

# Józef Pólturzycki

---

## Edukacja ustawiczna i andragogika w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego

---

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 1, 57-77

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Józef Pólturzycki**

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica

## **EDUKACJA USTAWICZNA I ANDRAGOGIKA W PROCESIE MODERNIZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO**

### **Andragogika i pedagogika dorosłych**

Pedagogika dorosłych jest jedną z nauk pedagogicznych zajmującą się edukacją dorosłych i jej uwarunkowaniami. Synonimami tego pojęcia były wcześniej: teoria pracy oświatowej, teoria oświaty dorosłych, a nawet praca oświatowa i oświata dorosłych, na wzór angielskiego terminu *adult education* oznaczającego zarówno edukację dorosłych, jak i jej teorię. Współcześnie coraz częściej używa się terminu andragogika, jak to ma miejsce w ostatnich wydaniach *Słownika pedagogicznego* W. Okonia<sup>1</sup> oraz w *Leksykonie pedagogicznym* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego. Andragogika występuje też jako nazwa przedmiotu akademickiego na studiach pedagogicznych, a Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowały standard tego przedmiotu. Andragogika jest coraz częściej utożsamiana z pedagogiką dorosłych, ale pojawia się wiele wątpliwości i różnic w rozumieniu obu terminów, co owocuje głoszeniem dwu odmiennych poglądów o teoriach edukacji dorosłych: pedagogice dorosłych i andragogice. Pierwszy z nich łączy podstawy i istotę swego ujęcia z pedagogiką jako bogatą i rozwiniętą nauką o edukacji człowieka przez całe życie, a druga wyodrębnia autonomiczną refleksję, odnosząc się jedynie do wieku dorosłego.

Definicja i jej odpowiedniki w innych opracowaniach stanowiły źródło konstruowania zasad andragogiki, które budowano od podstaw jako autonomiczną teorię edukacji dorosłych. Podstawowe opracowania dotyczą szkół i kursów dla dorosłych, form aktywności kulturalno-oświatowej, czytelnictwa i samokształcenia. Przykładem takiego ujęcia jest

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 208.

pierwsze polskie opracowanie autorstwa Adama Olgierda Uziembły, który refleksje na temat kursów i szkół dla pracujących wzbogaconych działalnością kulturalno-oświatową traktował jako praktykę edukacji dorosłych opisywaną przez andragogikę<sup>2</sup>.

Podobnie ujął temat Lucjan Turowski, który już w 1972 roku ogłosił *Wprowadzenie do andragogiki – zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*<sup>3</sup>. Przedstawiając podstawowe pojęcia, Turowski zdecydowanie opowiedział się za andragogiką, a wyraźnie przeciwstawił się pedagogice dorosłych, zasugerował nawet, że to dawne pojęcie „zawiera (...) w swej treści sprzeczność logiczną i jest pewnego rodzaju semantycznym paradoksem”<sup>4</sup>.

Nie dostarczając rzeczowych argumentów, odrzucił termin pedagogika dorosłych, chociaż, jak twierdził, „pedagogika miała długą tradycję, społecznie utrwalony prestiż, wypracowane wzorce metodologiczne, doświadczenie badawcze, a teoria oświaty i wychowania dorosłych była nauką młodą o niedostatecznie sprecyzowanym przedmiocie badań”<sup>5</sup>. Ta słuszna uwaga prowadzi jednak do fałszywego wniosku, że trzeba rozwijać tę młodą naukę o nowej nazwie. Ale to nie zapewnia dobrze ugruntowanym dyscyplinom naukowym rozwoju, a odrywa od tradycji i osiągnięć teoretycznych pedagogiki.

Wykorzystując dawne pedagogiczne ujęcia, Turowski przyjmuje, że „andragogika – to nauka o celach, treściach, formach, metodach, technikach i zasadach kształcenia, wychowania, uczenia się, samokształcenia i samowychowania ludzi dorosłych”<sup>6</sup>.

Zarys treści andragogiki nie uwzględnia podstawowych elementów, jakimi dla nauk o edukacji są wartości i ideały wychowania, istota dorosłości i jej etapy, tradycje edukacji i rozwój naukowej refleksji<sup>7</sup>. Jest to niewątpliwie negatywny rezultat oderwania teorii oświaty dorosłych od

---

<sup>2</sup> A.O. Uziembło, *Andragogika*, Gdynia 1968.

<sup>3</sup> L. Turowski, *Wprowadzenie do andragogiki. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1972.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>7</sup> Ibidem.

pedagogiki, ale przyjmując ten rezultat jako wynik młodości i niedostatecznej precyzji przedmiotu badań, należy jednak oczekiwać, że andragogika obejmuje wszystkie zapowiedziane elementy jej struktury, czyli cele, treści, formy, metody, techniki i zasady, zarówno w procesach kształcenia, jak też wychowania, samokształcenia i samowychowania.

Andragogiczne Centrum Republiki Słowenii w Lublanie wydało kompendium stanowiące zbiór wypowiedzi i analiz na temat aktualnej sytuacji edukacji dorosłych<sup>8</sup>. Zawiera ono wyniki wieloletnich badań zakończonych w październiku 1993 roku międzynarodową konferencją.

Projekt badawczy przewidywał zgromadzenie wypowiedzi specjalistów edukacji dorosłych z wielu krajów i przedstawienie na podstawie zebranego materiału przemyślanych na nowo zagadnień współczesnej edukacji dorosłych i jej rozwoju.

Uzyskano 88% odpowiedzi, w tej liczbie 82% z Europy i Ameryki Północnej, gdzie zakres i poziom edukacji dorosłych jest dość zbliżony. Zdecydowanie uznano, że składa się ona z pięciu elementów takich jak:

- edukacyjna aktywność dorosłych w procesie kształcenia i wychowania oraz relacjach między uczestnikami procesu,
- istota organizowania aktywności edukacyjnej dorosłych,
- cele aktywności edukacyjnej dorosłych,
- profesjonalny zakres działalności edukacyjnej i akademicka dyscyplina zajmująca się teoretycznie kształceniem dorosłych,
- specyficzny teren środowiskowego i socjalnego działania.

Jednocześnie zgłoszono następujące uwagi na temat zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych:

- widoczne jest przechodzenie edukacji dorosłych od kształcenia formalnego do niezależnego i nieformalnego,
- dostrzec można zwiększenie aktywności w innych niż tradycyjne zawodach i środowiskach, a także organizacjach wolontarystycznych,
- cele kształcenia nie są tak odległe jak w edukacji klasycznej, uczestnicy dążąc do uzyskania świadectw i kwalifikacji, chcą nabyć interesującą wiedzę i praktyczne umiejętności,

---

<sup>8</sup> Rethinking Adult Education for Development Compendium. Ljubljana 1993, Slovene Adult Education Centre.

- w większym stopniu następuje przygotowanie ludzi do zmieniającej się i rozwijającej demokracji w społeczeństwie oraz do wartości i wyższej jakości życia,
- odchodzi się od tradycyjnych dyscyplin i przedmiotów nauczania na rzecz nowych treści i zakresów edukacyjnych,
- edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym ruchem.

Rozważając problem ewentualnych zmian w aktualnej koncepcji edukacji dorosłych, eksperci wskazali na istotne – ich zdaniem – zmiany, jakie zaszły i zachodzą w tej działalności:

- dawniej doraźne formy przechodzą obecnie w edukację ustawiczną,
- szkoły i kursy kwalifikacyjne, mające dawniej przewagę, ustępują miejsca edukacji nieformalnej, wzbogacającej osobowość bez atestów,
- obok instytucji szkolnych pojawiły się liczne pozaszkolne formy,
- następuje upowszechnienie edukacji dorosłych, a w wielu krajach uczestniczy w niej 50% populacji dorosłych,
- od masowych form edukacja dorosłych przechodzi do indywidualnych, tak w organizacji, jak też treściach i metodach,
- od dawnej edukacji szkolnej i akademickiej przechodzi do form udostępniania różnych treści z wielu dziedzin, zgodnie z zainteresowaniami,
- tradycyjne nauczanie i funkcje zastępcze ustępują nowym formom niezależnej edukacji, nowym technikom i metodom, pracy indywidualnej i poradnictwu, reorientacji w kierunku samodzielnego uczenia się i głębszego rozumienia jego istoty,
- proces edukacyjny stał się twórczy i innowacyjny, a nie, jak dawniej, tylko formalny i technologiczny,
- w procesie kształcenia przeważają elementy informacji i procesu komunikacji,
- widoczna jest zmiana społecznej roli edukacji dorosłych, z marginesu przechodzi do centrum aktywności dorosłych, tak w sytuacji indywidualnej, jak również w rodzinie i grupie społecznej.

Wskazano także, że zmienia się również podstawowa koncepcja teoretyczna edukacji dorosłych. Dowodzą tego analizy raportów z między-

narodowych konferencji oświaty dorosłych w latach 1960, 1972 i 1985. Wyniknęły z nich takie propozycje i wnioski dla praktyki, jak:

- koncepcja edukacji ustawicznej i jej relacje z edukacją powszechną i edukacją dorosłych,
- formalna i nieformalna edukacja dorosłych – aktywność w pionie i poziomie edukacyjnym,
- relacja między edukacją ogólną i zawodową,
- aktywność edukacyjna – kreatywność i samokształcenie,
- poradnictwo i system informacji jako część edukacji dorosłych,
- edukacja dorosłych a zmiany w wiedzy, technice, ekonomice, kulturze,
- wpływ na edukację dorosłych w zakresie rozwoju systemu informacji komunikacji, technologii i teorii systemów.

Problem istotnych różnic między edukacją dorosłych i andragogiką a edukacją powszechną i pedagogiką znalazł dwa odmienne ujęcia wśród badających to zagadnienie ekspertów. Jedni uważają, że są to odrębne dziedziny, jednak mające te same filozoficzne i teoretyczne podstawy, natomiast wyraźnie różni je praktyka. Inni zgadzają się co do różnic, ale uważają, że nie mają one aż takiego znaczenia, by trzeba było wyodrębnić autonomiczne dziedziny. Zwolennicy obu stanowisk byli zgodni, że nie są one tak istotne i że całość działań edukacyjnych należy do ogólnej dyscypliny teoretycznej i ogólnych założeń filozoficznych.

Zwolennicy ogólnej teorii pedagogicznej, obejmującej także edukację dorosłych, przedstawili swoje argumenty:

- więcej jest kwestii wspólnych niż odrębnych, a w zróżnicowanej edukacji dorosłych są odmienności znacznie większe niż między wychowaniem dzieci i dorosłych,
- dobra edukacja nie powinna się dzielić na dwie teorie, tylko wybierać dla andragogiki wszystkie korzystne elementy z ogólnej teorii pedagogicznej,
- podziały są sprawą przeszłości, obecnie trzeba tworzyć rzeczy wspólne, co nie oznacza, że przeważać będzie tradycyjna pedagogika, potrzebna jest nowa teoria tworząca jakości,
- wprowadzenie koncepcji edukacji ustawicznej wymaga właściwej dla niej ogólnej teorii, w której fazy życia i wychowania będą autonomicznymi częściami ogólnego ujęcia.

Zwolennicy wspólnej ogólnej teorii edukacyjnej zgłaszali następujące zasady:

- dwa zakresy praktyki edukacyjnej powstają na jednym fundamencie, podstawą jest humanistyczna filozofia człowieka,
- różnice i relacje między dwoma zakresami ujęte są w jedności edukacji ustawicznej,
- całości nie tworzą tylko dwie dyscypliny teoretyczne, ale także różnorodna praktyka edukacyjna na ogólnych podstawach,
- edukacja dzieci i młodzieży ma charakter inicjalny, a podstawą edukacji jest kształcenie dorosłych lub ustawiczne, łącznie zaś stanowią podstawowy przedmiot badań nauk pedagogicznych,
- niezbędna jest odrębna nazwa dla takiej teorii, ogólne podstawy są wspólne, czerpią bowiem z filozofii, socjologii, psychologii, kultury, antropologii, ekonomii, ekologii,
- niektórzy proponują jako termin nadrzędny: edukologię.

Kolejnym problemem jest miejsce edukacji dorosłych w społeczeństwie i świecie. Powinna mieć ona wysoką pozycję jako czynnik pokoju, prawa, równości i porozumienia między narodami i ludźmi w interakcjach multikulturalnych i interkulturalnych oraz jako proces duchowego rozwoju ludzi, wyznacznik zmian i środek adaptacji do zmieniającej się egzystencji. Edukacja dorosłych – zgodnie z definicją w rekomendacji UNESCO z Nairobi – pomaga ludziom rozumieć problemy współczesnej cywilizacji, życia codziennego i potrzeb. Jako taka powinna być integralną częścią systemu ogólnej edukacji i przedmiotem praktyki oświatowej każdego państwa ze skutkami finansowymi. Każdy człowiek musi mieć prawo udziału w edukacji dorosłych, a zadaniem rządów jest zapewnienie tego prawa.

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka, zapewniającym mu uczestnictwo w niezależnym uczeniu się. To dzięki niemu człowiek może podnosić swój poziom kwalifikacji i zaspokajać indywidualne zainteresowania. Stopień rozwoju i upowszechniania zwłaszcza form edukacji pozaszkolnej w poszczególnych państwach określa możliwości realizacji indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza jeżeli nie są one zgodne z potrzebami środowiska, zakładu pracy, regionu lub kraju.

Zwrócono uwagę, że w ustawodawstwie oświatowym edukacja dorosłych jest traktowana bardzo ogólnie, a czasem nawet pomijana. Zdaniem ekspertów, państwo powinno ujmować edukację dorosłych w narodowej polityce edukacyjnej, kształcić i doskonalić specjalistów edukacji dorosłych, stymulować i rozwijać badania potrzeb edukacji dorosłych, uczestniczyć w finansowaniu podstawowych form i działań edukacyjnych. Edukacja dorosłych stanowi wspólne dobro powszechne dla uczestników grup społecznych, zakładów, organizacji, towarzystw oraz uczelni wyższych i studentów.

Pedagogika dorosłych zajmuje się przede wszystkim analizą i opisem rzeczywistości oświatowej w środowisku osób dorosłych oraz jej uwarunkowaniami. Jest więc z istoty nauką praktyczną i normatywną. Określa skuteczność i prawidłowości postępowania edukacyjnego wśród dorosłych. Pierwsze ujęcia refleksji andragogicznych miały charakter poradnikowy i wskazywały, jak można lepiej i skuteczniej kształcić dorosłych poprzez zorganizowane nauczanie lub samokształcenie. Te dwa procesy legły u podstaw propozycji andragogicznych. Oczywiście z czasem objęto refleksją inne i znacznie szersze zakresy uwarunkowań edukacyjnych, gdy obok nauczania dorosłych uwzględniono problemy opieki i pracy socjalnej, aktywności kulturalno-oświatowej, zagadnienia czasu wolnego i uczenia się przez całe życie. Analizy andragogiczne objęły obok projektowania działań edukacyjnych również ich historię, a także bogactwo form za granicą. Dało to początek historii edukacji dorosłych oraz komparatyście w zakresie teorii i praktyki oświatowej.

Andragogika jest nauką powiązaną z innymi zakresami refleksji. Ściśle łączy się i współdziała z pedagogiką społeczną, pedagogiką zawodową i wojskową, rewalidacją i pedeutologią. Korzysta także z filozofii, psychologii, socjologii, nauk o kulturze i sztuce, teorii informacji i mediów z bogatą propozycją technologii edukacyjnej.

We wszystkich tych propozycjach teoretycznych przedmiotem analiz są także potrzeby i działania człowieka dorosłego w jego aktywności społeczno-edukacyjnej i jej uwarunkowaniach. Szczególnie pedagogika społeczna i pedeutologia są ściśle powiązane z andragogiką. Zwłaszcza pedeutologia, gdyż nie tylko zajmuje się nauczycielem jako dorosłym uczestnikiem procesów edukacyjnych, ale bogate formy aktywności nauczyciela w procesie samokształcenia i doskonalenia stanowią szczegól-

nie wartościowy przykład działań dla innych środowisk osób dorosłych. W wielu ośrodkach naukowych naturalne jest więc łączenie problematyki pedeutologicznej z andragogiczną: powstają katedry i zakłady o takich zakresach dydaktycznych i badawczych, a w znanym i cenionym Instytucie Edukacji Dorosłych w Petersburgu od lat badane są zagadnienia kształcenia i wychowania dorosłych oraz problemy zawodu i pracy nauczyciela.

Istota oświaty dorosłych określona w raporcie końcowym konferencji w Tokio oraz w Rekomendacji UNESCO z Nairobi zakłada aktywność w procesach formalnych i innych dla rozwijania duchowych wartości człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania dominacji. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrażanie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego<sup>9</sup>. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych wymaga więc samodzielności i rozwijania samokształcenia.

„Oświata dorosłych to cały kompleks procesów oświatowych, dzięki którym osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają zawodowe i techniczne kwalifikacje, zdobywają nowy zawód, zmieniają postawy i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju”<sup>10</sup> – te główne elementy definicji zawartej w Rekomendacji zwracają uwagę na aktywność dorosłych w różnych procesach, na zdobywanie i wzbogacanie wiedzy, na doskonalenie umiejętności zawodowych, zmianę postaw i zachowań w aktywnym uczestnictwie oraz rozwoju społecznym, ekonomicznym i kulturalnym. Jest to cała bogata sfera aktywności, której urzeczywistnienie wymaga samodzielności i świadomego wyboru wraz z edukacyjnym wartościowaniem. A to są podstawowe elementy samokształcenia. Dzięki niemu te istotne zakresy aktywności oświatowej mogą się urzeczywistniać.

---

<sup>9</sup> Final Raport Third International Conference on Adult Education, Tokio UNESCO 26 July–7 August 1972.

<sup>10</sup> Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi Unesco 26 November 1976.

### **Samokształcenie w edukacji**

Kształcenie ustawiczne jako idea dominująca we współczesnych przemianach oświatowych nie było jednakowo rozumiane w różnych środowiskach pedagogicznych. W kształtowaniu się pełniejszego zakresu tego pojęcia wystąpiły stadia pośrednie, które niekiedy błędnie utożsamiano z pełnym zakresem znaczenia:

1. W pierwszej fazie rozumiano, że istotą kształcenia ustawicznego jest doskonalenie zawodowe pracujących.
2. Rozwinięcie tego stanowiska prowadziło do poglądu, że wszystkie dziedziny oświaty dorosłych tworzą system kształcenia ustawicznego, było to jednak wyraźnym odcięciem idei kształcenia ustawicznego od szkolnictwa młodzieżowego, wychowania w rodzinie i środowisku.
3. Inną propozycją było przyjęcie drożnego systemu szkolnego wraz z szkolnictwem zawodowym, wyższym oraz studiami podyplomowymi za system kształcenia ustawicznego określonego także jako dalsze kształcenie.
4. Obecnie istotę kształcenia ustawicznego najlepiej wyraża pogląd określający ją jako ideę obejmującą całe życie człowieka i służącą jego rozwojowi. Stanowi także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych obejmujących szkolnictwo powszechne, zawodowe i wyższe, a także doskonalenie zawodowe pracujących i oświatę dorosłych, kształcenie równoległe oraz wychowanie w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Człowieka, który potrafi doskonalić i zmieniać siebie, a także zmieniać warunki życia i doskonalić je dla dobra społeczeństwa.

Ostatni, najpełniejszy sposób rozumienia edukacji ustawicznej obejmuje również trzy poprzednie jako jego ważne składniki. Takie rozumienie kształcenia ustawicznego zostało przyjęte przez UNESCO, reprezentowane jest przez uczonych francuskich, polskich, skandynawskich i amerykańskich. Nadal jednak również w tych krajach zdarzają się refleksje

spóźnione i utożsamiające istotę edukacji ustawicznej z doskonaleniem zawodowym lub oświatą dorosłych.

Przedstawione założenia kształcenia ustawicznego pozwalają nie tylko na sprecyzowanie ogólnych prawidłowości charakteryzujących istotę edukacji permanentnej, ale także umożliwiają przedstawienie przewidywanego jej wpływu na rozwój systemu kształcenia jako procesu dydaktycznego. Jest to ważne z tego powodu, że kierunki i zakres dalszego rozwoju oświaty, określane przez założenia edukacji ustawicznej, będą z kolei warunkować nowe możliwości i potrzeby rozwoju działań edukacyjnych. Zatrzymajmy się więc nad najważniejszymi propozycjami wynikającymi z edukacji ustawicznej dla systemu kształcenia. System ten w warunkach edukacji ustawicznej powinien do minimum ograniczyć wszelkie bariery i granice formalne. Jego poszczególne etapy muszą się ze sobą łączyć. Owa łączność powinna się wyrażać nie tylko poprzez budynek szkolny i bezpośrednie spotkania uczniów, ale przede wszystkim w treściach programowych, podręcznikach, metodach i środkach dydaktycznych. By jeden etap kształcenia przygotowywał następny, a ten kolejny.

Oczywiście, obniżenie progów i przejść między poszczególnymi cyklami kształcenia nie może odbić się na jakości postępów i rezultatów nauki. Rozwinięcia wymagają nowe sposoby stałej kontroli postępów, które, odrzuciwszy wszelki formalizm, określać będą dokładnie rezultaty i niedostatki procesu kształcenia.

Drugim istotnym elementem systemu kształcenia, zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej, jest jego otwartość. Otwartość rozumiana w trzech zakresach: po pierwsze jako dostępność poszczególnych poziomów kształcenia bez formalnych barier, po drugie jako cecha życzliwości i opiekuńczości wobec podejmujących naukę i po trzecie jako otwartość i gotowość do współpracy z wszystkimi innymi instytucjami społecznymi i placówkami oświatowymi, które kształcą i wychowują w formie edukacji pozaszkolnej, równoległej czy też przez oddziaływanie środków masowej komunikacji.

To są najpilniejsze konsekwencje typu ogólnego. Innymi są niewątpliwie potrzeby przestrojenia celów i zadań systemu kształcenia. Nie będzie on już, jak w poprzednich epokach, zamkniętym okresem przygotowań do życia i pracy, ale – zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej – będzie przede wszystkim przygotowywał uczniów do procesu ciągłej edukacji,

której realizacja odbędzie się nie tylko w szkole, ale także w szkole wyższej i po ukończeniu szkoły oraz studiów. Takie założenie wywołuje potrzeby zmiany zakresu pojęcia planowania oświatowego, które nie ograniczy się tylko do sieci placówek szkolnych i akademickich, ale także obejmie placówki pozaszkolne, placówki oświaty dorosłych, doskonalenia zawodowego i nowego typu instytucje.

Zgodnie z istotną funkcją oświaty ustawicznej system kształcenia będzie zapewniać pełną oświatową demokratyczność z uwzględnieniem form naturalnej pomocy kompensacyjnej lub wyrównawczej dla uczestników wykazujących takie właśnie potrzeby. W zakresie zadań dydaktyczno-wychowawczych system kształcenia powinien w większym stopniu akcentować takie cele, jak budzenie motywacji uczenia się, wyzwalanie chęci i gotowości do dalszej nauki, umiejętności realizowania zainteresowań i zamiłowań, umiejętności samodzielnego uczenia się, z właściwą autokontrolą i oceną swej pracy przez uczących się. Cele kształcenia realizowane w procesach pedagogicznych powinny prowadzić do tego, by uczniowie odczuwali potrzebę dalszego kształcenia się oraz systematycznego poznawania zarówno samego siebie, jak i otaczającej go rzeczywistości w sferze społecznej i kulturalnej. Proces edukacyjny powinien zmierzać do przekonania uczestników o ich własnej odpowiedzialności za postępy w nauce i rezultaty edukacji.

Rozwijając przedstawione wartości, trzeba dążyć do tego, by praca dydaktyczno-wychowawcza prowadziła do wyrobienia i wytworzenia umiejętności sprawnego uczenia się, rozumienia tego procesu, jego inicjowania, wzmagania i kontrolowania. Należy stosować właściwe metody i środki dla realizacji przyjętych celów i tych wartości, które są związane z współczesną dydaktyką aktywnego uczenia się i współczesną praktyką samokształcenia oraz innych form aktywności.

Uczeń i student powinien rozumieć znaczenie i funkcjonowanie wiedzy, którą poznaje, a także umieć czerpać treści z życia dla osobistego rozwoju, by jedno i drugie rozwiązanie prowadziło do aktywnego udziału w otaczającym życiu społecznym i kulturalnym.

Takie cele i założenia wymagają przyjęcia i wykorzystywania w procesie kształcenia odmiennych metod i środków dydaktycznych. Metody podające powinny być ograniczone, należy rozwijać natomiast formy samodzielnego zdobywania wiedzy, uczenia się problemowego, przeżywa-

nia w procesie kształcenia, stosowania gier dydaktycznych i innych aktywizujących rozwiązań. Każda z metod i każdy ze sposobów uczenia się musi być znany uczestnikom, jak też znane i ćwiczone powinny być różne operacje myślowe ułatwiające uczenie się. Wyćwiczenia wymagają także umiejętności organizowania i prowadzenia własnej nauki, własnego procesu samokształcenia.

Te nowe zadania i propozycje pedagogiczne zgłaszane pod adresem systemu kształcenia w różnych krajach stanowią nie tylko formę realizacji założeń edukacji ustawicznej, ale także wskazują na nowy zakres rozumienia istoty i zadań procesu kształcenia i nowe potrzeby przygotowania uczniów do tych szerokich zadań zgodnych z tendencjami rozwoju współczesnej oświaty. Kształcenie ustawiczne nie jest i nie może być wyłącznie ideą czy teorią oświatową. Musi urzeczywistniać się w praktyce, w działaniu kulturalno-oświatowym. To urzeczywistnienie zależy od konkretnych możliwości i potrzeb każdego kraju, nawet każdego regionu. Wyznaczają je także tradycje tego kraju, jego doświadczenia, a przede wszystkim stan oświaty i poziom wykształcenia społeczeństwa.

Jednym z pierwszych autorów zajmujących się problemami edukacji ustawicznej był Robert J. Kidd. Już w 1966 roku wydał on podstawowe dzieło *The Implications of Continuous Learning*<sup>11</sup>, w którym słusznie stwierdza, że idea kształcenia ustawicznego przejawia się od wieków w poglądach wybitnych humanistów i pedagogów, obecnie jednak widoczny jest okres szczególnego zainteresowania nią, a także wyraźne są możliwości i potrzeby jej realizacji w praktyce oświatowej. Obejmuje ona całe życie człowieka, pozwoli na większe i pełniejsze rozwinięcie działań dotychczas zaniedbanych, jak wychowanie przedszkolne, oświata dorosłych, oświata starszego wieku. Realizacja idei kształcenia ustawicznego powoduje integrację wszelkich form wychowania i działalności oświatowej, łagodzi różnice między kształceniem ogólnym i zawodowym, zapewnia właściwe wykorzystanie wolnego czasu. Jednocześnie dzięki kształceniu ustawicznemu zostanie podniesiona do właściwej społecznej i kulturalnej rangi praca nauczycieli, jako tych, którzy umożliwiają innym zdobycie wiedzy i uczenie się przez całe życie.

---

<sup>11</sup> R.J. Kidd, *The Implication of Continuous Learning*, Toronto 1966.

R.J. Kidd sformułował interesujący pogląd o trzech różnych wymiarach kształcenia ustawicznego. Wymiarami tymi są: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie obejmuje wszystkie kolejne szczeble szkolne od przedszkola przez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują realizację tego wymiaru, zapewnianego młodzieży i dorosłym niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania lub innych czynników tradycyjnie utrudniających edukację. Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między różnymi dziedzinami życia i kultury umożliwia pełną realizację tego wymiaru poprzez własną aktywność człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach i zamiłowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego.

Zdaniem R.J. Kidda, edukacja ustawiczna jest pełna wówczas, gdy uczestnicy przejawiają aktywność w trzech planach: w poziomie, pionie i w głąb. Ten trzeci plan to własne twórcze poszukiwania samokształceniowe, łączące się z nowatorstwem, wynalazkami lub odkryciami o charakterze naukowym.

Obecnie przemiany oświaty są szczególnie burzliwe i widoczne. Tradycyjnym formom szkolnym i akademickim stawia się wiele zarzutów. Wynikają one głównie ze skostnienia tych instytucji, oporu przed nowatorstwem i rozwojem. Idea edukacji ustawicznej, jako zasada reform oświatowych, może wiele zmienić i poprawić, ale bez rozwinięcia samokształcenia, bez umożliwienia rozlicznych form aktywności poznawczej rozwój oświaty nie będzie mógł się dokonać.

Już teraz reformy szkolne akcentują samodzielność uczniów i lepsze przygotowanie do aktywności poznawczej. Proces modernizacji powinien objąć wszystkie formy i instytucje oświaty. Nie tylko szkolne i akademickie, nie tylko ośrodki doskonalenia zawodowego, ale wszystkie działania oświatowe prowadzone w dziedzinie kształcenia, wychowania i aktywności kulturalnej społeczeństwa.

Słynny już dziś raport Klubu Rzymskiego zwraca uwagę na niedostatki w edukacji społeczeństwa<sup>12</sup>. Jego główny zarzut sprowadza się do przesadnej przewagi uczenia się zachowawczego. Autorzy raportu postulują rozwijanie innowacji oświatowych i uczenia się innowacyjnego, wymagającego samodzielności i elastyczności myślenia, co także stanowi podstawę samokształcenia.

### **Edukacja ustawiczna w szkolnictwie wyższym**

Uczelnia wyższa otwiera trzeci etap edukacji – edukacji na szczeblu wyższym. Zapewnia społeczeństwu i kulturze narodowej specjalistów o wysokich kwalifikacjach. Absolwenci szkół wyższych są przeznaczeni do pracy na stanowiskach węzłowych i do kierowania pracą zespołów ludzi. Ważne jest, aby nowa idea wychowania i kształcenia, jaką jest edukacja permanentna<sup>13</sup>, znalazła możliwość pełnego urzeczywistnienia przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, ponieważ od tego poziomu kształcenia należy oczekiwać istotnego wpływu na inne poziomy edukacji i na wiele (jeżeli nie na wszystkie) dziedzin życia oświatowego i wychowawczego.

Na podstawie propozycji teoretycznych oraz prób praktycznych można ustalić wstępne założenia edukacji ustawicznej dla szkół wyższych. Osiągnięcie celów kształcenia w szkołach wyższych uwzględniające zasady edukacji permanentnej powinno także podporządkować się następującym zasadom. Przede wszystkim studenci muszą uświadamiać sobie konieczność, a właściwie niezbędność systematycznego rozwoju osobowości oraz stałego doskonalenia i pogłębiania swej wiedzy, bo tylko taka postawa może zapewnić sprostanie wyzwaniu współczesności. Ukształtowaniu takiej postawy u studentów sprzyja niewątpliwie ustawiczne doskonalenie osobowości i wzbogacanie osiągnięć naukowych przez nauczycieli akademickich.

Chcąc przyczynić się do wzmożenia twórczej aktywności studentów, należy możliwie najszerzej włączać ich w procesy badawcze, w tajniki po-

---

<sup>12</sup> W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.

<sup>13</sup> *Szkoła i edukacja permanentna*, M. Maciaszek, J. Wołczyk (red.), Warszawa 1975.

szukiwań i odkryć naukowych, czyli w prace instytutów, katedr i zakładów merytorycznych. Warunkiem włączenia studentów do działalności poznawczej i badawczej jest przede wszystkim wyrobienie w nich umiejętności samokształcenia. Zadanie to w dużym stopniu powinno być wykonane w szkole średniej, ale praktyka jest niestety inna – szkoły średnie źle przygotowują uczniów do studiów wyższych. Chodzi tu nie tylko o podstawowe umiejętności niezbędne w toku zdobywania wiedzy, ale także o ich rozwinięcie w celu wypracowania umiejętności samodzielnej edukacji, równie potrzebnej w trakcie studiowania. Przede wszystkim potrzebna jest umiejętność wykorzystywania różnych strategii uczenia się, niezależnie od rodzaju źródeł wiedzy oraz typu treści programowych. Podstawowym warunkiem samodzielnego studiowania jest umiejętność planowania i organizowania własnego procesu poznawczego, a następnie kontrolowania jego przebiegu i oceniania uzyskanych wyników. Zdolność świadomego, aktywnego i twórczego samokształcenia wymaga umiejętności prowadzenia badań i poszukiwań naukowych – umiejętności dostrzegania problemów i szukania na nie odpowiedzi.

Niezależnie od potrzeby dokonania zmian celów i założeń kształcenia w wyższych szkołach niezmiennie istotną i trudną sprawą jest zmodernizowanie metod studiowania. Zbyt często jeszcze metody te przypominają dawne scholastyczne wykłady z obowiązkiem przyswojenia ich treści. Wykładowca powinien być mistrzem nie tylko w dziedzinie, w której się specjalizuje, ale także po mistrzowsku powinien znać metody i sposoby przekazywania wiedzy.

Aby spełnić oczekiwania dotyczące modernizacji metod, należy pamiętać o potrzebie wprowadzenia do procesu kształcenia takich sposobów działania, które uczą samodzielności, pobudzają do samokształcenia, uczą rozwiązywania problemów naukowych oraz postępowania badawczego i badawczej postawy. Niezmiennie wartościowym rozwiązaniem dydaktycznym w toku wcielania w życie programu kształcenia w szkołach wyższych byłoby wprowadzenie metod, które zostały wypracowane w instytutach i ośrodkach doskonalenia kadr kwalifikowanych. Warto wymienić takie metody, jak: metoda sytuacyjna, przypadków, inscenizacji, gier przemysłowych, dyskusji wielokrotnej. Są one powszechnie stosowane w doskonaleniu, ale bardzo rzadko pojawiają się w szkołach

wyższych i nie zastępują jeszcze rozwiązań tradycyjnych lub wyraźnie przestarzałych.

Nowe cele i propozycje metodyczne skłaniają do rozważenia zmian, jakie powinny nastąpić w doborze treści kształcenia. Przede wszystkim w programie kształcenia muszą znaleźć się te wiadomości, które mają związek z pracą zawodową absolwenta i jego doskonaleniem w zawodzie. Ten przedmiot w programie studiowanej dyscypliny, w przyszłości wymagający stałego doskonalenia, odświeżania i modernizacji, powinien być szczególnie troskliwie prowadzony w celu zapewnienia studentom jego pełnego zrozumienia i twórczego włączenia się do problematyki. Niezależnie od uznania nadrzędności tej zasady należy także wzbogacić zajęcia fakultatywne, zarówno wykłady, jak też ćwiczenia, proseminaria i konseminatoria, oraz zrozumieć rolę zajęć tego typu.

Aby proponowane założenia można było urzeczywistniać zgodnie z zasadą edukacji permanentnej, niezbędne jest przewartościowanie obecnie obowiązujących programów kształcenia, które nierzadko grzeszą encyklopedyzmem i to o dość przypadkowych zasadach doboru. Ten encyklopedyzm nie sprzyja rozwinięciu aktywności twórczej studentów. Warto przemyśleć kilka propozycji zmian w tym zakresie. Słuszne wydaje się, by w toku studiów nie tylko podawać niewątpliwe i najważniejsze osiągnięcia w danej dziedzinie nauki, ale także ukazywać osiągnięcia aktualne, doniosłe i mające istotne znaczenie dla przyszłości problemów badawczych. Z praktyki dydaktycznej wiadomo, że nic tak nie interesuje studentów, nie rozwija ich dociekliwości badawczej, jak właśnie prezentacja aktualnych osiągnięć uzyskanych w przodujących w danej dyscyplinie krajach, uczelniach czy zespołach badawczych. Takie informacje, nawet jeżeli są przedstawione tradycyjnie, zaciekawiają studentów, rozbudzają chęć własnych poszukiwań badawczych.

Współczesna praktyka naukowa wykazała, że najistotniejsze i poznawczo najowocniejsze są treści o walorach interdyscyplinarnych. Wymagają one lepszego przygotowania ze strony nauczycieli akademickich, ale są też ciekawsze i bardziej funkcjonalne dla młodych adeptów specjalności akademickiej. Student powinien rozumieć funkcjonowanie wiedzy, którą poznaje, powinien zdać sobie sprawę z jej twórczego charakteru, walorów teoriopoznawczych i metodologicznych, udziału i roli w ogólnej kulturze i nauce.

Treści przedmiotowe powinny być rozważane nie tylko w kategoriach przyswajania i zdobywania wiedzy, ale także jej praktycznego zastosowania i wykorzystania. Nauczyciel akademicki powinien nie tylko wyklądać treści prezentowanej przez siebie dyscypliny, lecz również ukazywać ich aktualną przydatność społeczną i gospodarczą – możliwości wykorzystania w praktyce, a zwłaszcza prawidłowości i tendencje tego wykorzystania. W toku wykładu samodzielni pracownicy naukowcy w celu odpowiedniego wprowadzenia studentów w tajniki badań powinni, zachowując odpowiednie proporcje, przedstawić własny wkład do nauki, do jej spopularyzowania lub wykorzystania praktycznego. Postępowanie takie ma nie tylko tę zaletę, że wskazuje na własną aktywność naukową, ale przede wszystkim akcentuje – jakże istotną we współczesnej nauce – zasadę funkcjonalizmu, a to umożliwia odejście od przestarzałego dziś encyklopedyzmu.

Szkoła wyższa, niezależnie od własnego programu, powinna – zgodnie z zasadą permanencji kształcenia – integrować wszelkie działania oświatowe i naukowe oraz pracę samokształceniową studentów. Także pozauczelniarne formy przekazu wiedzy muszą znaleźć się w kręgu zainteresowań dydaktyczno-wychowawczych uczelni. Bez uwzględnienia tych innych oddziaływań i ich efektów uczelnia nie może wykonać zadań nałożonych na nią zgodnie z założeniami edukacji permanentnej. Jednym z warunków ich wykonania jest spełnienie niełatwej, ale jakże ważnej funkcji zintegrowania wszelkich intelektualnych i wychowawczych form i metod stosowanych w procesie kształcenia. Szkoła wyższa powinna integrować i weryfikować doświadczenia poznawcze i oświatowe.

W 1974 roku w Moskwie odbyło się pod auspicjami UNESCO międzynarodowe sympozjum poświęcone problemom szkolnictwa wyższego w systemie edukacji permanentnej. Rozważano tam trzy problemy: związek między strukturą szkolnictwa wyższego i kształceniem ustawicznym; treści i metody kształcenia w powiązaniu z przygotowaniem wykładowców; rolę badań podstawowych i stosowanych w rozwoju i modernizacji szkolnictwa wyższego.

Było to pierwsze sympozjum na temat szkolnictwa wyższego w systemie edukacji permanentnej. W toku obrad i w raporcie końcowym zostały przedstawione zarówno potrzeby i postulaty, jak i wątpliwości dotyczące tego, jaki kształt ma ostatecznie przybrać problematyka szkolnictwa

wyższego, zgodnie z postulatami oświaty permanentnej. Bezdyskusyjnie uznano, że zagadnienie to dotyczy nie tylko uniwersytetów, ale obejmuje wszelkiego typu szkoły wyższe, a nawet inne placówki, w których odbywa się kształcenie na poziomie wyższym. Uzgodniono także, że kształceniu ustawicznemu powinno być podporządkowane zarówno szkolnictwo dzienne, jak też różne formy studiów dla pracujących, w których szybciej i elastyczniej można urzeczywistniać zmiany wynikające z założeń i propozycji nowych rozwiązań.

Symposium uznało także potrzebę zmian struktury i treści kształcenia, pracy wyższej uczelni i studentów oraz sposobów nauczania zgodnie z programem. Za podstawowe w tym względzie rozwiązania uznano zmiany w przygotowaniu i doskonaleniu nauczycieli akademickich oraz możliwości wynikające z wykorzystywania w szkolnictwie wyższym technicznych środków nauczania i związanych z nimi nowych metod pracy. Ważną rolę przyznano współpracy uczelni i międzynarodowych organizacji grupujących szkoły wyższe oraz instytucje szkolnictwa wyższego, których wspólne wysiłki, próby działania na rzecz osiągania celów systemu edukacji ustawicznej mogą szybciej przyczynić się do rozpowszechnienia nowych propozycji w szkolnictwie wyższym.

Inne konferencje i sympozja także przywiązywały dużą wagę do działań na rzecz rozwoju uczelni wyższych zgodnie z potrzebami i propozycjami kształcenia ustawicznego. Istotną rolę w wykonaniu tych zadań odgrywają jednak same uczelnie. Takich prób notujemy z każdym rokiem coraz więcej.

Odwołajmy się do dwu szczególnie istotnych wskazań. W 1996 roku ukazał się znany i ceniony raport komisji pod kierunkiem Jacques'a Delorsa: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, który jest propozycją rozwoju edukacji w XXI wieku. Nie tylko poświęcono w nim cały rozdział edukacji ustawicznej, ale wskazując zmiany, jakie zajdą w szkolnictwie wyższym, uznano „uniwersytet jako ośrodek kultury i nauki otwarty dla wszystkich. Komisja nie tylko zamierza skonkretyzować swoją główną orientację: edukacji przez całe życie. Pragnie również, aby uznano misję uniwersytetu, wręcz jego odpowiedzialność, w uczestniczeniu w wielkich debatach

odnoszących się do koncepcji i przyszłości społeczeństwa”<sup>14</sup>. W końcowych zaleceniach przypisano uniwersytetowi cztery zasadnicze funkcje: „1. przygotowywanie do badań i kształcenia, 2. oferowanie kształcenia specjalistycznego oraz dostosowanie do potrzeb życia gospodarczego i społecznego, 3. otwarcie się na wszystkich, aby zaspokajać różnorodne potrzeby edukacji ustawicznej w najszerszym tego słowa znaczeniu, 4. współpracę międzynarodową”<sup>15</sup>.

Na założenia raportu J. Delorsa powołują się autorzy *Światowej deklaracji na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania*, przyjętej na konferencji ekspertów UNESCO w Paryżu 9 października 1998 roku. W deklaracji stwierdzono, że drugą ważną funkcją szkolnictwa wyższego jest: „stwarzanie możliwości dla wyższego wykształcenia i dla kształcenia ustawicznego, dającego uczącym się optymalny zakres wyboru i elastyczności, jeśli chodzi o punkty wejścia i wyjścia w ramach systemu oraz szans jednostkowego rozwoju i mobilności społecznej w celu edukacji dla obywatelstwa i aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie (...) oraz dla konsolidacji praw człowieka, zrównoważonego rozwoju, demokracji i pokoju w kontekście sprawiedliwości”<sup>16</sup>. W artykule 7 ustalono, że „Placówki szkolnictwa wyższego, jako ustawiczne źródło zawodowego szkolenia, aktualizowania i »recycling«, powinny systematycznie uwzględniać tendencje występujące w świecie pracy i w sektorach naukowych, technologicznych i ekonomicznych... Placówki szkolnictwa wyższego powinny dawać studentom szansę pełnego rozwoju ich zdolności z poczuciem odpowiedzialności społecznej, kształcić ich do tego, aby stali się w pełni uczestnikami demokratycznego społeczeństwa i promotorami zmian, które będą szerzyć równość i sprawiedliwość”<sup>17</sup>. Formułując działania priorytetowe na poziomie państwowym, Światowa Konferencja Szkolnictwa Wyższego zaleca rządów państw członkowskich: „rozвивać placówki szkolnictwa wyższego tak, aby obejmowały podejście umożliwiające kształcenie ustawiczne, dawały uczącym się optymalny zakres

---

<sup>14</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, s. 140–141.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 146.

<sup>16</sup> *Światowa deklaracja na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania*, „Edukacja Otwarta” 2001, nr 1/2.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 47.

wyboru oraz elastyczność punktów wejścia i wyjścia w ramach systemu (...), co zakłada rozwój otwartego i ciągłego dostępu do wykształcenia wyższego”<sup>18</sup>. Proponując taki plan rozwoju edukacji ustawicznej w uczelniach wyższych, autorzy deklaracji wskazują na konieczność dwu podstawowych uwarunkowań dotyczących nauczycieli akademickich i studentów: „ponieważ kształcenie ustawiczne wymaga aktualizowania i udoskonalania przez kadre akademicką jej umiejętności nauczania i metod uczenia w stopniu wyższym niż w obecnych systemach opartych głównie na krótkich okresach studiów wyższych, trzeba ustanowić odpowiednie struktury lub mechanizmy i programy rozwoju kwalifikacji kadry akademickiej”<sup>19</sup>. Natomiast studentom podejmującym studia należy „zapewnić (...) doradztwo, kursy wyrównawcze, szkolenie na temat tego, jak studiować, oraz inne formy wsparcia dla studentów, w tym kroki mające na celu poprawę warunków życiowych studentów”<sup>20</sup>.

Przytoczone fragmenty z Raportu i Deklaracji ukazują nie tylko trwałe miejsce zasad edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym, ale także rysują kierunek jej rozwoju w upowszechnianiu kształcenia akademickiego.

### **Lifelong learning and andragogy in the process of modernizing higher education**

Issues discussed in this article are related to the process of self-education. The author presents the concepts of andragogy and lifelong learning in the functioning of the education sciences. He also refers to a research project carried out in “*Andragoski Center Republike Slovenije*” (“Andragogy Centre of the Republic of Slovenia in Ljubljana”). Conclusions from the study show the differences and distinctiveness between pedagogy and andragogy which provoke reflection on the place of adult education in the society and the world. By referring to Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education by UNESCO, the author

---

<sup>18</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 59.

<sup>20</sup> Ibidem.

---

combines educational dilemmas with law and human need for education in adult life. He presents his findings in terms of the functioning of higher education and focuses on the tasks of an academic teacher and student attitudes towards their own education.

*Translated by Józef Pótturzycki*