

# Agnieszka Bron

---

## Uczenie się dorosłych z perspektywy historycznej : dorośli studenci w szwedzkich uniwersytetach

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (52), 7-19

---

2010

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.

AGNIESZKA BRON

Uniwersytet w Sztokholmie, Szwecja

## **Uczenie się dorosłych z perspektywy historycznej. Dorośli studenci w szwedzkich uniwersytetach**

Szwedzkie szkolnictwo wyższe, począwszy od lat 50. XX wieku, charakteryzuje dynamiczny rozwój. Przeprowadzenie wielu reform spowodowało, że tradycyjne elitarne kształcenie uniwersyteckie pięćdziesiąt lat później przerodziło się w masowe, a następnie w powszechne (zob.: Trow 1972)<sup>1</sup>. Celem tego artykułu jest ukazanie genezy współczesnych uniwersytetów w Szwecji, przedstawienie procesu ich otwierania się na nowe grupy studentów, w szczególności na ludzi dorosłych, a także pokazanie, w jaki sposób zainteresowanie dorosłych uczeniem się przyczyniło się do rozwoju idei i praktyki kształcenia akademickiego. Zaczę od pytań. Po pierwsze, jakie jest źródło zainteresowania społeczeństwa uczeniem się dorosłych? I po drugie, jak to się stało, że dorośli uzyskali możliwość dostępu do szkolnictwa uniwersyteckiego?

W czasach nowożytnych można wymienić trzy główne powody, które wpłynęły na wzrost zainteresowania kształceniem i uczeniem się dorosłych. Pierwszym powodem było to, że w wielu krajach coraz bardziej nowoczesne armie potrzebowały coraz lepiej wyszkolonych żołnierzy. A zatem państwa zainteresowane były kształceniem

---

<sup>1</sup> Po drugiej wojnie światowej amerykańskie szkolnictwo wyższe rozwija się szybko przez rekrutację nowych grup. Przede wszystkim dostęp do szkół wyższych uzyskują weterani wojenni i ich rodziny (dostęp mają bezpłatny). W latach 70. napływają kobiety. Wyższe szkoły środowiskowe/municipalne znajdują się w pobliżu zamieszkania nowych grup. W ten sposób następuje rekrutacja nietradycyjnych studentów, jeśli chodzi o płeć, wiek i klasę społeczną. Martin Trow widzi w tym rozwój od elitarnego kształcenia, które obejmuje 30 procent danej generacji, przez masowe kształcenie – 50 procent danych roczników, aż do 80 procent i więcej, które nazywa powszechnym kształceniem. Kiedy USA osiągnęło dostęp powszechny, Europa dalej prowadziła kształcenie elitarne. Szwecja stara się uzyskać 50-procentową rekrutację rocznika czy generacji.

młodych mężczyzn, rozwijaniem ich zdolności i inteligencji<sup>2</sup>. Stawiano na zorganizowane szkolenie wojskowe, dlatego np. pierwsze elementarze dla dorosłych powstają właśnie na potrzeby wojska<sup>3</sup>. Znacznie później, bo w 1940 r. rozpoczyna się w Szwecji prowadzenie badań psychologiczno-pedagogicznych wśród rekrutów<sup>4</sup>, które można uznać za pierwsze badania andragogiczne. Drugim powodem było zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników w przemyśle, umiejących łatwo przystosować się do wprowadzanych zmian technologicznych. Zdobyte w szkole wykształcenie elementarne nie wystarczało. Wobec tego zadaniem państw było organizowanie doksztalcenia pracowników. W 1960 r. ekonomiści, a później pedagodzy, zaczynają używać pojęcia „kapitał ludzki” i rozwijają teorie ekonomiczne uzasadniające celowość zwiększania nakładów inwestycyjnych na kształcenie pracowników. Dowodzą, że rozwijanie ich umiejętności i sprawności, przyczynia się do wzrostu ekonomicznego. Nawet dzisiaj, zwłaszcza wśród ekonomistów i polityków, zaufanie do formalnego, zorganizowanego uczenia się jest bardzo wysokie. Trzeci powód zainteresowania uczeniem się dorosłych to prawo obywateli powstających państw narodowych do zrzeszania się (wiek XVIII–XIX). Stowarzyszenia przyczyniały się do wykształcenia demokratycznych zachowań i wychowywały do działań obywatelskich. Zainteresowanie oświatą ludową, jako instrumentem wykorzystywanym przez ruchy społeczne, pojawiło się w Szwecji już w XIX wieku. Oświata dorosłych i ruchy społeczne odegrały ważną rolę w procesie demokratyzacji społeczeństw nie tylko w Szwecji, ale i innych krajach europejskich, oraz przyczyniły się do rozwoju państwa dobrobytu.

Ale jak do tego doszło? Wiek XVIII i XIX rodzi zainteresowanie społeczeństwa wynalazkami, odkryciami naukowymi, literaturą i sztuką. Właśnie wtedy, dzięki Oświeceniu, powstają różne formy oświaty dorosłych. Również uniwersytety zaczynają angażować się w pracę edukacyjną. Była to reakcja na wzrost zainteresowania wiedzą i technologią, którego uniwersytety początkowo nie były w stanie zaspokoić. Nauczyciele akademicy silnie angażują się w pracę oświatową z dorosłymi, powodowani przekonaniem o lepszym świecie, który można osiągnąć właśnie przez oświatę (zob.: Jarvis 2001). Konsekwencją poprawy wykształcenia klasy

---

<sup>2</sup> Pierwsze testy inteligencji dla dorosłych zostały skonstruowane w Stanach Zjednoczonych w celu badania zdolności żołnierzy do wykonywania zadań wojskowych w czasie I wojny światowej. Test był przeznaczony zarówno dla tych, którzy umieli czytać i pisać (*Army Alpha Test*), jak i dla tych, którzy nie umieli czytać i pisać (*Army Beta Test*).

<sup>3</sup> W Szwecji nasiliły się argumenty na rzecz bardziej systematycznego szkolenia żołnierzy i oficerów, w związku z wprowadzeniem powszechnego obowiązku służby wojskowej w 1901 r. Pedagogiczno-wojskowe wytyczne, które przyjęto w 1927 r., traktowały natomiast głównie o wychowaniu moralnym (zob.: Romdahl, Tillberg 1927).

<sup>4</sup> Kilku badaczy, później czołowych profesorów pedagogiki, napisało prace doktorskie dotyczące kształcenia wojskowego, np. Wilhelm Sjöstrand (1941), Torsten Husen (1944) i Kjell Härnqvist (1956).

średniej i robotniczej był wzrost świadomości obywatelskiej oraz walka o demokratyczny ład społeczny.

## **Dwie tradycje kształcenia na poziomie wyższym/uniwersyteckim**

System edukacji, organizacja uczenia się, zwłaszcza jeśli chodzi o osoby dorosłe, zmienia się również współcześnie. Nowe instytucje, nowa polityka edukacyjna, nowe sposoby finansowania i oceny kształcenia dorosłych stają się coraz bardziej istotne. Poziom edukacji systematycznie rośnie, a szkoły wyższe przyjmują nowe grupy studentów, których struktura, jeśli chodzi o pochodzenie społeczne, etniczne, płeć czy upośledzenia fizyczne, jest coraz bardziej zróżnicowana. Nawet rola nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia, także w szkołach wyższych i uniwersytetach, zmienia się pod wpływem nowych wymagań. Aby zrozumieć obecną sytuację i wymagania stawiane pracownikom akademickim, trzeba opisać personel wyższych uczelni i wzrost formułowanych wobec niego wymagań.

Najpierw o roli uniwersytetów. Od czasów Oświecenia w rozwoju uniwersytetów można wyróżnić co najmniej dwie tradycje, które wpływały na dostęp i możliwość uczenia się dorosłych. Te dwie tradycje to kontynentalna koncepcja Wilhelma von Humboldta z jednej strony i koncepcja anglosaska (zapoczątkowana w Anglii i Szkocji) z drugiej.

### **Tradycja humboldtowska**

Wilhelm von Humboldt (1767–1835), niemiecki oficer, naukowiec i przedstawiciel nowego humanizmu, przyczynił się do zmiany systemu edukacji i zreformował szkolnictwo w Prusach, a jego reforma stała się wzorem dla innych krajów, zwłaszcza europejskich. Jako minister edukacji odpowiedzialny był w latach 1809–1810 za pruską reformę edukacji, szczególnie za nowe gimnazjum i za utworzenie uniwersytetu w Berlinie (*Encyclopaedia Britannica*).

Po pierwsze, Humboldt zreformował pruskie kształcenia elementarne przez podniesienie jakości kształcenia nauczycieli. Po drugie, wprowadził maturę na zakończenie szkoły średniej, którą nazwał gimnazjum. Dzięki tym reformom Prusy zyskały najbardziej nowoczesny system szkolnictwa w Europie. Matura umożliwiła studentom z różnych klas społecznych dostęp do uniwersyteckich studiów, bez żadnych innych

wymagań. W ten sposób uniwersytet stał się otwarty dla każdego, kto legitymował się kompetencjami maturalnymi.

Ostatnim etapem reformy Humboldta było utworzenie nowego uniwersytetu w Berlinie, który zaczął działalność w 1810. Charakteryzował się on dwiema cechami. Pierwszą był szeroki zakres wolności akademickiej. W ten sposób Uniwersytet Berliński wzbogacił listę europejskich uniwersytetów, które taką wolność już posiadały (Uniwersytet w Leiden w Holandii otwarty w 1575 i Uniwersytet w Getyndze w Niemczech, otwarty w 1800 r.). Drugą była organizacja i struktura uczelni. Jeśli chodzi o wolność akademicką, składają się na nią trzy zasady:

1. Uniwersytet, jako instytucja badawcza, swoją działalność opiera na jedności badań i nauczania.

2. Wolność nauczania tego, co profesorowie badają, a więc swoboda tworzenia programów nauczania.

3. Wolność studentów co do wyboru przedmiotu studiów, wolny wybór kursów i wykładowców.

Zgodnie z pierwszą zasadą profesorowie mieli prawo określać własny profil naukowy i byli odpowiedzialni za rozwój swoich dyscyplin. Przygotowywali studentów do działalności badawczej poprzez dyskusowanie procesu badań oraz ich wyników. Ostatnie dwie zasady nazwano *Lehrfreiheit* (wolność nauczania) i *Lernfreiheit* (wolność uczenia się, a więc wybierania przedmiotu studiów). Celem studiów nie był mechaniczny przekaz wiedzy lub uczenie się pamięciowe, ale wprowadzenie studentów w typ myślenia naukowego i uczynienie z nich aktywnych badaczy (zob.: Peisert, Framhein 1978; Rothblatt 1994). Ważne było, aby studenci otrzymali wysokiej jakości wykształcenie akademickie. Mieli uczyć się samodzielnego myślenia, rozwijać się i zdobywać kwalifikacje po to, aby pracować w wyuczonym zawodzie dla dobra społeczeństwa albo realizować swoje powołanie jako najlepsi pracownicy państwowi. Główną metodą dydaktyczną stosowaną w uniwersytecie humboldtowskim był dialog, a podstawowym przedmiotem nauczania dla wszystkich studentów była filozofia, dyscyplina, w której W. Humboldt sam prowadził badania.

Osiągnięciem W. Humboldta była także nowa organizacja szkolnictwa wyższego. Każdą uczelnię podzielono na wydziały, które z kolei składały się z sekcji jako najmniejszej jednostki organizacyjnej. Każda sekcja, nazywana katedrą, zajmowała się zarówno nauczaniem, jak i prowadzeniem badań. Jej pracami kierował profesor zwyczajny. Katedry współpracowały ze sobą i z poszczególnymi fakultetami, starając się nie stracić z pola widzenia całości dyscypliny, ważnej zarówno dla profesorów, jak i studentów. Rektor był wybierany jako najwyższy przywódca uniwersytetu, a dziekan jako przywódca wydziału. Profesorowie byli mianowani przez rząd (zob.: Peisert, Framhein 1978; Miąso 1981). Wolność badań, a więc wolność od bezpośredniej praktyki albo praktycznego zastosowania wiedzy, uważano za najbardziej wartościową cechę wiedzy. Była ona kryterium odróżniającym uniwersytet zarówno od niższych szczebli kształcenia, jak i akademickich programów zawodowych.

## Tradycja anglosaska

Również w tradycji anglosaskiej odnajdujemy starania, aby otworzyć uniwersytet dla innych grup społecznych, a nie tylko elit. Wiązało się to z uprzemysławianiem Anglii na początku XVIII wieku. Wywołało ono silne zapotrzebowanie na wykształconych ludzi, szczególnie w innych kierunkach aniżeli te, typowo uniwersyteckie, jakie oferowały Oxford i Cambridge. Chodziło przede wszystkim o nauki stosowane. W różny sposób starano się to osiągnąć. Już w wieku XVII szerzyła się forma otwartych, pozauniwersyteckich wykładów; powstawały różne stowarzyszenia badawcze i edukacyjne, kluby, herbaciarnie itp., gdzie mężczyźni mieli możliwość nie tylko poznania nowych technologicznych i medycznych odkryć, ale również dyskusowania o ważnych kwestiach społecznych, literaturze i polityce (Kelly 1962).

Były też projekty reform uniwersytetu jako instytucji. Koncepcje te dalekie były od niemieckiego wzoru uniwersytetu. Różniły się głównie w dwóch punktach:

- Uniwersytet miał za zadanie przede wszystkim przygotować wyższych urzędników państwowych, którzy mieli służyć narodowi i państwu, a więc był instytucją nauczającą.

- Aby zrealizować taki cel, potrzebna była do tego specjalna organizacja

W pracy zatytułowanej *Idea Uniwersytetu*, którą John H. Newman opublikował w 1873 r., przedstawiona jest koncepcja nowego katolickiego uniwersytetu w Irlandii, w którym znajdujemy pierwszą z wymienionych zasad. Tekst J.H. Newmana wpłynął na dyskusje prowadzone w tym czasie na temat uniwersytetów w Anglii, w których przeważała koncepcja uniwersytetu jako instytucji, gdzie nie prowadzi się badań, ale przekazuje studentom wiedzę wraz z zasadami wychowania moralnego (zob.: Rothblatt 1994; Barnett 1994).

Organizację angielskich uniwersytetów zbudowano wokół oddzielnych szkół (*colleges*), które specjalizowały się w poszczególnych dyscyplinach naukowych. Każda szkoła prowadzona była przez dziekana jako lidera. Szkołę dzielono następnie na instytucje (*departments*), które odpowiadały jeszcze bardziej szczegółowym specjalnościom, np. Szkoła Nauk Społecznych, którą dzielono na instytuty ekonomii, socjologii, historii itp. Każdy instytut miał swego lidera (*chairman*), który był odpowiedzialny za proces nauczania. Instytuty były głównie jednostkami dydaktycznymi. Badania natomiast prowadzono w specjalnych zespołach badawczych, które organizowane były jako odrębne instytucje (Miąso 1980). Taka organizacja powodowała separację nauczania i pracy badawczej.

W Anglii wprowadzono również instytucje, które nazywano uniwersytetem rozszerzonym (*University Extension*). Początek uniwersytetu rozszerzonego można wiązać z wykładami prowadzonymi przez młodego naukowca Jamesa Stuarta z *Cambridges Trinity College* dla kobiet, datowanych od roku 1867. J. Stuart prowadził swoje wykłady bez pobierania zapłaty w Leeds, Liverpool, Sheffield i Manchesterze. Kobiety

uczestniczyły w wykładach, powodowane chęcią uzyskania wiedzy pedagogicznej na temat metod i teorii, potrzebnej im w ich pracy nauczycielskiej. Zamiast tego spotykały zapalonego, ścisłego naukowca, który prowadził wykłady z historii swojej dziedziny nauki. Mimo to uczestniczyły w nich setki kobiet, gdyż w sytuacji braku dostępu kobiet do kształcenia uniwersyteckiego była to dla nich jedyna możliwość uzyskania wiedzy akademickiej. W wykładach tych uczestniczyli również rzemieślnicy, ale wśród słuchaczy zdecydowanie przeważały kobiety.

Potrzeba studiów uniwersyteckich była ogromna wśród tych grup, zwłaszcza wśród nauczycielek. W ciągu czterech lat podobne kursy pojawiły się na terenie całej Anglii, a także Szkocji. W latach 1875–1876 Uniwersytet w Cambridge zorganizował np. 100 kursów w różnych częściach Anglii dla 10 000 uczestników (Kelly 1962).

J. Stuart opracował trzy metodyczne środki pomocy dla swojej działalności, które stały się charakterystyczne dla uniwersytetów rozszerzonych:

- słuchacze otrzymywali do każdego wykładu dość długie streszczenie (*syllabus*), które były istotną pomocą w śledzeniu toku wykładu;
- po każdym wykładzie następowała dyskusja;
- egzamin po zakończeniu kursu wykładów był egzaminem pisemnym, ponieważ młodemu J. Stuartowi nie wypadało ustnie odpytywać kobiety. Stąd powstała później funkcja *tutoringu*.

J. Stuart stał się znany dzięki swoim wykładom i wkrótce jego ideę zaczęto wprowadzać również w innych ośrodkach – Nottingham, Leicester i Derby, a sam J. Stuart został zatrudniony jako wykładowca w Uniwersytecie Cambridge w roku 1873 (tamże).

Tradycyjny uniwersytet zaczął rozszerzać swoją działalność na inne miejsca, które stały się zalążkiem nowych uniwersytetów. Otworzyły one drzwi dla szerokiej grupy kobiet (szczególnie nauczycielek), dla których wcześniej uniwersytet był niedostępny. Dziś połowa studentów w angielskich uniwersytetach to dorośli (21+). Równie znaczącą ich część stanowią kobiety.

## Różne wizje studentów

Przedstawione modele uniwersytetów, tj. humboldtowski i anglosaski, do dziś wpływają na kształt i funkcję uniwersytetów. Według koncepcji humboldtowskiej uniwersytet miał być bastionem wolnego myślenia i nieskrępowanego przepływu idei naukowych. Według koncepcji anglosaskiej najważniejszym zadaniem uniwersytetu było nauczanie i wychowanie moralne. Oba miały ten sam cel: dostarczenie odpowiedniego wykształcenia urzędnikom zatrudnionym w państwowych urzędach i instytucjach (*civil servants*).

Koncepcja humboldtowska operowała bardziej elitarnym modelem kształcenia uniwersyteckiego. Do dziś w Niemczech młodzi ludzie mogą dostać się na studia tylko po ukończeniu gimnazjum, które wyposaża w świadectwa maturalne. Duży popyt na studia spowodował, że trzeba było wprowadzić ograniczenie miejsc na niektórych kierunkach, tzw. *numerus clausus*, i tylko kandydaci z najlepszymi wynikami mogą się na nie dostać. To ograniczenie dostępu do szkół wyższych wprowadzono w 1968 r. głównie z myślą o studiach medycznych i studiach z zakresu nauk ścisłych. Później zasada ta została rozszerzona na inne dyscypliny i programy, np. na studia nauczycielskie (Bron-Wojciechowska 1989).

Anglosaski model edukacji akademickiej przyczynił się do otwarcia uniwersytetu na inne grupy aniżeli te, które dotąd były na studia przyjmowane (tzn. głównie młodzi mężczyźni z klas wyższych). Wprowadzenie instytucji uniwersytetu poszerzonego sprawiło, że szkoły wyższe zaczęły przyjmować kobiety i pracujących mężczyzn. W Anglii stało się to stosunkowo wcześniej.

## Kształcenie wyższe w Szwecji

Opisane wyżej modele miały wpływ na wizję kształcenia dorosłych w Szwecji.

*Na początku XVIII wieku profesor uniwersytecki był przede wszystkim nauczycielem. Badania nie były wcale głównym zadaniem uniwersytetów. Między 1820 i 1920 system uniwersytecki został gruntownie zmieniony. Rozwój szedł w kierunku od uniwersytetu jako instytucji kształcącej do uniwersytetu jako instytucji głównie nastawionej na badania. Według istniejącego ideału rolą uniwersytetu było przygotowanie przyszłych urzędników państwowych (Blomqvist 1994, s. 10).*

System kształcenia długo charakteryzował się nastawieniem na przygotowanie księży i pracowników państwowych. Pierwszy uniwersytet powstaje w Uppsali. W XVII wieku otworzono kolejne uniwersytety, najpierw w 1632 r. w Dorpacie (obecnie Tartu w Estonii), w 1640 roku w Åbo (obecnie w Finlandii) i w 1666 roku w Lund. Ten ostatni był nastawiony na kształcenie księży. W XVIII wieku następuje pewna stagnacja uniwersytetów. W 1825 r. król postanowił utworzyć komitet, nazwany później *Komitetem Geniuszy (snillekommittén)*, który miał się zająć całym szkolnictwem. Jego praca była stymulowana również przez reformy na kontynencie. W jej następstwie praca uniwersytetów została oparta na czterech filarach:

1. Uniwersytet miał zajmować się prowadzeniem badań podstawowych (teoretycznych); z kolei aktywność edukacyjna zwrócona była na kształcenie lekarzy, prawników, nauczycieli przedmiotów szkolnych i księży.



2. Poszczególne dziedziny nauki z filozofią na czele miały odznaczać się autonomią.
3. Studenci mieli uczyć się bez zewnętrznego przymusu; egzamin obejmował konkretne obszary wiedzy wyznaczone przez poszczególne obowiązkowe przedmioty.
4. Uniwersytet miał być autonomiczny; jego zadaniem było wzmocnienie zdolności studentów i rozwijanie ich abstrakcyjnego i analitycznego myślenia.

Oddzielenie pracy teoretycznej od kształcenia na potrzeby społeczeństwa wpłynęło na powstanie pod koniec wieku XIX uniwersytetów ludowych i innych form oświaty dorosłych.

*Szwedzcy profesorowie strzegli swojego monopolu na posiadanie legitymacji uprawniającej ich do zajmowania wysokiej pozycji w społeczeństwie. Chodziło o to, aby nie rozprzestrzeniać uprawnień poza niewielki krąg, np. nie dla kobiet albo tych, co nie mieli matury (tamże, s. 14).*

Niemiecki model powiązania nauczania z badaniami nie od razu przeniesiono do Szwecji. Najważniejszym zadaniem profesorów było wykładanie. Przy rekrutacji profesorów najistotniejsza była ich wiedza i umiejętności dydaktyczne. Pod koniec XVIII wieku, pod wpływem idei W. Humbolda, zaczęła następować stopniowa zmiana, tak aby badania uczynić pierwszym zadaniem uniwersytetu. W 1916 r. postanowiono, że zadaniem uniwersytetu ma być „naukowe badanie i nauczanie”.

Również spojrzenie na kształcenie, jako ekskluzywne środowisko kulturalne, w którym przygotowuje się pracowników państwowych, uległo zmianie. Już w 1820 roku rozpoczęło się kształcenie techniczne w Falun. Królewska Wyższa Szkoła Techniczna w Sztokholmie rozpoczęła działalność w roku 1827, a w 1830 r. powstała w Göteborgu uczelnia o podobnym profilu (*Chalmerska Szkoła Sojdu*). Innymi szkołami zawodowymi były: Instytut Weterynarii, Instytut Leśnictwa, Instytut Dentologiczny i Karoliński Instytut Medyczno-Chirurgiczny (zob.: Runeby 1976; Lindqvist 1985). W 1890 r. uniwersytety zaczęły również organizować krótkie kursy letnie, otwarte dla wszystkich. Ważnym momentem było otworzenie działalności kursowej przez Wyższą Szkołę w Sztokholmie (późniejszy uniwersytet). Kursy te dawały dostęp do wiedzy akademickiej szerokiej publiczności. To samo stało się w Uppsali (1935), Göteborgu (1941), Lund (1942) i Umeå (1970). Cały ten proces można postrzegać jako rezultat pojawienia się nowej klasy średniej, procesów uprzemysławiania oraz upowszechniania wiedzy elementarnej wśród szerokich rzesz społeczeństwa, a także „unaukowienie” coraz większych sektorów życia społecznego.

Stopniowe reformy przeprowadzane w szkolnictwie miały ułatwić młodzieży dostanie się na studia. W roku 1904 wprowadzono szkołę realną, a reforma z 1927 r. stworzyła lepsze możliwości dostania się do szkoły średniej, bezpośrednio po ukończeniu siódmej klasy szkoły ludowej. Mimo tych kroków, aż do końca drugiej wojny światowej funkcjonowały dwie różne drogi kształcenia i kariery szkolnej: szkoła średnia i uniwersytet dla zamożnych, szkoła ludowa i oświata dorosłych, organizowana przez ruchy społeczne dla większości.

## Oświata dorosłych jako alternatywa dla kształcenia wyższego

Do industrializacji i urbanizacji doszło w Szwecji znacznie później niż w innych krajach Europy. W pierwszej połowie XVIII wieku Szwecja była głównie krajem rolniczym, w którym socjalizacja do wieku dorosłego i pracy odbywała się w tradycyjnych formach. W rzemiośle dominował system mistrz–uczeń. Wspomniany *Komitet Geniuszy* postrzegał kształcenie wyższe jako ekskluzywne, przeznaczone dla przyszłych urzędników państwowych. Ale wraz ze wzrastającym uprzemysłowieniem społeczeństwa i wzrostem demokracji również wśród nowych grup społecznych rosła potrzeba uczenia się. Stało się to podstawą rozwoju ruchów społecznych i oświaty ludowej w drugiej połowie XVIII wieku (Bron 2002).

Interesujące w tym kontekście jest to, jak kształcenie wyższe i oświata ludowa wpływały na siebie nawzajem. Oskar Olsson, któremu przypisuje się stworzenie kółek oświatowych, uważał, że „lud” ma demokratyczne prawo wstępu na tradycyjny uniwersytet. Inspiracje dla tej tezy zaczerpnął z Anglii. Oświatowiec Alber Mansbridge (w 1913 r.) domagał się dla robotników wstępu na wyższe uczelnie. Trzeba też wymienić wpływ, jaki na O. Olssona wywarł Hans Larsson, profesor filozofii z Lund. Chciał on, aby jego studenci interesowali się sprawami społecznymi i popularyzowali wiedzę. O. Olsson uważał ponadto, że wiedza (doświadczenie), jaką dorośli uzyskiwali, wykonując pracę zawodową, powinna częściowo kompensować brak matury (Arvidson 1991). Współcześnie mówi się o „kompetencjach realnych”, jakie mają ludzie dorośli, wstępując na studia wyższe.

Stosunek O. Olssona do nauki i oświaty ludowej można scharakteryzować jako odmitologizowanie nauki, poglądów na zdolności osób uczących się i ich możliwości poznawcze (tamże).

Obecne seminaria uniwersyteckie wykazują pewne podobieństwa do klasycznych kółek oświatowych, w których na podstawie wcześniej czytanego tekstu odbywały się krytyczne dyskusje. We wczesnym latach XIX wieku w dyskusjach na temat stosunku oświaty ludowej do kształcenia wyższego znajdowały się również takie głosy, jak Richarda Sandlera<sup>5</sup> (1908), który żądał specjalnego uniwersytetu ludowego dla ruchu robotniczego.

Mimo to, do końca wojny, równoległy system kształcenia ludzi dorosłych pozostawał bez zmian. Istniały w tym czasie uniwersytety ludowe, kółka oświatowe i związki oświatowe jako znaczące ośrodki zorganizowanego uczenia się dorosłych, jak również miejsca kształcenia dla działaczy związkowych, polityków, związków spółdzielczych

---

<sup>5</sup> Richard Sandler zainicjował utworzenie w 1912 r. Robotniczego Stowarzyszenia Oświatowego (ABF). W latach 1925–1926 był premierem rządu szwedzkiego, a w latach 1931–1939 ministrem spraw zagranicznych. Sandler uważał wykład, książkę i kółko oświatowe za najważniejsze środki kształcenia. Równocześnie przypisywał najwyższą wartość samokształceniu (zob.: Talerud 1985).

i ogólnie życia zawodowego. W 1953 r., znany w świecie profesor pedagogiki Torsten Husén podjął inicjatywę zorganizowania seminarium z zakresu pedagogiki dorosłych w wyższej szkole nauczycielskiej w Sztokholmie, co można potraktować jako początek współpracy między pedagogiką uniwersytecką i oświatą dorosłych, a także początek uniwersyteckiej pedagogiki dorosłych (zob.: Husén i in. 1958).

Tradycja oświaty dorosłych w Szwecji wskazuje na pewne podobieństwa do rozwoju angielskiego systemu 25 lat wcześniej. W Anglii współpraca z uniwersytetami była ściślejsza niż w Szwecji. W obydwu krajach chciano, aby dorośli uzyskali dostęp do kształcenia akademickiego, ale w dążeniu do tego celu wybrano różne drogi. Model uniwersytetu niemieckiego o bardziej elitarnym charakterze okazał się atrakcyjniejszy dla szwedzkiego szkolnictwa wyższego w XIX wieku aniżeli angielska koncepcja uniwersytetu rozszerzonego. Dopiero w okresie powojennym dorośli uzyskali dostęp do szkolnictwa wyższego. Dziś zarówno w Anglii, jak i w Szwecji, odnotowujemy sukces, jeśli chodzi o dostęp ludzi dorosłych do szkolnictwa wyższego, podczas gdy uniwersytety w Niemczech wciąż nie są otwarte tak szeroko.

## Współczesne kształcenie wyższe w Szwecji

Szkolnictwo szwedzkie w ciągu ostatnich 60 lat przeszło wiele poważnych reform. Komisja szkolna z 1946 roku zajmowała się przygotowaniem reformy 9-letniej jednolitej szkoły. Reforma ta została w pełni wdrożona w roku szkolnym 1972/1973 (*grundskolan*). W latach 1960, 1970 i 1980 przeprowadzono wiele reform dotyczących szkoły średniej (gimnazjum dla wszystkich – *gymnasieskolan*). Również wtedy zrezygnowano z matury jako egzaminu końcowego, a w latach 1993–1996 przedłużono program kursów praktycznych do trzech lat. Dziś liczy się, że około 90 procent wszystkich uczniów kończących szkołę podstawową (*grundskolan*) kontynuuje naukę, wybierając jakiś program gimnazjalny (Lönnheden 1994; Bron, Talerud 2004). Taka ścieżka kształcenia szkolnego młodzieży ma swoje konsekwencje dla warunków uczenia się dorosłych w Szwecji.

Na początku lat 30. XX wieku w Szwecji maturę uzyskiwało około 2500 osób. Połowa z nich zapisywała się na uniwersytet. Rocznie egzaminowano około 1000 osób. Mimo to, uważano, że niektóre programy, szczególnie w ramach wydziału filozoficznego, prowadzą do nadprodukcji akademików (SOU 1973, s. 2; Talerud 1999). W ciągu ostatnich 50 lat kształcenie wyższe gwałtownie się rozwinęło. Już w roku 1950 liczba studentów wynosiła około 15 000. W semestrze jesiennym 2003 r. zarejestrowano 360 000 studentów, z których około 20 000 studiuje na poziomie studiów doktoranckich. W latach 2010–2011, pod wpływem recesji, rząd zwiększył liczbę miejsc na studia o dalsze 10 000 (Monsbridge 2010).

Reformy oświatowe z 1977 r. promowały rozwój zawodowych kierunków kształcenia, wprowadzały uzawodowione programy nauczania i specjalności. Powtórnie podjęto trud zdefiniowania różnych kierunków kształcenia na poziomie postgimnazjalnym. W związku z rosnącą liczbą studentów również grupy studiujących stały się liczniejsze. Wzrosła liczba nauczycieli akademickich. Już w 1970 r., po analizie stanu szkolnictwa wyższego, która miała m.in. za zadanie skrócić czas studiów (zob.: Universitetskanslersämbetet 1970), dla nauczycieli akademickich wprowadzono nieobowiązkowe kształcenie pedagogiczne.

Rok 2001 przyniósł ustawę rządową pt. *Otwarcie Szkoły Wyższej* (Prop. 2001/2002, 15). Jej celem było otwarcie uniwersytetów dla przedstawicieli wszystkich klas społecznych. Program ten traktowano jako część koncepcji uczenia przez całe życie. Zarówno dla nowo zatrudnionych asystentów i adiunktów, jak i dla doktorantów prowadzących zajęcia akademickie wprowadza ona np. obowiązek zdobycia kwalifikacji w zakresie pedagogiki szkoły wyższej.

#### Kalendarium reform

- W 1958 r. został wprowadzony nowy etat lektora (*adjunkta*), który na długo utrzymał różnicę między nauczaniem a badaniami.
- W 1965 r. wprowadzono pożyczki i pomoc państwową dla wszystkich studentów. Utworzono również filie uniwersyteckie z siedzibami w Örebro, Linköping, Karlstad i Växjö.
- W 1973 r. Komitet kształcenia (*U 68*) przedstawia propozycję (SOU 1973:2), której rezultatem jest reforma szkolnictwa wyższego w 1977 r., odznaczająca się m.in. wzrostem kierunków zawodowych, stałych programów nauczania i specjalizacji. Wiele nowych kierunków pogimnazjalnych uzyskuje rangę przedmiotów i kierunków na poziomie wyższego kształcenia.
- W 1993 r. rezygnuje się z kierunków uniwersyteckich (*linjeszstemet*), które zostają zastąpione regulaminowymi egzaminami. Wcześniejszy Urząd ds. Szkolnictwa Uniwersyteckiego (*UHÄ*) zostaje zmieniony na Urząd Usług Uniwersyteckich (*VHS*) i wprowadzony zostaje urząd kanclerza uniwersyteckiego, które to w 1995 r. zamieniają się w Urząd Szkolnictwa Wyższego (*HSV*).
- W 2000 r. rząd daje zadanie HSV, aby od 2001 r. rozpocząć ocenę wszystkich dyscyplin kształcenia uniwersyteckiego i powtarzać ją co 6 lat (Prop. 2000:28).
- W 2001 r. rząd wprowadza ustawę o *Otwartej Szkole Wyższej* (Prop. 2001/2002:15), której celem jest stworzenie szkoły wyższej dla wszystkich grup społecznych, w oparciu o koncepcję uczenia się przez całe życie. Wprowadza się m.in. żądanie wykształcenia pedagogicznego dla nauczycieli akademickich.

\* \* \*

Szwedzkie uniwersytety rozwijały się po części wedle wzorów niemieckich, zwłaszcza wedle tradycji humboldtowskiej, niekwestionowanej aż do końca drugiej wojny światowej. Operowała ona wizją elitarniej edukacji akademickiej. Uniwersytety

staraly się powiązać dwa rodzaje zadań: kształcenie studentów i badania naukowe. Reformy kształcenia uniwersyteckiego inspirowane były przez anglosaski model kształcenia na poziomie wyższym (nie tylko z Wielkiej Brytanii, ale przede wszystkim z USA, a później nawet z Australii). Implementacja rozwiązań anglosaskich zreorganizowała pracę uniwersytetów i szkół wyższych, rozrywając związki między prowadzeniem badań naukowych i kształceniem studentów. Edukacja akademicka uległa uzawodowieniu, a przy rekrutacji studentów zaczęto brać pod uwagę ich dotychczasowe doświadczenia zawodowe. Szkoła wyższa otworzyła się na nowe grupy studentów.

Ideologia i kultura współczesnego szkolnictwa wyższego w Szwecji łączy w sobie obie tradycje akademickie. Z tradycji niemieckiej zachowany został nakaz prowadzenia badań naukowych, włączania studentów w pracę badawczą prowadzoną w uczelni, rozwijanie w uczących się dociekliwości i krytycyzmu. Z angielskiego modelu uniwersytetu zaczerpnięta została wizja uczelni jako instytucji edukacyjnej, która uwzględnia w programach nauczania studentów ich przygotowanie do pracy i zawodu. Ponadto za istotne uznaje się szerokie otwieranie uczelni wyższych na studentów nietradycyjnych i ich specyficzne potrzeby edukacyjne. Nauczyciele uniwersyteccy nie mają być jedynie świetnymi badaczami, ale mają również rozumieć procesy uczenia się i przyczyniać się do rozwoju studentów.

## Bibliografia

- ARVIDSON L., 1991, *Folkbildning och självuppfostran – En analys av Oscar Olssons idéer och bildnings-syn*, Tidens förlag, Stockholm.
- BARNETT R., 1994, *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Society for Research Into Higher Education and Open University Press Buckingham.
- BLOMQVIST G., 1994, *Förädlingsverk eller kraftcentrum? Det svenska universitetets väg från bildning till forskning*, Tvärsnitt, 3–4.
- BRON A., 1991, *The organization of social enlightenment. The study of social movements and the development of adult education in Sweden 1750–1800*, Report LiU-PEK-AR-29, IPP, University in Linköping.
- BRON A., 2002, *Origins of liberal adult education in Europe*, [in:] B. Pappe, K. Pütz (eds.), *Die Zukunft des lebenslange Lernens*, Peter Lang, Frankfurt.
- BRON-WOJCIECHOWSKA A., 1989, *Workers and Post-Secondary Education. A Cross Polity Perspective*, Uppsala Studies in Education, 31, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- BRON A., TALERUD B., 2004, *Co-existence or convergence of general and vocational education in Sweden*, [in:] E. Lechner, F. Pöggeler (eds.), *Allmeinsbildung und Berufsbildung*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am M.
- HÄRNQVIST K., 1956, *Adjustment, leadership and group relations in a military situation*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- HUSÉN T., 1944, *Adolescensen – Undersökningar rörande manlig svensk ungdom i åldern 17–20 år*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.

- HUSÉN T. et al., 1958, *Vuxna lär – Förutsättningar och metoder i vuxenundervisningen*, Ehlns-Folkbildningsförlaget, Stockholm.
- JARVIS P. (ed.), 2001, *The age of learning. Education and the knowledge society*, Kogan Page, London.
- MANSBRIDGE A., 1913, *University tutorial classes. A study in the development of higher education among working men and women*. Longman Green & Co. The National Agency, London, 2010.
- KELLY T., 1962, *A history of adult education in Great Britain*, University Press, Liverpool.
- LINDQVIST M., 1985, *Ingenjör Fredriksson i fra 'mtidslandet*, [in:] Frykman et al., *Moderna tider – Vision och vardag i folkhemet*, Liber Förlag, Stockholm.
- LÖNNHEDEN C., 1994, *Utbildningsreformer i Sverige 1945–1994*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- MIAŚO J., 1980, *Historia wychowania*, PWN, Warszawa.
- PEISERT H., FRAMHEIN G., 1978, *Systems of higher education: Federal Republic of Germany*, ICED, New York.
- ROMDAHL G., TILLBERG T., 1927, *Militärpedagogiska anvisningar till ledning vid undervisning vid Kungliga Krigsskolan i Stockholm*, Stockholm.
- ROTHBLATT S., 1994, *Tesen om universitetets idé och dess antites*, Tvärsnitt, 3–4.
- RUNEBY N., 1976, *Teknikerna, vetenskapen och kulturen – Ingenjörundervisning och ingenjörorganisationer i 1870-talets Sverige*, Studia Historica Upsaliensis, Nr. 83, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- SANDLER R., 1908, *Arbets- och högre skolan och andra socialistiska kulturfrågor*, [in:] *Mångfald eller enfald – Tal och artiklar utgivna till ABF:s 25-års högtid (1937)*, Tiden, Stockholm.
- SJÖSTRAND W., 1941, *Grunddragen av den militära undervisningens uppkomst och utvecklingshistoria i Sverige till år 1792*, Uppsala universitet.
- Statens offentliga utredningar, 1973, *Högskolan – Betänkande av 1968 års utbildningsutredning (U 68)*, SOU.
- TALERUD B., 1985, *Kulturpedagogik i tekniksamhälle – Om möjligheter till kulturell verksamhet genom pedagogisk verksamhet*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- TALERUD B., 1999, *Högskolans samverkan med det övriga samhället – En kortfattad historiska tillbakablick*. Arbetsrapport Nr. 6, Stockholm Högskoleverket.
- TROW M., 1972, *Expansion and Transformation of Higher Education*, International Review of Education, 1 (18).
- "Wilhelm, Baron von Humboldt." Encyclopædia Britannica. 2004. Encyclopædia Britannica Online. 20 June 2004, <http://search.eb.com/eb/article?eu=42411>.

## **Adult learning from the historical perspective. Adult students in Swedish universities**

Swedish higher education has been developing dynamically since the 1950's. Fifty years afterwards, carrying out many reforms transformed traditional and elite university education into mass one and from the stages of elite and mass education into universal one. The main purpose of this article is to reach the genesis of modern universities in Sweden as well as to present the process of their opening onto new groups of students, in particular on adults. It also aims at showing how the interest of adults in learning contributed to the development of this education and ideas that are behind it. The article undertakes an attempt of an analysis in two areas: 1) what is the source of society's interest in adult learning? 2) how did it happen that adults obtained a possibility of access into university education?