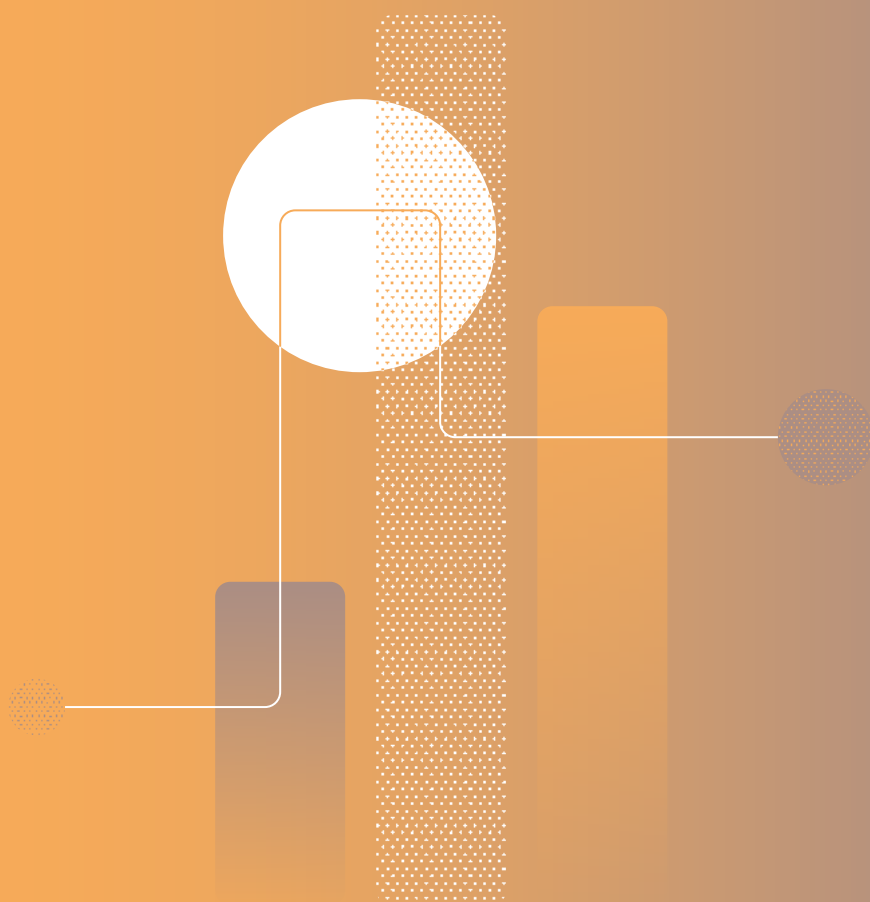


# Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce

••• SERIA  
NAUKOWA

Redakcja naukowa  
Monika Gromadzka





Home

Przestrzenie i miejsca  
edukacji dorosłych w Polsce





Home

# Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce

Redakcja naukowa  
Monika Gromadzka

 | Wydawnictwo  
FRSE

Warszawa 2018



SERIA NAUKOWA, TOM 4

## Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce

<b>Redaktor naukowy:</b>	dr Monika Gromadzka
<b>Recenzent:</b>	prof. dr hab. Józef Pótturzycki
<b>Redaktor prowadzący:</b>	Radostaw Krąpiec
<b>Redaktorzy:</b>	dr Agnieszka Karolczuk, Tomasz Mrozek
<b>Korekta:</b>	Jadwiga Marculewicz-Olaś, Anna Zalewska
<b>Projekt okładki, skład:</b>	Mariusz Skarbek
<b>Projekt graficzny:</b>	Diana Makulska/Podpunkt
<b>Druk:</b>	Multigraf Drukarnia Sp. z o.o. Bydgoszcz
<b>Wydawca:</b>	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa <a href="http://www.frse.org.pl">www.frse.org.pl</a>   <a href="mailto:kontakt@frse.org.pl">kontakt@frse.org.pl</a>

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

ISBN: 978-83-65591-54-8

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zamieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Publikacja bezpłatna



Fundusze Europejskie  
Wiedza Edukacja Rozwój



Erasmus+

Unia Europejska  
Europejski Fundusz Społeczny



Cytowanie:

*Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*, red. nauk. Monika Gromadzka, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 4, Warszawa 2018

Dotychczas w ramach Serii Naukowej ukazały się:

Tom 1: Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration

Tom 2: Przywództwo nauczycieli

Tom 3: Kompetencje przyszłości

Publikacje dostępne są na stronie [czytelnia.frse.org.pl](http://czytelnia.frse.org.pl)



# Spis treści

9

## **Wstęp**

16

## **Korzenie polskiej edukacji dorosłych – andragogiczne narracje historyczne**

*Agnieszka Stopińska-Pająk*

38

## **Kto, jak i gdzie się uczy? Aktywność szkoleniowo-rozwojowa w Polsce w świetle badań Bilansu Kapitału Ludzkiego**

*Barbara Worek, Anna Szczucka*

70

## **Współczesne procesy demograficzne jako wyzwanie dla edukacji dorosłych**

*Agnieszka Majewska-Kafarowska*

94

## **Uwarunkowania odraczania dorosłości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce**

*Anna Marianowska*

116

## **Rola internetu w upowszechnianiu edukacji dorosłych**

*Katarzyna Mikołajczyk*

134

## **Współczesne wyzwania edukacji obywatelskiej dorosłych w Polsce**

*Marta Jadwiga Pietrusińska*

154

**Coaching, tutoring, mentoring – nowe formy edukacji i wspierania rozwoju dorosłych**

*Monika Grochalska*

170

**Powroty do edukacji formalnej, czyli dojrzałe studenci i ich potrzeby**

*Monika Gromadzka*

198

**Uniwersytety ludowe – edukacyjny skansen czy skuteczne remedium na współczesne wyzwania cywilizacyjne?**

*Tomasz Maliszewski*

224

**Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw**

*Stefan M. Kwiatkowski*

240

**Gry w szkoleniach wewnętrznych – uwarunkowania mechanizmów rozgrywki**

*Michał Mijał*

256

**Gry dydaktyczne w przestrzeni społecznej – escape room**

*Martyna Cieśla*

270

**Ewaluacja w edukacji dorosłych. Nowe trendy, wyzwania, oczekiwania**

*Beata Ciężka*

294

**W poszukiwaniu katalizatora refleksyjnego uczenia się dorosłych**

*Monika Sulik*







Home



Home

# Wstęp

**Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE)** od ponad 20 lat koordynuje kilkanaście edukacyjnych programów europejskich i zarządza nimi. Celem części z nich jest wymiana informacji i tworzenie banku wiedzy (Eurydice), inne przeznaczone są dla młodzieży, nauczycieli oraz profesjonalistów zajmujących się edukacją dorosłych (EPALE). Fundacja jednak nie tylko współpracuje z innymi krajami europejskimi i instytucjami z całego świata, lecz także, prowadząc działalność wydawniczą, stara się rozwijać krajowe zasoby wiedzy. Tak zrodził się pomysł na publikację *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*. Jej głównym celem jest ukazanie szerszemu gronu odbiorców przynajmniej niewielkiego wycinka przestrzeni badawczej andragogów. W naszej książce przedstawiamy 14 artykułów polskich badaczy-andragogów, którzy dzielą się wynikami badań empirycznych i rozważań teoretycznych.

Problematyka tej publikacji nie jest do końca jednolita ani nie mieści się w schematach czy podziałach, jako że i liczba dzisiejszych eksploracji badawczych jest ogromna, i niemożliwe byłoby wydanie publikacji o nich wszystkich. Kluczem są tutaj jednak terminy „przestrzeń” i „miejsce”. O ile miejsce traktowane jest bardziej dosłownie, geograficznie, jako pewien określony obszar (szkoła wyższa, uniwersytet ludowy, miejsce pracy), punkt na mapie, o tyle przestrzeń, a raczej przestrzenie, jest postrzegana bardziej metaforycznie. W *Słowniku języka polskiego PWN* „przestrzeń” to m.in. „nieorganiczny obszar trójwymiarowy, w którym zachodzą wszystkie zjawiska fizyczne”. Dlatego też przestrzenie w tej książce mają wiele wymiarów: Przestrzeń czasowa obejmuje przeszłość (tekst *Korzenie polskiej edukacji dorosłych – andragogiczne narracje historyczne* autorstwa dr hab. Agnieszki Stopińskiej-Pająk, prof. WSB), teraźniejszość (*Kto, jak i gdzie się uczy? Aktywność szkoleniowo-rozwojowa w Polsce w świetle badań Bilansu Kapitału Ludzkiego*) i przyszłość



(m.in. prognozy z tekstu dr Katarzyny Mikołajczyk). W pracy ujęte są też różne przestrzenie edukacyjne: formalna (artykuł dr Moniki Gromadzkiej), pozaformalna (*Gry w szkoleniach wewnętrznych – uwarunkowania mechanizmów rozgrywki* dr. Michała Mijala) oraz nieformalna (tekst mgr Martyny Cieśli), i wreszcie przestrzenie życia ludzkiego, m.in. zawodowa (tekst prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego) czy przestrzeń życia społecznego (artykuł dr Marty Pietrusińskiej)<sup>1</sup>. Czego więc dokładnie dotyczyć będą artykuły zebrane w tej publikacji?

Tom otwiera tekst *Korzenie polskiej edukacji dorosłych – andragogiczne narracje historyczne*. Zwrócono w nim uwagę, że częstokroć w publikacjach andragogicznych, a także tych z zakresu historii wychowania, problematyka historii edukacji dorosłych nie jest podejmowana. Może to doprowadzić do spłylenia i wyjąłwienia rozważań andragogicznych, a nawet – jak twierdzi autorka – do atrofii refleksji andragogicznej. Dlatego w dalszej części artykułu prof. Stopińska-Pająk w interesujący sposób zarysowuje korzenie polskiej andragogiki, przywołując wybrane historyczne ujęcia idei całożyciowego uczenia się. Po lekturze tej części artykułu można wysnuć wniosek, że korzenie polskiej edukacji dorosłych nie tylko są niezwykle mocne, lecz także stanowią niezmiernie ważne podstawy dla dalszego rozwoju polskiej myśli andragogicznej.

W kolejnym tekście *Kto, jak i gdzie się uczy? Aktywność szkoleniowo-rozwojowa w Polsce w świetle badań Bilansu Kapitału Ludzkiego* autorki przenoszą nas do współczesności i przywołując wyniki jednego z największych w Europie i największego w Polsce badania rynku pracy i kompetencji, Bilansu Kapitału Ludzkiego 2010–2014, charakteryzują aktywność edukacyjną osób dorosłych w Polsce. Starają się więc odpowiedzieć na pytania zawarte w tytule swojej publikacji: *Kto, jak i gdzie*

1. W publikacji tej poszczególne terminy będą rozumiane następująco: edukacja formalna to system instytucji oświatowych zbudowany w sposób hierarchiczny, który za pomocą świadectw i dyplomów szkolnych selekcjonuje uczących się do rozlicznych ról społecznych i lokuje ich na różnych poziomach struktury społecznej (Malewski 2010, s. 21). Edukacja pozaformalna jest usytuowana poza formalnym systemem oświatowym, ale jednostka podejmująca tego rodzaju aktywność edukacyjną nadal może osiągać cele edukacyjne. Typowe aktywności z tego subobszaru to: warsztaty, seminaria, koła zainteresowań, różne formy doskonalenia zawodowego (Malewski 2010, s. 21). Edukacja nieformalna to według P.H. Coombsa proces odbywający się faktycznie w ciągu całego życia ludzkiego, dzięki któremu jednostka kształtuje swoje postawy, ustala wartości, nabywa wiedzę i umiejętności, korzystając z codziennego doświadczenia oraz z wychowawczych wpływów swojego środowiska: rodziny i sąsiadów, pracy i rozrywki, targowiska i biblioteki oraz środków masowego przekazu (Löwe 1982, za: Dubas 2000, s. 133).

się uczy? Mimo że wnioski z przedstawionych analiz nie są niestety optymistyczne, badaczki przedstawiły też rozwiązania systemowe, które mogą wpłynąć na ograniczenie bierności zawodowo-edukacyjnej Polaków – a może nawet przeciwdziałać jej – i modyfikację wzorców aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków.

Z kolei artykuł dr Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej dotyczy wyzwań wynikających z faktu demograficznego starzenia się społeczeństwa. Autorka koncentruje się na odpowiedzi na pytanie: Jaka jest rola szeroko rozumianej edukacji dorosłych w procesie radzenia sobie z nimi? Zrozumienie przemian związanych z demograficznym procesem starzenia się społeczeństwa oraz poznanie możliwości wynikających z edukacji dorosłych może być niezmiernie ważne i stanowić cenną wskazówkę zarówno dla andragogów, jak i kadry edukacji dorosłych.

Kolejny tekst dr Anny Marianowskiej dotyczy innego wymiaru przemian demograficznych, gdyż autorka analizuje zjawiska warunkujące proces odraczania dorosłości wśród młodych Polaków. Przestrzeń czasowa, której dotyczy ten tekst, to ponad 20 lat przemian politycznych, społecznych, kulturowych i gospodarczych w Polsce. Przez pryzmat typologii grup pokoleniowych autorka ukazuje realia poszczególnych okresów transformacji i krytycznie analizuje, jakie czynniki wpływały na decyzję o odroczeniu dorosłości przez poszczególne pokolenia.

Następny artykuł *Rola internetu w upowszechnianiu edukacji dorosłych* dotyczy przestrzeni cyfrowej, do której człowiek dorosły przenosi coraz więcej obszarów swojej aktywności. Także działalność edukacyjna, czyli m.in. e-learning oraz blended learning, mobile learning, zyskuje rokrocznie coraz większą rzeszę użytkowników. Autorka, praktyk i teoretyk wykorzystywania nowoczesnych technologii zaprezentowała kluczowe trendy rozwojowe w edukacji cyfrowej, a na koniec swojego artykułu przedstawiła futurystyczne rozwiązania, które – biorąc pod uwagę szybkość dzisiejszych zmian technologicznych – za chwilę mogą stać się udziałem każdego z nas.

Z przestrzeni wirtualnej do świata społecznego przenosi nas tekst *Współczesne wyzwania edukacji obywatelskiej dorosłych w Polsce*. Autorka, przywołując różne przykłady aktywności edukacyjnych i narzędzi wpisujących się w przestrzeń edukacji obywatelskiej, ukazuje, że działania te nie są wystarczające, gdyż mają najczęściej charakter incydentalny, a sama edukacja obywatelska jest tam traktowana instrumentalnie. Określając wyzwania, przed którymi stoją osoby zajmujące

się edukacją obywatelską dorosłych, autorka ukazuje potrzebę włączenia się andragogów do pracy nad ciągłym rozwojem społeczeństwa zaangażowanego.

Z kolei w artykule *Coaching, tutoring, mentoring – nowe formy edukacji i wspierania rozwoju dorosłych* autorka dokonuje rozstrzygnięć terminologicznych i omawia podobieństwa łączące tytułowe procesy i różnice zachodzące między nimi. Na rynku szeroko rozumianych usług rozwojowych cały czas panuje ogromny chaos definicyjny, czasem nawet w literaturze naukowej nazwy niektórych procesów są używane synonimicznie. A praca z klientem podczas każdego z tych procesów znacząco się różni, co podkreśla autorka. Nie poprzestaje ona jednak tylko na zaznaczeniu różnic, pokazuje także korzyści i możliwości praktycznego zastosowania tych metod.

Przestrzeń i miejsce spotykają się w tekście mojego autorstwa: *Dojrzała studenci i ich potrzeby, czyli powroty do edukacji formalnej*. Przestrzeń edukacji formalnej, która wydaje się ciągle niedoceniana w badaniach andragogicznych, łączy się z miejscem procesów edukacyjnych, jakim jest szkoła wyższa. Osoby dojrzałe wiekiem (grupę badawczą stanowiły kobiety w okresie średniej dorosłości) często podejmują się wielu różnych ról społecznych. Interesujące jest więc to, że najczęściej same (żadna z badanych nie była poddana presji otoczenia prywatnego ani zawodowego) decydują się na przyjęcie jeszcze jednej roli – studenta. Może to rodzić szereg napięć związanych m.in. z konfliktem ról lub występujących w obrębie jednej roli. Jak więc osoby dojrzałe radzą sobie, próbując łączyć tę mnogość zadań z funkcjonowaniem w przestrzeni szkoły wyższej? Przywołując wyniki swoich badań, a właściwie oddając głos moim rozmówczynom, staram się odpowiedzieć na to pytanie.

Celem artykułu *Uniwersytety ludowe – edukacyjny skansen czy skuteczne remedium na współczesne wyzwania cywilizacyjne?* jest ukazanie nam jednego z (nie)znanych miejsc edukacji dorosłych. O ile jednak wiele osób na pewno słyszało termin „uniwersytet ludowy”, o tyle same założenia uniwersytetu czy współczesny sposób jego funkcjonowania prawdopodobnie nie są już tak oczywiste. Zanurzając czytelnika w przestrzeniach czasu, autor najpierw kreśli historię rozwoju uniwersytetów ludowych, opisując ideę, która jest ich fundamentem. Następnie analizuje, czym jest obecnie uniwersytet ludowy, jaka jest – a jaka może być – jego funkcja jako miejsca edukacji dorosłych. Na koniec zaś autor odpowiada na pytanie zawarte w tytule i przywołując słowa

Marka Byczkowskiego (wieloletniego kierownika jednego z polskich uniwersytetów ludowych), podkreśla główne cechy uniwersytetu ludowego. Dzięki temu, jeśli w przyszłości zdarzy nam się pojawić w którejś z takich instytucji w charakterze słuchacza czy uczestnika zajęć lub nauczyciela, będziemy wiedzieli, jak skutecznie i twórczo funkcjonować w tej przestrzeni.

Do świata pracy przenosi nas tekst prof. Kwiatkowskiego, w którym zostały omówione funkcje edukacyjne przedsiębiorstw. Jak zaznacza autor, są one „dynamicznym układem oddziaływań zakładów pracy na swoich pracowników (funkcje wewnętrzne), na bliższe (funkcje zewnętrzne – lokalne) i dalsze (funkcje zewnętrzne – globalne) otoczenie”. Oznacza to, że przedsiębiorstwo może nie tylko inicjować procesy uczenia się, nauczania i kształcenia związane z indywidualnym rozwojem zawodowym pracowników, lecz także w znaczący sposób wpływać na rozwój edukacyjny społeczności lokalnych czy wręcz całego społeczeństwa w wymiarze globalnym.

Drugim artykułem zakorzenionym w przestrzeni zawodowej jest tekst Gry w szkoleniach wewnętrznych – uwarunkowania mechanizmów rozgrywki. Autor, dzieląc szkolenia na zewnętrzne i wewnętrzne, ukazuje specyfikę tych ostatnich, która pozwala na wykorzystanie podczas nich gier szkoleniowych. Przywołując różne typy mechanik, ukazuje, dlaczego to właśnie mechaniki stymulujące silną interakcję między graczami przydają się w trakcie szkoleń wewnętrznych. Autor dokonuje krótkiej charakterystyki poszczególnych mechanik, gdyż – jak sam twierdzi – bogactwo gier szkoleniowych jest ogromne, dla porównania: 51 mechanik wykorzystywanych w grach planszowych przekłada się na ponad 90 tys. gier obecnych na rynku. Dlatego w dużej mierze to od naszej wiedzy i naszych kompetencji w temacie zależy, czy wybierając jakąś grę, osiągniemy nasze cele szkoleniowe, czy nie.

Tematykę gier dydaktycznych porusza też artykuł Gry dydaktyczne w przestrzeni społecznej..., w którym autorka w szczegółowy sposób analizuje potencjał edukacyjny escape roomów, zwanych też czasem pokojami zagadek. Od kilku lat to właśnie one zdobywają coraz liczniejsze grono zwolenników. Niestety, jak zaznacza autorka, spośród kilkudziesięciu warszawskich escape roomów tylko dwa powołano rzeczywiście do celów edukacyjnych. Nie zmienia to jednak faktu, że właśnie ta zespołowa gra przygodowa może zostać potraktowana jako forma edukacji nieformalnej. Dlatego też autorka, powołując się

na badania własne, ukazuje, że pokoje zagadek są nieuświadomionymi grammi dydaktycznymi, a sami użytkownicy zauważają pozytywne skutki uczestnictwa w tego typu zabawach. Są to m.in. polepszenie relacji z członkami drużyny, zwiększenie satysfakcji ze sposobu spędzania czasu i poprawa kompetencji społecznych.

Niebywale ważnym elementem procesu organizowania aktywności edukacyjnych skierowanych do dorosłych jest zaprojektowanie i przeprowadzenie merytorycznej ewaluacji. Do niedawna najbardziej znanym rozwiązaniem ewaluacyjnym była krótka ankieta na koniec szkolenia czy warsztatu lub zajęć. W tekście *Ewaluacja w edukacji dorosłych. Nowe trendy, wyzwania, oczekiwania...* Beata Ciężka, współzałożycielka Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, sygnalizuje, że tego typu ewaluacja jest powierzchowna i niestety traci walor użyteczności. W zamian proponuje kilka typów i koncepcji ewaluacji, które w znaczący sposób mogą zwiększyć efektywność działań edukacyjnych.

Publikację zamyka tekst *W poszukiwaniu katalizatora refleksyjnego uczenia się dorosłych*, w którym autorka pokazuje m.in. własne narzędzie dydaktyczne oraz prezentuje wykorzystywane przez siebie podejście biograficzne. I w bardzo przekonujący sposób ukazuje swoją biograficzną mapę życia jako katalizator refleksyjnego uczenia się.

Mam nadzieję, że nasza publikacja dostarczy cennego materiału do studiowania zarówno praktykom, jak i teoretykom edukacji dorosłych.

*dr Monika Gromadzka  
redaktor naukowa*





Home

# Korzenie polskiej edukacji dorosłych – andragogiczne narracje historyczne

Agnieszka Stopińska-Pająk

Artykuł ukazuje tradycje polskiej edukacji dorosłych. Poprzez metaforę korzeni zostały przedstawione wydarzenia i fakty z przeszłości związane z dorobkiem polskiej edukacji dorosłych. Wpisują się one we współczesne narracje andragogiczne dotyczące całościowego uczenia się dorosłych. Ideę, koncepcję czy wręcz paradygmat uczenia się całościowego autorka uznała za jeden z najstarszych korzeni w polskiej refleksji andragogicznej, który zainicjował powstawanie kolejnych form edukacji dorosłych. Ukazane zostały wybrane formy i instytucje edukacji dorosłych, w których kategoria uczenia się dorosłych stanowiła podstawę ich działania. Odnajdywanie zagubionych korzeni współczesności, włączanie ich w dyskurs współczesny zdaniem autorki pozwala na zrozumienie aktualnych zjawisk edukacyjnych, zwłaszcza w polskiej rzeczywistości, oraz na kształtowanie tożsamości polskiej edukacji dorosłych.

## — Słowa kluczowe:

edukacja dorosłych  
polska edukacja dorosłych  
historia edukacji dorosłych  
andragogika  
narracje historyczne



# The Roots of Polish Adult Education – Andragogical Historical Narratives

Agnieszka Stopińska-Pająk

The article shows the traditions of Polish adult education. Through the metaphor of the roots, the events and facts from the past achievements of Polish adult education have been presented. They form a part of contemporary andragogical narratives regarding lifelong adult learning. The author considered the idea, concept or even the paradigm of lifelong learning as one of the oldest roots in Polish andragogical reflection, which initiated the emergence of further forms of adult education. Selected forms and institutions of adult education were presented, in which the category of adult learning was the basis of their activity.

Finding the lost roots of modernity, including their contemporary discourse, according to the author, allows us to understand current educational phenomena, especially in Polish reality and to shape the identity of Polish adult education.

— **Keywords:**

adult education

Polish adult education

history of adult education

andragogy

historical narratives



Home

## Wprowadzenie

Rozważania na temat korzeni polskiej edukacji dorosłych wymagają niewątpliwie wielostronnych analiz i to z różnych perspektyw. Nie jest możliwe, aby dokonać tego w ramach tekstu o ograniczonych rozmiarach. Siłą rzeczy będzie to zatem jedynie szkic, w którym zostaną nakreślone pewne wybrane wątki, mogące zainteresować współczesnych edukatorów, trenerów, doradców i inne osoby zawodowo pracujące z dorosłymi w przestrzeni edukacyjnej oraz wspierające dorosłych w ich uczeniu się. Ważnym aspektem wyboru podejmowanych zagadnień będzie także odwołanie się do tych wydarzeń i faktów z przeszłości związanych z doświadczeniem polskiej edukacji dorosłych, które wpisują się we współczesne narracje andragogiczne. Metafora korzeni użyta w tytule artykułu pozwala na takie redukcyjne podejście. W „Słowniku języka polskiego” pojęcie „korzeń” definiowane jest jako: 1. „organ niektórych roślin, przytwierdzający je do podłoża oraz pobierający z gleby wodę z solami mineralnymi”; 2. „dolna część jakiegoś organu, znajdująca się wewnątrz ciała”; 3. „roślina zawierająca olejki eteryczne, używana jako przyprawa”, ale także „pochodzenie, rodowód”. Wszystkie te interpretacje pozwalają na pokazanie historii polskiej edukacji dorosłych z różnych perspektyw. W tym tekście jednak przedmiotem analiz będzie poszukiwanie i ukazanie tych korzeni, które choć na ogół przez długi czas znajdowały się w ziemi jałowej, świadomie wykorzenianej i pozbawionej ożywczych składników, rokując nadzieje na wypuszczenie przez drzewo nowych gałęzi, znaczących dla rozumienia teraźniejszych ujęć, konceptualizacji i rozwoju tak refleksji, jak i praktyki edukacyjnej z dorosłymi.

Korzenie zawsze symbolizowały poczucie trwałości, pewności, osadzenia w konkretnym miejscu. Metafora ta, choć na ogół pozytywnie rozumiana – jako zadomowienie i podstawowy kontekst kształtowania tożsamości człowieka czy grup społecznych, narodowych – bywa też krytycznie interpretowana. Metafora korzeni i powiązane z nią metafory zakorzenienia, wykorzenienia, osadzenia i oderwania – jak pisze François de Singly (za: Bauman 2009) – sugerują trwanie w miejscu, ale także narażenie na nieodwracalność zarówno poprzez reprodukcję, jak i poprzez akt usunięcia – wyrwanie korzeni z ziemi prowadzi do uschnięcia rośliny. Proponuje więc Singly zastosowanie metafory kotwicy, która jest jedynie narzędziem, pozwalającym „[...] na jakiś czas «przycumować» do tego czy innego nabrzeża, nie decyduje jednak o właściwościach i jakości statku” (Bauman 2009, s. 147). Metafora ta zdaniem przywołanego autora le-

piej odzwierciedla ciągłości i nieciągłości kształtowania się tożsamości, a także możliwość wyboru portów, do których przycumujemy – swobodę autokreacji. Niewątpliwie jest to interesujące stanowisko, jednak nie podejmujemy dyskursu na temat tej metafory, wymaga ona bowiem odrębnej refleksji, gdyż wynikają z niej inne sposoby opisu kontekstów kształtowania się tożsamości człowieka i grup społecznych.

Metafora korzeni nadal jest żywotna, pozwala na dialogiczną narrację i nie należy jej porzucać, zwłaszcza w kontekście najnowszych badań biologów i genetyków nad roślinami oraz korzeniami roślin. Dostarczają nam oni wiedzę, której wcześniej nie mieliśmy, która pozwala postrzeżać korzenie jako inteligentne, mające zdolność porozumiewania się i przekazywania informacji, potrafiące się też uczyć, posiadające zmysły i umiejące współdziałać z innymi roślinami, owadami i zwierzętami, potrafiące przetrwać i obronić się przed zagrożeniem (Mancuso, Viola 2017). Jak piszą Stefano Mancuso i Alessandra Viola, rośliny posiadają także inteligencję zbiorową. Znacząco wcześniej niż człowiek pojawiły się na naszej planecie, a ich kondycja jest wskaźnikiem dla funkcjonowania człowieka. To zatem zasadniczo nadaje inny kontekst także metaforze korzeni, ponieważ to, co było w niej krytycznie postrzegane, nie znajduje uzasadnienia. Pozwala widzieć, że korzenie są nośnikiem nie tylko trwałości, lecz także zmienności, podatności na zmiany, przemieszczania się, tworzenia nowych hybrydowych form. „Hybrydyczność” jest dziś cechą kultury ponowoczesnej – jak pisze Zygmunt Bauman – najskuteczniejszym i najpowszechniej stosowanym narzędziem awansu społecznego i kulturowego (Bauman 2009, s. 153), ograniczanie się zaś do jednego tylko wzorca jest oznaką mentalnego ubóstwa i społeczno-kulturowej niższości. Jednakże nigdy wcześniej nie odczuwaliliśmy tak dotkliwie potrzeby posiadania solidnych i godnych zaufania punktów orientacyjnych oraz rzetelnych i wiarygodnych przewodników (Bauman 2009, s. 154), przy równoczesnej obfitości i – jak to określa Bauman – „kuszących wskazówek i uwodzicielskich ofert” (Bauman 2009, s. 154). Korzenie polskiej edukacji dorosłych mogą być owymi punktami orientacyjnymi w narracjach andragogicznych.

### **O pamięci polskich korzeni andragogicznych**

W kontekście powyższych analiz musimy postawić pytanie, czy we współczesnych dyskursach i narracjach dotyczących edukacji człowieka dorosłego, w budowaniu własnej tożsamości grupowej andragogów,



edukatorów, trenerów etc. korzystamy z dorobku naszych poprzedników. „Wspólna wizja przeszłości – jak pisze D. Lowenthal – jest niezbędnym elementem tożsamości tych, którzy tę przeszłość traktują za swoją, a odpowiedź na pytanie «Kim jesteśmy?» musi w jakiś sposób odwoływać się do pytania «Kim byliśmy?»” (Kaprański 2010, s. 10). Jednak czy w zbiorowej pamięci środowiska andragogicznego znajduje się wiedza o tym, kim byliśmy w przeszłości, jakie podejmowaliśmy działania, jakie imaginaria – używając za Charlesem Taylorem tego określenia – kształtowały osoby zawodowo zajmujące się edukacją dorosłych? Ważne jest, jaka przeszłość zachowała się i funkcjonuje w pamięci współczesnych, ponieważ to, co opowiadamy o własnej przeszłości, jakie znaczenie jej przypisujemy, jakie interpretacje narracji o przeszłości uważamy za swoje, znacząco definiuje teraźniejszość i wyznacza przyszłość (Szacka 2015). Na tak postawione pytanie musimy jednak odpowiedzieć krytycznie. We współczesnych dyskursach na temat edukacji dorosłych, w tym także andragogicznych, polska tradycja w tym zakresie jest całkowicie nieobecna. W publikacjach andragogicznych, a nawet z zakresu historii wychowania/edukacji, a także w podręcznikach andragogiki, nie znajdujemy odniesień do historii edukacji dorosłych i andragogiki<sup>1</sup>. Czytelnik nie ma możliwości zgłębienia polskich koncepcji, ujęć, sposobów analiz tej problematyki ani poznania jakichkolwiek dokonań praktycznych, instytucjonalnych w omawianym zakresie. Nie mamy wspólnej społecznej pamięci korzeni polskiej refleksji andragogicznej, możemy wręcz mówić o zbiorowej niepamięci bądź co najmniej o historii zapomnianej. To wykorzenienie z rodzimej tradycji jest jednym z ważniejszych powodów problemów tożsamości polskiej andragogiki, o wciąż nieugruntowanej pozycji wśród nauk o wychowaniu/edukacji, funkcjonującej głównie na obrzeżach pedagogiki, co niewątpliwie prowadzi do jej marginalizacji wśród nauk społeczno-humanistycznych, a może nawet do atrofii refleksji andragogicznej<sup>2</sup>. W dyskursie nad edukacją dorosłych konieczne jest włączenie dorobku historycznego. Bez tej perspektywy dyskusja

1. Oczywiście możemy odnotować kilka wyjątków. Odniesienia historyczne znajdziemy w opracowaniach m.in. Tadeusza Aleksandra czy Józefa Półturzyckiego.
2. Podczas obrad II Forum Edukacji Dorosłych (konferencja EPALE, Warszawa 21.11.2017) w czasie plenarnego panelu dyskusyjnego, a także w ścieżce tematycznej, w której uczestniczyłam, ani razu nie padły nawet słowa „andragogika”, „andragogiczny” etc., żadna z wypowiadających się osób nie odwoływała się też do historycznych doświadczeń w zakresie edukacji dorosłych.

będzie jałowa, a nasze narracje spłycone. Drastyczne skrócenie horyzontu czasowego refleksji jedynie do niedawnych faktów, sytuacji, przekonań sprawia, że pamięć społeczna jest/będzie martwa (Szacka 2006, Kwieciński 2004).

Przyczyn tego zjawiska jest wiele, są one złożone i niewątpliwie ich analiza jest potrzebna, wymaga jednak odrębnego potraktowania. Niezależnie od źródeł zbiorowej niepamięci towarzyszy często opór przed poznaniem i odwołaniem się do przeszłości (Hirszowicz, Neyman 2001). Jak pisze Aleida Assmann (cyt. za: Wylegała 2014, s. 67; Assmann 2009, s. 101 i nast.), pamięć funkcjonuje poprzez komunikację i kulturowe ramy odniesienia, gdy tego nie ma, następuje zapomnienie. Przeszłość nie jest bowiem statyczna, musi być nieustająco rekonstruowana i reprezentowana. Pozostaje mieć nadzieję, że pamięć naszego dorobku andragogicznego nie została całkowicie utracona, ale jest jedynie chwilowo nieużywana i możliwa do odzyskania. Należy jednak do niego powracać i wydobywać go z magazynów bibliotek – które Marian Golka (2009, s. 93–96) określił jako „uśpione regały pamięci i archiwów – schowane segregatory pamięci” – ale przede wszystkim włączając poprzez wznowienia do księgarń, wykorzystywać, by dorobek ten stał się elementem komunikacji i dostarczał „kodów” interpretacyjnych współczesnym andragogom, zarówno badaczom, jak i praktykom. Należy przeszłość uobecniać – jak pisze Paul Ricoeur (2007, s. 470) – w teraźniejszości, a tworzenie więzi społecznych i tożsamości grupowej naszego środowiska koncentrować wokół pytania, które postawiła Assmann: „Czego nie wolno nam zapomnieć?” (Assmann 2008, s. 46; Assmann 2009, s. 60).

W kontekście powyższych rozważań trzeba dodatkowo uzasadnić potrzebę wznawiania i przywracania naszej wiedzy o przeszłości argumentami wyrażonymi przez Komisję Europejską, która rok 2018 ogłosiła Europejskim Rokiem Dziedzictwa Kulturowego. Dziedzictwo kulturowe – jak podkreślono – współtworzy zbiorową pamięć i tożsamość narodów Europy, ale przede wszystkim jest podstawą dialogu międzykulturowego i uczenia się. Tibor Navracsics, komisarz ds. edukacji, kultury, młodzieży i sportu, uznał wręcz, że dziedzictwo kultury i uczenie się jest podstawą kształtowania jedności i tożsamości europejskiej<sup>3</sup>.

3. Europejski Rok Dziedzictwa Kulturowego 2018. Międzynarodowe Centrum Kultury; kreatywna-europa.eu/europejski-rok-dziedzictwa-kulturowego-2018.

Szerzenie dziedzictwa kulturowego to też zadanie dla pracujących w edukacji dorosłych, byśmy wprowadzali do zbiorowej świadomości europejskiej wiedzę o polskich osiągnięciach, tradycjach edukacji dorosłych i dorobku polskiej myśli andragogicznej. Upowszechnienie wiedzy o naszym dorobku ma również szersze uzasadnienie – dałoby szanse uczonym z innych regionów Europy do uzupełnienia luk w historii europejskiej myśli andragogicznej. Dopiero wtedy możliwe są dialog i dyskurs naukowy między różnymi tradycjami naukowymi i metodologicznymi na temat podstawowych dla andragogiki pytań i problemów. Mamy wiele do zrobienia w tej sprawie. Sami wyzerowaliśmy się ze świadomości europejskiej do tego stopnia, że wręcz uwierzyliśmy, iż w naszej tradycji brakuje osiągnięć w tym zakresie. Jeśli zatem sami nie zaznaczymy własnego wkładu w rozumienie i rozwój edukacji dorosłych, to pozbawimy się możliwości zarówno „odkotwiczenia” od złej tradycji, zawłaszczonej przez ideologie nieodległej przeszłości, jak i nowego „zakotwiczenia” na dłużej oraz możliwości samookreślenia (Bauman 2008 i nast.).

### **Uczenie się całościowe w polskiej refleksji i praktyce – z doświadczeń minionych**

Fenomenem epoki ponowoczesnej jest powszechna edukacja dorosłych, tak jak powszechna edukacja dzieci była wyznacznikiem epoki nowożytnej/nowoczesnej. Edukacja jest dziś postrzegana nieliniarnie, na każdym etapie życia możemy wielokrotnie uczestniczyć w różnych jej formach instytucjonalnych, pozainstytucjonalnych i nieformalnych. Idea, koncepcja czy wręcz paradygmat uczenia się przez całe życie organizuje i ogniskuje myślenie o edukacji dorosłych. O paradygmatycznej zmianie w edukacji dorosłych – odejściu od nauczania dominującego dotychczas do uczenia się dorosłych – pisze Mieczysław Malewski (2010). Uczenie się dorosłych odbywa się także w edukacji formalnej, co zasadniczo zmienia relacje nauczyciela (edukatora etc.) z dorosłą osobą uczącą się. Jednak czy to znaczy, że ta koncepcja powstała dopiero teraz? Rodzi się zatem pytanie, czy w polskiej przeszłości andragogicznej mamy jakieś doświadczenia w tym względzie. Otóż tak i to na różnych płaszczyznach – idei, realizacji w praktyce, a także w refleksji teoretycznej. I to właśnie na tych korzeniach polskiej edukacji dorosłych chciałabym się skupić. Jest to bowiem, by pozostać przy tej metaforze, jeden z najstarszych korzeni w polskiej refleksji an-





dragogicznej, który zainicjował powstawanie kolejnych form edukacji dorosłych. Mam nadzieję, że pozwoli nam to dostrzec, iż uczenie się całożyciowe nie jest tworem XXI w. ani co do idei i koncepcji, ani co do instytucji, które wspomagają uczenie się dorosłych, a tym samym umocnić się w przekonaniu, iż jest najbardziej właściwym sposobem interpretacji i ujęć edukacji dorosłych.

Polskie rozważania nad edukacją całożyciową sięgają odległych wieków i świadczą o tym, że idea kształcenia się i uczenia się przez całe życie ma w polskiej tradycji długą i interesującą historię. Już w epoce odrodzenia, w XVI w., w pierwszym traktacie pedagogicznym napisanym przez polskiego uczonego Szymona Marycjusza z Pilzna *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*, autor nie tylko uzasadnił, że oświata jest warunkiem pomyślności narodu i każdego obywatela, lecz także dowiódł, że uczenie się człowieka trwa całe życie. Idea ta inspirowała działaczy i pedagogów Komisji Edukacji Narodowej (KEN), w tym zwłaszcza Grzegorza Piramowicza oraz Antoniego Popławskiego, który pisał o potrzebie powtórnej edukacji po zakończonej szkole, opartej na samokształceniu. Pogląd ten znalazł odzwierciedlenie w przepisach wydanych przez KEN ujętych w 1783 r. w formę *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, w których zalecano nauczycielom stałe samokształcenie i doskonalenie własnej osobowości. Jest to bodajże pierwszy dokument prawny w świecie, a na pewno w Europie, który kodyfikował konieczność uczenia się całożyciowego. Oczywiście dotyczyło to tylko jednej grupy zawodowej, ale jest to niewątpliwie antecedens dla łączenia edukacji ustawicznej, całożyciowej, z edukacją zawodową, która, zwłaszcza w XX w., ale także dzisiaj, ma licznych zwolenników.

Idea uczenia się przez całe życie została znacząco rozwinięta w XIX w., już u jego progu, w poglądach Jędrzeja Śniadeckiego, a bardziej interesującą koncepcję kształcenia ustawicznego przedstawił Józef Dietl w pracach *O reformie szkół krajowych* (wydanych w 1865 r.) oraz *Pomysły o wychowaniu ludu*. Stwierdził wprost, że wychowanie człowieka zaczyna się od urodzenia, a kończy na śmierci oraz że dążenie do doskonałości jest celem danym człowiekowi przez opatrzność. Wskazał na czynniki mające wpływ na rozwój człowieka dojrzałego fizycznie, które równocześnie stanowią przestrzeń i dziedzinę edukacji permanentnej, a mianowicie na: rodzinę, życie społeczne (udział w nim) i własną aktywność rozumianą jako praca nad sobą. Oświata ma być

według niego realizowana nie z góry na dół ani z dołu ku górze, ale ma wynikać z samego kształcenia jednostek.

W dorobku polskiej myśli naukowej XIX w. można odnotować wiele prac analizujących pracę umysłową, zagadnienia samokształcenia, metody uczenia się, motywy uczenia się. Były to pionierskie prace nie tylko w Polsce (na ziemiach polskich), lecz także w Europie. Wśród wymienionych już autorów można wskazać m.in. Józefa Kalasantego Szaniawskiego, który podejmował zagadnienia metod uczenia się, higieny pracy umysłowej, poznawania własnych zdolności i zainteresowań, a jego pracę uznaje się za jeden z pierwszych podręczników zasad pracy umysłowej wydanych w Polsce<sup>4</sup>. Wymienia się również: Michała Wiszniewskiego, Adolfa Dygasińskiego, Juliana Ochorowicza, Jana Władysława Dawida, Edwarda Abramowskiego<sup>5</sup>. Pod wpływem tych publikacji, ale także rozwoju nauk, szczególnie psychologii, socjologii i pedagogiki, które w XIX w. zaczęły uzyskiwać podstawy naukowe i wyodrębniać się jako osobne dyscypliny, w wieku XIX zaczęły powstawać pierwsze instytucje oraz różne formy edukacyjne, które zaczęły organizować edukację poza szkołą, równocześnie także w odniesieniu do nietradycyjnych jej uczestników – ludzi dorosłych, kobiet, dzieci i młodzieży ze środowisk znajdujących się na najniższym szczeblu drabiny społecznej. Pojawienie się instytucji edukacji dorosłych niewątpliwie wynikało także z braku polskiego państwa i polskiej szkoły. Edukacja dorosłych była zatem w dużej mierze przestrzenią dla edukacji narodowej, przeciwstawiając swoje programy i cele edukacyjne szkole zaborczej. Podejmowała się także zadań, które w normalnych warunkach realizuje szkoła, czyli obejmowała te środowiska, które pozostawały poza dostępem do edukacji. Można stwierdzić, że do uzyskania w 1918 r. niepodległości motywy i poczynania polskich pionierów edukacji dorosłych wynikały głównie ze względów narodowych, co jednak nie zmienia faktu, że edukacja do-

- 
4. J.K. Szaniawski, *Rady przyjacielskie młodemu człowiekowi nauki i filozofii pragnącemu znaleźć pewniejszą drogę do prawdziwego i wyższego oświecenia*, Warszawa 1805; Por. W. Bobrowska-Nowak, *Początki polskiej psychologii*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973; Tenże: *Pionierzy psychologii naukowej w Polsce*, Katowice 1971.
  5. M. Wiszniewski, *Charaktery rozumów ludzkich*, Kraków 1837; Tenże: *O rozumie ludzkim, jego siłach, przymiotach i sposobach kształcenia*, Warszawa 1848; Tenże: *Myśli o ukształceniu siebie samego*, Warszawa 1873; A. Dygasiński, *Obraz psychicznych zjawisk w organizmach ludzkich*, Warszawa 1885; Tenże: *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889; J. Ochorowicz, *O kształceniu własnego charakteru*, Warszawa 1873.

rosłych zaczęła być postrzegana jako niezbędna dla wszystkich warstw społecznych. Wprawdzie należy zauważyć, że w praktyce sprowadzała się ona głównie do ich alfabetyzacji i popularyzowania odpowiednio spreparowanej wiedzy dla środowisk znajdujących się niżej w stratyfikacji społecznej, jednak pojawiły się także działania, które są przykładem widzenia oświaty dorosłych jako przestrzeni uczenia się.

Wśród tych działań na uwagę zasługuje przede wszystkim niezwykle interesująca instytucja znana pod nazwą Uniwersytet Latający, który jest najlepszą egzemplifikacją koncepcji uczenia się dorosłych. Uniwersytet Latający powstał w 1885 r. w Warszawie, głównie dzięki zaangażowaniu Jadwigi ze Szczawińskich Dawidowej (1864–1910), jednak jego rodowód wiąże się z samokształceniowymi kółkami powstającymi już wcześniej. Instytucja funkcjonowała tajnie, wykłady były ciągle przenoszone w inne miejsce, stąd został nazwany „latającym” (Sempołowska 1910, s. 122). Zyskał także inną nazwę – „babski”, oczywiście w związku z tym, że wśród studiujących, zwłaszcza w początkowym okresie działalności, dominowały kobiety, co nadaje tej instytucji dodatkowy walor (por. Cywiński 1996, s. 58 i nast.). Jest świadectwem nie tylko ogromnych potrzeb edukacyjnych kobiet, które w owym czasie miały ograniczone możliwości ich zaspokajania, lecz także aktywności i determinacji w wysiłku uczenia się. Uniwersytet wymagał odwagi od słuchaczy, systematycznego przygotowywania się, opracowywania referatów, przygotowywania się do ćwiczeń i dyskusji, brania w nich czynnego udziału, zdawania kolokwium bądź egzaminów, a należy dodać, że chociaż otrzymywano zaświadczenia o ukończeniu kursu, to nie dawał on formalnych świadectw ani żadnych uprawnień (Mackiewicz-Wojciechowska 1934, s. 164). Miał być dla każdego, jak to określała Szczawińska-Dawidowa, „każde pragnienie wiedzy daje już do niej prawo” (Sempołowska 1910, s. 123). Uniwersytet był nie tylko miejscem zdobywania wiedzy, lecz także miał pobudzać do aktywności społecznej, do dalszej pracy nad sobą, do uczenia się w działaniu, miał formować mentalność słuchaczek (Cywiński 1996, s. 69). Niewątpliwie wpisywał się w idee uniwersytetu zaangażowanego. Chodziło o wyrobienie radykalnej świadomości społecznej, głębokiego, ugruntowanego wiedzą historyczną poczucia polskości oraz przede wszystkim nastawienie na praktyczną działalność społeczno-oświatową. Sama organizatorka tajnej uczelni wciągała szeregi słuchaczek do udziału

w pracach oświatowych, do wykonywania różnych zadań społecznych, co stało się początkiem wielu stowarzyszeń kobiecych.

W latach 1905–1906 dotychczasowy tajny Uniwersytet Latający przekształcił się w Towarzystwo Wyższych Kursów Naukowych<sup>6</sup>, które w 1919 r. zostało przemianowane w wyższą uczelnię – Wolną Wszechnicę Polską. Warto podkreślić, że zgromadziła ona najbardziej znakomitych uczonych, a dla wielu stanowiła możliwość prowadzenia pracy naukowo-badawczej, której niejednokrotnie z powodów politycznych nie mogli realizować na państwowych uczelniach. Tajny uniwersytet stał się więc zaczątkiem wolnej i niezależnej uczelni, która po latach konspiracji wyszła z podziemia bogata w doświadczenia i znaczący dorobek. Następnie, już po drugiej wojnie światowej, stanowiła podstawę do powstania Uniwersytetu Łódzkiego. Jak napisał Józef Grabiec: „Uniwersytet Latający stał się – pramacierzą wszechnic b. zaboru rosyjskiego w odrodzonej Rzeczypospolitej” (cyt. za: Mackiewicz-Wojciechowska 1934, s. 172). Bohdan Cywiński, w swym znakomitym dziele *Rodowody niepokornych* opartym na wielu dokumentach, wykazał, że poziom kształcenia w Uniwersytecie Latającym był znacząco wyższy niż w rosyjskim Uniwersytecie Warszawskim (Cywiński 1996).

Wśród słuchaczek uniwersytetu były późniejsza podwójna noblistka Maria Skłodowska-Curie, a także jej siostra Bronisława, jedna z pierwszych lekarek w Polsce. Zapewne to doświadczenie Skłodowskiej stanowiło źródło uruchomienia przez nią wykładów uniwersyteckich dla dzieci, prowadzonych przez profesorów Sorbony, wprawdzie jedynie dla dziewięciorga, ale można uznać Skłodowską za prekursorkę uniwersytetu dla dzieci, dzisiaj jednej z instytucji wpisujących się w koncepcję uczenia się całościowego (Pospieszny 2015, Pietruszewski 2011, Goldsmith 2005).

Uniwersytet Latający jest więc znakomitą egzemplifikacją instytucji edukacji wyższej dla dorosłych w kontekście edukacji całościowej, wspomagającej uczenie się dorosłych.

Następnym przykładem kształtowania się idei uczenia się dorosłych jest pionierskie w Polsce wydawnictwo *Poradnik dla samouków*, wokół którego pod koniec XIX w. skupili się różni działacze i uczeni. *Poradnik...* wydawany był od 1898 r. pod redakcją Aleksandra Heflicha

---

6. Oficjalnie zarejestrowane 9.11.1906 r. przez Urząd dla Spraw o Stowarzyszeniach.

i Stanisława Michalskiego. Należy nadmienić, że miał pełnić funkcję podręcznika dla słuchaczy Uniwersytetu Latającego, a większość jego autorów prowadziła również w nim wykłady. „*Poradnik...*” jako pomysł był wytworem swoiście polskim, można rzec – królewackim. Nie ma, zdaje się, poprzednika ani następcy w literaturze światowej” (Sempłowska 1960, s. 549). Wydawnictwo to stanowi również zwieńczenie i odzwierciedlenie doświadczeń ruchu samokształceniowego, który od połowy XIX w. bardzo intensywnie się rozwijał, a któremu brakowało wszelkich pomocy naukowych. *Poradnik...* miał przychodzić z pomocą uczącym się. „Pozbawiony dotychczas wszelkiej podpory i pomocy ruch ten [samokształceniowy – przyp. aut.] rozwijał się samorzutnie, żywiołowo, częstokroć jednak schodząc na manowce. [...] «*Poradnik*» zjawił się jako jedna z pierwszych u nas prób kierowania kształceniem się pozaszkolnym, dając możliwość samoukowi zorientowania się w całym obszarze wiedzy i przychodząc z kompetentną pomocą i informacją w zastępstwie słowa żywego” (Heflich, Michalski 1902, s. IX).

*Poradnik...* pełnił funkcję nauczyciela i wychowawcy, przewodnika i pioniera w samokształceniu wielu pokoleń, umożliwiając samoukom zdobycie tzw. wykształcenia ogólnego, i pobudzając do rozpoczęcia bardziej pogłębionych badań w określonej dziedzinie. Już w pierwszym zdaniu tego wydawnictwa napisano: „*Poradnik* niniejszy przeznaczamy dla samouków i dla tych, którzyby samouctwem kierować chcieli” (Heflich, Michalski 1898, s. III). Można też powiedzieć, że jest przykładem kształcenia pod kierunkiem ludzi wybitnych, znaczących w swoich dziedzinach nauki. W tym kontekście poradnik można ujmować jako instytucję edukacji ustawicznej, całożyciowej, dającej możliwości samodzielnego uczenia się dorosłych. Wykorzystując doświadczenia zdobyte z wcześniejszych różnorodnych działań, redaktorzy *Poradnika...* chcieli udzielić samoukom pomocy w zdobyciu wiedzy ogólnej, z różnych dziedzin, a także kierowali wydawnictwo do tych, „którzy ucząc się sami, pałają jednocześnie chęcią przelewania wiedzy swej w innych, a w otoczeniu swem nie mają dla tej pracy kompetentnych doradców” (Heflich, Michalski 1898, cz. I, s. III). Warto zwrócić uwagę, że termin „samouk” był odnoszony przez redaktorów do osób samodzielnie uczących się, zarówno tych z elementarnym przygotowaniem, jak i legitymujących się wyższym wykształceniem. Redaktorzy *Poradnika...* pisali, że termin „samouk” jest często mylnie interpretowany, że lepiej byłoby mówić o „niedoukach”, a do tych można

zaliczyć wszystkich, poczynając od rzemieślnika z elementarnym wykształceniem, a kończąc na absolwentach uniwersytetu.

Kolejne tomy, a wydano ich wtedy cztery (tom I w 1898 r., wznowienie w 1901 r., II w 1899 r., III w 1900 r., IV w 1902 r. oraz dwa tomy z 1903 i 1905 r., które tworzyły całość, tzw. tom V), dotyczyły innego obszaru wiedzy. W każdym tomie oprócz wykładu specjalisty prowadzącego w istotę danej nauki znajdowała się bibliografia ułożona według działów, zawierająca wykaz zarówno polskich, jak i zagranicznych publikacji, uporządkowana według stopnia trudności. „Literaturze naszej od dawna uczuwano brak wskazówek, któreby ułatwiły im czytanie systematyczne. Wskazanie porządku, w jakim czytać należy, aby od łatwiejszych postępować do coraz trudniejszych, wyróżnienie dzieł zasadniczych z całego szeregu tytułów, dzieł przytem niewątpliwej wartości naukowej – jest wielką pomocą i zaoszczędzeniem czasu dla samouka, który zwykle nie rozporządza zbyt wielką ilością chwil wolnych” (Heflich, Michalski 1898, s. III i IV). Z opracowanej przez Konstantego Krzeczковского statystyki literatury naukowej wynika, że w czterech tomach *Poradnika...* wskazano aż 4,9 tys. dzieł.

Ważnym aspektem tekstów zamieszczonych w *Poradniku...* był specyficzny sposób ich redagowania i narracji, uwzględniający potrzeby i możliwości uczącego się, a także motywujący go i podtrzymujący jego aktywność. W instrukcji dla uczonych opracowujących poszczególne działy podkreślano, że „samouk nie jest badaczem, lecz uczniem, który może stać się badaczem”, że należy wzbudzać dążności do gruntownego poznawania wiedzy, ośmielać do wysiłku uczenia się mimo trudności, niezależnie od punktu wyjścia.

Warto też nadmienić, że wydawnictwa te ukazywały się w dużych nakładach: I tom – 2,5 tys. egzemplarzy, a następne po 5 tys., były też wznawiane, co także dzisiaj może imponować, wszystkie też rozchodziły się błyskawicznie.

W IV tomie tego wydawnictwa z roku 1902 znalazły się znakomite rozprawy Stanisława Michalskiego, Konstantego Krzeczковского, a przede wszystkim Ludwika Krzywickiego, w których podjęto analizę uczenia się i edukacji dorosłych. Obok krytyki dotychczasowych form upowszechniania wiedzy autorzy wskazali na tworzenie się nowej organizacji oświaty publicznej, poza szkolnictwem realnym, zawodowym. „Nowa powstająca organizacja jest wyrazem pojawienia się na widowni kulturalnej innych warstw z innym położeniem w społeczeństwie

i z innymi widnokręgami” (Michalski 1902, s. 392). Bardziej dobitnie, na szerokiej analizie przemian społecznych, zwłaszcza demokratyzacji życia, i kulturowych, zagadnienie ciągłego uczestnictwa w edukacji przedstawił Ludwik Krzywicki. Wysuwając argumenty za potrzebą kształcenia ogólnego, wykraczającego poza mury szkolne, wskazywał, że ma ono przede wszystkim rozbudzać „czynną samorzutność ducha indywidualnego, wyższy ideał człowieka wykształconego bynajmniej nie na tym polega, ażeby wiedzieć wszystko, co wiedzą uczeni świata, ale na tym, ażeby być zdolnym do podjęcia idei swego czasu posiadających ogólne znaczenie i dostępnych dla każdego” (Krzywicki 1902, s. CIII–CIV).

*Poradnik dla samouków* był dziełem kontynuowanym także w późniejszym okresie, mianowicie w latach 1907–1911, pod nazwą *Dzieje myśli* (dwa tomy), a od 1921 r. ukazywał się pod starą nazwą, z dodatkiem „Nowy”, i przeznaczony był dla bardziej dojrzałych samouków, na poziomie uniwersyteckim (Balicka-Kozłowska 1966).

Jest to niezwykła inicjatywa – można to wydawnictwo i całe środowisko osób wokół niego zgromadzonych uznać za instytucję edukacji ustawicznej, wspomagającej i inspirującej osoby podejmujące wysiłek uczenia się. Wiąże się ona niewątpliwie także z kategorią pojęciową „uczenie się”, które w owym czasie definiowane było poprzez termin „samokształcenie”. Oczywiście musimy mieć na uwadze, że kontekst społeczno-kulturowy i historyczny definiowania pojęć „samokształcenie” czy „uczenie się” był całkowicie inny niż dziś. Inaczej także postrzegano samego dorosłego, a dorosły dysponował innymi kompetencjami niż współczesny dorosły. Właśnie wtedy, na przełomie wieków XIX i XX, kategorie te zarówno pojawiły się w rozprawach teoretycznych, jak i odzwierciedliły się w praktykach edukacyjnych. W dyskursie prowadzonym w *Poradniku...*, ale też na łamach ówczesnych czasopism, m.in. „Ogniw”, „Nowych Torów”, „Przeglądu Pedagogicznego”, uczenie się było interpretowane szeroko, odnoszone do każdej osoby podejmującej ten samodzielny trud. Ludwik Krzywicki wręcz stwierdził, że powstaje nowa forma organizacji kształcenia. „A wszystko to zaplątane w stokrotnie obszerniejsze sieci – związków i instytucji samouctwa, nie znających mandarynizmu i przegród, elastycznych, idących na spotkanie tłumom i dla tłumu zrozumiałych. Ta ostatnia organizacja kształcenia [samouctwa – przyp. aut.] wynurza się na

powierzchni życia jak potwór mityczny, mieniąc się różnymi barwami i kształtami” (Krzywicki 1902, s. CII)<sup>7</sup>.

Stwierdzenia Krzywickiego znajdują potwierdzenie w źródłach historycznych. Na przełomie wieków XIX i XX liczba podejmowanych działań edukacyjnych kierowanych do osób dorosłych była bardzo duża, zwłaszcza do tych z nich, którzy legitymowali się niskim statusem edukacyjno-kulturowym, do grup społecznych, które dziś nazwalibyśmy „defaworyzowanymi”, „wykluczonymi społecznie i kulturowo”. Jeśli nie zapomnimy, że działania te były realizowane siłami społecznymi, w warunkach niewoli, niejednokrotnie z narażeniem na represje zaborców, bez mecenatu państwowego, tym bardziej zasługują nie tylko na nasze uznanie, lecz także inspirowanie się nimi.

Szczególną rolę odgrywały – także w odniesieniu do idei uczenia się – licznie funkcjonujące w XIX w. i na przełomie wieków XIX i XX towarzystwa i organizacje społeczno-oświatowe, które zainicjowały pewien kierunek, wtedy nowy, cieszący się dużym zainteresowaniem w późniejszym rozwoju, a także dzisiaj. Prowadziły one wielorakie formy edukacyjne, które stworzyły możliwość realizowania różnorodnych praktyk edukacyjnych dla osób w każdym wieku rozwojowym. Były nie tylko miejscem realizowania się aktywności obywateli i zaspokajania ich potrzeb uczestniczenia w różnych sferach życia społecznego, lecz także miejscem uczenia się i edukacji ludzi w różnym okresie życia, także poprzez tę aktywność. Taka perspektywa ujmowania stowarzyszeń była podkreślana przez twórczynię polskiej andragogiki – Helenę Radlińską (Stopińska-Pająk 1994), a także przez Aleksandra Kamińskiego. Właśnie w takiej perspektywie odnosimy się do działających w XIX w. towarzystw, które idee uczenia się w praktyce realizowały.

Nie jest możliwe, by przedstawić i pokazać różnorodne działania realizowane przez towarzystwa. Jednak już sama ich liczebność wskazuje, że idea edukacji ustawicznej, całościowej była w znakomity sposób realizowana, i to w każdym jej aspekcie. Zatem kilka z nich przywołamy. Przykładem są m.in.:

- Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk powstałe już w 1800 r., które wśród celów działalności umieściło: „upowszechniać środ-

---

7. W analizach L. Krzywickiego można dostrzec kształtowanie się idei, którą potem rozwinął Ivan Illich (1976 r.). Idee tworzenia wolnych zrzeszeń samouków były też propagowane przez Stanisława Michalskiego.



ki oświecenia przez wykład nauk i umiejętności w polskim języku” (Wroczyński, s. 45);

- Towarzystwo Filomatów (1817–1824), tajna organizacja mająca na uwadze głównie samokształcenie;
- Towarzystwo Oświaty Ludowej (1872, Poznań), które po rozwiązaniu dało asumpt do utworzenia Towarzystwa Czytelni Ludowych (1880), niezwykle zasłużonego dla upowszechniania oświaty, organizującego różne formy edukacji – czytelnie, biblioteki, uniwersytety ludowe, dostępne dla każdego i w każdym wieku;
- Towarzystwo Oświaty Ludowej we Lwowie (1867);
- Towarzystwo Szkoły Ludowej (1891), które było największą organizacją oświatową na ziemiach polskich i prowadziło prace oświatowe dla każdego poprzez szkoły ludowe, czytelnie, świetlice, domy ludowe, teatry ludowe, przedszkola, kursy dla analfabetów, kursy dla działaczy oświatowych, wykłady, prelekcje, wydawnictwa, by wskazać te najważniejsze (m.in. zob.: Żmichrowska 1992);
- Związek Polskich Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” (1867, Galicja);
- Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza (1898), które z hasłem „Wiedza dla wszystkich”, poprzez kursy, odczyty, czytelnie, biblioteki, wydawnictwa i inne formy, nie tylko upowszechniało wiedzę, lecz także widziało swoją rolę jako kreatora i inspiratora aktywności edukacyjnej dorosłych. Jak pisało w sprawozdaniu z działalności „[...] ażeby wydobyć ukryte siły i zdolności, zbudzić nowych pracowników” (Sprawozdanie, Kraków 1910, s. 7)<sup>8</sup>. (Niewątpliwie widać tutaj wpływ jednej z bardziej aktywnych działaczek towarzystwa – Heleny Radlińskiej);
- Polska Macierz Szkolna (1905).

Przywołane przykłady dotyczą jedynie towarzystw oświatowych.

8. Szerzej na temat działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza zob.: W. Jamrożek, Oświata pozaszkolna w koncepcjach i działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, [w:] E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk (red.) (1997), Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń; Tenże: Aktywność edukacyjna galicyjskiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza [w:] E. Sapia-Drewniak (red.) (2009), Towarzystwa społeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość, Dąbrowa Górnicza.

Były także takie, w których nazwach nie było bezpośredniego odwołania do oświaty, edukacji, ale które także wносиły swój wkład w tym zakresie. Można przywołać m.in.:

- Górnośląskie Towarzystwo Literackie (zał. 1892);
- Centralne Towarzystwo Gospodarcze dla Wielkiego Księstwa Poznańskiego (1861);
- Towarzystwo Rolnicze (Królestwo Polskie) prowadzące edukację rolniczą, ekonomiczną wśród różnych grup społecznych, które przyczyniły się do powstania kółek rolniczych (pierwsze w 1866 r.), mających w swoich statutach także cele popularyzacji wiedzy i inspirowania uczenia się;
- Towarzystwo Pedagogiczne (1868) i wiele innych towarzystw skupiających nauczycieli, które realizowały cele edukacyjne poprzez różne formy, w tym także poprzez czasopisma pedagogiczne, kursy etc., a także wiele innych stowarzyszeń o charakterze zawodowym, naukowym, także elitarnych, dostępnych dla wybranych grup społecznych.

Przykłady te są ilustracją rozumienia edukacji całościowej jako uczenia się (*Poradnik dla samouków*), edukacji i uczenia się poprzez wyspecjalizowaną instytucję (Uniwersytet Latający) oraz uczenia się poprzez społeczną aktywność (towarzystwa społeczno-oświatowe). Pokazują praktyczne rozumienie edukacji ustawicznej, uczenia się w różnorodnych formach, ale także realizowania społecznych praktyk edukacyjnych.

Na przełomie wieków XIX i XX obok działań praktycznych podjęto także dyskurs nad edukacją dorosłych i uczeniem się. Toczył się on na łamach różnych czasopism oświatowych i społecznych, a także w różnych publikacjach, w których problemy oświaty dorosłych były podejmowane zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej, prezentowane były doświadczenia w pracy z dorosłymi. Wśród autorów tych publikacji można wymienić wiele osób związanych z działalnością instytucji oświaty dorosłych, m.in. Izabelę Moszczeńską, Stanisława Michalskiego, Marię Borowiecką, Marię Gomolińską, Stefanię Sempołowską, Helenę Radlińską i wielu innych. Ich publikacje i pierwsze próby badawcze nad uczeniem się i nauczaniem dorosłych tworzą podwaliny pod rozwój myśli andragogicznej w Polsce. Wszystkie one ukazują, że właśnie wtedy zostały zwerbalizowane nowe sposoby uj-

mowania oświaty dorosłych. Szczególnie ważne są rozprawy Stanisława Michalskiego (1865–1945), Mariana Stępowskiego (1867–1946) i Ludwika Krzywickiego (1859–1941). W opracowaniach wymienionych uczonych, które ukazywały rozwój i kształtowanie się instytucji popularyzujących wiedzę i szerzących oświatę dla ludzi dorosłych w świecie i Polsce na przełomie wieków XIX i XX, znalazły się także refleksje teoretyczne. Szczególnie rozważania S. Michalskiego i L. Krzywickiego słusznie uznane zostały przez andragogów za jedne z pierwszych tego typu w polskiej literaturze andragogicznej, dostarczyły wielu istotnych spostrzeżeń odnośnie do kształtowania się nowego myślenia nad celami, funkcjami i sposobami popularyzowania wiedzy dla dorosłych czy w ogóle upowszechniania oświaty. W rozprawach tych zawarto nie tylko krytykę starych tradycyjnych modeli oświaty i ukazano ich nieprzydatność, lecz także przedstawiono poglądy będące wyrazem rodzących się i rozwijanych już od połowy XIX w. postępowych tendencji w ujmowaniu oświaty dorosłych, jej zadań i funkcji.

Najważniejsza kwestia podjęta przez S. Michalskiego i L. Krzywickiego to sprawa demokratyzowania się oświaty, będąca świadectwem demokratyzowania się społeczeństwa w ogóle. Potrzeba wiedzy i uczestnictwa w edukacji uzyskała, zdaniem wymienionych autorów, pełną akceptację na wszystkich stopniach stratyfikacji społecznej i kulturalnej. L. Krzywicki stwierdził, że „powstała w społeczeństwach ludzkich nowa potęga «wiedza»” (Krzywicki 1902, s. CV), którą to „potęgę” uświadamiać zaczęli sobie również ci, którzy byli od niej odsuwani. Oświata dorosłych miała zatem wielkie i rozległe zadania stworzenia możliwości zdobycia systematycznej wiedzy ogólnej wszystkim dorosłym, niezależnie od pochodzenia i płci. Celem oświaty dorosłych, zdaniem L. Krzywickiego, nie jest zdobycie wiadomości praktycznych, użytecznych, choćby i na najwyższym poziomie, ale wykształcenie ogólne, dające jednostce pogląd na świat. Oświata ma pomóc człowiekowi wyzwolić się z przesądów, ciemnoty, ma rozbudzić nowe potrzeby i wskazać sposoby ich zaspokajania. „Skarby wiedzy istnieją nie po to, ażeby fakty były skodyfikowane w książkach i ułożone w dykcjonarzach dla użytku niewielkiego grona specjalistów, tylko ażeby zapłodniły ducha ludzkiego innym sposobem myślenia i czucia” (Krzywicki 1902, s. CVI). Jest to nowe spojrzenie na ujęcie roli oświaty i jej funkcji. Tradycyjne zawężanie oświaty dorosłych do „oświaty ludowej” zmniejszało jej znaczenie, ujmowane było w funkcji

zastępczej i odnoszone przede wszystkim do warstw społecznie niższych. L. Krzywicki uzasadnił natomiast, że oświata, jaką postulował – oparta na programie kształcenia ogólnego i wszechstronnego – jest istotna dla każdego człowieka. „Wykształcenie ogólne nie przysporzy milionów tym, którzy posiadają miliony i pracują nad ich pomnażaniem – pisał – narazi ich nawet na «niepotrzebne» wydatki, ale umożliwi osiągnięcie jednostkom najwyższego bogactwa na ziemi, a bogactwem tym są rozległe widnokreśli umysłowe, na których krańcu znajduje się człowiek, pan przyrody, władający pełnią swoich sił fizycznych i umysłowych, zdający sobie jasno sprawę ze swego położenia w kosmosie i w społeczeństwie” (Krzywicki 1902, s. CVII). Po raz pierwszy w polskiej myśli andragogicznej tak wyraźnie została zwerbalizowana właściwa funkcja edukacji, w której dostrzeżono człowieka, a nie tylko robotnika, chłopca, kapitalistę, kobietę. Rozprawy Stanisława Michalskiego, Konstantego Krzczakowskiego, a przede wszystkim Ludwika Krzywickiego, obok krytyki dotychczasowych form upowszechniania wiedzy, ukazywały tworzenie się nowej organizacji oświaty publicznej, poza szkolnictwem realnym, zawodowym.

Należy jednak nadmienić, że takie traktowanie oświaty dorosłych nie było wtedy powszechne. Wielkie zacofanie oświatowe, zastraszające niski poziom oświatowy szerokich mas społecznych wyrażający się ogromną, znacznie wyższą niż w innych krajach europejskich liczbą analfabetów na ziemiach polskich w praktyce sprowadzały oświatę dorosłych głównie do alfabetyzacji i upowszechniania wiedzy elementarnej. Stąd nie dostrzegano właściwych oświacie dorosłych zadań. Doświadczenia i potrzeby praktyki, społecznie utrwalane, były więc czynnikiem hamującym kształtowanie się myśli andragogicznej, załączając oświatę dorosłych jedynie do zadań upowszechniania oświaty elementarnej, aczkolwiek potrzebnej i niezbędnej.

---

## Podsumowanie

Przedstawione pokrótce instytucje edukacji dorosłych niewątpliwie realizowały idee uczenia się całożyciowego. Są jednak jedynie przykładami, pełny opis funkcjonowania owych instytucji, a także wielu innych, które nie zostały wspomniane, wymaga szerszego opracowania. Przywołane poglądy L. Krzywickiego i innych to również pionierskie narracje o uczeniu się dorosłych. To korzenie należące do najstarszych w polskiej refleksji andragogicznej, które można i należy nie tylko przy-



pominać oraz rekonstruować, lecz także włączać jako integralną część do zbiorowej świadomości środowiska andragogicznego. To wzajemne przenikanie się pojęć i doświadczeń Jan Assmann definiuje jako „figury pamięci”. „Ich specyfikę wyznaczają trzy cechy charakterystyczne: konkretne odniesienie do przestrzeni i czasu, odniesienie do konkretnej grupy oraz rekonstruktywność” (Assmann 2009, s. 69).

Pamięć przeszłych działań, ale przede wszystkim pamięć symboliczna, w której przestrzeni mieszczą się rozważania pierwszych uczonych nad uczeniem się i edukacją dorosłych, zarówno są dowartościowaniem ich i uznaniem, jak i wzmacniają przekonanie o łączności pamięci i tożsamości zbiorowej. „Zbiorowe pamiętanie krystalizuje zbiorową tożsamość” (Saryusz-Wolska 2009, s. 20), będącą składnikiem kultury pamięci. A to właśnie kultura pamięci definiuje praktyki społeczne i nadaje znaczenie przeszłości. „Kultura pamięci warunkuje nadzieję i wszelkie planowanie, czyli tworzenia społecznych horyzontów sensu i czasu. [...] Przeszłość natomiast – i to jest nasza teza – powstaje dopiero dzięki temu, że jest przedmiotem odniesienia” (Assmann 2009, s. 61). „Pamięć rekonstruuje przeszłość” (Assmann 2009, s. 62), a teźniejszość stanowi ramy odniesienia dla jej reorganizowania (Szacka 2015, s. 101–102). Odnajdywanie zagubionych korzeni współczesności, włączanie ich w dyskurs współczesny pozwala na zrozumienie aktualnych zjawisk edukacyjnych, zwłaszcza w polskiej rzeczywistości.

Na zakończenie przytoczymy słowa Andrzeja Nowickiego, które niech posłużą za podsumowanie: „Człowiek jest tym, kim jest w tej chwili. W rzeczywistości człowiek jest nie tylko tym, kim jest, ale również tym, kim był, i tym, kim będzie. Człowiek nie jest bytem istniejącym odrębnie od swojej własnej historii, ale jest swoją własną historią... Historia człowieka nie jest wyłącznie historią jego organizmu, ale jest także i przede wszystkim historią stosunków, które łączą go z innymi ludźmi, historią jego korzeni, historią jego narodu. Historię tę «posiada się» tylko wtedy, kiedy podjęło się trud, żeby ją poznać” (Nowicki 1983, s. 142).

## Bibliografia

- Assmann, A. (2009), *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej* [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Kraków.
- Assmann, J. (2008), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa.
- Assmann, J. (2009), *Kultura pamięci* [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Kraków.
- Balicka-Kozłowska, H. (1966), *Konstanty Krzeczkowski, badacz życia społecznego*, Warszawa.
- Bauman, Z. (2009), *Sztuka życia*, Kraków.
- Bauman, Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk.
- Cywiński, B. (1996), *Rodowody niepokornych*, Warszawa.
- Goldsmith, B. (b.r.w.), *Wewnętrzny świat Marii Curie. Geniusz i obsesja*, Wrocław.
- Golka, M. (2009), *Pamięć społeczna i jej implanty*, Warszawa.
- Hirszowicz, M., Neyman E. (2001), *Społeczne ramy niepamięci*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3–4.
- Heflich, A., Michalski S. (red.) (cz. I. 1898, cz. IV 1902), *Poradnik dla samouków*, Warszawa.
- Heflich, A., Michalski, S. (red.) (1898), *Wstęp* (b.a., podane: Wydawcy), *Poradnik dla samouków*, cz. I. S. Dickstein, J. Ejsmond, S. Kramsztyk, L. Krzywicki, A. Mahrburg, (red.), *Matematyka. Nauki przyrodnicze*, Warszawa, s. III.
- Kaprański, S. (2010), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość. Próba refleksji teoretycznej* [w:] S. Kaprański (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, Warszawa.
- Krzywicki, L. (1902), *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym* [w:] A. Heflich, S. Michalski (red.), *Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa.
- Malewski, M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.

- Kwieciński, Z. (2004), *Pedagogiczne aspekty wyzerowania* [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja*, Płock.
- Mancuso, S., Viola, A. (2017), *Błyskotliwa zielen. Wrażliwość i inteligencja roślin*, Wrocław.
- Mackiewicz-Wojciechowska, J. (1934), *Uniwersytet „Latający”*. Kartka z dziejów tajnej pracy oświatowej, „Zagadnienia Pracy Kulturalnej”, rocznik I, Warszawa.
- Michalski, S., przy wsp. K. Krzeczковского (1902), *Popularyzowanie wiedzy i samouctwo* [w:] A. Heflich i S. Michalski (red.), *Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa.
- Nowicki, A. (1983), *Czas i człowiek*, Warszawa.
- Pietruszewski, M. (2011), *Wielkie Biografie. Maria Skłodowska-Curie. Polka wszech czasów*, Toruń.
- Pospieszny, T. (2015), *Nieskalana sławą. Życie i dzieło Marii Skłodowskiej-Curie*, Gdynia.
- Ricoeur, P. (2007), *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków.
- Saryusz-Wolska, M. (2009), *Wprowadzenie* [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Kraków.
- Sempołowska, S. (1910), *Uniwersytet Latający*, „Społeczeństwo”, nr 11, s. 122.
- Sempołowska, S. (1960), *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa.
- *Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza za rok 1909/1910*, Kraków 1910.
- Stopińska-Pająk, A. (1994), *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*, Katowice.
- Szacka, B. (2006), *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa.
- Szacka, B. (2015), *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*, Warszawa.
- Wroczyński, R. (1980), *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa.
- Wylegała, A. (2014), *Przesiedlenia a pamięć. Studium (nie)pamięci społecznej na przykładzie ukraińskiej Galicji i polskich „ziem odzyskanych”*, Toruń.
- Żmichrowska, M.J. (1992), *Towarzystwo Szkół Ludowych (1891–1939)*, Olsztyn.

# Kto, jak i gdzie się uczy? Aktywność szkoleniowo-rozwojowa w Polsce w świetle badań Bilansu Kapitału Ludzkiego

Barbara Worek  
Anna Szczucka

W artykule zaprezentowano wyniki Bilansu Kapitału Ludzkiego 2010–2014 – największego badania rynku pracy oraz kompetencji w Polsce i jednego z największych w Europie. Na podstawie zintegrowanych danych pochodzących z kilku edycji tego badania scharakteryzowana została aktywność edukacyjna osób dorosłych w Polsce, wskazano jej główne formy, tematykę, czynniki motywujące do jej podejmowania i bariery utrudniające uczenie się osobom biernym edukacyjnie. Pokazano także, jaki jest poziom zaangażowania pracodawców w rozwój kompetencji pracowników, między innymi jakie typy firm są bardziej skłonne inwestować w rozwój kadr, oraz powody, dla których część pracodawców w ogóle nie podejmuje działań rozwojowych. W ostatniej części artykułu wskazano kluczowe wyzwania, z którymi obecnie mierzy się rynek kompetencji i przed którymi stanie w niedalekiej przyszłości, oraz systemowe działania, jakie powinny zostać podjęte bezzwłocznie, aby przeciwdziałać negatywnym skutkom bierności edukacyjnej Polaków.

## — Słowa kluczowe:

aktywność edukacyjna osób dorosłych  
szkolenia

*lifelong learning*

Bilans Kapitału Ludzkiego





# Who Learns? How and Where do They Learn? Training and Development Activity in Poland according to Human Capital Study

Barbara Worek  
Anna Szczucka

The article presents the results of the Study of Human Capital in Poland 2010-2014, the largest labour market and competences research project in Poland and one of the largest in Europe. Based on data integrated from five rounds of this study, the educational activity of adults has been characterized and its main forms, subjects, motivating factors and barriers have been indicated. The problem of competencies development has been also presented from the perspective of the employers – the factors determining their investments in the development of human capital and reasons for not undertaking of this kind of actions have been discussed. The last part of the article identifies the key challenges of the adult learning system and action that should be undertaken to counter the negative effects of the Poles' educational passivity.

## — Keywords:

adult learning

training

lifelong learning

Study of Human Capital



---

## Wprowadzenie

Podniesienie poziomu aktywności edukacyjnej osób dorosłych pozostaje wyzwaniem, któremu Polska od lat nie może sprostać. Gdy analizuje się sytuację w tym obszarze, uderzające jest zestawienie dużej liczby zróżnicowanych działań zmierzających do stymulowania tej aktywności z brakiem zmian wartości wskaźników monitorujących poziom aktywności rozwojowej dorosłych Polaków. Z jednej strony widzimy szereg działań o różnej skali i zakresie, o charakterze lokalnym, regionalnym czy ogólnopolskim, których celem jest wspieranie uczenia się osób dorosłych. Z drugiej strony mamy dane Eurostatu, które pokazują, że wartość wskaźnika aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków, wynosząca w 2017 r. 3,8 proc., jest niższa niż w 2003 r., gdy wynosiła ona 4,4 proc.<sup>1</sup> To proste zestawienie każe po raz kolejny zwrócić uwagę na problemy uczenia się osób dorosłych w Polsce i odwołując się do dostępnych wyników badań, a przede wszystkim do Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL)<sup>2</sup>, przypomnieć najważniejsze wnioski z diagnozy tego zagadnienia.

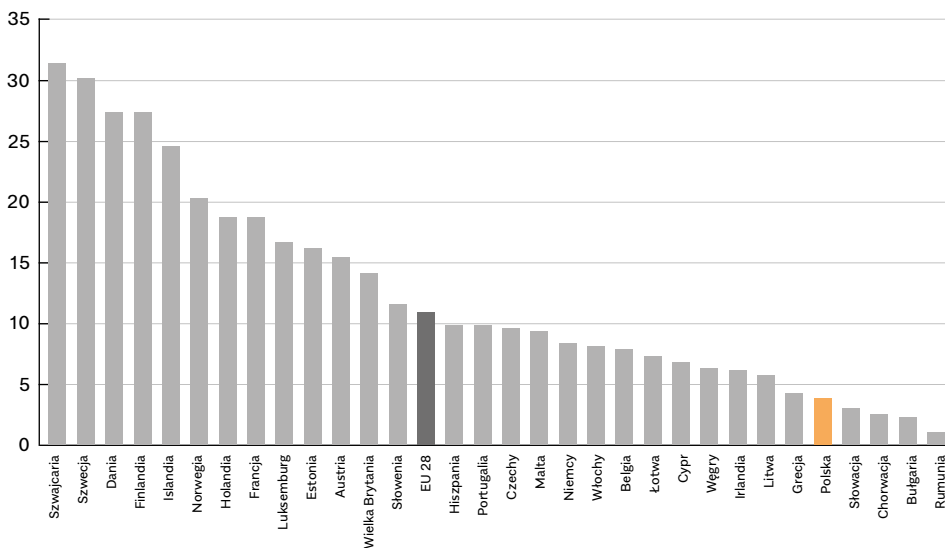
W rozdziale tym scharakteryzujemy aktywność edukacyjną osób dorosłych w Polsce, wskazując jej główne formy, tematykę, czynniki motywujące do jej podejmowania i bariery utrudniające uczenie się osobom biernym edukacyjnie. Pokażemy też, jaki jest poziom zaangażowania pracodawców w rozwój kompetencji pracowników, wskażemy, jakie typy firm są bardziej skłonne inwestować w rozwój kadr, a jakie mniej, oraz zidentyfikujemy powody niepodejmowania działań rozwojowych przez część pracodawców.

- 
1. Wskaźnik ten odnosi się do uczestnictwa osób w wieku 25–64 lat w edukacji formalnej i pozaformalnej w ciągu ostatnich czterech tygodni, od czasu w którym przeprowadzane jest badanie.
  2. Projekt „Bilans Kapitału Ludzkiego” (BKL) jest realizowany od 2010 r., przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityki Publicznych UJ w partnerstwie z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości. Poświęcony jest analizie stanu kapitału ludzkiego w Polsce, rozwojowi tego kapitału i analizie czynników warunkujących ten rozwój. Badania terenowe realizowane w jego ramach są prowadzone na reprezentatywnych próbach ludności, pracodawców i podmiotów oferujących usługi szkoleniowo-rozwojowe. Projekt jest finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Do 2015 r. przeprowadzono 5 edycji badania, w których przeanalizowano dane pochodzące od 80018 pracodawców, 88560 osób fizycznych, 8122 bezrobotnych, 35712 uczniów i studentów. Wybrane wyniki tych edycji prezentowane są w niniejszym artykule. Obecnie trwają prace nad analizą danych zebranych w 2017 r. Informacje o projekcie, raporty z badań i bazy danych dostępne są na stronie [bkl.parp.gov.pl](http://bkl.parp.gov.pl).

## Dorośli Polacy i ich aktywność rozwojowa

Aktywność rozwojową dorosłych Polaków można najkrócej scharakteryzować, pisząc, że jest ona niska, że jej poziom się nie zmienia i że występują w niej duże nierówności (Jelonek, Szczucka, Worek 2011; Szczucka, Turek, Worek 2012, 2014; Grześkowiak 2013; GUS 2013; Turek, Worek 2015a, 2015b; Worek 2015). Pod względem poziomu tej aktywności lokujemy się od lat daleko poza średnią dla krajów Unii Europejskiej (wartość wskaźnika 10,9 proc.), odstając nie tylko od liderów w tym obszarze (Szwajcaria, Szwecja, Dania), lecz także od krajów bliższych nam geograficznie i społeczno-gospodarczo, takich jak Czechy, Litwa czy Łotwa (wykres 1).

**Wykres 1. Aktywność edukacyjna osób dorosłych w 2017 r. w krajach UE (uczestnictwo w kształceniu formalnym i pozaformalnym w czterech ostatnich tygodniach, wiek 25–64 lata, dane w proc.)**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu, pochodzących z badania aktywności ekonomicznej ludności (Labour Force Survey, LFS, w Polsce Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności, BAEL)

Przywołane wskaźniki pokazują, jaki procent mieszkańców danego kraju będących w wieku 25–64 lata uczył się w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej, czyli np. chodził do szkół dla dorosłych, studiował lub brał udział w kursach i szkoleniach. Wydaje się jednak, że nieco lepszy obraz sytuacji daje pokazanie poziomu tej aktywności w ciągu całego roku, czyli ostatnich 12 miesięcy od momentu realizacji badania. Takie informacje dla poszczególnych krajów europejskich zbiera się w ramach badania „Kształcenie dorosłych” (*Adult Education Survey*), które jest realizowane od 2006 r. Obecnie dysponujemy już wynikami dla trzech edycji tego badania – z lat 2006, 2011 i 2016. Wyniki jego ostatniej edycji pokazują, że w 2016 r. w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej swoje kompetencje rozwijało 25,5 proc. dorosłych Polaków (GUS 2017). Kolejne edycje tego badania pokazują też zmiany w wybieranych formach kształcenia – widoczny jest spadek uczestnictwa w edukacji formalnej (z 5,5 proc. w 2006 r. do 4,2 proc. w 2016 r.), wzrasta natomiast odsetek osób uczących się w ramach edukacji pozaformalnej (z 18,6 proc. w 2006 r. do 22,2 proc. w 2016 r.) i nieformalnej (z 25,4 proc. w 2006 r. do 30,3 proc. w 2016 r.). Warto zauważyć, że badanie „Kształcenie dorosłych” pokazuje, iż odsetek dorosłych Polaków, którzy w jakikolwiek sposób podnosili swoje kompetencje w kolejnych latach badania, jednak wzrasta (tabela 1), a nie maleje, jak wskazywały dane BAEL.

**Tabela 1. Uczestnictwo osób w wieku 18–69 lat oraz 25–64 lata w kształceniu w latach 2006–2016 (w proc.)**

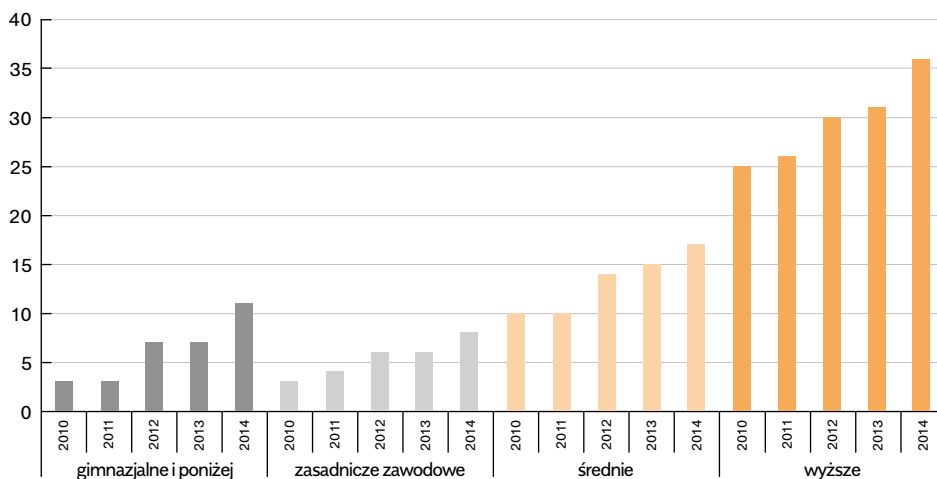
Wyszczególnienie		Liczba osób w tys.	w tym osoby uczestniczące w <sup>a</sup>				w tym osoby nieuczestniczące w żadnej formie kształcenia
			jakiegokolwiek formie kształcenia	kształceniu formalnym	kształceniu pozaformalnym	kształceniu nieformalnym	
Populacja osób 18–69 lat	2011	27 483	44,0	13,6	20,9	30,0	56,0
	2016	26 965	45,1	11,2	20,9	30,7	54,9
Populacja osób 25–64 lata	2006	20 634	35,8	5,5	18,6	25,4	64,2
	2011	22 299	40,0	5,4	21,0	29,0	60,0
	2016	21 729	42,4	4,2	22,2	30,3	57,6

<sup>a</sup> Jedna osoba mogła uczestniczyć jednocześnie w kilku formach kształcenia.

Źródło: GUS, *Kształcenie dorosłych 2017*.

Na systematyczny wzrost aktywności edukacyjnej osób dorosłych, zwłaszcza w ramach kształcenia nieformalnego, wskazują też badania Bilansu Kapitału Ludzkiego (Turek, Worek 2015a). Co ważne, wzrost samodzielnej aktywności rozwojowej widoczny jest we wszystkich grupach badanych, nie tylko wśród tych, które cechują się ogólnie wysokim poziomem zaangażowania edukacyjnego. Nie zmienia to faktu, że najczęściej jednak samodzielnie rozwijały swoje umiejętności osoby z wykształceniem wyższym – w 2014 r. osoby te uczyły się samodzielnie ponad czterokrotnie częściej niż osoby z wykształceniem zawodowym (wykres 2).

**Wykres 2. Uczestnictwo w samokształceniu w ostatnich 12 miesiącach ze względu na poziom wykształcenia (w proc.)**



Pominięto osoby aktualnie uczestniczące w edukacji formalnej.

Źródło: BKL – Badanie ludności 2010–2014.

Wzrost znaczenia kształcenia nieformalnego, czyli uczenia się samodzielnego, incydentalnego, dokonującego się w sposób niezorganizowany i często niesystematyczny, wydaje się jedną z ważniejszych tendencji, jakie dają się zauważyć w uczeniu się osób dorosłych nie tylko w Polsce, lecz także na świecie (Solarczyk-Ambrozik 2005, 2013,

2016; Tuijnman, Boström 2002; Bollington 2015; Piasecki 2017). Tego typu aktywność rozwojowa, często nienazywana uczeniem się przez osoby ją podejmujące, może być realizowana w domu, w społeczności, w pracy, a więc we wszystkich tych miejscach i przestrzeniach, gdzie na co dzień funkcjonujemy<sup>3</sup>. Daje ona osobom uczącym się dużą swobodę w doborze treści, formy, czasu i sposobu uczenia się, dobrze zaspokajając potrzeby i spełniając oczekiwania edukacyjne osób dorosłych.

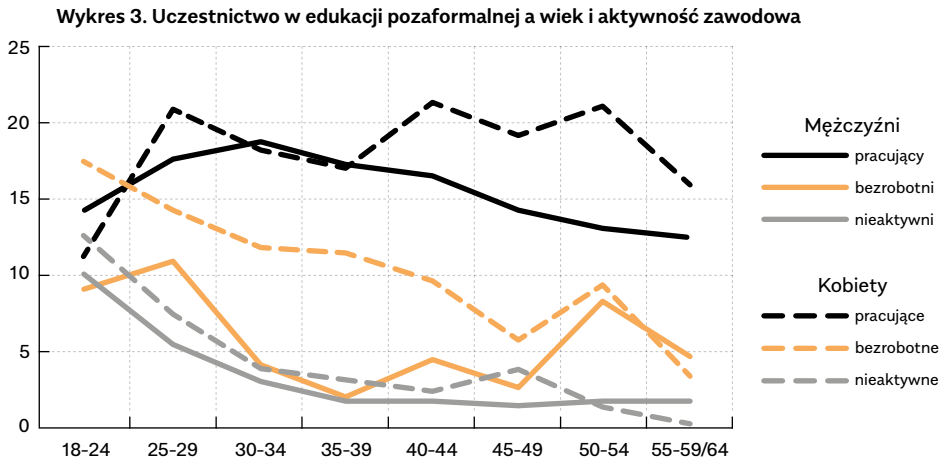
Jak wspomniano, tym, co charakteryzuje aktywność rozwojową Polaków, jest nie tylko jej relatywnie stabilny niski poziom, lecz także występujące i utrzymujące się różnice między poziomem tej aktywności wśród osób należących do różnych grup wiekowych, o różnym poziomie wykształcenia czy będących w różnej sytuacji na rynku pracy. To zagadnienie zostanie omówione w kolejnej części opracowania.

### **Czynniki różnicujące poziom aktywności rozwojowej osób dorosłych**

Charakterystykę wzorów aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków dobrze oddają wyniki badań Bilansu Kapitału Ludzkiego (Worek 2015; Turek, Worek 2015a; Szczucka, Turek, Worek 2014a, 2014b; Szczucka, Turek, Worek 2012). Kolejne tury badania i przeprowadzane analizy jednoznacznie wskazywały na wysoką aktywność edukacyjną osób będących w relatywnie lepszej sytuacji na rynku pracy – młodszych, lepiej wykształconych, pracujących jako specjaliści i kierownicy. Bierności edukacyjnej sprzyjają zaś: nieaktywność zawodowa, niskie wykształcenie, wiek powyżej 50 lat, zatrudnienie na niższych stanowiskach pracy (Szczucka, Turek, Worek 2014b; Worek 2015).

- 
3. Ten trudny do nazwania i uchwycenia, zwłaszcza w badaniach ilościowych, charakter uczenia się nieformalnego może wpływać na relatywnie niskie wskaźniki tego typu aktywności. Choć odsetek osób deklarujących uczenie się w sposób nieformalny jest wyższy niż w przypadku kształcenia formalnego i pozaformalnego, to biorąc pod uwagę jego potencjalny zasięg i występujące formy, można przypuszczać, że w rzeczywistości poziom tej aktywności jest wyższy.





Źródło: BKL – Badanie ludności 2014.

Choć czynniki indywidualne, takie jak wiek i poziom wykształcenia, znacząco wpływają na zaangażowanie edukacyjne dorosłych, to główną jego determinantą jest sytuacja zawodowa. Tym, co najbardziej stymuluje do rozwoju, jest bowiem chęć utrzymania bądź poprawy swojej pozycji na rynku pracy – uczy się, aby zdobyć pracę, utrzymać obecną, awansować na wyższe stanowisko, lepiej zarabiać czy wreszcie by pracę zmienić. Głównymi determinantami aktywności edukacyjnej wydają się więc raczej nie predyspozycje indywidualne, lecz wymagania i charakter samej pracy wraz z możliwościami, jakie ta praca stwarza. Analizy pokazują, że przy kontroli wielu zmiennych, obejmujących m.in. wykształcenie, płeć i wiek, to czynniki charakteryzujące środowisko pracy (m.in. zawód, wielkość firmy, forma zatrudnienia) mają największy wpływ na prawdopodobieństwo uczenia się i rozwoju osoby dorosłej. Wskazuje to, że potencjał edukacyjny osób dorosłych aktualizuje się jedynie wtedy, gdy wystąpią sprzyjające warunki – finansowe, czasowe, organizacyjne. Takie warunki stwarza przede wszystkim środowisko pracy, które z jednej strony wymaga od zatrudnionych rozwijania kompetencji, z drugiej zaś daje im realne szanse na zwrot z inwestycji w edukację w postaci wzrostu wynagrodzenia, awansu, dalszych możliwości rozwoju. Dlatego zdecydowanie najwyższe prawdopodobieństwo aktywności edukacyjnej zaobserwowano wśród osób pracujących w zawodach wiążących się ze stałą koniecznością rozwoju (m.in. leka-

rze i inni pracownicy służby zdrowia, nauczyciele, informatycy, prawnicy oraz specjaliści z zakresu zarządzania i ekonomii). Z kolei zawody, których przedstawiciele najrzadziej rozwijali swoje umiejętności, to przede wszystkim robotnicy wykwalifikowani i niewykwalifikowani, operatorzy i monterzy, rolnicy oraz pracownicy usług. Na przykład specjaliści brali udział w nieobowiązkowych kursach i szkoleniach sześciokrotnie częściej niż robotnicy niewykwalifikowani i blisko czterokrotnie częściej niż robotnicy wykwalifikowani. Specjaliści byli również jedyną grupą zawodową, w której większość (60 proc.) stanowiły osoby aktywne edukacyjnie (biorąc pod uwagę wszystkie możliwe formy kształcenia formalnego, pozaformalnego lub nieformalnego) (Worek 2015).

Badania BKL wskazują też na inny istotny fakt związany z różnicami w aktywności rozwojowej osób będących w różnej sytuacji na rynku pracy. Widać bowiem, że choć poziom aktywności edukacyjnej osób nieaktywnych zawodowo jest kilkakrotnie niższy niż osób pracujących, to deklarowana chęć podnoszenia swoich umiejętności jest w obu grupach taka sama. Może to wskazywać na bariery utrudniające rozwój osobom biernym zawodowo. Bariery te są najczęściej tożsame z barierami utrudniającymi takim osobom powrót na rynek pracy. Zwraca uwagę na przykład konieczność sprawowania opieki nad dzieckiem lub inną osobą zależną, która wyraźnie obniża aktywność edukacyjną biernych zawodowo kobiet (nie ma natomiast wpływu na poziom aktywności mężczyzn). Drugim czynnikiem są stan zdrowia i wiek – znaczna część osób niepracujących nie widziała sensu w podnoszeniu kompetencji w związku z ograniczonymi szansami lub możliwościami podjęcia pracy.

## **Czego uczą się osoby dorosłe?**

### **Tematyka szkoleń i samokształcenia**

Jeśli spojrzymy na to, czego uczą się osoby dorosłe, to po raz kolejny dostrzeżemy silny związek aktywności edukacyjnej z zawodową. Jest to lepiej widoczne w przypadku edukacji pozaformalnej niż nieformalnej. Osoby pracujące, szkolące się czy uczestniczące w innych zorganizowanych formach rozwoju zazwyczaj rozwijają swoje kompetencje zawodowe – zdobywając wiedzę i umiejętności potrzebne w pracy. Tematyka związana z rozwojem kompetencji ogólnych (np. języki obce czy rozwój osobisty) była przez pracujących wskazywana rzadziej. Tematyka szkoleń, w których biorą udział osoby bezrobotne, pokazuje z kolei dobrze, czego dotyczą szkolenia oferowane tej grupie osób – na



przykład osoby te znacznie częściej niż pracujące i nieaktywne biorą udział w szkoleniach<sup>4</sup> z zakresu rozwoju osobistego, służących wzmocnieniu i rozwojowi ich kompetencji ogólnych (tabela 2).

**Tabela 2. Najpopularniejsza tematyka rozwojowa wśród osób, które angażowały się w kształcenie pozaformalne, połączone dane z lat 2012–2014 (w proc.)**

	Prac.	Bezrob.	Nieakt.	Ogół
Medycyna, praca socjalna, psychologia, pierwsza pomoc	11	7	9	10
Budownictwo i przemysł	9	10	10	9
Informatyka, komputery	6	10	10	6
Inne specjalistyczne zawody	6	7	10	6
Szkolnictwo, edukacja, pedagogika	6	2	5	5
Handel, sprzedaż i obsługa klienta	5	7	4	5
Rozwój osobisty, kompetencje ogólne	4	10	6	5
Prawo jazdy inne niż A i B, uprawnienia dla kierowców, transport	4	7	4	4
Tematyka prawna	5	1	2	4
Usługi osobiste, fryzjer, kosmetyka, opieka	3	9	6	4
Gastronomia, turystyka, hotelarstwo, rekreacja, czas wolny	2	7	8	3
Języki obce	2	4	5	3
Księgowość i rachunkowość	3	4	2	2
Ogółem	7866	697	1191	9754

Procent spośród wszystkich respondentów uczestniczących w edukacji pozaformalnej. Pytanie wielokrotnego wyboru, kategorie nie sumują się do 100 proc. Pozostawiono jedynie najliczniejsze kategorie.

Źródło: BKL – Badanie ludności 2012–2014.

Osoby, które rozwijały swoje umiejętności, nie korzystając ze zorganizowanych form kształcenia, zdobywały najczęściej wiedzę i umiejętności z zakresu informatyki. Ta tematyka najczęściej pojawiała się we wskazaniach wszystkich kategorii osób – pracujących, bezrobotnych i nieaktywnych zawodowo. Jeśli tematykę edukacji nieformalnej porównamy z edukacją pozaformalną, to zwraca przede wszystkim uwagę znacznie częstsze wymienianie języków obcych jako przedmiotu samodzielnego uczenia się. Swoje umiejętności językowe doskonala jednak samodzielnie częściej osoby bezrobotne i nieaktywne niż pracujące. Osoby pracujące nawet w przypadku samokształcenia częściej koncentrują się na rozwoju tych umiejętności, które są im potrzebne w pracy lub w codziennym życiu (np. umiejętność obsługi komputera).

4. Mówimy tutaj o szkoleniach, gdyż to one są najczęściej wybraną formą rozwoju w ramach edukacji pozaformalnej.

**Tabela 3. Najpopularniejsza tematyka samokształcenia w ostatnich 12 miesiącach wśród osób, które angażowały się w kształcenie nieformalne, połączone dane 2012–2014 (w proc.)**

	Prac.	Bezrob.	Nieakt.	Ogół.
Informatyka, komputery	16	21	18	17
Języki obce	9	14	16	11
Inne specjalistyczne zawodowe	13	8	8	11
Budownictwo i przemysł	11	15	7	10
Szkolnictwo, edukacja, pedagogika	7	6	17	9
Rozwój osobisty, kompetencje ogólne	9	10	11	9
Tematyka medyczna, praca socjalna, psychologia, pierwsza pomoc	8	5	5	7
Tematyka prawna	7	3	2	5
Usługi osobiste, fryzjer, kosmetyka, opieka	3	6	5	4
Gastronomia, turystyka, hotelarstwo, rekreacja, czas wolny	3	5	4	4
Kultura, sztuka, artystyczne	3	3	5	3
Księgowość i rachunkowość	3	4	1	3
Zarządzanie przedsiębiorstwem	2	2	2	2
Handel, sprzedaż i obsługa klienta	2	2	1	2
Mechanika, naprawa pojazdów, lakiernictwo	2	1	2	2
Ogółem	5163	762	2099	8024

Procent spośród wszystkich respondentów uczestniczących w edukacji pozaformalnej. Pytanie wielokrotnego wyboru, kategorie nie sumują się do 100 proc. Pozostawiono jedynie najliczniejsze kategorie.

Źródło: BKL – Badanie ludności 2012–2014.

Najczęściej wybieraną formą samodzielnego uczenia się było korzystanie z komputera i internetu (wymieniane w 2014 r. przez 14 proc. uczących się samodzielnie), na drugim miejscu znalazły się książki i czasopisma profesjonalne (12 proc.), na trzecim zaś korzystanie z pomocy przyjaciół czy współpracowników (12 proc.). Widać więc, że z jednej strony komputer i internet stanowi zasób, z którego korzysta się, rozwijając swoje kompetencje, z drugiej zaś rozwija się samodzielnie najczęściej te kompetencje, które wiążą się z obszarem komputerów, informatyki czy technologii cyfrowych.

Zainteresowanie rozwojem kompetencji z tego obszaru dobrze pokazują dane pochodzące z pilotażowego projektu „Pożyczki na kształcenie”<sup>5</sup>. W jego pierwszej turze w 2017 r. ponad 1 tys. osób

5. Jest to projekt realizowany przez Ministerstwo Rozwoju w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, Działanie 4.1 Innowacje społeczne. Jego celem jest przetestowanie koncepcji popytowego instrumentu pomocy zwrotnej w zakresie kształcenia ustawicznego. Informacje o projekcie na stronie [inwestujwrozwoj.pl](http://inwestujwrozwoj.pl).





uzasadniała swoją bierność szkoleniową brakiem zawodowej stymulacji do uczenia się. Kolejną najczęściej wskazywaną przyczyną był brak czasu wynikający z zaangażowania w pracę (tabela 4). Osoby pracujące nie szkolą się więc głównie dlatego, że miejsce pracy nie dostarcza im odpowiednich bodźców – albo nie wymaga od nich rozwijania nowych kompetencji, albo angażuje tak intensywnie, że nie zostawia czasu na rozwój. Rozwijają się więc najczęściej ci, których specyfika wykonywanej pracy do tego stymuluje. Takie osoby uczestniczą najczęściej w różnych formach rozwoju, szkolą się często, dodatkowo rozwijają swoje kompetencje przez samokształcenie.

Tabela 4. Powody bierności szkoleniowej dorosłych Polaków a ich sytuacja zawodowa

	Prac.	Bezrob.	Nieakt.	Ogół.
Nie potrzebował w pracy	61	22	18	43
Nie miał czasu z powodów osobistych	5	10	14	9
Nie miał motywacji	3	11	7	5
Nie było w pobliżu interesujących ofert	5	18	5	6
W moim wieku nie ma sensu się doksztalać	3	4	11	6
Stan zdrowia nie pozwalał	1	2	12	4
Nie miał czasu z powodów zawodowych	7	2	1	4
Kursy/szkolenia były zbyt drogie	3	11	3	4
Nie spełniał wymogów formalnych	1	6	2	2
Nie miał poparcia/zachęty ze strony pracodawcy	3	2	0	2
Dotychczasowe niewiele mi dały	1	3	1	1
Ogółem	8201	1687	4293	14181

Źródło: BKL – Badanie ludności 2014.

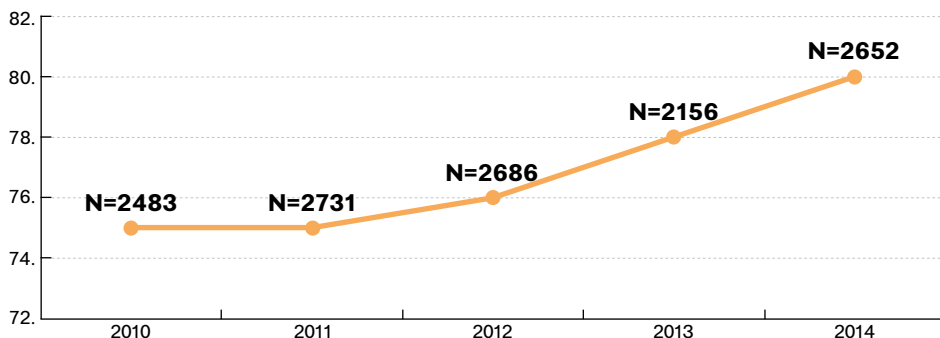
Nieco inne są powody bierności edukacyjnej osób bezrobotnych i nieaktywnych zawodowo. Szczegółową analizę tych powodów przedstawiono w raporcie podsumowującym V edycję badania Bilans Kapitału Ludzkiego (Worek 2015). Analiza ta pokazała, że czynniki wpływające na bierność edukacyjną w każdej z tych grup są inne. W przypadku bezrobotnych nieco większe znaczenie niż w przypadku innych grup mają bariery dostępu – możliwość skorzystania z odpowiedniej oferty w swojej okolicy czy koszty szkoleń. W przypadku nieaktywnych zawodowo na bariery utrudniające aktywność rozwojową znacznie trudniej jest oddziaływać, gdyż są one związane z czynnikami indywidualnymi – ze stanem zdrowia, z obowiązkami opiekuńczymi grup czy wreszcie z silnie uwidaczniającymi się przekonaniem o tym, że uczenie się jest domeną osób młodych.

## **Pracodawcy i ich rola w stymulowaniu do rozwoju kompetencji**

Powyższe dane jasno wskazują, że to środowisko pracy jest kluczowym stymulatorem do rozwoju i kształcenia jednostki na poziomie zarówno motywacji (przy kontroli innych istotnych zmiennych), jak i finansowania – według danych BKL z 2013 r. 61 proc. kursów, w których ostatnio brali udział respondenci, finansowane było przez pracodawców (Szczucka i in. 2014a). Warto zatem przeanalizować, jak wygląda perspektywa pracodawców w zakresie inwestowania w kształcenie pracowników i stymulowania ich doskonalenia się oraz jakie czynniki różnicują ich zaangażowanie w rozwój kapitału ludzkiego w organizacji, aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób przekładają się następnie na aktywność edukacyjną dorosłych.

Wyzwania technologiczne i postępująca globalizacja kreują dynamiczne środowisko pracy, które powiększa lukę kompetencyjną między oczekiwaniami pracodawców a kompetencjami pracowników. W efekcie firmy borykają się z rosnącymi trudnościami w znalezieniu pracowników, których kompetencje odpowiadałyby ich aktualnym wymaganiom biznesowym. Według międzynarodowych badań ManpowerGroup jest to trend globalny, który jednak bardzo mocno uwidacznia się na polskim rynku pracy, przekraczając średnią europejską. W 2014 r. na takie trudności w rekrutowaniu osób z odpowiednimi kompetencjami wskazywało 32 proc. firm w Polsce, rok później już 41 proc., a w roku 2016 aż 45 proc. (wobec 40 proc. średniej), czyli blisko połowa przedsiębiorców (ManpowerGroup 2016). Co więcej, problem deficytów na rynku kompetencji (z punktu widzenia pracodawców) dodatkowo wzmacniają czynniki makroekonomiczne takie jak niska stopa bezrobocia, a długofalowo negatywne konsekwencje będą widoczne także w związku z oddziaływaniem czynników demograficznych, w szczególności starzenia się ludności. Analogicznie badania pracodawców w Bilansie Kapitału Ludzkiego wskazują na to, że od 2010 r. skala tego problemu systematycznie rośnie. Wśród pracodawców poszukujących pracowników rokrocznie co najmniej trzech na czterech pracodawców zgłaszało trudności w pozyskaniu kandydatów z odpowiednimi kompetencjami – w 2010 i 2011 r. odsetek wyniósł 75, a w 2014 r. – 80 proc. wśród rekrutujących firm.

**Wykres 6. Odsetek pracodawców napotyających trudności w znalezieniu odpowiednich kandydatów (dane w proc.)**



Źródło: BKL – Badanie pracodawców 2010–2015.

Wobec takich wyzwań coraz bardziej istotnym elementem strategii biznesowej staje się planowanie zatrudnienia i optymalizowanie kapitału ludzkiego przez pracodawców poprzez odpowiednie zarządzanie swoimi zasobami w dynamicznym środowisku. Tymczasem to, jak wiele jest do zrobienia w tym kierunku, pokazują wyniki badania BKL dotyczące stosowanych w ostatnich latach przez pracodawców strategii rekrutacyjnych, ich poziomu zaangażowania w kształcenie pracowników, form rozwoju kapitału ludzkiego, które były stosowane w praktyce, oraz stanowiska kadry zarządzającej wobec potrzeb inwestycyjnych w kapitał ludzki w firmie.

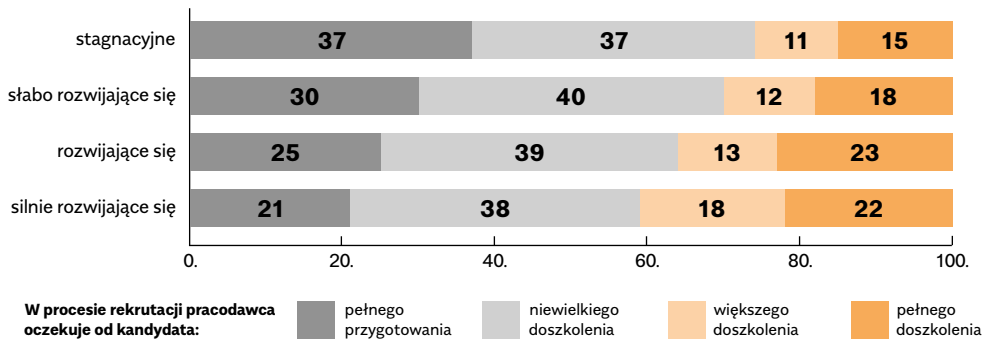
### **Jakie kompetencje mają znaczenie na początku pracy? Strategie rekrutacyjne pracodawców**

Wyniki badań BKL wskazują, że pracodawcy przede wszystkim chcą zatrudniać pracowników dobrze przygotowanych kompetencyjnie do pracy na określonym stanowisku (Szczucka, Turek, Worek 2012). Prawie trzy czwarte z nich (71 proc.) stosuje tzw. strategię sita, co oznacza, że poszukują na rynku najlepszego kandydata, oczekując od niego „na wejściu” pełnego przygotowania lub dopuszczając możliwość tylko niewielkiego doszkolenia. Zaledwie 28 proc. polskich pracodawców zakładało strategię inwestowania w rozwój kompetencji pracownika, co oznacza, że byli gotowi zatrudnić kandydata posiadającego w momencie rekrutowania tylko podstawowe kompetencje do pracy na danym stanowisku.



Wyniki badania dostarczają także ciekawych danych pozwalających stwierdzić, że politykę rekrutacyjną zorientowaną na inwestycje w kapitał ludzki częściej stosują firmy rozwijające się (40 proc.) niż firmy stagnacyjne (26 proc.) czy słabo rozwijające się (30 proc.). Te z kolei najczęściej oczekują pozyskania kandydata z kompletem wymaganych kompetencji. Tymczasem w sytuacji malejących zasobów kompetencji na rynku może to powodować dalsze ograniczenie ich rozwoju i utratę pozycji rynkowej, a w konsekwencji doprowadzić do odpływu najzdolniejszych, wykwalifikowanych pracowników, którzy nie mają wystarczających możliwości rozwoju.

Wykres 7. Strategie rekrutacji pracowników a stopień rozwoju firmy (dane w proc.)



Źródło: BKL – Badanie pracodawców 2012.

Warto równolegle podkreślić inną zależność – najczęściej to mikro-firmy (30 proc.) skłonne były zatrudniać kandydatów wymagających istotnego doszkolenia. Powodem może być specyficzność potrzeb kompetencyjnych np. start-upów. Dla części najmniejszych firm trudniejsze jest również zaspokojenie oczekiwań finansowych kandydatów posiadających komplet wymaganych kwalifikacji, ale, co warte podkreślenia, odrzucenie warunków oferty przez kandydatów było najrzadziej wskazywanym powodem trudności rekrutacyjnych. Wyniki wszystkich edycji badania BKL wskazują, że powszechnym problemem w opinii pracodawców szukających pracowników i napotykających trudności w tym procesie było niespełnianie przez kandydatów oczekiwań pracodawców. Około czterech piątych pracodawców rokrocznie wskazywało to jako główną



przyczynę trudności rekrutacyjnych, niezależnie od stanowiska, na jakie rekrutowali (Kocór, Strzebońska, Dawid-Sawicka 2015, s. 64). Źródłem tego problemu były przede wszystkim braki kompetencyjne kandydatów.

Pracodawcy wśród najpotrzebniejszych kompetencji wymaganych od kandydatów do pracy na danym stanowisku i jednocześnie najbardziej deficytowych wskazywali na trzy ich kategorie: zawodowe (ściśle związane z zadaniami na danym stanowisku), samoorganizacyjne (zarządzanie czasem, samodzielność, podejmowanie decyzji i przejawianie inicjatywy, odporność na stres i chęć do pracy) oraz interpersonalne (umiejętność kontaktowania się z ludźmi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie, a także rozwiązywania konfliktów międzyludzkich). Przy czym w obrębie pięcioletniej perspektywy badań BKL można zauważyć pewną prawidłowość – według pracodawców mających problemy ze znalezieniem odpowiednich osób coraz większym problemem stawały się braki kompetencji zawodowych (Kocór i in. 2015), zwłaszcza w obrębie pracodawców stosujących strategię sita. Pracodawcy inwestujący w kapitał ludzki rzadziej narzekali na deficyty zawodowe kandydatów, a częściej zwracali uwagę na znaczenie deficytów w kompetencjach indywidualnych, interpersonalnych czy kognitywnych (Szczucka i in. 2012).

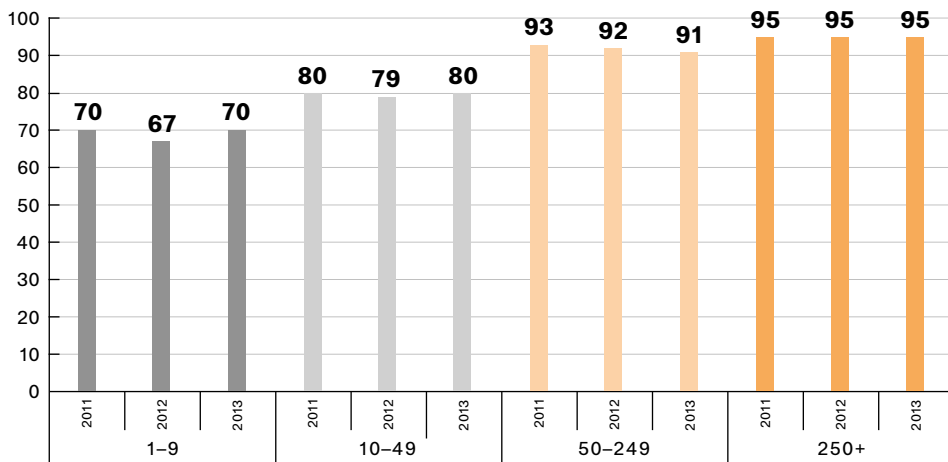
### **Którzy pracodawcy inwestują w kapitał ludzki?**

Ten problem powszechnych trudności, z którymi borykają się pracodawcy w procesie rekrutacji pracowników, w części wyjaśnia dominacja strategii pozyskiwania najlepszych, w pełni przygotowanych pracowników, która przenosi na kandydata konieczność inwestycji w rozwój kompetencji. Co znamienne, rosnące trudności rekrutacyjne nie przełożyły się na zwiększenie odsetka pracodawców, którzy zdecydowali się inwestować w rozwój kompetencji wśród pracowników. Odsetek pracodawców podejmujących takie działania oscylował wokół 70 proc. w kolejnych latach: 2012, 2013 i 2014<sup>6</sup>. Oznacza to, że w 2014 r. w kategoriach bezwzględnych około 1,4 mln podmiotów zainwestowało w co najmniej jedną z poniższych form podnoszenia kompetencji pracowników:

6. Za skokową zmianę względem lat 2010 i 2011 widoczną w wynikach badania BKL odpowiada przede wszystkim zmiana formy zadawanego pytania, która z pytania liftującego została przekształcona w pytanie wielokrotnego wyboru, przez co stała się bardziej inkluzyjna. Dodatkowe wyjaśnienia znajdują się w raporcie z trzeciej edycji badania. Kwestionariusze badań dostępne są na stronie [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl).

- przeprowadzenie kursów i szkoleń poza obowiązkowymi, takimi jak np. BHP i przepisy przeciwpożarowe,
- dofinansowanie nauki swoich pracowników w szkołach zawodowych i średnich (zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, liceach),
- dofinansowanie nauki swoich pracowników w szkołach wyższych (studia podyplomowe, MBA, studia zaoczne i inne),
- wysyłanie swoich pracowników na konferencje, seminaria lub warsztaty lub organizacja dla nich takich form rozwoju,
- stosowanie systemu oceny kompetencji pracowników,
- stosowanie indywidualnych planów rozwoju pracowników,
- dofinansowanie samokształcenia pracowników (np. poprzez zakup dla nich książek, prenumeratę czasopism itp.).

**Wykres 8. Odsetek pracodawców deklarujących prowadzenie działań w obszarze podnoszenia kompetencji pracowników w podziale na wielkość zatrudnienia (w proc.)**



Źródło: BKL – Badanie pracodawców 2012–2014.

Dane z wszystkich edycji wskazują, że niezmiennie kluczowymi czynnikami, które różnicują zaangażowanie pracodawców w wymiarze inwestycji w kapitał ludzki, są: wielkość podmiotu, poziom innowacyjności oraz sektor działalności. Wśród największych pracodawców odsetek kształcących wyniósł 95 proc., w średnich nieco powyżej 90 proc.,

w małych było to 80 proc., a w mikrofirmach – 70. W ostatnich latach sytuacja ta prezentowała się bardzo stabilnie. Podobnie wszystkie edycje badania potwierdziły związek między rozwojem firmy a rozwojem kapitału ludzkiego w firmie. Wśród przedsiębiorstw stagnacyjnych odsetek prowadzących działania rozwojowe wyniósł 62 proc., podczas gdy w firmach silnie rozwijających się – 87 (tabela 5). Jeśli weźmiemy pod uwagę jednocześnie wielkość firmy, to wśród dużych, silnie rozwijających się kształci praktycznie każda, a w grupie stagnacyjnych mikrofirm jedynie 61 proc. Ta zależność – im silniejszy jest rozwój firmy, tym większa szansa, że podmiot należy do grupy przedsiębiorstw inwestujących w kadry – była widoczna w każdym kolejnym roku badania. W ujęciu sektorowym wyraźnie aktywniejsze są podmioty działające w obszarze edukacji, opieki zdrowotnej i pomocy społecznej oraz usług specjalistycznych – odsetek szkolących pracodawców wyniósł odpowiednio: 82, 85 i 96 proc. W dwóch pierwszych obszarach może się to wiązać z uwarunkowaniami legislacyjnymi, które stymulują działania rozwojowe u osób pracujących w edukacji i opiece zdrowotnej. Z kolei niską aktywnością cechują się podmioty z sektora budownictwa i transportu, handlu, zakwaterowania i gastronomii oraz przemysłu i górnictwa – co trzeci pracodawca nie podjął żadnej aktywności rozwojowej wobec swoich pracowników. Dotyczy to głównie firm, ponieważ wśród instytucji odsetek ten był wyraźnie wyższy.

**Tabela 5. Odsetek pracodawców deklarujących prowadzenie działań w obszarze podnoszenia kompetencji pracowników w 2013 r. ze względu na główny sektor działalności i typ podmiotu (w proc.)**

	1-9	10-49	50-249	250+	OGÓŁ.	N OGÓŁ.
Przemysł i górnictwo	61	67	87	94	66	1824
Budownictwo i transport	64	70	83	94	65	3408
Handel, zakwaterowanie, gastron., usł. wspierające	63	76	87	92	65	5426
Usługi specjalistyczne	82	91	95	100	83	3379
Edukacja	92	99	99	100	96	1035
Opieka zdrowotna i pomoc społeczna	85	96	97	95	87	943
Ogółem	70	80	91	95	72	16015
N ogółem	13078	2285	514	138	16015	

**Źródło:** BKL – Badanie Pracodawców 2014.

**Tabela 6. Odsetek firm deklarujących prowadzenie działań w obszarze podnoszenia kompetencji pracowników w 2013 r. w zależności od stopnia rozwoju i wielkości firmy (w proc.)**

	PRZEDSIĘB.	INSTYTUCJA	OGÓŁ	N OGÓŁ. (PRZEDS.)	N OGÓŁ. (INST.)
Przemysł i górnictwo	65	91	66	1737	68
Budownictwo i transport	64	96	64	3280	23
Handel, zakwater., gastron., usł. wspier.	64	81	64	5222	103
Usługi specjalistyczne	81	90	82	2894	367
Edukacja	91	99	96	410	585
Opieka zdrowotna i pomoc społeczna	81	97	85	621	207
Ogółem	69	95	71	14164	1353
N ogółem	14164	1353	15517		

Źródło: BKL – Badanie pracodawców 2014.

W parze z niską aktywnością szkoleniową w tych sektorach idzie przekonanie pracodawców o wysokich umiejętnościach swoich obecnych pracowników. Ogólnie ponad połowa pracodawców z tych trzech sektorów (54–56 proc. we wszystkich latach ogółem) przyznała, że jest usatysfakcjonowana z kompetencji swoich pracowników. Większe zapotrzebowanie na tym polu dostrzegali pracodawcy z sektora edukacji, zwłaszcza publicznej – tylko co trzeci z nich uznał kompetencje pracowników za w pełni wystarczające – oraz sektorów zdrowia i usług specjalistycznych. Wśród nich znalazło się odpowiednio 43 i 45 proc. zadowolonych, co również jest wynikiem stosunkowo wysokim (Kocór i in. 2015). Ponadto wysoki poziom zadowolenia z umiejętności pracowników jest charakterystyczny dla firm stagnacyjnych, a większe potrzeby rozwojowe dostrzegają u siebie te firmy, które najlepiej się rozwijają (Szczucka i in. 2012). Można to uznać za jeden ze wskaźników modelu działania polskich firm. Opiera się on na ocenie bieżących deficytów lub odnosi się do bardzo krótkiej perspektywy biznesowej, a nie są mapowane długofalowe cele budowania kapitału ludzkiego w firmie. Koresponduje to ze strategią sita, która pozwala w elastyczny sposób zarządzać potrzebnymi w danym momencie zasobami kompetencji, rekrutując pracowników dopasowanych od razu do wykonywanych zadań. Ograniczeniem jest jednak uzależnienie od podaży takich pracowników na rynku oraz negatywne oddziaływanie tego modelu na inne składowe kapitału ludzkiego, np. motywację do pracy na danym stanowisku. Małe możliwości rozwoju

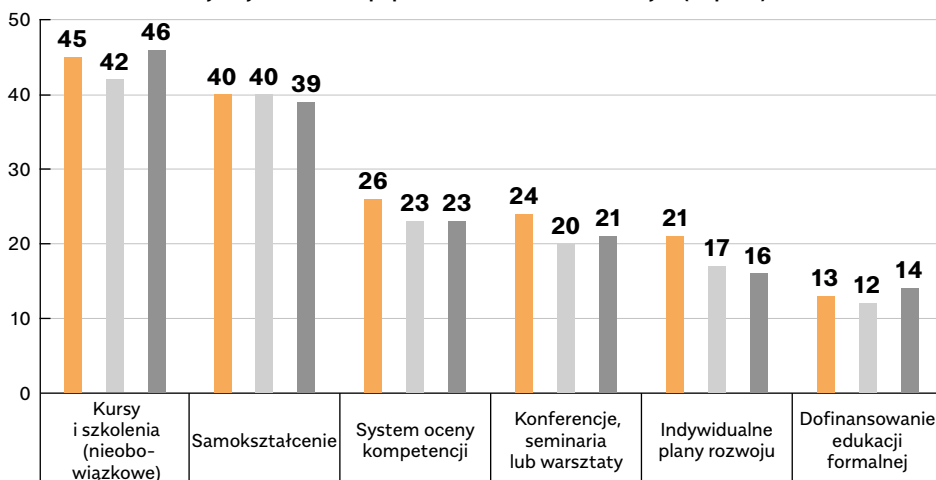
w firmie będą sprzyjać rotacji talentów, a długofalowo generować koszty i ograniczać rozwój w sytuacji ich niedoboru.

### — **Jak polscy pracodawcy rozwijają kapitał ludzki?**

Tymczasem także sposób kształcenia, jeśli już pracodawcy się na niego decydują, oraz wykorzystywane formy wskazują na niewystarczające ukierunkowanie osób zarządzających na długofalowy rozwój kapitału ludzkiego. Uwidocznia się to w obszarze rzadkiego wykorzystania strategicznych i zindywidualizowanych narzędzi, tj. systemów oceny kompetencji pracowników czy opracowań zindywidualizowanych planów rozwoju. Blisko trzy czwarte pracodawców nie ocenia systematycznie kompetencji pracowników, a niemal 80 proc. nie ma wdrożonych planów rozwojowych dla pracowników. Inwestycje pracodawców w naszym kraju niezmiennie od kilku lat opierają się głównie na szkoleniach i kursach, nierzadko ograniczając się wyłącznie do tej formy. Co istotne, pytano o kursy i szkolenia nieobowiązkowe (czyli wyłączając standardowo realizowane w takiej formule szkolenia BHP czy ppoż.). Stosuje je 45 proc. pracodawców w kraju, a jeśli weźmiemy pod uwagę wyłącznie tych pracodawców, którzy inwestowali w pracowników, to odsetek ten wynosi 62 proc.

Wraz z wielkością firmy zwiększa się zarówno odsetek firm wykorzystujących poszczególne formy kształcenia, jak i liczba instrumentów, które są wykorzystywane w praktyce firmy – o ile w przypadku mikrofirm ponad połowa (56 proc.) stosuje co najwyżej jedną formę, o tyle wśród dużych podmiotów połowa łączy cztery formy lub więcej. Warty podkreślenia jest związek między intensywnością rozwoju firmy a stosowaniem strategicznych form rozwoju – im silniejszy jest rozwój firmy, tym częściej wskazywano na wykorzystywanie indywidualnych planów rozwoju pracowników (w przypadku firm stagnacyjnych było to 14 proc., a wśród firm silnie rozwijających się 35 proc.). Intensywność rozwoju firmy w ogóle wiąże się ze znacząco wyższą częstotliwością stosowania wszystkich narzędzi rozwoju kadry.

Wykres 9. Wykorzystanie poszczególnych form inwestowania w rozwój pracowników wśród firm i instytucji w Polsce w poprzednim roku kalendarzowym (w proc.)



Podano rok referencyjny. Pytanie wielokrotnego wyboru, wartości nie sumują się do 100 proc.

Źródło: BKL – Badanie pracodawców 2012–2014.

Jeśli jednak pracodawca decyduje się już na szkolenie pracowników, to szkoli znaczący ich odsetek. W latach 2011–2013 ponad 30 proc. podmiotów, jeżeli już szkoliło pracowników, to szkoleniami tymi obejmowało niemal całą kadrę. 60 proc. podmiotów szkoliło od 50 do 100 proc. pracowników. Jedynie blisko co dziesiąty pracodawca szkolił mniej niż 20 proc. pracowników (Turek i in. 2015, s. 84). Wskaźnik dostępności szkoleń<sup>7</sup> obliczany rokrocznie na danych BKL wskazuje, że nieobowiązkowymi szkoleniami i kursami objęto ok. 27 proc. pracowników, czyli szacunkowo co czwarty zatrudniony. Jeśli weźmiemy pod uwagę wyłącznie przedsiębiorstwa, które korzystały z tej formy rozwoju, to uczestniczyło w nich blisko dwie trzecie kadry (wskaźnik dostępności w nich wynosi 62 proc.). Wartość tego wskaźnika niestety nie rosła w kolejnych latach badania.

7. Wskaźnik obliczany jest jako stosunek liczby pracowników przeszkolonych w ramach nieobowiązkowych kursów i szkoleń do liczby pracowników zatrudnionych. Więcej o metodologii liczenia wskaźnika oraz jego ograniczeniach można znaleźć w raportach rocznych dotyczących kształcenia dorosłych dostępnych na stronie [bkl.parp.gov.pl](http://bkl.parp.gov.pl).

Szanse na uczestnictwo w nieobowiązkowym szkoleniu dla pracownika są porównywalne między mikrofirmami, firmami małymi, średnimi oraz dużymi i oscylują wokół 30 proc. Wynika to z faktu, że duże firmy częściej szkolą, więc mamy większe szanse trafić na firmę realizującą takie działania, idąc do dużej firmy niż małej czy mikrofirmy, ale gdy już jesteśmy pracownikiem firmy inwestującej w szkolenia i kursy nieobowiązkowe, większe szanse na doksztalcanie mamy w mikrofirmach, ponieważ odsetek kadry objętej nimi wynosi 68 proc. (czyli dwóch na trzech pracowników) i maleje wraz ze wzrostem wielkości firmy – w dużych wynosi jedynie 33 proc. (czyli jeden na trzech).

W mikrofirmach najczęściej stosowanym sposobem organizacji szkoleń i kursów jest wykorzystanie zasobów zewnętrznej firmy, która przygotuje i zrealizuje szkolenie (w siedzibie firmy lub poza nią). Blisko połowa firm w tej kategorii korzysta wyłącznie z takiego rozwiązania. Rzadziej stosowana jest strategia łączenia szkoleń zewnętrznych i wewnętrznych w mikrofirmach (35 proc.), a najrzadziej opieranie ich na zasobach wewnętrznych (20 proc.), co jest w pełni zrozumiałe z uwagi na bardzo niewielką pulę zatrudnionych w nich osób. Wraz ze wzrostem wielkości podmiotu, czyli zwiększaniem zasobów kompetencji dostępnych w obrębie organizacji, rośnie udział pracodawców stosujących strategię mieszaną (czyli korzystanie z zewnętrznych i wewnętrznych zasobów kompetencji) – w firmach małych odsetek wynosi 49 proc., w średnich 61 proc., a w dużych 75 proc. Maleje natomiast udział podmiotów, które opierają się wyłącznie na zewnętrznym dostawcy szkoleń i kursów. Wykorzystywanie wewnętrznego transferu wiedzy jest najczęstsze w firmach silnie rozwijających się – 46 proc. w ramach strategii mieszanej, a 24 proc. opierając się wyłącznie na wewnętrznych szkoleniach i kursach. Dla porównania w firmach stagnacyjnych wewnętrzne zasoby wykorzystuje mniej niż połowa firm w tej grupie, a najpopularniejszym podejściem jest korzystanie z usług firmy zewnętrznej.

W zakresie tematyki szkoleń i kursów wybieranej przez pracodawców niezmiennie na czele listy szkoleń, w których wzięło udział najwięcej pracowników, znajdują się tematy związane z: budownictwem i przemysłem (w 2014 r. 22 proc. spośród podmiotów szkolących pracodawców zadeklarowało ten obszar tematyczny), tematyką prawną (20 proc.) oraz handlem, sprzedażą i obsługą klienta (17 proc.). Ten ostatni obszar częściej wybierały firmy silnie rozwijające się. Z szerszej palety tematów częściej korzystały firmy duże, a najczęściej wybierały

szkolenia z zakresu prawa (32 proc.). Jednak szkolenia realizowane przez pracodawców ograniczają się niemal wyłącznie do rozwijania kompetencji strictly zawodowych, a tematyka szkoleń związana z rozwojem osobistym czy kompetencjami ogólnymi jest finansowana przez pracodawców bardzo rzadko (wskazało na nią 6 proc. podmiotów). Taki kierunek wydaje się jednak w pełni racjonalny ekonomicznie z punktu widzenia pracodawcy, a także pracownika. Wynika to z faktu, że z perspektywy pracownika jego sukces na rynku pracy będzie zależał od ciągłego rozwoju i jego elastyczności, w tym pracy w różnych zawodach, ale i modelach pracy. A zatem zapewnienie sobie kompetencji w tym zakresie jest w jego indywidualnym interesie. Natomiast szybko zmieniające się uwarunkowania technologiczne będą wymagały ciągłego aktualizowania kompetencji poprzez kształcenie w miejscu pracy.

Charakterystykę zaangażowania pracodawców w rozwijanie kompetencji dorosłych warto zakończyć spojrzeniem na powody braku inwestycji w kapitał ludzki w grupie przedsiębiorstw, które zadeklarowały swoją nieaktywność w tym obszarze. Warto przypomnieć jest to, że ta grupa w 2014 r. stanowiła aż jedną trzecią polskich pracodawców, a stale biernych (czyli nieinwestujących w kształcenie w roku poprzedzającym badanie i nieplanujących takich inwestycji w kolejnym roku) było aż 22 proc. Kluczowym powodem, dla którego pracodawcy nie podejmują działań rozwojowych w organizacji, jest przekonanie o wystarczających umiejętnościach swoich pracowników. Tak sądzi aż 80 proc. pracodawców w tej grupie, co pokazuje, dlaczego środowisko pracy tak słabo motywuje pracowników do podnoszenia własnych kompetencji. Jeśli dostają oni sygnał od pracodawcy, że ich kompetencje są zupełnie wystarczające, a dodatkowo dla firmy koszt ich szkolenia jest zbyt wysoki (48 proc.), zwłaszcza w obliczu tego, że kluczowe są inne inwestycje (43 proc.) i pracownicy nie mają czasu na szkolenia (40 proc.), wówczas wzmacnia to poczucie, iż w karierze zawodowej rozwój ich kompetencji jest niekonieczny, a może nawet kolidować z realizacją bieżących zadań.

---

## Podsumowanie

Przedstawiony w tym artykule obraz aktywności edukacyjnej osób dorosłych w Polsce trudno uznać za optymistyczny. Jeśli wskaźniki, jakimi się posługujemy, są trafne, to większość osób, które ukończyły kształcenie w szkole czy na uczelni, pozostaje bierna edukacyjnie – nie rozwija





swoich kompetencji ani w ramach edukacji formalnej, ani pozaformalnej, ani nieformalnej. I choć model wyraźnego podziału biegu życia na czas uczenia się, czas pracy zawodowej, a potem wycofania z rynku pracy jest uznawany za nieadekwatny do wyzwań współczesności, zdaje się on wciąż dominować w strategiach działania wielu dorosłych Polaków. Dobrze ilustrują to badania jakościowe realizowane w Małopolsce, które pokazały, że uczenie się jest silnie kojarzone z okresem szkolnym, ze szkolną ławką, ze środowiskiem nieprzystającym do doświadczeń osób dorosłych (Worek 2008). Tym, co blokuje aktywność edukacyjną dorosłych Polaków, jest więc zarówno podkreślany w niniejszym rozdziale brak zawodowej stymulacji do rozwijania kompetencji, związany z relatywnie niskim poziomem zaangażowania pracodawców w rozwój kadr, jak i silne negatywne schematy poznawcze wiążące uczenie się z wczesną fazą życia i z edukacją odbywającą się w szkole.

Bardzo niepokojące są też większe niż przeciętne w krajach UE różnice między poziomem aktywności edukacyjnej osób będących w lepszej i gorszej sytuacji ekonomicznej oraz społecznej. W obszarze uczenia się osób dorosłych mamy do czynienia ze zjawiskiem, które socjologowie określają mianem efektu Mateusza lub efektem kumulacji nierówności. Jego istotą jest to, że osoby posiadające zasoby w postaci wywodzenia się z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, dobrego wykształcenia i dobrej pracy poprawiają swoją sytuację poprzez dalszą aktywność edukacyjną, osoby nieposiadające takich zasobów pozostają zaś bierne, powiększając tym samym swój dystans w stosunku do osób relatywnie uprzywilejowanych (Kocór, Worek 2016). Przełamywanie bierności edukacyjnej osób o niskich kwalifikacjach, biernych zawodowo jest dużym wyzwaniem, które jednak musi być podjęte, jeśli chcemy zmienić wzorce aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków.

**Szansą na popularyzację postaw i działań rozwojowych pracowników może być reorientacja pracodawców w kierunku modelu inwestycyjnego.**

Szansę na zmianę tych wskaźników można jednak upatrywać w procesach, które już w tym momencie bardzo silnie modyfikują środowisko pracy, czyli czynnik najmocniej oddziałujący na prawdopodobieństwo aktywności edukacyjno-rozwojowej ludności. Sygnalizowane w artykule procesy makroekonomiczne, zmiana ścieżek kariery zawodowej (Worek, Turek, Szczucka 2015c) i prognozy wskazujące, że około 65 proc. zawodów, które będą wykonywać młodzi przedstawiciele pokolenia Y (czyli

obecni 18–24-latkowie), jeszcze nie powstało (ManpowerGroup 2016), a 60 proc. z obecnych może być już teraz częściowo zautomatyzowanych (McKinsley 2016), sprawiają, iż konieczna jest zmiana orientacji pracodawców w kierunku wdrażania strategii inwestycji i rozwoju kapitału ludzkiego. Może się bowiem okazać, że w procesie poszukiwania talentów i konkurowania o nich przez pracodawców pozyskanie pracownika o odpowiednio dopasowanych kwalifikacjach może być zbyt trudne, zbyt kosztowne lub po prostu niemożliwe, a utrzymujące się niedobory kompetencyjne będą skutkować zahamowaniem wzrostu przedsiębiorstwa, a w konsekwencji obniżeniem jego produktywności oraz konkurencyjności (Kocór 2015, s. 13). W sytuacji nadpodaży talentów czy przededukowania społeczeństwa (*overeducation*), czyli nadpodaży osób z wyższymi kwalifikacjami w porównaniu z rzeczywistym zapotrzebowaniem rynku, racjonalne ekonomicznie jest minimalizowanie kosztów pracodawców przez zatrudnianie osób z pełnymi kompetencjami, a nie finansowanie ich nabywania. Jednak w nowej, globalizującej się i błyskawicznie zmieniającej się gospodarce ta strategia się nie sprawdzi, którą powszechnie dotychczas stosowali polscy pracodawcy, nie będzie możliwa do utrzymania.

Co więcej, już samo prowadzenie inwestycji w kapitał ludzki będzie stanowić czynnik przewagi konkurencyjnej pracodawcy w sytuacji rynku pracownika i w konsekwencji będzie obniżać ryzyko kosztownej rotacji kadry w przedsiębiorstwie. Wkraczający i obecni na rynku młodzi pracownicy z pokolenia Y kierują się w wyborze pracy przede wszystkim możliwością rozwoju i zdobywania nowych umiejętności (ManpowerGroup 2017b). A zatem zbieżność interesów pracodawcy i pracownika może prowadzić do synergii, zmiany postaw i trwałego zwiększenia wartości wskaźnika uczestnictwa w kształceniu, pod warunkiem że obie strony będą świadome płynących z tego procesu korzyści (lub nieco bardziej pesymistycznie – uświadomią sobie koszty stagnacji i zaniechania rozwoju).

**Konieczne jest monitorowanie rynku pracy<sup>8</sup> pod kątem zapewnienia optymalnej polityki edukacyjnej, w tym pod kątem zapotrze-**

8. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że takie działania są już podejmowane. Kolejna edycja badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2016–2023, poza panelowymi badaniami przekrojowymi, uwzględni pogłębione diagnozy rynku kompetencji w wybranych sektorach gospodarki, m.in.: IT, finansowym, bankowości i ubezpieczeń, turystycznym, medycznym i innych.

**bowania na nowe zawody i kompetencje, oraz silniejsze włączenie pracodawców w rozwój programów kształcenia.** Nie należy zapominać o tym, że reorientacji i dopasowania do nowych wymogów rynku wymaga także system kształcenia kadr. Wyniki badania zasobów kompetencji młodych osób<sup>9</sup> na rynku pracy wskazują nie tylko niedobory ilościowe w wybranych obszarach, np. zawodach medycznych, lecz także luki w przygotowaniu zawodowym wielu kandydatów do pracy (Jelonek 2015). Może to być efekt źle przygotowanych programów kształcenia lub świadczyć o niskiej skuteczności pracy części szkół i uczelni (Dardziński i in. 2014). System kształcenia musi uwzględniać także makroekonomiczne procesy, które przekształcają dynamiczne zapotrzebowanie gospodarki na kompetencje. Przykładem są kompetencje cyfrowe. Digitalizacja przekształca procesy produkcji przemysłowej i modele biznesowe na całym świecie (The European Round Table of Industrialists 2017). W efekcie tych zmian będą pojawiać się lub już się pojawiają nowe wymagania kompetencyjne w wielu zawodach, np. rośnie znaczenie kompetencji cyfrowych poza sektorem ICT i tym samym zwiększa się luka między oczekiwaniami pracodawców a podażą kompetencji na rynku pracy. Procesy te znajdują również potwierdzenie w danych zbilansowanych, czyli zestawionych opiniach pracodawców na temat przydatności różnych kompetencji w poszczególnych zawodach z samooceną kompetencji osób poszukujących pracy w tych zawodach. Wskazują one na niedopasowanie kompetencyjne w zakresie kompetencji komputerowych we wszystkich zawodach umysłowych (Czarnik, Kocór 2015). Innymi słowy, deklarowany poziom posiadania tych kompetencji wśród osób poszukujących pracy w tych zawodach jest już w tym momencie przekrojowo niższy niż oczekiwany przez pracodawców, a niedopasowanie z całą pewnością będzie się zwiększać, jeśli to wyzwanie nie znajdzie swojego odzwierciedlenia na poziomie efektów kształcenia w systemie formalnym i pozaformalnym. Konieczne jest także, wypracowane we współpracy z pracodawcami, zwiększenie nacisku na kształcenie w systemie formalnym tych kompetencji, które są transferowalne między różnymi zawodami, i tych, które umożliwiają i ułatwiają elastyczne funkcjonowanie na rynku pracy w przeciwieństwie do szybko dezaktualizującej się wiedzy

9. W UE przez młodych rozumiemy głównie osoby w wieku 15–24 lat. W przypadku Polski są to najczęściej osoby posiadające tytuł licencjata lub bez wyższego wykształcenia.

technicznej czy specjalistycznej. Omówione wyżej dane dotyczące deficytów kompetencyjnych zgłaszanych przez pracodawców wskazują zresztą bardzo wyraźnie, że ci spośród pracodawców, którzy zakładają inwestowanie w kadrę, szukają częściej kompetencji ogólnych, interpersonalnych czy kognitywnych.



---

## Bibliografia

- Czarnik, S., Kocór, M. (2015), *Zawody i kompetencje – konfrontacja popytu z podażą* [w:] J. Górniak (red.), *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy. Raport podsumowujący V edycję badań BKL z 2014 roku*, Warszawa, s. 19–38.
- Dardziński, P., Dulak M., Jelonek M., Kędzierski M., Krupnik S., Przybylski W., Rzegocki A., Staniłko J.F. (2015), *Przedsiębiorczość, głupcze! Jak wejść na drogę do bogactwa?*, Kraków.
- Grześkowiak, A. (2013), *Statystyczna analiza aktywności edukacyjnej osób dorosłych w Polsce*, „Ekonometria. Econometrics”, nr 2 (40), s. 22–35.
- Jelonek, M., Szczucka, A., Worek, B. (2011), *Rozwój kapitału ludzkiego w Polsce: główne wyzwania* [w:] „Bilans kapitału ludzkiego w Polsce 2010”, Warszawa.
- Jelonek, M. (2015), *Młodzi na rynku pracy – polityka publiczna wobec wyzwań związanych z poprawą sytuacji zawodowej osób młodych* [w:] J. Górniak (red.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, Warszawa, s. 41–53.
- Jelonek, M., Szczucka, A., Worek, B. (2011), *Rozwój kapitału ludzkiego w Polsce: główne wyzwania* [w:] J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Warszawa, s. 141–185.
- Kocór, M., Worek, B. (2016), *Adult learning – providing equal opportunities or widening differences? The Polish case*. „British Journal of Educational Studies”, vol. 64 (4), s. 1–22.
- Kocór, M., Strzebońska, A., Sawicka, M. (2015), *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 r. w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Warszawa.
- Piasecki, P. (2017), *Biała księga usług rozwojowych*, Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (red.), (2013), *Lifelong Learning for a labour market needs*, Poznań.

- Solarczyk-Ambrozik, E. (red.), (2013), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Poznań.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2005), *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, „Chowanna”, R. XLIX, t. 2 (25), s. 56–68.
- Szczucka, A., Turek, K., Worek, B. (2012), *Uczenie się dorosłych i rozwój kapitału ludzkiego: aktorzy, strategie, uwarunkowania i bariery* [w:] J. Górniak (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, Warszawa, s. 140–175.
- Szczucka, A., Turek, K., Worek, B. (2014a), *Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków*. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Warszawa.
- Szczucka, A., Turek, K., Worek, B. (2014b), *W ogniu Europy: uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków* [w:] J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.*, Warszawa, s. 77–142.
- Tuijnman, A., Boström, A.K. (2002), *Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning*, „International Review of Education”, vol. 48, no. 1/2, “Special Retrospective Issue: Reflecting on Seven Decades in the Life of the Journal” (Mar., 2002), s. 93–110.
- Turek, K., Worek, B. (2015a), *Kształcenie po szkole. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach, instytucje szkoleniowe*, Warszawa.
- Turek, K., Worek, B. (2015b), *Uczenie się przez całe życie – „akcelerator” rozwoju* [w:] J. Górniak (red.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, Warszawa, s. 80–97.
- Worek, B. (2015), *Uwarunkowania i konsekwencje bierności edukacyjnej dorosłych Polaków* [w:] J. Górniak (red.), *Ukryty kapitał ludzki – dodatkowe możliwości polskiego rynku pracy. Raport podsumowujący V edycję badań BKL z 2014 roku*, Warszawa.
- Worek, B. (2008), *Mieszkańcy Małopolski a kształcenie ustawiczne: poziom uczestnictwa i jego uwarunkowania* [w:] J. Górniak, B. Worek (red.), *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*, Kraków, s. 29–48.

---

## Netografia

- Bollington A. (2015), *Business brief: Why isn't everyone lifelong learning?* [w:] OECD Yearbook, 2015, [www.oecd.org/education/lifelong-learning.htm](http://www.oecd.org/education/lifelong-learning.htm).
- GUS (2017), *Kształcenie dorosłych w 2016 r.*, [stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-w-2016-roku,14,1.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-w-2016-roku,14,1.html), dostęp 29.03.2018.
- ManpowerGroup (2016), *Badanie niedobór talentów 2016–2017*, [www.manpowergroup.pl/raporty-ryнку-pracy/niedobor-talentow/](http://www.manpowergroup.pl/raporty-ryнку-pracy/niedobor-talentow/), dostęp 29.03.2018.
- ManpowerGroup (2017a), *Total Workforce Index, 2017 Globalna analiza*, [www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2018/02/TotalWorkforceIndex\\_PL.pdf](http://www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2018/02/TotalWorkforceIndex_PL.pdf), dostęp 29.03.2018.
- ManpowerGroup (2017b), *Dopasowana praca. Wzrost znaczenia pracy nowej generacji*, [www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2016/09/DopasowanaPraca\\_PL\\_low.pdf](http://www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2016/09/DopasowanaPraca_PL_low.pdf), dostęp 29.03.2018.
- McKinsey (2016), *Where machines could replace humans—and where they can't (yet)*, [www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet](http://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet), dostęp 29.03.2018.
- *The European Round Table of Industrialists (2017)*, [ert-industry-benchmarking.eu](http://ert-industry-benchmarking.eu), dostęp 29.03.2018.
- Worek B., Turek K., Szczucka A. (2015c), *Problemy i dylematy rozwoju polskiego systemu uczenia się przez całe życie*, „Edukacja”, nr 1 (132), s. 151–67, [www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2015/1-10-worek-i-in-problemy-i-dylematy-rozwoju-III.pdf](http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2015/1-10-worek-i-in-problemy-i-dylematy-rozwoju-III.pdf), dostęp 29.03.2018.

# Współczesne procesy demograficzne jako wyzwanie dla edukacji dorosłych

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Artykuł poświęcony jest wyzwaniom, jakie mogą wynikać z demograficznego starzenia się społeczeństwa. Wyzwania te mogą dotyczyć zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa. Osią rozważań jest pytanie o to, jakie znaczenie w tym zakresie może mieć edukacja dorosłych. W refleksjach nad specyfiką procesu starzenia się społeczeństwa podejmuje się kwestie tak istotne jak procesy migracyjne, relacje międzypokoleniowe, ageizm i kapitał ludzki.

— **Słowa kluczowe:**

starzenie się społeczeństwa  
migracje, relacje międzypokoleniowe  
ageizm  
edukacja dorosłych





# Contemporary Demographic Processes as a Challenge for Adult Education

Agnieszka Majewska-Kafarowska

The article is devoted to reflections on the challenges that the author believes may result from the demographic aging of society. These challenges can affect both the individual and society. The axis of these considerations is the question about the importance of adult education in this area. In considering the specificity of the aging process, the author does not overlook important issues, such as migration processes, intergenerational relations, ageism, or human capital.

— **Keywords:**

aging of the population

migrations

intergenerational relations

ageism, adult education



Home

---

## Wprowadzenie

Starzenie się i starość rozgrywają się w dwóch wymiarach jednocześnie: w wymiarze indywidualnym, jednostkowym, mocno osadzonym w biografii danego człowieka oraz w wymiarze społecznym – jako zjawisko, które staje się doświadczeniem zbiorowym<sup>1</sup>. Starzenie się społeczeństwa polskiego jest faktem nieodwracalnym, wobec czego pojawia się konieczność podjęcia rozważań nie tylko nad istotą tego zjawiska, lecz także nad przewidywanym kierunkiem jego rozwoju. W mojej ocenie konieczna i pilna jest także analiza skutków współczesnych przemian demograficznych, szczególnie tych wykraczających daleko poza dość dobrze poznane już skutki ekonomiczne czy demograficzne, opisywane w licznych pracach z ekonomii, demografii, socjologii i polityki społecznej. W przyjętej tu przeze mnie pedagogicznej perspektywie zjawiska starzenia się społeczeństwa polskiego do pilnych kwestii, które w niniejszym tekście chciałabym podjąć, należą pytania o to, jakie wyzwania dla jednostki i społeczeństwa wyniknąć mogą z demograficznego starzenia się społeczeństwa, oraz o to, jaka jest rola szeroko rozumianej edukacji dorosłych w procesie radzenia sobie z wyzwaniami stawianymi przez procesy demograficzne.

---

## Specyfika zjawiska starzenia się społeczeństwa

Starzenie się w wymiarze indywidualnym jest procesem naturalnym i nieuniknionym, a w wymiarze społecznym zjawisko starzenia się ludności występuje współcześnie na niespotykaną dotąd skalę. Sytuacja demograficzna Polski nie odbiega od sytuacji demograficznej państw Europy Zachodniej i innych wysoko rozwiniętych krajów świata (Kurek 2008, s.70). Do lat 90. ubiegłego wieku przestrzegano przed groźbą przeludnienia świata, obecnie natomiast przestrzega się przed skutkami starzenia się społeczeństw (Szarota 2010, s. 47). Starzenie się społeczeństw jest zjawiskiem wpisującym się w specyfikę ponowoczesności i należy do niezwykle ważnych problemów o szerokich implikacjach. Jak pisze Piotr Szukalski, zjawisko to uważane bywa za

---

1. W tekście tym odwołuję się do fragmentów prezentowanych w innych publikacjach mojego autorstwa: A. Majewska-Kafarowska, *Ageizm jako problem złożony*, [w:] S. Neslusanova, M. Niklova, E. Jarosz (red.), *Socialni pedagogika ve svetle spolecenskeho, institucionalniho a individualniho ohrozeni*, Institut Mezioborovych Studii Brno 2015; A. Majewska-Kafarowska, *Procesy migracyjne jako istotny kontekst współczesnej starości* ukaże się w II tomie serii Refleksje nad starością, pt. *Starość w nurcie życia*, wydawanej przez Uniwersytet Łódzki.

najważniejsze z punktu widzenia gospodarki i zasad życia społecznego (Szukalski 2011, s. 5).

Zjawisko demograficznego starzenia się społeczeństwa polega na wzroście liczby ludzi starych w ogólnej liczbie ludności danego kraju. Proces ten jest konsekwencją przemian dwóch składowych ruchu naturalnego – rozrodczości i umieralności – na przestrzeni ostatnich 250 lat. Spadek liczby urodzeń, wydłużanie się życia ludzkiego oraz spadek umieralności to cechy charakterystyczne tych przemian. Ponadto zjawiskiem stanowiącym istotną przyczynę demograficznego starzenia się społeczeństwa są migracje<sup>2</sup>.

Spadek liczby urodzeń jest zjawiskiem dostrzeganym w wielu krajach świata. W Polsce po okresie powojennego wyżu demograficznego lat 1948–1956 i odczuwanego aż do lat 80. ubiegłego wieku echa tego wyżu nastąpiło systematyczne zmniejszanie się liczby urodzeń. W roku 2000 wartość wskaźnika przyrostu naturalnego bliska była 0, a w dalszych latach najczęściej przyjmował on wartości ujemne<sup>3</sup>. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w końcu 2016 r. ludność Polski liczyła 38 433 tys. osób. Było to o 4 tys. mniej niż rok wcześniej. Tempo ubytku ludności wyniosło -0,01 proc., co znaczy, że na każde 10 tys. mieszkańców Polski ubyła jednak osoba (w 2015 r. było to -0,11 proc., czyli ubyło 11 osób). Rok 2016 był piątym z kolei, w którym odnotowano spadek po wzroście obserwowanym w latach 2008–2011. Zmniejszenie się w 2016 r. tych wskaźników było spowodowane ujemnym przyrostem naturalnym – zarejestrowano prawie 6 tys. mniej urodzeń niż zgonów. Tym samym współczynnik przyrostu naturalnego (liczony na 1 tys. ludności) był ujemny i wyniósł -0,2 promila (rok wcześniej wynosił -0,7 promila) (GUS 2017). Niska liczba urodzeń już od ćwierćwiecza nie zapewnia prostej zastępowalności pokoleń. Od 1990 r. wartość współczynnika dzietności kształtuje się poniżej 2, podczas gdy wielkość optymalna – określana jako korzystna dla stabilnego rozwoju demograficznego – wynosi 2,1–2,15, to znaczy wtedy, gdy w danym roku na 100 kobiet w wieku 15–49 lat przypada średnio 210–215 urodzonych dzieci. Niestety, obecnie jest to jedynie

2. Zjawisko demograficznego starzenia się szczególnie szeroko przedstawione jest w licznych pracach Piotra Szukalskiego, do których odsyłam czytelnika.
3. Przyrost naturalny oblicza się jako różnicę między liczbą urodzeń żywych a liczbą zgonów w danym okresie.

około 130 urodzeń. Pytanie o przyczyny spadku dzietności jest pytaniem o źródła nowego stylu życia, przemian mentalności, a także uwarunkowań społeczno-gospodarczych, które w ostatnich 30 latach znacząco zmieniły wachlarz możliwości życiowych i profil motywacji ludzi do zakładania rodziny i prokreacji.

Kolejnym istotnym czynnikiem demograficznego starzenia się jest wydłużanie się życia ludzkiego. Proces ten, przy równoczesnym spadku liczby urodzeń, trwa, jak pisze Zofia Szarota, od początku ubiegłego stulecia (Szarota 2010, s. 47). Jak podaje GUS, w ciągu ostatnich 23 lat znacząco wydłużyło się przeciętne dalsze trwanie życia osób w wieku 60 lat i tendencja ta będzie się pogłębiała, co widoczne jest szczególnie w znacząco rozrastającej się populacji polskich stulatków<sup>4</sup> (GUS 2016). W 2014 r. 60-letni mężczyzna miał przed sobą jeszcze przeciętnie ok. 19,2 lat życia, natomiast 60-letnia kobieta 24,3 lat. W stosunku do roku 1991 dalsze trwanie życia 60-latków wydłużyło się o 4,1 lat dla mężczyzn i 4,5 dla kobiet. Jak widać, kobiety żyją dłużej niż mężczyźni, ale i wydłużanie się życia jest okazalsze dla kobiet. W 1991 r. odsetek umieralności przedwczesnej (przed 60. rokiem życia) wynosił odpowiednio 29 proc. dla mężczyzn i 12 proc. dla kobiet. Natomiast w roku 2014 odsetek ten wynosił znacząco mniej, bo 17 proc. dla mężczyzn i 7 proc. dla kobiet. Widoczny spadek cieszy, ale wciąż sytuacja ta jest niekorzystna dla mężczyzn. Nadumieralność mężczyzn zaznacza się zresztą nie tylko w najstarszej części populacji, ale we wszystkich grupach wiekowych, co ma znaczące skutki społeczne.

Wydłużanie się życia ludzkiego powiązane jest ze spadkiem umieralności. W ciągu ostatniego ćwierćwiecza znacząco obniżył się współczynnik zgonów, czyli liczba zgonów osób danej płci i wieku na 1000

---

4. Jak twierdzi Piotr Szukalski, wraz z pojawieniem się redukcji umieralności starszych grup wieku rozpoczął się niezwykle ważny etap podwójnego starzenia się ludności, tj. wzrost w populacji seniorów udziału „starych starych” i „najstarszych starych”. Populację seniorów coraz częściej dzieli się na tzw. młodych starych (osoby w wieku 65–74 lata), starych starych (75–84 lata) i najstarszych starych (85 lat i więcej). W przyszłości spodziewany jest szybki wzrost liczby osób najstarszych, co widoczne jest w prognozie GUS z dla Polski: liczba osób w wieku 60–74 lata wzrosnąć ma w okresie 2008–2030 o 40 proc., osób w wieku 75–84 lata o 65,6 proc., a osób w wieku 85 lat i więcej o 90 proc. Jednocześnie liczba stulatków będzie wyższa o 25,3 oproc. Zob. P. Szukalski, *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku*, w: *Elementy gerontologii społecznej. Skrypt dla Podyplomowego Studium Gerontologii Społecznej*, red. P. Szukalski, Z. Szweda-Lewandowska, Wyd. UŁ, Łódź 2011, s. 5–26.

ludności tej płci i grupy wieku. Współczynnik ten dla całej grupy osób starszych obniżył się w tym czasie o prawie 14 punktów promilowych (z ponad 50‰ w 1990 r. do prawie 37‰ w 2014 r.), a w przypadku seniorów w wieku i powyżej 80 r. życia aż o 42‰. Natomiast współczynnik dla całej populacji Polski pozostał na zbliżonym poziomie i wynosi ok. 10‰. W latach 90. ubiegłego wieku wśród zmarłych osób starszych największy odsetek stanowiły osoby w wieku 80–84 lata, począwszy od 2000 r. jest to grupa w wieku 85 lat i więcej, co oznacza przesuwanie się największego odsetka zgonów w stronę coraz starszych grup wieku. Wskazuje to prawdopodobnie na poprawę stanu zdrowia ludności, co oczywiście przekłada się na wydłużanie się przeciętnego dalszego trwania życia ludności (GUS 2016).

Zarówno wydłużanie się życia ludzkiego, jak i spadek umieralności można nazwać osiągnięciami cywilizacyjnymi, do których przyczynił się m.in. spektakularny postęp w medycynie, umożliwiający wcześniejsze i dokładniejsze diagnozowanie chorób, skuteczniejsze ich leczenie, a także wdrażanie zdrowszego stylu życia. Na poprawiającą się kondycję zdrowotną Polaków wpływają w sposób istotny również lepsze warunki życia, pracy, lepszy dostęp do edukacji, informacji, a zatem i wyższe kompetencje w zakresie dbałości o zdrowie, zdrowego odżywiania się, umiejętności planowania wypoczynku i rekreacji, a także kierowania własnym życiem.

Ostatnim z wymienionych elementów znaczących dla przemian demograficznych, a będących jednocześnie czynnikiem sprzyjającym starzeniu się demograficznemu są migracje. Ponieważ migracje w największej mierze dotyczą ludzi młodych, rzadziej starszych, tym samym przyczyniają się do zmniejszania odsetka ludzi młodych w danej społeczności (podnosi to medianę wieku) oraz potencjalnego spadku przyrostu naturalnego. W ten właśnie sposób migracje (zwłaszcza na pobyt stały) znacząco przyczyniają się do demograficznego starzenia się, jednak nie jest to jedyny aspekt procesów migracyjnych istotny dla rozważań o starzeniu się, dlatego zostanie podjęty szerzej w dalszej części opracowania.

Dla pełni rozważań o zjawisku demograficznego starzenia się istotne jest też przedstawienie wskaźników służących do zobrazowania poziomu zaawansowania tego procesu. Do najczęściej stosowanych miar starzenia się ludności należy procentowy udział osób po 60. roku życia w ogólnej strukturze społeczeństwa, którym posługuje się WHO

(Światowa Organizacja Zdrowia). Na podstawie tego udziału wyróżnia się pięć faz starzenia się społeczeństwa:

1. Brak oznak demograficznej starości – jeśli osoby po 60. roku życia stanowią poniżej 8 proc. ogółu ludności.
2. Wczesna faza przejściowa między stanem młodości i starości demograficznej – jeśli osoby po 60. roku życia stanowią 8–10 proc. ogółu społeczeństwa.
3. Późna faza przejściowa między stanem młodości i starości demograficznej – jeśli osoby po 60. roku życia stanowią 10–12 proc. ogółu społeczeństwa.
4. Stan starości demograficznej – jeśli osoby po 60. roku życia stanowią 12 proc. i więcej ogółu społeczeństwa.
5. Stan zaawansowanej starości demograficznej – jeśli osoby po 60. roku życia stanowią 15 proc. i więcej ogółu społeczeństwa.

Inną miarą posługuje się Organizacja Narodów Zjednoczonych, która za wyznacznik starzenia się przyjęła procentowy udział osób w wieku 65 lat w ogólnej liczbie ludności. ONZ wyróżnia zatem następujące fazy rozwojowe struktury społeczeństwa:

- I Faza „młoda” – gdy mniej niż 4 proc. ogółu społeczeństwa stanowią osoby w wieku 65 lat i powyżej 65. roku życia.
- II Faza „dojrzała” – gdy 4–7 proc. ogółu społeczeństwa stanowią osoby w wieku 65 lat i powyżej 65. roku życia.
- III Faza „stara” – gdy powyżej 7 proc. ogółu społeczeństwa stanowią osoby w wieku 65 lat i powyżej 65. roku życia.
- IV Faza „zaawansowanej starości” – gdy powyżej 10 proc. ogółu społeczeństwa stanowią osoby w wieku 65 lat i powyżej 65. roku życia (Szarota 2010, s. 45).

Obecnie wszystkie kraje Unii Europejskiej należą do grupy 50 najstarszych demograficznie państw. I choć proces demograficznego starzenia się obejmuje przede wszystkim kraje europejskie, to coraz mocniej zaznacza się także w innych państwach, m.in. w Japonii, Chinach, Kanadzie, Nowej Zelandii, USA, Portoryko, Urugwaju, i Australii (we wszystkich tych państwach znacząco przekroczony został próg starości przy kryterium procentowego udziału osób powyżej 60. roku życia w ogólnej liczbie ludności) (Szarota 2010, s. 47–48). Tendencja jest powszechna oraz nieodwracalna i dotyczy państw rozwiniętych i rozwijających się.



**Tabela 1. Udział osób w wieku 60 lat i więcej w liczbie ludności w wybranych krajach europejskich (w proc.)**

KRAJ	LATA				
	1950	1975	2000	2025	2050
<b>Polska</b>	8,2	13,8	16,6	26,3	35,6
<b>Austria</b>	15,4	20,4	20,7	33,0	41,0
<b>Czechy</b>	12,4	18,3	18,4	29,5	40,1
<b>Francja</b>	16,1	18,3	20,5	28,7	32,7
<b>Hiszpania</b>	10,9	14,4	21,8	31,4	44,1
<b>Malta</b>	9,3	13,1	17,0	28,4	33,4
<b>Niemcy</b>	14,6	20,4	23,2	33,2	38,1
<b>Słowacja</b>	9,9	13,8	15,4	24,9	36,8
<b>Szwecja</b>	14,9	21,0	22,4	32,4	37,7
<b>Wielka Brytania</b>	15,5	19,6	20,6	29,4	34,0
<b>Włochy</b>	12,2	17,4	24,1	34,0	42,3

*Źródło: Opracowanie własne na podstawie: World Population Ageing 1950–2050, United Nations, New York, 2002.*

Polska już na początku lat 70. ub. w. przekroczyła próg starości przy kryterium 60. roku życia, czyli jeszcze w czasie trwania wyżu demograficznego (wzrastającej liczby urodzeń), co oznacza, że już wtedy znaczącym czynnikiem dla demograficznego starzenia się było wydłużanie się życia ludzkiego.

Na przebieg procesu starzenia się ludności, zdaniem Piotra Szulkalskiego, wpływ mają zdarzenia nadzwyczajne, kryzysy społeczne, czyli przełomowe wydarzenia dotyczące zamieszkujących dany obszar zbiorowości: o charakterze politycznym (wojny), ekonomicznym (dekoniunktura gospodarcza) i normatywno-obyczajowym (szybkie zmiany mentalne), które determinują skłonność do zawierania związków małżeńskich i posiadania potomstwa, ale także stan zdrowia i częstość zgonów ludności (poprzez dostępność wysokiej jakości żywienia, opał i środków higieny). W czasie kryzysu ludzie, co zrozumiałe, odraczają podejmowanie ważnych długookresowych zobowiązań lub z nich rezygnują. Gdy kryzys się kończy, pojawia się faza

kompensacji, kiedy ludzie zaczynają realizować swoje plany życiowe, ponieważ nadszedł ku temu sposobny czas (Szukalski 2011, s. 9–10). W warunkach polskich, jak pisze Szukalski, „istotny wpływ na przebieg procesu starzenia się ludności miała II wojna światowa. Przyspieszony wzrost odsetka ludzi starych w najbliższych dekadach uwarunkowany będzie dochodzeniem do wieku 60 lat dużych liczebnie generacji urodzonych w okresie powojennej kompensacji urodzeń (tj. w latach 1946–1960). Jednocześnie relatywnie małe tempo starzenia się ludności w pierwszych latach XXI w. (co również wynikało z wpływu kryzysu politycznego) również wynikało z wpływu tego czynnika — do wieku 60 lat dochodziły bowiem mało liczne, «wojenne» roczniki” (Szukalski 2011, s. 10). Pomimo tak licznych uwarunkowań starzenia się społeczeństwa jego długotrwałość i konsekwencja kierunku, co obserwujemy przez cały ubiegły wiek i na początku wieku XXI, pokazują jasno, że proces ten jest nieodwracalny i będzie się nasilał.

### **Procesy migracyjne jako istotny kontekst demograficznego starzenia się społeczeństw**

Migracje nie są specyfiką współczesności, przełomu XX i XXI w. Ludzie od wieków zmieniali miejsca pobytu z wielu różnych powodów. Jednak w ciągu ostatnich dwóch–trzech dekad, nabrały one nieco innego znaczenia niż dawniej. Migracje stają się coraz łatwiejsze i powszechniejsze ze względu na możliwość szybkiego i taniego przemieszczania się oraz rozwój technik telekomunikacyjnych, które ułatwiają stały kontakt z bliskimi (Stalker 2000). Wraz z rozwojem środków łączności i mediów pojawiła się świadomość różnic w standardzie i możliwościach życiowych, a za nią chęć i potrzeba podniesienia standardu własnego życia. Nie bez znaczenia jest tu globalizacja, która – jak pisze Małgorzata Mical – popularyzuje migracje jako jeden ze sposobów na życie (Mical 2008, s. 167). Jak twierdzi Ł. Krzyżowski, obok globalności migracji niezwykle istotnymi tendencjami są: ich intensyfikacja (wzrost ilościowy), zróżnicowanie ruchów migracyjnych, feminizacja oraz upolitycznienie (Krzyżowski 2013, s. 36–37).

Ludzie starzy potrzebują młodszych pokoleń w procesie zabezpieczania jakości życia, a czasem nawet walki o godną jakość życia w starości. Radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi i pojawiającymi się trudnościami często jest warunkowane wsparciem innych,





najczęściej członków rodziny człowieka starego, których obecność i zaangażowanie stają się z czasem nieodzowne. Beata Tobiasz-Adamczyk wymienia trzy kategorie wskaźników jakości życia w starości. Pierwsza to sprawność funkcjonalna, czyli stopień sprawności psychofizycznej. Drugą jest stan psychologiczny: dobrostan, radość życia, satysfakcja, optymizm, wiara w przyszłość. Trzecia kategoria wskaźników jakości życia to zakres interakcji społecznych (posiadanie rodziny, przyjaciół, satysfakcja z kontaktów społecznych i uczestnictwa w życiu społecznym) (Tobiasz-Adamczyk 2009, s. 69–77). Zofia Szarota podkreśla natomiast znaczenie zdarzeń krytycznych w ciągu życia oraz respektowanie praw przynależnych jednostce (Szarota 2010, s. 78). Upraszczając, można powiedzieć, że jakość życia dotyczy najistotniejszych potrzeb człowieka oraz subiektywnego odczucia ich zaspokojenia, a te w sposób naturalny związane są z obecnością osób bliskich, relacji z nimi i wzajemnego zaangażowania. Dlatego niezwykle ważne jest, w moim przekonaniu, rozpoznanie związku między zjawiskiem migracji a jakością życia w starości. Przyjmuję tu założenie, że nie tylko migracje seniorów są kontekstem kształtującym jakość życia w starości. Migracje ludzi młodych również mają istotne znaczenie dla jakości życia seniorów<sup>5</sup>.

Ludzie starzy często rozumieją i akceptują powody decyzji o migracji młodych, dostrzegając w migracji, poza trudnościami, także korzyści dla siebie. Zrozumienie decyzji młodych nie chroni jednak ludzi starych przed trudnymi uczuciami i niepokojami, jakie pojawiają się w czasie rozłąki (zob. Krzyżowski 2013). Do negatywnych, bardzo dotkliwych skutków zaliczyć trzeba poczucie porzucenia, osamotnienia. Rozłąka z bliskimi jest dla ludzi starych często bardzo bolesna, czasem towarzyszy jej niezrozumienie, nawet zmiana zdania co do akceptacji decyzji ludzi młodych o migracji. Skutkiem bardzo poważnym i problemem trudnym do rozwiązania jest hipotetyczny bądź realny brak opieki nad rodzicami/dziadkami (najstarszym pokoleniem), brak czynnego, fizycznego uczestnictwa w zaspokajaniu ich potrzeb psychicznych, społecznych, materialnych, brak transferu międzypokoleniowego. To wywołuje poczucie niezaspokojenia potrzeb, obniżenie jakości życia, często konieczność wsparcia instytucjonalnego. Starość pomyślna wymaga bowiem relacji międzypokoleniowych, które stymulują transfer wie-

---

5. Z uwagi na ograniczenia objętości tekstu celowo pomijam tu kwestie związane ze statystykami, które obrazują rozmiar zjawiska. Można się z nimi zapoznać w licznych zestawieniach GUS.

dzy, pobudzają kompetencje społeczne, pozwalają wykorzystać kapitał kulturowy ludzi starych (Szukalski 2010, s. 92). Potrzebują oni wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego, rzeczowego, wartościującego, duchowego (Kijak, Szarota 2013, s. 2). Owo wsparcie możliwe jest przede wszystkim dzięki relacjom międzypokoleniowym, co wydaje się szczególnie ważne w dobie globalności zjawiska starzenia się społeczeństw. Jednak, jak zauważa Jerzy Piotrowski, pionier polskich badań gerontologicznych, „wspólne mieszkanie z dziećmi, tak częste w Polsce, nie chroni przed osamotnieniem, nie chroni nawet przed samotnością” (Piotrowski 1973, s. 226). Migracje młodych nie muszą oznaczać całkowitego ani radykalnego zaniechania opieki, wsparcia czy więzi z pozostałymi w kraju seniorami. Warto w tym miejscu dopełnić obrazu zjawiska, odwołując się do prac Łukasza Krzyżowskiego, który rozprawia się z coraz częstszymi przekonaniem na temat moralnych i społeczno-kulturowych napięć wokół zjawiska migracji, rozważając transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej (Krzyżowski 2013). Po pierwsze, migranci podtrzymują kontakty z niemobilnymi członkami społeczności pochodzenia (szczególnie rodziny), a także opiekują się swoimi bliskimi na odległość. Czynią to na różne sposoby: od wsparcia finansowego (przekazy pieniężne, paczki) przez organizację wsparcia w miejscu zamieszkania do wsparcia instytucjonalnego, nie zapominając o częstych przyjazdach. Rzecz dotyczy szczególnie kobiet, gdyż nawet w sytuacji migracji wyznawana jest tradycyjna zasada, że to kobieta powinna opiekować się starszymi rodzicami (Krzyżowski 2013, s. 49 i in.). Odległość nie zwalnia kobiet z obowiązku opieki nad seniorami, zmuszając je tym samym do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji wyjątkowo trudnych (np. dylemat: opieka nad dziećmi czy nad rodzicami?). Ciekawie przedstawiła tę kwestię Loretta Baldassar (za: Krzyżowski 2013), formułując cztery typy transnarodowego zarządzania opieką i troską. Typ pierwszy obejmuje wirtualne współuczestnictwo dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Ten typ wydaje się kwintesencją współczesności, ale warto na niego też spojrzeć z nieco innego punktu widzenia. Migracja młodych pozostającym w kraju ludziom stwarza szansę, a czasem konieczność, zapoznania się z nowymi technologiami i korzystania z nich, gdyż dają one szansę obniżenia poziomu tęsknoty, niepokoju, a nawet mogą mieć charakter edukacyjny, rozwojowy i być formą wsparcia. Wśród pozostałych typów transnarodowe-

go zarządzania opieką i troską autorka wymieniła: współobecność przez zastępstwo (zdjęcia, przedmioty, listy); współobecność fizyczną (częste przyjazdy); współobecność wyobrażoną (modlitwy, myśli, wspomnienia) (Krzyżowski 2013, s. 50). Jak twierdzi Ł. Krzyżowski, w obliczu migracji strategie opieki nie ulegają zanikowi. Migranci udzielają swoim rodzicom pomocy finansowej, opieki osobistej, praktycznej pomocy domowej, monitorują sytuację bytową rodziców i wspierają ich emocjonalnie, ale są także nadawcami tzw. przesyłki migracyjnej (nowa kategoria pomocy obejmująca oczywiście transfery ekonomiczne, pieniężne i rzeczowe, ale także społeczne w postaci nowych idei i wzorów postępowania). Migracje „zmieniają kształt relacji międzygeneracyjnych, ponieważ odwrócony zostaje kierunek przepływów – to młodsze, migrujące generacje (doroste dzieci) wspierają finansowo swoich starszych rodziców, co zasadniczo nie występuje w stacjonarnej kulturze opieki” (Krzyżowski 2013, s. 52). Choć zapewne są to strategie bardzo czasochłonne, wymagające sporego zaangażowania migrantów, to należy jednak jasno stwierdzić, że odgrywają rolę zastępczą, są substytutem prawdziwej obecności. Występują pod szyldem „zamiast” albo „odświętność”. Tymczasem potrzeby ludzi starych mocno wpisane są w specyfikę doświadczania codzienności, często mają charakter spontaniczny, dziejący się tu i teraz, tym samym wymagający natychmiastowej reakcji, a ta jest prawie niemożliwa w sytuacji migracji.

### **Specyfika i zagrożenia relacji międzypokoleniowych**

Zjawisko starzenia się społeczeństwa pociąga za sobą rozmaite skutki w sferze ekonomii, opieki zdrowotnej, a także relacji międzypokoleniowych w rodzinie i społeczeństwie. Ta ostatnia sfera w przyjętej przeze mnie perspektywie pedagogicznej jest szczególnie ważna, pozostałe zaś pomijam, mając świadomość, że zostały one przedstawione w licznych opracowaniach.

Termin „relacje międzypokoleniowe”<sup>6</sup> określa ogół stosunków występujących pomiędzy jednostkami lub grupami wchodzącymi w skład różnych pokoleń. Jak pisze Szukalski, stosunki te mogą być definiowane w kategoriach pojedynczych interakcji, a także w kategoriach stosunku społecznego (który strukturyzowany być może tzw. właściwymi interak-

6. Termin ten został już użyty przeze mnie przy okazji rozważań nad migracjami, jednak nie został on tam dookreślony. W tym miejscu chcę poświęcić mu należyłą uwagę.

cjami między partnerami zajmującymi określone pozycje społeczne) oraz w kategoriach wpływających na przebieg i częstość interakcji (Szukalski 2012, s. 47). Elementy relacji międzypokoleniowych (interakcje, opinie, postawy, stereotypy) czasem odnoszą się do pokoleń żyjących w tym samym czasie, tzw. synchronicznych (interakcje, postawy/stereotypy), czasem też, jak twierdzi Szukalski, mogą odnosić się do pokoleń, które nie żyją w tym samym czasie, tzw. diasynchronicznych. Oznacza to, że relacje międzypokoleniowe rozgrywają się tu i teraz, ale także poza teraźniejszością (w przeszłości i przyszłości). To oznacza, że relacje międzypokoleniowe danego okresu mogą stać się czynnikiem warunkującym relacje innego okresu, najpewniej późniejszego. Dla pedagoga oznacza to, że relacje terażniejsze w pewnej mierze są kształtowane przez przeszłość, ale też są istotne dla relacji międzypokoleniowych w przyszłości. Pokazuje to doniosłe znaczenie relacji i odpowiedzialność, jaka spada na pokolenia, jeśli przyjmiemy, że pokolenia wcześniejsze mogą historycznie obciążać pokolenia późniejsze (historia rodu, pamięć i dokonania przodków, dziedziczenie stanowią istotny kontekst budowania własnej tożsamości i relacji międzypokoleniowych). Relacje te kształtują pewne postawy, stają się podwalinami budowania relacji terażniejszych, które jednak są w pewnej mierze zdeterminowane przez przeszłość.

Jestem przekonana, że współcześnie relacje międzypokoleniowe nie są na tyle idealne, satysfakcjonujące (zwłaszcza dla ludzi starych), by nie mogły być lepsze, by nie warto nad nimi pracować. Przykład procesów migracyjnych, podawany przeze mnie powyżej, jako zmieniających specyfikę relacji międzypokoleniowych wydaje się sugerować docieklivość (wynikającą chociażby z niejednoznaczności tych przemian, co starałam się tym przykładem ukazać). Wobec tego warto postawić pytanie o to, czy zmieniające się relacje międzypokoleniowe w świetle starzenia się społeczeństwa nie wymagają wsparcia, interwencji, np. edukacji, po to, by zarówno młodsze pokolenia, jak i starsze nabyły i pogłębiły kompetencje (można je nazwać kompetencjami międzypokoleniowymi) potrzebne do współbywania z ludźmi reprezentującymi inne pokolenia: postawę otwartą, wrażliwość, umiejętność zauważania potrzeb innych, ich możliwości i umiejętności, towarzyszenia im w procesie rozwoju czy pokonywania trudów codzienności (nie zawężając ich jedynie do etycznie pożądanego opiekuńczego minimum)? Czy na przykład ludzie dorośli, zajęci swoimi rodzinami, pracą zawodową, potrafią zauważyć postępujący proces starzenia się swoich własnych rodziców, który wymusza przemia-

ny w zakresie potrzeb, możliwości, oczekiwań? Czy będą potrafili pomóc swoim rodzicom poradzić sobie z procesem starzenia się? Na ile nowe zjawisko, jakim jest tzw. czwarty wiek (długowieczność), stawia nowe zadania przed rodzinami i społeczeństwem, które powinny umieć być wsparciem np. dla stulatka? Czy starzy ludzie, coraz dłużej żyjący, będą umieli walczyć o jakość swojego życia, utrzymać relacje międzypokoleniowe (czy będą one dla nich ważne, satysfakcjonujące, wartościowe, czy – paradoksalnie – nie staną się obciążeniem)? Czy ludzie starzy będą uważali za wartościowe kontakty z młodszymi pokoleniami, czy np. będą potrafili i chcieli uczyć się od młodszych? Czy braki w zakresie kompetencji międzypokoleniowych paradoksalnie nie będą wzmocniały stylu życia, który można nazwać segregacyjnym (każde pokolenie żyje osobno, dla siebie), jeszcze dramatyczniej pogłębiając poczucie odrzucenia, izolacji, marginalizacji ludzi starych, które już teraz daje się zauważyć? Dramatycznie dużo tych pytań, a lista wciąż wydaje się niewyczerpana...

Sytuacja demograficzna, zdaniem Barbary Szatur-Jaworskiej, jest jedną z wielu historycznie zmiennych cech, które oddziaływały i oddziałują na położenie ludzi starych, czyli na ich status społeczny (Szatur-Jaworska, s. 29). Na podstawie prac Minoisa i Boisa<sup>7</sup>, poza sytuacją demograficzną, autorka wymieniła także: uwarstwienie społeczne, sytuację materialną ludzi starych, zamożność społeczności, kondycję fizyczną ludzi starych, strukturę rodziny, „dwoistość starości”, typ kultury, normy estetyczne oraz czynnik polityczny. Oczywiście wszystkie te cechy wydają się obecne i znaczące także dzisiaj.

Przyrost liczebny ludzi starych, tak wyraźny współcześnie, sprzyja utracie szacunku i wsparcia, którym ludzie starzy cieszyli się wtedy, gdy było ich niewielu – gdy ta kategoria wieku była reprezentowana niezbyt licznie. Sytuacja taka przekłada się chociażby na interakcje stanowiące jeden z elementów relacji międzypokoleniowych. I choć zakłada się, że współczesne społeczeństwa z rozwiniętymi, coraz sprawniej działającymi instytucjami wykazują zainteresowanie zaspokajaniem potrzeb seniorów, to jednak jest oczywiste, iż nigdy instytucja nie zaspokoi potrzeb człowieka na takim samym poziomie jak rodzina, działająca dzięki nieformalnym więziom, których podwalinami są miłość, szacunek, lojalność. Warto w tym miejscu zauważyć, że zmienia się też pozycja ludzi starych w rodzinie. Jak

7. Zobacz: G. Minois, *Historia starości: od antyku do renesansu*, Marabut, Warszawa 1995; J.P. Bois, *Historia starości: od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, Marabut, Warszawa 1996.

pisze Szukalski, z jednej strony rośnie znaczenie międzypokoleniowej więzi emocjonalnej i prywatnych transferów intergeneracyjnych (dary rzeczowe i finansowe, użyczenie mieszkania, wzajemna opieka, świadczenie różnorodnych usług), a z drugiej umacnia się zasada „intymności na dystans” (tj. oddzielnego zamieszkiwania dorosłych przedstawicieli różnych pokoleń), co w efekcie zmniejsza współzależność (Szukalski 2006, s. 17).

O tym, że relacje międzypokoleniowe w społeczeństwie nie są niekazitelne i wymagają naprawy, nie trzeba przekonywać. Wystarczy za przykład podać zjawisko ageizmu, który rozgrywa się wokół nas. Ageizm to dyskryminacja ze względu na wiek. Wiek, oprócz płci i klasy społecznej, jest czynnikiem determinującym pozycję społeczną jednostki (Szukalski 2012, s. 137 i in.). Wiek podeszły, jak zauważa Czapiński, jest jedną z 10 oczywistych barier pełnego uczestnictwa w głównym nurcie życia społecznego (Czapiński 2013, s. 215). Wiek jest znaczącym czynnikiem marginalizacji i wykluczenia społecznego. Jeśli przyjrzeć się źródłom ageizmu, które dzieli się na ogół na społeczne (kulturowe i strukturalne) i indywidualne (psychiczne predyspozycje jednostek), to dostrzec można rozmaite przestrzenie występowania zjawiska. Przede wszystkim są to: rynek pracy, rynek konsumencki, służba zdrowia – pomimo rozlicznych regulacji prawnych. Rzecz by można – przestrzenie codzienności. Nie będę tu dokonywać ich charakterystyki, bo niezwykle ciekawe analizy tych przestrzeni można znaleźć w pracach Szukalskiego, Szatur-Jaworskiej, Sikory, Halickiego, a także w publikacjach Akademii Rozwoju Filantropii<sup>8</sup>.

Dyskryminacja na rynku pracy, zdaniem Szukalskiego, przejawia się przede wszystkim w odmiennym traktowaniu ludzi w różnym wieku w procedurach rekrutacyjnych, szkoleniowych, awansowych, podczas zwalniania pracowników, a także w kulturze organizacyjnej. W obszarze służby zdrowia praktyki te objawiają się m.in. niewydolnym systemem finansowania leczenia, nierównym dostępem do badań i programów profilaktycznych, zabiegów medycznych, nowoczesnych leków, sposobem komunikacji o stanie zdrowia, a także utrudnionym dostępem do urządzeń rehabilitacyjnych oraz brakiem systemowej opieki geriatrycz-

---

8. J. Hryniewicz (red.), *O sytuacji ludzi starszych*, Warszawa 2012; B. Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Warszawa 2008; M. Halicka, J. Halicki (red.), *Przemoc wobec ludzi starych: na przykładzie badań środowiskowych w województwie podlaskim*, Białystok, 2010; Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce: *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*, Warszawa 2005.

nej. W zakresie rynku dóbr i usług rzecz dotyczy między innymi urozmaicenia cen i zakresu usług, nastawienia do klienta (człowiek starszy to „trudniejszy klient”), mniejsze poszanowanie praw konsumenckich, ograniczony dostęp do informacji handlowych, brak sektora usług i dóbr adresowanego do seniorów (Szukalski 2012, s. 155–168). Jednak ageizm, zdaniem Szukalskiego, to nie tylko konkretne działania. Do najczęstszych przejawów ageizmu należą: niedostrzeganie – „niewidzialność”, „przezroczystość” ludzi starych i ich problemów, lekceważenie, „sepizacja” (*somebody else’s problem*, czyli zrzucanie odpowiedzialności na innych), ośmieszanie, nadopiekuńczość (paternalizm), protekcyjność werbalna i behawioralna, zaniedbywanie, segregacja (oddzielanie seniorów od reszty społeczeństwa rzekomo dla ich dobra i wygody), nadużycia finansowe, prawne, cielesne (agresja słowna, fizyczna, seksualna), ektaminacja, eutanazja będąca wynikiem decyzji lekarzy lub opiekunów, nie zaś samej osoby starszej (Szukalski 2011). Można z tego wyciągnąć wniosek co do niebezpieczeństw, jakie wiążą się z ageizmem. Poza doznawanymi krzywdami, co oczywiste, niezwykle dotkliwe i niekorzystne jest to, w jaki sposób bycie ofiarą ageizmu wpływa na samoocenę i samoświadomość ludzi starszych oraz jak bardzo przyczynia się do budowania negatywnego wizerunku starości.

Ważne jest zwrócenie uwagi także na indywidualne źródła ageizmu (do tej pory przeważały w tych rozważaniach źródła społeczne). Otóż niezwykle istotny jest kontekst cech indywidualnych. Wśród cech, które bardziej czy mniej mogą wpływać na skalę uprzedzeń, stereotypów i praktyk dyskryminacyjnych, znajdujemy: rasę, pochodzenie etniczne, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, stan cywilny, a także płeć. Płeć stanowi bardzo znaczący czynnik procesów dyskryminacyjnych. Jak pisze Szukalski: „Bycie seniorem nie jest przyjemne, ale bycie starszą kobietą oznacza doświadczanie podwójnej dyskryminacji” (Szukalski 2012, s. 215). Historycznie ukształtowane postrzeganie starzenia się kobiety jako utraty płodności i urody, czyli utraty kobiecości, stało się ogromnym ciężarem niesprawiedliwości w doświadczaniu starości przez kobiety i mężczyzn.

Do indywidualnych źródeł ageizmu należą też psychiczne predyspozycje jednostek dyskryminujących. Szukalski przedstawia następujący zestaw cech psychicznych mających w tej kwestii znaczenie: osobowość autorytarna, ignorancja, obawa przed śmiercią, racjonalizacja, selektywna percepcja i skłonność do zachowań frustracyjno-agresywnych (Szukalski



2012, s. 150 i in.). Taki zestaw predyspozycji odsłania kolejne oblicze ageizmu, dotyczące zagadnień wychowania, edukacji i zdrowia psychicznego jako istotnych elementów profilaktyki przeciwdyskryminacyjnej. Można by w tym miejscu poszerzyć opinię B. Szatur-Jaworskiej, że potrzebna jest zmiana nie tylko świadomości społecznej (Szatur-Jaworska 2003), lecz także mentalności, bez czego nie uda się realizacja koncepcji społeczeństwa dla wszystkich grup wieku (ageizm jest tu kluczową przeszkodą). Nie trzeba zanadto nikogo przekonywać, że realizacja tej idei jest konieczna, potrzebna i pilna, nie tylko z powodu przemian demograficznych, lecz także konieczności urzeczywistniania humanitarnych idei pokoju, równości, współpracy, relacji międzypokoleniowych.

### **Edukacja dorosłych w służbie budowania kapitału ludzkiego**

Edukacja dorosłych, występująca w trzech wymiarach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, dotyczyć może wszystkich przestrzeni aktywności człowieka dorosłego: rodziny, pracy zawodowej, działalności społecznej, działalności politycznej, a także samorozwoju, zainteresowań, ról społecznych, powinności, marzeń<sup>9</sup>. Co więcej, edukacja dorosłych musi być rozpatrywana w kontekście faz rozwojowych, przemian społecznych i ekonomicznych, a także wydarzeń o charakterze historyczno-społecznym. Bez wątpienia więc procesy demograficzne również stanowią istotną przestrzeń zainteresowania edukacji dorosłych. Ma ona za zadanie poradzić sobie z wyzwaniami związanymi z procesem demograficznego starzenia się społeczeństw. Według mnie ma szanse, czy też powinna, uczynić to na dwa sposoby. Po pierwsze, przygotować społeczeństwo w wymiarze zbiorowym i jednostkowym do podejmowania działań wspierających ludzi starych, które będą miały wymiar instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych systemów wsparcia. Popularyzacja wiedzy gerontologicznej na poziomie budowania świadomości społecznej, a także jej pogłębianie dzięki podejmowaniu interdyscyplinarnych badań i współpracy, również profesjonalizacja kadr, rozbudowa instytucji polityki społecznej, kreowanie pozainstytucjonalnych systemów wsparcia np. poprzez integrację środowiska lokalnego,

9. Edukacja formalna to instytucje funkcjonujące w ramach systemu edukacji (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły średnie itd.). Edukacja pozaformalna to edukacja w instytucjach poza systemem oświaty (np. kursy, domy kultury, biblioteki, kluby sportowe). Edukacja nieformalna to uczenie się z życia, uczenie się przez doświadczanie, uczenie się przez rozwiązywanie problemów.



jednocześnie będą budowały i rozwijały kompetencje międzypokoleniowe, definiowane tu przeze mnie jako postawa otwartości, wrażliwość, umiejętność zauważania potrzeb innych, ich możliwości i umiejętności, chęć towarzyszenia im w procesie rozwoju czy pokonywania trudów codzienności. Propozycji działań wspierających ludzi starych może być naprawdę wiele, co dobitnie pokazane jest w licznych pracach z zakresu polityki społecznej. Większym problemem pozostaje realność tych propozycji, możliwości ich wdrażania czy to w zakresie finansowania, czy rozumienia ich rangi przez organy decydujące. W ostatniej dekadzie stało się zauważalne wdrażanie części tych rozwiązań, co niezwykle cieszy.

Po drugie, edukacja dorosłych ma szansę wspierać starzejące się społeczeństwo, wszystkie jego pokolenia, w radzeniu sobie z zadaniami stawianymi na każdym etapie życia, tak by w efekcie upływu czasu starość stała się czymś wypracowanym dzięki poprzednim fazom rozwojowym i tym samym doświadczana była jako wartościowy etap życia<sup>10</sup>. W perspektywie pedagogicznej i andragogicznej, gdzie losy zbiorowości postrzega się często z punktu widzenia losów jednostki, pilnym zadaniem dla edukacji, a zwłaszcza edukacji dorosłych, jest większe zaangażowanie w budowanie kompetencji niezbędnych do świadomego i efektywnego kierowania własnym życiem, do podejmowania autokreacji intencjonalnej, która pozwala człowiekowi czuć się bohaterem swojego życia, daje mu poczucie sprawczości (Pietrasieński 1990). Współczesny świat często stawia człowieka dorosłego wobec zadań, do których nie jest on przygotowany (do których nie ma kompetencji albo te posiadane kompetencje straciły ważność, przestały być przydatne) lub których podjąć nie chce, bo towarzyszy mu przekonanie, że sobie nie poradzi. Kompetencje biograficzne, wiedza autokreacyjna, refleksyjność oraz dojrzała tożsamość, która sprzyja tworzeniu wizji siebie i dążeniu do tego ideału, to dziedziny, które powinny być mocniej wspierane przez edukację dorosłych. Edukacja dorosłych powinna bardziej odnosić się do potrzeby stawiania się w pełni człowiekiem, rezygnując częściowo z instrumentalnego wymiaru wyposażania go w kompetencje potwierdzone świadectwem, ponieważ świadectwa, a czasem i kompetencje, szybko tracą ważność w świecie,

10. niesprawiedliwością byłoby uznać, że edukacja, szczególnie edukacja dorosłych, do tej pory pomijała te kwestie. Jednak, jak próbowałam to pokazać, działania edukacyjne nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, co doprowadziło do takiego stanu rzeczy, jaki w niniejszym tekście przedstawiam.

którego cechą charakterystyczną jest zmienność. A człowiek dorosły czasami bywa bezbronny w obliczu problemów, które mogą dotknąć zarówno jego samego, jak i współmałżonka, przyjaciół, własne dzieci, takich jak przemoc, uzależnienia, wyzysk ekonomiczny, osamotnienie, wykluczenie, utrata sensu i celu życia, depresja.

Edukacja dorosłych, w odróżnieniu od edukacji dzieci i młodzieży (stawiająca sobie za cel wyposażenie w fundamenty wiedzy), powinna tam, gdzie tylko to możliwe, radykalnie odchodzić od często pozornie tylko służących rozwojowi człowieka działań, których wartość przekłada się na uprawnienia, kwalifikacje, świadectwa, nie zaś na urzeczywistnianie i rozwój siebie, co zaowocuje kompetencjami ujawniającymi się w działaniu, w wykonywaniu zadań i ról podjętych albo powierzonych przez społeczeństwo. Nade wszystko edukacja dorosłych powinna budować postawę dbałości o własny rozwój, wspierać dążenia do osiągnięcia pełni indywidualnego rozwoju (Jankowski 2005, 2013). Nie chodzi o to, żeby edukacja stwarzała takie możliwości, ale raczej o to, by wyposażała człowieka w kompetencje, dzięki którym sam będzie potrafił to osiągnąć (może na drodze autoedukacji?). Wydaje się to niezwykle zasadne i potrzebne w świetle wydłużania się życia ludzkiego i starzenia się społeczeństwa. Jak pisze Andrzej Klimczuk, spośród wielorakich skutków demograficznego starzenia się społeczeństw kluczowe jest zapotrzebowanie na edukację społeczną (edukację przez całe życie, edukację do starości, promocję oszczędzania przez całe życie i stopniowego przechodzenia na emeryturę, promocję aktywności społecznej i zdrowego stylu życia) (Klimczuk 2012, s. 33).

Edukacja dorosłych może być postrzegana jako narzędzie budowania kapitału ludzkiego. Kapitał ludzki, zdaniem Klimczuka, to kategoria odnosząca się do tego, że ludzie samodzielnie inwestują we własny rozwój. Co ciekawe, kapitał ludzki może kształtować się w wyniku indywidualnych wysiłków jednostki, nawet wbrew obowiązującym wzorom kulturowym i brakowi wsparcia ze strony otoczenia społecznego (Klimczuk 2012, s. 61). Budowanie kapitału ludzkiego odbywa się na przykład poprzez samokształcenie, dążenie do równowagi praca-życie, dbanie o kondycję fizyczną i psychiczną, udział w aktywnych formach wypoczynku oraz uczestnictwo w szkoleniach, a zatem dotyczyć może aktywności człowieka w zakresie budowania swojego miejsca na rynku pracy i w pozostałych przestrzeniach życia ważnych dla niego samego. Wskaźnikami kapitału ludzkiego, jak pisze Andrzej Sadowski, są: wie-

dza (w tym wykształcenie jako podstawowa część tego kapitału), stan cywilny, zawód, miejsce zamieszkania, wyznanie, realizacja praktyk religijnych, zachowania kulturalne, umiejętności zawodowe, stan zdrowia wraz z umiejętnościami jego utrzymania, znajomość języków obcych, obsługi komputera, kompetencje kulturowe, gotowość do kontaktów z innymi, obcymi i związana z tym elastyczność względem różnych kultur i stylów życia, aspiracje, ambicje i możliwości rozwojowe oraz stopień zadowolenia z zamieszkania w danej miejscowości, z posiadanego wykształcenia i z wykonywanej pracy zawodowej (Sadowski 2006, s. 23). Wynika z tego, że to, co jest treścią kategorii kapitał ludzki, zawiera się w treściach i zakresach edukacji dorosłych, co tym bardziej podnosi rangę edukacji dorosłych jako wartościowego i znaczącego narzędzia istotnego zarówno z punktu widzenia pojedynczego człowieka (i zadań, z jakimi przyjdzie mu się w życiu uporać), jak i z punktu widzenia społeczności, dla której edukacja dorosłych stanowi istotne narzędzie budowania kapitału społecznego, niezwykle istotnego w obliczu demograficznego starzenia się społeczeństw. Budowanie kapitału społecznego, rozumianego jako pozycje i relacje w grupach i sieciach społecznych, stanowi bardzo ważne zaplecze, dzięki któremu w wymiarze indywidualnym i społecznym będzie można udźwignąć negatywne skutki starzenia się społeczeństwa (Turner 2005, s. 597). Relacje międzypokoleniowe, jak próbowałam to pokazać, stanowią niezwykle ważną i trudną przestrzeń rozgrywania się starości na poziomie indywidualnym i społecznym. Zatem budowanie kapitału ludzkiego, czemu służy edukacja dorosłych, jest też ważnym przyczynkiem do budowania społecznego kapitału starości, a ten nie jest nazbyt imponujący i wymaga wzmocnienia (zob. Klimczuk 2012).

## Bibliografia

- Bourdieu, P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej* (tłum. Anna Sawisz), Warszawa.
- Czapiński, J. (2013), *Rodzaje i zakres wykluczenia społecznego w różnych grupach społecznych [w:] Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, E. Kotowska (red.), [www.diagnoza.com](http://www.diagnoza.com), dostęp 4.04.2015.
- Halicka, M., Halicki J. (red.) (2010), *Przemoc wobec ludzi starych: na przykładzie badań środowiskowych w województwie podlaskim*, Białystok.
- Hryniewicz, J. (red.) (2012), *O sytuacji ludzi starszych*. Warszawa.
- Kijak, R., Szarota Z. (2013), *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa.
- Krzyżowski, Ł. (2013), *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice. Transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej*, Warszawa.
- Micał, M. (2008), *Proces globalizacji we współczesnym świecie*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Szkice z Dziedzin Nauki”, nr 3 (8).
- Pietrański, Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.
- Piotrowski, J. (red.) (1973), *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa.
- Sadowski, A. (2006), *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok.
- Sikora, J. (2013), *Ageizm zjawisko marginalne czy globalny problem?*, „Przeгляд Administracji Publicznej”, nr 1, [www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/40750?tab=1](http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/40750?tab=1), dostęp 3.04.2014.
- Szarota, Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Kraków.
- Szatur-Jaworska, B. (red.) (2008), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Warszawa.
- Szatur-Jaworska, B. (2000), *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa.

- Szatur-Jaworska, B. (2003), *Społeczeństwo dla wszystkich grup wieku – prezentacja koncepcji*, „Praca Socjalna”, nr 2.
- Szukalski, P. (2006), *Proces starzenia się ludności. Przyczyny, etapy, konsekwencje* [w:] *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik dla lekarzy i studentów*, T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), Gdańsk.
- Szukalski, P. (2008), *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź.
- Szukalski, P. (2011), *Dyskryminacja osób starszych*, „Demografia i Gerontologia Społeczna”, Biuletyn Informacyjny, nr 5.
- Szukalski, P. (2011), *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku* [w:] *Elementy gerontologii społecznej. Skrypt dla Podyplomowego Studium Gerontologii Społecznej*, P. Szukalski, Z. Szweda-Lewandowska (red.), Łódź.
- Szukalski, P. (2012), *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (red.) (2009), *Przemoc wobec osób starszych*, Kraków.
- Turner, J.H. (2005), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa.

## — Dane statystyczne

- [stat.gov.pl/banki-i-bazy-danych/demografia](http://stat.gov.pl/banki-i-bazy-danych/demografia), dostęp 1.12.2017 r.
- *Ludność w wieku 60 lat i więcej*, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy GUS, [swaid.stat.gov.pl/SitePagesDBW/Demografia.aspx](http://swaid.stat.gov.pl/SitePagesDBW/Demografia.aspx), dostęp 5.12.2017 r.
- *Przeciętne dalsze trwanie życia osób w wieku 60 lat i więcej*, Komunikat z 19.02.2016 r. [stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/24/1/1/ludnosc\\_w\\_wieku\\_60.\\_struktura\\_demograficzna\\_i\\_zdrowie.pdf](http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/24/1/1/ludnosc_w_wieku_60._struktura_demograficzna_i_zdrowie.pdf), dostęp 5.12.2017 r.
- *Ludność i ruch naturalny w 2016 r.*, Notatka z dnia 23.03.2017 r. [stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-i-ruch-naturalny-w-2016-r-,30,1.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-i-ruch-naturalny-w-2016-r-,30,1.html).



Home

# Uwarunkowania odraczenia dorosłości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce

Anna Marianowska

Artykuł stanowi próbę analizy zjawisk warunkujących proces odraczenia dorosłości wśród młodych Polaków. W analizie przyjęte zostały powszechnie obowiązujące kryteria dorosłości, takie jak zawarcie związku małżeńskiego lub zbudowanie trwałego związku partnerskiego, rodzicielstwo, zakończenie edukacji formalnej, podjęcie stałej i realizowanej w pełnym wymiarze czasu aktywności zawodowej. Omówiony został okres od 1989 do 2010 r. Przeprowadzona analiza pozwala wnioskować, że przedłużanie moratorium psychospołecznego przez polskie Pokolenie X i polskie Pokolenie Y warunkowane było zarówno odmiennymi czynnikami i potrzebami towarzyszącymi zmieniającej się rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej, jak i czynnikami wspólnymi, do których zaliczyć można postęp technologiczny, rosnącą świadomość i wartość wykształcenia wśród ludzi młodych.

## — Słowa kluczowe:

odraczanie dorosłości

moratorium psychospołeczne

transformacja ustrojowa

polskie Pokolenie X, polskie Pokolenie Y

Pokolenie Końca Wieku, Pokolenie '89

Dzieci Transformacji, Maruderzy Końca Wieku

Europejscy Poszukiwacze





# The Factors Determining Suspending Adulthood during the System Transformation in Poland

Anna Marianowska

The article analyses the determinants of suspending adulthood among young Poles. For the purposes of the analysis, adulthood is defined by the standard criteria, such as getting married or starting a lasting relationship, parenthood, leaving formal education, taking up permanent full-time employment. The period under analysis is the years between 1989 and 2010. The investigation indicates that the fact that the Polish Generation X and Polish Generation Y prolonged the psychosocial moratorium was determined both by specific factors and needs accompanying the changing social, political and economic situation in Poland, and by the common factors, such as technological advancements and the growing awareness and appreciation of education among the young people.

— **Keywords:**

suspended adulthood

psychosocial moratorium

system transformation

Polish Generation X, Polish Generation Y

End-of-Century Generations, Generation '89

Children of the Transformation

European Explorers



---

## Wstęp

W prezentowanym artykule podjęto rozważania nad przemianami, jakie zaszły w postrzeganiu oraz realizowaniu zadań wynikających z dorosłości przez młodych Polaków. Analizie poddany został okres od 1989 do 2010 r.<sup>1</sup> W tym czasie odnotowano bowiem wyraźny spadek liczby zawieranych małżeństw, zwiększenie popularności związków nieformalnych, gwałtowny spadek wskaźników dzietności przy jednoczesnym wzroście udziału urodzeń pozamałżeńskich, przedłużanie w czasie etapu zakończenia edukacji formalnej oraz zmieniające się nastawienie młodych ludzi do podejmowania aktywności zawodowej. Podjęto też próbę pokazania czynników warunkujących owe zmiany, a także ukazania różnic charakteryzujących podejście do dorosłości grup pokoleniowych młodych ludzi, którzy wkracząc w dorosłość w poszczególnych okresach transformacji ustrojowej, „wypracowali” odmienne podejście do czasu i sposobu realizacji tego okresu życia.

---

## Dorosłość i jej wyznaczniki

W artykule tym nie analizuję pojęcia „dorosłość”, jednak posługiwanie się tym terminem wymaga przyjęcia pewnych kryteriów. Nie wdaję się w szczegółowe rozróżnienia definicyjne, przyjmuję, że jest ona etapem w rozwoju osobniczym jednostek związanym z podjęciem i odgrywaniem ról społecznych oraz wykonywaniem zadań, w którym wyznaczona została prawna, ścisła granica wiekowa określana w różnych państwach świata zazwyczaj pomiędzy 14. a 21. rokiem życia. Miarą dorosłości w tak rozumianym prakseologicznym ujęciu jest gotowość jednostki do podejmowania i zdolność do pełnienia coraz większej liczby zadań, ról i funkcji społecznych. Przyjmując założenia dotyczące dorosłości, nie posługuję się żadną z istniejących koncepcji zadań rozwojowych, ponieważ współcześnie społeczeństwa nie formułują jednoznacznych oczekiwań wobec swoich członków, a tradycyjne kryteria dorosłości poddane zostały rewizji, podobnie jak rozmyta została granica przejścia do okresu dorosłości. Jednak-

- 
1. Niniejsza analiza kończy się na roku 2010 ze względu na przyjętą typologię. Do przeprowadzenia analizy wykorzystana została typologia Witolda Września, który dokonuje opisu istniejących grup pokoleniowych w Polsce. Ostatnia z wyróżnionych przez autora grup pokoleniowych (Poszukiwacze Bodźców) jest obecnie w wieku 21–28 lat, co powoduje, że dopiero za kilka lat możliwe będzie analizowanie zachowań tej generacji pod względem zawierania małżeństw, wydawania na świat potomstwa oraz podejmowania pracy zawodowej.

że przyjęte tu pojęcie dorosłości zawiera jej najbardziej popularne kryteria, takie jak: zawarcie związku małżeńskiego lub zbudowanie trwałego związku partnerskiego, rodzicielstwo, zakończenie edukacji formalnej, podjęcie stałej i realizowanej w pełnym wymiarze czasu aktywności zawodowej.

## **Dorosłość w czasie transformacji ustrojowej – typologia pokoleń**

Do końca lat 80. XX w. średnia wieku zawierania małżeństwa w Polsce wynosiła 22–23 lata, przy czym najczęściej rok po zawarciu małżeństwa rodziło się pierwsze dziecko. Typowe dla większości małżeństw w Polsce było posiadanie dwojga dzieci, a okres zakończenia rodności w prawie 90 proc. następował przed ukończeniem 30. roku życia (Guja 2016). Wraz z początkiem transformacji ustrojowej pojawiły się wyraźne zmiany tych wzorców. Młodych ludzi wchodzących w okres dorosłości w okresie transformacji ustrojowej zaczęto określać mianem Pokolenia X, na wzór amerykański. Należy jednak zauważyć, że polskie lksy nie mogą być traktowane na równi z amerykańskim pokoleniem X. Polskie i amerykańskie lksy wykazują pewne cechy wspólne, jednakże w Polsce pokolenie to nie jest homogeniczne. Młodzi ludzie w Polsce, urodzeni w tym samym czasie co amerykańskie pokolenie X, różnią się od siebie w zależności od etapu transformacji ustrojowej, w której przyszło im dorastać. Posługując się określeniem „polskie Pokolenie X”, wykorzystuję typologię Witolda Września, który nazywa je Pokoleniem Końca Wieku<sup>2</sup>. W ramach tego pokolenia autor wyróżnia trzy bliskie generacje<sup>3</sup>. Pierwszą bliską generację stanowią roczniki urodzone w latach 1964–1970, które zostały nazwane Pokoleniem '89. Druga bliska generacja to Dzieci Transformacji, urodzone pomiędzy 1971 a 1976 r. Trzecią bliską generacją są Maruderzy Końca Wieku, urodzeni w latach 1977–1982. Reprezentanci

2. W artykule używam zamiennie określeń „polskie Pokolenie X” oraz „Pokolenie Końca Wieku”.

3. Bliskie generacje są formą grup pokoleniowych. To zbiorowości posiadające cechy grup rówieśniczych, między którymi może występować granica wiekowa pięć–osiem lat, a zadanie ich polega na niwelowaniu napięć w wymianie pokoleń dzięki obopólnej konfrontacji norm, wartości i wzorów zachowań. Bliskie generacje składają się z innowatorów tworzących zarówno nową bliską generację, jak i całe pokolenie oraz z uwsteczniających konserwatystów, nawiązujących do poprzednich generacji i pełniących w nich funkcje maruderów. Bliskie generacje są zbliżone do „międzypokoleń”, wyróżnianych przez Mannheim, które odpowiadają za ciągłość wymiany pokoleniowej (Wrzesień 2003).

trzech bliskich generacji zaliczeni zostali do szerszej pokoleniowej zbiorowości, ponieważ cechowali się znaczną zbieżnością norm, wartości, postaw, motywacji, interesów i wzorów zachowań (Wrzesień 2003). Można uznać, że cechą wspólną polskiego Pokolenia X jest jego duża liczebność. Są to w większości roczniki wyżu demograficznego, głównie dzieci rodziców urodzonych w latach 50. XX w<sup>4</sup>.

Polskie lksy miały zapracowanych rodziców, którzy nie poświęcali im wiele uwagi. Pokolenie to wychowane zostało głównie przez telewizję (zwłaszcza przez pierwsze reklamy) i domowe podwórka, a do ich przedstawicieli przyłgnęła etykieta tzw. latchkey kids, czyli „dzieci z kluczem na szyi”, które w czasie pobytu rodziców w pracy musiały być odpowiedzialne same za siebie, co w dorosłym życiu u wielu z nich przełożyło się na potrzebę samodzielności i samowystarczalności. Polskie lksy nie miały zapewnionego powszechnego dostępu do nauki języków obcych, sportu ani zagranicznych podróży. Jest to więc pokolenie, w którym obserwowane są znaczne nierówności np. w znajomości języków obcych i poziomie wykształcenia. W zależności od miejsca w strukturze społecznej, stopnia zamożności, świadomości oraz poziomu aspiracji edukacyjnych (względem dzieci) rodziców polskich lksów dzieci miały większą lub mniejszą możliwość edukacji w tym zakresie. Wiele z nich dopiero w okresie dorosłości stanęło w obliczu konieczności uzupełniania braków wynikających z niedostatecznej znajomości języka obcego oraz podnoszenia poziomu wykształcenia.

Początek transformacji systemowej wywołał szereg zmian w życiu wielu pokoleń. Oprócz wolności i suwerenności pojawiła się możliwość kształtowania otaczającej rzeczywistości. Wprawdzie pierwszym latem transformacji towarzyszył silny kryzys gospodarczy, który przejawiał się spadkiem PKB, wysoką inflacją oraz rosnącym bezrobociem, ale jednocześnie stopniowo znoszone były bariery wejścia na rynek dla firm prywatnych, w tym szkolnictwa niepublicznego. W przypadku młodych ludzi wprowadzone zmiany stworzyły nowe szanse i możliwości dotyczące kształcenia i realizacji kariery zawodowej, co z kolei zapoczątkowało proces przesuwania w czasie zadań wynikających z dorosłości.

---

4. Osoby urodzone w latach 50. XX w. były przedstawicielami wyżu demograficznego, który pojawił się w efekcie strat po drugiej wojnie światowej.

## **Pokolenie '89**

Rok 1989 dla wielu młodych ludzi w Polsce stanowił przełom w kwestii możliwości, jakie pojawiły się odnośnie do zrobienia szybkiej kariery zawodowej i bogacenia się. Coraz większego znaczenia zaczęło nabierać wykształcenie, a wraz z nim pojawiła się szansa na lepszą i lepiej płatną pracę. Przedstawiciele pierwszej bliskiej generacji Pokolenia Końca Wieków – Pokolenie '89 – w 1989 r. mieli 19–25 lat. Wraz z początkiem transformacji ustrojowej doświadczyli oni huraoptymizmu związanego z szybkimi możliwościami awansu zawodowego i ekonomicznego. Polskie eldorado nie było jednak dla wszystkich. Spektakularna kariera zawodowa w kolejnych latach stała się udziałem nielicznych, jednak wielu młodym ludziom początek transformacji wskazał szerokie perspektywy rozwoju. Jak pisze Witold Wrzesień, dla Pokolenia '89 praca stanowiła najistotniejszą sferę aktywności. Realizacja kariery zawodowej w jak najkrótszym czasie stała się sprawą priorytetową dla młodych ludzi. Nowe możliwości wywoływały silną potrzebę wykorzystania być może jednej i niepowtarzalnej okazji „lepszego życia”. Wybory typu „najpierw praca, potem rodzina” stały się coraz częstszym zjawiskiem wśród młodych ludzi, zwłaszcza wśród tych, którzy mieli „pomysł na siebie”. Wzrost ambicji w kierunku podnoszenia wykształcenia i zdobycia pracy zapewniającej wysoki poziom życia, przy wzroście poziomu bezrobocia, spowodował, że wzrosło zainteresowanie tymi formami edukacji, które pozwalały na jednoczesne wykonywanie pracy zawodowej. Dlatego od początku lat 90. XX w. systematycznie rosła liczba uczniów w szkołach średnich (w tym w szkołach średnich dla dorosłych) i studentów studiów wieczorowych, zaocznych, podyplomowych oraz doktorantów. Charakterystyczne dla tej generacji było rozpoczynanie i porzucanie studiów na rzecz pracy. Dobrą ilustracją częstych praktyk młodych ludzi jest następująca wypowiedź: „A potem zaczęły się lata 90. A wraz z nimi jedyna niepowtarzalna okazja, jaką dała nam historia. Szansa na zbudowanie nowego i całkiem innego świata. A nawet jeśli nie, to na przeżycie fascynującej przygody. Wśród moich przyjaciół wyznacznikiem sukcesu zawodowego stał się – jakkolwiek głupio by to brzmiało – brak skończonych studiów w terminie. Magisteria pisali głównie ci, którzy nie mieli pomysłu, co dalej ze sobą zrobić. [...] Studia stawały się mordęgą i pomiędzy jednym a drugim fascynującym zawodowym projektem nie starczało już czasu i ochoty, by dowlec się na kolejny wykład. [...] Paradoksalnie, nasi rówieśnicy, którzy postanowili

skończyć studia w normalnym trybie – czyli najczęściej po prostu je skończyć – sporo na tym stracili. Bo przez te dwa–trzy lata pracodawcy stali się wybredni. W konkurencji – magisterium czy doświadczenie zawodowe – wciąż jeszcze wygrywa to drugie. Za kilka lat pytanie o studia stanie się już wszędzie zupełnie naturalne. Tylko że wtedy nawet dwa fakultety nie pozwolą na tak łatwą karierę, jaka na początku lat 90. stała się naszym udziałem” (Wujec 1999, s. 16–17).

Cytowana wypowiedź ilustruje jedną z praktyk Pokolenia '89 – łączenia pracy z edukacją, której zastosowanie, pierwszy raz w historii, umożliwiło wielu młodym ludziom osiągnięcie wyższego statusu ekonomicznego i społecznego od pokolenia rodziców. Ci, którzy chcieli i potrafili pogodzić studia z innymi obowiązkami, podejmowali pracę zawodową zarówno w formie etatu (choć praca ta często nie była związana z wykształceniem), jak i umów cywilnoprawnych. Wyniki badań dotyczące kariery zawodowej absolwentów specjalności andragogicznej, prowadzone przez pracowników Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki WPUW w latach 2013–2014, potwierdzają obydwie rodzaje praktyk stosowanych przez studentów, czego przykładem może być kolejna wypowiedź: „[...] przez całe studia pracowałem, więc na studia wpadałem trochę odpocząć... Egzaminami robiłem z marszu, znaczy często było tak, że wpadałem na uczelnię, zobaczyłem, że stoi jakiś tłum przed pokojem, sprawdzałem, o co chodzi, «no przecież dzisiaj jest egzamin», «jaki egzamin? z czego?», «no z tego», «aha, dobra, to wpuśćcie mnie, bo nie mam czasu». Więc generalnie całe studia to był jeden wielki bieg i załatwianie wszystkiego jak najszybciej, jak najkrócej, bo nie miałem na to specjalnie czasu. Ponieważ studiowałem dziennie, to pracowałem normalnie na jeden, a czasem na dwa etaty jednocześnie. Akurat była taka potrzeba. Zresztą wszystkim studentom polecam, to jest najlepsza szkoła i wykorzystanie wiedzy na bieżąco [...]” (Marianowska 2015, s. 38–39).

Według Witolda Września Pokolenie '89 było pierwszą generacją, która wprowadziła stałą pracę i poszukiwanie zatrudnienia w trakcie studiów jako normę, a także pierwszą, wśród której pojawiły się symptomy uzależnienia od pracy przejawiające się w skracaniu urlopów, rezygnowaniu z nieobecności spowodowanej np. chorobą czy innymi zdarzeniami (Wrzesień 2003). Autor zaznacza również, że Pokolenie '89 odpowiada za wprowadzenie negatywnych wzorów Zachodu związanych z nielegalnym zarabianiem pieniędzy oraz używaniem narkotyków.

Zmiana stylu życia, ukierunkowanie na pracę i osiągnięcie korzyści materialnych oraz pojawiające się na coraz większą skalę odraczanie decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie spowodowały, że wcześniejsze pokolenia zaczęły krytycznie postrzegać funkcjonowanie polskich lksów. Uznano ich za karierowiczów zachłyśniętych konsumpcjonizmem i pragnieniem sukcesu, egoistów oddalających od siebie decyzje związane z założeniem rodziny oraz osiąganiem względnego poziomu stabilizacji. Pokolenie '89 w dużo mniejszym stopniu przypomina amerykańskie pokolenie X (wiele cech, takich jak pęd za karierą, przybliża je natomiast do *yuppies* – z ang. *young urban professional*). Kolejne generacje mają jednak coraz więcej cech wspólnych, co wynika ze zmian w następnej fazie transformacji ustrojowej.

### **Dzieci Transformacji**

Wzrost gospodarczy zapoczątkowany w 1992 r., który dynamicznie przyspieszył w latach 1995–1997, spowolnił w 1998 r. Tendencja osłabienia tempa wzrostu gospodarczego utrzymała się w kolejnych latach, aż do roku 2003. Kryzys ekonomiczny zakończył „polskie eldorado” na rynku pracy. W kolejnym etapie transformacji, który trwał do 2003 r., nastąpiła recesja gospodarcza. Pojawiły się problemy na rynku pracy, które spowodowały falę masowych zwolnień. W pierwszych latach transformacji (1991–1993) na skutek efektu adaptacji w gospodarce mechanizmów rynkowych nastąpił gwałtowny wzrost bezrobocia, który osiągnął wysokość 16,4 proc. Od 1994 do 1998 r. poziom bezrobocia systematycznie malał, jednakże pod koniec roku 1998 pojawiła się tendencja szybkiego wzrostu stopy bezrobocia, która pod koniec 1998 r. osiągnęła 10,4 proc., a w połowie 2002 r. – 19,9 proc. (Mikuła 2004).

Pomimo wysokiej stopy bezrobocia ogólny poziom edukacji i możliwości społeczeństwa miał tendencję wzrostową, co oddziaływało na świadomość wielu członków Pokolenia Końca Wieku. Druga generacja polskiego Pokolenia X to Dzieci Transformacji. Dla tej generacji praca również stanowiła najważniejszy obszar aktywności<sup>5</sup>. Zdaniem

5. Cechy identyfikacyjne pokolenia lub bliskich generacji (wartości, normy, wzory, wzorce i in.) wpływają na kształtowanie się więzi pokoleniowej i tworzą złożone struktury odpowiedzialne za zróżnicowanie aktywności typu praca, czas wolny, uczestnictwo w kulturze, relacje bliskich generacji, moda. Szerzej na ten temat pisze W. Wrzesień (Wrzesień 2003).

Witolda Września Dzieci Transformacji były generacją najsilniej związaną z transformacją ustrojową i wierzącą w jej sukces. Podejmowane przez nie działania ukierunkowane były na jak najszybsze włączenie się w proces przemian, by w dosyć krótkiej perspektywie jak najwięcej zyskać. Tak jak w przypadku pierwszej generacji polskich Iksów – Pokolenia '89 – Dzieci Transformacji również wysoko ceniły karierę zawodową. Ponieważ jednak rynek pracy stał się wymagający, poszukiwały one różnych, w tym także nielegalnych, form zarobkowania<sup>6</sup>, które pojawiły się wraz z otwarciem rynku na kraje zachodnie, ze swobodą podróżowania, a także z kultem zabawy i kreowanym wzorcem atrakcyjności fizycznej, jaką były sportowa sylwetka i opalenizna. Powszechne wśród młodych ludzi stały się narkotyki, spędzanie wolnego czasu w kręgielniach, klubach bilardowych, dyskotekach czy restauracjach typu *fast food* (Wrzesień 2003). W miarę upływu czasu Dzieci Transformacji coraz bardziej zaczęły przypominać amerykańskie pokolenie X.

### Maruderzy Końca Wieku

Ostatnia bliska generacja polskiego Pokolenia X to Maruderzy Końca Wieku: roczniki 1977–1982. Ich przedstawiciele najbardziej przypominają amerykańskie pokolenie X. Podobieństwa wynikają ze zbliżonej sytuacji na rynku pracy, związanej z poczuciem zagrożenia bezrobociem, niestałością pozycji społecznej, życiem z dnia na dzień i panującym konsumpcjonizmem<sup>7</sup>. Wiara w sukces transformacji towarzysząca poprzedniej bliskiej generacji przemieniła się w potrzebę zabezpieczenia dobrego startu w dorosłym życiu. Dla Maruderów Końca Wieku ukończenie studiów stało się minimalnym warunkiem, którego spełnienie stwarzało szansę godnego i bezpiecznego życia oraz zdobycia satysfakcjonującej pracy, jednakże pewności takiej nie dawało. Rosnąca konkurencyjność na rynku pracy zapoczątkowała wyścig młodych po kredencjały, co stało się kolejną determinantą odraczania dorosłości wśród młodych

6. Witold Wrzesień nawiązuje do zachowań młodych ludzi nie pochodzących ze środowisk zmarginalizowanych, którzy funkcjonując w ramach ról akceptowanych społecznie – uczniów lub studentów – poszukiwali nielegalnych źródeł zarobkowania.
7. Pisząc o polskich Iksach, które znalazły się w trudnej sytuacji lat 90., Zygmunt Bauman użył metafory „społecznej bezdomności”, a samo pokolenie określił mianem „ludzi na przemiał” (Bauman 2004).





Polaków<sup>8</sup>. Studiowanie na dwóch, a czasem nawet trzech kierunkach lub studiowanie dwóch–trzech specjalności, kontynuowanie edukacji na studiach podyplomowych lub doktoranckich, gromadzenie dyplomów i certyfikatów stało się potrzebą i zarazem koniecznością, aby zwiększyć swoje szanse na rynku pracy. Przykładowo: od roku akademickiego 1987/1988 do 1997/1998 liczba studentów w Polsce wzrosła trzykrotnie, a w kolejnych 10 latach prawie sześciokrotnie<sup>9</sup>.

Zwiększająca się liczba studentów polskich uczelni była ponadto efektem wzrostu wartości wykształcenia w ogóle, wzrostu liczebności roczników w wieku 19–24 lata oraz rozwoju prywatnego szkolnictwa wyższego, które dawało możliwość studiowania praktycznie wszystkim. Wiele osób z tzw. nawisu edukacyjnego również korzystało wówczas z szansy zdobycia wyższego wykształcenia i związanej z nim poprawy warunków życia. Boom edukacyjny odnotowany został również w obszarze studiów podyplomowych i doktoranckich. W porównaniu z rokiem akademickim 1987/1988, kiedy na studiach podyplomowych uczyło się ponad 32 tys. studentów, w roku 1997/1998 było ich 66 094, a w roku akademickim 2000/2001 – 146 750. Z kolei na studiach doktoranckich liczba uczestników wzrosła z 1123 osób w roku akademickim 1987/1988 do 30 tys. w roku akademickim 2002/2003. Wyraźny wzrost zainteresowania studiami doktoranckimi rozpoczął się już w roku akademickim 1993/1994, co także można wiązać ze wzrostem aspiracji edukacyjnych Polaków oraz z przemianami, jakie przyniosła transformacja systemowa (Antosz 2009). Co istotne, boom edukacyjny w przeważającej mierze stał się udziałem kobiet, które podjęły wyzwanie realizacji własnej kariery zawodowej, coraz częściej odkładając plany małżeńskie i rodzicielskie na późniejszy etap życia.

Jeszcze innym czynnikiem oddziałującym na odraczenie dorosłości były zmniejszające się szanse na własne mieszkanie. Wraz z początkiem

- 
8. Kredencjały to dyplomy ukończenia studiów lub inne dyplomy, certyfikaty, zaświadczenia potwierdzające zdobyte wykształcenie. Twórcą teorii kredencjałów jest R. Colins. Autor wskazuje na inflację kredencjałów. Co oznacza, że wzrost poziomu wykształcenia w społeczeństwie doprowadza do utraty wartości dyplomów. Ponieważ młodzi ludzie po ukończeniu studiów nie mogą liczyć na lepsze zatrudnienie, wartość wyższego wykształcenia spada. Doprowadza to do sytuacji, w której poszukują oni innych sposobów umożliwiających im osiągnięcie sukcesu na rynku pracy, takich jak: kursy, szkolenia, warsztaty, kursy językowe, kolejne fakultety, studia podyplomowe itp. (Opiłowska 2009).
  9. W roku akademickim 1987/1988 studiowało 342 591 osób, w roku akademickim 1987/1988 – 1 091 800 osób, a w roku akademickim 2007/2008 – 1 937 404.

transformacji pojawiły się poważne problemy w budownictwie mieszkaniowym. Przykładowo w latach 1981–1985 oddawano średnio do użytku 190 tys. mieszkań. W latach 1986–1990 było ich 170 tys. (Krynicka 1993). Po roku 1990 regres w budownictwie mieszkaniowym zaczął się pogłębiać. Problemy rynku mieszkaniowego dodatkowo utrudniały funkcjonowanie młodych w roli dorosłych. Największe załamanie rynku mieszkaniowego przypadło na rok 1996, kiedy do użytku oddano zaledwie 62,1 tys. mieszkań, w kolejnych zaś latach transformacji sytuacja nie poprawiła się znacząco. Inne czynniki wpływające na trudną sytuację na rynku mieszkaniowym związane były m.in. z szybką dekapitalizacją mieszkań na rynku wtórnym, a także z wdrożeniem mechanizmów rynkowych i ze znacznym ograniczeniem udziału państwa w kosztach zakupu mieszkań.

### Europejscy Poszukiwacze / Pokolenie Y

Ostatni etap transformacji ustrojowej w Polsce, który przypadł na lata 2004–2010, przebiegał głównie pod wpływem akcesji Polski do Unii Europejskiej. W latach 2004–2008 w Polsce odnotowano przyspieszony wzrost gospodarczy wynikający z rozwoju przedsiębiorczości, porządkowania finansów publicznych, pojawienia się efektów polityki podażyowo-popytowej oraz akcesji do Unii Europejskiej i wynikających z niej profitów – m.in. dostępu do funduszy unijnych (Pałaszewski 2014). Transfery z budżetu UE umożliwiły m.in. poprawę infrastruktury kraju oraz rozwój sektora prywatnego – małych, średnich i dużych przedsiębiorstw. Na mocy układu z Schengen otwarto granice, stwarzając tym samym wiele możliwości związanych z podróżowaniem, poszukiwaniem pracy i migracją.

Kolejna grupa pokoleniowa pojawiła się w Polsce w 2002 r. Było to Pokolenie Y<sup>10</sup>, nazywane również generacją my (*Generaton We, Generation Me*), globalną generacją (*Global Generation*), netgeneracją (*Net Generation*), milenialsami (*Millennials*), echo boomers i in. Idąc tropem typologii Witolda Września, będę się posługiwała nazwami Europejscy Poszukiwacze (Wrzesień 2005, 2005a, 2009) lub polskie Igrek i / pol-

10. W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne granice wiekowe formowania się pokoleń: 16–25 lat (Garewicz 1983), 19–26 lat (Wrzesień 2007) lub 18–25 lat (Zielińska, Szaban 2011). W niniejszym opracowaniu przyjmuję, że granicą wiekową tworzenia się grupy pokoleniowej jest 19–26 lat.

skie Pokolenie Y – ze względu na pewne podobieństwa, które można odnaleźć między zachodnimi a polskimi rówieśnikami (Marianowska 2015). Według Witolda Września Europejscy Poszukiwacze są grupą pokoleniową<sup>11</sup>, która obejmuje roczniki 1983–1989<sup>12</sup>. W 2004 r. najstarsi przedstawiciele Europejskich Poszukiwaczy mieli 21 lat, a najmłodszy zaledwie 15. Są to dzieci dojrzałych rodziców (około 30. roku życia) pochodzących z pokolenia wyżu demograficznego, którzy rozwój swoich dzieci uznali za sprawę priorytetową. Pomiędzy rodzicami Europejskich Poszukiwaczy a rodzicami wcześniejszych pokoleń wystąpiły zmiany wzorów socjalizacyjnych. Rodzice polskich Igrków poświęcali swoim dzieciom więcej uwagi niż rodzice polskich Iksów.

Wśród Europejskich Poszukiwaczy znajdują się osoby, które pierwszych kilka lat (4–6) swojego dzieciństwa przeżyły jeszcze w czasach PRL-u. Ich dorastanie odbywało się jednak w nowym ustroju, gdy panowało już prawo gospodarki wolnorynkowej i działały zasady demokracji. Najmłodszy przedstawiciel tej grupy pokoleniowej przez całe swoje życie funkcjonował w wolnym państwie.

Dynamiczne zmiany, jakie zaszły w poprzednich etapach transformacji ustrojowej, spowodowały modyfikację nastawienia rodziców do przyszłości ich dzieci. Pragnąc zapewnić im jak najlepszy start w dorosłe życie, zaczęli oni czynnie uczestniczyć w ich wychowaniu, głównie poprzez planowanie i organizowanie ich aktywności edukacyjnej. Już od najmłodszych lat Europejscy Poszukiwacze uczyli się języków obcych i uczęszczali na zajęcia rozwijające ich potencjał umysłowy i fizyczny. Duża (a nawet nadmierna) dbałość o zaspokajanie potrzeb dzieci i chęć uczestnictwa w ich życiu doprowadziły do powstania relacji partnerskich i/lub przyjacielskich rodzic-dziecko. W konsekwencji otrzymują-

- 
11. W orientacji kulturowej pokolenie rozumiane jest jako krąg społeczny i jako grupa społeczna. Kręgi powstają na podstawie wspólnych zainteresowań kategorii rówieśniczej i odbywa się w nich proces socjalizacji wtórnej. „[...] gdy kategoria rówieśnicza stanowi podstawę aktywizacji kręgu pokoleniowego, krąg ten staje się potencjalnym podłożem formowania się grup pokoleniowych, to znaczy takich grup społecznych (formalnych i nieformalnych), które powstały w wyniku przynależności ich członków do kręgów pokoleniowych” (Mikułowski-Pomorski 1968, s. 276). Cechami charakterystycznymi dla grup pokoleniowych są: wspólnota świadomości, przestrzeni życiowej i czasu wyrażająca się w podobnych doświadczeniach, przeżyciach, interesach, problemach, interpretacji zdarzeń, stylu życia itp. Grupy pokoleniowe mogą występować jako pokoleniowe elity lub bliskie generacje, przy czym obie formy nie wykluczają się nawzajem (Wrzesień 2009).
12. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że Pokolenie Y tworzą osoby urodzone w latach 1977–1997 (Tapscot 2010) lub 1980–1998 (Van den Bergh, Behrer 2012).

ce wszystko polskie Igrekki w wielu przypadkach wykształciły postawy roszczeniowe wobec rodziców (którzy chętnie udzielali im wsparcia także później – w okresie wczesnej i średniej dorosłości), postawy bezradności (ponieważ wszystkie sprawy załatwiali za nich rodzice), a także postawy merkantylne (ukierunkowane na konsumpcjonizm i dostatnie życie). Większość Europejskich Poszukiwaczy ceni sobie status materialny i stan posiadania – ubrań, samochodu, mieszkania, domu najczęściej kupionego przez rodziców (Marianowska 2015)<sup>13</sup>.

Według Witolda Września omawiana bliska generacja prezentowała dwa rodzaje zachowań względem spędzania czasu wolnego. Były to zachowania o charakterze biernym, polegające na spędzaniu czasu z wykorzystaniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych (internet), oraz zachowania aktywne, ukierunkowane na doświadczanie przyjemności poprzez zabawę, sporty ekstremalne oraz zakupy – co m.in. skutkowało wykształceniem postaw konsumpcyjnych w tej grupie pokoleniowej (Wrzesień 2009). Warto zaznaczyć, że rozwój postaw konsumpcyjnych wśród Europejskich Poszukiwaczy pojawił się na skutek procesów globalizacyjnych i przejmowania zachodniego stylu życia. Należy jednak podkreślić, że w dużej mierze zawdzięczają je oni także własnym rodzicom, którzy przyprowadzali dzieci do centrów handlowych jako ulubionych miejsc spędzania czasu wolnego. Oferowana w centrach handlowych rozrywka: kina, kręgielnie, restauracje, kawiarnie, kluby fitness czy sklepy, na stałe zagościła w życiu polskich Igrzków, kształtując ich preferencje konsumenckie od najmłodszych lat. Europejscy Poszukiwacze w dużo większym stopniu niż poprzednie bliskie generacje przywiązywali wagę do statusu materialnego, co było widoczne m.in. w śledzeniu trendów mody, znajomości marek (nie tylko rynku odzieżowego) oraz dbaniu o wygląd zewnętrzny (uroda, bardzo szczupła sylwetka). Można zatem wnioskować, że postawy konsumenckie w pewnym stopniu warunkowały zachowania polegające na przedkładaniu przyjemności nad obowiązki wynikające z dorosłego życia. Potwierdzeniem sformułowanej tezy są wyniki badań Krystyny

13. Oczywiście sytuacja ta nie stała się udziałem wszystkich rodziców i wszystkich polskich Igrzków. Duże rozwarstwienie społeczne, jakie powstało w Polsce na wszystkich etapach transformacji, uniemożliwiło części rodziców zapewnienie swoim dzieciom takiego poziomu edukacji i życia, jakiego by chcieli.

Szafraniec, które również wskazywały na wyraźne postawy hedonistyczne wśród ludzi młodych (Szafraniec 2011).

Europejscy Poszukiwacze dorastali w okresie wprowadzania lub funkcjonowania nowoczesnych technologii i początków cyfryzacji, a także akcesji Polski do UE, i mogli korzystać ze wszystkich swobód i możliwości, jakie pojawiły się w wyniku otwarcia granic: podróży, zakupów, edukacji i pracy. Jak pisze Krystyna Szafraniec, miało to znaczenie dla stylu życia młodych ludzi, u których pojawiła się potrzeba sukcesu w każdym wymiarze życia, co z kolei wiązało się z bardzo wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i oczekiwaniami odnośnie do poziomu życia (Szafraniec 2011). Jak zauważa W. Wrzesień, wśród Europejskich Poszukiwaczy wykształciły się trzy postawy wobec życia i własnej przyszłości: ukierunkowana na realizację kariery zawodowej, sukces i zamożność; pasywnie wycofująca oraz rezygnacyjno-apatyczna, związana z poczuciem braku przyszłości w Polsce, a przejawiające się m.in. w postawach proemigracyjnych (Wrzesień 2009). Z kolei Krystyna Szafraniec zwraca uwagę na to, że postawy młodych ludzi w dużej mierze zależne były od miejsca zajmowanego w strukturze społecznej. Zdaniem autorki najwięcej zyskali młodzi ludzie pochodzący z rodzin o najwyższym kapitale intelektualnym, mentalnym i materialnym (rodziny inteligenckie, wysocy rangą urzędnicy umysłowi i in.). Dzięki wysokiemu statusowi rodziców mieli oni dostęp do lepszych szkół i bez ograniczeń korzystali np. z możliwości kształcenia za granicą lub mobilności studenckiej. Charakteryzowały ich wysokie i niekonwencjonalne aspiracje edukacyjne związane m.in. z ukończeniem studiów wyższych i osiągnięciem sukcesu. Druga grupa młodych ludzi pochodziła z rodzin o średnim statusie (urzędnicy, pracownicy techniczno-biurowi, zamożniejsi rolnicy i in.). Aspiracje tej grupy młodych ludzi również były bardzo wysokie, jednakże posiadany kapitał stanowił barierę do realizacji wymarzonej kariery edukacyjno-zawodowej. W trzeciej grupie znalazły się osoby o najniższym statusie (ich rodzicami byli bezrobotni, rolnicy, robotnicy, renciści i in.). Młodzi ludzie pochodzący z trzeciej grupy mieli najniższe aspiracje edukacyjne, jednak przejawiali wyraźne aspiracje w kierunku osiągnięcia wysokiego statusu ekonomicznego (Szafraniec 2011). Brak jakiegokolwiek kapitału rodzinnego oraz wsparcia ze strony rodziców pozostawiał ich samych w walce o lepszą przyszłość.

Można przypuszczać, że brak możliwości realizacji oczekiwanej kariery zawodowej, a przede wszystkim życia na wysokim poziomie spo-

wodował zmianę w podejściu do pracy wśród polskich Igrków. Osoby te w większości nie były skłonne do poświęcenia na rzecz pracy, jak to było w przypadku Pokolenia Końca Wieku. Warunkiem sine qua non podjęcia pracy zawodowej było wysokie wynagrodzenie, umożliwiające zaspokajanie potrzeb wynikających z chęci życia na wysokim poziomie. Rzadziej niż ich poprzednicy z polskiego Pokolenia X podejmowali oni stałą pracę podczas studiów, co nie oznacza, że nie interesowały ich żadne formy zarobkowania. Europejscy Poszukiwacze często wybierali prace na umowy cywilnoprawne czy też prace sezonowe – najchętniej za granicą, za wysokie wynagrodzenie. Z wyników badań przeprowadzonych z absolwentami andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego wynika, że rzadziej niż ich koledzy z Pokolenia Końca Wieku poszukiwali oni w trakcie studiów pracy związanej z realizowanym wykształceniem. Można wnioskować, że praca w trakcie studiów, a także po ich ukończeniu, traktowana była przez nich raczej instrumentalnie – jako środek do osiągnięcia celu, jakim było uzyskanie wynagrodzenia. Poważne myślenie o przyszłości zawodowej zaczynało się po zakończeniu edukacji formalnej, a nawet później – z ukończeniem 30. roku życia (Marianowska 2015).

Przypuszczalnie rynek pracy stanowił jedno z poważniejszych źródeł poczucia niepewności polskiego Pokolenia Y. Wysoki odsetek bezrobocia wśród młodych i duża konkurencyjność na rynku powodowały, że młodzi ludzie zmuszeni byli do zdobywania coraz to nowszych i bardziej atrakcyjnych – z punktu widzenia pracodawcy – kwalifikacji. Z kolei praca, którą chcieli wykonywać, musiała spełniać określone wymagania – miała być satysfakcjonująca i wysoko płatna. Trudno się dziwić tak wysokim oczekiwaniom młodych ludzi wobec pracy. Polskie Igrki są najlepiej wykształconą bliską generacją w historii Polski. Są biegli w posługiwaniu się komputerem, internetem i innymi urządzeniami mobilnymi, ponieważ nowoczesne technologie niemal od początku były stałym elementem ich życia. Według Barbary Fatygi dorośli z Pokolenia Y mają najwyższe kompetencje w zakresie znajomości języków obcych, obsługi telefonu komórkowego czy komputera (Fatyga 2010). Dzięki możliwościom, jakie pojawiły się w wyniku rozwoju technologii – a które Europejscy Poszukiwacze opanowali do perfekcji – potrafią oni pracować szybko i wielozadaniowo. Zasoby internetu wykorzystują w edukacji, pracy i rozrywce. „Dostępność informacji zdobywanych w ciągu kilku minut w Internecie, setki

kanałów telewizyjnych, centra handlowe co kilkanaście kilometrów wykształciły u przedstawicieli Pokolenia Y przekonanie, że jeżeli nie uda im się uzyskać tego, czego potrzebują w jednym miejscu, to zaraz szybko mogą zdobyć to z innego źródła [...]” (Wrzesień 2009, s. 141). Powszechny dostatek, jaki ich otaczał, połączony z możliwościami, jakie pojawiły się na skutek otwarcia rynków europejskich, spowodował, iż wierzyli oni, że zasługują na wszystko, co najlepsze, bez względu na wiek czy posiadane doświadczenie. Wydaje się, że właśnie owa chęć prowadzenia dostatniego życia, brak większych barier w posługiwaniu się językiem obcym, zderzenie z trudnym rynkiem pracy w Polsce i otwarcie granic spowodowane przystąpieniem naszego kraju do UE oraz uwolnienie innych rynków pracy sprawiły, że wielu młodych ludzi postanowiło poszukać szansy na lepsze życie poza granicami Polski. Szczególnie atrakcyjne stały się dla młodych ludzi perspektywy dużych zarobków i lepszych warunków socjalnych. Rodzaj wykonywanej pracy oraz to, czy była ona związana z posiadaniem wykształceniem, miały mniejsze znaczenie. Szczególnie duże rozmiary emigracji odnotowano w latach 2004–2007. Najwyższy wskaźnik emigracji zarejestrowano w 2007 r. W tym czasie na pobyt czasowy wyjechało z Polski 2270 tys. osób (GUS 2010).

Dopiero światowy kryzys gospodarczy, który przypadł na lata 2007–2009, spowodował spadek liczby emigrantów z Polski i jednocześnie wzrost reemigracji – powrotów do kraju głównie z Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemiec i ze Stanów Zjednoczonych (lata 2008–2010). Przebieg światowego kryzysu gospodarczego w Polsce był zdecydowanie łagodniejszy niż w krajach wysoko rozwiniętych. W polskiej gospodarce nastąpiło wyraźne spowolnienie dopiero w drugiej połowie 2008 r. Niemniej skutkiem kryzysu był m.in. wzrost stopy bezrobocia. W 2009 r. bezrobocie osiągnęło 11 proc., a w 2010 r. – 12,1 proc. Odsetek osób pozostających bez pracy był szczególnie wysoki wśród ludzi młodych. W 2010 r. w Polsce w tej grupie dorosłych zarejestrowano 23,7 proc. bezrobotnych. I choć zarówno w całej UE, jak i w USA odsetek ten był wysoki (kształtował się na poziomie około 20 proc.), niepokojącym zjawiskiem stała się kategoria NEET (*not in employment education or training*) – młodzieży nieuczącej się, niepracującej i niekorzystającej z żadnych form doksztalcania – jako grupy zagrożonej trwałą utratą kontaktu z rynkiem pracy.

Niewątpliwie jednym z najpoważniejszych czynników przesuwania decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie wśród młodych ludzi była trudna sytuacja na rynku pracy. Dodatkowymi czynnikami były brak odpowiednich rozwiązań w zakresie polityki prorodzinnej oraz zwiększająca się po 2000 r. liczba rozwodów. W efekcie wielu niesprzyjających czynników sukcesywnie zaczęła rosnąć w Polsce liczba osób chętnych do życia w pojedynkę (tzw. singli) lub życia na wysokim poziomie bez posiadania dzieci (DINK's – *double income, no kids*). Coraz częściej pojawiały się ponadto rodziny tworzone przez pary kohabitujące oraz związki typu LAT (*living apart together*).

Trudna sytuacja młodych na rynku pracy powodowała także kontynuację zachowań rozpoczętych przez poprzednie bliskie generacje – przedłużanie okresu edukacji. Wprowadzenie w 2005 r. studiów trójstopniowych, jako jednego z elementów dostosowania szkolnictwa wyższego do standardów kształcenia w Unii Europejskiej (określonego w Deklaracji bolońskiej z 1999 r.), stało się istotnym czynnikiem wzmacniającym ten proces. Studiowanie na różnych kierunkach studiów licencjackich i magisterskich (bez konieczności zdawania egzaminów) oraz doktoranckich<sup>14</sup> było elementem codzienności. Młodzi ludzie kończyli jeden kierunek i rekrutowali się na kolejny lub jeszcze w trakcie studiowania pierwszego wybierali drugi, a nawet trzeci. Należy jednak podkreślić, że w omawianym okresie 2004–2010 aspiracje edukacyjne młodych, w porównaniu z poprzednimi bliskimi generacjami, zaczęły się zmieniać i można było zaobserwować urealnienie oczekiwań edukacyjnych. Boom edukacyjny na poziomie szkolnictwa wyższego utrzymywał się aż do roku akademickiego 2005/2006, kiedy to w Polsce studiowało ponad 1,9 mln osób. Po tym czasie w Polsce odnotowywany był systematyczny spadek liczby studentów, co w najbliższych latach nadal będzie się pogłębiało z powodu niżu demograficznego oraz mobilności jednostronnej, czyli podejmowania przez Polaków studiów na uczelniach zagranicznych.

Zmiana aspiracji edukacyjnych młodych ludzi zaczęła być obserwowalna po roku 2005. W roku 2009 wśród osób wywodzących się

---

14. Dane statystyczne publikowane przez GUS wskazują, że liczba doktorantów w Polsce znacząco wzrosła od 1992 r., jednak zaledwie co piąta osoba zakończyła przewód doktorski publiczną obroną pracy. Można zatem przypuszczać, że wiele osób podejmowało i podejmuje studia doktoranckie z powodu prestiżu, jakim cieszą się tego typu studia, braku wizji własnej przyszłości lub z powodu odraczania zadań i ról wynikających z dorosłości.



z rodzin o różnym statusie – w porównaniu z rokiem 2003 – wzrosło zainteresowanie szkolnictwem zawodowym, technicznym i pomaturalnym oraz studiami licencjackimi. Zmalało natomiast zainteresowanie studiami magisterskimi i podejmowaniem edukacji powyżej magisterium (wyjątkiem były tu osoby o wysokim statusie pochodzenia, wśród których odnotowano wzrost zainteresowania edukacją powyżej magisterium) (Szafranec 2011). Spadek aspiracji edukacyjnych nie przełożył się jednak na skrócenie moratorium psychospołecznego, ponieważ dosyć częstą praktyką było studiowanie więcej niż jednego kierunku na tym samym poziomie, głównie licencjackim, ukierunkowanym na przygotowanie absolwenta do pracy zawodowej. Motywów wieloletniego studiowania można poszukiwać w: potrzebie przeczekania trudnego okresu na rynku pracy; chęci zdobycia wykształcenia z różnych dziedzin; kolekcjonowania kredencjałów w celu zwiększenia własnej konkurencyjności na rynku pracy; braku pomysłu na życie po studiach; chęci odkrywania i poznawania wszystkich obszarów życia; możliwościach, jakie dawało studiowanie na kierunkach związanych chociażby z podróżowaniem w ramach programów mobilnych, takich jak Erasmus; wreszcie z wygody. Biorąc pod uwagę warunki, w jakich dorastali Europejscy Poszukiwacze, wydaje się, że przynajmniej kilka z wymienionych motywów miało dla nich szczególne znaczenie. Istotnym czynnikiem wzmacniającym przedłużanie edukacji było ponadto przyzwolenie ze strony nadopieczonych rodziców na przedłużający się okres moratorium psychospołecznego dzieci.

Odraczanie dorosłości przez Europejskich Poszukiwaczy stało się zachowaniem dosyć powszechnym, na co wskazują opracowania statystyczne GUS. Zgodnie z danymi w okresie transformacji wyraźnie wzrósł wiek nowożeńców. Przykładowo w 1990 r. prawie połowa mężczyzn wstępujących w związek małżeński nie przekroczyła 25. roku życia, a w 2013 r. było ich zaledwie 17 proc. Wśród kobiet odsetek ten zmniejszył się z 73 do 34 proc. Również mediana wieku kobiet rodzących pierwsze dziecko uległa podwyższeniu. W 2013 r. mediana wieku kobiet rodzących pierwsze dziecko wyniosła nieco ponad 29 lat, podczas gdy w 2000 r. wynosiła 26 lat. Autorzy raportu podkreślają, że proces przesuwania wieku zawierania małżeństw oraz wydawania na świat potomstwa w Polsce przyspieszył po 2000 r. (Stańczak i in. 2016).

Zadania typowe dla dorosłości, takie jak zawarcie związku małżeńskiego, rodzicielstwo czy podjęcie stałej pracy zawodowej, Europej-

scy Poszukiwacze podejmowali najczęściej pod koniec swoich lat 20. lub mając około 30 lat. W wieku dwudziestu kilku lat byli zaledwie na etapie poszukiwań partnera życiowego, stylu życia czy kariery zawodowej. Egocentryzm, dążenie do sukcesu i wysokiego statusu ekonomicznego w połączeniu z wysoką wartością rodziny w hierarchii osobistych wartości skutkowały kontynuacją zachowań Pokolenia X – odraczaniem podejmowania decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie.

### — **Poszukiwacze Bodźców**

W roku 2011 przedstawiciele kolejnej bliskiej generacji zaczęli wkraczać w okres dorosłości. Poszukiwacze Bodźców, urodzeni w latach 1990–1997 – jak w typologii Witolda Września została nazwana kolejna bliska generacja – nie stanowią jeszcze grupy, na której podstawie można w tej chwili dokonać analizy dotyczącej szybkiego wkraczania w dorosłość lub odraczania dorosłości. Informacje te nie byłyby bowiem pełne, ponieważ najmłodszy przedstawiciele tej bliskiej generacji w bieżącym roku ukończą 21 lat. Dopiero więc za kilka lat można będzie ocenić, czy decyzje dotyczące małżeństwa i rodzicielstwa, a także rozpoczęcia stałej pracy zawodowej podejmą szybciej czy później od poprzednich bliskich generacji.

Na podstawie istniejących danych statystycznych nie można być pewnym, czy nadal będzie rosła liczba związków nieformalnych, spadała liczba zawieranych małżeństw lub rosła liczba rozwodów. Z roku na rok zauważalna jest natomiast zwiększająca się liczba matek rodzących dzieci w późniejszym wieku. Systematycznie rośnie w Polsce liczba urodzeń w grupach wiekowych 30–34 lata, 35–39 lat oraz 40–44 lata (Rocznik Demograficzny 2017) i można przypuszczać, że tendencja ta się utrzyma<sup>15</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania nad czynnikami determinującymi odraczanie dorosłości w latach 1989–2010, można zauważyć, że proces ten rozwijał się głównie za sprawą zmieniającej się sytuacji społeczno-polityczno-gospodarczej, postępu technologicznego,

15. W 2010 r. 152 711 dzieci urodziły matki w wieku 25–29 lat, natomiast 113 369 dzieci wydały na świat kobiety w wieku 30–34 lata. W roku 2016 prawie tyle samo dzieci urodziły kobiety w wieku 25–29 lat (126 651) oraz w wieku 30–34 lata (126 194). W roku 2010 kobiety w wieku 35–39 lat urodziły 41 500 dzieci, a kobiety w wieku 40–44 lata – 7136. W roku 2016 matki w wieku 35–39 lat urodziły 52 316 dzieci, a matki w wieku 40–44 lata – 9658 (Rocznik Demograficzny 2017).

rosnącej świadomości i wartości wykształcenia wśród młodych ludzi oraz zwiększających się możliwości we wszystkich obszarach życia. W pierwszych latach transformacji systemowej proces przesuwania w czasie zadań dotyczących małżeństwa i rodzicielstwa rozpoczął się od uznania wartości wykształcenia i pracy na drodze do poprawy warunków życia. W kolejnych latach odraczanie dorosłości wynikało przede wszystkim z istniejących trudności na rynku pracy, wydłużania okresu edukacji, a także z wygody i przyzwolenia ze strony osób znaczących. W świetle realiów ekonomicznych, problemów rynku pracy oraz zmieniających się wzorców socjalizacyjnych trudno jest dokonywać krytycznej oceny przekładania przez młodych ludzi realizacji ról społecznych. Funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości skutkowało bowiem wykształceniem postaw odpowiednich do zastanych warunków.

## Bibliografia

- Antosz, A. (2009), *Uczestnictwo dorosłych Polaków w edukacji w okresie przemian gospodarczo-ustrojowych w latach 1987–2007*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 13–41.
- Guja, P. (2016), *Wpływ transformacji ustrojowej na model rodziny w Polsce* [w:] „Studia Ekonomiczne. Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 290, s. 39–50.
- GUS (2010), *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2009*, Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Demograficznych, [stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2009.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2009.pdf).
- Krynicka, T. (1993), *Prywatyzacja zasobów mieszkaniowych*, Informacja, Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, [biurose.sejm.gov.pl/teksty\\_pdf\\_93/i-119.pdf](http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_93/i-119.pdf), dostęp 11.12.2017 r.
- Marianowska, A. (2015), *Iksy i Igrek* – podobieństwa i różnice pokoleniowych zbiorowości [w:] E. Skibińska (red.), *Kariery zawodowe andragogów*, Radom.
- Mikuła, E. (2004), *Społeczny wymiar transformacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 4, s. 261–274, [ur.edu.pl/pliki/Zeszyt4/22\\_mikula.pdf](http://ur.edu.pl/pliki/Zeszyt4/22_mikula.pdf), dostęp 12.12.2017 r.
- Opiłowska, M. (2009), *Współcześnie studenci jako stratedzy własnej kariery zawodowej (w świetle teorii gier i kredencjonalizmu)*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (48), s. 107–126.
- Pałaszewski, H. (2014), *Rozwój gospodarki polskiej w latach 2007–2014 na tle rozwoju gospodarczego krajów obszaru euro*, „Nowoczesne Systemy Zarządzania”, zeszyt 9, Warszawa, s. 248–262.
- *Rocznik Demograficzny 2017* (2017), Zakład Wydawnictw Statystycznych, [stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/11/1/rocznik\\_demograficzny\\_2017.pdf](http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/11/1/rocznik_demograficzny_2017.pdf), dostęp 12.01.2018 r.

- Stańczak, J. i in. (2016), *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa, [stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa\\_i\\_dzietnosc\\_w\\_polsce.pdf](http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf), dostęp 20.12.2017 r.
- Szafraniec, K. (2011), *Młodzi 2011*, Kancelaria Rady Ministrów, Warszawa, [books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=Myj=-PWt6bsMC&oi=fnd&pg=P11A&dq=emigracja+młodych+polaków&ots=oD6LgAbNrg&sig=GumO26mZBZJkY-OBenGbySE9MWQI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=emigracja%20młodych%20polaków&f=false](https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=Myj=-PWt6bsMC&oi=fnd&pg=P11A&dq=emigracja+młodych+polaków&ots=oD6LgAbNrg&sig=GumO26mZBZJkY-OBenGbySE9MWQI&redir_esc=y#v=onepage&q=emigracja%20młodych%20polaków&f=false), dostęp 28.12.2017 r.
- Wrzesień, W. (2003), *Jednostka-rodzina-pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Poznań.
- Wrzesień, W. (2005), *Europejscy Poszukiwacze czy alterkontestatorzy – kolejne ogniwo wymiany pokoleń?* [w:] *Dylematy współczesnych rodzin*, Roczniki Socjologii Rodziny XVI, UAM Poznań, s. 189–200.
- Wrzesień, W. (2007), *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży* [w:] „Nauka”, nr 3, s. 131–151.
- Wrzesień, W. (2009), *Europejscy Poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa.
- Wrzesień, W. (2015), *Pokoleniowość współczesnej polskiej młodzieży*, „Władza Sądzenia”, nr 7, [yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.hdl\\_11089\\_21800](http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.hdl_11089_21800), dostęp 03.01.2018 r.
- Wrzesień, W. i in. (2005a), *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Poznań.
- Wujec, P. (1999), *Na wyspie skarbów* [w:] *Młodzi końca wieku*, Warszawa, s. 10–20.

# Rola internetu w upowszechnianiu edukacji dorosłych

Katarzyna Mikołajczyk

Autorka rozpoczyna artykuł od przybliżenia statystyk dotyczących penetracji internetu w Polsce i na świecie. Następnie prezentuje kluczowe trendy rozwojowe e-learningu oraz wykorzystywanie nowych technologii, a także nowoczesnych metod kształcenia. Na zakończenie opisuje wizję uczenia się dorosłych w przyszłości.

## — Słowa kluczowe:

internet

trendy rozwojowe e-learningu

nowoczesna edukacja dorosłych

nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) w kształceniu



Home

# The Role of the Internet in the Promotion of Adult Education

Katarzyna Mikołajczyk

The author starts the article from the presentation of statistics on the Internet penetration in Poland and worldwide. She describes the key trends in e-learning development and the use of new technologies as well as modern learning methods. Finally, a vision of adult learning in the future is outlined.

— **Keywords:**

Internet

e-learning development trends

modern adult education

information and communications technology (ICT) in education



## Wprowadzenie

Internetowa i otwarta edukacja zmienia sposób, w jaki jest kształtowane, realizowane oraz odbierane nauczanie oraz uczenie się dorosłych. Podstawą tych zmian jest powszechny dostęp do informacji. To dzięki rozwojowi internetu dotarcie do informacji, które dotąd wiązało się z czasochłonnymi poszukiwaniami, stało się niemalże natychmiastowe, w dodatku osiągalne wręcz z każdego miejsca. Co więcej, narzędzia do opracowywania informacji, analizy ilościowe i jakościowe, przetwarzanie obrazów, redakcja tekstów są powszechnie dostępne i często darmowe. Oprócz upowszechnienia dostępu do informacji występują także indywidualizacja formy i treści tego dostępu. Dorosły uczeń ma dziś niemalże nieograniczone możliwości uczenia się z wykorzystaniem multimedialnych zasobów edukacyjnych z całego świata. Może kształcić się w dowolnym miejscu i czasie, wykorzystując nowoczesne technologie, które najbardziej odpowiadają jego potrzebom i umożliwiają zdobycie nowych umiejętności na przykład w zakresie współpracy.

Już w 1995 r. w raporcie Komisji Europejskiej zatytułowanym „Biała księga kształcenia i doskonalenia” podkreślano znaczenie edukacji pozaformalnej jako jednej z głównych części strategii europejskich odnoszących się do mobilności i uczenia się przez całe życie. W późniejszych dokumentach unijnych uwypuklano także potrzebę uwzględniania w procesie kształcenia różnych elementów – zarówno edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i incydentalnej (*Policy Paper on Recognition of Non-formal Education*, 2005). Choć wspomniane systemy dość znacząco się różnią, to mogą wzajemnie się przenikać i uzupełniać, tworząc zupełnie nową jakość edukacyjną. Na przestrzeni ostatnich lat można zaobserwować, że upowszechnieniu podlega właśnie nieformalna i incydentalna edukacja dorosłych (Colley i in. 2002), polegająca na „dochodzeniu do nowych kompetencji bez korzystania z programów prowadzonych przez podmioty kształcące/szkolące (bez nauczyciela / instruktora / trenera), przez samodzielną aktywność podejmowaną w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się i/lub przez uczenie się niezamierzone” (Mikołajczyk 2012, s. 10). Rozwój nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i internetu przyczynia się do rozpowszechnienia wyżej wspomnianych rodzajów edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem społecznościowego uczenia się dorosłych z wykorzystaniem mediów społecznościowych, takich jak Facebook, YouTube i Twitter, a także przy użyciu różnych platform



edukacyjnych (tzw. *Learning Management Systems*) czy poprzez aktywny udział w blogosferze (Raport Docebo, 2017b).

W wyniku dynamicznego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych coraz bardziej powszechne stają się nowoczesne formy kształcenia dorosłych, m.in.: **e-learning**, **blended learning** (Vaughan 2007) oraz **mobile learning** (zob. Mikołajczyk 2012). Coraz częściej w edukacji dorosłych stosowane są także **inteligentne systemy e-learningowe**, opracowane z wykorzystaniem narzędzi umożliwiających adaptację przekazywanych treści dydaktycznych w zautomatyzowany sposób, uwzględniający zarówno zaplanowaną przez nauczyciela ścieżkę kształcenia, jak i rzeczywiste postępy uczącego się. Kolejnym krokiem może być całkowita transformacja w kierunku wykorzystywania w edukacji rzeczywistości rozszerzonej. Już dziś wybrane elementy wirtualnej rzeczywistości są wprowadzane do programów kształcenia przez najbardziej prestiżowe uczelnie na świecie, umożliwiając m.in. studentom architektury spojrzenie na projektowaną przestrzeń z perspektywy osoby niepełnosprawnej lub studentom medycyny przeprowadzenie symulacji operacji (Raport Edu-Tech 2016). Warto podkreślić również duży potencjał wykorzystania wirtualnej oraz rozszerzonej rzeczywistości w edukacji dorosłych. Prototypowanie przez tworzenie symulatorów maszyn, urządzeń lub całych linii technologicznych jest znacząco tańsze z wykorzystaniem wspomnianej technologii niż w świecie realnym. Jednocześnie zastosowanie tej techniki umożliwia również efektywne ćwiczenie umiejętności i procedur. Szkoleniowcy dostrzegają możliwość stworzenia z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości przyjaznego środowiska do ćwiczeń pracy zespołowej, symulowania zdarzeń czy procedur kryzysowych. Sektor służby zdrowia, dzięki szybkiemu rozwojowi rzeczywistości rozszerzonej, otrzyma zapewne w najbliższych latach narzędzia służące do doskonalenia procedur ratujących życie (tamże).

Od czasu przełomowych pierwszych lat XXI w. rozwój kształcenia przez internet stał się trwałym trendem w nowoczesnych ośrodkach dydaktycznych w Polsce. Obecnie większość uczelni umożliwia studentom w każdym wieku realizację (w różnym zakresie) wybranych przedmiotów w formie e-learningu. W krajach zachodnich ten trend jest jeszcze silniejszy. Wiodące uczelnie, takie jak Stanford, Harvard, Berkeley i MIT, nie tylko oferują swoim studentom możliwość realizacji wybranych przedmiotów online czy uczestnictwo w zajęciach w formie

blended learningu, lecz także realizują e-studia, które prowadzone są w 100 proc. na odległość. Ponadto wspomniane uczelnie w ostatnich latach rozpowszechniły także ideę masowego świadczenia usług edukacyjnych przez internet, oferując tzw. *Massive Open Online Courses (MOOC)*<sup>1</sup> (Mikołajczyk, 2013). Na polskim gruncie przykładem tego typu kursów jest Copernicus College<sup>2</sup>, w którym są udostępniane darmowe kursy online przygotowane przez polskich uczonych, dostępne dla każdego zainteresowanego. Dla przedsiębiorców z sektora małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP) Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości<sup>3</sup> udostępniła bibliotekę około 94 bezpłatnych szkoleń e-learningowych, także opracowanych na urządzenia mobilne. Oscylują one wokół tematyki biznesowej, dotyczącej nie tylko kwestii prawnych i finansowych, lecz także rozwoju miękkich umiejętności menedżerskich. Innym ciekawym e-learningowym projektem edukacyjnym dla dorosłych jest Akademia NFZ<sup>4</sup>, skierowana do wszystkich osób, którym bliski jest temat ochrony zdrowia. Oprócz szkoleń e-learningowych dotyczących m.in. profilaktyki zdrowia, praw i obowiązków pacjentów, w portalu udostępniane są także filmy, aplikacje mobilne, gry i quizy. Wartościowym rozwiązaniem, skupiającym w Internecie osoby związane z obszarem edukacji dorosłych, jest Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie – EPAL<sup>5</sup>. W Polsce działania prowadzone w ramach tej platformy koordynuje Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Mają one na celu integrację środowiska związanego z edukacją dorosłych m.in. przez udostępnienie kalendarza wydarzeń realizowanych w Europie z przeznaczeniem dla kadry andragogicznej czy stworzenie wyszukiwania partnerów do projektów. Na platformie systematycznie udostępniane są też różne opracowania dotyczące edukacji dorosłych, a także blog poświęcony najnowszym trendom w tym sektorze. Korzystanie z platformy jest darmowe. Użytkownicy po zarejestrowaniu się mają możliwość komentowania opublikowanych na

1. Termin „MOOC” oznacza „przedmiot” oferowany w formie e-learningu, na który może się bezpłatnie zapisać dowolna liczba „studentów”. W praktyce może to zrobić każda osoba mająca dostęp do sieci, bez względu na swoje formalne kwalifikacje.
2. Szczegółowy wykaz kursów dostępny jest na stronie: [www.copernicuscollege.pl](http://www.copernicuscollege.pl).
3. [www.akademiaparp.gov.pl/szkolenia-biznesowe.html](http://www.akademiaparp.gov.pl/szkolenia-biznesowe.html).
4. [akademia.nfz.gov.pl/szkolenia-e-learningowe](http://akademia.nfz.gov.pl/szkolenia-e-learningowe).
5. [ec.europa.eu/epale/pl](http://ec.europa.eu/epale/pl).

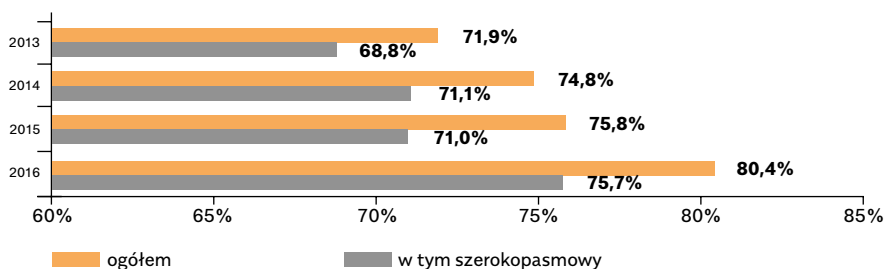


platformie treści oraz zamieszczania informacji o wydarzeniach związanych z edukacją dorosłych i dzielenia się zasobami wiedzy.

### **Dostęp do internetu i rozwój e-learningu**

Według ostatnich badań Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce z sieci korzysta obecnie już ponad 80 proc. społeczeństwa (ponad 25 mln osób). Pięć lat temu po sieci surfował co drugi mieszkaniec naszego kraju (18,21 mln), podczas gdy w 2005 r. dostęp do internetu miało zaledwie 27 proc. społeczeństwa (9,55 mln).

**Wykres 1. Dostęp do internetu w polskich gospodarstwach domowych (w proc. ogółu gospodarstw)**



Źródło: Raport GUS, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2016 r.*

Jak wspomniano, obecnie liczba aktywnych internautów w Polsce to ponad 25 mln. Z tego 14 mln jest aktywnymi użytkownikami mediów społecznościowych, a 10 mln korzysta z nich również na urządzeniach mobilnych. Liczba aktywnych telefonów komórkowych w Polsce to prawie 59 mln, czyli 1,5 telefonu komórkowego przypada na jednego mieszkańca naszego kraju. Polacy korzystają z internetu średnio 4,4 godziny dziennie, używając w tym celu komputerów, oraz 1,3 godziny z wykorzystaniem urządzeń mobilnych (Majchrzyk 2016). Przed 10 laty z internetu w większości korzystali użytkownicy z młodszych grup wiekowych, tj. od 7. do 24. roku życia. Stanowili oni 53,5 proc. wszystkich użytkowników. Największą różnicę można dostrzec w najstarszej grupie wiekowej – osób w wieku 55 plus. W 2005 r. osoby te stanowiły zaledwie 4 proc. wszystkich internautów, natomiast dziś to już ponad

14 proc. społeczności internetowej. Pod względem dostępu do internetu wypadamy także całkiem dobrze na tle innych krajów Europy, choć unijna średnia aktywnych internautów wynosi ponad 97 proc.

Rosnąca liczba internautów w Polsce nie jest oczywiście zaskoczeniem. Infrastruktura sieciowa w kraju jest cały czas rozwijana, a wiele osób chętniej korzysta z internetu mobilnego dostępnego w coraz lepszych pakietach. Jeśli spojrzymy na aktualne trendy światowe, to największa penetracja internetu występuje obecnie w Islandii (98 proc.), tuż za nią są Bermudy (97 proc.) i Norwegia (96 proc.) (Raport We are social, 2016).

Rynek e-learningu czeka w ciągu najbliższych lat szybki wzrost. Według raportu Docebo do 2021 r. jego wartość osiągnie 51,5 mld dol., a jednym z najszybciej rozwijających się w tym segmencie obszarów jest Europa Wschodnia (Raport Docebo, 2017a). Jak podano we wspomnianym raporcie, średni wskaźnik wzrostu rynku e-learningu to 7,6 proc., jednak są regiony, w których wzrost ten jest dużo wyższy i w przypadku Europy Wschodniej wynosi nawet 16,9 proc.

Z analizy kluczowych trendów rozwojowych e-learningu wynika, że w najbliższej przyszłości nastąpi **dynamiczny rozwój automatyzacji**, związanej zarówno z samym procesem tworzenia treści, jak i z przebiegiem kursu e-learningowego czy wykładu online. Oznacza to m.in. automatyczne tworzenie testów wiedzy przypisanych do określonych treści, ale także zastosowanie algorytmów w ocenie aktywności użytkowników danego kursu czy doborze treści zgodnie z preferencjami danego użytkownika.

Zapowiedzi szybkiego rozwoju dotyczą także **uczenia się z wykorzystaniem rozszerzonej rzeczywistości**, która już niebawem w coraz większym zakresie będzie wkraczać w różne aspekty życia, w tym także w proces edukacyjny dorosłych, np. przez zastosowanie okularów wirtualnej rzeczywistości, Oculus Rift, w trakcie symulacyjnych gier szkoleniowych różnego rodzaju. Nadal intensywnie będą się rozwijać narzędzia związane z analizą ogromnej ilości danych generowanych np. przez uczestników kursu e-learningowego (tzw. *Big Data*). Analiza dużych zbiorów danych jest skomplikowana, ale bardzo wartościowa, gdyż dostarcza nowych informacji, m.in. o skuteczności danego procesu kształcenia. Prognozuje się dalszy wzrost rozwiązań chmurowych w zakresie e-learningu. Coraz bardziej popularny jest także dostęp do kursów e-learningowych / aplikacji edukacyjnych przez

przeglądarkę, oferowanych w formie kompleksowej usługi (tzw. **rozwiązania chmurowe**).

Na popularności zyskuje także **gamifikacja** polegająca na wykorzystywaniu, np. w trakcie procesu kształcenia, mechanizmów znanych z gier. Ma to na celu zmobilizowanie do działania uczestnika kursu online i zwiększenie jego zaangażowania lub zwyczajnie uprzyjemnienie mu nudnych, powtarzalnych i monotonna czynności. Dzięki gamifikacji uczestnik zajęć online dobrowolnie podejmuje się wykonania zadań, do których zazwyczaj trudno jest mu się zmobilizować. Zastosowanie elementów gamifikacji np. w kursie e-learningowym zwiększa zaangażowanie jego uczestników, przyczynia się do lepszego zapamiętywania i sprawia, że uczenie się jest oceniane jako przyjemne (Wawrzyniak i in. 2015).

Zastosowanie **technologii mobilnych** w e-learningu będzie się nadal rozwijać. Już dziś dorosły uczeń ma możliwość uczenia się niemal w każdym miejscu z dostępem do internetu poprzez wykorzystanie swojego telefonu. W trakcie podróży z pracy do domu może brać udział np. w webinarium, doskonaląc swoje kompetencje zawodowe czy rozwiązując zadania wymagane w masowym otwartym kursie online udostępnianym np. przez Uniwersytet Stanforda.

Edukacja dorosłych ulega istotnym zmianom w wyniku użytkowania innowacji technologicznych. Zmienia się sposób nauczania i uczenia się dorosłych. Choć podstawą systemów kształcenia jest nadal nauka w sali wykładowej, coraz częściej jest ona uzupełniana nowoczesnymi narzędziami, formami i metodami kształcenia (Bonk i in. 2008). Nowoczesne systemy informacyjno-komunikacyjne i rozwiązania stosowane w procesie kształcenia wpływają pozytywnie na upowszechnienie edukacji dorosłych (Sprawozdanie dla Komisji Europejskiej 2014).

---

## Nowoczesne metody w edukacji dorosłych

Wraz z wkroczeniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu kształcenia ewoluują także metody nauczania i stosowane formy organizacyjne w edukacji dorosłych. Nowym podejściem do edukacji dorosłych, rozpowszechnionym m.in. przez Uniwersytet Stanowy Północnej Karoliny oraz Massachusetts Institute of Technology, jest **metodyka SCALE-UP** (ang. *Student-Centered Active Learning Environment with Up-side down Pedagogies*). Polega



ona na prowadzeniu zajęć w specjalnie stworzonym studiu<sup>6</sup> ułatwiającym aktywne wspólne uczenie się dorosłych w małych grupach. Każda z sal lekcyjnych typu studio zawiera stanowisko robocze instruktora umieszczone na środku, otoczone 13 okrągłymi stołami, przy każdym ze stołów może zaś usiąść siedem osób. Ponadto sala jest wyposażona w 13 białych tablic o suchościernalnej powierzchni i osiem projektorów wideo wyposażonych w ekrany osadzone na ścianach w obwodzie pokoju. Grupy są tworzone przez łączenie studentów o różnym poziomie wiedzy w celu ułatwienia wzajemnej nauki. Każda grupa używa komputera z dostępem do internetu np. do tworzenia slajdów i gromadzenia danych niezbędnych w procesie kształcenia.

Nauka w tak wyposażonym studiu nie stanowi jedynie kolejnego, innego rodzaju zajęć w klasie. Jest to nowe podejście do nauczania i uczenia się, które pobudza aktywność uczących się i przenosi na nich odpowiedzialność za kierowanie własnym procesem uczenia się. Zajęcia prowadzone są także z wykorzystaniem koncepcji odwróconej klasy (Abeysekera i in. 2015). Oznacza to, że przed daną lekcją studenci otrzymują od wykładowcy wykaz źródeł, z którymi są zobowiązani zapoznać się przed zajęciami. W trakcie zajęć zdobyta samodzielnie przez studentów wiedza jest pogłębiana. Na przykład w domu studenci oglądają wykłady online, a następnie czas na zajęciach w sali jest wykorzystywany do zastosowania nowej wiedzy w sposób interaktywny i wymagający współpracy. W przypadku metodyki SCALE-UP inna od dotychczas rozpowszechnionej jest także rola nauczyciela. W technokratycznym podejściu do procesu kształcenia całą wiedzę z danej dziedziny posiadał nauczyciel i jego zadaniem było niejako „wlanie” jej do głowy ucznia. W studiu instruktorzy służą jako przewodnicy lub mentorzy, pomagając w razie potrzeby i unikając, jeśli tylko jest to możliwe, odgrywania wiodącej roli w procesie kształcenia. Ewentualne elementy wykładu mogą niekiedy zostać włączone w proces dydaktyczny, ale odbywa się to wyłącznie w odpowiedzi na konkretne potrzeby studentów. Celem nauczania w pracowni/studiu jest zachęcenie studentów do aktywnego uczenia się, tak aby samodzielnie poszukiwali rozwiązań stawianych przed nimi problemów. Instruktorzy nieustannie monitorują postę-

---

6. Zdjęcia z opisywanego studia dostępne są na stronach: [scaleup.ncsu.edu](http://scaleup.ncsu.edu) oraz [scaleupserver.physics.ncsu.edu/wiki/pages/12m1C9c6/Massachusetts\\_Institute\\_of\\_Technology.html](http://scaleupserver.physics.ncsu.edu/wiki/pages/12m1C9c6/Massachusetts_Institute_of_Technology.html); film z przykładowych zajęć można obejrzeć w serwisie Vimeo: [vimeo.com/143156070](https://vimeo.com/143156070).

py uczniów, obserwują ich zachowanie, rozmawiają formalnie i nieformalnie z uczniami, korzystając z różnych technik oceniających ich pracę, reagują, gdy grupa jest bierna bądź zdominowana przez jednego z członków. Dbają o to, by wszyscy włączali się aktywnie w proces dydaktyczny. Po zakończeniu każdego projektu wszystkie grupy na forum prezentują uzyskane rezultaty, porównują wyniki. Pod przewodnictwem wykładowcy proces prac grupowych jest domykany poprzez wspólną dyskusję. Z przeprowadzonych przez pracowników MIT badań (Dori i in. 2003) wynika, że stosowanie metodyki SCALE-UP pomaga ćwiczyć u studentów umiejętność pracy w grupie, samodzielnego rozwiązywania problemów, zwiększa umiejętności koncepcyjnego myślenia, kształtuje aktywną postawę w procesie kształcenia, a także pozwala zdiagnozować studentów z trudnościami na wcześniejszym etapie procesu kształcenia, a nie dopiero podczas egzaminu końcowego.

Wiele innowacji dydaktycznych wdrożono także w Harvard Business School. Większość wykładów realizowana jest online na platformie e-learningowej HBS, a w tradycyjnych salach wykładowych studenci spotykają się jedynie po to, by pod przewodnictwem wykładowcy pracować w małych grupach nad konkretnymi studiami przypadków zaczerpniętymi ze świata biznesu. Część zajęć jest także realizowana w trybie synchronicznym, w formie wirtualnej klasy z wykorzystaniem **platformy HBX Live**. Platforma została tak zaprojektowana, by umożliwiała synchroniczne współdziałanie i prowadzenie zajęć z wykorzystaniem metody studiów przypadku w środowisku cyfrowym. Uczestnicy zajęć z całego świata mogą zalogować się jednocześnie i dołączać do sesji w czasie rzeczywistym. Zajęcia online prowadzone są w specjalnym studiu zlokalizowanym w Bostonie<sup>7</sup>. Nauczyciel ma do dyspozycji ścianę monitorów wysokiej rozdzielczości, na których wyświetlają się sylwetki studentów, naśladując sposób rozmieszczenia słuchaczy tradycyjnego wykładu w auli. Jednocześnie na poszczególnych ekranach można wyświetlać sylwetki maksymalnie 60 osób. Zajęcia są prowadzone przy użyciu kamer internetowych, tworząc dla uczestników taką perspektywę, jakby znajdowali się oni w prawdziwej auli. Studenci mogą widzieć zarówno prowadzącego, jak i pozostałych uczestników zajęć. W trakcie zajęć wykładowca może rozmawiać ze studentami, wykorzystywać

7. Film prezentujący przebieg opisywanych zajęć dostępny jest na stronie HBS: [www.hbs.edu/about/video.aspx?v=1\\_6n2qho0r](http://www.hbs.edu/about/video.aspx?v=1_6n2qho0r).



różne aplikacje internetowe w procesie kształcenia, np. ankiety online. Ma także zapewnione wsparcie techniczne przez moderatorów lekcji. Zastosowane w HBS rozwiązanie umożliwia edukację dorosłych z najdalszych zakątków świata – mogą oni uczestniczyć w zajęciach z dowolnego miejsca, w którym mają dostęp do komputera podłączonego do internetu.

Podczas tradycyjnie realizowanych zajęć wykładowca ma ograniczone możliwości śledzenia postępów każdego studenta (Sprawozdanie dla Komisji Europejskiej 2014). Niekła jest także możliwość dostosowania tempa nauczania do indywidualnych potrzeb uczącego się. W przypadku kształcenia online cały proces staje się przejrzysty. „Kształcenie przez internet pozwala na zgromadzenie szeregu danych, które można wykorzystać do monitorowania postępów uczących się” (tamże, s. 21).

Przykładowe narzędzia służące do analizy procesu uczenia się i otrzymywania informacji zwrotnych to *Open-Learning Initiative*<sup>8</sup> Uniwersytetu Carnegie Mellon oraz *Check-My-Activity-Tool*<sup>9</sup> Uniwersytetu Maryland (tamże, s. 22). Są to rozwiązania, które umożliwiają uczącym się monitorowanie osiąganych rezultatów i właściwe dopasowywanie metod (Kizilcec i in. 2017). Studenci korzystający z *Check-My-Activity-Tool* mogą sprawdzić swoją aktywność we wszystkich kursach e-learningowych, w których uczestniczyli na uczelnianej platformie, i porównać ją z anonimowym podsumowaniem aktywności wszystkich innych uczestników. Również jeśli nauczyciele wstawią punkty za aktywności studentów w wirtualnym dzienniku na platformie, wówczas uczący się mogą porównywać swoje osiągnięcia w odniesieniu do średniej oceny.

---

## Jak dorośli będą się uczyć w przyszłości

Technologie cyfrowe są jedynie narzędziem, które w zależności od tego, jak jest wykorzystywane, może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia (tamże). Celowo dobrane technologie mogą uczynić proces uczenia się i nauczania bardziej efektywnym i nakierowanym na odbiorcę (Kurzman 2013).

---

8. Więcej informacji o narzędziu znajduje się na stronie: [oli.cmu.edu/get-to-know-oli/learn-more-about-oli](http://oli.cmu.edu/get-to-know-oli/learn-more-about-oli).

9. Działanie narzędzia prezentuje film dostępny na stronie: [er.educause.edu/articles/2010/12/video-demo-of-umbcs-check-my-activity-tool-for-students](http://er.educause.edu/articles/2010/12/video-demo-of-umbcs-check-my-activity-tool-for-students).



Prognozy dotyczące zmian w procesie kształcenia dorosłych wskazują, że w przyszłości dominujący może się stać tzw. **model elastyczny**, kładący nacisk na uznawalność efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego. Polega on na tym, że każdy student realizuje indywidualnie opracowany program kształcenia z wykorzystaniem wielu różnych metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych. Niektóre czynności wykonuje zupełnie sam (często w formie zaawansowanego e-learningu), inne wymagają większego wsparcia nauczyciela czy współpracy ze studentami. Każdy uczący się ma tzw. własną playlistę zagadnień do opanowania, z której korzysta w dowolny sposób. Przed konkretnym działaniem jest test poziomujący – jeśli student już zna materiał, to od razu przechodzi do sprawdzianu biegłości, a jeśli nie, wówczas sukcesywnie przerabia playlistę, a po zdaniu egzaminów uzyskuje certyfikat potwierdzający uzyskanie określonych kompetencji.

Wspomniane powyżej rozwiązanie jest możliwe dzięki wykorzystaniu **inteligentnych systemów e-learningowych** opracowanych z użyciem sztucznej inteligencji. Taki system może zapewnić rekomendacje dla uczących się odnośnie do zagadnień, którymi powinni zająć się w dalszej kolejności, analizuje także ich sposób nauki i przewiduje przyszłe wyniki. Dzięki wykorzystaniu semantycznej struktury zasobów system zapewnia także możliwość diagnozowania, czy uczeń rozumie dane treści, czy nie.

Internet to medium, które z całą pewnością ułatwia osobom dorosłym uczenie się i rozwijanie kompetencji zawodowych. Tym samym przyczynia się do rozpowszechniania otwartości w edukacji. Istotne jest tylko to, by osoby dorosłe potrafiły krytycznie oceniać internetowe źródła wiedzy, z których korzystają. Niewątpliwie kursy online oferowane przez wiodące ośrodki dydaktyczne stanowią jedno z najlepszych źródeł rzetelnych i wyselekcjonowanych informacji, w dodatku często przygotowanych przez najwybitniejszych światowych intelektualistów i dydaktyków. Najlepszym przykładem tego, jak znaczącą rolę odgrywa internet w upowszechnianiu kształcenia, może być wypowiedź Sebastian Thruna – jednego z założycieli *Udacity*<sup>10</sup>. W dokumentalnym

10. Udacity to organizacja edukacyjna założona przez Sebastiana Thruna, Davida Stavensa i Mike'a Sokolsky'ego, oferująca masowe kursy online (MOOCs). Pierwotnie skoncentrowana na oferowaniu kursów uniwersyteckich, obecnie skupia się na zawodowych kursach online dla profesjonalistów. Więcej informacji dostępnych jest na stronie: [www.udacity.com](http://www.udacity.com).

filmie Wernera Herzoga „Lo i stało się. Zaduma nad światem w sieci”<sup>11</sup> Thrun mówi o jednym z prowadzonych przez siebie wykładów z informatyki. Wykład ten dostępny jest w formie tradycyjnej dla regularnych studentów Uniwersytetu Stanforda oraz dla wszystkich innych zainteresowanych osób z całego świata w formie online jako tzw. MOOC. W wykładzie tradycyjnym średnio uczestniczy ok. 200 studentów stacjonarnych, podczas gdy w odpowiedniku tego wykładu oferowanym w wersji online bierze udział średnio 160 tys. osób. Po zakończonych zajęciach w formie tradycyjnego wykładu i masowego wykładu online robiony jest ranking wszystkich studentów, którzy brali udział w zajęciach, uwzględniający ich oceny końcowe, ale bez różnicowania formy realizacji wykładu. Okazuje się, że 413 pierwszych pozycji zajmują studenci, którzy zrealizowali ten wykład w formie zdalnej, przez internet, często z odległych zakątków świata. Dopiero na 414. pozycji pojawia się regularny student Stanforda, realizujący ten sam wykład w formie tradycyjnej na uczelni. Gdyby nie było możliwości zdalnego uczestnictwa (z wykorzystaniem internetu) we wspomnianym wykładzie, studenci w różnym wieku, tak wielu różnych narodowości, ras i środowisk, nie mieliby szansy na wspólne spotkanie się na zajęciach, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami. Właśnie owa globalna społeczność i wartość dodana, jaką wytwarza w procesie kształcenia, stanowi najistotniejszy potencjał współczesnej edukacji online.

Czas pokaże, czy inteligentne internetowe systemy edukacyjne oparte na przetwarzaniu kognitywnym („uczące się” w miarę zdobywania wiedzy w sposób przypominający ludzki) i sztucznej inteligencji zdominują proces kształcenia dorosłych. W tym roku na świecie na systemy kognitywne i sztuczną inteligencję (AI – *Artificial Intelligence*) firmy wydadzą 12,4 mld dol., a do 2020 r. ich wydatki na takie rozwiązania będą rosły średnio o prawie 55 proc. każdego roku (Lemańska 2017). Sztuczna inteligencja i robotyka zaczynają wkraczać do edukacji na wszystkich poziomach: od bycia asystentem edukacyjnym dzieci w przedszkolu (robot Tega z Tel Awiwu) przez asystenta dla studentów (Jill Watson z Gruzji) do autonomicznego robota-asystenta w życiu codziennym dla seniorów (Projekt CAMI)<sup>12</sup>. Wspomniany robot-asystent

11. Zwiastun filmu dostępny jest na stronie: [www.youtube.com/watch?v=i1b7-wYTFIk](http://www.youtube.com/watch?v=i1b7-wYTFIk).

12. Więcej informacji o projekcie można znaleźć na stronie: [www.camiproject.eu](http://www.camiproject.eu).

seniorów ma być wyposażony w technologię sztucznej inteligencji, poprzez integrację wielu urządzeń i sensorów będzie mógł monitorować stan zdrowia seniorów i sytuację w ich domu. Ma on również asystować osobom starszym podczas wykonywania ćwiczeń fizycznych i reagować w sytuacji utraty przez nich równowagi. Jednocześnie urządzenie ma służyć jako platforma do komunikacji z opiekunami i jednostkami służby zdrowia oraz sprzyjać utrzymywaniu kontaktów towarzyskich. Przykładowo w eksperymencie, który przeprowadził Ashok Goel w ramach kursu *Knowledge Based Artificial Intelligence* w Georgia Institute of Technology, okazało się, że nikt z ponad 300 studentów nie zauważył, iż ich wykładowcą przez jeden semestr był robot. W Korei Południowej nauczycieli angielskiego coraz częściej wyręcza w klasach zdalnie sterowany robot EngKey. W Polsce: sterowany aplikacją mobilną robot Photon, stworzony przez studentów z Politechniki Białostockiej, uczy dzieci programowania, a przy tym sam się rozwija. Inteligentny program do rozpoznawania twarzy będzie niedługo wspomagał naukę zdalną w jednej z paryskich szkół ekonomicznych. Ma analizować koncentrację studentów w trakcie oglądania wykładów online i układać spersonalizowane testy<sup>13</sup>. Oprogramowanie używa kamery ucznia do analizowania ruchu jego gałek ocznych oraz wyrazu twarzy, aby stwierdzić, w którym momencie traci on zainteresowanie wykładem. Na podstawie tych danych program tworzy specjalny test zawierający spersonalizowane pytania (Tomczyk 2017).

---

## Podsumowanie

Przytoczone w niniejszym artykule przykłady stanowią jedynie niewielki odsetek aktualnie realizowanych projektów związanych z zastosowaniem sztucznej inteligencji w edukacji. Na zakończenie warto wspomnieć o kolejnym zjawisku, które ostatnimi czasy bardzo dynamicznie się rozwija i zapewne będzie miało także dość istotny wpływ na proces edukacji dorosłych. „internet rzeczy” (ang. *Internet of Things*) to termin, który odnosi się do dynamicznego poszerzenia zastosowań sieci. Umożliwia on obecnie komunikację nie tylko między ludźmi, lecz także między różnymi urządzeniami. Rozwój technologii mobilnych

---

13. Krótki film prezentujący działanie programu dostępny jest na stronie: [www.youtube.com/watch?v=Apr2lEmirEg](https://www.youtube.com/watch?v=Apr2lEmirEg).



i internetu rzeczy może ułatwiać np. uczelniom poprawę bezpieczeństwa w kampusach, śledzenie kluczowych zasobów i poprawę dostępu do informacji. Według ankiety przeprowadzonej przez Extreme Networks<sup>14</sup> w 2016 r. inteligentne szkoły w USA wykorzystują technologię IoT między innymi do śledzenia autobusów szkolnych, kart obecności i legitymacji studenckich, a także do monitorowania systemów oświetleniowych i systemów bezpieczeństwa w placówkach. Urządzenia IoT, np. opaski na nadgarstki, zegarki czy zestawy słuchawkowe rzeczywistości wirtualnej, mogą być stosowane w salach lekcyjnych, by pomóc nauczycielom monitorować zaangażowanie uczniów i śledzić preferowane przez nich style uczenia się w celu większej personalizacji tego procesu. Z wykorzystaniem technologii IoT nauczyciel może przekazywać uczniom informacje w czasie rzeczywistym z wielu źródeł, zamiast używać jednego określonego podręcznika. Amazon Echo<sup>15</sup> może posłużyć jako przykład zastosowania internetu rzeczy do wspomagania nauki języka obcego. Echo łączy się z usługą Alexa Voice (tzw. asystent głosowy), aby odtwarzać muzykę, zadawać pytania, nawiązywać połączenia, wysyłać i odbierać wiadomości, dostarczać informacje na różne tematy itd. Wirtualny asystent głosowy może także korygować wymowę słówek z języka obcego osoby uczącej się. Zdaniem prognostyków w kolejnych latach dostęp do internetu będzie udziałem już nie tylko 90 proc. ludzkości, lecz także około 6 mld różnych urządzeń (Ferber 2016). To, że będziemy mieli do czynienia z globalnym systemem spiętych w sieć komputerów, czujników, urządzeń uruchamiających i innych, z których wszystkie będą komunikowały się przez internet, stanowi tak wielką zmianę w naszym życiu, że często określa się ją mianem kolejnej nadchodzącej rewolucji internetowej.

---

14. Wyniki ankiety są dostępne na stronie: [content.extremenetworks.com/extreme-networks-blog/mobility-is-driving-the-internet-of-things-smart-school-infographic-2](http://content.extremenetworks.com/extreme-networks-blog/mobility-is-driving-the-internet-of-things-smart-school-infographic-2).

15. Film prezentujący Amazon Echo dostępny jest na stronie: [www.youtube.com/watch?v=ZrfCgTTOuf0](http://www.youtube.com/watch?v=ZrfCgTTOuf0).



---

## Bibliografia

- Abeysekera, L., Dawson P. (2015), *Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research*, „Higher Education Research & Development”, nr 34 (1), s. 1–14.
- Biała księga Komisji Europejskiej (1997), *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa.
- Bonk, C.J., Zhang K. (2008), *Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, and doing*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kizilcec, R.F., Perez-Sanagustin M., Maldonado J.J. (2017), *Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses*, „Computers & Education”, nr 104, s. 19–33.
- Kurzman, P.A. (2013), *The evolution of distance learning and online education*, „Journal of Teaching in Social Work”, nr 33 (4–5), s. 331–338.
- Mikołajczyk, K. (2013), *Słów kilka o e-learningu w SGH*, „Gazeta SGH”, nr 9/13 (297), s. 29–30.
- Vaughan, N. (2007), *Perspective on Blended Learning in Higher Education*, „International Journal of E-Learning”, nr 7 (1), s. 81–95.
- Wawrzyniak, J., Marszałkowski, J. (2015), *Gamifikacja w edukacji: przegląd wymagań dla platformy gamifikacyjnej*, „Homo Ludens”, nr 1 (7), s. 230–247.

## — Netografia

- Baza danych Eurostat, [ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/tin00134](http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/tin00134) (otwarcia wielokrotne 2017 r.).
- Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm J. (2002), *Non-formal Learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute, [www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm), dostęp 10.10.2017 r.
- Czopek, A., Pietrzak P. (2016), *Sztuczna inteligencja w edukacji – czyli o personalizacji uczenia*, [piotrpietrzak.innpoland.pl/125161,sztuczna-inteligencja-w-edukacji-czyli-o-personalizacji-uczenia](http://piotrpietrzak.innpoland.pl/125161,sztuczna-inteligencja-w-edukacji-czyli-o-personalizacji-uczenia), dostęp 12.06.2017 r.).
- Dori, Y.J., Belcher, J., Bessette, M., Danziger, M., McKinney, A., Hult, E. (2003), *Technology for active learning*, [web.mit.edu/edtech/casestudies/pdf/teal2.pdf](http://web.mit.edu/edtech/casestudies/pdf/teal2.pdf), dostęp 4.05.2017 r.
- Ferber, S. (2017), *Jak Internet rzeczy wpływa na naszą rzeczywistość*, [www.hbrp.pl/b/jak-internet-rzeczy-wplywa-na-nasza-rzeczywistosc/b8nnarhx](http://www.hbrp.pl/b/jak-internet-rzeczy-wplywa-na-nasza-rzeczywistosc/b8nnarhx), dostęp 12.06.2017 r.
- Lemańska, M. (2017), *Sztuczna inteligencja rośnie w siłę*, [www.rp.pl/Telekomunikacja-i-IT/304139841-Sztuczna-inteligencja-rosnie-w-sile.html](http://www.rp.pl/Telekomunikacja-i-IT/304139841-Sztuczna-inteligencja-rosnie-w-sile.html), dostęp 28.04.2017 r.
- Majchrzyk, Ł. (2016), *Mobile i digital w Polsce i na świecie w 2016 r.*, [mobirank.pl/2016/01/27/mobile-digital-w-polsce-na-swiecie-2016](http://mobirank.pl/2016/01/27/mobile-digital-w-polsce-na-swiecie-2016), otwarcia wielokrotne 2016 r.–2017 r.
- Mikołajczyk, K. (2012), *Nowe trendy w kształceniu dorosłych, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, [blogi.umk.pl/przedmiot/wp-content/uploads/2014/03/K.-Miko%C5%82ajczyk-Nowe-trendy-w-kszta%C5%82ceniu-doros%C5%82ych.pdf](http://blogi.umk.pl/przedmiot/wp-content/uploads/2014/03/K.-Miko%C5%82ajczyk-Nowe-trendy-w-kszta%C5%82ceniu-doros%C5%82ych.pdf), dostęp 12.04.2016 r.
- *Policy Paper on Recognition of Non-formal Education: Confirming the real competencies of young people in the knowledge society*, Europejskie Forum

- Młodzieży, 2005, [www.youthforum.org/assets/2013/12/0716-05\\_Policy\\_Paper\\_NFE.pdf](http://www.youthforum.org/assets/2013/12/0716-05_Policy_Paper_NFE.pdf), dostęp 9.10.2017 r.
- Raport Edu-Tech, *Nowe technologie w świecie edukacji, 2016*, [edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf](http://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf), dostęp 19.10.2017 r.
  - Raport Docebo, *eLearning Market Trends and Forecast 2017-2021*, [www.trainingpressreleases.com/media/30885/docebo-elearning-trends-report-2017-short.pdf](http://www.trainingpressreleases.com/media/30885/docebo-elearning-trends-report-2017-short.pdf), dostęp 2.06.2017 r.
  - Raport Docebo, *eLearning Trends for 2018*, [www.docebo.com/2017/11/30/elearning-trends-2018-you-cant-ignore](http://www.docebo.com/2017/11/30/elearning-trends-2018-you-cant-ignore), dostęp 8.12.2017 r.
  - Raport Głównego Urzędu Statystycznego, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2016 roku*, [stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html), dostęp 2.05.2017 r.
  - Raport We Are Social, *Digital in 2016*, [wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016](http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016), dostęp 4.05.2017 r.
  - Sprawozdanie dla Komisji Europejskiej, *Nowe sposoby uczenia się i nauczania w szkolnictwie wyższym, październik 2014*, [erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2015/11/Modernizacja-2015.pdf](http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2015/11/Modernizacja-2015.pdf), otwarcia wielokrotne 2014 r.–2017 r.
  - Tomczyk J. (2017), *Sztuczna inteligencja wie, kiedy nie uważasz na wykładzie*, [www.chip.pl/2017/05/sztuczna-inteligencja-wkracza-na-uczelnie-wyzsze](http://www.chip.pl/2017/05/sztuczna-inteligencja-wkracza-na-uczelnie-wyzsze), dostęp 12.06.2017 r.

# Współczesne wyzwania edukacji obywatelskiej dorosłych w Polsce

Marta Jadwiga Pietrusińska

Celem artykułu jest przedstawienie obrazu współczesnej edukacji obywatelskiej osób dorosłych w Polsce w kontekście wyzwań, jakie niosą ze sobą szybkie przemiany społeczne w ponowoczesnej rzeczywistości. W tekście przedstawione są definicje edukacji obywatelskiej, najważniejszy obecnie jej nurt, jakim jest aktywne obywatelstwo, oraz omówione są najważniejsze kompetencje obywatelskie, które powinny być – zdaniem autorki – wzmacniane przez dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie. W ostatniej części przedstawione są przykładowe praktyczne działania związane z edukacją obywatelską osób dorosłych mogące stanowić inspirację dla praktyków.

## — Słowa kluczowe:

dorośli

edukacja obywatelska

aktywne obywatelstwo

kompetencje obywatelskie





# Contemporary Challenges of Adult Civic Education in Poland

Marta Jadwiga Pietrusińska

The aim of this article is to outline contemporary adult civic education in Poland in the context of postmodern challenges and rapid social changes. Civic education definitions are presented together with the concept of active citizenship, which is one of the most significant trends in civic education nowadays. The author also discusses key civic competences that should be developed and strengthened in lifelong learning. The last part of this article presents interesting adult civic education implementations, that could be inspiration for practitioners.

— **Keywords:**

adults

civic education

active citizenship

civic competences



## Wprowadzenie

Edukacja obywatelska może być zdefiniowana jako wszelka „edukacja, szkolenia, podnoszenie świadomości, informowanie, praktyki i działania, których celem jest wyposażenie uczących się w wiedzę, umiejętności, refleksyjność. Jej celem jest rozwinięcie postaw oraz zachowania tak, aby umożliwić uczącym praktykowanie i bronienie ich demokratycznych praw i obowiązków w społeczeństwie, aktywnie uczestniczyć w demokratycznym życiu oraz promować i ochronić demokrację i państwo prawa” (Council of Europe 2010, s. 5–6). Edukacja ta często definiowana jest także jako „wszystkie zorganizowane, systematyczne działania edukacyjne mające na celu wyposażenie **młodzięży i dorosłych** w wiedzę oraz umiejętności niezbędne do uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym” (Raabe, Womela 2008, s. 9–10), chociaż najczęściej prowadzona jest ona w ramach szkolnej edukacji formalnej. W takim podejściu zapomina się jednak, że „uczenie się bycia tolerancyjnym, uczenie się aktywnego uczestnictwa w życiu wspólnoty oraz bycia krytycznym, są to **procesy trwające całe życie**” (Medel-Añonuevo, Mitchell 2003, s. 13). Tym bardziej że w warunkach płynnej nowoczesności użyteczność wybranych kompetencji obywatelskich zmienia się bardzo szybko ze względu na dynamikę procesów politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych (Bauman 2006). Edukacja obywatelska może więc stanowić odpowiedź na wiele problemów społecznych, takich jak globalizacja, nierówności społeczne, niski kapitał kulturowy i niskie wskaźniki zaufania społecznego, brak solidarności społecznej i obywatelskiego zaangażowania (Arbués 2014, s. 226–232). Dlatego też edukacja ta, mająca potencjał kształtowania i modelowania współczesnych społeczeństw, wykorzystywana jest również jako ważny element polityki społecznej w wymiarze polityk edukacyjnych, kulturowych, społecznych czy wspólnototwórczych, zarówno na poziomie globalnym, regionalnym, narodowym, jak i lokalnym.

Warto ponownie podkreślić, że najczęściej edukacja obywatelska kojarzona jest ze szkolną (formalną) edukacją dzieci i młodzieży. Dorosli jeśli już nabywają pewne kompetencje obywatelskie, których przyswajanie i rozwój są głównym celem tego procesu, to robią to w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Wraz z rozwojem człowieka zmieniają się nie tylko jego zdolności poznawcze, co wpływa na nabywanie wiedzy, lecz także stosunek do wartości, co z kolei ma wpływ na kształtowanie się określonych postaw obywatelskich. Ten proces ma również duże znaczenie dla partycypacji społecznej, a przede wszystkim dla źródeł jej motywa-

cji. Dlatego proces edukowania obywatelskiego będzie przebiegać inaczej wśród dzieci i młodzieży, a inaczej wśród osób dorosłych (Zielińska 2008).

Innym ważnym elementem odróżniającym edukację obywatelską dorosłych od edukacji dzieci i młodzieży jest jej transformatywny, a nie dostosowawczy charakter. O ile celem edukacji obywatelskiej tej młodszej grupy jest przede wszystkim przygotowanie dzieci do pełnego uczestnictwa w istniejącej rzeczywistości polityczno-społecznej, o tyle edukacja obywatelska dorosłych powinna przede wszystkim przygotowywać ich do działania na rzecz zmiany społecznej, transformacji środowiska, w którym żyją. Rozszerzając pomysł Marcina Boryczki zakorzeniony w animacji społeczności lokalnych, który nazywa on „radykalną praktyką” (2014, s. 51), na globalny poziom edukacji obywatelskiej osób dorosłych, warto zwrócić uwagę na to, że jej głównym celem ma być „transformacja rzeczywistości oparta na wizji świata sprawiedliwego, zrównoważonego i równego” (tamże, s. 51). Funkcja transformująca może się wyrażać w zmianach na poziomie jednostki, grupy, systemu oraz poziomie globalnym. Oczywiście przeobrażenia mogą dokonywać się na kilku poziomach równocześnie. Np. jeśli w małej miejscowości przeprowadzimy spotkanie dotyczące segregacji odpadów i problemu kryzysu śmieciowego na świecie, to możemy spodziewać się, że na poziomie:

- jednostkowym niektórzy mieszkańcy rozpoczną segregowanie śmieci (zmianę w postrzeganiu znaczenia problemu segregacji);
- grupowym niektórzy mieszkańcy wspólnie zaczną działać w celu zamówienia pojemników do segregowania odpadów;
- systemowym mieszkańcy rozpoczną lobbowanie na rzecz zmiany prawa na bardziej proekologiczne;
- globalnym niektórzy mieszkańcy zaczną kupować produkty, które nie są utylizowane w krajach globalnego Południa.

Transformatywna edukacja obywatelska dorosłych prowadzi zatem do wykształcenia kilku kluczowych kompetencji obywatelskich oraz obszarów ich realizacji: krytycznego myślenia, posiadania wielości perspektyw, budowania dialogu i zarządzania konfliktem, budowania wspólnoty na poziomie lokalnym, narodowym oraz globalnym, angażowania się w działania obywatelskie, niezbędne obywatelom żyjącym w zglobalizowanym, ponowoczesnym społeczeństwie.

Ramy teoretyczne edukacji obywatelskiej osób dorosłych obejmują również: **uczenie się przez poszerzanie** (Engeström 1987 za: Illeris

2006), **uczenie się transformatywne** (m.in.: Illeris 2006, Pleskot-Makulska 2007, Stochmiałek 2012), **uczenie się w kontekście społecznym** (Jarvis 2011) i **uczenie się biograficznego** (Solarczyk-Szwec 2015). Te różnorodne koncepcje andragogiczne pozwalają na zarysowanie trzech znaczących elementów edukacji obywatelskiej dorosłych: osoby uczącego się, sytuacji/doświadczenia uczenia się oraz efektu. Dorosły nabywający kompetencje obywatelskie powinien być traktowany jako osoba posiadająca indywidualny obraz świata oraz nawyki umysłu, wytworzone na podstawie wychowania, życiowego doświadczenia, kultury oraz edukacji (Jarvis 2011). Jego tożsamość ma charakter narracyjny zakorzeniony w strukturze władzy, stosunków klasowych, dyskryminacji, ubóstwa i wykluczenia (Boryczko 2014). Oznacza to, że tożsamość „[...] nie jest dana raz na zawsze i nie jest efektem oddziaływania wpływów zewnętrznych, nie może zatem być opisana substancjonalnie. Wyłania się w procesie rozumienia siebie i innych, analizowania sytuacji i zmieniających się układów otaczającego świata. Cały ten proces ma charakter ciągły, historyczny, wyznaczony ścieżką życia. Na każdym jego etapie człowiek ma możliwość podjęcia pracy biograficznej dzięki swoim narracyjnym zdolnościom oraz umiejętności ich refleksyjnej interpretacji” (Lalak 2014, s. 5). Sytuacja uczenia się z kolei powinna w pewien sposób prowadzić do powstania i doświadczenia zewnętrznego lub wewnętrznego (facylitowanego) konfliktu na poziomie mikro, mezo lub makro (Illeris 2006). Z jednej strony konflikt ma powodować dysonans poznawczy, mogący doprowadzić w konsekwencji do refleksji nad zaistniałą sytuacją, z drugiej zaś powinien, poprzez ukazanie wielości perspektyw, prowadzić do nawiązania dialogu, znalezienia wspólnych ram i zbudowania wspólnoty doświadczenia (Boryczko 2014). W rezultacie proces ten nie tylko prowadzi do zmiany na poziomie indywidualnym w postaci rozwinięcia kompetencji obywatelskich osoby uczącej się, lecz także skutkuje zmianami na poziomie społecznym, m.in.: zwiększeniem się świadomości i solidarności grupowej, inkluzją i emancypacją grup wykluczonych, pojawianiem się nowych dyskursów i kontrnarracji, wzrostem poziomu zaufania społecznego oraz szacunku do rządów prawa; zwiększeniem się partycypacji obywatelskiej.

---

### **Kompetencje obywatelskie jako cel edukacji obywatelskiej**

Współcześnie, zaspokajając potrzeby dynamicznie rozwijających się społeczeństw połączonych globalnymi sieciami i przepływami, w ra-

mach kręgu cywilizacji zachodniej, oraz w obliczu zmian w rozumieniu tego, w jaki sposób uczący się nabywają kompetencje obywatelskie, postuluje się wykształcenie ponowoczesnej koncepcji postawy obywatelskiej oraz sposobu jej rozwijania. Koncept takich postaw, który opiera się na wartościach liberalnych, poszanowaniu inności, inkluzji, gdzie szacunek do ojczyzny współwystępuje z szanowaniem innych kultur i zbiorowości (Wiłkomirska, Fijałkowski 2016), ma stanowić odpowiedź na wzrost ruchów nacjonalistycznych oraz radykalizację i ekskluzywność w obrębie definiowania obywatelstwa. Konserwatywne wartości, do których się one odwołują, dają chwilowe wrażenie upłynnionej i szybko zmieniającej się rzeczywistości. Model obywatelstwa promowany przez ten ruch można nazwać patriotyzmem zamkniętym, opartym na etniczno-narodowej lojalności, ksenofobicznym, zaborczym i wykluczającym (tamże). Aby przeciwdziałać takiej radykalizacji i zawłaszczeniu obywatelstwa, Unia Europejska w swoim dyskursie, będącym jednocześnie punktem odniesienia dla dyskursów i polityk kreowanych przez władze krajowe, kreuje nurt tzw. aktywnego obywatelstwa (*active citizenship*) (Komisja Europejska 2015), definiując je jako:

„Uczestnictwo w społeczeństwie, społeczności publicznej i/lub życiu politycznym, charakteryzujące się wzajemnym szacunkiem, niestosowaniem przemocy, zgodnie z prawami człowieka i demokracją. [...] Waha się od działań kulturalnych i politycznych do ochrony środowiska na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmuje nowe i mniej konwencjonalne formy aktywnego obywatelstwa, takie jak jednorazowe działania polityczne i odpowiedzialna konsumpcja, jak również bardziej tradycyjne formy: głosowanie w wyborach i członkostwo w partiach i organizacjach pozarządowych”

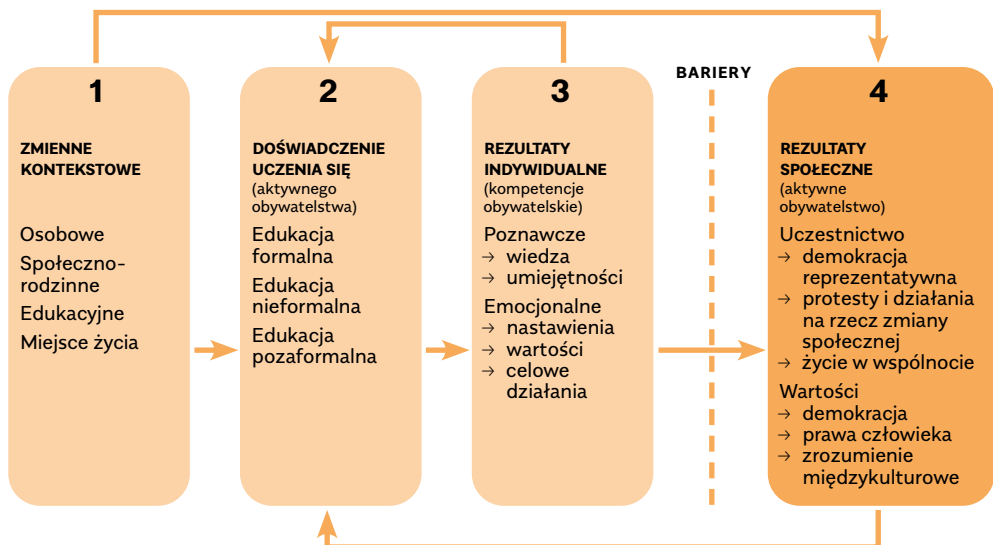
(Hoskins i in., 2006, s. 10–11).

W koncepcji tej zaangażowanie i partycypacja w życiu publicznym są wskaźnikami obywatelskości, czyli osiągnięcia wysoko rozwiniętych kompetencji obywatelskich. Dlatego według tej koncepcji proces edukacyjny najefektywniej zachodzić będzie, kiedy stworzy się odpowiednie warunki społeczne, polityczne i kulturowe uczestnictwa (Gierszewski 2017, s. 75).

Takie podejście jest rozwijane między innymi przez Brynon Hoskins w zaproponowanym przez nią modelu edukacji obywatelskiej (rys. 1) (2006, s. 7). Wynika z niego, że końcowym rezultatem edukacji obywatelskiej jest właśnie uczestnictwo, a kompetencje (wiedza, umiejętności i postawy) stanowią tylko element pomocniczy w stosunku do podejmowanych działań. Efektem końcowym warunkowanym czynnikami indywidualnymi, społeczno-rodzinnymi, edukacyjnymi i środowiskowymi jest aktywność publiczna (polityczna i społeczna).

Pisząc o aktywnym obywatelstwie, warto także przywołać, wiodące w politykach unijnych, tworzone na potrzeby różnych programów Komisji Europejskiej (KE) inne definicje tej koncepcji. Na przykład w ramach programu *Lifelong Learning* aktywne obywatelstwo zostało zdefiniowane jako „kulturowa, ekonomiczna, polityczna/demokratyczna i/albo społeczna partycypacja obywateli w społeczeństwie jako całości, jak również we wspólnotach [lokalnych]” (EU 2001 za: Baet 2003). W *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* wydanym przez Komisję Europejską aktywne obywatelstwo „łączy wiele tożsamości jego członków i pozwala im wносить wkład do ekonomicznego, społecznego, kulturowego i politycznego życia społeczeństwa” (Niessen, Huddleston 2009, s. 102).

Rys. 1. Uczenie się aktywnego obywatelstwa



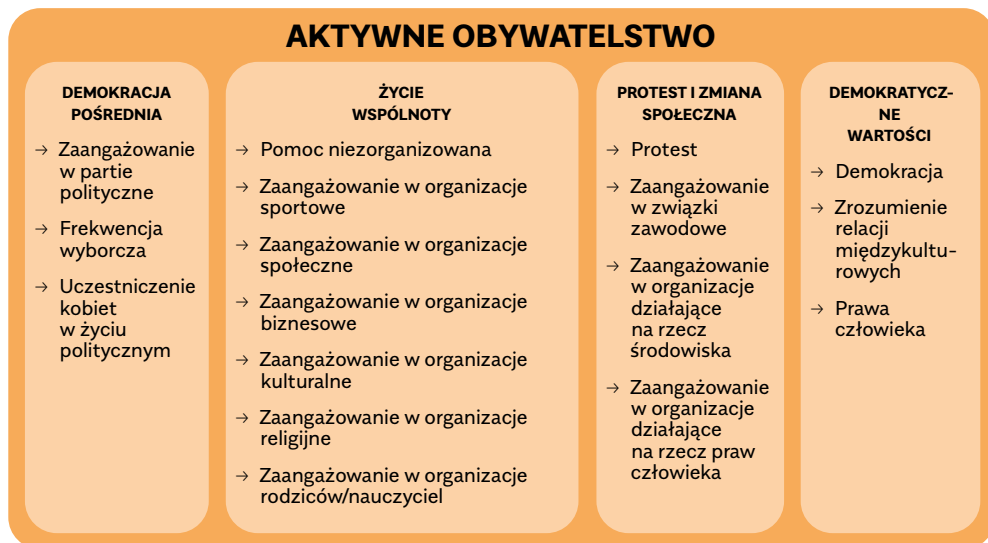
Źródło: Hoskins 2006, s. 7.

Głównym celem tego procesu edukacyjnego jest kształtowanie kompetencji obywatelskich uczących się. W dyskursie *lifelong learning* stanowią one wraz z kompetencjami społecznymi jeden z obszarów kompetencji kluczowych (Parlament Europejski 2006). W zaleceniu tym decydenci łączą kompetencje obywatelskie z postawami prodemokratycznymi, ze wspieraniem praw człowieka, solidarności i równości społecznej, z poszanowaniem i ze wspieraniem różnorodności społecznej, z wiedzą i ze zrozumieniem głównych wydarzeń oraz tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii oraz bieżących wydarzeń społecznych i politycznych, a także z umiejętnościami umożliwiającymi aktywne zaangażowanie w działania społeczne i polityczne na różnych poziomach (unijnym, narodowym, regionalnym, lokalnym, sąsiedzkim) na rzecz zmiany, rozwiązywania problemów i wpływania na rozwój tych różnych poziomów.

Ten, dość wąski, katalog kompetencji obywatelskich rozszerzony został przez Brynon Hoskins i jej współpracowników, którzy na potrzeby badań nad aktywnym obywatelstwem zoperacjonalizowali model kompetencji obywatelskich, umieszczając je w czterech wymiarach (Hoskins i in. 2006) (rys. 2). Pierwsze trzy z nich – życie polityczne, społeczeństwo obywatelskie, życie wspólnoty – dotyczą obszarów, w których uczestniczą obywatele. Czwartym wymiarem są wartości. W każdym z tych zakresów występują różne formy działania. Życie polityczne reprezentowane jest w tym modelu przez demokrację pośrednią i takie jej formy jak różnego typu zaangażowanie w działalność partii politycznych, na przykład bycie aktywnym członkiem, ale też wspieranie ich finansowo; uczestniczenie w wyborach na różnym poziomie; możliwość uczestniczenia kobiet w życiu politycznym.

Wymiar społeczny budują działania na rzecz zmiany społecznej (w tym protesty) m.in. w zakresie ochrony środowiska lub przestrzegania praw człowieka czy aktywność w związkach zawodowych. Protesty obejmują takie aktywności jak podpisywanie petycji, branie udziału w demonstracjach, bojkot produktów i etyczna konsumpcja. Formami tego wymiaru są również: samo członkostwo w wymienionych wyżej organizacjach, wolontariat i przekazywanie donacji. Wymiaru życia wspólnoty dotyczą przede wszystkim uczestniczenie w różnego typu organizacjach lokalnych oraz spontaniczna pomoc. Opierają się one na mało sformalizowanych sieciach powiązań i pozwalają angażować się w życie społeczności lokalnej na co dzień.

Rys. 2. Kompetencje w ramach aktywnego obywatelstwa



Źródło: Na podstawie: Hoskins i in. 2006, s. 11–12.

Wartości są szczególnym wymiarem, ponieważ mają wpływ na każdy z pozostałych wymiarów. Hoskins ze współpracownikami tworzą katalog 11 ważnych wartości ujętych w trzech formach. Pierwszą z nich jest demokracja, której wartości przejawiają się poprzez takie zachowania jak głosowanie, przestrzeganie prawa, posiadanie niezależnej opinii, praca w ramach wolontariatu, aktywność w zakresie polityki. Drugą formą wartości jest zrozumienie relacji międzykulturowych, na które składają się: akceptacja imigrantów lub członków mniejszości rasowych/etnicznych, docenianie znaczenia imigrantów dla społeczeństwa lub uważanie, że stanowią oni zagrożenie. Ostatnią formą są wartości dotyczące praw człowieka: zgoda na równość imigrantów i obywateli oraz przychylność wobec praw przeciwko dyskryminacji w miejscu pracy i przeciwko nienawiści rasowej.

Duża dynamika współczesnych procesów społecznych sprawia, że statyczny model aktywnego obywatelstwa zaproponowany przez Brynon Hoskins przeszło 10 lat temu wydaje się również niewystarczający w kontekście społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Część auto-



rów, którzy odnoszą się do tego podejścia wręcz krytycznie (Kearns 1995, s. 155–175; Davies 2012, s. 3–19; Bee, Guerrina 2014, s. 29–55), uważa, że jest ono osadzone w neoliberalnym dyskursie, któremu obywatele muszą się podporządkować i według którego aktywne obywatelstwo jest jedynym możliwym sposobem realizacji obywatelskości. Jednostki konstruujące i praktykujące obywatelskość w inny sposób nie są uważane za pełnoprawnych obywateli (Kymlicka 1995, s. 146–155). Konstruktivistyczne podejście do obywatelskości podważa taki sposób definiowania tego, kim jest obywatel. Autorzy tego nurtu kładą nacisk na to, z jakich elementów jednostki konstruują swoją tożsamość obywatelską i jak definiują swoje zadania w tej roli (Jochum, Pratten, Wilding 2005, s. 27). Z tej perspektywy wyprowadzanie psa sąsiada może być zachowaniem obywatelskim, jeśli tylko jednostka definiuje je w ten sposób.

Dlatego wielu innych autorów, dostrzegając ograniczenie stworzone przez Hoskins, zaproponowało własne modele kompetencji obywatelskich (Theiss-Morse 1993, McGrew 1999, Noris 1999, Torney-Purta i in. 2001, Keane 2003, Kahne, Westheimer 2004, Heater 2004). Ponieważ jednak w publikacjach tych w sposób wybiórczy, pasujący do stworzonego przez danego autora modelu, kładzie się nacisk na selektywnie wybrane aspekty obywatelstwa, poniżej proponuję syntetyczny katalog kompetencji potrzebnych aktywnemu obywatelowi w płynnej ponowoczesności, stworzony na podstawie przytoczonych powyżej ważnych współczesnych publikacji dotyczących kompetencji obywatelskich.

Każda z kluczowych kompetencji została podzielona na obszary niezbędnej wiedzy, umiejętności i postawy, które powinny stać się efektem działań edukacyjnych z zakresu edukacji obywatelskiej osób dorosłych. Jednocześnie warto zaznaczyć, że jest to pewien abstrakcyjny typ idealny. Nabywanie tych kompetencji odbywa się na pewnym kontinuum, na którego jednym krańcu znajdują się postawy zupełnego braku zainteresowania obszarem obywatelskości, wynikającym z braku nie tylko motywacji, lecz także kompetencji pozwalających świadomie i odpowiedzialnie uczestniczyć w życiu społecznym oraz braku możliwości i zasobów. Drugi kraniec kontinuum opisać można postawami pozwalającymi na pełne i głębokie zaangażowanie obywatelskie. Warto jednak podkreślić, że aby w ogóle mieć możliwość rozwijania opisanych poniżej kompetencji obywatelskich, potrzebne są o wiele bardziej podstawowe kompetencje (np. poznawcze) oraz odpowiednio wysoki kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny. Dlatego działając na rzecz kształtowania kompetencji

obywatelskich osób dorosłych, warto pamiętać, że pewne grupy (np. mniejszościowe; klasa ludowa) mają na wstępie ograniczony dostęp do możliwości uczenia się obywatelskości. W związku z tym w pracy w tym obszarze ze zróżnicowanymi grupami dorosłych należy mieć na uwadze, że wiele działań edukacyjnych z tego zakresu może mieć niezamierzenie wykluczający charakter.

Tabela 1. Planowanie procesu ewaluacji

<b>KOMPETENCJA 1. MYŚLENIE KRYTYCZNE</b>		
<b>WIEDZA...</b>	<b>UMIĘJŹNOŚCI...</b>	<b>POSTAWY</b>
dotycząca demokratycznych ruchów społecznych i tego, w jaki sposób oddziaływać na systematyczną zmianę struktur politycznych (Torney-Purta i in. 2001)	i chęć badania świata oraz podejmowanie refleksji procesami w nim zachodzącymi (Heater 2004);	ciągłe poszukiwanie informacji o procesach i zmianach społecznych oraz politycznych (Torney-Purta i in. 2001)
o możliwościach korzystania z praw i obowiązków obywatelskich na różnych poziomach (lokalnym, regionalnym, narodowym i globalnym) (Keane 2003)	komunikowania swoich pomysłów i idei (McGrew 1999);	podejmowanie krytycznej ewaluacji utartych schematów, rozwiązań i struktur (McGrew 1999)
		odpowiedzialność za podejmowane wybory (Kahne, Westheimer 2004)
<b>KOMPETENCJA 2. POSIADANIE WIELOŚCI PERSPEKTYW, BUDOWANIE DIALOGU I ZARZĄDZANIE KONFLIKTEM</b>		
<b>WIEDZA...</b>	<b>UMIĘJŹNOŚCI...</b>	<b>POSTAWY</b>
podstawowa dotycząca różnic kulturowych i społecznych (Hoskins i in. 2006)	rozpoznawania wielości perspektyw i poszanowanie dla odmienności (Keane 2003)	otwartość na Innego i jego opinie (Keane 2003)
dotycząca procesów grupowych oraz znajomość barier komunikacyjnych (McGrew 1999)	z zakresu komunikacji interpersonalnej (Kahne, Westheimer 2004)	chęć poszukiwania rozwiązań w konfliktach społecznych (McGrew 1999)
i zrozumienie dla innych systemów wartości i ich kulturowego wyrażania (Heater 2004)	organizowania i prowadzenia debat (Kahne, Westheimer 2004)	
<b>KOMPETENCJA 3. BUDOWANIE WSPÓLNOTY NA POZIOMIE LOKALNYM, NARODOWYM ORAZ GLOBALNYM</b>		
<b>WIEDZA...</b>	<b>UMIĘJŹNOŚCI...</b>	<b>POSTAWY</b>
dotycząca kontekstów historycznych, norm i wartości, tradycji oraz dziedzictwa kulturowego spajającego lokalną, narodową i globalną wspólnotę (Torney-Purta i in. 2001)	współdziałania w zróżnicowanych grupach i kontekstach (Hoskins i in. 2006)	chęć współpracy z innymi i otwartości na ich potrzeby (Keane 2003)

	współdziałania w zróżnicowanych grupach i kontekstach (Hoskins i in. 2006)	poszanowanie dla rządów prawa oraz zasad i norm spajających wspólnoty (Kahne, Westheimer 2004)
	budowania zaufania w grupie (McGrew 1999)	poczucie odpowiedzialności za innych członków wspólnoty (Torney-Purta i in. 2001)
	artykulacji i realizacji wspólnych interesów (Kahne, Westheimer 2004)	

**KOMPETENCJA 4. ANGAŻOWANIE SIĘ W DZIAŁANIA OBYWATELSKIE**

WIEDZA...	UMIĘTNOŚCI...	POSTAWY
o działaniach obywatelskich mających miejsce w otoczeniu jednostki na różnych poziomach (Torney-Purta i in. 2001)	podjmowania kreatywnych działań oraz poszukiwania alternatywnych rozwiązań (Hoskins i in. 2006)	odwaga i chęć angażowania się w działania (Kahne, Westheimer 2004)
dotyczącą działań obywatelskich mających miejsce w otoczeniu jednostki na różnych poziomach (Torney-Purta i in. 2001)	organizowania działań obywatelskich na różnych poziomach i obszarach tematycznych (Heater 2006)	elastyczność w przechodzeniu pomiędzy różnymi obszarami aktywności w odpowiedzi na aktualne potrzeby środowiska oraz potrzeba rozwijania swoich kompetencji w tych obszarach (Norris 1999)
potrzebna do organizowania różnego rodzaju działań obywatelskich na różnych poziomach (Kahne, Westheimer 2004)		

Źródło: Opracowanie własne.

## **Edukacja obywatelska dorosłych w praktyce**

W Polsce w odróżnieniu od edukacji obywatelskiej dzieci i młodzieży, która odbywa się głównie w szkole w ramach edukacji formalnej, edukacja dorosłych w tym obszarze przebiega głównie w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Nieliczne inicjatywy, głównie uniwersyteckie, w których ramach kształceni są np. nauczyciele WOS-u, urzędnicy służby cywilnej czy administracji publicznej, kształcą w sposób formalny do zawodu, rozwijają również pewne kompetencje obywatelskie. Podobnie edukacja obywatelska przebiega w ramach doskonalenia kompetencji zawodowych przyszłych liderów lokalnych, edukatorów obywatelskich, nauczycieli WOS-u, opiekunów samorządu uczniowskiego, pracowników młodzieżowych czy pracowników trzeciego



sektora, czyli osób na co dzień aktywnych i chcących się rozwijać. Ma ona charakter głównie edukacji pozaformalnej, doskonalenia zawodowego i podnoszenia kompetencji w celu samorozwoju.

Są to jednak dość specyficzne praktyki, a główną siłą obywatelskiego kształcenia dorosłych jest trzeci sektor – stowarzyszenia i fundacje (Gierszewski 2017). Wśród najbardziej znaczących są takie organizacje jak: Fundacja im. Stefana Batorego, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Akcja Demokracja, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Polska Fundacja im. Roberta Schumana, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Pracownia Obywatelska, Stowarzyszenie 61, Fundacja Edukacja dla Demokracji.

Od kilku lat poza działaniami prowadzonymi przez fundacje i stowarzyszenia na rzecz kształtowania kompetencji obywatelskich zaczynają również pracować samorządy lokalne. Działania te szczególnie widoczne są w dużych miastach, które w ramach koncepcji współzarządzania włączają obywateli oraz instytucje trzeciego sektora w procesy decyzyjne prowadzone na różnych poziomach, w zróżnicowanych obszarach i wymagające różnych form zaangażowania w ramach takich praktyk jak: konsultacje społeczne, komisja dialogu społecznego, budżet partycypacyjny i fundusze sołeckie, inicjatywy lokalne (Kozuch 2004). Współzarządzanie pozwala mieszkańcom rozwijać własną podmiotowość, budować poczucie przynależności i tożsamości lokalnej oraz zwiększa poziom zaangażowania (Gierszewski 2017).

Jednym z najbardziej popularnych obecnie narzędzi lokalnej publicznej edukacji obywatelskiej jest budżet partycypacyjny. Budżet partycypacyjny to „proces decyzyjny, w ramach którego mieszkańcy współtworzą budżet danego miasta, tym samym współdecydując o dystrybucji określonej puli środków publicznych” (Kłębowski 2013). Jest on więc elementem współzarządzania (*local governance*). Poza zwiększaniem transparentności przepływów finansowych w mieście, budowaniem zaufania i porozumienia na linii mieszkańcy-władze oraz wzmacnianiem wizerunku miasta przyjaznego mieszkańcom (Baiocchi, Ganuza 2014, s. 19) może mieć on również silne edukacyjne oddziaływanie. Dzięki budżetowi partycypacyjnemu mieszkańcy mogą pogłębić swoją wiedzę o miejskich mechanizmach konstruowania i wydatkowania lokalnych budżetów, źródłach wpływów finansowych oraz zobowiązaniach budżetowych. Pozwala im on także zdobyć wiedzę z zakresu funkcjonowania samorządu lokalnego, sposobów zarządzania, tworzenia się

i funkcjonowania sieci powiązań samorządowych, relacji samorządu z władzami centralnymi oraz praw mieszkańców (Kłębowski 2013). Co więcej, rozwija umiejętności krytycznego myślenia oraz kontroli działań władzy. Następnym aspektem edukacyjnym budżetu partycypacyjnego jest jego deliberacyjny charakter obejmujący m.in. debaty i konsultacje społeczne (Pape, Lerner 2016). Jak wskazują Anna Koch i Tadeusz Podkański, to właśnie ten element edukacyjny jest „systemowo najważniejszym elementem procesu budżetów partycypacyjnych – a nadal jest słabo rozwinięty” (2015, s. 25). Przygotowywanie projektów w ramach budżetu partycypacyjnego może także wpływać na wzrost wiedzy o potrzebach społeczności lokalnej i umiejętności diagnozowania jej problemów, niezbędnego do przygotowania efektywnych rozwiązań wychodzących naprzeciw wymaganiom wspólnoty. Pozwala to także pozytywnie oddziaływać na wzrost spójności społecznej w danym obszarze oraz może stanowić podstawę do inkluzji grup defaworyzowanych poprzez wysłuchiwanie ich głosu i włączanie ich we współdecydowanie o kierunkach rozwoju dzielnicy.

Warto zwrócić uwagę, że edukacja obywatelska osób dorosłych prowadzona przez organizacje pozarządowe oraz samorządy lokalne ma na celu głównie przeciwdziałać konkretnym problemom społecznym i przygotowywać do sprecyzowanych działań w wyspecjalizowanych obszarach. Do takich działań należą na przykład: edukowanie o budżecie partycypacyjnym (Kłębowski 2013, Bluj, Stokłuska 2015), działania mające na celu zwiększenie frekwencji wyborczej oraz świadomości wyborców (MamPrawoWiedziec.pl; latarnikwyborczy.pl), kontroli obywatelskiej (Fundacja Panoptykon 2015; Szumańska 2014) czy mające na celu integrację migrantów (Fundacja Ocalenie). Taka edukacja ma niestety charakter incydentalny i skierowana jest do bardzo określonej grupy – aktywnej klasy średniej. Dlatego zwraca się także uwagę na wykluczający potencjał takiej edukacji (Pietrusińska, Gromadzka 2018). Oczywiście istnieją w Polsce organizacje pozarządowe (najczęściej organizacje strażnicze)<sup>1</sup> prowadzące ciągłą działalność edukacyjną dotyczącą osób dorosłych. Jak jednak zaznacza Anna Kuliberda: „Elementy kształcenia będą się pojawiać [tam] mimochodem, jako środek

---

1. Między innymi: Stowarzyszenie 61, Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Fundacja Panoptykon, Fundacja im. Stefana Batorego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.

do celu, którym będzie zmiana” (2011, s. 3). Właśnie ta incydentalność i instrumentalne traktowanie edukacji obywatelskiej osób dorosłych prowadzą do poświęcania temu zagadnieniu zdecydowanie mniej czasu i namysłu, również teoretycznego, chociażby w obszarze andragogiki.

### — **Wyzwania edukacji obywatelskiej dorosłych w Polsce**

Słabą stroną polskiej edukacji obywatelskiej dorosłych jest jej wąskie i dość ubogie spektrum oddziaływań, co jednak jest charakterystyczne w ogóle dla tego typu edukacji dorosłych (Gierszewski 2017). Co więcej, na poziomie praktycznych rozwiązań oraz w literaturze przedmiotu i konkretnych działaniach występuje ona na marginesie innych rozważań na temat edukacji dorosłych. Jak wynika z doświadczenia autorki, a także analiz i przeprowadzonej kwerendy, istnieje tylko niewielki zbiór publikacji podejmujących tę tematykę, łączących jednocześnie andragogiczne teorie oraz ich praktyczne implikacje w dziedzinie edukacji obywatelskiej (m.in.: Dziubacka 2009, Kurantowicz 2007, Anette 2005, Maliszewski 2014). Opracowania te jednak dotyczą najczęściej albo jednostkowych, praktycznych rozwiązań (np. raporty dotyczące projektów związanych z aktywnością poszczególnych organizacji pozarządowych) bądź na bardzo wysokim poziomie ogólności opisują problematykę obywatelskości, postaw obywatelskich i edukacji obywatelskiej. O ile więc rozszerzają one zakres wiedzy o edukacji obywatelskiej, zawierają postulaty, które powinny być wprowadzone w życie czy są opisem konkretnych, jednostkowych działań, o tyle na poziomie połączenia założeń teoretycznych, metodycznych i praktycznych nie dostarczają jakże pilnie potrzebnych rozwiązań.

Ten brak w łączeniu dobrze rozwiniętych praktyk z teoretycznymi podstawami pedagogicznymi/andragogicznymi wymaga jak najszybszego uzupełnienia. Kolejnym problemem jest także niedostrzeganie przez teoretyków ani przez praktyków różnic między edukacją obywatelską dzieci i młodzieży a edukacją obywatelską osób dorosłych. Chociażby na poziomie założeń metodycznych problemem przy takim podejściu jest to, że o ile dzieci i młodzież w systemie edukacji formalnej mają podobne kompetencje, więc łatwiej dostosować do nich konkretne narzędzia kształcenia, o tyle dorośli stanowią zdecydowanie bardziej heterogeniczną grupę odbiorców, której proces uczenia się przebiega w zdecydowanie inny sposób. Niestety w ramach działań praktycy bardzo często stosują metody i założenia sprawdzające się

w uczeniu młodszych odbiorców. Wynika to między innymi z ich braku przygotowania andragogicznego.

Działania z zakresu edukacji obywatelskiej osób dorosłych wydadają się pilną potrzebą, odpowiedzią na dynamiczne procesy społeczne, które wymagają od obywateli angażowania się na różnych poziomach. Mając to na uwadze, praktycy powinni z większym zainteresowaniem i namysłem przyjrzeć się temu obszarowi andragogiki, mając jednocześnie na uwadze wykluczający potencjał niektórych koncepcji edukacji obywatelskiej osób dorosłych.

---

## Bibliografia

- Anette, J. (2005), *Lifelong Learning for Active Citizenship through community involvement* [w:] A. Bron, E. Kurantowicz i in. (red.) *“Old” and “New” Worlds of Adult Learning*, Wrocław, s. 434–442.
- Arbués, E. (2014) *Civic Education in Europe: Pedagogic Challenge versus Social Reality*. „Sociology Mind”, nr 4, s. 226–232.
- Baet, H. (2003), *Reconstructing Active Citizenship* [w:] H. Baet (red.), *Adult Education Education and Lifelong Learning. An European view as perceived by participants in an exchange program*, Hamburg: Verlag Dr Kovac, s. 55–68.
- Baiocchi, G., Ganuza, E. (2014), *Participatory budgeting as if emancipation mattered*, „Politics & Society”, nr 42.1, s. 29–50.
- Bauman, Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
- Bee, C., Guerrina R. (2014), *Participation, dialogue, and civic engagement: Understanding the role of organized civil society in promoting active citizenship in the European Union*, „Journal of Civil Society”, s. 29–55.
- Bluj, A. Stokłuska E. (2015), *Budżet partycypacyjny (obywatelski) krok po kroku. Poradnik dla praktyków*, Warszawa.
- Boryczko, M. (2014), *Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej* [w:] Boryczko, M. i.in., *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, Kwidzyn, s. 49–62.
- Council of Europe (2010), *Recommendation CM/Rec (2010) 7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.
- Davies, J. (2012), *Active citizenship: Navigating the conservative heartlands of the New Labour project*, „Policy & Politics”, nr 40 (1), s. 3–19.
- Dziubacka, K. (2009), *Obywatelskość w procesie kształcenia studentów* [w:] A. Szerląg (red.), *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, Wrocław, s. 137–151.



- Fundacja Panoptykon (2015), *Wychowanie do życia w cyfrowym świecie*, Warszawa.
- Gierszewski, D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Kraków.
- Heater, D. (2004), *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*, Manchester.
- Hoskins, B. (2006), *Draft Framework for Indicators on Active Citizenship*, Konferencja: „Working towards Indicators on Active Citizenship”, Ispra.
- Hoskins, B. i in. (2006), *Measuring Active Citizenship in Europe*, European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- Illeris, K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel A. i in., Wrocław.
- Jarvis, P. (2011) *Learning from everyday life* [w:] P. Jarvis (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, London, New York, s. 19–31.
- Jochum, V., Pratten, B., Wilding, K. (2005), *Civil renewal and active citizenship: A guide to the debate*, London.
- Keane, J. (2003), *Global civil society?*, Cambridge.
- Kearns, A. (1995), *Active citizenship and local governance: Political and geographical dimensions*, „Political Geography”, nr 14 (2), s. 155–175.
- Koch, A., Potkański, T. (red.) (2015), *Gra o budżet. Narzędzie zwiększające partycypację w zarządzaniu miastem*, Wrocław.
- Komisja Europejska (2015), *Deklaracja w sprawie promowania, poprzez edukację, obywatelstwa i wspólnych wartości, jakimi są wolność, tolerancja i niedyskryminacja*, Paryż.
- Kożuch, B. (2004), *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, Warszawa.
- Kuliberda, A. (2011), *Czy działalność strażnicza jest nieformalnym forum kształcenia obywatelskiego?*, Warszawa.
- Kurantowicz, E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.
- Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship*, Oxford.
- Lalak, D. (2014), *Wstęp* [w:] M. Boryczko i in., *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, Kwidzyn, s. 5–9.
- Maliszewski, T. (2014), *To become a citizen. The ways of building civic competences of peasants in the Second Republic of Poland*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (70)/2014, s. 35–49.
- McGrew, A. (1999), *Democratising Global Governance. Democratic Theory and Democracy beyond Borders*, „Theoria: A Journal of Social and Political Theory”, nr 94, Governance and Globalisation (December 1999), s. 1–29.

- Medel-Añonuevo, C., Mitchell, G. (red.) (2003), *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, Hamburg.
- Niessen, J., Huddleston, T. (2009), *Handbook of Integration for Policy-Makers and Practicioners*, France.
- Noris, P. (red.) (1999), *Critical citizens: Global support for democratic government*, Oxford.
- Parlament Europejski (2006), *Zalecenie 2006/962/WE w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.
- Pape, M., Lerner, J. (2016), *Budgeting for Equity: How Can Participatory Budgeting Advance Equity in the United States?*, „Journal of Public Deliberation”, vol. 12 Issue 2 Special Issue: Equality, Equity, and Deliberation.
- Pietrusińska, M., Gromadzka, M. (2018), *Edukacja obywatelska dorosłych w Warszawie – w stronę lokalności i aktywności*, „Rocznik Andragogiczny”, vol. 25, s. 115–125.
- Pleskot-Makulska, K. (2008), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny 2007”, s. 81–97.
- Raabe, S., Womela, P. (2008), *Słowo wstępne* [w:] Siellawa-Kobowska K. (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, Warszawa.
- Stochmiątek, J. (2012), *Studia i badania nad teorią uczenia się osób dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4 (79)/2012, s. 7–16.
- Solarczyk-Szwec, H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–133.
- Szumańska, M. (2014), *Perypetie informacji w Internecie. Przewodnik*, Warszawa.
- Theiss-Morse, E. (1993), *Conceptualization of Good Citizenship and Political Participation*, „Political Behaviour”, nr 15 (4), s. 355–380.
- The Partnership for 21st Century Skills (2007).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. i Schulz, W. (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004), *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, „American Educational Research Journal”, nr 41.2 (2004), s. 237–269.
- Wiłkomirska, A., Fijałkowski, A. (2016), *Jaki patriotyzm?*, Warszawa.
- Zielińska, A. (2008), *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*, Warszawa.



Home

# Coaching, tutoring, mentoring – nowe formy edukacji i wspierania rozwoju dorosłych

Monika Grochalska

Artykuł ma przybliżyć zagadnienia związane z coachingiem, tutoringiem i mentoringiem w edukacji dorosłych. Choć pojęcia te zdążyły się już rozpowszechnić na polskim rynku usług rozwojowych, ich rozumienie nie jest jednolite ani jednoznaczne, jak to bywa z różnymi modnymi w obszarze szkoleń terminami. Z tego powodu wyjaśnienie definicyjnych aspektów jest jednym z celów niniejszego tekstu. Istotną jego wartością są też opisane praktyczne zastosowania i potencjalne korzyści ze stosowania coachingu, mentoringu i tutoringów jako metod wspomagających rozwój osób dorosłych zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i organizacyjnym. Do najważniejszych zalet tych metod należy ich potencjał do zwiększenia zaangażowania i motywacji do pracy, rozwoju, zmiany, a także do rozwijania praktycznych kompetencji i poprawy relacji z otoczeniem. Mimo tych oczywistych pożytków coaching jest także ostro krytykowany z uwagi na często pojawiające się przejawy braku profesjonalizmu ze strony niektórych jego praktyków. Zwięzły przegląd prawdopodobnych przyczyn tego zjawiska stanowi jednocześnie zakończenie artykułu.

## — Słowa kluczowe:

coaching  
mentoring  
tutoring  
rozwój  
korzyści  
krytyka



Home

# Coaching, Tutoring, Mentoring - New Forms of Education and Supporting Adults' Development

Monika Grochalska

The text focuses on issues related to coaching, tutoring and mentoring in adult education. Although these concepts have already become popular on the Polish development services market, their understanding is neither homogeneous nor unequivocal. For this reason, the explanation of the definitional aspects is one of the analysis objectives. The text presents practical applications and potential benefits of using these methods to support the development of adults. Negative criticisms of these methods in public discourse is also discussed in the article.

## — Keywords:

coaching  
mentoring  
tutoring  
development  
benefits  
criticism



---

## Wstęp

W ostatnich latach coraz większą popularność zyskują nowe formy wspierania rozwoju dorosłych, zwłaszcza coaching. Dużo o nim słyszymy, ale co tak naprawdę oznacza to słowo? I dlaczego cieszy się tak dużym zainteresowaniem? Obecnie własnych coachów mają prezesi, managerowie, celebryci. Uczą się od nich sprzedawcy, a i tak zwani zwykli ludzie szukają ich porad oraz wskazówek. Żyjemy w kulturze (samo)rozwoju, u której podstaw leży przekonanie, że każdy może osiągnąć wszystko, jeśli tylko dostatecznie mocno chce i się stara. Poprzez przekazy medialne, szczególnie te online, wpaja się nam, że wszyscy możemy się doskonalić i rozwijać, ale uda nam się to zrobić tylko wtedy, gdy jesteśmy do tego przekonani i naprawdę zaangażowani. Dziś zaczynamy zdawać sobie sprawę z tego, że nie tylko nasze własne przekonania, lecz także opinie innych na temat naszych zdolności mogą wpływać na osiągnięcie sukcesu. Natomiast nasza definicja sukcesu bezpośrednio wpływa na wydajność. Często zdarza się, że ograniczamy nasze własne umiejętności i możliwości przez niekorzystne przekonania lub bojkotujemy własne działania przez niewłaściwe zarządzanie czasem. Tymczasem możemy uczyć się na podstawie przeszłych doświadczeń, wykorzystując naszą zdolność do autorefleksji, i budować przyszłość, stawiając realistyczne, ale ambitne cele. Możemy także pomagać innym w ich rozwoju. Aby to robić, nie trzeba być ekspertem, ale trzeba się samemu ciągle rozwijać (Thorpe, Clifford 2011).

Współczesne podejście do rozwoju wywodzi się bezpośrednio z teorii zarządzania. Dawne modele zarządzania opierały się na kontroli i traktowaniu pracowników jak roboty. Jednak ignorowanie emocji pracowników przez menedżerów na dłuższą metę okazało się działaniem samobójczym (Giddens 2012, s. 366–393). To ludzie są siłą napędową organizacji. Jeśli w swojej pracy nie czują się dobrze, to nie będą także z pełnym przekonaniem realizować zadań, które stawia przed nimi pracodawca. Kiedy organizacje umożliwiają swoim pracownikom wszechstronny rozwój, nie tylko w obszarach bezpośrednio związanych z ich obowiązkami, przyczyniają się do pełnego wykorzystania ich potencjału. Poczucie zaangażowania, któremu towarzyszą elastyczne zasady i harmonogram zadań, sprawia, że ludzie są w swojej pracy szczęśliwsi. Zapewnienie takich warunków powoduje, że pracownicy czują się doceniani, i pozwala im głęboko wierzyć we własne umiejętności. Współczesne organizacje inwestują więcej funduszy w rozwój personelu

na poziomie emocjonalnym, zdrowotnym, finansowym, intelektualnym i duchowym niż w rozwój umiejętności zawodowych. W ten sposób można z powodzeniem łączyć zainteresowania pracowników z celami organizacji. Współczesny lider może mieć coachingowe podejście do zarządzania, gdyż tylko w taki sposób może naprawdę zachęcać ludzi do realizacji celów firmy, którą reprezentuje. Najważniejszą umiejętnością nowego lidera jest systematyczne rozwiązywanie problemów oraz gotowość do eksperymentowania. Ta zdolność oznacza, że jest on gotowy do opuszczenia swojej strefy komfortu, kiedy konieczne są zmiany w organizacji. Pracownicy zazwyczaj nie lubią zmian, nawet jeśli są rozsądne i konieczne, natomiast lider musi odrzucić to podejście. Inną ważną umiejętnością jest wykorzystywanie doświadczeń z własnej przeszłości i uczenie się na doświadczeniach innych ludzi. W dzisiejszych czasach lider powinien także efektywnie zarządzać wiedzą w organizacji. Współczesny lider działa w środowisku ciągłych zmian. Organizacja jest miejscem, w którym ludzie pracują w zespołach nad poszczególnymi projektami, często zmieniając grono najbliższych współpracowników i tematy pracy. Prawdziwy lider w takim środowisku powinien inspirować innych do rozwijania swoich talentów, gdyż ogólny rozwój pracownika to jedyne, co daje poczucie spójności, równowagi i przynależności do organizacji. Powinien także być dobrym słuchaczem, o wysoko rozwiniętych umiejętnościach społecznych. Taki lider nie tylko zarządza, lecz także podejmuje wysiłek razem ze swoimi podwładnymi.

---

### **Definicje, różnice terminologiczne**

W opisanych wyżej warunkach to właśnie coaching ze swoją elastycznością i z holistyczną perspektywą patrzenia na człowieka daje szerokie możliwości rozwoju poprzez wspieranie osiągnięcia ważnych celów życiowych. Narodził się w 1974 r. Za jego twórcę uznaje się Timothy'ego Gallweya, który wydał w tym czasie książkę *The Inner Game of Tennis* (1986), dając tym samym początek dzisiejszemu rozumieniu coachingu. Analizował w niej psychologiczne aspekty osiągnięć sportowców w kategoriach „wewnętrznej gry” – gry, którą każdy z nas na co dzień toczy w głębi własnego umysłu z samym sobą. Jest to dialog prowadzony z tą częścią osobowości, która nadmiernie myśli, analizuje, czyli z wewnętrznym krytykiem. Według Gallweya możemy poprawiać uzyskiwane wyniki poprzez modyfikowanie zasad i przebiegu tej wewnętrznej gry. Naszymi przeciwnikami są takie czynniki jak: zdenerwowanie,

zwątpienie, spadki koncentracji, brak wiary w siebie, złe nawyki. Celem gry, którą toczy nasz umysł wspierany przez coachingowe techniki, jest zastąpienie starych i nieefektywnych wzorców zachowań nowymi – pozytywnymi i wspierającymi. Na podstawie tych wniosków Gallwey opracował metodę poprawy wyników w sporcie, a następnie przeniósł ją do świata biznesu. W każdej sytuacji, sportowej, biznesowej czy osobistej, wygrana z „wewnętrznym przeciwnikiem” następuje poprzez zwiększenie osobistej efektywności i wydajności, identyfikację i usunięcie naszych własnych ograniczeń oraz słabości. Przy czym maksymalną wydajność uzyskuje się poprzez pełne wykorzystanie potencjału po usunięciu wszelkich zakłóceń. Tak naprawdę jednak genezy tej metody można poszukiwać już u Sokratesa, który dzięki zadawaniu pytań pozwalał innym dotrzeć do prawd ukrytych głęboko w ich umysłach (Krawczyńska-Zauchna, 2015).

Sam coaching trudno jest jednoznacznie zdefiniować. Do zobrazowania tego procesu można użyć metafory. Wyobraźmy sobie podróżnika płynącego kajakiem z prądem rzeki. Nurt nie zawsze jest spokojny, podróżnik pokonuje wiele przeszkód, ale mimo wszystko płynie przed siebie. Po pewnym czasie zaczyna czuć, że potrzebuje czegoś więcej. Nagle widzi piękną wysoką skałę na prawym brzegu rzeki. Zatrzymuje kajak i postanawia wspiąć się na górę. Ten cel staje się najważniejszy – dostać się na szczyt, nacieszyć się pięknym widokiem i poczuć wielką satysfakcję. Jednak nie jest to łatwe, ponieważ podróżnik umie tylko pływać kajakiem. Wspinaczka to dla niego coś nowego. W takiej sytuacji łatwo stracić zapał. Prawdopodobieństwo osiągnięcia celu zwiększyłoby się, gdyby mu ktoś pomógł. Ktoś, kto nakieruje i podpowie, gdzie bezpiecznie postawić stopę lub rękę, i kto stale przypomina o celu. Ktoś, kto pyta: „Co możesz teraz zrobić, aby przybliżyć się do celu? Jakie zadanie jest teraz najważniejsze? Co zrobisz najpierw?”. Korzystanie z coachingu jest jak wspinaczka na wielką górę z takim pomocnikiem. Coach jest opiekunem i przewodnikiem, ale nie doradcą. Coaching pomaga ludziom znaleźć drogę do samorozwoju i samoświadomości.

Coach inicjuje proces twórczy, który inspiruje do maksymalizacji osobistego i zawodowego potencjału klientów. Sam jest w tym procesie partnerem, ponieważ tylko klient może być ekspertem od swojego życia. Zadaniem coacha jest pomóc odkryć, co klient chce osiągnąć, a następnie zachęcić go do znalezienia i wdrożenia własnych rozwiązań oraz strategii. Coach nie udziela porad, lecz jedynie słucha i zadaje



odpowiednie pytania, aby rzucić więcej światła na wyłaniające się rozwiązania. Natomiast ten, który zna właściwe odpowiedzi, to coachee.

Intensywny rozwój coachingu przypada na lata 90. XX w. W 1992 r. John Whitmore wydał książkę *Coaching. Trening efektywności*, w której przedstawił po raz pierwszy niezwykle popularny, dziś już klasyczny model coachingu – GROW (Whitmore 1992). W tym samym okresie Thomas J. Leonard założył w USA Coach University oraz powstała pierwsza międzynarodowa organizacja zrzeszająca coachów – International Coach Federation (ICF). W 2001 r. powstała druga spośród najbardziej liczących się tego typu organizacji – International Coaching Community (ICC). Obecnie te dwie organizacje wyznaczają profesjonalne standardy coachingu. Próbują go także jasno zdefiniować. Definicja ICF brzmi: „Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania” (ICF Poland). Wyraźny jest tu nacisk na cele biznesowe, na cele i efekty organizacji. Natomiast definicja coachingu przyjęta przez ICC brzmi: „Coaching jest procesem, którego głównym celem jest wzmocnienie klienta/klientki oraz wspieranie go/jej w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany w oparciu o własne odkrycia, wnioski i zasoby” (ICC Poland). Tutaj główną rolę odgrywają dobrostan jednostki i zmiany w jej życiu. Wyraźnie widać, że te dwie definicje się różnią. Dlatego przyjęło się uważać, że styl pracy preferowany i rekomendowany przez obie te organizacje także się różni. ICF przyjmuje „twarde” cele i efekty, które są mierzalne i użyteczne w biznesie. ICC uznaje się za organizację wspierającą miękkie formy coachingu, nakierowane na zmiany osobiste i niewymierne efekty dające jednak poczucie zadowolenia i pełni rozwoju osobistego klientowi.

Często wydaje się, że znacznie łatwiej jest określić, czym nie jest coaching, niż czym jest. Z pewnością coaching nie jest terapią, która koncentruje się na usuwaniu dysfunkcji, braków w relacji i skierowana jest na diagnozowanie tego, co z przeszłości ma wpływ na nasze aktualne zachowania. Coaching koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości, jego celem nie jest leczenie, ale doskonalenie. Nie jest też treningiem. Trener w czasie szkolenia realizuje określone plan i cele, które są ustalone odgórnie przed szkoleniem lub co najwyżej w trakcie szkolenia, natomiast coach nie ustala ani nie narzuca żadnych planów. Opiera się na relacji i procesie, w którym znajduje się klient. Coaching nie jest też mentoringiem, gdyż mentor służy swoim doświadczeniem,

wspiera, podaje gotowe procedury, schematy działania. Coach nie może tego robić. Wszystkie rozwiązania pochodzą od klienta. Coaching nie jest konsultingiem, gdyż konsultant diagnozuje problem, znajduje rozwiązania i podaje zalecenia, wskazówki, nie jest też doradztwem rozumianym jako udzielanie porad i poszukiwanie rozwiązań w obszarach, które powodują dyskomfort, niepokój. Coaching nie jest nauczaniem, podczas którego strumień wiedzy płynie od nauczyciela do ucznia, bo to nauczyciel posiada wiedzę, której nie ma uczeń.

W każdej z tych relacji występuje asymetria. Terapeuta, trener, mentor, konsultant, doradca, nauczyciel są tymi, którzy wiedzą, mają gotowe rozwiązania, schematy działania do wykorzystania. Coach jest partnerem w procesie. Niczego nie narzuca, nie podaje gotowej wiedzy, jego rola ogranicza się do zadawania odpowiednich pytań.

Warto także przyjrzeć się innym metodom pracy nad rozwojem dorosłych, które bywają czasami z coachingiem mylone. Jedną z takich metod jest tutoring. W klasycznym ujęciu jest on kojarzony z procesem uczenia się, w którym ktoś, kto jest dorosły lub jest ekspertem w danej dziedzinie, pomaga komuś, kto jest mniej dorosły lub ma mniejszą wiedzę (Wood, Bruner, Ross, 1976). Często pojawia się też pojęcie tutoringu rówieśniczego (*peer tutoring*), który polega na wzajemnym instruowaniu się dwojga uczących się osób, z których jedna opanowała dany temat lepiej. Jest to tzw. uczenie się przez nauczanie (*learning by teaching*), jedna z najskuteczniejszych metod przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności. Tradycyjnie tutoring utożsamiany był z korepetycjami. Obecnie uznaje się, że może on występować w wielu sytuacjach, relacjach i kontekstach edukacyjnych: między studentami lub uczniami uczącymi się nawzajem, w sytuacji, kiedy studenci uczą uczniów szkół oraz kiedy dorośli posiadający określone umiejętności uczą innych dorosłych lub dzieci (Goodlad, Hirst, 1989). Coraz częściej wykorzystuje się tutoring w wyższej edukacji. Daje to duże możliwości rozwoju studentom, ale wyzwała też wiele niezamierzonych efektów społecznych. W środowisku akademickim jest to nowa metoda, której efekty nie zostały jeszcze gruntownie zbadane (Colvin 2007). Z pewnością praca metodą tutoringu rówieśniczego w mniejszych grupach studentów może być wykorzystywana i przynosi dobre rezultaty, kiedy formalna struktura szkoły/universytetu zakłada tworzenie generalnie dużych grup uczniów/studentów (Topping 1996). Ważne jest, że obecnie tutoring nie jest już tylko modną nazwą tradycyjnych korepetycji,

ale formą pracy osób dorosłych. Tutoring od coachingu różni się tym, że tutor przekazuje konkretną wiedzę lub uczy konkretnych umiejętności, natomiast jest w tym procesie partnerem, podobnie jak coach.

Inną formą pracy jest mentoring. Podobnie jak coaching ma on pomagać w przejmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój, zwiększaniu potencjału i osiągnięciu wartościowych rezultatów (Connor, Pokora 2007). Organizacje coraz częściej stosują i wspierają równoległe mentoring i coaching, dostrzegając pozytywne efekty obu tych form wspierania pracowników. Wzrastające zapotrzebowanie na tego typu usługi sprawia, że ten sektor szybko ulega profesjonalizacji. Coraz precyzyjniejsze stają się też definicje tych usług, aczkolwiek nadal bardzo często terminy takie jak: „coaching”, „mentoring” i „doradztwo” są stosowane zamiennie (Minter, Thomas 2000). Mentoring, w przeciwieństwie do coachingu, nie koncentruje się na krótkoterminowych celach związanych z poprawą funkcjonowania w danym obszarze, ale na długoterminowym i szeroko rozumianym rozwoju kariery zawodowej. Mentor to bardziej doświadczona osoba chcąca dzielić się swoją wiedzą z kimś, kto jest znacznie mniej doświadczony. Ich wzajemna relacja jest oparta na zaufaniu. Mentor ma wiedzę w zakresie obszaru, w którym pracuje ze swoim podopiecznym, coach niekoniecznie musi taką wiedzę posiadać. O mentoringu nadal pisze się znacznie mniej niż o coachingu. Na temat zarówno coachingu, jak i mentoringu brakuje także szeroko zakrojonych badań (Passmore 2007).

---

### **Transfer innowacyjnych form edukacji do Polski**

Nazwa „coaching” pochodzi prawdopodobnie od angielskiego słowa „coach”, oznaczającego „powóz”. To angielskie słowo ma korzenie francusko-węgierskie. Coachingiem początkowo nazywano zajęcie polegające na przewożeniu ludzi. Z metodą rozwoju ma tyle wspólnego, że pozwala klientowi przemieścić się z punktu, w którym jest, do punktu, w którym chce być, czyli dokonać zmiany (Maślankiewicz 2016). Amerykanom słowo „coach” jeszcze ćwierć wieku temu kojarzyło się głównie z trenerem sportowym, Brytyjczykom – z nauczycielem lub korepetytorem. Obecnie coacha utożsamia się z osobistym trenerem (Grzybek 2017). Amerykanin T. Gallwey wnioski ze swojej pracy ze sportowcami rozszerzył na inne dyscypliny, a inni rozwinęli je, tworząc różnorakie modele i sprowadzając do Wielkiej Brytanii. Do Polski coaching przywędrował dwiema drogami. Po pierwsze, za sprawą międzynarodowych firm i globalnych koncernów na początku lat 90. ub.w. Wprowadzenie mechanizmów demokratycznych

i urynkowanie gospodarki spowodowały, że dla zachodnich firm pojawiły się możliwości rozwoju biznesu w Polsce i zaczęły one przenosić nad Wisłę swoje rozwiązania także w zakresie rozwoju pracowników. Po drugie, coaching dotarł do Polski za sprawą osób, które zajmowały się tematyką rozwoju osobistego, w tym NLP (programowaniem neurolingwistycznym). Szybko pojawiły się polskie filie ICC i ICF, zrzeszające coachów i promujące dobre praktyki (Grzybek 2017).

### — **Praktyczne zastosowanie i potencjalne korzyści**

Filary skutecznego coachingu to wyznaczanie realnych celów (koncentracja na dwóch, trzech aspektach funkcjonowania klienta), wzbudzanie motywacji do ich realizacji, budowanie relacji coach-klient opartej na szacunku i zaufaniu oraz pozwalającej na otwartą komunikację, a także rozpoznawanie systemów wartości klienta poprzez stawianie pytań, zaangażowane, uważne słuchanie i obserwację reakcji ciała. Najczęściej przyjmuje się, że coach wnosi w relację z coachee swój niezależny punkt widzenia. Zważywszy jednak na charakter wszelkich relacji międzyludzkich, trudno mówić o pełnym obiektywizmie coacha ze względu na ogólny stan posiadanych przez niego wiedzy i doświadczenia, które i tak zawsze znajdują jakieś odzwierciedlenie w relacji (Passmore 2007).

Według autorów *Podręcznika coachingu* jest to proces pomagania komuś w poprawie wyników poprzez refleksję nad tym, jak stosuje określoną umiejętność i/lub wiedzę (Thorpe, Clifford 2011). Jest to zatem kwestia wspierania rozwoju, a ponieważ rozwój jest ciągiem zmian, coaching bezpośrednio wspiera zmianę i redukcję jej skutków ubocznych. Zmiana zwykle wywołuje strach i opór, a coaching jest wykorzystywany do ich przezwyciężenia, aby można było iść naprzód (Thorpe, Clifford 2011). Z tego powodu jest chętnie stosowany w organizacjach, dla których zmiana jest codzienną koniecznością.

Według Jenny Rogers celem coachingu jest współpraca w celu osiągnięcia pełnego potencjału klienta, zgodnie z jego własną definicją rozwoju i sukcesu (Rogers 2009). Klient jest źródłem zasobów, a zadaniem coacha jest sprawienie, aby klient zaczął z nich korzystać. Odbywa się to poprzez zadawanie właściwych pytań, ustalanie wyzwań i zapewnianie wsparcia. Warunkiem koniecznym takiej współpracy są szacunek i partnerska relacja, ale klient musi być skłonny do dokonywania zmian w swoim życiu (Rogers 2009). Niezależnie od tego, czy klientem w coachingu jest student uniwersytetu czy pracownik organizacji stosującej

nowoczesne metody rozwoju umiejętności, czuje się on doceniony, co z kolei niezaprzeczalnie wpływa na motywację do rozwoju i wprowadzania korzystnych zmian.

Coaching przeplata się w organizacjach z mentoringiem, a czasem także tutoringiem. Mentoring jednak jest pojęciem szerokim. Obejmuje też znacznie szerszy zakres oddziaływań niż coaching i tutoring. W ich zakres wchodzi między innymi dzielenie się ogólnymi uwagami i udzielanie porad dotyczących życia zawodowego, ale także osobistego. Często mentor znacznie przewyższa swojego podopiecznego wiedzą i doświadczeniem, staje się jego autorytetem i wzorem do naśladowania. Natomiast zarówno tutor, jak i coach zazwyczaj zajmują stanowisko równorzędne wobec klienta/ucznia. Ich związek nie ma tak osobistego charakteru. Co więcej, coaching i tutoring dotyczą konkretnych celów, a mentoring dotyczy rozwoju ogólnego (Rogers 2009, Thorpe, Clifford 2011).

Potencjalne korzyści z wprowadzania coachingu, mentoringu i tutoringu jako metod wspomagających rozwój osób dorosłych (zarówno indywidualne, jak i organizacyjne) to:

- zwiększenie zaangażowania i motywacji do pracy / rozwoju / zmiany,
- systematyczna uporządkowana refleksja nad jakością własnej pracy,
- zwiększenie praktycznych kompetencji,
- poprawa relacji z otoczeniem,
- poczucie wsparcia,
- zapobieganie wypaleniu zawodowemu,
- wzmacnianie poczucia własnej wartości,
- rozwój umiejętności uczenia się i samokontroli,
- zmniejszenie poziomu stresu,
- większa świadomość bieżących procesów i kryzysów, które są nieuchronne,
- wzmocnienie kultury wzajemnego uczenia się i współpracy,
- szybka korekcja błędów pojawiających się w procesach w ramach organizacji,
- ciągłe podnoszenie kwalifikacji i jakości pracy,
- poprawa wizerunku – organizacja ucząca się,
- lepszy kontakt menedżerów z pracownikami i większa satysfakcja z wyników pracy.

Jednak warunkiem osiągnięcia takich korzyści jest to, aby te metody wspomagające rozwój pracowników były wprowadzane z pełną świadomością, profesjonalizmem i konsekwencją. Tymczasem w wielu organizacjach w rolę coachów często włącza się zupełnie na to nieprzygotowanych menedżerów, co owocuje tym, że coaching bywa przez pracowników nazywany raczej „czołgingiem” (pojęcie zasłyszane od jednej z menedżerek na szkoleniu coachingowym). Z tego też powodu coaching bywa ostro krytykowany.

### **Krytyczne uwagi i przeciwstawne dyskursy**

Krytyka coachingu i powiązanych z nim form wspierania rozwoju bierze się z braku profesjonalizmu niektórych praktyków nazywających siebie coachami. Nie wszyscy coachowie opierają swoją pracę na teoriach psychologicznych i badaniach akademickich. Stosują często własne pseudoteorie wynikające z indywidualnych doświadczeń i zdroworozsądkowej wiedzy. Natomiast organizacje coachingowe i instytucje zajmujące się kształceniem coachów podkreślają znaczenie kierowania się praktyką ugruntowaną w dowodach naukowych (*evidence-based practice*). Wiedza o tak rozumianym coachingu jest akumulowana, weryfikowana i strukturyzowana (Law, Ireland, Hussain 2007). Tylko taki niepozbawiony podstaw naukowych coaching ma szansę przynosić organizacjom wymierne korzyści (Rock, Page 2014).

Choć minęło już blisko 30 lat od momentu pojawienia się tej formy wspierania rozwoju w Polsce, coaching i praca coachów wciąż budzą emocje, a nawet kontrowersje. To, że coaching jest „patchworkiem metod, technik i modeli” (Grzybek 2017), w połączeniu z brakiem naukowego osadzenia może razić sceptyków. Ponadto obecnie ze względu na swoistą modę na bycie coachem i brak jednoznacznych reguł dotyczących kryteriów progowych wejścia do zawodu, a także brak jasnych standardów kształcenia do wykonywania tej wymagającej profesji, mamy do czynienia z nadprodukcją coachów. Często nazywają się coachami osoby, które przeszły kilkunastogodzinny weekendowy kurs, podczas którego nie jest możliwe opanowanie nawet podstaw tej metody. Coachingiem zaczynają zajmować się osoby, które nie rozumieją jego istoty i/lub zupełnie się do tego nie kwalifikują. Czasem nawet certyfikowani coachowie bywają nadmiernie wycofani w kontaktach, zachowują się w sposób nadmiernie egzaltowany lub mają kłopoty z jasnym wyrażaniem własnych myśli. Nie przyczynia się to do kształtowania dobrego wizerunku ani metody, ani

branży (Grzybek 2017). Jak grzyby po deszczu powstają portale internetowe, które wychwytyją takich pseudocoachów i nagłaśniają ich nieskuteczne praktyki. Na rynku polskim, który nie jest zbyt zamożny, coaching uchodzi często za zbytek. Mało kto spośród indywidualnych klientów jest skłonny dużo płacić za tego typu usługi. Natomiast firmy wolą płacić za specjalistów już sprawdzonych. Przy dużej podaży wypuszczanych na rynek coachów owocuje to dużą konkurencją o potencjalnych klientów. Sam system certyfikacji nie sprzyja utrzymywaniu wysokiego poziomu usług, ponieważ potencjalny coach, aby uzyskać akredytację, oprócz opanowania teorii musi jeszcze przeprowadzić określoną liczbę godzin sesji coachingowych. Nadprodukcja potencjalnych coachów sprawia, że dla certyfikatu są oni gotowi prowadzić wątpliwej jakości sesje coachingu za darmo. Robert Grzybek (2017) zwraca uwagę, że krytycy coachingu często błędnie utożsamiają z nim również masowe seminaria motywacyjne oraz MLM (marketing sieciowy). Tymczasem prawdziwy coaching nie ma z tym nic wspólnego. Przyczyną „czarnego PR-u” jest też to, że samo słowo „coaching” jako bardzo modne i „sprzedające” usługę zaczyna występować w niezliczonej ilości kombinacji z nazwami innych usług zupełnie z coachingiem niezwiązanych, np. coaching włosów (określenie usług fryzjerskich) czy coaching skóry (jako modna nazwa usług kosmetycznych).

Jedną z podstawowych przesłanek kultury rozwoju jest to, że sami coachowie i trenerzy dyktują trendy oraz definiują kryteria rozwoju. To może budzić wątpliwości i podejrzenia o manipulację. Zawsze istnieje takie ryzyko, gdy trendy są w pewnym stopniu narzucane przez tych, którzy jednocześnie pomagają innym w procesie samorealizacji, oferując płatne usługi szkoleniowe i coachingowe. Naturalnie rodzi się pytanie, czy nie jest to jedynie iluzja rozwoju wspierana przez tych, którzy żyją z nauczania i doskonalenia innych. Media, które przyczyniają się do tworzenia kultury rozwoju, obejmują „rozwojowe” portale internetowe, profile sieci społecznościowych i strony fanów oraz czasopisma tematyczne. Wszystkie one jednocześnie reklamują różnorodne zorientowane na rozwój usługi edukacyjne i doradcze. Nie można pominąć związanych w tym kwestii etycznych (Sidor-Rządowska 2012). Tymczasem prawdziwy coaching, prowadzony na podstawie badań i teorii naukowych oraz zgodnie z zasadami etycznymi, może być użyteczny w zakresie wdrażania zmian w organizacjach i w życiu osobistym klientów. Może też przyczyniać się do utrzymania ich trwałości, a tym samym poczucia integralności i ogólnego dobrostanu.

## Bibliografia

- Connor, M., Pokora, J. (2007), *Coaching and Mentoring at Work: Developing Effective Practice*, Maidenhead.
- Gallwey, W.T. (1986), *The Inner Game of Tennis*, England.
- Giddens, A. (2012), *Socjologia*, Warszawa.
- Goodlad, S., Hirst, B. (1989), *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*, England.
- Grzybek, R. (2017), *Coaching odczarowany. Narzędzia i rozwiązania biznesowe*, Warszawa.
- Krawczyńska-Zaucha, T. (2015), *Zastosowanie metody sokratejskiej w nowoczesnym zarządzaniu – rzeczywistość czy iluzja?* [w:] L. Kopciuch (red.), *Filozofia a praktyka*, Lublin.
- Law, H., Ireland, S., Hussain, Z. (2007), *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*, Chichester.
- Maślankiewicz, P. (2016), *Tutoring, coaching, mentoring – współczesne formy edukacji i rozwoju człowieka*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 6, s. 382–391.
- Minter, R.I., Thomas, E.G. (2000), *Employee Development Through Coaching, Mentoring and Counselling: A Multidimensional Approach*, „Review of Business”, nr 21 (1/2), s. 43–47.
- Passmore, J. (2007), *Coaching and mentoring: The role of experience and sector knowledge*, „International Journal of Evidence based Coaching and Mentoring”, Summer (Special Issue 1), s. 10–16.
- Rock, D., Page, L.J. (2014), *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*, Warszawa: Co & Me Publishing.
- Rogers, J. (2009), *Coaching*, Gdańsk.
- Sidor-Rządkowska, M. (2012), *Profesjonalny coaching: Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Warszawa.
- Thorpe, S., Clifford, J. (2011), *Podręcznik coachingu: podręcznik szkolenia, niezbędnik dla instruktorów i menedżerów*, Poznań.



- Topping, K.J. (1996), *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*, „Higher Education”, nr 32, s. 321–345.
- Whitmore, J. (1992), *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose. The principles and practice of coaching and leadership*, London.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 17, s. 89–100.



---

## Netografia

- Coaching – ICF Polska, [icf.org.pl/coaching](http://icf.org.pl/coaching), dostęp 20.12.2017 r.
- Colvin, J.W. (2007), „Peer tutoring and social dynamics in higher education, Mentoring & Tutoring”, 15 (2), s. 165–181.
- ICC Poland – Coaching, [www.iccpoland.pl/pl/centrum\\_prasowe/coaching\\_a\\_inne\\_dyscypliny\\_rozwoju](http://www.iccpoland.pl/pl/centrum_prasowe/coaching_a_inne_dyscypliny_rozwoju), dostęp 20.12.2017 r.





Home

# Powroty do edukacji formalnej, czyli dojrzały studenci i ich potrzeby

Monika Gromadzka

Celem artykułu jest podjęcie dyskusji dotyczącej dojrzałych studentów oraz ich specyficznych potrzeb związanych z funkcjonowaniem w nowej roli. Przytoczono wyniki jakościowych badań nad funkcjonowaniem społecznym dojrzałych wiekiem studentek (powyżej 40. r.ż.), które rozpoczęły kształcenie w niepublicznej szkole wyższej. Obecnie jedynym ułatwieniem, z którego mogą skorzystać ludzie dojrzały myślący o rozpoczęciu edukacji wyższej, jest *recognition of prior learning* (RPL). W świetle przedstawionych wyników badań wydaje się to niewystarczające. W niniejszym tekście przedstawiono główne problemy wyłaniające się z narracji studentek oraz przywołano ich pomysły, które ułatwiłyby efektywniejsze poradzenie sobie z tymi problemami.

## — Słowa kluczowe:

dojrzały studenci  
studenci nietradycyjni  
edukacja formalna  
szkolnictwo wyższe



# Returns to Formal Education – Mature Students and their Needs

Monika Gromadzka

The purpose of this paper is to open a discussion regarding mature students and their particular needs deriving from their new roles. The text presents the results of the qualitative research on social functioning of mature (aged over 40) female students who began education in private higher education institutions. Currently, recognition of prior learning (RPL) is the only facilitation dedicated to mature adults who consider entering higher education. In the light of research presented, RPL seems to be insufficient. This paper discusses the main difficulties emerging from the students' narrations and their proposals of solutions which could efficiently overcome these challenges.

— **Keywords:**

mature students

nontraditional students

formal education

higher education



## Wprowadzenie

Ostatnie dziesięciolecie przyniosły wiele przemian: społecznych, kulturowych, gospodarczych czy politycznych. W Polsce – z racji uwarunkowań historycznych – przemiany te zachodzą z niespotykaną wcześniej szybkością. W czasach PRL większość młodych osób wybierała drogę kształcenia zawodowego jako tę, która mogła w przyszłości doprowadzić do względnie stałego zatrudnienia i bezpieczeństwa finansowego. Zmieniające się realia przyczyniły się jednak do większego egalitaryzmu szkoły wyższej – odblokowane zostały aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych (Pleskot-Makulska 2015), a stosunkowo powszechny był pogląd, że wykształcenie wyższe otwiera drogę do wysokich pozycji społecznych (Malewski 2011). Wpłynęło to na rozwój sieci instytucji szkolnictwa wyższego: obecnie w Polsce funkcjonuje ok. 300 szkół wyższych (w większości niepublicznych), wykształcenie wyższe staje się powszechne, a dyplom uczelni przestaje być poszukiwanym kredecjałem. Te zmieniające się realia rynku edukacyjnego i zawodowego w pewien sposób zmuszają nas do bardziej świadomych wyborów edukacyjnych. Dlatego też coraz więcej osób, które z różnych przyczyn nie mogły rozpocząć studiów po skończeniu szkoły średniej, zabiega teraz o podwyższenie kwalifikacji na drodze edukacji formalnej. Przemiany zachodzące we współczesnym szkolnictwie wyższym, szczególnie wprowadzenie nowych rozwiązań, które mają wspierać ideę LLL (ang. *lifelong learning*), m.in. uznawalności efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną, tzw. RPL (ang. *recognition of prior learning*), stały się impulsem do podjęcia badań nad funkcjonowaniem społecznym dojrzałych wiekiem studentów. Tym, co odróżnia studentów dojrzałych wiekiem (tzw. *mature students*) od studentów tradycyjnych, są wiek oraz przerwa pomiędzy aktywnościami edukacyjnymi wpisanymi w obszar kształcenia formalnego. Dość specyficzną grupę stanowią kobiety, które – jak wynika z teorii i badań psychologicznych – z racji płci są bardziej narażone na naciski społeczne i częściej doświadczają problemów związanych z funkcjonowaniem społecznym (napięcie w roli, konflikt ról). W niniejszej publikacji przytaczane będą przede wszystkim wyniki badań własnych, w których grupą badawczą były właśnie dojrzałe studentki niepaństwowych szkół wyższych<sup>1</sup>.

1. W 2018 r. prowadzony był też projekt dotyczący osób (obojsza płci) studiujących na uniwersytetach, ale stopień zaawansowania prac nie pozwala jeszcze na opublikowanie wyników.

Eksploracje te wpisują się w nurt interpretatywnych badań jakościowych, a prowadzono je przy wykorzystaniu narracyjnego wywiadu biograficznego (BNIM) (Wengraf 2012). Kobiety, z którymi prowadzone były wywiady, do swojego repertuaru ról (konglomeratu) dodały jeszcze jedną: studenta. A przecież nie ulega wątpliwości, że chociaż okres średniej dorosłości może być czasem samorealizacji (szczególnie na gruntach zawodowym i rodzinnym), jest również okresem, w którym jednostka odczuwa najsilniejsze naciski ze strony społeczeństwa. Z tego też powodu kwestia potrzeb (ułatwień, dodatkowych zasobów itd.) stanowiła znaczącą część ich narracji i jest też przedmiotem tego artykułu.

### ***Mature student* – (nie)nowy termin**

W polskiej literaturze przedmiotu odnaleźć można podział na studentów nietradycyjnych i tradycyjnych. Nie ma on jednak swojego odzwierciedlenia w rzeczywistych rozwiązaniach organizacyjnych. Przyjmuje się, że każdy student jest dorosły (Kurantowicz 2007). Założenie takie implikuje, że w odróżnieniu od sytuacji dojrzałych studentów (zaliczanych do grupy studentów nietradycyjnych) w krajach anglosaskich czy skandynawskich w Polsce jedynym wsparciem jest nadal wprowadzone niedawno RPL.

Rodzi się jednak pytanie: czy studenci w okresie średniej dorosłości są grupą specyficzną, którą należy w jakiś sposób wyszczególnić z ogółu wszystkich studentów? W Polsce na poziomie instytucjonalnym takie rozróżnienie nie funkcjonuje. Studenci dojrzały traktowani są na równi z innymi studentami. Jedynym udogodnieniem jest ustawowo wprowadzony do sektora szkolnictwa wyższego wymóg prowadzenia procedury uznawania efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną. Proces RPL jest jednak wynikiem realizacji przyjętych przez całą Unię Europejską idei *Lifelong Learning* i *Lifewide Learning*, szczególnie wprowadzenia Polskiej Ramy Kwalifikacji, która musi być kompatybilna z ramą unijną. W literaturze przedmiotu można jednak spotkać rozgraniczenie studentów tradycyjnych i nietradycyjnych. Czasem zamiennie używane są terminy „student nietradycyjny” i „student dojrzały”. Nie są to jednak terminy tożsame. Termin „student nietradycyjny” trudny jest do jednoznacznego zdefiniowania, gdyż czynniki brane pod uwagę w celu określenia, czy student należy do grupy studentów tradycyjnych, czy raczej nietradycyjnych, zależą

od polityki poszczególnych krajów<sup>2</sup>. Z tymi problemami borykać się muszą także badacze skupieni wokół międzynarodowych projektów dotyczących szkolnictwa wyższego (np. PRILHE czy RANHLE). W definicji przyjętej przez członków zespołu projektowego RANHLE uznano, że student nietradycyjny to dojrzały człowiek podejmujący kształcenie na poziomie wyższym, nieposiadający uprzednich doświadczeń i kwalifikacji w wyższej edukacji (strona projektu RANHLE). Osoby, które nie są w tradycyjnym wieku studenckim, zaliczane są do szerszej grupy studentów nietradycyjnych. National Center for Education Statistics (NCES), czyli amerykańskie Narodowe Centrum Statystyczne, uznaje jednak, że cechą charakterystyczną studenta nietradycyjnego może być nie tylko wiek<sup>3</sup>, lecz także któryś z sześciu innych czynników:

- posiadanie osób zależnych na utrzymaniu,
- uczęszczanie przynajmniej przez część roku na zajęcia w systemie *part-time*,
- praca zawodowa w wymiarze minimum 35 godzin tygodniowo,
- nieukończona szkoła średnia,
- bycie samotnym rodzicem,
- bycie niezależnym finansowo.

Tak szeroki zakres definicji sprawił, że już na początku XXI w., w roku akademickim 1999/2000, prawie 73 proc. amerykańskich studentów można było określić jako nietradycyjnych (Ross-Gordon 2011). A liczba amerykańskich studentów nietradycyjnych wzrasta. Wprowadzono więc trzy stopnie bycia nietradycyjnym studentem. Student nietradycyjny w stopniu minimalnym to taki, który ma tylko jedną z wymienionych cech, średnio nietradycyjny student charakteryzuje się dwiema lub trzema cechami, a osoby spełniające przynajmniej cztery kryteria są określane jako studenci nietradycyjni w stopniu znacznym. Oznacza to, że termin „student nietradycyjny” ma o wiele szerszy zakres. W związku

2. W niektórych krajach osoby należące do tej grupy w ogóle nie są traktowane jako szczególnie uczestnicy procesu kształcenia. Przykładem jest Polska, gdzie nie ma żadnych dodatkowych zapisów prawnych o charakterze ogólnonarodowym, określających sytuację studentów nietradycyjnych; nie ma też takowych zapisów w dokumentach poszczególnych szkół wyższych.
3. Interesujące jest też, że uznano, iż studentem nietradycyjnym jest także ten, którego przerwa między szkołą średnią a rozpoczęciem studiów wynosiła zaledwie jeden rok kalendarzowy.



z tym w wielu krajach funkcjonuje dodatkowy termin odnoszący się wyłącznie do wieku studentów – *mature student*<sup>4</sup> (dojrzały student).

Polityka dotycząca *mature students* zależy po pierwsze od ustawodawstwa kraju, po drugie – od rozwiązań funkcjonujących na danym uniwersytecie. Większość uniwersytetów w krajach, w których funkcjonuje status *mature student*, dba o różnego rodzaju wsparcie dla osób po pewnym roku życia<sup>5</sup>. Zazwyczaj już na etapie tzw. dni otwartych organizowane są oddzielne spotkania dla osób dojrzałych. Podczas tych spotkań nie tylko zachęca się uczestników do studiowania, lecz także porusza się kwestie dla nich ważne: pożyczki, opiekę nad dziećmi itp. Przykładowo Uniwersytet Cambridge w Wielkiej Brytanii nie prowadzi oddzielnej rekrutacji dla osób powyżej 21. r.ż.<sup>6</sup>, ale kiedy taka osoba już dostanie się na studia, ma możliwość zamieszkania w jednym z czterech<sup>7</sup> college'ów przeznaczonych przede wszystkim dla starszych studentów. W niektórych można zamieszkać z partnerem, czasem też z dziećmi. Każdy dojrzały student zobowiązany jest płacić za studia, podobnie jednak jak studenci regularni może się starać o pożyczkę studencką<sup>8</sup>. *Mature students* na tym uniwersytecie wspierani są na wiele różnych sposobów. Po pierwsze, w każdym college'u (zarówno regularnym, jak i tym dla dojrzałych studentów) są tutorzy wspierający studentów pod względem naukowym i społecznym. W college'ach dla osób po 21. r.ż. kadra jest dodatkowo przygotowana do udzielania szczególnej pomocy ludziom wracającym do uczenia się po kilku-kilkunastu latach. We wrześniu każdego roku organizowany jest Prep

- 
4. W USA często występuje też określenie *adult student*.
  5. W niektórych krajach o taki status można się ubiegać już wtedy, gdy ma się 21 lat (np. Wielka Brytania), w innych trzeba mieć ukończone 23 lata (Republika Irlandii).
  6. Na tym uniwersytecie status *mature student* otrzymuje osoba, która ma minimum 21 lat i nie ukończyła wcześniej żadnych innych studiów. Składa się wtedy aplikację jako *mature student*, ale wymogi, dokumenty i listy rankingowe są wspólne.
  7. W skład Uniwersytetu Cambridge wchodzi 29 college'ów i każdy nowy student musi zostać do któregoś przydzielony. Niektóre college'e są przeznaczone tylko dla studentów wybranych kierunków, w innych kryterium kierunku nie jest ważne. Na uniwersytecie funkcjonują też cztery college'e, w których mieszkają przede wszystkim osoby mające status *mature student*. Te college'e to: Hughes Hall, Lucy Cavendish (kobiety), St. Edmund's i Wolfson.
  8. Pożyczki studenckie są w Wielkiej Brytanii udzielane na bardzo preferencyjnych warunkach. Większość aplikujących otrzymuje zgodę na pożyczkę, a jeśli po ukończeniu studiów absolwent będzie zarabiał mniej niż 21 tys. funtów rocznie, to spłaty zostaną zawieszane aż do momentu, kiedy jego zarobki osiągną ten poziom.

Course dla osób ze statusem *mature students*. Są to swego rodzaju dni adaptacyjne, podczas których studentów zaznajamia się z zapleczem uniwersyteckim, podstawowymi umiejętnościami studenta (m.in. korzystaniem z bibliotek czy nawet sposobem pisania esejów) i możliwościami dofinansowania studiów. Większość brytyjskich uniwersytetów w mniejszym lub większym stopniu stara się też zapewnić studentom mającym już rodziny pomoc w opiece nad dziećmi.

W Republice Irlandzkiej status *mature student* może otrzymać osoba powyżej 23. r.ż. Taki status znacząco wpływa na rekrutację i dalsze funkcjonowanie w społeczności akademickiej. Żeby zrozumieć związane z nim ułatwienia, trzeba poznać metody rekrutacji na uniwersytety w Irlandii. Studenci przyjmowani są na studia na podstawie wyników *Leaving Certificate*. Na niektóre kierunki, np. artystyczne, może zostać przeprowadzona dodatkowa selekcja. Walka o miejsca na wybranych uniwersytetach jest niełatwa. Ukończenie Trinity College, najbardziej renomowanej irlandzkiej uczelni, otwiera drzwi do kariery, dlatego na część kierunków bardzo trudno się dostać. Dzięki polityce kraju – promującej wyższe wykształcenie – każdy ma szansę studiować, a jeśli spełni się dodatkowe wymagania<sup>9</sup>, to można zostać zwolnionym z opłat za studia. Podstawą do ubiegania się o miejsce na studiach na tych nieco korzystniejszych warunkach jest wykazanie, że kierunek, który się wybiera, jest zgodny z dotychczasową ścieżką kariery bądź zainteresowaniami (w drugim przypadku szanse na otrzymanie statusu mogą się jednak zmniejszyć). Należy przedłożyć wszystkie dokumenty świadczące o wykonywanym zawodzie, szkoleniach, a nawet zainteresowaniach oraz odbyć rozmowę kwalifikacyjną. Jeśli władze uniwersytetu uznają, że ukończenie danego kierunku jest niezbędne do rozwoju dalszej kariery, to wyrażą zgodę na przyjęcie studenta. Na irlandzkich uniwersytetach można zauważyć liczne udogodnienia dla dojrzałych studentów: od opieki nad dziećmi, przez pożyczki i możliwości zakwaterowania z rodziną, aż do osobistych tutorów wspierających rozwój naukowy.

Z kolei w Szwecji dojrzały student to ten, który rozpoczyna kształcenie po skończeniu 25 lat, a wcześniej zdobył doświadczenie zawodowe. Realizuje on ten sam program co młodszy studenci. Jeśli jednak

---

9. Wymagania te, określone przez Government Free Fees Initiative, to: studiowanie w pełnym wymiarze godzin na studiach dziennych, zaliczenie poszczególnych lat w terminie i posiadanie obywatelstwa Republiki Irlandzkiej.

w jakimś obszarze ma zbyt duże luki, to musi je uzupełnić, chcąc kontynuować kształcenie na uniwersytecie (Angelii, Bron 1997 za: Jurgiel--Aleksander 2013).

Jak widać, wiele krajów ma własne, specjalne rozwiązania umożliwiające dojrzałym studentom wejście (bądź powrót) do szkolnictwa wyższego, gdzie gdzieś zaś wsparcie udzielane jest także już po rozpoczęciu studiów. W Polsce wsparcie ogranicza się tylko do wprowadzenia RPL, nie ma jednak instytucjonalnych rozwiązań wspierających dojrzałych studentów już w trakcie studiowania. Problem nie jest marginalny. Choć nie ma dokładnych danych dotyczących liczby studentów powyżej 40. r.ż., to obserwując studentów uczestniczących w niestacjonarnym trybie studiowania, można stwierdzić, że stanowią oni znaczącą część studentów szkół wyższych. Studenci nawet z racji wieku i faktu zakorzenienia w innych rolach zarówno inaczej odbierają rzeczywistość szkoły wyższej, jak i mają związane z tym specyficzne potrzeby (por. Gromadzka 2016). Badania jakościowe, mimo że prowadzone zazwyczaj na niewielkiej grupie, pomagają ukazać świat widziany oczami badanego. Z tego też powodu badania własne, o których mowa na początku artykułu, ukazały to, jak złożony jest problem funkcjonowania społecznego dojrzałych studentów, i kwestię potrzeb z tym związanych oraz podkreśliły zdecydowanie, że temat ten wymaga głębszych eksploracji.

## **Okres średniej dorosłości – samorealizacja czy ciągle napięcia?**

Cechą charakterystyczną okresu średniej dorosłości jest duża indywidualizacja ścieżek rozwoju. Relatywnie mało jest, w porównaniu z wcześniejszymi fazami normatywnych, zmian rozwojowych, których czas wystąpienia, tempo i natężenie można przewidywać u większości jednostek (Appelt 2013). Przykładowo 45-letnia kobieta może być zarówno babcią, jak i matką noworodka, może też dopiero rozpoczynać swoją ścieżkę zawodową lub mieć już ugruntowaną pozycję w świecie pracy. Przemiany sytuacji społeczno-ekonomicznej oraz postęp technologiczno-medyczny wpłynęły na zmiany w zegarach: biologicznym i społecznym. Trudno więc dziś mówić o jednym zestawie zadań przypisanym do danego okresu rozwojowego. Dlatego portret okresu średniej dorosłości dokonany został nie przez przywołanie wielu obecnych w literaturze przedmiotu koncepcji i teorii rozwoju człowieka, a przez opisanie charakterystycznych zmian i zjawisk, które wystąpić mogą w okresie średniej dorosłości. Zostały one

pogrupowane według klucza, którym stała się triada Arystotelesa, czyli według podziału na: *somę* (naturę biologiczną człowieka), *psyche* (naturę psychiczną) i *polis* (naturę społeczną).

U obu płci w okolicach 40. r.ż. widoczne są pierwsze oznaki starzenia się organizmu, które w końcowej fazie tego okresu przybierają na sile. Ogólny stan zdrowia zależy od aktywności fizycznej jednostki. Podkreśla się, że przy odpowiedniej dbałości o zdrowie osoba w okresie średniej dorosłości może utrzymać kondycję fizyczną podobną do kondycji przeciętnego 30-latka. Na początku okresu średniej dorosłości rozpoczyna się trwały proces zmniejszania się gęstości synaps w mózgu. Wprawdzie ich zanikanie przebiega podobnie jak wcześniej, jednak proces nadbudowy jest znacznie powolniejszy, co w okresie późnej dorosłości prowadzi do spadku masy właściwej mózgu (Bee, Boyd 2008, s. 467). Po 40. r.ż. zmienia się też prędkość wykonywania zadań poznawczych. Neuropsychologowie upatrują przyczyny tych problemów w różnicach w przetwarzaniu poznawczym, które stają się mniej selektywne niż we wcześniejszych latach życia człowieka<sup>10</sup> (Bee, Boyd 2008, s. 467). Po 40. r.ż. rośnie ryzyko wzrostu ciśnienia śródgałkowego (Boerner 2002 za: Olejnik 2011, s. 312), co może prowadzić do takich schorzeń jak np. jaskra. W wieku średnim wzrok ogólnie się pogarsza. Zmiany dotyczą przede wszystkim: ostrości widzenia, zdolności akomodacyjnej oka, tolerancji na słabe oświetlenie (Olejnik 2011, s. 313). W końcowym okresie średniej dorosłości zaczynają się zmiany w obrębie pola widzenia, a u niektórych ludzi zaczyna płowieć tęczęwka.

Zmiany dotyczą też zdolności słuchowych człowieka. Obniża się wydolność całego aparatu słuchowego, przede wszystkim w słyszeniu dźwięków o wysokiej częstotliwości. Nie ma jednak wyników badań, które świadczyłyby niezbicie o tym, że zmiany te są związane z wiekiem, a nie z wpływami środowiska. Wiadomo jednak, że powolnemu zwyrodnieniu ulegają struktury ucha wewnętrznego i nerwy słuchowe – efekty tego procesu będą odczuwalne w późniejszym okresie.

Zauważalne stają się zmiany w wyglądzie zewnętrznym: na twarzy pojawiają się zmarszczki, włosy tracą barwnik, zmienia się budowa ciała (jest to związane przede wszystkim z odkładaniem się tkanki tłuszczowej i zmianami w szkielecie). W okresie średniej dorosłości zmniejsza się

---

10. Oznacza to, że podczas wykonywania zadań związanych z przetwarzaniem poznawczym uaktywniają się większe obszary mózgu niż u osób młodszych.

gęstość skóry, która traci również więcej wody. Zmarszczki mimiczne stają się coraz bardziej widoczne, pojawiają się też zmarszczki związane z procesem wiotczenia skóry. Zmiany te można zaobserwować prawie na całym ciele, gdyż skóra nie jest już w stanie ściśle powlekać mięśni, a podskórna warstwa tłuszczu staje się coraz cieńsza. Ludzie w średnim wieku częściej od młodych dorosłych zapadają na choroby cywilizacyjne, m.in. na cukrzycę, nowotwory i chorobę wieńcową. Przypuszcza się, że połowa populacji pomiędzy 40. a 65. r.ż. cierpi na jakąś zdiagnozowaną chorobę, niedyspozycję bądź ma jakiś poważny nierozpoznany problem zdrowotny, np. początkowe stadium choroby serca (Bee, Boyd 2008, s. 475). Zwyródnienia (kręgosłupa, bioder), szybko pogarszający się wzrok i niewydolność krążenia to również częste schorzenia osób w średnim wieku wykonujących pracę biurową.

Główną różnicą związaną z płcią biologiczną jest przechodzenie okresu przekwitania. Ciało człowieka zmienia się jednak nie tylko zewnętrznie, a przemiany wewnętrzne mogą znacząco wpłynąć na samopoczucie jednostki. Zmienia się m.in. działanie układu hormonalnego. Okres przekwitania występuje najczęściej (odpowiednio u kobiet i u mężczyzn) między 40. a 55. r.ż. Do najbardziej znanych problemów zdrowotnym kobiet po 40. r.ż. należy osteoporoza, która objawia się utratą masy kostnej. Zanikanie wapnia dotyczy i kobiet, i mężczyzn, u kobiet jednak proces ten jest nasilony przez obniżanie się poziomu progesteronu oraz estrogenu (menopauza).

Za zmiany zachodzące w organizmie osoby w średnim wieku w dużej mierze odpowiedzialne są procesy starzenia się organizmu, nie należy jednak wykluczać i pomijać ogromnej roli predyspozycji genetycznych oraz środowiska życia.

Do niedawna w kulturze krajów zachodnich i europejskich można było zauważyć negatywny stosunek do starości. Sukces, szczęście i zadowolenie z życia utożsamiano z młodością. Od jakiegoś czasu jednak wizerunek osoby starszej w mediach i przekazie kulturowym powoli się zmienia. Coraz częściej w reklamach czy na wybiegach pojawiają się osoby starsze, a liczne działania w przestrzeni społecznej (np. Parada Seniorów) mogą pozytywnie wpłynąć na akceptowanie przemijającego czasu. Okres średniej dorosłości jest jednak czasem szczególnym, gdyż jednostka dopiero się uczy i przyzwyczaja do perspektywy przemijania. Pierwsze sygnały z ciała (związane ze starzeniem się organizmu) zazwyczaj są sporym zaskoczeniem. Wiedza potoczna dostarcza

informacji, że kobiety w tym okresie często przeżywają ciężkie depresje bądź odczuwają silne wahania nastroju. Z różnych badań psychologicznych wynika, że w tym czasie mogą występować wzmożone objawy depresyjne, ale nie stwierdzono, aby zwiększała się liczba poważnych stanów depresyjnych (Bee, Boyd 2008, s. 471). Objawy menopauzy mogą natomiast być katalizatorem przemyśleń dotyczących przemian i utraty młodości (Skałba 2008).

W wiedzy potocznej funkcjonuje przekonanie, że jednym z najważniejszych zagrożeń w tym okresie jest kryzys wieku średniego. Mężczyzna po czterdziestce porzucający rodzinę dla młodszej kobiety albo wydający oszczędności życia na nowy samochód czy kobieta w depresji to tylko niektóre z potocznych wizerunków osób doświadczających tego kryzysu. Badania nie przyniosły jednak jednoznacznych dowodów (por. Bee, Boyd 2008, s. 499) na występowanie problemów psychicznych związanych z wiekiem średnim. Chociaż u obu płci zauważyć można chęć przemiany dotychczasowej ścieżki życiowej, pragnienie dokonania jeszcze czegoś istotnego, zmiany celów itp. (Trzop 2013).

Uwarunkowania środowiskowe odgrywają kluczową rolę w odczuwaniu kryzysu połowy życia (por. Oleś 2000): negatywny obraz starości i starzenia się organizmu wzmacnia objawy kryzysu połowy życia. Można więc zjawisko to rozpatrywać w kategoriach **przełomu** (gdzie zmiana postrzegania siebie może się przyczynić do pozytywnych przemian w obrębie systemu wartości i relacji ze światem zewnętrznym) albo **kryzysu** (czyli zastoju i załamania, a co za tym idzie – zaburzeń nastroju i depresji implikujących negatywne zmiany w relacji ze światem i sobą) (Trzop 2013).

W okresie średniej dorosłości charakterystyczna staje się też orientacja introspektywna, czyli nastawienie na świat wewnętrzny (Pietrasieński 1990). Nie umniejsza to rangi relacji ze światem, odpowiedniego realizowania ról i życia codziennego, ale coraz mocniej dochodzą go głosu potrzeba samorealizacji i refleksyjność.

Po okresie wczesnej dorosłości, kiedy jednostka debiutowała w nowych rolach partnera, rodzica, pracownika i obywatela, przyszedł moment, kiedy już dobrze poznała zadania, obowiązki i powinności związane z tymi rolami. W niektórych sferach życia społecznego to rozumienie roli może powodować wysoką specjalizację i osiąganie sukcesu (np. w życiu zawodowym). Cechy, wymagania i oczekiwania przypisane poszczególnym rolom zmieniają się jednak w zależności od wieku jednostki i od otaczających ją ludzi. Chociaż człowiek niezależnie

od wieku metrykalnego pozostaje dzieckiem swoich rodziców, to wraz z upływem czasu różnice w zadaniach związanych z rolą stają się coraz większe. Dwudziestolatek jest dzieckiem swoich rodziców, ale nie wiąże się z tym jakieś poważne obowiązki. W okresie średniej dorosłości rola dziecka starzejących się rodziców niesie ze sobą już znacznie więcej powinności. W międzyczasie coraz więcej obowiązków zaczyna dostarczać rola rodzica czy pracownika, dlatego w okresie średniej dorosłości istnieje większe ryzyko występowania konfliktu ról. Ponadto pojawia się też napięcie w roli, kiedy człowiek jest przeświadczony, że nie ma odpowiedniego zaplecza (np. umiejętności, kompetencji, cech), aby sprostać wymaganiom. Trudno powiedzieć, czy te dwa zjawiska występują u większości dorosłych. Wiadomo jednak, że osoby z *sandwich generation*<sup>11</sup> udzielają pokoleniom młodszym i starszym więcej wsparcia, niż same od nich otrzymują. Rodzi to wielkie obciążenie – zarówno psychiczne, jak i fizyczne. Psychiczne, ponieważ jednostki często odczuwają ciągłe napięcie, nie mają czasu dla siebie albo dla partnera, gdyż poczucie obowiązku zmusza je niejako do wykonywania różnych czynności na rzecz innych. Niełatwo jest też wypełniać obowiązki związane z utrzymaniem dwóch gospodarstw domowych – często trzeba przecież pojechać do starzejących się rodziców, zrobić im zakupy, posprzątać. Z drugiej strony należy wykonywać różne prace związane z pieczę nad własnym „gniazdem”. Wspomaganie starszego pokolenia w rodzinie może mieć charakter zarówno emocjonalny czy finansowy, jak i usługowy. Czynności wspierające wymagają na pewno wiele zaangażowania i czasu, a trzeba nadmienić, że jeszcze więcej zasobów jednostka wykorzystuje, opiekując się młodszym pokoleniem i wspierając je. Ta koncentracja na innych, dawanie im więcej, niż samemu się otrzymuje, może być coraz większym wyzwaniem w przypadku nowych pokoleń. Współcześnie tożsamość typu Ja coraz bardziej przeważa nad tożsamością typu My (Jarymowicz 2000) i młode pokolenia coraz częściej skoncentrowane są na sobie oraz swoich potrzebach. Wejście w okres środkowej dorosłości, zmierzenie się z naciskami zarówno ze strony młodszego, jak i starszego pokolenia przy równoczesnym odczuwaniu

11. Nazwa funkcjonująca w anglosaskiej myśli społecznej podkreślająca położenie społeczne osób w okresie średniej dorosłości. Osoby te znajdują się pomiędzy jednym pokoleniem, które w sposób naturalny nadal musi wspierać (własne dzieci), a pokoleniem, które właśnie musi zacząć wspierać (rodzice).

silnej potrzeby samorealizacji i koncentracji na własnych potrzebach może być nowym wyzwaniem rozwojowym.

Według teorii Eriksona (2002) okres dorosłości to czas, kiedy dominuje kryzys na osi generatywność/zaabsorbowanie sobą – stagnacja. Generatywność rozumiana jest jako produktywność (w pracy, rodzeniu dzieci itp.) i twórczość – także w zakresie tworzenia siebie oraz własnej tożsamości. Podczas przewyciężania tego kryzysu jednostka nabywa kilku dodatnich cech, z których najważniejsza jest troska skierowana na innych – zarówno na pokolenie młodsze (dzieci), jak i na pokolenie starsze (starzejący się rodzice). Człowiek może się także wcielać w rolę mentora i wspomagać rozwój innych. W tej fazie skupia się również na osiąganiu coraz lepszych wyników w sferze zawodowej i pracy twórczej. W okresie średniej dorosłości jednostka odczuwa silną potrzebę pozostawienia po sobie jakiegoś trwałego dorobku. Jeśli nie będzie miała możliwości zrealizować się na tych polach (zawodowym/społecznym/rodzinnym), to szala może się przesunąć w stronę stagnacji – wówczas kryzys nie zostanie przewyciężony w sposób pozytywny.

Jeszcze do niedawna w okresie średniej dorosłości jednostka musiała sobie poradzić z problemem opuszczonego gniazda. Kryzys ten dotyczył głównie kobiet, szczególnie tych, które wcześniej zrezygnowały z pracy, aby opiekować się rodziną. Problem z akceptowaniem usamodzielnienia się dzieci może rodzić konsekwencje natury psychicznej i społecznej. Zdarza się, że jednostka zaczyna uważać się za niepotrzebną, co może powodować obniżenie nastroju, izolację, a także konflikty z małżonkiem i otoczeniem zewnętrznym. Jednak i ta tendencja się zmienia – coraz częściej podkreśla się, że znakiem naszych czasów jest raczej syndrom pełnego (przepełnionego) gniazda: dzieci z różnych powodów się nie wyprowadzają (tzw. gniazdownicy) albo powracają do domu rodzinnego (dzieci bumerangi), co powoduje dużo spięć w życiu rodzinnym. Wraz ze zmianą stylu życia, pojawieniem się nowych okresów rozwojowych (np. wyłaniającej się dorosłości – por. Lipska, Zagórska 2011 czy Marianowska 2013) oraz większą elastycznością społeczną związaną z przyjmowaniem alternatywnych stylów życia naturalne stało się też to, że kobiety w okresie średniej dorosłości mogą mieć małe dzieci, które prawdopodobnie wyprowadzać się będą mogły wtedy, kiedy rodzic osiągnie późną dorosłość.

Okres średniej dorosłości jest czasem funkcjonowania w wielu rolach. W niektórych z nich jednostki dochodzą do wysokiej specjalizacji,





w innych muszą zrekonstruować swój sposób postępowania. Kobiety w środkowym okresie życia<sup>12</sup> osiągają najwyższe możliwości w zakresie produktywności, mają też najbardziej znaczący wkład w życie społeczne (Oleś 2000, s. 22). Jednocześnie jest to okres, w którym jednostka odczuwa największe naciski społeczne, pojawia się więc zjawisko napięcia w roli, a czasem konfliktu ról. Dla ludzi w okresie średniej dorosłości bardzo ważne są także stabilizacja zawodowa i poczucie bezpieczeństwa związane z posiadaniem pracy. Gdy praca nie zaspokaja potrzeb i aspiracji jednostki, pojawia się niekiedy chęć zmiany aktualnego stanu rzeczy. Niespełnione oczekiwania mogą generować różnorodną aktywność (również edukacyjną), ukierunkowaną na zaspokojenie potrzeb.

### **Nowa rola, nowe wyzwania, nowe potrzeby – komunikat z badań**

Funkcjonowanie w roli społecznej może być źródłem wielu napięć. Z faktem posiadania konglomeratu pozycji wiąże się też zjawisko konfliktu ról. Nie każda bowiem rola będzie miała zapisany zbiór praw i obowiązków, który łatwo uda się połączyć z innym zbiorem praw i obowiązków. Dodatkowo czym więcej ról, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienia tego konfliktu. Także w tej sytuacji jednostka musi przyjąć pewną strategię radzenia sobie z napięciem. Zakłada się jednak, że jeśli konflikt jest bardzo silny, a wymogi trudne do pogodzenia, to jedna z ról będzie realizowana mniej efektywnie od drugiej. Przyjmuje się, że efektywność w realizacji roli (w sytuacji konfliktu) związana jest m.in. ze zgodnością oczekiwań roli z potrzebami osobowości (Szmátka 1973). Im bardziej rola jest zgodna, tym częściej będzie wybierana i efektywniej realizowana.

Zdarza jednak czasem, że nawet pojedyncza rola społeczna – a przede wszystkim związane z nią prawa i obowiązki – staje się źródłem dyskomfortu. Napięcia w roli, bo o nich mowa, zdarzają się wtedy, gdy cechy i umiejętności jednostki wydają się niewystarczające do sprostania wymaganiom roli (Boyd, Bee 2008, s. 712). Przykładowo, młoda kobieta uważała, że nie ma odpowiednich zasobów osobistych, aby być dobrą matką, a właśnie urodziło się jej dziecko. W takiej sytuacji nowa rola może być źródłem silnego napięcia, a jeśli sytuacja będzie długotrwała, to może doprowadzić do stresu. Ostatnim źródłem napięć związanych

12. Od 35.–40. r.ż. do 55.–60. r.ż.

z funkcjonowaniem w rolach jest konflikt koncepcji ról. Współcześnie zmieniające się wzorce kulturowe ról – niezliczona ilość stylów i modeli życia – z jednej strony dają jednostce szerokie spektrum wyboru, jak chce żyć i realizować rolę, z drugiej zaś szybkie zmiany mogą spowodować utratę orientacji w zadaniach i obowiązkach ról. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu nie było w Polsce powszechnego przyzwolenia na wybór życia bez potomstwa (w związku partnerskim) czy wręcz na bycie singlem. Nie znaczy to, że zjawiska te nie występowały, były jednak marginalne, gdyż wiązały się z występowaniem presji społecznej. Współcześnie różne nietradycyjne style życia nie są już tak społecznie piętnowane. Z tymi przemianami rzeczywistości społecznej związany jest też proces przemiany treści samej roli. Wrastając bowiem w kulturę, jednostki uczą się pewnych wzorów koncepcji ról. Kiedy koncepcja ta się zmienia albo dopuszcza się też inne koncepcje danej roli, jednostka może odczuwać napięcie związane np. z niemożnością wyboru danej koncepcji albo z rozbieżnością pomiędzy tym, „co i jak chce”, a tym, „co wypada”. Kiedy jednostka doświadcza rozbieżności ról, czyli inny obraz roli ma ona sama, inny zaś jest społecznie akceptowany, może dojść do konfliktu koncepcji ról, a to z kolei może skutkować albo zmianą (przekształceniem) koncepcji i dopasowaniem ról do siebie, albo odrzuceniem jej lub czasowym przesunięciem jej podjęcia.

Wprowadzając do swojego konglomeratu rolę rolę studenta, badane kobiety zdawały sobie oczywiście sprawę, że decyzja ta wiąże się nie tylko z realizacją swoich marzeń czy planów, lecz także jest obciążona ryzykiem niepowodzenia bądź problemów z łączeniem różnych obszarów życia. Studiowanie rozpatrywane było przez badane w trzech wymiarach: społecznym, psychologicznym i ekonomicznym. W wymiarze ekonomicznym przede wszystkim liczyły się nakłady finansowe oraz związane z innymi zasobami, np. czasem. Dlatego podejmując decyzję o studiowaniu oraz planując dalsze aktywności edukacyjne, narratorki często odwoływały się właśnie do kwestii nakładów. W wymiarze psychologicznym studiowanie było postrzegane przez badane jako sposób zagospodarowania czasu, który pozwala im się rozwijać i zwiększa poczucie sprawstwa. Dawało im też możliwość oderwania się od obowiązków oraz problemów domowych i zawodowych. W większości przypadków studiowanie rozpatrywane było w kategorii zaspokajania potrzeby samorealizacji. Wymiar społeczny dotyczył przemian w obrębie relacji nawiązywanych przez kobiety. Niektóre relacje

zostały porzucone na korzyść innych, które rozwinęły się w związku ze studiowaniem.

Natomiast jednym z ważnych wątków i ich refleksji nad studiowaniem była kwestia potrzeb, które pojawiły się w trakcie uczęszczania do szkoły wyższej, a także rozwiązań i ułatwień, które pomogłyby te potrzeby zaspokoić, a to znów umożliwiłyby im efektywniejsze wchodzenie w nową rolę i łączenie jej z innymi, wcześniej podjętymi. Narratorki przyznawały, że aktywnie analizują swoją sytuację i mają wiele pomysłów, aby ułatwić sobie działanie w kontekście edukacyjnym (ale też innych). Są one w dużej mierze następstwem zarówno konfliktu ról, jak i napięcia w roli.

Interesujące jest to, że wiele potrzeb związanych było z kwestią wsparcia społecznego. Pierwszy problem wyłaniał się na etapie wyboru studiów, a nawet podjęciem decyzji o studiowaniu. Badane twierdziły, że właściwie nie miały się do kogo zwrócić po profesjonalną pomoc. Dlatego pierwsza potrzeba wyłaniająca się w okresie podejmowania decyzji o podjęciu studiów:

„Uważam, że powinien być taki ktoś, który by mi wtedy odpowiedział na pytania. Przecież ja wybrałam studia zgodnie z moim kierunkiem wykształcenia średniego i moimi kompetencjami. Nikt mnie nie poinformował, że właściwie płacę za to, co wiem. W telewizji, w gazetach, no wszędzie, mówią, że studia to taka edukacja pogłębiona, a tu «kicha». Powinnam zrezygnować, ale studia nie są bardzo drogie, a ja mam już fajne koleżanki i na szczęście niektórzy wykładowcy przynajmniej dają tytuły ciekawych książek. Jednak chciałabym, żeby był jakiś doradca zawodowy. Może jakaś instytucja doradcza, która by z jednej strony pomagała podjąć decyzję o kierunku, a z drugiej – np. o wsparciu finansowym. Ja do dziś nie wiem na przykład, czy gdyby się coś stało, to mogę wziąć pożyczkę studencką. I nikt tego nie wie”  
(K11).

Badane często wspominały o jakiejś formie wsparcia już na etapie wyboru studiów. Akurat badana, która jest autorką powyższej wypowiedzi, jako jedna z nielicznych wybrała kierunek zgodnie ze swoją dotychczasową ścieżką kariery. Ponieważ niektóre narratorki miały czasem jakieś pomysły na przyszłość (założenie przedszkola czy zo-

stanie egzaminatorem w ośrodku szkolenia kierowców), orientacyjnie poszukiwały już określonych kierunków. Były jednak takie badane, które w rozpoczęciu studiowania upatrywały swoją szansę na rozwój i samostanowienie, natomiast nie miały odpowiedniej wiedzy oraz umiejętności, aby dokonać wyboru, gdzie mogłyby się najlepiej realizować. Oczywiście można zakładać, że skoro dojrzałe kobiety narażają się na liczne napięcia oraz lokują swoje zasoby czasu i pieniędzy w nową rolę, to dokładnie wiedzą, co chcą studiować. Badania jednak wykazują, że częściej kierują się przesłankami instrumentalnymi niż autotelicznymi. W badanej grupie było bardzo niewiele kobiet, które miały plan i pomysł na studiowanie. To nie konkretny dyplom był dla nich motywatorem, tylko możliwość uczenia się i rozwoju. Można też założyć, że skoro kierunek nie był dla nich ważny, to powinny być zadowolone, że studiują, i nie zastanawiać się potem, czy mogły wybrać inaczej. Niestety obraz – zarówno ich samych w roli studenta, jak i instytucji szkolnictwa wyższego – w niektórych aspektach różni się od tego, czego doświadczają już podczas studiów. Pojawiły się więc pytania: „Czy to dla mnie?“, „Czy ja tu pasuję?“, „Czy podołam wyzwaniu?“. Wielokrotnie następstwem zadawania sobie tych pytań był powrót do okresu decyzji, rozpatrywanie całego procesu decyzyjnego. Część badanych nawet w trakcie wywiadu zastanawiała się, czy dobrze wybrała kierunek. Często też narratorki mówiły o tym, że brały pod uwagę złe kryteria<sup>13</sup>. Wspominały więc o spotkaniach z doradcą zawodowym albo innych osobach, które pomogłyby im wybrać odpowiedni kierunek studiów (zgodny z ich zainteresowaniami, kompetencjami czy też umożliwiający dalszy rozwój). Można więc pokusić się o stwierdzenie, że wprowadzenie rozwiązań, w których wykorzystane zostałyby elementy doradztwa zawodowego czy poradnictwa, ułatwiłoby badanym wybór i mogłoby ograniczyć późniejsze napięcia związane z rolą studenta.

Inne formy wsparcia społecznego dotyczyły usprawnień związanych z samym studiowaniem. Już po rozpoczęciu roku akademickiego okazywało się, że niektóre badane mają bardzo duże problemy z samą organizacją procesu studiowania (jak się uczyć, powtarzać materiał itd.).

---

13. Warto tu wspomnieć, że niektóre studentki wybierały szkołę (w następstwie kierunku oferowany przez tę placówkę), która była najbliżej ich domu. Motywowały to czynnikami ekonomicznymi (tańszy dojazd) i społecznymi (szczególnie rodzinnymi – w czasie przerwy obiadowej czy „okienka” planowały spotykać się z dziećmi).

Najczęstszą propozycją było wprowadzenie osoby, która ułatwiłaby *mature students* funkcjonowanie w szkole. Chodzi przede wszystkim o pomoc w sprawach administracyjnych, a także o pokazanie, na czym polegają kompetencje studenta – jak się uczyć na studiach, jak pisać prace itp.

„Powinien być jakiś tutor czy mentor. Pomagałby załatwiać różne sprawy. Powiedziałyby, jak coś zrobić. Panie w dziekanacie to najczęściej traktują cię jako zło konieczne. A nawet jak są miłe, to podczas zjazdów są do nich tak długie kolejki, że przecież nie ma sensu czekać z jakimś pytaniem. A tutaj trzeba się dowiedzieć, kto może poprowadzić twoją pracę, gdzie co jest. Ja wiem, młodzi studenci też trafiają pierwszy raz do szkoły, ale oni jakby są tak od razu jeszcze w systemie, a my jesteśmy z zewnątrz i trudno to ogarnąć”

(K2).

„Chciałabym, żeby był opiekun dla nas. Taki opiekun ludzi starszych (śmiej), tylko w szkole. Wiem, trochę to niedorzecznie brzmi, ale przecież my jednak w tej szkole inaczej funkcjonujemy. My jesteśmy dorośli, czasem starsi od wykładowców...”

(K15).

„Chciałabym, aby był ktoś, kto mi wytłumaczy, jak się uczyć, jak pisać, dajmy na to, referaty. Ja dopiero niedawno się nauczyłam, że na przykład kiedy zadawany jest referat trwający 15 minut, to trzeba w domu ten tekst przeczytać i jeśli jest za długi, skrócić. Wcześniej myślałam, że im więcej, tym lepiej... To wcale nie jest dla mnie takie łatwe. Dlatego chciałabym, żeby był taki kurs, no nie wiem, podstaw studiowania...”

(K17).

Tego rodzaju rozwiązania, w Polsce raczej niewystępujące, są rozpowszechnione na uniwersytetach anglosaskich. Należy jednak zaznaczyć, że formy wspierania społecznego studentów, szczególnie jeśli chodzi o technikę i organizację, prowadzi tam większość instytucji szkolnictwa wyższego i nie są one zarezerwowane wyłącznie dla wybranych, nietradycyjnych grup studenckich. Interesujące jest jednak to, że tutorzy

(np. na uniwersytetach brytyjskich) często zgodnie ze swoimi kwalifikacjami i kompetencjami określają grupy, które będą wspierać.

Badane miały też bardzo duże problemy z aspektem technicznym w czasie studiowania: potrzebowały wsparcia w zapisach na zajęcia, informacji, gdzie mogą załatwiać poszczególne sprawy, itd. Szczególnie ważna była dla nich pomoc informatyczna. Badane musiały zapisywać się na zajęcia przez internet, u niektórych wykładowców część zajęć odbywa się on-line. Niestety narratorki nie radziły sobie z tym aspektem studiowania, a instytucje nie zapewniają im wsparcia. Najczęściej musiały prosić o pomoc swoich najbliższych, co czasem powodowało u nich dyskomfort. Często też łączyły się wtedy w większą grupę i wspólnie próbowały rozwiązać problem. Jednak niektórym sprawom nie potrafiły sprostać samodzielnie – wtedy musiały pójść do dziekanatu, gdzie pracownicy zazwyczaj nie mają dla nich czasu. Propozycje, które padają w narracjach badanych, dotyczą więc wprowadzenia instytucji mentora/tutora czy opiekuna, który ułatwiłby mature students funkcjonowanie w szkole. Należy pamiętać, że są to przecież osoby, które przez ponad 20 lat nie uczyły się w instytucjach edukacji formalnej.

W kilku narracjach pojawiły się także propozycje związane z poziomem wiedzy dojrzałej studentki, a szczególnie z jej uprzednimi doświadczeniami. Narratorki uważają, że starsi studenci bardzo często mają już pewne doświadczenia, których wykładowcy nie chcą wykorzystywać na zajęciach, a one bardzo chciałyby się nimi podzielić, bo uważają, że też są bardzo budujące i ważne dla młodszych kolegów. Dodatkowo muszą powtarzać informacje, które już wcześniej nabyły.

„Jestem tego świadoma, że niektórzy studenci nic nie wiedzą na dany temat. Ale kiedy ja pracuję w przedszkolu, a prowadząca zajęcia zaczyna je od zupełnych podstaw, to ja się po prostu nudzę”  
(K18).

„Może nas się powinno od razu na studia magisterskie kierować? Choć z drugiej strony tam jest dużo teorii, a ja nadal chcę praktykę, jednak nie podstawy, które znam albo sobie mogę w książkach o nich poczytać. Może jakieś dwa poziomy, dwa stopnie... Albo zwolnienie z jednego przedmiotu w zamian za inny”  
(K6).

Z poziomu studiów były niezadowolone przede wszystkim te narratorki, które wybrały kierunek zgodny ze swoimi zainteresowaniami bądź wcześniejszym doświadczeniem zawodowym. Denerwowały się, ponieważ wykładowcy nie proponowali żadnych innych możliwości, np. dodatkowych prac, referatów czy przynajmniej rozszerzonego wykazu literatury. Mówiły też o powierzchownym traktowaniu tematów oraz przekazywaniu samych podstaw wiedzy. One natomiast rozpoczynały edukację w szkole wyższej po to, aby rozwinąć swoje zainteresowania albo zgłębić zagadnienia, z którymi spotykają się w pracy, a na to w programie nie ma już miejsca.

Co interesujące, badane nie wydają się szczególnie zainteresowane uznawaniem efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną<sup>14</sup>.

„To nie jest głupi pomysł, bo sama mogłabym sobie kilka rzeczy przepisać. Niewiele, ale pewnie coś by się znalazło... Ale taki plan zakłada, że ja idę po papier, a tak nie jest!”

(K10).

Właśnie dlatego narratorki postulowały wprowadzenie dwóch poziomów w ramach niektórych przedmiotów albo systemu uznaniowości, czyli zaliczania obowiązkowego przedmiotu na podstawie wiedzy czy doświadczenia i proponowania w to miejsce przedmiotu, który pogłębiałyby wiedzę osób bardziej doświadczonych. Niektóre narratorki chętnie zaproponowałyby też np. dodatkowe kursy dla studentów mających już podstawową wiedzę z danego obszaru. Można powiedzieć, że badane w ogóle chętnie widziałyby bardziej rozbudowaną ofertę programową i bardziej elastyczne rozwiązania organizacyjne. Jednym z pomysłów było przyjmowanie dojrzałych studentów w ramach indywidualnego toku studiów, jednak wiązałyby się to z wprowadzeniem dodatkowych przedmiotów. Takie rozwiązanie jest organizacyjnie bardzo trudne do wdrożenia. Po pierwsze, ze względu na tryb studiowania. Badane są studentkami niestacjonarnymi i biorą udział w zajęciach weekendowych. Większość z nich co dwa tygodnie spędza na uczelni prawie całe dwa dni i właściwie

14. W tym miejscu wspomnę tylko, że badania wykonywane były jeszcze przed wdrażaniem *Recognition of Prior Learning* w ich szkołach. Niektóre badane знаły podstawowe założenia tego rozwiązania, ale w momencie tworzenia narracji RPL nie był stosowany w instytucjach szkolnictwa wyższego.

nie miałyby już możliwości (czasowych) na dodatkowe, ponadwymiarowe zajęcia. Po drugie, należy podkreślić, że uczelnie niepubliczne w Polsce są – poza kilkoma wyjątkami – mniejsze od uczelni państwowych (i prowadzą mniej kierunków). Dlatego też ich oferta programowa jest po prostu uboższa. Dodatkowo wprowadzenie dwóch poziomów z jednego przedmiotu podniosłoby koszty utrzymania studenta (zwłaszcza że nie wiadomo, ilu studentów każdego roku wybierałoby poszczególne poziomy), a możliwość wyboru przedmiotów z innych kierunków mogłaby znacząco wpłynąć np. na liczebność grup. Oczywiście rozwiązania te nie są niemożliwe do wprowadzenia, niektóre uczelnie (także niepubliczne) już od jakiegoś czasu je realizują. Jednak wdrożenie tych zmian wymaga dodatkowych nakładów finansowych i czasowych, dlatego też mogą one nie budzić zainteresowania władz większości uczelni.

Wiele studentów opisywało też problemy związane z łączeniem różnych ról. Największą potrzebą wydaje się wprowadzenie dodatkowych rozwiązań, które ułatwiałyby łączenie ról rodzinnych z rolą studenta.

„Mam syna alergika. Ostatnio cały czas chorował. Tłumaczę wykładowcom i pokazuję zwolnienia. I nic... Czasem tylko tekst w rodzaju: «Jak się chce studiować, to się studiuje». Ale ja chcę studiować! Przecież się uczę, odrabiam prace domowe, zdaję kolokwia. Ale na nieobecności usprawiedliwione, ze zwolnieniem, co poradzę?”

(K16).

„Mam trójkę dzieci. Przecież normalne jest, że czasem mam w domu maratony chorób i w ciągu dwóch tygodni czasem się nie mieszczę. A potem problemy i teksty: «Inni mogą, to i pani może, a jak nie może, to trudno. Nie mogę pani pomóc, bo to byłoby niesprawiedliwe i krzywdzące względem innych studentów». To ja już raz powiedziałam: «To zapytajmy tych innych!». Prowadząca, że to brak szacunku. A ona go dla mnie ma?”

(K12).

„W jednym tygodniu zachorowałam. Jakoś na początku semestru. OK, jedna nieobecność. Po świętach mąż trafił do szpitala. Akurat wyszedł tuż przed zjazdem. No i jak ja człowieka... najbliższego mi człowieka miałabym zostawić w domu samego? Takiego po-



krojonego, po operacji?! Napisałam e-mail. Dwa dni wcześniej. A wykładowca mi na to, że rozumie moje położenie, ale w tym przypadku zastanowi się nad dopuszczeniem mnie do zaliczenia. No szlag mnie jasny trafił! No dopuścił mnie w końcu! Ale łachę mi zrobił!”

(K10).

Przytoczony powyżej fragment ukazuje, że w sytuacji konfliktu ról pojawiają się silne emocje, które unaoczniają się w narracji powstającej kilka, czasem kilkanaście miesięcy po zajściu (K12). Być może w tym przypadku stało się tak dlatego, że konflikt dotyczył zderzenia sfery rodzinnej z edukacyjną. W innych narracjach aż takich emocji nie zaobserwowano.

„Mówiłam wykładowczyni, że będę musiała odebrać telefon od szefa. Bo na pewno zadzwoni podczas zajęć. Specjalnie uprzedziłam. A ona do mnie, że jak tak, to równie dobrze mogę sobie iść do barku, bo tam się rozmowy prowadzi. Mogłam nic nie mówić. On by dzwonił, ja bym wyszła niby do łazienki i po sprawie. Ale chciałam być fair, a przede wszystkim rozmawiałam jak dorosła z dorosłą”

(K15).

„Ja wiem, rozumiem, może to i dziwne było, ale dla mnie ta pielgrzymka była ważna. Normalnie nigdy nie jechałam, ale... No akurat u nas w parafii taką zagraniczną pielgrzymkę zorganizowali. Do Chorwacji. Nie mówię, że nie chciałam zwiedzić tego kawałka Chorwacji, ale przede wszystkim chodziło o tę pielgrzymkę. Do tego miejsca. Zawsze chciałam tam pojechać, ale pieniądze nie te, czas nie ten, dzieci chore, no zawsze coś było. A tutaj proszę. Tania, ze znajomymi i właśnie do tego sanktuarium, które chciałam zobaczyć. Traf chciał, że wyjazd akurat w czasie zjazdu. I to zaliczeniowego. Nawet nie egzaminacyjny, tylko zaliczeniowy. Egzaminacyjny to dwa–trzy egzaminy, a zaliczeniowy to cały dzień, i zaliczenia prawie ze wszystkich przedmiotów. Ja się potem do września z tego wygrzebywałam. No niby się opłacało, ale myślę, że mogli być bardziej elastyczni”

(K5).

Wszystkie narratorki doświadczające konfliktu ról uważają, że przynajmniej dla dojrzałych studentów można by wprowadzić wyjątki, szczególnie w kwestii nieobecności. W przypadku podejmowania się wielu różnych ról dopuszczalne nieobecności w liczbie jednej czy dwóch w niektórych sytuacjach życiowych mogą nie być wystarczające. Wtedy też badane czują się zależne od dobrego humoru czy empatii wykładowców. Rozwiązaniem w takich wypadkach mogłyby być dodatkowe prace zaliczeniowe. Według badanych powinny być one wprowadzone na poziomie ustaleń organizacyjnych (np. regulaminu), a nie zależeć od wykładowcy.

Warto jeszcze wspomnieć o propozycjach związanych ze sferą ekonomiczną. Studentki mówiły o możliwościach w zakresie pomocy materialnej (ponieważ stypendia są bardzo niskie). Na rzecz tego rozwiązania przywołują takie argumenty jak posiadanie dzieci, kredytów (także hipotecznych), a więc z założenia mają wyższe koszty życia, a przecież nie utrzymują ich już rodzice. W pewnym zakresie nie sposób się z nimi nie zgodzić, jednak uwzględniając masowość edukacji wyższej w Polsce, wydaje się, że koszty takich rozwiązań byłyby ogromne. Pozostaje też pytanie, kto by je ponosił: bezpośrednio sama instytucja czy państwo (a tutaj: budżet państwa czy samorządów)?

Coraz częściej (choć nadal wciąż bardzo rzadko) podejmuje się badania polskich studentów nietradycyjnych, w których uczestnikami bywają osoby dojrzałe wiekiem – nie zawsze jednak są to badani w okresie średniej dorosłości (por. m.in. Panasiewicz 2009, Jurgiel-Aleksander 2013, Kurantowicz, Ligus, Nizińska 2010, Kurantowicz, Nizińska 2011, Kurantowicz, Nizińska 2014). Sam jednak fakt powiązania z wiekiem (etapem rozwoju) sugerować może, że grupa ta po pierwsze nie jest tak homogeniczna jak „studenci tradycyjni”, po drugie może wykazać specjalne potrzeby związane ze studiowaniem. Dlatego zasadne wydaje się postulowanie głębszej analizy zjawiska studiowania w okresie średniej dorosłości. Szczególnie że ze statusem kobiety w okresie średniej dorosłości wiążą się role: matki, partnerki, córki, synowej, babci, pracownicy, przyjaciółki, członkini wspólnoty kościelnej, lokalnej itp. W tej sytuacji podejmowanie dodatkowej roli może narazić jednostkę na występowanie wspomnianych wcześniej napięć, które wpłynąć mogą na jej funkcjonowanie społeczne. Oczywiście funkcjonowanie społeczne w wymiarze pełnym i obiektywnym to nie tylko pełnienie ról, lecz także wiele czynników zarówno podmiotowych (osobowość,

inteligencja, zdrowie, uprzednie doświadczenia życiowe), jak i zwianych z szerszym kontekstem, w którym funkcjonuje jednostka (czynniki socjoekonomiczne). Narratorki mają świadomość, że w pewien sposób są niedopasowane, że nie tyle się odznaczają od innych, ile muszą włożyć dużo wysiłku, żeby – jak to ujęła jedna z badanych:

„[...] wcisnąć się w tego studenta... W tę rolę. Powkładać swoje wszystkie boczki i wałeczki w ten za mały ciuszek i usiąść na przedszkolnym krzeselku”

(K8).

Podejmując nową rolę i włączając ją do swojego konglomeratu ról, badane zaburzają niejako swój dotychczasowy sposób działania. Fakt ten generuje nowe potrzeby, w dużej mierze związane z dodatkowym wsparciem społecznym.

## Bibliografia

- Appelt, K. (2005), *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk, s. 503–532.
- Bee, H. (1998), *Lifespan Development*, New York.
- Bee, H., Boyd, D. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań.
- Erikson, E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań.
- Gromadzka, M. (2016), *Spełnione marzenia? Kobieta w okresie średniej dorosłości w roli studentki?*, Warszawa-Radom.
- Jarymowicz, M. (2000), *Psychologia Tożsamości* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk, s. 107–125.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk.
- Kurantowicz, E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.
- Kurantowicz, E., Ligus, R., Nizińska, A. (2011), *Zmieniająca się kultura szkoły wyższej wobec potrzeb studentów „nietradycyjnych” – doświadczenia badawcze z europejskiego projektu PRILHE 2004–2006 r.* [w:] A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak--Foltyń (red.) *Proces boloński: ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź, s. 191–204.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2011), *Mikrohistorie studentów nietradycyjnych o uczeniu się w instytucjach kształcenia wyższego: o niezamierzonych skutkach uczestnictwa w projekcie europejskim PRILHE*, Wrocław.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2014), *Equality and improving retention practices for non-traditional students in Poland*, Wrocław.
- Lipska, A., Zagórska, W. (2011), *Stająca się dorosłość w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 16, nr 1, s. 9–21.

- Malewski, M. (2011), *Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55).
- Marianowska, A. (2013), *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood* Jeffrey J. Arnetta, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (68), s. 91–104.
- Miś, L. (2000), *Ery i fazy w życiu człowieka dorosłego w ujęciu D.J. Levinsona* [w:] P. Socha (red.) *Duchowy rozwój człowieka*, Kraków.
- National Centre for Education Statistics (NCES), *Raport: Nontraditional undergraduates*, [nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf](https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf), dostęp 9.12.2017.
- *Od europejskich do polskich ram kwalifikacji. Model Polskich Ram Kwalifikacji*, Warszawa 2010, strona Instytutu Badań Edukacyjnych adres: [biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=376](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=376), dostęp 20.12.2017.
- Olejnik, M. (2011), *Średnia dorosłość* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Oleś, P.K. (2000), *Psychologia przełomu połowy życia*, Lublin.
- Panasiewicz, A. (2009), *Studiowanie w średniej dorosłości a projektowanie życia. Studium psychopedagogiczne zdarzeń niepunktualnych* [w:] R. Borowiec (red.), *Współobecne dyskursy*, Toruń, s. 91–108.
- Pietrański, Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.
- Pleskot-Makulska, K. (2015), *Transformacja uniwersytetu. Od limitowanego do szerokiego dostępu do studiów, od autoteliczności do modyfikacji wiedzy* [w:] E. Skibińska (red.), *Kariery zawodowe andragogów. Studium empiryczne*, Warszawa, s. 11–32.
- Ross-Gordon, J.M. (2011), *Research on adult learners: Supporting the needs of a student population that is no longer non-traditional*, „Association of American Colleges and Universities”, Vol. 13 Nr 1, [www.aacu.org/peerreview/pr-wi11/prwi11\\_rossgordon.cfm](http://www.aacu.org/peerreview/pr-wi11/prwi11_rossgordon.cfm), dostęp 10.02.2012.
- Schaffer, H.R. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków.
- Skałba, P. (2008), *Endokrynologia ginekologiczna*, Warszawa.
- Szmatka, J. (1973), *Konflikt nauczyciel uczeń w świetle teorii roli społecznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Prace Socjologiczne, 1.
- Trzop, B. (2013), *Dojrzałe, spełnione, niezależne...? Kobiety 50+ w socjologicznym zwierciadle*, Warszawa.
- Wengraf, T. (2012), *Interpretacja historii życiowych, sytuacji życiowych i doświadczeń osobistych: biograficzno-narracyjna metoda interpretacyjna (BNIM-Biographic – Narrative Interpretative Method)* [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Kraków, s. 351–362.

## — Netografia

→ *Mature Student Office TCD*, [www.tcd.ie/maturestudents/faq](http://www.tcd.ie/maturestudents/faq), dostęp 9.12.2017 r.





Home

# Uniwersytety ludowe – edukacyjny skansen czy skuteczne remedium na współczesne wyzwania cywilizacyjne?

Tomasz Maliszewski

Szkic prezentuje Czytelnikom jedną z najbardziej interesujących instytucji edukacyjnych dla dorosłych mieszkańców środowisk wiejskich – internatowy uniwersytet ludowy. Autor w początkowych fragmentach przypomina genezę powstania tych placówek, zarys ich historii – zarówno na świecie, jak i w Polsce – by następnie wskazać rozczarowania i nadzieje związane z kilkoma próbami rewitalizacji ruchu uniwersytetów ludowych w III Rzeczypospolitej Polskiej. Na tak zarysowanym tle daje następnie próbę odpowiedzi na pytanie: Czym jest uniwersytet ludowy (typu grundtvigiańskiego)? Wskazuje też jego główne cechy oraz próbuje sformułować katalog zadań tych placówek w przyszłości. Całość kończy odniesienie do tytułowej kwestii, w którym zawarto optymistyczne uwagi o wielkim potencjale i elastyczności uniwersytetów ludowych jako instytucji edukacyjno-wychowawczych dla dorosłych, co – zdaniem autora – będzie umożliwiało im potwierdzenie swojej ważnej społecznie roli w rozwoju mieszkańców wsi i środowisk małomiasteczkowych w przyszłości.

## — Słowa kluczowe:

uniwersytet ludowy

pozaformalna edukacja

dorosłych

historia edukacji dorosłych

instytucja edukacyjno-wychowawcza dla dorosłych

Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych





# Folk High Schools – Educational History Museum or an Effective Remedy for Modern Civilizational Challenges?

Tomasz Maliszewski

The paper presents one of the most interesting adult education institutions for rural communities – boarding folk high schools. At the beginning of the paper the author outlines the origins of these institutions, their brief history – both in Poland and outside its territory, to then show the disappointments and hopes connected with a few attempts of redevelopment of the folk high school movement in the Third Republic of Poland. Having presented such a background, the author tries to answer the question: what is a folk high school (of Grundtvigian type)? He also indicates its main features and tries to formulate a catalogue of tasks for these institutions in the future. The paper ends with a reference to the title question with optimistic remarks about the great potential and flexibility of folk high schools as educational institutions for adults, which – according to the author – will enable them to confirm their socially significant role in the development of the residents of rural areas and small towns in the future.

— **Keywords:**

folk high school

non-formal adult education

history of adult education

educational institution for adults

Polish Network of Folk High Schools



## Wprowadzenie

Aby uzyskać rozstrzygnięcie dla sformułowanego w tytule dylematu, należałoby Czytelnikowi przypomnieć przynajmniej pokrótce genezę oraz zarys dziejów uniwersytetów ludowych na świecie i na ziemiach polskich oraz ukazać kierunki podejmowanych zadań, by na tym tle przybliżyć samą ideę uniwersytetu ludowego (dalej w tekście również jako: UL). To pomogłoby w zrozumieniu możliwości (i ograniczeń) tych zapewne nieznanymi dziś szerzej w naszym kraju instytucji oświatowych. Dopiero na bazie tych informacji można bowiem odpowiedzieć na pytanie o sens wykorzystania uniwersytetów ludowych we współczesnych (i przyszłych) działaniach edukacyjno-wychowawczych.

Zacznijmy jednak od przywołania postaci duchowego ojca światowego ruchu uniwersytetów ludowych Mikołaja Fryderyka Seweryna Grundtviga (1783–1872) – wybitnego skandynawskiego myśliciela, duchownego, poety i działacza społecznego. Tradycje UL-ów nierozłącznie związane są bowiem z jego spuścizną ideową. Także w polskiej literaturze przedmiotu utrwalił się pogląd o ponadczasowym uniwersalizmie poglądów oświatowo-wychowawczych wielkiego Duńczyka w takich obszarach jak:

- idea powszechnej edukacji dorosłych;
- idea przygotowania do aktywnego życia społecznego;
- idea podniesienia poziomu intelektualnego ludu;
- idea harmonijnej współpracy w ramach wspólnoty narodowej (por. np. Turos 1980, s. 29).

Podkreślmy, że to w dużej mierze za sprawą głoszonych przez niego w pierwszej połowie XIX w. haseł społecznych podjęto eksperymenty modernizacyjne w obrębie różnych szczebli edukacyjnych w Królestwie Danii, zmierzające do wdrożenia w życie jego koncepcji *skole for livet*, czyli szkoła dla życia. Istotą grundtvigiańskiej szkoły dla życia miały być takie wyznaczniki działań edukacyjnych i wychowawczych jak dialog i wolność, doświadczenie życiowe i rozwój własny, a także wspólne doświadczanie historii i kultury, rozwijanie świadomości przynależności do wspólnoty oraz chęci brania za nią odpowiedzialności. A wszystko po to, by ukształtować określoną postawę życiową wychowanka, gdy będzie opuszczał szkołę. Sylwetka absolwenta zatem dokładnie określona – miał on dużą świadomość siebie, poczucie własnej wartości, odwagę i rozsądek w podejmowaniu decyzji, brał odpowiedzialność za los własny, własnej wspólnoty i ojczyzny, był świadom własnych korzeni – łącząc tę świadomość z otwar-

tością i szacunkiem dla innych. Jak zatem widać, zarówno wyznaczniki działań programowo-wychowawczych szkoły dla życia, jak i postulaty pod adresem jej absolwentów także dzisiaj pozostają aktualne.

Skąd u duńskiego duchownego właśnie takie podejście do edukacji? Trudno o jednoznaczną odpowiedź, tym bardziej że – jak odnotowała dyrektor Grundtvig Academy Ingrid Ank – „wiele oblicz i profesji Grundtviga, jego niezwykle bogata twórczość oraz długość życia bardzo utrudniają stworzenie dokładnego obrazu”. Dodaje, że on sam „również wielokrotnie zmieniał punkt widzenia”, dlatego „nie można mówić o jednym Grundtvigu – a raczej o wielu jego wydaniach” (Ank 2017, s. 15). Niewątpliwie jednak kluczową i stałą w jego poglądach kategorią pozostaje kategoria „wolności”. To ona determinuje przez dziesięciolecia jego poglądy filozoficzne, polityczne, społeczne – w tym edukacyjne – i jest kategorią nadrzędną dla innych ważnych w jego pismach kategorii: „człowiek/istota ludzka”, „naród/lud”, „historia” czy „kultura”. Do „bycia wolnym” i „korzystania z wolności” trzeba zaś (się) przygotować (por. np. *Ægidius* 2003, s. 33–46). Z takiego myślenia zrodziła się grundtvigiańska szkoła dla życia.

Czy to przebłysk geniuszu autora, jak chcą niektórzy? Interesujący głos w tym duchu zabrał np. już w 1928 r. amerykański socjolog wychowania Ross Lee Finnley. Przytoczmy nieco dłuższy fragment jego wypowiedzi:

„Najważniejsze zadanie wychowania – zadanie prowadzenia cywilizacji ku lepszej przyszłości – nie może być spełnione przez naukową pedagogikę, lecz stanowi szczególne zadanie filozofii wychowania. Rzeczywisty bowiem postęp w wychowaniu, przynajmniej jeśli chodzi o cele ostateczne, jest właściwie wytworem fantazji twórczej [...]. Wielkie postępy w wychowaniu były dziełem albo intuicyjnych odkryć «ducha czasu» [...], albo intuicyjnego geniuszu jakiejś wybitnej jednostki, jaką był np. bp Grundtvig, [który] wyprzedzając świat o cały wiek, wymyślił [...] system wychowania ludowego w swojej ojczyźnie, Danii, który, wprowadzony w życie aktem wiary narodu, przekształcił [...] Danię w kraj kultury rolnej, budzący najwyższy podziw na świecie. Ale Grundtvig nie opierał się – na szczęście! – na ściśle naukowych metodach; przeciwnie, było to dzieło jego twórczego geniuszu” (Finnley 1928/1966, s. 476–477).

Zaproponowana przez Grundtviga w czwartym dziesięcioleciu XIX w. formuła edukacyjna szkoły dla życia stała się wkrótce drogowskazem dla duńskich modernizatorów systemu edukacji – nauczycieli, oświatowców i liderów społeczności lokalnych. Dzięki ich próbom i eksperymentom uzyskała ona w kolejnych dziesięcioleciach rozwinięcie aż w trzech różnych kierunkach (Maliszewski 2015b, s. 21–22). Wymieńmy je dla porządku wywodu:

- poszukiwanie nowego modelu programowo-wychowawczego i organizacyjnego szkół dla dzieci i młodzieży (wolne szkoły);
- ustanowienie nowych instytucji edukacyjnych dla starszej młodzieży i dorosłych w środowiskach wiejskich (wyższe szkoły ludowe);
- wypracowanie skutecznej metodyki pracy oświatowej na rzecz przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu w dużych miastach (np. Szkoła Kofoeda w Kopenhadze).

Tak więc jednym z kierunków implementacji grundtvigiańskiej szkoły dla życia w społeczeństwie duńskim stały się właśnie wyższe szkoły ludowe (duń. *folkehøjskoler*), które po okresie pewnych translacyjno-znaczeniowych zawirowań nazewniczych w kilku pionierskich dekadach znane są współcześnie w Polsce pod nazwą uniwersytetu ludowego.

### **Kilka uwag do historii uniwersytetu ludowego**

Rozpoczynając ten wątek, musimy pamiętać, że oryginalna koncepcja szkoły dla życia znacznie odbiegała od naszego współczesnego wyobrażenia uniwersytetu ludowego, albowiem pierwotnie Grundtvig zakładał utworzenie tylko jednej elitarniej placówki zlokalizowanej w Sorø na Zelandii zamiast mającej już lata świetności za sobą akademii rycerskiej. Miała być to „szkoła dla obywateli” (duń. *borgerskole*), czyli – jak wskazuje Grażyna Szelągowska – „szkoła dla państwowych urzędników oraz wszystkich innych chętnych, także farmerów, kupców, w której nauczano by przedmiotów tak różnych od skostniałego i opartego na zniechęconej przez Grundtviga kulturze łacińskiej programu uniwersyteckiego [...]: języka ojczystego, historii i literatury, wiedzy o społeczeństwie i państwie. Studenci mieli poznać Danię współczesną i spotykać się z duńskimi poetami [...] – żywymi emanacjami ducha narodowego Danii” (Szelągowska 2002, s. 118).

Mimo że idea uniwersytetu w Sorø nie została wcielona w życie, stała się źródłem inspiracji dla mających wkrótce powstać wyższych szkół

ludowych (uniwersytetów ludowych), a więc nieznanymi wcześniej w Danii (i na świecie) ogólnokształcących placówek edukacyjnych dla młodzieży wiejskiej kończących szkołę ludową (elementarną), w których zgodnie z założeniami szkoły dla życia („szkoły dla obywateli”) kładziono nacisk na emancypację, patriotyzm i uobywatelnienie.

Pierwszą placówką tego rodzaju był utworzony w 1844 r. w Jutlandii Południowej Uniwersytet Ludowy w Rødding. Kolejny otwarto w 1851 r. w Ryslinge z inicjatywy Christena Kolda (1816–1870). To właśnie Kold uchodzi za osobę, która odegrała jedną z najważniejszych ról u początków duńskich *folkehøjskoler* jako ten, który grundtvigiańskie idee skutecznie przełożył na język działań praktycznych i pokazał, jak je wcielać w życie. Tak więc gdy współcześnie w krajach nordyckich mówi się o uniwersytetach ludowych, bywają one często określane mianem szkół grundtvigiańsko-koldowskich (Ank 2017, s. 19).

W 1870 r. funkcjonowało w Danii już 50 uniwersytetów ludowych, w 1901 r. działały 82 placówki. Pewne zahamowanie rozwoju ilościowego duńskich UL-ów przyniosły obie wojny światowe. W 1962 r. było ich 69, a w 1991 już 101 z 42 tys. słuchaczy ogółem (w tym ok. 10 tys. na stacjonarnych kursach długoterminowych) (Półturzycki 2010, s. 25).

Z Danii idea wkrótce rozeszła się po całej Skandynawii – w 1864 r. uruchomiona została pierwsza placówka w Norwegii, w 1868 r. otwarto pierwsze trzy szwedzkie uniwersytety ludowe, a w 1889 r. dwa pierwsze w Finlandii. Później powędrowały one także do innych krajów europejskich: Wielkiej Brytanii – 1899, Niemiec – 1900, Szwajcarii – 1910, Austrii – 1919, Holandii – 1932 czy Francji – 1983, a także na Bałkany i do krajów nadbałtyckich oraz na inne kontynenty – do Ameryki, Afryki i Azji (Półturzycki 2010, s. 23–42; Kulich 2002, *passim*).

Jak pokazują szacunki kopenhaskiej *Grundtvig Academy*, współcześnie funkcjonuje na świecie ponad 700 uniwersytetów ludowych lub bliźniaczych im podmiotów edukacyjnych (Ank 2017, s. 21). Stanowią one mniej lub bardziej znaczące komponenty edukacji dorosłych w kilkudziesięciu krajach na wszystkich niemal kontynentach. Tak więc wydaje się, że dalece przedwczesne byłoby ogłaszanie wyczerpania się możliwości skutecznego, efektywnego społecznego działania tej formuły edukacyjno-wychowawczej i wieszczanie zmięzchu UL-owskiej idei.

Wielu badaczy wskazuje, że zauważalne osiągnięcia wychowawcze skandynawskich uniwersytetów ludowych realizujących w praktyce założenia szkoły dla życia M.F.S. Grundtviga z czasem spowodowały

wśród polskich oświatowców wzrost zainteresowania tego typu placówką, kształcąca młode pokolenie wsi (por. np. Sutyła 1982, s. 141).

Informacje o uniwersytetach ludowych bardzo szybko, bo już w 1869 r., kiedy to pojawiło się doniesienie o szwedzkiej odmianie UL-u na łamach lwowskiej „Szkoly”, dotarły na ziemię polskie. Jednak aż do lat 90. XIX stulecia sama idea nie wzbudziła jednak większego zainteresowania. Dopiero wówczas – po wielu publikacjach w kilku czasopismach wydawanych przez różne kręgi społeczno-polityczne – koncepcja internatowej placówki edukacyjno-wychowawczej dla starszej młodzieży wiejskiej stała się bardziej znana i zaczęto rozważać możliwości jej wykorzystania „dla sprawy włościańskiej i polskiej” w zaborowych realiach. Z czasem podjęto nawet pierwsze próby – wielu badaczy uznaje za takowe powołanie do życia fermy ogrodniczo-pszczelarskiej w życia w Pszczelinie w 1900 r. oraz działania kilku podobnych podmiotów powstałych do chwili wybuchu I wojny światowej. Zorganizowano też wiele wyjazdów studyjnych, by przyrzec się skandynawskim rozwiązaniom „u źródeł”. Przędowały w tym różne środowiska z zaboru rosyjskiego.

Jednak najbardziej dojrzały projekt uruchomienia uniwersytetu ludowego został przygotowany przez środowisko działającego w zaborze pruskim Towarzystwa Czytelń Ludowych – a w szczególności jego prezesa, ks. Antoniego Ludwiczaka. Na przeszkodzie realizacji projektu stanął jednak wybuch wojny. Niemniej sprawy nie zaniechano i już w odrodzonej po 123 latach niewoli wolnej Polsce powrócono do przerwanych zawieruch wojenną działań i jesienią 1921 r. udało się otworzyć pierwszy polski UL – Uniwersytet Ludowy w Dalkach k. Gniezna.

W 1924 r. inne środowisko – Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych – powołał do życia Uniwersytet Ludowy w Szybach k. Krakowa, gdzie z poruczenia Eustachego Nowickiego obsadzono w roli dyrektora młodego wówczas inż. Ignacego Solarza, zdaniem wielu najbardziej charyzmatyczną postać w całym ruchu polskich uniwersytetów ludowych okresu międzywojnia (Maliszewski 2003, s. 79–118)<sup>1</sup>.

W II Rzeczypospolitej powstało łącznie niemal 30 różnych uniwersytetów ludowych. Nie wszystkie one przetrwały jednak próbę czasu.

---

1. W tej publikacji można znaleźć bardziej szczegółowe informacje na temat recepcji i rozwoju idei na gruncie polskim oraz funkcjonowania polskich uniwersytetów ludowych w latach 1924–1989 (a także dalszą bibliografię dotyczącą tych zagadnień).

W dniu wybuchu II wojny światowej funkcjonowały 22 z nich, kilka dalszych znajdowało się w stadium organizacji. Można wyróżnić kilka ich rodzajów. Na przykład Tadeusz Pilch wskazuje na cztery główne typy polskich UL-ów z lat 1921–1939:

- placówki o charakterze religijnym,
- placówki o charakterze państwowym,
- placówki powiązane z ruchem młodzieżowym,
- placówki regionalne (Pilch 1982, s. 76).

Warto podkreślić, że polskie uniwersytety ludowe okresu dwudziestolecia międzywojennego nie były nigdy placówkami bezkrytycznie powielającymi rozwiązania skandynawskie. Za każdym razem starano się bowiem dostosowywać ich formułę programowo-wychowawczą do realnych potrzeb danego środowiska oraz aktualnych możliwości organizacyjno-ekonomicznych. Ich narodowy, polski charakter nie budzi dziś wątpliwości. Na przykład żona przywołanego już wcześniej Ignacego Solarza, Zofia, charakteryzowała w swych wspomnieniach polsko-skandynawskie związki UL-ów w następujący sposób: „Odroślą wychodzi wprawdzie spoza polskiej ziemi, z idei wielkiej skandynawskiego wychowawcy, Grundtviga, ale tak wrósł korzeniem w polskiego gruntu glebę, że pokrój drzewa, które tu wyrosło, że kolor kwiatów, którymi do ludzi mówi, że kształt owoców wydanych są indywidualną wypowiedzią tutejszej ziemi, ducha wsi polskiej” (Solarzowa 1985, s. 249).

W okresie okupacji podjęto wiele działań przygotowawczych do dalszego rozwoju polskiego ruchu uniwersytetów ludowych po jej zakończeniu. Niestety, warunki dla funkcjonowania UL-ów w kolejnych dekadach XX w. okazały się niekorzystne. Jedynie w latach 1945–1948 udało się utrzymać tendencje wzrostowe, a nawet znacząco rozbudować liczbę powołanych do życia placówek do ok. 80 (Popławski 1985, s. 137–142). Następnie niemal wszystkie polskie uniwersytety ludowe zostały zlikwidowane – jako przestarzałe i nieprzydatne w nowej, PRL-owskiej rzeczywistości społeczno-politycznej. Zilustrujmy sposób myślenia o roli uniwersytetów ludowych w okresie powojennym ówczesnych elit władzy wiele mówiącym cytatem:

„Obiektywnie trzeba stwierdzić, że w latach 1945–1949 spora część uniwersytetów ludowych nie nadążała za szybkim rozwojem społeczeństwa w kierunku socjalizmu, często zostawała na

starych pozycjach ideowo-politycznych i traciła kontakt z życiem, zamiast iść na czele społecznego ruchu w walce o postęp, wikała się w starych koncepcjach reform społecznych. Większość z nich bardzo powoli dorabiała się nowych programów. W tych warunkach ich pomoc dla obozu demokracji ludowej walczącego z siłami reakcji była słaba, a czasem nieomal żadna. W przesadnej i źle pojmowanej trosce o utrzymanie więzi i wpływów w środowisku wiele uniwersytetów ludowych stanęło na pozycjach neutralnych. Musiało w tej sytuacji dojść do ostrej krytyki działalności uniwersytetów ludowych ze strony sił lewicowych, a nawet do zakwestionowania ich postępowej roli”

(Leczykiewicz 1965, s. 529).

Tak więc w kolejnych dekadach funkcjonowało ich zaledwie kilka, próbowały każdorazowo wykorzystywać takie możliwości działania, jakie stwarzało totalitarne państwo. Pewne nadzieje przyniósł zwłaszcza rok 1956, a następnie Sierpień 1980 r. Jednak do zmiany systemu nie udało się przywrócić uniwersytetom ludowym wcześniejszego znaczenia, ponieważ: „W Polsce Ludowej idea uniwersytetów ludowych budziła wiele kontrowersji. Fakt ten należy tłumaczyć niezrozumieniem kwestii chłopskiej, tradycji polskiej wsi i wartości duchowych i kulturo-twórczych ludności wiejskiej. Niestabilna polityka społeczna i gospodarcza władzy ludowej w stosunku do rolników i wsi powodowała niezrozumienie roli uniwersytetów ludowych” (Kuźma 1982, s. 53).

Pewnej syntezy działań polskich uniwersytetów ludowych czasów PRL-u próbował dokonać Narcyz Kozłowski – znany działacz oświatowy związany z tymi placówkami. Podkreślał on m.in., że polskie uniwersytety ludowe, działające po II wojnie światowej, mimo różnic miały także wiele cech wspólnych: „Istniała w nich wolność nauczania, były postępowe, poszukujące lepszych metod i form w wychowaniu i nauczaniu, opierały się na kulturze ludowej i narodowej, nauczały wiadomości o Polsce, literatury, historii, a szczególnie historii ruchu ludowego, wiejskich organizacji młodzieżowych, socjologii wsi, zasad gospodarstwa społecznego, o wszechświecie i człowieku, higieny i estetyki, rachunkowości i opieki nad dzieckiem” (Kozłowski 1982, s. 14). Podkreślał jednocześnie, że głównymi tam stosowanymi środkami metodycznymi pozostawały „żywe słowo, wykład [i] dyskusja, przygotowywanie referatów, książka i czasopisma, wycieczki, śpiew,



muzyka, tańce ludowe i narodowe, przestrzegani[e] konsekwencji słowa i czynu" (ibidem, s. 14), i wskazywał, że o skuteczności oddziaływania danego uniwersytetu ludowego decydował tak jak wcześniej kierownik-wychowawca, który „był duchem UL, świadomym podmiotem wszystkich poczynań, dawał [...] samego siebie i w tym był sens jego pracy, [a] mówiąc patetycznie, kochał człowieka i jego twórczy wysiłek" (tamże, s. 14).

### — **UL-owskie nadzieje i rozczarowania w III RP<sup>2</sup>**

Przemiany społeczno-polityczne zachodzące w Polsce od 1989 r. wymusiły także wiele pytań o to, jaki kształt należałoby nadać działalności edukacyjno-wychowawczej, by skutecznie przygotowywać członków społeczeństwa do świadomego, aktywnego i twórczego partycypowania w życiu społecznym oraz do promowania wśród Polaków demokratycznych zasad funkcjonowania państwa. Podjęto też wówczas próbę określenia roli, jaką w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego miałyby odegrać takie instytucje jak uniwersytety ludowe.

W początkach lat 90. ubiegłego stulecia Polska potrzebowała programów demokratyzacji i modernizacji wszystkich sfer życia społecznego – w tym zwłaszcza edukacji obywatelskiej i nowego określenia uczestnictwa wszystkich członków społeczeństwa w kulturze. Wykorzystanie uniwersytetu ludowego jako formuły programowo-organizacyjnej, która właśnie w obu tych obszarach aktywności edukacyjnej odnotowała znaczące osiągnięcia w przeszłości, wydawać się mogło oczywiste. Także sytuacja wyjściowa dla rozwoju polskiego ruchu uniwersytetów ludowych. Na terenie kraju funkcjonowało bowiem łącznie 13 internatowych UL-ów (w Ameliówce, Błotnicy Strzeleckiej, Gardzienicach, Klenicy, Łodygowicach, Opaleniu, Radawnicy, Rozalinie, Rudziskach Pasymskich, Wieżycy, Większycach i Wzdowie). Trzy dalsze z powodu przejściowych, jak się wówczas wydawało, trudności były chwilowo wyłączone z pracy oświatowej (w Gaci Przeworskiej, Turnie i Wierchosławicach). Aktywnie działało też ogólnopolskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, które udało się jego działaczom zarejestrować jeszcze w połowie lat 80. XX w., a sama idea uniwersytetów

2. W tym fragmencie autor bazuje na własnym artykule opublikowanym w 2015 r. na łamach półrocznika „Edukacja Dorosłych” (Maliszewski, 2015a, s. 171–180).

ludowych zyskała także przychylność Kościoła katolickiego, co dawało szansę na nawiązanie do tradycji katolickich UL-ów z lat 1921–1939.

Niestety, nadzieje na znaczący wzrost edukacyjno-wychowawczej roli uniwersytetów ludowych w społeczeństwie polskim okazały się wówczas niezasadne. Z niemałym zaskoczeniem należy bowiem odnotować fakt, że nowe elity polityczne uznały te placówki za... PRL-owski przeżytek, nie zaś za sprawdzony i skuteczny instrument rozwoju kultury czy/i kształtowania postaw obywatelskich w społecznościach lokalnych.

Brak systemowego (i mentalnego) wsparcia doprowadził do sytuacji, że do roku 2015 przetrwały jedynie trzy placówki z tamtych kilkunastu działających w roku 1989:

- Uniwersytet Ludowy w Radawnicy,
- Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej, gdzie przeniesiono go przed kilku laty ze Wzdowa,
- Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy.

Wydawało się, że zastój w rozwoju internatowych uniwersytetów ludowych przerwie uruchomienie w 2002 r. Uniwersytetu Powszechnego im. Jana Józefa Lipskiego we wsi Teremiski w Puszczy Białowieskiej, pracującego w oparciu o koncepcję edukacyjną Jacka Kuronia (1934–2004). Placówka ta została jednak w ostatnich latach zawieszona i wykorzystuje miejsce oraz kadrę do realizacji innych społecznie ważnych zadań edukacyjno-wychowawczych.

W całym okresie III RP aktywnie prowadzą swoją działalność Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych i powołana przy nim Fundacja Polskich Uniwersytetów Ludowych. Pojawiały się również okresowo i inne regionalne stowarzyszenia nawiązujące do idei i tradycji uniwersytetów ludowych, takich jak Mazowieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Pomorskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Ludowych (w latach 1990–1998 pod nazwą: Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”) czy Wielkopolskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych.

Jednym z ważnych osiągnięć współczesności w Polsce w zakresie realizacji grundtvigiańskiej idei szkoły dla życia są podejmowane w XXI w. działania Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Ziarno” z Grzybowa. Najważniejszym z nich jest uruchomienie Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego w 2015 r., który stał się czwartą internatową placówką funkcjonującą obecnie w naszym kraju.

Kilkukrotne próby jednoczenia polskich uniwersytetów ludowych oraz działających w oparciu o idee szkoły dla życia innych podmiotów celem wyłonienia wspólnej ich reprezentacji i wzmocnienia głosów środowiska podejmowane w latach 1989–2015 nie przynosiły pożądanых skutków – głównie ze względu na brak poważnego odzewu na formułowane postulaty ze strony kolejnych rządów III Rzeczypospolitej.

W ostatnich dwóch latach sytuacja, wydaje się, uległa diametralnej zmianie. Deklarowana ze strony obecnie rządzących w Polsce kręgów politycznych po latach regresu ponownie rozbudziła społeczne oczekiwania na wprzęgnięcie uniwersytetów ludowych w działania na rzecz budowy dojrzałych wspólnot lokalnych i prawdziwie obywatelskiego społeczeństwa.

Na fali tych nowych nadziei 15 marca 2016 r. w Wieżycy, przy okazji konferencji na temat przyszłości uniwersytetów ludowych, mającej miejsce w Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku, została powołana do życia Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych (OSUL), która zrzesza polskie uniwersytety ludowe oraz inne podmioty prowadzące działalność statutową związaną z problematyką uniwersytetów ludowych (m.in. Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych i Fundację Polskich Uniwersytetów Ludowych).

Jak odnotowano we „Wstępie” do „Koncepcji Programu Rozwoju Uniwersytetów Ludowych” przygotowanej w marcu 2018 r.: „Zgodna współpraca podmiotów zrzeszonych w OSUL w latach 2016–2017 oraz plany wspólnego rozwoju idei uniwersytetów ludowych stanowiły inspirację do utworzenia formalnej struktury działającej na zasadach stowarzyszenia, mającej kształt federacji. Spotkanie założycielskie odbyło się w Grzybowie 7 marca 2018 r. Założycielami Federacji OSUL są: Fundacja Ekologiczny Uniwersytet Ludowy, Fundacja Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Fundacja Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy, Stowarzyszenie Polskie Uniwersytety Ludowe, Stowarzyszenie Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”. Członkostwo uniwersytetów ludowych w OSUL odbywa się przy zachowaniu zasad dobrowolności, równouprawnienia i otwartości. Przystąpienie do OSUL nie narusza samodzielności uniwersytetów ludowych” (KPRUL, marzec 2018, s. 3).

Dalekosiężnym celem wspólnych działań OSUL jest oczywiście „rozwój społeczeństwa obywatelskiego poprzez wspieranie uniwersytetów ludowych, tworzonych i funkcjonujących na obszarze Polski, na

plaszczyźnie informacyjnej, organizacyjnej i finansowej". Cel na najbliższe miesiące został określony następująco: „uczestnictwo w pracach nad narodowym programem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w części dotyczącej programu rozwoju uniwersytetów ludowych. Zaangażowanie SUL obejmuje wypracowanie rozwiązań systemowych zapewniających rozwój uniwersytetów ludowych oraz realizację przez nie zadań statutowych” (tamże, s. 3).

Dodajmy, że działaniom tym towarzyszy duży entuzjazm wszystkich środowisk, które zaangażowały się we współpracę w ramach Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych, gdyż widzą one po raz pierwszy od dziesięcioleci realną możliwość uregulowania sytuacji polskich UL-ów oraz wzrostu zakresu i możliwości realnego oddziaływania edukacyjno-wychowawczego na społeczeństwo jako całość i poszczególne wspólnoty lokalne przez uniwersytety ludowe.

### **Czym jest uniwersytet ludowy**

Czym jest prawdziwy uniwersytet ludowy? Tak naprawdę określenie tego wcale nie jest proste. Badacze tego typu instytucji czy przedstawiciele środowisk skupionych wokół poszczególnych uniwersytetów ludowych próbujący precyzyjnie odpowiedzieć na to pytanie natrafią najpewniej na tak duże trudności, że od zamiaru dokładniejszego zdefiniowania pojęcia woleliby odstąpić, nie chcąc zapewne popaść w zbyt daleko idące uproszczenia i banalne uogólnienia (por. np. Popławski 1985, Kulich 2002). Zarówno pierwsi, jak i drudzy chętnie i szeroko analizują natomiast programy dydaktyczno-wychowawcze, prezentują sylwetki wybitnych pedagogów związanych z uniwersytetami ludowymi oraz diagnozują wszelakie dobrodziejstwa, które za sprawą takich placówek „spadały”, „spadają” i – miejmy nadzieję – „spadać będą” nadal na poszczególne grupy słuchaczy czy społeczności lokalne. Korzyści z działalności uniwersytetów ludowych wydają się bowiem bezdyskusyjne – widoczne są wszędzie tam, gdzie uruchomiono tego typu placówki edukacyjno-wychowawcze.

Cóż więc sprawia, że przed wszystkimi tymi, którzy próbują sformułować definicję uniwersytetu ludowego, piętrzą się tak duże trudności? Przyczyn jest zapewne wiele. Przywołajmy przynajmniej kilka z nich.

Pierwszą jest duża, wręcz niespotykana w innych instytucjach edukacyjnych elastyczność programowa. Z jednej strony stanowi ona wielką siłę UL, gdyż to właśnie dzięki specyficznemu podchodzeniu do progra-

mów kształcenia możliwe stało się szybkie i skuteczne odpowiadanie na zmieniające się społeczne wyzwania oraz zapotrzebowanie na określone treści, co – poza wszystkim – umożliwiłoby uniwersytetom ludowym trwanie i nieustanne potwierdzanie swojej społecznej użyteczności. Z drugiej jednak strony znacząco utrudnia wyłuskiwanie z dziesiątków odmian UL-owskich programów tego, co w nich wspólne i trwałe.

Oprócz elastyczności programowej w przypadku uniwersytetów ludowych mamy do czynienia również z dużą elastycznością metodyczno-organizacyjną. Chociaż w tym obszarze można by akurat wskazać przynajmniej niektóre z metod i technik pracy edukacyjno-wychowawczej oraz przynajmniej niektóre z rozwiązań organizacyjnych jako te bardziej kanoniczne.

Sprawy zbudowania uniwersalnej definicji UL-u nie ułatwiają też różnorodność jego narodowych odmian, wynikająca z odmiennych potrzeb i oczekiwań społecznych, krajowych tradycji czy aktualnie obowiązujących w danym państwie regulacji i możliwości prawnych, oraz stosunkowo często współcześnie realizowane przez poszczególne placówki specjalizacje (artystyczna, rolnicza, ekologiczna, sportowa etc.) lub inicjatywy podejmowane w stosunku do określonych grup adresatów (seniorzy, niepełnosprawni etc.).

Przy podejmowaniu międzynarodowej współpracy pewne trudności może powodować również niejednoznaczne nazewnictwo, utrudniające niejednokrotnie właściwe rozpoznanie, z którą placówką oświatową mamy do czynienia, do jakich idei czy/i jakiej tradycji się ona odwołuje.

Wszystko to powoduje, że stworzenie uniwersalnej, zadowalającej wszystkich zainteresowanych definicji bywa, jak wspomniano wyżej, skomplikowane. Przypomnijmy np. kilka prób określenia, czym jest uniwersytet ludowy. Na początek kilka cytatów z lat 30. XX w. I tak Stanisław Kot – wybitny historyk wychowania – odnotował wówczas w swoim podręczniku akademickim: „Zgodnie z założeniem Grundtviga uniwersytety ludowe nie udzielają wychowawcom typowo szkolnych wiadomości, ale rozwinęły własny system kształcenia, którego ośrodkiem jest ojczyzna, jej przyroda, historia, ustrój, potrzeby i braki, a narzędziem historia i literatura, zwłaszcza poezja i mitologia ojczysta. Większe uniwersytety [...] kształcą także w naukach przyrodniczych i fizyce, przy pomocy specjalnej metody, historycznej, prowadząc proste umysły tymi drogami, po jakich ludzkość w tej dziedzinie dochodziła do wynalazków i stwierdzeń praw naukowych” (Kot 1934, s. 358).

W tym samym czasie Helena Radlińska – wybitna działaczka oświatowa i pedagog społeczna – niejako dopowiadała, że to: „nie przymus lub uprawnienia (jak w szkolnictwie), lecz zaspokojenie własnych potrzeb duchowych skłania do przyścia do uniwersytetu ludowego [...]. Swoboda rozwoju, brak stałych programów, zmienność form sprawiają, że [te] instytucje oświatowe nie tylko uzupełniają szkoły, lecz do pewnego stopnia korygują, kompensują ich braki wynikające ze sztywności ustrojów szkolnych” (Radlińska 1935/1966a, s. 301–302).

Kilka lat później Sergiusz Hessen – inny wybitny pedagog – uzupełnił wywód o kolejny, jakże istotny dla uniwersytetów ludowych, element: „To właśnie przewodnictwo, oparte na osobistym współżyciu, było podstawą ruchu pedagogicznego, który w Danii jest związany z osobowością Grundtviga, a którego ośrodkami są dotąd «wyższe szkoły ludowe» w Danii. W żadne programy ani gotowe formuły nie można ująć istoty takiego wychowania moralnego, jakie osiąga się w tych szkołach, gdzie wiejska młodzież spędza kilka miesięcy w osobistym współżyciu pod przewodnictwem nauczyciela kontynuującego tradycję Grundtviga. Nie idzie tu ani o programy, ani o formuły, ale o żywego ducha przewodnictwa pedagogicznego, który udziela się człowiekowi tylko od człowieka” (Hessen 1939/1996, s. 330).

Ten zamieszczony wyżej trójgłos może dać także dzisiaj Czytelnikowi wiele wskazówek do właściwego odczytania znaczenia pojęcia ludowego uniwersytetu, gdyż główne wyznaczniki programowe i organizacyjne UL-ów pozostają w zasadzie niezmienione.

Przenieśmy się zatem bliżej czasów współczesnych. W polskiej „Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych” z początku lat 80. ub.w. znajdziemy następującą definicję uniwersytetu ludowego: „Internatowa placówka wychowania społeczno-moralnego młodzieży pracującej i dorosłych, głównie ze środowiska wiejskiego. Coraz częściej staje się także popularny wśród ludności miejskiej, szczególnie w krajach skandynawskich. UL otwarty jest dla każdego, kto skończy 18. rok życia i posiada co najmniej wykształcenie podstawowe. [...] Programy UL dostosowane są do potrzeb społecznych. Przeważają przedmioty ogólnokształcące [...]. Wychowaniu w UL sprzyja internatowy charakter tych placówek. Wśród metod pracy można wyróżnić tradycyjne, jak: wykład, pogadanka i zajęcia praktyczne, oraz nowoczesne – aktywizujące, które coraz bardziej są w nich popularne. [...] Wychowawcy nie są typowymi nauczycielami, lecz animatorami, doradcami, kolegami. Są to placówki,

w których rodzą się nowe pomysły wychowawcze” (Bron-Wojciechowska 1982, s. 366–367).

W definicji zbudowanej ćwierć wieku później przez Tadeusza Pilcha na potrzeby „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku” przeczytamy, że uniwersytet ludowy to pozaszkolna placówka oświatowo-wychowawcza „przeznaczona dla dorosłej młodzieży i dorosłych, łącząca kształcenie ogólne z metodą wychowania internatowego. Kształcenie na uniwersytecie ludowym ma zdecydowanie humanistyczny kierunek, a wychowanie zdecydowanie uspołeczniające nachylenie. I kształcenie, i wychowanie zawierają elementy przygotowania do aktywności kulturalnej, artystycznej i obywatelskiej [a] [w]ychowanie i nauczanie na uniwersytecie ludowym cechuje swoisty uniwersalizm [...] z czołową rolą dyscyplin humanistycznych” (Pilch 2007, s. 1019). Niezwykle istotne dla właściwej charakterystyki uniwersytetów ludowych jest także dopowiedzenie, które znajdziemy w dalszej części przygotowanego przez T. Pilcha encyklopedycznego hasła: „Zasadą główną nauczania jest przysposobienie wychowanków do aktywnego udziału w tworzeniu kultury [oraz...] budowanie wspólnoty. [...] Umiejętność tworzenia i pielęgnowania wspólnoty w uniwersytetach ludowych miała niemal sakralny charakter. Był to mechanizm psychicznego przygotowania wychowanków do zbiorowego i samorządnego działania w środowisku macierzystym, do szlachetnie pojętej służby drugiemu człowiekowi i wspólnocie” (tamże, s. 1019). Oddaje ono bowiem rzeczywisty sens uniwersytetu ludowego, który nie ma przygotowywać swych wychowanków do „wyjścia” z własnej wspólnoty, a do twórczego w niej funkcjonowania, do podejmowania wysiłków na rzecz jej rozwoju.

Na zakończenie tego wątku przywołajmy definicję UL-u z najnowszego, a zarazem najważniejszego w ostatnich latach dokumentu, odnoszącego się do placówek tego typu w naszym kraju, czyli z „Koncepcji Programu Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2019–2024” przygotowanej przez Ogólnopolską Sieć Uniwersytetów Ludowych (OSUL), w związku z rozbudzonymi przez obecne kręgi rządowe nadziejami na długofalowe uregulowanie sytuacji polskich UL-ów. W wypracowanym wspólnie przez OSUL dokumencie przyjęto następującą definicję: „Uniwersytet ludowy jest pozaformalną, niepubliczną placówką edukacyjno-wychowawczą z bazą internatową dla osób dorosłych (powyżej 18. roku życia). Uniwersytety ludowe działają w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, gdzie dostęp do

innych form edukacji czy rozwoju jest utrudniony. Głównym celem działalności uniwersytetu ludowego jest przygotowanie współczesnego człowieka do odpowiedzialnego funkcjonowania w stale zmieniającej się rzeczywistości społecznej" („KPRUL", marzec 2018, s. 7). Dalej w tym samym dokumencie znajdziemy istotne odniesienia do metodyki pracy edukacyjno-wychowawczej uniwersytetów ludowych. Wśród celów podejmowanych działań wskazano tam nabywanie przez uczestników zajęć „mądrości życiowej” – rozumianej przez środowisko OSUL jako wzrost wiedzy i doświadczenia oraz budowanie różnorodnych rodzajów kompetencji u jednostek, a przede wszystkim zwiększanie u nich poczucia własnej wartości. Aby cele te skutecznie osiągnąć, uniwersytety ludowe używają unikalnej metody, opierającej się na takich zasadach i wartościach jak:

- Wzajemny szacunek, interakcje i partnerskie relacje między nauczycielem a słuchaczem oraz między samymi słuchaczami, co można by nazwać demokratycznym klimatem nauczania-uczenia się.
- „Ponieważ studenci mają wpływ na program i styl uczenia, nauczyciel musi z jednej strony uwzględniać swoje cele edukacyjne, ale też «wsłuchiwać się» w potrzeby studentów. Jednocześnie fakt, że najczęściej studenci mieszkają w UL-owskim internacie, powoduje, że studenci uczą się funkcjonowania i pracy w zespole, dzięki czemu powstaje prawdziwa społeczność ucząca się i promowane są takie wartości jak: demokracja, współodpowiedzialność, wspólnotowość, umiejętność pracy zespołowej, solidarność i empatia”.
- Holistyczny (całościowy) charakter edukacji, wynikający z postrzegania człowieka jako całości i znamionujący odejście od specjalistycznego kształcenia jedynie w wąskiej dziedzinie. Promowane są więc takie wartości jak rozwój osobisty, odkrywanie własnych talentów, rozwijanie własnego potencjału, budzenie motywacji do dalszego rozwoju, przygotowanie do autoedukacji etc.
  - („Nawet jeśli proponowany kurs dotyczy konkretnego zawodu, jest on prowadzony w sposób uwzględniający różne obszary ludzkiej osobowości, różne rodzaje inteligencji, różne poziomy dotychczasowych doświadczeń życiowych. Na przykład ucząc rolnictwa ekologicznego, włącza się zajęcia z rzemiosła arty-



stycznego, teatru czy śpiewu – zgodnie z maksymą z ojczyzny Grundtviga, mówiącą, że «duński chłop robi takie dobre masło, dlatego że czyta poezję i sadzi fiołki koło studni»”).

- Przewaga praktyki nad teorią, ponieważ proces uczenia się nie może być oderwany od życia, nie powinien więc polegać jedynie na studiowaniu książek, podręczników, ale musi mieć wymiar praktyczny i kształtować takie cechy jak zaangażowanie, aktywność, przedsiębiorczość.
- „Dlatego w procesie edukacji tak ważna jest relacja mistrz – student, gdzie uczący się uczestniczy w codziennej pracy mistrza, słuchając jego wskazówek oraz otrzymując do wykonania coraz bardziej samodzielne zadania”.
- Wolność głoszenia poglądów i otwarty dialog, brak dogmatyzmu – mimo że każdy przedstawiciel kadry, a nawet sama placówka ma pełne prawo do hołdowania własnej ideologii. Wartości w ten sposób rozwijane to wolność, umiejętność formułowania własnych poglądów i wygłaszania ich, umiejętność debaty, szacunek do obcego, myślącego inaczej, tolerancja.
- „Uczestnik zajęć ma prawo wybierać samodzielnie taki światopogląd, jaki mu odpowiada. Nie może być w tym zakresie żadnego przymusu, niedozwolona jest też jakakolwiek działalność indoktrynacyjna”.
- „Żywe słowo”, kultura i historia, troska o język ojczysty oraz tradycje regionu i kraju, dzięki czemu rozwijają się takie wzajemnie uzupełniające się wartości jak poczucie zakorzenienia i dojrzały patriotyzm.
- „W uniwersytecie ludowym nie wolno bowiem nigdy tracić z oczu celu, którym jest rozbudzenie, ożywienie i wykształcenie słuchaczy rozumiejących łącznie tego, co lokalne i regionalne, z tym, co ogólnonarodowe”.
- Stosowanie w procesie oświatowo-wychowawczym nowoczesnych technologii i pomocy dydaktycznych w tym e-learningu, co pozwoli słuchaczom na uniknięcie wykluczenia cyfrowego.
- „Proces dydaktyczny realizowany w uniwersytecie ludowym nie może abstrahować od współczesnych zdobyczy technologicznych i powinien rozwijać kompetencje cyfrowe uczestników zajęć zgodnie ze współczesnymi zasadami metodyki nauczania-uczenia się”) (por. „KPRUL”, marzec 2018, s. 8–9).

Jeżeli przygotowana przez OSUL „Koncepcja Programu Rozwoju Uniwersytetów Ludowych na lata 2019–2024” zostanie uwzględniona w rządowym programie, dotyczącym rozwoju w naszym kraju tych placówek, to zarówno sama definicja uniwersytetu ludowego, jak i wskazane wyżej sześć podstawowych zasad i wartości UL-owskiej pedagogii/-ki mają szansę wyznaczyć kierunki pracy oraz standardy wymagań formułowane pod adresem i tych funkcjonujących, i nowo tworzonych UL-ów w Polsce.

Byłoby to o tyle wskazane, że współcześnie określenie „uniwersytet ludowy”, „zarezerwowane dla instytucji wychowawczej typu internatowego”, bywa nadużywane, gdyż „jest rozszerzane na oznaczenie także różnych form na ogół skróconego kształcenia dorosłych [...] robiących wrażenie raczej uniwersytetu powszechnego czy też punktu dyskusyjnego” (Aleksander 2009, s. 41).

### **Obecne (i przyszłe) zadania uniwersytetów ludowych w Polsce i na świecie**

Niewątpliwie obecnie i w przyszłości zostaną zachowane dwa najważniejsze wspomniane już wcześniej kierunki aktywności edukacyjno-wychowawczej widoczne od dziesięcioleci w działalności uniwersytetów ludowych związane z demokracją i kulturą. Tak więc na pewno uniwersytety ludowe pozostaną instytucjami edukacji obywatelskiej i narzędziami budowania kapitału społecznego społeczności lokalnych, jak również ważnymi podmiotami realizującymi zadania z zakresu edukacji kulturalnej, regionalnej i międzykulturowej.

Gdybyśmy chcieli spróbować rozpisać UL-owskie zadania bardziej szczegółowo, warto przywołać dekalog zadań tych placówek wypracowany w ramach współdziałania polskich uniwersytetów ludowych w 2016 r. Oto on:

1. promowanie dojrzałego patriotyzmu i szacunku dla osiągnięć historycznych ojczyzny przy jednoczesnym poszanowaniu dla odmienności innych;
2. promowanie edukacji obywatelskiej i budowania społeczeństwa obywatelskiego, rozwoju demokracji lokalnej i idei partnerstwa społecznego;
3. podejmowanie działań włączających na rzecz grup/środowisk i jednostek społecznie wykluczonych/defaworyzowanych;

4. realizacja zadań o charakterze kulturalnym – w tym z zakresu ochrony dziedzictwa kulturowego i wieloaspektowo rozumianej edukacji regionalnej;
5. wsparcie w rozwoju ruchu samokształceniowego i amatorskiej twórczości artystyczno-kulturalnej w małych wspólnotach lokalnych;
6. rozwijanie kompetencji kluczowych umożliwiających funkcjonowanie w życiu społecznym, politycznym, zawodowym i osobistym;
7. prowadzenie edukacji zawodowej w wybranych kierunkach z wykorzystaniem holistycznego podejścia do jednostki i jej potrzeb;
8. propagowanie idei i praktycznych rozwiązań w zakresie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego wspólnoty lokalnej, regionu i kraju;
9. prowadzenie zajęć czasu wolnego, rozwijających zindywidualizowane potrzeby członków społeczności, w której placówka funkcjonuje;
10. przygotowanie do rozumienia i akceptacji zmian cywilizacyjnych zachodzących we współczesnym świecie (Maliszewski 2016, s. 13–14).

Zapewne zachowane zostaną i w przyszłości podstawowe reguły rządzące wszelkimi działaniami polskich uniwersytetów ludowych, a więc prymat:

- rozwoju duchowego nad kształceniem instrumentalnym,
- dobroci człowieka nad perfekcjonizmem zawodowym,
- tolerancji nad racjami walki i taktyki politycznej,
- wspólnoty i więzi międzyludzkich nad organizacją formalną (Pilch 2007, s. 1019).

To one właśnie zdają się wyróżniać uniwersytety ludowe spośród wielu innych podmiotów zajmujących się edukacją dorosłych, stanowiąc de facto ich znak rozpoznawczy.

---

## Podsumowanie

Wydaje się, że uniwersytet ludowy to jednak ciągle jeszcze nie edukacyjny skansen, ale skuteczne narzędzie w podejmowaniu zadań związanych ze współczesnymi wyzwaniem cywilizacyjnymi. Wystarczy tylko użyć właściwej „instrukcji obsługi” i pamiętać o zawartych tam wska-



zaniach. Najważniejsze punkty przytoczmy za Markiem Byczkowskim, który podsumowując ponad 30 lat swojej pracy w charakterze kierownika jednego z polskich uniwersytetów ludowych, zostawił następcom następujące wskazówki:

- słuchacz przychodzi do uniwersytetu ludowego dobrowolnie, z własnego przekonania i wyboru, dlatego też nie należy go do niczego zmuszać i zobowiązywać, a jedynie inspirować, zachęcać, proponować, pokazywać różne warianty możliwego dojścia do celu;
- uniwersytet ludowy to dla słuchacza nie tylko miejsce kształcenia czy kolejna szkoła, lecz także drugi dom, na którego funkcjonowanie ma on wpływ i za który ponosi współodpowiedzialność, stąd niezwykle istotną rolę pełni w nim demokratycznie wybierany samorząd słuchaczy, mający uprawnienia formułowania stanowiska zarówno wobec programu zajęć, jak i spraw organizacyjnych i socjalno-bytowych;
- uniwersytet ludowy to demokratyczna wspólnota nauczycieli i słuchaczy, między którymi istnieją prawdziwie partnerskie relacje i gdzie każdy ma nie tylko prawo, lecz także obowiązek wyrażania własnego zdania, gdyż wymiana różnorodnych poglądów i opinii, równe niezależnie od statusu rozmówcy dla wszystkich prawo głosu oraz dochodzenie do konsensusu są istotą każdej UL-owskiej debaty i „solą demokracji”;
- uniwersytet ludowy zachowuje neutralność wobec poglądów politycznych, systemu wartości i przekonań religijnych swoich słuchaczy (i nauczycieli) oraz nie podejmuje prób ingerencji w ich światopogląd czy sympatie polityczne, szanując wszelkie odmienności w tym zakresie i w różnorodności słuchaczy, widząc wartość, a nie zagrożenie;
- uniwersytet ludowy integruje swoją wspólnotę poprzez tworzenie przestrzeni dającej słuchaczom możliwość spotkania się, nauki, wymiany myśli, przeżywania emocji, wypoczynku, realizacji swych pasji i dlatego charakteryzuje się przyjaznym oraz stymulującym środowiskiem, w którym jest miejsce na otwartość, kreatywność, krytyczny namysł, a także na okazywanie emocji – radości, smutku, tęsknoty itp. (Byczkowski 2016, s. 31–32).

Gdy uda się nam o tych UL-owskich prawdach pamiętać, jako Czytelnicy zrozumiemy istotę uniwersytetu ludowego. A gdyby w przyszłości

zdarzyło się nam pojawić w którejś z takich instytucji w charakterze słuchacza/uczestnika zajęć czy nauczyciela, będziemy wiedzieli, jak skutecznie i twórczo funkcjonować w UL-owskiej przestrzeni.



## Bibliografia

- Aleksander, T. (2009), *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom-Kraków.
- Ank, I. (2017), *Grundtvig i idea uniwersytetu ludowego* [w:] I. Błaszczak, T. Maliszewski, E. Smuk-Stratenwerth (red.), *Uniwersytety ludowe XX wieku. Tradycja – współczesność – wyzwania przyszłości*, Grzybów 2017, s. 15–23.
- Ægidius, K.K. (2003), *Zasady edukacji dorosłych w uniwersytetach ludowych w Danii – z dziejów idei i metod nauczania* [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) (2003), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, Wieżyca, s. 33–46.
- Bron-Wojciechowska, A. (1982), *Uniwersytet ludowy (UL)* [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, s. 366–368.
- Byczkowski, M. (2016), *Kilka refleksji o tym, co Kaszubski Uniwersytet Ludowy ma z Mikołaja Grundtviga* [w:] T. Maliszewski (red.), *Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych*, Wieżyca-Grzybów, s. 30–32.
- Hessen, S. (1939/1966), *O czwartej warstwie w ogólnym zjawisku wychowania: wychowanie moralne jako wyzwolenie człowieka, czyli zbawienie* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Warszawa, s. 328–332.
- Finney, R.L. (1928/1966), *W obronie filozofii wychowania* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Warszawa, s. 461–479.
- Kot, S. (1934), *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, t. II, Lwów 1934.
- Kozłowski, N. (1982), *Idea współczesnego uniwersytetu ludowego* [w:] „Z ludźmi – ku ludziom”. *Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych*, Opalenie 4–6 grudnia 1981 r., Warszawa, s. 11–19.
- KPRUL (2018), *Koncepcja Narodowego Programu Rozwoju Uniwersytetów Ludowych*, Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych, Warszawa, marzec 2018.
- Kulich, J. (2002), *Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century*, Forlaget Vartov, Copenhagen.

- Kuźma, J. (1982), *Rola i miejsce uniwersytetów ludowych w systemie oświaty i kultury na wsi w Polsce Ludowej* [w:] „Z ludźmi – ku ludziom”. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Opalenie 4–6 grudnia 1981 r., ZK ZMW, Warszawa, s. 50–59.
- Leczykiewicz, S. (1965), *Współczesne uniwersytety ludowe w Polsce* [w:] K. Wojciechowski (red.), *Pedagogika dorosłych*, Warszawa, s. 127–141.
- Maliszewski, T. (2003), *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu* [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) (2003), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, Wieżyca, s. 79–117.
- Maliszewski, T. (2010), *Mikołaja Grundtviga zaproszenie do edukacji międzykulturowej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, nr XXVI, s. 31–52.
- Maliszewski, T. (2015a), *Polski uniwersytet ludowy jako Szkoła dla Życia (1989–2014) – ćwierćwiecze rozczarowań i nadziei*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(72), s. 171–180.
- Maliszewski, T. (2015b), *„Szkoła dla Życia” Hansa Christiana Kofoeda – geneza, założenia i kierunki działalności do schyłku XX wieku* [w:] M. Rosalska, A. Wawrzonek (red.), *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, Wrocław, s. 21–36.
- Maliszewski, T. (2016), *Uniwersytet ludowy jako szkoła dla życia. W poszukiwaniu przyszłości* [w:] T. Maliszewski (red.), *Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych*, Wieżyca-Grzybów, s. 10–15.
- Pilch, T. (1982), *Uniwersytety ludowe. Czym jest uniwersytet ludowy* [w:] „Z ludźmi – ku ludziom”. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Opalenie 4–6 grudnia 1981 r., Warszawa, s. 72–79.
- Pilch, T. (2007), *Uniwersytet ludowy* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI (Su-U), Warszawa, s. 1019–1032.
- Popławski, F. (1985), *Polski uniwersytet ludowy*, Warszawa.
- Pólturzycki, J. (2010), *Przemiany uniwersytetu ludowego w dobie edukacji ustawicznej* [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe oraz inne formy edukacji dorosłych*, Opole, s. 23–42.
- Radlińska, H. (1935/1966), *Oświata pozaszkolna* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Warszawa, s. 301–302.
- Smuk-Stratenwerth, E. (red.), (2006), *Siejąc ziarna przyszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości*, Płock.
- Smuk-Stratenwerth, E. (2016), *Kompetencje kluczowe a pedagogika uniwersytetów ludowych* [w:] T. Maliszewski (red.), *Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych*, Wieżyca-Grzybów, s. 51–55.

- Solarzowa, Z. (1985), *Mój pamiętnik*, Warszawa.
- Sutyła, J. (1982), *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.
- Szelałowska, G. (2002), *Poddany i obywatel. Stowarzyszenia społeczne w Danii w dobie transformacji ustrojowej XIX wieku*, Warszawa.
- Tuross, L. (1980), *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa.
- Wolańska, M. (2016), *Rzemiosło artystyczne – pasja i pomysł na życie* [w:] T. Maliszewski (red.), *Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych*, Wieżyca-Grzybów, s. 63–65.





Home

# Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw<sup>1</sup>

Stefan M. Kwiatkowski

Artykuł przedstawia i charakteryzuje podstawowe edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw. Szczególną uwagę zwrócono na wewnętrzne funkcje związane z edukacyjnym wsparciem pracowników zatrudnionych w przedsiębiorstwach. Podkreślono w nim również znaczenie zewnętrznych funkcji – zarówno lokalnych, jak i globalnych.

## — Słowa kluczowe:

edukacyjne funkcje przedsiębiorstw

funkcje wewnętrzne

funkcje zewnętrzne

---

1. Tekst stanowi rozwiniętą wersję artykułu pod tym samym tytułem – opublikowanego w czasopiśmie „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 4 2017, s. 157–166.



# Educational Functions of Contemporary Enterprises

Stefan M. Kwiatkowski

The article presents and characterizes the basic educational functions of contemporary enterprises. Particular attention has been paid to internal functions related to the educational support of employees employed in enterprises. The importance of external functions, both locally and globally, was also indicated.

— **Keywords:**  
educational functions of enterprises  
internal functions  
external functions



---

## Wprowadzenie

Jest rzeczą naturalną, że w zmieniającym się niezwykle dynamicznie świecie edukacja nabiera coraz większego znaczenia. Wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne decydują o poziomie kapitału społecznego – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Kapitał ten, co oczywiste we współczesnych czasach, powinien być sukcesywnie wzbogacany przez cały okres życia. W pierwszej fazie jest on budowany na podstawie edukacji szkolnej i uniwersyteckiej, ale wykształcenie zdobyte w tych instytucjach nie wystarcza do efektywnego funkcjonowania zawodowego w dłuższej perspektywie. Można wyliczyć wiele zawodów związanych nie tylko z nowoczesnymi technologiami, które wymagają ciągłego uczenia się już bezpośrednio po ukończeniu szkoły lub uczelni. W tej sytuacji uzasadniony jest namysł nad edukacyjną rolą i funkcjami przedsiębiorstw podczas wieloletniej pracy zatrudnionych w nich pracowników.<sup>2</sup>

---

## Funkcje przedsiębiorstw

Przedsiębiorstwa pełnią różnorodne, wzajemnie ze sobą powiązane funkcje:

- produkcyjną,
- usługową,
- socjalną,
- dydaktyczną,
- wychowawczą.

Funkcja produkcyjna jest naturalnym zadaniem przedsiębiorstwa, jest związana z realizacją celów o charakterze ekonomicznym, stanowiących podstawę egzystencji zarówno przedsiębiorstwa, jak i zatrudnionych w nim pracowników. Również funkcja usługowa, w sytuacji konkurencji i wzrostu popytu na różnego rodzaju usługi, jest w dużej mierze rynkowa. Właściwe spełnianie obu tych funkcji wymaga diagnozy potrzeb społecznych, odpowiedniego planowania, wytwarzania, a także aktywnego marketingu.

Inne cechy przypisuje się funkcji socjalnej. Ma ona w pierwszej kolejności zaspokoić podstawowe potrzeby psychospołeczne pracowników.

---

2. Pod pojęciem przedsiębiorstwa rozumiany jest dowolny zakład pracy.

Oczekują oni, że w pracy będą czuli się bezpieczni (ze względu na warunki pracy i pewność zatrudnienia), zintegrowani z przedsiębiorstwem i daną grupą zawodową (przynależność), doceniani za swoje osiągnięcia (uznanie społeczne prowadzące do poczucia własnej wartości), że będą mogli się rozwijać zawodowo (samorealizacja). Tradycyjnie funkcja socjalna kojarzona jest z opieką medyczną (przychodnie przyzakładowe, abonamenty na określone usługi medyczne w niepublicznej służbie zdrowia), organizacją wypoczynku (w należącej do przedsiębiorstwa bazie turystycznej oraz z dopłatami do wyjazdów urlopowych), dofinansowywaniem kosztów opłat związanych z opieką i edukacją dzieci pracowników (żłobki, przedszkola), z udziałem w życiu kulturalnym (bilety i wyjazdy do teatrów, na koncerty) oraz z prowadzeniem domów kultury i klubów sportowych, wspieraniem budownictwa zakładowego i zbiorowego żywienia. Jest rzeczą oczywistą, że zakres tak rozumianych funkcji socjalnych jest uwarunkowany kondycją ekonomiczną przedsiębiorstwa wynikającą z efektów uzyskanych ze sprzedaży produkcji i usług.

Funkcja dydaktyczna łączy się ze stwarzaniem pracownikom warunków do systematycznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Kształcenie w warunkach pracy zawodowej wymaga od przedsiębiorstwa stworzenia takiego systemu organizacji pracy, który umożliwiłby wykonywanie zadań zawodowych w elastycznych formach zatrudnienia – z uwzględnieniem konieczności uczestnictwa w zajęciach szkolnych lub akademickich. Doksztalcanie to z kolei udział w różnego rodzaju kursach, szkoleniach i warsztatach – organizowanych zarówno w przedsiębiorstwie, jak i poza nim. Pomoc przedsiębiorstwa w tym przypadku polega na wyborze najbardziej efektywnych form doksztalcania i zapewnieniu odpowiednich warunków organizacyjno-finansowych (zaśpęstwa, pokrycie kosztów doksztalcania w wybranej formie). W odróżnieniu od kształcenia i doksztalcania, które przebiegają w zamkniętych cyklach czasowych, doskonalenie jest procesem ciągłym. Jest to uczenie się w toku pracy zawodowej – w procesie realizacji coraz bardziej złożonych zadań zawodowych. Doskonalenie w odniesieniu do każdego pracownika powinno być poprzedzone opracowaniem planu i programu indywidualnego rozwoju zawodowego – z uwzględnieniem zdolności i aspiracji danego pracownika. Za właściwą realizację analizowanej funkcji odpowiadają bezpośrednio pracodawca lub powołane przez niego w tym celu zespoły (bezpośredni przełożeni, doradcy zawodowi).

Funkcja wychowawcza to z pozoru marginalne zadanie przedsiębiorstwa. Jednak właśnie tylko z pozoru, gdyż obejmuje adaptację społeczno-zawodową podejmujących pracę absolwentów szkół i uczelni, a także pracowników zmieniających z różnych powodów charakter pracy – stanowisko pracy, specjalność, a nawet zawód. Adaptacja nie jest aktem jednorazowym. Jest rodzajem procesu, interakcji występującej między pracownikiem a współpracownikami, a szerzej rzecz ujmując – przedsiębiorstwem. Etapy tego procesu określa chronologiczny układ: przyjmowanie do pracy, wprowadzenie w środowisko pracy, wzajemne przystosowanie. Pomocni w wypełnianiu tej funkcji mogą być doświadczeni pracownicy pełniący rolę swoistych przewodników (mentorów) wprowadzających nowo zatrudnionych pracowników w świat pracy, wyjaśniających nie tylko problemy techniczne i technologiczne, lecz także uświadamiających znaczenie zasad współpracy, kultury pracy oraz klimatu współdziałania i współodpowiedzialności. Sposób i zakres realizacji funkcji dydaktycznych i wychowawczych, czyli edukacyjnych, zależy, podobnie jak w przypadku funkcji socjalnej, od sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstwa, a także dodatkowo od świadomości edukacyjnej jego kierownictwa (Kwiatkowski, 2014, s. 22–24).

### **Funkcje wewnętrzne**

Edukacyjne funkcje przedsiębiorstw ukierunkowane na wsparcie dydaktyczne i wychowawcze zatrudnionych w nim pracowników można określić mianem wewnętrznych. Istotne znaczenie ma w tym przypadku atmosfera panująca w przedsiębiorstwie. Jeżeli kierownictwo przedsiębiorstwa wyznacza cele o charakterze rozwojowym, potrafi zmobilizować pracowników do podejmowania działań innowacyjnych, a także w odpowiedni sposób nagradza ich zaangażowanie, to możemy mówić o atmosferze sprzyjającej ciągłemu podnoszeniu kompetencji i uzyskiwaniu kolejnych kwalifikacji. W szerszej perspektywie całe tego typu przedsiębiorstwo można nazwać „przedsiębiorstwem uczącym się”.

Podnoszenie kompetencji, rozumiane w kategoriach efektów uczenia się, jest związane z:

- przyrostem wiedzy,
- rozwojem umiejętności,
- kształtowaniem kompetencji społecznych.

Przyrost wiedzy polega na wzbogaceniu zbioru opisów faktów, pogłębieniu rozumienia zasad i teorii, pełniejszej interpretacji działań praktycznych przyswojonych lub samodzielnie zdobytych w toku pracy zawodowej.

Rozwój umiejętności kojarzymy ze zdolnością do realizacji zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla określonego obszaru pracy zawodowej. W szczególności rozwój umiejętności dotyczy poszerzenia zbioru wykonywanych zadań zawodowych (aspekt ilościowy) oraz podnoszenia poziomu końcowych efektów pracy (aspekt jakościowy).

Kształtowanie kompetencji społecznych jest związane z szeroko rozumianymi zachowaniami pracownika w sytuacjach zawodowych i w życiu społecznym. Są one uwarunkowane właściwą realizacją przez przedsiębiorstwo zadań natury emancypacyjnej (położenie nacisku na nadawanie sensu działaniom zawodowym, efektywne komunikowanie się, rozumienie rzeczywistości technicznej, technologicznej, ekonomicznej i społecznej, poznanie własnego potencjału zawodowego, a także własnych ograniczeń), krytycznej (stwarzanie możliwości do krytycznej interpretacji zjawisk i procesów towarzyszących pracy zawodowej), a także adaptacyjnej (pierwotnej w stosunku do zadań emancypacyjnych i krytycznych), o których już wspomniano, a które będą jeszcze przedmiotem dalszych rozważań (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 9–10).

Niezbędne z punktu widzenia konkurencyjności przedsiębiorstwa podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników może przebiegać w ramach edukacji formalnej (kształcenie), pozaformalnej (doksztalcanie) i nieformalnej (doskonalenie).

Uczestniczenie w edukacji formalnej, czyli uczenie się w formach szkolnych i akademickich, wymaga, jak już zaznaczono, stworzenia pracownikom realnych możliwości łączenia pracy zawodowej z nauką w szkole lub na uczelni wyższej. Chodzi tu o dostosowanie czasu pracy do terminów zajęć (zwolnienia na zajęcia i egzaminy, możliwość pracy na jedną zmianę), a także, w miarę możliwości, refundowanie ponoszonych przez pracownika kosztów (czesne, opłaty za dojazdy i zakwaterowanie). Przed podjęciem decyzji o kontynuacji nauki istotne są motywowanie i wsparcie pracownika, wskazywanie mu otwierających się szans rozwoju zawodowego i awansu (poziomego oraz pionowego), a także zapewnienie konsultacji z doradcą zawodowym ułatwiających wybór szkoły (typ szkoły, zawód) lub uczelni (rodzaj uczelni, forma kształcenia, kierunek studiów).

Edukacja pozaformalna pracowników przyjmuje na ogół postać kursów, szkoleń i warsztatów, a także studiów podyplomowych, konferencji i seminariów. Mogą one odbywać się w przedsiębiorstwie (w godzinach pracy lub bezpośrednio po zakończeniu pracy) lub poza jego murami (w uczelniach wyższych i ośrodkach szkoleniowych, a także w innych przedsiębiorstwach). Zadaniem kierownictwa przedsiębiorstwa jest opracowanie indywidualnych dróg podnoszenia kompetencji – z wyszczególnieniem niezbędnych form i treści edukacyjnych wraz z odpowiednimi kosztorysami i harmonogramami. Istotne jest, by każda z zaplanowanych form edukacyjnych kończyła się egzaminem potwierdzającym zdobyte kompetencje, który może być elementem procedury prowadzącej do nadania pracownikowi odpowiadających tym kompetencjom kwalifikacji.

Organizowanie przez przedsiębiorstwo warunków do edukacji nieformalnej może polegać na przemyślanym przenoszeniu pracownika ze stanowiska wymagającego mniejszych kompetencji zawodowych na kolejne stanowiska o coraz wyższych wymaganiach kompetencyjnych. Często stosowanym rozwiązaniem jest włączanie pracownika do prac w zespole bardziej doświadczonych współpracowników, powierzanie mu funkcji związanych z kierowaniem małymi zespołami, z działaniami koordynującymi pracę zespołów, z zadaniami kooperacyjnymi wewnątrz i na zewnątrz przedsiębiorstwa. Interesujące są także rozwiązania organizacyjne pozwalające pracownikom (także byłym pracownikom) o najwyższych kompetencjach na dzielenie się swoją wiedzą i umiejętnościami, a także doświadczeniem zawodowym (wyrażającym się wysokimi kompetencjami społecznymi) z pracownikami o mniejszym stażu.

Specyficzną funkcją wewnętrzną przedsiębiorstwa w sferze edukacyjnej są pomoc administracyjna i doradztwo zawodowe w procesie potwierdzania kompetencji – efektów uczenia się – zdobytych w trakcie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Możliwość potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem szkolnym i akademickim wynika z przyjętej przez kraje Unii Europejskiej koncepcji potwierdzania (walidacji) efektów uczenia się niezależnie od miejsca, w którym pracownik je uzyskał (Zalecenie..., 2009). Proces potwierdzania kompetencji składa się z kilku faz:

- identyfikowanie efektów uczenia się,
- dokumentowanie efektów uczenia się,
- weryfikacja efektów uczenia się.



Dwie pierwsze fazy mogą być z powodzeniem realizowane w przedsiębiorstwie. Identyfikowanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, czyli diagnozowanie poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, może się odbywać się z inicjatywy zainteresowanego pracownika lub pod wpływem sugestii pracodawcy albo bezpośredniego przełożonego. Identyfikacja, o której mowa, może mieć charakter samooceny, może też przebiegać z udziałem współpracowników wspieranych przez doradcę zawodowego. Również dokumentowanie efektów uczenia się, czyli gromadzenie dowodów potwierdzających wybrane efekty uczenia się, może być prowadzone przy pomocy odpowiednich jednostek organizacyjnych przedsiębiorstwa (np. działu spraw personalnych). Weryfikacja efektów uczenia się to już domena właściwych instytucji usytuowanych poza przedsiębiorstwem. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że proces potwierdzania kompetencji, czyli nadawania kwalifikacji, może dotyczyć tylko kwalifikacji włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (*Ustawa...*, 2015).

Z funkcjami dydaktycznymi przedsiębiorstwa, które można sprowadzić do tworzenia warunków do podnoszenia kompetencji, zintegrowane są funkcje wychowawcze. Należy do nich wspomniana już we wprowadzeniu funkcja polegająca na adaptacji społeczno-zawodowej nowo zatrudnionych pracowników. W tym miejscu zauważmy, że w procesie dobrze zorganizowanej adaptacji łączy się dwa podstawowe typy oddziaływań wychowawczych – wychowanie naturalne i intencjonalne. Wychowanie naturalne ma szczególne znaczenie dla młodych pracowników, wstępujących dopiero na rynek pracy. Polega ono na uczestnictwie w różnego rodzaju grupach formalnych i nieformalnych funkcjonujących w przedsiębiorstwie. Te ostatnie mają z reguły decydujące znaczenie dla nowicjuszy. Poznają oni bowiem niepisane, nierzadko sprzeczne z obowiązującymi regulaminami, środowiskowe normy zachowań i systemy wartości, ale też mają okazję do obserwowania pracy prawdziwych mistrzów w zawodzie i przejmowania od doświadczonych pracowników wzorów postępowania w sytuacjach konfliktowych. Jest rzeczą oczywistą, że chcąc wejść w nowe dla nich role zawodowe, starają się sprostać oczekiwaniom członków tego rodzaju grupy – poddają się ich oddziaływaniom. Wychowanie intencjonalne jest natomiast planowanym działaniem kierownictwa przedsiębiorstwa, w tym związków zawodowych, ukierunkowanym na tworzenie trwałych więzi z przedsiębiorstwem, dbałość o jakość produktów i usług, przestrzeganie zasad

bezpieczeństwa, kształtowanie kultury pracy i poczucia odpowiedzialności oraz współuczestnictwo w procesach decyzyjnych.

Wychowanie naturalne i intencjonalne nie muszą być w opozycji do siebie. W rzeczywistych warunkach pracy oba te typy oddziaływań mogą się wzajemnie uzupełniać. Z taką sytuacją mamy do czynienia przede wszystkim w niewielkich (mikro- i małych) przedsiębiorstwach, które w rodzimych warunkach gospodarczych dominują na rynku (Kwiatkowski, 1995, s. 214–221).

Istotną cechą oddziaływań wychowawczych jest sprzężenie zwrotne. To nie tylko przedsiębiorstwo wpływa na zachowania pracownika, lecz także pracownik ma szansę wpłynąć na funkcjonowanie przedsiębiorstwa. Dotyczy to pracowników lub grup pracowników, którzy podejmują pracę po ukończeniu najbardziej zaawansowanych technologicznie lub organizacyjnie kierunków studiów, a także pracowników powracających do kraju po odbyciu staży zawodowych w wiodących w swoich branżach przedsiębiorstwach zagranicznych. Zadanie przedsiębiorstwa polega wówczas na analizie technologiczno-ekonomicznej proponowanych rozwiązań i wskazaniu możliwości realizacyjnych – z kierowniczym udziałem pracowników, o których mowa. Możemy wówczas mówić o adaptacji przedsiębiorstwa i części zatrudnionych w nim pracowników.

### **Funkcje zewnętrzne – lokalne**

Przedsiębiorstwa są integralnym elementem lokalnej infrastruktury społecznej. Funkcjonują w określonym miejscu i wywierają w sposób bezpośredni wpływ zarówno na mieszkańców (w promieniu kilku, a nawet kilkunastu kilometrów), jak i na instytucje działające w ich najbliższym otoczeniu. Mieszkańcy odczuwają obecność przedsiębiorstwa poprzez jego udział w tworzeniu miejsc pracy, a także poprzez współfinansowanie ważnych, ze społecznego punktu widzenia, inwestycji – przede wszystkim drogowych, komunalnych i komunikacyjnych.

Trudno przecenić miastotwórczą rolę przedsiębiorstw. Wystarczy odwołać się do przykładów Katowic (Huta Katowice) czy miast portowych (Gdańsk, Gdynia, Szczecin). Ponadto łatwo wskazać miasta i całe regiony, w których upadek dużych przedsiębiorstw spowodował stagnację, a nawet regres w ich otoczeniu (chodzi przede wszystkim o usytuowane w małych miastach i na wsiach przedsiębiorstwa rolnicze – PGR-y, a także przedsiębiorstwa eksportujące swoje produkty na rynki wschodnie).



Skupiając dalsze rozważania na wpływie przedsiębiorstw na lokalne instytucje edukacyjne, warto zauważyć, że koncentruje się on na szkołach zawodowych (branżowych). Absolwenci tego typu szkół są bowiem potencjalnymi pracownikami najbliższych, w sensie terytorialnym, przedsiębiorstw (absolwenci liceów ogólnokształcących są bardziej ukierunkowani na dalsze kształcenie w uczelniach wyższych).

Szkoły zawodowe są zakładane i prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego na poziomie powiatu. Do obszaru powiatu możemy też ograniczyć bezpośrednio, a zarazem lokalne oddziaływania przedsiębiorstw na szkoły zawodowe. Wynika to z dominacji na rodzimym rynku pracy przedsiębiorstw określanych mianem mikro- i małych. To w nich tworzona jest największa liczba miejsc pracy, którą można traktować jako ofertę skierowaną do absolwentów lokalnych (prowadzonych na terenie danego powiatu) szkół zawodowych. Poszukiwanie pracowników w bliskim otoczeniu przedsiębiorstw jest uwarunkowane niską mobilnością przestrzenną, która jest charakterystyczna dla zdecydowanej większości absolwentów szkół zawodowych. Poza tym jeżeli już niektórzy absolwenci są gotowi do przemieszczeń związanych z poszukiwaniem pracy, to wybierają zatrudnienie poza granicami kraju.

Interesujące nas edukacyjne funkcje przedsiębiorstw, realizowane z myślą o społeczności lokalnej, przede wszystkim zaś o młodzieży, można przedstawić w układzie chronologicznym:

- działania poprzedzające wybór szkoły ponadpodstawowej,
- współpraca ze szkołami zawodowymi,
- współdziałanie w badaniach losów absolwentów szkół zawodowych.

Wśród działań poprzedzających wybór szkoły ponadpodstawowej można wyróżnić szeroko rozumiane wspomaganie procesu rekrutacji do szkół tego poziomu. Udział przedstawicieli przedsiębiorstw – pracodawców – w tym procesie może koncentrować się wokół przełamania stereotypów (Giddens, 2010, s. 272), dotyczących szkolnictwa zawodowego – uczniów i nauczycieli, a także prestiżu poszczególnych zawodów. Ponieważ wymaga to czasu, wstępne działania można rozpocząć już w ostatnich latach szkoły podstawowej. To we współpracy z pracodawcami można prowadzić akcje informacyjne skierowane do uczniów szkół podstawowych i ich rodziców, organizować spotkania w szkołach i przedsiębiorstwach, wycieczki do przedsiębiorstw oraz nawiązywać kontakty z absolwentami, którzy wybrali drogę edukacji

zawodowej. Ogólnie rzecz ujmując, to dzięki współdziałaniu rodziców, nauczycieli i pracodawców możliwa jest zmiana klimatu wokół szkolnictwa zawodowego i postrzeganie tego, tak ważnego dla rozwoju gospodarczego, komponentu systemu edukacji w kategoriach alternatywnej, w stosunku do kształcenia ogólnego, przyszłości edukacyjno-zawodowej.

W pełni świadomy wybór szkoły ponadpodstawowej, w tym przede wszystkim zawodowej, wymaga wprowadzenia opartego na racjonalnych podstawach, systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach podstawowych. Jest to, niestety, wciąż aktualny postulat Międzynarodowego Kongresu Kształcenia Zawodowego, który odbył się w Berlinie w 1938 r. (Tatoń, 1939, s. 256–278). Bez aktywnego udziału pracodawców niezwykle trudno jest dotrzeć do uczniów szkół podstawowych z praktycznymi informacjami o ponad 200 zawodach. Informacje o treści pracy, warunkach pracy i płacy, a także o możliwościach rozwoju zawodowego są przy tym konieczne, ale niewystarczające do podjęcia właściwej decyzji o wyborze zawodu i szkoły zawodowej, która do niego prowadzi. Decyzja, o której mowa, wymaga bowiem:

- szczegółowych informacji o ofercie edukacyjnej lokalnych szkół zawodowych,
- diagnozy (autodiagnozy) dotyczącej zainteresowań i zdolności, a także stanu zdrowia i wyznawanego systemu wartości,
- analizy standardów kompetencji zawodowych i możliwości dalszego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia w danym zawodzie (zawodach),
- porównania wyników diagnozy (autodiagnozy) z oczekiwaniami pracodawców wyrażonymi w standardzie kompetencji zawodowych odnoszącym się do danego zawodu (Kwiatkowski, 2012, s. 163–172).

Realizacja tak ujętych elementów procesu decyzyjnego bez wspomaganie ze strony pracodawców jest niezwykle trudna. To oni bowiem najlepiej znają realia rynku pracy, potrafią przewidzieć wzrost zainteresowania niektórymi zawodami i określić kompetencje niezbędne do ich wykonywania. Jednocześnie orientują się, które technologie stopniowo przestają być stosowane i jakie są tego konsekwencje edukacyjno-zawodowe. W aktualnej sytuacji formalnoprawnej pracodawcy mogliby wspierać doradców zawodowych w szkołach podstawowych

lub w określonych sytuacjach, przejmować kierowanie działaniami natury doradczej.

Największym obszarem edukacyjnych oddziaływań przedsiębiorstw jest współpraca ze szkołami zawodowymi. W wymiarze lokalnym od sposobu realizacji tej współpracy zależy w dużej mierze jakość kształcenia zawodowego, a w konsekwencji – kompetencje i kwalifikacje absolwentów. W syntetycznym ujęciu pożądane działania pracodawców, które można utożsamiać z edukacyjnymi (zewnętrznymi) funkcjami przedsiębiorstw na poziomie lokalnym, polegają na:

- pomocy merytorycznej podczas projektowania nowych kierunków kształcenia zawodowego,
- współpracy przy formułowaniu celów kształcenia w postaci układów kompetencji i kwalifikacji,
- doradztwie w zakresie konstruowania alternatywnych zbiorów treści kształcenia,
- współdziałaniu w opracowywaniu planów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem aktywizujących metod uczenia się,
- organizowaniu w przedsiębiorstwach zajęć praktycznych i praktyk zawodowych, wycieczek dydaktycznych dla uczniów, konsultacji dla uczniów i szkoleń dla nauczycieli (udostępnienie stanowisk szkoleniowych, przygotowanie dokumentacji, wyznaczenie instruktorów oraz opiekunów dydaktycznych),
- współorganizowaniu konkursów integrujących wiedzę i umiejętności przedmiotowe,
- fundowaniu stypendiów dla wyróżniających się uczniów,
- organizowaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie.

Wymienione działania mają wciąż charakter potencjalny. Mimo że przygotowano już niezbędne akty prawne (*Rozporządzenie...* z dnia 27 kwietnia 2015 r., *Rozporządzenie...* z dnia 11 sierpnia 2015 r.), to pełna realizacja wskazanych aktywności pracodawców zależy od ich świadomości edukacyjnej, od poczucia odpowiedzialności za rozwój społeczności lokalnej. Nie bez znaczenia jest także aktywność władz samorządowych i dyrekcji szkół zawodowych w pozyskiwaniu sojuszników gotowych współpracować z lokalnym środowiskiem edukacyjnym.

Ostatnia z wyróżnionych funkcji edukacyjnych dotyczy współpracy przedsiębiorstw w realizacji badań losów absolwentów szkół

zawodowych. Tego rodzaju badania nie są obligatoryjne, tak jak ma to miejsce w odniesieniu do uczelni wyższych, ale mogłyby dostarczyć interesujących informacji zwrotnych służących modyfikacji procesu kształcenia zawodowego. Badania absolwentów wzbogacone opiniami pracodawców pozwoliłyby na zniwelowanie odczuwanej rozbieżności między kompetencjami i kwalifikacjami kolejnych roczników absolwentów szkół zawodowych a oczekiwaniami pracodawców.

### — **Funkcje zewnętrzne – globalne**

Istotnym uzupełnieniem funkcji lokalnych są funkcje globalne przedsiębiorstw. W tym przypadku chodzi o przedsiębiorstwa, które oddziałują na społeczeństwa w skali światowej (Melosik, 1995, s. 78–84). Nie wyklucza to oczywiście wywierania wpływu na społeczności lokalne – w najbliższym otoczeniu przedsiębiorstwa.

Funkcje zewnętrzne o charakterze globalnym realizują duże koncerny – korporacje dysponujące odpowiednimi środkami nie tylko na prowadzenie produkcji i świadczenie usług, lecz także na kształtowanie szeroko rozumianych relacji społecznych.

Realizacja funkcji globalnych ma charakter pośredni – przedsiębiorstwa są w tym przypadku postrzegane nie poprzez bezpośrednie działania swoich pracowników na rzecz społeczeństwa, tak jak ma to miejsce w odniesieniu do funkcji lokalnych, ale poprzez starania mające na celu wcielanie w życie idei o zasięgu globalnym. Zwykle idee, o których mowa, są integrowane z promocją określonych produktów i usług.

Siła oddziaływań globalnych skłania do refleksji nad samoświadomością przedsiębiorstw, nad mechanizmami umożliwiającymi skuteczne sprzężenie zwrotne (przedsiębiorstwo – społeczeństwo), a w rezultacie nad niezbędnymi modyfikacjami ich działań. W tym duchu toczą się dyskusje nad „społeczną odpowiedzialnością przedsiębiorstw” (ang. *Corporate Social Responsibility – CSR*), definiowaną jako odpowiedzialność przedsiębiorstw za ich wpływ na społeczeństwo (*Komunikat...*, 2011).

W rzeczywistości odpowiedzialność globalnych korporacji dotyczy wpływu podejmowanych decyzji i działań nie tylko na społeczeństwo, lecz także na środowisko naturalne. W tym kontekście występuje pojęcie zrównoważonego rozwoju, który wymaga racjonalnej integracji wszystkich wyróżnionych funkcji przedsiębiorstw (produkcyjnej, usługowej, socjalnej, dydaktycznej i wychowawczej).

Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw w wymiarze praktycznym polega na inicjowaniu i organizowaniu:

- kampanii społecznych skierowanych do potencjalnych odbiorców produktów i usług, których celem jest modyfikacja lub zmiana postaw i zachowań konsumenckich (chodzi np. o zdrowe odżywianie się, aktywne spędzanie wolnego czasu, wykorzystywanie odnawialnych źródeł energii, utylizację odpadów, bezpieczeństwo w pracy, gospodarkę wodną, ochronę terenów leśnych, a także o modę, szeroko rozumianą sztukę, sposoby komunikowania się) (Melosik, 2007, s. 53–73),
- społecznie ukierunkowanego marketingu (uwzględniającego zarówno klasyczny marketing – produkt/usługę, cenę, promocję oraz kanały dystrybucji, jak i potrzeby społeczne),
- kursów i szkoleń z zakresu etyki dla pracowników (uświadamianie znaczenia postaw wobec odbiorców produkcji i usług, rzetelna informacja o produktach i usługach – o ich wpływie na odbiorców i środowisko, integracja wokół korporacyjnego systemu wartości),
- koordynowania celów różnych grup pracowników i udziałowców,
- monitorowania działań przedsiębiorstwa,
- modyfikowania celów i procedur do nich prowadzących (w zależności od wyników monitoringu).

Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest szkolne i uniwersyteckie przygotowanie przyszłych pracowników do aktywnego uczestnictwa w przedsięwzięciach sprzyjających realizacji idei społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw. Niezbędne do tego jest swoiste uwrażliwienie uczniów i studentów na problemy natury społecznej, na wspólne dobro – nawet w sytuacji opozycji do dobra indywidualnego. Służyć temu mogą zadania dydaktyczne realizowane metodą projektów, która stwarza możliwości do wymiany poglądów, do uwzględniania różnych wersji rozwiązań, a także do wielostronnych analiz skutków przyjętych procedur. Właśnie analizy, o których mowa, kształtują odpowiedzialność za podejmowane decyzje – stanowią podstawę działalności przedsiębiorstw aspirujących do miana społecznych, czyli zorientowanych na cele społecznie użyteczne. To właśnie przedsiębiorstwom społecznym najbliższa jest idea dobra wspólnego będąca podstawą społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw.

---

## **Zakończenie**

Zarysowane jedynie edukacyjne funkcje przedsiębiorstw są dynamicznym układem oddziaływań zakładów pracy na swoich pracowników (funkcje wewnętrzne), na bliższe (funkcje zewnętrzne – lokalne) i dalsze (funkcje zewnętrzne – globalne) otoczenie. Efektywność tych oddziaływań zależy od powszechnej świadomości znaczenia ekonomicznego i społecznego holistycznie rozumianych kompetencji, szczególnie wśród kadry kierowniczej przedsiębiorstw, a także wśród pracowników. To właśnie pracownicy w demokratycznie zarządzanych przedsiębiorstwach wyznaczają, na zasadach partycypacyjnych, kierunki rozwoju produkcji i usług oraz definiują swoje potrzeby edukacyjne. Tworzy się w ten sposób sieć wzajemnych relacji między przedsiębiorstwem a jego pracownikami. W szerszej perspektywie relacje te obejmują również bliższe i dalsze otoczenie przedsiębiorstw, skutkujące przewartościowaniem celów ich działalności – od prymatu celów ekonomicznych do stopniowego wzbogacania ich celami społecznymi.



## Bibliografia

- Giddens, A. (2010), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. (1995), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze* [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Kwiatkowski, S.M. (2012), *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Zawód i praca. W świecie urynkowienia i konkurencji globalnej*, „Studia Pedagogiczne” LXV.
- Kwiatkowski, S.M. (2014), *Zarys koncepcji badania karier zawodowych w przedsiębiorstwach*, „Polityka Społeczna” nr 3.
- *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 25 października 2011 r. „Odnowiona strategia UE na lata 2011–2014 dotycząca społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw”.*
- Melosik, Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń.
- Melosik, Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012), *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz.U. 2015 poz. 673).*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2015 poz. 1183).*
- Tatoń, A. (1939), *Problemy kształcenia zawodowego na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie*, „Oświata i Wychowanie” z. 3.
- *Zalecenie Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (Dz.U. C155 z dnia 8 lipca 2009 r.).*

# Gry w szkoleniach wewnętrznych – uwarunkowania mechanizmów rozgrywki

Michał Mijał

Artykuł prezentuje problematykę zastosowania gier w szkoleniach wewnętrznych z punktu widzenia stosowanych w grach rozwiązań mechanicznych. Spośród kilkudziesięciu istniejących na rynku mechanik najlepiej dostosowane do specyfiki szkoleń wewnętrznych są mechaniki stymulujące silną interakcję między graczami, czyli: aukcje/licytacje, koalicje, rozpoznawanie wzorów, papier-nożyce-kamień, odgrywanie ról, śpiewanie, obrót udziałami, opowiadanie historii, handlowanie oraz głosowanie. Użycie gier zawierających te właśnie mechaniki daje większą szansę osiągnięcia celów szkoleniowych.

## — Słowa kluczowe:

edukacja dorosłych  
szkolenia wewnętrzne  
gry i symulacje  
rozwój osobisty



# Training Games – Mechanics Determinants

Michał Mijał

The scope of this article is to present games used in professional internal training from the perspective of mechanics used in games. From among over fifty existing mechanics the best suited for internal training are the ones that stimulate strong interaction between players, namely: Auction, Partnerships, Pattern Recognition, Rock-Paper-Scissors, Role Playing, Singing, Stock Holding, Storytelling, Trading and Voting. The games using these mechanics are more likely to lead to reaching the educational goals set by the trainer.

— **Keywords:**

adult education

internal training

games and simulations

personal development



## Wprowadzenie<sup>1</sup>

Stosowanie gier w szkoleniach znane jest od dziesiątków lat. Poza wzmiankami historycznymi o używaniu gier w celach dydaktycznych w starożytnych Chinach czy w armii pruskiej Fryderyka Wielkiego (Watman 2003) pierwsze uporządkowane metodologicznie i opisane w literaturze zastosowanie gier w szkoleniach to action learning (Revans 1982). Od tego czasu gry jako narzędzie dydaktyczne używane są zarówno w klasycznej pedagogice, jak i andragogice. Mają one jednak istotne ograniczenia. Najważniejsze z nich wskazał Royle (2008). Jego zdaniem gry:

- są zwykle zbyt długie,
- zbyt silnie angażują uczestników,
- wymagają koncentracji raczej na odniesieniu zwycięstwa niż na zdobywaniu wiedzy czy umiejętności.

Szczególnie ten ostatni punkt powoduje, że zanim użyje się gry do celów szkoleniowych, należy starannie i dogłębnie przeanalizować jej przydatność z punktu widzenia zakładanych efektów kształcenia. Jednak mimo wspomnianych ograniczeń gry są narzędziem, które – jak żadne inne – zwiększa zaangażowanie uczestników oraz w sposób stosunkowo nieinwazyjny prezentuje złożone treści. Dotyczy to szkoleń zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

Różnice między szkoleniami wewnętrznymi i zewnętrznymi są dość intuicyjne, ale klasyczny podział, ze względu na pochodzenie uczestników, jest mało przydatny w dobieraniu gier szkoleniowych. Pomocne może być jednak podejście zaproponowane przez teoretyków zarządzania wiedzą w organizacji, którzy zaproponowali podział ze względu na ich zastosowanie na różnych etapach nauki. Zgodnie z tą perspektywą istnieje różnica w stosowaniu szkoleń wewnętrznych i zewnętrznych dotycząca ich użycia na różnych etapach tworzenia wiedzy: szkolenia zewnętrzne służą głównie przekazywaniu wiedzy, podczas gdy szkolenia wewnętrzne kładą zwykle większy nacisk na ćwiczenie i wdrażanie wiedzy już zdobytej (Laursen, Mahnke 2001, Nonaka, Takeuchi

---

1. Celem artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń stosowania gier w szkoleniach wewnętrznych w organizacjach. Ponieważ problematyka gier jest obszerna i może być opisywana z wielu różnych perspektyw (kulturoznawczej, matematycznej, psychologicznej, socjologicznej, politologicznej, zarządczej) i ich analiza wykracza poza zakres artykułu, głównym przedmiotem opisu będą mechanizmy tych gier.

1995), co znajduje szczególne zastosowanie we wprowadzaniu innowacji organizacyjnych.

Szkolenia wewnętrzne są szczególnie przydatne w przekazywaniu wiedzy wewnątrz organizacji między bardziej i mniej wyszkolonymi pracownikami (Antonioli, Della Torre 2016). Wynika to przede wszystkim ze względnie niższych kosztów zorganizowania takiego szkolenia w porównaniu z typowym szkoleniem zewnętrznym oraz z większej elastyczności czasowej. Jednakże są mniej preferowanym narzędziem pogłębiania wiedzy wśród samych trenerów (Hutchins, Burke, Berthelsen 2010), przede wszystkim z powodu mniejszej dostępności kompetentnych źródeł wiedzy wewnątrz samej organizacji. Dotyczy to jednak raczej zdobywania przez nich umiejętności i wiedzy niż jej przekazywania. Zależność między szkoleniami wewnętrznymi a zewnętrznymi jest dość dobrze opisana przez analizowane w literaturze zjawisko polegające na zachęcaniu trenerów wewnętrznych w organizacjach do zdobywania wiedzy podczas szkoleń zewnętrznych, a następnie dopasowywania jej do specyfiki organizacji i przekazywania podczas szkoleń wewnętrznych (Jayanti 2012). Oznacza to, że organizacje chętnie pozyskują wiedzę na zewnątrz, wysyłając swoich trenerów na szkolenia zewnętrzne, by później oni adaptowali tę wiedzę do specyficznych wymogów organizacji, a następnie przekazywali ją pracownikom.

Zbiór gier znajdujących zastosowanie w szkoleniach wewnętrznych i zewnętrznych jest dość podobny, jednak występują pewne różnice związane z celami szkolenia, a także ze stosowanymi w tych grach mechanizmami – niektóre lepiej sprawdzają się w grupach osób wcześniej się znających, podczas gdy inne są nieco lepsze w przypadku grup sobie obcych. Z rozważań wyłączone jest cała kategoria szkoleń z rodzaju *on-the-job training*, ponieważ w przeważającej większości przypadków nie obejmuje ona gier jako narzędzia szkoleniowego (Antonioli, Della Torre 2016).

Istotnym czynnikiem decydującym o użyciu konkretnej gry jest także uzgodnienie celu gry z celem szkoleniowym. Wbrew pozorom nie jest to zadanie banalne, ponieważ celem gry jest zwykle zwycięstwo (indywidualne lub zespołowe), celem szkolenia jest zaś najczęściej przekazanie wiedzy, nauczenie umiejętności lub zmiana postaw. Już ta rozbieżność powoduje istotne trudności we właściwym doborze gry szkoleniowej, które są dodatkowo potęgowane, jeśli w grze występuje sytuacja o charakterze konfliktu o sumie zerowej. Taka gra wskazuje

jednego zwycięzcę (lub grupę zwycięzców), co może wywołać poczucie frustracji i zniechęcenia u uczestników, którzy dokonali postępów, ale nie wygrali, co z kolei przekreśla oczekiwany efekt dydaktyczny (Gredler 2004).

### **Mechanizmy gry**

Gry w szkoleniach mają zastosowanie przede wszystkim w zdobywaniu i rozwijaniu umiejętności (por. Grzywacz, Mijał 2014):

- taktycznego i strategicznego myślenia (Pagnano-Richardson, Henninger 2008),
- społecznych (Argyle 1998),
- matematycznych (Niklas, Schneider 2012),
- operacji przestrzennych (choć tutaj zwykle stosowane są gry komputerowe) (Cherney 2008),
- przedsiębiorczych (Skuncikiene i in. 2009),
- negocjacyjnych (Mijał, Postuła 2014),
- związanych z wiedzą (Grzywacz, Mijał 2014).

Specyficznym obszarem zastosowania gier w szkoleniach są gry stosowane w rozwoju fizycznym, ale dotyczą jedynie niewielkiego wycinka wszystkich organizacji i nie będą przedmiotem analizy.

Opierając się na przytoczonych już wynikach badań (Laursen, Mahnke 2001, Nonaka, Takeuchi 1995), można przyjąć, że kompetencje rozwijane dzięki grom stosowanym w szkoleniach wewnętrznych będą raczej rzadko obejmowały kompetencje matematyczne, operacji przestrzennych oraz te związane z wiedzą. Rozwijane więc będą kompetencje związane z myśleniem taktycznym i strategicznym, społeczne, negocjacyjne i przedsiębiorcze. Cechą łączącą te wszystkie grupy kompetencji jest – w odniesieniu do gier szkoleniowych – wysoki poziom interakcji między uczestnikami. A wysoki poziom interakcji można osiągnąć, stosując wybrane mechanizmy rozgrywki. Zanim jednak mechanizmy te zostaną opisane, należy przyjrzeć się próbom ich zdefiniowania.

Pierwszą udokumentowaną próbę opisanie pojęcia mechanizmów (lub inaczej mechanik) gry podjął Leonid Hurwicz (1960). Jednak definiując to pojęcie, „system komunikacji, w którym uczestnicy wysyłają do siebie wzajemnie wiadomości i być może do ośrodka informacyjnego, a predefiniowane zasady przydzielają do tych wiadomości rezultaty: alokuje zasoby lub wypłaca środki” (tamże, tłum. aut.), skoncentrował

się on na matematycznej teorii gier i większość mechanizmów opisanych przez niego oraz jego następców, m.in. Williama Vickreya, dotyczy precyzyjnie, lecz wąsko rozumianych mechanik gier. Także publikacje wykraczające poza matematyczną teorię gier (por. np. Narahari i in. 2009) nie rozszerzają tej definicji. Ponieważ jest ona z punktu widzenia gier szkoleniowych stosunkowo mało przydatna, autor zdecydował się zastosować w tym tekście definicję opartą na bardziej użytkowym oraz pragmatycznym podejściu stosowanym przez kulturoznawców i popularyzowanym przez największy na świecie serwis poświęcony grom planszowym i towarzyskim BoardGameGeek<sup>2</sup>, w którego bazie jest około 90 tys. tytułów (BGG 2018). Nie jest to oczywiście źródło naukowe, ale przy krytycznej analizie jest dobrym punktem wyjścia do dalszych rozważań.

Serwis ten wyróżnia 51 mechanik (tamże), definiując to pojęcie jako metaforyczny koncept odnoszący się do aspektów funkcjonalnych gry, napędzających rozgrywkę i stanowiących nośnik interakcji między graczami. Spośród wyróżnionych tam mechanik gier powszechnie zastosowanie w grach szkoleniowych ma jedynie ich ograniczona liczba:

- Odgrywanie ról (*acting*) – polega na wykonywaniu zadań podczas rozgrywki jako narzucona przez grę persona lub wchodzeniu w interakcję z innymi graczami według pewnych predefiniowanych reguł zachowania.
- System punktów akcji – każde działanie wykonywane w grze ma zdefiniowany w punktach koszt, a gracze, swobodnie dysponując pulą punktów, wybierają, jakie działania będą podejmować aż do wyczerpania swoich zasobów. Czasem wybór może być obwarowany pewnymi ograniczeniami, np. nie można wykonać tej samej akcji dwukrotnie w tej samej rundzie, ale istotą tej mechaniki jest duża swoboda gracza.
- Aukcje/licytacje – obejmują różne rodzaje aukcji (jednorazową, holenderską, odwrotną, w ciemno itp.), często współwystępujące ze sobą w grze i wymagające od graczy szacowania wartości za-

---

2. Wortal społecznościowy poświęcony grom planszowym, towarzyskim i karcianym, choć jego część zawiera także informacje o grach komputerowych i konsolowych. Serwis tworzony jest na zasadach *crowdsourcingu* i jego zawartość moderowana jest przez grupę administratorów. Dzięki rozbudowanym funkcjom bazodanowym pozwala na samodzielne tworzenie różnorodnych – często dość złożonych – zestawień ilościowych. Więcej informacji można znaleźć pod adresem: [www.boardgamegeek.com](http://www.boardgamegeek.com).

- sobów, które chcą pozyskać. Zasoby w takich grach mają zmienną wartość i zmienną cenę, które zwykle zależą od samych graczy.
- **Obstawianie (*betting/wagering*)** – gracze szacują prawdopodobieństwo wystąpienia zdarzeń losowych lub pseudolosowych w grze i ryzykują zasoby, aby uzyskać wypłaty za poprawne prognozowanie. Jest to mechanika bezpośrednio zapożyczona z zakładów bukmacherskich.
  - **Kooperacja** – bardzo zróżnicowana rodzina gier, których wspólną cechą jest warunek zwycięstwa: gracze albo wygrywają razem, albo przegrywają razem. Istnieją także odmiany, w których np. gracze mogą przegrać razem, ale wygrany może być tylko jeden.
  - **Rzucanie kostką** – dotyczy jednego z najpopularniejszych generatorów losowości w grach (randomizera), czyli kostki do gry. Służy ona do zwiększania zmienności w grze i kładzenia nacisku na planowanie krótkoterminowe. Mechanika ta obejmuje poza typową kością sześciocianową (tzw. k6) również wszystkie inne odmiany, w tym – najczęściej – k4, k8, k12 i k20, a także kości specjalne, które nie tylko mają inne liczby ścianek, lecz także inaczej zdefiniowane wyniki na poszczególnych ściankach, np. na k6 wyniki mogą być określone zamiast 1, 2, 3, 4, 5, 6 – 0, 1, 1, 2, 2, 2 lub dowolnie inaczej.
  - **Rysowanie** – do osiągnięcia celu w grze wymagane jest od graczy wykonanie rysunków. W grach konkurencyjnych rysunki są zwykle oceniane według predefiniowanych kryteriów i porównywane ze sobą, podczas gdy w grach kooperacyjnych mogą służyć do wspólnego odgadywania zagadek potrzebnych do ukończenia rozgrywki.
  - **Koalicje (*partnerships*)** – gracze są zmuszani do zawierania w grze sojuszy i współpracowania według pewnych określonych reguł. Koalicje mogą być zawiązywane na cały czas trwania rozgrywki (np. brydż), na jej część (wiele gier negocjacyjnych), zrywane w dowolnym momencie („Gra o Tron”) czy tylko w ściśle określonych momentach rozgrywki („Dune”).
  - **Tworzenie i rozpoznawanie wzorów (wyróżnione jako dwie oddzielne mechaniki)** – zwykle wymaga od graczy układania pewnych wzorów geometrycznych z elementów gry lub wykorzystywania predefiniowanych wzorów (np. umieszczonych na planszy) do osiągnięcia swoich celów w rozgrywce. Może wymagać



szybkiej reakcji, gdy wszyscy gracze wykonują zadania równocześnie, na czas. Najstarszy znany współcześnie przykład tej mechaniki to gra „Go”.

- *Press Your Luck* – w swobodnym tłumaczeniu „igranie z losem”. Gry zawierające tę mechanikę stawiają graczy przed dylematem: czy zadowolić się mniejszym pewnym zyskiem już teraz, czy zaczekać dłużej i zaryzykować dotychczas zdobyte zasoby dla potencjalnie większej wypłaty. W większości tych gier gracze mają możliwość szacowania prawdopodobieństwa wystąpienia zdarzeń, ale zwykle nie mają możliwości jego kontrolowania, czyli muszą zaakceptować ryzyko albo przyjąć natychmiastową wypłatę.
- Papier-nożyce-kamień – gracze wchodzą ze sobą w serię konfliktów, w których mają możliwość blefowania i wykorzystywania kilku różnych rodzajów opcji/zasobów. Każda z tych opcji ma swoje silne i słabe strony, a kluczem do wygranej jest odgadnięcie, jakich zasobów użyje przeciwnik.
- Odgrywanie ról (*role playing*) – w odróżnieniu od mechaniki *acting*, gdzie wcielamy się w postać, w przypadku *role playing* tylko tą postacią zarządzamy. Zwykle polega to na podejmowaniu szeregu decyzji dotyczących wchodzenia przez tę fikcyjną postać w interakcję ze światem gry oraz reagowaniu na informację zwrotną od gry lub od mistrza gry, czyli osoby, która odpowiada za obsługę rozgrywki oraz jej otoczkę fabularną.
- Zbieranie zestawów – gracze zdobywają różne rodzaje zasobów, których wartość jest zmienna i uzależniona od spełnienia pewnych warunków określonych w regułach. Najprostszym sposobem osiągnięcia zmiennej wartości zasobów jest stosowanie do wyceny kwadratu ich liczby (czyli 1 zasób jest wart 1 punkt, 2 takie same zasoby – 4 punkty, 3 zasoby – 9 punktów itd.). Innym sposobem określania wartości kolejnego elementu w ciągu zasobów jest ciąg Fibonacciego, w którym każdy zasób ma wartość równą sumie dwóch poprzednich elementów zestawu.
- Równoczesny wybór akcji – podobnie jak w klasycznym dylemacie więźnia gracze podejmują decyzje niezależnie od siebie w tym samym czasie, po czym ujawniają swój wybór pozostałym. Ta mechanika, podobnie jak papier-nożyce-kamień, wymaga często odgadywania, jaką decyzję podejmie inny gracz.

- Śpiewanie – jedną z czynności wymaganych od graczy jest śpiewanie. Może ono stanowić aktywność główną (gdy śpiewanie służy do zdobywania punktów) lub pomocniczą (np. gdy gracze za pomocą śpiewu komunikują się ze sobą).
- Handel udziałami (*stock holding*) – wzorowany na giełdzie papierów wartościowych, wymaga od graczy podejmowania decyzji, jakie zasoby chcą nabywać/zbywać, aby zdobywać kontrolę nad spółkami/organizacjami, co z kolei pozwala uzyskać dostęp do pewnych akcji/zasobów zastrzeżonych tylko dla tych spółek/organizacji. Ta mechanika zwykle występuje w bardziej złożonych grach.
- Opowiadanie historii (*storytelling*) – elementem napędzającym rozgrywkę jest tworzenie narracji bądź to w formie historii, bądź w formie skojarzeń związanych z pojawiającymi się podczas rozgrywki elementami fabularnymi (karty, fragmenty opowieści itp.).
- Handlowanie (*trading*) – ta mechanika obejmuje wszystkie rodzaje wymiany zasobów bezpośrednio między graczami wymagające dwustronnej zgody i dwustronnego przekazywania posiadanych zasobów. Mogą to być zarówno tradycyjne formy handlowania (na podobieństwo bazaru czy rynku), jak i wymiana barterowa, czyli towar za towar, bez pośrednictwa pieniędzy.
- Głosowanie (*voting*) – zdarzenia występujące w grze wymagają od dwóch lub więcej graczy uzgodnienia stanowisk i przeprowadzenia głosowania. Jego wynik jest wiążący dla wszystkich i napędza rozgrywkę.
- Umieszczanie pracowników (*worker placement*) – każdy z graczy umieszcza na planszy znaczniki / pionki / pracowników, którymi dysponuje, co pozwala mu zdobyć zasoby, wykonać akcje lub uzyskać dostęp do określonych działań. Istnieje wiele odmian tej mechaniki, wymagających kładzenia różnych znaczników, spełniania różnych warunków na różnych polach itp.

Spśród tych 20 wymienionych mechanik jedynie połowa jest używana w grach wspierających wysoki poziom interakcji między graczami. Są to w tej samej kolejności:

- **Aukcje/licytacje** – silnie wspiera interakcję, ze względu na wymagającą rozgrywkę posiada jednak dość wysoki próg wejścia dla graczy początkujących, ponieważ uczestnicy muszą poprawnie oszacować wartość licytowanych dóbr.

- **Koalicje** (*partnerships*) – wymusza interakcję, co może być wykorzystywane przy włączaniu do rozgrywki także osób nieco bardziej wycofanych lub zdystansowanych.
- **Rozpoznawanie wzorów** (*pattern recognition*) – w tego typu rozgrywkach nie wszyscy gracze mają – ze względu na indywidualne predyspozycje – równe szanse. Wynika to przede wszystkim ze spostrzegawczości i z szybkości reakcji. Jest to jednak mechanika silnie aktywizująca graczy.
- **Papier-nożyce-kamień** – poza interakcją bezpośrednią jest tutaj silny element blefu i „czytania” przeciwnika.
- **Odgrywanie ról** (*role playing*) – obejmuje zarówno tradycyjnie rozumiane *role playing games*, jak i gry z ukrytymi tożsamościami (np. „Mafia”), a także gry będące pochodnymi scenek odgrywanych w dramach. Z tego powodu wymaga dobrego prowadzenia i starannego *debriefingu* po zakończeniu.
- **Śpiewanie** – stosowane zwykle w sesjach integracyjnych lub ćwiczeniach z dramy, wymaga jednak od graczy – bardziej niż inne mechaniki – pokonania bariery wstydu.
- **Obrót udziałami** (*stock holding*) – często stosowane w grach ekonomicznych i giełdowych, zwykle z dużym naciskiem na optymalizację zasobów i szacowanie ryzyka.
- **Opowiadanie historii** (*storytelling*) – jeden z podstawowych elementów gier komunikacyjnych, zwykle współwystępujący z innymi mechanikami. Typowym przykładem wykorzystania tej mechaniki jest gra „Dixit”.
- **Handlowanie** (*trading*) – często stosowane w grach negocjacyjnych.
- **Głosowanie** (*voting*) – wykorzystywane zarówno jako samodzielna mechanika (np. w grach odzwierciedlających działania parlamentu i innych gremiów), jak i m.in. jako uzupełnienie w grach negocjacyjnych.

Nie jest tutaj także uwzględniona kooperacja, ponieważ wynika ona z nieco odmiennego podziału systematycznego i w grach szkoleniowych pojawia się jako efekt stosowania innych mechanik. Interakcja między graczami może przybierać różne formy i zależy nie tylko od zastosowanych mechanik, lecz także od samych graczy oraz warunków, w których prowadzona jest rozgrywka.

W najbardziej podstawowej typologii można podzielić interakcję między graczami na pozytywną i negatywną. Negatywna jest utożsamiana z opisanymi w matematycznej teorii gier konfliktami o sumie zerowej, gdzie zysk jednej ze stron oznacza taką samą stratę drugiej strony, a suma wygranych jest stała. Pozytywna interakcja opiera się na wspólnych celach, które gracze realizują (często niezależnie od siebie) i które wzajemnie się uzupełniają. W takim ujęciu ewentualne konflikty pomiędzy uczestnikami będą konfliktami o sumie niezerowej, czyli takimi, gdzie suma wygranych jest zmienna i w zależności od podejmowanych decyzji może prowadzić do „powiększenia ciastka”.

Taki podział interakcji w grach jest jednak dość ogólny i zwykle niewystarczający do określenia przydatności konkretnej gry do osiągnięcia celu szkoleniowego. Typologią nieco bardziej szczegółową i zdecydowanie bardziej użyteczną z punktu widzenia dopasowywania gry do szkolenia jest typologia oparta na koncepcji Carla Junga (por. Mijał 2012). Cztery typy interakcji obejmują:

- **kooperację** – gracz łączy swoje zasoby z cudzymi, aby osiągnąć wspólny cel,
- **korelację** (także kombinację lub komensalizm) – gracz odnosi korzyści pośrednie z działań innych uczestników,
- **konkurencję** – gracz optymalizuje wykorzystanie ograniczonych zasobów dostępnych wszystkim,
- **konfrontację** – gracz poprzez swoje działania powoduje bezpośrednio straty innego uczestnika i swój zysk.

W pojedynczej grze rzadko występuje wyłącznie jeden rodzaj interakcji – zwykle składa się ona z kilku różnych. W zależności od dominującego typu interakcji gra przeznaczona jest dla innego uczestnika i do innego rodzaju szkolenia. Ponieważ jednak zdecydowana większość szkoleń ma raczej łączyć uczestników, niż ich dzielić, interakcja konfrontacyjna będzie się w grach szkoleniowych pojawiała niezwykle rzadko. Występowanie pozostałych trzech rodzajów interakcji zależy już bardziej od celu konkretnego szkolenia oraz jego zakresu tematycznego. Jeśli szkolenie dotyczy świata biznesu i problematyki ekonomicznej, to częściej będą pojawiały się: obrót udziałami, handlowanie i aukcje/ licytacje (wspierające występowanie interakcji konkurencyjnej i komensalizacyjnej). Z kolei w przypadku szkoleń integracyjnych nacisk położony będzie zazwyczaj na mechaniki z niskim progiem wejścia

i aktywizujące uczestników (zwykle z interakcją kooperacyjną), takie jak: odgrywanie ról, opowiadanie historii, koalicje, papier, nożyce, kamień i czasem głosowanie. Mechaniką z niskim progiem wejścia, ale rzadko stosowaną, jest śpiewanie – związane jest to zwykle z wysoką barierą wstydu w tym obszarze u wielu uczestników szkoleń, co skutkuje dużym prawdopodobieństwem niepowodzenia rozgrywki. Dlatego trenerzy rzadko uciekają się do stosowania tego konkretnego rozwiązania mechanicznego w swoich szkoleniach. Rozpoznawanie wzorów jest zwykle równie często stosowane zarówno w tzw. energizerach, jak i w grach o wyższym poziomie złożoności i wyższym progu wejścia.

Ograniczenia stosowania gier z wymienionymi mechanizmami (podobnie jak gier w ogólności) w szkoleniach wewnętrznych wynikają z kilku czynników. Po pierwsze, wspomnianego wcześniej ograniczenia wynikającego z trudności w uzgodnieniu celu szkolenia i celu gry. Po drugie, gry wymagają zazwyczaj więcej wysiłku podczas rozgrywania zarówno od trenera, jak i od uczestników. Po trzecie, wymagają często także znacznie więcej czasu niż klasyczne techniki szkoleniowe, takie jak ćwiczenia, scenki czy dyskusje. Po czwarte wreszcie, wskutek dużego zaangażowania w rozgrywkę uczestnicy często zapominają o przedmiocie szkolenia i niestarannie poprowadzona gra może sprawić, że poziom satysfakcji uczestników będzie wysoki, ale niewielkie będą efekty szkoleniowe.

Jednakże gry szkoleniowe są narzędziem, które jak żadne inne wywołuje wysokie zaangażowanie uczestników (Belchior i in. 2012, Jansen i in. 2015). Dzięki temu efekty szkoleniowe są zwykle osiągane skuteczniej i są bardziej trwałe. Nawet jeśli użycie gry wymaga więcej czasu, to jest to czas zwracający się z nawiązką w postaci wysokiego poziomu zapamiętania omawianych zagadnień (Li i in. 2017).

---

## Zakończenie

Większość wymienionych mechanik używana jest także w grach szkoleniowych. Te niewymienione też pojawiają się w pewnych specyficznych sytuacjach, choć jest to zjawisko dość rzadkie. Jednak właśnie tych 10 wybranych (aukcje/licytacje, koalicje, rozpoznawanie wzorów, papier, nożyce, kamień, odgrywanie ról, śpiewanie, obrót udziałami, opowiadanie historii, handlowanie, głosowanie) jest najlepiej dopasowanych do najpopularniejszych celów szkoleń wewnętrznych. Ich dowolne łączenie, ubieranie w różne wersje fabularne oraz drobne modyfikacje pozwala



osiągnąć tak ogromną różnorodność, że wykorzystanie ich w szkoleniach wewnętrznych w organizacjach jest praktycznie nieograniczone.

Przy doborze konkretnej gry do sytuacji szkoleniowej należy także uwzględnić następujące zmienne:

- liczbę uczestników szkolenia,
- cel szkolenia,
- cel gry,
- czas gry,
- warunki prowadzenia szkolenia,
- dotychczasowe doświadczenia uczestników z grami,
- możliwość (przede wszystkim czasowa) dokładnego omówienia gry po jej zakończeniu.

Dopiero po szczegółowej analizie wszystkich powyższych uwarunkowań możliwe jest odpowiednie (skuteczne i efektywne) dobranie gry do szkolenia. Istnieje oczywiście cały szereg innych zmiennych, które należy rozważyć przy doborze gry, ale są one zwykle bardziej związane z merytoryką szkolenia lub jego uczestnikami niż z samą grą. I to jest właśnie największe wyzwanie stojące przed wszystkimi trenerami używającymi gier do celów szkoleniowych.

Opisane mechaniki stosowane w grach zostały wybrane ze względu na stymulowanie przez nie interakcji między graczami, przez co unika się zjawiska znanego jako „wieloosobowy pasjans”, które jest zwykle niepożądane w grach szkoleniowych. Mimo ograniczonej liczby mechanik bogactwo gier szkoleniowych jest ogromne – dla porównania, 51 mechanik wykorzystywanych w grach planszowych przekłada się na ponad 90 tys. gier obecnych na rynku. Dlatego w doborze gry do konkretnego celu szkoleniowego przydatna jest szczegółowa znajomość przez trenera każdej z wybranych mechanik, aby mógł, świadomie dopasowując je do potrzeb, uzyskać optymalny efekt dydaktyczny.

---

## Bibliografia

- Argyle, M. (1998), *Zdolności społeczne* [w:] S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna relacji ja-inni*, Warszawa.
- Antonioli, D., Della Torre, E. (2016), *Innovation adoption and training activities in SMEs*, „International Journal of Human Resource Management”, February 2016, Vol. 27 Issue: Number 3, s. 311–337.
- Belchior, P., Marsiske, M., Sisco, S., Yam, A., Mann, W. (2012), *Older Adults' Engagement With a Video Game Training Program*, „Activities, Adaptation & Aging”, October 2012, Vol. 36 Issue: Number 4, s. 269–279.
- BGG (2018), [boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic](http://boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic), dostęp 19.02.2018.
- Cherney, I.D. (2008), *Mom, Let Me Play More Computer Games: They Improve My Mental Rotation Skills*, „Sex Roles”, Vol. 59, s. 776–786.
- Gredler, M., (2004), *Games and Simulations and Their Relationships to Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grzywacz, W., Mijal, M. (2014), *Wykorzystanie gier w rozwijaniu kompetencji zawodowych*, „Problemy Zarządzania”, 12/1, s. 207–215.
- Hurwicz, L. (1960), *Optimality and informational efficiency in resource allocation processes* [w:] *Mathematical Methods in the Social Sciences*, K.J. Arrow and S. Karlin (red.), Palo Alto, California, USA.
- Hutchins, H.M., Burke, L.A., Berthelsen, A.M. (2010), *A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer*, „Human Resource Management”, July 2010, Vol. 49 Issue: Number 4, s. 599–618.
- Janssen, A., Shaw, T., Goodyear, P., Kerfoot, B., Bryce, D. (2015), *A little healthy competition: using mixed methods to pilot a team-based digital game for boosting medical student engagement with anatomy and histology content*, „BMC Medical Education”, December 2015, Vol. 15 Issue: Number 1, s. 1–10.
- Jayanti, E. (2012), *Open sourced organizational learning: implications and challenges of crowdsourcing for human resource development (HRD) practitioners*,

- „Human Resource Development International”, July 2012, Vol. 15 Issue: Number 3, s. 375–384.
- Laursen, K., Mahnke, V. (2001), *Knowledge strategies, firms types, and complementarity in human-resource practices*, „Journal of Management and Governance”, 5 (1), s. 1–27.
  - Lepak, D.P., Snell, S.A. (2002), *Examining the Human Resource Architecture: The Relationships Among Human Capital, Employment, and Human Resource Configurations*, „Strategic Human Resource Management”, August 1, 2002, Vol. 28 Issue: 4, s. 517–543.
  - Li, K., Hall, M., Bermell-Garcia, P., Alcock, J., Tiwari, A., Gonzalez-Franco, M. (2017), *Measuring the Learning Effectiveness of Serious Gaming for Training of Complex Manufacturing Tasks*, „Simulation & Gaming”, December 2017, Vol. 48 Issue: Number 6, s. 770–790.
  - Mijał, M. (2012), *Gry we współczesnej organizacji [w:] K. Klincewicz, W. Grzywacz (red.), Rozwój potencjału społecznego organizacji – wyzwania XXI wieku*, Warszawa. 205–215.
  - Mijał, M., Postuła, A. (2014), *Ograniczenia w kooperacji na przykładzie gier planszowych i symulacyjnych*, „Management and Business Administration. Central Europe”, 22/2014, s. 88–99.
  - Narahari, Y., Garg, D., Narayanam, R., Prakash, H. (2009), *Game Theoretic Problems in Network Economics and Mechanism Design Solutions*, Springer-Verlag: London.
  - Narahari, Y. (2014), *Game Theory And Mechanism Design*, Hackensack, India.
  - Niklas, F., Schneider, W. (2012), *Einfluss von „Home Numeracy Environment” auf die mathematische Kompetenzentwicklung vom Vorschulalter bis Ende des 1. Schuljahres*, „Zeitschrift für Familienforschung”, Year 24, 2012, Issue 2.
  - Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995), *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York.
  - Pagnano-Richardson, K., Henninger, M.L. (2008), *A Model for Developing and Assessing Tactical Decision-Making Competency in Game Play*, „Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)”, Vol. 79 Issue 3, s. 24–29.
  - Revans, R.W. (1982), *The origins and growth of action learning*, Lund: Studentlitteratur.
  - Royle, K. (2008), *Game-Based Learning: A Different Perspective*, „Innovate”, 4 (4).
  - Skuncikiene, S., Balvociute, R., Ciegis, R. (2009), *Evaluation of Use of Business Simulation Games for the Development of Entrepreneurial Competency*, „Social Research 2009”, Issue 3 (17), s. 96–109.
  - Watman, K. (2003), *War Gaming and its Role in Examining the Future*, „Brown Journal of World Affairs”, Summer / Fall 2003, Vol. 10 Issue 1, s. 51–61.





Home

# Gry dydaktyczne w przestrzeni społecznej – escape room

Martyna Cieśla

Artykuł dotyczy gier dydaktycznych w przestrzeni społecznej, a w szczególności escape roomów. W pierwszej części tekstu przedstawiono informacje dotyczące nieformalnego uczenia się dorosłych Polaków, następnie omówione zostały gry edukacyjne w kontekście edukacji osób dorosłych. Kolejna część artykułu dotyczy escape roomów i źródeł ich powstania. Pokoje zagadek zostały opisane z perspektywy rozrywkowej i edukacyjnej. W ostatniej części tekstu escape room został przedstawiony jako gra dydaktyczna w kontekście społecznym.

— **Słowa kluczowe:**  
edukacja dorosłych  
nieformalne uczenie się  
gry szkoleniowe  
escape room



# Educational Games in Social Space – Escape Room

Martyna Cieśla

This paper discusses educational games in social space, escape rooms in particular. In the first part of the article information regarding informal adult education in Poland is presented, educational games subsequently. The second part of the paper concerns escape rooms and sources of their development. Escape rooms are described from the perspective of both entertainment and education. Lastly, escape room is presented as an educational game in the social context.

— **Keywords:**

adult education

informal learning

educational games

escape room



## Wprowadzenie

Gry funkcjonują w przestrzeni społecznej od zarania dziejów. Ich potencjał edukacyjny został stosunkowo szybko dostrzeżony przez pedagogów, a w późniejszych wiekach także przez andragogów. Zaczęły powstawać gry przeznaczone kształceniu dorosłych, a także doświadczenia ludyczne o charakterze edukacyjnym. Nie oznacza to jednak, że uczenie się następuje podczas uczestnictwa w grze wyłącznie szkoleniowej. Zabawa i gry in se są zjawiskami społecznymi, podczas których dorośli uczą się, często nie zdając sobie tego sprawy, tym samym uczestniczą w formie aktywności edukacyjnej z zakresu edukacji nieformalnej.

## Nieformalna edukacja dorosłych Polaków

Zgodnie z raportem „Kształcenie dorosłych 2016” w 2016 r. łącznie ok. 46 proc. Polaków w wieku od 18 do 69 lat uczestniczyło w jakiegokolwiek formie kształcenia i doskonalenia. Najbardziej popularną, realizowaną przez 31,4 proc. badanych, czyli niespełna 8,5 mln osób, formą aktywności edukacyjnej było samokształcenie. W stosunku do wyników tożsamyh badań przeprowadzonych w latach 2006 i 2011 liczba dorosłych Polaków, którzy uczestniczą w edukacji nieformalnej, wzrosła odpowiednio o 5,6 i 1,4 punktu procentowego.

Wśród osób badanych, które uczestniczą w różnych formach kształcenia nieformalnego, liczba kobiet była nieznacznie wyższa od liczba mężczyzn. Natomiast cechą różnicującą tę grupę w istotny sposób było miejsce zamieszkania. Udział samokształcących się Polaków zamieszkujących w miastach wynosił bowiem ponad 65 proc. Warto zwrócić uwagę na to, że w porównaniu z wynikami poprzednich edycji badania nastąpiło zmniejszenie dysproporcji pomiędzy miastem a wsią: w 2006 r. udział mieszkańców miast wynosił ok. 74 proc., a w 2011 r. – ok. 70.

Największą aktywnością z zakresu edukacji nieformalnej, wynoszącą ponad 42 proc., w 2016 r. wykazały się osoby młode między 18. a 24. r.ż. Nie zaskakuje to, że im starsza była grupa badanych, tym niższy był wskaźnik samokształcenia. Około 35 proc. Polaków w wieku od 25 do 44 lat i ok. 28 proc. w wieku od 45 do 54 lat uczestniczy w edukacji nieformalnej. Wśród osób powyżej 55. r.ż. samodzielnie uczy się co czwarty Polak, a powyżej 65. r.ż. – co piąty.

Nie zdumiewa, że grupą najchętniej podejmującą edukację nieformalną są osoby posiadające wyższe wykształcenie – blisko połowa samokształcących się badanych skończyła studia wyższe. Wśród respondentów z wykształceniem policealnym, a także średnim zawodowym oraz średnim ogólnokształcącym co trzecia osoba korzystała z różnych sposobów samokształcenia, natomiast wśród badanych z wykształceniem zasadniczym zawodowym, gimnazjalnym lub niższym – co piąta osoba.

Godne uwagi jest również to, że aż dwie trzecie respondentów, którzy zadeklarowali podjęcie edukacji nieformalnej, to osoby pracujące, w tym ok. 74 proc. wśród mężczyzn i ok. 62 proc. wśród kobiet. Dostatecznie wysoki był także udział osób biernych zawodowo – wyniósł on ok. 26 proc. Samokształcące się osoby bezrobotne stanowiły niecałe 6 proc.

Respondenci deklarujący uczestnictwo w edukacji nieformalnej zdobywali wiedzę w różny sposób. Najczęściej wybieraną metodą były programy komputerowe lub internet (blisko 85 proc. respondentów). Około 80 proc. samokształcących się badanych korzystało z książek, czasopism branżowych i innych materiałów drukowanych. Co druga osoba czerpała wiedzę od członków rodziny, przyjaciół lub współpracowników, a 38,3 proc. badanych korzystało z programów telewizyjnych i radiowych. Co trzecia osoba zdobywała wiedzę podczas odwiedzin w ośrodkach edukacyjnych, a co czwarta – podczas wycieczek z przewodnikiem do muzeów, obiektów historycznych, przemysłowych lub przyrodniczych („Kształcenie dorosłych...” 2018).

Na podstawie przytoczonych danych można stwierdzić, że dorośli Polacy coraz częściej podejmują aktywność z zakresu edukacji nieformalnej, korzystając z dostępnych im źródeł: elektronicznych, drukowanych i społecznych. Być może także coraz częściej zdają sobie sprawę z tego, że proces uczenia się ma miejsce nie tylko w szkole, na uczelni czy szkoleniu, lecz także podczas zapoznawania się z literaturą, oglądania programu edukacyjnego czy rozmowy z bliską osobą, która pełni rolę eksperta dzielącego się zdobytą wiedzą.

Nie jest możliwe jednak zaprzeczenie temu, że w przeprowadzonych badaniach nie uwzględniono uczenia się podczas codziennych czynności, co nie jest oczywiste dla osób niezainteresowanych edukacją dorosłych. A przecież uczą się oni, podejmując działania,

których celem wcale nie jest uczenie się: przystępując do samodzielnego naprawienia zepsutego sprzętu, zastanawiając się, dlaczego przyjęte strategie radzenia sobie z trudnościami dotychczas okazują się być bezskuteczne, grając w gry i refleksyjnie obserwując otaczający świat.

## **Gry w edukacji dorosłych**

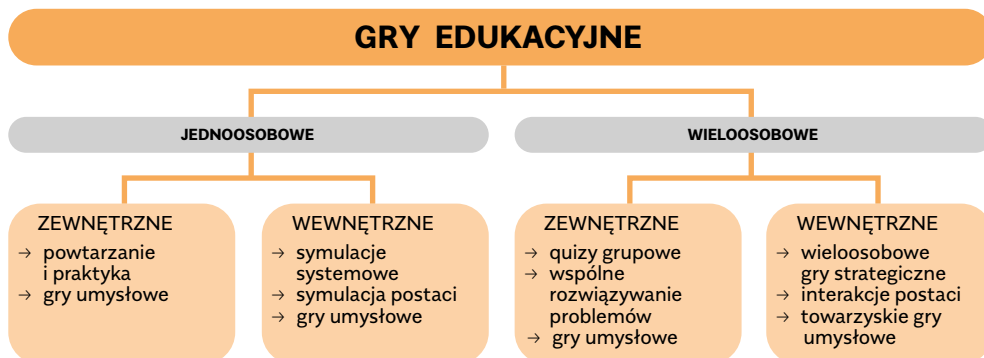
Gry dydaktyczne były wykorzystywane w edukacji już w starożytności. Pierwsze zapisy dotyczące wykorzystania gier w edukacji osób dorosłych w epoce nowożytnej sięgają drugiej połowy XVII w. W miarę upływu czasu gry te ewoluowały: od strategicznych gier wojennych, projektowanych dla oficerów armii do gier szkoleniowych stosowanych przez trenerów podczas szkoleń.

Pod względem strukturalnym gra jest to system reguł, który określa zbiór przynależnych jej możliwych działań i elementów, ich funkcje w grze oraz jej cel. W znaczeniu funkcjonalnym gra polega na zaangażowaniu się podmiotu w sposób zgodny z jej regułami. Natomiast w sensie sytuacyjnym grą jest określone wydarzenie lub proces, które dokonują się według reguł gry w znaczeniu strukturalnym – gra rozumiana w ten sposób jest jednostkowym wydarzeniem (Jacko 2016).

Andragodzy nie zgadzają się co do jednej obowiązującej definicji gry szkoleniowej. Zgadzają się jednak co do pewnych elementów rozgrywki, które odróżniają grę dydaktyczną od gry zwykłej. Są to: aktywne interakcje graczy, możliwość podejmowania przez graczy decyzji, dążenie do osiągnięcia celów oraz kontekst ograniczający działania graczy. Czynnikiem różnicującym jest także to, że celem gry szkoleniowej jest wywołanie zmiany postaw graczy. Cel ten powinien być jednoznaczny i zewnętrzny wobec przebiegu rozgrywki (Łączyński 2011).

Alf Wang, Terje Øfsdahl i Ole Mørch-Storstein podzielili gry edukacyjne ze względu na zaangażowanie graczy, spójność wymyślonego świata gry i celów szkolenia oraz gatunku conceptowego gry. Wyróżnili oni gry wewnętrzne (*intrinsic*), w których napotykanie przez graczy wyzwania związane są z narracją i ze światem fabularnym gry, oraz zewnętrzne (*extrinsic*), których akcja nie rozgrywa się w ramach fabuły gry. Utworzoną przez badaczy taksonomię gier edukacyjnych przedstawia rys. 1.

Rys. 1. Taksonomia gier edukacyjnych



Źródło: Wang, Øfsdahl, Mørch-Storstein, b.d., s. 9.

Na podstawie rys. 1 można wyłonić 10 kategorii gier edukacyjnych:

- powtarzanie i praktyka – w grach tego typu gracz odpowiada na pytania, wybierając jedną z kilku podanych odpowiedzi tekstowych lub graficznych,
- zewnętrzne (*extrinsic*) gry umysłowe – uczestniczące w grach tego rodzaju osoby stoją w obliczu intelektualnego wyzwania, które nie jest związane z rzeczywistością gry,
- symulacje systemowe – świat gry jawi się jako skomplikowany, podlegający zasadom i regułom system, który złożony jest z wielu elementów, a gracz ma wpływ na przebieg i wynik rozgrywki,
- symulacja postaci – gracz wciela się w rolę bohatera narracji, a jego kontrola rozgrywki ograniczona jest wyłącznie do jednej postaci; nie ma on bezpośredniego wpływu na fabułę i środowisko gry,
- wewnętrzne (*intrinsic*) gry umysłowe – gry tego typu stawiają przed bohaterami wyzwania intelektualne ściśle związane z narracją w taki sposób, że po każdej podjętej przez gracza decyzji otrzymuje on informację zwrotną dotyczącą skuteczności wybranej przez niego metody rozwiązywania danego problemu,
- quizy grupowe – gry tego typu posiadają wspólne zasady z grami z kategorii „powtarzanie i praktyka”, wymagają od graczy jednak wzajemnych interakcji w ramach rozgrywki i poza nią,

- wspólne rozwiązywanie problemów – w grze umysłowej tego typu narracja nie ma wpływu na dane zadanie, a uczestnicy mają wpływ na innych graczy,
- wieloosobowe gry strategiczne – zarówno działania graczy, jak i narracja mają wpływ na przebieg rozgrywki,
- interakcje postaci – gry tego typu opierają się na symulacji interakcji między kontrolowanymi przez graczy postaciami,
- towarzyskie gry umysłowe – gracze stają w obliczu kilku intelektualnych wyzwań i współpracują, by je rozwiązać; stale otrzymują oni informację zwrotną dotyczącą podjętych przez nich działań.

Taksonomia ta pozwala na zaprojektowanie gry szkoleniowej, która stworzy optymalne warunki uczenia się osób dorosłych, zgodnie z tematyką i celami szkolenia (Wang, Øfsdahl, Mørch-Storstein b.d.).

Gry szkoleniowe mają wiele walorów. Uczestniczące w nich osoby są bardziej wydajne i zmotywowane do wysiłku wiążącego się z aktywnością edukacyjną. Gry stwarzają możliwość praktycznego, empirycznego wykorzystania wiedzy teoretycznej, co pozwala uczącym się popełniać błędy, mylić się, samodzielnie zastanawiać się nad przyczyną niepowodzenia i zmieniać, aktualizować sposób działania. Dodatkowo zagrożenie bezpieczeństwa osoby uczącej się i jej otoczenia jest zminimalizowane poprzez stały nadzór oraz pomoc trenera (Anderson, Anderson, Taylor 2009).

Uczenie się za pomocą gry ma charakter wieloaspektowy. Gracze uczą się jednoczesnego kontekstowego wykorzystywania informacji będących częścią dynamicznej narracji, organicznych procesów zachodzących między graczami oraz strategicznego analizowania ryzyka, zysków, kosztów, wyników i nagród związanych z podjęciem decyzji dotyczącej rozwiązania danego problemu. Poprzez umiejętność symultanicznego operowania na wszystkich trzech poziomach gracze dysponują umiejętnościami i narzędziami, które wykorzystywane są w dużych, wielokulturowych organizacjach.

Osoby uczestniczące w grze dydaktycznej mają również możliwość zweryfikowania skuteczności nowych sposobów zachowania i myślenia oraz wykorzystania nowo nabytych umiejętności i postaw. Środowisko gry jest bezpieczne, dlatego mogą one uchronić się od negatywnych konsekwencji niepowodzenia, które byłyby nieuniknione w realnych warunkach (Raybourn, Waern 2004).



Gry mają jeszcze jedną, istotną funkcję w procesie uczenia się – zabawę. Jest ona nieodłącznym elementem każdej gry, który nie ma bezpośredniego związku z edukacją, choć ma pozytywny wpływ na jakość uczenia się. Odczuwane przez uczestników szkolenia przyjemność i radość wzbudzają w nich pozytywne nastawienie do uczenia się. Jest to szczególnie ważne, kiedy uczący się pragnie opanować skomplikowany, niełatwy materiał. Zabawa motywuje także osoby uczące się do aktywnego zaangażowania w proces. Wzmaga ona koncentrację i stwarza atmosferę bezpieczeństwa i swobody (Lucardie 2014).

Gry mają wiele walorów, dzięki którym znalazły zastosowanie w edukacji dorosłych. Przede wszystkim mają pozytywny wpływ na postawę uczących się osób oraz na efekty procesu uczenia się. Grając w gry, dorośli mają możliwość jednoczesnego zapoznania się z treściami kształcenia oraz zdobycia umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych.

### **Escape room jako nowość na rynku gier**

Przykładem gry o potencjale edukacyjnym, funkcjonującej w przestrzeni społecznej, jest *escape room*. To rodzaj zespołowej gry przygodowej, która rozgrywa się w czasie rzeczywistym w ograniczonej przestrzeni zamkniętego pomieszczenia. Zadaniem graczy jest odkrycie wskazówek, rozwiązanie zagadek, wykonanie zadań i odnalezienie klucza otwierającego drzwi do pokoju lub odnalezienie ukrytego przedmiotu. Gra kierowana jest do drużyn, które liczą od dwóch do 10 członków.

Zabawa w pokoju zagadek najczęściej rozpoczyna się od krótkiego zapoznania graczy z regulaminem i objaśnienia oznaczeń znajdujących się w pokoju elementów, które nie mają charakteru rekwizytu, oraz wprowadzenia ich w fabułę rozgrywki wraz z wyznaczeniem celu, który muszą osiągnąć. Kiedy gracze wejdą do pomieszczenia, drzwi za nimi zostają zamknięte. Od tej pory nie mają możliwości komunikacji ze światem zewnętrznym, a jedynie z osobą sprawującą pieczę nad przebiegiem rozgrywki. Pierwszą czynnością, którą należy wykonać, jest dokładne przeszukanie pomieszczenia w poszukiwaniu skrzyń, kufrów, wskazówek, kodów i kluczy. Znajdujące się w *escape roomie* zagadki powinny być ze sobą połączone, tak by nie było możliwe osiągnięcie głównego celu zabawy bez wykonania wszystkich zadań. Zakończeniem rozgrywki jest odnalezienie klucza do drzwi lub innego przedmiotu poszukiwań, wyczerpanie limitu czasu, naruszenia zasad regulaminu bądź kończy się ją na wyraźną prośbę uczestników zabawy. Opiekun

rozgrywki wtedy podsumowuje jej przebieg, odpowiada na pytania, wyjaśnia wątpliwości graczy dotyczące rozwiązania łamigłówek.

Pomimo tego, że nie ma narzuconych odgórnie zasad konstrukcji *escape roomu*, pewne typy zagadek są wspólne dla większości z nich. Scott Nicholson wyróżnił trzy podstawowe formy organizacji zagadek w *escape roomach*: otwartą, sekwencyjną i ścieżkową. W pierwszej z nich, metodzie otwartej, każda zagadka stanowi osobną, zamkniętą całość, która prowadzi bezpośrednio do szerszej metazagadki. Sekwencyjna metoda organizacji zagadek oznacza utworzenie pewnego ciągu, w którym należy najpierw rozwiązać jedną łamigłóvkę, by móc przystąpić do rozwiązywania kolejnej. Forma ścieżkowa natomiast łączy w sobie elementy pozostałych metod organizacji zagadek: uczestnicy zabawy stoją w obliczu kilku równoległych sekwencji zagadek, które z kolei prowadzą do rozwiązania metazagadki.

Nicholson wyróżnia także najczęściej wykorzystywane przez organizatorów *escape roomów* z Europy, Azji, Australii, Ameryk Południowej i Północnej typy zagadek. Najbardziej popularne są zagadki dotyczące szukania ukrytych w pokoju przedmiotów – występują one w ok. 80 proc. pokoi. W co drugim *escape roomie* znajdują się zadania, które wymagają pracy zespołowej lub znajomości matematyki. Równie częste są także zagadki wymagające spostrzegawczości, wykorzystania przedmiotu w niestandardowy sposób lub wykorzystujące symbole. W niecałych 40 proc. pokoi napotkać można zagadki odwołujące się do umiejętności rozpoznawania schematu lub rytmu. W co piątym pokoju znajdują się zagadki wykorzystujące myślenie logiczne lub strategiczne. Najmniej popularne są zagadki wykorzystujące koordynację wzrokowo-ruchową oraz wymagające wyjścia z labiryntu – pojawiają się w ok. 15 proc. pokoi. Warto zwrócić uwagę na to, że badania Nicholsona przeprowadzane były w 2016 r. Myślę, że przez dynamiczny rozwój *escape roomów* i stale wzrastające oczekiwania uczestników zabawy dane te mogły ulec zmianom (Nicholson 2016).

*Escape roomy* są tworamii stosunkowo młodymi. Pierwszy z nich powstał w 2007 r. w Kioto. Gwałtowny wzrost liczby pokoi zagadek nastąpił na początku drugiej dekady XXI w. w Azji, a następnie w Europie, później w Australii, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Pierwsze w Polsce *escape roomy* były pokojami firmy Let Me Out. Pojawiły się one we Wrocławiu w 2013 r. Na przestrzeni pięciu lat powstało ich około tysiąca (Stasiak 2016).



Istotnym czynnikiem mającym wpływ na popularność escape roomów jest ich synkretyczność. Wśród ich źródeł można wymienić: komputerowe gry *point-and-click* (wskaz i kliknij) i wirtualne *escape roomy*, gry LARP (*Live-Action Role-Playing* – gry akcji rozgrywane się w rzeczywistości), gry „szukanie skarbu” (*Treasure Hunt*), domy strachów, przygodowe programy telewizyjne i filmy, a także przemysł rozrywki tematycznej (*Themed Entertainment Industry*).

*Escape roomy* czerpią z gier, w których uczestnicy wcielają się w role oraz wspólnie przeżywają i tworzą przygodę – gier LARP. Przebierają się oni w kostiumy, dobywają oręż, odtwarzają bitwy, rozwiązują zagadki. Niektóre z rozgrywek zawierają element ucieczki z pokoju, znajdujące się w nim zagadki jednak nie są tak skomplikowane jak w *escape roomie*. Dodatkowo gry LARP charakteryzują się tym, że trwają przez określoną ilość czasu, co jest istotnym elementem rozgrywki w pokoju zagadek.

Innym źródłem inspiracji do powstania *escape roomu* są przygodowe gry komputerowe. Pozwalają one graczom zanurzyć się w nierzeczywistym świecie i kompleksowej fabule. Gry tego typu często zawierają w sobie logiczne łamigłówki i zagadki. *Escape roomy* czerpią także z tzw. poszukiwań skarbów. Szczególnie dotyczy to pracy zespołowej, która jest niezbędna do zdobycia skarbu i wygrania rozgrywki. Łamigłówki w pokojach zagadek nie są tak skomplikowane jak te wykorzystywane w ambitnych poszukiwaniach skarbów, jednak doświadczenie oparte na współpracy jest identyczne.

Ważnymi elementami doświadczenia *escape roomu* jest interaktywność i atmosfera. Cechy te zostały zaczerpnięte z tzw. nawiedzonych domów, w których uczestnicy są w pełni zanurzeni w nierzeczywistym świecie. Co więcej, poznają oni fabułę rozgrywki poprzez eksplorację przestrzeni i muszą aktywnie poszukiwać wyjścia z nawiedzonego domu.

Organizatorzy *escape roomów* poszukują pomysłów na linię fabularną w programach telewizyjnych i filmach przygodowych. Zarówno one, jak i przemysł rozrywki tematycznej są również źródłem inspiracji zadań i łamigłówek. Istotne jest również to, że przeżywana w *escape roomie* przygoda powinna przypominać fantastyczną przygodę, jaką przeżywają bohaterowie filmów (Nicholson 2015).

*Escape room* jest doświadczeniem o charakterze społecznym, rozrywkowym i edukacyjnym, które angażuje graczy, skłania ich do współpracy, kreatywności i logicznego myślenia. Pomimo tego, że każda

rozgrywka przebiega w podobny sposób, każda jest wyjątkowa i niepowtarzalna pod względem fabularnym, formalnym i technicznym. Istotne jest zrozumienie, że nie powstał jeden *escape room*, który dał początek fenomenowi pokoi zagadek, a mają one wiele różnorodnych źródeł.

### — **Escape room jako gra dydaktyczna w przestrzeni społecznej**

Jako fenomen jednocześnie społeczny i edukacyjny *escape room* jest zjawiskiem niezwykle interesującym z perspektywy andragogicznej. Na przełomie lat 2017 i 2018 przeprowadziłam badania, których przedmiotem były wartości edukacyjne *escape room*ów oraz ich potencjał edukacyjny w edukacji osób dorosłych. Celem moich badań było poznanie motywacji badanych do uczestnictwa w zabawie, ich doświadczeń edukacyjnych, rodzajów zadań rozwiązywanych przez nich w *escape room*ie, rodzajów wiedzy i umiejętności miękkich zdobytych przez nich w pokoju zagadek oraz ich opinii o wartości *escape roomu*. Próbę badanych stanowiła grupa 10 osób w wieku od 24 do 60 lat, zarówno kobiet, jak i mężczyzn, którzy uczęszczają do pokoi zagadek. Były to badania jakościowe, a metodą gromadzenia danych był wywiad swobodny mało ukierunkowany.<sup>1</sup> Pomimo tego, że przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter jakościowy, a próba badanych nie była reprezentatywna, na podstawie zgromadzonego materiału badawczego możliwe było wyłonienie interesujących informacji na temat funkcjonowania *escape roomu* jako gry dydaktycznej w przestrzeni społecznej.

Przede wszystkim *escape room* jest miejscem spotkań towarzyskich. Uczestnicy zabawy spędzają czas w pokoju zagadek razem z rodziną, przyjaciółmi, ukochanymi osobami. Doceniają to, że jest to przestrzeń, w której mogą się do siebie zbliżyć poprzez aktywne współdziałanie i dążenie do celu. Zwracają uwagę na to, że zabawa jest czasem niewymuszonych interakcji, wolnym od nużących, bezproduktywnych rozmów.

Badani akcentowali to, że podczas rozgrywki czuli, iż stają się częścią drużyny, pełnoprawnymi członkami zespołu. Mieli oni poczucie akceptacji i przynależności do grupy. Dodatkowo podczas rozwiązywania kolejnych zagadek gracze poznają siebie nawzajem, odkrywają siebie na nowo w sytuacji niestandardowej, stresogennej. Badani zauważyli, że członkowie ich drużyn podczas rozgrywki przyjmowali role inne niż

1. Zgodnie z typologią Jana Lutyńskiego.

te, które przyjmują na co dzień. Osoby nieśmiałe okazywały się być liderami pozytywnie odbieranymi przez współgraczy, a osoby o ekspresywnym usposobieniu wycofywały się i często biernie obserwowały. Doświadczenia te uświadomiły moim rozmówcom, jak błędne były ich opinie na temat bliskich im osób. Podobnie osoby badane zgodnie stwierdziły, że podczas rozgrywki uczestnicy zabawy często dzielą się posiadaną wiedzą, zainspirowani lejtmotywem *escape roomu* lub znajdującymi się w nim przedmiotami, a poza zabawą prawdopodobnie by to nie nastąpiło.

Badani, którzy piastują stanowiska menedżerskie, zwrócili uwagę na to, że w *escape roomie* istotne znaczenie mają współpraca i komunikacja, dlatego organizują integracje pracownicze w pokojach zagadek. Deklarowali pełną świadomość tego, że celem organizatorów nie jest kształcenie dorosłych. Argumentowali jednak, że *escape room*, który nie jest przeznaczony do edukacji dorosłych, jest wartościowym narzędziem, dzięki któremu poprawia się jakość współpracy i komunikacji w zespołach ich podwładnych.

Podobne refleksje miały osoby, które uczęszczają do *escape roomów* w celach rozrywkowych i towarzyskich. Badani, którzy podejmują kolejne rozgrywki ze stałą, niezmienną drużyną, stwierdzili, że w miarę kolejnych rozgrywek ich komunikacja uległa znaczącej poprawie. Uważają oni, że formułują zdania w sposób bardziej zrozumiały i jednoznaczny oraz starają się zawierać więcej informacji w werbalnej części komunikatu, polegając w mniejszym stopniu na aspektach niewerbalnych.

Osoby badane podkreślały również to, że *escape room* jest sposobem na spędzenie czasu do zagospodarowania przez osoby dorosłe wyróżniającym się na tle oferty rynku rozrywkowego. Uważają one, że pokój zagadek skłania uczestników zabawy do aktywności ruchowej i wysiłku intelektualnego. Przedstawiały *escape room* jako przeciwwagę dla tradycyjnych czy najbardziej popularnych sposobów spędzania czasu: oglądania telewizji i spotkań towarzyskich w barach.

*Escape roomy* powstały jako źródło rozrywki, jednak pomimo intencji ich twórców okazały się miejscem spotkań towarzyskich i uczenia się osób dorosłych. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła nie tylko odnaleźć odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze, lecz także dostrzec, jakie znaczenie mają pokoje zagadek w perspektywie społecznej. Umożliwiają one uczestnikom zabawy poczucie przynależności do drużyny i nawiązanie bliższych relacji z jej członkami, zmianę

sposobu spędzania czasu wolnego od pracy i innych obowiązków oraz poprawę ich kompetencji społecznych. Istotne jest to, że wszystkie badane osoby zwróciły uwagę na wartości edukacyjne *escape roomów* oraz na to, że uczenie się w przestrzeni pokoju zagadek jest przyjemne i przebiega w pozytywnej atmosferze.

## Zakończenie

Uczenie się osób dorosłych poprzez wszelkiego rodzaju gry jest formą uczenia się nieformalnego. Uczestnictwo w tym rodzaju kształcenia deklaruje co trzeci Polak, co być może jest spowodowane brakiem świadomości wielu osób o tym, czym jest nieformalna edukacja. Z wyników kolejnych edycji badań wynika jednak, że coraz więcej osób podejmuje aktywność z zakresu edukacji nieformalnej. Tendencja ta napawa mnie nadzieją, ponieważ wierzę, że świadczy ona o tym, że dorośli Polacy coraz częściej chcą się uczyć i coraz częściej są gotowi podjąć wysiłek związany z samokształceniem.

Gry edukacyjne swoją historią sięgają starożytności. Stały się metodą dydaktyczną, która cieszy się pozytywną opinią wśród trenerów i uczestników szkoleń. Bez wątplenia gra szkoleniowa powinna spełniać pewne kryteria, których nie spełnia gra zwykła. Przede wszystkim powinna charakteryzować się jednoznacznie wyznaczonym celem dydaktycznym, a w jej wyniku powinny nastąpić oczekiwane zmiany w postawach uczestników.

Można powiedzieć, że *escape roomy* są nieświadomionymi grami dydaktycznymi, których potencjał edukacyjny jest w pewnym stopniu wykorzystywany, choć nie jest jeszcze w pełni odkryty. Celem organizatorów pokoi zagadek nie jest bowiem kształcenie osób dorosłych, a dostarczanie im radości i rozrywki. Sami dorośli jednak zauważają pozytywne skutki uczestnictwa w *escape roomach* – zarówno w zakresie polepszenia się ich relacji z członkami drużyny, spędzania czasu w bardziej satysfakcjonujący sposób, jak i poprawie swoich kompetencji społecznych.

## Bibliografia

- Anderson, B., Anderson, M., Taylor T. (2009), *New Territories in Adult Education: Game-based Learning for Adult Learners*, [www.newprairiepress.org/cgi/view-content.cgi?article=3747&context=aerc](http://www.newprairiepress.org/cgi/view-content.cgi?article=3747&context=aerc), dostęp 04.07.2018 r.
- Jacko, J. (2016), *Czym jest gra? Uwagi o przedmiocie ludologii. Analiza fenomenologiczno-metodologiczna* [w:] „Homo Ludens”, nr 1 (9), s. 65–84.
- „Kształcenie dorosłych 2016” (2018), GUS, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl), dostęp 3.07.2018 r.
- Lucardie, D. (2014), *The impact of fun and enjoyment on adult's learning*, [www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814046242](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814046242), dostęp 4.07.2018 r.
- Łączyński, M. (2011), *Gry szkoleniowe w nauczaniu dorosłych. Metoda i zastosowanie na przykładzie gry komunikacyjno-decyzyjnej MaxCom* [w:] „Homo Ludens”, nr 1 (3), s. 71–80.
- Nicholson, S. (2015), *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of escape room Facilities*, [scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf](http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf), dostęp 5.07.2018 r.
- Nicholson, S. (2016), *The State of Escape: escape room Design and Facilities*, [scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf](http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf), dostęp 4.07.2018 r.
- Raybourn, E., Waern A. (2004), *Social Learning Through Gaming*, [www.researchgate.net/publication/221516137\\_Social\\_learning\\_through\\_gaming](http://www.researchgate.net/publication/221516137_Social_learning_through_gaming), dostęp 4.07.2018 r.
- Stasiak, A. (2016), *Escape rooms – nowa oferta sektora rekreacji w Polsce* [w:] „Turyzm”, Łódź, s. 33–49.
- Wang, A., Øfsdahl T., Mørch-Storstein O. (b.d.), *Collaborative Learning Through Games – Characteristics, Model, and Taxonomy*, [www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/alfw/LectureGameTaxonomyPaper.pdf](http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/alfw/LectureGameTaxonomyPaper.pdf), dostęp 4.07.2018 r.

# Ewaluacja w edukacji dorosłych. Nowe trendy, wyzwania, oczekiwania

Beata Ciężka

Ewaluacja to obecnie oczywisty element działań edukacyjnych skierowanych do dorosłych. Trudno zaplanować jakąkolwiek formę doskonalenia bez badania potrzeb i oczekiwań jego uczestników, równie często prowadzone są ewaluacje końcowe. Niemniej wiele tego typu ewaluacji jest przeprowadzanych powierzchownie, tracąc tym samym walor użyteczności. Niniejszy artykuł przybliży typy i koncepcje ewaluacji, które mogą w istotny sposób wspomóc projektowanie i realizację działań edukacyjnych skierowanych do dorosłych – istotnymi wartościami realizowanymi przez te koncepcje jest demokratyczność, partycypacyjność i dialog. Taka ewaluacja jest integralną częścią prowadzonego działania edukacyjnego, co znacząco wpływa na jakość wyników oraz możliwość ich wykorzystania. Jest to bowiem kluczowe wyzwanie stojącym przed ewaluacją. Artykuł zwraca również uwagę na nowe trendy w prowadzeniu badań ewaluacyjnych spójne metodologicznie z przywoływanymi koncepcjami.

## — Słowa kluczowe:

ewaluacja

strategie ewaluacji

jakość

proces ewaluacji





# Evaluation in Adults Education. New Trends, Challenges, Expectations

Beata Ciężka

Currently, evaluation is an obvious element of educational activities addressed to adults. It is difficult to plan any form of improvement without recognizing the needs and expectations of its participants, and evaluations are often carried out at the end of delivered support. However, much of this type of evaluation is carried out superficially, thus losing its usefulness value. This article presents the types and concepts of evaluation that can significantly support the design and implementation of educational activities addressed to adults – the essential values pursued by these concepts are democracy, participation and dialogue. Such evaluation is an integral part of the educational activity carried out, which significantly affects the quality of the results and the possibility of their use, because the usefulness is a key challenge for evaluation. The article also draws attention to new trends in conducting evaluation studies that are consistent methodologically with the concepts referred to.

— **Keywords:**

evaluation

evaluation strategies

quality

evaluation process



## Zastosowanie różnych typów ewaluacji

### — – poszerzenie horyzontów zastosowania

Częstą praktyką jest badanie potrzeb i oczekiwań klienta – zleceniodawcy zamawiającego szkolenie (dział zasobów ludzkich lub przełożony uczestnika) bądź samego uczestnika szkolenia (Łąguna, Fortuna 2009). Takie ewaluacje, poprzedzające realizację projektu szkoleniowego, nazywa się ewaluacjami *ex ante*. Funkcją takiej ewaluacji jest najczęściej wspomniana identyfikacja potrzeb i oczekiwań interesariuszy. Niejednokrotnie jednak badanie potrzeb i oczekiwań przybiera formę powierzchownej ankiety, której wyniki w rzeczywistości nie pozwalają na zebranie danych użytecznych podczas projektowania oferty rozwojowej. Takie podejście osadzone jest również w przekonaniu, że odbiorca szkolenia poprawnie zidentyfikował swoje potrzeby oraz potrafi trafnie i precyzyjnie wskazać, jakie zagadnienia powinny się znaleźć w programie. Refleksja, czy tak było w istocie, czasem przychodzi zbyt późno, gdy uczestnik szkolenia wychodzi z niego z poczuciem, że zdobyta przez niego wiedza czy umiejętności nie są w stanie pomóc mu rozwiązać zawodowych problemów. Często popełnianym błędem we wspomnianych ankietach badających potrzeby i oczekiwania jest również pytanie o pożądaną metodykę prowadzenia szkolenia – tutaj z kolei wymaga się od uczestnika niemal specjalistycznej wiedzy dydaktyka i andragoga. Można odnieść wrażenie, że to na uczestnika przerzucana jest odpowiedzialność za właściwy dobór narzędzi pracy trenera. Jak zatem przeprowadzić ewaluację, która będzie stanowiła istotne wsparcie podczas projektowania oferty szkoleniowej?

Przede wszystkim warto spojrzeć na ewaluację *ex ante* jako na badanie wychodzące poza ankietę badania potrzeb i oczekiwań uczestników szkolenia. Zadanie tej ewaluacji może być bowiem dużo szersze, a w ślad za tym ewaluacja może dostarczać informacji, które staną się cennym wsparciem podczas opracowywania oferty rozwojowej. Sensem takiego podejścia jest przygotowanie propozycji rozwojowej możliwie adekwatnej do trafnie zdiagnozowanych potrzeb, a także efektywnej, tj. pozwalającej osiągnąć założone cele przy adekwatnie dobranych metodach realizacji wsparcia i rozsądnie skalkulowanych kosztach. W zakres takiej ewaluacji mogą wchodzić: diagnoza problemów, z jakimi borykają się uczestnicy szkolenia, opisy sytuacji, z którymi mają trudności, czy identyfikacja nowych zadań i wyzwań, przed jakimi stają. Dopiero na tej podstawie możliwe jest zaproponowanie

zakresu treści, a w konsekwencji metodyki realizacji usługi rozwojowej. Może się również okazać, że to nie klasyczne szkolenie będzie w tej sytuacji najtrafniejsze, ale inne formy wsparcia i doskonalenia pracownika. Kolejnym ważnym elementem ewaluacji *ex ante* jest diagnoza stanu aktualnej wiedzy i umiejętności uczestników. Istotne jest również rozpoznanie ich doświadczenia zawodowego oraz obszarów, w których pracują. Diagnoza ta pozwala dobrać poziom zaawansowania omawianych treści oraz zaproponować przykłady, które będą uczestnikom możliwie bliskie, a jednocześnie uczące. Ewaluacja *ex ante* to również sposobność oceny, czy planowany projekt szkoleniowy jest spójny i trafny w zakresie planowanych celów i sposobów ich realizacji, w szczególności okazja na analizę, czy cele zostały sformułowane poprawnie, realistycznie i zgodnie z oczekiwaniami zamawiającego usługę rozwojową, a także identyfikację ewentualnych barier i trudności, które mogą wpłynąć na powodzenie projektu.

Oprócz powszechnie stosowanego badania potrzeb i oczekiwań (choć o różnym poziomie wnikliwości badawczej) próżno również szukać szkolenia, które nie kończy się ewaluacją (jest to **ewaluacja ex post**). Najczęściej ewaluacje te prowadzone są z zastosowaniem ankiety poszkoleniowej, przybierającej formę bardziej badania satysfakcji uczestników niż pogłębionej analizy jakości i użyteczności zakończonego szkolenia. Jeżeli ankieta poszkoleniowa ogranicza się do zdiagnozowania zadowolenia klienta, to jej wyniki mają niewielkie zastosowanie w planowaniu kolejnych szkoleń czy doskonaleniu oferty rozwojowej dla tego samego odbiorcy lub kolejnych. Warto dodać, że satysfakcja uczestników nie wynika jedynie z jakości merytorycznej ani metodycznej szkolenia, ale w dużej mierze jest również funkcją warunków, w jakich odbywało się szkolenie, czy efektem charyzmy trenera. Jak zatem przeprowadzić użyteczną ewaluację *ex post*?

Tutaj warto sięgnąć po klasyczną już koncepcję Donalda L. Kirkpatricka (2001), który określił cztery poziomy (kolejne kroki) oceny szkoleń. Każdy z nich jest równie istotny i ma wpływ na następny poziom. Przechodząc z jednego poziomu na następny, proces oceny staje się trudniejszy oraz bardziej czasochłonny, ale równocześnie dostarcza bardziej wartościowych informacji.

Pierwszy poziom badania to poziom reakcji, na którym dokonuje się pomiaru odpowiedzi uczestników dotyczących programu szkolenia, w którym uczestniczą. Kirkpatrick nazywa to pomiarem zadowolenia

klienta. Wiele ewaluacji, szczególnie opartych na badaniach ankietowych realizowanych bezpośrednio po zakończeniu szkolenia, odnosi się jedynie do prostego zebrania tego typu informacji zwrotnej. Najczęściej reakcje te są pozytywne, a wpływa na to nie tylko jakość programu, lecz także to, czy trener był wystarczająco sympatyczny, a jedzenie oferowane podczas przerw smaczne. Dla trenerów prowadzących różnego rodzaju szkolenia istotne są pozytywne reakcje uczestników. Jeżeli na szkoleniu dominują reakcje negatywne, wówczas odbije się to prawdopodobnie na motywacji do nauki. Pozytywna reakcja nie warunkuje właściwego przyswajania wiedzy, jednakże, jak podkreśla autor tej koncepcji, reakcja negatywna prawie zawsze wiąże się z pogorszeniem tego procesu. Zatem pierwszy poziom badania to poziom reakcji uczestników na program szkolenia – w szczególności ocena jego adekwatności do uświadomionych potrzeb i poczucia, że szkolenie okaże się użyteczne. Kirkpatrick w pierwotnej koncepcji skupiał się tu na satysfakcji klienta. Do nowej koncepcji New World Kirkpatrick Model (2015), zaktualizowanej już przez jego uczniów, oprócz poziomu zadowolenia włączone zostały aspekt aktywnej partycypacji uczestników w procesie uczenia się (w ślad za współczesnymi ustaleniami andragogiki akcentującymi znaczenie zaangażowania uczestnika) oraz ocena stopnia, w jakim uczestnicy szkolenia będą mieli możliwość wykorzystania lub zastosowania tego, czego nauczyli się podczas szkolenia w miejscu pracy. Drugi poziom badania ewaluacyjnego odnosi się do efektów uczenia się. Według Kirkpatricka proces uczenia się zachodzi wtedy, gdy występuje jeden lub więcej z poniższych czynników:

- wzrasta poziom wiedzy („wiem to”),
- podnosi się poziom umiejętności („mogę to zrobić”),
- zmienia się nastawienie/postawa („wierzę, że będzie to opłacalne w pracy”).

W nowej koncepcji pojawiają się dwa dodatkowe, nie mniej ważne komponenty: zaufanie („myślę, że mogę to zrobić w pracy”) oraz zaangażowanie („zamierzam zrobić to w pracy”). Czynniki te muszą się pojawić, aby mogła nastąpić zmiana w zachowaniu. Te dwa poziomy ewaluacji są typowe dla ewaluacji przeprowadzonych w trakcie realizacji programu rozwojowego lub bezpośrednio po zakończeniu szkolenia – takie ewaluacje oprócz poziomu zadowolenia uczestnika badają również efekty procesu uczenia się, najczęściej jednak są to jedynie testy

wiedzy, rzadziej diagnoza zmiany nastawienia (postaw) bądź sprawdzenie umiejętności. Wiedzę, postawy i umiejętności warto badać, ale dobrze również spojrzeć na efekty szkolenia przez pryzmat zaufania i zaangażowania, a więc diagnozy okoliczności, w jakich funkcjonuje uczestnik szkolenia, i sprawdzenia, na ile są one sprzyjające, aby nastąpiła zmiana zachowania.

To, na czym powinna się skupiać ewaluacja *ex post* podsumowująca rzeczywiste rezultaty szkoleń, to trzeci poziom badania ewaluacyjnego obejmujący zachowania, czyli zmianę w postępowaniu osoby, osiągniętą dzięki uczestniczeniu w szkoleniu. Kirkpatrick słusznie podkreśla jednak, że zmiana zachowania jest funkcją nie tylko jakości programu szkolenia oraz wewnętrznej motywacji uczestnika, lecz także warunków, z jakimi spotyka się on w miejscu pracy. Dlatego oceniając szkolenie, należy wziąć te okoliczności pod uwagę, w tym atmosferę pracy oraz system nagradzania. To właśnie na procesy i systemy wzmacniające, zachęcające i nagradzające wydajność zachowań w miejscu pracy zwraca uwagę nowy model ewaluacji. Warunki te są niezależne od uczestnika szkolenia i nawet jeżeli on sam jest pozytywnie nastawiony do zmiany oraz ma do tego odpowiednią wiedzę i umiejętności, to może spotkać się z niechęcią ze strony przełożonego czy współpracowników, a jego zapał może być skutecznie wygaszony brakiem pozytywnych wzmocnień. Aby zatem oddziaływanie szkolenia mogło być skuteczne, Kirkpatrick proponuje zaangażowanie w program szkoleniowy samych przełożonych, np. określając potrzeby podwładnych, warto sięgnąć po wiedzę ich kierowników lub przed rozpoczęciem szkolenia zaprezentować kierownikom jego skróconą wersję. Skutecznym rozwiązaniem jest również zapraszanie do uczestnictwa w szkoleniu więcej niż jednego pracownika danego działu – mogą oni następnie wzajemnie się wspierać w miejscu pracy.

Czwarty poziom badania ewaluacyjnego bierze pod uwagę rezultaty zdefiniowane jako ostateczne efekty uczestnictwa danej osoby w programie szkoleniowym. Rezultatem mogą być: zwiększenie wydajności produkcji czy obniżenie kosztów, lepsza jakość wykonywanych zadań, obniżenie liczby wypadków przy pracy, wzrost poziomu sprzedaży, większe zyski itp. Przyjęcie takich wskaźników zmiany sugeruje, że mogą być one obserwowalne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej. W nowym modelu pojawia się postulat, by szukać wskaźników obserwowalnych w krótkim czasie, okresowo powtarzając pomiar, aby uchwycić

(i odpowiednio wzmacniać) pozytywne trendy. Zatem taką ewaluację nazwalibyśmy okresową (powtarzalną w interwałach czasowych) lub odroczoną – gdy efekty badamy w dłuższej perspektywie czasowej.

Kirkpatrick podkreśla, że rezultaty tego typu są właśnie celem organizowania programów szkoleniowych, dlatego tak ważne jest, by ewaluacje badały, w jakim stopniu cele te zostały osiągnięte i na ile program szkoleniowy okazał się skuteczny. Badanie rezultatów możliwe jest również w odniesieniu do tzw. szkoleń miękkich obejmujących różne kompetencje społeczne, takie jak praca w grupie, delegowanie zadań, komunikacja, przywództwo czy zarządzanie czasem, nawet gdy obserwowane wskaźniki nie mają cech precyzyjnie mierzalnych w kategoriach finansowych czy rzeczowych. Warto jednak zastanowić się nad pożądanymi efektami szkolenia (np. wyższą jakością warunków pracy, efektywniejszym zarządzaniem czasem) i spróbować zdefiniować wskaźniki nawet o charakterze pośrednim (np. zmniejszonej absencji), które pokażą, na ile szkolenie rzeczywiście przyczyniło się do ich osiągnięcia.

W większości ewaluacji podsumowujących efekty szkoleń pojawia się pytanie o użyteczność zdobytej wiedzy i umiejętności oraz antycypację możliwości jej wykorzystania w miejscu pracy. Jednak jest to pytanie bardziej o tzw. dobre chęci niż realną ocenę, w jaki sposób uczestnik zmieni swoje zachowanie i jakie rezultaty zostaną dzięki temu osiągnięte w miejscu pracy. Zatem warto, szczególnie w sytuacji, gdy mamy możliwość realizacji dłuższej współpracy z odbiorcą szkoleń, zaprojektować taki system ewaluacji, który będzie miał komponent badania odroczonego w czasie – wtedy możliwe jest zbadanie rzeczywistych zachowań i wyników szkolenia. Taka ewaluacja *ex post* powinna obejmować ocenę stopnia osiągnięcia założonych celów programu szkoleniowego oraz ocenę jego trafności z punktu widzenia potrzeb uczestników zdefiniowanych w kategoriach indywidualnych i organizacji delegującej pracownika. Warto wziąć również pod uwagę nie tylko natychmiastowo osiągnięte przez program rezultaty, lecz także ich trwałość. Tak szczegółowo przeprowadzona ewaluacja może być cennym źródłem informacji użytecznych przy planowaniu kolejnych projektów edukacyjnych, a odbiorcy szkoleń udowodnić, że opłaca się w nie inwestować.

Koncepcją ewaluacji efektów szkoleń jest również badanie zwrotu z inwestycji w szkolenia ROI, czyli *Return on Investment* (Philips 2010).

Koncepcja ta zakłada badanie satysfakcji uczestników, diagnozę rezultatów uczenia się oraz zachowania, tj. zastosowanie nowej wiedzy i umiejętności oraz wdrożenie zmian w miejscu pracy. Jednakże wychodzi poza ten zakres, zbliżony w swoich założeniach do koncepcji Kirkpatricka, do zbadania wpływu szkolenia na osiągnięte przez firmę wyniki ekonomiczne. Prowadzone analizy porównania korzyści z programu z jego kosztami pozwalają na oszacowanie wskaźnika zwrotu z poczynionej inwestycji rozwojowej.

Wymienione rodzaje ewaluacji, tj. *ex ante* i *ex post*, choć o różnym poziomie jakości metodologicznej i wnikliwości analiz (zazwyczaj jednak niewychodzących poza drugi poziom Kirkpatricka), są obecne w praktyce działań edukacyjnych dla dorosłych. Nieco mniej doceniana, ale z punktu widzenia dbałości o jakość oferty rozwojowej bardzo użyteczna, może być ewaluacja o charakterze bieżącym (zwana ewaluacją *on-going*), w szczególności realizowana w ciągu całego życia projektu edukacyjnego i mająca charakter formatywny, czyli dostarczająca informacji, co w takim projekcie powinno być usprawnione, i na bieżąco wpływająca na kształt jego realizacji. Może być to również ewaluacja okresowa prowadzona w określonych interwałach czasowych lub warunkowanych etapami realizacji projektu rozwojowego. Dzięki takiej ewaluacji uzyskujemy wgląd w osiągnięte na poszczególnych etapach efekty i przebieg działań, a w rezultacie możemy lepiej planować kolejne kroki.

### Strategie ewaluacji wspomagające jakość usług rozwojowych

Obecnym trendem w strategiach ewaluacji wspomagających jakość usług rozwojowych jest akcentowanie uspołeczniających funkcji ewaluacji oraz bardziej otwarte podejście do sposobów jej realizacji. Jako przykład takich ewaluacji warto przywołać ewaluację uczestniczącą i ewaluację rozwijającą. Twórcą i orędownikiem takich podejść w ewaluacji jest Michael Quinn Patton (Patton 1997, 2011).

- **Ewaluacja uczestnicząca** (*participatory evaluation*) zakłada, że w cały jej proces zaangażowani są wszyscy uczestnicy ewaluowanego przedsięwzięcia i to na każdym etapie realizacji ewaluacji – od konstruowania koncepcji ewaluacji przez zbieranie wyników do ich interpretacji. Proces ewaluacji przewiduje rzeczywiste uczestnictwo, praktyczne poznawanie umiejętności

ewaluacyjnych przez uczestników oraz wspólną pracę i kolektywne badanie wspierane przez ewaluatora. To sami uczestnicy wybierają zasady, które chcą zaadaptować we własnym procesie badań ewaluacyjnych, sami definiują kategorie, które identyfikują jako kluczowe, a ewaluator wspomaga ich swoją wiedzą metodologiczną. W centrum zainteresowań ewaluacji uczestniczącej leży poszukiwanie możliwości wykorzystania danych ewaluacyjnych w celu praktycznego rozwiązywania problemów wewnątrz aktualnego kontekstu organizacyjnego, co może wzmocnić rezultaty działań edukacyjnych. Uczestnicy zaangażowani są w poznawanie logiki ewaluacyjnej oraz uczenie się takich umiejętności jak ustanawianie celów, określanie priorytetów, stawianie pytań, interpretowanie danych, podejmowanie na ich podstawie decyzji oraz łączenie procesu z jego wynikami. Dzięki temu mają poczucie sprawstwa podczas ewaluacji, co oznacza, że faktycznie wpływają na jej projektowanie, przedstawianie konkluzji i podejmowanie w związku z nimi decyzji. Ewaluator staje w pozycji facylitatora i współpracownika, stanowi źródło wiedzy i umiejętności badawczych, ale jego rola nie jest kluczowa ani dominująca. Praca odbywa się bowiem zespołowo, przy założeniu, że ewaluator wspiera spójność zespołu i dba o poprawność metodologiczną badania, jednocześnie objaśniając jego zasady tak, aby wszystkie aspekty ewaluacji były dla uczestników zrozumiałe i uzasadnione. Różnica w statusie między ewaluatorem a uczestnikami jest zminimalizowana – to uczestnicy podejmują decyzje i są jednocześnie ewaluatorami, koncentrując się na procesie i wynikach uważanych przez nich za istotne. Sensem tak rozumianej ewaluacji jest wzmocnienie odpowiedzialności uczestników za siebie i społeczności, w której pracują, dlatego też ten model ewaluacji jest użyteczny w projektach edukacyjnych zakładających zmianę w zachowaniu uczestników i pracy ich organizacji.

- Bardziej zaawansowaną strategią, uwzględniającą również wskazania modelu partycypacyjnego, jest koncepcja **ewaluacji rozwijającej (doskonalącej)** (*developmental evaluation*) tego samego autora (Patton 2011). Zakłada ona długotrwałe partnerskie relacje osób przeprowadzających ewaluację z tworzącymi program rozwoju organizacyjnego. Ewaluacja to w tej koncepcji stawia-



nie pytań badawczych oraz stosowanie logiki ewaluacji w celu rozwoju. Ewaluator jest częścią zespołu, którego członkowie współpracują, by wypracować, zaprojektować i sprawdzić nowe podejścia długofalowego, ciągłego procesu doskonalenia, adaptacji i świadomego wprowadzania zmian. Podstawowa funkcja ewaluatora w zespole polega na stymulowaniu zespołowych dyskusji oraz wyjaśnianiu, naświetlaniu pytań, metod i analizy danych oraz logiki ewaluacji. W ten sposób wspiera podejmowanie decyzji oparte na rzetelnych źródłach, a co za tym idzie – proces rozwoju. Można zatem powiedzieć, że proces ewaluacji jest jednocześnie jej wynikiem. W takim stanie rzeczy zmiana nie jest traktowana jako postęp, lecz jako ciągła adaptacja do tego, co dzieje się wewnątrz i na zewnątrz instytucji. Ewaluacja rozwijająca zawiera często elementy ewaluacji uczestniczącej, szczególnie wówczas, gdy zachęca się kadrę i uczestników do formułowania osobistych celów i monitorowania ich osiągnięcia. Podobnie wszyscy członkowie zespołu interpretują wnioski z ewaluacji, analizują implikacje, a jej wyniki stosują w następnym etapie rozwoju.

W tym nurcie mieści się również koncepcja **ewaluacji w działaniu** odwołująca się do popularnej obecnie metodologii badania w działaniu (*action research*) (Červinková, Gołębnik 2010). Zbieranie informacji ma tu na celu nie tylko opisanie jakiejś sytuacji czy problemu, lecz przede wszystkim wywołanie określonej zmiany w tej sytuacji. Podstawową wartością jest partycypacyjność całego procesu, która oznacza analizowanie działań i ich efektów, opierając się na społeczności zaangażowanej w dane przedsięwzięcie, oraz zorientowanie na aktywność tej społeczności w całym procesie. Badania w działaniu można więc zdefiniować jako studium sytuacji społecznej nakierowane na poprawę jakości działania w jej obrębie. Ich celem jest dostarczenie praktycznych informacji w konkretnych sytuacjach, a w konsekwencji bardziej inteligentne i sprawne działanie (Elliott 1997). Kluczowymi elementami badań w działaniu są: cykliczność, wyłanianie się kolejnych pytań badawczych, współtworzenie kolejnych kroków badania w trakcie samego badania, wywoływanie zmiany poprzez badanie i nieustanne jej wprowadzanie. Stałej ewolucji ulega tu zarówno środowisko badane, jak i początkowa idea, a także sama ewaluacja. Ewaluacja przy takim

jej ujęciu nie stanowi niezależnego procesu, ale jest integralnym elementem zarządzania projektem, a w szczególności zarządzania zmianą, i skupia się na analizowaniu efektów tych zmian oraz wspomaganiu tego procesu poprzez identyfikację, czy określone działanie przynosi pożądane efekty, czy nie. W takim ujęciu ewaluacja skupia się z jednej strony na identyfikacji efektywności procesu zmiany, z drugiej zaś na analizowaniu jego skuteczności. Z punktu widzenia ewaluacji szkoleń podejście to może być bardzo wartościowe dla uchwycenia rzeczywistych efektów szkoleń i ich realnej użyteczności (Ciężka 2012a).

Na nieco inne funkcje ewaluacji zwraca uwagę strategia **ewaluacji ad hoc**, która opiera się na założeniu, że punktem wyjścia do uruchomienia ewaluacji jest zaobserwowanie jakiegoś problemu. Problem wymaga rozpoznania, zrozumienia przyczyn, objaśnienia znaczenia lub rozpoznania realnych skutków tego problemu, które już się pojawiły, bądź potencjalnych problemów mogących się ujawnić w sytuacji, gdy nie podejmiemy żadnej interwencji. Taka ewaluacja jest zatem pierwszym krokiem do rozwiązania tego problemu. Żeby jednak poradzić sobie z nim skutecznie i właściwie, konieczne jest jego dobre rozpoznanie, a temu służy właśnie uruchomienie procesu ewaluacji. Pewien minimalizm tej strategii nie wskazuje, że mamy do czynienia z ewaluacjami błahymi, wręcz przeciwnie – są one bardzo ważne, gdyż usprawniają bieżące działania i są strażnikami jakości projektów edukacyjnych. Ewaluacje te zakładają przede wszystkim szybkość realizacji, a w ślad za tym zastosowanie mało skomplikowanych metodologicznie sposobów gromadzenia danych i ich interpretacji. Jednocześnie są to badania dotyczące bieżącej sytuacji i nastawione na pozyskanie maksymalnie użytecznych wyników, skupiające się na ściśle określonym, raczej wąskim wycinku rzeczywistości, precyzyjnie identyfikujące kwestię do zbadania. Takiej ewaluacji nie da się zaplanować z wyprzedzeniem, tj. nie da się określić, jaki problem będzie rozpatrywany, jakie postawimy pytania ani jakie zastosujemy metody badawcze. Można jedynie założyć, że gdy taka konieczność się pojawi, ewaluacja zostanie uruchomiona, a jej celem będzie szybkie dostarczenie informacji, które pomogą skutecznie zainterweniować (Ciężka 2012a).

Opisane strategie ewaluacji skupiają się w dużej mierze na jakości procesu realizacji przedsięwzięć, a koncepcja **mapowania wyników** (*outcome mapping*) (Earl, Carden, Smutylo 2001) koncentruje się na osiągnięciu rezultatów rozumianych jako trwała zmiana. Podejście to

może być użyteczne na każdym etapie realizacji programu rozwojowego. Podczas jego planowania wspomaga zdefiniowanie celów i wizji zmian rozwojowych, identyfikację konkretnych grup „aktorów” (zwanych tu partnerami), określenie pożądaných zmian w ich zachowaniach z poziomu celów indywidualnych i organizacji, dobór technik, jakie będą najbardziej skuteczne z punktu widzenia zmiany, jaką planuje się osiągnąć. Podczas realizacji pozwala monitorować proces dochodzenia do zmiany, dostarcza informacji o osiągniętych wynikach i rekomendacje pozwalające korygować stosowaną metodykę działań. Na zakończenie zbiera dane pozwalające na wiarygodną ocenę wpływu podjętego działania na osiągnięte wyniki oraz identyfikuje czynniki leżące poza zakresem interwencji, które miały i/lub mają znaczenie w kontekście osiągniętego rezultatu. Co istotne, ewaluacja w tym podejściu nie ma charakteru rozliczeniowego, ale wspomagający skuteczność realizacji przedsięwzięcia.

### **Jakość procesu ewaluacji – nastawienie na partycypację i dialog**

Przedstawione strategie ewaluacji zakładają respektowanie podobnych wartości, takich jak demokratyczność, dialog, refleksyjność, wzajemny szacunek, współpraca i otwartość na zmianę. Zakładają one również, że ewaluacja stale towarzyszy podejmowanym działaniom i jest procesem cyklicznie powtarzalnym, nie zaś jednorazowym badaniem podsumowującym zrealizowane działania. Taka ewaluacja jest integralną częścią prowadzonego działania szkoleniowego, co znacząco wpływa na jakość uzyskiwanych wyników oraz możliwość ich wykorzystania. Założeniem jest tu bowiem, że ewaluacja przestaje być wyobcowanym, budzącym lęk przed oceną działaniem, którego użyteczność, szczególnie dla osób biorących w niej udział, wydaje się wątpliwa i traktowana jest jako przykry obowiązek. Co gorsza, często wywołująca przekonanie, że krytyczne informacje nie są brane pod uwagę, a ewaluacja to tylko „rytuał do odhaczenia”. Jeżeli jednak chcemy, by była ona akceptowana i szanowana przez jej uczestników, a nie traktowana jako męczący obowiązek, to musimy zadbać o kilka ważnych kwestii związanych z jakością samego procesu ewaluacji (Ciężka 2012a).

Po pierwsze, inicjowanie ewaluacji (wybór jej celu i przedmiotu, postawionych pytań kluczowych, kryteriów) powinno opierać się na **dialekcie** w gronie osób, które będą użytkownikami jej wyników – w projekcie



szkoleniowym powinny być to nie tylko osoby decyzyjne, lecz także realizatorzy projektu, w tym trenerzy. Przedmiotem dyskusji powinna być identyfikacja kwestii, które warto poddać ewaluacji, bądź problemów, które wymagają rozwiązania w związku z realizowanym projektem, a ewaluacja mogłaby być pomocna w poszukaniu tych rozwiązań. Jest to punkt wyjścia do sformułowania celu danej ewaluacji i funkcji, jaką w odniesieniu do tego problemu ma pełnić. Wyjście od zdefiniowania celu ewaluacji w bezpośredni sposób poprowadzi do wskazania sposobu wykorzystania wyników i uzasadnienia użyteczności jej przeprowadzenia. Tym sposobem, angażując szerokie grono, budujemy zainteresowanie ewaluacją i przygotowujemy przyjazne środowisko dla wprowadzanych zmian. Takie zaangażowanie już na początkowym etapie służy budowaniu poczucia własności ewaluacji, tj. tego, że jest ona prowadzona dla konkretnych osób w celu zaspokojenia ich konkretnych potrzeb informacyjnych.

Jakość procesu ewaluacji wynika w dużej mierze z jej właściwego zaplanowania. W zaplanowaniu użytecznej i trafnej metodologicznie ewaluacji pomocny może być schemat zaprezentowany w tabeli 1. Kolumna lewa tabeli przedstawia kwestie, które należy ustalić w trakcie przygotowywania procesu ewaluacji, w kolumnie prawej wymieniono zagadnienia do przedyskutowania przy opracowywaniu planu ewaluacji.

Tabela 1. Planowanie procesu ewaluacji

ETAPY PROCESU PLANOWANIA EWALUACJI	PYTANIA POMOCNICZE DO PLANOWANIA EWALUACJI
<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania jej wyników</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Po co będziemy przeprowadzać ewaluację?</li> <li>→ Jaki problem chcemy rozwiązać dzięki ewaluacji?</li> <li>→ Jak wyniki ewaluacji mogą być wykorzystane?</li> </ul>
<b>Zidentyfikowanie odbiorców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dla kogo będziemy badać? Kto będzie głównym odbiorcą ewaluacji?</li> <li>→ Do kogo mają być skierowane rekomendacje? Kto będzie zobowiązany do ich wdrożenia?</li> </ul>
<b>Określanie zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ile czasu możemy przeznaczyć na ewaluację? Kiedy potrzebne nam będą wyniki, aby można było realnie wprowadzić zmiany (jako wynik wdrożenia rekomendacji po ewaluacji)?</li> <li>→ Jakie koszty będzie można ponieść?</li> <li>→ Czym dysponujemy „na wejściu” (np. bazy danych uczestników szkoleń, wyniki poprzednich ewaluacji, sprawozdania)?</li> <li>→ Co musimy zrobić przed uruchomieniem ewaluacji (np. zaktualizować bazę danych, skonsultować koncepcję ewaluacji z ekspertami merytorycznymi)?</li> <li>→ Kto może zająć się prowadzeniem ewaluacji w instytucji? Jak osoby potencjalnie mogące zająć się prowadzeniem ewaluacji obciążone są innymi zadaniami?</li> </ul>
<b>Wskazanie wykonawców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ilu osób potrzebujemy do realizacji ewaluacji?</li> <li>→ Kto będzie zbierał wyniki, analizował je, opisywał i interpretował?</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne

Mając określone ogólne założenia dotyczące przeprowadzenia ewaluacji, przechodzimy do kwestii metodologicznych i realizacyjnych. Pomocny może być schemat zawarty w tabeli 2.

Tabela 2. Założenia realizacyjne ewaluacji

ETAPY PROCESU PLANOWANIA EWALUACJI	PYTANIA POMOCNICZE DO PLANOWANIA EWALUACJI
<b>Określenie przedmiotu ewaluacji</b>	→ Jak sformułowaliśmy temat (przedmiot) badania ewaluacyjnego? → Jakie obszary w ramach przedmiotu ewaluacji można bądź trzeba wyróżnić w prowadzonym badaniu ewaluacyjnym?
<b>Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)</b>	→ Czego chcemy się dowiedzieć? → Na jakie pytania ma odpowiedzieć ewaluacja?
<b>Określenie kryteriów ewaluacji</b>	→ Co jest „wartością” w badanym przedmiocie ewaluacji? → Jakimi kryteriami mają posłużyć się osoby opracowujące wyniki ewaluacji przy interpretacji tych wyników i wyciąganiu wniosków (np. na temat adekwatności szkolenia do potrzeb i oczekiwań uczestników)?
<b>Dobór metod badawczych</b>	→ Jakie metody badawcze powinniśmy zastosować, aby zebrać możliwie pełne informacje? → Od kogo będziemy pozyskiwać informacje? → W jaki sposób będą dobierani respondenci (osoby udzielające informacji)?
<b>Opracowanie narzędzi badawczych</b>	→ Jakie pytania i w jakiej formie zostaną zadane poszczególnym respondentom?
<b>Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)</b>	→ Kiedy będzie realizowane badanie? → Ile czasu przewidziano na badania, analizę danych, opisanie wyników? → Kiedy ewaluacja powinna zostać zakończona, żeby była użyteczna, tj. by można było wykorzystać jej wyniki w realizacji kolejnych działań?
<b>Określenie formatu opisu wyników (raportu ewaluacyjnego) i sposobu upowszechniania wyników</b>	→ Jaka formę będzie miał opis wyników? → Jaka będzie struktura opisu? → Komu i przy jakiej okazji zostaną przedstawione wyniki ewaluacji?

Źródło: Opracowanie własne

Po drugie, ważne jest, aby osoby, które uczestniczą w procesie ewaluacji (czy to jako realizatorzy badań, czy jako informatorzy, tj. osoby, które udzielają informacji, uczestniczą w wywiadach czy wypełniają ankiety), miały **poczucie sensu** tego procesu, tj. przekonanie, że ich zaangażowanie (czas, uwaga, namysł nad udzielanymi informacjami) nie idzie na marne – muszą widzieć, że ich aktywna postawa rzeczywiście owocuje najbardziej korzystną dla nich zmianą. A także że owocuje jakąkolwiek zmianą, a jeżeli jest ona niezgodna z ich propozycjami, wówczas oczekują wyjaśnienia, dlaczego tak się dzieje, czy chociaż informacji zwrotnej, że ich komunikat został odebrany i zrozumiany, ale inne argumenty (i tu trzeba wskazać jakie) powodują, że wyartykułowane przez nich opinie nie mogą pociągnąć za sobą oczekiwanej zmiany. Brak szacunku dla uczestników procesu ewaluacji mści się niestety spadkiem jakości kolejnych ewaluacji – jeżeli nic się nie zmienia, to po co ponosić trud?

Kolejna kwestia, nie mniej istotna, dotyczy zarządzania procesem wykorzystania wyników ewaluacji. Jeżeli przyjmemy, że ewaluacja ma faktycznie wspomóc wprowadzenie zmian, to musimy założyć, że rekomendacje sformułowane w wyniku ewaluacji będą dotyczyły nie tylko nas samych. Należy pamiętać, że będą osoby niezadowolone z tego, iż ktoś im coś proponuje czy nawet je stanowczo skłania do zmiany działania lub stylu pracy. U takich osób możemy wywołać reakcje sprzeciwu przejawiające się kontestowaniem i dyskredytowaniem wyników ewaluacji. Często padają wtedy argumenty o niezetelności badania czy niereprezentatywności wyników. Jest to w rzeczywistości mechanizm obronny przed zmianą czy podjęciem trudu np. doskonalenia szkolenia, modyfikacji jego treści lub metodyki. Aby przeciwdziałać konfliktowi, który na tym tle może się pojawić, należy włączyć w proces opracowywania rekomendacji z ewaluacji wszystkich, których potencjalnie te rekomendacje mogą dotyczyć. Nawet jeśli taka praca nad rekomendacjami może wydać się żmudna i długotrwała, to efekty w postaci wywołanej tym partycypacyjnym procesem akceptacji, a nawet internalizacji przekonania o słuszności inicjowania procesu zmiany, będą dużo lepsze, niż gdy zostaną wprowadzone nakazowo (Ciężka 2012a).

---

### **Metody badawcze w nowej odsłonie**

W ślad za upowszechnianiem się prowadzenia badań ewaluacyjnych szkoleń i innych form doskonalenia ruszył ruch opracowywania (i publikowania, najczęściej w internecie) poradników oraz uniwersalnych narzędzi ewaluacyjnych do stosowania w każdej okoliczności. Poradniki takie oferują głównie najróżniejsze szablony ankiet, scenariuszy wywiadów, a czasem nawet arkusze do analizy dokumentów. Ich pozyskanie daje poczucie, że nie będzie trzeba tracić czasu na żmudne przygotowania własnych narzędzi badawczych. Jednak próba ich wykorzystania w prawdziwym badaniu prowadzonym na potrzeby własnej instytucji często kończy się rozczarowaniem. Wynika ono ze złudnego poczucia uniwersalności gotowych ankiet (czy innych narzędzi badawczych) stwarzających pozór, że pasują do wszystkich szkoleń i typów instytucji. Jednak w rezultacie okazuje się, że tak naprawdę do końca nie są właściwe dla żadnego szkolenia ani nie uwzględniają specyfiki instytucji. Takie narzędzia zazwyczaj zawierają ogólne pytania, co jest konsekwencją próby zbudowania uniwersalnego narzędzia. Na przy-

kład ogólnie zadane pytanie w ankiecie daje ogólnie sformułowaną odpowiedź i w konsekwencji otrzymujemy niewiele nowych informacji. Efekt jest taki, że nasza ewaluacja nie ma zakorzenienia w rzeczywistych potrzebach informacyjnych dotyczących konkretnego szkolenia czy instytucji – w konsekwencji badamy jakiś problem czy jakieś zagadnienie, ponieważ mamy do niego gotowe narzędzie, a problemy, które wymagają objaśnienia, zrozumienia i rozwiązania, nie są podejmowane, gdyż praca nad przygotowaniem ich badania wydaje się nam zbyt trudna lub niewspółmierna do korzyści, które z badania moglibyśmy odnieść (Ciężka 2018). Wypracowywanie własnych systemów ewaluacji, w tym własnych narzędzi badawczych, nie jest jednak tak trudne ani tak czasochłonne, jak może się wydawać. Takie ewaluacje zakładają, że cały ich proces – od początku do końca (a więc również zastosowane narzędzia badawcze) – jest w pełni autorski i szyty na miarę własnej instytucji, konkretnego programu edukacyjnego i konkretnych potrzeb informacyjnych bezpośrednio tylko z nim związanych (Ciężka, Mazurkiewicz 2015). Możliwe do zastosowania we własnych strategiach metody badawcze nie wymagają pogłębionej ani popartej wieloletnimi studiami wiedzy metodologicznej – wystarczą zachowanie otwartości na informacje (nawet zaskakujące i niezgodne z naszymi oczekiwaniami) oraz rzetelność i uczciwość w braniu ich pod uwagę w procesie zmiany.

Wymienione zasady prowadzenia ewaluacji, a szczególnie demokratyczności, współpracy i budowania chęci zmiany, można wzmocnić wykorzystaniem w procesie badawczym metod, które nastawione są przede wszystkim na dialog i refleksję. W ewaluacjach nie zawsze bowiem konieczne i użyteczne jest zastosowanie badań ankietowych, choć mają one wiele zalet, takich jak możliwość objęcia badaniem dużej liczby osób i zdobycia informacji o rozkładzie częstości / rozkładzie procentowym cech, właściwości i opinii. Istotną dla badań ewaluacyjnych cechą ankiet jest możliwość zachowania anonimowości przez respondentów, co wpływa na swobodę, szczególnie krytycznych, wypowiedzi oraz brak sugestii w formułowaniu odpowiedzi ze strony innych osób. Zaletą tego typu badań jest również łatwość i szybkość realizacji, w tym prowadzenia analiz, z czego wynikają również relatywnie niskie koszty realizacji. Badania ankietowe obarczone są jednak istotnymi wadami, szczególnie dotkliwie odczuwanymi w zbieraniu informacji ewaluacyjnych. Po pierwsze, badania ankietowe cechuje

mała elastyczność związana z zamkniętą formułą narzędzia – szansa, że dowiemy się o pewnych znaczących sprawach, mimo że nie zapytamy o nie wprost, jest niewielka, a kwestie ważne dla oceny jakości programu mogą umknąć, gdyż w ankiecie nie znalazło się pytanie je poruszające. Nawet jeżeli poprzez zastosowanie pytań otwartych czy półotwartych pozostawimy respondentom możliwość samodzielnego formułowania odpowiedzi, to może się zdarzyć, że żaden z nich nie odpowie na nie. Powszechność zastosowania badań ankietowych, nie tylko w obszarze ewaluacji, spowodowała, że respondenci są znudzeni tą metodą i nie traktują jej z należytą uwagą i poczuciem, że udzielane informacje są użyteczne. W konsekwencji dostajemy zdawkowo, niekompletne i w pośpiechu wypełnione kwestionariusze. Wnioskowanie o jakości szkolenia na tej podstawie budzi uzasadnione wątpliwości. Rozwiązaniem tego problemu może być zadbanie o to, by samo badanie było dla respondentów interesujące i absorbujące oraz dawało im przekonanie o użyteczności udzielanych informacji. Można tu wykorzystać aplikacje mobilne do zbierania informacji w grupie. Ich najważniejszą zaletą jest możliwość natychmiastowego otrzymania wyników, co może stać się przyczynkiem do dyskusji i zebrania bardziej pogłębionych danych wraz z ich uzasadnieniem. Badanie takie można poprzedzić informacją o celach, istotności i użyteczności przekazanych przez respondentów informacji, a zakończyć wspólnym omówieniem wyników i wypracowaniem rekomendacji. Dzięki temu uczestnicy będą mieli poczucie użyteczności ewaluacji, w której wzięli udział, i wpływu na doskonalenie oferty edukacyjnej.

Partycypacyjność procesu ewaluacji może przejawiać się również w zastosowaniu mniej standardowego instrumentarium badawczego. Do technik, które w tak rozumianej ewaluacji sprawdzają się najlepiej, należą różne metody indywidualne, interpersonalne i wizualne. Ich zasadniczą cechą, ale jednocześnie zaletą, jest to, że są mocno zindywidualizowane i subiektywne. Jednocześnie nie ma lepszych metod, by pobudzić prawdziwą refleksję, zaangażowanie, a w ślad za tym skutecznie doprowadzać do prorozwojowej i projakościowej zmiany.

Metody indywidualne opierają się na autorefleksji, tutaj podstawowym elementem powodzenia procesu ewaluacji jest zaangażowanie i przekonanie o wartości prowadzonej ewaluacji oraz akceptacja inicjowanych tym procesem zmian. Do najbardziej zindywidualizowanych metod należy pisanie „listu do siebie”, można również prowadzić oso-



bisty dziennik lub każdy dzień szkolenia kończyć napisaniem jednego zdania podsumowującego. Wyniki ewaluacji z zastosowaniem tej metody mogą być wykorzystane indywidualnie lub być przedmiotem dalszej dyskusji w szerszym gronie i zyskać uogólnienie na całe ewaluowane przedsięwzięcie.

Metody interpersonalne z definicji związane są z partycypacją co najmniej dwóch osób. Wywodzą się z metodologii prowadzenia wywiadów grupowych (fokusowych) szeroko opisywanych w literaturze (Barbour 2011; Denzin, Lincoln 2009). Jako główną aktywność grupy przyjmuje się dialog i dyskusję. W ich moderowaniu warto również wykorzystywać wszelkie metody aktywizujące stosowane w dydaktyce dorosłych (pracujemy nad zagadnieniem wybranym na przedmiot ewaluacji). Praca w grupach, sesje plakatowe, burze mózgów, warsztaty kreatywne, a nawet praca projektami – praktycznie nieograniczona oferta dydaktyki aktywizującej może zostać z powodzeniem zastosowana również w ich ewaluacjach (Silberman, Auerbach 2006).

Inny rodzaj metod interpersonalnych opiera się na obserwacji – tutaj sprawdzają się techniki obserwacji naprzemiennych, obserwacje eksperckie czy koleżeńskie. Aby taką metodę zastosować z powodzeniem, konieczny jest wysoki stopień zaufania i otwartość obu stron i jeżeli te warunki zostają spełnione, wówczas jest to metoda przynosząca bardzo dobre efekty w ewaluacji działań edukacyjnych (Angrosino 2010).

Coraz większe zastosowanie w ewaluacji zyskują metody wizualne. Mogą być oparte na analizie (lub samoanalizie) materiału fotograficznego czy filmowego (Banks 2009). Taki materiał może być również impulsem do zainicjowania dyskusji grupowej. Skuteczne są wszelkie wizualizacje, na których podstawie można analizować ewaluowane zagadnienie. Technikami realizacyjnymi takich wizualizacji jest znana wśród trenerów tzw. gadająca ściana. Metoda polega na tym, że na kartkach przymocowanych do ściany eksponuje się główne wątki wypowiedzi uczestników, a następnie porządkuje je w wiązki tematyczne i poddaje analizie. Inną techniką jest „róża wiatrów”. Kierunki róży oznaczają różne analizowane kategorie, a przyjęta skala, np. od 1 do 5, oznacza istotność omawianego zagadnienia. Liczbę osi, skalę i ich definicje można modyfikować w zależności od przedmiotu ewaluacji. Innym przykładem metody ułatwiającej zbieranie danych użytecznych w ewaluacji jest identyfikacja przeszkód i czynników wspomagających proces uczenia się wizualizowana jako pole siłowe. Oceny nastrojów

i ogólnych opinii można dokonać, wspomagając się „tarczą strzelniczą” czy „termometrem”, gdzie na określonej skali uczestnicy mogą wskazać swoją ocenę (Borek, Tędziągolska 2015). Użyteczność tak sformułowanych ocen będzie jednakże ograniczona, jeżeli nie przeprowadzi się ich wspólnej analizy uwzględniającej uzasadnienia i komentarze samych uczestników. Generalna zasada metod wizualnych polega na założeniu, że impulsem do refleksji jest obraz – zdjęcie, nagrana scena, obrazek, schemat.

Cennym materiałem ewaluacyjnym mogą być również biografie uczestników obecne w praktyce ewaluacyjnej jako metoda „historii sukcesu” (*success story* lub *success case*) (Brinkerhoff 2003). Metoda ta opiera się na identyfikacji, zbadaniu i opisie najbardziej (a czasem również najmniej) udanych przypadków w projekcie szkoleniowym. Przypadkiem może być historia jednej osoby, zespołu osób czy nawet działu w miejscu pracy (można tu opisywać każdą jednostkę dającą się wyodrębnić). Metoda „historii sukcesu” najbardziej przydaje się do oceny wpływu interwencji prorozwojowych, takich jak szkolenia, coaching, doradztwo, chociaż jej wykorzystanie może być dużo szersze, np. podczas badania efektywności nowo wdrożonych procesów czy nawet zakupu nowego wyposażenia. Celem tej metody nie jest ocena średniej czy przeciętnej efektywności – jej siłą jest raczej pokazanie spektakularnych wyników uchwyconych w doświadczeniu uczestników. Jest przydatna do dokumentowania historii oddziaływania i do zrozumienia czynników, które zwiększają lub utrudniają wpływ, odpowiada na pytania: „Pod jakimi warunkami program przynosi najlepsze efekty?”, „Jakie jego elementy są najbardziej skuteczne i efektywne?”, „Kto może najbardziej skorzystać na uczestnictwie w nim?”. Jako metoda jakościowa może być bardzo pomocnym materiałem uzupełniającym badania ilościowe lub stanowić samodzielnie stosowaną metodę (rekomendujemy jednak stosowanie triangulacji metod, czyli sięganie w jednym badaniu po różne metody, które pozwalają zbierać szeroki, wzajemnie się uzupełniający i weryfikujący zastaw danych). Planując badanie z wykorzystaniem metody „historii sukcesu”, można zacząć od badań ilościowych identyfikujących, w jakim stopniu udało się osiągnąć cel biznesowy inicjatywy w całej organizacji. Dane te następnie można wykorzystać do znalezienia przypadków odstających od przeciętnej, w których inicjatywa okazała się szczególnie skuteczna (lub nieskuteczna), by później dokładniej je przestudiować. W przy-

padku ewaluacji szkoleń metodę „historii sukcesu” można stosować uzupełniająco do modelu oceny skuteczności szkoleń Kirkpatricka, który w dużej mierze opiera się na metodach ilościowych. „Historia sukcesu” jako metoda jakościowa może stanowić doskonały materiał uzupełniający i wzbogacający konkretnymi przykładami analizy ilościowe.

### **Ewaluacja zorientowana na użyteczność wyników**

Prowadzenie ewaluacji wymaga pewnego wysiłku zarówno ze strony osób ją realizujących, jak i tych, które udzielają informacji, np. wypełniając ankiety, uczestnicząc w dyskusjach ewaluacyjnych. Wszyscy powinni mieć poczucie, że biorą udział w działaniu, które jest sensowne i przyniesie korzyści. Trzeba zatem zadbać o to, aby w wyniku przeprowadzonej ewaluacji rzeczywiście wprowadzić projakościowe zmiany. Dobrze jest również poinformować interesariuszy, że wprowadzone zmiany są efektem zdobytych w trakcie ewaluacji informacji, ponieważ nie dla wszystkich może to być oczywiste. Jeżeli wprowadzenie zmian jest z pewnych powodów niemożliwe, to należy zadbać o poinformowanie, że co prawda ewaluacja pokazała konieczność wprowadzenia zmiany, jednak w związku z innymi okolicznościami nie może ona zostać wdrożona. Trzeba pamiętać, że sytuacja, w której w trakcie ewaluacji zidentyfikowano różne kwestie, ale ich nie rozwiązano lub je przemilczano, spowoduje, że podczas kolejnej ewaluacji prawdopodobnie nie dowiemy się niczego istotnego, ponieważ uczestnicy będą przekonani, iż nie warto zastanawiać się i niczego komunikować, bo i tak nie przyniesie to żadnego efektu.

Aby ewaluacja była rzeczywiście użyteczna, warto wprowadzić następujące zasady:

- proces ewaluacji uruchamiamy w odpowiedzi na pojawiające się rzeczywiste potrzeby informacyjne, aby jego realizacja dostarczała szybkich (czyli aktualnych) informacji;
- proces ewaluacji powinien dotyczyć kwestii, które są nierozpoznane i dają szansę zdobycia wyników pogłębiających naszą wiedzę – badanie kwestii, które są dobrze rozpoznane, nie ma sensu, ponieważ ewaluacja będzie oznaczać poczucie straty czasu; jednocześnie badając kwestie nierozpoznane, trzeba być gotowym na to, że wyniki będą zaskakujące, a może nawet ujawnią niewygodne informacje;

- metody prowadzenia ewaluacji powinny być dostosowane do przedmiotu ewaluacji – czasem potrzeba jedynie prostych metod opartych na moderowanej autorefleksji, czasem zaś badań pogłębianych, nawet eksperckich;
- należy traktować ewaluację jako normalną, wręcz naturalną część własnej praktyki zawodowej i doskonalenia się w wykonywanej pracy;
- ewaluacja nie powinna być prowadzona dla niej samej – to dopiero początek działań służących doskonaleniu, dlatego ważne jest, aby zebrane informacje omawiać i interpretować, a w konsekwencji planować dalsze działania; sens ewaluacji tkwi w podejmowanych w jej efekcie działaniach, a nie samym procesie ewaluacyjnym;
- ewaluacja powinna być realizowana z szacunkiem dla wszystkich, których dotyczy, co oznacza, że brane pod uwagę są potrzeby, oczekiwania i opinie wszystkich zainteresowanych, nawet jeżeli stoją ze sobą w sprzeczności;
- ewaluacja realizowana jest z poczuciem zaufania i zapewnieniem bezpieczeństwa osób, które w niej uczestniczą; nawet jeżeli wyrażane są opinie krytyczne, to nie rzutują one na stosunki międzyludzkie, ale służą wypracowaniu rozwiązania kompromisowego, które będzie satysfakcjonowało wszystkich;
- ewaluacja powinna być prowadzona z przekonaniem, że wyniki rzeczywiście zostaną wykorzystane i przysłużą się prozwojowej, prorozwojowej zmianie;
- do udziału w doskonaleniu np. oferty edukacyjnej warto włączyć możliwie szeroki krąg zainteresowanych, w tym trenerów, menedżerów i uczestników; grupy te powinny brać również udział w procesie omawiania wyników ewaluacji i opracowywaniu rekomendacji dotyczących dalszych działań; będzie to służyło budowaniu porozumienia we wprowadzaniu zmiany i odpowiedzialności za zmianę, a jednocześnie będzie uwiarygodnieniem użyteczności ewaluacji jako działania inicjującego zmianę.

## Bibliografia

- Angrosino, M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa.
- Banks, M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa.
- Barbour, R. (2011), *Badania fokusowe*, Warszawa.
- Borek, A., Tędziągolska, M. (red.) (2015), *Ewaluacja w szkole i przedszkolu*, Warszawa.
- Brinkerhoff, R.O. (2003), *The success case method: find out quickly what's working and what's not*, San Francisco.
- Ciężka, B. (2018), *Ewaluacja szyta na miarę potrzeb*, „ROZWÓJ/Miesięcznik Benefit”, nr 01 (70).
- Ciężka, B. (2012a), *Strategie ewaluacji wewnętrznej, czyli jak prosto przeprowadzić użyteczną ewaluację w szkole*, „Dyrektor Szkoły, Miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej”, nr 8 (224).
- Ciężka, B. (2012b), *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji* [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków.
- Ciężka, B., Mazurkiewicz, G. (2015), *Zastosowanie i planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) – czyli po co nam ewaluacja wewnątrz i jak ją przygotować?* [w:] *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków.
- Červinková, H., Gołębniak, B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009), *Metody badań jakościowych*, Warszawa.
- Elliott, J. (1997), *Praktyczny poradnik prowadzenia „action research”* [w:] H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn.
- Earl, S., Carden, F., Smutylo, T. (2001), *Outcome mapping: building learning and reflection into development programs*, Ottawa.
- Kirkpatrick, D.L. (2001), *Ocena efektywności szkoleń*, Warszawa.

- Kirkpatrick, J., Kirkpatrick, W. (2015), *An Introduction to the NewWorldKirkpatrick® Model*, Newnan, GA, Kirkpatrick Partners, LLC.
- Łaguna, M., Fortuna, P. (2009), *Przygotowanie szkolenia, czyli dobry początek prowadzi do sukcesu*, Gdańsk.
- Patton, M.Q. (2011), *Developmental Evaluation*, New York, London.
- Patton, M.Q. (1997), *Utilization-Focused Evaluation*, Thousand Oaks.
- Philips, J.J. (2010), *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój*, Warszawa.
- Silberman, M., Auerbach, C. (2006), *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków.



Home

# W poszukiwaniu katalizatora refleksyjnego uczenia się dorosłych

Monika Sulik

Celem podjętych rozważań jest przede wszystkim pokazanie osobistych doświadczeń badawczych autorki oraz dydaktycznych związanych z projektem biograficznej mapy życia. Autorka podejmuje próbę ukazania roli i znaczenia refleksyjnego uczenia się dorosłych oraz ukazuje dydaktyczno-biograficzne narzędzie, jakim jest biograficzna mapa życia, która w przekonaniu autorki może się stać niezwykle bogatym katalizatorem refleksyjnego uczenia się.

## — Słowa kluczowe:

edukacja

refleksyjność

edukacja dorosłych

badania biograficzne

dydaktyka biograficzna

refleksyjne uczenie się

kompetencja biograficzna

biograficzna mapa życia





# In Search of Catalyst Reflective Learning of Adults

Monika Sulik

The aim of the considerations is, first and foremost, to show the author's personal research and didactic experience related to the project with a biographical map of life. The author attempts to show the role and significance of reflective learning of adults and shows the didactic - a biographical tool, that is a biographical map of life, which, in the author's belief, can become an extremely rich catalyst for reflective learning.

## — **Keywords:**

education

reflexivity

adult education

biographical research

biographical didactics

reflective learning

biographical competence

biographical life map



## — Wprowadzenie

*Był sobie pewien młody Kikujus imieniem Kitau, który przybył z rezerwatu Kikujusów i wstąpił do mnie na służbę. Okazał się myślącym chłopcem i dobrym boyem, więc go lubiłam. Po trzech miesiącach poprosił mnie o list polecający do mego starego przyjaciela, szejka Ali bin Salim w Mombasie, który był lewali całego wybrzeża. Jak mi tłumaczył, widział szejka u mnie w domu i chciał u niego pracować. Ponieważ Kitau właśnie nauczył się porządku domowego, niechętnie patrzyłam na jego odejście i zaproponowałam mu podwyżkę wynagrodzenia. O nie, odparł, nie opuszcza mnie w celu uzyskania większego zarobku, tylko nie może u mnie dłużej pracować. Jeszcze w rezerwacie postanowił, że zostanie chrześcijaninem albo mahometaninem, tylko nie mógł się zdecydować, kim ma być. Z tego powodu wstąpił do pracy u mnie, chrześcijanki, i przebywał trzy miesiące w moim domu, aby poznać testurde – zwyczaje i obyczaje chrześcijan. Ode mnie chce się udać na trzy miesiące do szejka Alego w Mombasie i obserwować testurde mahometan. Potem zadecyduje. Przypuszczam, że nawet arcybiskup we własnej osobie, gdyby dowiedział się o takim postawieniu sprawy, zawołałby albo przynajmniej pomyślał to, co ja rzekłam w tej chwili: „Na Boga, Kitau, mogłeś mi o tym powiedzieć wtedy, kiedy się tu zjawiłeś.*

*(Karen Blixen)*

Czy można sobie wyobrazić bardziej przejmującą lekcję refleksyjności niż ta, której udziela nam młody Kitau? Czy refleksyjności można się nauczyć? Czy jest cechą osobowości, czy kompetencją? Czy otrzymujemy ją w darze od losu, czy nabywamy w ramach życiowych doświadczeń? Czy jest wyzwaniem współczesności, czy koniecznością? Wielość pytań dotyczących refleksyjności z pewnością jest dowodem na to, że owa kategoria nie jest jednoznaczna i wymaga ciągłego namysłu oraz rozważań. Co więcej, jest to temat coraz częściej podejmowany w kontekście wyzwań, jakie stawia przed nami zmieniająca się jak w kalejdoskopie rzeczywistość ponowoczesna. Czy bowiem w obliczu dynamicznych przeobrażeń społecznych, technologicznych i edukacyjnych, gdzie niemal wszyscy nastawieni są na uzyskiwanie określonych efektów, które da się „zmierzyć, zważyć, ocenić i opisać”, jest miejsce na coś

nieuchwytnego? Na zadumę, namysł i refleksję? Postawione pytania są dla mnie raczej przyczynkiem do snucia dalszych rozważań aniżeli kwestią wątpliwą. Są bowiem w moim odczuciu wartości niezbywalne o charakterze uniwersalnym i znaczenia ich nie sposób nie docenić. To właśnie refleksyjność zdaje się dla mnie taką kategorią, a pytania w tym miejscu chciałabym raczej ukierunkować na to, w jaki sposób w dzisiejszej rzeczywistości kształtować i wzmacniać tę dyspozycję człowieka do zadumy nad sobą, do snucia rozważań czy głębokich przemyśleń, które mają również wartość edukacyjną, są swoistym uczeniem się.

Celem podjętych rozważań jest zatem przede wszystkim ukazanie osobistych doświadczeń badawczych oraz dydaktycznych związanych z biograficzną mapą życia, która w moim odczuciu jest niezwykle bogatym katalizatorem refleksyjnego uczenia się. Nie sposób nie zauważyć, że udział w badaniach biograficznych angażuje zarówno osoby badane, jak i badaczy, tym samym jest bardzo osobistym doświadczeniem edukacyjnym tak jednych, jak i drugich.

Argumentem wzmacniającym podjęte w tym miejscu rozważania są słowa Anny Perkowskiej-Klejman, która pisze, że „we współczesnych badaniach nad edukacją coraz większe znaczenie zyskuje pytanie o to, w jaki sposób uniwersytety i akademie pedagogiczne mają wykształcić refleksyjnych absolwentów. Jednocześnie instytucje kształcące nauczycieli podejmują coraz więcej działań prowadzących do tego, aby realizowane programy kształcenia sprzyjały rozwojowi myślenia refleksyjnego wśród studentów. Promowanie refleksyjności staje się także indywidualnym celem wielu wykładowców” (Perkowska-Klejman 2014, s. 71).

Autorka zaznacza, że rozwój refleksyjnego myślenia studentów jest jednym z podstawowych celów współczesnej edukacji. Odwołuje się do Johna Deweya, który określił myślenie refleksyjne jako „wyraźnie rozumową” aktywność intelektualną. W myśleniu tym zawarte są: „a) stan zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności, wątplenia, b) akt badania lub poszukiwania skierowanego ku wykryciu innych faktów, służących do potwierdzenia lub obalenia nasuwającego się mniemania. Myślenie refleksyjne wymaga zawsze większego lub mniejszego wysiłku, gdyż wymaga przewyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchniowej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania. Krótko mówiąc, myślenie refleksyjne polega na zawieszeniu sądu na czas dalszego rozpatrywania sprawy [...]. Zasadniczymi warunkami myślenia refleksyjnego

są więc: utrzymanie stanu wątpienia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań” (Perkowska-Klejman 2014, s. 69).

Uczenie się, edukacja rozumiane są jako proces ciągły, naturalny, obejmujący wszystkie aspekty dorosłego życia, a realizujący się poprzez edukację formalną, nieformalną oraz uczenie się przez doświadczenie (Dominice 2006, s. 11). Przyjmuję za Pierre’em Dominice, że edukacja, kształcenie są procesami całego życia, wiążą się z codziennością jednostki, są sytuacjami złożonymi, łączącymi się z rozwojem osobowości, formują tożsamość osoby (Dominice 1994).

Refleksja i refleksyjność towarzyszą człowiekowi od zawsze jako składnik myślenia i uczenia się, ale jest też im nadawane szersze znaczenie. W literaturze niezwykle często ukazywane są w sensie profesjonalnym w kontekście rozwiązywania złożonych problemów.

Współcześnie, poza perspektywami filozoficzną czy edukacyjną, które to głównie kojarzone są z refleksyjnością, ogromnego znaczenia nabrał namysł związany z tą kategorią w odniesieniu do wyzwań współczesności, co ma swój wyraz np. w rozwoju edukacji zdalnej. I tak „przeobrażenia cywilizacyjne, które dały początek społeczeństwu informacyjnemu, implikują potrzebę posiadania kompetencji umożliwiających pomyślnie funkcjonowanie w nowej rzeczywistości. Wchodzą one w zakres infokultury rozumianej jako świadome, krytyczne i refleksyjne korzystanie z nowoczesnych narzędzi, środków i metod technologii informacyjno-komunikacyjnej w taki sposób, aby służyły człowiekowi, wspierając jego rozwój we wszystkich dziedzinach życia. Infokultura umożliwia sprawne, twórcze i bezpieczne realizowanie codziennych zadań w rzeczywistości stanowiącej synergię świata realnego i wirtualnego” (Morańska 2017, s. 222).

Jak zatem widać, umiejętność refleksyjnego i krytycznego oglądu rzeczywistości zdaje się nie do przecenienia, co więcej – jest wyrazem dojrzałości: „Myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem dojrzałości podmiotu uczącego się do samodoskonalenia i pozwala na rozwój tzw. osobistego uczenia się. Osoby myślące refleksyjnie stają się bardziej adaptacyjne, otwarte na nową wiedzę. Są świadomymi kreatorami własnego procesu edukacji. Funkcjonowanie w czasach OER (*Open Educational Resources*) i MOOC’s (*Massive Open Online Course*) wymaga refleksyjności w uczeniu się” (Morańska 2017, s. 223). Niezwykle ważne w odniesieniu do tych uwag są słowa Józefa Półturzyckiego, który zauważa,

że „nowoczesna technologia i rozwinięte wykorzystanie elementów emocjonalnych w kształceniu nie tylko rozwijają, ale unowocześniają proces dydaktyczny, zbliżając go do aktywności humanistycznej i wartości kulturalnych” (Pólturzycki 2014, s. 502).

Kiedy mówimy o człowieku, że jest refleksyjny, mamy na myśli osobę o swoistej wrażliwości poznawczej, skłonną do wyciągania wniosków na podstawie analizy własnych doświadczeń, osobę, która – jak piszą Della Fish i Sheila Twinn (1997) – jest skłonna do myślenia krytycznego, systematycznego i kreatywnego, mogącego prowadzić nawet do zmiany perspektywy myślenia.

W toku rozwoju namysłu nad refleksyjnością w kontekście rozwiązywania problemów wypracowanych zostało wiele koncepcji, spośród których te najbardziej znane opisane zostały przez Johna Deweya, Jürgena Habermasa, Davida Kolba i Donalda Schöna. Zdaniem badaczy „właściwość ta wymaga głębokiego zastanowienia się nad zagadnieniem, które rozpatrujemy. Proces ten polega na przemyśleniach oraz odwoływaniu się do przeszłych doświadczeń z zamiarem uzyskania lepszych i bardziej wyrafinowanych rozwiązań problemu w przyszłości. Refleksyjność wiąże się także z możliwością zmiany decyzji podczas rozwiązywania problemu” (Perkowska-Klejman 2014, s. 70).

---

### **Refleksyjność a kompetencja biograficzna**

Niewątpliwie refleksyjność jest kategorią pozostającą w niemal symbiotycznym związku z kompetencją biograficzną, o której Zbigniew Pietrasiński napisał, że nie jest ona umiejętnością wyboru jedynej i najlepszej drogi, jednak z całą pewnością sprzyja realizacji przez jednostkę istotnych dla niej wartości. Co więcej, zdaniem autora związana jest ona z podejmowaniem istotnych problemów życiowych nie po poniesieniu szkody, lecz z pewnym wyprzedzeniem oraz ułatwia jednostce nadawanie swym celom i czynnościom struktury najbardziej korzystnej dla rozwoju. Jak dalej pisze autor, przejawem kompetencji biograficznej jest właśnie autorefleksja. Swoje rozważania Pietrasiński wzmacnia słowami Schopenhauera, który napisał, że „aby żyć całkiem rozważnie i wyciągać z własnego doświadczenia całą naukę, jaka jest w nim zawarta, trzeba często wracać myślą wstecz i rekapitulować to, co się przy tym odczuwało, trzeba też porównywać poprzedni własny sąd z obecnym, zamiary i dążenia z ich rezultatem i przyjemnością, jaką przyniosły” (Pietrasiński 1990, s. 156). Jednak jak zaznacza Pietrasiński,

chodzi tu przede wszystkim o autorefleksję konstruktywną i samokrytyczną, daleką od czczego rozpamiętywania minionych radości i smutków. Ta z kolei jest związana z posiadaną rozległą wiedzą o życiu, która pozwala postrzegać i oceniać własne doświadczenia w świetle doświadczeń oraz przemyśleń innych ludzi.

Wartość i doniosłość rozwojowa metody biograficznej w pracy z dorosłymi jest coraz częściej podkreślana w literaturze. Ważne w tym miejscu stają się słowa Krzysztofa Czykiera, który zauważa, że „nieoceniona jest jej (metody biograficznej) wartość w rozważaniu kolei losów dorosłych. Metoda biograficzna jest podejściem scalającym kwestie znaczeń subiektywnych i procesów rozwojowych w uczeniu się i rozwoju dorosłych. W podejściu tym uczący się dorośli przygotowują odtwarzanie swych historii życia i uczestniczą w nich. Historie te stają się swego rodzaju «wehikułami», dzięki którym dorośli mogą rozmyślać nad swoimi doświadczeniami. Poprzez ustną i pisemną narrację biograficzność akcentuje wartość reminiscencji oraz interpretacji doświadczeń, jak i wpływów tych doświadczeń na życie człowieka. Główne idee zawarte w podejściu biograficznym koncentrują się na umożliwieniu dorosłym uczniom analizy ich własnych doświadczeń związanych z uczeniem się i edukacją, rozmyślań nad wpływami sytuacyjnymi, kolejami życia oraz sposobami realizowania dalszych wyzwań egzystencjalnych” (Czykier 2004, s. 305).

Jak podkreślał w swych pracach Jack Mezirow (1991), człowiek jest zdolny do refleksyjności na różnym poziomie. I tak by móc przekształcać perspektywę myślenia wymagany jest wysoki stopień refleksyjności. Dokonując refleksji krytycznej, jednostka kwestionuje istniejące założenia czy poglądy, a uaktywniając najwyższy z możliwych wysiłek intelektualny, tworzy nowe perspektywy poznawcze (Perkowska-Klejman 2014, s. 70). Co więcej, zdaniem Mezirowa myślenie refleksyjne jest wręcz wyznacznikiem najwyższej dojrzałości i pozwala na rozwój osobistego uczenia się. Autor ten uznał, że nadawanie nowego znaczenia naszym doświadczeniom wymaga dogłębnej ich interpretacji, co w moim odczuciu wyzwolić może właśnie w jednostce tworzenie przez nią biograficznej mapy życia.

---

### **Biograficzna mapa życia jako katalizator refleksyjności**

Z pewnością jedną z możliwości pobudzenia studentów do refleksji jest zadawanie prac pisemnych, które nie tylko zmuszają do zastanowienia się nad sobą, lecz także często mobilizują do spotkań i rozmów z innymi. Refleksyjną wartość tego typu aktywności podkreślają twórcy



i miłośnicy dydaktyki biograficznej, której jednym z głównych celów jest przywoływanie wspomnień i poddawanie ich ponownej ocenie, reinterpretacji oraz konscyentyzacji. Wiele niezwykle cennych rozważań w kontekście podejmowanego tematu podejmuje w swoich pracach Olga Czerniawska, jedna z inicjatorek warsztatów biograficznych w Polsce. Autorka zaznacza, że warsztaty biograficzne są jedną z form dydaktyki aktywizującej, twórczej, kreatywnej, która docenia unikalną wiedzę oraz niepowtarzalne doświadczenie podmiotu (Czerniawska 2000).

Jak zauważa Danuta Lalak, metoda biograficzna jawi się jako specyficzne podejście badawcze, metodyczne, które służy realizacji celów wychowawczych, edukacyjnych i leczniczych (terapeutycznych) (Lalak 2010, s. 99). Cele te mają szansę realizacji właśnie podczas przywoływania wspomnień, zadumy nad nimi, wysnuwania wniosków dla terażniejszości. Wszak uczestnicy uczą się mówić o sobie, ale i słuchać innych, analizować wypowiedzi, rekonstruować własne doświadczenia, porównywać je, co stanowi wartość nie do przecenienia z punktu widzenia andragogiki. Jak bowiem podkreśla Olga Czerniawska: „Andragogika jest dyscypliną naukową, która powinna pobudzać osoby dorosłe do refleksji nad sobą, światem i innymi. Powinna także otwierać, dynamizować, prowadzić do konscyentyzacji, czyli samoświadomości” (Czerniawska 2000, s. 89).

Choć pisanie o sobie, utrwalanie na piśmie tego, co przechowujemy w pamięci, jest bardzo osobiste, jest wynikiem naszych bardziej lub mniej uświadomionych refleksji, doświadczeń i przeżyć, to podejmując wysiłek opowiedzenia o sobie, jakby z góry godzimy się na to, że spotkanie z tym, co napiszemy lub opowiemy za parę chwil, będzie już wpisane w osobiste doświadczenie osoby lub osób, które przeczytają, wysłuchają, zobaczą. W tym sensie wszystko, co dzieje się podczas badań biograficznych czy dydaktyki biograficznej, nosi znamiona dotknięcia w sensie metaforycznym.

W moim rozumieniu biograficzna mapa życia to meandry ludzkiego życia przedstawione artystycznymi środkami wyrazu. To ludzkie losy opisane za pomocą metafory, która przyjmować może najbardziej zaskakujące formy. Metafory są bowiem obecne w naszym życiu, języku, wreszcie opowieściach o sobie. Wszak jak podkreślają George Lakoff i Mark Johnson, większość naszego codziennego systemu pojęciowego ma naturę metafor, które kształtują nasze myślenie, postrzeganie i działanie (Lakoff, Johnson 2010, s. 30).



Niezwykle kontemplacyjne ujęcie mapy biograficznej proponuje Olga Czerniawska, pisząc, że mapa biograficzna jest odwzorowaniem środowiska niewidzialnego, obejmującego to, co zachowała pamięć uczuciowa, długoterminowa, obrazowa, zmysłowa. Środowisko niewidzialne łączy się z przeszłością, z pamięcią, z czasem, który przeminął, ale dla nas jeszcze trwa, z emocjami, z pamięcią serca (Czerniawska 2000, s. 100).

Niezbędnym elementem podróży jest mapa, której skonstruowanie przed wyruszeniem w drogę z praktycznego punktu widzenia wydaje się zabiegiem słusznym i bezpiecznym, gdyż pozwala zminimalizować ryzyko zagubienia i obrócić drogę naszym zdaniem najdogodniejszą. Jednak w sensie metaforycznym nasza mapa i droga stanowią tajemnicę, zawierają element niespodzianki. Nasze drogi i mapy często tworzą się same podczas podróży. Jak pisze Małgorzata Malicka, „droga, którą wybiera dla siebie człowiek, nigdy nie jest dlań oczywista. Niekiedy udaje mu się właściwie zrozumieć siebie samego i otaczający świat, ale zdarza się także zabłądzić i zagubić siebie, bo droga nieuchronnie rozwidła się w wielu kierunkach. Każdy z nas już zawsze znajduje się w drodze. Co więcej – podobnie jak wędrowiec sam tworzy w pewnym sensie drogę, którą wędruje” (Malicka 2002, s. 124).

Warto pamiętać, że podróżowanie niesie ze sobą niebywałe wartości edukacyjne. „Podczas podróży człowiek uczy się czegoś nowego, czegoś innego, obcego, a następnie dostrzega pod innym kątem to, co już wie, to, co jest mu już znane. Podróże mogą zmienić podróżującego, po podróży [...] powraca się [...] jako ktoś inny” (Griese 2002, s. 251). Co więcej, „podróże zmieniają perspektywę. Podczas podróży można się czegoś nauczyć o różnych stylach życia ludzi i o względności własnych wartości i norm” (Griese 2002, s. 253). Jak zauważa Grażyna Orzechowska, „podróż była zawsze tym elementem życia człowieka, który wzbogacał jego poznanie, uatrakcyjniał i rozjaśniał szarość codzienności, wielostronnie aktywizował, uczył i wychowywał, a więc tym samym edukował” (Orzechowska 2002, s. 259). Zatem podróż w opisanym sensie zdecydowanie pełni funkcję katalizatora refleksyjności.

Do niezwyklej podróży w przeszłość, która stała się katalizatorem refleksyjnego uczenia się, udało mi się namówić studentki i studentów, z którymi pracuję w ramach przedmiotu andragogika, edukacja dorosłych oraz biografia w edukacji. Mowa tu o podróży w przeszłość, podczas której uczestnicy mieli skonstruować swoistą mapę, dzięki której mogliby na nowo przyjrzeć się przebyтым ścieżkom, trasom i drogom.



Projekt biograficznej mapy życia realizowany jest ze studentami i studentkami pedagogiki zarówno studiów dziennych, jak i zaocznych już od około 15 lat (Sulik 2006). Zebrany materiał badawczy okazuje się niezwykle inspirujący oraz potwierdza słowa Olgi Czerniawskiej, która podkreśla, że „symbolika drogi życiowej jest niezwykle plastyczna i pociągająca” (Czerniawska 2000, s. 49). Pytanie o cel: Po co to wszystko? „Z andragogicznego punktu widzenia w podróży istotny jest motyw i cel jej podjęcia oraz funkcje, które ona spełniła, a zwłaszcza te, które miały modyfikacyjny czy też kreacyjny wpływ na rozwój człowieka w niej uczestniczącego. Ponadto podróż może stanowić źródło wzbogacenia samowiedzy, która obudowana treściami poznawczymi dotyczącymi świata i ludzi stymuluje rozwój i samowychowanie [...]. Podróż poszerza perspektywę życia oraz ułatwia jego retrospektywną ocenę” (Zawadzki 2002, s. 268). Zatem tworzenie biograficznej mapy życia jest swoistą podróżą w przeszłość, jest „wizerunkiem malowanym z określonej perspektywy, przez specyficznego twórcę, przy użyciu całej gamy narzędzi pojęciowych i różnorodności dostępnego materiału” (McKinley Runyan 1992, s. 41). Jest to bez wątpienia podróż, która skłania do autorefleksji, konsekwentności oraz wspomnień, dzięki czemu pozwala odnaleźć drogę do siebie, na nowo odkryć oraz zrozumieć siebie, ale też lepiej poznać innych. Jest sposobem samopoznania. Istnieje wiele sposobów samopoznania. Może to być poznawanie własnej powierzchowności w zwierciadle bądź przeglądanie się w oczach innego człowieka, odkrywanie siebie w opowieści autobiograficznej, odkrywanie siebie przez refleksję nad własnymi czynami, odkrywanie siebie w zwierciadle sztuki czy dzięki aktom ekspresji (Malicka 2002).

To właśnie twórcza ekspresja pozwala artyście na poznanie charakteru własnego doświadczenia, którego w innym razie nie potrafiłyby ująć tak jasno i które dopiero w procesie ekspresji głębiej poznaje (Malicka 2002, s. 270). Myślę, że biograficzne mapy życia stanowią doskonałą egzemplifikację. Po zapoznaniu się z zebrany materiał badawczy można dostrzec, że akty ekspresji twórczej mogą być niezwykle i zaskakujące. Formy, jakie przybrały biograficzne mapy życia, zachwycają swym kształtem, kolorem, swą formą. Jednak mimo tego, że każda praca jest inna, odmienna w swej treści i formie, można zauważyć coś, co je łączy. Są to specyficzne działy chronologiczne i przedmiotowe. Dzieciństwo, młodość, dorosłość, rodzina, przyjaciele, edukacja, praca, hobby, podróże.



## — **Obszary biograficznych refleksji**

Piotr Oleś zaznacza, że refleksja nad życiem jest podstawowym mechanizmem przepracowywania doświadczeń. Dotyczy to wiedzy zarówno gromadzonej dzięki osobistym doświadczeniom, jak i nabytej w drodze spotkania z innymi. Autor odwołuje się do niezwykle trafnych spostrzeżeń Staudingera, który pisze: „Refleksja nad życiem z definicji niekoniecznie odnosi się do całej osobistej przeszłości, ale może odnosić się do pojedynczych wydarzeń życiowych lub ciągów wydarzeń. Można także ją tworzyć raczej wokół głównych tematów życia (np. przyjaźń, autonomia i autorytet) niż chronologii życia. Przedmiot refleksji nad życiem z definicji nie jest całe życie. Raczej jej przedmiot określony zostaje na przykład przez wiek osoby dokonującej refleksji i przez funkcję, jakiej refleksja ma służyć, albo przez czynnik spustowy, który ją spowodował” (Oleś 2011, s. 166).

## — **Refleksje związane z czasem**

Czas jest jedną z głównych kategorii pojęciowych związaną z dorosłością, wszak rozwój człowieka dzieje się w czasie. Nie oznacza to jednak tylko tego, że zmiany rozwojowe mają swą dynamikę i swe tempo, lecz także – ujmując problem z perspektywy rozwijającej się osoby – że osoba ta jest zawsze zanurzona w swej przeszłości, skąd czerpie wiedzę o tym, jak działać w różnych sytuacjach (Brzezińska 2000, s. 189). Jak pisze Duccio Demetrio „czas jest bytem przywoływanym, który pozwala odnieść się do przeszłości w poszukiwaniu lat, okresów, dokładnych dat, kiedy to miały miejsce niektóre niewymazywalne zdarzenia związane z życiem emocjonalnym, zawodowym, towarzyskim [...]” (Demetrio 2000, s. 69).

Wymiar czasu ma zatem niebagatelne znaczenie. Chodzi nie tylko o metaforę oddawania czasu, lecz także o „metaforę tworzenia czasu, jako rezultatu imperatywu osobowego człowieka w ciągu życia” (Olszewski 2003, s. 125). W ujęciu Jana Szczepańskiego „czas nie jest neutralną ramą tego, co się dzieje, co zachodzi pod wpływem sił tkwiących w przyrodzie, rzeczach, zdarzeniach itd., lecz jest nosicielem ludzkich aktów twórczych, przekształcających rzeczy, zdarzenia i myśli, wprowadzanych do rzeki czasu” (Szczepański 1999, s. 34). Autorzy biograficznych map życia mają tego świadomość. Niektóre wydarzenia z kroniki swojego życia określają z niezwykłą precyzją, czasem z dokładnością co do minuty. Nieubłagany upływ czasu jest widoczny zarówno w treści zebranych prac, jak i w ich formie, czego wyjątkowo sugestywną egzem-

plikację stanowią projekty „Zegar życia”, „Klepsydra życia”, „Kalendarz wspomnień”, „Dziennik pokładowy”. A oto kilka opisów biograficznych:

**MAGDA:**

16 września 1984 r. o godzinie 7.50 przyszła na świat mała dziewczynka o wadze 2700 g i wzroście 51 cm – to byłam Ja i tak właśnie zaczęła się tworzyć mapa mojego życia.

**MARTA:**

4 listopada 1999 r. dostałam wyróżnienie w konkursie poetyckim poświęconym Michałowi Lisowskiemu. Był to mój debiut, jeśli chodzi o pisanie wierszy. Od tego czasu stało się to moją pasją i jest nią do dziś.

**WERONIKA:**

Spokojna żegluga na pokładzie flotyli „Życie” trwała aż do 10.04.1988 r. Wtedy to zaokrętowano nowego członka załogi – mojego brata Rafała. Od 9.1990 roku wpłynęłam na niespokojne wody „Chorzowskiego przedszkola”. I dopiero rok później po buncie załogi, w 1990 r., wypływamy ze strefy Chorzowskich Szkół i wpływamy na przyjazne wody „Przedszkola nr 14”, po czym żeglujemy spokojnie przez strefę „zerówka” [...].

## Refleksje związane z miejscem i przestrzenią

Badania biograficzne w sposób naturalny i wręcz oczywisty odsyłają nas do danych przestrzennych. Wszak miejsca narodzin, śmierci, zamieszkania, pracy, edukacji, podróży itd. są punktami orientacyjnymi w życiu człowieka, punktami na mapie życia, które wiele mówią o nas i naszym życiu. Miejsca te są źródłem informacji o pochodzeniu, wykształceniu, pracy czy karierze. Są również przestrzenią spotkań, które wpływają na nasze losy. Drogi, którymi kroczyliśmy lub kroczymy, bezdroża, które wzbogacają nasze życie o różne doświadczenia, wąskie ścieżki, po których kroczymy sami bądź w towarzystwie innych, dróżki, którymi spacerujemy, kontemplując otoczenie, lub szerokie autostrady, na których najważniejsze są: szybkość, spryt i doskonała orientacja – to wszystko tworzy swoistą przestrzeń realizacji podmiotu. Najczęściej wymieniane przez twórców biograficznych map życia miejsca i przestrzenie realizacji to dom, szkoła, praca zawodowa, hobby. Znaczenie tych obszarów dla autorów zebranych prac widoczne jest zarówno w treści, jak i formie map życia. I tak powstały projekty: „Indeks studentki” (to mapa życia wykonana w formie indeksu przypominającego prawdziwy indeks), „Raport kasowy” (praca wykonana przez księgową, która najważniejsze wydarzenia życiowe przedstawia za pomocą raportu łudząco podobnego do autentycznego raportu kasowego,



który jako osoba kompetentna potwierdza własnoręcznym podpisem) i „Moje gniazdo” (gdzie autorka ukazuje zmiany, jakie dotychczas zaszły w najbardziej dla niej znaczącej przestrzeni życiowej, jaką jest dom, za pomocą ptasiego gniazda). A oto fragmenty biograficznych opisów, ukazujące przestrzenie osobistej realizacji ich twórców:

**MAGDALENA:**

Niedawno byłam w Hiszpanii, gdzie uczęszczałam do szkoły hiszpańskiej. Poznałam język, kulturę i obyczaje tego kraju. Jestem bogatsza o nowe, ciekawe doświadczenia. Teraz chodzę na siłownię, siatkówkę, aerobik, tai bo i codziennie biegam, by prowadzić zdrowy tryb życia.

**MARIA:**

Z dziećmi zawsze pracować chciałam, więc pedagogikę studiowałam, a wkrótce dyrektorem przedszkola zostałam.

## — Refleksje związane z codziennością

Przyjmując, że codzienność traktujemy jako źródło wiedzy i miejsce uczenia się (Kargulowa, Kargul 2014, s. 94), można zauważyć, iż zwykłe codzienne wydarzenia, przedmioty codziennego użytku nie tylko są elementem naszego życia, lecz także tworzą specyficzny kontekst naszego rozwoju. Przedmioty te stają się niezbędne w podróży, jaką jest życie, często ją kreują. Jak pisze Duccio Demetrio, „snując opowieść o życiu, wypełniamy tworzone przestrzenie rzeczami i znaczeniami [...]. Tożsamość każdego z nas determinują rzeczy (zabawki, ubrania, z których stopniowo wyrastamy, pierwszy rower i wiele innych)” (Demetrio 2000, s. 87).

Najbardziej uwidacznia się to w formie, w jakiej zostały wykonane projekty. Na szczególną uwagę zasługują tutaj projekty „Szafa życia” (gdzie w miniaturowej szafie zebrane zostały ubranka będące symbolem istotnych zmian w życiu pewnej studentki: dziecięcy becik, kolorowa sukienka, mundurek szkolny, sukienka do pierwszej komunii świętej, sukienka na bal studniówkowy) i „Krawiecki metr, czyli 100 lat życia pewnej krawcowej” (praca wykonana w formie krawieckiego metra, gdzie każdy centymetr to kolejny rok z życia pewnej krawcowej. W momentach przełomowych czy punktach zwrotnych w życiu znajduje się dodatkowy opis. W pracy tej uwzględniono przyszłość, która w założeniach autorki może trwać do ukończenia przez nią 100 lat).

Okazuje się, że przedmioty towarzyszące nam w przeszłości, składające się na naszą codzienność w owym czasie, stają się symbolem jakiegoś rozdziału czy etapu w naszym życiu. Wiele biograficznych map życia powstało właśnie dzięki zebraniu rzeczy, które przypominają autorom o czymś ważnym z przeszłości, są namacalnym i oczywistym świadectwem tego, co udało im się dotychczas przeżyć i osiągnąć. Pośród tych projektów znalazła się „Walizka życia” (zawierająca między innymi pierwszą lalkę, pierwszy pamiętnik, ulubioną książkę, opakowanie po pierwszych perfumach) i „Komoda wspomnień” (w której znajdowały się bezcenne drobiazgi – m.in. autentyczny, niezwykle już sfatygowany dokument poświadczający wynik testu ciążowego, który oznaczał poczęcie jednej z twórczyń mapy biograficznej – teraz już dorosłej studentki). To wszystko potwierdza fakt, że historia pamięci ludzkiej często kształtuje się na podstawie kultu przedmiotów towarzyszących człowiekowi w trakcie jego życia. Odkrycie rzeczy z przeszłości skłania do ponownego przeżycia i przeanalizowania przeszłości, do wzruszeń (Demetrio 2000, s. 87). A oto przykład:

**MAŁGORZATA:**

Mój idol nie opuszczał mnie ani na chwilę! Był ze mną wszędzie [...]. Jego zdjęcia wypełniały cały mój pokój, były w każdym zeszytce, a także w portfelu. [...] Co wieczór śpiewał specjalnie dla mnie, a ja śpiewałam razem z nim. Chwytałam za gitarę albo udawałam się na salę gimnastyczną. Piłka nie służyła mi już tylko do bezmyślnego podbijania. Zawodowo zajęłam się siatkówką.

---

**Refleksje związane z ważnymi osobami**

Rozwój jednostki przebiega zawsze w jakimś otoczeniu społecznym. Podróżując, bardzo cenimy sobie drogowskazy, które są niezwykle pomocne przy obieraniu właściwego kierunku. Takimi życiowymi drogowskazami zdają się inni. Czasem podróżujemy sami, lecz bardzo często na drogach życia towarzyszą nam osoby, które miały znaczący wpływ na kierunek naszej podróży, obrane ścieżki i drogi, bez których nie wyobrażamy sobie naszej życiowej wędrówki. Nie można wszak zapomnieć o tym, że działania każdego człowieka i jego osobista historia splatają się z działaniami innych ludzi we wzajemnych oddziaływaniach i właśnie to wzajemne oddziaływanie określa sposób, w jaki każdy jest sobą (Ricoeur 2003). Do grona znaczących osób należą bez wątpienia rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, przyjaciele, nauczyciele, mistrzowie. Liczne tego dowody odnaleźć można w autobiograficznych opisach:



**MAŁGORZATA:**

Kiedy wraz z pierwszymi promieniami słońca otworzyłam oczka, pochyłała się nade mną mama, tata i babcia.

**KATARZYNA:**

Dzisiaj był wspaniały dzień. Wreszcie przyjechała mama z nowym braciszkiem. Będzie się nazywał Piotrus – tak mama wybrała. Widziałam go już wcześniej, jak byłam w szpitalu. Jest śliczniutki i malutki. Tak sobie tylko myślę, że trochę za dużo płacze. Czasami jest z tym naprawdę uciążliwy.

**ANNA:**

Wychowawczynią mojej klasy była nauczycielka matematyki ze specyficznym poczuciem humoru. Na przykład zachęcała nas do rozwiązywania zadań powiedzeniami typu „Einstein, machnij to”.

## Refleksje związane z edukacją

Jednym z najczęściej pojawiających się czynników mających ogromny wpływ na zmiany w życiu są edukacja i kształcenie, czyli wysiłek intelektualny. Czas spędzony w szkolnych murach to lata, które na bardzo długo pozostają w pamięci, bo szkoła najwcześniej wkracza w nasze życie i zajmuje w nim tak dużo miejsca, że nie może być niezauważona. Kolejne szczeble edukacji, sukcesy i porażki edukacyjne wyznaczają zmiany w strukturze rozwojowej, stają się swoistą kanwą, na której powstała niejedna biograficzna mapa życia. A oto kilka przykładów:

**MAŁGORZATA:**

Aż nagle zrobiłam się dorosła i wstąpiłam w szkolne szeregi pierwszoklasistów. Od tego momentu św. mikołaj już mnie nie odwiedzał. Elfy też odleciały i nie udało mi się więcej dostać razem z nimi do krainy fantazji. Nie rozmawiałam już z Piotrusiem Panem i pożegnałam się łzawo z Królową Śnieżką. Coraz rzadziej siedziałam u babci na kolanach. Ona nie rozumiała, że lalka z zielonymi oczami nie jest już moją córką, a pluszowy miś nie będzie ze mną więcej spał. [...] Miałam teraz na głowie poważniejsze problemy!

**ANNA:**

Przedszkole nauczyło mnie samodzielności, zabawy z dziećmi, współpracy z nauczycielem [...]. Szkoła podstawowa to kolejny z etapów mojego życia. Miejsce to zupełnie różniło się od przedszkola, w którym można było się bawić do woli. Szkoła wymagała dyscypliny – odrabiania zadań domowych, nauki wszystkich przedmiotów. Wtedy też zdarzyły się pierwsze porażki – pierwsze dwójki i „uwagi”. Oczywiście obok obowiązków było wiele różnych miłych momentów: nawiązanie przyjaźni, sympatii, dyskoteki szkolne, wycieczki, różne figle i psoty [...]. Liceum rozpoczęłam 1 września 1996 roku. Były to cztery wspaniałe lata [...]. Studia były zupełnie czymś innym niż szkoła średnia. Tu musiałam sama troszczyć się o swoją naukę, byłam odpowiedzialna za to, jak potoczy się moja dalsza kariera edukacyjna. Nowością był dla mnie inny rytm nauki, wyznaczany przez kolokwia, zaliczenia i egzaminy. W trakcie studiów poznałam też tego jedyne.

**DOROTA:**

Egzaminy wstępne do liceum przyniosły pierwszą poważną porażkę. Nie dostałam się do renomowanej szkoły, do której pokierowali mnie rodzice. Musiałam zadowolić się zupełnie „zwyčajną” szkołą, która jednak okazała się niezwykła. To właśnie w niej zgubiłam się... by po jakimś czasie odnaleźć się na nowo. Czas zagubienia obfitował w wiele pomyłek. Był naprawdę bardzo trudny i rozhuśtany emocjonalnie.

**Refleksje związane z przestrzenią sacrum**

Przy opisach biograficznych bardzo często pojawiają się również opisy związane z wewnętrznym światem przeżyć i emocji oraz wartości, które nierzadko stają się osobistymi, niezwykle unikalnymi drogowskazami.

Przeżycia duchowe, choć niewidoczne dla oczu, często stają się punktem zwrotnym w naszym życiu, momentem ważnym i niezapomnianym. Są niezwykle osobliwym wyznacznikiem dzielącym życie na „przed” i „po”. Widoczne jest to również w biograficznych mapach życia. W wielu opowieściach wydarzenia związane z życiem duchowym zajmują szczególne miejsce (podawane są dokładne daty, zamieszczane opisy oraz fotografie wydarzeń związanych z życiem duchowym, religijnym, np. pierwszą komunią świętą, bierzmowaniem, konfirmacją, ze ślubem). A oto przykłady:

**MARTA:**

Zostałam ochrzczona dnia 15 września 1985 r. Na chrzcie otrzymałam imiona Marta Maria. Moją patronką jest św. Marta [...]. Pierwszą komunię świętą przyjął 8 maja 1994 r. Udzielił mi jej ksiądz Stanisław [...]. Bierzmowanie – sakrament dojrzałości chrześcijańskiej – przyjął dnia 17 listopada 1999 r. w kościele pw. św. Michała Archanioła w Prudniku. Wybrałam imię po prababci – Aniela.

**ANNA:**

Pierwsza komunie święta to był bardzo ważny dzień – Uroczystość w kościele, biała sukienka, prezenty (w tym 3 zegarki), pyszny tort, odwiedziny rodzinki.

**NATALIA:**

15.05.1999 – Konfirmacja – jedno z najważniejszych wydarzeń w życiu ewangelika.

**Biograficzna mapa życia – refleksje badaczki**

Analiza zebranego materiału ma nie tylko niezwykle cenną wartość poznawczą – uświadomiła również rolę, rangę i znaczenie biograficznej mapy życia. Z andragogicznego punktu widzenia można wyróżnić



dwa istotne wymiary, w których konstruowanie owej mapy życia może spełniać określone funkcje:

- 1) wymiar osobisty, indywidualny, jednostkowy, podmiotowy:
  - wzbogacenie wiedzy o sobie samym, swej przeszłości,
  - odkrywanie swej tożsamości osobistej i społecznej,
  - szansa na zrekonstruowanie obrazu samego siebie oraz swojej samooceny,
  - integracja z bliskimi i rodziną (prace często powstają przy pomocy osób bliskich),
  - odkrywanie oraz rozwijanie swoich osobistych talentów,
  - szansa, by uzewnętrznić swe marzenia, plany i oczekiwania,
  - swoista pobudka do refleksji nad światem i innymi, autorefleksji,
  - swoista funkcja terapeutyczna (podróż w przeszłość często umożliwia wyzwolenie się od złych wspomnień, a nawet jeśli nie, to daje możliwość ukojenia).
  
- 2) wymiar odnoszący się do sytuacji dydaktycznej:
  - szansa, by lepiej poznać osoby uczestniczące w zajęciach i ich potrzeby edukacyjne,
  - niepowtarzalna szansa, by zintegrować grupę,
  - szansa, by jednostka mogła zaistnieć wraz ze swymi talentami na forum grupy,
  - szansa, by pobudzić uczestników zajęć do aktywności edukacyjnej,
  - szansa, by pobudzić uczestników sytuacji dydaktycznej do kreatywności oraz uruchomienia drzemających w nich potencjałów twórczych,
  - szansa, by ukazać znaczenie wspomnień w życiu każdego człowieka,
  - szansa dla osoby prowadzącej zajęcia, by doświadczyć wzruszenia, przewartościowania swoich własnych doświadczeń,
  - szansa dla osób prowadzących, by osobiście znaleźć się w sytuacji związanej z refleksyjnym uczeniem się (Sulik 2005).

Interesująca w tym miejscu jest propozycja Laury Formenti, która opisuje dydaktykę autobiograficzną, omawiając edukacyjne funkcje badań biograficznych. Autorka wyróżnia kilka faz dydaktyki, która prowadzi do poznania siebie:





- pierwsza faza – związana jest z rozpoznaniem własnej biografii oraz wydobyciem z niej specyficznych etapów,
- druga faza – związana jest z odtwarzaniem biografii, a zatem przypomnieniem sobie różnych sytuacji z historii, które występują i towarzyszą naszemu życiu,
- trzecia faza – opracowanie historii życia (Czerniawska 2007, s. 53).

Dydaktyka biograficzna zdaje się szczególnie cenna ze względu na ważkość zadań edukacyjnych i rozwojowych, które wspiera. Zadań, które bezpośrednio korespondują z zadaniami realizowanymi na gruncie andragogiki, a które związane są ze wspieraniem człowieka dorosłego w tworzeniu i redefiniowaniu swojej tożsamości, uczeniu dokonywania bilansu życia, lepszemu rozumieniu siebie, rozumienia czasu, porządkowania wspomnień itd. (Czerniawska 2007, s. 53).

W tym miejscu warto podjąć próbę ukazania osobistego wymiaru doświadczeń związanych z opisywanym projektem i jego znaczeniem dla rozwijania refleksyjności u osoby prowadzącej. Można tutaj nawiązać do słów Laurel Richardson, która napisała: „Tworzenie opowiadań i narracji stało się narzędziem nadawania sensu mojemu światu poprzez sytuowanie moich konkretnych osobistych doświadczeń w szerszym kontekście historycznym i socjologicznym. [...] byłam pewna, że opowiadanie badawcze jest kompletne. Może nie jedyne, jakie mogłam opowiedzieć, ale w pełni szczerze i uczciwie odzwierciedlające moje doświadczenia badawcze. Ciągle w to wierzę. Po pewnym czasie jednak uznałam, że zabrakło w nim mojego osobistego doświadczenia, mojej biografii, która sprawiła, że je napisałam” (za: Lalak 2010, s. 91).

Badania biograficzne, które w ostatnim czasie przeżywają renesans oraz cieszą się szczególnie rodzaju popularnością, wyjątkowo często podejmowane są w ramach projektów naukowych w przestrzeni andragogiki. Stwarzają one wyjątkową okazję spotkania z drugim człowiekiem. Spotkania twarzą w twarz, bardzo osobistego, gdzie zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny możemy doświadczyć obecności drugiego człowieka. Gdzie można czuć się zaproszonym do spotkania, współuczestniczenia, współodczuwania, czyli towarzyszenia w podróży. Wreszcie gdzie sami możemy poczuć się jak podróżujący. W pracach badawczych zakotwiczonych w nurcie badań biograficznych jako materiał badawczy traktuje się wszystko to, co zebrane w formie

mówionej, pisanej czy w jakiś inny sposób zarchiwizowanej, co jest wynikiem doświadczeń osób badanych lub narratorów, osób należących do grupy badawczej. Coraz częściej również zwraca się uwagę na ukazanie refleksji zarówno osób uczestniczących w badaniach, jak i osób te badania prowadzących, by przedstawić doświadczenia związane z sytuacją badawczą z obu stron. Wręcz w odrębnych rozdziałach podejmuje się próby ukazania refleksji osób badanych i badaczy po przeprowadzonych badaniach.

Nie kwestionuje się tego, że podejmowanie refleksji związanej z realizowaniem projektu biograficznego jest ogromnym wyzwaniem. A oto słowa, które napisały w prologu do swych prac dwie studentki stojące w obliczu wykonania swojej biograficznej mapy życia:

**ANNA:**

Najgorszy jest początek wszystkiego. [...] Kiedy po raz pierwszy usłyszałam temat zadania, ucieszyłam się. Nareszcie coś nowego – pomyślałam. Wtedy w tej euforii, że wreszcie usiądę, spokojnie, i pomyślę nad sobą i miejscem, w którym się teraz znajduję, myśl kolejna... Co tu napisać. Czy potrafię coś stworzyć sama ze sobą, przecież moja praca od dawna polega na myślach odtworzonych, na cytatach mądrzejszych od wszystkich, których znam. Nie, to się nie uda. Nie tylko nie wiem, od czego zacząć, nie mam też serca do tej pracy, głównego wątku. W głowie dziesiątki porównań do rzeczy, które kocham [...]. O czym więc pisać? Przez ostatnie ponad dziesięć lat skupiam się na tym samym, przepisy, komentarze, branżowa prasa, nie mam odskoczni, bo – jak sobie tłumaczę – nie mam czasu. Niestety, wcale nie przekłada się to na wyjątkową wiedzę, pewną doskonałość, do której większość moich bliskich znajomych dąży. Gdzie więc jestem i dokąd zmierzam...?

**MAGDALENA:**

Bardzo długo zastanawiałam się nad formą tego projektu. W głowie miałam setki pomysłów, co wybrać, cóż będzie najbardziej wartościowe? Chciałam oddać klimat mojego dzieciństwa, wzruszyć się nagłą retrospekcją. Zaczęłam przeglądać zdjęcia z rodzinnego albumu, po kolei wyciągać i zastanawiać się, jaka była historia tej fotografii. Wciągnęłam w to całą rodzinę, zastąpiłam kolejny nudny serial podróżą do przeszłości. W moim projekcie nie ma zbyt wielu słów, uznałam to za zbędne. Najbardziej wartościowe jest to, co skłania do zatrzymania, spojrzenia wstecz. William Butler pisał: „Jestem nędzarzem, posiadam tylko marzenia. Rozsiałem je u twych stóp. Stąpaj lekko, gdyż stąpasz po moich marzeniach”. „Przerobię” je troszkę na potrzeby pracy: jestem nędzarką, posiadającą wspomnienia. Rozsiałam je na kartach tej pracy. Stąpaj lekko, gdyż stąpasz po moich wspomnieniach.

Niezwykle przejmujące są refleksje ukazujące bogactwo przeżyć, ale też wewnętrznego wysiłku związanego z tworzeniem osobistych – biograficznych map życia. Podsumowując te refleksje, warto podkreślić, że specyfika badań jakościowych, biograficznych nie tylko pozwala na poznanie perspektywy oglądalności wybranego przez badacza zjawiska bądź problemu, lecz także jest niepowtarzalną okazją do wzbogacenia osobistych doświadczeń związanych z samą sytuacją bycia badanym lub osobą badającą. To okazje do spotkania, wyruszenia w podróż, a także podjęcia autorefleksji, co staje się nie do przecenienia osobistym doświadczeniem biograficznym.

## Refleksyjność a edukacja

Rozważania w tym miejscu rozpocznę niezwykle sugestywnym fragmentem zaczerpniętym z jednej z biograficznych map życia, dotyczącym właśnie edukacji:

### REMIGIUSZ:

Szkoła jest tematem na cały osobny esej. Byłby to jednak nudny esej, więc skrócę go do podsumowania: „Schematyczność i konserwatyzm polskiej edukacji doskonale spełnia rolę bata temperującego każde zapędy do innowacyjności i kreatywności” – koniec podsumowania w temacie szkoła... Dobrze, że środowisko, o którym wcześniej wspominałem, nadal pełniło rolę katalizatora ciekawości i innowacyjnego myślenia, bo inaczej by się mogło skończyć na byciu nudnym, szarym i do bólu statystycznym Kowalskim.

Jak wynika z doświadczeń oraz obserwacji akademickiej rzeczywistość, które niejednokrotnie zostały opisane w biograficznych mapach życia, uczenie się oparte na refleksyjności nie stanowi podstawy kursów akademickich. Wykładowcy mają niewielki kontakt ze studentami. Treści nauczania poklasyfikowane są w odrębne przedmioty. Poziom wiedzy i umiejętności sprawdzany jest poprzez masowo stosowane testy. Z rzadka studenci piszą eseje. Niezbyt często wykonują prace praktyczne na podstawie nabytej wiedzy. Rzadko mają możliwość uczenia się poprzez działanie i eksperymentowanie. Studenci nie przygotowują się do zajęć w sposób aktywny ani nie mogą współtworzyć kursów, w których uczestniczą. Przygotowanie się do egzaminów często polega na biernym zapamiętywaniu informacji i odtworzeniu ich w takiej formie, w jakiej zostały nabyte (Perkowska-Klejman 2013, s. 27).

Anna Perkowska-Klejman zauważa, że refleksyjność stanowi niezwykle ważny element edukacji i występuje w różnych formach w programach studiów. Jest ona wpisana szczególnie w zajęcia, na których podejmowane są różne projekty czy ćwiczenia praktyczne, podczas których trzeba wykazać się kreatywnością czy odkryć i zastosować nowe rozwiązania. Jak dalej podkreśla autorka, zadania tego typu są szczególnie ważne dla zawodów związanych z edukacją, opieką zdrowotną czy pracą socjalną. Jednak zdaniem autorki w Polsce najczęściej spotykamy się z przeciwieństwem edukacji refleksyjnej, którym jest tak zwana edukacja techniczna. Celem nauki w takim modelu pozostaje wiedza – wiadomości, a nie umiejętności myślenia i działania z wykorzystaniem posiadanej wiedzy.



Autorka krytykuje rzeczywistość edukacyjną, w której dominuje „edukacja techniczna”, oraz dokonuje przeglądu postulowanych przeobrażeń w kształceniu. Za istotne uważa:

- „przejście od encyklopedycznego do czynnościowego modelu kształcenia,
- zrezygnowanie z biernego podawania i przyswajania wiedzy na rzecz poznawania problemowego, działania i tworzenia,
- otwarcie na różne rozwiązania i różnorodne punkty widzenia, zrezygnowanie z jednoznaczności odpowiedzi,
- przejście od rozumienia podanego do rozumienia zdobywanego w działaniu przez konfrontowanie różnych racji,
- odejście od wiedzy uznawanej za pewną na rzecz wiedzy podlegającej zmianom zachodzącym w kulturze, wiedzy otwartej i alternatywnej,
- zrezygnowanie z nauczyciela, który realizuje odgórne dyrektywy, na rzecz nauczyciela, który jest refleksyjnym praktykiem,
- odejście od odtwórczego nauczania i zastąpienie go kreatywnością i refleksyjnością” (Perkowska-Klejman 2013, s. 33).

Warto jednak zauważyć, że same zmiany w programach nauczania mające na celu odejście od edukacji technicznej na rzecz edukacji refleksyjnej nie są wystarczające do zmiany paradygmatu kształcenia. „Refleksyjność w edukacji młodzieży i dorosłych związana jest bowiem z przejęciem odpowiedzialności za własną naukę przez uczącego się. Świadomość, o której mowa, należy traktować bardzo szeroko. Student ma być odpowiedzialny za cały proces nauczania, a nie tylko za jego wynik w postaci oceny. Chodzi o stworzenie pozytywnego klimatu dla kształcenia, w którym podmioty zarządzają swoim naukowym życiem. Postawa ta jest przeciwstawna biernemu uczeniu się i stawianiu odpowiedzialności za proces nauczania po stronie nauczyciela. Refleksyjność wpływa pozytywnie na motywację do nauki, proaktywność i zorganizowanie. Przyjęcie postawy refleksyjnej przez uczącego się powoduje gotowość i zdolność do zadawania pytań i „badania rzeczywistości”. Taki student jest w stanie lepiej zrozumieć wiedzę i zdobyć wgląd w swoje umiejętności i kompetencje. Jest zaangażowany w to, czego doświadcza i czego się uczy, myśli o swojej przyszłości” (Perkowska-Klejman 2013, s. 33).

Alicja i Józef Kargulowie przypominają, że ludzie coraz częściej budują swoje sensy nie wokół tego, kim są lub wierzą, że są, co jest

możliwe do osiągnięcia dzięki biograficznemu uczeniu się i samokształceniu. Z pewnością sprzyjają temu różnego rodzaju zadania rozbudzające kompetencje biograficzne i refleksyjność (Kargulowa, Kargul 2014, s. 100). Wzmocnieniem tych spostrzeżeń są z pewnością słowa Duccio Demetrio, który zaznacza, że zgłębianie własnej przeszłości sprzyja odkrywaniu czy redefiniowaniu swojej tożsamości, swego pochodzenia po to, by poddać refleksji znaczenie napotkanych osób i ich wpływu na kształtowanie naszej osobowości. Równocześnie też dzięki dziełu wskrzeszania minionego czasu otwieramy się bardziej na otaczający świat, na inne zupełnie nowe możliwości (Demetrio 2000, s. 18). Potwierdzenie tych słów odnalazłam w jednej z biograficznych map życia:

**DOROTA:**

Czasami niewiele potrzeba, by poskładać elementy układanki w jedną harmonijną całość, a czasem jest to bardzo skomplikowany proces... Pewne rzeczy układają się bez określonej przyczyny, inne są silnie uwarunkowane. Ja szczęśliwie odnalazłam drogę do siebie. Nie potrafię jednak zdradzić na to recepty. A może nie chcę? Nie ma to jednak większego znaczenia, ponieważ każdy ma własną drogę i tylko swój sposób odnalezienia jej...

Tworzenie biograficznych map życia jest katalizatorem wspomnień i okazją do refleksji nie tylko dla samego twórcy, lecz także dla tych, którym jest dane doświadczać efektów tego biograficznego wysiłku. Mowa tutaj o andragogach, edukatorach, pedagogach, nauczycielach i wychowawcach, którzy dzięki tej metodzie lepiej poznają osoby, z którymi pracują. Może odnajdą drogę wyjątkowego i niepowtarzalnego porozumienia z nimi, a także sami ulegną emocjom i wzruszeniom. Co najważniejsze, mają oni okazję do refleksji oraz przewartościowania własnych doświadczeń. Wydaje się bowiem, że szczególnie istotne w tym miejscu są słowa Williama McKinleya Runyana, że „niewiele jest rzeczy bardziej fascynujących czy kształcących niż poznawanie doświadczeń innych świadomych istot w ich ziemskiej wędrówce. Relacje z ich życia mogą nas głęboko poruszać, pomagają nam wyobrazić sobie, co oznaczało życie w odmiennych warunkach społecznych i historycznych, pozwalają uzyskać wgląd w mechanizmy rządzące życiorysami, a być może dostarczają nam też pewnego układu odniesienia do przewartościowania naszych własnych doświadczeń” (McKinley Runyan 1992, s. 9).

---

## Bibliografia

- Blixen, K. (1969), *Pożegnanie z Afryką*, Warszawa.
- Brzezińska, A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Bugajska, B., Timoszyk-Tomczak, C. (2014), *Podróż w czasie. Warsztat rozwoju osobistego osób starszych*, Szczecin.
- Czerniawska, O. (2000), *Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień* [w:] J. Saran (red.), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, Lublin.
- Czerniawska, O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź.
- Czykier, K. (2004), *Metoda biograficzna jako metoda wspierająca precyzowanie sensu życia* [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin.
- Demetrio, D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków.
- Dominice, P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź.
- Dominice, P. (1994), *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź.
- Fish, D., Twinn, S. (1997), *Quality Clinical Supervision in the Health Professions: Principled Approaches to Practice*, Oxford.
- Grün, A. (2003), *Bóg w mojej historii życia*, Kraków.
- Griese, H.M. (2002), *Podróżowanie jako socjalizacja dorosłych i projekt uczenia się* [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa.
- Kargulowa, A., Kargul, J. (2014), *Kwestie konstruowania tożsamości z perspektywy dydaktyki dorosłych*, „Studia Dydaktyczne”, 26/2014.
- Kunce, A. (2006), *Dotknięcie węgla* [w:] J. Kurek, K. Maliszewski (red.), *Śląsk kamień drogocenny*, Chorzów.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Lalak, D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa.

- Malicka, M. (2002), *Bycie sobą jako ideał*, Warszawa.
- McKinley Runyan, W. (1992), *Historie życia a psychobiografia*, Warszawa.
- Morańska, D. (2017), *Refleksyjne uczenie się w akademickiej edukacji zdalnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 1 (19)/2017.
- Oleś, P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa.
- Olszewski, H. (2003), *Starość i witaukt psychologiczny: atrybucja rozwoju*, Gdańsk.
- Orzechowska, G. (2002), *Edukacyjne wartości podróży. Słuchacze uniwersytetu o swoim podróżowaniu* [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa.
- Perkowska-Klejman, A. (2014), *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 66 (2)/2014.
- Perkowska-Klejman, A. (2013), *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3/2013.
- Perkowska-Klejman, A. (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 61 (1)/2013.
- Pietrański, Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.
- Pólturzycki, J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa-Radom.
- Ricoeur, P. (2013), *O sobie samym jako innym*, Warszawa.
- Szczepański, J. (1999), *Fantazje na temat czasu*, Lublin.
- Sulik, M. (2006), *Biograficzna mapa życia jako sposób odnalezienia drogi do siebie i innych – andragogiczne konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 5/2006, Zielona Góra.
- Sulik, M. (2005), *Z doświadczeń młodego andragoga – o poznawaniu człowieka dorosłego*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 4/2005, Zielona Góra.
- Zawadzki, K. (2002), *Edukacyjne funkcje podróży w życiu seniorów* [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa.

## Autorzy

**Agnieszka Stopińska-Pająk**

Uniwersytet Śląski

**Barbara Worek**

Uniwersytet Jagielloński

**Anna Szczucka**

Uniwersytet Jagielloński

**Agnieszka Majewska-Kafarowska**

Uniwersytet Śląski

**Anna Marianowska**

Uniwersytet Warszawski

**Katarzyna Mikołajczyk**Centrum Otwartej Edukacji, Szkoła  
Główna Handlowa**Marta Jadwiga Pietrusińska**

Uniwersytet Warszawski

**Monika Grochalska**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

**Monika Gromadzka**

Uniwersytet Warszawski

**Tomasz Maliszewski**

Akademia Marynarki Wojennej

**Stefan M. Kwiatkowski**

Akademia Pedagogiki Specjalnej

**Michał Mijał****Uniwersytet Warszawski****Martyna Cieśla**

Uniwersytet Warszawski

**Beata Ciężka**

Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne

**Monika Sulik**

Uniwersytet Śląski





Home

**Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE)** funkcjonuje od 1993 r. Jest jedyną w Polsce instytucją z tak dużym doświadczeniem w zarządzaniu kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi. W latach 2007–2013 koordynowała w Polsce programy „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig) oraz „Młodzież w działaniu”. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020 oraz Narodowej Agencji Europejskiego Korpusu Solidarności. Równolegle Fundacja realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne, tj. eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPALE. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, poprzez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 r. FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Fundacja jest organizatorem wielu wydarzeń edukacyjnych, w tym konkursów, których celem jest promowanie rezultatów projektów (EDUinspiracje i EDUinspirator, European Language Label, SELFIE+). Koordynuje obchody Europejskiego Tygodnia Młodzieży oraz współorganizuje wydarzenia odbywające się w ramach Europejskiego Dnia Języków. Prowadzi działalność analityczno-badawczą oraz wydawniczą (wydaje m.in. kwartalniki o tematyce edukacyjnej: *Języki Obce w Szkole* oraz *Europa dla Aktywnych*).

Publikacja bezpłatna

[www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl)