

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2019, nr 1 (78)



Zofia Szarota, *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, „e-mentor” 2019, nr 1(78), s. 46–53, <http://dx.doi.org/10.15219/em78.1399>.



## Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030

Zofia Szarota\*

*Koncepcja zrównoważonego rozwoju pojawiła się w naukowym piśmiennictwie w latach 60. XX wieku. Wyraża się w procesach, których celem jest zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w taki sposób, by możliwe było zaspokajanie aspiracji pokoleń następnych. Procesy te uwzględniają dwie zmienne – potrzeby osób najbardziej potrzebujących i ograniczenia w ich zaspokajaniu (Adamczyk, 2018, s. 116). Edukacja powinna być skutecznym narzędziem włączenia społecznego. Celem niniejszego opracowania jest wyznaczenie i/lub (re)interpretacja społecznych funkcji edukacji aktywnych poznawczo dorosłych, w kontekście opracowanych przez UNESCO Celów Zrównoważonego Rozwoju 2030 (ang. The Sustainable Development Goals 2030, dalej: SDG 2030) (UNESCO, 2016b). Cel 4. SDG 2030 dotyczy zapewnienia wszystkim wysokiej jakości edukacji włączającej i możliwości uczenia się przez całe życie. Makro-poziomem przyjętej podstawy teoretycznej jest perspektywa całościowego uczenia się (lifelong learning) i uczenia się z życia (lifewide learning).*

### Ewolucja celów i funkcji społecznych edukacji dorosłych

Odnosząc się do praktyki nauczania dorosłych, trzeba sięgnąć do historii (szerzej: Pierścieniak, 2014). Idee polskiego XVIII-wiecznego fizjokratyzmu zakładały uwolnienie chłopstwa nie tylko z pańszczyźnianej, ale i mentalnej zależności od ziemskich właścicieli. Organizowane wśród gminu akcje oświatowe służyły alfabetyzacji oraz upowszechnianiu wiedzy rolniczej. Cel oświaty ludowej stanowiło oświecenie najniższych warstw społecznych, wyrażające się w powszechnym nauczaniu. Jej funkcje były wyraźnie utylitarne, ekonomiczne i racjonalizacyjne, związane z hasłami wolności, równości i sprawiedliwości społecznej (Indan-Pykno, 2011) oraz postępowaniem (gospodarka rolna, obsługa maszyn i urządzeń mechanicznych).

Po utracie niepodległości i klęsce powstań narodowo-wyzwoleńczych w warunkach zaborów organizowano akcje oświatowe, które służyły budowie bądź podtrzymaniu poczucia tożsamości narodowej,

emancypacji najsłabszych warstw społecznych oraz popularyzacji wiedzy. Edukację dorosłych, począwszy od drugiej połowy XIX wieku, można uznać za ruch społeczny pełniący funkcję zastępczą (kompensacyjną) oraz funkcję właściwą – odpowiedzialną za zaspokajanie określonych potrzeb kulturalno-oświatowych i emancypację obywatelską – głównie kobiet oraz miejskich plebejuszy. Pozytywistyczni działacze społeczni skupiali się w stowarzyszenia, które były głównymi inicjatorami procesów edukacyjnych. Organizowano między innymi wykłady popularne, odczyty, uruchamiano kursy naukowe, koła samokształceniowe, uczelnie wszechnicowe – wszystkie te aktywności popularyzowały osiągnięcia nauki. Rozwijała się edukacja muzealna, czytelnicza, amatorski ruch artystyczny. Prowadzone były kursy dla dorosłych analfabetów. Kobiety studiowały w zorganizowanym przez siebie w 1886 roku tajnym Uniwersytecie Latającym (Aleksander, 2009, s. 62).

Nauczanie dorosłych w XX-leciu międzywojennym, już w warunkach niepodległości, nadal skupione było na funkcji alfabetyzacyjnej, integracji społeczno-narodowej w zakresie łagodzenia konfliktów i nierówności społecznych oraz adaptacji do trudnych warunków życia. Pojawiły się nowe formy pracy oświatowej z dorosłymi: uniwersytety regionalne, niedzielne uniwersytety powszechne, uniwersytety ludowe (Aleksander, 2009). Ich funkcje zorientowane zostały na podtrzymanie ciągłości kulturowej i tożsamości narodowej, aspekty równościowe, popularyzację postępu wśród niższych warstw społecznych, integrację oraz kształtowanie przekonań ideologicznych, pobudzanie aspiracji intelektualnych i działania wychowawcze, których podmiotem byli dorośli (Nowak, 1986).

Okres powojenny początkowo wiązał się przede wszystkim z koniecznością odbudowy kraju. Wciąż potrzebne były akcje masowej alfabetyzacji. Do redukcji problemu analfabetyzmu przyczynił się wprowadzony obowiązek szkolny. Dominowała funkcja zastępcza oświaty, realizowana w szkołach dla dorosłych. Działania oświatowe wykraczające poza obszar alfabetyzacji wpłynęły na rozwój zorganizowanego,

\* Uniwersytet Warszawski

systematycznego nauczania ludzi dorosłych. Edukacja (dla) dorosłych została zorientowana na kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe. W obszarze zaspokajania potrzeb kulturalno-oświatowych proponowano formy pracy pozaszkolnej, organizowane przez ośrodki kultury, stowarzyszenia i w ramach amatorskiego ruchu artystycznego. Funkcje społeczne edukacji (dla) dorosłych miały charakter propagandowy, polityczny, o wyraźnie ideologicznym zabarwieniu. Zorganizowane formy nauczania dorosłych służyły też społecznej integracji, adaptacji, popularyzacji wiedzy. Edukacja była dla wielu narzędziem awansu społecznego.

Zmiana ustrojowa lat 90. XX wieku uwolniła mechanizmy gospodarki wolnego rynku. Nie pozostało to bez wpływu na transformację społecznych funkcji edukacji. Wyraźnie na znaczeniu zyskały następujące funkcje:

- ekonomiczna, wyrażająca się poprzez wpływ kształcenia się na poprawę wydajności pracy i efektywności zawodowej (Aleksander 2009, s. 340);
- popularyzacyjna;
- integracyjna;
- adaptacyjna;
- modernizacyjna – szczególnie ważna tam, gdzie chodziło o aktualizowanie zawodowych kwalifikacji;
- kompensacyjna – istotna na przykład w sytuacji bezrobocia lub konieczności poszukiwania alternatywnego zatrudnienia;
- prewencyjna – zapobiegawcza, związana ze zdobywaniem kolejnych uprawnień;
- terapeutyczna – ważna dla osób, które chciały wyzwolić się z doświadczanego problemu.

---

### **Od kształcenia ustawicznego do całościowego uczenia się: zmiana andragogicznego paradygmatu**

---

W części naukowych opracowań i w większości wypowiedzi publicystów terminy: edukacja dorosłych – kształcenie ustawiczne – edukacja permanentna stosowane są zamiennie. Podobnie pojęcia: nauczanie – uczenie się bywają traktowane jako wyrazy bliskoznaczne. Tymczasem nie są one tożsame.

W 1919 roku został opublikowany raport brytyjskiego Ministerstwa Odbudowy, opracowany przez Komitet Oświaty Dorosłych pod przewodnictwem Arthura L. Smitha. W jego treści odnaleźć można wiele uwag odnoszących się do kształcenia ustawicznego, traktowanego wówczas jako edukacja zachodząca w szkołach dla dorosłych, klubach zrzeszających mężczyzn, oddziałach związków zawodowych. W dokumencie tym podkreślono silne związki „solidnej pracy edukacyjnej” oraz (pozazawodowej) oświaty dorosłych o dobrowolnym charakterze z uczestnictwem w życiu społecznym, kulturalnym, twórczym wyrażaniem siebie poprzez muzykę, ludowy taniec, literaturę i dramat oraz prace ręczne, gry i zabawy fizyczne (*The 1919 Report*, s. 112–117). Odczytanie raportu Arthura L. Smitha po

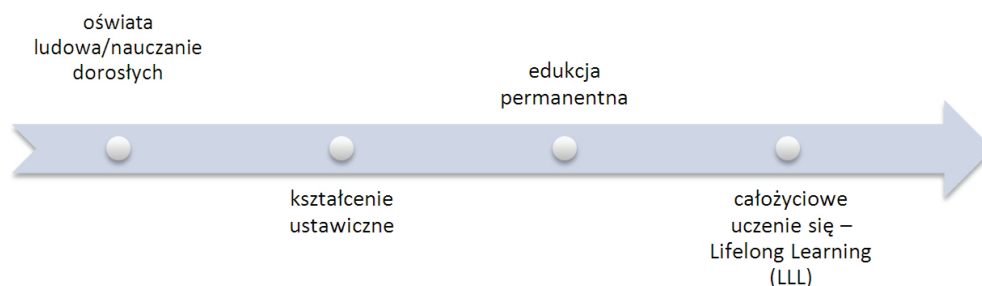
stu latach wskazuje na paradoks - jego treści są wciąż aktualne w odniesieniu do pojęcia „kształcenie ustawiczne”, w polskiej Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe” zdefiniowanego jako kształcenie w publicznych i niepublicznych szkołach dla dorosłych, placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Kolejne znaczące opracowanie to raport UNESCO *Uczyć się, aby być* (Faure, 1975). Kształcenie ustawiczne przedstawione zostało w nim jako przewodnia, charakterystyczna dla lat 60. i 70. XX wieku idea oświaty dorosłych. Jej podstawą był postęp i podnoszenie kwalifikacji pracowniczych dla wzmocnienia potencjału gospodarczego. W raporcie tym zwrócono uwagę na całościowość procesów edukacyjnych, zatarte granice pomiędzy kształceniem formalnym i nieformalnym oraz warunek drożności i otwartości instytucji edukacyjnych. Wskazana została rola edukacji w kierowaniu własnym rozwojem, wyrażaniu i realizacji siebie, dostrzeżono jej sprawczość w zakresie autonomii, podmiotowości i samorealizacji ucznia dorosłego. Niemal w tym samym czasie w Polsce ukazała się praca Ryszarda Wroczyńskiego, w której edukację permanentną autor identyfikował z oświatą pozaszkolną dorosłych, kształceniem ciągłym, przez całe życie, używając terminu *lifelong learning* (Wroczyński, 1976, s. 142).

Lata 90. XX wieku przyniosły kilka następnych raportów (Solarczyk-Szwec, 2011; Solarczyk-Ambrozik, 2013), w tym opracowanie *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, sporządzone dla UNESCO przez zespół kierowany przez Jacquesa Delorsa. Zaprezentowano w nim cztery aspekty kształcenia stanowiące filary społeczeństwa opartego na wiedzy, a także postawiono fundamentalne dla podmiotów i instytucji edukacyjnych pytania: jak się uczyć, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być? Odpowiedzi na te kwestie miały przyczynić się do renesansu humanizacji ludzkiego życia, pozyskania kompetencji umożliwiających każdemu samodzielne zdobywanie wiedzy, wykorzystywanie jej w działalności praktycznej, zawodowej i w oddziaływaniu na środowisko, we wspólnocie, w dialogu z innym, przy świadomej kreacji siebie i dbałości o własny rozwój. Raport ten poświęcono nowym celom edukacji w ucącym się społeczeństwie. Edukacja przez całe życie uznana została w nim za „klucz do XXI wieku”, przepustkę do pomyślnego rozwoju jednostki i społeczeństwa wychowującego (Delors, 1998, s. 113).

Teoria i praktyka edukacji dorosłych ewoluuje. Zmiany zachodzące pod wpływem historycznych kontekstów wyrażały się w przejściu od praktyki oświaty ludowej, poprzez nauczanie dorosłych w industrialnych społeczeństwach XIX i XX wieku, kształcenie/edukację ustawiczną lat 70., do edukacji permanentnej lat 80. i 90. ubiegłego stulecia. Współczesna koncepcja *lifelong learning* (dalej: LLL) wchłonęła edukację dorosłych, w szczególności w obszarze zorientowanym na procesy uczenia się w dorosłości.

Głównym i podstawowym narzędziem w dostarczaniu kompetencji była i pozostaje zorganizowana edukacja. Prowadzona w nurcie formalnym (szkolnym)

**Rysunek 1. Evolucja zakresów pojęciowych terminów dotyczących edukacji dorosłych**

Źródło: opracowanie własne.

i pozaformalnym (pozaszkolnym) wyposaża w świadectwa i dyplomy, które obecnie bardzo szybko tracą na znaczeniu. Młodzi Polacy chętnie zdobywają dyplomy szkolne i uniwersyteckie. Jednak dorośli rzadko podejmują formalną edukacyjną aktywność – uczestniczy w niej zaledwie 4% ogółu ludności w wieku 25–64 lata. Ale już uczenie się nieformalne (samokształcenie) jest aktywnością ponad 42% dorosłych Polaków (GUS, 2018, s. 6). Stwarza to szansę na podniesienie poziomu kapitału ludzkiego, jednak mierzonego nie siłą certyfikatu, a potencjałem osobistych kompetencji.

Technologiczny model nauczania, który towarzyszył procesom kształcenia dorosłych najdłużej, sprzyjał przemysłowemu i społecznemu rozwojowi. Preferował nauczycieli występujących w roli ekspertów – egzekutorów reprodukowanej przez uczniów wiedzy, wykorzystujących w pracy dydaktycznej metody podające. Model ten dominował w dydaktyce oświaty dorosłych, realizowanej w szkołach i na kursach dla dorosłych. Pomimo zmiany paradygmatu andragogicznego, odnoszącego się do założeń teoretycznych i metodycznych pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi (Solarczyk-Szwec, 2011, s. 257–266; Muszyński, 2014, s. 77–88), oferta rynku usług oświatowych nadal zdaje się nie uwzględniać założeń modelu humanistycznego ani tym bardziej krytycznego. Horyzonty poznawcze współczesnego uczestnika edukacji formalnej bywają zawężane do treści wyznaczonych Europejską lub Polską Ramą Kwalifikacji (IBE, 2017), „podstawą programową”, zmierzone „efektami kształcenia” – niedawno przemianowanymi na „efekty uczenia się” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). Zupełnie jakby społeczeństwa tkwiły w postherbartowskim „nauczaniu wychowującym” i uwzględniały w budowaniu personalnych kompetencji określniki: „zna i rozumie”, „potrafi”, „jest gotów

do”. Do kluczowych słów definiujących przewidywane kwalifikacje należą ponadto: „typowe charakterystyki”, „system”, „struktura”, „poziom”, „składniki opisu” (IBE, 2017). Tak szczegółowa operacjonalizacja oczekiwań jest wysoce technologiczna i niewiele ma wspólnego z humanistycznym przesłaniem paradygmatu całozyciowego poznawania świata, uczenia się z życia.

W modelu humanistycznym uczący się jest podmiotem zaangażowanym, działającym, dążącym do samorealizacji, a rola nauczyciela polega na stymulacji i podtrzymywaniu uczenia się, z odwołaniem do potrzeb i doświadczeń życiowych podmiotu. Model krytyczny zakłada natomiast zmianę i emancypację. Wiedza jest efektem doświadczania codzienności i interakcji z innymi, a oświata instrumentem podnoszenia jakości życia oraz narzędziem poszukiwania i „objaśniania” wiedzy (por. Malewski, 2000). Oba te modele odnajdują się w koncepcji LLL, przy czym model krytyczny jest osadzony w nurcie edukacji nieformalnej, incydentalnej, *lifewide* i *lifedeep learning*.

W konfrontacji z oczekiwaniami ponowoczesności, neoliberalnym porządkiem społecznym, wchodzeniem na rynek pracy kolejnych pokoleń, w tym pokolenia cyfrowej dorosłości (Tapscott, 2010) oraz najmłodszej generacji Z, czyli osób urodzonych po 1995 roku, pojawia się konieczność tworzenia planu spersonalizowanej edukacji. Będzie ona w zasadzie autoedukacją rozgrywającą się w mikroprzestrzeniach codzienności odległej od sformalizowanych centrów edukacyjnych. Malcolm Knowles stwierdza, że uczenie się dorosłych jest w zasadzie procesem samokształcenia kierowanego (Knowles i in., 2009, s. 182). Współcześnie można uczyć się jeździć na nartach i tańczyć, uczestniczyć w zajęciach wypalania naczyń ceramicznych, studiować Torę, ale też – chcąc wyjechać w nieznaną – uczyć się języka „tubylczego” albo w sąsiedzkiej wspólnotie

**Tabela 1. Typy i modele całozyciowego uczenia się**

Model	Typ edukacji/uczenia się		Wymiar	Odniesienie
Technologiczny	<i>Long (wzdłuż)</i>	Formalny	Wertykalny	Szkoła, zawód, awans społeczny, reprodukcja wiedzy
Humanistyczny	<i>Wide (wszerz)</i>	Pozaformalny	Horyzontalny	Potrzeby i doświadczenia uczącego się, zdobywanie wiedzy, edukacja pozaszkolna
Krytyczny	<i>Deep (w głąb)</i>	Nieformalny	Spiralny	Poznanie, rozwój, zmiana, emancypacja, uczenie się w życiu, w codzienności

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem: Knowles, Holton i Swanson, 2009; Malewski, 2000, 2013.



generować nowe wzory uczestnictwa w kulturze (Litwa, 2018). Można słuchać otwartych wykładów z astrofizyki lub entomologii albo podjąć próbę nauczenia się lewitowania. Można uczyć się wszystkiego i wszędzie, na rynku otwartej edukacji i w drodze autoedukacji.

Trzeba krytycznie zauważyć, że w Polskiej Ramie Kwalifikacji (IBE, 2017) uczenie się przez całe życie pojawia się dopiero na 6. poziomie; na wcześniejszych etapach edukacji jest mowa o uczeniu się kierowanym, przebiegającym w zorganizowanych formach. Planowanie własnego rozwoju stanowi więc kompetencję osób dorosłych, z wykształceniem wyższym. Założenia PRK nie korelują z praktyką edukacji dorosłych, która nadal ma charakter włączający, w szczególności w odniesieniu do osób o niskim poziomie wykształcenia.

### Uczenie się dorosłych jednym z priorytetów Celów Zrównoważonego Rozwoju 2030

Równość, wolność, niezależność, solidarność, auto-kreacja, głód wiedzy, siła sprawcza Sokratejskiej sentencji: „Wiem, że nic nie wiem”, zrównoważony rozwój jednostek i społeczeństw to *idée fixe* współczesnych polityków oświatowych.

W 2015 roku przyszedł czas na podsumowanie ośmiu celów milenijnego rozwoju (ang. *Millennium Development Goals*, MDG), zawartych w Deklaracji Milenijnej z 2000 roku. Ich realizacja miała doprowadzić między innymi do eliminacji ubóstwa i głodu poprzez zmniejszenie o połowę liczby osób o dochodzie poniżej 1 dolara na dzień. Wszystkie dzieci, a w szczególności dziewczęta, miały uzyskać dostęp do pełnego cyklu edukacyjnego na podstawowym poziomie. Cel trzeci związany był z dbałością o równość płci i społecznym awansem kobiet. Miał zostać osiągnięty poprzez zmniejszenie nierówności w dostępie kobiet do edukacji pierwszego i drugiego stopnia (ONZ, 2015b). W pierwszej dekadzie XXI wieku wśród osób w wieku 15 lat i więcej było na świecie 774 miliony analfabetów (UNESCO, 2010), z czego dwie trzecie stanowiły kobiety – w roku 2012 było ich 496 milionów (ONZ, 2015c, s. 79). Kolejne MDG dotyczyły zdrowia, w tym ograniczenia śmiertelności dzieci do lat 5, ograniczenia rozprzestrzeniania się HIV/AIDS oraz malarii, a także wprowadzenia zrównoważonych metod gospodarowania zasobami naturalnymi i zmniejszenia liczby osób pozbawionych dostępu do czystej wody pitnej. Cel ósmy obejmował wypracowanie dobrych praktyk rządzenia, rozwoju, szczególnych potrzeb krajów najsłabiej rozwiniętych.

Część tych celów udało się osiągnąć w znaczącym stopniu. Raport ONZ (2015b) wskazuje zmniejszenie o połowę liczby osób żyjących w skrajnym ubóstwie, dowodzi zwiększenia liczby dziewcząt uczęszczających do szkół, wzrostu społecznego i politycznego uczestnictwa kobiet, wskazuje na spadek umieralności okołoporodowej i dzieci do 5. roku życia. Udało się

przejąć kontrolę nad malarią, gruźlicą, HIV/AIDS, a tym samym ograniczyć ich rozprzestrzenianie się.

Polityka społeczna ONZ i innych globalnych agend ma inkluzyjny, równościowy, demokratyzujący charakter. W zakresie SDG 2030 przewidziano do realizacji 169 zadań, skupionych w obszarze tzw. 5 x P: ludzie (*people*), planeta (*planet*), dobrobyt (*prosperity*), pokój (*peace*), partnerstwo (*partnership*), a 193 kraje należące do ONZ zobowiązały się do wykonania tych zadań do 2030 roku (ONZ, 2017). Znajdują się tu działania służące eliminacji biedy i głodu, osiągnięciu bezpieczeństwa żywnościowego, promowaniu zrównoważonego rolnictwa. Istotne są inicjatywy wspierające zdrowie i dobrobyt, ale także zabiegi mające na celu dbałość o dobrą jakość całościowej edukacji dla wszystkich, równość płci i wzmocnienie pozycji kobiet. Równie ważne są starania o dostęp do czystej wody i warunków sanitarnych, o dostępną i czystą energię, pełne i produktywne zatrudnienie dla wszystkich w godnych warunkach i włączający rozwój społeczno-ekonomiczny. Zamierzenia Narodów Zjednoczonych służą promocji zrównoważonego przemysłu oraz wspieraniu innowacyjności. Mają się przyczynić do redukcji nierówności w poszczególnych krajach i pomiędzy państwami, pomóc w zapewnieniu ludziom bezpiecznych, stabilnych, zrównoważonych i sprzyjających włączeniu społecznemu siedzib. Uwaga twórców SDG 2030 skierowana została na ochronę zasobów wodnych i lądowych ekosystemów. Pokój, inkluzja społeczna, sprawiedliwość i skuteczne instytucje oraz globalne partnerstwa działające na rzecz zrównoważonego rozwoju to dążenia zamykające listę celów zrównoważonego rozwoju 2030 (ONZ, 2015a).

W kontekście polityki społeczno-oświatowej kierowanej do dorosłych bieżące propozycje edukacyjne powinny nawiązywać do siedemnastu SDG 2030 (ONZ, 2015a), mieć na uwadze ich inkluzyjny charakter, stymulować osoby z grup defaworyzowanych, nie tylko na poziomie nabywania przez nie umiejętności funkcjonalnych.

Światowe raporty wskazują na silne zagrożenie wykluczeniem społecznym wielu grup społecznych. ONZ zalicza do nich kobiety i dziewczęta, ludzi z „wrażliwych lokalizacji” (osoby mieszkające w tak zwanych złych sąsiedztwach, fawelach, slumsach), osoby z niepełnosprawnościami, ludzi starych, osoby LGBTI<sup>1</sup>, mniejszości etniczne, migrantów i uchodźców. Przeszkodami w ich uniwersalnym rozwoju są słabe reprezentacje i tym samym niezdolność do stworzenia lobby, uwolnienia siły i głosu koniecznego do negocjowania poprawy warunków swojej sytuacji. Problemem jest też polityka wąskiej tożsamości, zamknięty patriotyzm, nietolerancja i wykluczenie, dyskryminujące prawo, normy społeczne oraz przemoc (ONZ, 2018).

Zgodnie ze stanowiskiem UNESCO z 2016 roku, wyrażonym w dokumencie *Education 2030* (UNESCO 2016a; por.: Webb, Holford, Hodge, Milana i Waller,

<sup>1</sup> Akronim od: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersexed.

2017) edukacja, a właściwie uczenie się dorosłych, służy wyposażeniu ich w umiejętności niezbędne do wykonywania i realizacji praw oraz przejścia kontroli nad własnym losem. UNESCO, wraz z innymi światowymi organizacjami, promuje rozwój osobisty i zawodowy, wspierając bardziej aktywne zaangażowanie dorosłych w sprawy środowiska, społeczności, społeczeństwa. Propagowany jest zrównoważony wzrost gospodarczy, który sprzyja włączeniu społecznemu, oraz godne warunki pracy. Edukacja jest kluczowym narzędziem w redukcji ubóstwa, poprawie zdrowia, dobrobytu i samopoczucia (*well-being*) oraz przyczynia się do rozwoju zrównoważonych uczących się społeczności (Milana, Holford, Hodge, Waller i Webb, 2017).

Dzięki zadaniom towarzyszącym celowi czwartemu SDG 2030, odnoszącemu się do postulatu wysokiej jakości włączającej edukacji, być może do 2030 roku wszystkim dziewczynkom i chłopcom zostanie zapewniony dostęp do „nieodpłatnej, sprawiedliwej, dobrej jakości edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym”, a dorosłym, wszystkim kobietom i mężczyznom, równy dostęp do przystępnego cenowo oraz dobrego jakościowo kształcenia technicznego, zawodowego i wyższego. Starania te zapewne przyczynią się do wyeliminowania z życia społecznego nie tylko analfabetyzmu, ale i nierówności płci. Wśród zadań znajdują się postulaty dotyczące godnych warunków pracy, kształtowania warunków rozwoju przedsiębiorczości. Ekspozowane są prawa człowieka, równość płci (*gender gap*), promowana kultura pokoju i niestosowanie przemocy, szerzona jest idea globalnego obywatelstwa, różnorodności kulturowej i świadomość roli kultury w zrównoważonym rozwoju. Foruje się dostępne dla wszystkich uczenie się, a edukację uznaje za fundamentalne prawo człowieka i publiczne dobro (UNESCO, 2016a, s. 20–21, 28).

### Spółeczne funkcje edukacji dorosłych

Edukacja formalna, niegdyś dająca solidne podstawy wiedzy i umiejętności, a nawet erudycji, zmienia się w dobrowolne zaangażowanie edukacyjne, służące społeczeństwu i jednostce. Zindywidualizowany plan kariery życiowej nie zawsze jest zbieżny z karierą zawodową i kapitałem tożsamościowym. Epoka ponowoczesności i neoliberalizmu cechuje się narodzinami technologicznych elit, digitariatu/merytokracji. Na milenijnym styku epok rozwijały się kariery korporacyjne i partnerstwa społeczne. Ujawniły się preferencje indywidualizmu, nieliniowego progresu. Czas wolny zaczął być traktowany jako dobro konsumpcyjne. Wokół tego zjawiska rozwinął się cały przemysł wypoczynkowy, rozrywkowy (*leisure industry*), który wchłonął także część świadczeń edukacyjnych nurtu pozaformalnego i przede wszystkim nieformalnego. Pod koniec drugiej dekady XXI wieku, jak się wydaje, w wolnorynkowych usługach oświatowych ważna jest jakość spersonalizowanej edukacji, starania o ciało, zdrowie i dobre samopoczucie, zaspokajanie najbardziej oryginalnych zainteresowań, prawa człowieka, równość płci, godna i przynosząca satysfakcję osobista praca, odpowiedzial-

na konsumpcja i produkcja, myślenie proekologiczne, ochrona klimatu.

Powyższe spostrzeżenia skłaniają do opracowania nowej charakterystyki oddziaływań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych. Odnosząc się z pełnym szacunkiem do typologii opracowanych i opisanych w latach wcześniejszych (Nowak, 1986, s. 207–210; Aleksander, 2009, s. 339–347), trzeba zwrócić się ku przyszłości, w której podstawową myślą i przewodnim działaniem będzie powszechny i zrównoważony rozwój. Dokumenty międzynarodowe i krajowe, instytucjonalnie osadzone działania wspierające jakość propozycji edukacyjnych kierowanych do dorosłych wskazują, że należy przywrócić się funkcjom społecznym owej edukacji, traktowanej w kategorii systemowej. Wiele spośród tradycyjnie interpretowanych funkcji nadal jest istotnych, niemniej dynamicznie zmieniają one swoje znaczenie.

Edukatorzy i politycy społeczni zadają pytanie – sobie i uczącym się populacjom: po co społeczeństwu edukacja dorosłych, po co dorosłym uczenie się? Sformułowana poniżej propozycja stanowi próbę autorskiej odpowiedzi na te pytania. Przedstawiona typologia funkcji społecznych edukacji dorosłych dotyczy naszej części świata, regionu, w którym obowiązek szkolny eliminuje problem analfabetyzmu i w którym rozwój w dorosłości jest nie tylko możliwy, ale wręcz konieczny.

Istotą proponowanych funkcji jest ich postulatowy wymiar, są to funkcje założone.

1. **Funkcja adaptacyjna** – jej istotą jest zdolność uczącego się do konfrontacji z niepewnością jutra, bowiem aktywność poznawcza ułatwia mu wejście w nową grupę społeczną, nowe otoczenie, rozwiązanie nowego problemu. Uczenie się „oswaja” trudną rzeczywistość, pomaga znaleźć wyjście z sytuacji wywołanych przez niekorzystne okoliczności, poprzez poznawanie realiów świata tonuje towarzyszące temu napięcia. Funkcja adaptacyjna jest dobrze widoczna w przypadku ludności migrującej, która bez edukacyjnego wsparcia nie przystosuje się do obowiązujących reguł życia w przyjmującej ją społeczności (na przykład kursy językowe, doradztwo prawne i socjalne).
2. **Funkcja humanizująca, aksjologiczna** jest niezwykle istotna w dobie kryzysów antropologicznych, światopoglądowych, dylematów etycznych. Polega na budowie warunków służących dialogowi, konstruowaniu mostów poznawczych, obalaniu stereotypów, uprzedzeń, wskazywaniu drogi wiodącej ku mentorom. Zaangażowane, świadome uczestnictwo edukacyjne ułatwia dostrzeżenie autorytetów w świecie, który je utracił, pomaga w ustanowieniu hierarchii wartości, jest pomocne w edukacji moralnego charakteru, pomaga rozwiązać dylematy etyczne, wzbogaca refleksyjność, kształtuje postawy.
3. **Funkcja emancypacyjna** odpowiada za wiedzę i umiejętności, które autonomizują i uwalniają jednostkę od napięć i stresów związanych z trudnymi, wymagającymi elastyczności, odpo-

wiedzialności i sprawczości decyzjami oraz działaniami umożliwiającymi każdemu podążanie za przemianami ekonomicznymi, gospodarczymi, kulturowymi, społecznymi. Efektem tak interpretowanej emancypacji poznawczej jednostki będzie samodzielność jej myślenia, niezależność sądów, dojrzałość interpretacji, krytycyzm i odwaga, *empowerment*, upodmiotowienie, wolność. Osoba uniknie „wtłoczenia” w swoistą „bańkę informacyjną” własnej (nie)uczającej się społeczności, będzie otwarta na argumenty innych uczących się społeczności.

- Funkcja hedonistyczna, „sybarycka”** wyraża się w czerpaniu przyjemności z zabawy, rozrywki, doświadczania przygód, doznań kulinarnych, estetycznych, wysublimowanego smakowania życia; czas wolny, zagospodarowany według własnego pomysłu, może stać się czasem dyspozycyjnym, przeznaczonym na uczenie się, przeżywanie, konsumpcję.
- Funkcja inkluzyjna**, włączająca, wyraża się w pomaganiu jednostkom i grupom mniejszościowym, defaworyzowanym, poprzez programy socjalne i tak zwane dobre praktyki minimalizujące, oddalające ryzyko wykluczenia społecznego poprzez prowadzenie na przykład grup wsparcia, trening umiejętności (trening ekonomiczny, pobyt w mieszkaniu chronionym lub dla usamodzielnienia, uczenie się życia podług reguł codzienności przez tych, którzy utracili tę umiejętność, na przykład w wyniku narkomanii).
- Funkcja innowacyjna**: zadaniem edukacji dorosłych jest stworzenie warunków pozyskania narzędzi rozumienia (po)nowoczesności, popularyzacja zdobytych nauki i nowin technologicznych, umożliwienie zdobycia niezbędnych kompetencji, na przykład cyfrowych, ekonomicznych, służących przedsiębiorczości, modernizacja dotychczasowej wiedzy i umiejętności, także zawodowych.
- Funkcja kompetencyjna** służy asymilacji treści dotąd niezinternalizowanych przez uczącego się dorosłego a zdobywanych w zakresie edukacji spersonalizowanej: obywatelskiej, prawnej, wielokulturowej, równościowej, ekonomicznej, ekologicznej, zdrowotnej, informatycznej etc. Ten rodzaj uczenia się można by nazwać alfabetyzacją kompetencyjną, która potwierdza wiedzę dotychczasową i ugruntowuje nową.
- Funkcja krytyczno-objaśniająca** staje się jedną z ważniejszych, bowiem w czasach, gdy internet, Google, wpisy na portalach społecznościowych kształtują postawy ignorancji i oporu wobec racjonalnych naukowych argumentów – uczenie się staje się powrotnie użyteczne w rozumieniu i definiowaniu zjawisk, rzeczy i zdarzeń, służy racjonalizacji postaw i działań.
- Funkcja kulturalno-rozwojowa**, ogólnokształcąca, polega na konstruowaniu i/lub wspieraniu indywidualnych i grupowych mikroświatów edukacyjnych, dotyczy zasobów czasu dyspozy-

cyjnego, osobistych zainteresowań, miłośnictwa, sztuki, kultury, aktywności twórczej, rekreacji, wypoczynku.

- Funkcja profilaktyczna** realizowana jest na przykład poprzez oddziaływanie z zakresu profilaktyki zdrowotnej, przemocowej, uzależnień, ale także działania prewencyjne, podejmowane na przykład w sytuacji zagrożenia utratą pracy. Dotyczy zapobiegania potencjalnie niekorzystnym stanom i kryzysom osobistym oraz społecznym.
- Funkcja konserwatywna** – jak dawniej – jest wypełniana w muzeach i skansenach, miejscach kultu i narodowej pamięci, w których pielęgnowane są tradycja, pamięć, obrzęd. W czasach naporu procesów globalizacyjnych, unifikacji i importowania formatów obcych rodzimej kulturze, realizacja zadań wynikających z konserwatywnej roli edukacji jest niezbędna dla ocalenia tożsamości, poczucia ciągłości kulturowej, szacunku dla ojczystego języka i historii.

Dorośli wspierani edukacyjnie powinni umieć realizować swój potencjał, rozwijać zawodową karierę. Powinni też mieć szansę na systematyczne pozyskiwanie nowych kompetencji, móc odgrywać aktywną rolę w społeczeństwie, realizować obowiązki zawodowe, społeczne i obywatelskie. Edukacja, jako narzędzie inkluzyjne społecznej, może być niezmiernie przydatna w projektach usamodzielniania, w programach osłonowych i w treningach umiejętności osób o słabszej społeczno-ekonomicznej pozycji. Ma służyć także osobom o silnej pozycji społeczno-zawodowej, ludziom, którzy z uczenia się (w codzienności) uczynili styl życia. Wspieranie inicjatyw kulturalno-edukacyjnych uczących się dorosłych, wspomaganie ich aktywności, powinno być jednym z priorytetów współczesnego państwa.

### Zakończenie

W XXI wieku nastąpiła zmiana paradygmatu oświatowego wyrażająca się w przejściu od *lifelong education* do *lifelong learning*. Idea całożyciowego uczenia się stanowi jeden z globalnych i europejskich priorytetów w zakresie edukacji i rozwoju społecznego. To trend, dzięki któremu łatwiej jest antycypować i rozwiązywać problemy „z przyszłości”. Do takich kwestii należą między innymi: konieczność porozumiewania się z inteligentnymi maszynami, urządzeniami i systemami, wydłużone kariery edukacyjne i zawodowe będące pochodną coraz dłuższego trwania życia, „przeładowanie” poznawcze będące efektem za dużej ilości danych i zbyt niskich kompetencji poznawczych służących ich selekcji, ale także organizowanie kursów integracyjnych dla analfabetów i analfabetów funkcjonalnych, stymulowanie podejmowania decyzji o uczeniu się przez osoby z grup marginalizowanych.

Globalne partnerstwa społeczne, programy z zakresu ekonomii społecznej, profilaktyczne i edukacyjne projekty, refleksyjni organizatorzy przestrzeni edukacyjnych służyć mają idei *empowermentu*, wzmocnienia dorosłych w próbach samodzielnego rozwiązania ich problemów.



## Bibliografia

Adamczyk, M.D. (2018). Specyfika procesów starzenia się społeczeństwa polskiego w kontekście wskaźników zrównoważonego rozwoju. W: E. Grudzińska, M. Mikołajczyk (red.). *Wybrane problemy społeczne. Teraźniejszość – Przyszłość* (s. 112–122). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Aleksander, T. (2009). *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom – Kraków: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

Delors J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.

GUS (2018). *Kształcenie dorosłych w 2016 roku*. Pobrane z: [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/14/1/1/ksztalcenie\\_doroslych\\_w\\_2016.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/14/1/1/ksztalcenie_doroslych_w_2016.pdf)

IBE (2017). *Polska Rama Kwalifikacji*. Warszawa: IBE. Pobrane z: <http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publicacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf>

Indan-Pykno, M. (2011). Fizjokratyzm oczyma polskich przedstawicieli myśli polityczno-prawnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 58(2), 117–130.

Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Litawa, A. (2018). Święto ulicy jako przykład udomowionego uczestnictwa w kulturze. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 289–298.

Malewski, M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(9), 47–63.

Malewski, M. (2013). O „polityczności” andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, 1(68), 9–23.

Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625–628. doi.org/10.1080/02601370.2017.1405869

Muszyński, M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.004>

Nowak, J. (1986). Oświata dorosłych – cele, zadania, funkcje, uczestnicy. W: K. Wojciechowski (red.). *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych* (s. 207–210). Wrocław: Ossolineum.

ONZ (2015a). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. 70/1. Pobrane z: [www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda\\_2030\\_pl\\_2016\\_ostateczna.pdf](http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda_2030_pl_2016_ostateczna.pdf)

ONZ (2015b). *Raport o Milenijnych Celach Rozwoju na rok 2015*. Pobrane z: [www.unic.un.org.pl/mdg-report-2015/raport-o-milenijnych-celach-rozwoju-na-rok-2015/2829](http://www.unic.un.org.pl/mdg-report-2015/raport-o-milenijnych-celach-rozwoju-na-rok-2015/2829)

ONZ (2015c). *The World's Women 2015: Trends and Statistics*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistic Division Sales No. E.15.XVII.8. Pobrane z: [https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesK/SeriesK\\_20e.pdf](https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesK/SeriesK_20e.pdf)

ONZ (2017). Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. Pobrane z: [http://ggim.un.org/documents/A\\_RES\\_71\\_313.pdf](http://ggim.un.org/documents/A_RES_71_313.pdf)

ONZ (2018). *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. New York: UNDP. Pobrane z: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf)

Pięściński K. (2014). Wokół kategorii „spotkania” w wybranych relacjach edukacyjnych. Od nauczania w okresie antyku do współczesnych postaci uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 2(71), 105–129.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 1(68), 35–44.

Solarczyk-Szwec, H. (2011). Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie? *Studia z Teorii Wychowania* 2/2(3), 257–266.

Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

*The 1919 Report*: British Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee (1919). Final report (Chaired by Arthur L. Smith and commonly known as “The 1919 report” Cmnd 321 (1919), London: HMSO. Pobrane z: <http://infed.org/archives/e-texts/1919report.htm>

UNESCO (2010). *CONFITEA VI: Sixth International Conference on Adult Education: final report*. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>

UNESCO (2016a). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2016b). *Sustainable Development Goals*. Pobrane z: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668).

Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., Waller, R. (2017). Lifelong learning for quality education: Exploring the neglected aspect of sustainable development goal 4. *International Journal of Lifelong Education*, 36(5), 509–511. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1398489>

Wroczyński, R. (1976). *Edukacja permanentna*. Warszawa: PWN.

## Priorities and social functions of education in adulthood – the perspective of UNESCO 2030 Sustainable Development Goals

*The idea of lifelong learning assimilates the theory of adult education. Andragogical paradigms are derived not only from scientific research, but they are also strongly linked to the mechanisms of public policy, economics, labor market expectations, and social needs. The shift of emphasis from teaching processes to learning in an informal space implies a new approach to the tasks posed to organizers and participants of educational practice, causing a change in the social functions of adult education. The UNESCO 2030 Sustainable Development Goals promote building a culture of peace, social justice, and equity. The fourth goal concerns equal access to inclusive education of high-quality.*

**Keywords:** social functions of adult education, adult learner, concept of lifelong learning, social inclusion, The Sustainable Development Goals (SDG 2030)



# Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości...

**Zofia Szarota** jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; kieruje Katedrą Edukacji Ustawicznej i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują: problemy pedagogiki społecznej, andragogiki i gerontologii społecznej. Jest członkinią komitetów naukowych i redakcyjnych kilku czasopism naukowych krajowych i zagranicznych, członkinią zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych i Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, jak również Prezydium Zarządu Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN kadencji 2016–2020. Należy do różnych gremiów doradczych i eksperckich, w tym do Komisji Ekspertów ds. Osób Starszych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, Małopolskiej Rady ds. Polityki Senioralnej, Małopolskiego Inkubatora Innowacji Społecznych. Prowadzi wykłady w ramach pozaformalnego nurtu edukacji dorosłych i w uniwersytetach trzeciego wieku.

## POLECAMY



Instytut Innowacyjnej Edukacji oraz Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas  
Fundacja Media 3.0  
Stowarzyszenie „KISS”  
zapraszają  
w dniu 4 czerwca 2019 r.  
na Ogólnopolską Konferencję Naukową

**KOMPETENCJE PRZYSZŁOŚCI  
EKSPERCI PROGRAMOWANIA NA START**

Konferencja odbędzie się w siedzibie Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu przy ul. J. Kilińskiego 43

### Kompetencje przyszłości – eksperci programowania na start, 4.06.2019, Sosnowiec

Coraz powszechniejsze wykorzystanie sztucznej inteligencji i automatyzacja oraz robotyzacja wielu codziennych działań wymaga znajomości języka technologii, którym jest programowanie. I nie chodzi tutaj wyłącznie o przekładanie języka ludzkiego na język zrozumiały dla komputera. Niezwykle istotne stało

się rozwijanie umiejętności myślenia komputacyjnego, jako rozwiązywanie problemów z wielu dziedzin w codziennych sytuacjach życiowych z zastosowaniem narzędzi i metod informatycznych. Takie rozumienie edukacji wymaga głębokiej refleksji nad kierunkiem zmian we współczesnej szkole i zadaniami stojącymi przed nauczycielami.

Główne obszary tematyczne konferencji:

- zadania edukacji dla przyszłości, strategie i główne kierunki działania w najbliższej perspektywie czasowej,
- innowacyjne rozwiązania metodyczne i formy organizacyjne kształcenia niezbędne w rozwijaniu myślenia logicznego, algorytmicznego, refleksyjnego i komputacyjnego uczniów – dobre praktyki,
- rozszerzona rzeczywistość w procesie kształcenia,
- roboty edukacyjne – atrakcyjne narzędzia do nauki programowania dla dzieci,
- kształcenie włączające uczniów z niepełnosprawnościami w cyfrowym świecie,
- profilaktyka zagrożeń w cyberprzestrzeni.


### Forum twórczych nauczycieli

Instytut Innowacyjnej Edukacji Wyższej Szkoły Humanitas zaprasza na cykl seminariów na temat nowoczesnej edukacji. Projekt **Forum Twórczych Nauczycieli** obejmuje dwa działania:


- 1) organizację Seminariów Twórczych Nauczycieli, dotyczących zastosowania w praktyce edukacyjnej nowoczesnych metod i form kształcenia w kontekście współczesnych ujęć teoretycznych,
- 2) tworzenie materiałów dydaktycznych oraz moderowanie działań nauczycieli w ramach sieci współpracy na platformie e-learningowej Instytutu Innowacyjnej Edukacji.

Projekt będzie realizowany od 1 maja do 31 grudnia 2019 r. Łącznie zostanie przeprowadzonych siedem spotkań (wykładów i warsztatów), materiały szkoleniowe do nich zostaną przygotowane i umieszczone na platformie e-learningowej Instytutu Innowacyjnej Edukacji. Wszystkie wykłady i warsztaty realizowane w ramach projektu odbędą się na terenie Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, ul. Kilińskiego 43.

Wydarzenia będą miały charakter bezpłatny i otwarty, dzięki czemu każdy zainteresowany nauczyciel będzie mógł wziąć w nich udział.



WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS W SOSNOWCU  
HUMANITAS UNIVERSITY



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyzszego



INSTYTUT  
INNOWACYJNEJ  
EDUKACJI  
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS

**FORUM TWÓRCZYCH NAUCZYCIELI**

Instytut Innowacyjnej Edukacji Wyższej Szkoły Humanitas  
zaprasza  
na cykl seminariów na temat nowoczesnej edukacji