
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(68)/2010

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – UJ (Poland); Peter Backfish – EVBB (Germany); Prof. Henryk Bednarczyk – ITeE – PIB (Poland); Manfred Dunkel, PhD (Germany); Zenon Gaworczuk (Poland); Prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Prof. Stanisław Kaczor (Poland); Andrzej Kirejczyk (Poland); Norbert Kraker, PhD – IGIP (Germany); Berthold Kuhn – EVBB (Germany); Prof. Aleksander Łuczak – WSiE TWP (Poland); Prof. Ryszard Parzęcki – KPSW (Poland); Prof. Maria Pawłowa – PR (Poland); Andrzej Pilat (Poland); Prof. Ewa Przybylska – UMK (Poland); Maria H. Rudowski (France); Prof. Jan Saran – UMCS (Poland); Prof. Igor P. Smirnov (Russia); Prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); Prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Prof. Janos Sz. Toth – EAEA (Hungary); Sue Waddington – EAEA (UK); Prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Prof. Ladislav Varkoly (Slovakia)

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz
Redaktor tomu: Joanna Tomczyńska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (048) 364-42-41 w. 245, 265; fax (048) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZJE

prof. dr hab. Andrzej Bogaj
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 1/68 tomu – 500 egz., łącznie 67 250 egz.
Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education in Poland
and in the world

Edukacja ustawiczna osób starszych

Continuing vocational education
of the elderly

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Adult education and the labour market

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult educators

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, IGiP, EVBB*

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 231 t.; 163 600 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Recenzenci numeru:
prof. dr hab. Stanisław Kaczor
dr inż. Krzysztof Symela

Tłumaczenia:
Język angielski – Małgorzata Kacprzak
Język rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010

Na okładce *Zespół ludowy „Łaguszowianki”* – fot. R. Kusio

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska
Opracowanie wydawnicze: Joanna Iwanowska, Iwona Nitek



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (048) 364-42-41, fax (048) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□	Komentarz	
	Przypominamy problemy seniorów – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Tadeusz Aleksander: Stan andragogiki w Polsce w 2010 r.	7
	Hanna Solarczyk-Szwec: Generacje i osobowości (Wiltrud Gieseke) w niemieckiej andragogice	14
	Andrzej Bogaj: O pewnych dysfunkcjach kształcenia zawodowego	17
	Peter Dehnhostel: Modele nauki w procesie pracy (cz. II)	24
	Jerzy Ambroży: Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym	29
□	Edukacja ustawiczna osób starszych	
	Joanna Wilgosiewicz-Begińska, Justyna Chrobak: Twórczość ludzi w podeszłym wieku oraz jej pozytywny wpływ na starzenie się	38
	Andrzej Pawłucki: Edukacja zdrowotna ucznia późnej dorosłości	46
	Jerzy Stochmiałek: Problematyka starości, śmierci i żałoby w refleksji teoretycznej	54
	Marta Koszczyk: Kształcenie kadr na potrzeby edukacji zdrowotnej seniorów – propozycja programu	63
□	Edukacja dorosłych a rynek pracy	
	Izabela Seredocha: Idea edukacji przez całe życie w ocenie studentów	67
	Małgorzata Felcenloben: System kształcenia pielęgniarek i położnych w Polsce	77
	Tomasz Wójcicki: Rzeczywistość rozszerzona w procesie kształcenia ustawicznego	85
	Barbara Borowska: Funkcja edukacyjno-kulturalna bibliotek w społeczności lokalnej	97
	Anna Piech: Studia podyplomowe szansą na podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli	102

□	Sylwetki wybitnych oświatowców	
	Prof. dr hab. Władysław Jacher (1931–2009) – socjolog, metodolog	
	– <i>Piotr Kowolik</i>	107
	Profesor Pierre Vellas (1924–2005) – <i>Andrzej Krygier</i>	109
□	Recenzje, konferencje, informacje	
	Nagrody Grudtviga 2010 Innowacyjne podejścia w edukacji dorosłych i uczeniu się – Kluczowe kompetencje w zakresie integracji społecznej	
	– <i>Marzena Drużdżel, Krzysztof Symela</i>	112
	Edukacja a praca. Zeszyty naukowe forum młodych pedagogów. Zeszyt 13. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, ss. 464	
	– <i>Karol Konaszewski</i>	113
	Inwestowanie w ludzi i ich umiejętności (EAEA News, 2010)	
	– <i>Marzena Drużdżel, Krzysztof Symela</i>	118
	Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna. Poznań 2009, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, ss. 406 – <i>Piotr Kowolik</i>	120
	EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	121
	Wizyta studyjna w Kijowie i w Czerkasach, 18–21 marca 2010 – <i>Zygmunt Wiatrowski</i>	123
□	Contents	126
□	Содержание	128

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Przypominamy problemy seniorów

Przekazujemy na Państwa ręce kolejny numer Edukacji Ustawicznej Dorosłych. Rozpoczynamy kolejny rok wymiany poglądów, dyskusji o problemach, dobrych praktykach rozwoju edukacji ustawicznej, pedagogiki pracy i andragogiki.

Podobnie jak nasze otoczenie i środowisko, staramy się dostosować, a nawet wyprzedzić zbliżające się zmiany i potrzeby naszych czytelników. Zmienia się nieco charakter naszego pisma, pozyskujemy patronaty kolejnych, ważnych dla edukacji instytucji, coraz częściej podejmujemy problemy pedagogiki pracy. Zapraszamy do zapoznania się z artykułem prof. Andrzeja Bogaja o *dysfunkcjach kształcenia zawodowego* oraz Tomasza Wójcickiego o *rzeczywistości rozszerzonej w procesie kształcenia*.

Szczególne miejsce zajmują artykuły dotyczące seniorów. Społeczeństwo nie tylko w Polsce „starzeje się”. Coraz częściej grupa seniorów jest punktem zainteresowania badaczy i praktyków edukacji ustawicznej. Prezentowane refleksje, doświadczenia z prowadzonych badań z pewnością zainteresują i przybliżą problem starości, ale i wskażą sposoby aktywizacji, „by starzeć się godnie”.

Zapraszamy wszystkich zainteresowanych do zapoznania się z zamieszczoną w tym numerze informacją na temat EAEA – Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych jak również z prezentowanymi sylwetkami wybitnych oświatowców: Władysława Jachera i profesora Pierre`a Vallasa.

*Dorota Koprowska
Henryk Bednarczyk*

We remind the problems of the elderly

The following issue of the “Polish Journal of Continuing Education” is to your disposal. We open the next year of exchanging our opinions, discussion about the problems, good practices concerning the development of continuing education, work pedagogy and andragogy.

Like our closest circle and environment, we try to adapt and even to be ahead of the upcoming changes and expectations of our readers. The nature of our journal is changing, we gain the auspices of another important educational institutions as well as we undertake the problems of work pedagogy a little more often. We invite you to familiarize yourselves with the article of Prof. Andrzej Bogaj about *the dysfunctions of vocational education* and Tomasz Wójcicki about *extended reality in the process of education*.

The special attention is dedicated to the articles concerning seniors. We can observe the problem of the ageing society not only in Poland. The group of seniors is more and more often becoming the subject of research of researchers and practitioners in the field of continuing education.

Reflections, experiences from research presented in this issue shall get the interest and explain the issue of “the old age” but also shall present the ways of activation and the problem “how to get old with dignity”.

We kindly invite all interested to have a look at the information about the EAEA – European Association of the Education of Adult as well as about two outstanding educators: Władysław Jacher and professor Pierre Vallas presented in this issue.

Dorota Koprowska
Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER
Uniwersytet Jagielloński

Stan andragogiki w Polsce w 2010 r.

State of the art of andragogy in Poland in 2010

Słowa kluczowe: historia andragogiki w Polsce, perspektywy, rozwój, prognozy, dorobek naukowy.

Key words: history of andragogy in Poland, perspectives, development, prognoses, academic achievements.

Summary

The state of the art of andragogy in Poland in 2010 was elaborated. Universities, their educational offers, institutions and andragogical teaching staff were described. Detailed statistical data show the development of teaching staff, number of publications and organized conferences. All these data shows high potential and good condition of andragogy as a scientific discipline.

Refleksja andragogiczna (tj. nad kształceniem i wychowaniem dorosłych) jest obecnie w naszym kraju uprawiana w około 110 jednostkach organizacyjnych szkół wyższych i dużych instytucjach (centrach) edukacji dorosłych. Są to instytucje bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi o ich strukturę organizacyjną i kadrową oraz miejsce w sieci placówek naukowych. Tylko część z nich, a konkretnie 20, ukierunkowanych jest bezpośrednio i prawie wyłącznie na badania w dziedzinie kształcenia i wychowania dorosłych. Uwidocznione to zostało w ich nazwie („Zakład Andragogiki”, „Zakład Oświaty Dorosłych”, „Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej”, „Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki” oraz in.). „Pozostałe” zajmują się badaniami w innych obszarach jako głównymi, nie pomijając oczywiście penetracji andragogicznych. Zajmowanie się więc problemami andragogicznymi należy do ich zajęć dodatkowych, by nie powiedzieć ubocznych, uprawianych na tyle, na ile wymaga tego dobre osadzenie w szerszym tle poznawanych i analizowanych przez nich zagadnień głównych.

Wspomnianych 20 jednostek organizacyjnych szkół wyższych łatwo, ze względu na zaangażowanie w badania andragogiczne, podzielić na dwie części. Pierwsza to 6 jednostek organizacyjnych jednoznacznie – przez nazwę a co za tym idzie i treść realizowanych tam prac – zajmujących się wyłącznie badaniami andragogicznymi. Należą do nich: Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, Zakład Andragogiki w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu Opolskiego, Zakład Oświaty Dorosłych oraz Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także Zakład Kształcenia Ustawicznego Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Druga część jednostek organizacyjnych szkół wyższych (11 następnych uniwersytetów i 3 szkoły akademickie) to te, które łączą prace badawcze w obszarze kształcenia i wychowania dorosłych z badaniami w innej, najczęściej pedagogicznej dyscyplinie. Informują o tym już ich nazwy (Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki oraz in.), sygnalizujące realizację badań andragogicznych ze snuciem refleksji w innej, pokrewnej subdyscyplinie. Najczęściej penetracje andragogiczne łączy się z pedagogiką społeczną, pedagogiką pracy, gerontologią i kulturoznawstwem. Przykładem pierwszych: Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim i Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Ilustracja zjawiska drugiego – Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Egzemplifikacja trzeciego – Zakład Andragogiki i Gerontologii w Uniwersytecie w Białymstoku oraz Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej w Uniwersytecie Łódzkim. Wzoru dobrego łączenia andragogiki z kulturoznawstwem dostarczają Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Wrocławskiego.

„Wiąże” się też andragogikę z innymi zakładami naukowymi szkół wyższych: czasem z metodologią (Zakład Metodologii Badań Społecznych i Andragogiki w Dolnośląskiej Szkole Wyższej), sporadycznie z pracą socjalną (Katedra Andragogiki i Pracy Socjalnej w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi), a także z dydaktyką (Zakład Dydaktyki Ogólnej i Kształcenia Ustawicznego w Uniwersytecie Rzeszowskim).

W przypadku jeszcze innych szkół wyższych badania andragogiczne realizowane są w katedrach i zakładach o innej (niż andragogika) nazwie, np. Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy (Uniwersytet Karola Wyszyńskiego w Warszawie), Zakładzie Edukacji Zdrowotnej (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Zakładzie Pedeutologii i Historii Wychowania (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach), Katedrze Pedagogiki Specjalnej (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Zakładzie Pedagogiki Społecznej (Uniwersytet w Zielonej Górze, Uniwersytet Gdański), Katedrze Edukacji Chrześcijańskiej (Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie), Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej (Uniwersytet Jagielloński), Wydziale Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku) itp.

Badania andragogiczne podejmowane są także w uczelniach technicznych (wydziały i sekcje humanistyczne), w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, wojewódzkich ośrodkach doskonalenia nauczycieli, Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej,

Centrum Szkolenia Artylerii w Toruniu, regionalnych i lokalnych centrach edukacji zawodowej i regionalnej, zarządach dużych i scentralizowanych stowarzyszeń oświatowych (np. Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego) oraz wielu innych.

Lokalizacja tych instytucji dowodzi bardzo wyraźnych zmian w geografii badań andragogicznych i rozwijania myśli na temat kształcenia oraz wychowania dorosłych. O ile dawniej działania te realizowane były głównie w kilku „starych” ośrodkach akademickich, takich jak: Warszawa, Kraków, Poznań, Łódź i Wrocław, to dzisiaj sieć tych miejscowości znacznie się poszerzyła i zagęściła. Znalazły się w niej, i znacznie już okrzepły, takie ośrodki myśli andragogicznej jak: Lublin, Bydgoszcz i Toruń, Gdańsk, Zielona Góra, Płock, Katowice i Opole, Białystok i Olsztyn oraz Radom i Włocławek. „Zagęszczenie” to jest posiewem przenoszenia się części profesorów do mniejszych ośrodków naukowych (przykładem Toruń, Zielona Góra i Płock) oraz wyrastania tam, z reguły w następstwie przybycia wspomnianych intelektualnych liderów, miejscowej kadry zajmującej się, z reguły z pasją, teorią i praktyką kształcenia oraz wychowania dorosłych (przykładem Bydgoszcz, Radom i Zielona Góra).

Rozszerzył się też w ostatnich latach zakres instytucji, w których realizuje się badania i rozwija refleksję nad kształceniem dorosłych. O ile przed kilku laty miejscem tym były przede wszystkim szkoły wyższe, głównie typu humanistycznego, to w chwili bieżącej działalność tego typu realizowana jest także w niektórych uczelniach technicznych i ekonomicznych, a nawet medycznych (katedry gerontologii społecznej). Na listę instytucji dokonujących znaczących niekiedy eksploracji badawczych wpisały się też rozmaite centra kształcenia dorosłych oraz instytuty naukowe (przykładem Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu).

Stan kadrowy andragogiki jest obszerny. I tym razem jego wielkość ustalić można przez oszacowanie. Biorąc pod uwagę treść dorobku naukowego przyjąć trzeba, że zawodowo refleksją andragogiczną zajmuje się w naszym kraju około 170 osób. Są to pracownicy katedr i zakładów andragogicznych, jak i osoby pracujące w katedrach i zakładach (szkół wyższych i innych instytucji badawczych) o innej (niż „andragogika”) nazwie, a parające się badaniami kształcenia i wychowania dorosłych. Jest to kadra zróżnicowana co do wieku. Dominują wśród niej ludzie młodzi, stale zasilani ilościowo dopływem młodych doktorów (z reguły po studiach doktoranckich). Szczegółowe wyliczenia wskazują, że ilość osób, które w ostatnich latach uzyskały doktorat z zakresu teorii oświaty i wychowania dorosłych kształtuje się następująco: rok 2006 – 5, 2007 – 4, 2008 – 4 i 2009 – 3. W sumie więc w ciągu czterech lat 2006–2009 (włącznie) stopień doktora w zakresie teorii oświaty dorosłych uzyskało 16 osób. Warto zaznaczyć dużą stabilizację rozwoju młodej kadry andragogicznej wyrażoną zbliżoną liczbą osób (średnio cztery w roku) uzyskujących stopień doktora.

Dużą stabilizację rozwoju kadrowego andragogiki widać także na przykładzie habilitacji i uzyskiwania stopnia doktora habilitowanego. W wymienionych bowiem latach 2006–2008, co roku jedna osoba uzyskiwała stopień naukowy doktora habilitowanego, zaś w roku 2009 udało się to osiągnąć dwu osobom. W sumie więc stan kadrowy andragogiki w ciągu tego okresu powiększył się w naszym kraju o pięciu doktorów habilitowanych. Jest to rozwój korzystny i jak się wydaje zapobiegający zbliżającej się luce międzypokoleniowej.

O dość dobrej sytuacji kadrowej w obszarze andragogiki zaświadcza także duża i w zasadzie stała liczba profesorów (tytułarnych). W latach 2006 i 2007 było ich w naszym kraju 13. W 2008 r., po śmierci prof. Józefa Skrzypczaka (Poznań), ich ogólna liczba obniżyła się do 12 i utrzymuje się do chwili obecnej (kwiecień 2010) na tym samym poziomie. Niepokój o przy-

szłość, a w szczególności dynamiczny rozwój tej dyscypliny naukowej, wywołuje wiek owych profesorów. Wszyscy nadal pracują naukowo, ubogacając swoją dyscyplinę naukową o nowe książki i wartościowe w treści artykuły, a także edukują studentów na studiach pedagogicznych, nauczając ich andragogiki i przedmiotów pokrewnych, ale tylko dwu z nich (prof. M. Malewski i prof. S. Kwiatkowski) nie przekroczyło formalnie wieku emerytalnego. Przy dość powolnym procesie mianowania następnych profesorów zjawisko to rodzić może zagrożenia dla dalszego dynamicznego rozwoju omawianej dyscypliny naukowej.

Wyrazem dużej dynamiki naukowej współczesnej teorii oświaty dorosłych jest spora i na ogół stała liczba konferencji naukowych (a jeszcze większa seminariów, narad i spotkań w postaci forum). W ostatnich latach co roku odbywa się od 3 do 4 konferencji naukowych: jedna międzynarodowa a inne ogólnokrajowe, ale na ogół „(...) z udziałem gości zagranicznych (...)”. Jedną z nich to konferencja organizowana z udziałem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, druga – pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, trzecia (na ogół okolicznościowa, najczęściej rocznicowa) – w jednym z uniwersytetów. W sumie w latach 2006–2009 (łącznie) w polskim środowisku andragogicznym zorganizowano 14 ogólnopolskich konferencji naukowych i 4 duże konferencje międzynarodowe. Nadto w 2009 r. zorganizowany został w Krakowie I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny. Uczestniczyło w nim ponad 180 osób, które podczas obrad (sesje plenarne, półplenarne i dyskusje w „okrągłych stołach”) wygłosiły ponad 130 referatów i komunikatów z badań. Konferencje i inne wydarzenia tego typu mają duże znaczenie nie tylko naukowe. Ich organizowanie sprzyja integracji uczestników i kreowaniu ogólnopolskiego środowiska andragogicznego.

W obszarze andragogiki polskiej wydawanych jest obecnie siedem pism naukowych, z których większość znalazła się na liście wyróżnionych przez punktację Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Są to: „Rocznik Andragogiczny” (4 punkty na liście MNiSW), półroczniki: „Edukacja Dorosłych” i „Oświatowiec” (Redakcje obu ubiegają się o przyznanie punktów), półroczniki: „Edukacja Otwarta” i „Pedagogika Pracy” (po 2 punkty na liście MNiSW), kwartalnik „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (4 punkty na liście MNiSW) oraz miesięcznik „E – mentor”. Pisma te są dobrymi źródłami wiedzy andragogicznej oraz stwarzają szerokie możliwości publikowania tekstów przygotowanych przez młodych andragogów.

Ostatnia publikacja informująca o stanie andragogiki polskiej to tekst Tadeusza Aleksandra pt. „Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004)”, wydrukowany w „Roczniku Pedagogicznym”, t. 27, 2004 r., s. 163–184.

Dorobek andragogiki polskiej w ciągu ostatnich czterech lat jest – licząc ilość publikacji – duży, zaś co do zakresu treści – rozległy, obejmujący coraz więcej zagadnień traktujących o kształceniu i wychowaniu dorosłych. Odwołując się do wiarygodnego szacunku, przyjąć można, iż średnio w ciągu roku drukuje się około 490 publikacji różnej wielkości, od opasłych książek (około 20) przez artykuły, komunikaty z badań, wypowiedzi publicystyczne, recenzje książek i sprawozdania z imprez naukowych. Znaczy to, że dorobek naukowy andragogiki powiększył się w latach 2006–2009 (łącznie) o około 1960 publikacji (w tym prawie 80 książek). Ta obszerna twórczość naukowa w dziedzinie andragogiki to nie tylko następstwo ilościowego wzrostu liczby osób uprawiających tę specjalność czy ich pasji do tworzenia nauki, ale także następstwo swoistego „przymusu” wykazywania się dorobkiem naukowym jako warunkiem rozwoju i awansu naukowego. Nie bez pozytywnego wpływu na rozwój twórczości naukowej i tak duża ilość wydanych prac są współczesne, wprost nieograniczone i łatwe do realizacji

możliwości wydawnicze. Wśród książek znalazły się duże prace syntetyzujące znaczne obszary wiedzy andragogicznej oraz nowy podręcznik akademicki „Andragogika” (2009).

Poszczególne wydawnictwa (książek pojedynczych autorów i prac zbiorowych) publikowały już nie tylko pojedyncze prace andragogiczne, ale całe ich serie. Przykładem kontynuowanej seria Biblioteka Edukacji Dorosłych (zainicjowana w 1994 r. Do końca 2009 r. wydano w niej 42 poważne dzieła, traktujące o wielu ważnych sprawach kształcenia i wychowania dorosłych), seria „Dyskursy Młodych Andragogów” (w 2009 r. 10. tom) oraz seria wydawnicza „Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych” (w 2009 r. – szósta publikacja). Wydawcą wielu książek (i kilku czasopism) naukowych z zakresu andragogiki jest nadal Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. Sporo publikacji ukazało się dzięki rozbudowywanym wydawnictwom szkół wyższych, także prywatnych.

Zakres treściowy współczesnych publikacji z zakresu andragogiki w naszym kraju jest rozległy. Można w nim wydzielić kilka ważnych i stale rozrastających się wątków zagadnieniowych.

Niewątpliwie pierwszy z nich to prace na temat celów kształcenia i wychowania dorosłych. Autorzy prac z tego obszaru, wychodząc od zagadnień aksjologii rozważają cele kształcenia i wychowania dorosłych w relacji do: kapitału ludzkiego i strategii jego wyzwalania, specyfiki i przemian współczesnej cywilizacji, uznawanych i przemijających wartości, konieczności budowy społeczeństwa obywatelskiego i potrzeby wzmoczenia – w wielu przypadkach – zbiorowej aktywności, umacniania się społeczeństwa konsumentów, kreowania się społeczeństwa wiedzy, przemian w strukturze i jakości pracy, kształtowania postaw interkulturowości oraz in.

Wątek drugi dzisiejszej refleksji andragogicznej w naszym kraju dotyczy edukacji dorosłych w relacji do rynku pracy i kształcenia oraz wychowania dorosłych w środowisku pracy. Jego treścią są sprawy przygotowania człowieka do pracy w różnych zawodach (w tym także w usługach, wojsku i rolnictwie), a więc kwestie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, edukacyjne i wychowawcze aspekty pracy, kultura pracy – jej poziom, możliwości i strategię kształtowania, emigracja zarobkowa oraz jej edukacyjne i stymulacyjne znaczenie dla rozwoju pracowniczego.

Trzeci bardzo obszerny wątek refleksji we współczesnej andragogice polskiej traktuje o podmiotach (organizatorach) i instytucjach tej edukacji. Podmioty te to poszczególne szczeble samorządu terytorialnego, jednostki administracji rządowej, stowarzyszenia społeczne, fundacje i spółki oraz sektor prywatny. Instytucje natomiast to poszczególne agendy (szkoły, ośrodki i centra kształcenia, instytucje kultury i sztuki), na terenie których realizuje się różne formy edukacji dorosłych. Publikacje zaliczane do tego działu traktują o inicjatywie podmiotów i utrzymywanych przez nie instytucji edukacyjnych w zakresie kształcenia dorosłych, ich możliwościach w tym zakresie, kierunkach działalności oraz strategiach optymalizacji (np. certyfikaty jakości, ewaluacja i akredytacja) działań edukacyjnych i wychowawczych.

Nadal rozległy wątek współczesnych badań i refleksji andragogicznej to dydaktyka dorosłych. W szczególności zaś sprawa funkcjonowania szkół średnich i wyższych dla dorosłych, studiów podyplomowych, uczelni wszechnicowych, centrów kształcenia i ośrodków edukacji ustawicznej oraz in. Badania i namysł w tym obszarze obejmuje kwestie programów i organizacji kształcenia w tych instytucjach, poziomu przygotowania i jakości pracy zatrudnionych tam oświatowców, rodzaju uczących się dorosłych – motywacji, form i metod uczenia się, trudności

i przeszkód w uczeniu się oraz osiągniętych przez nich efektów kształcenia, koncepcji edukacji ustawicznej, trwającej przez całe życie. Do ważnych w tym wątku refleksji należą poszukiwania strategii poprawy jakości edukacji dorosłych. Warto wskazać na wyraźną ewolucję w treści badań i refleksji andragogicznej z zakresy dydaktyki dorosłych w porównaniu z latami końca XX w. W badaniach współczesnych w zasadzie zanikła problematyka kształcenia dorosłych na najniższym poziomie kształcenia, tj. w szkole podstawowej (dla dorosłych) i kursach, odpowiadających jej poziomowi. Wzrosła natomiast ilość badań i prac na temat kształcenia na najwyższym poziomie, tj. na studiach wyższych i podyplomowych. Trend ten jest następstwem wyrażonej dzisiaj ewolucji kształcenia dorosłych w instytucjach edukacji systematycznej (szkoły, ośrodki nauczania kursowego, centra edukacji ustawicznej i in.).

Rozległym obszarem penetracji andragogicznych w naszym kraju jest dzisiaj edukacja za pośrednictwem środków masowych i Internetu. Ilość badań z tego zakresu z każdym rokiem rośnie, a raporty z nich i opracowania teoretyczne na ich temat stale się rozrastają. Treścią ich staje się ilość korzystających z tych środków (w Polsce i innych krajach), motywy, sposoby i efekty tego korzystania, strategie poprawy funkcji edukacyjnych mediów oraz in.

Andragogika polska coraz bardziej „międzynarodowieje”, czego wyrazem jest zajmowanie się jej przedstawicielei funkcjonowaniem oświaty dorosłych w innych krajach. Tylko w ostatnich latach powstało w naszym kraju kilka wartościowych książek na temat edukacji dorosłych w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Kanadzie i Szwecji. Autorami ich są osoby od wielu lat badające te zagadnienia.

Kolejny ważny obszar badań andragogicznych to geragogika, a w szczególności kształcenie i samokształcenie seniorów, funkcjonowanie tworzonych dla nich instytucji tego kształcenia, w tym także dynamicznie rozwijających się uniwersytetów trzeciego wieku, rozmiar kształcenia się w nich, poziomu potrzeb edukacyjnych i warunki uczenia się dorosłych, formy samokształcenia, specyfika treściowa oraz metodyczna edukacji ludzi w wieku podeszłym i seniorów.

Potężnieje też dzisiaj wątek specjalnej edukacji dorosłych, jej ofert wobec ludzi zmarginalizowanych (chorych i niepełnosprawnych), skazanych decyzją sądu i odbywających karę pozbawiania wolności, zaniedbanych i żyjących w nędzy. Te badania bardzo zbliżają współczesną andragogikę do teorii pracy socjalnej.

Wątek ostatni badań i refleksji współczesnej edukacji dorosłych to sprawa jej funkcji, pojętych jako jej społeczne skutki, wyrażone w zmianach konkretnych środowisk i całego kraju pod jej wpływem. Zajmujący się tą kwestią teoretycy tej edukacji wskazują na nią jako ważny czynnik rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego kraju, sprawdzoną strategię prowadzącą do lepszego poznania i rozumienia świata, animatora znaczących ruchów społecznych, w tym także ruchu kogniwestycznego, budowy społeczeństwa wiedzy, wydobywania się (dzięki niej) wielu regionów i środowisk z przysłowiowego zaścianka Europy.

Tworzące się i rozrastające wątki badań i refleksji andragogicznej prowadzą niewątpliwie do rozpadu dawniej dość jednolitej i zwartej nauki o kształceniu dorosłych (jaką była andragogika) na stosunkowo szybko wyodrębniające się subdyscypliny szczegółowe, takie jak: aksjologia i teleologia andragogiczna, andragogika pracy, medialna (czy mediów), porównawcza, gerontologiczna (geragogika), specjalna i kilka innych. Wyodrębnianie się tych dyscyplin to przykład wyraźnych, dokonujących się w naszym kraju w ostatnich latach zmian jakościowych w obszarze refleksji nad kształceniem i wychowaniem dorosłych.

W obszarze polskiej andragogiki wiele troski wkłada się w przygotowanie kadr młodych andragogów. W poszczególnych szkołach wyższych służą temu studia doktoranckie, na których wielu słuchaczy, pracujących pod opieką doświadczonych profesorów, przygotowuje rozprawy doktorskie z zakresu teorii kształcenia i wychowania dorosłych. Celowi temu (oraz integracji środowiska andragogicznego) służy też Szkoła Młodych Andragogów, rodzaj dorocznej tygodniowej konferencji, organizowanej od 11 lat w Zielonej Górze przez prof. Józefa Kargula. Na program Szkoły składają się: wykłady profesorów i ich robocze spotkania z adeptami badań andragogicznych, referaty i dyskusje młodych andragogów, wycieczki do instytucji kształcenia dorosłych i badań edukacyjnych w Cechach (Hradec Kralowe) i Niemczech (Berlin). Naukowe wyniki Szkoły Młodych Andragogów są publikowane w seryjnym wydawnictwie pod wspomnianym już tytułem „Dyskursy młodych andragogów”.

Nie jest łatwo przewidzieć najbliższe perspektywy rozwoju andragogiki jako nauki. Biorąc jednak pod uwagę napływ do niej dużej ilości adeptów, zobligowanych do pisanie prac na kolejne stopnie rozwoju naukowego, mnożące się nowe specjalności andragogiczne na studiach pedagogicznych (andragogika pracy, andragogika czasu wolnego, zdrowia, animacji społeczno-kulturowej, gerontologii społecznej itp.), jak i przemiany zawodowe we współczesnym środowisku pracy zdają się słusznym przewidywać dalsze różnicowanie się nauk andragogicznych i zwiększanie się ilości publikacji w zakresie każdej z nich. Prowadzić to będzie do dalszego rozpadu współczesnej (rozległej obszarowo) andragogiki na nauki szczegółowe, służące – jako stymulator rozwoju – jednemu, ściśle wyodrębnionemu i specjalistycznemu, zakresowi praktyki społecznej (np. doskonaleniu kadr pracowniczych w poszczególnych branżach gospodarki i usług, kształceniu seniorów, rewalidacji niepełnosprawnych i resocjalizacji niedostosowanych społecznie, organizowaniu czasu wolnego ludzi czynnych zawodowo oraz in.). Być może, iż wśród andragogów przyszłości pojawią się wielkie umysły potrafiące zintegrować wspólne elementy licznych subdyscyplin szczegółowych traktujących o kształceniu dorosłych i stworzą z nich naukę ogólną o zjawiskach wspólnych (ponadspecjalnościowych) dla wszystkich subdyscyplin, swoistą „metaandragogikę”, na tyle ogólną, że traktującą o organizacji kształcenia i wychowania równocześnie we wszystkich obszarach i zakresach ludzkiego życia i działania. Będzie to już nowa andragogika, odmienna w treści od dzisiejszej i o nieco innej – niż obecna – metodologii, nastawionej na szersze i trafniejsze syntetyzowanie zebranych faktów.

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

ul. Stefana Batorego 12

31-135 Kraków

Generacje i osobowości (Wiltrud Gieseke) w niemieckiej andragogice

Generations and individuals in German andragogy

Słowa kluczowe: kształcenie andragogiczne, historia niemieckiej andragogiki.

Key words: andragogical education, history of German andragogy.

Summary

Nowadays, we come back to the tradition of thinking about the education in the individual categories, what is especially important for pedagogical research, including andragogy, which use the term of individual model. The article constitutes a modest contribution to this process, which shows five generations of academics building the andragogy in Germany, with a special attention to professor Wiltrud Gieseke – the representative of the fourth generation.

Naukę tworzą ludzie, ale w paradygmacie pozytywistycznym nie zawsze to doceniano, personifikowano natomiast instytucje (uniwersytet podejmuje badania.....), dziedziny wiedzy (andragogika rozwija się.....), publikacje (książka omawia....). Dziś wracamy do tradycji myślenia o nauce w kategoriach indywidualistycznych, co ma szczególne znaczenie dla nauk pedagogicznych, w tym andragogiki, posługujących się pojęciem wzoru osobowego. Niniejszy tekst jest skromnym wkładem do tego procesu, ukazującym pięć generacji naukowców budujących andragogikę w Niemczech, zwracając szczególną uwagę na przedstawicielkę czwartego pokolenia – prof. Wiltrud Gieseke.

Autorka niniejszego opracowania spotkała prof. W. Gieseke na początku swojej drogi zawodowej i naukowej, tj. w roku 1995. Następnie dzięki stypendium Niemieckiej Służby Wymiany Akademickiej (DAAD) mogłam w roku akad. 1997/98, a następnie przez kilka miesięcy w roku 2001 i 2004 uczestniczyć w jej wykładach, prowadzić rozmowy i badania naukowe służące awansowi zawodowemu. Z tych spotkań wyrosły wspólne projekty badawcze realizowane w Polsce i w Niemczech.

Prof. W. Gieseke dała się poznać jako osoba niezwykle pracowita i zorganizowana, otwarta na dialog z różnymi pokoleniami, wytyczająca nowe obszary wspólnej dyskusji naukowej, niosąca przesłanie autentycznej europejskiej integracji poprzez naukę. Profesor Wiltrud Gieseke jest osobowością, która wzbogaca nie tylko niemiecką andragogikę.

Za wybitne osiągnięcia naukowe oraz za konsekwentne wspieranie młodszego pokolenia kobiet-naukowców prof. W. Gieseke została odznaczona Krzyżem Zasługi Republiki Federalnej Niemiec. Uroczystość odbyła się 21.01.2010 r.

Powojenne generacje andragogów w Niemczech

Rozpoczynając dzieło odbudowy edukacji dorosłych w 1945 roku odwoływano się do doświadczeń osób, które w okresie Republiki Weimarskiej współtworzyły oświatę ludową, a w następującym po nim okresie (narodowego socjalizmu) wybrali rzeczywistą lub wewnętrzną emigrację. Jako pierwsi do głosu doszli przedstawiciele „nowego” kierunku oświaty ludowej, którzy nadal wierzyli w siłę mieszczańsko-idealistycznej koncepcji edukacji dorosłych, a w nowych warunkach dążyli poprzez oświatę do udzielenia pomocy życiowej, odbudowy starego porządku społecznego i demokratycznej integracji społeczeństwa¹. Pierwsi powojenni andragodzy byli kontynuatorami i zwolennikami orientacji humanistycznej/hermeneutycznej oraz reprezentantami modernistycznego uniwersytetu – instytucji kontroli społecznej, relacji o pionowej hierarchii, cieszącej się społecznym prestiżem. Byli intelektualistami oderwanymi od rzeczywistości, którzy wierzyli w wyjaśniającą i sprawczą moc teorii, afirmując osiągnięcia nauki.

Drugą grupę andragogów, którzy tworzyli instytucjonalne podstawy andragogiki w uczelniach wyższych, organizując seminaria dla studentów zainteresowanych tą dziedziną reprezentują: Wilhelm Flitner w Hamburgu, Fritz Blättner w Uniwersytecie Kiel i Heinrich Weinstock w Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem². Obok nauczania prowadzili też badania z zakresu andragogiki. Na przykład F. Blättner prowadził badania empiryczne praktyki edukacji dorosłych oraz dydaktyczne i metodyczne eksperymenty we współpracy z praktykami edukacji dorosłych, które następnie były wykorzystywane w uniwersyteckim kształceniu andragogów, by zintensyfikować relacje między nauczaniem, badaniami i transferem innowacji do praktyki. Już nie popularyzacja wiedzy, ale dialog między naukowymi rozpoznaniem i szeroko rozumianą „hermeneutyką życia” staje się celem akademickich przedsięwzięć tamtego okresu, co wskazuje na odchodzenie od tradycji Republiki Weimarskiej. Zgodnie z modernistycznym trendem otwierania się nauki na sprawy publiczne i praktykę zawodową także nauczanie uniwersyteckie ewoluuje w kierunku ściślejszych związków z problemami praktyki edukacji dorosłych³. Odejście tej generacji uczonych nastąpiło w latach 60. i zbiegło się w czasie ze zmianą orientacji na krytyczną (krytyczny racjonalizm, teoria krytyczna) w naukach o wychowaniu.

Na pierwsze stanowisko profesora andragogiki został powołany w 1958 roku Fritz Borinski w Wolnym Uniwersytecie Berlina. W swojej pracy koncentrował się na rozbudowie oferty kształcenia andragogów. W 1965 roku mianowanie na stanowisko profesora andragogiki otrzymał Joachim Knoll, który w Uniwersytecie Ruhry w Bochum zbudował ośrodek andragogiki porównawczej. Stawkę pierwszych nominacji na profesora andragogiki zamyka Horst Siebert, który od 1970 roku kieruje katedrą edukacji dorosłych w Uniwersytecie Hanoweru. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na historii i przemianach oświaty dorosłych w RFN

¹ J. Nafzger-Glöser, *Vom „Turmhahn” zum „Trojaner”. Die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel der Zeitschriften*, Frankfurt a. M. 1994, s. 24.

² F. Borinski, *Der Beitrag der Universität zur Erwachsenenbildung*, w: *Pädagogische Arbeitsstelle DVV (Hrsg.), 25 Jahre der Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift. Berichte-Kommentare-Meinungen*, Braunschweig 1974, s. 91.

³ R. Brödel (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung*, Münster, New York, München, Berlin 2000, s. 50–51.

i NRD⁴. To pokolenie naukowców, którzy wykształcenie zdobyli w tradycyjnym uniwersytecie, wniosło do andragogiki cechy modernistycznej nauki i posag w postaci wiedzy zdobytej w trakcie studiów innych kierunków, np.: socjologii, historii, germanistyki, psychologii oraz w niektórych przypadkach doświadczeń wyniesionych z uniwersytetów powszechnych, konfesyjnej edukacji dorosłych. Kompetencje andragogiczne zdobywali poprzez uczenie się w działaniu, ponieważ dopiero im przypadła rola organizowania studiów andragogicznych.

W latach 80. rozwijały się różne formy kształcenia andragogicznego, ale nie towarzyszył temu liczbowy rozwój personelu naukowego, co stanowiło w tamtym okresie najsłabszy punkt procesu akademizacji edukacji dorosłych, rzutując negatywnie na aktywność badawczą oraz wykorzystywanie jej rezultatów w nauczaniu i praktyce. Sytuacja kadrowa uległa poprawie na początku lat 90. wraz z powoływaniem katedr edukacji dorosłych w uczelniach wyższych nowych landów oraz zahamowaniu pod koniec lat 90. pod wpływem kryzysu gospodarczego państwa. Mimo wskazanych trudności w uczelniach wyższych Niemiec funkcjonuje dziś ok. 30 katedr edukacji dorosłych, co stawia Niemcy pod tym względem na pierwszym miejscu. Różnią się one między sobą liczbą pracowników, aktywnością dydaktyczną, profilem nauczania i badań, jak i zakresem świadczenia usług dla praktyki, co bliżej charakteryzują w książce *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej*⁵. W uniwersytetach pracuje ok. 40 profesorów, współpracuje z nimi zbliżona liczba asystentów (dyplomowanych specjalistów, magistrów, doktorów). W sumie jest to grupa ok. 100 osób. Do niej zaliczyć należy także ok. 70 naukowców, pracujących nad problematyką andragogiczną w pozauniwersyteckich ośrodkach naukowo-badawczych. Taki stan liczbowy kadry naukowej zajmującej się edukacją dorosłych stawia Niemcy także na pierwszym miejscu w świecie.

Środowisko andragogów w Niemczech zbliża się do czterdziestki, tzn. że znajduje się w wieku pełnej dojrzałości i sił twórczych. Na jego wiodących pozycjach znajdują się przedstawiciele pokolenia '68 – świadkowie lub uczestnicy buntów studenckich (np. Wiltrud Gieseke, Rolf Arnold). Pod wpływem głoszonych wówczas haseł i zbudowanych na ich bazie teorii (np. krytycznej) przypadła im rola zmiany modelu uniwersytetu, odejścia od neutralności na rzecz społecznego zaangażowania, uznania wiedzy jako narzędzia zmiany społecznej. Dlatego to pokolenie nie odcina się od polityki, dba o odniesienia swoich teorii do niej, ale czyni to z coraz mniejszym radykalizmem.

Kolejną grupę w środowisku andragogicznym tworzą ci, którzy wykształcenie zdobyli już w ramach studiów pedagogicznych, czasami w połączeniu ze studiami innych dyscyplin naukowych. Występują w roli specjalistów, ekspertów, już nie idealistów czy humanistów o szerokich horyzontach, tworzących wspólnotę naukową. Dopasowując się do wymogów późnego modernizmu, chcą dostarczyć praktyce użytecznych wyników badań, tłumaczą nowe zjawiska kultury. Andragogice nadają inny sens, traktują ją nie jako wartość autoteliczną, odziedziczoną po poprzednich pokoleniach, lecz „jako produkt interakcji” o chwilowej ważności.

⁴ E. Przybylska, *Teoria konstruktywistyczna w oświacie dorosłych w świetle badań Horsta Sieberta*, Edukacja Dorosłych, 1996, 1, s. 89–99; M. Dziegielewska, *Andragogika Horsta Sieberta w Polsce – w 60 rocznicę urodzin*, Edukacja Dorosłych, 1999, 4, s. 79–90.

⁵ H. Solarczyk, *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej. Przesłanki do budowy teorii profesjonalizacji edukacji dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 23, Płock – Toruń 2003, s. 85–127.

W porównaniu z innymi środowiskami naukowymi omawiana grupa charakteryzuje się wysokim stopniem heterogeniczności, która wyraża się w mulitidyscyplinarności pierwotnego wykształcenia, w zróżnicowanym stosunku do praktyki, w odmiennych sposobach łączenia teorii z praktyką, w zróżnicowanych kulturowych uwarunkowaniach¹. To utrudnia konsolidację tego środowiska w imię wspólnoty naukowej, co czyni go podatnym na kryzysy, zwroty i nowości innych środowisk naukowych. W opinii Marthy Friedenthal-Haase naukową komunikację wśród andragogów komplikuje wielość stosowanych paradygmatów, subiektywny dobór pojęć, fragmentaryzacja pola badawczego. Ideałem byłaby monokultura, ale ta zagrażałaby interdyscyplinarności andragogiki, której nośnikami są osoby stojące z wyboru na obrzeżach dyscypliny, pochodzące z innych dyscyplin naukowych lub celowo krzyżujące różne perspektywy teoretyczne. W tej sytuacji postuluje się, by dbać o warunki skutecznej komunikacji poprzez współpracę w gremiach naukowych i polityczno-oświatowych, kodyfikację wiedzy w publikacjach naukowych, pielęgnację czasopiśmiennictwa.

Dane korespondencyjne autora:

dr hab. Hanna SOLARCZYK-SZWEC

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

hanna.solarczyk@umk.pl

Andrzej BOGAJ

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

O pewnych dysfunkcjach kształcenia zawodowego

About some disfunctions of vocational education

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, społeczeństwo obywatelskie, globalizacja, edukacja obywatelska, wychowanie przez pracę.

Keys words: vocational education, civil society, globalization, civil education, education by work.

Summary

The author focuses the attention on phenomena and processes, dangerous for the process of education of the young generation, that take place at modern school. They are among others: low efficiency towards building the civil society in Poland, degradation of the symbolic culture, self-

¹ M. Friedenthal-Haase M., *Ideen, Personen, Institutionen*, München und Mering 2002, s. 26.

dissemination of the mass culture and marginalization of many social groups and societies. The future of the school and Poland's development depends on the minimization or limitation of the issues mentioned above.

Wstęp

Nie trzeba dziś nikogo przekonywać, iż żyjemy w pośpiechu i często nie zauważamy istotnych a zarazem groźnych zjawisk, które wywołują wiele negatywnych skutków społecznych.

Wśród nich najistotniejsze wydają się: mała skuteczność dążeń do budowy społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, erozja roli obywatela, degradacja kultury symbolicznej, upowszechnianie się wzorów kultury masowej, rozwój szkolnego apartheidu i związanych z nim nierówności edukacyjnych i społecznych, erozja tożsamości jednostek, marginalizacja wielu grup i środowisk społecznych (Por. prace U. Becka, H. Bednarczyka, A. Bogaja, F. Mayora, G. Matthews, W. Osiatyńskiego, D. Pietrzyk-Reeves, R. Putmana, J. Rifkina, A. Sicińskiego, E. Wnuk-Lipińskiego i in.).

Zjawiska te są szczególnie groźne dla procesu wychowania młodego pokolenia dokonującego się we współczesnej szkole – ogólnokształcącej i zawodowej. Ich skutki bowiem będą widoczne dopiero w dłuższej perspektywie czasu, kiedy młodzież trafi na rynek pracy.

W niniejszym szkicu zwracam uwagę na te zjawiska i procesy, bowiem od ich rozwiązania – minimalizacji czy redukcji, zależeć będzie przyszłość naszej szkoły, a także rozwoju Polski.

Tło przemian – od społeczeństwa pracy do społeczeństw ryzyka

Wszelkie przemiany społeczne mają swoje przyczyny, szerzej – swoje tło, obejmujące te procesy i zjawiska natury ogólnej, które zmieniają nie tylko Europę i świat, ale także zmieniają Polskę.

Wśród nich wymienić trzeba przede wszystkim proces odchodzenia od społeczeństwa pracy wg terminologii U. Becka – ku społeczeństwu ryzyka, co związane jest z postępującym **procesem globalizacji**.

Spółczesne społeczeństwo industrialne cechuje przede wszystkim standaryzacja zarówno pracy, zatrudnienia (umowy o pracę, miejsce, czas pracy), jak również innych ważnych dziedzin życia, jak: edukacja, usługi, produkcja itd., a nawet kultura (uniformizacja zachowań, idei, języka, stylów życia).

Ale świat, który znamy, rynek pracy zmienia się w sposób zasadniczy. Jego podstawowe cechy to stres, niepewność zatrudnienia, ambiwalencja owego procesu przemian (np. postęp i pauperyzacja, praca formalna i nieformalna, zatrudnienie i bezrobocie) i destandaryzacja pracy, jej czasu i miejsca. W tej sytuacji widoczne staje się, iż odchodzimy obecnie w polityce społecznej, gospodarce i kulturze od „społeczeństwa pracy” i jego standardów.

Jak twierdzi U. Beck, świat zmierza ku „społeczeństwu ryzyka”. Proces ten charakteryzuje dwojaki podział rynku pracy wzdłuż zestandaryzowanych i odstandaryzowanych norm zatrudnienia siły roboczej (z punktu widzenia czasu, przestrzeni, praw socjalnych). Dokonuje się zatem rozłam między normalnym rynkiem pracy społeczeństwa przemysłowego a zmiennym i pluralistycznym rynkiem pracy w niepełnym wymiarze w przypadku społeczeństwa ryzyka. Towarzyszą mu przemiany w wykorzystaniu istniejącej siły roboczej (zmiana „filozofii zarządzania”, krytyka taylorizmu, restrukturyzacja, zarządzanie jakością, optymalizacja zatrudnienia

(tj. redukcja zatrudnienia), słowem przebudowa dotychczasowego „zakładowego paradygmatu” organizacji pracy, a także przestrzenne i czasowe rozdzielenie pracy i produkcji (Beck U., 2002. s. 213 i nast.).

Owo przekształcenie się społeczeństwa pracy w społeczeństwo ryzyka lub inaczej – społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo wiedzy (społeczeństwo informatyczne) dokonuje się za sprawą procesów **globalizacji** obejmujących wszystkie sfery naszego życia: gospodarkę, kulturę, osobowość wywołując w nich określone skutki.

Zdaniem F. Mayora globalizacja poddaje społeczeństwa przede wszystkim *logice rozpadu*, logice selektywnych doborów, ekskluzywnych przegrupowań, podziałów, dezagregacji i wyłączenia się z dotychczasowych wspólnot. Owa logika przyczynia się – po pierwsze – do szybkiego tempa rozpadu wzorów, systemów wartości, do kwestionowania w wielu sferach życia tradycyjnego dziedzictwa kulturowego. Po drugie, prowadzi do utraty spójności społeczeństwa, więzi społecznych, pracy, rodziny, szkoły, a nawet ojczyzny. Zanikają zatem – jak podkreśla – wartości zaliczane tradycyjnie do sfery *sacrum*. Pogłębiają się również – jego zdaniem – „*choroby duszy*” nawet w najzamożniejszych społeczeństwach i grupach społecznych, a więc: rośnie obojętność i pasywność, powiększa się „pustynia etyczna”, szare sfery stają się rozleglejsze, podobnie jak narastająca gwałtownie przemoc, zaś przyszłość staje się mało czytelna (F. Mayor 2001, s. 13 i nast.).

Z kolei G. Mathews w znanej pracy „Supermarket kultury” (2005) zwraca uwagę na to, iż nasza tożsamość przekształca się w tożsamość konsumenta – z kultury czerpiemy tylko to, co nam się podoba. Szczególnie dotyczy to młodego pokolenia, które coraz wyraźniej – co potwierdzają badania – fascynuje się dobrami materialnymi. Wartością naczelną staje się pomnażanie dóbr, przy tym status obywatela zamieniany jest na status konsumenta (por. A. Potulicka 2005, E. Wnuk-Lipiński 2004). Coraz bardziej widoczne jest, iż współczesny obywatel to przede wszystkim „*homo oeconomicus*”, który w swoim działaniu kieruje głównie racjonalnością rynkową, zyskiem, sfera etyczna jest mniej ważna albo zupełnie nieistotna.

Inne, niezwykle groźne następstwa globalizacji to pogłębiające się drastycznie **nierówności** obejmujące wszystkie sfery naszego życia, prowadzące do wykluczeń i marginalizacji różnych grup, państw i narodów czy regionów świata. Szczególną rolę w nasileniu się wykluczeń społecznych i kulturowych odgrywają głębokie zróżnicowania w świecie w zakresie wyposażenia w nowe technologie informacyjne. Uniemożliwiają lub ograniczają one wielu grupom dostęp do wiedzy, do różnych form kultury, zwiększają rozmiary bezrobocia.

Globalizacja jako swoisty proces makrospołeczny musiała zmienić i zmienia także naturę naszej tożsamości choćby z tego powodu, że dewaluuje tradycyjne ukształtowane wartości, wzory życia, dążenia, a w każdym razie prowadzi do ich relatywizacji.

Dramatyczne przechodzenie współczesnego świata od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego dokonuje się zatem w klimacie ścierania się różnych wizji przyrody i historii, różnych systemów wartości, różnych koncepcji człowieka, wreszcie w klimacie niepokoju i troski o przyszłość świata.

W takim klimacie wszyscy zwracają się ku edukacji, która podlegając oczywiście procesom globalizacji, może i powinna odegrać szczególną rolę w zapobieganiu i minimalizacji negatywnych skutków globalizacji i wzmacnianiu tych elementów, które prowadzą do postępu i rozwoju współczesnego świata. Globalizacja bowiem kształtuje nie tylko ekonomiczne i gospodarcze oblicze, ale także nasze więzi społeczne, standardy kulturowe, postawy i style życia.

Spółczesność obywatelska jako priorytet polityki społecznej

Chętnie podkreślamy dziś – zarówno w dyskusjach społecznych jak też politycznych – iż budujemy (utrwalamy) społeczeństwo obywatelskie. Choć jego idea sięga starożytności (Arystoteles, Cicero), to na przestrzeni dziejów nie było ono jednakowo rozumiane zarówno w nauce, jak i praktyce. Wśród różnych jego odmian dominują najczęściej dwie wizje: model republikański (wywodzący się od Arystotelesa) i liberalny – rozwijany w Europie i Stanach Zjednoczonych od XVIII wieku.

Podstawową kategorią w obu modelach jest „**obywatelskość**” jednak odmiennie rozumiana: w modelu republikańskim – jako swego rodzaju postawa wobec interesów wspólnoty, w tradycji liberalnej zaś ogranicza się do określonych uprawnień i obowiązków jednostki.

Jaki model społeczeństwa obywatelskiego powinniśmy wdrażać dziś? Na pewno taki, w którym istnieje określony i akceptowany **etos obywatelstwa** i cnót obywatelskich, jego członkowie zaś postrzegają je jako **wspólnotę obywatelską**, opartą na demokracji partycypacyjnej, posiadają i uznają koncepcję **dobra wspólnego**, rozdział od państwa, szanują prawa i autonomię jednostek, przyznają jednostkom swobodny wybór form działalności społecznej, gospodarczej, politycznej (D. Pietrzyk-Reeves, 2004, s. 313).

Robert D. Putnam – profesor nauk politycznych w Uniwersytecie Harvarda – sądzi, iż dzisiejsze społeczeństwo obywatelskie to takie, w którym istnieją aktywni, myślący o interesach społeczności obywatele, zależności polityczne oparte na zasadach równości i stosunki polityczne polegające na zaufaniu i współpracy (Putnam 1995, s. 31).

Czy w Polsce realizujemy taką wizję społeczeństwa?

Stworzone po 1990 roku podstawy społeczeństwa obywatelskiego w Polsce okazały się niestety nietrwałe, nie w pełni odpowiadające wizji takiego społeczeństwa. Według ocen ekspertów przede wszystkim dlatego, iż było ono zorganizowane w opozycji wobec państwa, najczęściej – jak twierdzi W. Osiatyński – wokół idei i wartości, a nie interesów społecznych czy gospodarczych. Powstające zaś „laminowo” partie polityczne skupiały się wokół swoich przywódców – często wokół ich ambicji, dążeń i celów, na ogół rozbieżnych, co uniemożliwiało zarówno określenie koncepcji wspólnego dobra, a także mechanizmów wdrażania idei społeczeństwa obywatelskiego. Dodatkowym czynnikiem zakłócającym ów proces były kontakty i powiązania towarzysko-biznesowe przywódców z ludźmi dawnego układu społecznego (por. prace D. Pietrzyk-Reeves, W. Osiatyńskiego, A. Sicińskiego, E. Wnuk-Lipińskiego).

Edukacja obywatelska – zaniedbany obszar wychowania

Spory o istotę współczesnego społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, a także – wspomniane uprzednio – porażki w jego budowaniu przenoszą się, jak można sądzić, na edukację obywatelską.

Jeśli przyjąć, iż cechy konstytutywne społeczeństwa obywatelskiego to: „**obywatelskość**”, „**etos obywatelstwa**”, „**wspólnota**”, „**dobro wspólne**”, łatwo zauważyć, iż istotą edukacji obywatelskiej, a równocześnie zadaniem społeczeństwa obywatelskiego jest – jak twierdzi R. Dahrendorf – budowanie więzi, które będą wystarczająco silne, by tworzyć „dom”, a zarazem zachowują tyle cech prywatności, że nie staną na przeszkodzie funkcjonowaniu demokracji politycznej i gospodarki rynkowej (R. Dahrendorf 1996, s. 12).

Ów „dom” jest przy tym rozumiany za V. Havlem dość szeroko: a) jako różne struktury publiczne, które stwarzają szanse działania na rzecz dobra wspólnego – gminy, przedsiębiorstwa, szkoły, stowarzyszenia, partie polityczne, Kościoły, b) język narodowy i przynależność państwowa, c) europejskość, d) cywilizacja, e) świat (tamże).

Biorąc powyższe pod uwagę, można przyjąć, iż celem naczelnym edukacji obywatelskiej musi być rozwijanie **obywatelstwa** o charakterze czynnym, a więc skierowanym głównie na wpajanie demokratycznych wartości, na kształtowanie postaw społecznych, obywatelskich, patriotycznych, przede wszystkim na dialog, dyskurs, które wyzwalają emocje, przeżycia, które rozwijają i wzbogacają duchowo.

Istotne jest przy tym to, by **wartości**, które leżą u podstaw edukacji obywatelskiej, były internalizowane przez młodzież jako **własne**, a więc by były wynikiem **świadomego i swobodnego wyboru**, a nie były narzucone. Wśród nich szczególne miejsce zajmować muszą takie wartości, jak: wolność (myśli, słowa, działania), poznawanie praw własnych i praw innych jednostek, szacunek dla prawa, równość szans, odpowiedzialność, dobro wspólne, tożsamość jednostkowa i narodowa, demokracja uczestnicząca, które powinny „być widoczne” w praktyce wzajemnego odnoszenia się i działania obywateli, a także współtworzyć ich **etykę powinności i świadomość obywatelską**.

Wymienione cele i zadania edukacji obywatelskiej powinna realizować przede wszystkim szkoła. Dokonuje się to w ramach różnych przedmiotów na różnym poziomie kształcenia (historia i społeczeństwo, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, tzw. ścieżki edukacyjne, wychowanie do życia w społeczeństwie, edukacja regionalna, kultura polska na tle kultury śródziemnomorskiej).

Analiza podstaw programowych prowadzi jednak do wniosku, iż żaden z zakładanych efektów edukacji obywatelskiej nie odnosi się do postaw, a tylko do wiedzy i umiejętności.

Efekty tak pojmowanej edukacji obywatelskiej świadczą – po pierwsze – o niezrozumieniu jej istoty i charakteru, po drugie – znajdują odbicie w społecznym wizerunku szkoły.

Badania przeprowadzone przez CBOS na reprezentatywnej próbie dorosłych mieszkańców Polski w maju 2007 r. dowodzą, iż wśród wszystkich funkcji polskiej szkoły najbardziej krytycznie i najniżej oceniana jest funkcja społeczna, a w jej obrębie przygotowanie młodego pokolenia do **współtworzenia społeczeństwa obywatelskiego**. Aktywny udział w życiu społeczności lokalnych pozytywnie oceniło jedynie 38% badanych (36% ocen było negatywnych), natomiast negatywne oceny przeważają w tak istotnych kwestiach, jak: przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju (36% ocen pozytywnych i 39% ocen negatywnych), przygotowanie do życia rodzinnego (odpowiednio: 36% i 42%), radzenie sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (38% i 46%). Ponad dwie piąte badanych sądzi więc, iż polskie szkoły nie wywiązują się z tych zadań (CBOS, czerwiec 2007).

Skutki społeczne zaniedbań – zagrożenia młodzieży

Owe skutki inicjuje i pogłębia przede wszystkim szkoła, która od czasów Arystotelesa powinna być instytucją działającą na rzecz **wspólnego dobra**, w której funkcjonuje wszechstronny rozwój jej członków.

Zwracano na to szczególną uwagę w okresie II Rzeczypospolitej. L. Krzywicki uważał, że szkoła to instytucja wszechstronnych obowiązków obywatelskich i zajęć praktycznych,

a J. Chałasiński podkreślał, iż podstawowym zadaniem szkoły jest funkcjonowanie wzorów i norm szerszego kręgu społecznego, czyli przekształcania uczniów w jednostki społeczne. Tezę tę podnosił także W. Gottlieb, według którego misją szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia na pełnych członków społeczeństwa, urabianie na wzór ustalonego w każdej grupie społecznej typu, zaszczepianie w nich kultury, tradycji oraz wszelkich wartości, jakie praca poprzednich jednostek wytworzyła (W. Gottlieb 1938, s. 3).

Najpełniej zaś funkcję szkoły określił W. Radwan (1925), według którego polega ona na przygotowaniu młodzieży do porozumiewania się w sprawach najważniejszych, a więc dotyczących celu, sensu, sposobu życia jednostek oraz sposobu organizowania kontaktów społecznych. Chodzi o wspólny w nich język pojęć, o wytworzenie poczucia **wspólnego posiadania** (podkreślenie A. B.) i użytkowania dorobku kulturowego oraz współdziałania w tworzeniu kultury, o jedność kulturową w narodzie, a w sprawach najbardziej istotnych – wśród narodów świata.

Zarówno w tych opiniach, jak też cytowanych uprzednio stanowiskach V. Havla, R. Dahrendorfa, czy R. Putnama łatwo dostrzec, iż we współczesnym wychowaniu, a szczególnie w edukacji obywatelskiej młodego pokolenia chodzi przede wszystkim o kształtowanie jego **kultury obywatelskiej**.

Zdaniem A. Sicińskiego (1996) składają się na nią: określone zbiory wartości, przekonań, wzorców zachowań niezbędnych dla działania społeczeństwa obywatelskiego. Ważne są zatem: gotowość i umiejętność współpracy z innymi, respekt dla prawa, szacunek dla pracy, a także świadomość uczestnictwa w społeczeństwie i wynikające stąd ponoszenie odpowiedzialności, uznanie i wypełnianie obowiązków wobec państwa, społeczeństwa oraz jego członków.

Dostępne wyniki badań, także dotyczących funkcji współczesnej szkoły, które były cytowane uprzednio – wskazują, iż mamy obecnie do czynienia z narastającą falą prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych młodzieży z fascynującą zasadą „mieć”, utratą uczuć wyższych, utratą wrażliwości moralnej, „wypieraniem” ze szkoły – głównie ze szkoły zawodowej, kultury książki, kultury literackiej i estetycznej, wreszcie z nazbyt powolnym odradzaniem się w społeczeństwie polskim – **etosu pracy** i wartości z nim związanych: odpowiedzialności, samodzielności, rzetelności, innowacyjności (por. A. Bogaj 2006).

Nie trzeba przekonywać, iż są to niezwykle groźne zjawiska ze społecznego punktu widzenia, którym szkoła nie potrafi – niestety – skutecznie przeciwstawić się. Są to właśnie zaniebane obszary wychowania.

Należy do nich zaliczyć także uzależnienia młodzieży od substancji psychoaktywnych, (piwa, wina, wódki i innych mocnych alkoholi oraz narkotyków).

Badania CBOS (2008) przeprowadzone na zlecenie krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii wykazały, iż sytuacja w tym zakresie jest wysoce niepokojąca.

W latach 1992–2008 szczególnie drastycznie wzrosło spożycie piwa – z 49% (1992) do 75% w 2008 roku. Niepokojący jest też wzrost spożycia alkoholi mocnych (wódka i inne). O ile w 1992 roku odnotowano, iż miało z nimi kontakt 30% młodzieży, o tyle w 2008 roku – aż 54% badanych.

W latach 1992–2008 wzrosła także liczba uczniów deklarujących zażywanie narkotyków: z 5% w 1992 roku do około 15% w 2008 r. (najwyższy zaś poziom zachowań narkotycznych młodzieży odnotowano w 2003 r. – 24%). Trzeba przy tym podkreślić, iż do użycia narkotyków (a więc choć raz) – szczególnie haszyszsu i marihuany – przyznało się w 2008 r. aż 30,5% bada-

nych, w ciągu zaś ostatnich 12 miesięcy przed badaniem – 16,4% młodzieży, natomiast w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem – 7,4% osób (CBOS, styczeń 2009).

Poziom spożycia wymienionych środków psychoaktywnych zależy – w mniejszym lub większym stopniu – od płci, rodzaju szkoły, zmiennych położenia społecznego, środowiska zamieszkania, osiągnięć szkolnych badanej młodzieży, wreszcie od poziomu jej religijności.

Łatwo spostrzec, iż owe patologiczne zjawiska mają swe źródło w różnych zaniedbaniach wychowawczych współczesnej szkoły – omówionych wcześniej – ale także w błędach polityki społecznej państwa.

Zakończenie

Zasygnalizowane dysfunkcje szkoły i ich skutki społeczne dają podstawy do wielu wniosków szczególnie pod adresem szkoły zawodowej, która jakoś nie docenia tego, iż przyszły pracownik to także obywatel, który powinien działać na rzecz „wspólnego dobra”, a także współtworzyć społeczeństwo obywatelskie i dbać o jego etos, posiadać świadomość obywatelską.

Wydaje się, iż dla poprawy obecnej sytuacji musimy zwrócić znacznie większą uwagę na:

- odbudowę etosu pracy, przywrócenie jej antropologicznego sensu,
- przygotowanie młodzieży do życia bez zatrudnienia, co dzieje się dziś, gdy wielu młodych ludzi szuka stałej pracy,
- wychowanie przez pracę, które jest bez wątpienia zaniedbanym obszarem wychowania.

Trzeba powrócić do słynnych postulatów tej miary uczonych co: J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, J. Dewey, H. Rawid, G. Kerschensteiner i in.

Bibliografia

1. Beck U. (2002): *Spółeczeństwo ryzyka*. PWN, Warszawa
2. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T. (2005): *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*. ITeE, Radom.
3. Bogaj A (2006): *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*. W: Bogaj A., Kwiatkowski S.M (red.): *Szkoła a rynek pracy*. PWN, Warszawa.
4. Bogaj A. (2008): *Edukacja obywatelska i europejska – zaniedbane obszary wychowania*. W: Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*. Wyd. A. Marszałek, Toruń.
5. Dahrendorf R. (1996): *Wolność a więzi społeczne*. W: *Spółeczeństwo liberalne. Rozmowy w Castelgandolfo*. Fundacja im. S. Batorego, Kraków-Warszawa.
6. Gottlieb W. (1938): *Organizacja szkolnictwa*. W: S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*. NK ZNP, Warszawa.
7. Kargulowa A., Kwiatkowski S. M., Szkudlarek T. (red.) (2005): *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Wyd. „Impuls”, Kraków.
8. Mathews G. (2005): *Supermarket kultury*. PIW, Warszawa.
9. Mayor F (2001): *Świat przyszłości*. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
10. Osiatyński W. (1996): *Wzlot i upadek społeczeństwa obywatelskiego*. „Wiedza i Życie” nr 9 oraz nr 10.
11. Pietrzyk-Reeves D. (2002): *Idea społeczeństwa obywatelskiego*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

12. Potulicka E. (2005): *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji*. W: A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Wyd. „Impuls”, Kraków.
13. Putman R. (1995): *Demokracja w działaniu*. Fundacja im. S. Batorego, Kraków – Warszawa.
14. Rifkin J. (2003): *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*. Wrocław.
15. Siciński A. (1996): *O idei społeczeństwa obywatelskiego*. „Wiedza i Życie” nr 6.
16. *Spółeczny wizerunek szkoły*. Komunikat CBOS, czerwiec 2007.
17. Szkudlarek T. (2005): „*Koniec pracy*” czy *koniec zatrudnienia?* *Edukacja wobec presji światowego rynku*. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Wyd. „Impuls”, Kraków.
18. Wnuk-Lipiński E. (2004): *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Warszawa.
19. Wnuk-Lipiński E. (2005): *Socjologia życia publicznego*. Scholar, Warszawa.

Dane korespondencyjne autora:

prof. dr hab. Andrzej BOGAJ

Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa

ul. Górczewska

Peter DEHNBOSTEL

Modele nauki w procesie pracy (cz. II)

Models of education in the process of work (Part II)

Słowa kluczowe: modele nauki, kształcenie w procesie pracy, teoria pracy, pedagogika pracy.

Key words: models of education, education at work, work theory, pedagogy of work.

Summary

Learning at work, especially during modern work processes, was considered so far with paying special attention to work in a plant and changing learning conditions. There is a need for introduction

and development of theoretical studies and conceptions to enable the systematization of knowledge (theoretical and practical) on the educational processes at work and obtain the basis for competences' development.

W badaniach nad kształceniem zawodowym i dyscyplinach pokrewnych nie są prowadzone analizy modeli nauki w pracy i poprzez pracę. W przeszłości podejmowano próby działania w tym celu (m.in. Münch 1990, s. 150 nn.; Drexel/Welskopf 1994, s. 303 nn.; Georg 1996, s. 650 nn.), nie prowadziły one jednak do stworzenia trwałego modelu lub typologii. Jednolita typologia nie może zaistnieć, ponieważ stworzone prototypy modeli i typologii poddane różnym kryteriom i ocenom naukowo-metodologicznym wypadają różnie z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych. Tego rodzaju modele są jednak nieodzowne dla wzajemnego zrozumienia pomiędzy dyscyplinami, a jeszcze bardziej dla porównania i skonfrontowania z różnymi koncepcjami i formami łączenia pracy i nauki.

Istnieją różne modele rozwoju kompetencji i nauki odnoszącej się do pracy, od bezpośredniej nauki podczas pracy aż do nauki poprzez symulację. Zasadniczo przez pojęcie „nauka odnosząca się do pracy” należy rozumieć zakładowe i pozazakładowe (w tym szkolne) koncepcje, formy uczenia się i środki, które w swoich procesach i treściach uczenia się nawiązują lub bazują na pracy i procedurach wykonywanych podczas pracy. Nauka odbywająca się w i poprzez pracę obejmuje szerokie spektrum bardziej szczegółowej orientacji i zrozumienia. Wyraża się to już w samych pojęciach podrzędnych, takich jak nauka w miejscu pracy, nauka poprzez pracę, nauka zintegrowana z pracą, nauka ukierunkowana na procesy pracy, nauka bliska miejscu pracy i zdecentralizowana nauka. Stosownie do tej różnorodności, nauka odnosząca się do pracy kształtuje się również różnorodnie. Biorąc pod uwagę aspekt naukowo-organizacyjny stosunku miejsca nauki i pracy okazało się uzasadnione (z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia) rozróżnienie trzech wariantów nauki odnoszącej się do pracy (Dehnbostel 1992, s. 12 n.; tenże 2001a, s. 55 nn.):

- W przypadku nauki połączonej z pracą miejsce pracy i nauki są tożsame. Nauka odbywa się w miejscu pracy lub w trakcie procesu wykonywania pracy. Przykładem jest trening w trakcie pracy.
- W przypadku nauki nawiązującej do pracy miejsce nauki i rzeczywiste miejsce pracy są rozdzielone, jednakże istnieje między nimi bezpośrednie połączenie przestrzenne i organizacyjne, np. kręgi jakości i miejsca nauki.
- Nauka ukierunkowana na pracę odbywa się w scentralizowanych ośrodkach szkoleniowych (centrach edukacyjnych, szkołach kształcenia zawodowego). Przeprowadza się tam prace ćwiczeniowe w otoczeniu, które w możliwie jak największym stopniu jest przybliżone do rzeczywistego środowiska pracy. Za przykład mogą posłużyć tutaj firmy symulacyjne.

A zatem nauka odnosząca się do pracy może zostać zdefiniowana w następujący sposób: *Nauka odnosząca się do pracy określa procesy uczenia się, które nawiązują do pracy i procesów wykonywania pracy. Pojęcie jest szerokie semantycznie i zawiera wiele podporządkowanych pojęć, jak nauka ukierunkowana na proces wykonywania pracy lub nauka bliska miejscu pracy. Aby bliżej scharakteryzować stosunek miejsca pracy i nauki, rozróżnia się w przypadku nauki odnoszącej się do pracy naukę połączoną z pracą, naukę nawiązującą do pracy i naukę ukierunkowaną na pracę.*

Jeżeli naukę odnoszącą się do pracy rozpatruje się z organizacyjnego i dydaktyczno-metodycznego punktu widzenia, można wówczas wyodrębnić pięć modeli z przypisanymi koncepcjami i formami nauki.

Tabela 1. Modele nauki odnoszącej się do pracy

Modele nauki odnoszącej się do pracy	Koncepcje i formy nauki
(1) Nauka poprzez działanie w pracy, w rzeczywistym procesie pracy (nauka związana z pracą)	Tradycyjne nauczanie przy stanowisku pracy; zdobywanie kwalifikacji poprzez dopasowanie; nauka w pracy; wspólnota praktyków
(2) Nauka poprzez instrukcję, systematyczne instruowanie w miejscu pracy (nauka związana z pracą)	Formy polegające na instruowaniu; formy nauczania umiejętności; staże poznawcze
(3) Nauka przez zintegrowanie formalnego i nieformalnego uczenia się (nauka związana z pracą i nawiązująca do pracy)	Kręgi jakości; miejsca nauki; wyspy nauki; zadania dotyczące pracy i nauki; strukturalne uczenie się na temat pracy
(4) Nauka poprzez hospitację oraz rozpoznanie (nauka nawiązująca do pracy oraz powiązana z pracą)	Praktyki w zakładach; miejsca przeniesienia i rotacji w zakładach; badania porównawcze
(5) Nauka przez symulację procesów pracy (nauka ukierunkowana na pracę)	Szkoły produkcyjne; biuro nauki; prace ukierunkowane na naukę w centrach edukacyjnych

(1) Nauka poprzez działanie w pracy (w rzeczywistym procesie pracy)

Nauka poprzez działanie w pracy jest, jak do tej pory, najbardziej rozpowszechnioną formą zdobywania kwalifikacji zawodowych. Jest to rodzaj uczenia się, który łączy w sobie w różnym stopniu (w idealnym przypadku) kognitywne, afektywne i psychomotoryczne płaszczyzny. Warunki i ukierunkowanie uczenia się poprzez pracę są w dużej mierze zależne od realiów historycznych, kulturowych i specyficznych dla danej branży. Już w tradycyjnym nauczaniu przy stanowisku pracy uczono się przez imitację i naśladowanie. Ten rodzaj uczenia się w wielu punktach pokrywa się z nauką w społeczności działającej praktycznie („wspólnota praktyków”). „Koncepcja wspólnoty praktyków”, która ma swój początek w badaniach etnograficznych (Lave 1993; Wenger/Snyder 2000), opisuje sytuacyjną naukę przez działanie i codzienne czynności we wspólnocie osób. Poprzez takie uczenie się przekazywane są nie tylko wiedza i umiejętności, lecz także przyzwyczajenia, postawy i wartości. Punkt wyjścia stanowi teza, że wyuczona i przyswojona wiedza nie może zostać oddzielona od swojej genezy i od swojego otoczenia sytuacyjnego. Aktualnie nauka poprzez działanie w zakładzie pracy w procesie pracy realizowana jest różnymi metodami zdobywania kwalifikacji, przede wszystkim przez uczenie się nieformalne.

(2) Nauka poprzez instrukcję i systematyczne instruowanie w miejscu pracy

W zakładowym kształceniu systematyczne instruowanie ma miejsce przede wszystkim w fazie przystosowywania i w fazie zdobywania kwalifikacji. W kształceniu dualnym nie odpowiadają one wprawdzie zasadom nowoczesnych metod samodzielnie sterowanego uczenia się, ale w ramach założonego pluralizmu metodologicznego mają swoją ważną pozycję. Kluczowa rola przy instruowaniu i formułowaniu wskazówek przypada mistrzowi, czeladnikowi i personelowi kształcącemu. Wybierają zadania dotyczące pracy, instruują uczniów, kontrolują

postępy pracy i oceniają jej wyniki. Instruowanie odbywa się często poprzez metodę czterech stopni, tzn. poprzez przygotowanie, czynności wstępne, naśladowanie i ćwiczenie. Ta i podobne tradycyjne metody nauczania w miejscu pracy, jak analityczne instruowanie pracy i instruowanie regulujące działanie, mogą jedynie w ograniczonym stopniu przyczynić się do zrealizowania wyżej objaśnionych celów rozwoju kompetencji i umiejętności refleksyjnego działania, ponieważ nie mogą sprostać kryteriom komplementarności i samodzielności sterowania. To ograniczenie dotyczy również aktualnych założeń instrukcyjno-psychologicznych, na przykład wielokrotnie przyjmowanego założenia „praktyki poznawczej” (Collins i in. 1989), w którym chodzi zasadniczo o przeniesienie podstawowych elementów tradycyjnej nauki rzemiosła, głównie stosunku pomiędzy mistrzem a czeladnikiem, na przyswajanie kompetencji określonych kognitywnie.

(3) Nauka przez zintegrowanie uczenia się formalnego i nieformalnego

Jest to forma nauki poprzez zintegrowanie kształcenia nieformalnego i formalnego z nowymi formami nauki, jak np. nauka w kręgach jakości. W kształceniu i doksztalcaniu zawodowym zyskały one na aktualności, ale można je spotkać przede wszystkim w dużych i średnich przedsiębiorstwach. Systematyczne procesy planowania i nauki w bezpośrednich procesach pracy odbywają się także w koncepcji strukturalnej nauki w trakcie pracy („strukturalne uczenie się na temat pracy”) (Jacobs 1999). Strukturalna nauka podczas pracy, która pojawiła się w latach 80. i która wywodzi się od tradycyjnych metod treningowych, jest wspierana dziś odpowiednimi materiałami i wyposażeniem.

(4) Nauka poprzez hospitację oraz rozpoznanie

Praktyki zawodowe reprezentują odnoszącą się do pracy koncepcję nauki, podczas której doświadczenia w trakcie pracy i doświadczenia zakładowe połączone zostają w szkolne. Podczas gdy praktykanci szczególnie ze szkół zawodowych i uczelni wyższych powinni otrzymać wgląd w świat pracy (aby zdobyć rzeczywiste doświadczenia i pogłębić wiedzę teoretyczną), osoby kształcące i doksztalcające się koncentrują się na obszarach, których nie ma w ich własnym przedsiębiorstwie. W ramach stowarzyszeń kwalifikacyjnych i sieci kształcenia zawodowego praktykuje się obok celowego rozpoznania także formy rotacji, które służą przyswojeniu kwalifikacji specyficznych dla miejsca pracy lub zawodu. Coraz częściej przeprowadza się także rozpoznanie w ramach badań porównawczych. Szczególna rola przypisana zostaje także porównywaniu metod, usług i procesów organizacyjnych. Te założenia i koncepcje są wyrazem zorganizowanych, formalnych instrumentów, które wyraźnie łączą naukę nieformalną nauką przez doświadczenie bez potrzeby jej formalizowania.

(5) Nauka przez symulację procesów pracy

Nauka odnosząca się do pracy poprzez symulowane procesy pracy odbywa się w szkołach oraz w wewnątrzzakładowych, międzyzakładowych i pozazakładowych centrach edukacyjnych. Znane koncepcje i formy nauki to szkoły produkcyjne, toki nauczania, firmy symulacyjne. Symulacje nie umożliwiają wprowadzić prawdziwej nauki przez doświadczenie, lecz przestrzenne i ekonomiczne kryteria przybliżenia rzeczywistości organizacji pracy mają duży wpływ. Symu-

lacja procesów pracy ukierunkowana jest na możliwie jak najbardziej przybliżone do rzeczywistości sytuacje uczenia się, które umożliwiają przyswojenie kompleksowych kwalifikacji i doświadczeń oraz ich refleksję. Faktu, że symulacje w edukacji zawodowej bardziej zyskują niż tracą na znaczeniu, nie należy traktować jako paradoksu, biorąc pod uwagę renesans nauki podczas pracy. Można to zjawisko przypisać wzrastającej złożoności wielu procesów wykonywania pracy i usług, co wskazuje na równoległość czynności odbywających się z pozoru w innym czasie.

Podsumowanie

Metody i koncepcje nauki odnoszącej się do pracy będą być może ulegały dalszemu różnicowaniu. Jak daleko nauka podczas pracy zastąpi i uzupełni tradycyjnie zorganizowaną naukę jest obecnie trudne do zdiagnozowania. Należy jednak założyć, że przyswajanie szerokoprofilowych kompetencji zawodowych można realizować jedynie w warunkach rzeczywistych i **decydujące znaczenie będzie miało kształcenie nieformalne.**

Bibliografia

1. Wenger E., Snyder W.M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier. In: Harvard Business Review, No. 1, 2000.
2. Lave J. (1993): Situated learning in communities of practice. In: Resnick, L.B. (ed.): Perspectives on socially shared cognition. Washington DC, s. 63–82.
3. Dehnbostel, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hg.), a.a.O., s. 9–24.
4. Münch, J. (1990): Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlaffke, W./Weiss, R. (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln, s. 141–176.
5. Georg, W. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Dederling, H. (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, s. 637–659.
6. Jacobs, R. (1999): Structured On-the-job Training in the U.S. In: Dehnbostel, P./Markert, W. / Novak H. (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, s. 281–294.

Na podstawie książki:

Peter Dehnbostel: *Lernen im Prozess der Arbeit*. Munster: Waxmann, 2007 (za zgodą autora)

Tłumaczenie i opracowanie
Anna Falkiewicz, Jolanta Religa

Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym

Vocational education in Gdansk region in interwar period

Słowa kluczowe: szkoła zawodowa, kształcenie pracowników, szkoła dokształcająca zawodowa, gimnazjum zawodowe, liceum zawodowe, szkoła mistrzów i nadzorców, ustrój szkolny.

Key words: vocational school, workers' education, vocational training school, vocational gymnasium, vocational secondary school, school of masters and supervisors, school system.

Summary

The author presents the organization and development of the vocational education in Poland during the interwar period in the Gdansk region. The author found that the network of those schools was not developed all over the country. The article emphasizes that the significant achievement of the vocational education in Gdansk and Gdynia was the economical development of those cities, region, maritime economy and finally the whole country.

Wprowadzenie

Pomorze Gdańskie w historii Polski odegrało ważną rolę w dziedzinie gospodarczej, politycznej i społecznej oraz w rozwoju oświaty i kultury, w tym szkolnictwa zawodowego. W przeszłości teren ten poddawany był wpływom polskim i krzyżackim, niemieckim i szwedzkim. Jak zatem w okresie międzywojennym, przy antypolskiej polityce Niemiec, rozwinięto w regionie gdańskim sieć szkół zawodowych. Odpowiedź na pytanie stanowi treść artykułu.

Tło historyczne rozwoju szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim

W pierwszym okresie dziejów Pomorze Gdańskie było stosunkowo silnie związane politycznie i gospodarczo z Polską piastowską. Usamodzielnienie się ziemi gdańskiej nastąpiło w latach 1227–1231, a jej pierwszym niezależnym władcą był Świętopełk. Jego następca – Mszczuj II – w wyniku zagrożenia ze strony zakonu krzyżackiego przekazał w 1282 r. swoje ziemie księciu wielkopolskiemu Przemysławowi II. Po jego śmierci Pomorze Gdańskie przeszło pod panowanie Władysława Łokietka.

Od 1308 roku Pomorze Gdańskie ponad półtora wieku było pod panowaniem zakonu krzyżackiego. Brak gospodarczego i politycznego związku tych ziem z Polską odbił się niekorzystnie na rozwoju Pomorza, a szczególnie Gdańska, który gwałtownie ubożał. Dopiero pokój

toruński, zawarty w 1466 roku (po wojnie trzydziestoletniej) między Polską a Zakonem, umożliwił przywrócenie na ponad 300 lat ziemię gdańską państwu polskiemu. Był to okres rozkwitu Gdańska, który stał się pośrednikiem w handlu z państwami zachodnimi¹.

Od 1772 roku mieszkańcy ziemi gdańskiej, na mocy traktatów porozbiorczych, znaleźli się w granicach militarystycznych Prus, a od 1871 roku włączeni zostali do Cesarstwa Niemieckiego. Władze niemieckie, podobnie jak pozostałe państwa zaborcze, starały się systematycznie eliminować kulturę polską. Na terenie Pomorza wyrazem tego była prowadzona polityka „kulturkampfu”, zmierzająca do zgermanizowania ludności polskiej oraz wyparcie jej z tych terenów. W obronie języka ojczystego dużą rolę odegrała polska prasa. Na przykład pelpliński „Pielgrzym” oraz starogrodzka „Nasza Gazeta” występowały w obronie praw ludności do swojej ojczyzny². W Gdańsku polskie tradycje podtrzymywała „Gazeta Gdańska”³.

Losy mieszkańców Pomorza zmienił traktat wersalski, podpisany 28 czerwca 1919 roku po klęsce, jaką Niemcy poniosły w pierwszej wojnie światowej. Z Gdańska, Sopotu i terenów leżących w delcie Wisły utworzono Wolne Miasto Gdańsk, które powołano do życia celem zabezpieczenia Polsce dostępu do morza⁴. Zachodnie obszary znalazły się w granicach Niemiec, a wschodnie – z Warmią, Malborkiem i Elblągiem – przyłączono do niemieckich Prus Wschodnich.

Niestety w wyniku nacisku politycznego ze strony Niemców na władze gdańskie wpływy Polski ulegały stopniowemu ograniczeniu. Równocześnie z tymi naciskami politycznymi w Gdańsku rozwijał się w Niemczech ruch rewizjonistyczny na rzecz aneksji ziem polskich. Świadczy o tym propozycja zmiany granic wschodnich, odzyskanie Gdańska i utworzenie tzw. „korytarza”⁵. Represje wobec ludności polskiej nasiliły się po wybuchu II wojny światowej. Przejawiało się to w realizacji polityki hitlerowskiej określonej w trzech dokumentach pod tytułem: – traktowanie ludności byłych obszarów polskich z punktu widzenia polityki rasowej; kilka myśli o traktowaniu obcoplemiennych na Wschodzie; centralny plan wschodni⁶. Od początku okupacji rozwijał się na Pomorzu Gdańskim konspiracyjny ruch oporu⁷. Dopiero styczniowa ofensywa radzieckich sił zbrojnych i I Armii Wojska Polskiego przyniosła ziemi gdańskiej wolność. W wyniku dwóch strategicznych operacji: wschodnio-pruskiej i pomorskiej wybrzeże gdańskie zostało wyzwolone. Pierwsza trwała od 12 stycznia do 26 kwietnia, druga rozpoczęła się 10 lutego i zakończyła w pierwszych dniach kwietnia, chociaż walki lokalne w rejonie ujścia Wisły i na Półwyspie Helskim trwały do 9 maja 1945 roku⁸. Po odzyskaniu niepodległości dokonany został podział administracyjny kraju, w wyniku którego powołano dekretem z dnia 30 marca 1945 roku województwo gdańskie.

Po pierwszej wojnie światowej, w wyniku podziału politycznego, na Pomorzu Gdańskim nastąpił bardzo zróżnicowany rozwój ekonomiczny na terenach należących do Polski, Niemiec

¹ J. Małecki: Przyczynek do dziejów handlu Gdańska w drugiej połowie XVI wieku. Studia Gdańsko-Pomorskie, Gdańsk 1964, s. 32.

² J. Milewski: Dzieje Starogardu Gdańskiego. Gdynia 1959, s. 158.

³ M. Pelczar: Polski Gdańsk. Gdańsk 1947, s. 120.

⁴ R. Bierzanek: Państwo polskie w politycznych koncepcjach mocarstw zachodnich 1917–1919. Warszawa 1964, s. 129.

⁵ L. Sławomirski: Niektóre aspekty ideowo-polityczne ruchu oporu na Pomorzu Gdańskim. Gdańsk 1963, s. 5.

⁶ L. Sławomirski: op. cit., s. 9–10.

⁷ Op. cit., s. 14.

⁸ E. Kosiarz: Wyzwolenie ziemi gdańskiej w 1945 roku. Gdańsk 1965, s. 23–70.

i Wolnego Miasta Gdańska. Gospodarczo zaniedbane były ziemie należące do Polski (z wyjątkiem Gdyni). Na przykład w powiecie starogardzkim istniały tylko niewielkie zakłady pracy. Największe z nich to fabryka maszyn rolniczych (zatrudniająca około 200 robotników), wytwórnia baterii i anodówek (zatrudniająca około 300 robotników), fabryka wyrobów tytoniowych, zakłady przemysłu spirytusowego, dwie fabryki obuwia, huta szkła, tartak parowy, zakłady młynarskie⁹.

Natomiast na terenie powiatu kartuskiego w tym okresie nie wybudowano ani jednego zakładu przemysłowego. Najbardziej przemysł rozwinął się w Gdyni, który związany był z rozwojem portu i podporządkowany jego interesom. Zbudowano w tym okresie porty: handlowy i wojenny, Stocznnię Marynarki Wojennej, Stocznnię Gdyńską, Stocznnię Rybacką oraz szereg mniejszych zakładów przemysłowych¹⁰.

Na terenie Wolnego Miasta Gdańska do ważniejszych gałęzi przemysłu należał przemysł metalowy. W jego rozwoju ważną rolę odegrały stocznie budujące statki morskie i rzeczne.

Oprócz przemysłu metalowego rozwinął się przemysł spożywczy, przetwórstwo rybne, produkcja olejów, margaryny, nawozów sztucznych oraz przemysł mięsny i konserwowy¹¹.

Na ziemiach, które w okresie międzywojennym należały do Niemiec, były w zasadzie dwa ośrodki przemysłowe. Najbardziej uprzemysłowionym był Elbląg, w którym pozostało jeszcze z czasów zaborów szereg przedsiębiorstw przemysłowych, jak: Zakłady Schickana, Fabryka Maszyn Rolniczych. Drugim mniejszym ośrodkiem przemysłowym był Łębork, a liczba zakładów przemysłowych i zatrudnionych w nich robotników w 1925 roku była następująca: w 12 zakładach materiałów budowlanych zatrudnionych było 319 robotników, w 5 zakładach budowy maszyn zatrudnionych było 116 robotników i w 1 zakładzie odzieżowym zatrudnionych było 40 robotników¹².

W okresie międzywojennym na omawianym obszarze głównym źródłem utrzymania większości mieszkańców (wyłączając zespół miast portowych) było rolnictwo. Najżyźniejsze ziemie znalazły się w obrębie Wolnego Miasta Gdańska – około 164 tys. ha ziemi uprawnej¹³. Na terenie należącym do Polski – w przeciwieństwie do urodzajnych Żuław – gleba była mało wydajna. Podobnie mało urodzajna była ziemia łęborska. Natomiast dobre gleby przypadły Prusom Wschodnim. Kultura rolna była znacznie wyższa na terenach wchodzących w skład Wolnego Miasta Gdańska i Niemiec. Świadczy o tym wydajność podana w kwintalach z ha ziemi uprawnej przy uprawie buraków cukrowych, pszenicy, jęczmienia i owsa, która była znacznie wyższa niż na terenach należących do Polski¹⁴.

Organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego

W dwudziestoleciu międzywojennym można wyodrębnić dwa systemy szkolnictwa zawodowego. Pierwszy trwał do wprowadzenia reformy jędrzejowiczowskiej, drugi do roku 1939.

⁹ J. Milewski: op. cit., s. 158.

¹⁰ D. Steyer: Problemy robotnicze Gdyni 1926–1939. Gdańsk 1959, s. 24; M. Widernik: Główne problemy gospodarczo-społeczne miasta Gdyni w latach 1926–1939. Gdańsk 1970, s. 67.

¹¹ E.H. Kryński: Województwo gdańskie. Gdynia 1961, s. 54–55.

¹² Op. cit., s. 65.

¹³ W. Borowski: Polityka agrarna Wolnego Miasta Gdańska (1918–1938). Rocznik Gdański, tom XXII, Gdańsk 1963, s. 65.

¹⁴ W. Borowski: op. cit., s. 66.

Na omawianym obszarze polskie szkoły zawodowe początkowo były zlokalizowane w Tczewie, Gdańsku i Wejherowie, a od 1932 roku tylko w dwóch ośrodkach: w Gdańsku i Gdyni. Natomiast na ziemiach należących wówczas do Niemiec nie dopuszczono do utworzenia ani jednej polskiej szkoły zawodowej.

Na początku pierwszego okresu przystąpiono do tworzenia od podstaw szkolnictwa zawodowego, opierając się na funduszach państwowych, samorządowych, organizacji gospodarczych i instytucji społecznych. Powstały szkoły społeczne i prywatne, a jedyną szkołą państwową (bezpłatną) była Szkoła Morska. Uczelnia ta rozpoczęła działalność już 23 października 1920 roku w Tczewie. Założycielem jej było Ministerstwo Przemysłu i Handlu. W czerwcu 1930 roku szkoła ta została przeniesiona do Gdyni przy ul. Morskiej, gdzie istnieje do chwili obecnej¹⁵. Była to trzyletnia uczelnia zawodowa wyższego stopnia na podbudowie tak zwanej „małej matury” (przez dwa lata „dużej matury”) o dwóch wydziałach: nawigacyjnym i mechanicznym. Na kilka lat przed wybuchem wojny uruchomiono trzeci kierunek studiów – Wydział Transportu i Administracji Morskiej. Szkoła Morska była jedyną szkołą w Polsce, która kształciła oficerów dla marynarki handlowej. W okresie międzywojennym ukończyło ją około 480 absolwentów¹⁶.

Drugą szkołą o profilu morskim była Szkoła Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni, która swą działalność rozpoczęła 1 października 1929 roku. Jej siedzibą był gmach przy ul. Morskiej (obok Szkoły Morskiej). Po dwóch latach szkoła zmieniła nazwę na Instytut Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni. Nauka w Instytucie trwała 3 lata, a czesne wynosiło 50 zł miesięcznie¹⁷. Ponieważ nie była to szkoła państwowa, borykała się z dużymi trudnościami finansowymi zwłaszcza w okresie kryzysu gospodarczego, dlatego po krótkim, czteroletnim okresie działalności w 1933 roku Instytut zlikwidowano. Jego spadkobiercą było trzyletnie Liceum Handlowe o profilu morskim, które działało pod patronatem Izby Przemysłowo-Handlowej w Gdyni. Instytut ukończyły dwa roczniki absolwentów w 1932 i 1933 r. – ogółem 77 absolwentów¹⁸.

Przy Szkole Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni uruchomiono w 1929 roku trzyletnią Szkołę Rzemieślniczo-Przemysłową z Wydziałem Ślusarsko-Mechanicznym i Stolarskim¹⁹. Jej zadaniem było kształcenie pracowników wykwalifikowanych dla warsztatów rzemieślniczych i zakładów przemysłowych. Po ukończeniu szkoły uczniowie zdawali egzamin czeladniczy. W 1937 roku szkoła ta została przemianowana na czteroletnie Państwowe Gimnazjum Mechaniczne.

W wyniku reformy jędrzejowiczowskiej – określonej ustawą z dnia 11 marca 1932 roku – powstały następujące typy szkół zawodowych²⁰:

¹⁵ Z. Widernik: Szkolnictwo zawodowe w Gdyni w okresie międzywojennym. W: A. Bukowski (red.): Gdynia. Sylwetki ludzi, oświata i nauka, literatura i kultura. Gdynia 1979, s. 220.

¹⁶ Z. Sikora: Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965. Gdańsk 1966, s. 26.

¹⁷ Z. Widernik: op. cit., s. 224.

¹⁸ Op. cit., s. 225.

¹⁹ Op. cit., s. 226.

²⁰ Ustawa ustroju szkolnictwa – Dz. U. Nr 38, 1932, poz. 389, K. Trzebiatowski: Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej. PWN. 1972, s. 24–26, W. Grabowska: Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku. W: J. Miąso (red.): Studia z dziejów edukacji. Wydawnictwo „Żak”. Warszawa 1994, s. 262–263.

- roczne szkoły przysposobienia zawodowego o dwóch poziomach: na podbudowie 4 klas szkoły podstawowej lub po gimnazjum ogólnokształcącym,
- 2- i 3-letnie niższe szkoły zawodowe po 4 klasach szkoły podstawowej,
- 3-letnie szkoły doksztalcające po 4 klasach szkoły podstawowej,
- 2- i 3-letnie lub 4-letnie gimnazja zawodowe po 6 klasach szkoły podstawowej,
- 2- i 3-letnie licea zawodowe na podbudowie 10 klas,
- 1- i 2-letnie szkoły mistrzów i nadzorców po 7-klasowej szkole podstawowej.

W okresie międzywojennym w Gdyni były dwa gimnazja zawodowe: Gimnazjum Kupieckie i Żeńskie Gimnazjum Krawieckie. Historia Gimnazjum Kupieckiego sięga września 1924 roku, kiedy powstała 3-letnia Szkoła Handlowa w Bydgoszczy, przeniesiona po trzech latach do Wejherowa, a następnie w 1932 roku do Gdyni. W 1934 roku, ze względu na istniejące już w Gdyni Liceum Handlowe, zdecydowano się przekształcić Szkołę Handlową w Gimnazjum Kupieckie²¹. Szkoła ta mieściła się w gmachu Instytutu Handlu Morskiego i Techniki Portowej przy ul. Morskiej 79.

Pierwszą szkołą, która rozpoczęła rozwój szkolnictwa krawieckiego i gospodarczego była powstała w 1934 roku dwuletnia Żeńska Szkoła Przysposobienia Zawodowego o dwóch kierunkach kształcenia: bieliźniarskim i gospodarczym. Od 1 września 1936 roku została ona przekształcona na Gimnazjum Krawieckie i Liceum Gospodarcze.

Zestawienie gdyńskich szkół zawodowych z uwzględnieniem liczby uczniów, oddziałów i nauczycieli w roku szkolnym 1937/38 przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Szkoły zawodowe w Gdyni w roku szkolnym 1937/1938

Lp.	Nazwa szkoły	Rok założenia	Liczba oddziałów	Najwyższa klasa	Liczba uczniów			Liczba nauczycieli		
					ogółem	chłopcy	dziewczęta	ogółem	mężczyźni	kobiety
1	Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa	1929	3	III	–	–	–	–	–	–
2	Liceum Handlowe	1933	4	III	132	93	39	20	16	4
3	Gimnazjum Kupieckie	1932	7	IV	268	92	176	21	14	7
4	Liceum Gospodarcze	1937	1	I	13	–	13	12	3	9
5	Żeńska Szkoła Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym	1934	2	I	28	–	28	9	2	7
6	Żeńskie Gimnazjum Krawieckie	1937	1	I	46	–	46	8	3	5
7	Żeńska Szkoła Przysposobienia Krawieckiego i Bieliźniarskiego	1937	1	I	27	–	27	8	3	5

Źródło: A. Bukowski (red.), Gdynia. Sylwetki, ludzie, oświata i nauka, literatura i kultura. Ossolineum 1979, s. 23.

Ustawa o pracy młodocianych i kobiet z dnia 2 lipca 1924 roku nakładała na wszystkich pracujących młodocianych w wieku 15–18 lat obowiązek uczęszczania na naukę doksztalcającą lub na kursy dla analfabetów. Pracodawcy mieli obowiązek zwalniania ich z pracy w wymiarze

²¹ Z. Widernik: op. cit., s. 227.

6 godzin tygodniowo, aby umożliwić uczęszczanie do szkoły. Tymi szkołami były trzyletnie szkoły dokształcające zawodowe. Ze względu na niższe koszty utrzymania niż dziennych szkół władze oświatowe były zainteresowane ich rozwojem. Pod względem programowym dzieliły się one na dwie kategorie: ogólne (dla uczniów różnych rzemioł i gałęzi przemysłowych) i specjalne (dla uczniów pracujących w jednym zawodzie lub kilku zawodach pokrewnych)²². Szkoły dokształcające tworzone w szkołach powszechnych, korzystano z pomieszczeń dydaktycznych tych szkół oraz nauczycieli tam uczących. Należy podkreślić, że dla umożliwienia wszystkim młodocianym zdobycia kwalifikacji w szkołach dokształcających, władze miasta znacznie rozbudowały sieć tego szkolnictwa. Pierwsza szkoła dokształcająca o charakterze ogólnym powstała we wrześniu 1928 roku przy Szkole Powszechnej nr 1 przy ul. 10 Lutego. Drugą utworzono na Oksywiu w 1931 roku, a jej uczniowie rekrutowali się głównie z pracowników Warsztatów Portowych Marynarki Wojennej i Stoczni Gdyńskiej. W roku szkolnym 1931/32 do szkół dokształcających zawodowych uczęszczało 344 uczniów. Spośród nich 218 było zatrudnionych w zakładach przemysłowych, 41 – w rzemieślniczych i 85 – w handlowych. W tym czasie obowiązkiem dokształcania objęto 600 młodocianych, co stanowiło 57,3% spośród wszystkich młodocianych²³. W latach 1936 i 1937 powstały nowe szkoły dokształcające w dzielnicach peryferyjnych, znacznie oddalonych od śródmieścia, jak: Chylonia, Mały Kack, Obłuże. W roku szkolnym 1937/38 w Gdyni było 8 takich szkół, a uczęszczało do nich 972 uczniów. Stan szkolnictwa dokształcającego zawodowego w Gdyni w roku szkolnym 1937/38 przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Szkoły dokształcające zawodowe w Gdyni w roku szkolnym 1937/38

Nr szkoły	Nazwa dzielnicy	Rok założenia	Charakter szkoły	L i c z b a			Kierownik szkoły
				uczn.	naucz.	oddz.	
1	Gdynia-Śródmieście	1928	ogólna	479	11	10	Jan Kamrowski
2	Grabówek	1936	ogólna żeńska	37	7	1	Władysław Kraska
3	Grabówek	1932	kupiecka	179	9	5	Stanisław Dzieciołowski
4	Grabówek	1932	metalowe	85	7	2	Wilhelm Statkiewicz
5	Oksywie	1931	ogólna	50	5	3	Mieczysław Ogródowski
6	Chylona	1936	ogólna	66	4	2	Franciszek Kortas
7	Mały Kack	1937	ogólna	42	8	2	Michał Stępień
8	Obłuże	1937	ogólna	36	3	2	Bronisław Kalinowski

Źródło: A. Bukowski (red.): Gdynia: Sylwetki, ludzie, oświata i nauka, literatura i kultura. Ossolineum 1979, s. 240.

Niewątpliwie szkoły dokształcające zawodowe spełniały bardzo ważne zadanie. Dawały one teoretyczną wiedzę zawodową oraz pogłębiały i rozszerzały wykształcenie ogólne młodzieży pracującej. Szkoły te borykały się z wieloma problemami, takimi jak: brak etatowej kadry, brak własnych lokali, brak podręczników i pomocy dydaktycznych, duża absencja na zajęciach, niski poziom nauki. Niekorzystnym zjawiskiem w tym okresie w Gdyni był wyzysk młodocianych pracowników przez pracodawców. Byli oni zatrudniani za dużo mniejsze wynagrodzenie niż dorośli, a po uzyskaniu pełnoletności zwalniani. Na ich miejsce przyjmowano innych, których czekał taki sam los.

²² Ustawa ustroju szkolnictwa – Dz. U. Nr 38, 1932, poz. 389.

²³ Z. Widmnik: op. cit., s. 237.

W Gdyni w okresie międzywojennym były dwie prywatne szkoły artystyczne: Szkoła Muzyczna i Pomorska Szkoła Sztuk Pięknych. Pierwsza Szkoła Muzyczna powstała w 1929 roku, jednak z powodu trudności finansowych została zamknięta. W 1934 roku utworzono następną Szkołę Muzyczną imienia Fryderyka Chopina, która miała prawa szkoły publicznej. Rozwijała się pomyślnie, o czym świadczy wzrost liczby uczniów do prawie 100 w roku szkolnym 1937/38²⁵.

W 1933 roku została przeniesiona z Grudziądza do Gdyni Pomorska Szkoła Sztuk Pięknych. Była to szkoła trzyletnia, a liczba uczniów w poszczególnych latach wahała się w granicach 20–30 osób²⁶.

W okresie międzywojennym w Gdyni funkcjonowało dziewięć szkół zawodowych, nie licząc kursów, szkół dokształcających i szkół artystycznych. Były to:

- Szkoła Morska,
- Liceum Handlowe,
- Liceum Gospodarcze,
- Gimnazjum Krawieckie,
- Gimnazjum Kupieckie,
- Szkoła Handlowa,
- Żeńska Szkoła Przysposobienia Krawieckiego i Bieliźniarskiego,
- Żeńska Szkoła Przysposobienia w Gospodarstwach Rolniczych,
- Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa.

W szkołach tych 1 października 1937 roku uczyło się ogółem 514 uczniów, w tym 4,3% pochodzenia robotniczego²⁷.

Na terenie Wolnego Miasta Gdańska w okresie międzywojennym powstało 5 polskich szkół zawodowych i wszystkie funkcjonowały w Gdańsku. Były to:

- Szkoła Handlowa (niższa),
- Szkoła Handlowa (wyższa),
- Szkoła Średnia Macierzy,
- Dokształcająca Szkoła Zawodowa,
- Polskie Konserwatorium Muzyczne.

Pierwszą szkołą zawodową na terenie Wolnego Miasta Gdańska była Szkoła Handlowa (niższa), która powstała w 1926 roku. Nauka w niej trwała dwa lata, a następnie trzy lata. Od 1929 roku Szkoła Handlowa prowadziła dwie szkoły: 3-letnią średnią i 2-letnią wyższą. Szkoła trzyletnia kształciła pomocniczą kadrę dla przedsiębiorstw handlowych. Dwuletnia Wyższa Szkoła Handlowa przygotowywała absolwentów do kierowania samodzielnymi placówkami handlowymi. W 1926 roku w szkole pobierało naukę 26 uczniów, w 1935 roku – 228 uczniów, a w 1939 roku – 285 uczniów²⁸.

W 1934 roku powstała Szkoła Średnia Macierzy, której zadaniem było praktyczne przygotowanie uczniów w zakresie: gospodarstwa domowego, ogrodnictwa, modelarstwa, księgowości

²⁵ Op. cit., s. 232.

²⁶ Op. cit., s. 232.

²⁷ Z. Sikora: op. cit., s. 27.

²⁸ Op. cit., s. 28.

i korespondencji handlowej. Nauka trwała 2 lata, a przyjmowano do niej uczniów po czterech klasach szkoły podstawowej. Ilość młodzieży w szkole wahała się w granicach 200 uczniów²⁹.

Dokształcająca Szkoła Zawodowa powstała w 1937 roku i kształciła w zakresie: księgowości, stenografii, arytmetyki handlowej, nauki o handlu, materiałoznawstwa, technologii, a dla dziewcząt dodatkowo z higieny, szycia i gotowania. Zajęcia były prowadzone dla dwóch grup uczniów: dla pracujących (2 razy w tygodniu) i dla młodzieży niepracującej po ukończonej szkole powszechnej. W 1937 roku naukę rozpoczęło 150 uczniów i w następnych latach szkoła cieszyła się dużym powodzeniem³⁰.

Polskie Konserwatorium Muzyczne powstało w 1928 roku. Do szkoły uczęszczała młodzież nie tylko z Gdańska, ale również z Tczewa, Redy, Starogardu, Kościerzyny. Szkoła cieszyła się dużym powodzeniem, o czym świadczy wzrost liczby uczniów, i tak np.: w 1935 roku było 66 uczniów, w 1936 r. – 81, w 1937 r. – 91.

W tworzeniu polskiego szkolnictwa zawodowego na terenie Wolnego Miasta Gdańska wielką rolę odegrało polskie towarzystwo kulturalno-oświatowe Macierz Szkolna³².

Podsumowanie

Z analizy przedstawionego materiału o polskim szkolnictwie zawodowym lat międzywojennych na ziemiach regionu gdańskiego wynika, że nie rozwinęto sieci tych szkół na całym obszarze. W okresie tym tylko w Gdyni i Wolnym Mieście Gdańsku funkcjonowały szkoły zawodowe. Łącznie było 14 szkół zawodowych – 9 w Gdyni i 5 w Gdańsku. We wszystkich tych szkołach na rok przed wybuchem II wojny światowej uczyło się tylko około 1200 uczniów. Baza lokalowa ograniczała się tylko do czterech budynków – 3 w Gdyni i 1 budynku zastępczego w dyrekcji PKP w Gdańsku, w którym umieszczono kilka szkół. Najlepsze wyposażenie w sprzęt dydaktyczny i bazę materiałową posiadała Szkoła Morska. Wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne pozostałych szkół było bardzo skromne.

Ustrój szkolnictwa zawodowego w tym okresie wynikał z układu struktury klasowej społeczeństwa kapitalistycznego. Kształcenie zawodowe robotników oparte było tylko na IV klasach w szkołach dokształcających i na VI klasach w gimnazjach. Ponadto brak drożności między niższymi typami szkół a gimnazjami i liceami zamykał młodzieży dalszą naukę. Niedostatkiem tego systemu było również to, że nie zapewniał on pełnych kwalifikacji absolwentom szkół dokształcających.

Dużo większe wymagania, w przeciwieństwie do szkół kształcących robotników, stawiano przed kandydatami do Szkoły Morskiej w Gdyni, Szkoły Handlowej w Gdańsku i liceów zawodowych. Bowiem warunkiem przyjęcia do tych szkół było ukończenie gimnazjum, a do Szkoły Morskiej, w pewnym okresie, nawet świadectwa dojrzałości. Taka podbudowa kandydatów stwarzała możliwość kształcenia w tych szkołach wykwalifikowanej kadry zawodowej, przygotowanej do zajmowania samodzielnych stanowisk kierowniczych.

Należy podkreślić, że zorganizowanie szkolnictwa zawodowego w Gdyni w okresie międzywojennym należy do dużych osiągnięć tego miasta. Cechą charakterystyczną struktury tych

²⁹ Op. cit., s. 30.

³⁰ Op. cit., s. 31.

³² Sprawozdanie z działalności Zarządu Macierzy Szkolnej w Gdańsku za okres od 1 I 1936 do 31 III 1937. Gdańsk 1937, s. 3–9.

szkół była ich różnorodność odpowiadająca potrzebom życia gospodarczego, a profile kształcenia tworzonych szkół były przystosowane do potrzeb gospodarczych portu i miasta. Bowiem to w ramach gdyńskiego szkolnictwa zawodowego rozwinęło się w tym okresie jedyne w Polsce szkolnictwo morskie, które zaspokajało nie tylko potrzeby regionu, ale również kraju.

Istotnym osiągnięciem szkolnictwa polskiego w okresie międzywojennym w Gdańsku i Gdyni było przyczynienie się do rozwoju gospodarczego tych miast, regionu, gospodarki morskiej i wreszcie kraju w ogóle. Właśnie w tych miastach, a zwłaszcza w Gdyni, wyrosła świetna kadra tzw. ludzi morza, tzn. marynarzy floty handlowej, rybaków, portowców, budowniczych urządzeń wodnych, okrętowców, ekonomistów, handlowców itp. Możliwość wykorzystania morza jako czynnika gospodarczego stworzył w tym rejonie bardzo liczną grupę ludzi charakteryzujących się wysokimi kwalifikacjami ogólnymi i zawodowymi, dużą kulturą techniczną i podatnością na innowacje. Walory te pozwoliły w stosunkowo krótkim czasie uruchomić oraz rozwinąć gospodarkę morską Polski po zakończeniu II wojny światowej.

Literatura

1. Bierzanek R.: Państwo polskie w politycznych koncepcjach mocarstw zachodnich 1917–1919. Warszawa. 1964.
2. Borowski W.: Polityka agrarna Wolnego Miasta Gdańska (1918–1938). Rocznik Gdański. Tom XXII. Gdańsk. 1963.
3. Bukowski W.A. (red.): Gdynia. Sylwetki ludzi, oświata i nauka, literatura i kultura. Gdańsk 1956.
4. Kosiarz E.: Wyzwolenie ziemi gdańskiej w 1945 roku. Gdańsk 1965.
5. Kryński E.H.: Województwo gdańskie. Gdynia 1961.
6. Małecki J.: Przyczynek do dziejów handlu Gdańska w drugiej połowie XVI wieku. Studia Gdańsko-Pomorskie. Gdańsk 1964.
7. Miąso J. (red.): Studia z dziejów edukacji. Warszawa 1994.
8. Milewski J.: Dzieje Starogardu Gdańskiego: miasto i powiat Gdynia, Wydaw. Morskie 1959.
9. Pelczar M.: Polski Gdańsk. Gdańsk 1947.
10. Sławomirski L.: Niektóre aspekty ideowo-polityczne ruchu oporu na Pomorzu Gdańskim. Gdańsk 1963.
11. Sikora Z.: Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965. Gdańsk 1966.
12. Steyer D.: Problemy robotnicze Gdyni 1926–1939. Gdańsk 1959.
13. Trzebiatowski K.: Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej. Warszawa 1972.
14. Widernik M.: Główne problemy gospodarczo-społeczne miasta Gdyni w latach 1926–1939. Gdańsk 1970.

Dane korespondencyjne autora:

dr Jerzy AMBROŻY

Zespół Szkół Usługowych

Ul. Morska 75

81-222 Gdynia

Edukacja ustawiczna osób starszych

Joanna WILGOSIEWICZ-BEGINSKA, Justyna CHROBAK
Uniwersytet Opolski

Twórczość ludzi w podeszłym wieku oraz jej pozytywny wpływ na starzenie się

Artistic work of the elderly people and its positive influence on
the process of ageing

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, aktywność życiowa, twórczość ludzi podeszłego wieku, badania.

Key words: continuing education, an energetic attitude to life, artistic work of the elderly people, research.

Summary

The article presents the attitudes of artistic people and their energetic attitude to life in advanced age. It also presents the profiles of people who lead active and artistic life having a heartfelt need or by themselves. Therefore, the period called "the autumn of one's life" can become a mature form of activity.

*„Do starości trzeba podchodzić w sposób pozytywny,
starając się wykorzystać wszystkie oferowane przez nią możliwości”*

Jan Paweł II, W liście do II Konferencji ONZ
poświęconej osobom starszym

Wstęp

Niezależnie od wieku, w którym się w danym momencie naszego życia znajdujemy, twórcza osobowość i zdolność tworzenia jest w każdym z nas, jak również w każdym z nas istnieje pierwiastek twórczy. Nie zalicza się jej do cech wrodzonych, dlatego aby mogła się rozwijać, wymaga ona sprzyjających warunków i zależna jest od środowiska społeczno-kulturowego.

Gdy nieskrepowane, nacechowane wyobraźnią myślenie jest wykorzystywane w rzeczywistości, to jest to twórczość (P. G. Zimbardo, F. L. Ruch 1998, s. 54). Oryginalność i wszelka pomysłowość to główne narzędzie tu występujące, które odróżnia działania twórcze od tych mniej wartościowych.

Każda osoba twórcza wyróżnia się spośród wielu innych swoimi zainteresowaniami, charakterystyczną postawą, dużą niezależnością, intuicją oraz wysokim poziomem samoakceptacji. Twórczość może dotyczyć każdej dziedziny życia człowieka. To swoiste natchnienie, które ma wpływ na nasze samopoczucie, spełnienie, życie codzienne. Często mamy tutaj do czynienia z introwertykami o bujnej fantazji, którzy nie dbają o opinię innych o nich samych, co pozwala im na swobodniejsze wyrażanie swoich myśli i idei. Tego typu osoby posiadają również większą wrażliwość estetyczną.

Twórczość późnej dorosłości to aktywność własna, którą charakteryzuje ciekawość świata, innowacyjność, podejmowanie ryzyka, często także poczucie humoru, pozwalające na zdystansowanie się do przeżywanych problemów, umożliwiające odnalezienie radości życia w twórczej pracy dla siebie i innych, ponieważ niezwykle istotne jest, aby żyć kreatywnie, wychodzić poza codzienność, dzielić się sobą z innymi oraz utrzymywać szerokie kontakty społeczne.

Każdy wysiłek twórczy osoby w podeszłym wieku powinien być odpowiedzią na ograniczenia życia. Często jest to samotność oraz niepewność egzystencji. Kreatywność jawi się wtedy jako potrzeba zmieniania świata, a przez to własnego życia. Taka postawa pozwala budować poczucie wyższej jakości życia oraz satysfakcji wewnętrznej, która pozwoli i ułatwi zbliżyć się do innych ludzi.

*

Niniejszy artykuł traktuje o postawach ludzi twórczych i ich aktywności w wieku podeszłym. Przedstawię w nim sylwetki osób, które dla samych siebie i z potrzeby serca prowadzą bardzo aktywny i twórczy styl życia, wkraczając zarazem w okres często nazywany „jesienią życia”, bo to właśnie ona może stać się tą dojrzałą formą aktywności.

Mój artykuł, między innymi, będzie dowodem na to, że ludzie twórczy realizują się często poprzez sztukę. Dzieje się tak dlatego, ponieważ zawiera ona wiele elementów uczuciowych, intelektualnych, percepcyjnych i wyobraźniowych. Właśnie te cechy są wykorzystywane u moich respondentów. Sztuka daje im możliwość „pędu do nieskończoności” oraz możliwość przekraczania wszelkich barier. Niemożliwe staje się nagle możliwe. Poza tym zaspokajane jest, tak ważne dla nich, poczucie piękna i potrzeba realizacji oryginalnych pomysłów. Przede wszystkim sztuka jest drogą do rozumienia siebie samych i innych, zmusza do głębszych refleksji, a niektórym nawet nadaje sens życia.

Termin „starzenie się” jest rozmaicie rozumiany w literaturze przedmiotu.

K. Wiśniewska-Roszkowska mówi o tzw. sztuce starzenia się, przez którą rozumie umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji, które niesie ze sobą okres starości i tworzenia na nowo sensu swojego życia. To nie starość jest okresem trudnym, lecz najcięższy jest sam „*proces stawania się człowiekiem starym*” (K. Wiśniewska-Roszkowska 1989).

Według **D.B. Bromleya** „*starzenie się ludzi jest zespołem zmian zachodzących w strukturze i funkcjonowaniu organizmu oraz w procesach przystosowawczych jednostki. Starość może być następstwem kumulowania się chorób i urazów ciała bądź naturalnych procesów starzenia się komórek i tkanek*” (D. B. Bromley 1969, s. 36–37).

Natomiast **J. Piotrowski** twierdzi, że: „*starość jest zjawiskiem kulturowym, wywołanym na podłożu biologicznym, związanym z osłabieniem sił (inwolucją). Nie ma żadnego obiektywnego czy przyrodniczego progu starości. Wiązanie początku starości z wiekiem chronologicznym 70, 65, 55 lat jest czysto umowne, konwencjonalne i upowszechniło się wraz z systemem zabezpieczeń społecznych*” (J. Piotrowski 1973).

Biologowie i lekarze określają starość jako okres życia ustroju po wieku dojrzałym, charakteryzujący się obniżeniem funkcji życiowych, jak również zmianami w poszczególnych układach i narządach. Ważne jest, by odróżniać postępujący proces starzenia się od fazy starości długotrwałej.

Starzenie się jest procesem pogarszania się stanu dojrzałego organizmu w miarę upływu lat oraz pojawiania się w nim nieodwracalnych zmian, w wyniku czego staje się on coraz bardziej niezdolny do radzenia sobie z problemami płynącymi z zewnątrz. Ilość komórek mózgu znacznie się zmniejsza, metabolizm i wydolność innych maleją (J. Rembowski 1984, s. 26–35).

Cechy psychiczne człowieka starego są tak samo wyraźne, jak cechy fizyczne. Obserwacja sposobu zachowywania się, analiza leksykalna wypowiedzi, stylu ubioru informuje o wieku jednostki. Determinanty starości stanowią wypadkową czynników biologicznych, psychologicznych, społeczno-kulturalnych. Można zaliczyć tutaj czynniki dziedziczne, historię życia, cechy osobowości, jak również postawę wobec starości (Z. Szarota 2004, s. 48).

O. Czerniawska na podstawie badań empirycznych wyodrębniła sześć stylów życia, które są efektem rozwoju określonych zainteresowań we wcześniejszych fazach biografii badanych jednostek:

- **styl całkowicie bierny**, czyli pozostawanie we własnym mieszkaniu, opuszczanie go jedynie przy wyjątkowych okazjach, wycofanie się z życia, usprawiedliwiane brakiem sił fizycznych i niezdolnością do pokonywania barier architektonicznych, lecz przede wszystkim barier psychicznych, zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa,
- **styl rodzinny** związany z podejmowaniem aktywności na rzecz najbliższych, rozszerzoną rolą babci czy dziadka,
- **styl hobbystyczny** ukierunkowany na uprawianie i pielęgnację ogródka działkowego,
- **styl zaangażowany** w działalność stowarzyszeń, wszelkiego rodzaju akcje charytatywne, wolontariat,
- **styl homocentryczny** – polegający na pomaganiu innym, ale tylko w przestrzeni własnego domu, mieszkania, pogranicze stylu aktywnego i biernego,
- **styl pobożny** – kościół, modlitwa jako centralny i najważniejszy punkt odniesienia wszelkiej aktywności (O. Czerniawska 1998, s. 19–24).

Życie wypełnione aktywnością jest dobrym i wartościowym życiem. Dorosła część życia skupia się głównie na pracy zawodowej oraz wypełnianiu licznych funkcji rodzinnych i społecznych. Wydaje się, że to właśnie praca wyznacza pozycję jednostki w społeczeństwie, zapewnia środki do życia i daje poczucie niezależności. Zapewnia zarazem szacunek otoczenia i przynosi – niezwykle istotne – poczucie użyteczności społecznej.

W grupie psychospołecznych determinantów można wyróżnić co najmniej dwie teorie starzenia się: koncepcję niezaangażowania i koncepcję aktywności. Pierwsza odwołuje się do „naturalnej” (która postępuje wraz z wiekiem), redukcji interakcji z otoczeniem, niechęci do podejmowania nowych obowiązków, zawężania się przestrzeni życiowej, zmniejszającego się

zakresu zainteresowania wydarzeniami zewnętrznymi, skupienie się na sobie. Występuje tutaj również pogorszenie się sprawności psychomotorycznej, zmysłów, pamięci, myślenia i uczenia się.

Druga teoria – którą starałam się zaprezentować w tym artykule na przykładach moich respondentów – za warunek równowagi emocjonalnej, wyrażającej się optymizmem jednostki, uznaje jej aktywność jako wartość cenioną społecznie. Twórcą tej teorii jest **R. C. Atchley**. Zakłada ona podejmowanie aktywności na miarę sił i możliwości jednostki jako miarę jej pozytywnego wizerunku w oczach własnych oraz otoczenia. W Polsce rozwinięcia tej teorii dokonał **A. Kamiński** poprzez zdefiniowanie terminu „pedagogika czasu wolnego” (Z. Szarota 2004, s. 46–47).

*

W literaturze przedmiotu występują liczne przykłady osób starszych oraz ich pogodnego i aktywnego starzenia się, znajdujemy je wśród polityków i osób publicznych. Jednym z nich był Ronald Reagan. Urodził się w 1911 roku i po zrobieniu kariery w różnych dziedzinach życia publicznego, w 1981 roku, na dwa tygodnie przed swoimi siedemdziesiątymi urodzinami, został najstarszym politykiem, który kiedykolwiek objął stanowisko prezydenta USA. Reagan przejął kontrolę nad najpotężniejszą na świecie machiną wojenną w wieku, kiedy nasze odruchy i zdolność rozumowania oraz zapamiętywania stale się pogarszają. Podczas jego ośmioletnich rządów zakończyła się zimna wojna, a Stany Zjednoczone przeżyły największy boom gospodarczy w historii.

Winston Churchill (1874—1965) po długim okresie życia spędzonym na działaniu w różnych partiach politycznych został premierem w takim momencie, kiedy większość osób rozważa wycofanie się na emeryturę. Jego najbardziej aktywnym okresem były lata między sześćdziesiątym piątym a osiemdziesiątym rokiem życia. Umarł mając 90 lat, w 10 lat po rezygnacji ze stanowiska premiera. Warto także wspomnieć, że Margaret Thatcher w momencie, kiedy została wybrana na premiera, była już od kilku lat na emeryturze.

Pan Edward Heath, były premier, w wieku 74 lat został zaproszony na Bliski Wschód w czasie kryzysu w Zatoce Perskiej w 1991 roku jako specjalny wysłannik, który miał wynegocjować powrót chorych i starych zakładników.

Jej Wysokość Królowa Matka także pozostawała aktywna i pomimo sędziwego już wieku czynnie uczestniczyła w życiu publicznym. Jej przykład inspirowało wiele osób i budzi podziw, gdyż ukazuje, w jaki sposób ludzie starzy mogą wzbogacać społeczeństwo.

Byli i są to ludzie niezwykle wyjątkowi. Ich sposób patrzenia na świat i cele były bardzo różne, lecz wspólną cechą była nabyta umiejętność wpływania na ludzi i kierowania nimi. Zdobywali oni tę umiejętność przez całe swoje długie życie. Mieli szczęście pozostać sprawni i czynni do późnego wieku i wnieść wartościowy wkład do naszego społeczeństwa. Należy pamiętać o tym, że każdy z nas ma taką możliwość, należy jedynie potrafić ją wykorzystać.

Tak się składa, że wiek starczy jest ostatnią fazą wzrostu i rozwoju. Im dłużej żyjemy, tym większą mamy okazję, by uzyskać możliwie pełny rozwój. Życie do późnej starości daje większe szanse całkowitego wykorzystania potencjału, który w nas tkwi. Starzenie się pociąga za sobą pogarszanie się czynności naszego organizmu, nie musi to jednak dotyczyć wszystkich ludzkich działań i zdolności.

Potrzeba ustawicznego kształcenia i rozwijania swoich zainteresowań jest wśród ludzi w podeszłym wieku szczególnie ważna. W tym się spełniają, czują się potrzebni. Poprzez tego typu aktywność samorealizują się i często odnoszą liczne sukcesy. Proces odkrywania rzeczywistości u tych ludzi odbywa się dzięki uruchomieniu fantazji, wyobraźni, intuicji i intelektu. Osoby przeze mnie badane swoją nową rzeczywistość kreują poprzez twórczość literacką, muzyczną, malarską, filozoficzną, w szerokim rozumieniu sztukę. Wynika to z tego, że sztuka zawiera elementy uczuciowe, intelektualne, percepcyjne, wyobrażeniowe. To właśnie ona daje tym ludziom możliwość przekraczania wszelkich barier.

Jedną z moich respondentek, której sylwetkę pragnęłabym przedstawić w artykule, była Pani Janina, która w wieku 60 lat wydała swój debiutancki tomik poezji. To bardzo skromna osoba i zależało Jej przede wszystkim na tym, by odbiorca, który będzie miał kiedyś okazję przeczytać wiersze przez Nią napisane, zrozumiał głównie ich ducha. Zależy Jej na tym, by nie oceniano jedynie treści artystycznej tej twórczości, ale „sercem pojęto treści, które chciała w niej przekazać”.

W osobie Pani Janiny poruszyło mnie „bijące” z niej ciepło i serdeczność. Jej postać charakteryzuje elastyczność i oryginalność umysłowa, jak również bardzo dobrze rozwinięta wyobraźnia i poczucie estetyczne. Respondentka jest asertywna i potrafi we wspianą sposób odnaleźć się w każdej sytuacji. Samo tworzenie daje Jej olbrzymią radość. Czerpie z życia to, co najpiękniejsze. Potrafi dostrzegać w przyrodzie wiele piękna i zachwycać się nim. To daje Jej siłę do tworzenia, natchnienie i wenę twórczą.

Na moje pytanie: Dlaczego, dopiero będąc już w „jesieni życia”, zdecydowała się Pani na swój debiutancki tomik wierszy i jego wydanie? – odpowiedziała:

„Może dlatego, że wcześniej mniej przywiązywałam wagi do tego, miałam mniej czasu. Byłam bardziej zaabsorbowana takimi przyziemnymi sprawami. Moja praca była bardzo absorbująca, pracowałam po kilkanaście godzin dziennie, przy tym jeszcze dzieci, dom... Nie miałam wtedy takich chwil zadumy, kiedy mogłabym usiąść i zastanowić się nad tym. A teraz doszłam do wniosku, że jednak coś chciałam przekazać w tych wierszach wnukom, może ktoś kiedyś to przeczyta, może kiedyś to się komuś spodoba. Chciałam, by to nie przepadło, mam obecnie więcej czasu... Dlatego zebrałam to wszystko” (źródło: badania własne).

Zapytana: Czytając Pani poezję, niemalże od razu ma się ogromne poczucie optymizmu, którym jest przepełniona Pani osoba. To naprawdę piękne i godne naśladowania. Co pozwala Pani utrzymywać tak pogodny stan ducha? – **odpowiedziała:**

„Przede wszystkim wiara, która mi daje optymizm i pokazuje, że życie jest takie piękne i zarazem krótkie. To jest takie mgnienie, nasza droga, którą zaczęliśmy kiedyś i bardzo szybko ją skończymy. Jeżeli ją przetrawimy na smutki, na złości, gniewy, przywary i damy dostęp do rozpaczyny czarnej, czy czarnowidztwa, to właściwie zmarnujemy życie. Powinniśmy się cieszyć, przecież tyle piękna jest wokół nas, tyle dobra. Dlaczego mamy więc pokazywać jak nieraz jest nam smutno. Tego nie trzeba pokazywać innym, po co mają się jeszcze nami smucić. Oni mają swoje kłopoty i zmartwienia. Ale te zmartwienia też miną. To życie przecież minie i trafimy do lepszego, piękniejszego świata. Więc dlaczego mamy się smucić, dlaczego mamy takie czarnowidztwo uprawiać?... Nadzieja, zawsze jest przy mnie. Nadzieja na lepsze życie, chociaż ja nie mogę narzekać i na to życie. To, że zdrowie czasem szwankuje? Uważam, że kłopoty i zmartwienia, choroby, czy też trudności w życiu są po to, byśmy umieli się bardziej cieszyć tym co dobre. Gdyby było wszystko cały czas dobre, to człowiek by popadł w rutynę i nie wiedziałby, że coś

jest pięknego. Po to jest brzydota, by móc porównać, że coś jest piękne, że coś jest brzydkie. Dlatego uważam, że trzeba się cieszyć tym, co jest piękne. A tym, co smutne... to minie" (źródło: fragmenty wywiadów zaczerpniętych z pracy magisterskiej).

Osoba Pani Janiny to doskonały przykład jednostki, która w cudowny sposób wkracza w etap późnej dorosłości i będąc już w „jesieni życia” potrafi wspaniale zagospodarować swój czas wolny, by być zadowoloną z samej siebie.

Kolejna moja respondentka – Pani Alicja ma 68 lat. Do głównych Jej zainteresowań należą: muzyka, śpiew, malarstwo oraz pisanie poezji. Czas wolny spędza niezwykle aktywnie. Dwa razy w tygodniu uczestniczy w próbach chóru, jak również raz w tygodniu bierze udział w zajęciach w sekcji plastycznej. Kontakt ze znajomymi, z przyjaciółkami jest dla Niej równie ważny. **Jak sama twierdzi:** „...w ciągu tygodnia nie ma czasu na nudę”.

Pani Alicja preferuje aktywne spędzanie czasu wolnego, czego doskonałym przykładem są częste spacer, wyjścia do koleżanek, na próbę, na zakupy. Dzięki tego rodzaju formom aktywności czuje się Ona osobą zadowoloną, gdyż uważa, że „nie ma powodów, by czuć się osobą nieszczęśliwą, czy też niezadowoloną. Jest zdrowa, ma swoją „dziupłę”, swoje mieszkanie, grono znajomych i przyjaciół, grupę artystyczną Domu Dziennego Pobytu, cóż więcej trzeba?”.

Stara się realizować w życiu i „żyć zgodnie ze swoim sumieniem, nikogo nie krzywdzić, być tolerancyjnym”. Marzeniem Pani Alicji jest to „by jak najdłużej być sprawną, zdrową. Chcę rozwijać się w kierunku malarstwa i jeszcze więcej pisać, pisać poezję...”. Respondentka z dużą skromnością wypowiada się także o tym, że pisze poezję, ponieważ pisze „do szuflady”. Jak sama mówi, posiada już około kilkudziesięciu wierszy własnej twórczości.

Ostatnią osobą, którą chciałabym przedstawić w artykule, jest Pani Mirosława (lat 66). To osoba bardzo pogodna, która uważa, że to Jej sposób na życie sprawia, że może cieszyć się każdym nowym dniem i witać go z uśmiechem na twarzy. Podkreśla, że w życiu nie jest ważne to, co minęło, ale to, co dopiero nas czeka.

Śpiew jest życiową pasją Pani Mirosławy. **A o to sposób, w jaki się o nim wypowiada:** „moja dusza żyje, śpiew mnie leczy, śpiew to moje życie”. Od dzieciństwa miała żywy kontakt ze śpiewaniem. Ta Jej przygoda rozpoczęła się już w latach szkolnych, kiedy śpiewała w chórze, jednocześnie uczęszczając na próby chóru w kościele. Przechodząc na rentę – jak twierdzi respondentka – „zwerbowano ją do Karlika”. Był to zespół śląski. Jednak po pewnym czasie, przez nadmiar obowiązków domowych, była zmuszona przerwać uczęszczanie na próby.

„Piosenka szalenie mnie mobilizuje. Czuję się wtedy fajnie...tak zdrowiej na duchu, na ciebie...zapominam wtedy, że mnie coś boli” – **to słowa Pani Mirosławy**. Ta fascynacja śpiewem stopniowo wzrastała u Niej wraz z doskonaleniem głosu i uczestnictwem w próbach zespołu. Dopiero wtedy przekonała się o swoim talencie i możliwościach śpiewaczych, a jednocześnie zauważyła, że czerpie ogromną radość ze śpiewania.

Moja respondentka uwielbia teatr, operetkę, taniec – to Jej główne, ale nie jedyne potrzeby kulturalne. Wyjazdy na wszelkiego rodzaju wycieczki, jak również połączone z nimi zwiedzanie – to kolejna pasja, która daje Jej wiele radości i dużo pozytywnego samopoczucia. W ramach czasu wolnego jest bardzo aktywna, czego dobrym przykładem jest to, że zawsze w miarę możliwości stara się uczestniczyć we wszystkich próbach chóru.

Jest osobą szczęśliwą, pełną optymizmu a zarazem bardzo „poukładaną” i z dystansem podchodzącą do życia. Emanuje z Niej ogromna radość, a obrazują to między innymi bardzo spontanicznie i nieoczekiwane wypowiedziane przez Nią podczas wywiadu słowa: „Życie jest piękne!...”.

Podsumowanie

Z badań własnych na temat twórczości i aktywności kulturalno-oświatowej ludzi w podeszłym wieku, przeprowadzonych w roku 2007 wynika, że niezależnie od wieku, można wciąż doskonalić i rozwijać zdolność twórczego myślenia i tworzenia (J. Wilgosiewicz-Begińska 2007, praca magisterska). Otwartość umysłu, wrażliwość na problemy, niezależność, odwaga, pozytywna samoocena, fascynacja zadaniem, odporność na wszelkiego rodzaju niepowodzenia, wyobraźnia twórcza – wszystko to cechy, które są ze sobą powiązane i które posiada osoba twórcza.

Potrzeba ustawicznego kształcenia i rozwijania swoich zainteresowań jest szczególnie ważna. Osoby w podeszłym wieku w tym się spełniają, czują się potrzebne. Poprzez tego typu aktywność samorealizują się i często odnoszą liczne sukcesy. Proces odkrywania rzeczywistości u tych ludzi odbywa się dzięki uruchomieniu fantazji, wyobraźni, intuicji i intelektu.

Świat składa się z wielu indywidualności. Jeden człowiek potrafi pięknie śpiewać, drugi malować a ktoś jeszcze inny pisać poezję. To tylko nieliczne z uzdolnień i możliwości, które może posiadać dana jednostka. Dzięki tej różnorodności talentów i zamiłowań życie wydaje się ciekawsze, a obcowanie z ludźmi bardziej interesujące.

W każdym z nas tkwią ukryte talenty i zdolności, należy jedynie potrafić umiejętnie wydobyc je z naszego wnętrza. Gdy już to uczynimy, powinniśmy starać się, by te swoje możliwości i zdolności rozwijać i doskonalić. Aktywność twórcza może przybierać różnorodne formy. Może to być pewnego rodzaju odkrycie, czy też inwencja twórcza.

Aktywność twórczą charakteryzują: wewnętrzna motywacja, osobisty stosunek do wykonywanych czynności oraz osiąganie czegoś nowego dla samego siebie, wyznaczanie sobie różnych celów i ich realizowanie. Głównym celem u osób twórczych jest wychodzenie poza posiadane informacje, tworzenie czy też odkrywanie nowych.

Osoby twórcze są niezwykle elastyczne, niezależne i odważne, gotowe na nowe doświadczenia i chłonne wiedzy. Każda z osób aktywnie spędzających swój czas wolny w starości jest na swój sposób oryginalna i wyjątkowa przez to, że pomimo sędziwego już wieku nadal pragnie rozwijać swoje zainteresowania, poszerzać horyzonty i aktywnie spędzać czas wolny. Umiejętność organizowania czasu wolnego jest cechą nabywaną w ciągu wielu lat, natomiast w wieku podeszłym procentuje ona niezależnie od szeregu ograniczeń, które są związane z wiekiem.

Uważam, że wspólnym rozwiązaniem dla ludzi starych jest również istnienie takich instytucji, które zaspokajają ich potrzeby kulturalno-oświatowe. Tego rodzaju działalność ma ogromne zalety, przede wszystkim mam tutaj na myśli rozeznanie potrzeb kulturalnych seniorów. Osoby, które uczęszczają do tego typu placówki na zajęcia w ramach czasu wolnego, mogą poczuć się spełnione, użyteczne i potrzebne. Uczestniczenie w tego rodzaju zajęciach wymaga od nich dużego wysiłku intelektualnego, a osoby prowadzące bardzo chętnie pracują z tymi ludźmi. Tym samym słuchacze mają wtedy świadomość oczekiwań, które są wobec nich stawiane i głęboko angażują się w różne formy kształcenia.

Bardzo często społeczeństwo odrzuca osoby starsze z życia publicznego, gdyż myśli, że są po prostu nieużyteczne i nikomu niepotrzebne, a osamotnienie i obojętna postawa ze strony otoczenia pogłębia to uczucie nieprzydatności. Ja natomiast uważam inaczej, ponieważ każdy z moich respondentów ma jeszcze bardzo wiele do zaoferowania innym, a co ważniejsze, czyni to z wielką przyjemnością. Dla wielu z nas mogą to być bardzo cenne informacje i doświadczenia. Należy jedynie wysłuchać tych osób i tego, co mają nam do powiedzenia.

Każdy z nas powinien odczuwać zadowolenie ze swojego działania nawet wtedy, gdy jest już w „jesieni życia”. Niewykluczone, że może to wymagać od nas większego zaangażowania, ale na pewno jest warte naszego dobrego samopoczucia i wspaniałej pogody ducha, bo starzeć się pięknie, nie jest rzeczą prostą, lecz wymagającą wielu wyrzeczeń i poświęceń, a przede wszystkim silnej woli, która pozwoli nam ten cel osiągnąć.

Pamiętajmy, że wszelkie nasze talenty, które podarował nam los, należy w sobie rozwijać wciąż i przez całe życie. Bycie osobą twórczą jest cenne nie tylko dla nas samych, ale i dla naszego otoczenia. To, jakimi jesteśmy ludźmi, oddziałuje również na innych, dlatego też starajmy się ukazywać światu to, co jest w nas najlepsze, najpiękniejsze, by inni mogli czerpać z tego jak najwięcej i było im z nami dobrze. Nam zapewni to z pewnością ogromną satysfakcję i tak potrzebną każdemu akceptację własnej osoby, a innym udowodni fakt, że można starzeć się pięknie, aktywnie i na nowo odkrywać wszystkie „kolory życia”, zachowując przy tym tak cudowną i jakże potrzebną każdemu pogodę ducha.

Kończąc swoje rozważania pragnęłabym przytoczyć słowa Gilberta Cesbron’a, który tak wypowiada się o tym ostatnim okresie naszego życia: „Stojąc u progu jesieni, odwracam się i wykrzykuję dobrą nowinę: To może być najbardziej twórcza z pór roku, najprzyjemniejsza. Można patrzeć wprost w niezwykle słońce. Oświeśla ono waszą twarz, waszą ostateczną twarz. Lepiej widać w nim zmarszczki, oczywiście, lecz od was samych zależeć będzie, czy będą to zmarszczki spowodowane strachem czy śmiechem. A one nie są do siebie podobne”. Myślę, że słowa tego francuskiego pisarza, który burzy współczesne stereotypy związane ze starością, mogą posłużyć za wspaniałą puentę niniejszego artykułu.

Bibliografia

1. Bromley D. B. (1969) Psychologia starzenia się. Warszawa.
2. Czerniawska O. (1998) Style życia ludzi starszych, w: O. Czerniawska (red.), Style życia w starości. Łódź.
3. Piotrowski J. (1973) Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie. Warszawa.
4. Rembowski J. (1984) Psychologiczne problemy starzenia się człowieka. Warszawa – Poznań.
5. Szarota Z. (2004) Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki. Kraków.
6. Szatur-Jaworska B. (2000) Ludzie starzy i starość w polityce społecznej. Warszawa.
7. Wiśniewska-Roszkowska K. (1989) Starość jako zadanie. Warszawa.
8. Zimbardo P. G., Ruch F.L. (1998) Psychologia i życie. Warszawa.
9. Wilgosiewicz-Begińska J. (2007) Praca magisterska. Twórczość i aktywność kulturalno-oświatowa ludzi w podeszłym wieku drogą do ich samodzielności i pięknego sposobu starzenia się. Opole.

Dane korespondencyjne autora:

Joanna WILGOSIEWICZ-BEGIŃSKA

III rok studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki

Uniwersytet Opolski

jwilgosiewicz-beginska@o2.pl

Edukacja zdrowotna ucznia późnej dorosłości¹

Health education of an elderly student

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, andragogika zdrowia, nauczyciel kultury fizycznej.

Key words: health education, andragogy of health, teacher of PE.

Summary

The article explains the changes in education of teachers of PE, taking into account some peculiarities of an elderly student. Phenomena of the third phase of life towards longevity requires from universities taking the andragogical perspective in education of teachers, while from the universities of the third age it requires the extension of curricula by the culture of health value.

Edukacja ustawiczna jest odpowiedzią na ustawiczną dorosłość, w której pragnienie życia jako niekończącego się uczestniczenia w kulturze wzmacnia się wraz z naukowo umacnianą nadzieją na długowieczność. Spełnianie się nadziei długowieczności w społeczeństwach rozwiniętych cywilizacyjnie – jako zmiana sama w sobie, o niebywałym w dziejach ludzkości znaczeniu egzystencjalnym – wpływa na radykalizację dyskursu politycznego, w którym kwestia człowieka starszego nie jest już rozpatrywana wyłącznie w kategoriach bezpieczeństwa socjalnego emeryta.

Fenomen przesunięcia fazy dorosłości życia ku późnej starości wymusza na ideologach rewizję polityki socjalnej i oświatowej, zaś na gruncie praktyki naukowej doprowadza pedagogów społecznych, andragogów, a zwłaszcza socjologów do redefinicji edukacyjnych funkcji. Rozłożona na całość życia aktywność kulturowa: od dzieciństwa, młodości, dorosłości po dorosłość późną wymaga uczenia się zadań ważnych społecznie w grupie tu i teraz oraz zapoznawania się z nowymi faktami kulturowymi, jakie grupa uważa za zgodne z treścią jej porządku aksjonormatywnego. W społeczeństwie, w którym zmiana ulegają egzystencjalne ramy życia w taki sposób, iż jego dorośli członkowie po spełnieniu obowiązków względem grupy wchodzi w dłuższą niż zazwyczaj fazę późnej dorosłości, zadania edukacyjne muszą być podjęte wobec trzech kategorii uczniów jednocześnie:

- po pierwsze, jak zawsze – ze względu na obowiązek zachowania ciągłości kulturowej między pokoleniem młodszym i starszym – wobec uczniów-kandydatów do dorosłości; prze-

¹ Artykuł zawiera w znacznej części uzasadnienie nowej specjalności nauczycielskiej *Edukacja fizyczna dorosłych*, na kierunku Wychowanie Fizyczne, ustanowionej w Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu z początkiem roku 2010/2011, powołanej z inicjatywy prof. Tadeusza Koszyczka.

znaczonych do należytego spełniania obowiązków względem grupy i zgodnie z jej treścią kulturową (por. F. Znaniecki, 1930, t. s. 9);

- po drugie, w związku ustawiczną reorganizacją treści kulturowej w zawodowej i pozazawodowej sferze działania, grupa społeczna oczekuje od swych dojrzałych uczestników życia ustawicznego uczenia się podyplomowego (zawodowego dokształcania i doskonalenia), a więc pozyskiwania nowej wiedzy w ramach spełnianych zadań i wykonywanych ról, oraz
- po trzecie, w związku z otwierającą się perspektywą życia długowiecznego, grupa społeczna podejmuje wobec swych byłych uczestników życia w dorosłości – zamykających zawodową aktywność i wstępujących w fazę beczynnego trwania ku samotnej starości – animację kulturalną w sferze artystycznej, rekreacyjnej i prozdrowotnej i fizycznej, kształcenie akademickie, kształcenie umiejętności technicznych i komputerowych oraz edukację w wielu innych dziedzinach, w jakich – z różnych powodów – obecny uczeń późnej dorosłości nie mógł podjąć w okresie szkolnej kariery.

Zmienione ramy edukacji, w których uczeń późnej dorosłości uzyskuje wiedzę, poznaje nowe umiejętności, doświadcza wartości i wzorów kulturowych, jakich poznać wcześniej nie mógł, generują – zgodnie z zasadą współzależności funkcjonalnej systemów czynności – zmiany w edukacji nauczycieli. Zmiana ta, włączająca ucznia późnej dorosłości w instytucjonalny proces kształcenia i wychowania, nie zachodzi jednak samoczynnie. Dokonuje się dzięki indywidualnym twórcom nowego porządku kulturowego: pedagogicznym przodownikom i reformatorom społecznym, a wtórnie uzyskuje poparcie polityków i administratorów oświatowy.

Idea edukacyjnej ciągłości stosuje się więc do przypadku ucznia, wobec którego nie miała zastosowania norma ustawiczności w edukacji permanentnej – ustanowiona w latach 60. z myślą o podyplomowym dokształcaniu zawodowym dojrzałych społecznie osób, nadążających za rozwojem nauki i nasilających się cywilizacyjnych innowacji oraz byłych uczniów kompensujących swoje wykształcenie. Ustawiczność edukacji odnosiła się pierwotnie do doskonalenia kwalifikacji zawodowych – ustawowo zalegalizowana jako obowiązek narodowy (Francja) – zaś wtórnie jako idea ciągłej adaptacji kulturowej, odnoszona także (przez oświatę dorosłych) do osób wkraczających w pozazawodową fazę życia, ich dorosłości późnej (patrz. R. Wroczyński 1993, s. 176).

Cele edukacji fizycznej ucznia późnej dorosłości

Nowa idea edukacji ustawicznej poszerza zadania społeczeństwa wychowującego o działania **kulturacyjne** wobec osób starszych. Tym samym nakłada na uczelnie kształcące nauczycieli kolejne zadanie edukacyjne, polegające na przygotowaniu w trybie specjalnym (specjalności w ramach kierunku) nauczyciela kultury fizycznej dorosłości późnej.

Znamienna dla tego okresu życia **inwolucja fizyczności**, przejawiająca się obniżoną sprawnością ruchową oraz regresem funkcji percepcyjnych, jest kryterium decydującym o doborze treści kształcenia i wychowania uczniów późnej dorosłości. Nawet więcej, zależność wszelkiego działania kulturowego od cielesnych i fizyczno-zdrowotnych dyspozycji ucznia okresu inwolucyjnego życia, narzuca – jako cel podstawowy – aktualizację zdrowotno-fizycznej sprawności (health related fitness) oraz wzbudzenie jego chęci do samodzielnego kultywowania własnej zdrowotności przez podejmowanie czynności temu sprzyjających oraz powstrzymywanie się przed zachowaniami („starymi” przyzwyczajeniami) pomniejszającymi i wyniszczającymi

cymi zdrowie fizyczne – jako cel zaawansowany. W pierwszym przypadku chodzi o wzmacnianie aktywności fizycznej o tak dobranym ładunku obciążeń wydolnościowych i mięśniowych, by doprowadzała ona realnie do zmiany sprawnościowej w sferze czynności ruchowych oraz intensyfikacji przemiany w sferze funkcji organicznych, w drugim zaś o upodmiotowienie dorosłej osoby ucznia w działaniach kreacyjnych – przysparzających mu sprawności fizyczno-zdrowotnej w następstwie samodzielnie wybranego wzoru uczestnictwa w kulturze zdrowotnej.

Wspominamy o tych celach zmiany ucznia dorosłego: w sferze jego zdrowia fizycznego i osobowości zdrowotnej, z teoretycznego przyzwyczajenia – przypominając o rozstrzygniętym już sporze o stare i nowe rozumienie skutkowości wychowania fizycznego². Uświadamiamy sobie przy okazji, że logika tej przyczynowości staje się zbędna w odniesieniu do ucznia późnej dorosłości.

Otóż uczeń dorosłości późnej, w przeciwieństwie do ucznia niedojrzałego społecznie – zazwyczaj niechętnego sobie w działaniach pomnażających jego zdrowie, niechętnego sobie dla siebie (stąd celem edukacji zdrowotnej staje się wzbudzanie w nim chęci...) – nie tylko spełnia postulat prozdrowotnej dążności (uczeń dorosły jest sobie chętny w podejmowaniu czynności prozdrowotnych, a więc ochoczo zachowujący się w poczynaniach gwarantujących mu zdrowie realne), ale niejako udaje się na poszukiwanie nauczyciela zdrowia. Na podobnej zasadzie, na jakiej poszukuje – będąc chorym – fachowego lekarza, z oczekiwaniem na pogłębioną akademicko racjonalizację jego postępowania prozdrowotnego. Uczeń dorosły oczekuje od swego nauczyciela fachowej rady, rozjaśnienia przyczyn powiązań między faktami oraz refleksyjnego uzasadnienia ich sensu. Pragnie umieć więcej, rozumieć jaśniej, działać roztropniej i postępować mądrzej.

Uczeń dorosły jest na tyle doświadczony roztrząsaniem egzystencjalnym, dotyczącym za pośredniczenia wszelkich jego spraw wyższego rzędu w zdrowotności (czymkolwiek dla niego one są) – choćby z tego powodu, że tyle razy w życiu zdrowie tracił – że wszelkie narracje dydaktyczne na temat ważności zdrowia w życiu człowieka, tak częste na etapie edukacji elementarnej i zarazem tak nieskuteczne, w jego przypadku okazują się zbędne. On już naprawdę wie, że nie tylko od zdrowia wszystko zawisło, ale i to, że starania własne o utrzymanie zdrowia zapewnić mu mogą powodzenie we wszelkich poczynaniach, a nawet „obeć” perspektywę długiego życia.

Wraz z narastającym doświadczeniem egzystencjalnym, w którym ważność zdrowia wobec całej reszty życiowych spraw była tak wiele razy potwierdzana, oczekiwania ucznia dorosłego na pozyskanie od swego nauczyciela wiedzy pewnej i umiejętności prozdrowotnych najskuteczniejszych rosną w odwrotnej proporcji do inwolucyjnie malejącego potencjału samospełnienia w sobie ideału fizycznej zdrowotności. Inwolucja jako starzenie się to niejako osobniczo pomniejszająca się moc fizycznego (witalnego) samostanowienia w działaniach ruchowych (zwanych czynnościami prozdrowotnymi), które tę fizyczność miałyby wspierać: podtrzymywać i wzmacniać.

² Przedstawiam to zagadnienie w dwóch pracach z ubiegłego roku: A. Pawłucki, *Blżej pedagogiki zdrowia, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne* 2009 nr 2 i 3; A. Pawłucki, *Kulturalizm* w wyjaśnieniach przyczynowości wychowania fizycznego, w: // *Kultura fizyczna w społeczeństwie nowoczesnym*, red. Z. Dziubiński, Warszawa 2009, SALOS, AWF.

Osoba młoda, znajdująca się w fazie ontogenetycznej ewolucji, dysponuje mocą fizyczną, dzięki której może pomnażać zdrowie fizyczne. Jeśli, oczywiście, została tak uppełnomocniona w czynnościach samostanowienia, że utożsamia się ze swoją cielesnością (rozpoznaje cielesność jako wartość), a nie że jej nie uznaje lub ją wyniszcza. Z wielu badań czynności zdrowotnych uczniów i studentów wynika, że osoby młode poprzestają zazwyczaj na tym, czym naturalnie dysponują. Mimo iż poznały ideał prozdrowotności oraz deklarują chęć zdrowotnej kreacji, to nie zabiegają czynnie o jego spełnienie. Człowiek w wieku starszym, wchodzący w fazę ontogenetycznej inwolucji, budzi w sobie chęć pomnożenia zdrowia, choć jego realna moc fizyczna – ciągle malejąca – utrudnia mu bądź nawet uniemożliwia samospełnianie w ideale prozdrowotności. Oto paradoks. Młody mógłby pomnożyć zdrowie, ale mu się nie chce, starszy chciałby pomnożyć zdrowie, ale już nie może; albo jeszcze może, tylko nie na tyle, jakby tego chciał.

Mimo tej fizycznej niemocy, nawiedzającej osoby starsze jako doznanie egzystencjalne rychłego końca, wejście w rolę ucznia upominającego się o zachowanie ciągłości kulturowego uczestnictwa, bądź o naprowadzenie na zupełnie nowe obszary działań kulturowych, może wzmacniać poczucie sensu życia, a tym samym – jak to wyjaśnia salutogenetyczna teoria zdrowia, ugruntowana empirycznie w niezliczonych przypadkach cudownych przemian osób starszych w sferze ich żywotności – wyzwalać ich ukrytą witalność. Tym samym uzasadniać poczynania edukacyjne względem tych osób, które – „korzystając z okazji” – uzyskiwałyby w osobie nauczyciela zarówno emocjonalne wsparcie, jak i otrzymywałyby pouczającą lekcję umiejętnego podtrzymywania zdrowia.

Kształcenie nauczycieli kultury fizycznej uczniów dorosłości późnej

Nauki teoretyczne o człowieku

Stosownie do tej przypadłości inwolucyjnej ucznia dorosłości późnej, program kształcenia nauczycieli musi uwzględniać antropologię inwolucji, a zwłaszcza gerontologię, jako podstawowe źródło poznania teoretycznego człowieka dojrzałego i starzejącego się. Wiedza teoretyczna o człowieku starszym jest podstawą myślenia praktycznego nauczyciela ustalającego ordynacyjnie (zupełnie jak w praktyce lekarskiej) sposoby postępowania sprawczego; zostaje za każdym razem poprzedzona myślowo wielowątkowym rozpoznaniem przyczyn zmiany osoby starszej, z perspektywy teorii nauk przyrodniczych i społecznych; trafne rozpoznanie teoretyczne każdego przypadku ucznia dorosłego ośmiela i upoważnia w sensie logicznym nauczyciela do opracowania stosowanej metodyki edukacyjnej formacji ucznia. Z tej zależności między doбором adekwatnej metodyki edukacyjnej formacji a poprzedzającym go opracowywaniem teorii indywidualnego przypadku ucznia starszego, wynika postulat akademickiego kształcenia nauczyciela kultury fizycznej – uwzględniającego wspomniane teorie w nadmiarowym (redundancyjnym) wymiarze; według zasady im więcej teorii, tym lepiej dla praktyki, im więcej rozumności, tym korzystniej dla skuteczności.

Do tych nauk teoretycznych, uwzględnionych w planie studiów, należą więc: socjologia wychowania, psychologia starzenia się, anatomia, biomechanika, fizjologia treningu sportowego i starzenia się, teoria treningu, teoria zdrowego żywienia.

Uczeń późnej dorosłości staje przed nauczycielem ze swym doświadczeniem życiowym, bogactwem doznań, ale i z drugiej strony – niedostatkami cielesnej fizyczności, ograniczający-

mi mu ramy uczestnictwa w kulturze tej fizyczności, a tym samym utrudniającymi podejmowanie innych czynności kulturowych, w których **fizyczna możliwość** pozwalałaby mu na odkrycie swojskości między sobą a przedmiotem dążeń kulturowych. Osoba dorosła, a tym bardziej starsza nie tylko rozumie, ale i odczuwa własnymi zmysłami, że ciało ludzkie jest niezbędnym narzędziem życia kulturalnego. Raz zachęcona przez swych nauczycieli z uniwersytetu trzeciego wieku i angażująca się – jak mówią andragodzy – w działania kulturowe do głębi,³ będzie postępowała tak, jakby ta część przyrody była dla niej przedmiotem największej naszej uwagi⁴.

Nauki humanistyczne

Osoba dorosła udaje się na poszukiwanie uniwersytetu życia (– trzeciej fazy życia), by zrozumieć siebie lepiej i tym samym pomóc sobie samej skuteczniej w dodawaniu zdrowia do życia i życia do lat⁵. Podejmuje więc zadanie ważne, ale nie kluczowe. Ostatecznie, jak w życiu dorosłym chodziło jej ciągle o wzniosłość w poszukiwaniu sensu i odkrywanie tajemnicy swego powołania – byleby, oczywiście, zdrowym być (człowiek nie dla zdrowia żyje, ani żyje po to tylko, by zdrowszym być) – tak i obecnie, w okresie emerytury kulturowej, w którym kiedyś odkryte prawdy przestały obowiązywać uczestników pokolenia młodszego – zwraca się ona ku nauczycielom mądrym z nadzieją zniesienia obcości między światem własnym i swojskim – przechowywanym w pamięci jako tradycyjne lustro samorozpoznawania siebie i ustalania swojej tożsamości⁶ – a światem nowym (zawsze ponowoczesnym), wykluczającym jej w nim obecność.

W położeniu słuchacza uniwersytetu trzeciego wieku względem niezrozumiałej dla niego rzeczywistości kulturowej zauważamy wyraźnie podobieństwo do położenia ucznia jako osoby przeznaczonej ku dorosłości. Obydwoje czegoś nie rozumieją i obydwójce nie czują się w świecie swojsko. Różne są jednak, w socjologicznym sensie, przyczyny ich wyobcowania.

Uczeń przeznaczony do dorosłości jest wprowadzany w świat przez niego zastany, lecz w żadnej mierze przez sam fakt uczestnictwa w nim nie jest on dla niego samorozumiały. Wszystkie wartości i wzory kulturowe są obce i a normy czynności obcoprawe (w najwcześniejszej fazie ich poznawania uczeń doświadcza ich anomijnie). Nic nie należy do ucznia, choć dorośli nakładają na niego obowiązek zapoznawania się z modelem ideologicznym ich porządku aksjonormatywnego. Dzięki rozlicznym nauczycielom i wielu podmiotom środowiska edukacyjnego uczeń przemienia się osobowościowo; wzbudza w sobie poczucie tożsamości i przynależności do grup społecznych jego przeznaczenia. Dystans między poczuciem obcości a poczuciem swojskości zostaje ostatecznie zniesiony.

Początek drogi ku kulturowej rzeczywistości osoby społecznie niedojrzałej jest bardzo podobny do drogi podejmowanej przez ucznia późnej dorosłości. Jest tak samo niezrozumiały co do swej przyczyny, jak i swego sensu. Z tą różnicą jednak, że uczeń-słuchacz uniwersytetu wieku trzeciego podejmuje wysiłek wejścia w świat mu obcy po raz drugi w swoim życiu,

³ E. Skibińska, Proces kształcenia seniorów, *Rocznik Andragogiczny*, 2007, s. 59.

⁴ Parafrazuję wypowiedź F. Znanieckiego, zawartą na s. 18 *Upadku cywilizacji zachodniej*, Poznań 1921, KON.

⁵ To znane hasło WHO z roku 1985, zapisane w strategii *Health for All*.

⁶ Nawiązuję do *teorii pamięci i tożsamości*, wyłożonej przez Jana Pawła II w ostatniej Jego monografii, opublikowanej na dwa miesiące przed śmiercią, w 2005 roku.

a nawet po raz trzeci, gdyby zaliczyć mu „na konto” doświadczeń uczniowskich podyplomowe studia doskonalenia kompetencji zawodowych.

Uczeń późnej dorosłości przestał czynnie uczestniczyć w życiu swej grupy społecznej z chwilą pozbawienia go statusu pełnego członka. Wykluczenie go z sytuacji aktualnie społecznych sprawia, że przestaje rozumieć świat, jaki się ciągle kulturowo reorganizuje, zmienia w sferze ideowej i obyczajowej, reformuje ekonomicznie i przemienia politycznie, a w dziedzinie sztuki wytwarza niezrozumiałe symbole ponowoczesnego zamętu. Wszystko to sprawia, że słuchacz uniwersytetu trzeciego wieku – wyobcowany ze świata – oczekuje od nauczyciela mądrej interpretacji kulturowej rzeczywistości oraz wyjaśnień przyczyn zachodzących przemian.

Oto druga egzystencjalna przypadłość ucznia późnej dorosłości (obok wzmagającego się poczucia traconej vitalności), nazwijmy ją traconym poczuciem orientacji życiowej, a zwłaszcza: a) zacierającym się poczuciem sensu, b) poczuciem niemocy poznawczej w samodzielnym dociekaniu przyczyny oraz c) poczuciem traconej zaradności⁷ – którą należy nieodzownie respektować w ustalaniu treści programu kształcenia nauczyciela kultury fizycznej. W istocie chodzi o uwzględnienie w edukacji nauczycieli naukowej humanistyki kultury fizycznej: antropologii filozoficznej, pedagogiki i oczywiście andragogiki wartości ciała – zawierającej normatywną interpretację kulturowej rzeczywistości w aspekcie uniwersalnego sensu życia, teorii edukacji zdrowotnej i pedeutologii.

Trzecia przypadłość egzystencjalna, bodaj pierwotna wobec pozostałych, to samotność – wynika z postępującego wyśpołeczniania: począwszy od przeżycia dramatu opuszczonego gniazda – po odejściu dorosłych dzieci, po szok utraconej posady – po pożegnaniu się ze współnikami zawodowej sprawy – i rozpacz – po ostatecznym rozstaniu się z bliskimi. To prawda, że samotność dotyka wszystkich, także dzieci i dorosłych. W przypadku osób starszych jest wywołana niedostatkiem społecznych odniesień w duchu wzajemnego szacunku i miłości. Ich brak przysparza deprymującego poczucia utraconej zaradności – przy braku wsparcia osoby bliskiej – oraz zanikającego poczucia przydatności – kiedy nie ma się dla kogo żyć.

Samotność jako całokształt niedokonanych stosunków społecznych, jest odczuwana jako życiowa pustka; napawa niepokojem i lękiem. Wyzwała niszczącą siłę napięcia emocjonalnego (stres endogeny), która osłabia mechanizmy obronne. W fazie końcowej skutkuje jako *disease state*: samoujawniającą się chorobą somatyczną. W najlepszym razie objawia się obniżonym potencjałem zdrowotności, jakimś niewytłumaczalnym słabnięciem fizycznym i spowolnieniem motorycznym. W najgorszym, kończy się przedwczesnym zejściem. Bo kiedy ustaje wiara w sens życia – usprawiedliwiana dobrem drugiego człowieka, dla którego żyć warto – to i gąśnie moc sprawcza, dzięki której czynienie owego dobra jest fizycznie możliwe. *Actus* poświęcenia się dobru drugiego „domaga się” od podmiotu czyniącego dobro – fizycznej gotowości. Kiedy ustaje wiara w sens jego spełniania, to i gotowość fizyczna ulega samozatraceniu. Życie jako życie dobiega kresu.

Teoria salutogenezy, która tak dojmująco te związki między sensem a zdrowiem objaśnia, tłumaczy też, że dobre stosunki społeczne naznaczone miłością i miłosierdziem – jako komunikarny etos wzajemnego wsparcia – zapewniają dłuższe życie w zdrowiu; jak na przykład

⁷ Nawiązuję do teorii Antonovsky’ego, korzystając z pojęć salutogenezy; nie cytuję jego teorii *explicite*, gdyż nie o nią tu chodzi.

mieszkańcom kultury paesani – przeniesionej z włoskiego Roseto do Pensylwanii. W sąsiednich miasteczkach emigrantów niemieckich i irlandzkich mieszkańcy żyją krócej i wcześniej zapadają na choroby sercowe⁸.

W kulturze miłości społecznej jest więcej zdrowia niż w kulturze indywidualistycznych karier życiowych. Wytworzona w klanowej rzeczywistości społecznej wielka struktura opiekuńcza, wraz z jej fundamentem – rodziną trzypokoleniową, gdzie każdy jest dla każdego i nikt nikogo nie śmie opuszczać – pozwala odkrywać życie jako wzajemne powołanie do odpowiedzialności za dobro drugiego. Życie z sensem dokonuje się w zdrowiu, ale i umocowanie w zdrowiu pozwala wieść życie podług dobra osoby. Samotność nie udziela się nikomu. Nikt nie ma skłonności samobójczych ani nie przeżywa stanów depresyjnych.

Oto dialektyka współcznienia i zdrowia: w kręgu osób życzliwych osamotniony nie przeżywa samotności. Nie czuje się bezradny ani nie traci wiary w sens życia. Utwierdzony w swej orientacji życiowej zachowuje emocjonalny spokój, dzięki czemu zapewnia sobie – nawet o tym nie wiedząc – stan zdrowotnej równowagi (health-ease state). W poczuciu zdrowia zrównoważonego może wypełniać swoje życie dowolną treścią. Spotka się wtedy ze wsparciem animatorów i nauczycieli. Jeśli zechce, może stać się słuchaczem uniwersytetu trzeciego wieku o profilu zdrowotnym. Wyjdzie mu naprzeciw nauczyciel kultury fizycznej, który nie tylko rozwikła przed nim – teoretyzując – tajemnicę związku między poczuciem sensu życia a zdrowiem, ale również – respektując racjonalność tej dialektyki – zaaranżuje sytuację o prozdrowotnym przeznaczeniu, w których doświadczenie wspólnotowości będzie sprzyjało wzbudzaniu tego poczucia.

Pedeutologia

Szczególne miejsce w kompozycji treści kształcenia zajmuje peudeutologia. W edukacji nauczyciela jej miejsce szczególne wynika stąd, że stanowi ona samowiedzę dla jego roli społecznej zarówno teoretyczną, jak i normatywną. Z peudeutologii kandydat do roli nauczyciela wynosi rozumienie przyczynowości swoich zadań, jakie mają wpływ na zmianę osoby ucznia (są od niego zależne) oraz zakres jego powinności. **W przypadku szczególnym, jakim jest relacja nauczyciela z uczniem starszym od nauczyciela o całe pokolenie**, peudeutologia nakłada na nauczyciela powinność wyjątkowo starannego samodoskonalenia – zawsze na miarę wyniesionych przez ucznia-słuchacza – oczekiwań maksymalizujących poznawcze napięcie między nimi. W tym przypadku nauczyciel musi przerosnąć ucznia, gdyż wymagania mu stawiane przez słuchacza dotyczą zazwyczaj nagromadzonych przez całe życie trudnych problemów poznawczych i egzystencjalnych. „Głodny” poznawczo słuchacz przypomina pod tym względem głodne poznawczo dziecko – nękające dorosłych pytaniami o wszystko „jak leci”. Z tą jednak różnicą, że dorosły uczeń – słuchacz uniwersyteckich wykładów pyta tylko o to, co jest poważne egzystencjalnie i „naprawdę” trudne. Z uzyskanych odpowiedzi czyni użytek praktyczny, kiedy zmienia radykalnie swoje postępowanie po uzyskaniu od nauczyciela wiedzy pewnej, a także osiąga wreszcie wewnętrzne uspokojenie, kiedy wzbogaca swoją teoretyczną racjonalność. To otwarcie słuchacza na wiedzę pewną stawia przed nauczycielem kultury fizycznej wymóg akademickiego samodoskonalenia się w roli wykładowcy.

⁸ Sekret Roseto przedstawia Malcolm Gladwell, Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu, Kraków 2009, Znak, s. 18–24.

Podsumowując, w uniwersytecie trzeciego wieku nauczyciel kultury fizycznej musi umiejętnie pełnić jednocześnie rolę nauczyciela zdrowia – praktycznie upełnomocnionego w umiejętności prowadzenia zajęć swoistych – prozdrowotnych wprost – animatora aktywności rekreacyjnej i zabawowej, także turystycznej – w której wartości zdrowotne współwystępują z ludycznymi, hedonistycznymi i poznawczymi. Organizacja zajęć praktycznych musi być poprzedzona wykładem wiedzy praktycznej z zakresu metodyki zaawansowanej, a obejmującym zagadnienia organizacji zajęć, metod edukacyjnego wpływu, dydaktyki uczenia się motorycznego, diagnostyki zmiennych osobowościowych i zdrowotno-fizycznych (sprawnościowych, wydolnościowych). Nabywanie umiejętności organizowania i współuczestniczenia w działaniach prozdrowotnych wymaga specjalistycznej procedury praktycznej (udziału w praktykach pedagogicznych), polegającej na prowadzeniu zajęć w warunkach rzeczywistych, a nie symulowanych spotkań z osobami starszymi. W części warsztatowej programu student odbędzie zajęcia z: zaawansowanej metodyki wychowania fizycznego – dla licealistów, studentów i dorosłych, metodyki zajęć ruchowych z dorosłymi, metodyki wychowania fizycznego – specjalnego z grami i zabawami towarzyskimi, sportami indywidualnymi i zespołowymi, i kulturą żywego słowa.

Zakończenie

Nowa specjalność uczelni kultury fizycznej – Edukacja fizyczna dorosłych – uzasadnia się etyką godności moralnej osoby, w jej zastosowaniu do adragogiki kultury fizycznej, a we wcześniejszych programach kształcenia nauczycieli – do pedagogiki wprost⁹. Już samo to uzasadnienie włącza pedagogów kultury fizycznej, dydaktyków wychowania fizycznego i innych humanistów Wydziału wrocławskiej uczelni do dyskursu naukowego i samo w sobie staje się dla nich nowym zadaniem badawczym. Powołanie specjalności wychodzi naprzeciw nowym oczekiwaniom społecznym, wpisując się w strategię humanistycznej służby na rzecz uczniów dorosłości późnej – słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku (i innych organizacji oświaty dorosłych, klubów seniora), a z drugiej strony otwiera nieznana do tej pory perspektywę włączenia nauk o kulturze fizycznej do badawczych procedur antropologii osoby dorosłej oraz szeroko rozumianej problematyki gerontologicznej.

Dane korespondencyjne autora:

prof. zw. dr hab. Andrzej PAWLUCKI

Kierownik Zakładu Teorii Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

ul. Witelona 25

Wrocław 51-617

⁹ Mam na myśli etykę personalistyczną w jej zastosowaniu do pedagogiki wartości ciała; patrz: A. Pawlucky, *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*, Olsztyn 2007, OSW, wyd. III.

Problematyka starości, śmierci i żałoby w refleksji teoretycznej

The issue of the old age, death and mourning in the theoretical reflection

Słowa kluczowe: starość, gerontologia, geragogika, śmierć, przemijanie, żałoba, wsparcie społeczne.

Key words: the old age, gerontology, geragogy, death, passing of time, mourning, social support.

Summary

The article includes selected theoretical concepts concerning different aspects of the elderly people's life. In the preparation period of this article, on 10th of April 2010 Polish President has been killed in a plane crash near Smolensk, therefore some elements concerning the death and mourning were added to the article. All issues just before the death and everything, if any, after that is a big mystery. The preparation to the death is included in the process of lifelong learning.

W pracy zawarto wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące różnych aspektów funkcjonowania osób starszych. Podczas powstawania niniejszego tekstu miała miejsce katastrofa prezydenckiego samolotu pod Smoleńskiem 10 IV 2010 r., stąd też treści wzbogacono o elementy poświęcone śmierci i procesowi żałoby.

Wszystko to, czego doświadcza się w obliczu śmierci, a także to, co ewentualnie następuje po niej – jest wielką tajemnicą. Wyobrażenia tej podróży o nieznanym celu i kierunku napawają nas lękiem, a rytuały pogrzebu i żałoby stanowią środek, dzięki któremu społeczności próbują zapanować nad destrukcyjnym wymiarem śmierci i odkryć jej sens. Jednocześnie przygotowanie do śmierci wpisuje się w proces całościowego uczenia się.

Uwarunkowania wielostronnej aktywności

Badania prowadzone przez demografów wskazują, że trwający od kilkunastu lat spadek dzietności nie został jeszcze zakończony i dotyczy kolejnych roczników młodzieży. Malejąca dzietność i wzrastająca długość życia powodują starzenie się społeczeństwa. Jak zauważa A. Woźniak-Krakowian (2007, s. 300) do 2030 roku średni wiek mieszkańca Polski (obecnie wynosi on około 37 lat) wzrośnie do ponad 45 lat, z tendencją do dalszego wzrostu.

Proces starzenia się jest bardzo złożony. Jego źródła leżą w wielu różnych mechanizmach. Analizując koncepcje biologiczne zauważymy, że starzenie dotyczy wszystkich organizmów, jest zależne od działania genów oraz wpływu otoczenia na organizm. Teorie starzenia można

podzielić na opierające się na zaprogramowanej śmierci oraz na kumulacji błędów (Woźniak-Krakowian 2007, s. 301). Teorie zaprogramowanej śmierci zakładają, że czas życia organizmu jest odliczany przez biologiczne zegary. Kiedy zegary odliczą pewną liczbę, włącza się proces samobójczej śmierci organizmu. Teorie kumulacji błędów winą za proces starzenia obarczają negatywny wpływ środowiska. Czynniki mutagenne powodują błędy w kopiowaniu genów, które kumulują się dzięki przenoszeniu do kolejnych pokoleń komórek. W pewnym momencie procent błędów przekracza pewien poziom i organizm nie potrafi ich już naprawić, co doprowadza do śmierci.

Porównywanie możliwości osób w okresie bardzo późnej dorosłości z możliwościami osób we wczesnej i średniej dorosłości nie ma szczególnej wartości. Pamiętajmy, że najstarsi dorośli stają przecież przed zupełnie innymi wyzwaniami niż młodszy. Ich zadaniem jest raczej utrzymanie dotychczasowego stylu życia czy też znalezienie sposobów kompensacji mimo doświadczania różnego rodzaju strat. Tutaj wnioski są dość optymistyczne: ci, którzy ćwiczą i rozwijają odpowiednie umiejętności, czy to fizyczne, czy psychiczne, mają duże szanse utrzymania dotychczasowego poziomu swego funkcjonowania (por. Janiszewska-Rain 2005, s. 604).

W literaturze gerontologicznej coraz częściej akcentuje się konieczność ujmowania procesu starzenia się szerzej niż tylko jako zjawiska biologicznego. Postuluje się, aby przez starzenie się człowieka rozumieć nieuchronny, powszechny, długotrwały, zróżnicowany i wielopłaszczyznowy proces zachodzący w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 16).

W okresie późnej dorosłości różni ludzie wymagają odmiennych sposobów udzielania pomocy, od zwyczajnej pociechy ze strony bliskich do wsparcia i poradnictwa ze strony profesjonalistów. Autorką bardzo wartościowej teorii poradnictwa jest A. Kargulowa. Obszerne elementy teorii zostały przez Autorkę zaprezentowane z uwzględnieniem dyskursu w nurcie neopozytywistycznym, dyskursu w paradygmacie humanistycznym, dyskursu krytycznego i dyskursu postmodernistycznego (por. m.in. Kargulowa 2004).

W funkcjonowaniu rodzinnym oraz instytucjonalnym, np. w domach pomocy społecznej, bardzo istotna jest działalność aktywizująca mająca na celu podniesienie jakości życia seniorów. Aktywizacja może spełniać wiele pozytywnych funkcji, takich jak:

- funkcja profilaktyczna – wyrażana jest głównie poprzez zapobieganie i odraczanie w czasie pogłębienia się niedomagań natury fizycznej oraz psychicznej i społecznej seniorów, będących konsekwencją zachodzących procesów starzenia. Przeciwdziała osamotnieniu i zanikowi kontaktów interpersonalnych;
- funkcja terapeutyczna – polega na przywracaniu do zdrowia, a więc do zadowalającej kondycji fizycznej i psychicznej,
- funkcja kompensacyjna – oznacza wyrównywanie rzeczywistych lub domniemanych braków poprzez uczestnictwo w proponowanych formach aktywności, wypełnienie czasu wolnego sprzyja zaspokajaniu ich podstawowych i ważnych potrzeb psychicznych, między innymi takich jak: akceptacja, uznanie, szacunek;
- funkcja integracyjna – wyrażająca się poprzez pogłębiający się stopień identyfikacji poszczególnych osób z grupami społecznymi, co umacnia stosunki seniorów z rówieśnikami,
- funkcja kształcąca, która sprzyja doskonaleniu takich cech jak: zainteresowania, upodobania estetyczne, umiejętności umysłowe,
- funkcja rekreacyjno-rozrywkowa (Chabior 2000, s. 165–166).

Pozytywna adaptacja do starości wyrażana jest, najogólniej rzecz ujmując, zadowoleniem i społecznie wartościowym życiem osób starszych. W wymiarze jednostkowym, indywidualnym daje ona pozytywny stosunek do własnej starości i starości innych ludzi, życzliwość i tolerancję w kontaktach z innymi osobami, pogodę ducha i radość z przeżywania każdego kolejnego dnia. Wyrażana jest samodzielnym, autonomicznym i odpowiedzialnym kierowaniem własnym życiem w taki sposób, aby przebiegając pomyślnie, przynosiło ludziom starszym zadowolenie i satysfakcję, poczucie wartości i sensu życia. W wymiarze społecznym przynosi akceptację dla zachowań i działań aktywnych osób starszych. Czyni z aktywności seniorów i ich życia wartość społeczną. Za wskaźnik dobrej adaptacji ludzi starszych do życia w zmienionej dla nich sytuacji społecznej przyjmuje się: poczucie własnej wartości, użyteczności i ważności, cele na przyszłość, postawy życiowe (tamże, s. 167).

Jak się wydaje, podstawowym czynnikiem polepszania jakości życia seniorów jest ich aktywność własna. Motywacja do tej aktywności ma wielorakie uwarunkowania, wynikające z indywidualnej sytuacji życiowej osoby. Charakteryzując motywację osób w starszym wieku do działań rehabilitacyjnych S. Kowalik (2008, s. 15–19) wymienia kilka istotnych czynników sprzyjających lub osłabiających aktywność. Przede wszystkim są one związane ze świadomością zbliżającego się kresu własnego życia. Kolejnym czynnikiem jest fakt umierania osób bliskich (współmałżonków, krewnych, przyjaciół). Wywołuje to różne reakcje – jedni skazują siebie na długie cierpienie, inni szybko przechodzą nad tym do porządku dziennego. Śmierć osób bliskich odbierana jest często jako zapowiedź końca własnego życia. Jest to też uszczuplenie kręgu ludzi, z którymi łączyło doświadczenie wspólnych przeżyć. Na tym polega też istota osamotnienia. Następnym czynnikiem jest zachwianie dawnych relacji ze środowiskiem, wynikające z obniżenia sprawności fizycznej i umysłowej organizmu. Osoba podejmująca się wykonania jakiejś czynności nie może jej dokończyć lub robi ją niewłaściwie – co sprzyja unikaniu podobnej aktywności. Istotną właściwością położenia życiowego osób w starszym wieku są dominujące stereotypy społeczne na temat starości. Wreszcie znaczącym czynnikiem ograniczającym chęć aktywności jest poczucie niepełnowartościowości. Zmiany w wyglądzie skóry, zwiotczenie mięśni, wypadanie włosów, ubytki w uzębieniu, pochylona sylwetka mogą wywoływać niechęć do samego siebie. S. Kowalik (2008, s. 19) dochodzi do wniosku, że ten negatywny stosunek do własnego ciała jest bardzo wyraźnie kojarzony z lękiem. Ludzie starzy nie tylko nie akceptują tego, jak wyglądają, ale przede wszystkim boją się o swój wygląd w przyszłości.

Doświadczenie ograniczeń i strat

Ostatni okres życia człowieka wiąże się w sposób naturalny z doświadczaniem różnego typu strat – sił i zdrowia, zasobów finansowych, współmałżonka, nierzadko dzieci i wnuków, przyjaciół i znajomych. Jednak kluczowym zagadnieniem staje się tutaj nie to, jakich strat doświadczamy, bo są one nieuchronne, ale to, jak sobie z nimi radzimy, z czego w procesie radzenia sobie możemy korzystać, jaką rolę pełnią nasze kompetencje, a jaka powinna czy musi być rola innych ludzi, nie tylko tych bliskich, ale i profesjonalnych opiekunów (Brzezińska i Hejmanowski 2005, s. 623–624).

W okresie późnej dorosłości przede wszystkim ogranicza się w znacznym stopniu, czasem gwałtownie, a czasem stopniowo, nasza przestrzeń fizyczna, bo coraz trudniej dojść nam gdzieś dalej, niekiedy przejście na wyższe piętro staje się przeszkodą nie do pokonania bez czyjejś życzliwej pomocy.

Ograniczeniu ulega także przestrzeń społeczna – umierają bliscy nam ludzie, kurczy się krąg znajomych i sąsiadów, przestajemy uczestniczyć w życiu wielu ważnych dla nas dotąd grup – towarzyskich, zawodowych, kurczy się nawet nasza grupa rodzinna czy sąsiedzka. Ograniczeniu, zawężeniu lub nawet likwidacji ulegają więc nie tylko kontakty grupowe, ale także wiele kontaktów interpersonalnych.

I wreszcie, ograniczeniu ulega przestrzeń psychiczna, gorzej widzimy, pojawiają się problemy ze słuchem, pamięcią, szybciej się męczymy.

Te trzy rodzaje ograniczeń powodują, że przestrzeń naszego rozwoju kurczy się – znacznie zmniejsza się w stosunku do poprzednich okresów życia. To, jak sobie z owym zmniejszaniem poradzimy, zależy od kilku czynników (za: Brzezińska i Hejmanowski 2005, s. 625):

- 1) od tego, z jakimi zasobami, z jakimi kompetencjami, z jakim stosunkiem do siebie i innych ludzi, z jaką ogólną postawą wobec świata wkroczyliśmy w ostatni okres swego życia, co wnieśliśmy w wiano, co jest naszym oparciem w trudnych chwilach – są to nasze zasoby wewnętrzne, pochodzące z całego przeszłego życia (dzieciństwa, dorastania i dorosłości);
- 2) od tego, jak przebiega proces starzenia się i utraty sił, a dzieje się to u każdego z nas nieco inaczej, jakie jest nasze samopoczucie, jak sobie radzimy z codziennymi zadaniami – są to aktualne zasoby wewnętrzne;
- 3) od tego, w jakim środowisku żyliśmy i dorastaliśmy, czy było to środowisko aktywnie podejmujące różne problemy, samoorganizujące się w trudnych chwilach, uruchamiające różne formy samopomocy, czy istniały w nim różnorodne sieci społeczne – zawodowe, towarzyskie, rozrywkowe, sąsiedzkie, czy też było ono skłócone, zatomizowane, bezradne w obliczu trudności – są to zasoby zewnętrzne, często obecne jedynie w naszej pamięci, ale właśnie owa pamięć o zaradności często dodaje sił w aktualnie przeżywanych trudnościach i zachęca nas do aktywnego, odważnego domagania się pomocy czy po prostu respektowania naszych praw;
- 4) od tego, jaka jest aktualna postawa innych ludzi wobec nas, ludzi bliskich nam, jak i tych, z których pomocy, informacji, opieki korzystamy w różnych instytucjach: szpitalu, przychodni, banku, sklepie – są to nasze aktualne zasoby zewnętrzne.

Wśród teorii funkcjonowania poznawczego w jesieni życia istnieje teoria tak zwanego krańcowego spadku, autorstwa Kleemeiera (za: Janiszewska-Rain 2005, s. 604). Mówi ona, że znaczące pogorszenie się funkcjonowania poznawczego pojawia się na pięć – siedem lat przed śmiercią. O ile funkcjonowanie fizyczne ulega powolnemu i stopniowemu spadkowi, o tyle inteligencja, czy też skryształizowane zdolności, pozostające przez wiele lat na tym samym poziomie, ulegają nagle spadkowi właśnie na kilka lat przed śmiercią. Prawdziwość teorii krańcowego spadku lepiej wykazywały testy pamięci epizodycznej (sprawdzające rozpoznawanie) niż testy odpamiętywania, w których poziom wykonania i tak z wiekiem znacznie się obniża. Potwierdzono, że na kilka lat przed śmiercią spada poziom wykonania testów pamięci pierwotnej. Stwierdzono też związany ze zbliżającą się śmiercią spadek wykonania testów, w których rezultat i tak znacznie obniża się w miarę starzenia, takich jak testy sprawdzające szybkość reakcji lub zdolność abstrakcyjnego rozumowania.

Dlatego można wysnuć wniosek, że na kilka lat przed śmiercią pojawia się ogólny spadek poziomu funkcjonowania poznawczego, dotyczący wszystkich obszarów zarówno tych, które dotąd udawało się zachować na względnie wysokim poziomie, jak i tych, w których wystąpiły już upośledzenia. Za pomocą badań podłużnych potwierdzono też spadek wykonania testów

ogólnej zdolności poznawczej, pamięci epizodycznej, pamięci krótkotrwałej, płynności werbalnej i zdolności rozpoznawania obrazu u najstarszych dorosłych (za: Janiszewska-Rain 2005, s. 605). Osoby, które zmarły w ciągu trzech lat od momentu badania, wypadły w tych testach najgorzej. Co więcej, ci, którzy zmarli najszybciej, mieli najniższy poziom wykonania testów. Przyczyna śmierci (czy zmarły chorował na choroby wieńcowe, czy nie) nie miała znaczenia.

Subiektywny czas starszego chorego, umierającego człowieka jest zwykle w jakiejś części podzielany przez jego najbliższe otoczenie; ich wspólne interakcje stają się także ograniczone, zamknięte pewnym czasem. Koncepcje „czasu wspólnego” jednak nie muszą tu być jednakowe. Temporalne orientacje członków rodziny mogą być inne niż chorego, inne znaczenia i oczekiwania związane z ograniczonym czasem, który im wspólnie pozostał.

Przy omawianiu starości użyteczne jest rozróżnienie jej na normalną, pomyślną i niepomyślną. Normalne starzenie się przebiega bez patologii biologicznych czy psychicznych. Mianem starzenia się pomyślnego określa się swego rodzaju utopię: starzenie się w warunkach rozwoju i przyjaznego starości środowiska. Starość niepomyślna zdominowana jest przez procesy chorobowe (np. demencja starcza). Wymienione formy starzenia się trudno jest jednoznacznie oddzielić (za: Halicki 2004, s. 16). Głównym problemem w życiu starych ludzi jest pokonywanie przybierającego na sile negatywnego bilansu między wynikającymi z procesu rozwoju zyskami i stratami (por. Cibor 2008).

Warto w tym miejscu wskazać też na możliwość występowania zjawiska ageizmu – negatywnego odnoszenia się i dyskryminowania osób starszych. W badaniach A.A. Zycha (2001, s. 60) zauważymy takie rodzaje, jak np.:

- dystansowanie się, czyli unikanie bliskich kontaktów z ludźmi starszymi;
- dewaluowanie, tu upowszechnianie przekonań o negatywnych cechach ludzi starszych;
- delegitymizacja, czyli utrwalanie w postaci aktów prawnych negatywnego stosunku jednych osób wobec innych, co prowadzi do zaliczenia danej jednostki do kategorii społecznej pozbawionej określonych praw;
- segregacja, polegająca na izolowaniu jednostek lub grup od środowiska społecznego;

Wielostronnie uwarunkowane zjawisko jakości życia osób starszych rozpatrywać można z punktu widzenia kilku podejść teoretycznych wykorzystywanych przez gerontologów społecznych. W interesującym opracowaniu P. Szukalski (2005, s. 219–220) odwołał się do teorii wycofywania się (*disengagement theory*), teorii modernizacji, teorii wymiany, teorii aktywności oraz teorii społecznej kompetencji i wyłamywania się (*social competence and breakdown theory*) jako intelektualnej podbudowy dla zrozumienia interesujących nas zjawisk.

Warto tu jeszcze przytoczyć stanowisko B. Synaka (1999, s. 145–147), który w rozwoju badań socjologicznych nad osobami starszymi dostrzega zwłaszcza orientacje strukturalistyczne i nurt interakcjonistyczny. W tych pierwszych uwzględnia teorię wyłączenia, teorię aktywności, teorię kontynuacji, teorię stratyfikacji wieku czy też teorię podkultury starości. W nurcie interakcjonistycznym umieszcza teorię wymiany i teorię naznaczania społecznego. Wśród innych orientacji zauważa analizę biegu życia i teorię modernizacji.

Śmierć i reakcja żałoby

Śmierć – wszystko to, czego się doświadcza w jej obliczu, a także to, co ewentualnie następuje po niej – jest wielką tajemnicą. Wyobrażenia tej podróży o nieznanym celu i kierunku

napawają nas lękiem. Oczywiście, człowiek nie tylko obawia się swojej śmierci, ale także śmierci bliskich osób. Boi się je utracić, gdyż je kocha lub też jest w rozmaity sposób od nich uzależniony i śmierć ich narażałaby na szwank jego dotychczasową egzystencję.

Analizując treść lęków związanych ze śmiercią, R. Schulz (cyt. za Ostrowska 1997, s. 41–42) wymienia osiem czynników, stanowiących potencjalne źródła odczuwanego niepokoju. W skrócie są to: cierpienie fizyczne; wstyd i poniżenie; zmiany zachodzące w ciele; uzależnienie od innych; konsekwencje naszej śmierci dla innych; przerwanie realizacji ważnych zadań życiowych; nieistnienie; kara za grzechy.

Nasze negatywne reakcje związane są też z wszelkiego rodzaju manipulacjami dokonywanymi na ciele zmarłych, np. podczas sekcji zwłok. Rodziny zmarłych często podejmują starania mające na celu niedopuszczenie do wykonania sekcji. Krajanie ciał, wnętrzności zmarłych budzą z jednej strony uczucia graniczące z obrzydzeniem, z drugiej strony powinno się zmarłemu oszczędzić „cierpień” po śmierci. Z kolei lekarze podczas studiów medycznych kształtują w sobie przyzwyczajenie do widoku ciała zmarłego.

Lęk wypływający ze świadomości własnej skończoności jest w stanie całkowicie obezwładnić istotę ludzką. Stąd też, w celu łagodzenia takiej trwogi i osiągnięcia takiego stopnia psychicznego spokoju, który pozwoliłby jednostkom na rozwój i wzrastanie, ludzie budują kulturowe koncepcje rzeczywistości, wyjaśniające im ich miejsce w świecie i wypełniające egzystencję znaczeniem (Rusaczyk, 2008, s. 9).

Jedno z bardziej obiecujących wyjaśnień, przydatnych do szerokiego rozumienia dysfunkcji i trudności psychicznego i społecznego funkcjonowaniu ludzi w konfrontacji z umieraniem i śmiercią, można wyprowadzić z teorii opanowywania trwogi (*Terror Management Theory*, w skrócie TMT). Obszerne założenia tej interesującej teorii zaprezentowano w innym miejscu (Stochmiątek 2009).

Specjalizacja i instytucjonalizowanie się wsparcia dla umierających i ich rodzin wyzwoliło naturalną potrzebę dostosowania form pomocy i jej zakresu do rzeczywistych potrzeb osób objętych tak pomyślaną usługą (Górecki 2000, s. 26–27).

Dla chorych, którzy nieuchronnie przechodzą w daleko zaawansowany, a następnie terminalny okres choroby (choroba nie daje się już kontrolować, rozwija się prowadząc do śmierci) – najważniejsza staje się opieka paliatywna. Istotą tej opieki (palliativus – okryty płaszczem) nie jest już ograniczenie postępu choroby, ale podnoszenie jakości pozostałego życia we wszystkich jego aspektach – somatycznym, psychicznym, socjalnym i duchowym – przez usuwanie, o ile to możliwe, różnorodnych objawów choroby oraz niesienie szeroko pojętej pomocy choremu i jego rodzinie. W przenośni można ją rozumieć jako skrywającą i łagodzącą przykre oznaki choroby.

Jak się wydaje w wielu przypadkach śmierci osób starszych, zgon ten następuje z powodu braku pomocy ze strony dzieci. Osoby te nie są już w stanie same zrobić sobie zakupów, dbać o siebie, bezradne poddają się, umierają. Biegły lekarz z Zakładu Medycyny Sądowej podczas sekcji zwłok nie jest w stanie stwierdzić, iż brak więzi rodzinnej i osamotnienie bezpośrednio przyczyniły się do zgonu danej osoby. Lekarz określa, jaka była przyczyna zgonu – patologiczna czy naturalna. Nie ma kryterium, które pozwoliłoby na stwierdzenie, że zgon nastąpił wskutek odrzucenia i osamotnienia.

Z pomocą osobom konającym w samotności przychodzi opieka hospicyjna. Jak zauważa M. Górecki (2000), obok zwyczajowych, spontanicznych form opieki nad umierającymi można

wymienić hospicja stacjonarne, zespoły domowej opieki hospicyjnej, ośrodki opieki dziennej, ośrodki konsultacyjne.

Śmierć bliskiej osoby, rodzica, krewnego wywołuje **reakcję żałoby** związaną z trudnym zmaganiem się ze stresem. Proces ten charakteryzuje indywidualna zmienność etapów, różniących się czasem trwania oraz intensywnością wystąpienia.

Warto tu podkreślić, że całe życie człowieka związane jest z doświadczaniem utraty – począwszy od narodzin, kiedy dziecko traci bezpieczne środowisko, poprzez możliwość zerwania przyjaźni, utratę pracy, ale też utratę sił vitalnych czy zdrowia wraz z procesem starzenia się.

Jednym z istotnych wydarzeń znamionujących utratę jest śmierć współmałżonka. Wydarzenie to może stać się nawet czynnikiem powodującym powolne wyłączanie się osoby owdowiałej z aktywności życiowej. Stopień radzenia sobie po utracie partnera zależy od posiadanych kompetencji do życia w samotności oraz od realnie funkcjonującej sieci społecznego wsparcia. W literaturze przyjmuje się, że następująca po śmierci współmałżonka żałoba przebiega w rozmaity sposób – od smutku i cierpienia po samotność i depresję. Składa się ona zasadniczo z trzech stadiów. Od wstrząsu i odrętwienia, charakteryzującego się pewnym automatyzmem działania i nieuświadamiania straty, poprzez stadium kurczenia się w sobie, gdzie wdowa zaczyna w pełni rozumieć doznaną stratę i musi zmierzyć się z negatywnymi uczuciami, których doświadcza, po stadium akomodacji, w którym owdowiała osoba odkrywa nowe sposoby spojrzenia na świat. Przejście przez wymienione trzy stadia jest charakterystyczne dla pomyślnego zakończenia tej krytycznej sytuacji. Nie zawsze jednak próba poradzenia sobie z wdowieństwem ma pozytywne zakończenie. Dowodzi tego typologia postaw charakteryzujących osoby znajdujące się w sytuacji po utracie partnera (za: Halicki, 2004, s. 16–17), gdzie jedna z postaw dotyczy trwania w emocjonalnej konsternacji. Osoby prezentujące tę postawę są depresyjne i zrezygnowane. Wprawdzie krótki czas po śmierci partnera mogły być emocjonalnie odciążone, jednak później stają się coraz bardziej bezradne, bierno i izolujące się. Istniejące początkowo psychosomatyczne dolegliwości przechodzą często w obiektywnie zły stan zdrowia. Ta postawa jest silnym czynnikiem ryzyka niepomyślnego starzenia się.

Warto w tym miejscu podkreślić, że rytuały pogrzebu i żałoby stanowią środek, dzięki któremu społeczności próbują zapanować nad destrukcyjnym wymiarem śmierci i odkryć jej sens. Zdaniem H. Bee (2004, s. 633–634) pogrzeby stwarzają formalne warunki zakończenia ostatniego etapu biografii, opanowania żalu i budowania nowych związków po śmierci. Pogrzeby pomagają członkom rodziny zapanować nad żalem, przydzielając im nowy konkretny zestaw ról. Tak samo jak w przypadku wszystkich ról, zakładają one występowanie zachowań oczekiwanych, jak również zakazanych lub niechętnie widzianych. Ich treść może się znacznie różnić w zależności od kultury, ale ich wyrazistość w większości przypadków kształtuje przebieg dni i tygodni następujących bezpośrednio po śmierci ukochanej osoby. W naszej kulturze rytuał nakazuje, jaki powinno się nosić strój, kogo należy zawiadomić, jak należy się zachować i wiele innych spraw.

Rytuał pogrzebowy może przyczynić się do wzmocnienia więzi rodzinnych, określenia nowych kierunków wpływów lub warunków władzy w obrębie rodziny i do pewnego stopnia spowodować przekazanie inicjatywy następnemu pokoleniu. Jednocześnie rytuały pogrzebowe są tak skonstruowane, aby ułatwić tym, którzy przeżyli zrozumienie znaczenia samej śmierci, po części poprzez podkreślenie znaczenia życia zmarłej osoby. Nieprzypadkowo w większości z nich przywołuje się zasługi danej osoby, fragmenty biografii i innego rodzaju świadectwa z jej

życia. Opowiadając dzieje danego człowieka oraz opisując wartość i znaczenie jego życia ludziom łatwiej jest pogodzić się z jego odejściem.

Wielu autorów zaproponowało, by rozwój żalu przedstawić za pomocą sekwencji faz, bardzo podobnych do stadiów umierania pierwotnie zaproponowanych przez Kübler-Ross. I podobnie jak w przypadku stadiów umierania; teoria etapów żalu spotkała się z krytyką części badaczy. Dla przykładu Bowlby zaproponował takie etapy, jak: odrętwienie, tęsknota, dezorganizacja i rozpacz oraz reorganizacja. Natomiast Sanders wskazała występowanie etapów: szok, świadomość straty, pogodzenie się/wycofanie się, wyleczenie i odnowa (za: Bee 2004, s. 638).

Wortman i Silver (za: Bee, 2004, s. 640–641) doszli do wniosku, że istnieją cztery różne wzorce żalu:

- Normalny. Stosunkowo głęboka rozpacz bezpośrednio po stracie bliskiego, po której następuje względnie szybki powrót do normy.
- Chroniczny. Rozpacz przez wiele lat utrzymuje się na wysokim poziomie.
- Opóźniony. W pierwszych miesiącach rozpacz nie jest wielka, jednak jednostka doświadcza wysokiego jej poziomu kilka miesięcy lub lat później.
- Brak. Poziom rozpacz niemożliwy do odnotowania ani bezpośrednio, ani w żadnym późniejszym czasie.

Podawane są też w wątpliwość tradycyjne poglądy dotyczące żalu – że nieuniknioną reakcją na stratę jest rozpacz i że jeśli ktoś jej nie doświadczy, oznacza to, że nie pogrąża się w żałobie w sposób „właściwy”. W przeciwieństwie do prognoz opartych na teoriach etapowych okazuje się, że „brak” żalu jest stosunkowo dość powszechnym zjawiskiem. Niewiele mamy dowodów na potwierdzenie któregośkolwiek z aspektów poglądu tradycyjnego: wysoki poziom rozpacz nie jest ani nieunikniony, ani niezbędny, by pojawił się proces żalu. Wielu dorosłych radzi sobie ze śmiercią małżonka, dziecka lub rodzica bez większych problemów, chociaż przeciwna osamotniona w wyniku śmierci bliskiego osoba pogrąża się w głębokiej depresji, obniża się jej poziom zadowolenia z życia oraz wzrasta ryzyko zachorowania w porównaniu z osobami, które nie doświadczyły takiej sytuacji. Do pewnego stopnia nasza kulturowa norma dotycząca żalu obejmuje oczekiwania podwyższonego poziomu rozpacz, „przewyciężenia” żalu, a następnie powrotu do zwyczajnego życia, a każda jednostka, która po śmierci bliskiej osoby nie przechodzi tych kolejnych stanów, często jest uważana za odszczepieńca. Szczególnie, jeśli nie pogrąża się w głębokiej rozpacz lub depresji, może być oskarżona o to, że nie przyjmuje na siebie żaloby, lub o to, że nie kochała zmarłego. Oczywiście możliwe jest, że niższy poziom cierpienia może być oznaką słabszego przywiązania, lecz jak na razie mamy zbyt mało dowodów, by potwierdzić (lub odrzucić) taką hipotezę (Bee, 2004, s. 641–642).

W obliczu śmierci człowiek jest bardzo samotny i nikt nie jest w stanie zrozumieć i pojąć jego samotności, choćby krąg najbliższych mu ludzi zrobił wszystko, by tę samotność odsunąć. A. Kuzior (2007, s. 209–210) zauważa, że ci, którzy pozostają, są równie samotni w obliczu śmierci najbliższych (męża, żony), jak oni sami i odczuwają strach przed samotnością w rozpacz po ich stracie. Rozpacz wpisuje się w ich tragiczny los, pogłębiając samotność, która staje się ciężarem i prowadzi do pewnej izolacji społecznej. I chociaż na pogrzebach często słyszą zapewnienia, że mogą liczyć na przyjaciół, znajomych, rodzinę, to z reguły są to tylko puste frazesy. Następuje izolacja towarzyska, bo jako singiel trudno się wpisać w dawny układ, w którym każdy miał swoją drugą połowę; dawni znajomi zrywają kontakty, a napotkani przypadkiem tłumaczą się brakiem czasu i wielością obowiązków. Mimo to trzeba budować nowe rela-

cje, co w pierwszym okresie, tuż po śmierci najbliższej osoby, jest niezmiernie trudne, tym bardziej że zostały zniweczone wszelkie nadzieje na wspólne dożycie sędziwego wieku, starzenie się, pielęgnowanie wnuków, a nawet wspólne kłótnie i nieporozumienia. Cały ład wewnętrzny i zewnętrzny trzeba budować na nowo. Rozpacz jest jeszcze większa, a samotność bardziej dokuczliwa, kiedy osoba najbliższa odchodzi nagle i w stosunkowo młodym wieku. Pustka pojawiająca się wówczas nosi znamiona tragedii życiowej, z której trudno się podźwignąć, tym bardziej że wiąże się z poczuciem winy jako nieodłącznym doznaniem tych, którzy pozostają.

Literatura

1. Bee H., Umieranie, śmierć i utrata bliskiej osoby. W: H. Bee, Psychologia rozwoju człowieka. Rozdział 19. Przełożył A. Wojciechowski. Wyd. Zysk i S-ka. Poznań 2004.
2. Brzezińska A.I. i Hejmanowski S., Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. GWP, Gdańsk 2005.
3. Chabior A., Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości, Wyd. ITeE, Radom – Kielce 2000.
4. Cibor R., Wartości życiowe i ich bilans u osób starszych. „Chowanna” 2008, tom 1 (30).
5. Czerniawska O., Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej. „Chowanna” 2009, Tom 2 (33).
6. Fabiś A., red., Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne. WSA, Białsko-Biała 2007.
7. Górecki M.: Hospicjum w służbie umierających. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
8. Halicki J.: Wyłączanie się jako czynnik ryzyka niepomyślnego starzenia. „Edukacja Dorosłych” 2004, nr 3.
9. Janiszewska-Rain J., Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym? W: A. I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. GWP, Gdańsk 2005.
10. Kargulowa A., O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu. Podręcznik akademicki. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2004.
11. Kowalik S., Motywacja do rehabilitacji osób w starszym wieku. „Nasze Forum” 2008 nr 1–2 (29–30).
12. Kuzior A., Zrozumieć los – rozważania o życiu i śmierci. W: Etyka wobec sytuacji granicznych. Red. D. Probuska. Oficyna Wyd. „Impuls”. Kraków 2007.
13. Leszczyńska-Rejchert A., Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego w Olsztynie. Olsztyn 2005.
14. Ostrowska A.: Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa. Wyd. II uzupełn., Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1997.
15. Radziewicz-Winnicki A., Ubóstwo społeczne wśród rodzin emerytów i rencistów na Górnym Śląsku. W: Pedagogika wobec kryzysów życiowych. Red. J. Stochmiałek. Wyd. ITeE, Warszawa – Radom 1998.
16. Rusaczyk M., Teoria opanowywania trwogi: wprowadzenie do elementów aktualnego dyskursu i prezentowanych tekstów. W: Rusaczyk M. (red.). Teoria opanowywania trwogi. Dyskurs w literaturze amerykańskiej. Wyd. Naukowe Scholar. Warszawa 2008.
17. Stochmiałek J.: Przewycięzanie kryzysów życiowych przez osoby dorosłe. Wyd. UKSW. Warszawa 2009.
18. Synak B., Ludzie starzy. W: Encyklopedia socjologii. 2, K-N. Oficyna Naukowa. Warszawa 1999.
19. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., Podstawy gerontologii społecznej, Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006.

20. Szukalski P., Poczucie samotności i osamotnienia wśród sędziwych seniorów a ich sytuacja rodzinna. „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 2005, nr 2 (34).
21. Trafiałek E., Oświata dorosłych a aktywność ludzi starszych. „Edukacja Dorosłych” 2000 nr 2.
22. Woźniak-Krakowian A., Problemy wieku senioralnego na przykładzie syndromu opuszczonego gniazda – refleksje psychologiczno-socjologiczne. W: Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych (diagnoza-potrzeby-prognozy). Red. A. Horbowski, J. Potoczny. Wyd. URz, Rzeszów 2007.
23. Zych A.A.; Słownik gerontologii społecznej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001.

Dane korespondencyjne autora:

Jerzy STOCHMIAŁEK

stochmi@poczta.onet.pl

Marta KOSZCZYC

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Kształcenie kadr na potrzeby edukacji zdrowotnej seniorów – propozycja programu

Staff training for the purposes of senior health education – program suggestion

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna seniorów, kształcenie ustawiczne, kształcenie kadr.

Key words: senior health education, constant education, staff training.

Summary

Modern world offers people a brisk pace of changes in every sphere of life – in economy, culture, tourism, family. A special attention should be drawn to the tendencies of demographic changes of the world population. It has been observed that the aging process of societies results from the extending lifespan and decreasing number of births. An increasing number of elderly people, causes urgent necessity to focus on providing this social group with opportunities of further education and enriching one's personality through discoveries of the surrounding world.

Pro-health education, as a sub-field of education, should be permanently placed in the theory of adult education (andragogy), particularly in gerontology. There is then the necessity to undertake activities in respect of elaboration of theoretical and program concepts with reference to professional staff training to work with seniors.

To satisfy the arisen needs of University School of Physical Education in Wrocław, the pedagogical version of the author program of the subject “Senior Health Education” has been worked out.

Współczesny świat oferuje ludziom niezwykle tempo przemian w każdej sferze życia – w gospodarce, kulturze, turystyce, rodzinie. Na szczególną uwagę zasługują tendencje zmian w strukturze demograficznej ludności na świecie. Obserwuje się proces starzenia społeczeństw będący efektem wydłużającego się czasu ludzkiego życia oraz zmniejszania się liczby urodzeń. Obecnie liczbę osób w wieku 60 lat i starszych szacuje się na około 670 mln, a w 2050 przewidywana liczebność seniorów wyniesie około 2 miliardów ludności świata (Śniadek, 2007).

Wzrastająca liczba osób starszych powoduje pilną potrzebę skupienia uwagi na zapewnieniu tej grupie społecznej możliwości dalszego kształcenia i wzbogacania swojej osobowości przez odkrywanie otaczającego świata. Ludzie ci nie tylko chcą żyć dłużej, ale chcą utrzymać określoną jakość funkcjonowania w społeczeństwie.

Edukacja dorosłych pomaga ludziom rozumieć problemy współczesnej cywilizacji, życia codziennego i ich potrzeb. Każdy człowiek powinien mieć prawo udziału w edukacji dorosłych, a zadaniem rządów jest zapewnienie tego prawa (Półturzycki, 2006).

W polskim systemie edukacyjnym działania władz oświatowych koncentrują się głównie na programach skierowanych do dzieci i młodzieży, natomiast edukacja seniorów jest obszarem dotychczas zupełnie „niezagospodarowanym”. Zgodnie ze współczesnymi koncepcjami psychologicznymi – bogacenie i doskonalenie osobowości jest możliwe na każdym etapie życia człowieka (Pakuła, 1996). Edukacja dorosłych, w tym seniorów, powinna być przedmiotem akademickiej dyscypliny. Uczelnie muszą podjąć i rozwinąć badania w tej dziedzinie, także organizować kształcenie i doskonalenie specjalistów edukacji dorosłych, nauczycieli i organizatorów (Półturzycki, 2006)

Edukacja zdrowotna sposobem na godne starzenie się

Rozważania powyższe dotyczą również działań podejmowanych w zakresie szeroko pojętej edukacji zdrowotnej seniorów. Edukacja ku zdrowiu, jako subdziedzina edukacji, powinna zająć stałe miejsce w teorii edukacji dorosłych (andragogice), a w szczególności w gerontologii.

Dla współczesnego człowieka zdrowie powinno stanowić jedną z najwyższych wartości. Wzorce oraz wiedza i umiejętności co do dbałości o zdrowie przekazywane są w toku edukacji ku zdrowiu. Znajomość przez seniorów fizycznych, psychicznych i społecznych mechanizmów starzenia się organizmu i towarzyszących im zjawisk oraz działań sprzyjających utrzymaniu dobrego zdrowia, ułatwi im adaptację do starości, a tym samym zapobiegnie wykluczeniu cywilizacyjnemu. Aktywność zdrowotna i rekreacyjna w późnych latach życia może stanowić formę stymulacji umysłowej i fizycznej, co znacząco opóźnia procesy inwolucyjne organizmu. Coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że ludzie starzejący się i starzy nie tylko są w stanie uczyć się, ale ich aktywność edukacyjna może być czynnikiem rozwiązywania codziennych problemów. Należy jednak pamiętać, że zbiorowość ludzi w podeszłym wieku różni się znacząco od pozostałych członków społeczeństwa. Wymaga ona odmiennego traktowania, ponieważ seniorzy mają swoje specyficzne potrzeby i oczekiwania, system wartości. Oznacza to, że istnieje konieczność podjęcia działań w zakresie opracowania koncepcji teoretycznej i programowej w odniesieniu do kształcenia profesjonalnej kadry pedagogicznej do pracy z seniorami. W ramach edukacji zdrowotnej ludzi późnej dorosłości należy rozwijać i upowszechniać, metody, formy oraz środki kształcenia do pracy z seniorami.

Na Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Aging and Physical Activity: Application of Fitness, Sport and Health” (2006), podjęto uchwałę, w której m.in. zapisano: „Uniwersytety i inne uczelnie wyższe powinny w edukacji studentów zwrócić szczególną uwagę na znaczenie aktywności fizycznej u osób starszych” (Rydzyna, 2006). Instytucje oświatowe muszą zatem zagwarantować kształcenie kadr w zakresie podstaw i istoty aktywnego spędzania czasu wolnego oraz edukacji zdrowotnej współczesnego seniora.

W Polsce brak jest jednolitego programu, który promowałby aktywizację ruchową osób starszych. Wszelka działalność fizyczna w tym wieku kojarzona jest najczęściej z rehabilitacją bądź z leczeniem sanatoryjnym. Jeśli nawet niektóre z instytucji proponują zajęcia z zakresu aktywności fizycznej, to dotyczą one zazwyczaj prewencji wtórnej chorób i podejmowane są z inicjatywy i pod nadzorem pracowników służby zdrowia. W Polsce w promocji zdrowego stylu życia osób starszych brakuje przede wszystkim:

- właściwie prowadzonej polityki społeczno-zdrowotnej na wszystkich szczeblach zarządzania,
- efektywnej edukacji zdrowotnej we wszystkich okresach ontogenezy,
- powszechnego dostępu do zajęć z zakresu kultury fizycznej zarówno kobiet, jak i mężczyzn po 60. roku życia, stosownie do ich możliwości zdrowotnych, sprawnościowych czy finansowych (Kozdroń 2004).

Autorski program „Edukacja Zdrowotna Seniorów”

Wychodząc naprzeciw zaistniałym potrzebom w Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu opracowano pedagogiczną wersję autorskiego programu przedmiotu „Edukacja Zdrowotna Seniorów”. W zajęciach uczestniczą studenci V roku i II roku studiów uzupełniających magisterskich na specjalności szkolne wychowanie fizyczne.

Podczas trwania kursu student zostaje wyposażony w poziom wiedzy i umiejętności oraz znanstwa prowadzenia różnych form aktywności fizycznej i turystyki zdrowotnej w pracy z ludźmi późnej dorosłości. Zapoznaje się także ze znaczeniem podejmowania systematycznej aktywności fizycznej przez ludzi w wieku poprodukcyjnym.

Autorki programu Marta Koszczyc i Bożena Sekita (Zespół Teorii Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego) podzieliły treści programowe na dwa działy podstawowe: podstawy teoretyczne (realizowane w formie wykładów) oraz proces wychowania zdrowotnego (jego specyfikę i uwarunkowania) z uwzględnieniem zmian inwolucyjnych człowieka (realizowany na ćwiczeniach), a także jeden dział uzupełniający zawierający propozycje warsztatowe (praktyczne rozwiązania metodyczne).

Część pierwsza (podstawy teoretyczne) obejmuje między innymi następujące zagadnienia:

1. Pojęcie zdrowia i jego uwarunkowania; rodzaje wychowania do witalnego znaczenia wartości ciała.
2. Kultura fizyczna drogą do długowieczności i zdrowia współczesnego człowieka.
3. Zmęczenie i wypoczynek we współczesnej cywilizacji.
4. Rozwój i zmiany w ontogenezie motoryki – od ludzi dorosłych do późnej starości.

Dział drugi – edukacja zdrowotna ludzi późnej dorosłości – realizowany jest w formie ćwiczeń w grupach seminaryjnych. Ujęto w nim zagadnienia:

1. Kultura fizyczna a styl życia ludzi starzejących się i starych.

2. Dekalog zdrowia i jego znaczenie w okresie starzenia się i starości.
3. Aktywność ruchowa i edukacja zdrowotna w profilaktyce przewlekłych chorób cywilizacyjnych i okresie starzenia się.
4. Metody i formy aktywności ruchowej w optymalizacji sposobów spędzania czasu wolnego.
5. Wypoczynek aktywny i bierny.
6. Podstawy treningu zdrowotnego dla ludzi starzejących się i starych jako specyficzna forma rekreacyjna ułatwiająca podtrzymanie i pomnażanie zdrowia.
7. Techniki i metody relaksacji (joga, medytacja, ćwiczenia oddechowe, akceptacja „samego siebie”, muzykoterapia, chromoterapia, automasaż, trening autogenny, „proste plecy”, tlen – sen – ruch).
8. Metody oceny sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych ludzi w wieku poprodukcyjnym.
9. Metody gimnastyki chińskiej – tai-chi, do-in.
10. Zasady hartowania i założenia metod (kąpiele powietrzne, w środowisku wodnym, słoneczne).

Część trzecia (uzupełniająca) – propozycje warsztatowe. W tej części studenci mają za zadanie przygotowanie i poprowadzenie zajęć w oparciu o przygotowane wcześniej scenariusze. W ten sposób uzyskujemy informację zwrotną o opanowaniu przez studentów zdrowotnych kompetencji kulturowych jako przyszłych edukatorów zdrowia w grupie seniorów.

Człowiek nadając wysoką wartość życiu jednocześnie podejmuje działania, aby je czynić godnym do końca. W tych działaniach permanentna edukacja zdrowotna odgrywa bardzo istotne znaczenie, gdyż edukator zdrowia pokazując sposoby na podtrzymywanie i pomnażanie wartości witalnych może nadać starości rangę życia twórczego, inspirować do nakreślania nowych celów, podnosić status społeczny seniorów.

Bibliografia

1. Alejski W. (2000) Turystyka w obliczu wyzwań XXI wieku. Albis, Kraków.
2. Osiński W. (2006) Aging and Physical Activity. Międzynarodowa Konferencja Naukowa Rydzyna, 15–17 września 2006 roku. Antropomotoryka, nr 35, s. 195–196.
3. Kozdroń E., Program rekreacji ruchowej osób starszych, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Warszawa 2004.
4. Półturzycki J. (2006) Potrzeby i perspektywy rozwoju andragogiki w XXI wieku. Edukacja Ustawiczna dorosłych, nr 4, s. 7–20.

Dane korespondencyjne autora:

dr Marta KOSZCZYC

Akademia Wychowania Fizycznego

Katedra Dydaktyki Wychowania Fizycznego

ul. Witela 25, 51-615 Wrocław

marta.koszczyc@awf.wroc.pl

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Izabela SEREDOCHA

Wydział Administracji i Ekonomii, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

Idea edukacji przez całe życie w ocenie studentów

The idea of lifelong learning in students' opinion

Słowa kluczowe: determinanty rozwoju pracownika, edukacja ustawiczna, globalizacja.

Key words: determinants of employee's development, continuing education, globalization.

Summary

The article presents the results of research carried out among the non-stationary students of management and administration of the Humane-Economical University in Elblag. In their opinion, changing requirements concerning all jobs, as well as the need of meeting new challenges will favour lifelong learning. It means that people open to changes, mobile, independent in thinking, creative and with intellectual flexibility will grow on the market.

Wstęp

Globalizacja stała się siłą napędową zmian, dotyczących także rynku pracy i oczekiwań wobec pracowników. W Nowej Gospodarce – gospodarce opartej na wiedzy – czynnikiem produkcji, obok ziemi, pracy i kapitału, stały się informacje i umiejętność posługiwania się nimi¹. Tradycyjne rozwiązania organizacyjne i sposoby zarządzania zostały zmodyfikowane pod wpływem zmienności otoczenia, jego nieprzewidywalności i musiały uznać wysoki wskaźnik niepewności, co miało ostateczny wpływ na relacje społeczne wewnątrz organizacji i nową jakość wymagań stawianych pracownikom, także w zakresie ich kompetencji i wiedzy. Boom technologiczny również zmodyfikował proces rozwoju zasobów ludzkich. Rozwój ten jest interpretowany jako „ogół celowych działań podmiotów organizacji na rzecz wzbogacania wie-

¹ B. Gregor, Wstęp, Acta Universitatis Lodzensis. Marketing – handel – konsument w globalnym społeczeństwie informacyjnym, t. I, B. Gregor (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 7.

dzy, umiejętności, rozwoju zdolności, zainteresowań, budowania postaw i systemu wartości zatrudnionych w niej pracowników. Nadrzędnym celem rozwoju zasobów ludzkich jest dążenie do realizacji zadań zgodnych ze strategią firmy i przekonaniami pracowników”².

W Nowej Gospodarce zmieniły się też mechanizmy koordynacji działalności gospodarczej. Szczególnym zasobem, dzięki któremu przedsiębiorstwa budują obecnie swoją przewagę, stała się wiedza. Uważa się, że produktywność i konkurencyjność podmiotów gospodarczych zależy w dużym stopniu od umiejętności pozyskiwania, przetwarzania i skutecznego wykorzystania informacji i wiedzy³.

Determinanty rozwoju pracownika

Znajduje to swoje odbicie w koncepcji jednostki i ocenie jej przydatności społecznej, w tym aktywności zawodowej. Jak stwierdził M. Crozier, „jednowymiarowego człowieka epoki przemysłowej” musiał zastąpić człowiek umiejący podejmować decyzje, zdolny do pełnego zaangażowania się, posiadający umiejętność indywidualnego i zbiorowego uczenia się, zmieniający się pod wpływem przyswajanej wiedzy⁴.

Przedsiębiorstwa, aspirujące obecnie do rynkowego sukcesu, poszukują pracowników mobilnych intelektualnie, zdolnych do pozyskiwania wiedzy i jej generowania, sprawnie funkcjonujących w organizacji uczącej się, gdyż zdolność uczenia się staje się obecnie istotnym źródłem przewagi rynkowej.

Przy czym, jak słusznie zauważa P. Senge, „organizacje uczą się tylko poprzez uczenie się jednostek. Zdobywanie wiedzy przez jednostki nie gwarantuje jednakże, że i organizacja się uczy. Ale bez nauki jednostek uczenie się organizacji w ogóle nie następuje”⁵.

W XXI wieku pracownicy stają się największym kapitałem organizacji. Muszą jednak przede wszystkim „nauczyć się – jak się uczyć, ponieważ w nowym społeczeństwie wiedzy przedmioty nauczania mogą mieć mniejsze znaczenie niż zdolność ciągłego uczenia się i posiadania motywacji w tym kierunku”⁶.

Należy zauważyć, iż w wyniku rozwoju nowoczesnych technologii, globalizacji, zmian demograficznych (starzenie się społeczeństw), szybciej niż kiedykolwiek zmienia się struktura kwalifikacyjno-zawodowa pracowników. Obserwuje się zanikanie lub zmniejszanie zapotrzebowania na niektóre zawody, generowane jest natomiast zapotrzebowanie na zupełnie nowe formy aktywności zawodowej⁷. To z kolei wymaga od pracownika elastycznego dostosowywania się do zachodzących na rynku pracy zmian.

² Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi, T. Rostkowski (red.), Difin, Warszawa 2004, s. 156.

³ M. Szymura-Tyc, Marketing we współczesnych procesach tworzenia i dostarczania wartości klientom, w: *Acta Universitatis Lodziensis. Marketing – handel – konsument w globalnym społeczeństwie*, op. cit., s. 210–211.

⁴ M. Crozier, Przedsiębiorstwo na podsłuchu, PWE, Warszawa 1993, s. 30 za: J. Kowalik, Między partycypacją a zarządzaniem, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 222.

⁵ P. Senge, Piąta dyscyplina, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 145.

⁶ P. Drucker, Społeczeństwo postkapitalistyczne, PWN, Warszawa 1999, s. 163 za: R. Pachociński, Oświata i praca w erze globalizacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 149.

⁷ I. Kołodziejczyk-Olczak, A. Rogozińska-Pawelczyk, Proces kształcenia – stan obecny a oczekiwania polskich przedsiębiorstw i studentów, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Problemy dydaktyki*, red. B. Urbaniak, Difin, Warszawa 2008, s. 123–124.

Uwarunkowania rozwoju pracownika wynikają także z istoty społeczeństwa informacyjnego interpretowanego m.in. jako „ogół ludzi mających powszechne i łatwe możliwości komunikowania się oraz dostęp do potrzebnych im informacji poprawiających warunki życia, wykonywanie pracy oraz wypełnianie powinności obywatelskich”⁸. Przynależność do społeczeństwa informacyjnego warunkuje więc sprawne korzystanie z mediów elektronicznych i systemów informatycznych, dostęp do infrastruktury informacyjnej w celu pozyskiwania informacji traktowanej jako szczególne dobro, następnie tworzenia z niej wiedzy oraz jej upowszechniania.

Spółeczeństwo informacyjne stwarza gospodarce nowe możliwości, dynamizuje rozwój innowacyjności, buduje nowe formy magazynowania, udostępniania i zastosowania informacji, wpływa na wiele aspektów życia, w tym zmienia oczekiwania pracodawców wobec jakości kadr.

Idea edukacji przez całe życie

Zaprezentowane przemiany cywilizacyjne i kulturowe rodzą konieczność nieprzerwanej edukacji, czyli tzw. edukacji ustawicznej lub inaczej ciągłej. Warunkuje ona pomyślność współczesnego człowieka, sprawność i sukces w wielu dziedzinach, a zwłaszcza w pracy zawodowej.

Koncepcja ciągłej edukacji oznacza odejście w systemie oświaty od mechanicznego gromadzenia wiedzy w pamięci człowieka na rzecz kształtowania umiejętności samodzielnego poszukiwania niezbędnych informacji zlokalizowanych w różnych źródłach. W efekcie wyrabia to krytycyzm, sprzyja twórczemu myśleniu, intelektualnej samodzielności i refleksyjności. Wpływa na określenie ideału współczesnego człowieka, który powinien odznaczać się dwiema podstawowymi cechami:

- zrównoważeniem – należy przez nie rozumieć umiejętne równoważenie rozwoju intelektualnego z rozwojem fizycznym, rozumu z wrażliwością, siły z poczuciem odpowiedzialności, indywidualizmu z towarzyskością;
- otwartością na wpływy zewnętrzne – doskonaleniem się w zakresie umiejętności i wiedzy zawodowej, charakteru, kultury osobistej⁹.

Zasada ustawiczności kształcenia, będąca konsekwencją postępu cywilizacyjnego, wynika z faktu, iż współczesne instytucje edukacyjne, w tym szkoły wyższe, nie są w stanie wyposażyć absolwentów w wiedzę i umiejętności na całe życie, choćby z tego względu, iż bardzo trudno precyzyjnie określić przyszłość i zakres preferowanych przez pracodawców kompetencji i umiejętności. W tym układzie zadaniem systemu edukacyjnego jest m.in. uwrażliwienie na potrzebę kształcenia ustawicznego¹⁰. Z prognoz wynika, iż ludzie, którzy na początku XXI wieku będą kończyć szkołę średnią lub wyższą, zmienią zawód kilka razy, wiele zawodów jest jeszcze nam nieznanymi. Szacuje się, iż około 50% wszystkich zatrudnionych Amerykanów pracuje obecnie

⁸ Definicja została sformułowana na II Kongresie Informatyki Polskiej, za: Technologie informacyjno-komunikacyjne. Możliwości, zagrożenia, wyzwania, Z. Szyjewski, M. Borawski (red.), Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2009, s. 16.

⁹ R. Pachociński, Oświata i praca w erze globalizacji, op. cit., s. 135–136.

¹⁰ Z. Jasiński, Polityka oświatowa jako narzędzie oddziaływania państwa na system edukacyjny, w: Współczesne problemy organizacji i zarządzania oświatą. Wybrane aspekty teoretyczno-praktyczne, E. Karcz (red.) Uniwersytet Opolski, Opole 2009, s. 46–47.

w branży przetwarzania i wykorzystywania informacji, tworząc nową wiedzę, przechowując ją i udostępniając innym¹¹. Wymaga to permanentnie trwającej edukacji. Przy czym kształcenie ustawiczne należy postrzegać jako układ możliwie wielu różnych elementów. Im większa jest ich różnorodność, tym korzystniej dla jednostki¹².

Zasada ustawiczności kształcenia jest obecna w światowej polityce edukacyjnej. Jakie przynosi efekty w Polsce?

Na podstawie dostępnych danych można w przybliżeniu oszacować, że odsetek osób, uczestniczących w różnych formach edukacji ustawicznej w postaci kursów (także eksternistycznych, e-learningowych), szkoleń, konferencji, sympozjów itp. wynosi od 12% do 35% spośród osób aktywnych zawodowo w wieku 25–64 lat. Średnia dla UE wynosi 42%, a więc jest dużo wyższa.

Osoby z wyższym wykształceniem najchętniej wybierają kursy pod opieką nauczyciela, natomiast osoby z wykształceniem średnim – kursy samodzielne. Z analiz wynika, iż osoby, które miały już kontakt z kursami internetowymi lub dłużej korzystają z Internetu (więcej niż 5 lat), częściej wykazują zainteresowanie nowymi formami kształcenia.

Mimo wzrostu aktywności edukacyjnej Polaków, głównie osób w wieku 20–29 lat, proces doskonalenia kwalifikacji osób dorosłych ma stosunkowo niewielki zasięg i prowadzony jest głównie w tradycyjnej, stacjonarnej formie, co nie tworzy korzystnych warunków dla przyspieszenia procesu upowszechniania nowych form edukacji, w tym e-learningu. Niski udział Polaków w edukacji ustawicznej sprawia, że e-nauczanie poszerza możliwości podnoszenia kwalifikacji przede wszystkim osobom o wyższym poziomie wykształcenia¹³.

Należałoby postawić pytanie, czy wobec powyższych uwarunkowań obecnie studiujące osoby mają rozbudzoną potrzebę edukacji przez całe życie? Czy świadome są znaczenia rozwoju dla jakości swojego życia? A jeśli tak, to czy gotowe są do korzystania z nowoczesnych metod edukacyjnych stosowanych dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym, kształtującym procesy zdobywania i upowszechniania wiedzy? Próbę odpowiedzi na te pytania podjęto w badaniu pilotażowym przeprowadzonym w uczelni o zasięgu regionalnym.

Charakterystyka grupy badawczej

Celem głównym badania ankietowego było określenie stopnia gotowości studentów do edukacji przez całe życie, wskazanie uwarunkowań postaw pro- lub antyrozwojowych oraz zdiagnozowanie preferowanych przez studentów źródeł wiedzy, z których będą korzystać po ukończeniu studiów.

Kwestionariusz badawczy wypełnili studenci zarządzania i administracji Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, studiujący w trybie niestacjonarnym (studia I stopnia). Badaniem objęto łącznie 317 osób, z tego 187 to były kobiety, co stanowi 58,99% grupy badawczej, 130 to byli mężczyźni (41,01%). 161 osób (50,79%) studiowało administrację. W grupie badawczej najwięcej, bo 68,12% było osób między 19 a 35 rokiem życia, 23,67% stanowiły oso-

¹¹ R. Pachociński, Oświata i praca w erze globalizacji, op. cit., s. 146.

¹² Z. Wołk, Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 188.

¹³ Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 30–35.

by między 36 a 45 rokiem życia, 8,21% badanych osób miało ukończony 45 rok życia (rys. 2). 245 badanych mieszkało w mieście, co stanowi 77,29%, 72 osoby (22,71%) wskazały wieś jako miejsce zamieszkania. W grupie badawczej tylko jedna osoba nie miała dostępu do Internetu (tabela 1).

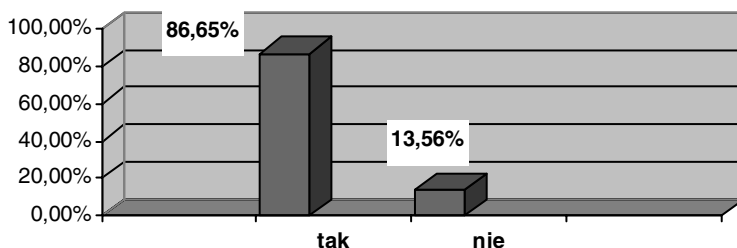
Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

Badani studenci	Ogółem	Kierunek studiów		Płeć		Wiek			Miejsce zamieszkania	
		Adm.	Zarz.	K	M	19–35	36–45	Powyżej 45	Miasto	Wieś
Liczba osób	317	161	156	187	130	216	75	26	245	72
% badanych	100,00	50,79	49,21	58,99	41,01	68,12	23,67	8,21	77,29	22,71

Źródło: opracowanie własne.

Edukacja przez całe życie z perspektywy studentów

Studentów zapytano, czy są przygotowani na to, by uczyć się przez całe życie. 274 osoby udzieliły na to pytanie odpowiedzi twierdzącej, co stanowi 86,44% grupy badawczej. 43 osoby, czyli 13,56% odpowiedziało „nie” (rys. 1).



Rys. 1. Stosunek studentów do uczenia się przez całe życie
„tak” – jestem przygotowany na to, by uczyć się przez całe życie, „nie” – nie biorę tego pod uwagę

Źródło: opracowanie własne.

Uzasadniając swoje stanowisko, studenci mieli do wyboru 4 argumenty na „tak” i 5 argumentów na „nie”, z których mogli wybrać dwa. Najwięcej badanych podkreślało potrzebę rozwoju – 72,63% wskazań, na drugim miejscu znalazł się argument dotyczący związku doskonalenia zawodowego z samooceną – 33,52% wskazań, studenci mają też świadomość, iż we współczesnym świecie wiedza szybko się dezaktualizuje – 29,61%, na czwartym miejscu znalazły się oczekiwania pracodawców wobec rozwoju pracownika – 21,79% wskazań (tabela 2).

W grupie osób negatywnie nastawionych do edukacji przez całe życie przeważały osoby w wieku 19–35 lat – 67,86% tej grupy, głównie kobiety – 64,29%, mieszkańcy miast – 57,14%. Niechęć do rozwoju częściej artykułowali studenci administracji – 57% grupy. Ma to prawdopodobnie związek z przekonaniem, iż w polskich strukturach administracji publicznej nadal

jeszcze awansuje się (lub w ogóle zyskuje stanowisko pracy) w wyniku układów towarzyskich. W biznesie większą wagę przywiązuje się do umiejętności i kwalifikacji pracownika.

Tabela 2. Uzasadnienie odpowiedzi „tak”

Lp.	Kryterium	Wskaźnik procentowy
1	Bo chcę się rozwijać	72,63%
2	Bo doskonalenie zawodowe podwyższa moją samoocenę	33,52%
3	Bo wiedza bardzo szybko się dezaktualizuje	29,61%
4	Bo takie są oczekiwania pracodawców	21,79%

Źródło: opracowanie własne.

Osoby niezainteresowane rozwojem uznały, że dalsza edukacja i tak nie wpłynie na ich pozycję w pracy – 46,43% wskazań, ważną przeszkodą w rozwoju zawodowym okazała się też dla nich konieczność podjęcia wysiłku intelektualnego i finansowego – 35,71%, trzeci w kolejności pojawił się argument dotyczący układów w pracy, które liczą się bardziej niż rozwój pracownika – 17,86% (tabela 3). Jedna z osób w argumentach „inne” przyznała, iż dalsza jej edukacja będzie uzależniona od konkretnej sytuacji i wynikających stąd potrzeb, tym samym wyraziła gotowość do podjęcia związanego z rozwojem zawodowym wysiłku.

Tabela 3. Uzasadnienie odpowiedzi „nie”

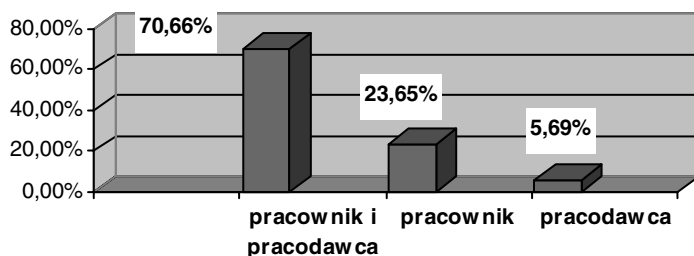
Lp.	Kryterium	Wskaźnik procentowy
1	Bo i tak nie wpłynie to na moją pozycję w pracy	46, 43%
2	Bo wymaga to wysiłku intelektualnego i pieniędzy	35,71%
3	Bo i tak w pracy liczą się tylko układy	28,57%
4	Bo zdobyta na studiach wiedza wystarczy mi do emerytury	17,86%
5	Bo mój aktualny pracodawca nie ma wobec mnie takich oczekiwań	14,29%

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz zawierał także pytanie o źródła wiedzy, z których studenci mają zamiar korzystać po ukończeniu studiów. Respondenci mieli do wyboru pięć możliwości, ostatecznie mogli zakreślić 2. Najwięcej wskazań uzyskał Internet – 61,83%, na drugim miejscu znalazły się kolejne studia – 36,26% (co jest zrozumiałe, gdy weźmie się pod uwagę fakt, iż badaniem objęto studentów studiów I stopnia), na trzecim znalazły się specjalistyczne kursy – 28,50%. Najmniej atrakcyjnym źródłem wiedzy, zdaniem studentów, są koledzy/koleżanki w pracy – 9,66%. Preferencje studentów prezentuje rysunek 2.

Wskazanie Internetu jako najpopularniejszego i powszechnie dostępnego źródła wiedzy wpisuje się w zmiany jakościowe w funkcjonowaniu ośrodków edukacyjnych. Konieczności sprostaną wymogom edukacji przez całe życie (*life long learning*) wyszły naprzeciw nowe metody dostępu do informacji i poszerzania wiedzy. Hasłami przewodnimi stały się: e-learning i kształcenie zdalne przez Internet¹⁴.

¹⁴ M. Kąkolewicz, Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learningowym, w: E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, maj 2009, s. 13, http://www.e-edukacja.net/piata/e-edukacja_5.pdf

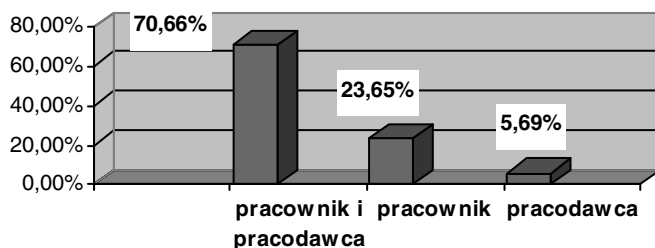


Rys. 2. Źródła wiedzy preferowane przez studentów po ukończeniu studiów I stopnia

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie o odpowiedzialność za rozwój pracownika 224 osoby, a więc 70,66% odpowiedziało, iż sam pracownik jest odpowiedzialny za swój rozwój, ale pracodawca powinien mu w tym pomóc. 23,65% badanych uznało, że odpowiedzialny jest przede wszystkim sam pracownik, a 5,69% – że jego pracodawca (rys. 3). Odpowiedzialność pracodawcy w tym wypadku wyraża się w partycypacji w kosztach z tytułu opłat czesnego (gdy pracownik studiuje) lub organizowaniu szkoleń służących rozwojowi kompetencji niezbędnych dla skutecznego realizowania zadań.

Należy podkreślić, iż organizowanie szkoleń przez pracodawcę oznacza wspieranie osobistego rozwoju pracowników, realizowanie polityki personalnej opartej na wewnętrznych zasobach ludzkich oraz założeniach organizacji uczącej się, to także propagowanie określonych zachowań wynikających z kultury organizacyjnej¹⁵.



Rys. 3. Odpowiedzialność za rozwój pracownika

Źródło: opracowanie własne.

W szerszym wymiarze wspieranie społeczeństwa w zakresie rozwoju zawodowego i kariery zawodowej stanowi jedno z najważniejszych zadań, w którego realizację angażuje się państwo, organa władzy samorządowej, organizacje pozarządowe i inne podmioty¹⁶.

¹⁵ Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi, T. Rostkowski (red.), op. cit., s. 161.

¹⁶ Z. Wołk, Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa, op. cit., s. 187.

Studentom administracji zadano też pytanie o potrzebę doskonalenia urzędnika. Spośród 161 osób tylko jedna przyznała, iż takiej potrzeby nie widzi (stanowi to 0,62%), gdyż raz zdobyta wiedza powinna urzędnikowi wystarczyć. Pozostali badani uznali, iż urzędnik ciągle powinien się doskonalić¹⁷. Uzasadniali to przede wszystkim częstymi zmianami prawa w Polsce – 44,10% wskazań oraz wymaganiami wynikającymi z miejsca pracy – 37,28% (tabela 4).

Tabela 4. Uwarunkowania ciągłego doskonalenia się urzędnika

Lp.	Kryterium	Wskaźnik procentowy
1	Bo ciągle zmienia się w Polsce prawo	44,10%
2	Bo miejsce pracy go do tego zobowiązuje	37,28%
3	Bo musi sprostać nowym wyzwaniom	14,29%
4	Bo rosną oczekiwania klientów	3,73%

Źródło: opracowanie własne.

Takie postrzeganie aktywności poznawczej urzędnika ma swoje odbicie w Ustawie z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych¹⁸. W art. 29. ust. 1 czytamy, iż „pracownicy samorządowi uczestniczą w różnych formach podnoszenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych”. Ponadto w planach finansowych jednostek samorządowych winny być przewidziane środki finansowe na podnoszenie wiedzy i kwalifikacji zawodowych pracowników urzędu.

Jak słusznie stwierdza J. Szreniawski¹⁹, kadra administracji publicznej jest odzwierciedleniem jakości państwa i ma zasadniczy wpływ na jego funkcjonowanie. Jej profesjonalizm, fachowość, kompetencje, a także kultura obsługi wpływają na postrzeganie państwa jako przyjaznego społeczeństwu.

Wnioski

Największym osiągnięciem polskiej edukacji ostatnich kilkunastu lat jest, w opinii ekspertów, zwiększenie powszechności kształcenia na poziomie średnim i wyższym i to w warunkach wyżu demograficznego. Do osiągnięć zalicza się też rozbudzenie aspiracji edukacyjnych oraz rozwój kształcenia w zakresie kompetencji ogólnych, w tym tych ważnych dla rozwoju gospodarczego, jak np. upowszechnianie wiedzy informatycznej czy nauki języków obcych²⁰.

¹⁷ Odpowiedź ta pozostaje w pewnej opozycji ze stosunkiem studentów do edukacji przez całe życie i ciągłego doskonalenia swoich umiejętności. Należy zakładać, iż osoby odnoszące się niechętnie do dalszego rozwoju zawodowego i jednocześnie podkreślające konieczność doskonalenia zawodowego na stanowisku urzędnika nie wiążą swojej przyszłości zawodowej z pracą w strukturach administracji publicznej.

¹⁸ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych, Dz. U. z dnia 18 grudnia 2008 nr 223 poz. 1458.

¹⁹ J. Szreniawski, Wstęp do nauki administracji, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2003, s. 87.

²⁰ M. Wilkin, E-nauczanie dla wielu czy dla nielicznych? w: E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), op. cit.

Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia nastąpił wzrost kwalifikacji zawodowych, kultury technicznej. Należy zakładać, iż rewolucja technologiczna spowoduje, że wykształcenie pracowników nie powinno być ściśle uzależnione od wymagań na danym stanowisku pracy, co oznacza potrzebę kształcenia ustawicznego ciągłego.

Jak przewiduje R. Pachociński, kształcenie ciągle będzie odgrywać coraz większą rolę, co jest uwarunkowane m.in. zmianą struktury kwalifikacji zawodowych na każdym stanowisku pracy. W XXI w. wiodącymi dziedzinami technologii wytwórczej prawdopodobnie będą m.in. przetwarzanie i dystrybucja informacji. Koniecznym stanie się opanowanie umiejętności zdobywania, przetwarzania i stosowania informacji. Informacja będzie stanowić największy kapitał współczesnej epoki²¹, co wskazuje na istotną rolę kształcenia ustawicznego i implikuje konieczność samodzielnego poszukiwania i uzupełniania wiedzy przez cały okres aktywności zawodowej i nie tylko.

Przeprowadzone badania dowiodły, iż zdecydowana większość respondentów, bo aż ponad 86% ma świadomość konieczności edukacji przez całe życie, wykazuje więc jedną z istotnych cech pracownika wiedzy. Studenci mają świadomość odpowiedzialności za swój rozwój intelektualny i zawodowy, ale oczekują także w tym zakresie wsparcia ze strony pracodawcy. Tak sądzi prawie 71% badanych. Tylko niespełna 6% uważa, iż rozwojem pracownika powinien być zainteresowany tylko pracodawca i to on powinien ponosić za to odpowiedzialność.

Postawa proedukacyjna uwarunkowana jest przede wszystkim potrzebą rozwoju, która dla badanych okazała się najważniejszym stymulatorem poszukiwania wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności. Na potrzebę rozwoju wskazało prawie 73% badanych. Studenci dostrzegają także korzystny wpływ rozwoju zawodowego na samoocenę i mają świadomość, iż we współczesnym świecie wiedza szybko się dezaktualizuje, a więc ciągle trzeba ją uzupełniać.

W grupie osób niechętnie nastawionych do dalszego rozwoju zawodowego przeważał pogląd, iż dalsza edukacja i tak nie wpłynie na ich pozycję w pracy (ponad 46% wskazań) i prawdopodobnie był uwarunkowany złymi doświadczeniami wyniesionymi z miejsca zatrudnienia, prowadzoną polityką personalną, wadliwie skonstruowanym systemem motywacyjnym, odbierającym pracownikowi zaangażowanie i zniechęcającym do doskonalenia wiedzy.

Po ukończeniu studiów badani najchętniej będą szukali wiedzy w Internecie, tym samym wykazują gotowość do korzystania z nowych metod nauczania oraz aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia. Ponad 36% badanych zadeklarowało kontynuację studiów (prawdopodobnie chodzi o studia II stopnia). Korzystnie zostały też ocenione przez studentów kursy specjalistyczne.

Studenci administracji dostrzegają także potrzebę ciągłego rozwoju urzędników. Tak uważa ponad 99% badanych. Argumentują to przede wszystkim częstymi zmianami prawa w Polsce oraz specyfiką miejsca pracy, które zobowiązuje do stałego uzupełniania wiedzy i doskonalenia swoich zawodowych umiejętności.

Świadomość zmieniających się wymagań na każdym stanowisku pracy oraz konieczność sprostania nowym wyzwaniom, których dostarcza środowisko zawodowe, będą sprzyjać edukacji przez całe życie, a to oznacza, iż na rynku pracy będzie przybywać osób elastycznych intelektualnie, mobilnych, otwartych na zmiany, samodzielnich w myśleniu i twórczych.

²¹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, op. cit., 133–134, 147.

Literatura

1. Acta Universitatis Lodziensis. Marketing – handel – konsument w globalnym społeczeństwie informacyjnym, t. I, Gregor B (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
2. Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków, Czapiński J., Panek T. (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
3. E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju, Dąbrowski M., Zając M. (red.), Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, maj 2009, s.13, 29, http://www.e-edukacja.net/piata/e-edukacja_5.pdf
4. Kowalik J., Między partycypacją a zarządzaniem, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
5. Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi, Rostkowski T. (red.) Difin, Warszawa 2004.
6. Pachociński R., Oświata i praca w erze globalizacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
7. Senge P., Piąta dyscyplina, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
8. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Problemy dydaktyki, red. B. Urbaniak, Difin, Warszawa 2008.
9. Szreniawski J., Wstęp do nauki administracji, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2003.
10. Technologie informacyjno-komunikacyjne. Możliwości, zagrożenia, wyzwania, Szyjewski Z., Borawski M. (red.), Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2009.
11. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych, Dz. U. z dnia 18 grudnia 2008 nr 223, poz. 1458.
12. Wołk Z., Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009.
13. Współczesne problemy organizacji i zarządzania oświatą. Wybrane aspekty teoretyczno-praktyczne, Karcz E. (red.) Uniwersytet Opolski, Opole 2009.

Dane korespondencyjne autora:

dr Izabela SEREDOCHA

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

ul. Lotnicza 2, 82-300 Elbląg

tel. 502-624-152, fax 55 23 93 801,

e-mail: izabela_seredocha@neostrada.pl

System kształcenia pielęgniarek i położnych w Polsce

The education system of nurses and midwives in Poland

Słowa kluczowe: system kształcenia, pielęgniarstwo, położnictwo.

Key words: system of education, nurses, midwives.

Summary

For several years, Poland has a new system of training nurses and midwives, which apply equally both to undergraduate and postgraduate education. Changes that have been carried out were not only the result of political transformation in the country but also from the Polish accession to the European Union, implementation of health care reform as well as changes in the functioning of modern nursing in Poland and abroad. The current system has become consistent in relation to other systems operating in the EU countries, which allows the realization of the objectives of the European Union, and increase opportunities for professional development at the European level, including the largest medical professions - nurses and midwives.

Wstęp

Kształcenie zawodowe pielęgniarek i położnych jest częścią całego systemu edukacji. Definicja naukowa kształcenia zawodowego może być używana w dwu znaczeniach. W znaczeniu rozumianym szeroko kształcenie zawodowe dotyczy zarówno kształcenia przeddyplomowego, właściwego kształcenia zawodowego w rozumieniu nauki zawodu, jak również wszelkiego rodzaju kształcenia podyplomowego. W rozumieniu wąskim kształcenie zawodowe odnosi się do różnych form programowo-organizacyjnych realizowanych na poziomie zasadniczym, średnim oraz wyższym, nawiązując do zdobywania wiedzy zawodowej oraz praktycznego opanowania klasycznych metod, środków i form działalności zawodowej [3]. Celem kształcenia zawodowego jest opanowanie wiedzy zawodowej z zakresu objętego danym kierunkiem kształcenia zawodowego oraz opanowywanie typowych metod, środków i różnych form działalności zawodowej [11]. Za wynik kształcenia zawodowego przyjmuje się wykształcenie zawodowe, nawyki zawodowe, postawy i osobowość zawodowa [10]. Jak dowodzi Ciechaniewicz [1], zarówno cele kształcenia zawodowego, jak i treści kształcenia pielęgniarek i położnych wynikają z celów ogólnych. Dokonując analizy definicji naukowych kształcenia zawodowego, należy przyjąć, iż odnoszą się one nie tylko do samych treści teoretycznych i praktycznych niezbędnych do wykonywania zawodów, lecz dotyczą również konieczności rozwijania w trakcie procesu kształcenia uzdolnień, potrzeb, motywów i zainteresowań niezbędnych do osiągnięcia pełnej identyfikacji z wykonywanym zawodem. Tym samym wyznacznikami celów kształcenia

zawodowego stają się nie tylko cele ogólne kształcenia zawodowego, lecz także rola społeczno-zawodowa pielęgniarek i położnych, struktura i zadania systemu ochrony zdrowia, jak również zadania wynikające z zadań zawodowych określonych w ustawie o zawodach pielęgniarstwa i położnej [16]. Podkreślić wypada ogromną rolę poziomu kształcenia zawodowego osób wykonujących zawody medyczne, ze względu na rodzaj i zakres świadczeń wykonywanych na rzecz całych społeczności. Oczekuje się, iż poziom kształcenia winien zmierzać do profesjonalnego, wystandaryzowanego przygotowania zawodowego [1].

Kształcenie przeddyplomowe

Na przeprowadzenie zmian w systemie kształcenia zawodowego zdecydowany wpływ wywarło podpisanie przez rząd RP w roku 1995, przygotowanego w roku 1967 w Strasburgu „Europejskiego porozumienia w sprawie szkolenia i kształcenia pielęgniarek”. Jest to dokument stanowiący o podstawowych standardach kształcenia pielęgniarek w Europie, odnoszących się zarówno do wymagań dotyczących kandydatów do szkół pielęgniarstwa, jak i kadry dydaktycznej. Ze względu na porównywalny system kształcenia pielęgniarek i położnych w Polsce, równoległe ze zmianami kształcenia zawodowego pielęgniarek przeprowadzono również zmiany w systemie kształcenia zawodowego położnych. W związku z istniejącymi znacznymi różnicami w organizacji i jakości kształcenia zawodowego pielęgniarek i położnych w krajach UE oraz w Polsce, koniecznym było przeprowadzenie zmian wynikających również z założeń strategii zawartej w „Europejskiej Strategii Światowej Organizacji Zdrowia oraz wytycznych Międzynarodowej Rady Pielęgniarek (ICN), Międzynarodowego Stowarzyszenia Położnych (ICMA) oraz dyrektyw i rozporządzeń Unii Europejskiej. Według Wojnowskiej-Dawiskiby [20] wytyczne zawarte w strategii WHO realizowane są poprzez tworzenie zintegrowanych programów nauczania opartych na doświadczeniu, uwzględniających cele edukacyjne i elementy kształcenia praktycznego. Program taki winien zawierać elementy zespolone, takie jak: struktura, proces, rezultat oraz wynik, a także być oparty na badaniach naukowych, publikacjach naukowych oraz winien uwzględniać problemy funkcjonowania systemu ochrony zdrowia w danym kraju. Współczesny model kształcenia zawodowego pielęgniarek i położnych winien być oparty na rozwijaniu kompetencji zawodowych, niezbędnych do wypełniania roli i funkcji zawodowej. Główne cele i kierunki dokonywanych zmian w systemie kształcenia przeddyplomowego pielęgniarek i położnych w Polsce wyznaczyła również Europejska Strategia WHO Kształcenia Pielęgniarek i Położnych z roku 2000, której założenia obejmują [7] kształcenie i praktykę zawodową pielęgniarek opartą na wartościach promowania i utrzymania zdrowia jednostki, rodzin i społeczności oraz na zindywidualizowanej i holistycznej opiece nad chorymi oraz uwzględnienie umiejętności potrzebnych w innych zawodach. Do roku 2002 w Polsce obowiązywał system medycznego szkolnictwa średniego: 5-letnie licea pielęgniarstwa, 2-letnie i 2,5-letnie szkoły pomaturalne. Wdrażane od roku 1999 reformy systemowe, w tym także reforma systemu oświaty, spowodowały konieczność wprowadzenia zmian w medycznym szkolnictwie zawodowym. Nawiązując do dokumentów UE, dotyczących zmian systemów kształcenia zawodowego, w roku 2002 przyjęto w Polsce nowe standardy kształcenia zawodowego pielęgniarek i położnych w szkołach wyższych i wyższych szkołach zawodowych [12, 16]. Wymagania dotyczące ustalonych standardów kształcenia odnoszą się do sposobu realizacji programu kształcenia, kadry, bazy dydaktycznej, w tym także szkolenia praktycznego oraz posiadania wewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia. Zauważyć przy tym wypada, iż ustalenie ww. standardów

poprzedzone zostało powołaniem Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkolnictwa Medycznego [13], do zadań której należy m.in. opiniowanie standardów kształcenia pielęgniarek i położnych, opracowywanie strategii akredytacyjnej dla szkół wyższych i wyższych szkół zawodowych, prowadzących kształcenie w zawodzie pielęgniarki lub w zawodzie położnej, uwzględniającej kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego, ustalenie przebiegu postępowania akredytacyjnego, opracowywanie metodologii postępowania w celu przeprowadzenia akredytacji oraz współpraca z instytucjami naukowymi w kraju i za granicą [14]. W ślad za tak przyjętym kierunkiem reformowania szkolnictwa zawodowego medycznego w Polsce ustalono również szczegółowe warunki prowadzenia studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo i położnictwo [14]. Regulacja ta umożliwia absolwentom szkół medycznych, które uzyskały dyplom zawodowy pielęgniarki lub położnej w ramach poprzedniego systemu kształcenia zawodowego, uzupełnienia wykształcenia, traktowanego również w kategoriach doskonalenia zawodowego poprzez podniesienie kwalifikacji zawodowych, określonego przepisami ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym [18]. Obecnie kształcenie zawodowe pielęgniarek i położnych odbywa się na poziomie wyższych studiów zawodowych pierwszego stopnia (licencjackich), który to model kształcenia warunkowany przepisami UE [2] oraz w nawiązaniu do zawartego w roku 1967 Porozumienia w Strasburgu [4], ustala kształcenie pielęgniarek odpowiedzialnych za opiekę ogólną przez okres co najmniej 3 lat lub 4600 godzin kształcenia teoretycznego i klinicznego. Przyjęto również, iż kształcenie teoretyczne obejmuje co najmniej trzecią część, a kształcenie kliniczne co najmniej połowę minimalnego okresu kształcenia. Szczegółowe standardy kształcenia, dotyczące liczby godzin oraz treści kształcenia w tym zakresie, są zawarte w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego [15]. Zasady szczegółowe dotyczące organizacji studiów wyższych na danym kierunku i określonym poziomie kształcenia reguluje ustawa [17], która określa wymagania standardowe dla uczelni prowadzących kształcenie na poziomie wyższym. Uczelnie, które tak określonych wymogów nie spełniają, a zamierzają uzyskać uprawnienie do prowadzenia określonego kierunku studiów, zobowiązane są do uzyskania zgody właściwego ministra do spraw szkolnictwa wyższego, wydanej po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Uczelnie spełniające wymogi określone w ustawie, mogą prowadzić studia bez konieczności uzyskania takiej decyzji. Analizując dane statystyczne Departamentu Pielęgniarek i Położnych Ministerstwa Zdrowia z lutego 2008 roku, zauważyć wypada, iż w porównaniu z latami 90. liczba osób podejmujących kształcenie w zawodzie pielęgniarki lub położnej była kilkakrotnie wyższa niż limity miejsc na studiach w tych kierunkach oraz rzeczywista liczba absolwentów wyższych uczelni w latach 2005–2007. Przyjąć zatem należy, iż pojawiające się w dyskusjach głosy odnoszące się do ewentualnego powrotu do kształcenia w zawodach pielęgniarki i położnej na poziomie szkół średnich, wynikają z prowadzonych analiz liczby personelu medycznego, którego braki występują nie tylko w Europie, lecz także w Stanach Zjednoczonych. Wydaje się jednak, iż zdecydowanie mniejsze zainteresowanie wykonywania tych zawodów nie wynika tylko z dokonanych zmian systemu kształcenia przed-dyplmowego, lecz przede wszystkim z utrzymującego się niskiego statusu społecznego tych zawodów na świecie.

Kształcenie podyplomowe

Według Zygmunta Wiatrowskiego współcześnie rozumiane kształcenie zawodowe, w tym także podyplomowe, winno spełniać dwa zasadnicze zadania: kształcenie cech kierunkowych

osobowości człowieka, w tym postaw i przekonań, uznawanych wartości oraz celów i ideałów odpowiadających danemu społeczeństwu oraz przygotowanie jednostki do życia społecznego, w tym do bezpośredniego udziału w rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturalnym kraju i narodu [1]. Poddając badaniu naukowemu obszar aktywności edukacyjnej pielęgniarek i położnych w zakresie doskonalenia zawodowego, kształcenia podyplomowego, trudno jest się nie zgodzić z tak postawionymi zadaniami kształcenia zawodowego, z którymi mamy do czynienia we współczesnym świecie przemian edukacyjnych. W literaturze pedagogicznej odnaleźć można wiele teorii odnoszących się do celów kształcenia zawodowego, wszelkie kształcenie bowiem nastawione jest na cele. Jak podaje Kulisiewicz, pomiędzy celami kształcenia a ich bezpośrednią realizacją zachodzą wyraźne zależności wywodzące się z kierunków filozoficznych. Podstawowym celem nauczania w materializmie dydaktycznym było przekazanie uczniom jak najwięcej wiadomości, czyli bardzo dużej ilości wiedzy maksymalnie o wszystkim. Formalizm dydaktyczny dopuszczał rozwijanie sił umysłowych pomijając informacje istotne dotyczące określonego obszaru wiedzy. Jak ocenia Ciechaniewicz, obydwie teorie bardzo mocno ograniczały możliwości uczenia się, ograniczając ucznia do mechanicznego zapamiętywania przekazywanych treści [1]. Cele kształcenia to także definiowane przez Okonia świadomie założone efekty, które zamierzamy uzyskać w wyniku kształcenia, opanowanie określonej wiedzy, umiejętności, postaw czy przekonań, odnoszących się do wykonywanych czynności zawodowych [1]. Określenie celów kształcenia może także się odbywać poprzez przewidywanie w przyszłości zadań zawodowych i określenie celów jako oczekiwanego rezultatu. Stanowienie celów edukacyjnych (za Lewowickim) odbywa się po wpływie nauki o wartościach, czyli aksjologii. Zadaje więc pytanie czy *wartości uniwersalne stanowią podstawę do celów edukacyjnych?* [1] Okazuje się, że na kształtowanie się celów kształcenia oddziałuje wiele czynników, a całość zachodzących zmian w filozofii edukacji, przemianach polityczno-gospodarczo-społecznych, a także w szeroko rozumianym postępie cywilizacyjnym, znaleźć musi odzwierciedlenie w wyznaczanych celach edukacyjnych w przebiegu procesu kształcenia podyplomowego [1]. Cele kształcenia podyplomowego odnajdujemy także w dydaktyce kształcenia zawodowego, określane jako cele ogólne oraz cele szczegółowe. Wiatrowski nawiązując do celów edukacyjnych stwierdza, iż cele ogólne *„zakładają kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka oraz uwzględniające ukształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i do przyrody”* [19]. Cele ogólne kształcenia są określane w programach kształcenia i dokumentach oświatowych, wyznaczając kierunek kształcenia, natomiast w kształceniu zawodowym lub podyplomowym cele odpowiadają określonej roli oraz pełnionym funkcjom zawodowym, często również definiowane jako zamierzone właściwości uczniów [9]. W przypadku kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych cele te dotyczą potrzeb i oczekiwań wynikających między innymi z rozpoznanych potrzeb zdrowotnych społeczeństwa. Oczekuje się, że cele kształcenia podyplomowego winny być spójne z zadaniami i funkcjami zawodowymi kształconych pielęgniarek i położnych. Współcześnie określenie celów ogólne kształcenia tych dwóch grup zawodowych staje się bardzo istotne przede wszystkim z powodu współczesnych etycznych i zawodowych założeń współczesnego pielęgniarstwa, odnoszących się do niezależności praktyki pielęgniarstwa i położniczej, profesjonalizmu zawodowego, przygotowania do pielęgnowania efektywnego, a także do zarządzania i kierowania opieką pielęgniarstwą i położniczą. Przy tak określonych założeniach celów ogólnych konieczne jest doprecyzowanie szczegółowych celów kształcenia,

zwanych też celami operacyjnymi, traktowanych jako opisy wyników w podjętym kształceniu. Są to więc zmiany w obszarze poziomu wiedzy, umiejętności zawodowych oraz postawy. Działanie winno być wyrażone za pomocą czasownika, który określi zadanie do wykonania; treść wyraża osobę, przedmiot, materiał, w stosunku do którego ma być podjęte działanie; warunki to określenie okoliczności, w których działanie ma być wykonane i wreszcie kryteria, to określenie oczekiwanego poziomu wykonania działania w stosunku do osoby uczącej się. Jak podaje Ciechaniewicz, dla ułatwienia operowania celami kształcenia przez pedagogów i psychologów, zostały opracowane klasyfikacje celów kształcenia (taksonomie), które obejmują dziedziny działalności człowieka: poznawczą, psychomotoryczną i aktywną. Uważa się, że pierwowzorem taksonomii pedagogicznych jest taksonomia opracowana przez naukowców amerykańskich pod kierunkiem Blooma, natomiast w Polsce taksonomię celów dziedziny poznawczej (taksonomia ABCD) wprowadził Niemierko, który wyodrębnił 4 kategorie: zapamiętywanie, zrozumienie, zastosowanie w sytuacjach typowych oraz zastosowanie w sytuacjach problemowych. W dydaktyce medycznej znajduje zastosowanie taksonomia zaproponowana przez Guilberta, która obejmuje trzy powiązane ze sobą dziedziny umiejętności: intelektualnych, praktycznych oraz komunikowania się [1]. W Polsce najbardziej przydatna w kształceniu i doskonaleniu zawodowym w zawodach medycznych okazała się taksonomia opracowana przez Wasyluka. Analizując zgromadzoną literaturę pedagogiczną można przyjąć, iż w aspekcie pedagogicznym cele kształcenia podyplomowego dotyczyć będą osiągnięcia przez uczestnika kształcenia wysokich kwalifikacji zawodowych, poprzez aktualizowanie i poszerzanie wiedzy, umiejętności oraz zmiany postaw w odniesieniu do wykonywanych czynności zawodowych. Tak określone cele kształcenia zawodowego winny stać się punktem wyjścia dla dostosowania zasad i trybu kształcenia podyplomowego uwzględniającego dokonujące się zmiany w obszarze ochrony zdrowia, role i funkcje zawodowe pielęgniarek i położnych. W literaturze podkreśla się, iż aby osiągnąć zaplanowane cele kształcenia, koniecznym jest dokonanie prawidłowego doboru i układu treści kształcenia. Obejmują one całokształt podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki przeznaczonej do opanowania [8]. Dobór treści kształcenia polega na określeniu zakresu materiału zalecanego w programie nauczania. Istotne jest, aby cały układ treści był ułożony w taki sposób, aby możliwym było jak najefektywniejsze zorganizowanie pracy, za pomocą treści kształcenia odbywa się bowiem pedagogiczne oddziaływanie nauczyciela na uczących się. Dobór treści kształcenia zawodowego uzależniony jest od poziomu kształcenia w danej szkole, uczelni oraz kierunku kształcenia zawodowego. W literaturze pedagogicznej do najczęściej wymienianych zasad doboru i treści kształcenia należą zasady określone przez Kędzierską [6], które obejmują m.in.: zasadę jednolitości i różnicowania treści kształcenia, zasadę uwzględniania prawidłowości psychologicznych itp. Dobór treści kształcenia zawodowego, w sytuacji dynamicznie zachodzących zmian w obszarze kształcenia zawodowego, podyplomowego, jest bardzo istotnym wysiłkiem nauczyciela, ponieważ od istoty doboru treści kształcenia zależne są możliwości przyswojenia wiedzy i nabycia oczekiwanych umiejętności zawodowych kształcących się pielęgniarek i położnych. Jak dowodzi Stanisław Kaczor, przy doborze i układzie treści kształcenia bardzo istotne stają się relacje pomiędzy treściami ogólnozawodowymi a zawodowymi (specjalistycznymi), a także relacje pomiędzy celami kształcenia praktycznego i teoretycznego [5]. Literatura dydaktyki kształcenia zawodowego zwraca uwagę również na układ treści kształcenia jako jeden z bardziej istotnych elementów osiągnięcia oczekiwanych celów kształcenia. Jak podaje Ciechaniewicz, obecnie wyróżnia się następujące układy treści

kształcenia: liniowy, spiralny i koncentryczny. Po przeanalizowaniu założeń dydaktycznych dla realizacji celów kształcenia zawodowego, podyplomowego stwierdzić wypada, iż aby możliwym było spełnienie warunków budowy właściwego programu kształcenia zawodowego, najbardziej efektywnym sposobem realizacji programu, jak podaje literatura, jest system kształcenia opartego na modułach. System modułowy to nowoczesny, skuteczny system oraz sposób nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Został on przejęty w Polsce z doświadczeń krajów Europy Zachodniej, amerykańskich, a także Międzynarodowej Organizacji Pracy. W literaturze przedmiotu nauczanie modułowe określane jest jako bardzo efektywne, w szczególności w kształceniu zawodowym i kształceniu podyplomowym, który to system znalazł zastosowanie właśnie w realizacji założeń kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych. Jest strategią kształcenia opartą na modułach zawierających treści kształcenia z różnych dziedzin. Standaryzacja kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych, uwzględniająca standardy europejskie, rozpoczęła się wraz z pracami samorządu zawodowego pielęgniarek i położnych od roku 1991, a następnie pierwszym rozporządzeniem Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 30 grudnia 1998 roku w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych zmienionym w roku 2003. Konieczność uporządkowania warunków, form i trybu prowadzenia kształcenia podyplomowego stawiała się wyzwaniem dla samorządu zawodowego, w szczególności w odniesieniu do dynamicznie rozwijających się podmiotów będących organizatorami kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych. Rosnące zapotrzebowanie na nową jakość kształcenia podyplomowego stało się celem zmierzającym do stworzenia możliwości rozwoju zawodowego oraz nowej jakości opieki pielęgniarstwa i położniczej. Współczesne pielęgniarstwo, będące dyscypliną naukową wspieraną osiągnięciami naukowymi w wielu innych pokrewnych dziedzinach naukowych, ulega dynamicznym zmianom i szeroko rozumianemu rozwojowi. Zmieniające się otoczenie ochrony zdrowia coraz lepiej identyfikowalne potrzeby zdrowotne społeczeństwa, rozwój usług zdrowotnych i udziału w funkcjonowaniu systemów ochrony zdrowia pielęgniarek i położnych powodują zmianę kierunku kształcenia przed- i podyplomowego pielęgniarek i położnych. Jakość kształcenia zawodowego pielęgniarek i położnych to także kierunki wyznaczane licznymi konferencjami, deklaracjami, zgromadzeniami międzynarodowymi. Zasadniczy kierunek jakości kształcenia wyznaczyła przede wszystkim Europejska Strategia WHO kształcenia pielęgniarek i położnych, dzięki której standardy europejskie stają się także standardami polskimi. Kształcenie podyplomowe pielęgniarek i położnych w Polsce współcześnie staje się dość wyraźnie identyfikowane w kategoriach kształcenia ustawicznego. Dokonujące się dynamiczne zmiany w obszarze edukacji na świecie zarówno formalnej, jak i nieformalnej, ogólnej i zawodowej, wywierają zasadniczy wpływ na zmiany modelu kształcenia zawodowego w Polsce.

Poddając analizie funkcjonowanie systemu kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych w Polsce po roku 1996, zauważyć wypada, iż zasadniczym celem jego wdrożenia stały się zarówno trendy światowe kształcenia zawodowego, jak również stworzenie pielęgniarce i położnej możliwości rozwoju zawodowego i najwyższego z możliwych poziomu praktyki i jakości opieki pielęgniarstwa [21]. Przyjęty i realizowany z powodzeniem kierunek reformy kształcenia zawodowego wymagał dokonywania równoczesnych zmian w obszarze kształcenia podyplomowego, doskonalenia zawodowego, tak aby możliwym stało się aktywizowanie pielęgniarek i położnych, preferując „*aktywność i przedsiębiorczość, zdolność sprostaną wymaganiom konkurencji na rynku usług medycznych, wrażliwość humanistyczną, szacunek dla warto-*

ści wyższych i motywację bezinteresownych działań społecznych, pogłębioną humanistycznie motywację wyborów decyzji i działań, dużą kulturę moralną i uczuć, poczucie godności i kreatywności działania” [21]. Od roku 1998 nad realizacją założeń kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych nadzor sprawuje Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych. Aby spełnić założone cele, a także oczekiwania wynikające z funkcji systemu kształcenia podyplomowego, istotnym stało się, aby system ten stwarzał warunki elastyczności form organizacyjnych i nastawienie na kształcenie, doskonalenie wieloprofilowe. Przyjęta koncepcja kształcenia podyplomowego została oparta o metodologię MES, opracowaną przez Międzynarodową Organizację Pracy. W literaturze przedmiotu szczególną uwagę zwraca się na wdrożenie kształcenia modułowego w zakresie doskonalenia pielęgniarek i położnych oraz połączenie z koncepcją nabywanych „kompetencji zawodowych”. Wdrożenie modelu modułowego odnosi się do spełnienia wymagań kompleksowości kształcenia poprzez naukowe określenie treści nauczania oraz zaspokajania oczekiwanych umiejętności zawodowych. Dlatego też, jak zwraca uwagę prof. Wrońska, dla uzyskania optymalnego poziomu jakości kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych koniecznym stało się przyjęcie m.in. następujących elementów, służących realizacji przyjętych celów doskonalenia zawodowego tych grup zawodowych. Obowiązujący model kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych stał się więc gwarantem utrzymania i podnoszenia jakości doskonalenia zawodowego w kontekście ujednolicenia wymagań kwalifikacyjnych przyjętych dla poszczególnych kursów oraz wzrost odpowiedzialności organizatorów za jakość oferowanych usług edukacyjnych. Jednym z założeń najistotniejszych w realizacji procesu doskonalenia zawodowego jest takie określanie celów kształcenia, aby zarówno poziom wiedzy, jak i nabyte w trakcie kształcenia umiejętności zawodowe były ze wszechmiar spójne z określonymi dyspozycjami do wykonywanych czynności zawodowych.

Podsumowanie

Przedstawione warunki realizacji systemu kształcenia pielęgniarek i położnych obrazują stabilny poziom jakości oferowanych form edukacji dla pielęgniarek i położnych w Polsce. Kwestią zasadniczą staje się jednak fakt, czy i w jakim zakresie przedstawiciele tych dwóch grup zawodowych skorzystają z możliwości poprawy sytuacji zawodowej, jak również jakie są szanse na to, że podejmowana przez nich aktywność edukacyjna w tym zakresie stanie się realnym bodźcem rozwoju zawodowego, tak niezbędnym w nowoczesnym, europejskim funkcjonowaniu zawodowym pielęgniarek i położnych.

Literatura

1. Ciechaniewicz W. (red.), *Pedagogika*, PZWL. Warszawa 2008.
2. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu i Rady Europy z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz. U. UE. L.05.255.22).
3. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 274–275.
4. Europejskie Porozumienie w sprawie szkolenia i kształcenia pielęgniarek z dnia 25 października 1967 r. (Dz. U. z 1996 r. nr 83, poz. 384).
5. Kaczor S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*, Radom, 1993.

6. Kędzierska J., Zasady doboru i układu treści kształcenia, [w:] Wybrane zagadnienia z dydaktyki ogólnej, (red.) A. Łukawska, S. Palka, UJ, Kraków 1988.
7. Kózka M., Wrońska I., Europejskie kształcenie pielęgniarek, [w:] Wybrane zagadnienia z pielęgniarstwa europejskiego, (red.) I. Wrońska, E. Krajewska-Kułak, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2007, s. 99.
8. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 16.
9. Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, PWN, Warszawa 1998, s. 10.
10. Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., Nowy słownik pedagogiki pracy, Zakład Wydawniczy WSP TWP, Warszawa 2000, s. 113.
11. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998, s. 196.
12. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 15 kwietnia 2002 roku w sprawie standardów kształcenia pielęgniarek i położnych w szkołach wyższych i wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. z 2002 r., Nr 55, poz. 499).
13. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 31 lipca 2001 roku w sprawie Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkolnictwa Medycznego oraz trybu uzyskiwania akredytacji (Dz. U. z 2001 r., Nr 83, poz. 904).
14. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 11 maja 2004 r. w sprawie szczegółowych warunków prowadzenia studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo lub położnictwo przeznaczonych dla pielęgniarek i położnych posiadających świadectwo dojrzałości, i będących absolwentami liceów medycznych oraz medycznych szkół zawodowych kształcących w zawodzie pielęgniarki i położnej (t.j. Dz. U. z 2004 r., nr 110, poz. 1170).
15. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. Nr 164, poz. 1166).
16. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 12 kwietnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków prowadzenia studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo lub położnictwo przeznaczonych dla pielęgniarek i położnych posiadających świadectwo dojrzałości i będących absolwentami liceów medycznych oraz medycznych szkół zawodowych kształcących w zawodzie pielęgniarki i położnej (Dz. U. z 2010 r. Nr 65, poz. 420).
17. Ustawa z 5 lipca 1996 r. o zawodach pielęgniarki i położnej (Dz. U. Nr 91, poz. 41 ze zm).
18. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365 ze zm).
19. Wiatrowski Z., Podstawy pedagogiki pracy, WSP, Bydgoszcz, 1997, s. 187.
20. Wojnowska-Dawiskiba H., Pożądany model kształcenia pielęgniarek w szkolnictwie wyższym uwarunkowany krajowymi międzynarodowymi tendencjami rozwojowymi, Akademia Medyczna, Wrocław 2001.
21. Wrońska I., Sztembis B., Jakość kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych. Wybrane zagadnienia. Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych, Warszawa 2001, s. 38.

Informacje korespondencyjne autora:
Mgr Małgorzata FELCENLOBEN
Starostwo Powiatowe w Kłodzku
57-300 Kłodzko, ul. Kościuszki 7/314
tel. 74 865 75 85, fax 74 865 75 80

Rzeczywistość rozszerzona w procesie kształcenia ustawicznego

Augmented Reality in continuing education process

Słowa kluczowe: rzeczywistość rozszerzona, narzędzia edukacyjne, technologie informacyjne, innowacja.

Key words: augmented reality, educational tools, information technology, innovation.

Summary

The article presents the opportunities of the use of augmented reality in the process of continuing education. It describes the origin of the technology, its main merits and faults. Examples of applications using AR were given in such fields as: military, education, entertainment, medicine, tourism, trade and engineering. The article gives basic technical requirements which should be met in order to use AR technology. The article ends with a prediction of AR development trends in a short-term perspective.

Wprowadzenie

Postęp technologiczny powoduje rozwój nowych technologii, które znajdują liczne zastosowania we wszystkich gałęziach życia człowieka. W ostatnich latach technologie informacyjne [1] coraz częściej są wykorzystywane w edukacji, począwszy od edukacji początkowej aż po edukację dorosłych [2]. Z jednej strony jest to spowodowane szybkim rozwojem technologicznym, z drugiej zaś ciągle taniejącymi komponentami wchodzącymi w skład tego typu systemów oraz poprawiającymi się ich parametrami technicznymi, co sprawia, że stają się one bardzo atrakcyjne dla odbiorców. Zastosowanie nowoczesnych technologii w edukacji umożliwia zwiększenie efektywności nauczania, jak również uatrakcyjnią zajęcia a tym samym powoduje, że dla ucznia często nudne w konwencjonalnej formie zajęcia poprzez wykorzystanie nowoczesnych pomocy naukowych stają się przyjemnością. Wśród wielu nowoczesnych technologii na szczególną uwagę zasługują technologie umożliwiające łączenie świata rzeczywistego z komputerowym światem wirtualnym.

Czym jest rzeczywistość rozszerzona?

Rzeczywistość rozszerzona [3] (*Augmented Reality* – AR) nazywana również rzeczywistością poszerzoną jest technologią łączącą świat realny z rzeczywistością wirtualną (*Virtual Reality* – VR). Rzeczywistość wirtualna [4] jako składowa rzeczywistości rozszerzonej posiada wiele definicji. Zdaniem autora rzeczywistość wirtualna to projekcja obiektów rzeczywistych lub też

obiektów nieistniejących w rzeczywistym świecie przy wykorzystaniu technik komputerowych. Przykładem rzeczywistości wirtualnej jest sztuczny świat stworzony w popularnej grze internetowej *Second Life*¹. W rzeczywistości rozszerzonej na obraz rzeczywistych obiektów nakładana jest projekcja obiektów wirtualnych, zaś sama akwizycja obrazu rzeczywistego zazwyczaj wykonywana jest z wykorzystaniem kamery lub zespołu cyfrowych kamer.

Geneza rzeczywistości rozszerzonej

Rzeczywistość rozszerzona bierze swoje początki z technologii wojskowych [5]. Pierwsze prace nad wykorzystaniem technologii, która nie była jeszcze nazywana rzeczywistością rozszerzoną, prowadzono w latach sześćdziesiątych XX wieku, kiedy powstał pierwszy nagłowny wyświetlacz HMD (*Helmet-Mounted Display*).



Rys. 1. Wyświetlacz HMW wykorzystywany przez pilotów

Technologia ta w późniejszym czasie została przeniesiona do urządzeń wspierających pracę pilotów maszyn wojskowych w postaci systemu HUD (*Head-Up Display*). HUD stanowił specjalny pochylony wyświetlacz znajdujący się przed głową pilota wykonany z tafli przepuszczającego światło tworzywa, przez które pilot obserwował otoczenie. Na wyświetlaczu poza obrazem rzeczywistego świata znajdującego się przed samolotem były dodatkowe informacje, którymi mogły być parametry lotu, pozycje innych samolotów, ich identyfikatory czy informacje o uzbrojeniu. Dzięki tego typu dodatkowym informacjom pilot był w stanie pilotować samolot i jednocześnie namierzać oraz niszczyć wroga.

¹ <http://secondlife.com> – Second Life – sztuczny świat wykorzystujący wirtualną rzeczywistość.



Rys. 2. HUD w samolocie F/A-18 Hornet

Po raz pierwszy nazwa „rzeczywistość rozszerzona” użyta została dopiero w latach dwudziestych XX wieku przez naukowców pracujących dla firmy Boeing nad systemem wspomagającym identyfikację wiązek oraz pojedynczych przewodów elektrycznych w konstruowanych samolotach. System ten sprawdzał się tak dobrze, że stosowany jest powszechnie we wszystkich współczesnych wojskowych samolotach myśliwskich. Obecnie technologia ta znajduje coraz więcej zastosowań zarówno wojskowych, jak i cywilnych. Podejmowane są próby wykorzystania AR w takich obszarach jak: medycyna (wspomaganie zabiegów medycznych, interaktywny dostęp do danych medycznych, leczenie fobii), rozrywka (gry komputerowe), marketing (uatrakcyjnienie kampanii marketingowych, prezentacje produktów), edukacja (projekcja czynności, opisów, symulacje) oraz wielu innych. Przewiduje się, że w najbliższych latach gwałtowny rozwój systemów wykorzystujących rzeczywistość rozszerzoną wywoła duże zmiany związane z interakcją człowieka i komputerów oraz zatrze granicę pomiędzy światem rzeczywistym a wirtualnym, przez co ukształtuje nowy sposób postrzegania otoczenia. W dalszej części artykułu przedstawiono kilka zastosowań AR.

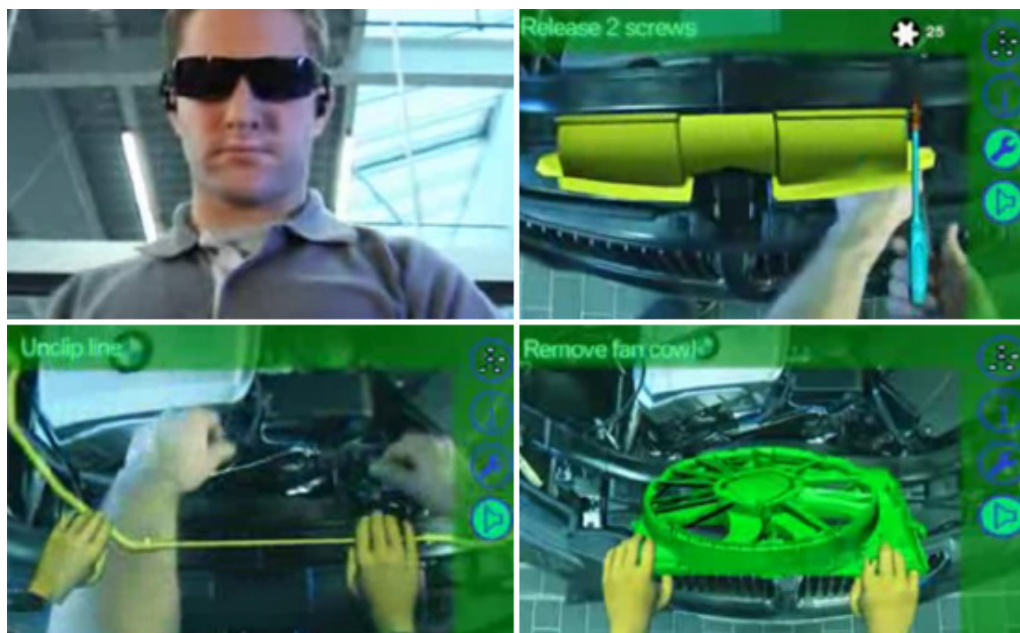
Nauka języków obcych

Opanowanie obcego języka na dobrym poziomie wymaga zazwyczaj dużego nakładu pracy oraz pochłaniania znaczącej ilości czasu. Każdy sposób umożliwiający skrócenie czasu nauki jest więc bardzo korzystny. Rzeczywistość rozszerzona może być wykorzystana do wspomagania nauki języków obcych poprzez opisywanie otaczających ucznia przedmiotów w zdefiniowanym języku. Po dodaniu interakcji z otoczeniem, polegającej np. na przemieszczaniu przez

ucznia przedmiotów z jednego miejsca w inne, łączeniu przedmiotów lub dokonywaniu ich modyfikacji zgodnie z wyświetlanymi zaleceniami w obcym języku, a następnie ocenie wykonanego zadania daje ciekawe narzędzie edukacyjne. Pilotażowy system wykorzystujący tego typu założenia powstał na Japońskim Uniwersytecie Tokushima, gdzie w specjalnie przygotowanym pokoju uczniowie mają za zadanie wykonać określone zadania poprzez interakcję z rzeczywistymi przedmiotami oraz komunikując się wzajemnie ze sobą. Uczniowie w tym wypadku wykorzystują palmtopy jako interfejs łączący świat rzeczywisty z jego wirtualnym opisem.

Obsługa złożonych urządzeń technicznych

Na skutek ciągłego postępu technologicznego oraz coraz bardziej złożonych konstrukcji wielu nowych urządzeń technicznych ich obsługa przysparza wielu problemów niedoświadczonym pracownikom. Wykorzystując AR nawet pracownik nieposiadający wiedzy technicznej byłby w stanie poradzić sobie z ich obsługą. Firma BMW planuje stworzyć system wirtualnych instruktorów [6], dzięki którym mechanicy samochodowi mogliby podczas kursu uczyć się swojego fachu. System taki miałby składać się z okularów sprzężonych z kamerą wyświetlającą rzeczywisty obraz znajdujący się przed mechanikiem oraz nałożonych na niego obiektów wirtualnych.



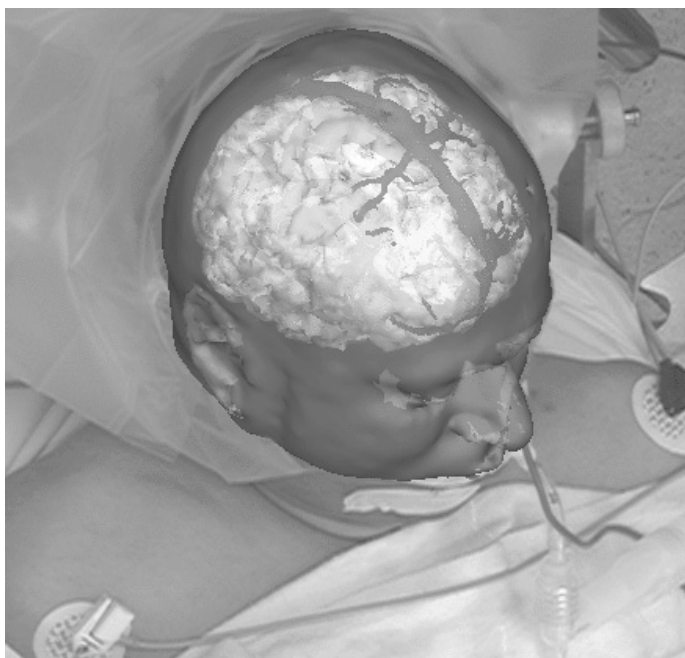
Rys. 3. Koncepcja systemu wirtualnych instruktorów stworzona przez firmę BMW

Dzięki takiemu rozwiązaniu mechanicy mieliby przed oczami wszystkie potrzebne parametry, a także symulacje czynności ułatwiające krok po kroku szybką diagnostykę i naprawę usterki. Mechanik nie musiałby pamiętać procedury każdej naprawy, co przyczyniłoby się do

skrócenia czasu jej trwania, zaś szkolenie mogłoby być ograniczone tylko do niezbędnych podstaw. Brak konieczności korzystania z książki serwisowej i poradników to kolejna zaleta tego rozwiązania znacząco skracająca czas naprawy gdyż niezbędne informacje byłyby nakładane na obraz, widziany przez mechanika w czasie rzeczywistym, przez co jego uwaga nie ulegałaby rozproszeniu.

Medycyna

Medycyna to jedna z dziedzin nauki gdzie należy bezustannie doskonalić swoje umiejętności. W szczególności dotyczy to chirurgii, gdzie jeden błąd może decydować o życiu lub śmierci człowieka znajdującego się na stole operacyjnym. Rzeczywistość rozszerzona świetnie nadaje się do wspomagania zabiegów chirurgicznych jak również kształcenia przyszłych lekarzy. Wykorzystując rzeczywistość rozszerzoną zasilaną danymi z aparatury diagnostycznej podłączonej do ciała pacjenta a także bazy danych zawierającej dane o przebytych chorobach lekarz mógłby zobaczyć wirtualne narządy wewnętrzne pacjenta wraz ze szczegółowymi informacjami o ich stanie.



Rys 4. Głowa pacjenta widziana z wykorzystaniem systemu rzeczywistości rozszerzonej

Istnieją co prawda symulatory [7] przeznaczone do ćwiczenia zabiegów medycznych, są jednak bardzo drogie ze względu na potrzebę wytworzenia fizycznego modelu ludzkiego ciała. Prowadzone są różne próby obniżenia kosztów tego typu systemów. W jednym z numerów magazynu „New Scientist” opisano pomysł naukowców z amerykańskiego Banner Good Samaritan Medical Center z Phoenix. Zaproponowali oni wykorzystanie konsoli do gier Nintendo Wii

wraz ze specjalnym pilotem jako symulatora procedur medycznych, które można ćwiczyć w domu. Rzeczywistość rozszerzona nie potrzebuje modelu fizycznego ciała, gdyż wykorzystuje jedynie obraz świata rzeczywistego rozszerzony o obiekty wirtualne, dzięki czemu koszty są znacznie niższe. W tego typu systemach kluczową rolę odgrywa oprogramowanie. Przy wykorzystaniu specjalistycznego oprogramowania przeznaczonego do wspierania zabiegów chirurgicznych studenci medycyny mogliby pogłębiać swoją wiedzę nie tylko teoretycznie, ale również techniczno-praktycznie oczywiście pod nadzorem doświadczanego chirurga.

Podręczniki

Częstym problemem związanym z kształceniem jest znudzenie ucznia mało ciekawym z jego punktu widzenia tematem. Rzeczywistość rozszerzona może w znacznym stopniu uatrakcyjnić zajęcia. Interaktywne podręczniki, na stronach których umieszczone są specjalne znaczniki, w miejscu których wyłaniają się wirtualne przedmioty w postaci obiektów 3D, z pewnością są w stanie przyciągnąć przynajmniej na kilka minut uwagę takich osób. Przykładami tego typu podręczników mogą być katalogi części, atlasy czy też poradniki.



Rys. 5. Projekcja modelu samochodu na znaczniku umieszczonym na kartce papieru

Po otworzeniu strony ze znacznikiem obserwator widzi wyłaniający się z książki obiekt, który obraca się nad powierzchnią kartki. Podnosząc książkę i obracając ją pod różnymi kątami przed sobą obserwator może precyzyjnie obejrzeć wirtualny przedmiot ze wszystkich stron, co jest często pomocne z zrozumieniem jego funkcjonowania.

Rozrywka

Dzięki swojej atrakcyjności rzeczywistość rozszerzona wkracza również do świata rozrywki. W 2007 roku firma Sony wyprodukowała grę logiczną *The eye of judgement* [8], która łączy świat rzeczywisty oraz wirtualny wykorzystując cyfrową kamerę podłączoną do konsoli PlayStation 3.



Rys. 6. Interaktywna gra The eye of judgement

Do gry dołączony jest zestaw spreparowanych kart, które są rozmieszczane na specjalnej planszy. Podłączona do systemu kamera rejestruje położenie kart, zaś ekran konsoli prezentuje trójwymiarowe postacie podstawione przez konsolę na miejsce kart.

Muzyka

Pomimo że muzyka odbierana jest poprzez zmysł słuchu, również i w tej dziedzinie można wykorzystać systemy bazujące na bodźcach wzrokowych. Rzeczywistość rozszerzona jest świetnym narzędziem do nauki gry na różnego typu instrumentach muzycznych. Najprostszym przykładem jest nauka gry na pianinie.



Rys. 7. Obraz klawiatury rzeczywistego pianina z wirtualną pomocą umożliwiającą odegranie melodii

Uczeń po nałożeniu specjalnych okularów może obserwować wskazania systemu dotyczące klawiszy, jakie mają być naciskane poprzez ich podświetlenie lub nawet wskazanie palców, które mają uderzać w wyróżnione klawisze. Po skierowaniu wzroku na zeszyt z nutami uczeń może zobaczyć wyróżnioną nutę, którą ma zagrać. Podobną zasadę działania można zastosować do innych instrumentów jak perkusja, trąbka czy gitara.

Przewodniki

Ciekawym zastosowaniem rzeczywistości rozszerzonej jest połączenie tej technologii z technologią nawigacji satelitarnej GPS (*Global Positioning System*), co tworzy rodzaj wirtualnego przewodnika. Poruszając się ulicami miasta użytkownik systemu może otrzymywać obraz budynków i innych obiektów sprzed wielu lat lub też obraz budowli, które mają stanąć w obserwowanym miejscu w przyszłości.



Rys. 8. System Wikitude AR Travel Guide podczas pracy

Tego typu system jest świetnym narzędziem wspomagającym pracę architektów. Budowle widziane przez użytkownika mogą zostać zaopatrzone w opisy, np. ich historię, dzięki czemu w czasie rzeczywistym i bez potrzeby otwierania podręcznika użytkownik może pogłębić swoją wiedzę o miejscu, w którym się znajduje. Bardzo prostym, ale mającym duże perspektywy przykładem tego typu systemu jest *Wikitude AR Travel Guide* [9] przeznaczony dla telefonów komórkowych z systemem Google Android. Jest to aplikacja, którą na swoim telefonie komórkowym może zainstalować użytkownik, a następnie wybierając się w podróż korzystać z wirtualnego przewodnika bez potrzeby zabierania ze sobą podręczników lub wynajmowania przewodnika na miejscu.

Marketing

Rzeczywistość rozszerzona może być odpowiedzią na potrzebę kreatywnego dotarcia do konsumenta w nowej formie i dostarczenia mu silnych emocji w sposób, w jaki jeszcze do tej pory nie był wykorzystywany. W roku 2009 technologia AR wykorzystana została na masową skalę w kampanii promocyjnej piwa LECH [10]. Na ostatniej stronie wakacyjnego dodatku do czasopisma „Przekrój” zamieszczony został specjalnie spreparowany piktogram. Po wejściu na stronę internetową wskazaną w czasopiśmie oraz uruchomieniu kamery internetowej podłączonej do posiadanego przez użytkownika zestawu komputerowego, a następnie umieszczeniu przed kamerą okładki czasopisma na monitorze komputera w miejscu piktogramu widoczna była trójwymiarowa poruszająca się kula ziemiska zachęcająca do podróżowania po świecie.



Rys. 9. Kampania reklamowa piwa LECH wykorzystująca rzeczywistość rozszerzoną

Wraz ze zmianą położenia okładki w stosunku do pola widzenia kamery kula ziemiska również ulegała przemieszczeniu, tak jakby była na stałe przymocowana do okładki. Innym przykładem wykorzystania AR w handlu mogłaby być wirtualna przymierzalnia ubrań. Po ustawieniu się na wyznaczonym miejscu oraz wybraniu interesującego stroju byłby on wyświetlany na specjalnym ekranie znajdującym się naprzeciw obserwatora, który widziałby siebie w stroju, którego w rzeczywistości nie założył, a który być może chciałby nabyć, dzięki czemu szybko i bez potrzeby przebierania mogłby ocenić, jak dany strój na nim wygląda.

Projektowanie

Wynikiem prac inżynierskich jest często bardzo złożony projekt. Rzeczywistość rozszerzona może być wykorzystana jako narzędzie wspierające prace inżynierskie szczególnie przy budowie złożonych urządzeń oraz projektach architektonicznych [11]. Dzięki wykorzystaniu AR zarówno projektant, jak też odbiorca projektu (klient) mogliby aktywnie uczestniczyć w realizacji zadania.



Rys. 10. Projektanci wykorzystujący rzeczywistość rozszerzoną podczas pracy

Klient korzystający z AR miałby ułatwione zadanie widząc przed sobą trójwymiarowy obiekt symulujący fizyczny prototyp stworzony w ramach projektu, a nie tylko wyobrażając sobie jego wygląd w oparciu o rysunki techniczne. Ponadto klient mógłby poruszać się wokół wirtualnych obiektów, jak również obserwować je pod różnymi kątami, a nawet dokonywać ich modyfikacji odnosząc wrażenie, że ma do czynienia z obiektami fizycznymi.

Wymagania techniczne

System rzeczywistości rozszerzonej to połączenie specjalistycznego oprogramowania oraz sprzętu. Z AR można korzystać posiadając sprzęt komputerowy o parametrach pozwalających na przetwarzanie rzeczywistego obrazu z kamery (lub kamer) oraz generowanie obiektów wirtualnych w czasie rzeczywistym. System taki powinien składać się z:

- kamery lub dwóch kamer (w przypadku gdy zachodzi potrzeba generowania obrazów stereoskopowych),
- hełmu wirtualnego lub okularów wirtualnych umożliwiających synchronizację obrazu z położeniem głowy. W ograniczonym zakresie można korzystać ze zwykłego monitora komputerowego, który niestety niesie poważne ograniczenia ze względu na brak mobilności, lub też urządzenia mobilnego jak np. telefon komórkowy lub palmtop,
- komputera o wydajności umożliwiającej przetwarzanie w czasie rzeczywistym obrazów pozyskiwanych z kamery lub kamer wchodzących w skład systemu i generowanie obiektów wirtualnych oraz projekcji złożonego obrazu wynikowego. Komputer przeznaczony do zaawansowanych zadań związanych z rzeczywistością rozszerzoną powinien być wyposażony w akceleratory sprzętowe, wpływające na wierniejsze oddanie obiektów wirtualnych,
- specjalistycznego oprogramowania przeznaczonego do przetwarzania oraz analizy obrazów, w tym rozpoznawania obrazów.



Rys. 11. Okulary wirtualne wykorzystywane w systemach rzeczywistości rozszerzonej

Ze względu na trójwymiarowość środowiska, wiąże się to z ogromną ilością obliczeń matematycznych dokonywanych w czasie rzeczywistym, w związku z czym wymagane są znaczne nakłady finansowe na platformę sprzętową, niemniej jednak ze względu na ciągły postęp w rozwoju sprzętu komputerowego jego ceny spadają, a więc rozwiązania tego typu powinny być coraz tańsze.

Wady i ograniczenia technologii

Problemy, jakie mogą wynikać z użytkowania systemów rzeczywistości rozszerzonej, to ograniczenia ludzkiej fizjologii. Współpraca ludzkiego organizmu ze sprzętem nie zawsze przebiega bezproblemowo, czasem mogą pojawiać się różnego typu efekty uboczne jak np. zawroty głowy lub nudności. Na problemy te wpływ mają wzrok oraz błędnik odpowiedzialne za określenie naszego położenia w przestrzeni oraz równowagę. Udowodnione zostało, że opóźnienia pomiędzy generowanym przez system obrazem wyświetlanym z wykorzystaniem okularów wirtualnych a ruchami głowy (tzw. latencja) powodują u niektórych osób zmęczenie oraz nudności. Jest to dobrze znany efekt z symulatorów lotów. Tam jednak poradzono sobie z tym problemem poprzez wykorzystanie odpowiednio szybkich komputerów. W przypadku rozbieżności pomiędzy obrazem odbieranym zmysłem wzroku a orientacją w przestrzeni określaną przez błędnik szybkość komputera nie ma aż tak dużego znaczenia i tu niestety nie można tej wady w prosty sposób wyeliminować. Dla mózgu człowieka sprzeczności docierających do niego informacji wywołują dyskomfort. Dyskomfort ten nie jest aż tak intensywny jak w przypadku rzeczywistości wirtualnej, gdyż dla rzeczywistości rozszerzonej prócz obiektów wirtualnych widoczne jest również rzeczywiste otoczenie. Jeszcze innym problemem związanym z ograniczeniami ludzkich zmysłów jest głębia ostrości ludzkiego wzroku. Człowiek obserwując otoczenie w rzeczywistym świecie skupia się raz na obiektach znajdujących się blisko a raz na obiektach znajdujących się w znacznej odległości. W przypadku rzeczywistości rozszerzonej generowany obraz znajduje się w stałej odległości. Przy długotrwałym użytkowaniu ludzki wzrok przyzwyczaja się do nowej sytuacji i może mieć problemy po wyłączeniu systemu i powrocie do rzeczywistości.

Przyszłość

Agencja Neuland-Herzer [12], zajmująca się tworzeniem systemów, bazujących na rzeczywistości rozszerzonej, przewiduje bardzo gwałtowny jej rozwój w najbliższych latach. Według agencji do roku 2011 dostępność systemów rzeczywistości rozszerzonej powinna osiągnąć pułap telefonów komórkowych. W roku 2012 powinny pojawić się pierwsze ogólnodostępne okulary ze zintegrowanym modulem rzeczywistości rozszerzonej, zaś do roku 2015 powinna powstać pierwsza soczewka kontaktowa, umożliwiającą korzystanie z systemu bez potrzeby noszenia niewygodnego sprzętu. Przewiduje się, że rzeczywistość rozszerzona będzie wykorzystywana na dużą skalę w eksploracji kosmosu, początkowo przez NASA, a później komercyjne firmy działające w branży kosmicznej. Rzeczywistość rozszerzona będzie stanowić ogromną pomoc dla astronautów przebywających na międzynarodowej stacji kosmicznej ISS, a także bazie księżycowej jako narzędzie wspomagające naprawę i konserwację sprzętu, a także pomoc przy prowadzeniu zabiegów medycznych, w tym operacji chirurgicznych.

Literatura

1. Migdałek J., Zając M., Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
2. Kida M., Nowa technologia wyzwaniem dla edukacji dorosłych, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2/2009, WNITE, Radom 2009.
3. <http://www.augmented-reality.pl> – Augmented Reality News.
4. Bailenson J.N., Yee N., Blascovich J., Beall A.C., Lundblad N., Jin M., The use of immersive virtual reality in the learning sciences: Digital transformations of teachers, students, and social context, *The Journal of the Learning Sciences*, 17, 2008.
5. <http://symetria.pl/blog/e-marketing/a-symetria-augmented-reality-w-pigulce/> – A-Symetria: Augmented Reality w pigułce
6. http://www.bmw.com/com/en/owners/service/augmented_reality_introduction_1.html – BMW Augmented Reality
7. http://blogs.usask.ca/medical_education/archive/2008/01/medical_simulat.html – Medical Education Blog
8. http://www.us.playstation.com/PS3/Games/THE_EYE_OF_JUDGMENT – The Eye Of Judgment
9. <http://www.multicellphone.com/wikitude-ar-travel-guide-augmented-reality-for-android/> – Wikitude AR Travel Guide – Augmented reality for Android
10. <http://www.telix.pl/artikul/augmented-reality-przyszloscia-komunikacji--video--3,29298.html> – Augmented Reality przyszłością komunikacji
11. http://www.usc.edu/dept/architecture/mbs/thesis/anish/thesis_report.htm – Augmented Reality: an application for architecture
12. <http://www.neuland-herzer.com/> – Neuland-Herzer

Funkcja edukacyjno-kulturalna bibliotek w społeczności lokalnej

Educational-cultural function of libraries in a local society

Słowa kluczowe: biblioteki szkolne, biblioteki publiczne, społeczeństwo informacyjne, funkcja edukacyjno-kulturalna, społeczność lokalna, zainteresowania czytelnicze młodzieży, uczestnictwo w kulturze.

Key words: school libraries, public libraries, information society, educational-cultural function, local society, reader's interests of young people, participation in a culture

Summary

In a local society, school and public libraries collaborate actively and create knowledge society out of concern for their users. The main mission of these libraries, i.e. mediation in a public communication and classic functions resulting from it, among others: information, educational and cultural, is still actual. The dominant role is played by the information function and, especially in local libraries, educational-cultural function. The school libraries are also concerned as specific environmental libraries.

Biblioteki szkolne i publiczne w środowisku lokalnym w trosce o dobro swoich użytkowników, jak i swoje własne, powinny aktywnie współpracować i współtworzyć społeczeństwo wiedzy. Podstawowa misja tych bibliotek, czyli mediacja w komunikacji publicznej oraz wynikające z niej klasyczne funkcje, m.in.: informacyjna, edukacyjna i kulturalna, są nadal aktualne. Zmienia się natomiast znaczenie i waga, jaką przywiązuje się do poszczególnych zadań bibliotecznych oraz sposoby ich realizacji, czyli konkretne role, formy i metody pracy. Obecnie dominującą rolę pełni funkcja informacyjna, niemniej ważny i znaczący aspekt pełni funkcja edukacyjno-kulturalna zwłaszcza w bibliotekach środowiskowych. Do specyficznych bibliotek środowiskowych należą również biblioteki szkolne.

Artykuł oparty został na badaniach, które prowadzone były w roku szkolnym 2004 i 2005 wśród licealistów polskich klas pierwszych i trzecich w trzech środowiskach (wieś, małe i duże miasto) w regionie radomskim i wśród licealistów francuskich w roku szkolnym 2007 i 2008 również z klas pierwszych i maturalnych w dwóch środowiskach (małe i duże miasto) w regionie Île-de-France. Metodą sondażu diagnostycznego (ankieta audytoryjna) przebadano 455 licealistów polskich i 236 licealistów francuskich, przeprowadzono 18 wywiadów z uczniami klas pierwszych i maturalnych i 14 wywiadów z nauczycielami języka i literatury polskiej i francuskiej oraz nauczycielami bibliotek szkolnych. Przeprowadzono także 12 wywiadów

z pracownikami bibliotek publicznych na obszarze prowadzonych badań. Dokonano analizy dokumentacji pedagogicznej badanych 18 klas w Polsce i 10 klas we Francji oraz wyników egzaminu maturalnego. Na terenie badań w regionie radomskim w 2005 roku znajdowało się 6 bibliotek publicznych i 2 pedagogiczne, z kolei w regionie Île-de-France mieściły się 23 biblioteki miejskie (mediateki) i 3 biblioteki centralne, które – jak wynikało z wypowiedzi respondentów – były dosyć często i chętnie odwiedzane przez licealistów.

We Francji funkcjonują trzy typy sieci bibliotek: Biblioteki Miejskie, Centralne Biblioteki Wypożyczeń i biblioteki szkolne. Biblioteka szkolna we Francji nosi nazwę Centrum Dokumentacji i Informacji. Pracownicy biblioteki organizują życie kulturalne szkoły: wystawy, wycieczki do muzeów, galerii. Rozdają także bilety, umożliwiające korzystanie z repertuaru kin i teatrów. Szkolni bibliotekarze francuscy nie prowadzą lekcji bibliotecznych, ale wspomagają proces dydaktyczny szkoły.

Dobrym przykładem biblioteki szkolnej może być **biblioteka w Lycée Jean-Baptiste Corot w Savigny-sur-Orge**, w skład której wchodziło kilka sal. Uczniowie mogli korzystać z księgozbioru na miejscu lub wypożyczać do domu. W roku szkolnym 2007/2008 księgozbiór biblioteki liczył 19 447 woluminów w tym 409 w językach obcych, były to powieści: angielskie, hiszpańskie, niemieckie i rosyjskie. Prenumerowano 44 tytuły czasopism, wśród których znajdowało się 7 tytułów w językach obcych (angielskim, hiszpańskim i niemieckim). Licealiści wypożyczyli 1344 książki. Biblioteka posiadała bogate wyposażenie medialne: 26 komputerów podłączonych do Internetu z miejscami umożliwiającymi korzystanie z księgozbioru podręcznego oraz jeden wideoprojektor. Szkoła oczekiwała również na dotacje z funduszy Unii Europejskiej w celu urządzenia kolejnej mediateki.

Biblioteki w szkołach francuskich są idealnym miejscem do pracy z książką. Swobodny, wolny od przymusu, bezpośredni, serdeczny, nieskrępowany ocenami szkolnymi kontakt ucznia z bibliotekarzem oraz jego życzliwa porada, stwarza duże szanse prawidłowego obcowania uczniów z różnymi zbiorami bibliotecznymi na zasadzie partnerstwa.

Dobrym przykładem biblioteki wpisującej się swoją działalnością w nurt *funkcji edukacyjno-kulturalno-obywatelskiej* jest **Biblioteka Pedagogiczna w Lipsku**, która stanowi filię Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu. Istnieje od 1958 roku, wypełniając misję zaspokajania potrzeb edukacyjnych, informacyjnych i czytelniczych tysięcy użytkowników. Służy kształcącym się i doskonalącym nauczycielom, studentom oraz uczniom. Biblioteka Pedagogiczna gromadzi, opracowuje i udostępnia zbiory, prowadzi działalność informacyjno-bibliograficzną, wspomaga nauczycieli bibliotekarzy poprzez udzielanie instruktażu oraz doradztwo. Oferuje lekcje biblioteczne z Edukacji czytelniczo-medialnej i regionalnej. Współorganizuje kursy i warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli oraz spotkania z przedstawicielami wydawnictw. Wspomaga nauczycieli w procesie zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, m.in. poprzez udostępnianie najnowszej literatury. Dla uczniów organizuje konkursy, pogadanki, prelekcje i spotkania z regionalistami. Pracownicy biblioteki przygotowują wystawy tematyczne, jubileuszowe i okolicznościowe. Od kilku lat Biblioteka Pedagogiczna w Lipsku prowadzi szeroką działalność kulturalno-oświatową między innymi: wieczory poetyckie, spotkania autorskie, recitale, koncerty i konkursy. W bibliotece tej działa również „Galeria między półkami”. Prezentowane są w niej prace plastyczne artystów profesjonalnych i amatorów, wystawy fotografii, eksponaty z kolekcji hobbystycznych oraz wystawy organizowane we współpracy z innymi ośrodkami kultury. Biblioteka współpracuje także z placówkami oświatowo-wychowawczymi, czyli

z Lipskim Centrum Kultury, Towarzystwem Przyjaciół Ziemi Lipskiej „Powiśle”, Biblioteką Publiczną Miasta i Gminy w Lipsku oraz z gminną rozgłośnią radiową „Twoje Radio Lipsko”. W Bibliotece Pedagogicznej mieści się również redakcja lokalnego kwartalnika społeczno-kulturalnego „Życie Powiśla”. Do sprawnego poruszania się po zasobach biblioteki służy jej warsztat informacyjny, na który składają się: katalog alfabetyczny i rzeczowy, kartoteka zagadnieniowa i tekstowa, która zawiera artykuły i wycinki prasowe, ryciny i fotografie oraz kartoteka autorskich scenariuszy zajęć, uroczystości szkolnych i referatów opracowanych przez nauczycieli. W roku 2005 Biblioteka Pedagogiczna prenumerowała 55 tytułów czasopism, a priorytetem były pisma pedagogiczne, popularnonaukowe, społeczno-kulturalne i literackie. Z dużą pieczołowitością w bibliotece tej gromadzone są czasopisma regionalne. Księgozbiór Biblioteki Pedagogicznej w roku 2005 wynosił 21 488 woluminów. Bibliotekę odwiedziło 4222 czytelników, w tym 872 nauczycieli, 1593 studentów i 1308 uczniów, którzy wypożyczyli 9074 woluminy.

W czytelnictwie bibliotek publicznych wyróżnić można dwa nurty. Pierwszy z nich służy potrzebom ukształtowanym przez szkołę i inne ośrodki wychowania młodzieży, towarzysząc w ten sposób kierunkom przez nie inspirowanym. Drugi natomiast kształtuje się i rozwija niezależnie od instytucji oświatowych. Jest to zapewne uczestnictwo w kulturze pozbawione jakiegokolwiek przymusu, które wyrasta z ukształtowanych już potrzeb poznawczych czytelnika. Świadomość czytelnicza wzrasta równoległe z poziomem wykształcenia. Sytuacja ta tłumaczy również fakt intensywniejszego czytelnictwa ludzi młodych, chociaż w dalszej konsekwencji nawyk czytania i poszukiwania wiedzy jest wartością trwałą. Dzięki tym nurtom biblioteki publiczne są integralnie powiązane z systemem oświaty i stanowią jego produkt. Zarówno w Polsce, jak i we Francji biblioteki publiczne organizują liczne wystawy, wieczory bajek, filmów dokumentalnych, wieczory autorskie, konkursy dla dzieci i młodzieży. Prezentują nowości wydawnicze oraz dyskutują z młodzieżą na tematy istniejących problemów społecznych.

Edukacyjna rola bibliotek szkolnych i publicznych polega przede wszystkim na stworzeniu zaplecza dla edukacji szkolnej i środowiskowej. Zadania bibliotek obydwu typów do pewnego stopnia upodabniają się – przynajmniej w Polsce, m.in. ze względu na wzrost liczby uczniów i studentów, mieszkających daleko od szkoły czy ośrodków akademickich, oczekujących, że lokalna biblioteka publiczna zaspokoi ich potrzeby, dlatego konieczna jest współpraca w zakresie edukacji bibliotek szkolnych z publicznymi¹, a więc stworzenie zaplecza dla nowych form kształcenia i samokształcenia, takich jak edukacja elektroniczna na odległość poprzez digitalizację potrzebnych dokumentów, tworzenie bibliotek cyfrowych, przygotowywanie własnych materiałów i narzędzi dydaktycznych, aktywną pomoc użytkownikom we współpracy z instytucjami edukacyjnymi różnego szczebla, czyli współtworzenie wirtualnego środowiska edukacyjnego, prowadzenie przysposobienia komunikacyjnego na poziomie umiejętności technicznych (np.: czytanie, obsługa komputera, korzystanie z Internetu), intelektualnych (np. techniki wyszukiwania informacji w Internecie zgodnie z potrzebami konkretnego użytkownika) oraz w wymiarze strategicznym (np. *wdrażanie użytkowników do korzystania z elektronicznego zaplecza informacyjnego w obszarze wybranej specjalności*²), promowanie i wytworzenie nawyku

¹ J. Wojciechowski, *Uwagi o typologii bibliotek*. „Biblioteka w Szkole” 2001, nr 5, s. 109–122.

² J. Wojciechowski, *Biblioteczne rekomendacje i filtracje*, [w:] M. Kocójowa (red.), *Przestrzeń informacji i komunikacji społecznej*, Kraków 2004, s. 248–255.

korzystania z informacji i komunikatów nieinformacyjnych, zwłaszcza w środowiskach, gdzie takich nawyków nie ma.

W ramach środowiskowej pracy z użytkownikiem – zarówno w Polsce, jak i we Francji – biblioteki publiczne, dostosowując się do potrzeb społecznych i zainteresowań środowiska, realizują programowe cykle czytelnicze, edukacyjne i regionalne w formie warsztatów, spotkań, prelekcji, konkursów, ukazując w ten sposób zagadnienia wychowawcze związane z regionem. Oferty imprezowe kierowane są do różnych grup wiekowych. Dla dorosłych i młodzieży organizowane są spotkania autorskie i prelekcje, w których preferowana jest tematyka społeczna, literacka, geograficzna i historyczna. Spotkania z poezją współczesną, na których omawiane są prądy i nurty poetyckie oraz twórczość współczesnych poetów. Interesujące dla tej grupy wiekowej są także prelekcje z zakresu psychologii stosowanej, np.: asertywność, komunikatywność, porozumienia z rodzicami, osiąganie sukcesów. W ramach funkcji edukacyjnej organizowane są także spotkania na temat: patologii, narkomanii i niebezpiecznego działania sekt. Programy dla dzieci są także różnorodne, uwzględniające wiek uczestników (począwszy od przedszkolaków). Dla najmłodszych są wyodrębnione tzw. Kąciki Malucha, czyli miejsca zabaw i pierwszej edukacji poprzez możliwości malowania czy przeglądania kolorowych książeczek. Organizowane są także działania animacyjne pod hasłem: *Dorastamy z książką*, które obejmują cykliczne imprezy czytelnicze z elementami zabawy, a ich celem jest rozwój emocjonalny i intelektualny dzieci.

Biblioteki szkolne i publiczne w naturalny sposób tworzą przede wszystkim zaplecze dydaktyczne dla edukacji szkolnej i samokształcenia. Obecnie jednak zadania edukacyjne bibliotek obydwu typów nabierają coraz większego znaczenia, a ich zakres rozszerza się. Dlatego mamy do czynienia ze społeczeństwem uczącym się po to, aby wykorzystać szanse i możliwości rozwoju osobistego, zawodowego, podniesienia jakości życia i pracy oraz uniknąć zagrożeń, takich jak: zepchnięcie osób nieradzących sobie w świecie informacji na margines życia społecznego, skazanie na bezrobocie, biedę i ich konsekwencje³.

Role bibliotek uwarunkowane są – w oczywisty sposób – przez określony kontekst cywilizacyjny. Współczesne biblioteki prowadzą działalność w ramach społeczeństwa informacyjnego lub społeczeństwa wiedzy. O formacji tej pisało wielu badaczy, między innymi: Tomasz Goban-Klas i Joanna Długosz, która stwierdziła, że jest to *społeczeństwo, w którym informacja jest intensywnie wykorzystywana w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i politycznym, które posiada bogate środki komunikacji i przetwarzania informacji, będące podstawą tworzenia większości dochodu narodowego oraz zapewniające źródło utrzymania większości ludzi*⁴. Z bibliotekarskiego punktu widzenia istotne jest zatem, że pojęcie społeczeństwa wiedzy ma nie tylko wymiar czysto informacyjny bądź informacyjno-technologiczny (komputeryzacja, kształtowanie się międzynarodowej infrastruktury w dziedzinie procesów, systemów, zasobów i standardów informacyjnych, nowe metody i narzędzia informacji, rozwój Internetu itd.), ale również edukacyjny i kulturalny.

³ J. Długosz, *Społeczeństwo informacyjne a wykluczeni*. Biuletyn EBIB 2003, nr 7 <http://ebib.oss.wroc.pl/2003/47/dlugosz.php> [odczyt: 15.06.2005].

⁴ Ibidem.

Podsumowanie

W kształtowaniu kultury lokalnej tradycyjną rolę odgrywają, umocowane ustawowo, instytucje publiczne przede wszystkim domy kultury i biblioteki. Działanie tego rodzaju placówek może i powinno być daleko bardziej wielopłaszczyznowe. W artykule przedstawione zostały jedynie wybrane aspekty funkcjonowania bibliotek szkolnych i publicznych w badanych środowiskach lokalnych. Zwrócono także uwagę na istotne znaczenie funkcjonowania bibliotek w społeczeństwie wiedzy.

Z analizy badań wynikało, że biblioteki mają do spełnienia ważną rolę, której muszą się podjąć zarówno w interesie użytkowników, jak i własnym, po to, aby móc odnaleźć się w otaczającej nas rzeczywistości i nie odbiegać od standardów bibliotek państw europejskich chociażby takich jak we Francji. Oprócz tradycyjnych usług biblioteki mogą oferować nowe funkcje – atrakcyjne zajęcia dla dzieci i młodzieży, gromadzenie i udostępnianie informacji lokalnej, szkolenia z obsługi komputera i Internetu dla seniorów, bezrobotnych i niepełnosprawnych. Biblioteki publiczne, gminne i ich filie będą miały szansę stać się miejscami atrakcyjnymi dla mieszkańców, a pracownicy bibliotek będą lepiej przygotowani do pełnienia aktywnej roli w społeczności lokalnej i podejmowania takich inicjatyw, które są najbardziej oczekiwane przez mieszkańców.

Literatura

1. Kocójowa M. (red.): *Przestrzeń informacji i komunikacji społecznej*. Kraków 2004.
2. Kołodziejska J.: *Kultura, gospodarka, biblioteka*, Warszawa 1992.
3. Skrzypkowska J.: *Biblioteki publiczne w społeczeństwie informacyjnym*. Katowice 1998.
4. *Rola biblioteki w społeczeństwie informacyjnym*. Kielce 2008.
5. Zybert E., Zając M. (red.): *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*. Warszawa 2007.

Informacje korespondencyjne autora:

Barbara BOROWSKA

Doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego

Wydział Polonistyki

Instytut Kultury Polskiej

Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa

bborowska1@gmail.com



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Anna PIECH
UMCS, Lublin

Studia podyplomowe szansą na podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli

Postgraduate studies as a chance for teachers' professional qualifications improvement

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, terapia pedagogiczna, studia podyplomowe, kwalifikacje zawodowe.

Key words: adult's education, protective and education pedagogy, education of therapy, postgraduate studies, professional qualifications.

Summary

An adult's constant education is very important factor which has an impact on increase of human potential. This study comprises information connected with a constant education, an adult's education and one of education's form – postgraduate studies. Furthermore, this study comprises description of project which is realized in Maria Curie-Skłodowskiej University in Lublin on Pedagogy and Psychology Department – „Lepsza szkoła – podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu Terapii Pedagogicznej i Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego”. This project is cofunded by European Union as part of European Social Fund. The project which has been mentioned above is realized as a part of Operating Program Human Capital 2007–2013, priority IX – The education and qualification development in region, action 9.4 – High qualification teaching staff.

Edukacja dorosłych to zjawisko niezwykle istotne i bardzo powszechne w ostatnich dziesięcioleciach. Szczególnej wagi nabiera oświata tych dorosłych, którzy wpływają na kształcenie młodych pokoleń. Nauczyciele są tą grupą zawodową, która nie może poprzestać na nauce wraz z ukończeniem studiów wyższych. Tylko ciągle i rzeczowe uzupełnianie przez nich kwalifikacji zawodowych wnosi wkład w podwyższanie poziomu kształcenia młodzieży. Jedną z form edukacji dorosłych są studia podyplomowe.

Projekt „Lepsza szkoła – podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu Terapii pedagogicznej i Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego”

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013

Priorytet IX, Działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty

Kształcenie dorosłych winno być postrzegane jako proces. Zgodnie z założeniami raportu E. Faure'a „Uczyć się, aby być” uczenie nie powinno być traktowane jedynie jako przyswajanie wiedzy, ale jako „proces istnienia człowieka w świecie – człowiek musi stale się uczyć, aby żyć i ciągle stawać na nowo” (Andrzejczak, 2010, s. 13). Opublikowany w 1998 roku raport J. Delors'a „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” traktuje o wartości idei kształcenia przez całe życie, mówiąc, iż koncepcja ciągłego uczenia się jest kluczem do rozwoju społeczeństwa XXI wieku. Ponadto edukacja wykraczająca poza tradycyjne formy kształcenia pozwala na zaspokojenie potrzeb podnoszenia kwalifikacji.

Kształcenie ustawiczne interpretowane jest w literaturze jako proces uczenia się przez całe życie, właściwość niezbędną współczesnemu człowiekowi, który chce śledzić zmiany zachodzące w społeczeństwie i świecie. Jest to sytuacja, w której dokonuje się wszechstronny rozwój osobowości jednostki (Drogosz-Zabłocka, Piwowarski, 1996). Proces kształcenia winien być rozciągnięty w czasie i przestrzeni, tak by obejmować jak najdłuższy okres życia oraz by łączyć różne dziedziny wiedzy, tak by wyjść poza ramy kształcenia tradycyjnego, szkolnego (Poturzyński, 1991).

Edukacja dorosłych natomiast jest pojęciem węższym; rozumiana jest jako proces modelowania cech charakteru, inteligencji, zdolności i intelektu, dzięki którym człowiek może w pełni realizować się z życia osobistym, społecznym i zawodowym oraz może wpłynąć na indywidualny awans (Turos, 1999). Oświata dorosłych, jak określił nestor pedagogiki polskiej prof. T.W. Nowacki (1982), to kompleksowy charakter procesu kształcenia, doskonalenia i doksztalcania, bez określania górnej, przy jednoczesnej płynnej dolnej granicy wieku. Edukacja dorosłych zatem jest:

- „funkcją i przejawem aktywności życiowej człowieka – im bardziej bogata i wszechstronna, tym bardziej wartościowe są efekty rozwoju psychofizycznego człowieka;
- intencjonalnym procesem obliczonym na osiągnięcie długofalowych celów przez oddziaływanie jednych ludzi na drugih, przeważnie w ramach instytucji tworzących system oświaty dorosłych;
- procesem planowania działań autoedukacyjnych, korygujących rozwój jednostki zgodnie z jej standardami psychicznymi i adaptacyjnymi możliwościami wzbogacania własnej osobowości” (Andrzejczak, 2010, s. 15).

Idea kształcenia ustawicznego obejmuje 4 główne kierunki realizacji jej założeń. Kierunek indywidualistyczny, który skupia się na zaspokojeniu potrzeb jednostkowych, związanych z zainteresowaniami, pasjami czy szczególnymi zdolnościami i ambicjami. Kierunek profesjonalistyczny, który koncentruje się na rozwijaniu kompetencji zawodowych, podnoszeniu kwalifikacji i rozwijaniu zamiłowań w wykonywanym zawodzie. Kolejny – ekonomiczny kierunek kształcenia ustawicznego obejmuje treści związane z relacją pracownik–rynek pracy. Pozwala na przekwalifikowanie i zdobycie nowych umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Kierunek społeczny skupia się na wytworzeniu odpowiednich warunków dla jednostki, by przygotować ją do określonych zadań zawodowych, by *potrafiła znaleźć swoje miejsce we współczesnym świecie* (Andrzejczak, 2010).

Wśród zasad kształcenia dorosłych w literaturze wyróżnia się cztery kluczowe zasady determinujące ten proces. Należą do nich: wykorzystanie doświadczeń osób dorosłych, zasada indywidualizacji i zespołowości, kształtowania umiejętności uczenia się oraz ustawiczności kształcenia. Wszystkie te elementy są niezwykle istotne przy projektowaniu działań edukacyj-

nych skierowanych do osób dorosłych, ponieważ zwracają szczególną uwagę na najważniejsze normy regulujące ich aktywność podczas nauki (Skrzypczak, 1996).

Kształcenie dorosłych odbywa się w dwóch formach kształcenia: szkolnych i pozaszkolnych. Formy szkolne obejmują szkolnictwo stacjonarne, zaoczne oraz centra kształcenia ustawicznego. Cechą charakterystyczną form szkolnych jest fakt, ich pracę nadzoruje kuratorium oświaty i odpowiednie ministerstwa. Formy pozaszkolne również obejmują centra kształcenia ustawicznego. Ponadto: ośrodki szkolenia, doksztalcania i doskonalenia kadr, stowarzyszenia fundacje, spółki, osoby fizyczne i prawne, placówki naukowe i naukowo-badawcze, zakłady pracy. „Pozaszkolna oświata dorosłych prowadzona jest przez osoby fizyczne oraz placówki działające jako firmy usługowe” (Andrzejczak, 2010, s. 55–59).

Przed nauczycielem zajmującym się edukacją dorosłych stoi wielkie wyzwanie, by odpowiednio zaaranżować proces nauczania. Aby tak było, skryształizowanych zostało 16 zasad nauczania dorosłych, a wśród nich:

- „nauczyciel ujawnia uczącym się nowe możliwości samorealizacji,
- nauczyciel pomaga każdemu sprecyzować jego aspiracje w zakresie optymalizacji działania,
- nauczyciel akceptuje każdego jako osobę wartościową i szanuje jego przekonania i uczucia,
- nauczyciel dąży do budowania stosunków wzajemnego zaufania i samopomocy między uczącymi się,
- nauczyciel dzieli się swoimi przemyśleniami na temat koncepcji procesu uczenia się, doboru materiału i metod oraz angażuje do wspólnego podejmowania decyzji w tym zakresie,
- nauczyciel pomaga wykorzystać doświadczenie uczących się, traktować je jako źródło poznania, posługując się różnorodnymi metodami,
- nauczyciel prezentuje własne doświadczenie jako źródło kształcenia,
- nauczyciel pomaga słuchaczom włączyć nową wiedzę w zakres ich doświadczeń” (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009, s. 107–108).

Jedną z odmian form kształcenia szkolnego są studia podyplomowe. Jest to bardzo rozpoznawalny i ogólnie dostępny rodzaj uzupełniania wykształcenia i rozwijania kompetencji zawodowych. Zgodnie z definicją zawartą w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 roku studia podyplomowe są „inną niż studia wyższe i studia doktoranckie formą kształcenia przeznaczoną dla osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych” (art. 2, pkt 11). Niemalże wszystkie szkoły wyższe prowadzą studia podyplomowe, szerząc tym samym ideę kształcenia ustawicznego dorosłych. W większości przypadków są to studia odpłatne, odbywające się w systemie zaocznym. Jednak dzięki funduszom pochodzącym z Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego uczelnie pozyskują środki, by bezpłatnie kształcić osoby dorosłe, chcące podnieść swoje kwalifikacje.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie jest ośrodkiem, który przy wsparciu Unii Europejskiej realizuje szereg projektów współfinansowanych w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Jednym z takich działań jest projekt realizowany na Wydziale Pedagogiki i Psychologii pt. „Lepsza szkoła – podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu Terapii Pedagogicznej i Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego”. Projekt realizowany jest w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, działanie 9.4 – Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. Studia obejmują trzy semestry, trwają

od 01.08.2009 do 31.01.2011 roku. Instytucją pośredniczącą jest Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego.

Sytuacja polskiej szkoły, niska frekwencja oraz podnoszący się poziom agresji wśród uczniów nakreśliły potrzebę podniesienia kwalifikacji nauczycieli w celu niwelowania tych deficytów. Naprzeciw tym oczekiwaniom wyszli pracownicy naukowcy Wydziału zajmujący się problematyką wychowania i opieki nad dziećmi. Szczególnie trudna sytuacja na terenach wiejskich, związana z brakiem dostępu do poradni psychologicznych czy zajęć socjoterapeutycznych dla uczniów z deficytami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne, określiły grupę docelową beneficjentów ostatecznych projektu.

Celem projektu jest podwyższenie i dostosowanie kompetencji nauczycieli z obszarów wiejskich z województwa lubelskiego do polityki edukacyjnej, podniesienie poziomu kwalifikacji przez poszerzenie wiedzy na temat niwelowania deficytów wychowawczych czy intelektualnych, przygotowanie ich do pracy we współczesnej szkole oraz wzbogacenie oferty szkół wiejskich o profesjonalne wsparcie pedagogiczne.

W ramach tegoż projektu wsparciem zostało objętych 60 nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego, z których 40 uczestniczy w zajęciach realizowanych w ramach studiów z Terapii Pedagogicznej, 20 natomiast jest słuchaczami Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej.

Pierwszy blok przedmiotowy na studiach z Terapii Pedagogicznej skupia się wokół diagnozy pedagogicznej i analizy zjawisk dysfunkcyjnych. Słuchacze zapoznają się z elementami teorii dotyczących terapii pedagogicznej czy terapii uczniów upośledzonych umysłowo. Ponadto zajęcia z komunikacji interpersonalnej pozwalają na zapoznanie się z technikami skutecznej komunikacji, zdolności negocjacyjnych i treningu asertywności. Nauczyciele pracujący z uczniami sprawiającymi trudności w uczeniu się oraz zachowaniu nabywają umiejętności psychopedagogiczne oraz uczą się, w jaki sposób skutecznie korygować samoocenę dzieci i młodzieży. Szereg zajęć warsztatowych pozwala na pełną analizę zjawisk dysfunkcyjnych i praktyczną umiejętność radzenia sobie z nimi. Słuchacze zapoznają się z zagadnieniami związanymi z psychologią wychowawczą oraz profilaktyką uzależnień. Drugi blok natomiast to prezentacja różnorodnych metod prowadzenia terapii pedagogicznej. Muzyka i techniki relaksacyjne w terapii dzieci i młodzieży czy metody usprawniania pamięci i uwagi pomagają nauczycielom zapanować nad uczniami w klasie. Ponadto nauczyciele zapoznają się z metodą V. Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, biblioterapią jako metodą terapeutyczną, teatroterapią w pracy z dziećmi i młodzieżą czy kinezylogią edukacyjną, czyli edukacją przez ruch.

Zajęcia odbywające się w ramach Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej podzielone zostały na cztery moduły. Pierwszy dotyczy podstaw merytorycznych pedagogiki opiekuńczej. W jego ramach słuchacze zapoznają się z: historią opieki nad dzieckiem, psychologią wychowawczą, pedagogiką opiekuńczą, prawem rodzinnym i opiekuńczym, diagnozą dziecka i środowiska wychowawczego. Ponadto analizują wybrane problemy uzależnień, zajmują się terapią pedagogiczną w pracy opiekuńczo-wychowawczej, poradnictwem opiekuńczo-wychowawczym oraz etiologią i profilaktyką trudności wychowawczych. Drugi moduł obejmuje kompetencje psychospołeczne i dydaktyczne pedagoga. Tu uczestniczący w zajęciach nauczyciele skupiają swoją uwagę na doskonaleniu umiejętności psychopedagogicznych wychowawcy, niwelowaniu zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, organizowaniu zajęć pozalekcyjnych

oraz metodach wspomagania wychowanków w procesie uczenia się. Zajęcia praktyczne z mediacji pozwalają zrozumieć im sens prowadzenia ich w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Trzeci blok traktuje o kompetencjach informatycznych pedagoga, które są kształtowane w ramach zajęć z technologii informacyjnej w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Ostatni moduł obejmuje konteksty współczesnej edukacji podczas zajęć z współczesnych tendencji w pedagogice.

Takie kompleksowe podejście zarówno do terapii pedagogicznej, jak i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej pozwala na analizę sytuacji oraz permanentną pomoc uczniom w warunkach szkolnych.

Dzięki współfinansowaniu projektu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego nauczyciele mogą uczestniczyć nieodpłatnie w zajęciach, które podnoszą ich kwalifikacje zawodowe. Bariera finansowa jest bardzo często kluczową, uniemożliwiającą uczestnictwo w różnego rodzaju przedsięwzięciach edukacyjnych. Dlatego projekty realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzi 2007–2013 są szansą dla wielu nauczycieli, by jak najlepiej móc się realizować w roli opiekuna i wychowawcy oraz terapeuty w szkole.

*Artykuł współfinansowany przez Unię Europejską w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego*

Literatura

1. Andrzejczak A., (2010), Projektowanie i realizacja szkoleń, Warszawa.
2. Delors J. (1998), Edukacja – w niej jest ukryty skarb, Raport dla UNESCO, SOP Warszawa.
3. Drogoz-Zabłocka E., Piwowarski R., (1996), Edukacja dorosłych 1990–1994, Warszawa.
4. Poturzyński J., (1991), Dydaktyka dorosłych, Warszawa.
5. Turos L., (1999), Andragogika ogólna, Warszawa.
6. Nowacki T.W., (1982), Pedagogika pracy, problematyka i przegląd badań, Warszawa.
7. Skrzypczak J., (1996), Proces kształcenia człowieka dorosłego [w:] Wujek T. (red), Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa.
8. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., (2009), Dorośli uczą się inaczej, Toruń.
9. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005.
10. Wniosek o dofinansowanie projektu „Lepsza szkoła – podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu Terapii Pedagogicznej i Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego”, realizowanego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Informacje korespondencyjne autora:

Anna PIECH

UMCS, Lublin

Sylwetki wybitnych oświatowców

Prof. dr hab. Władysław Jacher (1931–2009) **– socjolog, metodolog**

Profesor Władysław Jacher urodził się 8 lutego 1931 roku w Joninach na ziemi tarnowskiej. W latach 1959–1962 ukończył studia filozoficzne i socjologiczne w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim po napisaniu i obronie pracy magisterskiej pod kierunkiem prof. Czesława Strzeszewskiego zatytułowanej: „Zagadnienie pracy u św. Tomasza z Akwinu”. W 1966 roku doktoryzował się na podstawie dysertacji: „Teoria więzi społecznej w socjologii Emila Durkheima”, której promotorem był prof. Jan Turowski, a recenzowali ją: prof. Jan Szczepański, prof. Jan Lutyński i prof. Czesław Strzeszewski. Również na KUL-u habilitował się w 1973 roku, na podstawie pracy: „Zagadnienie integracji systemu społecznego” pisanej w Katedrze Socjologii (prof. Bogusław Gałęski, prof. Wacław Makarczyk i prof. Jan Turowski).

W latach 1963–1968 jako kierownik działu socjologicznego, pracował w Instytucie Tomistycznym w Warszawie, równocześnie od 1966 do 1974 r. wykładał socjologię w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od roku 1974 r. związany był z Instytutem Śląskim w Opolu, w którym pełnił funkcję kierownika Pracowni Socjologii Wsi, a od 1977 roku był kierownikiem Zakładu Kultury Współczesnej prowadząc pracę dydaktyczną w opolskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnie Uniwersytet Opolski). Od 1978 r. pracował w Uniwersytecie Śląskim na stanowisku kierownika Zakładu Socjologii Pracy i Organizacji w Instytucie Socjologii, którym kierował do 2001 roku. Na katowickiej uczelni pełnił też funkcje administracyjne – przez 12 lat był dyrektorem Instytutu Socjologii, a także prodziekanem Wydziału Nauk Społecznych. Wykładał również przez kilka lat w Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Kielcach, Filii w Piotrkowie Trybunalskim i Wyższej Szkole Zarządzania i Nauk Społecznych imienia ks. Emila Szramka w Tychach.

W. Jacher swoje badania naukowe skupił przede wszystkim na socjologii teoretycznej i empirycznej, wiele uwagi poświęcając także metodologii. Profesor znał język grecki i łaciński, co należy uznać współcześnie za umiejętność unikatową. Znajomość tych języków pozwoliła w swoim czasie wydobyć z zapomnianych ksiąg Arystotelesa i św. Tomasza z Akwina ich poglądy i koncepcje pracy.

Istotną rolę w orientacji naukowo-badawczej Jachera odegrała prowadzona na szeroką skalę analiza empiryczna i teoretyczna problematyki integracji oraz więzi społecznej w różnych grupach mniejszości narodowych i etnicznych.

Rozważania teoretyczne i badawcze Jachera dotyczyły również współczesnej socjologii pracy i organizacji. Zajmował się również socjologią wsi w aspekcie teoretycznym i badawczym, wiele miejsca poświęcając mikrostrukturom społecznym wsi, problematyce integracji kulturowej na wsi opolskiej.

W obszarze zainteresowania W. Jachera znaczące miejsce zajmowała socjologia edukacji i oświaty, w której podejmował badania nad zarządzaniem oświatą w województwie śląskim i łódzkim oraz w Polsce; kulturotwórczą rolę szkoły na Śląsku Opolskim oraz funkcjami integracyjnymi systemu edukacji. Horyzonty badawcze Profesora obejmowały dziedziny: rodzina, praca zawodowa, kultura, socjologia religii i moralności oraz systemu wartości.

W osobie Profesora utracono członka wielu krajowych i zagranicznych organizacji naukowych, m.in. Międzynarodowego Centrum Studiów i Relacji Kulturalnych w Rzymie, Międzynarodowego Towarzystwa Socjologicznego (ISA); Międzynarodowego Towarzystwa Socjologów Języka Francuskiego (AISLF), Instytutu Zachodniego w Poznaniu, Instytutu Śląskiego w Opolu, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego Komitetu Socjologii PAN, Rady Naukowej Centrum Badań Przedsiębiorczości i Zarządzania PAN, komisji Filozofii i Socjologii PAN; był przewodniczącym Komisji Studiów nad Przyszłością Górnego Śląska PAN w Katowicach.

W. Jacher był autorem prac:

- Teoria więzi społecznej w socjologii Emila Durkheima, Lublin 1973;
- Zagadnienia integracji systemu społecznego, Warszawa 1976;
- Kultura polityczna mieszkańców Śląska Opolskiego, Opole 1980;
- Młodzież województwa opolskiego na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, Opole 1983;
- Socjologiczne mierniki efektywności pracy, Katowice 1985;
- Metodologiczne problemy socjologii pracy, Katowice 1987;
- Więź społeczna w teorii i praktyce, Katowice 1987;
- Społeczność zakładu pracy, Katowice 1992.

Profesor W. Jacher wypromował kilkuset magistrów i kilkudziesięciu doktorów (30). Recenzował kilkadziesiąt prac doktorskich, ponad dwadzieścia pięć habilitacyjnych, dwadzieścia dwie prace profesorskie. Napisał ponad dwadzieścia recenzji i ponad 80 artykułów w prasie centralnej i regionalnej. Posiadał dar zjednywania ludzi, był życzliwy i serdeczny wobec drugich, cechowała Go wysoka kultura osobista, która czyniła Profesora osobą powszechnie lubianą i szanowaną przez studentów i współpracowników.

Zmarł 4 kwietnia 2009 roku w Katowicach.

Piotr Kowolik

Profesor Pierre Vellas (1924–2005)

W osobie Pierre Vellas Uniwersytet stracił jednego z wybitnych mistrzów, a Tuluzę jednego z najbardziej aktywnych obywateli, znanego i honorowanego w wielu Krajach, które odwiedził w trakcie swej bogatej kariery zawodowej.

Pierre Vellas wywodzi się ze starej rodziny sukienników, zamieszkałej w Tuluzie od wielu pokoleń, wcześniej zauważony na Wydziale Prawa przez profesorów Gilberta Godela i Paula Cauzineta został zarekomendowany do habilitacji z prawa publicznego, którą uzyskał w roku 1956.

Opuścił Tuluzę w roku 1952, powrócił zdecydowanie w roku 1957, po krótkim pobycie w Algierze, podczas którego zapoznał się z problemami zapóźnienia w rozwoju. Całą karierę uniwersytecką wypełnił w Tuluzie jako profesor publicznego prawa międzynarodowego, wprowadzając w arkana tej dyscypliny studentów, najlepszych z nich doprowadzając do doktoratu. Przez prawie pół wieku był przykładnym profesorem, fascynującym audytorium swoimi niezastąpionymi, mistrzowskimi wykładami, które łączyły doskonałą znajomość zasad prawa i jego praktyki, nagromadzonej w czasie pełnienia licznych i odpowiedzialnych funkcji.

Również poszerzył perspektywy uniwersyteckie o działania na całym świecie, kojarząc rygory jurysty z wnikliwym humanizmem w podejściu do nędzy i niesprawiedliwości, siedł w dobrym kierunku, który pozwalał mu na rozwiązania, kojarzące partnerów dogłębnym rozmów, bez agresywnych pouczeń. Od razu pokazał się jako rozsądny obserwator i wykonawca, łączący odwagę z ostrożnością.

Pierre Vellas, który przyjął za tezę swego doktoratu „Regionalizm międzynarodowy i ONZ” (1958) zainteresował się szczególnie międzynarodowym prawem ekonomicznym, a szczególnie problemami rozwoju ekonomicznego i społecznego. Wyjaśnił w niej: „międzynarodowy wybór ekonomiczny pozwala mierzyć efektywność zasad prawnych”. Ten cel perspektywiczny uporządkował naukowo w licznych artykułach i publikacji podstawowej „Prawo międzynarodowe, ekonomiczne i społeczne”, Paryż, Sirey 1955.

Animator, jednocześnie profesor, Pierre Vellas utworzył na Wydziale Prawa i Nauk Ekonomicznych „Centrum studiów krajów opóźnionych w rozwoju”, które stało się w roku 1959 Instytutem Studiów Międzynarodowych i krajów opóźnionych w rozwoju, następnie UFR. Bez budżetu i prawie bez lokalu, dzięki charyzmie swego dyrektora, założyciela, instytut ten stał się centrum licznych działań, rozprzestrzeniających się na dziesiątki krajów różnych kontynentów. Pierre Vellas wypełnił niezliczoną liczbę misji pod mandatem ONZ, Francji lub innych narodów.

Studenci licznych narodowości byli jego uczniami, z których wielu stało się znaczącymi osobami. Pierre Vellas gardził tytułami i stanowiskami politycznymi, był prawdziwym doradcą w rozwoju ekonomicznym i społecznym od Andory po Karaiby, od Maghrebu do Meksyku, wreszcie Dalekiego Wschodu. Jego bibliografia w dziedzinie prawa międzynarodowego i ekonomicznego liczy dziesiątki artykułów wydanych w różnych krajach oraz liczne dzieła podstawowe: podręcznik „Instytucje międzynarodowe” w wydawnictwie Dalloz, pierwsze wydanie 1967; „Europa wobec amerykańskiej rewolucji technologicznej” Dunod 1968; „Wybór tekstów prawa międzynarodowego” 1967.

Ten pierwszy potężny dział studiów nie wystarczył, by zaspokoić ciekawość profesora Vellasa. Biorąc pod uwagę fenomen starzenia się zachodnich populacji, począwszy o lat 70. jako prekursor zainteresował się gerontologią społeczną. W latach 1972–1973 opublikował „Międzynarodowe problemy zdrowia publicznego”, Paris, Dunod, następnie „Szanse trzeciego wieku”, Paris, Stock 1974, „Trzeci oddech” 1978 oraz dziesiątki innych, związanych z geriatrią, prawem, zabezpieczeniem socjalnym. Wreszcie „Polityka starości”, komunikat Akademii Nauk Etycznych i Politycznych, 1990; „Osoby w podeszłym wieku, rodzina, młodzi i miasto” Lyon, Méditerranée médical 1985.

Łącząc teorię z praktyką nauczania, zaproponował na Uniwersytecie w Tuluzie realizację programu badań stosowanych dla możliwości polepszenia warunków życia osób starszych (w tej epoce charakteryzowały się zamknięciem w hospicjach przy poważnym niedostatku emerytur i wszelkiej pomocy).

Taki jest punkt startu **Uniwersytetu Trzeciego Wiek**, który jako pierwszy utworzył przy udziale lekarzy i innych specjalistów zdrowia publicznego.

Programy zostały aprobowane przez Światową Organizację Zdrowia, UNESCO. Przykład znalazł naśladownictwo w licznych krajach, a prasa, radio, telewizja we Francji i w Ameryce zaczęły robić reportaże, przybywały do Tuluzi po informacje. Sukces tej inicjatywy Pierre Vellasa był tak wielki, że Uniwersytety „trzeciego wieku”, „czasu wolnego” tak się rozmnożyły, że powstało **Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wiek** (AIUTA), któremu przez pierwszy rok przewodził Pierre Vellas. Był on zapraszany przez ministrów wielu krajów jako konsultant w dziedzinie gerontologii społecznej, działał również przy Prezydencie Republiki, Valérym Giscard d’Estaing.

Trzecia dziedzina działalności Pierre Vellasa to turystyka lotnicza. Ten wielki podróżnik wydał w roku 1975 dzieło pt. „Funkcjonowanie turystyki międzynarodowej i transportu lotniczego”, a począwszy od roku 1980 napisał wiele artykułów i wydał wiele prac w zakresie prawa lotniczego, w którym był specjalistą.

21 listopada 1983 roku wraz z André Turcat, pilotem oblatywaczem samolotu Concorde, utworzył Narodową Akademię Lotnictwa i Kosmonautyki, dokładnie dwa wieki od chwili, gdy dwaj ludzie Montgolfier i D’arlandis wznieśli się swoim balonem, otwierając podbój kosmosu przez ludzkość. Akademia ta jest stowarzyszeniem interesu publicznego pod patronatem ministrów przemysłu, badań naukowych, obrony, edukacji narodowej i transportu. Grupuje ona osobistości francuskie i zagraniczne, reprezentatywne w lotnictwie i kosmonautyce, liczy setki członków wypełniających poważne zadania, badaczy, inżynierów, pilotów, przemysłowców, przedstawicieli administracji, prawników, wszystkim oferując poprzez uczestnictwo postępy wiedzy w licznych dziedzinach kosmonautyki.

Przewodniczyli jej Hubert Curien, André Turcat, a w latach 1996–1998 Pierre Vellas.

Pierre Vellas opublikował wiele not w Roczniku tej Akademii, np. „Kontrola Europejska a międzynarodowe przestrzenie lotnicze”, Rocznik 1997, s. 157–162.

Napisał przedmowę do „Nieba ludzi” i do „Prologu na lata 2000”. Był również autorem „Tendencji transportu lotniczego 1980–1990” Pedone 1989.

Kompetencja Pierre Vellasa w tak wielu dziedzinach powodowała, że prowadził wiele doktoratów, przewodził licznym komisjom i towarzystwom międzynarodowym. Republika Francuska uhonorowała go orderem oficerskim Legii Honorowej. Był członkiem Akademii Legislacyjnej od roku 1959.

Pozwólcie Państwo na zakończenie przedstawić fragment przedmowy do „Prologu na lata 2000”:

„Szczęście, jakże trudno je zdefiniować, wiąże się zasadniczo z harmonijnymi relacjami, jakie każdy buduje w swoim życiu małżeńskim, rodzinnym, sąsiedzkim, w pracy zawodowej, w swoim kraju, w swoim środowisku naturalnym, ze swoim Bogiem. Więc czyż nasze postępowe społeczeństwo, stymulowane przez innowacje i konsumpcję, nie rujnuje ważnej części stosunków społecznych nie dając rekompensaty?”.

Z przemówienia Germain Sicarda, członka Akademii Legislacyjnej

Przekład z języka francuskiego Andrzej Krygier

Recenzje, konferencje, informacje

Nagrody Grundtviga 2010 Innowacyjne podejścia w edukacji dorosłych i uczeniu się – Kluczowe kompetencje w zakresie integracji społecznej

*Grundtvig Award 2010. Innovative
Approaches in Adult Education and
Learning – Key competences for social
inclusion (EAEA News. February 2010)*

Każdego roku Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (EAEA) wybiera innowacje i najlepsze rozwiązania w kształceniu dorosłych. W ramach Nagrody Grundtviga zwraca się uwagę na najważniejsze rezultaty projektów w kontekście tworzenia nowych pomysłów, nowych partnerstw, nowych metod oraz nowego rozumienia – w jaki sposób możemy działać w kształceniu dorosłych. W 2010 r. EAEA skupia uwagę na projektach w zakresie kluczowych kompetencji dotyczących integracji społecznej.

Komisja Europejska określiła osiem kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie, do których należą: porozumiewania się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; zdolność uczenia się, kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie oraz przedsiębiorczość i ekspresja kulturalna. Wszystkie te kompetencje mogą przyczynić się do lepszej integracji społecznej osób wykluczonych. Powszechnie uważa się, że istnieje

ją dodatkowe (przede wszystkim w kontaktach interpersonalnych i społecznych) kompetencje, które mogą przyczynić się do integracji społecznej (np. jak radzić sobie ze stresem, ze zmianami, jak zarządzać kryzysami w życiu, czy w jaki sposób bronić swych praw itp.).

Zatem poszukiwane są projekty, które wskazują, że uczenie się kompetencji kluczowych może przyczynić się do integracji społecznej. Mogą one odnosić się do kluczowych kompetencji, jakie zostały określone przez Komisję Europejską lub wyjaśniać, w jaki sposób kompetencje eksponowane w danym projekcie odnoszą się do kluczowych kompetencji i przyczyniają się do integracji społecznej.

Dla wyboru najlepszych projektów w edukacji dorosłych oraz uczenia się wybrano jako wiodący temat „Kluczowe kompetencje w zakresie integracji społecznej” w dwóch kategoriach:

1. Projekty europejskie:

- Przedstawiciele UE + kraje kandydujące (wymagane minimum 3 kraje).
- Wszystkie pozostałe kraje europejskie – projekty międzynarodowe lub krajowe z mocnym powiązaniem partnerstw reprezentujących różne podmioty.

2. Projekty spoza Europy

Projekty mogą, ale nie muszą być wspierane przez Komisję Europejską (i mogą, ale nie muszą być projektami Grundtvig).

Kryteria wyboru projektów:

- Projekt musi jasno wykazać, w jaki sposób nauczanie i/lub uczenie się i/lub rozwój kluczowych kompetencji przyczyniły się do integracji społecznej.

- Projekt musi posiadać udokumentowane efekty, takie jak raport, DVD lub inne formy weryfikacji.
- Wskazane jest, aby projekt mógłby być przekazany i/lub użyteczny dla innych.
- Projekt lub inicjatywy powinny być uruchomione i działać od co najmniej 1 roku i/lub być bliski zakończenia.

Czego oczekujemy?

Opis projektu:

- Główne cele projektu.
- Na jakich kompetencjach kluczowych skupiono uwagę i w jaki sposób można pracować z nimi?
- Opis tego, co rzeczywiście zostało wykonane i w jak sposób.
- Grupa/grupy docelowe.
- Jakie procesy lub partnerstwa były uwzględnione?
- W jaki sposób określono wymagania dla ludzi?

Niektóre wyjaśnienia na temat:

- W jaki sposób projekt przyczynia się do integracji społecznej?
- Wpływu na uczestniczące organizacje i grupy docelowe.
- Jak się uznaje i obserwuje uzyskane efekty?
- Czego się nauczyłeś – Co byś zrobił ponownie lub inaczej następnym razem?

Opis projektu można przedstawić w jednym z następujących języków: angielski, francuski i niemiecki.

Co oferujemy?

- Nagrody i certyfikaty.
- Zaproszenie dla 2 osób do EAEA na Zgromadzenia Ogólne 2010 r., łącznie z kosztami podróży i zakwaterowania, które odbędzie się w Armenii.
- Publikacje dla zwycięskich projektów na stronie internetowej EAEA i listy wysyłkowe do 128 organizacji w 42 krajach europejskich.

*Marzena Drużdzel, Krzysztof Symela
(tłumaczenie i redakcja)*

Edukacja a praca. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów Zeszyt 13

Wydawnictwo Uniwersytetu
Kazimierza Wielkiego,
Bydgoszcz 2009, ss. 464

Recenzowany XIII tom Zeszytów Naukowych Forum Młodych Pedagogów stanowi ciekawą i wartościową pozycję wydawniczą. Praca ta zawiera teksty wystąpień uczestników XXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, zorganizowanej 15–20 września 2008 r. przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Gospodarzem był Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Publikacja ta składa się z *Wprowadzenia* pióra Renaty Borzykowskiej oraz czterech obszernych części:

- Przyczynki teoretyczne
- Przyczynki empiryczne
- Egzemplifikacje ze sfery praktyki społecznej
- Varia

Z dużym zainteresowaniem zapoznałem się z pracą podejmującą warty podkreślenia, a często, niestety, zbyt nisko oceniany w teorii i praktyce pedagogicznej temat dotyczący pracy. I tak w części pierwszej zatytułowanej „Przyczynki teoretyczne” dyskusję rozpoczyna artykuł Maksymiliana Chutorańskiego – *Praca i podmiot ... i praca podmiotu. Inspiracje foucaultowskie*. Autor podejmuje rozważania na temat wzajemnych związków pomiędzy podmiotem i pracą z wykorzystaniem narzędzi teoretycznych zaproponowanych przez Michaela Foucaulta. Stara się zwrócić uwagę na foucaultowskie rozumienie podmiotu i jego związków z władzą. Przedstawia sposoby, na jakie praca wykorzystywana jest przez dyskursy władzy/wiedzy, do produkcji

prawdy na temat podmiotów i zarządzania nimi.

Karolina Bartosiewicz w tekście *Przemiany pracy w różnych typach społeczeństw* dokonuje analizy problematyki pracy od czasów historycznych aż do dnia dzisiejszego. W sprecyzowanym narzędziu analitycznym opisuje przemiany pracy w różnych typach społeczeństw. Autorka zilustrowała za pomocą wykresu pracę w społecznościach zbieracko-łowieckich, tradycyjnych, nowoczesnych i w społeczności współczesnej. Opracowała charakterystykę pracy oraz konsekwencje społeczne przemian, jakie zaszły w sferze pracy. Magdalena Czubak-Koch z kolei przedstawia środowisko pracy jako miejsce, w którym poprzez interakcje z innymi ludźmi zachodzi proces uczenia się ludzi dorosłych. W artykule autorka w interesujący sposób ukazała andragogiczną perspektywę uczenia się w miejscu pracy.

Sylwia Jaskuła w treści rozważań *Uzależnienie od Internetu we współczesnej kulturze pracy* dokonuje charakterystyki wyżej wymienionego zjawiska. Autorka uświadamia odbiorcom, że coraz częściej do uzależnienia może dojść w miejscu pracy. Wymienia konsekwencje korzystania z sieci, do których zalicza m.in.: zaburzenia relacji interpersonalnych, zaniedbywanie obowiązków, zaburzenie poczucia własnej tożsamości, wyizolowanie społeczne czy pogorszenie się stanu zdrowia. Ciekawa wydaje się próba interpretacji i wyjaśnienia terminu uzależnienia od Internetu. Autorka zwraca uwagę, że oprócz terminu „uzależnienie” używane też są pojęcia takie jak: „problematiczne używanie Internetu”, „patologiczne korzystanie z Internetu”, czy „nadmierne używanie Internetu”. Autorka w interesujący sposób przedstawiła problem uzależnienia od Internetu w pracy, wyjaśniając, że w literaturze można spotkać się z takimi terminami jak cyberpróżniactwo i cyberbumelanctwo. Joanna Szymczak nato-

miał w tekście: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą* zajmuje się specyfiką zdarzeń krytycznych, eksponując znaczenie refleksji w pracy nauczyciela, oraz przedstawia implikacje stosowania zdarzeń krytycznych dla stawiania się refleksyjnym praktykiem. Autorka w artykule charakteryzuje pojęcie zdarzenia krytycznego oraz opisuje rodzaje zdarzeń.

Bardzo interesujące są przemyslenia zaprezentowane przez Emilię Żyłkiewicz w artykule *Międzynarodowe migracje edukacyjne – mobilność studentów szansą zwiększonej atrakcyjności na europejskim rynku*. Autorka rozważa kwestie związane z migracjami edukacyjnymi. W podjętych rozważaniach autorka ukazuje migranta edukacyjnego w perspektywie paradygmatu baumanowskiego turysty – człowieka „wchodzącego” w świat kosmopolityczny. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Czy mobilność edukacyjną młodych ludzi można rozpatrywać w kategorii terminu migracja edukacyjna i co on właściwie oznacza? autorka analizuje pojęcie migracji oraz sytuację młodego człowieka wyjeżdżającego za granicę, którego zamiarem jest podjęcie tam edukacji, Katarzyna Gromadzka z kolei zwraca uwagę na inny aspekt migracji. Autorka prezentuje krótki rys historyczny migracji zagranicznych w Polsce, analizując przyczyny migracji według wybranych teorii, a także zamieszcza interesujące raporty z badań nad emigracjami z Polski.

Ostatnim artykułem w części I: *Nie proszę o wiele, ale o dobrej jakości – kilka refleksji o czasie wolnym od pracy* Alicji Korzenieckiej-Bondar, są refleksje na temat czasu wolnego, który, jak podkreśla autorka, źle wykorzystany może stać się „śmieciami”, przestrzenią bez wartości. Refleksje zostały oparte na obserwacji spędzania wolnego czasu na osiedlowym podwórku oraz teorii śmierci Michała Thompsona.

Drugą część debaty, zatytułowaną: „Przyczynki empiryczne” otwiera tekst Bożeny Duszy, w którym autorka przedstawiła sposoby bycia licealistów w roli ucznia. Jak pisze Florian Znaniecki, to sposób bycia odpowiednio wychowanego człowieka pracy. Celem badań było scharakteryzowanie i diagnoza sposobów bycia licealistów w oparciu o koncepcję typów biograficznych F. Znanieckiego, a także co je różnicuje. Anita Famuła-Jurczak z kolei w artykule *Zona busisty – czyli co dalej po gimnazjum?* stara się znaleźć odpowiedzi na pytania: Jakiego rodzaju wykształcenie może zdobyć młodzież pochodząca ze środowisk wiejskich? Do jakiego rodzaju wykształcenia ona aspiruje? Jakie czynniki umożliwiają, a jakie utrudniają zdobycie oczekiwanego wykształcenia? Na te i inne pytania autorka szuka odpowiedzi przywołując badania własne. Joanna Nawój-Połochańska z kolei w tekście *Młodzieżowe ścieżki kariery – projekcje i wyobrażenia* przedmiotem zainteresowań uczyniła rezygnację młodzieży z własnej biografii, w aspektach: zawodowym i rodzinnym na rzecz swobodnego dryfowania w przestrzeni społecznej.

Ewa Krause podjęła się analizy strategii rozwoju kariery zawodowej przez młodzież studencką, której celem rozważań jest zaprezentowanie realizowanych i planowanych przez tę grupę strategii w zakresie własnej kariery. Autorka w tekście przedstawia definicje kariery, orientacje wobec kariery oraz strategię jej rozwoju. Celina Czech natomiast w swoim tekście *Prawa osób niepełnosprawnych w zakresie dostępu do zatrudnienia – aspekt krajowy i międzynarodowy* mówi o bardzo ważnym problemie, jakim jest zatrudnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka podkreśla, że praca zawodowa stanowi istotną rolę w rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych oraz ich integracji ze społeczeństwem.

Praca pełni funkcję samorealizacji oraz zapobiega izolacji społecznej.

Joanna Ingot i Joanna Sempruch przedstawiły raport badań, w którym dokonują ujawnienia motywów i okoliczności podejmowania pracy wolontariackiej. Autorki przedstawiły, że najczęstszym powodem pracy społecznej dla wolontariuszy są motyw altruistyczne i emocjonalne, natomiast okoliczności, w których badani wolontariusze podjęli pracę wolontariacką to szkoła, liceum i studia.

Joanna Małgorzata Łukasik poświęciła swoje rozważania szukaniu odpowiedzi na pytanie: jak w opinii nauczycieli wyglądają codzienne relacje między nauczycielem i uczniem, a także jakie odczucia towarzyszą tym relacjom? Autorka szuka odpowiedzi analizując listy nauczycieli, z których treści emanuje rozżalenie i rozgoryczenie. Osoby te podkreślają, jak bardzo zawiodły się na ludziach czy nieprzemyślanych rozporządzeniach ministerialnych. Akcentują też braki umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Autorka wyżej wymienione problemy przedstawia w kategoriach wyznaczonych przez pojęcie „trójkąta bermudzkiego”: nauczyciel – uczniowie, nauczyciel – rodzice, nauczyciel – władze oświatowe.

Ewa Bochno w tekście zatytułowanym *Kilka refleksji o pracy doktorów pedagogiki. Komunikat z badań* mówi o pewnych niepokojących zjawiskach dotyczących kariery akademickiej pracowników naukowo-dydaktycznych. Autorka stawia pytanie o to, jak swoją pracę i możliwości rozwoju postrzegają doktorzy pedagogiki? Materiałem empirycznym, na podstawie którego autorka podjęła się udzielenia odpowiedzi, był sondaż diagnostyczny. Analizując wypowiedzi respondentów, zauważyła pięć podstawowych płaszczyzn problemów dotyczących:

- 1) poszukiwania problematyki habilitacyjnej,
- 2) braku wsparcia naukowego,

- 3) dewaluacji intelektu,
- 4) braku wsparcia finansowego,
- 5) nadmiernego obciążenia pracą dydaktyczną czy organizacyjną.

Alicja Żywczok – *Być nauczycielem akademickim dzisiaj – na marginesie biografii uczonych* posługując się metodą biograficzną, przeanalizowała sylwetki znanych i cenionych ludzi nauki. Autorka za pomocą badań biograficznych stara się znaleźć odpowiedź na główny problem badawczy: jakie są zasadnicze aktywatory odkrycia naukowego pracowników uczelni wyższej w trakcie całego ich życia?

Danuta Bień problemem badawczym uczyniła zbadanie osób potencjalnie twórczych: aktorów i reżyserów, dostępnymi metodami mierzącymi postawę twórczą, a także metodami pozwalającymi przyrzeć się badanym osobom z perspektywy sztywności poznawczej.

W klimat rozważań artykułu *Warsztat pracy pisarskiej Doroty Terakowskiej – wybrane kwestie z podróży w głąb równoległych światów* Joanny Sacharczuk doskonale wprowadza cytata Czesława Dziekanowskiego:

„(...) o artyście i twórcy gotowi jesteśmy myśleć w samych superlatywach. Nawet jeśli to nieudacznik w życiu codziennym, czasem zwykła kanalia, z którą wytrzymać nie sposób, jego talent stanowi dostateczną rację do rozgrzeszenia, do wybaczenia mu owych przywar”.

Autorka w tekście poddaje refleksji prozę Doroty Terakowskiej. Poszukiwania zmierzają w kierunku poznania dwóch równoległych światów: życia pisarki i jej twórczości. Autorka dzieło literackie bada z perspektywy ujawnienia doświadczeń wpisanych w życie pisarki i zastanawia się, czy podążając tym tropem można znaleźć zależności pomiędzy jej pracą a doświadczeniem życiowym?

Debatę w trzeciej części Zeszytu: „Egzemplifikacje ze sfery praktyki społecznej”

otwiera tekst Przemysława Pawła Grzybowskiego – *Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości uciśnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii*. Autor w bardzo ciekawy sposób opisuje działalność Instytutu Paula Freirego, przedstawia formy działalności Instytutu, m.in.: opracowywanie i wydawanie publikacji, organizacja szkoleń, prowadzenie doradztwa, wspieranie ruchów społecznych, organizowanie alfabetyzacji młodzieży czy organizacja imprez kulturalno-oświatowych i sportowych. Aneta Makowska natomiast w tekście *Program Erasmus/Sokrates jako środek umiędzynarodowienia pracy* definiuje pojęcia takie jak: Społeczeństwo wiedzy, człowiek transgresyjny, a także przedstawia podstawowe założenia, realizacji programu Erasmus/Sokrates, oraz jego rolę dla umiędzynarodowienia pracy.

Barbara Grabińska scharakteryzowała Ochotnicze Hufce Pracy oraz przedstawiła obecne działania ogólnopolskiego systemu zawodowego OHP, które realizowane są poprzez:

- Mobilne Centra Informacji Zawodowej,
- Mobilne Centra Kariery,
- Młodzieżowe Biura Pracy,
- Kluby Pracy.

Ważny i ciekawy temat prezentuje Elżbieta Malec w artykule *E-learning – alternatywa kształcenia dla zapracowanych na przykładzie warsztatów on-line w WSZ/POU w Warszawie*. Autorka wyjaśnia termin e-learning, przedstawia zalety, do których zalicza m.in.: możliwość realizacji nauki bez względu na odległość miejsca zamieszkania od szkoły, mniejsze koszty nauki czy niezależność czasowa. Zdaniem autorki nauczanie on-line znalazło zastosowanie w edukacji. Potrzeba dotarcia do odbiorców korzystających regularnie z Internetu, a jednocześnie zajętych pracą, niemających czasu na tradycyjne formy kształcenia, skłania uczelnie do

stworzenia programów wykorzystujących Internet. Zaabsorbowanie pracą zawodową przy świadomości ustawicznego zdobywania wiedzy sprawia, że dla osób aktywnych zawodowo e-learning staje się najdogodniejszym sposobem podnoszenia kwalifikacji i zdobywania wiedzy.

Elżbieta Magdalena Jurysta w artykule *Przygotowanie do pracy osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – refleksje wynikające z pracy własnej w szkolnictwie specjalnym* snuje rozważania o roli pracy w obecnej rzeczywistości. Autorka ukazuje trzy sylwetki osób (w umiarkowanym stopniu upośledzenia umysłowego), aby ukazać, że życie tych ludzi jest produktywnie oraz ma cel i sens. Następnie wskazuje działania podejmowane na tym polu w Wielkiej Brytanii, aby ukazać kontrast pomiędzy naszymi krajami, pokazuje również kierunek, w którym powinniśmy zmierzać.

Anna Wissbrot-Koziarska podjęła próbę pokazania istoty poradnictwa rodzinnego w odniesieniu do rodzin dysfunkcyjnych. Pierwszą część tekstu stanowią rozważania na temat roli i znaczenia osoby doradcy w procesie wspierania rodziny. Kolejne kwestie mają na celu pokazanie, jak ważne w procesie poradnictwa rodzinnego jest profesjonalne podejście do problemu zagrożeń pojawiających się w rodzinie.

Agnieszka Sołbut przedmiotem pracy uczyniła terapeutyczną pracę z dziećmi i młodzieżą w placówkach wsparcia dziennego na podstawie doświadczeń własnych i literatury przedmiotu. Autorka swoje rozważania na temat reguł pracy terapeuty, potencjalnych błędów, barier odzwierciedliła za pomocą wyników sondażu przeprowadzonego z pracownikami dwóch świetlic socjoterapeutycznych, funkcjonujących przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku. Ostatni artykuł w tej części Zeszytu został poświęcony rozważaniom Jakuba Błaszaka – *Praca*

z dziećmi – uchodźcami na przykładzie Austrii i ośrodka Laura Gatner Haus. Autor charakteryzuje ośrodek dla nieletnich na podstawie badań przeprowadzonych do pracy magisterskiej.

Część czwarta „Varia” zamyka Zeszyt. Zawiera sprawozdanie z XXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów opracowane przez Mateusza Marciniaka, VI edycję Fraszkolimerykoiady, gdzie autorzy artykułów mogli wykazać się talentem poetyckim pod postacią fra szek i limeryków.

Mam nadzieję, że przedstawiony przeze mnie zarys problematyki omawianej pracy zachęci Czytelnika do zaznajomienia się z jej treścią. Autorzy artykułów chcą wywołać dyskusję, dotyczącą pracy w zróżnicowanych kontekstach: teoretycznych, empirycznych i praktycznych. Dla czytelniejszego obrazu autorzy usystematyzowali teksty, które zostały zharmonizowane w taki sposób, iż dotyczą sedna sprawy i ukazują obfitość i różnorodność podjętej problematyki. Walorem recenzowanego tomu jest niewątpliwie jego przejrzysta struktura, a także jasny, zrozumiały język, dzięki któremu praca może być adresowana do szerokiego grona odbiorców.

Książkę oceniam wysoko pod względem formalnym, praktycznym i rzeczowym. Myślę, iż wydanie „Edukacja a Praca” jest niesłychanie ciekawą pozycją, zmuszającą do refleksji nad zjawiskiem pracy w jej różnorodnych aspektach. Publikacja z całą pewnością jest pracą oczekiwaną przez tych, dla których przedstawione kwestie są ważne, istotne oraz warte uwagi.

Karol Konaszewski

Inwestowanie w ludzi i ich umiejętności

(EAEA News, 2010)

Musimy wyjść poza retorykę do rzeczywistego kształcenia ustawicznego – tak Odile Quintin Dyrektor Generalny ds. Edukacji, Szkoleń, Kultury i Młodzieży w Komisji Europejskiej, podsumowała przemówienie na konferencji z okazji 10 rocznicy funkcjonowania programu Grundtvig zorganizowanego 26–28 stycznia br. w Brukseli.

„Inwestowanie w ludzi i ich umiejętności” ma zasadnicze znaczenie dla tworzenia nowych źródeł wzrostu, nawet gdy budżety są pod presją. Oznacza to podjęcie priorytetów inwestycyjnych w wysoką jakość edukacji i rozwoju umiejętności. Ten kierunek rozwoju musi być dostrzegany w szerokiej perspektywie politycznej wśród decydentów odpowiedzialnych za finansowanie i rozwój systemów kształcenia dorosłych.

Kryzys gospodarczy wskazał nam, że kształcenie ustawiczne musi wspierać jednolitość w całym cyklu gospodarczym – od buma do bankructwa. Recesje wymuszają zmiany, a zmiana wymaga nowych umiejętności.

Jeszcze przed kryzysem praca podlegała zmianom i powstawało wiele stanowisk pracy wymagających stasowania wysokich kwalifikacji i umiejętności miękkich. Oczywiście, do pracy w danym sektorze ludzie potrzebują również odpowiednich możliwości technicznych. Ale te muszą być wspierane poprzez wykorzystywanie umiejętności ponadzawodowych, pomagających ludziom spełnić nowe wymagania, do których m.in. należy zaliczyć: umiejętność pracy zespołowej, rozwiązywania problemów, podejmowania inicjatywy, kreatywności itp.

Strategia EU 2020 – Kluczowa rola kształcenia i szkoleń

Jako że świat ewoluuje, kształcenie i szkolenie musi również ewoluować w taki sposób, aby identyfikować i kształtować takie umiejętności, które zwiększają naszą zdolność do innowacji i od których zależy nasza przyszłość.

Inicjatywa „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy” ma na celu nie tylko to, by poprawić naszą zdolność do przewidywania nowych trendów w zakresie rozwoju kwalifikacji i umiejętności, ale również ma wyposażać systemy i ludzi w umiejętności dostosowywania się do przyszłych zmian, nie czując z ich strony zagrożenia.

Wszyscy jesteśmy zgodni co do diagnozy. Musimy działać na rzecz bardziej inteligentnych rozwiązań, ekologicznej gospodarki, gdzie nasz dobrobyt będzie pochodzić z innowacji oraz lepszego wykorzystania zasobów.

Aby strategia i europejskie ramy współpracy mogły się do tego przyczyniać, edukacja i szkolenia nie tylko powinny przygotować do pracy, ale są również niezwykle ważne dla kreowania innowacji oraz tworzenia społeczeństwa sprzyjającego integracji społecznej, które muszą być europejską wizytówką.

Jest oczywiste, że program Grundtvig realizuje wyzwania edukacyjne związane ze starzeniem się populacji w Europie oraz pomaga w zapewnianiu osobom dorosłym ścieżek poprawy ich wiedzy i umiejętności.

Ze względu na rozwój demograficzny, który stanowi tło dla Strategii UE 2020, jest zasadne, aby w systemach kształcenia i szkolenia uwypuklić wagę wsparcia dorosłych dla poprawy ich obecnych umiejętności i rozwijać nowe. Na początek musimy rozwiązać problem prawie 80 milionów słabo wykwalifikowanych osób dorosłych, które funkcjonują

na rynku pracy tylko z zasobami niskich i podstawowych umiejętności. Jeśli te umiejętności nie przyczyniają się teraz do poprawy ich zdolności do zatrudnienia, to w przyszłości sytuacja będzie jeszcze bardziej skomplikowana w aspekcie znalezienia i utrzymania miejsca pracy.

Zwielokrotnie wysiłki, aby zmniejszyć liczbę osób osiągających słabe wyniki

Nie chodzi tu o to, że poprawa edukacji szkolnej i wstępnego szkolenia zawodowego jest mniej ważna niż w przeszłości. Musimy podwoić nasze wysiłki zmierzające do obniżenia liczby osób mających słabe wyniki w osiąganiu podstawowych umiejętności i przedwcześnie porzucających naukę.

Z powyższego wynika, że musimy wyjść rzeczywiście poza retorykę idei uczenia się przez całe życie.

Od samego początku każda zmiana wprowadzona do szkół i szkolenia zawodowego powinna w każdej dekadzie przynosić realne efekty i korzyści.

Jeszcze więcej w tej kwestii, w świecie, gdzie wiedza szybko staje się przestarzała i wymagane są zmiany kwalifikacji, musimy zaproponować ludziom możliwości kształcenia dalszego, by zdobywać nowe umiejętności w nowo tworzonych miejscach pracy. Tradycyjnie kształcenie dorosłych jest postrzegane głównie jako narzędzie naprawcze i zawsze będzie mieć ten cel. Jednakże kształcenie dorosłych musi teraz stać się integralną częścią systemu oświaty, tak aby przez całe życie ludzie mogli doskonalić swoje umiejętności i zdobywać nowe, na których będzie można budować Europę wiedzy.

To można zrobić. Weźmy przykład Słowenii, gdzie inwestowanie w kształcenie dorosłych zostało uznane jako narodowy priorytet. Słowenia w ramach dekady zamierza podnosić umiejętności społeczeństwa, co

pozwoли na całkowicie przekształcenie rynku pracy prowadzącego do dobrobytu.

Świeże spojrzenie i eksperymentowanie

Podsumowując, Strategia UE 2020 oraz inicjatywa „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy” są doskonałą podstawą do inwestowania w kształcenie dorosłych. Mamy obecnie całościową strategię obejmującą społeczeństwo i osoby indywidualne, które w toku pracy będą równolegle uczyć się.

Po pierwsze, dorośli muszą być w stanie sale doskonalić swoje umiejętności: musimy kontynuować rozwój rzeczywistego kształcenia ustawicznego oraz zwiększać udział dorosłych w kształceniu ustawicznym, w tym również poprzez mobilność uczącego się.

Po drugie, celem jest jakość i efektywność, które muszą iść w parze z poprawą sprawiedliwości i spójności społecznej. Musimy w dalszym ciągu zapewniać dorosłym zagrożonym wykluczeniem wartościowych ścieżek edukacji umożliwiających poprawę ich wiedzy i umiejętności – nie tylko poprzez „kształcenia drugiej szansy” dla tych, których doświadczenie w edukacji formalnej było nie do końca dobrą inwestycją.

Po trzecie, edukacja i szkolenia powinny sprzyjać innowacjom. Uczenie się powinno stymulować, a nie tłumić kreatywność, zachęcać do podejmowania ryzyka i eksperymentowania zarówno w kształceniu młodzieży, jak i dorosłych. Ważne jest więc, aby programy Grundtvig i Leonardo da Vinci nadal pomagały wdrożyć nowe polityki do praktyki eksperymentowania z nowymi pomysłami i promować transfer dobrych praktyk między państwami europejskimi.

*Marzena Drużdzel, Krzysztof Symela
(Tłumaczenie i redakcja)*

Kazimierz Denek,
Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna.
Poznań 2009, Wydawnictwo Wyższej
Szkoły Pedagogiki i Administracji;
ss. 406

We współczesnym świecie coraz bardziej odpowiedzialnym zadaniem stojącym przed edukacją jest kształtowanie u dzieci i młodzieży kompetencji w zakresie zoptymalizowanego spędzania czasu wolnego.

Współczesna szkoła przestaje być wyłącznie placówką nauczającą, wyposażającą uczniów w wiedzę, a staje się w coraz większym stopniu ośrodkiem wszechstronnego oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież.

Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne są to działania uczniów danej szkoły lub wielu szkół, które mają cechy aktywności człowieka w czasie wolnym i są realizowane w dowolnym miejscu pod opieką wychowawców. Zajęcia te służą rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy i umiejętności specjalistycznych, budzeniu i rozwijaniu zainteresowań, zamiłowań i uzdolnień.

Książka Profesora wnosi istotny wkład do wiedzy podmiotu edukacji, służąc doskonaleniu i rozszerzaniu różnych kompetencji dzieci, młodzieży i dorosłych. Tematyka książek rozprzestrzenia się na grunt andragogiki, pedagogiki społecznej i pedeutologii, co wpływa na wartość i aktywność pracy.

Treść trafnie podzielona na dziewięć rozdziałów – poprzedzonych przedmową autorstwa prof. dr. hab. Jana Grzesiaka; wstępem i zwieńczonych zakończeniem – jest bardzo bogata. Omówione w nich zostały wszystkie zagadnienia ważne dla teorii, jak i praktyki edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Stanowią one jasny i przejrzysty wykład całości kształtu współczesnej wiedzy, tworzonej i rozwijanej od wielu lat przez ludzi różnych naukowych specjalności i rozmaitych orientacji metodologicznych.

Rozdział I – *Drogowskazy edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej zawarte w wartościach* (s. 41–73). Autor czyni rozważania nad wartościami, które są przedmiotem zainteresowań nauk humanistycznych i społecznych. Definiuje pojęcie wartości w świetle różnych autorów; klasyfikuje wartości, wyróżnia wartości uniwersalne a zamyka uwagami na temat roli wartości w edukacji pozaszkolnej.

Rozdział II – *Ku pedagogice czasu i jego wartości* (s. 75–86). Bardzo interesujące dociekania Profesora na temat czasu usytuowanego w płaszczyznach: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Konkluzją tego rozdziału są słowa Autora o czasie jako wartości.

Rozdział III – *W stronę czasu wolnego* (s. 87–116) – dokonano wyodrębnienia: aspektów czasu wolnego (obiektywny, subiektywny, relatywny) oraz podejść (klasyczne, społeczne). Interesującym akcentem rozważań jest geneza czasu wolnego już od czasów Arystotelesa, aż do czasów współczesnych. Ponadto pojęcie czasu wolnego i jego ewolucja stanowi ciekawy szkic w drodze do kreślenia roli czasu wolnego w społeczeństwie wiedzy. Całość zamyka charakterystyka funkcji społeczno-wychowawczych czasu wolnego, treści, form i metod urzeczywistniania czasu wolnego w dochodzeniu tworzenia się pedagogiki czasu wolnego.

Rozdział IV – *Aktywność krajoznawczo-turystyczna młodzieży szkolnej* (s. 117–154). Są to treści dotyczące rozważań krajoznawstwa (indywidualnych chęci poznania własnego kraju w przeszłości, teraźniejszości i zamierzeń na przyszłość oraz wypoczynku po nauce) i turystyki (stanowiących środek do osiągnięcia zadań krajoznawstwa). Na tym tle ukazana została szkolna działalność krajoznawczo-turystyczna w PTK i PTTK poprzez szkolne koła krajoznawczo-turystyczne (podstawowa działalność, źródła, podejścia krajoznawcze do procesu kształcenia i wychowania).

Rozdział V – *Podstawy edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej oraz ich rola w wycho-*

waniu młodzieży (s. 154–197). Stanowi podstawowe kompendium wiedzy na temat istoty, funkcji, zasad, metod i form organizacyjnych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Kompendium to jest istotnym elementem walorów poznawczych i wychowawczych tych zajęć przemawiających za ich włączeniem do dyskusji nad reformą systemu edukacji.

Rozdział VI – *Wycieczki szkolne* (s. 199–237). Zagadnienia te były podejmowane w literaturze przedmiotu, niestety w kategoriach postulatycznych.

Ten rozdział porządkuje całość materiału wychodząc od definicji wycieczki, poprzez genezę wycieczek, rodzaje wycieczek weekendowych, wieloprzedmiotowych, z elementami turystyki kwalifikowanej). Wszystko to oparte jest na konkretnych programach wycieczek (Karta wycieczki (imprezy); harmonogram wycieczki, s. 236–237).

Rozdział VII – *Zielona szkoła* (s. 239–274). Interesujące w tym rozdziale wydaje się „zderzenie zielonych szkół” z myśleniem o dziecku i wychowaniu. Jasno określa ideę organizowania takich szkół, istotę, cele, funkcje i rodzaje oraz aspekty zielonych szkół. W załączeniu tego rozdziału zamieszczono: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 08.10.2001 w sprawie organizacji krajoznawstwa i turystyki; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21.01.1997 w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i nadzoru; wzór Karty Kwalifikacyjnej Obiektu; wzór Karty Kwalifikacyjnej Uczestnika Wypoczynku).

Rozdział VIII – *Obozy wędrowne* (s. 275–346). Prezentowany tekst dotyczy: definicji, istoty, celów, rodzajów wakacyjnych wędrówek w oparciu podstawy prawne. Omówiono: formy wędrówek, wypoczynku, spotkania z ciekawymi ludźmi, prace użyteczne społecznie i zarobkowe, tradycje, zwyczaje, obzędy, symbolika, zdobywanie odznak.

Rozdział IX – *Decydują nauczyciele kraju ojczystego* (s. 347–388) to tytuł ostatniego rozdziału pracy, w którym ukazano wzorzec przewodnika edukacji szkolnej i pozaszkolnej w świetle literatury z uwzględnieniem podmiotowości, cech charakterystycznych, kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli kraju ojczystego.

Praca K. Denka odnotowuje wydarzenia i przedsięwzięcia, uporządkowuje dotychczasowy stan wiedzy, wymienia liczne nazwiska i tytuły prac (230, w tym 34 własne autora), wprowadza nowe sposoby odczytywania dotychczasowych rozwiązań.

Godną wskazania zaletą pracy jest jej rzetelność i aktualność ważnego i dość zaniebywanego problemu edukacji „poza ławką szkolną”. Książka wnosi do stanu badań wiele nowych spostrzeżeń, konstatacji i wniosków i w związku z tym wydaje się przydatna w kształceniu studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Język pracy jest zrozumiały, struktura i układ pracy logiczne, uwzględniające warstwę informacyjną, metodologiczną i utylitarną.

EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych)

Członkom EAEA przypominamy o Zgromadzeniu Ogólnym EAEA 2010, które odbędzie się 16 czerwca w Yerevan, w malowniczej Armenii. Szczegółnej uwadze polecamy również nadchodzące wydarzenia:

1) Konferencja The European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL): Społeczny wymiar edukacji i kształcenia w Europie

14 kwietnia 2010 Barcelona, Hiszpania

Europejska Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego na rzecz kształcenia ustawiczne-

go (EUCIS-LLL) skupia 19 największych europejskich sieci w dziedzinie edukacji i szkoleń.

Jej celem jest zapewnienie przestrzeni dla współpracy podmiotów z obszaru edukacji i szkoleń celem wpływania na decyzje polityczne UE. Członkowie sieci działają pod wspólną definicją kształcenia ustawicznego, które rozumiane jest jako ciągły proces, który nie ogranicza się do kształcenia formalnego, ale również pozaformalnego. Wszystkie sieci EUCIS-LLL reprezentują tysiące nauczycieli, animatorów, dyrektorów szkół, specjalistów HR, trenerów szkół, uczelni, którzy są zaangażowani w organizację konferencji. Wydarzenie to zgromadzi uczestników z różnych sektorów edukacji i szkoleń.

2) III międzynarodowa konferencja nt. edukacji dorosłych 25– 29 kwietnia 2010, Iasi, Rumunia

Organizatorzy zwracają uwagę na fakt, że liczba uczestników międzynarodowej konferencji jest ograniczona, dlatego w wydarzeniu tym mogą uczestniczyć wyłącznie pracownicy naukowcy. Przedstawiciele krajów członkowskich Unii Europejskiej mogą ubiegać się o dotacje w krajowych agencjach programu Lifelong Learning.

3) Warsztaty szkoleniowe: *Uczenie się w późniejszym wieku – współpraca międzypokoleniowa* 5–9 maja 2010, Larnaka, Cypr

W kontekście starzejącego się społeczeństwa osoby starsze i młodzi coraz częściej stają w obliczu nowych potrzeb kształcenia obu grup. Osoby starsze, nawet jeśli nie są chętne do nauki, są zmuszeni do radzenia sobie ze zmianami współczesnego życia, by utrzymać kontakty społeczne. Zmiany te przynoszą szanse i wyzwania, ale także zagrożenia i ryzyko zarówno dla osób młodych, jak i starszych.

Stanowi to kompletnie nowe wyzwanie dla nauczycieli dorosłych, nauczycieli, instruktorów, animatorów, a także dla uczniów i studentów wszystkich grup wiekowych i wymaga specjalnych kompetencji. Temat ten będzie myślą przewodnią majowych warsztatów.

4) Międzynarodowa konferencja *Kapitał Ludzki dla Zrównoważonej Gospodarki* 27–28 maja, 2010, Karlsruhe, Niemcy

Dwudniowa Międzynarodowa Konferencja odbędzie się w „zielonym” mieście Karlsruhe. Wydarzenie zgromadzi pedagogów, decydentów, kadre kierowniczą organizacji publicznych i prywatnych, lekarzy, ekonomistów, członków międzynarodowych agencji rozwoju oraz inne zainteresowane podmioty w celu omówienia pojawiających się kluczowych problemów, m.in.: ocieplenie klimatu i pojawienie się zielonych gospodarek; zarządzanie kapitałem ludzkim; skuteczne inicjatywy niezbędne do rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim dla zrównoważonej gospodarki. W nawiązaniu do dzielenia się wiedzą na temat proekologicznego kapitału ludzkiego, nadchodzące wydarzenie stanowić będzie doskonałą okazję do zawiązywania sieci szkół, agencji międzynarodowych, instytucji rządowych i pozarządowych, organizacji prywatnych i praktyków zrównoważonego rozwoju w Europie i poza nią.

Szczegółowe informacje oraz pełna lista nadchodzących wydarzeń dostępne są na stronie: www.eaea.org/events

Małgorzata Kacprzak
Koordynator współpracy ITeE – PIB z EAEA
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Wizyta studyjna w Kijowie i w Czerkasach (18–21 marca 2010)

Na zaproszenie Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (NAPN) oraz Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego – **przebywali w Kijowie i w Czerkasach – prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski i prof. dr hab. Franciszek Szlosek.**

Na program wizyty złożyły się:

- 1) Udział w dorocznym posiedzeniu członków Akademii oraz w Konferencji naukowej NAPN w Kijowie nt. europejskich i krajowych ram kwalifikacyjnych.
- 2) Wizyta studyjna w Czerkaskim Narodowym Uniwersytecie.
- 3) Podpisanie umowy o współpracy naukowo-dydaktycznej Uniwersytetu Czerkaskiego z Wyższą Szkołą Humanistyczno-Ekonomiczną we Włocławku.
- 4) Konsultacje i ustalenia dotyczące IV Forum Ukraińsko-Polskiego w obszarze nauk pedagogicznych w 2011 r. w Czerkasach.
- 5) Oficjalne zaproszenie Gości z Kijowa i z Czerkas na Konferencję naukową WSHE i WTN, organizowaną w maju br. w Ciechocinku pod hasłem: „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy”.

Z programu wizyty studyjnej wynika, że pobyt na Ukrainie był interesujący, ale i bardzo pracowity.

W Konferencji naukowej w Kijowie uczestniczyli głównie Członkowie Akademii — w liczbie około 60 osób. Prowadził ją Prezydent Akademii — prof. zw. dr hab. Wasyl Kremień — m.in. autor wielce interesującego dzieła pt. *Filozofia edukacji*, wydanego i upowszechnionego w Polsce w 2009 r. Autorzy referatów (a było ich 10), w tym: prof. Łuczowij (wiceprezydent APN), prof. Gołubienko, prof. Mirosznichenko i inni skupili uwagę Uczestników Konferencji na isto-

cie ram kwalifikacyjnych, metodologicznych rozwiązaniach i metodycznych sposobach przechodzenia od Europejskich do Krajowych ram kwalifikacyjnych.

W tym nurcie rozważań usytuował się też reprezentant Polski – prof. Franciszek Szlosek – członek rzeczywisty NAPN – który w nad wyraz interesującej formule, a przy tym doskonale wzbogaconym programem medialnym w referacie pt. „Od Europejskich do Polskich ram kwalifikacyjnych” — przedstawił istotę i zasady urzeczywistniania Lizbońskiej rekomendacji, najbardziej aktualnego dziś problemu ram kwalifikacyjnych.

Autor m.in. podkreślił, że:

- 1) Europejskie Ramy Kwalifikacyjne stanowią wsparcie dla stabilności zarówno uczących się, jak i dla pracodawców w poszczególnych jednostkach, jak i instytucjach kształcących.
- 2) Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacyjne stają się nade wszystko podstawowym narzędziem umożliwiającym porównywanie kwalifikacji uzyskanych w różnych miejscach.
- 3) Istota owych „ram” sprowadza się do jednoznacznego określenia **deskryptorów** w zakresie:
 - a) wiedzy traktowanej jako zbioru przyjętych, zrozumiałych, ale także przetworzonych informacji;
 - b) umiejętności, czyli zdolności do stosowania wiedzy;
 - c) kompetencji zrozumiałych jako udowodniona zdolność do stosowania wiedzy.

W toku nieoficjalnej dyskusji zwróciłem też uwagę, że Lizbońska rekomendacja „Ram kwalifikacyjnych” z 23 kwietnia 2008 r. nawiązuje szeroko oraz ustala pełną korelację z wcześniejszymi ustaleniami teoretycznymi oraz instrumentalnymi, dotyczącymi:

- 1) swobodnego przepływu towarów, usług, kapitału, pracowników i innych wyznaczników współczesnej gospodarki;

- 2) wielopoziomowej koncepcji kwalifikacji zawodowych;
- 3) standaryzacji edukacji zawodowej;
- 4) optymalizacji kształcenia i doskonalenia;
- i innych projekcji w zakresie przygotowania oraz pracy zawodowej.

Chodzi przecież o takie kształcenie, takie kwalifikacje i takie kompetencje zawodowe, a tym bardziej o takie działania zawodowe, które zagwarantują jednostce ludzkiej bycie i człowiekiem, i obywatelem, i pracownikiem zarazem.

Wszystkie te problemy współczesnej edukacji zawodowej oraz współczesnej pracy zawodowej uzyskały już bogatą literaturę, szczególnie w obszarze pedagogiki pracy i innych nauk o pracy*.

W realizacji drugiego punktu programu pobytu studyjnego w Czerkasach wiele uwagi poświęcono rozpoznaniu organizacji i zasad funkcjonowania Uniwersytetu Czerkaskiego. Na podkreślenie w tym względzie zasługują:

- 1) Nade wszystko okoliczność, że w podróży do Czerkas i w całym 2-dniowym okresie pobytu w tej wielce zasłużonej Uczelni towarzyszyli nam nasi najwspanialszy Przyjaciele – prof. Iwan Zjaziun i prof. Nella Nyczkało, a gościł nas wyjątkowo uroczyste Rektor Uniwersytetu – prof. zw. dr hab. Anatoli I. Kuźmiński, w towarzystwie wieloosobowego Kolegium Rektorskiego.
- 2) Dobrze zagospodarowane i wyposażone liczne obiekty uniwersyteckie, szczególnie interesujące: sanatorium uczelniane, muzeum haftu ręcznego (głównie tzw. bieżników), Instytut Polonijny, pracownie i gabinety dydaktyczne, a tym bardziej sama uroczystość powitania nas chlebem specjalnie z tej okazji pieczonym w

Uczelni – to tylko niektóre wycinki bogatego życia Uczelnianego. Niestety, czasu mieliśmy zbyt mało, aby rozpoznać różne dziedziny uczelnianego działania.

- 3) Uczelnia skupia około 8 tys. studentów, w tym 5 tys. na studiach stacjonarnych. Kadra naukowo-dydaktyczna liczy ponad 500 osób, w tym około 40% profesorów różnych kierunków i specjalności studyjnych. Dyrektorem Instytutu Pedagogiki, nas szczególnie interesującego, jest prof. zw. dr hab. Olena Bida, reprezentująca pedagogikę ogólną oraz nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne; dodajmy – od października 2009 r. także profesor wizytujący WSHE we Włocławku.

Z tą okazałą Narodową Uczelnią Ukrainską Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku (jako uczelnia społeczna) podpisała 5-letnią umowę o współpracy naukowo-badawczej, dydaktycznej i kulturalnej, czując się z tego powodu wielce wyróżnioną.

Podpisanie umowy nastąpiło podczas nadzwyczajnego zebrania Członków Czerkaskiego Klubu Naukowego, w którym uczestniczyło około 50 profesorów. W bogatym programie spotkania przewidziano i realizowano:

- 1) wspaniale przygotowaną analizę udziału Polaków w rozwoju nauki i kultury ukraińskiej i polskiej w XIX i XX w.; dokonał tego przewodniczący Klubu – prof. zw. dr hab. A.M. Gusak (matematyk), który wręczył nam także oficjalnie legitymacje nowo mianowanych członków Klubu;
- 2) dyskusję nad aktualnymi i przyszłościowymi problemami nauk pedagogicznych i społecznych, w tym moją dłuższą wypowiedź nt. aktualnego stanu nauk pedagogicznych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki pracy i andragogiki;
- 3) urokliwy w swej ogólnej wymowie Koncert artystyczny w wykonaniu studentów,

* Na życzenie Organizatorów Konferencji w NAPN – przygotowałem także opracowanie referatu (na potrzeby publikacyjne), któremu nadałem tytuł: „Postępujące zmiany w sposobie rozumienia i traktowania kwalifikacji człowieka”.

z uwzględnieniem w programie śpiewu, tańca, muzyki i kreacji gimnastycznej, a do tego chóralne wykonanie „Stu lat” w języku polskim i we wszystkich możliwych mutacjach melodyjnych.

Po tym jakże uroczystym i bogatym w treści merytoryczne spotkaniu klubowym zorganizowano zwiedzanie Czerkas, chociaż topniejące śniegi i przelotny deszcz uniemożliwiał dostrzeżenie uroków czerkaskiego grodu, liczącego ponad 300 tys. mieszkańców, a także będącego swoistym kurortem Ukrainy.

Wieczorem 19.03. br. już podczas uroczystej kolacji, przy udziale poszerzonego Kolegium Rektorskiego, przystąpiono do konsultacji związanej z organizacją w 2011 r. przez Uniwersytet Czerkaski IV Forum Ukraińsko-Polskiego. Głównymi projektodawcami założeń organizacyjno-programowych byli: prof. Nella Nyczkało, prof. Iwan Zjazium, Rektor — prof. Anatoli Kuźmiński i prof. Franciszek Szlosek. **Ustalono, że Forum odbędzie się w dniach 23–25 maja 2011 r. oraz że jego głównym hasłem będzie: „Rozwój teorii i praktyki pedagogicznej w Polsce i na Ukrainie.** Poza tym przyjęto, że z Polski w Forum weźmie udział 25 reprezentantów nauk pedagogicznych, głównie zaś nauk o pracy i edukacji zawodowej na różnych poziomach kształcenia zawodowego.

Oczywiście były też rozmowy dotyczące dalszej współpracy polsko-ukraińskiej oraz wspólnych konferencji i wydawnictw naukowych. Były także wzniosłe toasty ukierunkowane instytucjonalnie i indywidualnie. **Swoistą „gwiazdą” spotkania był Rektor wspólnie Uczelni Czerkaskiej, który będzie głównym Organizatorem IV Forum Ukraińsko-Polskiego w Czerkasach.** Zapewne będzie to spotkanie okazałe i wielce znaczące w dalszym rozwijaniu naszej niemal unikalnej współpracy polsko-ukraińskiej.

Dalej idące szczegóły w danym zakresie ustalone będą m.in. podczas spotkania ciechocińskiego już w dniach 24–26 maja 2010 r., w którym ze strony pedagogów ukraińskich uczestniczyć będą:

- akademik APN – prof. Nella G. Nyczkało,
- rektor Uniwersytetu Czerkaskiego – prof. Anatoli J. Kuźmiński,
- dyrektor Instytutu Pedagogiki – prof. Olena Bida z Uniwersytetu Czerkaskiego, a także doktorant – Aleksander Kuchai z tegoż Uniwersytetu.

W ten sposób Uczelnie – Włocławska i Czerkaska przystąpią do realizacji porozumienia o współpracy, której moc prawną nadali Rektorzy – prof. Stanisław Kunikowski z Włocławka i prof. Anatoli Kuźmiński z Czerkas.

*Zygmunt Wiatrowski
Ciechocinek*

Contents

□	Commentary – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world Tadeusz Aleksander: State of the art of andragogy in Poland in 2010 Hanna Solarczyk-Szwec: Generations and individuals in German andragogy..... Andrzej Bogaj: Abort some dysfunctions of vocational education Peter Dehnbostel: Models of education in the process of work (Part II) Jerzy Ambroży: Vocational education in Gdansk region in interwar period.....	7 14 17 24 29
□	Continuing vocational education of the elderly Joanna Wilgosiewicz-Begińska, Justyna Chrobak: Artistic work of the elderly people and its positive influence on the process of ageing..... Andrzej Pawlucik: Health education of an elderly student..... Jerzy Stochmialek: The issue of the old age, death and mourning in the theoretical reflection Marta Koszczyc: Staff training for the purposes of senior health education – program suggestion.....	38 46 54 63
□	Adult education and the labour market Izabela Seredocha: The idea of lifelong learning in students' opinion Małgorzata Felcenloben: The education system of nurses and midwives in Poland Tomasz Wójcicki: Augmented Reality in continuing education process Barbara Borowska: Educational-cultural function of libraries in a local society Anna Piech: Postgraduate studies as a chance for teachers' professional qualifications improvement	67 77 85 97 102
□	Profiles of outstanding adult educators Profesor Władysław Jacher (1931–2009) – sociologist, methodologist – <i>Piotr Kowolik</i> Profesor Pierre Vellas (1924–2005) – <i>Andrzej Krygier</i>	107 109
□	Conferences, reviews, information Nagrody Grudtviga 2010 Innowacyjne podejścia w edukacji dorosłych i uczeniu się – Kluczowe kompetencje w zakresie integracji społecznej – <i>Marzena Drużdżel, Krzysztof Symela</i> Edukacja a praca. Zeszyty naukowe forum młodych pedagogów. Zeszyt 13. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, ss. 464 – <i>Karol Konaszewski</i> Investment in people and their skills (EAEA News, 2010) – <i>Marzena Drużdżel, Krzysztof Symela</i>	112 113 118

Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna. Poznań 2009, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, ss. 406 – <i>Piotr Kowolik</i>	120
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	121
Wizyta w Kijowie i w Czerkasach, 18–21 marca 2010 – <i>Zygmunt Wiatrowski</i>	123

□ Содержание	128
---------------------	-----

Содержание

□ Вспоминаем проблемы пожилых людей – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□ Проблемы образования взрослых в Польше и в мире Тадеуш Александрэр: Состояние андрагогики в Польше в 2010 году.....	7
Ханна Соларчык-Швэц: Поколения и личности (Вильтруд Гисэкэ) в немецкой андрагогике	14
Андрей Богай: Об некоторых недостатках профессионального обучения	17
Пэтэр Дехибостел: Модели обучения в процессе работы (часть II)	24
Ежи Амброжи: Профессионально-техническое образование в гданском регионе в межвоенном периоде	29
□ Непрерывное образование взрослых Йоанна Вильгосевич-Бэгиньска, Юстина Хробак: Творчество взрослых людей и его позитивное влияние на старение	38
Андрей Павлуцки: Обучение здравоохранения взрослых	46
Ежи Стохмиалэк: Старость, смерть и траур – теоретические размышления	54
Марта Кошиц: Подготовка медико-санитарных кадров в области здравоохранения пенсионеров – проект курса	63
□ Образование взрослых а рынок труда Изабела Сэрэдох: Идея непрерывного образования в оценке студентов	67
Малгожата Фэлцэнлобэн: Система подготовки медицинских сестер и акушерок в Польше	77
Томаш Вуйцицки: Реальность расширена в процессе непрерывного обучения	85
Барбара Боровска: Образовательные и культурные функции библиотеки в локальном обществе	97
Анна Пех: Последипломное обучение способом повышения профессиональных квалификации преподавателей	102
□ Выдающиеся педагоги Профессор Владыслав Яхер (1931–2009) – социолог, методолог – <i>Пиотр Коволик</i>	107
Профессор Пьер Веллас (1924–2005) – <i>Андрей Крыгер</i>	109

□	Рецензии, конференции, информации	
	Программа «Grudtvig» награды 2010 – Инновационные подходы в сфере образования взрослых и обучения – Ключевые компетенции в области социальной интеграции – <i>Мажена Друждзель, Кишиштоф Сымэля</i>	112
	Образование и труд. Научные труды форума молодых учителей. Том 13. Издательство Университет Казимира Великого, Быдгощ 2009, с. 464 – <i>Кароль Конашевски</i>	113
	Инвестирование в людей и их умения (EAEA News, 2010) – <i>Мажена Друждзель, Кишиштоф Сымэля</i>	118
	Казимеж Дэнэк, Школьные и внешкольные послекурсовые занятия. Познань 2009, Издательство Высшей школы педагогики и администрации; с. 406 – <i>Пiotр Коволик</i>	120
	EAEA – European Association for the Education of Adults (Европейский союз образования взрослых) – <i>Малгожата Кацпжак</i>	121
	После визита в Киеве и Черкассах, 18–21 марта 2010 – <i>Зыгмунт Вятровски</i>	123
□	Contents	126

