych mężczyzn – szanse rozwojowe i wyzwania*. Obrady w pierwszej sesji plenarnej drugiego dnia konferencji zakończyła dyskusja, koncentrująca się głównie na przyszłości metodologii. Kolejnej sesji plenarnej przewodniczyły prof. DSW dr hab. Elżbieta Siarkiewicz oraz prof. UKW dr hab. Renata Tomaszewska. Podobnie jak podczas pierwszej sesji zostały zaprezentowane trzy wystąpienia. Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Ryszard Gerlach z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, który wystą-

pił z referatem *Człowiek dorosły w kontekście dyskursu o przyszłości pracy*. Drugi referat na temat *Uniwersytet Ludowy jako instrument społecznej inkluzji* wygłosił prof. AMW dr hab. Tomasz Maliszewski. Jako ostatnia podczas sesji plenarnej z tematem *Rozwój profesjonalny człowieka dorosłego – wyzwania metodologiczne i metodyczne* wystąpiła prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska. Po wystąpieniach nastąpiła dyskusja, w której podsumowaniu prof. Elżbieta Siarkiewicz podkreśliła relacyjny charakter działań podejmowanych w obszarze edukacji dorosłych.

Obrady w sekcjach zostały podzielone na trzy obszary tematyczne. Wystąpienia w sekcji I były skoncentrowane wokół problematyki człowieka dorosłego w zróżnicowanych sytuacjach życiowych oraz kontekstach edukacyjnych. Wystąpienia prelegentów i podjętą dyskusję moderowali dr Krzysztof Pierścieniak z Uniwersytetu Warszawskiego i dr Renata Konieczna-Woźniak z UAM. W trakcie sekcji I zaprezentowano pięć następujących tematów: dr Krzysztof Pierścieniak: *Dorośli wobec wyzwań ról podejmowanych w przestrzeni publicznej*; dr Jakub Wierzbicki: *Zachowania finansowe dorosłych w dobie inflacji – perspektywa psychologiczna*; dr Konrad Nowak-Kluczyński: *„Leg godt” – duńskie klocki 18+. Zabawka, wyraz pasji czy manifestacja poglądów Afoli?*; mgr Hanna Szumińska: *Dewaluacja wartości edukacji formalnej i nieformalnej w grupach osób wykluczonych społecznie. ZSK w diagnozie osób bezdomnych* oraz dr Renata Konieczna-Woźniak: *Generatywność w dorosłości – ja dla siebie i innych*. Wystąpienia wszystkich prelegentów zakończyła dyskusja. Referaty w sekcji II były skoncentrowane wokół problematyki dotyczącej rynku pracy, dynamiki przemian wskazanej przestrzeni oraz wynikających z tego implikacji dla edukacji dorosłych i doradztwa. Obradom w sekcji II przewodniczyły dr Anna Bilon-Piórko z DSW oraz dr Monika Christoph z UAM. Jako pierwsze w sekcji II głos zabrały dr Anna Bilon-Piórko i prof. DSW Joanna Minta, które przybliżyły temat *Zintegrowana Strategia Umiejętności (ZSU) w kontekście wyzwań i potrzeb współczesnego rynku pracy*. Kolejną prelegentką była dr Ewa Dębska, która wystąpiła z referatem *Znaczenie profilu refleksyjności w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych przez osoby dorosłe*. Dr Violetta Drabik-Podgórna i dr Marek Podgórný z Uniwersytetu Wrocławskiego zaprezentowali temat *Godna praca jako podstawa godnego życia – sugestie dla praktyki edukacyjnej i doradczej*. Kolejną prelegentką w sekcji II była dr Joanna Nawój-Połoczańska, która przedstawiła temat *Model kompleksowej rehabilitacji umożliwiającej podjęcie lub powrót do pracy – niepełnosprawność jako czynnik inspirujący do uczenia się*. Następnie wystąpiły dr Joanna Szłapiń-

ska z tematem *Procesy rozwojowe utalentowanych pracowników* oraz dr Monika Christoph z tematem *Platformy e-learningowe nowym wymiarem rozwoju pracowników*.

Obradom sekcji III przewodniczyły dr Ewa Krause z UKW i dr Anna Wawrzonek z UAM. Tematem przewodnim obrad w sekcji III były kwestie dotyczące akademii, różnych aspektów funkcjonowania uniwersytetów, które zgłębiano w pięciu następujących wystąpieniach: dr Helena Jędrzejczak, mgr Magdalena Osowska: *Uczelnia wychodząca poza własne mury – wspieranie uczenia się przez całe życie osób dorosłych spoza świata akademii*; dr Ewa Krause: *Matki-naukowszynie o łączeniu własnego macierzyństwa i kariery naukowej*; dr Izabela Cytlak: *Być jak Elon Musk edukacji. Rozterki nauczycieli przedsiębiorczości*; dr Magdalena Barańska: *Uniwersytet (dla) ludzi – ludzie (dla) uniwersytetu* oraz dr Anna Wawrzonek: *Edukacja i rynek pracy – (nie)relacyjny charakter tych przestrzeni*. Po zaprezentowaniu wszystkich wystąpień podjęto dyskusję wokół podejmowanej w sekcji III problematyki.

Konferencję podsumowały prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, inicjatorka poznańskich spotkań, oraz prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, przewodnicząca konferencji.

Warto dodać, że symbolem VI Poznańskiego Forum Lifelong Learning jest księga jubileuszowa Profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik, zatytułowana *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia*, pod redakcją naukową Małgorzaty Rosalskiej, Anny Wawrzonek i Joanny Szłapińskiej, która stanowi zbiór wyjątkowych tekstów, będących inspirującą lekturą dla wszystkich zainteresowanych andragogiką, pedagogiką pracy, poradnictwem oraz polityką oświatową.

Anna Wawrzonek

<https://orcid.org/0000-0003-0046-8212>
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Sprawozdanie z XXXIII Konferencji Naukowej Forum
Pedagogów: „Zrozumieć teraźniejszość, myśleć o przyszłości –
między wizją a praktyką w edukacji dorosłych”.
Jubileusz Profesora Jerzego Semkowa,
Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, 26–27 października 2021 r.

Rozumienie nauki w oderwaniu od myślenia o ludziach, którzy ją tworzą, nie istnieje. To właśnie człowiek, spotkania i relacje międzyludzkie są źródłem i przestrzenią dla (za)istnienia, rozwoju, trwałości oraz ciągłości myśli i refleksji naukowej. Nie jest również tajemnicą, że życie naukowe jest nierozzerwalnie związane z obecnością Osób Znaczących, Mistrzów i Autorytetów. Stąd też idea, aby nie tylko pamiętać, ale także uszanować i uhonorować dr. hab. Jerzego Semkowa, wieloletniego profesora Uniwersytetu Wrocławskiego, dookreśliła charakter cyklicznie organizowanej w Instytucie Pedagogiki UWr Konferencji Naukowej Forum Pedagogów. Dyrekcja Instytutu Pedagogiki UWr oraz organizatorzy konferencji: pracownicy Zakładu Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych oraz Pracowni Metodologii Badań nad Edukacją, zapraszając do dyskusji, którą określał tytuł „Zrozumieć teraźniejszość, myśleć o przyszłości – między wizją a praktyką w edukacji dorosłych”, chcieli podziękować dr. hab. Jerzemu Semkowowi za jego wyjątkową obecność i kreowanie nauki opartej na szacunku, kulturze, miłości do uczenia się. W rezultacie XXXIII Forum Pedagogów było zarówno spotkaniem jubileuszowym, jak i konferencją andragogiczną. Konferencja została objęta patronatem honorowym rektora Uniwersytetu Wrocławskiego prof. dr. hab. Przemysława Wiszewskiego. Patronat naukowy nad wydarzeniem objęło Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.

XXXIII Konferencja Naukowa Forum Pedagogów odbyła się w dniach 26–27 października 2021 r. we Wrocławiu, w Instytucie Pedagogiki UWr. Pomimo trudów organizacyjnych i dylematów towarzyszących organizacji

spotkania w sytuacji pandemii i zagrożenia koronawirusem SARS-CoV-2 konferencja w całości odbyła się w systemie stacjonarnym.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele kilkunastu krajowych ośrodków akademickich: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, Akademii Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki we Wrocławiu, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Politechniki Wrocławskiej, PWSZ im. Witelona w Legnicy. W spotkaniu uczestniczyli również: przyjaciele Pana Profesora, jego uczniowie i studenci. Postać Profesora i chęć towarzyszenia mu w tym szczególnym dniu niewątpliwie spowodowała, że konferencja zyskała status Spotkania Wyjątkowego, zarówno w perspektywie merytorycznej, jak i towarzyskiej.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonali prodziekan ds. studenckich Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych dr hab. Paweł Klint, prof. UW, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego dr hab. Alicja Szerłaż, prof. UW, kierownik Zakładu Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych dr hab. Witold Jakubowski, prof. UW oraz dr Joanna Golonka-Legut pełniąca funkcję kierownika naukowego konferencji. Był to jednocześnie moment powitania szanownego Jubilata – dr. hab. Jerzego Semkova, emerytowanego profesora Uniwersytetu Wrocławskiego oraz przybyłych gości.

W tej części konferencji dr hab. Alicja Szerłaż, prof. UW wspominała wieloletnią współpracę z Jubilatem oraz podkreśliła, że to właśnie dr hab. Jerzy Semków, wraz z mgr Anitą Załuchą, zainicjował ideę Forum Pedagogów. Następnie dr hab. Witold Jakubowski, prof. UW przedstawił życiorys Profesora, zwracając uwagę nie tylko na osiągnięcia naukowe i dydaktyczne Jubilata, ale także, a może przede wszystkim, na jego cechy osobowościowe i aktywność społeczną, a dr Joanna Golonka-Legut zaprezentowała przygotowaną na okoliczność jubileuszu prezentację pt. „Pasja. Kultura. Szacunek. Miłość do uczenia się. Portret dr. hab. Jerzego Semkova, emerytowanego profesora Uniwersytetu Wrocławskiego”. Treści poszczególnych slajdów ukazywały wielowymiarowość i barwność życia zawodowego Jubilata – człowieka w pełni zafascynowanego życiem, oddanego własnej pasji do uczenia się, żyjącego z Drugim Człowiekiem i dla niego. Śledząc doko-

niania i aktywność zawodową, a także pozazawodową Profesora Jerzego Semkowa, można dostrzec, że swoje życie, konsekwentnie i z zaangażowaniem, kształtuje on w oparciu o myślenie pozytywne i takie wartości jak: szacunek, koleżeństwo, przyjaźń, dzięki czemu stał się niedoścignionym ideałem akademika dla całych pokoleń pedagogów. Warto podkreślić, że Profesor nieustannie tworzy przestrzeń do dialogu i współpracy naukowej, inspirował do różnego rodzaju działań badawczych i dydaktycznych, dba o rozwój naukowy osób, z którymi spotyka się na ścieżce zawodowej, w szczególności wspiera swoich doktorantów i współpracowników. W prezentacji wykorzystano fotografie i wspomnienia pochodzące z archiwum prywatnego Jubilata (w tym z prowadzonych przez niego przez wiele lat *Kronik Forum Pedagogów* oraz *Dziennika wyprawy badawczo-filmowej do Indii i Nepalu przez Turcję, Afganistan i Pakistan*), a także materiały nadesłane przez gości konferencji.

W dalszej części spotkania dawni studenci Profesora, obecnie doktorzy i profesorowie, a także przedstawiciele różnych środowisk pedagogów i andragogów złożyli mu serdeczne życzenia. Ponadto prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrosik odczytała specjalny adres na tę szczególną okoliczność, przygotowany we współpracy z dziekanem Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. dr hab. Agnieszką Cybal-Michalską, przewodniczącą KNP PAN. W imieniu władz Zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego list gratulacyjny skierowany do Jubilata odczytała prezes Zarządu ATA dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK.

Po licznych życzeniach i gratulacjach przyszedł czas na wyjątkowe uhonorowanie Szanownego Jubilata. Profesor Jerzy Semków otrzymał Pierwsze Złote Pióro Forum Pedagogów.

Następnie głos zabrał Jubilat. Profesor Jerzy Semków, z nieukrywanym wzruszeniem, osobiście przywitał zgromadzonych na sali gości, dziękując im za przybycie i obecność w tak ważnym dla niego dniu. Jego wystąpienie rozpoczęły słowa: „Wielce Szanowni i Drodzy Koleżanki i Koledzy, Drodzy Przyjaciele! Jeżeli po rozmowach i namyśle przystałem na prośbę moich doktorantów, by zorganizowali to jubileuszowe spotkanie w ramach XXXIII Forum Pedagogów, to nie po to, aby dać upust jakiemuś przeświadczeniu o swojej wielkości czy tym bardziej o wadze swoich dokonań naukowych, ale przede wszystkim po to, by móc Was, Kochani, zobaczyć w bliskości, w bezpośrednim kontakcie słownym i wizualnym”. Jubilat wielokrotnie podkreślał ważność i wartość bezpośrednich relacji,

które według niego są kwintesencją człowieczeństwa, ale także pozwalają docenić wartość żywego słowa, które jest szczególnie ważne dla osób reprezentujących pokolenie Profesora. Dr hab. Jerzy Semków nie ukrywał także wdzięczności za organizację spotkania i radości, którą można było dostrzec, obserwując Jubilata, i o której mówił wprost: „Moja radość z naszego spotkania tu, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ma wymiar nadzwyczajny, gdyż jest emanacją wiary w dobroć i życzliwość ludzką, wiary w potrzebę życia i funkcjonowania mimo wszystko” (Semków 2021). Kolejno Profesor odniósł się do swojej choroby, która jak sam zaznaczył, z jednej strony jeszcze mocniej uświadomiła mu kruchość życia, z drugiej stała się źródłem nowego spojrzenia, otwierającego przed nim odmienną perspektywę doświadczania życia. Pod koniec swojego przemówienia Jubilat zwrócił się jeszcze raz do wszystkich, zgromadzonych w auli Instytutu Pedagogiki UWr osób, dziękując im za przybycie. Następnie złożył gorące podziękowania na ręce dyrektor prof. Alicji Szerląg za jej życzliwość i wsparcie poczyną Zakładu Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, któremu to zespołowi kierowanemu przez prof. Witolda Jakubowskiego zawdzięcza pomysł i realizację jubileuszu.

Po wystąpieniu Szanownego Jubilata przyszedł moment na uroczyste zakończenie części jubileuszowej i jednocześnie otwarcie części naukowej konferencji. Aktu tego dokonał obecny na konferencji prodziekan ds. studenckich Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych dr hab. Paweł Klint, prof. UWr. W swoim przemówieniu prelegent podkreślił jeszcze raz wyjątkowe cechy osobowe Szanownego Jubilata oraz docenił ideę organizowanego wydarzenia. Zwrócił także uwagę na radosną, pełną życzliwości i szacunku atmosferę spotkania, która jest fundamentem wartościowych spotkań naukowych.

Część naukową konferencji rozpoczęło uroczyste wręczenie Nagrody za Wybitną Monografię przyznawaną przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. W tym roku, z rąk dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec, prof. UMK, nagrodę otrzymała i odebrała dr hab. Martyna Pryszmont z Instytutu Pedagogiki. Co warto podkreślić, dr hab. Jerzy Semków był promotorem dysertacji doktorskiej laureatki. Następnie odbyła się sesja plenarna.

W pierwszym dniu konferencji, w sesji plenarnej I dotyczącej zagadnienia: *Edukacja i uczenie się dorosłych w czasach zmiany – idee, teoria i praktyka*, udział wzięli kolejno: prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dr hab. Ewa Kurantowicz, prof. DSW oraz prof. dr hab. Elżbieta Dubas. Następnie odbył się pierw-

szy panel ekspercki, moderowany przez dr Joannę Golonkę-Legut, którego temat brzmiał: *Współczesne badania nad edukacją (dorosłych) – od wierności metodzie do zaufania badaczowi*. Ekspertami biorącymi udział w panelu byli: dr hab. Zofia Szarota, prof. WSB, dr hab. Artur Fabiś, prof. UP, dr hab. Martyna Pryszmont, dr hab. Arkadiusz Wąsiński. Później nastąpiły obrady w trzech sekcjach tematycznych: Sekcja 1: *narracja – biografia – bieg życia w edukacji dorosłych*; Sekcja 2: *zmiany – media – zdalne nauczanie w edukacji dorosłych*; Sekcja 3: *zdrowie – wsparcie – inkluzja społeczna w edukacji dorosłych*.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się sesją plenarną, która została nazwana: *Perspektywy andragogiki – między presją rynku a tradycją akademii*. Obrady rozpoczął prof. dr hab. Józef Kargul, a głos zabrały kolejno: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK oraz dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. AWSB. Następnie obrady były kontynuowane w dwóch sekcjach tematycznych: Sekcja 4: *wiedza – zarządzanie – tutoring w edukacji dorosłych*; Sekcja 5: *codziennosc – sztuka – komunikacja w edukacji dorosłych*. Ostatnią częścią konferencji był panel ekspercki II: *Post-prawda, antyintelektualizm i populizm jako edukacyjne wyzwania*, moderowany przez dr hab. Witolda Jakubowskiego. W panelu głos zabrali: dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. UG, dr hab. Wojciech Horyń, prof. AWL, dr hab. Rafał Włodarczyk, dr hab. Paweł Rudnicki, prof. DSW.

Konferencja została oficjalnie zakończona przez dr Joannę Golonkę-Legut, która podsumowała całość obrad i podziękowała wszystkim uczestnikom i uczestnikom konferencji za wyjątkową obecność i niezwykle wartościowe i motywujące do dalszej pracy naukowej spotkanie.

Niewątpliwie XXXIII Konferencja Naukowa Forum Pedagogów była wydarzeniem szczególnym – spotkaniem jubileuszowym i naukowym. W swoisty i wyjątkowy sposób połączyła trzy perspektywy czasu: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość. Stała się przestrzenią wspomnień, pozwoliła na bezpośrednie spotkanie się i wymianę myśli, zainicjowała nowe działania i aktywności. Elementem, który z pewnością należy dowartościować, jest to, że wydarzenie stało się okazją do rozmowy o tym, co naprawdę ważne dla budowania i trwania relacji międzyludzkich oraz kształtowania nauki i wspólnoty akademickiej.

Joanna Golonka-Legut

<https://orcid.org/0000-0002-6449-8157>

Uniwersytet Wrocławski

Tomasz Maliszewski (red.), *Współczesne polskie uniwersytety ludowe w perspektywie organizacyjno-metodycznej*, seria wydawnicza *Metoda Uniwersytetów Ludowych*, t. 2, Adamów–Grzybów–Mierzyn–Radawnica–Wieżyca–Wola Sękowa 2021, ss. 216

Ruch uniwersytetów ludowych ma w Polsce ponad 100-letnią tradycję i tak samo długą historię pokonywania trudności politycznych, społecznych i ekonomicznych na drodze ich rozwoju. Mimo to przetrwał po dzień dzisiejszy i spotkał się ze zrozumieniem jego roli w edukacji dorosłych w polskim rządzie, który przeznaczył środki finansowe na realizację Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2020–2030. W ramach tego programu redagowana jest m.in. seria wydawnicza „Metoda Uniwersytetów Ludowych”. Jako tom 1 została przygotowana publikacja *Uniwersytety ludowe w Polsce do 1989 r. Antologia tekstów źródłowych* pod red. Tomasza Maliszewskiego, jako tom 2 wydano pozycję *Współczesne polskie uniwersytety ludowe w perspektywie organizacyjno-metodycznej* także pod red. Tomasza Maliszewskiego – uznanego specjalisty w dziedzinie uniwersytetów ludowych w Polsce. Przedmiotem noty informacyjnej będzie tom 2 wzmiankowanej serii.

Publikację otwiera wstęp, w którym zawiera się wykładnia idei serii wydawniczej oraz recenzowanego tomu. Redaktor przedstawił w nim argumentację za kontynuacją dobrych tradycji edukacji dorosłych w Polsce i grundtvigiańskiej pedagogiki na współczesnych uniwersytetach ludowych z punktu widzenia aktualnych i przyszłych potrzeb dorosłych oraz celu recenzowanego tomu: „[...] ukazanie funkcjonowania sześciu współczesnych uniwersytetów ludowych działających w ramach Ogólnopolskiej sieci Uniwersytetów Ludowych: Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy, Uniwersytetu Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej, Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy, środowiska UL-owskiego w Grzybowie (w ramach którego współdziałają Stowarzyszenie Ekologiczno-Kul-

turalne »Ziarno« i Ekologiczny Uniwersytet Ludowy), Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Ludowego w Mierzynie oraz Uniwersytetu Ludowego w Adamowie”.

Każdej z placówek poświęcono jeden z sześciu rozdziałów, w których scharakteryzowano poszczególne uniwersytety ludowe według wypracowanej wspólnie koncepcji, obejmującej: krótką charakterystykę historii i współczesności placówki; podłoże ideowe i podstawy działania; charakterystykę kadry i odbiorców oferty, formy i metody stosowane w pracy, treści programowe.

W poszczególnych rozdziałach odniesiono się do wskazanych zagadnień bardzo szczegółowo, co pozwala traktować każdy rozdział jako studium przypadku opisanej placówki. Zostały one przygotowane z dużym zaangażowaniem przez osoby, których biografie splatają się od dawna z charakteryzowanymi instytucjami. Mają one zatem najwięcej do powiedzenia na ten temat. Jest to też wartość dodana publikacji, ponieważ rzadko udaje się nakłonić praktyków do spisania zgromadzonych w toku pracy zawodowej doświadczeń i refleksji. Publikację znacząco wzbogacają liczne ilustracje, pokazujące zarówno wybrane aspekty historyczne (Radawnica, Wieżyca), jak i współczesne działania poszczególnych placówek (Grzybowo, Mierzyn).

Wspólna koncepcja opisu uniwersytetów ludowych ułatwiła ich porównanie przez Annę Wasilewską w rozdziale siódmym. Autorka wskazała podobieństwa i różnice w działalności współczesnych uniwersytetów ludowych, zestawiając je w formie syntetyzującej tabeli. Perspektywa Anny Wasilewskiej ma charakter outsiderski, gdyż autorka nie jest osobiście zaangażowana emocjonalnie i praktycznie w działalność UL-ów, co ma dodatkową wartość, gdyż pokazuje środowiskom poszczególnych porównywanych uniwersytetów, jak ich działalność jest odczytywana „na zewnątrz”. Z porównania wynika, jak różnymi drogami poszły opisywane uniwersytety ludowe, wypracowując w toku działania oryginalny profil własnej działalności, pozostając przy tym wiernymi tradycjom lokalnym, regionalnym i zasadom pedagogiki Grundtviga. Czytelnik znajdzie tam zestawienie zagadnień z sześciu placówek, co może być dobrym przyczynkiem do dyskusji na temat współczesnych uniwersytetów ludowych dla praktyków, polityków czy studentów.

Publikację zamyka rozdział „Kierunki przemian ruchu polskich uniwersytetów ludowych po 1989 roku” Tomasza Maliszewskiego. Autor przedstawił szczegółowo kolejne próby (prze)trwania uniwersytetów ludo-

wych w III Rzeczypospolitej, których był aktywnym uczestnikiem, dlatego też zawarte w tekście informacje mają szczególną wartość. Tekst stanowi ważny przyczynek do najnowszej historii ruchu uniwersytetów ludowych i – co oczywiste – jest kontekstem dla charakterystyk uniwersytetów ludowych zawartych w książce.

Podsumowując, prezentowana publikacja zawiera unikatowe treści dotyczące wybranych uniwersytetów ludowych w Polsce. Kontekst historyczny zarysowany we wstępie oraz pogłębiony w rozdziale ósmym pozwala spojrzeć na analizowaną problematykę przez pryzmat zmiennych warunków politycznych, społecznych i ekonomicznych oraz inspirować do dyskusji i formułowania wniosków dotyczących teraźniejszości i przyszłości uniwersytetów ludowych w Polsce. Ważnymi adresatami publikacji są te środowiska, które chciałyby w przyszłości poprowadzić własny uniwersytet ludowy. Praca pokazuje bowiem różnorodność tych placówek, ich oryginalne przedsięwzięcia zakorzenione w lokalnym środowisku, ale też wspólne dla tradycji uniwersytetów ludowych, co łącznie zachęca do szukania własnego pomysłu na tego typu instytucję edukacyjną dla dorosłych. Bez wątplenia z publikacji skorzystają aktywni dziś działacze ruchu uniwersytetów ludowych i edukacji dorosłych na wsi, osoby zajmujące się naukowo edukacją dorosłych na wsi i inne zainteresowane tą problematyką.

Hanna Solarczyk-Szwec

<https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**Wojciech Świtalski, *Uczenie się dorosłych w zabawie*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, ss. 212**

Wykorzystywanie zabawy w edukacji dzieci uznaje się od dawna za skuteczną metodę dydaktyczną. Jej stosowanie nie budzi żadnych kontrowersji, a nawet jest zalecane w procesie nauczania dzieci. Efektywność poznawcza zabawy wynika z faktu, że jest ona naturalną aktywnością dziecka, czego nie można powiedzieć w odniesieniu do osób dorosłych. Stąd też brak propozycji dydaktycznych w edukacji dorosłych związanych z zabawą. Niekiedy uczenie się osób dorosłych w zabawie uznaje się za nieodpowiednie, niestosowne w wieku dojrzałym, czy nawet infantylne. Ten stereotyp myślenia z powodzeniem przełamuje Wojciech Świtalski w publikacji *Uczenie się dorosłych w zabawie*. Autor zauważa brak zainteresowania naukowców podjętą przez siebie problematyką, czego konsekwencją jest skromna liczba opracowań. Z drugiej strony wskazuje na częstą obecność zabawy w różnych sytuacjach życiowych osób dorosłych oraz wzrastające zainteresowanie połączeniem zabawy i uczenia się. Istotnym argumentem autora, przemawiającym za wykorzystaniem zabawy w uczeniu się dorosłych, jest także dynamiczny rozwój edukacji nieformalnej.

Monografia autorstwa Wojciecha Świtalskiego z wielu powodów zasługuje na zainteresowanie się nią potencjalnego czytelnika. Autor dostarcza obszernej wiedzy na temat istoty zabawy, podejścia do zagadnienia w perspektywie różnych dyscyplin naukowych oraz w świetle wybranych teorii andragogicznych. Przedstawia własną, oryginalną koncepcję badawczą oraz na podstawie wyników swoich badań jednoznacznie udowadnia, że dorośli mogą efektywnie uczyć się w zabawie. Czytelnik otrzymuje kompendium wiedzy o zabawie, m.in. dowiadyuje się, jaki jest zakres pojęć gry i zabawy, jakie cechy zabawy wyróżniają J. Huizinga, R. Caillois W. Okoń, M. Golka oraz jak w nowatorski sposób rozumieją zabawę S. Eberle i C. Garvey. Interesująca jest tutaj zwłaszcza autorska propozycja typologii zabaw (zabawy ruchowe, planszowe, z odgrywaniem ról, biesiadne, wirtualne, lo-

sowe, parazabawowe) wyrosła z krytycznego podejścia autora do istniejących w literaturze propozycji.

Praca Wojciecha Świtalskiego ma interdyscyplinarny charakter, przedstawia bowiem zabawę w ujęciu różnych dyscyplin naukowych. Dzięki temu czytelnik poznaje poglądy na zabawę takich filozofów jak Platon, Arystoteles, Kwintyliusz, Vives, Komeński, Locke czy Rousseau. Odwołując się do poglądów reprezentantów nauk o kulturze i społeczeństwie (R. Kantora, T. Palecznego, F. Znanieckiego, J. Combsa, M. Golki), autor zwraca uwagę na niemożność wyznaczenia jednoznacznych granic między pojęciami rozrywki i zabawy. Wiele miejsca poświęca kwestii zabawy w ujęciu pedagogiki. Podejmuje rozważania w obszarze pedagogiki kultury fizycznej (pokazując m.in. związek rekreacji fizycznej z zabawą), pedagogiki czasu wolnego (przypominając poglądy klasyka problematyki zabawy – A. Kamińskiego), pedagogiki zabawy (przedstawiając poglądy B. Śliwerskiego i zwracając uwagę na brak publikacji z tego zakresu), andragogiki i edukacji dorosłych (przedmiotem rozważań czyniąc treść podręczników opracowanych na potrzeby różnych szkoleń). Interesująca jest propozycja powołania nowej subdyscypliny zajmującej się zabawą o nazwie ludologia, której celowość podkreśla i uzasadnia autor.

Wiele miejsca zajmują także przemyślenia autora o pozycji zabawy w rozważaniach andragogów. Pokazuje on pojęcie uczenia się dorosłych na tle innych pojęć andragogicznych. Ustosunkowuje się krytycznie do terminologii związanej z uczeniem się dorosłych oraz przedstawia podejmowane dotychczas próby uporządkowania aparatu pojęciowego andragogiki. Odwołując się do propozycji D. Demetrio, przytacza pojęcie doświadczenia edukacyjnego. Uczenie się dorosłych przedstawia w perspektywie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Opisuje wybrane koncepcje andragogiczne uczenia się dorosłych: P. Jarvisa (uczenie się egzystencjalne), D. Kolba (uczenie się przez doświadczenia), A. I. D. Kolbów (ludyczna przestrzeń i zakres uczenia się). Dokładniej Wojciech Świtalski prezentuje koncepcję uczenia się K. Illerisa, którą przyjmuje jako podstawę interpretacji wyników badań własnych oraz opracowania autorskiego modelu uczenia się dorosłych w zabawie. W trzy wymiary uczenia się, zaproponowane przez Illerisa (poznawczy, emocjonalny i społeczny), wpisuje uczenie się dorosłych w zabawie i przekonująco uzasadnia swoją propozycję.

Badania opisane przez Wojciecha Świtalskiego zostały przeprowadzone w paradygmacie ilościowym. Autor połączył je z podejściem jakościowym na poziomie techniki badawczej i narzędzia badawczego. Zasto-

sował testy statystyczne (chi-kwadrat i współczynnik korelacji Pearsona), aby pokazać zależności między zmiennymi. Starannie opracował metodologię badań. Czytelnik otrzymuje precyzyjny opis przedmiotu i celów badań, problemów badawczych, zmiennych i ich wskaźników, strategii, metody i techniki badawczej, wykorzystanych narzędzi badawczych, terenu badań i doboru próby badanych, a także refleksje związane z przeprowadzeniem badań pilotażowych. Wszystkie podjęte przez siebie decyzje autor starannie, merytorycznie uzasadnia.

Na szczególną uwagę czytelnika zasługuje ta część publikacji, w której autor, odwołując się do koncepcji uczenia się Illerisa (trzech wymiarów uczenia się i czterech poziomów uczenia się) oraz wyników swoich badań, pisze o uczeniu się w zabawie badanych osób. Przedstawia wnikliwą i dokładną analizę materiału badawczego, poprzedzając ją informacjami o warunkach przeprowadzenia badań, przebiegu badań i osobach badanych. Dostarcza czytelnikowi wiedzy o rozumieniu zabawy przez badanych oraz zróżnicowaniu ich poglądów. Przedstawia wartości zmiennej niezależnej – zabawy osób dorosłych (warunków przebiegu zabawy i jej cech) oraz zmiennej zależnej – uczenia się osób dorosłych (rozumienia pojęcia uczenia się dorosłych w zabawie). Interesujący jest opis typów respondentów wyróżnionych ze względu na charakter zabawy (typ zorientowany na zabawę, niezorientowany na zabawę i częściowo zorientowany na zabawę) oraz specyfikę uczenia się dorosłych (typ zorientowany na uczenie się w zabawie, niezorientowany na uczenie się w zabawie, częściowo zorientowany na uczenie się w zabawie). Typologie te pozwoliły autorowi na wyróżnienie pięciu typów respondentów: typu zorientowanego na zabawę i na uczenie się w zabawie, typu zorientowanego na zabawę i częściowo zorientowanego na uczenie się w zabawie, typu częściowo zorientowanego na zabawę i częściowo zorientowanego na uczenie się w zabawie, typu częściowo zorientowanego na zabawę i niezorientowanego na uczenie się w zabawie oraz typu niezorientowanego na zabawę i niezorientowanego na uczenie się w zabawie. W obszarze andragogiki jest to pierwsza tego rodzaju typologia, można zatem mówić o jej nowatorskim charakterze. Ze względu na jej istotne walory poznawcze może stanowić inspirację dla badaczy zainteresowanych problematyką uczenia się dorosłych, w tym szczególnie nieformalnego uczenia się.

Otrzymane wyniki badań Wojciech Świtalski analizuje w kontekście teorii zabawy (w ujęciu M. Golki i S. Eberle), teorii uczenia się (trójwymiarowego modelu uczenia się K. Illerisa, uczenia się przez doświadczenie

D. Kolba) oraz uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego dorosłych. Rozważania zamykają postulaty andragogiczne sformułowane przez autora. Wyniki badań potwierdzają, że osoby dorosłe mogą uczyć się w zabawie zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym. Zabawę, szczególnie gry, można zatem wykorzystać w procesie uczenia się dorosłych. Badania wykazały trudności respondentów w przedstawianiu swoich emocji. Stąd też postulat zorganizowania (po zakończeniu zabawy) miejsca i czasu pozwalających na wyrażenie i analizę (w toku dyskusji) emocji towarzyszących procesowi uczenia się w zabawie. Wreszcie, autor zwraca uwagę na stosowanie zabawy adekwatnie do treści uczenia się dorosłych.

Publikację Wojciecha Świtalskiego *Uczenie się dorosłych w zabawie* z wyżej wymienionych powodów z pełnym przekonaniem polecam uwadze czytelników.

Ewa Skibińska

<https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>
em. prof. Uniwersytetu Warszawskiego

**Henryka Radziejowska-Semków, *O humorze i u/śmiechu.*
Jak rozśmieszać siebie i innych?
Wydawnictwo Prime Books 2022, ss. 336**

W 2022 r. powstają kolejne książki na temat właśnie kończącej się pandemii. Jak każdy kataklizm, również to doświadczenie doczekało się swoich kronikarzy, zbieraczy codziennych doświadczeń i analityków próbujących spojrzeć na problem z różnych perspektyw, znaleźć jego sens, przyczynę albo odwrotnie – opisać skutki chaosu. Wśród tych pozycji znajduje się także książka o rozśmieszaniu, śmiechu, uśmiechu i tym, jak korzystać ze śmiechu w codziennym życiu, autorstwa Henryki Radziejowskiej-Semków. Autorka deklaruje we wstępie, że to zapiski z „czasów zarazy”, próba odparcia widma niebezpieczeństwa, które się z nią wiązało, i oswojenia strachu – wysiłek, któremu patronuje *Dekameron* Giovanniego Boccaccia. Zarazem jednak *O humorze i u/śmiechu* jest czymś znacznie więcej i na tym właśnie należałoby się skupić. To popularnonaukowa historia śmiechu w historii ludzkości, a zarazem praktyczny przewodnik i dla tych, którzy śmiech doceniają, i dla osób podchodzących do niego z pobłażliwym lekceważeniem, wynikającym z kulturowego doceniania powagi. Po lekturze książki nie będzie już na nie miejsca. Henryka Radziejowska-Semków pisze o u/śmiechu i roli humoru w sposób daleki od śmieszkowania, za to konsekwentnie dowodzi, że mają one wpływ na losy społeczności oraz na życie jednostek.

Bardzo słusznie autorka zastosowała strukturalny podział książki, podkreślając zarówno powiązanie teorii z praktyką, jak i możliwość ich oddzielenia. Część teoretyczna oparta jest na niezwykle rozległej i szczegółowej analizie źródeł i nie ogranicza się do jednego kręgu kulturowego. Przekrojowy charakter zapewnia jej autonomię i czyni niemal osobną publikacją. Czytelnik, który będzie chciał spojrzeć na śmiech jak na zjawisko kulturowe (a już niekoniecznie codzienne zachowanie), odnajdzie tu przegląd literatury operującej tym motywem, ale również dociekania łączące elementy filozofii (w jej historycznym przekroju), teologii chrześcijańskiej oraz omówienie psychologicznych koncepcji dotyczących roli i wagi śmie-

chu w życiu człowieka i w ewolucji gatunku. Obok teorii i koncepcji znajdują się omówienia wyników badań, a liczne przypisy pokazują, jak szeroki jest horyzont poznawczy autorki. Ta monumentalna i dążąca do wyczerpania tematu część książki utrzymuje akademickie standardy i wykorzystuje instrumentarium przywoływanych nauk, ale jednocześnie oddala się od narracji popularnonaukowej. Będzie zapewne podstawą wielu kolejnych prac naukowych i znajdzie się w bibliografii niejednej ważkiej pracy.

Dla przykładu można wskazać jeden z ciekawszych tematów książki: rolę śmiechu (i uśmiechania się) w procesie dydaktycznym na przestrzeni wieków. Ten rozdział mógłby swobodnie stać się osobnym esejem, tym bardziej fascynującym, że porusza kwestię tak słabo rozpoznaną na gruncie naukowym. Radziejowska-Semków pokazuje, jaką rolę pełni śmiech w budowaniu wspólnoty uczących się i relacji z uczącymi, pokazuje, jak jest i bywał wykorzystywany w szkolnych systemach kar i nagród, a także dowodzi jego związku z uczniowską ekspresją i rozwojem zdolności oraz osobowości. To są w zasadzie bardzo różne zagadnienia, które udaje się połączyć dzięki narracyjnej swadzie autorki.

Część praktyczna może być użytkowana również bez teoretycznej podbudowy, np. wówczas, gdy czytelnikami będą osoby mogące wykorzystać zalety śmiechoterapii w praktyce zawodowej. Ta mająca cechy podręcznika historia śmiechu i humoru przyda się każdemu, kto w swojej pracy wykorzystuje szeroko rozumiane strategie terapeutyczne (to znacząca rzesza odbiorców, którą można by w odpowiednich miejscach wskazać). Co więcej, książkę można potraktować jako gotowy zbiór zadań warsztatowych.

Wysiłek włożony przez autorkę w zgromadzenie i opracowanie ćwiczeń związanych ze śmiechem i humorem jest godny zarówno podziwu, jak i szerokiego rozpropagowania. Łączy się w nich elementy psychiczne i fizyczne, duchowość współgra tutaj z budowaniem tożsamości i wypracowywaniem codziennych nawyków. Ta wieloaspektowość sprawi, że – choć może to zabrzmieć jak truizm – każdy znajdzie tu coś dla siebie. Podobne znaczenie ma odwołanie do wielu tradycji i kultur oraz użycie ich elementów do tworzenia owych ćwiczeń. W części praktycznej pojawiają się znane wszystkim baśnie, dla osób, które lubią się czuć bezpiecznie wśród motywów i wątków (np. Czerwony Kapturek, Królowna Śnieżka), jak i egzotyczne opowieści, pochodzące z kultur odległych mentalnie od Europy, m.in. z Mongolii i Wietnamu. *Cyraneczka i lis*, by sięgnąć po jedną z nich, to bajka eskimoska, sama w sobie zabawna i warta upowszechnienia (to też jedna z zalet publikacji: przybliża i upowszechnia historie, które poszerza-

ją – by tak rzec – horyzonty naszego rodzimego poczucia humoru, i służy jako rezerwuuar pozaeuropejskich sposobów humorystycznej narracji), ale jej przedstawienie autorce nie wystarcza. Wykorzystując pojawiające się w opowieści sytuacje i grono bohaterów, proponuje zestaw ćwiczeń dla dzieci, z których jedno polega na tym, by dać nauczkę samochwale. Śmiechu będzie przy tym co niemiara, ale takiego – by odwołać się do mistrza z oświecenia – który naprawdę jest nauką. Z kolei wyimek z *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego służy jako podstawa ćwiczeń z jogi śmiechu. To doskonała lekcja historii i filozofii, czyli warstwa mogąca zostać doskonale wykorzystana w różnorodnych działaniach edukacyjnych. Można by się pokusić o stworzenie na podstawie owych ćwiczeń gotowych konspektów zajęć dla różnych grup wiekowych, takich, w których śmiech będzie odgrywał decydującą rolę, jak i takich, które opierają się na schematach i motywach literackich i szerzej: kulturowych. Jednocześnie pozycja zawiera porady, jak ćwiczyć uśmiechanie się w samotności – albo: tylko we własnym towarzystwie – co z kolei czyni ją poradnikiem rozwoju osobistego. Śmiech bowiem jest tutaj traktowany i jako kategoria społeczna, budująca wspólnotę, przełamująca animozję, tworząca standardy współżycia, i jako rodzaj pracy nad własną osobowością i samopoczuciem. Do niektórych ćwiczeń wystarczy jako partner lustro, w innych nawet ono nie będzie potrzebne. Jak widać z tego krótkiego przeglądu zastosowań, jest to książka dająca się wpisać w wiele aktywności zawodowych i rytm dnia codziennego.

Wśród prezentowanych ćwiczeń najliczniejsze są te dla dzieci, ale – jak pisze sama autorka – „uniwersalizm propozycji zawartych w tej książce polega na tym, że w myśl hasła kierowanego do dorosłych – »bawmy się jak dzieci« – doskonale sprawdzają się w odniesieniu do ludzi dojrzałych” (s. 311). Śmiech jest bodaj z natury czynnością powiązaną z postawą dziecka, co niejedną raz zostaje w omawianej pozycji podkreślone. Ale zarazem jako taki pozwala osobom w każdym wieku, również tym słusznym, zachować nienacechowane, a jednocześnie wyjątkowo ostre spojrzenie dziecka na rzeczywistość.

Jeśli ktoś razilby dydaktyczny wymiar książki (co zresztą byłoby zupełnie niedorzeczne), to od razu zastrzegamy, że daleko jej do jednostajnego zestawu ćwiczeń, a zaproponowane zabawy nie mają w sobie belferskiej wyższości nad ich uczestnikami. Jest dokładnie odwrotnie: autorka próbuje odsunąć szkolne maniere na tyle daleko, na ile się da, w ich miejsce proponując zwyczajne, ciekawe dyskusje i niecodzienne metody pracy z własną przeponą i w towarzystwie. A o tym, jak bardzo wyczulona jest na

to, by być blisko współczesnego człowieka, świadczy również propagowanie jogi śmiechu, technik zarazem szerszej nieznanych, jak i korespondujących z rosnącym zainteresowaniem jogą w naszym świecie. Potraktujmy to jako jedno z płynnych przejść od ćwiczeń relaksacyjnych i pozwalających na zachowanie pogody ducha do kwestii duchowości, przeniesienia śmiechu na teren, na którym dotychczas traktowano go po macoszemu. To tylko jeden z przykładów tego, jak mocno propozycja Radziejowskiej-Semków wpisuje się w nasz współczesny model życia i preferencje dotyczące form spędzania wolnego czasu i budowania nawyków.

Na koniec zatem podkreślmy raz jeszcze, że jest to pozycja zarówno godna uwagi w środowisku naukowym, jak i polecana szerokiemu gronu odbiorców, również dzięki jasnej i przystępnej strukturze wyводу i pomysłom na ćwiczenia opartym na rozumianych także przez niespecjalistów elementach kultury. To książka zarówno dla tych, którzy lubią się śmiać, ponieważ podpowie im, jak robić to częściej, jak i dla całej reszty, wymagającej dodatkowej stymulacji i nieużywanych dotąd w dyskursie publicznym argumentów za rozszerzeniem ust od ucha do ucha i wydawaniem dźwięków oczyszczających atmosferę; dla naukowców zajmujących się śmiechem w teorii i praktyce oraz dla odbiorców „niezrzeszonych” w akademickich gildiach, szukających ciekawej lektury i podpowiedzi w zakresie przynoszącej pozytywne skutki zmiany codziennych zachowań; dla nauczycieli, terapeutów i wielu innych grup związanych zawodowo z przywracaniem duchowej i psychicznej stabilności osobom w większych i mniejszych kryzysach. Czytelnik znajdzie tam i mnóstwo ciekawostek dotyczących roli śmiechu w historii i współczesności, i tyle samo porad dających się zastosować od ręki. Kto szuka erudycyjnego eseju o uśmiechu, nie będzie zawiedziony, kto zaś poradnika rozwoju osobistego – dostanie dokładnie to, czego potrzebuje w trudnym czasie popandemicznych problemów.

„Marzeniem moim jest, aby książka ta przyniosła Wam radość, by była swoistym antidotum na trudy i sytuacje obciążenia psychicznego [...]. To również zachęta do śmiania się wtedy, gdy nie dzieje się nic śmiesznego, bo takie nastawienie do świata utrwała łączące nas wszystkich więzi” (s. 7) – pisze Henryka Radziejowska-Semków. Liczymy na to, że dzięki tej książce Polki i Polacy rzeczywiście będą się częściej uśmiechać. W tej kwestii Polacy mają jeszcze sporo do zrobienia. Z tą książką będzie nam z pewnością łatwiej!

Krzysztof Bernas

<https://orcid.org/0000-0002-0409-3203>

Przemysław Szczygieł, *Bunt. Przestrzeń uczenia się dorosłych*, seria wydawnicza *Poza Kulturową Oczywistością*, Wydawnictwo Naukowe DWS, Wrocław 2022, ss. 261

Problematyka buntu nabrała ponownie znaczenia w polskiej przestrzeni publicznej po ogłoszeniu wyroku Trybunału Konstytucyjnego w sprawie aborcji eugenicznej w 2020 r. Odpowiedzią na to były masowe protesty na ulicach oraz inne formy buntu w dużych i małych miastach organizowane przez kobiety oraz osoby solidaryzujące się z głoszonymi przez Ogólnopolski Strajk Kobiet hasłami, które objęły już różne obszary życia społecznego w imię walki o wolność. Ziściły się zatem apele o większe zaangażowanie społeczno-polityczne obywateli RP wygłaszane od dawna przez różne środowiska mniejszościowe, aby wyrazić w ten sposób sprzeciw wobec systemowych nierówności społecznych w Polsce, co postuluje autor książki w ostatnim akapicie recenzowanej pozycji.

Bunt jest kategorią pojęciową wspólną dla wielu dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych, jednak w naukach pedagogicznych, w tym andragogice, nieczęsto stanowił przedmiot refleksji naukowej. Tym bardziej zatem cieszy podjęcie tego rodzaju problematyki oraz jej realizacja w drodze badań empirycznych i z perspektywy andragogicznej najpierw w ramach rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG, a teraz jako pozycji książkowej. Należy na wstępie podkreślić, że książka została wyróżniona w konkursie Rady Funduszu Stypendialnego im. Roberta Kwaśnicy i w nagrodę opublikowana w serii wydawniczej „Poza Kulturową Oczywistością” przez Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Kluczową kwestią badań i refleksji naukowej w recenzowanej rozprawie doktorskiej jest uchwycenie relacji między działaniem buntowniczym w jego różnych formach a uczeniem się i konstruowaniem tożsamości buntowników – jest to zadanie ambitne, trudne, obarczone ryzykiem, czego autor jest świadomy, dzieląc się refleksją na ten temat oraz troszcząc się o transparentność swoich poglądów oraz badań na każdym etapie reali-

zacji swojego naukowego przedsięwzięcia. Inną cechą książki Przemysława Szczygła jest troska o andragogiczny wymiar prowadzonych badań i refleksji naukowej, stawianie go w centrum rozważań, nasycenie pojęciami pedagogicznymi, interpretacją andragogiczną, a przy tym efektywne korzystanie z dorobku innych nauk.

Książkę otwiera rozdział pt. „Bunt w refleksji pedagogicznej i andragogicznej”. Głównym atutem rozdziału jest autorska klasyfikacja znaczeń nadawanych buntom wyprowadzona ze studiów literatury różnych dyscyplin naukowych. Narracja w rozdziale ma charakter dyskursywny – autor dyskutuje na kartach książki z innymi badaczami problematyki buntu, dzieli się swoimi poglądami i wyprowadza z tego oryginalne wnioski. W rozdziale drugim znajdujemy szczegółowo wyłożone metodologiczne założenia badań własnych. Autor, obok wskazania kluczowych kwestii metodologicznych, odsłania głębsze warstwy założeń ontologicznych, epistemologicznych i badań własnych w paradygmacie interpretatywnym. Dzielili się refleksją na temat ograniczeń metody biograficznej, jaką zastosował w swoich badaniach, a dalej z dylematami dotyczącymi translacji, pozycji badacza, relacji władzy oraz etyczności, które towarzyszyły jego badaniom. Taki sposób prowadzenia narracji służy transparentności założeń metodologicznych, które następnie można weryfikować na etapie analizy danych, co sumarycznie zapewnia wiarygodność i rzetelność prezentowanych w dalszych rozdziałach wyników badań.

Wyniki badań nad buntom jako przestrzenią uczenia się zostały zawarte w trzech rozdziałach, w których zaprezentowano indywidualne sposoby rozumienia buntu przez osoby badane, koncepcje znaczeń buntu osób badanych, wymiary uczenia się buntowników w ujęciu jednostkowym oraz mechanizmy wspólnotowego uczenia się buntowników. Ogląd z perspektywy jednostkowej i wspólnotowej daje możliwość przechodzenia od szczegółu do ogółu, czego rezultatem jest konstruowanie przez autora koncepcji badanych fenomenów i zjawisk. W rozdziale szóstym autor wskazuje na cztery płaszczyzny interpretacji wyników całego badania, tj. identyfikacji kompetencji obywatelskich, potencjalnego sprawstwa badanych buntowników w przestrzeni prywatno-publicznej, implikacji dotyczących konstruowanej w toku uczenia się i działania tożsamości buntowników oraz znaczenia buntu dla konstrukcji świata społecznego. W rezultacie otrzymujemy wartościową koncepcję buntu objaśniającą badane zjawisko z andragogicznej perspektywy, która może być z powodzeniem wykorzystywana w teorii i praktyce (edukacyjnej) oraz inspirować do dalszych badań.

Wskazane wyżej mocne strony publikacji pozwalają stwierdzić, że jest to bardzo wartościowa lektura dla teoretyków i praktyków edukacji dorosłych oraz dyscyplin pokrewnych. Stanowi bowiem autorską propozycję opisu fenomenu nieformalnego uczenia się na przykładzie działań buntowniczych i dzięki temu wnosi nową jakość do dyskursu andragogicznego.

Hanna Solarczyk-Szwec

<https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

