

# Profesor Ewa Przybylska

Ewa PRZYBYLSKA

## Uczyć się, aby przeżyć: strategie radzenia sobie z ubóstwem

Learning in order to survive: strategies for dealing with poverty

**Słowa kluczowe:** ubóstwo, wykluczenie społeczne, bariery edukacyjne, edukacja dorosłych, uczenie się.

**Key words:** poverty, social exclusion, barriers to education, adult education, learning.

**Abstract.** The article attempts to investigate the consequences of poverty in the societies of the prosperous West from the angle of strategies developed by socially disadvantaged people struggling with financial problems, social inclusion and psychosocial issues. It is based on the analysis of the literature on the subject and the secondary analysis of empirical studies. Apart from stress management strategies, the article shows several issues connected with participation of people from the lowest social classes in institutional forms of adult education which are alternatives for the most often dysfunctional actions taken by individuals on their own. The article also indicates the necessity of political and institutional involvement in the extra-formal education including adjustment of trainings to the needs of people of the lowest qualifications and competences.

**Status społeczny a edukacja.** Zależność między statusem społecznym jednostki a edukacją jest niekwestionowana. Liczne studia empiryczne, w tym międzynarodowe studia porównawcze, potwierdzają istnienie mechanizmów reprodukcji nierówności społecznych poprzez systemy oświaty nawet w bogatych państwach Zachodu, uchodzących za wzór demokracji (OECD 2000). Ubóstwo ekonomiczne i niskie wykształcenie ograniczają perspektywy na satysfakcjonującą pracę i pełną partycypację społeczną; osłabiają aspiracje życiowe i edukacyjne. Asymetryczność szans życiowych nie wynika z tego, że ludzie są sobie nierówni. Generują ją kultury światów ludzkiego życia, tworząc możliwości albo bariery. Grupy społeczne budują swoją tożsamość, swój symboliczny świat wartości, podejmując działania na miarę możliwości oferowanych przez kulturę. Na wyuczone i niekwestionowane aspekty zachowań kulturowych wskazują niezliczone badania, studia i teorie, głównie socjologiczne. Powszechnie znane są koncepcje „habitusu” kształtującego ludzkie myśli, wierzenia i preferencje

w codziennych zachowaniach, kapitału kulturowego czy „ograniczonych kodów językowych”, odgradzających całe grupy społeczne od instytucji i dyskursów prowadzonych w przestrzeni publicznej. Także badania biograficzne prowadzone przez pedagogów pokazują, że na uczenie się jednostek nie można spoglądać wyłącznie jako na proces przyswajania wiedzy i nowych form zachowań; jest ono bowiem, jak każde zachowanie kulturowe – uwarunkowane biograficznymi interpretacjami własnej historii życia i uczenia się, uwikłanymi w konteksty społeczne, postrzegane przez pryzmat tożsamości kulturowej jednostek przynależnych do danej społeczności. O tym, jak wysoko człowiek mierzy, nie przesądzają jego zdolności kognitywne, talenty, cechy charakteru, lecz nader często okoliczności od niego niezależne, przez niego niezawinione, jawiące się jako „naturalność” w świecie, którego cechą „przyrodzoną” są nierówności społeczne.

**Ubóstwo i jego następstwa.** Rozkład bogactwa, dochodów oraz szans życiowych jest w globalnym świecie drastycznie zróżnicowany; pogłębiają się różnice i przepaści nie tylko między państwami narodowymi, ale także w ich obrębie. Postępująca tendencja ubożenia najniższych warstw społecznych niesie wiele zagrożeń, w tym dla rodzin, które mimo trudnej sytuacji ekonomicznej zapewniają swoim dzieciom klimat sprzyjający edukacji. W sytuacji pogłębiającego się kryzysu finansowego mogą poddać się izolacji (Lauterbach, Lange 1998, s. 128).

Nierówności nie płyną wyłącznie z globalizacji rynku i jego mechanizmów; w coraz większym stopniu potęguje je czynnik kulturowy (Baldwin i in. 2007, s. 119). W świecie bogatego Zachodu ubóstwo prowadzące do marginalizacji i wykluczenia z uczestnictwa w różnych działaniach społecznych, gospodarczych, kulturalnych, edukacyjnych czy politycznych, wywołuje silne emocje nie tyle w kontekście rzeczywistego braku dóbr materialnych, ile w związku z subiektywnymi doznaniem i przeżyciami osób niespełniających przyjętych standardów i norm społecznych. Dochodzi do sprzężenia trzech czynników: materialnego, społecznego i psychospołecznego, czyli rzeczywistego poszkodowania społecznego, marginalizacji przypisanej jednostkom przez społeczeństwo i marginalizacji antycypowanej przez nie same (Klocke 2001, s. 282). Badania nad stygmatyzacją i kosztami emocjonalnymi ponoszonymi przez osoby napiętnowane w związku z ubóstwem i postępującą demoralizacją wskazują, iż subiektywna percepcja ubóstwa stanowi istotne kryterium przesądzające o jego następstwach (Sting 2014, s. 178).

Większość dyskursów prowadzonych wokół kwestii nierówności, ekskluzji i inkluzji utrwała pogląd, iż osoby poszkodowane społecznie skazane są na „subiektywne cierpienie” i „obiektywną ekskluzję” (Schlutz 2007, s. 18), przy czym rzeczywiste ubóstwo materialne stanowi subiektywnie mniejsze zło niż odrzucenie społeczne. „Subiektywne cierpienie” następuje w sytuacji stygmatyzacji, dyskredytacji, odrzucenia, izolacji, poczucia własnej słabości, braku bezpiecznych więzi społecznych i perspektyw. O „obiektywnej ekskluzji” osób z najniższych warstw społecznych świadczy ubóstwo materialne, uniemożliwiające zdobycie wykształcenia, korzystanie z dóbr kultury, udział w życiu społecznym, zły stan zdrowia, izolacja społeczna i szereg innych uciążliwości. Słynne badania podłużne przeprowadzone przez Johna Bynnera

i Samanthę Parsons w Anglii i Walii jako jedne z wielu potwierdzają istnienie „kręgu deprywacji” czy „błędnego koła upośledzenia”. „W roku 1974, kiedy osoby te kończyły szkołę, były wolne miejsca pracy, ale brak kwalifikacji sprawiał, że ich szanse na znalezienie zatrudnienia nieustannie malały. Podejmowały pracę wcześniej, ale w wieku 23 lat coraz częściej zaczynały pozostawać bez zajęcia, a w wieku 37 lat – gdy prowadzono badania – wiele z nich od lat nie miało stałej pracy. 46% mężczyzn czytających bardzo słabo i 11% czytających słabo nie miało żadnych kwalifikacji, podczas gdy pośród osób dobrze czytających wskaźnik ten wyniósł 4%. Proporcje pośród kobiet układały się podobnie. Osoby mające trudności z czytaniem cztery razy częściej żyją w rodzinach, w których żadne z partnerów nie pracuje. Standardowe teksty psychologiczne wykazują, że osoby – szczególnie kobiety – kiepsko czytające znacznie częściej ulegają depresji od tych, które dobrze sobie radzą z tekstem” („Guardian 1 lipca 1997, za Baldwin i in. 2007, s. 144).

**Strategie rdzenia sobie w sytuacji subiektywnie antycypowanego wykluczenia społecznego.** Polityka w świecie Zachodu zawodzi zarówno w obszarze likwidacji przyczyn ubóstwa ekonomicznego, jak i eliminacji mechanizmów społecznego piętnowania osób wywodzących się ze środowisk ubogich. Rozwiązanie problemu jest tylko na pozór proste: „Redukując rzekome i faktyczne zagrożenia dla funkcjonowania grup, jakie stwarzają napiętnowane jednostki i grupy, będziemy także obniżać stopień, w jakim będą one piętnowane (Heatherton i in. 2008, s. 67).

Niska skuteczność inicjatyw politycznych i społecznych wymusza konieczność indywidualnych poszukiwań opcji umożliwiającej nawiązanie interakcji społecznych wolnych od dyskryminacji, poczucia niższości i upokorzenia; opcji pozwalającej na „przeżycie” w środowisku społecznym (Sting, 2014, s. 179). Opracowanie strategii przeżycia staje się warunkiem członkostwa w jakiejś społeczności, akceptacji i integracji. Niektóre z przyjmowanych strategii radzenia sobie ze stresem są ze społecznego punktu widzenia dysfunkcyjne, niemniej skutecznie redukują bądź eliminują stres związany z psychospołecznymi problemami związanymi z ubóstwem, zaspokajając potrzebę przynależności do grupy społecznej, aprobaty i uznania. Chodzi w tych zmaganiach o: po pierwsze uwierzenie we własne siły; po drugie zdobycie orientacji życiowej w sytuacji postępującej izolacji i apatii; po trzecie o zrozumienie i wsparcie społeczne ze strony grupy, po czwarte o poczucie normalności, którego może dostarczyć integracja i zdolność do działania (Böhmsch 1997, s. 37). Strategią może stać się życie na ulicy, ucieczka od konfliktów i wyzwań codzienności, problemów w rodzinie, środowisku społecznym, szkole czy pracy, realizacja własnego stylu życia i całkowita koncentracja na bieżących problemach. Codziennosc na ulicy wymaga zdobycia środków do życia, taktyki unikania policji i wielu innych absorbujących działań, skutecznie odwracających uwagę od właściwego problemu (Sting 2014, s. 182). Inna jeszcze strategia sprowadza się do działań przestępczych z użyciem przemocy, które pozwalają na zademonstrowanie siły i uzyskanie prestiżu w określonych kręgach społecznych (Böhmsch 1997, s. 27). U podstaw strategii rozwijanych przez zdeterminowane jednostki leżą niewątpliwie procesy uczenia się, których celem jest społeczne przeżycie. „Pokonywanie doświadczeń ubóstwa jako doświadczeń »bycia niewystar-

czająco dobrym«, »niedotrzymywania kroku«, pozostawania w tyle, deprecjacji i wykluczenia wytwarza niebezpieczne strategie samoupewniania się, które w pełni mogą być interpretowane jako procesy uczenia się w sensie »uczenia się z historii życia« czy »uczenia się biograficznego«. [...] Postrzegane społecznie jako »ryzykowne« albo »patologiczne« sposoby działania, które częstokroć artykułują opór przeciwko normom i wartościom społecznym, zostają w obrębie własnej grupy lub środowiska socjalizacji »znormalizowane« i służą do konstytuowania subkulturowych przynależności i układów zapewniających uznanie» (Sting 2014, 184).

Szansę na osiągnięcie obiektywnej poprawy sytuacji życiowej poprzez indywidualne strategie radzenia sobie ze stresem są raczej znikome. Psychologia dowodzi, że stawianie czoła wyzwaniom wymaga przywołania sił biograficznych, osobistych i kontekstowych (por. Carr 2009, s. 327–328). Ludzie żyjący w ubóstwie i z jego powodu cierpiący częstokroć nie posiadają atrybutów, które mogliby wykorzystać dla poprawy swojej sytuacji społecznej i kondycji psychicznej. Nie sposób nie docenić siły habitusu, który w rzeczy samej jest wynikiem procesu uczenia się, źródłem stabilizacji, mogącym skłaniać zarówno do kontynuacji nieadekwatnych strategii, jak i negacji nadarzających się możliwości uczenia się. Wszak postać stałych dyspozycji przyjmują również umiejętności i kompetencje uczenia się (Faulstich 2013, s. 164–165).

**Bariery uczestnictwa w edukacji dorosłych.** Brak skuteczności i wątpliwa społeczna wartość indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresem wynikającym z ubóstwa animuje do badań nad uczestnictwem osób dorosłych w ofertach edukacji dorosłych. Chodzi o rozpoznanie, kto w nich uczestniczy, jakie jest pochodzenie, wykształcenie i sytuacja społeczna uczestników oraz – w konsekwencji – jakie mają potrzeby w zakresie uczenia się, jakie posiadają doświadczenie w uczeniu się, motywacje do uczenia się, wreszcie jakie bariery stoją na przeszkodzie podjęciu nauki lub pomyślnemu procesowi uczenia się. Liczne studia potwierdzają wielość powodów, dla których dorośli zgłaszają się na kurs. Każdorazowo są one uwarunkowane biograficznie i środowiskowo: wiążą się z habitusem, stylem życia, aspiracjami jednostek. Różnicowane są również wyobrażenia uczestników kursów na temat ich przebiegu, treści, celów i indywidualnych korzyści wynikających z udziału w procesie uczenia się. Często odbiegają one od programu, który zamierza realizować osoba prowadząca kurs, stąd mowa o „zasadniczej różnicy, nawet przepaści, między pedagogicznymi metodami przekazu z jednej strony a indywidualnymi procesami przyswajania (Kade 2005, s. 3). Badania nad motywacjami osób dorosłych do uczestnictwa w ofertach edukacyjnych obejmują zarówno uczestników i absolwentów kursów, jak i, w mniejszym stopniu, trudno dostępną dla badaczy populację potencjalnych adresatów ofert edukacyjnych, którzy mimo bezspornych potrzeb w zakresie edukacji, odrzucają opcję uczestnictwa w instytucjonalnych ofertach edukacji dorosłych. Uczenie się budzi zasadniczo ambiwalentne odczucia, zwłaszcza w sytuacji presji zewnętrznej, wynikającej choćby z retoryki „uczenia się przez całe życie”. Powodów, by się nie uczyć, może być wiele. Jedni nie dostrzegają korzyści, inni nie czują potrzeby zmiany czegokolwiek, inni nie widzą szans na powodzenie, bo za daleko, za drogo, bo pochłania zbyt wiele czasu.

Pojawiają się bariery, jak: niepowodzenia w szkolne i instytucjach pozaszkolnych, społeczny i afektywny dystans do instytucji edukacyjnych, pesymizm odnośnie do przyszłości, brak wiary w siebie, strach przed kolejną porażką, choroby, brak wytrwałości i niski poziom tolerancji dla wieloznaczności (Siebert 2006, s. 141). Jeszcze większą niż brak motywacji barierę w uczeniu się stanowi demotywacja (Spitzer 2002, s. 193), oznaczająca niechęć do podjęcia jakichkolwiek działań lub stan psychiczny objawiający się apatią i rezygnacją. Nie zdobywając się na próbę poprawy sytuacji, jednostki poszkodowane społecznie przyzwalają na „podwójną ekskluzję”: „Faktycznie wykluczeni, sami się wyłączają, odmawiają uczestnictwa z powodu negatywnych osobistych albo kolektywnych doświadczeń w rodzinie, wśród przyjaciół i kolegów” (Bolden 2006, s. 30).

**Oferta instytucjonalna jako alternatywa?** Odpowiedź na pytanie o to, czy uczestnictwo w instytucjonalnych ofertach edukacyjnych rozwiązuje problemy, czy pomaga w pokonaniu przeciwności ludziom żyjącym z doświadczeniem i kompleksem ubóstwa, nie może być jednoznaczna i to nie tylko dlatego, że nauka nie posiada wielu danych empirycznych na temat losów absolwentów kursów wywodzących się z najniższych warstw społecznych. Bezsprzecznie, uczestnictwo w kursach umożliwia zdobycie certyfikatów, kwalifikacji, wiedzy, sprzyja dialogowi z ludźmi o podobnych doświadczeniach, borykającymi się z podobnymi trudnościami, wyposaża w „instrumenty”, które, nawet jeśli nie zadziałają natychmiast i bezpośrednio, otwierają przynajmniej perspektywy na zatrudnienie, awans zawodowy, godniejsze życie. Nie sposób tych atutów nie docenić, nawet jeśli wciąż pojawiają się głosy, zwłaszcza osób najniżej wykwalifikowanych o „bezsensowności” uczenia się, które tak czy inaczej niczego w życiu nie zmienia.

Znamiennych wyników odnośnie do postaw osób dotkniętych ubóstwem dostarcza niemiecki projekt badawczy, który miał na celu rozpoznanie fenomenu „zastygania w kursie”, polegającego na ponadprzeciętnie długim, bo nierzadko nawet przekraczającym 10 lat, uczestnictwie w instytucjonalnym procesie uczenia się. Dotyczył osób najpierw niepiśmiennych, a z biegiem czasu coraz biegłej władających pismem (Egloff i in. 2009, s. 11–22)<sup>12</sup>. Chodziło o rekonstrukcję powodów, dla których dorosłe osoby już piśmienne nie decydują się na opuszczenie instytucji edukacyjnej. Wyróżniono trzy grupy motywów „ustawicznego” uczestnictwa w kursie. Po pierwsze wynika ono z pobudek, które ujmuje kategoria „rozszerzenie przestrzeni wolności”. W swoich narracjach uczestnicy kursów podkreślali poczucie ulgi i wyzwolenia

---

<sup>12</sup> Nauczanie czytania i pisanie osób dorosłych stanowi aktualnie jeden z politycznych priorytetów polityki oświatowej w państwach bogatego Zachodu. Rozmiar zjawiska oraz jego następstwa dla jednostek oraz społeczeństw wymusiły na rządach wdrożenie specjalnych programów alfabetyzacyjnych, oferujących kursy czytania i pisanie oraz inne formy wspierania osób niepiśmiennych. Rozpoznano, że redukcja skali niepiśmienności jako zjawiska uwikłanego w szereg kontekstów społecznych wymaga działań kompleksowych, włączających, obok pedagogów, specjalistów wielu innych dziedzin, np. pracowników socjalnych, psychologów, terapeutów czy kuratorów. Skala analfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych w Polsce jest dotychczas nierozpoznana. Edukację na poziomie podstawowym kończy w Polsce w skali roku od kilku do kilkudziesięciu osób dorosłych (por. Przybylska 2014).

towarzyszące im w procesie uczenia się: ulgi, ponieważ zdecydowali się na udział w kursie; wyzwolenia, gdyż uczestnictwo zaowocowało w ich życiu codziennym konkretnymi korzyściami wynikającymi z umiejętności czytania i pisania. Paradoksalnie, mimo rosnącej pewności siebie, nie opuszczają jednak kursu, który stał się trwałym elementem ich codzienności; stabilizuje uzyskaną wolność i dodaje odwagi do podejmowania nowych form aktywności w innych obszarach społecznych. Dla przykładu jeden z uczestników kursów znalazł w nim inspirację do zaangażowania społecznego i politycznego. Zyskał popularność jako rzecznik osób niepiśmiennych. Swoje „trwanie” w kursie tłumaczy satysfakcją płynącą z możliwości pośredniczenia między uczącymi się a nauczycielem. Rola, którą pełni w kursie oraz działalność na rzecz osób niepiśmiennych poza instytucją edukacyjną, utwierdzają jego pozytywny wizerunek własny. Drugą grupę motywów wieloletniego uczestnictwa w kursie zakwalifikowano jako „aspiracje emancypacyjne”. Osoby decydujące się na kurs czytania i pisania oczekują, że opanowanie pisma rozszerzy ich pola działania, otworzy dostęp do wiedzy i pozwoli na budowanie „nowej” tożsamości. Jedna z długoletnich uczestniczek kursu widzi ścisły związek między uczeniem się a perspektywą wspinania się w hierarchii społecznej: „Chcę się uczyć, żeby było lepiej”. Jako że nie dostrzega szans na rychłą poprawę swojej sytuacji zawodowej i społecznej, traktuje uczestnictwo w kursie jako gwarancję stabilizacji i czynnik strukturyzujący jej dzień powszedni. Czeką na spełnienie obietnicy emancypacji, czerpiąc siłę z przebywania we wspólnocie ludzi dzielących podobny los. Trzecia grupa motywów przesadnie długiego uczestnictwa w kursie wiąże się z „powstawaniem nowej zależności” wynikającej ze specyficznej relacji między osobą uczącą się pisać i czytać a nauczycielem. Nauczyciel w alfabetyzacji jest postrzegany przez osoby uczące się jako spowiednik, przyjaciel, wyrocznia, opiekun, mentor, przewodnik do mądrości i lepszego świata (por. Przybylska 2014, s. 358 i n.). Wyzwolenie się spod jego opiekuńczych skrzydeł może być procesem trudnym, rozciągającym się na długi okres. W konkluzji badacze wskazują na najsłabsze ogniwo przedsięwzięć edukacyjnych dla osób o najniższych kwalifikacjach, wydających się ze środowisk najsilniej poszkodowanych społecznie. O ile faza „wyjścia z zewnątrz do kursu” (podjęcie decyzji o uczestnictwie) oraz faza uczestniczenia w kursie są wszechstronnie wspierane pod względem pedagogicznym, psychologicznym oraz terapeutycznym, o tyle na ostatnim etapie „wyjścia z wewnątrz na zewnątrz”, czyli podczas aktu przejścia w samodzielność, absolwent kursu zdany jest wyłącznie na siebie. Skutkuje to w różnoraki sposób. Jedni, z lęku przed utratą bezpieczeństwa, tkwią w kursie; inni dokonują tego kroku, stając się niewidocznymi (i niedostępnymi dla badaczy zainteresowanych ich dalszymi losami życiowymi) (Egloff i in. 2009, s. 20–21).

Powraca kwestia granic dzielących edukację dorosłych od terapii czy metody biograficznej w pedagogice od psychoterapii. Górę bierze przeświadczenie, że stosowanie metody biograficznej w kursach dla osób o najniższych kwalifikacjach, np. analfabetów, winno ograniczać się do animacji do refleksji (Arnold 2009, s. 31). Pożądanym jest przede wszystkim rozwój poradnictwa edukacyjnego, wszechstronnie przygotowującego uczestników kursów do społecznego funkcjonowania po zakończeniu

procesu uczenia się, w tym optymalnego wykorzystania nowych kompetencji w środowisku życia.

**W sprawie edukacji pozaformalnej.** Poruszone w artykule wątki ledwie szkicu- ją problematykę alternatywnych dróg wyjścia z sytuacji kryzysowych spowodowa- nych ubóstwem, niemniej generują szereg pytań, wątpliwości i obaw. Ta najbardziej podstawowa dotyczy – w moim przekonaniu – zauważalnej w polityce oświatowej (także w nauce) koncentracji na ścieżkach zdobywania wiedzy i kompetencji przebie- gających poza instytucjami. Bezspornie człowiek uczy się najwięcej (i najłatwiej) w życiu codziennym, w pracy, w gronie znajomych. Niepodobna jednak lekceważyć realiów: liczne grupy społeczne żyją w środowiskach, które nie dość, że nie dostarcza- ją bodźców do procesów uczenia się, które przywykliśmy uważać za efektywne w konstruowaniu tożsamości osobistej i społecznej jednostek, to jeszcze ani nie uczą, jak się uczyć, ani że warto się uczyć. Co najwyżej animują do rozwoju bezproduktyw- nych lub wręcz społecznie nieakceptowalnych strategii przetrwania, niosących ryzyko „podwójnej ekskluzji”. Decyzja o tym, czy człowiek będzie się uczył czy nie, jest bezspornie autonomiczną decyzją wolnej osoby, posiadającej niekwestionowane prawo wyboru. Niemniej ta wolność jest relatywna, bo zależna od kontekstu, od zdol- ności poznawczych jednostki, jej biografii i świata życia. „Należy zatem zwrócić uwagę na absencję w uczeniu się, zaniki motywacji, bariery i przeszkody w uczeniu się, linie podziału i przegrody, pokrótce, na opór, który bynajmniej powstaje nie tylko w wyniku indywidualnych dyspozycji, lecz również wskutek istniejących struktur świata życia i pracy” (Faulstich 2013, s. 141).

Być może warto przypomnieć neoliberalnej polityce oświatowej o tych ludziach, których jedyną szansą może być pozaformalna edukacja dorosłych, zdająca się dziś dryfować w Polsce w trybie uśpienia. Jej najbardziej wyrazistą cechą jest komercjali- zacja ograniczająca dostęp do niej i selektywnie, bo zgodnie z logiką rynku dobierają- ca treści edukacyjne. Współczesny model oświaty, funkcjonującej bez zaangażowania państwa, z minimalnym udziałem finansów publicznych, co najwyżej z wykorzysta- niem funduszy unijnych, dostępnych jedynie w okresie realizacji danego projektu, sprzyja reprodukcji różnic społeczno-ekonomicznych i społecznej dezintegracji. Przy spojrzeniu poza zachodnią granicę Polski uderza, że – mimo kariery, jaką robi wszę- dzie w Europie idea (i praktyka) edukacji nieformalnej – liczba osób dorosłych korzy- stających z ofert edukacji instytucjonalnej rośnie. Symptomatyczna jest stale powięk- szająca się liczba uczestników kursów tzw. edukacji podstawowej, która w Niemczech w skali procentowej osiągnęła w 2014 względem poprzedniego roku wzrost wielo- krotnie wyższy niż inne dziedziny edukacji<sup>13</sup> (Huntemann, Reichart 2015, s. 25). I choć zainteresowanie dorosłych edukacją na poziomie podstawowym można inter- pretować w różny sposób, uczestnictwo w niej rośnie nie bez zaangażowania polityki i instytucji edukacyjnych.

---

<sup>13</sup> Autorka powołuje się na statystyki największego oferenta edukacji ogólnej w RFN, uniwersytetów powszechnych.

## Bibliografia

1. Arnold U. (2009), *Die Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung*, „Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ 4, s. 23–32.
2. Baldwin E., Longhurst B., Mccracken S., Ogborn M., Smith G. (2007), *Wstęp do kulturoznawstwa*, tłum. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
3. Bolder A. (2006), *Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen*, [w:] P. Faulstich, M. Bayer (red.), *Lernwiderstände*, VSA Verlag, Hamburg, s. 26–38.
4. Böhmisch L. (1997), *Sozialpädagogik der Lebensalter*, Juventa, Weinheim, München.
5. Carr A. (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Królicki, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
6. Eglöff B., Jochim D., Schimpf E.J. (2009), *Zwischen Freiheitzugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit - Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung*, „Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ 4, s. 11–22.
7. Faulstich P., (2013), *Menschliches Lernen. Eine kritisch- pragmatische Lerntheorie*, Transcript Verlag, Bielefeld.
8. Heatherton T.F., Kleck R.E., Hebl M.R., Hull J.G. (2008), *Spoleczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Herrnstein R. (1971), *IQ*, „The Atlantic Monthly“ 1, s. 43–58.
10. Huntemann H., Reichart E. (2015), *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014*, DIE, Bonn.
11. Klocke A. (2001), *Die Bedeutung von Armut im Kindes- und Jugendalter – Ein europäischer Vergleich*, [w:] A. Klocke, K. Hurrelmann (red.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*, Leske & Budrich, Opladen, s. 272–290.
12. Kwiecieński Z. (2012), *Pedagogie postu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
13. Lauterbach W., Lange A. (1998), *Aufwachen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima: Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe*, [w:] J. Mansel, G. Neugebauer (red.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*, Leske & Budrich, Opladen, s. 106–128.
14. OECD (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris-Ottawa.
15. Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
16. Siebert H. (2006), *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
17. Schlutz E. (2007), *PISA für Erwachsene – Kompetenzerweiterung und zweite Chance?*, [w:] A. Grotlüschen, A. Linde (red.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* Waxmann, Münster, s. 15–24.
18. Spitzer M. (2012), *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin.
19. Sting S. (2014), *Überleben lernen*, [w:] M. Göhlich, Ch. Wulf, J. Zirfas (red.), *Pädagogische Theorien des Lernen*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, s. 176–187.
20. Śliwowski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

**prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

p-nfed@wp.pl