Edukacja dorosłych w programie Erasmus+

Potencjał i różnorodność



Wydawnictwo FRSE

Edukacja dorosłych w programie Erasmus+

Potencjał i różnorodność

Wydawnictwo FRSE

Edukacja dorosłych w programie Erasmus+
Potencjał i różnorodność

Koncepcja publikacji	Michał Chodniewicz, Anna Pokrzywnicka-Jakubowska, Alina Respondek
Redaktor merytoryczna	Alina Respondek
Redaktor prowadząca	Iwona Sośnicka
Korekta	Maryla Błońska
Projekt okładki	Grzegorz Dębowski
Projekt graficzny i skład	Artur Ładno
Druk	Kolumb Chorzów
Wydawca	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl www.erasmusplus.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2026

ISBN 978-83-67587-92-1

Wsparcie finansowe wydania niniejszej publikacji, udzielone przez Komisję Europejską, nie oznacza poparcia dla zamieszczonych w niej treści. Odzwierciedlają one wyłącznie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za wykorzystanie informacji zawartych w publikacji.

Elektroniczna wersja publikacji jest w pełni dostępna dla czytników ekranu. Obrazy mają opisy alternatywne. Tekst ma strukturę nagłówków. Spis treści umożliwia nawigację.
Kontrast zgodny z WCAG 2.1.

Wydrukowano w całości na certyfikowanym papierze FSC® pochodzącym z dobrze zarządzanych lasów.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Respondek, A. (red.). (2026). *Edukacja dorosłych w programie Erasmus+. Potencjał i różnorodność.* Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki obce w szkole] europa dla aktywnych eurodesk Polska EUROPEJSKI PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

4 **Słowo wstępne**
dr Sławomir Drelich

8 **Specyfika sektora i jego oferty**
Alina Respondek

Projekty mobilności (Akcja 1.)
Anna Pokrzywnicka-Jakubowska

Projekty partnerskie (Akcja 2.)
Joanna Replin, Wojciech Zawadzki

14 **Edukacja obywatelska**
Potencjał uczenia się poza- i nieformalnego w budowaniu zaangażowanego społeczeństwa
Iwona Kozieja-Grabowska

22 **Edukacja ekologiczna**
Wyzwania klimatyczne, budowanie świadomości i sprawdzone rozwiązania
Elżbieta Lenarczyk-Priwieziencew

32 **Edukacja senioralna**
Potrzeby, skuteczne metody i nowe kierunki pracy z osobami starszymi
Marta Łoboda

46 **Edukacja włączająca**
Przełamywanie barier i wsparcie dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną
Jarosław Marciszewski

52 **Edukacja cyfrowa**
Od wykluczenia technologicznego do dojrzałości i bezpieczeństwa w sieci
Michał Ochocki

60 **Edukacja penitencjarna**
Bariery, dobre praktyki i narzędzia wspierające powrót osadzonych do społeczeństwa
Hubert Skrzyński

70 **Edukacja w uniwersytetach ludowych**
Aktualność tradycyjnych idei w obliczu współczesnych wyzwań społecznych
Ewa Smuk-Stratenwerth

78 **Edukacja w instytucjach kultury**
Biblioteki jako otwarte przestrzenie rozwoju dorosłych
Aleksandra Zawalska-Hawel

88 **Platforma EPALE jako przestrzeń wymiany dobrych praktyk i wsparcia w programie Erasmus+**
Anna Podoracka

Słowo wstępne

Nierozsądne byłoby dążenie do uczynienia wszystkich naraz mądrymi, ponieważ w skrajnej postaci skończyłoby się to jedynie powszechnym ogłupieniem; natomiast krzewienie we wszystkich stanach oświaty, jednolitej u swych podstaw, oraz stwarzanie każdemu warunków do nieustannego rozwoju jest nie tylko mądre – jak wszystko, co wiedzie ku swobodnemu, choć nie nieokiełznanemu rozwojowi sił – lecz wręcz niezbędne dla zdrowia narodu i państwa.

N. F. S. Grundtvig, 1836, tłum. red. [1]

dr Sławomir Drelich



członek zarządu Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

Nikolai F. S. Grundtvig – jeden z ojców nowożytnej idei uczenia się przez całe życie – podkreślał związek rozwoju społecznego i cywilizacyjnego z powszechnym dostępem do edukacji. Kontynuatorzy jego koncepcji i propagowanych przez niego wartości dowodzą, że nauka nie kończy się wraz z opuszczeniem murów szkoły, zdobyciem dyplomu czy tym bardziej wejściem na rynek pracy. Uczenie się towarzyszy człowiekowi przez całe życie, choć z wiekiem i kolejnymi rolami społecznymi zmieniają się cele, potrzeby i motywacje osób uczących się oraz okoliczności, w jakich zachodzi ten proces. Dorośli uczą się, ponieważ zmieniają zawód bądź miejsce pracy, chcą się lepiej odnaleźć w świecie nowych technologii, rozwijają swoje zainteresowania, dążą do lepszego rozumienia zachodzących wokół nich procesów społecznych, gospodarczych, kulturowych i politycznych, a jednocześnie pragną podejmować bardziej świadome decyzje i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności, których są częścią.

Potrzeba uczenia się może być również odpowiedzią na zmianę bądź kryzys i wynikającą z nich konieczność odnalezienia się w nowej sytuacji życiowej. Doświadczenia takie jak utrata pracy, migracja, samotność lub wykluczenie zwykle pojawiają się zupełnie niezależnie od woli jednostki. Co jednak ważne, osoba dorosła nie zawsze potrzebuje kolejnego dyplomu czy certyfikatu, aby sobie z nimi poradzić. Kluczowe stają się dla niej natomiast kompetencje – często zupełnie nowe – pozwalające jej świadomie funkcjonować w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i najbliższym otoczeniu.

Edukacja dorosłych jest zatem czymś znacznie szerszym niż podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Jest ona jednym z warunków pełnego i świadomego funkcjonowania w otoczeniu społeczno-kulturowym, zachowania przez jednostkę swej podmiotowości, samodzielności i sprawczości. Pozwala człowiekowi dostosować się do zmian technologicznych i społecznych oraz lepiej rozumieć otaczający świat, budować relacje z innymi, uczestniczyć w życiu kulturalnym i partycypować w życiu obywatelskim. Tym samym edukacja dorosłych ma znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla całych wspólnot – dorośli podejmują przecież decyzje konsumenckie i ekonomiczne, kształtują życie rodzinne i towarzyskie, głosują w wyborach i referendach, uczestniczą w życiu publicznym, odciskając swoje piętno na małej

1 Grundtvig, N. F. S. (1836). *Det danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet*. Wahlske Boghandling.

ojczyźnie i państwie, jednocześnie oddziałując na kolejne pokolenia. W tym sensie jakość edukacji dorosłych wpływa nie tylko na indywidualne szanse życiowe, lecz także na jakość demokracji i procesów państwowych, harmonię i spójność społeczną, zdolność społeczeństw do reagowania na bieżące kryzysy oraz tempo adaptacji jednostek do efektów przemian cywilizacyjnych.

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, ukazuje edukację dorosłych w całej jej wielowymiarowości i różnorodności. Zebrane teksty nie tworzą zamkniętego katalogu działań edukacyjnych czy też jednolitego modelu pracy z osobą dorosłą. Przeciwnie – ich celem jest poprowadzenie Czytelnika przez bardzo różne środowiska, grupy społeczne i obszary tematyczne, w których ramach odbywa się proces uczenia się przez całe życie. Ich wspólnym mianownikiem pozostaje przekonanie – zgodne z mottem Grundtviga – że edukacja powinna być powszechnie dostępna przez całe życie, a jej zasadniczym celem powinno być reagowanie na rzeczywiste potrzeby człowieka oraz wzmacnianie jego możliwości świadomego uczestniczenia w różnych aspektach funkcjonowania współczesnej, skomplikowanej rzeczywistości. Dlatego też publikacja zawiera zarówno teksty, które dotyczą edukacji obywatelskiej, ekologicznej i cyfrowej, jak i te *sensu stricto* skoncentrowane na pracy z seniorami, osobami z niepełnosprawnościami oraz osobami osadzonymi. Pokazuje również specyfikę pracy edukacyjnej z dorosłymi w instytucjach kultury i na uniwersytetach ludowych. W trakcie lektury nie można się oprzeć wrażeniu, że prezentowanym działaniom edukacyjnym towarzyszy duch filozofii grundtvigiańskiej, którą pragniemy upowszechniać, propagować i wzmacniać.

Różnorodność perspektyw, jaką zapewnia niniejsza publikacja, wynika ze świadomości, iż nie jest możliwe stworzenie uniwersalnego profilu osoby dorosłej *sui generis*. Dorośli to tysiące grup znajdujących się w odmiennych sytuacjach, różniących się od siebie potrzebami i doświadczeniami, a zatem każda z tych społeczności wymaga innych metod pracy, komunikacji oraz warunków uczenia się.

W przypadku seniorów szczególnego znaczenia nabiera indywidualizacja – odejście od traktowania starszych ludzi jako jednorodnej kategorii społecznej i dostrzeżenie między poszczególnymi osobami ogromnych różnic w zakresie życiowych doświadczeń, kompetencji i potrzeb. Edukacja może pomagać seniorom dłużej zachowywać samodzielność i świadomość oraz wspierać ich realną sprawczość.

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną uczenie się przez całe życie wiąże się m.in. z rozwijaniem samodzielności, umiejętności korzystania z technologii, poszerzaniem wiedzy o zdrowiu, relacjach gospodarczych i społecznych oraz prawach obywatelskich.

Edukację osób osadzonych ukazano natomiast nie tylko jako drogę do zdobycia kwalifikacji, lecz także jako istotny element readaptacji społecznej, pozwalający na rozwijanie podstawowych kompetencji społecznych, obywatelskich i cyfrowych, które siłą rzeczy w okresie osadzenia nie mogą być w pełni realizowane i rozwijane.

Dobór tekstów miał być również odpowiedzią na wyzwania i zagrożenia współczesnego świata, wobec których stajemy wszyscy, niezależnie od wieku, wykształcenia czy pozycji społecznej. Nie bez powodu jeden z rozdziałów poświęcono edukacji ekologicznej – to właśnie osoby dorosłe poprzez codzienne decyzje dotyczące

konsumpcji, transportu, korzystania ze źródeł energii, wyboru żywności czy gospodarowania odpadami bezpośrednio wpływają na stan środowiska i oddziałują na jego bioróżnorodność.

Kluczową funkcją współczesnej edukacji dorosłych powinno być wsparcie w przechodzeniu od deklarowanej świadomości do realnego działania oraz wzmacnianie indywidualnego poczucia odpowiedzialności za otoczenie i przyszłe pokolenia. Mając na uwadze tę powinność, w publikacji poruszyliśmy również temat edukacji obywatelskiej rozumianej nie tylko jako rozwijanie wiedzy o instytucjach, procedurach i prawach, lecz także jako kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, dialogu, współpracy i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu publicznym. W tym kontekście Komisja Europejska podkreśla znaczenie aktywnej obywatelskości (ang. *active citizenship*), która ma stanowić element tożsamości Europejczyków – otwartych, świadomych i zaangażowanych. Wspieranie partycypacji osób dorosłych w życiu demokratycznym od społeczeństwa sąsiedzkiego do światowego ma stanowić tym samym narzędzie przeciwdziałania tzw. deficytowi demokratycznemu, który może być przyczyną nieufności obywateli do instytucji i procesów politycznych zachodzących zarówno na poziomie europejskim czy krajowym, jak i regionalnym oraz lokalnym.

Kolejny wątek poruszony w publikacji to edukacja cyfrowa osób dorosłych. Jest to obszar, który trudno traktować dziś jako odrębny – kompetencje cyfrowe są bowiem niezbędne w niemal wszystkich sferach życia. Bez opanowania podstawowych umiejętności w tym zakresie trudno sobie wyobrazić obsługę rachunku bankowego, gromadzenie informacji czy prowadzenie korespondencji prywatnej i służbowej. Cyfryzacja objęła również usługi publiczne, w tym ochronę zdrowia, pomoc społeczną i administrację. Coraz częściej też przenika do świata kultury. Edukacja cyfrowa jest zatem nie tylko nauką z zakresu obsługi narzędzi, lecz także z zakresu bezpiecznego, krytycznego i samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.

Jak widać, edukacja dorosłych może być częścią działalności różnych podmiotów, w tym: organizacji pozarządowych, fundacji, bibliotek, innych jednostek kultury, uniwersytetów trzeciego wieku i ludowych, a nawet zakładów karnych. Szczególną rolę w tym procesie odgrywają biblioteki, które z tradycyjnych instytucji udostępniających zbiory stały się wielofunkcyjnymi przestrzeniami uczenia się, rozwijania kompetencji cyfrowych, partycypacji obywatelskiej i budowania więzi społecznych. W uczeniu się dorosłych nie chodzi bowiem wyłącznie o przygotowanie do pracy zawodowej, lecz także o rozwój osobisty, budowanie wspólnoty oraz kształtowanie świadomych i odpowiedzialnych obywateli.

Różnorodność doświadczeń opisywanych w niniejszej publikacji prowadzi do następującego wniosku: nie istnieje jeden uniwersalny model edukacji dorosłych. Skuteczność danego sposobu zależy od rozpoznania potrzeb konkretnej grupy, wykorzystania doświadczenia uczestników, stworzenia bezpiecznej przestrzeni do uczenia się oraz właściwego połączenia edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Osoba dorosła nie powinna być jedynie odbiorcą przygotowanej dla niej oferty, ale – w miarę możliwości – również współtwórcą procesu edukacyjnego, którego efektem będzie nie tylko zdobycie konkretnej umiejętności, lecz także większa

samodzielność, poczucie sprawczości, nawiązanie relacji, przełamanie izolacji, jak i silniejsza motywacja do dalszego uczenia się.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają działania realizowane w ramach sektora Edukacja dorosłych programu Erasmus+. Nie sprowadzają się one bowiem wyłącznie do finansowania pojedynczych projektów, opartych na zagranicznych mobilnościach słuchaczy i pracującej z nimi kadry. Program tworzy przestrzeń do wymiany doświadczeń między organizacjami i edukatorami z różnych krajów, poznawania dobrych praktyk, eksperymentowania z nowymi metodami, tworzenia narzędzi edukacyjnych i dostosowywania rozwiązań wypracowanych w innych miejscach do lokalnych lub regionalnych potrzeb.

Co istotne, działania w ramach programu Erasmus+ w sektorze Edukacja dorosłych obejmują grupy, które w tradycyjnych modelach systemów edukacyjnych zwykle pozostają na marginesie: osoby w wieku senioralnym, z niepełnosprawnościami, o niskich kompetencjach podstawowych bądź osoby zagrożone wykluczeniem społecznym. Doświadczenia omówione w publikacji pokazują więc program Erasmus+ nie tylko jako narzędzie zwiększania mobilności, lecz przede wszystkim jako instrument rozwoju całego środowiska skupionego na edukacji kadr, organizacji i uczących się osób dorosłych. W świecie, w którym zmiana stała się jednym z niewielu stałych elementów rzeczywistości, sektor Edukacja dorosłych programu Erasmus+ jest dla różnorodnych grup docelowych jeszcze jednym narzędziem uczenia się przez całe życie.

Jednocześnie wszyscy beneficjenci programu swoimi działaniami przypominają o fundamentalnej zasadzie europejskiej polityki uczenia się przez całe życie: możliwości rozwoju, zdobywania nowych kompetencji i uczestniczenia w edukacji nie powinny się kończyć wraz z opuszczeniem szkolnej ławki. Jestem przekonany, że niniejsza publikacja stanie się asumptem do kolejnych pomysłów i działań będących realizacją tej zasady w kolejnych małych społecznościach w całej Europie.

Specyfika sektora i jego oferty

Alina Respondek

Edukacja dorosłych w programie Erasmus+ to unikalny sektor, który wspiera projekty mobilności i partnerskie w obszarze niezawodowego uczenia się dorosłych. Odbiorcami oferty są najczęściej osoby, których już nie obejmuje edukacja formalna (wyjątkiem jest szkoła ogólnokształcąca dla dorosłych), ale które szukają możliwości rozwinięcia kompetencji kluczowych, w tym cyfrowych, obywatelskich, społecznych, językowych, matematycznych i w zakresie nauk przyrodniczych. Projekty powinny również uwzględniać cztery priorytety programu Erasmus+: włączanie i różnorodność, cyfryzacja, ekologia i aktywne uczestnictwo w życiu demokratycznym.

Program adresowany jest zarówno do uczących się dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem osób z mniejszymi szansami i barierami utrudniającymi samodzielność i aktywne uczestniczenie w życiu społecznym, jak i do kadry edukacyjnej pracującej z tymi osobami. Sektor nie obejmuje doskonalenia zawodowego żadnych grup branżowych, z wyjątkiem edukatorów pracujących edukacyjnie z dorosłymi w obszarze niezawodowym.

Beneficjentami programu są najczęściej stowarzyszenia i fundacje, w tym uniwersytety trzeciego wieku (UTW), uniwersytety ludowe (UL), organizacje wspierające edukacyjnie osoby niepełnosprawne lub inne zagrożone wykluczeniem społecznym. Stale rosnący krąg odbiorców stanowią instytucje kultury (głównie: biblioteki, muzea, domy kultury), które w Polsce coraz częściej są lokalnymi centrami edukacyjnymi dla dorosłych. Stosunkowo nową grupą beneficjentów są Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE), najczęściej z siedzibą w szkołach dla młodzieży, oferujące różnorodne popołudniowe zajęcia edukacyjne dla dorosłej lokalnej społeczności.

Niniejsza publikacja łączy analizę konkretnych wyzwań (ujęcie problemowe) z gotowymi rozwiązaniami do wdrożenia (ujęcie praktyczne) w odniesieniu do wybranych ośmiu typowych obszarów w edukacji dorosłych. Obszary te podzielono pod kątem tematyki (edukacja ekologiczna, cyfrowa, obywatelska), grupy docelowej dorosłych (seniorzy, osoby z niepełnosprawnością, osoby skazane lub po odbyciu kary pozbawienia wolności) i rodzaju organizacji realizującej projekt (instytucja kultury, uniwersytet ludowy), co pozwala pokazać różnorodność tematyczną sektora. Autorzy, doświadczeni beneficjenci i jednocześnie eksperci w danym temacie, nie przedstawiają szczegółowo swoich projektów jako dobrej praktyki, ale malują szeroki obraz potrzeb, szans i wyzwań danego obszaru.

Poniżej przedstawiamy skrócony opis zasad wnioskowania o dofinansowanie projektów w obu głównych akcjach sektora Edukacja dorosłych – Akcji 1. (Mobilność dorosłych osób uczących się i kadry edukacji dorosłych) i Akcji 2. (Partnerstwa na rzecz współpracy). W Akcji 1. projekty służą rozwojowi słuchaczy, kadry[2] i oferty edukacyjnej

2 Definicje pojęć ‘słuchacz’, ‘kadra edukacyjna’ – por. Respondek, A., Pokrzywnicka-Jakubowska, A., i Chodniewicz, M. (2024). *Edukacja dorosłych w programie Erasmus+. Specyfika i możliwości.* Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 9.

tylko polskich beneficjentów, natomiast w Akcji 2. działania są realizowane przez trzy lub więcej organizacji europejskich w odpowiedzi na uzgodnione wspólne potrzeby, zatem i środki finansowe dzielone są na kilka organizacji.

Projekty mobilności (Akcja 1.)

Anna Pokrzywnicka-Jakubowska

W ramach Akcji 1. organizacje aktywne w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych mogą sfinansować zagraniczne wyjazdy edukacyjne swoich słuchaczy i kadry do organizacji przyjmujących w uprawnionych krajach. Wśród beneficjentów Akcji 1. przeważają stowarzyszenia, fundacje oraz instytucje kultury. Celem projektów mobilności jest przede wszystkim rozwój kompetencji kluczowych dorosłych osób uczących się (słuchaczy) oraz rozwój tych kompetencji kadry, które są niezbędne do prowadzenia wysokiej jakości działań edukacyjnych o charakterze niezawodowym. Projekty powinny się również przyczyniać do rozwoju organizacji w zakresie prowadzenia działań edukacyjnych dla dorosłych słuchaczy, czego przejawem jest rozszerzenie oferty edukacyjnej, wprowadzenie nowych metod dydaktycznych, zwiększenie docieralności do słuchaczy z mniejszymi szansami. Realizacja projektów mobilności to dla organizacji także szansa na poszerzenie kontaktów z zagranicznymi organizacjami edukacji dorosłych i umiędzynarodowienie instytucji. Oczekuje się, że projekty mobilności będą się również wyraźnie odnosić do priorytetów programu Erasmus+, które w praktyce w przeważającym stopniu pokrywają się z obszarem tematycznym kompetencji kluczowych.

Organizacje, które chcą zrealizować projekt w ramach Akcji 1., mogą skorzystać z jednej z dwóch ścieżek:

1. Realizacja krótkoterminowych projektów mobilności dorosłych osób uczących się i kadry edukacji dorosłych (KA122-ADU). Ten rodzaj aktywności zaleca się organizacjom mniej doświadczonym w realizacji projektów. Co istotne, obowiązuje tu limit mobilności.

2. Wnioskowanie o akredytację w sektorze Edukacja dorosłych (KA120-ADU). Jest to opcja rekomendowana dla organizacji z większym doświadczeniem w realizacji projektów, organizujących wyjazdy zagraniczne dla większej liczby słuchaczy i kadry. Uzyskanie akredytacji znacznie ułatwia realizację projektu od strony formalnej – beneficjent może co roku składać prosty wniosek o budżet (KA121-ADU) dla zaplanowanej liczby wyjazdów.

Każdego roku Narodowa Agencja publikuje na stronie internetowej programu Erasmus+ szczegółowy komunikat określający, jakie kryteria muszą spełniać słuchacze i przedstawiciele kadry, aby skorzystać z zagranicznych wyjazdów edukacyjnych w Akcji 1.

W mobilnościach słuchaczy mogą brać udział osoby uczestniczące w programach, zajęciach i działaniach edukacyjnych dla dorosłych o charakterze niezawodowym w organizacji beneficjenta. Aktywności te powinny dotyczyć rozwoju kompetencji

kluczowych, w tym umiejętności podstawowych niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, włączenia społecznego oraz aktywności obywatelskiej, a także zwiększających szanse na samodzielność i zatrudnienie (jeśli dotyczą osób w wieku produkcyjnym). Zalicza się tutaj także doskonalenie umiejętności cyfrowych wymaganych do skutecznego i bezpiecznego korzystania z nowych technologii. Podczas rekrutacji beneficjent powinien się skupić na pozyskaniu osób z mniejszymi szansami, czyli tych, które w największym stopniu potrzebują wsparcia w tym zakresie.

Z kolei w przypadku kadry do udziału w mobilnościach uprawnione są osoby, które zajmują się działaniami edukacyjnymi w organizacji beneficjenta, a jednocześnie są z nią formalnie powiązane, tzn. zatrudnione na podstawie umowy o pracę lub współpracują w ramach umowy cywilnoprawnej bądź porozumienia wolontariackiego. W organizacjach pozarządowych mogą to być osoby wchodzące w skład zarządu, a w stowarzyszeniach – ich członkowie pełniący rolę kadry edukacyjnej. Działania projektowe mają wspierać długofalowy rozwój beneficjenta w obszarze edukacji dorosłych, a zatem kadra korzystająca z mobilności musi być na stałe i perspektywicznie związana z organizacją.

Słuchacze mogą uczestniczyć w wyjazdach grupowych oraz indywidualnych (krótkoterminowych i długoterminowych) do zagranicznej organizacji goszczącej. Natomiast uprawnionymi formami mobilności w przypadku przedstawicieli kadry są kursy i szkolenia, obserwacja pracy oraz prowadzenie zajęć w siedzibie partnera zagranicznego.

Prosty format działań w ramach Akcji 1. jest doskonałym rozwiązaniem dla instytucji planujących rozpoczęcie międzynarodowych projektów edukacyjnych. Ich wdrożenie może mieć znaczący wpływ na organizację i uczestników przedsięwzięcia, zwłaszcza w aspekcie włączenia społecznego. Tego typu aktywności stanowią również dobry punkt wyjścia do realizacji bardziej złożonych inicjatyw, np. projektów Akcji 2. sektora Edukacja dorosłych (patrz: Respondek i in., 2024, 9).

Projekty partnerskie (Akcja 2.)

Joanna Replin, Wojciech Zawadzki

Akcja 2. w programie Erasmus+ to propozycja dla organizacji, które chcą rozwijać swoje działania poprzez współpracę międzynarodową. Dzięki projektom realizowanym w ramach tej akcji można nie tylko wymieniać się doświadczeniami i dobrymi praktykami z organizacjami z innych krajów, lecz także wspólnie z zagranicznymi partnerami tworzyć nowe rozwiązania i programy edukacyjne, testować innowacyjne pomysły i odpowiadać na realne potrzeby edukacyjne dorosłych słuchaczy.

Projekty w ramach Akcji 2. w sektorze Edukacja dorosłych skupiają się przede wszystkim na rozwijaniu kompetencji kluczowych, w tym umiejętności cyfrowych, obywatelskich, społecznych czy związanych z uczeniem się przez całe życie. Szczególną uwagę poświęca się osobom z mniejszymi szansami, w tym seniorom oraz

wszystkim, którzy potrzebują wsparcia edukacyjnego, aby aktywniej uczestniczyć w życiu społecznym poprzez uczenie się przez całe życie.

Partnerstwo ma charakter dwustronny lub wielostronny – każda organizacja powinna mieć możliwość zarówno zaprezentowania własnych doświadczeń, jak i korzystania z dorobku partnerów. W ramach Akcji 2. organizacje mogą realizować dwa typy projektów: KA210-ADU oraz KA220-ADU.

Pierwszy z nich, Partnerstwa na małą skalę (KA210-ADU), to doskonała propozycja dla instytucji rozpoczynających swoją przygodę z programem Erasmus+ lub planujących mniejsze przedsięwzięcia. Projekty te realizowane są przez co najmniej dwóch partnerów (z dwóch różnych krajów Programu[3]) i mogą otrzymać dofinansowanie ryczałtowe w wysokości 30 tys. lub 60 tys. euro. Inicjatywy mogą trwać od 6 do 24 miesięcy.

Drugi typ projektów, Partnerstwa współpracy (KA220-ADU), umożliwia realizację bardziej złożonych i innowacyjnych działań, które angażują większą liczbę partnerów i są nastawione na osiągnięcie konkretnych rezultatów o szerszym oddziaływaniu. Przedsięwzięcia te wymagają udziału minimum trzech doświadczonych partnerów z krajów Programu, a dostępne budżety wynoszą 120 tys., 250 tys. lub 400 tys. euro. Czas trwania projektu to od 12 do 36 miesięcy.

W projektach partnerskich wykorzystanie środków ustalane jest wspólnie przez zaangażowane strony. Mniejsze służą rozwojowi wszystkich organizacji, a większe – dodatkowo także wspólnemu wypracowaniu wysokiej jakości rezultatów możliwych do wykorzystania przez podobne organizacje poza partnerstwem.

Tematyka projektów może być bardzo różnorodna – wśród najczęściej podejmowanych zagadnień znajdują się: włączanie społeczne, rozwój kompetencji cyfrowych, edukacja obywatelska, edukacja ekologiczna, aktywizacja seniorów i innych grup zagrożonych wykluczeniem, tworzenie dostępnej i dopasowanej do konkretnych potrzeb oferty edukacyjnej czy wzmacnianie kompetencji edukatorów osób dorosłych. Ważne, aby przedsięwzięcie odpowiadało na rzeczywiste potrzeby dorosłych słuchaczy, tj. osób korzystających z oferty edukacyjnej realizowanej przez organizacje tworzące partnerstwo, a także wpisywało się w priorytety programu Erasmus+ oraz wnosiło wartość dodaną wynikającą z jego międzynarodowego charakteru. Przykładowe inicjatywy, które mogą być finansowane w ramach projektu, to spotkania międzynarodowe, szkolenia, wizyty studyjne, opracowanie i testowanie materiałów dydaktycznych, inicjatywy lokalne (np. warsztaty ze słuchaczami) oraz promocja i upowszechnianie rezultatów w formie seminariów, webinarów lub konferencji.

Akcja 2. to jednak nie tylko realizacja działań projektowych, lecz także okazja do budowania trwałych partnerstw międzynarodowych, uczenia się od innych organizacji oraz wypracowywania nowych narzędzi edukacyjnych dla swoich grup docelowych. Dobrą praktyką jest włączanie uczestników do bycia współtwórcami (a nie tylko odbiorcami) przedsięwzięcia. Opinie, doświadczenia i potrzeby dorosłych słuchaczy powinny być wykorzystywane podczas projektowania zajęć, spotkań, materiałów i innych rezultatów. Dobrze zaplanowana inicjatywa może przynieść korzyści zarówno

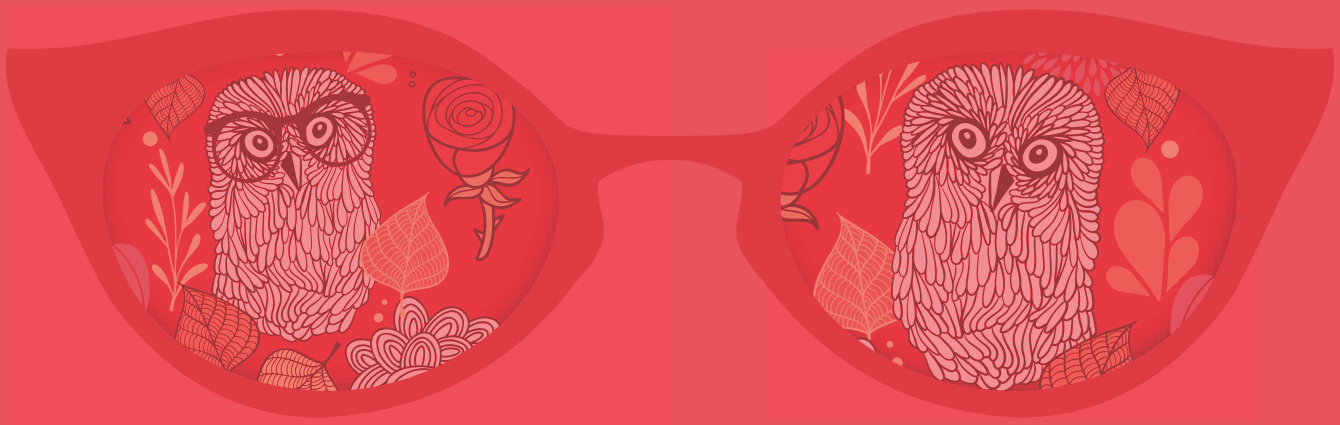
3 Państwa członkowskie UE i państwa trzecie stowarzyszone z Programem.

jej uczestnikom, jak i całej społeczności lokalnej oraz organizacjom działającym w podobnym obszarze. Dlatego ważnym elementem każdego przedsięwzięcia jest upowszechnianie i wdrożenie jego rezultatów, wzmacnianie długofalowych efektów oraz dzielenie się wypracowanymi rozwiązaniami z jak najszerszym gronem odbiorców. Niezwykle istotna jest także odpowiednia ewaluacja wpływu rezultatów – określenie, jak wiedza i umiejętności nabyte podczas działań projektowych wpłynęły na pozytywną zmianę postaw i funkcjonowanie uczestników.

Dla wielu organizacji inicjatywy w ramach Akcji 2. stały się początkiem trwałej, długofalowej współpracy międzynarodowej, źródłem inspiracji, impulsem do dalszego rozwoju oraz szansą na tworzenie wspólnie z partnerami z Europy bardziej dostępnej, nowoczesnej i odpowiadającej na codzienne wyzwania współczesnego świata edukacji dorosłych (Respondek i in., 2024, 25).

Bibliografia

→ Respondek, A., Pokrzywnicka-Jakubowska, A., i Chodniewicz, M. (2024). *Edukacja dorosłych w programie Erasmus+. Specyfika i możliwości.* Wydawnictwo FRSE.



Edukacja obywatelska

Potencjał uczenia się poza- i nieformalnego w budowaniu zaangażowanego społeczeństwa

Iwona Kozieja-Grabowska



Praktyczka i facylitatorka dialogu, trenerka kompetencji miękkich, mediatorka. Promuje dialog w Polsce, pisze, publikuje, prowadzi badania oraz wykłady, warsztaty i webinaria. Należy do międzynarodowej Akademii Profesjonalnego Dialogu. Pracuje z dorosłymi, wspierając ich w rozwijaniu kompetencji obywatelskich, dialogowych i społecznych. Aktywizuje mieszkańców do działań lokalnych, projektuje procesy edukacyjne wzmacniające poczucie wpływu i odpowiedzialności.

Dorośli są głównymi uczestnikami życia publicznego: głosują, podejmują decyzje, pełnią funkcje publiczne, uczestniczą w konsultacjach społecznych i tworzeniu lokalnych wspólnot. Mają również znaczący wpływ na wchodzące w dorosłość młode pokolenie, w dużej mierze kształtując jego postawy, nawyki i sposób rozumienia życia publicznego. Stanowią przy tym grupę niezwykle zróżnicowaną pod względem doświadczeń, wyznawanych wartości, poziomu wykształcenia, stylu życia i potrzeb.

Edukacja dorosłych (w tym edukacja obywatelska) jest tym samym zadaniem niezwykle wymagającym. Wyzwanie stanowi zarówno wspomniana wyżej różnorodność tej grupy, jak i ograniczona możliwość dotarcia dla poszczególnych jej członków. W efekcie trudniej jest im aktualizować wiedzę zdobytą na przykład w trakcie edukacji szkolnej. Równie istotne jest zoptymalizowanie oferty edukacyjnej, tak aby jej treści odpowiadały na realne wyzwania współczesnego świata. Zasadne staje się więc pytanie o to, jak inicjować i wzmacniać zaangażowanie dorosłych obywateli w szeroko rozumiane uczenie się, zwłaszcza że wszelkie działania wymagają nakładów finansowych. Tymczasem – jak wskazuje m.in. raport UNESCO GRALE 5 (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022) – edukacja dorosłych jest globalnie niedoinwestowana, nierówna i nie dociera do grup najbardziej potrzebujących. Poziom i dostępność szkoleń drastycznie różnią się w zależności od kraju, regionu (miasto vs wieś) czy zamożności danej osoby.

Przestrzeń do rozwijania świadomych i zaangażowanych obywateli

Edukacja obywatelska obejmuje zarówno pogłębianie wiedzy o instytucjach oraz kształtowanie postaw, jak i rozwijanie umiejętności dialogu, krytycznego myślenia i współpracy. Jej celem jest umożliwienie każdemu obywatelowi świadomego, odpowiedzialnego i konstruktywnego udziału w życiu publicznym. Karta Rady Europy definiuje edukację obywatelską jako „edukację, szkolenia, podnoszenie świadomości, informowanie oraz inne działania, które wyposażają uczących się w wiedzę, umiejętności i zrozumienie oraz kształtują ich postawy i zachowania tak, by mogli korzystać ze swoich praw i obowiązków, bronić ich, szanować różnorodność i aktywnie uczestniczyć w życiu demokratycznym” (Rada Europy, 2010, s. 7). Dokument podkreśla również, że jest to proces trwający całe życie.

W tym kontekście istotne stają się koncepcje edukacji nieformalnej, pozaformalnej i uczenia się przez całe życie. Na potrzeby artykułu przyjmuję następujące rozumienie pojęć:

- **Edukacja pozaformalna** to zorganizowane, zaplanowane uczenie się realizowane poza szkołą i uczelnią przez instytucje, organizacje pozarządowe, a także samodzielnych edukatorów i trenerów. Proces może się kończyć uzyskaniem zaświadczenia lub certyfikatu, lecz nie podnosi oficjalnie poziomu wykształcenia. Do tej formy edukacji zalicza się kursy, szkolenia, warsztaty, webinary, coaching, mentoring i zajęcia uniwersytetów trzeciego wieku (UTW).
- **Edukacja nieformalna** to świadome, celowe zdobywanie wiedzy i umiejętności poza zorganizowanymi zajęciami – samodzielnie lub przy okazji innych aktywności – z książek i internetu, od rodziny i znajomych, w pracy, podczas wolontariatu czy rozwijania własnych pasji. Ten rodzaj edukacji określa się także mianem samokształcenia. W przeciwieństwie do uczenia się incydentalnego, przy okazji, edukacja nieformalna opiera się na świadomym i celowym działaniu. Edukatorzy także mogą wspierać uczenie się nieformalne, tworząc przestrzenie do spotkań i rozmów, inspirując czy polecając wartościowe źródła, z których uczestnicy skorzystają już samodzielnie.

Jak edukacja pozaformalna i nieformalna mogą wspierać kształtowanie świadomych, odpowiedzialnych i zaangażowanych obywateli? W przestrzeni publicznej pojawia się coraz więcej miejsc, dzięki którym można docierać z ofertą edukacyjną do osób dorosłych. Są to m.in. instytucje kultury – biblioteki, domy kultury, muzea, a także miejsca użytkowane przez społeczności lokalne w ramach inicjatyw sąsiedzkich czy działalności rad osiedli, rad sołeckich, klubów mieszkańców. Ważną przestrzenią do budowania aktywności i odpowiedzialności obywatelskiej są również uniwersytety trzeciego wieku oraz wspólnoty religijne, które integrują (głównie starsze) osoby podczas zajęć, bądź też spotkań modlitewnych.

Ciekawą inicjatywę stanowią ponadto miejsca aktywności lokalnej i sąsiedzkiej – bezpłatne, ogólnodostępne przestrzenie dla mieszkańców i edukatorów, będące przykładem tzw. trzecich miejsc. Warszawska sieć działa pod nazwą Miejsca Aktywności Lokalnej (MAL), podobne inicjatywy powstają także w innych miejscowościach, np. we Wrocławiu to Centra Aktywności Lokalnej (CAL), w Gdańsku – Domy Sąsiedzkie.

Edukacja nieformalna odbywa się również w przestrzeni publicznej – podczas festiwali, pikników, debat, konsultacji społecznych lub działań lokalnych społeczności. To właśnie te miejsca, dostępne na co dzień, bliskie ludziom, stanowią największe, choć nadal nie do końca wykorzystane pole do rozwoju edukacji obywatelskiej dorosłych.

Niezwykle istotną rolę w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego odgrywa miejsce pracy, gdzie dorośli uczą się współpracy i dialogu w ramach szkoleń, warsztatów, coachingu i mentoringu. Według danych Adult Education Survey (AES) z 2022 r. (Eurostat, 2025) ponad 80% pozaformalnych aktywności edukacyjnych dorosłych w wieku 25–64 lata w UE ma związek z pracą, a co trzecią zapewnia pracodawca. Osoby w wieku produkcyjnym spędzają w miejscu zatrudnienia znaczną część swojego czasu, dlatego jest to naturalna przestrzeń, w której można rozwijać także kompetencje obywatelskie – umiejętność prowadzenia rozmowy mimo różnic i wspólnego podejmowania decyzji oraz odpowiedzialność za dobro wspólne.

Głównymi krzewicielami wartości obywatelskich poza szkołą są organizacje pozarządowe (NGO). To właśnie ten sektor, dzięki swojej elastyczności, lokalnemu zakorzenieniu i doświadczeniu w pracy z dorosłymi, jest naturalnym partnerem projektów edukacyjnych. Przykładem programu finansowanego ze środków europejskich, umożliwiającego działalność organizacjom pozarządowym, jest Erasmus+ (sektor Edukacja dorosłych), który wspiera rozwój m.in. kompetencji obywatelskich na wielu poziomach: od wymiany praktyk z europejskimi organizacjami i tworzenia nowych narzędzi edukacyjnych, przez międzynarodowe mobilności edukacyjne osób dorosłych uczących się i kadry edukacyjnej, po lokalne inicjatywy służące rozwijaniu kompetencji obywatelskich słuchaczy. Projekty

w ramach programu Erasmus+ Edukacja dorosłych udowadniają, że międzynarodowa współpraca pozwala tworzyć innowacyjne narzędzia, rozwijać nowe metody i przenosić dobre praktyki między krajami. Co więcej, program Erasmus+ oferuje bogatą bazę gotowych zasobów do wykorzystania zarówno przez edukatorów, jak i przez osoby uczące się indywidualnie. Równie przydatny zbiór materiałów, inspiracji i przykładów działań jest dostępny na platformie EPALE, która wspiera edukację dorosłych w całej Europie i poza nią, o czym szerzej w rozdziale *EPALE jako przestrzeń wymiany dobrych praktyk i wsparcia w programie Erasmus+*.

Przykład projektu realizowanego w ramach programu Erasmus+ to „DEMOS – Dialogi dla Demokracji", koordynowany przez Fundację Wspierania Dialogu „Rozmawiajmy", zrealizowany przez partnerów z Polski, Chorwacji i Finlandii. Inicjatywa pokazuje, jak w praktyce wzmacniać kulturę dialogu i demokracji. Rezultatem projektu było wypracowanie kompletnego zestawu narzędzi do facylitowania sesji dialogowych, powstał m.in. przewodnik dla facylitatorek i facylitatorów oraz ponad 70 kart tematycznych do bezpłatnego pobrania ze strony democracydialogues.eu. Projekt DEMOS pokazał, że dialog jest fundamentem zdrowej demokracji i bardzo praktyczną kompetencją obywatelską, którą można skutecznie rozwijać w edukacji dorosłych.

Coraz większe znaczenie w omawianym procesie ma internet – webinary, podcasty, grupy tematyczne, bazy różnorodnych zasobów, platformy e-learningowe stały się w ostatnich latach powszechnym miejscem uczenia się dorosłych.

Widać zatem wyraźnie, że znacznie wzrosła liczba przestrzeni, w których dorośli mogą rozwijać swoje kompetencje obywatelskie. Różnorodność miejsc, form i środowisk uczenia się (od instytucji kultury przez działania lokalne po internetowe społeczności) tworzy ogromny, chociaż wciąż nie do końca wykorzystany potencjał, który może realnie zmotywować do działania zarówno edukatorów, jak i samych uczestników. Mimo rosnącej świadomości społecznej i coraz bogatszej oferty edukacyjnej niski poziom uczestnictwa obywateli w życiu publicznym nadal pozostaje bowiem jednym z kluczowych wyzwań współczesności.

Aktywność edukacyjna w liczbach

Według badań CBOS w 2023 r. (2024) w działalność organizacji obywatelskich angażowało się 40% dorosłych Polaków. Badania kapitału społecznego pokazują jednak, że więzi i sieci wsparcia powstają głównie na poziomie sąsiedzkim i lokalnym, a gotowość do partycypacji obywatelskiej jest osłabiona przez niskie poczucie wpływu i sprawczości (Fundacja Stocznia, 2023). Wzrost frekwencji wyborczej w ostatnich latach niestety nie oznacza automatycznie wzrostu świadomego uczestnictwa i zainteresowania demokracją – może być w dużej mierze efektem silnej polaryzacji, która mobilizuje emocje, ale nie sprzyja budowaniu kompetencji obywatelskich i zaangażowaniu społecznemu.

Dorośli Polacy uczą się dość chętnie, ale ich edukacja koncentruje się głównie na rozwoju kariery, a nie na kompetencjach obywatelskich.

Co ciekawe, ograniczony poziom aktywności obywatelskiej nie wynika z braku aktywności edukacyjnej. Najnowszy raport „Jak uczą się dorośli?" (Petelewicz i in., 2026) ujawnia, że 63% Polek i Polaków w wieku 18–69 lat podjęło w ciągu roku przynajmniej jedną intencjonalną aktywność edukacyjną, a wśród młodych dorosłych (18–24 lata) wskaźnik ten sięga 85,7%. Za tymi średnimi kryją się jednak duże różnice. Wskaźnik uczenia się poza miejscem pracy dla całej populacji wynosi 54,9%, a wykształcenie okazuje się najsilniejszym czynnikiem: spośród osób z wyższym wykształceniem uczy się poza miejscem pracy 80%, a wśród osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym – 29%. Głównym powodem niepodejmowania kursów i szkoleń nie są przy tym

koszty ani brak czasu, lecz to, że wiele osób w ogóle nie rozważa takiej możliwości.

Najpopularniejszą formą jest uczenie się nieformalne (samodzielne), w którym uczestniczy 48% dorosłych i 64,9% młodych. W edukacji pozaformalnej bierze udział 31,1% ogółu badanych, a dla około trzech czwartych z nich nauka ta jest bezpośrednio związana z pracą lub rozwojem zawodowym. Znamienne jest, że uczenie się poprzez wolontariat czy działalność w fundacjach i stowarzyszeniach to najrzadziej wskazywana forma edukacji nieformalnej (4,6%).

A zatem dorośli Polacy uczą się dość chętnie, ale ich edukacja koncentruje się głównie na rozwoju kariery, a nie na kompetencjach obywatelskich. Z oferty edukacyjnej korzystają przy tym najczęściej osoby już dobrze wykształcone i aktywne zawodowo, co pokazuje, jak trudno dotrzeć do grup, które mogłyby na niej najwięcej zyskać.

Dynamika zmian zachodzących we współczesnym świecie narzuca konieczność uwzględnienia w procesie edukacji obywatelskiej dorosłych stosunkowo szerokiego zakresu zagadnień.

Wyzwania stojące przed edukacją obywatelską dorosłych

Należy nadal diagnozować i identyfikować zarówno możliwości oraz wyzwania, jak i bariery w edukacji obywatelskiej dorosłych (w tym obawy, stereotypy, uprzedzenia oraz wszechobecną dezinformację). Edukatorzy specjalizujący się w edukacji obywatelskiej są w praktyce stałym źródłem wiedzy o kierunku i rodzaju koniecznych zmian – to oni dzięki codziennej obserwacji są w stanie zidentyfikować największe obawy i potrzeby obywateli. Wśród zebranych przez edukatorów wypowiedzi dorosłych uczestników zajęć powtarzają się następujące głosy: „Nie znam się na polityce, więc lepiej się nie wypowiadać"; „Urzędnicy i instytucje publiczne nie słuchają obywateli"; „Po co się spotykać i rozmawiać, jak nic z tego nie wynika. Chcą nas urobić na własne potrzeby"; „Wolontariat to wykorzystywanie ludzi". Tak formułowane komentarze sugerują, że edukacja obywatelska powinna budować w słuchaczach poczucie sprawczości, kształtować umiejętność samodzielnego myślenia opartego na rzetelnych źródłach i dobrych praktykach, a nie tylko przekazywać wiedzę. Same wykłady, prelekcje i broszury informacyjne nie wystarczą. Żeby zainteresować słuchaczy, potrzebne są kreatywne i włączające formy zajęć. Dużym wyzwaniem w edukacji dorosłych jest również dotarcie do osób, które w ogóle nie są aktywne. Wielu edukatorów potwierdza, że skład grup słuchaczy właściwie się nie zmienia, na zajęciach pojawia się stała liczba osób, które chętnie uczestniczą w różnych aktywnościach, rzadko dołącza do tego grona ktoś nowy. Problemem może być kwestia dostępności – jeśli oferta edukacyjna realizowana jest w miejscu bez udogodnień dla osób z niepełnosprawnością, to są one automatycznie eliminowane z listy słuchaczy mimo deklarowanych chęci uczestnictwa.

Dynamika zmian zachodzących we współczesnym świecie narzuca konieczność uwzględnienia w procesie edukacji obywatelskiej dorosłych stosunkowo szerokiego zakresu zagadnień. Poniżej omówiono wybrane propozycje tematów:

1. Świadomość praw, obowiązków i procesów demokratycznych, czyli aktualna, praktyczna wiedza o tym:
   - → jak działają instytucje publiczne, gdzie się udać z konkretnymi problemami, jakie są możliwe/wymagane kanały komunikacji z poszczególnymi instytucjami, organizacjami (elektroniczne, pisemne czy osobiste);
   - → prawa, obowiązki oraz odpowiedzialność obywateli; jak mogą być rozliczani z obowiązków;
   - → jak korzystać z narzędzi partycypacji (np. budżetu obywatelskiego), czyli jakie są możliwości wpływania na otaczającą rzeczywistość;
   - → jak świadomie wpływać na decyzje lokalne i krajowe lub europejskie, jak się przygotowywać

do podejmowania decyzji w wyborach na różnym poziomie.

2. Krytyczne myślenie i odporność na wszechobecną dezinformację, czyli wiedza o stosowanych w niej technikach, formatach i procesach (w tym: fałszywych informacjach, manipulacji, polaryzacji i kryzysie informacyjnym) oraz znajomość narzędzi do:

- → oceny wiarygodności źródeł (np. Google Fact Check Explorer);
- → rozpoznawania manipulacji (np. interaktywne gry stawiające użytkownika w roli twórcy dezinformacji);
- → świadomego podejmowania decyzji (np. techniki analityczne, które pozwalają usystematyzować wiedzę, jak analiza SWOT);
- → prowadzenia rozmów mimo różnic poglądów (np. debata oksfordzka);
- → krytycznego i samodzielnego myślenia (np. porównywania informacji z różnych źródeł, analizowania zagadnienia z wielu perspektyw);
- → etycznego obcowania ze sztuczną inteligencją (np. zapoznania się z podstawami tworzenia poleceń dla AI, poszerzania świadomości praw autorskich materiałów zamieszczonych w internecie, rozumienia, czy istnieje anonimowość w sieci).

3. Kompetencje społeczne i postawy obywatelskie, czyli umiejętności, dzięki którym dorośli będą potrafili:

- → współpracować, prowadzić prawdziwy dialog i rozmowy mimo różnic;
- → identyfikować konflikty i je rozwiązywać;
- → działać na rzecz dobra wspólnego, budować wspólnoty;
- → wspierać innych, wykazywać się empatią;
- → reagować odpowiednio w sytuacjach kryzysowych;
- → aktywizować innych do działań;
- → angażować się w różne formy aktywności (np. wolontariat).

4. Odporność indywidualna i społeczna. Nowe wyzwania – od katastrof naturalnych i zmian klimatu poprzez kryzysy polityczne i militarne po cyberataki – wymagają od dorosłych kompetencji w zakresie reagowania, oceny ryzyka i wspierania innych. Edukacja obywatelska coraz częściej powinna się rozwijać w kierunku właściwego zachowania się w sytuacji kryzysowej, czyli:

- → podstaw bezpieczeństwa (gdzie szukać informacji i które z nich są wiarygodne);

Dorośli najszybciej się uczą w sposób praktyczny, osadzony w realnych doświadczeniach i w interakcji z innymi, co wzmacnia ich motywację oraz poczucie sensu.

- → odpowiedniego reagowania na zagrożenia i wspierania potrzebujących osób ze swojego otoczenia;
- → rozpoznawania niepokojących sygnałów, np. różnych form przemocy w sąsiedztwie;
- → działania w sytuacjach stresowych i nieprzewidywalnych (tu sprawdza się ćwiczenie symulowanych sytuacji);
- → budowania własnej odporności (rezyliencji).

Skala wyzwań oraz różnorodność oczekiwań społecznych pokazują, że rozwój edukacji obywatelskiej wymaga tworzenia rzetelnych programów, doboru i przygotowania kompetentnych edukatorów, docierania do różnorodnych grup dorosłych oraz zapewnienia stabilnego finansowania. Ważna jest również regularność działań edukacyjnych; pojedynczy wykład na temat trudnych zagadnień nie wyposaży słuchaczy w wiedzę na kolejne lata. Sprawdzą się za to wszelkie kreatywne formy, metody i ćwiczenia utrwalające wiedzę oraz wspierające rozwój, a przy okazji integrujące grupę.

Które aktywności są dla uczestników angażujące, a które nie zawsze przynoszą oczekiwane rezultaty? Jak powszechnie wiadomo, dorośli najszybciej się uczą

w sposób praktyczny, osadzony w realnych doświadczeniach i w interakcji z innymi, co wzmacnia ich motywację oraz poczucie sensu. Nadal jedną z największych barier w aktywności obywatelskiej pozostaje brak poczucia wpływu (Fundacja Stocznia, 2023), przez co nawet dobrze zaprojektowane działania edukacyjne nie zawsze przekładają się na realne zaangażowanie ich uczestników.

Edukacja obywatelska dorosłych musi być więc praktyczna i osadzona w realnych sytuacjach oraz inkluzywna, interaktywna i oparta na dialogu, a przede wszystkim powinna wzmacniać poczucie sprawczości. Tylko wtedy odpowiada na rzeczywiste potrzeby uczestników, prowadzi do trwałych zmian postaw i zachowań oraz oddziałuje pozytywnie na społeczności.

Formy edukacji obywatelskiej

Wśród popularnych i skutecznych form edukacji dorosłych znajdują się:

- wykład warsztatowy – połączenie przekazywanej wiedzy z aktywną pracą uczestników; dorośli mogą od razu odnieść zasłyszane treści do własnych doświadczeń;
- symulacje i gry decyzyjne – odgrywanie ról (np. radnego/radnej gminy), udział w debacie czy symulacja sytuacji kryzysowej pozwalają zgłębić omawianą tematykę i zrozumieć mechanizmy podejmowania decyzji;
- studia przypadków – analizowanie prawdziwych sytuacji społecznych, konfliktów czy decyzji publicznych pomaga dorosłym łączyć teorię z doświadczeniem;
- mikrowarsztaty kompetencji – krótkie, bardzo konkretne formy uczące praktycznych umiejętności, takich jak: pisanie wniosków, zgłaszanie uwag w konsultacjach czy reagowanie na przemoc;
- spotkania z ekspertami i praktykami – rozmowy z urzędnikami, aktywistami, mediatorami lub ekspertami od bezpieczeństwa pozwalają poznać wewnętrzne mechanizmy życia publicznego;
- działania lokalne – wspólne projekty sąsiedzkie, mikroinicjatywy lub wolontariat uczą poprzez działanie i wzmacniają poczucie wpływu;
- mentoring – wspieranie przez osoby bardziej doświadczone tych, którzy dopiero zaczynają swoją drogę obywatelską, buduje więź, motywację i poczucie bezpieczeństwa;
- formy online – webinary, podcasty czy krótkie kursy są szczególnie atrakcyjne dla osób aktywnych zawodowo oraz tych, które wolą się uczyć w swoim tempie;
- spotkania i sesje dialogowe (lub kluby dyskusyjne) – dorośli doceniają zajęcia, które pozwalają im prowadzić dyskusje, konfrontować opinie oraz uczyć się argumentacji i słuchania w bezpiecznej przestrzeni;
- spotkania w naturze – wyjście z sali wykładowej na zewnątrz, do lasu czy parku, sprzyja otwartości, redukuje napięcie i ułatwia rozmowę o trudnych tematach;
- miniwizyty studyjne – odwiedzanie miejsc, instytucji i organizacji oraz spotkania z osobami, które reprezentują sferę życia publicznego, pozwalają zrozumieć kontekst i przenieść inspiracje do własnej społeczności;
- aktywności międzypokoleniowe – organizowanie spotkań łączących osoby w różnym wieku, np. wolontariat, podczas którego młodzież pracująca pod okiem nauczyciela/edukatora uczy seniorów, jak korzystać ze smartfona (ze wskazaniem na aplikacje ułatwiające dokonywanie formalności w różnych instytucjach, jak mObywatel).



FOT. Z. GRABOWSKI

Do mało skutecznych lub całkowicie nieefektywnych form edukacji dorosłych zalicza się:

- → wykłady jednostronne, np. prelegent wyświetla i omawia długą, nużącą prezentację, przez co dorośli szybko tracą zainteresowanie przekazem, nie skupiają się na treści, jeśli nie mogą jej odnieść do własnego życia lub nie mają przestrzeni do rozmowy;
- → treści abstrakcyjne, np. edukator wyjaśnia teorię demokracji bez podawania praktycznych przykładów; taka wiedza jest dla przeciętnego słuchacza trudna do przyswojenia i często zniechęca do dalszego angażowania się w zajęcia;
- → przekaz moralizatorski, np. edukator, ekspert w danej dziedzinie, nie dopasowuje formy i stylu przekazu do odbiorców, jednocześnie podkreśla swoją wiedzę; tymczasem dorośli niechętnie akceptują pouczanie, preferują wymianę zdań, możliwość samodzielnego myślenia;
- → zbyt trudny język, np. ekspert posługuje się językiem specjalistycznym (prawniczym, urzędowym czy eksperckim), który może być niezrozumiały dla odbiorców, co tworzy dystans i obniża motywację do dalszego uczenia się;
- → brak przestrzeni na rozmowę i informację zwrotną, np. edukator nie dba o dobrą atmosferę spotkania, skupia się na przekazaniu wiedzy, tymczasem bez dialogu nie ma edukacji obywatelskiej.



FOT. Z. GRABOWSKI

Można oczywiście wskazać sytuacje, w których wykład jednostronny czy użycie języka specjalistycznego są potrzebne i uzasadnione, jednak w większości przypadków to właśnie kreatywność edukatora, umiejętność dopasowania formy przekazu do odbiorców i tworzenie angażujących treści oraz odpowiednia aranżacja przestrzeni decydują o tym, czy przekaz rzeczywiście trafi do uczestników i będzie zrozumiały. A w konsekwencji – czy słuchacze będą zainteresowani dalszą edukacją.

Dorośli w edukacji nieformalnej i pozaformalnej to bardzo różnorodna grupa pod względem wieku, poziomu wykształcenia, wyznawanych wartości, miejsca zamieszkania – każdy wnosi inne doświadczenia życiowe, ma inną motywację do rozwoju, inne nawyki i sposoby funkcjonowania w najbliższym otoczeniu. Osoby te różnią się też stopniem oraz formą aktywności i zaangażowania, co naturalnie przekłada się na zróżnicowaną skalę i intensywność podejmowanych działań, w tym edukacyjnych. Oto przykładowe zestawienia grup wykazujących znaczne różnice w zakresie potrzeb:

- → młodzi dorośli vs seniorzy (najczęściej kobiety);
- → osoby aktywne zawodowo vs osoby niepracujące;
- → rodzice i opiekunowie vs osoby bezdzietne;
- → osoby z dużych miejscowości vs mieszkańcy małych miejscowości;
- → osoby z doświadczeniem migracyjnym, chwilowo przebywający w danym miejscu Polacy vs stali mieszkańcy;
- → osoby z niepełnosprawnościami vs osoby bez niepełnosprawności;
- → osoby bardzo aktywne edukacyjnie vs osoby, które sporadycznie korzystają z potencjału edukacji.

Oferta edukacyjna dla tych grup wymaga z jednej strony trafnej diagnozy, analizy potrzeb, a z drugiej – uważności i wrażliwości na zmieniające się w czasie oczekiwania. Część działań jest prowadzona przez edukatorów, trenerów, specjalistów, część jest organizowana

we własnym zakresie, np. przez mieszkańców osiedla (jak znalezienie przestrzeni do rozmów).

Jeśli chodzi o warsztat edukatorski, bardzo duże znaczenie (poza wiedzą merytoryczną i tzw. umiejętnościami miękkimi) ma również korzystanie podczas zajęć z ciekawych materiałów i narzędzi – wciąż używa się flipchartów, markerów, karteczek, zestawów do pracy w grupach lub materiałów drukowanych, ponieważ są wygodne, intuicyjne i sprzyjają aktywności uczestników. Coraz częściej pojawia się jednak potrzeba bardziej ekologicznego podejścia, czyli świadomego ograniczania zużycia papieru i jednorazowych materiałów. W praktyce oznacza to m.in. korzystanie z tablic suchościeralnych, cyfrowych narzędzi do pracy grupowej, aplikacji, ekranów, a także projektowanie ćwiczeń tak, aby nie wymagały dużej liczby wydruków. Edukatorzy szukają kreatywnych sposobów na podtrzymanie interaktywności zajęć przy jednoczesnej odpowiedzialności za środowisko, dzięki czemu nowoczesne podejście do edukacji idzie w parze z troską o zasoby.

Podsumowanie

Edukacja obywatelska dorosłych jest dziś kluczowa dla budowania świadomego, odpornego i zaangażowanego społeczeństwa. Dorośli potrzebują praktycznych narzędzi, przestrzeni do rozmowy i form pracy, które wzmacniają poczucie wpływu oraz pomagają radzić sobie z wyzwaniami współczesnego świata. Skuteczna edukacja obywatelska musi być oparta na dialogu, inkluzywna, osadzona w realnych doświadczeniach i aktualna – tak, aby odpowiadała na potrzeby bardzo zróżnicowanych grup. Musi być również łatwo dostępna i regularna.

Właśnie dlatego tak ważne są kreatywność i różnorodność działań edukacyjnych, które wzbogacają ofertę dla dorosłych i pokazują nowe sposoby pracy. Oferta, która z jednej strony jest bogata i różnorodna, a z drugiej strony – szyta na miarę, w uczeniu się innym niż formalne staje się koniecznością, jeśli chcemy, aby edukacja obywatelska dorosłych była skuteczna, dostępna i odpowiadała na współczesne wyzwania demokracji.

Bibliografia

- Centrum Badania Opinii Społecznej. (2024). *Aktywność w organizacjach obywatelskich* (Komunikat z badań nr 28/2024). www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_028_24.PDF.
- Eurostat. (2025). Adult learning statistics – characteristics of education and training. *Statistics Explained*. Pobrane 1 listopada 2026 z ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training.
- Fundacja Stocznia. (2023, 29 września). *Nie(d)oceniony zasób. Kapitał społeczny Polek i Polaków zbadany!* stocznia.org.pl/2023/09/29/niedoceniony-zasob-kapital-spoleczny-polek-i-polakow-zbadany.
- Petelewicz, M., Adamczyk, P. M., Kurszel, S., Lepczyński, K., Tomczak, M., Piotrowska, K., Stankowska, J., i Wójcicka, A. (2026). *Jak uczą się dorośli? Praktyki edukacyjne i samokształcenie – raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków 2025”*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Rada Europy. (2010). *Karta Rady Europy w sprawie edukacji dla demokratycznego obywatelstwa i edukacji o prawach człowieka: Rekomendacja CM/Rec(2010)7.* Ośrodek Rozwoju Edukacji. ore.edu.pl.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *5th global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change.* UNESCO Digital Library.

Edukacja ekologiczna

Wyzwania klimatyczne, budowanie świadomości i sprawdzone rozwiązania

Elżbieta Lenarczyk-Priwieziencew



Dziennikarka ekologiczna, ekspertka ds. rolniczej bioróżnorodności, autorka i koordynatorka polskich oraz międzynarodowych projektów dotyczących edukacji ekologicznej, budowy społeczeństwa obywatelskiego i ekorozwoju. Autorka wielu publikacji oraz filmów o tematyce ekologicznej. Wiceprezeska Społecznego Instytutu Ekologicznego.

Kryzys ekologiczny jest faktem, co potwierdzają alarmujące dane statystyczne i wyniki badań naukowych o zmianach klimatycznych, zanikaniu bioróżnorodności czy skutkach zanieczyszczenia środowiska. Sam temat wywołuje zwykle wiele skrajnych emocji – przede wszystkim przestał być wyłącznie obszarem działalności aktywistów, a stał się elementem sporu politycznego. Politycy będą w końcu zmuszeni do zdefiniowania swojego stanowiska wobec ekologii, ponieważ świadomość Polaków w tym zakresie jest coraz wyższa – 66% społeczeństwa uznaje stan środowiska za ważny problem dzisiejszych czasów; aż 83% uważa, że zmiany klimatu są rzeczywistym zagrożeniem, a 81% przyznaje, że smog zagraża zdrowiu (Ministerstwo Klimatu i Środowiska, 2024).

Z drugiej strony badania EKObarometru pokazują, że 35% Polaków w ogóle nie angażuje się w ochronę środowiska, niechętnie słucha informacji o sytuacji ekologicznej i nie ufa naukowcom, zaś 38% obywateli odbiera zalecane działania i zachowania na rzecz ekologii jako presję. Badania wskazują również dużą grupę pesymistów: 42% respondentów jest przekonanych, że ludzkości grozi katastrofa klimatyczna, a tylko 25% uważa, że możemy sobie z nią poradzić. Zaledwie 21% jest zdania, że ich wybory mogą wpłynąć na poprawę sytuacji (SW Research i Fundacja Edukacji Klimatycznej, 2026). Porównując badania EKObarometru z ostatnich lat (SW Research, 2025, 2026), wyraźnie da się zauważyć rosnącą obojętność na kwestie ekologiczne: zaledwie 21% Polaków wskazuje ekologię jako jedną z najważniejszych wartości (spadek o 9 pp. względem 2023 roku). Jako czynnik wpływający na jakość życia wymieniana jest ona na liście priorytetów dopiero na czwartym miejscu – za zdrowiem, ekonomią i bezpieczeństwem.

Z raportów i analiz opartych na cyklicznym badaniu EKObarometr wynika, że ekologiczne zachowania dorosłych mają charakter warunkowy – pojawiają się wtedy, gdy służą zdrowiu lub pozwalają zaoszczędzić pieniądze. Zanikają, gdy wymagają wyrzeczeń, rezygnacji z wygody i ponoszenia kosztów. Do działań ekologicznych zniechęcają dodatkowo dwie kwestie: brak widocznych efektów i wszechobecny *greenwashing*[4].

Rodzi się więc pytanie, czy wystarczy jedynie mówić i pisać o ekologii, czy też potrzebne są narzędzia pozwalające przekuć teorię w praktykę, dzięki którym deklarowana świadomość ekologiczna znajdzie odzwierciedlenie w codziennych nawykach, wątpliwości sceptyków zostaną rozwiane, a poczucie rezygnacji wśród pesymistów

4 Zjawisko polegające na wywoływaniu u klientów poszukujących towarów wytworzonych zgodnie z zasadami ekologii i ochrony środowiska mylnego wrażenia, że produkt lub przedsiębiorstwo wprowadzające go na rynek są w zgodzie z naturą i ekologią (Greenwashing, 2026).

– zredukowane. Takim narzędziem jest edukacja ekologiczna dorosłych. Dlaczego wymienia się tu tylko jedną grupę społeczeństwa? Ponieważ to konsumenckie i gospodarcze decyzje podejmowane właśnie przez jej reprezentantów wpływają na stan środowiska. To oni każdego dnia decydują o zużyciu energii i wody, wyborze środków transportu, miejscach odpoczynku, zakupie żywności i odzieży czy gospodarowaniu odpadami.

Cele edukacji ekologicznej dorosłych

Nadrzędnym celem edukacji ekologicznej dorosłych jest zatem uświadomienie zależności i powiązań między rozwojem gospodarczym a stanem środowiska i przyrody, a także nakreślenie roli, jaką w tych relacjach odgrywa człowiek poprzez swoje, również codzienne, działania. Pokazując praktyczne rozwiązania ekologiczne, można wpłynąć na zmianę zachowań, a budując w obywatelach poczucie odpowiedzialności – zainspirować ich do aktywnego uczestnictwa w decydowaniu o kierunkach rozwoju na różnych poziomach – własnego gospodarstwa, wspólnoty lokalnej, regionu, kraju czy świata.

Najtrudniejszy element tego procesu edukacyjnego to uświadomienie dorosłej społeczności, że skutki jej dzisiejszych decyzji i działań ujawnią się w przyszłości, wpłyną na stan planety i jakość życia kolejnych generacji. Łatwo wyciąć stuletnie drzewo, które przeszkadza w budowie drogi, trudniej przewidywać dalekosiężne skutki tej decyzji dla nas i kolejnych pokoleń. Rozwiązaniem mogłoby być poprowadzenie drogi w innym miejscu, choć przeciwnicy tego pomysłu podniosą aspekt ekonomiczny. Tymczasem, jeśli spojrzeć szerzej, jest on mniej istotny niż argument w postaci bezpieczeństwa ekologicznego. Wiekowe drzewo oczyszcza powietrze zanieczyszczone dwutlenkiem węgla i pyłem, zmniejsza ilość gazów cieplarnianych w atmosferze, a także zapobiega powodziom, zatrzymując wodę deszczową oraz chroniąc ziemię przed erozją.

Jane Goodall, słynna przyrodniczka i aktywistka na rzecz ochrony środowiska, widziała rolę człowieka następująco: „Nie da się przeżyć ani jednego dnia bez wywierania wpływu na otaczający cię świat. To, co robisz, ma znaczenie, i to ty musisz zdecydować, jaki wpływ chcesz wywrzeć" (za: Jane Goodall Institute of Canada, 2025).

Warunki efektywnej edukacji ekologicznej dorosłych

Metaanalizy i przeglądy systematyczne wskazują, że edukacja ekologiczna może przynosić mierzalne efekty w zakresie wiedzy, postaw, intencji i zachowań prośrodowiskowych. Skuteczność działań ukierunkowanych na zmianę zachowań zwiększa się m.in. wtedy, gdy edukacji towarzyszą praktyczne wskazówki, informacja zwrotna oraz rozwiązania ułatwiające podejmowanie decyzji i wdrażanie proekologicznych działań (Ministerstwo Klimatu i Środowiska, 2024; Świątkowski i in., 2024; van de Wetering i in., 2022; Rau i in., 2022). Wymaga ona tym samym spełnienia kilku warunków, m.in. odpowiedniej infrastruktury i rozwiązań systemowych, które ułatwiają wybór proekologicznych zachowań. Skuteczna edukacja ekologiczna:

- → łączy teorię z praktyką poprzez naukę, zabawę, warsztaty, a przede wszystkim bezpośredni kontakt z przyrodą;
- → oferuje działania dopasowane do różnych grup wiekowych i społecznych, odpowiadając bezpośrednio na ich potrzeby, co gwarantuje, że wiedza przekłada się na działanie i umożliwia rozwiązywanie poszczególnych problemów;
- → odnosi się nie tylko do konkretnego problemu, lecz także wykorzystuje odpowiednie narzędzia, przemawia językiem atrakcyjnym i zrozumiałym:
  - nie atakuje, a zachęca;
  - nie krytykuje, a podpowiada;
  - słyszy i słucha;
  - przekonuje, pokazując praktyczne rozwiązania;
  - angażuje poprzez doświadczanie; wspiera wspólne działania;
- → odpowiednio dobiera metody pracy i umożliwia każdemu udział w dyskusji, łącząc różne doświadczenia z wiedzą naukową.

Dobrym przykładem wielokierunkowej edukacji ekologicznej wpływającej na postawę lokalnej społeczności

jest działalność największego w Warszawie ogrodu społecznego „Dziki Ogród", mieszczącego się przy Domu Kultury „Świt". Pracują w nim wolontariusze w różnym wieku – uprawiają własne grządki z warzywami i kwiatami, a także spotykają się z lokalną społecznością podczas warsztatów, których celem jest ukazanie roli przyrody w życiu człowieka. Ogród jest ogólnodostępny, można tu uzyskać porady na temat upraw, wziąć udział w szkoleniu z zasad kompostowania czy ochrony miejskiej przyrody.

Na wielu warszawskich podwórkach znajdują się niewielkie ogródki sąsiedzkie, stanowiące mikrocentra edukacji ekologicznej. To wokół nich skupiają się działania promujące naturę i uczące dbałości o nią. Część mieszkańców regularnie angażuje się w drobne prace porządkowe czy dbanie o wygląd rabatek. Aktywność ta z czasem przybiera postać zorganizowanych akcji, które skupiają coraz większe społeczności. Bardzo popularne stało się na przykład wspólne sprzątanie skwerów czy przekształcanie niezagospodarowanych, niewielkich terenów w miejsca spacerów i wypoczynku.

Metody edukacji ekologicznej dorosłych

Edukacja transformacyjna

Jedną z najnowszych metod ekoedukacji dorosłych jest edukacja transformacyjna, czyli proces głębokiej zmiany świadomości, krytycznego myślenia i modyfikacji dotychczasowych założeń życiowych. Idea opiera się na kluczowych elementach: zmianie perspektywy, działaniach praktycznych i rozwoju osobistym. Z założenia celem nie jest jedynie przekazanie informacji, lecz pomoc uczestnikom w przemodelowaniu dotychczasowego postrzegania świata po to, aby zmienili codzienne decyzje i świadomie ograniczyli nawyki szkodliwe dla środowiska. Efektywnym narzędziem do wykorzystania w ramach edukacji transformacyjnej jest m.in. debata oksfordzka[5], czyli ustrukturyzowana dyskusja dwóch stron nad sporną tezą dotyczącą środowiska, ułatwiająca uczestnikom lepsze zrozumienie złożoności problemów ekologicznych.

Edukacja transformacyjna w ujęciu OECD to proces gruntownej zmiany systemów nauczania, oparty na cyfryzacji, dbałości o dobrostan i kształtowaniu nowych kompetencji przyszłości. Celem takich inicjatyw jest przygotowanie społeczeństw na wyzwania współczesnego świata. Jednym z kluczowych działań jest partnerskie podejście, czyli współtworzenie ram nauczania przez rządy, badaczy, edukatorów i odbiorców edukacji.

Dla UNESCO kluczowe w edukacji ekologicznej są wspieranie ludzi w stawaniu się odpowiedzialnymi obywatelami świata, uczenie krytycznego myślenia i pracy w grupie, a także reagowanie na zmiany klimatu i nierówności społeczne. Tematy ekologiczne w edukacji są zatem nierozerwalnie powiązane z rozwojem osobistym, społecznym i obywatelskim.

Dialog

Edukacja ekologiczna to rozmowa zaangażowanych ludzi, ale przede wszystkim codzienny dialog człowieka z otaczającym go środowiskiem. Nie uda się nikogo zainteresować zagadnieniem, a tym bardziej uzyskać zmianę zachowań na proekologiczne, przekazując wiedzę z zakresu ekologii w sposób autorytarny według modelu „nauczyciel mówi – uczestnik słucha". Nie uda się przekonać do, czasami trudnych, wyrzeczeń czy rezygnacji z wygody na rzecz ochrony środowiska, jeśli odbiorcy przekazu nie będą uczestnikami rozmowy o ekologii;



FOT. ARCHIWUM SIE

5 Por. Drelich, S., Luber, J. (red.), (2026). *Erasmus dla demokracji. Przewodnik po debacie oksfordzkiej.* Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

jeśli edukator nie uzna ich za partnerów, nie wysłucha argumentów i wspólnie z nimi nie rozpozna problemu.

Dobrym przykładem efektywnego dialogu jest historia szwedzkiego papieru chlorowanego. W latach 70. i 80. XX wieku szwedzcy naukowcy i ekologiczne organizacje pozarządowe nagłośniły problem dioksyn trafiających do rzek w procesie chlorowego bielenia papieru, zanieczyszczających wodę i trujących ryby. Do działań dołączyli obywatele, którzy masowo zbojkotowali producentów papieru. Pod naciskiem konsumentów i urzędów szwedzkie papiernie całkowicie zmodyfikowały technologię, przechodząc na ekologiczne metody produkcji masy celulozowej.

Praktyczne działania

W edukacji rozwiązywanie rzeczywistych problemów i możliwość relatywnie szybkiego zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce – przynoszą pożądane efekty. Sprawdzą się więc warsztaty i szkolenia, podczas których można przeprowadzać praktyczne ćwiczenia z działań prośrodowiskowych. Metoda uczenia się przez działanie, np. sadzenie drzew, budowanie kompostowników, zakładanie miniogródków czy tworzenie kwietnych łąk, jest niezwykle efektywna.

Projekty społeczne

Projekty społeczne i lokalne inicjatywy angażują mieszkańców we wspólne działania na rzecz środowiska, co wzmacnia ich poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za miejsce zamieszkania. Wycieczki terenowe i poznawanie dobrych praktyk nie tylko umożliwiają obserwację i holistyczne zrozumienie przyrody, lecz także zachęcają do rozmowy o efektywnych rozwiązaniach i adaptowaniu ich do własnych potrzeb. Każda dyskusja oraz praca w grupach – podczas których uczestnicy swobodnie wymieniają się doświadczeniami – pozwalają lepiej zrozumieć lokalne problemy środowiskowe i wspólnie wypracować rozwiązania. Projekty edukacji ekologicznej dorosłych nie udadzą się, jeśli działania nie będą powiązane z lokalnym środowiskiem – z organizacjami, stowarzyszeniami, samorządami, spółdzielniami mieszkaniowymi, klubami itp. Im szerszy jest dialog na temat ekologii, tym bardziej skuteczna staje się edukacja. Nie oznacza to jednak, że zawsze kończy się sukcesem. Czasami wydaje się, że wszyscy rozumieją założenia, a potem się okazuje, że… wycięto wszystkie jarzębiny wzdłuż drogi przez wieś, a w ich miejsce postawiono betonowe donice z tujami, „bo mniej śmiecą". W takich przypadkach zabrakło i dialogu, i czujności mieszkańców, i wrażliwości ekologicznej urzędników.

Projekty edukacji ekologicznej dorosłych nie udadzą się, jeśli działania nie będą powiązane z lokalnym środowiskiem

Edukacja ekologiczna w praktyce

Edukacja ekologiczna w praktyce oznacza zmianę nawyków i bezpośrednie zaangażowanie w działania na rzecz środowiska. Praktyka to codzienne wybory i lokalne działania, które wpływają na globalne efekty.

Aż 85% Polaków deklaruje, że segreguje śmieci, a 67% chodzi na zakupy z torbą wielorazową; 65% twierdzi, że pije wodę filtrowaną lub prosto z kranu, 67% wybiera żywność ekologiczną, gdy ma taką możliwość, a 56% chętniej kupuje produkty Fair Trade[6]. Pozostaje jednak pytanie, jak te deklaracje mają się do rzeczywistych zachowań? Warto uświadamiać społecznościom, że praktyka ekologiczna przynosi korzyści na wielu płaszczyznach:

- → finansowej – oszczędzanie energii i wody przekłada się na niższe rachunki, segregowanie śmieci pozwala obniżyć koszt ich wywozu itp.;
- → środowiskowej – rezygnacja z jednorazowego plastiku prowadzi do zmniejszenia ilość odpadów zalegających na wysypiskach; korzystanie

6 Dane pochodzą z ogólnokrajowych badań opinii publicznej i sondaży poświęconych ekologii oraz świadomości konsumenckiej Polaków m.in. IBRiS, SW Research, EKObarometr 8.

z ekologicznych źródeł ogrzewania ogranicza zatruwanie powietrza; zbieranie deszczówki ogranicza zużycie wody; ochrona siedlisk jeży i wysiew roślin miododajnych wspierają wzrost bioróżnorodności; rzadsze koszenie trawników zmniejsza skutki suszy;

- zdrowotnej – stosowanie naturalnego kompostu sprawia, że żywność jest zdrowsza, a wybór ekologicznych produktów, rezygnacja z *fast fashion* oraz ruch na świeżym powietrzu pozytywnie wpływają na stan organizmu;
- dobrego samopoczucia – kontakt z przyrodą, dobroczynny wpływ zieleni, dźwięki przyrody (wody, drzew, ptaków, zapylaczy) obniżają poziom stresu, wpływają na poprawę koncentracji i kreatywności, sprzyjają profilaktyce wypalenia;
- społecznej – udział w akcjach sprzątania świata buduje więzi sąsiedzkie i poczucie wspólnoty; wspólna walka o lokalny park oraz np. protesty przeciwko niszczeniu przyrody przez deweloperów wzmacniają poczucie sprawczości mieszkańców; organizowanie jadłodzielni, współdzielni oraz lokalnych punktów naprawy sprzętów sprzyja integracji, wspiera potrzebujących i pozwala oszczędzać pieniądze.

Państwo odgrywa kluczową rolę w edukacji ekologicznej dorosłych; nie powinno ono jedynie dostarczać informacji, lecz stwarzać warunki, w których edukacja może być skuteczna i dostępna dla całego społeczeństwa.

Korzyści nie widać od razu. Wymagają one codziennej pracy nad wyborami i odporności na konsumenckie pokusy, dlatego edukacja ekologiczna nie jest prosta. Ważne, aby pamiętać, że brak szybkich efektów nie oznacza porażki. Zyskiem jest szersza wiedza pozwalająca zrozumieć problemy ekologiczne i poznać sposoby ograniczania negatywnego wpływu na środowisko. Nie oznacza to jednak, że od razu zmienią się wybory i zachowania dorosłych obywateli. Niełatwo jest krytycznie ocenić samego siebie i dostrzec związek między własnym działaniem a stanem środowiska. Zmiana sposobu myślenia i przyzwyczajeń może się pojawić po miesiącach lub latach. Badacze edukacji dorosłych zwracają uwagę, że uczenie się w tej grupie spoecznej jest długotrwałym procesem, a nie jednorazowym wydarzeniem. Często wiedza zdobyta podczas szkolenia może zostać wykorzystana dopiero, gdy zaistnieją odpowiednie warunki lub możliwości finansowe.

Niezbędne formy wsparcia i finansowania edukacji ekologicznej dorosłych

Raporty UNESCO dotyczące edukacji dorosłych (2022) wskazują, że wspiera ona osiąganie celów związanych ze zrównoważonym rozwojem i adaptacją do zmian klimatu. Podkreślają jednak, że aby efekty były trwałe, potrzebne są programy długofalowe i powiązane z lokalnymi działaniami.

Państwo odgrywa kluczową rolę w edukacji ekologicznej dorosłych; nie powinno ono jedynie dostarczać informacji, lecz stwarzać warunki, w których edukacja może być skuteczna i dostępna dla całego społeczeństwa. Rolą państwa jest także opracowanie strategii i budowanie spójnego systemu, przeciwdziałanie dezinformacji ekologicznej, prowadzenie kampanii społecznych, rozwijanie kompetencji prośrodowiskowych w administracji publicznej, finansowanie programów edukacyjnych oraz tworzenie ram współpracy instytucji publicznych, instytutów naukowych, organizacji pozarządowych, przedsiębiorstw, społeczności lokalnych.

Ministerstwo Klimatu i Środowiska prowadzi działania z zakresu edukacji ekologicznej, m.in. publikując praktyczne wskazówki i materiały dydaktyczne sugerujące, jak działać na rzecz środowiska i jak lepiej

rozumieć wdrażaną przez państwo politykę klimatyczną. Korzystanie ze stworzonego w tym celu portalu internetowego[7] to edukacja bierna, nie wymaga bowiem udziału w spotkaniach czy warsztatach. Odgrywa rolę informacyjną. Tyle w teorii. W praktyce skuteczność państwa zależy od woli decydentów i ich świadomości w tym zakresie. A z tym bywa różnie, bo jak już wspomniano, lepsze efekty daje edukacja aktywna. Jako przykład działań w tym zakresie mogą posłużyć:

- imprezy edukacyjne z okazji Dnia Ziemi, organizowane przez wiele lat przy wsparciu resortu;
- konkurs znajomości ziół, roślin bobowych i przypraw współorganizowany przez Społeczny Instytut Ekologiczny – wydarzenie było okazją do dzielenia się informacjami na temat znaczenia roślin dla bioróżnorodności, zdrowia człowieka i stanu przyrody. Edukacja poprzez konkurs okazała się atrakcyjna i skuteczna. W kolejnych latach rosła świadomość ekologiczna jego uczestników;



FOT. ARCHIWUM SIE

- akcje sadzenia drzew prowadzone w Lesie Bródnowskim, w porozumieniu z Lasami Miejskimi; uczestniczyły w nich osoby w różnym wieku. Wydarzenia odbywały się pod hasłem wielkiej roli lasów w przyrodzie.

Skuteczna zmiana nawyków wymaga wyraźnego zaangażowania m.in. samorządów, mediów, organizacji pozarządowych, spółdzielni i wspólnot mieszkaniowych oraz sektora prywatnego. Raporty UNESCO, Komisji Europejskiej i badania naukowe podkreślają kluczową rolę organizacji pozarządowych przekazujących wiedzę i prowadzących konkretne działania dla różnorodnych grup społecznych. UNESCO wskazuje, że partnerstwo z organizacjami społecznymi jest jednym z warunków rozwoju edukacji dorosłych.

W Polsce, według danych statystycznych, działa prawie 3 tys. ekologicznych NGO, co stanowi zaledwie 4% z ponad 113 tys. wszystkich aktywnych stowarzyszeń i fundacji. Badania wskazują, że takie organizacje pozarządowe cieszą się dużym zaufaniem społecznym z wielu powodów, m.in. dlatego, że są apolityczne, niezależne i nie mają ukrytych komercyjnych celów. Podkreśla się skuteczność realizowanych przez nie projektów edukacyjnych, wynikającą z pasji, wysokiej wiedzy ekologicznej i umiejętności inspirowania. Jednak większość NGO nie ma wystarczających i stabilnych funduszy, a ich działalność zależy od krótkoterminowych grantów. Głównymi źródłami finansowania są Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, wojewódzkie fundusze oraz budżety samorządowe, które pomagają realizować lokalne inicjatywy proekologiczne. NGO mogą aplikować również o fundusze europejskie. Dla wielu z nich problemem są jednak regulaminy konkursów, które wymagają wkładu własnego lub nie przewidują finansowania kosztów administracyjnych.

Kroplą w morzu potrzeb edukacji dorosłych jest program Erasmus+. Jego zaletą są co prawda jasne zasady finansowania, brak konieczności posiadania wkładu własnego i otwartość na innowacyjne pomysły, ale dostępny budżet jest niewielki. W 2026 roku w ramach Akcji 2. (Partnerstwa współpracy) dofinansowanie

7 Edukacja Ekologiczna www.gov.pl/web/edukacja-ekologiczna.

uzyskało 47 wniosków projektowych, tymczasem aż 145 z powodu niewystarczającej puli środków znalazło się na listach rezerwowych. Oznacza to, że duża liczba wysokiej jakości projektów dotyczących edukacji dorosłych – w tym działań na rzecz ekologii – nie zostanie zrealizowanych. To ogromna strata.

Powstrzymanie kryzysu ekologicznego i odbudowa środowiska wymagają międzynarodowej współpracy, jednolitych zasad i dbałości o wspólne zasoby.

Warto docenić również wspierane przez firmy inicjatywy z zakresu edukacji ekologicznej. Dotyczą one m.in. kształtowania nawyków konsumentów, mimo że wynikają głównie z chęci osiągnięcia korzyści marketingowych. Przykładowo duża sieć handlowa sfinansowała realizowany przez NGO projekt „Demokratyzacja BIO", którego celem było przekonanie konsumentów do zakupów produktów ekologicznych i wsparcie dużej grupy rolników ekologicznych. Z kolei Rekopol Organizacja Odzysku Opakowań od 2007 roku co roku 11 maja organizuje w Polsce Dzień bez Śmiecenia. Akcja promuje prawidłową segregację odpadów, ograniczenie produkcji śmieci, buduje świadomość ekologiczną. W wydarzeniu biorą udział szkoły, grupy sąsiedzkie, gminy i firmy komunalne. Zainteresowani otrzymują materiały informacyjne oraz biorą udział w warsztatach i spotkaniach.

Nowoczesne technologie dla edukacji ekologicznej

Nowoczesne technologie – media społecznościowe, komunikatory, spotkania online i webinaria – odgrywają coraz większą rolę w edukacji ekologicznej dorosłych. Dzięki nim łatwiej dotrzeć do większej liczby osób, prostszy jest także dostęp do wiedzy i kontaktów. Dzięki nim można szybko i skutecznie zwoływać lub włączyć się w akcje ekologiczne, nagłośnić problem czy przekonać się do dobrych praktyk. Spotkania i edukacja online pozwalają zmniejszyć koszty oraz zużycie energii wynikające z tradycyjnych podróży.

Uczenie się, dostęp do informacji i komunikację we współpracy międzynarodowej ułatwiają i wspierają nowoczesne, szybkie i tanie narzędzia do tłumaczeń. Technologie cyfrowe, czyli kursy online, webinaria, platformy edukacyjne, aplikacje mobilne, umożliwiają naukę osobom, które z różnych powodów nie mogą uczestniczyć w tradycyjnych zajęciach. Nowoczesne narzędzia pozwalają na bieżąco przekazywać informacje o szybko zmieniających się danych na temat środowiska i ułatwiają jego monitorowanie, np. symulatory zużycia energii w gospodarstwie domowym, aplikacje pokazujące ślad węglowy, wizualizacje skutków zmian środowiskowych. Dzięki technologiom można także brać udział w projektach badawczych. Wsparciem są tu m.in. aplikacje przyrodnicze, które ułatwiają rozpoznawanie gatunków zwierząt, roślin, dokumentowanie obserwacji i wymianę doświadczeń z innymi pasjonatami, niezależnie od miejsca zamieszkania.

Ciekawym kierunkiem angażowania dorosłych w badania przyrodnicze jest nauka obywatelska (ang. *citizen science*). Połączona z nowoczesnymi technologiami pozwala gromadzić dane we współpracy z naukowcami z całego świata.

Bezkrytyczne poleganie na technologii może jednak wprowadzać w błąd. W internecie rozpowszechniane są niestety także nieprawdziwe informacje, a ich nadmiar i duża liczba źródeł utrudniają ocenę wiarygodności. Nie można przy tym pominąć faktu, że narzędzia cyfrowe także obarczone są ekologicznym kosztem, o czym mało się mówi, a jednak może on być wysoki.

Warto zwrócić uwagę na potwierdzony badaniami fakt, że technologie nie zmieniają zachowań. Efekty przynoszą działania, w których narzędzia cyfrowe łączą się z dialogiem, praktyką i codziennym stosowaniem wiedzy. Technologie nie zastąpią spotkań, bezpośredniego kontaktu i współpracy uczestników dialogu o ekologii. Edukacja ekologiczna, jako relacja z żywym

środowiskiem, to praktyka i bezpośredni z nim kontakt. Bez tego pozostanie ona na etapie teorii i idei.

Edukacja ekologiczna ponad granicami

Powstrzymanie kryzysu ekologicznego i odbudowa środowiska wymagają międzynarodowej współpracy, jednolitych zasad i dbałości o wspólne zasoby. Edukacja jest ważnym tego elementem. Międzynarodowa wymiana wiedzy i dobrych praktyk, pokonywanie barier kulturowych i światopoglądowych, łączenie się ponad granicami w działaniach na rzecz ekorozwoju to warunki *sine qua non*.

Badania porównawcze dotyczące edukacji ekologicznej pokazują, że dobre praktyki i doświadczenia z innych państw mogą być adaptowane do potrzeb i warunków lokalnych. Każdy może się uczyć od każdego, dlatego ważne są bezpośrednie spotkania, międzynarodowe warsztaty, seminaria czy konferencje i poznawanie dobrych praktyk u źródeł. Uczestnicy pochodzący z różnych regionów i krajów wnoszą rozmaite doświadczenia i wiedzę, poznają potrzeby i problemy ekologiczne innych, wzajemnie się inspirują, wspólnie opracowują rozwiązania i materiały edukacyjne. Przykładowo od partnerów skandynawskich można się uczyć, jak ważna jest wytrwałość w edukacji ekologicznej – szwedzki sukces, polegający na składowaniu zaledwie 1% odpadów na wysypiskach (99% jest przetwarzanych), wypracowywano przez 80 lat. Od partnerów z Niemiec warto się nauczyć, jak budować świadome ekologicznie społeczeństwo obywatelskie, a dzięki Austriakom poznać metody prowadzenia edukacji przez całe życie. Z kolei partnerom z Turcji można przekazać wiedzę o gospodarce cyrkularnej, a tym z Serbii – pokazać siłę obywatelskich akcji przeciwko koncernom niszczącym środowisko. Relacje nawiązane podczas wspólnych projektów wzmacniają postawy proekologiczne i dowodzą, że troska o planetę nie ma granic.

W tym kontekście niezwykle cenna okazuje się możliwość realizacji projektów w programie Erasmus+, które z założenia stawiają na współpracę międzynarodową m.in. w obszarze edukacji ekologicznej dorosłych oraz na wzajemne uczenie się organizacji, kadry i uczestników. Często przeradzają się one w długofalową współpracę oraz inspirują partnerów do dalszych działań. Wiele bezpośrednich kontaktów zamienia się w indywidualne przyjaźnie, nawet międzypokoleniowe, zaczynające się od prostych działań. Przykładem może być projekt kompostowania w dużych miastach – w Warszawie i Budapeszcie – którego koordynatorki z organizacji partnerskich (obecnie w wieku odpowiednio 75 i 29 lat) stanowią dla siebie wsparcie, inspirują się wzajemnie i dzielą doświadczeniami. Obie łączy idea troski o otoczenie i chęć przekazywania wiedzy innym. Współpraca przy projektach międzynarodowych może zaowocować także siecią przyjaźni, jak np. w projektach edukacyjnych o ochronie bioróżnorodności, w których na przestrzeni 10 lat wzięli udział partnerzy z 15 krajów europejskich. Konkretnym efektem projektów realizowanych w różnych partnerstwach było założenie setek tradycyjnych sadów. Tylko w Polsce posadzono 100 tys. drzew owocowych dawnych odmian, a każdy z tych ekosystemów jednoczył rzesze osób, i to nie tylko lokalnie. Opracowano materiały edukacyjne, określono kompetencje dla zawodu specjalisty ds. tradycyjnych sadów oraz zrealizowano setki warsztatów i spotkań. Wymiana doświadczeń i wiedzy inspirowała każdego z osobna i wszystkich razem do podejmowania nowych działań.

Mogą to być przyjaźnie bliskie i dalekie – takie jak współpraca z ormiańską organizacją w ramach programu



FOT. ARCHIWUM SIE

RITA[8] (ang. *Region in Transition*). Dzięki przekazaniu im metod prowadzenia edukacji ekologicznej powstały dwa świetnie dziś działające Centra Edukacji Ekologicznej w różnych rejonach Armenii.

Badania wskazują, że edukacja ekologiczna dorosłych jest nie tylko narzędziem budowania więzi człowieka z miejscem, w którym żyje, lecz także źródłem tworzenia więzi międzyludzkich – respektowania i szanowania się nawzajem.

Żeby współpraca była możliwa, potrzebne są narzędzia i fundusze międzynarodowe, takie jak program RITA, Fundusze Norweskie i EOG czy programy europejskie. Realizację projektów angażujących partnerów z różnych krajów umożliwia program Erasmus+ (wcześniej „Uczenie się przez całe życie"), który wspiera zagraniczne wyjazdy edukacyjne kadry i osób uczących się oraz współpracę organizacji działających na różnych poziomach niezawodowej edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Obywatel świadomy ekologicznie jest aktywnym członkiem społeczeństwa obywatelskiego

Fundamentem nowoczesnego społeczeństwa w XXI wieku jest świadomość ekologiczna obywateli. Wpływa ona nie tylko na codzienne decyzje, których efektem jest minimalizowanie ilości odpadów, ograniczanie śladu węglowego, oszczędzanie zasobów, ochrona bioróżnorodności, lecz także na gotowość do udziału w konsultacjach społecznych czy akcjach proekologicznych. Postrzeganie środowiska i przyrody jako dobra wspólnego buduje wspólnotę ludzi, którym „się chce", a wiedza ekologiczna mobilizuje, daje argumenty oraz siłę do kontrolowania lobbystów i decyzji publicznych.

Badania nad ruchem ekologicznym dowodzą, że największy wpływ społeczny pojawia się wtedy, gdy świadomi obywatele łączą się w organizacje pozarządowe, inicjatywy lokalne, ruchy społeczne i grupy eksperckie. A największą skuteczność mają społeczeństwa, w których obywatelki i obywatele mają wiedzę orazkorzystają z mechanizmów demokracji: konsultacji, wyborów, petycji; współpracują z naukowcami i sektorem obywatelskim.

Świadomi ekologicznie obywatele i obywatelki rozumieją własne miejsce w społeczeństwie, znają mechanizmy życia publicznego i potrafią podejmować odpowiedzialne decyzje, a także – co ważne – zdają sobie sprawę z wzajemnego wpływu działalności człowieka i ze stanu środowiska. Zrozumienie tych zależności pozwala z kolei lepiej pojąć historię okolicznych miejsc i dziedzictwa kulturowego, dzięki czemu ochrona środowiska staje się troską o zasoby naturalne oraz dbałością o kulturę i tożsamość społeczną. Świadomi ekologicznie obywatele i obywatelki, gotowi do wstrzemięźliwych zachowań chroniących środowisko, umiejący używać odpowiednich narzędzi do egzekwowania ekologicznych i społecznych praw – są aktywnymi członkami społeczeństwa obywatelskiego.

Dobrym przykładem świadomych ekologicznych postaw obywatelskich jest protest mieszkańców wsi Żurawlów na Lubelszczyźnie przeciwko planom poszukiwania i wydobycia gazu łupkowego przez amerykański koncern Chevron. Powodem protestu były obawy o zanieczyszczenie środowiska, zniszczenie unikatowych walorów przyrodniczych regionu i zagrożenie dla rolnictwa. Mieszkańcy i aktywiści prowadzili wielomiesięczną okupację i blokadę wjazdu na działki wyznaczone pod odwierty. Wskutek oporu społecznego koncern wycofał się z prac.

Badania wskazują, że edukacja ekologiczna dorosłych jest nie tylko narzędziem budowania więzi człowieka

8 RITA programrita.org.

z miejscem, w którym żyje, lecz także źródłem tworzenia więzi międzyludzkich – respektowania i szanowania się nawzajem.

Wytyczne dotyczące Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (ESD) i koncepcja zielonych kompetencji podkreślają, że współcześni obywatelka i obywatel powinni mieć wiedzę o środowisku, a także umiejętność krytycznego myślenia, zdolność dokonywania wyborów, poczucie odpowiedzialności za wspólnotę oraz gotowość do działania. Winni dostrzegać długofalowe skutki codziennych decyzji i umieć analizować złożone problemy.

Obywatelki i obywatele świadomi ekologicznie to zatem nie tylko osoby, które zbierają deszczówkę, kompostują resztki kuchenne, zamiast tui sadzą rodzime gatunki, wspierają rolnictwo ekologiczne, respektują przyrodę oraz ograniczają zakupy nowych ubrań i sprzętów. To osoby, które rozumieją, że decyzje indywidualne, społeczne i polityczne wpływają na środowisko, a jego stan decyduje o jakości życia dzisiejszych i przyszłych pokoleń.

Konsultacja merytoryczna: Jolanta Zientek-Varga i Ewa Ligęza-Sieniarska, Społeczny Instytut Ekologiczny.

Bibliografia

- Aeschbach, V. M.-J., Schwichow, M., i Rieß, W. (2025). Effectiveness of climate change education a meta-analysis. *Frontiers in Education, 10*, art. 1563816.
- Alt, M., Bruns, H., DellaValle, N., i Murauskaite-Bull, I. (2024). Synergies of interventions to promote pro-environmental behaviors – A meta-analysis of experimental studies. *Global Environmental Change, 84*, art. 102776.
- Goodall, J., i Abrams, D. C. (2022). *Księga nadziei. Poradnik przetrwania w trudnych czasach*. Media Rodzina.
- Greenwashing. (2026, 23 października). W: *Wikipedia*. wikipedia.org.
- Jane Goodall Institute of Canada. (2025, 10 października). Hope and inspiration from Dr. Jane Goodall: Famous quotes to guide you forward. janegoodall.ca/our-stories/dr-jane-goodall-quotes-to-guide-you/.
- Ministerstwo Klimatu i Środowiska. (2024). *Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Raport z badania trackingowego.* Edukacja Ekologiczna - Gov.pl.
- Rau, H., Nicolai, S., i Stoll-Kleemann, S. (2022). A systematic review to assess the evidence-based effectiveness, content, and success factors of behavior change interventions for enhancing pro-environmental behavior in individuals. *Frontiers in Psychology*, 13, art. 901927.
- SW Research. (2025). *Zielone wartości w odwrocie – Polacy coraz bardziej obojętni na ekologię – ekologiczne postawy Polaków w najnowszym raporcie EKObarometr.* ekobarometr.pl/ekobarometr-7.
- SW Research. (2026). *Polacy chcą ekologii, ale na własnych warunkach. EKObarometr 2026 pokazuje konsumencki pragmatyzm*. ekobarometr.pl/ekobarometr-8.
- SW Research, i Fundacja Edukacji Klimatycznej. (2026). *VIII edycja EKObarometru*. SW Research.
- Świątkowski, W., Surret, F. L., Henry, J., Buchs, C., Visintin, E. P., i Butera, F. (2024). Interventions promoting pro-environmental behaviors in children: A meta-analysis and a research agenda. *Journal of Environmental Psychology, 96*, art. 102295.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Fifth global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change.* www.uil.unesco.org/en/adult-education/global-report-grale.
- van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., i Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology, 81*, art. 101782.

Edukacja senioralna

Potrzeby, skuteczne metody i nowe kierunki pracy z osobami starszymi

Tempo starzenia się populacji w Polsce jest wysokie i stale rośnie. Na koniec 2024 roku w Polsce żyło blisko 10 mln osób w wieku 60 lat i starszych. Seniorzy stanowili więc już 26,6% wszystkich mieszkańców kraju. Jeszcze w 2005 roku udział tej grupy wynosił 17,2%. Według prognozy GUS proces starzenia się społeczeństwa będzie się pogłębiał: w 2060 roku osoby po 60. roku życia mają stanowić 38,3% ludności Polski, a ich liczba może osiągnąć prawie 12 mln (Główny Urząd Statystyczny [GUS] i Urząd Statystyczny w Białymstoku, 2025).

Powyższe dane powinny wpływać na sposób myślenia o uczeniu się przez całe życie. Edukacja seniorów przestaje być bowiem niszowym elementem polityki społecznej, skierowanym do stosunkowo niewielkiej grupy osób, które zakończyły aktywność zawodową. To jeden z istotnych obszarów edukacji dorosłych, którego znaczenie będzie nadal rosło. Jeżeli za trzy dekady seniorzy będą stanowili ponad jedną trzecią społeczeństwa, to pytanie o ich możliwość uczenia się przez całe życie staje się pytaniem o jakość funkcjonowania całej wspólnoty.

Jednocześnie trzeba wziąć pod uwagę, że samo określenie „seniorzy" w odniesieniu do grupy, która jest coraz bardziej zróżnicowana, może być mylące. Inne potrzeby edukacyjnych będzie zgłaszać aktywna zawodowo osoba, która właśnie skończyła 60 lat, inne – siedemdziesięciolatek samodzielnie korzystający z bankowości elektronicznej, podróżujący i uczestniczący w życiu lokalnym, a jeszcze inne – osoba po 80. czy 90. roku życia. Tych seniorów dzieli minimum jedno pokolenie. Różnice dotyczą zdrowia, wykształcenia, wcześniejszych doświadczeń zawodowych, miejsca zamieszkania, sytuacji ekonomicznej i rodzinnej, dostępu do technologii, sieci kontaktów społecznych, a przede wszystkim wcześniejszych doświadczeń związanych z uczeniem się. Zróżnicowanie, o którym mowa, jest jednym z pierwszych i najważniejszych wniosków praktycznych: w sali warsztatowej nie spotykamy już tzw. statystycznego seniora. Spotykamy konkretne osoby: przy czym jedna bez problemu korzysta z bankowości elektronicznej, ale ma trudność z oceną wiarygodności informacji znalezionej w sieci. Druga znakomicie radzi sobie z obliczeniami, ale paraliżuje ją obsługa smartfona. Trzecia prowadzi aktywne życie społeczne, podróżuje i uczestniczy w kulturze, ale hasło „matematyka" nadal przywołuje nieprzyjemne wspomnienia ze szkoły. Czwarta bez problemu obsługuje Facebook, jednak nie zdaje sobie sprawy, dlaczego widzi właśnie takie, a nie inne treści.

Marta Łoboda



Z wykształcenia i zamiłowania matematyk. Prywatnie miłośniczka podróży oraz spacerów z czworonożnym przyjacielem. Od 2021 roku zawodowo związana z Fundacją Inthinknity, gdzie pracuje przede wszystkim z osobami dorosłymi o niskim poziomie podstawowych umiejętności matematycznych, w tym ze słuchaczami w wieku senioralnym. Pasjonatka logiki matematycznej w praktycznym ujęciu, tę metodę stosuje w trakcie projektów mobilności seniorów.

Fundament edukacji senioralnej – kim jest jej uczestnik i czego potrzebuje?

Dane GUS podważają stereotyp biernej starości. Seniorzy chcą wychodzić z domu, spotykać się z innymi, rozwijać zainteresowania i uczestniczyć w życiu społecznym. W 2025 roku liczba czytelników bibliotek publicznych w wieku powyżej 60 lat przekroczyła 1 mln, wzrastając o 3,0% w porównaniu z rokiem poprzednim (GUS, 2026b). Rosnącą aktywność społeczną i kulturalną potwierdzają również dane dotyczące działalności centrów, domów i ośrodków kultury, klubów oraz świetlic. W 2025 roku funkcjonowało w nich 27,1 tys. kół, klubów i sekcji zrzeszających łącznie 542 tys. osób (GUS, 2026a), nie tylko seniorów. Wśród uczestników grup artystycznych osoby powyżej 60. roku życia stanowiły 20,7%. Dane te pokazują, że instytucje kultury pozostają ważną przestrzenią aktywności, integracji i rozwijania zainteresowań, także dla starszego pokolenia.

Warto jednak spojrzeć nie tylko na skalę uczestnictwa, lecz także na jego charakter – aktywności szczególnie atrakcyjne dla seniorów to te, które pozwalają się spotykać z innymi ludźmi, rozwijać zainteresowania, być w ruchu, tworzyć, podróżować albo angażować się w życie kulturalne.

- Wśród osób starszych uczestniczących w działalności kół, klubów i sekcji funkcjonujących przy instytucjach kultury największą popularnością cieszyły się kluby seniora oraz uniwersytety trzeciego wieku (UTW). Ich członkowie stanowili łącznie 64% wszystkich seniorów korzystających z tych form aktywności. Działalność klubów seniora i UTW koncentruje się przede wszystkim na integracji społecznej, rozwijaniu zainteresowań, zdobywaniu nowych umiejętności oraz uczestnictwie w różnorodnych zajęciach edukacyjnych, kulturalnych i rekreacyjnych.
- W zajęciach turystycznych i sportowo-rekreacyjnych uczestniczyło ponad 21,3 tys. osób starszych.
- Do sekcji informatycznych należało około 1,1 tys. seniorów.
- W grupach artystycznych działających przy instytucjach kultury uczestniczyło 53,2 tys. osób powyżej 60 roku życia; największą popularnością cieszyły się grupy wokalne, chóry oraz zespoły folklorystyczne – łącznie skupiały 70,8% wszystkich starszych uczestników grup artystycznych.

Jak widać, seniorzy nie stronią od edukacji. Wręcz przeciwnie. Skala ich uczestnictwa w UTW, bibliotekach, klubach seniora i instytucjach kultury ujawnia duży potencjał edukacyjny tej grupy. Pokazuje jednocześnie, że osoby starsze najchętniej uczą się wtedy, gdy edukacja nie jest oddzielona od relacji, zainteresowań, działania i doświadczeń.

Znacznie łatwiej dotrzeć do seniorów z ofertą związaną z kulturą, podróżami, zdrowiem, twórczością czy wspólnym doświadczeniem niż z propozycją zajęć opisanych językiem kompetencji. Hasła ‘analiza danych’, ‘rozumowanie matematyczne’, ‘odporność poznawcza’ czy ‘edukacja medialna’ brzmią poważnie, mądrze i… mało atrakcyjnie dla tej grupy. Te same kompetencje osadzone w warsztacie ekologicznym, grze miejskiej, analizie reklamy, rozmowie o zdrowiu albo zajęciach związanych z kulturą spotykają się z zupełnie inną reakcją seniorów.

Edukatorzy podkreślają, że istnieje różnica między brakiem zainteresowania edukacją a brakiem zainteresowania określoną jej formą. Senior może mieć opory przed zapisaniem się na kurs matematyki, a jednocześnie z dużym zaangażowaniem wykonuje obliczenia podczas warsztatu ekologicznego. Może nie przyjść na wykład zatytułowany *Dezinformacja i krytyczne myślenie*, ale dogłębnie przeanalizuje wiadomość dotyczącą zdrowia, otrzymaną dzień wcześniej od znajomego. To ważny punkt wyjścia dla dalszych rozważań.

Edukacja senioralna wobec wyzwań współczesności – analiza struktury oferty i obszarów niedopasowania

Jedną z najbardziej rozwiniętych form zorganizowanej edukacji osób starszych są w Polsce uniwersytety trzeciego wieku. W roku akademickim 2021/2022 w zajęciach organizowanych przez objęte badaniem GUS 552 UTW brało udział 86,6 tys. słuchaczy. Zdecydowaną większość stanowiły osoby pomiędzy 60 a 79 rokiem życia. Oferta

UTW jest szeroka i trudno sprowadzać ją wyłącznie do klasycznych wykładów. Zajęcia łączą działania edukacyjne z aktywnością społeczną, integracyjną, kulturalną, artystyczną i rekreacyjną.

W regularnej ofercie największym zainteresowaniem cieszą się:

- zajęcia sportowe i ruchowe,
- kursy językowe,
- zajęcia artystyczne, w tym warsztaty plastyczne, rzeźbiarskie i rękodzielnicze,
- kursy komputerowe (wybierane rzadziej).

Równie ciekawie wygląda tematyka wykładów i seminariów – słuchacze najchętniej wybierają te z zakresu:

- kultury i sztuki,
- ekonomii,
- informatyki,
- medycyny, zdrowia i kulinariów,
- nauk przyrodniczych,
- turystyki i geografii.

Seniorzy uczą się więc przede wszystkim tego, co jest związane z ich codziennym życiem oraz zainteresowaniami: jak dbać o zdrowie, jak korzystać z dobrodziejstw kultury, jak rozwijać pasje. Chcą poznawać miejsca, uczyć się języków, lepiej funkcjonować w gospodarstwie domowym czy poszerzać wiedzę o świecie.

Struktura wydarzeń organizowanych przez UTW dobrze oddaje także charakter aktywności wybieranych przez słuchaczy, są wśród nich:

- wyjścia do kina, teatru, muzeum, filharmonii i innych instytucji kultury,
- wycieczki i rajdy turystyczne,
- wydarzenia okolicznościowe, występy własnych sekcji UTW,
- wystawy, koncerty, wernisaże i pokazy mody.

Nie należy przeciwstawiać tych aktywności „prawdziwej edukacji". Wyjście do muzeum rozwija kompetencje kulturowe. Podróż poszerza wiedzę historyczną i geograficzną. Warsztat artystyczny ćwiczy kreatywność, ekspresję i współpracę. Zajęcia ruchowe wspierają sprawność, która z kolei wpływa na możliwość samodzielnego funkcjonowania. GUS wskazuje, że działalność UTW obejmuje trzy wzajemnie przenikające się obszary: edukację, aktywizację i integrację.

Popularność działań UTW bądź klubów seniora odzwierciedla, w jakich obszarach seniorzy czują się dobrze, czego chcą doświadczać i co skłania ich do wyjścia z domu. Dla edukatorów to cenna wskazówka na temat tego, jak wykorzystać wymienione obszary do rozwoju seniorów. Oferta edukacyjna dla osób starszych nie powinna być tworzona w oderwaniu od zainteresowań uczestników, ale to właśnie na tych zainteresowaniach należy budować nowe treści. W tym miejscu pojawia się istotny problem – luka wynikająca z niedopasowania do współczesnego, zmieniającego się profilu seniora. Świat, a co za tym idzie – uczący się dorośli – zmienia się szybciej niż część oferty edukacyjnej skierowanej do nich.

Oferta edukacyjna dla osób starszych nie powinna być tworzona w oderwaniu od zainteresowań uczestników.

Diagnoza potrzeb edukacyjnych a dynamika zmian współczesnego świata

Przez lata symbolem edukacji cyfrowej były podstawowa obsługa komputera, poczty elektronicznej, edytora tekstu, nauka wyszukiwania informacji czy obróbka zdjęć. Te umiejętności nadal mogą być potrzebne, ale otoczenie technologiczne zdążyło już pójść o kilka kroków dalej.

Dzisiejszy senior często sam się umawia na wizytę lekarską przez internet, korzysta z bankowości elektronicznej, odbiera kody autoryzacyjne, ogląda reklamy wykorzystujące precyzyjne profilowanie, robi zakupy online, trafia na treści generowane przez sztuczną inteligencję, otrzymuje fałszywe SMS-y od „banku", „kuriera" albo „członka rodziny", czyta informacje zdrowotne w mediach społecznościowych, porównuje taryfy energii, interpretuje sondaże i widzi sprzeczne komunikaty dotyczące zdrowia, klimatu, ekonomii czy polityki.

Obszarem działalności edukacyjnej coraz rzadziej powinna być więc sama obsługa urządzenia, dużo istotniejsza jest umiejętność krytycznego myślenia. Senior może sprawnie korzystać ze smartfona, ale nie wiedzieć, jak ocenić wiarygodność treści, którą właśnie zobaczył. Może korzystać z komunikatora, ale nie rozpoznać wiadomości wykorzystującej presję czasu. Może umieć wyszukać informację, ale nie wiedzieć, który z wyników wyszukiwania jest reklamą, który materiałem eksperckim, a który treścią stworzoną głównie po to, aby przyciągnąć uwagę. Wyzwaniem nie jest więc sama obsługa sprzętu przez seniorów, ale umiejętność zrozumienia, oceny i bezpiecznego korzystania z treści dostarczanych za jego pośrednictwem.

Z danych GUS wynika, że w 2024 roku z internetu korzystało 66,5% osób w wieku 60–74 lata. Rosnąca obecność seniorów w przestrzeni cyfrowej nie zawsze idzie jednak w parze z rozwojem kompetencji niezbędnych do świadomego, krytycznego i bezpiecznego korzystania z nowych technologii. Samo korzystanie z mediów społecznościowych nie oznacza umiejętności rozpoznawania fałszywych profili i treści dezinformacyjnych, podobnie jak obsługa bankowości internetowej nie gwarantuje zdolności identyfikowania prób wyłudzenia danych czy oszustw typu *phishing*. Oglądanie materiałów wideo w sieci nie musi się wiązać z umiejętnością weryfikowania ich autentyczności, a korzystanie z narzędzi sztucznej inteligencji – ze świadomością, że generowane przez nie odpowiedzi mogą zawierać błędy, nieaktualne informacje, a nawet całkowicie nieprawdziwe treści. Dlatego coraz większego znaczenia nabiera edukacja cyfrowa seniorów, która powinna wykraczać poza naukę obsługi urządzeń i aplikacji, kładąc nacisk również na rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętność oceny wiarygodności informacji oraz rozpoznawanie zagrożeń obecnych w środowisku cyfrowym.

Mówiąc o potrzebach edukacyjnych osób starszych, łatwo się zatrzymać na tych najbardziej oczywistych. Seniorzy chcą pozostawać aktywni, spotykać się, podróżować, uczestniczyć w kulturze, rozwijać zainteresowania, dbać o zdrowie i możliwie długo zachowywać samodzielność. Są to potrzeby autentyczne, ważne i – jak wynika z powyżej przedstawionych danych – stosunkowo dobrze rozpoznane. Znacznie trudniej dostrzec potrzeby, których sami uczestnicy nie identyfikują jako edukacyjne. Można przecież nie odczuwać potrzeby uczenia się matematyki, a jednocześnie mieć trudność z oceną, czy przedstawiona w reklamie obniżka rzeczywiście jest korzystna. Można nie być zainteresowanym szkoleniem z edukacji medialnej, a każdego dnia podejmować decyzje na podstawie materiałów znalezionych w mediach społecznościowych. Można przejść obojętnie obok oferty wykładu o sztucznej inteligencji, ale regularnie stykać się z treściami tworzonymi za jej pomocą. To zjawisko bardzo wyraźne podczas diagnozowania potrzeb. Seniorzy potrafią dobrze wskazać wiele własnych oczekiwań. Znacznie rzadziej w ich wypowiedziach pojawiają się sformułowania takie jak: „chcę się nauczyć rozpoznawać manipulację liczbową”, „… lepiej rozumieć algorytmy”, „… rozwijać odporność informacyjną”, „… wiedzieć, czym jest ryzyko względne”. Nie dlatego, że kompetencje te są niepotrzebne. Po prostu uczestnik nie zawsze dysponuje odpowiednim zasobem słów do nazwania potrzeby albo nie uświadamia sobie, czego mu brakuje. Dlatego nie wystarczy zapytać: „Czego chcieliby się państwo nauczyć?”.

Diagnoza potrzeb dorosłych słuchaczy jest podstawą dobrej edukacji, jednak program nie powinien być prostym odzwierciedleniem listy tematów wskazanych w ankiecie. Niezwykle istotną rolę odrywa tu edukator: po pierwsze musi słuchać seniorów – ich zainteresowań, obaw, problemów i celów. Po drugie – obserwować świat i rozpoznawać kompetencje, które stają się konieczne do samodzielnego funkcjonowania, nawet jeżeli

Diagnoza potrzeb dorosłych słuchaczy jest podstawą dobrej edukacji, jednak program nie powinien być prostym odzwierciedleniem listy tematów wskazanych w ankiecie.

uczestnik jeszcze ich nie określił. Nie chodzi oczywiście o założenie z góry, że wiedza edukatora na temat potrzeb seniora jest większa, ale o stworzenie sytuacji, w której sam senior może odkryć i zidentyfikować daną potrzebę.



FOT. M. ŁOBODA

Redefinicja pojęcia umiejętności podstawowych w wieku senioralnym

Jednym z pojęć, które powinno wyraźniej wybrzmieć w kontekście edukacji senioralnej, są umiejętności podstawowe. Można go mylnie łączyć tylko z osobami mającymi trudności z czytaniem, pisaniem czy wykonywaniem najprostszych działań. To bardzo zawężające rozumienie. Współczesne umiejętności podstawowe obejmują zdolność wykorzystywania tekstu, liczb i informacji do radzenia sobie z realnymi sytuacjami.

Międzynarodowe Badanie Umiejętności Dorosłych OECD PIAAC[9] sprawdza m.in. rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne oraz adaptacyjne rozwiązywanie problemów, a więc analizuje, czy dorosły potrafi wykorzystać dostępne informacje, aby zrozumieć, ocenić i rozwiązać problem (Sitek i in., 2024). Dane dla Polski pokazują, że dla wielu dorosłych obywateli jest to duże wyzwanie: 39% osób w wieku 16–65 lat uzyskało w rozumieniu tekstu wynik na poziomie 1 lub niższym (w skali do 5), przy średniej OECD wynoszącej 26%. W zakresie rozumowania matematycznego było to 38% wobec średniego wyniku w OECD na poziomie 25%, a w adaptacyjnym rozwiązywaniu problemów – 48% wobec 29%. Kiedy trzy domeny rozpatruje się łącznie, aż 27% dorosłych w Polsce znalazło się na dwóch najniższych poziomach kompetencji wobec 18% średnio w OECD.

Badanie pokazuje również niższy poziom kompetencji w grupie 55–65 lat w porównaniu z osobami w wieku 25–34 lata. Trzeba jednak zachować ostrożność w interpretacji wyników. OECD podkreśla, że różnicy tej nie można automatycznie uznać za prosty efekt biologicznego starzenia. Odzwierciedla ona również odmienne doświadczenia edukacyjne poszczególnych pokoleń, warunki społeczno-ekonomiczne oraz częstotliwość wykorzystywania określonych umiejętności. Z punktu widzenia praktyka edukatora jest to niezwykle istotne. Wymaga bowiem czujności w posługiwaniu się określeniami ‘niskie kompetencje’ czy ‘małe umiejętności podstawowe’, które nie powinny być utożsamione z ‘niskimi możliwościami uczestnika’. Człowiek może być niezwykle aktywny społecznie, mieć ogromne doświadczenie życiowe, wykształcenie średnie lub wyższe, a jednocześnie mieć trudność z interpretacją wykresu, statystyki, złożonej tabeli czy komunikatu dotyczącego ryzyka. To nie jest sprzeczność. Kompetencje funkcjonalne nie są czymś, co nabywamy raz i zachowujemy bez zmian przez całe życie. Tu należy wspomnieć o pojęciu deskillingu.

Jak edukacja seniorów przeciwdziała zjawisku deskillingu

Deskilling można rozumieć jako stopniowe osłabianie wcześniej nabytych umiejętności. Nie należy go utożsamiać ze starzeniem się ani przedstawiać jako nieuchronnej konsekwencji wieku – *deskilling* jest związany z częstotliwością wykorzystywania danej kompetencji oraz środowiskiem, w którym człowiek funkcjonuje. Przykłady? Kiedyś numery telefonów najbliższych osób przechowywaliśmy w pamięci – dziś pamięta je za nas urządzenie. Samochodowa nawigacja ogranicza konieczność samodzielnego planowania trasy. Kalkulator wykonuje działania, które wcześniej

9 Jedno z międzynarodowych badań, którego celem było sprawdzenie realnych kompetencji osób w wieku 16–65 lat, niezbędnych do codziennego funkcjonowania i pracy we współczesnym świecie.

wykonywało się w dużej mierze w pamięci. Aplikacja bankowa podpowiada odbiorców przelewów, a zakupowa – listę tego, co zwykle kupujemy lub oglądamy. Edytor tekstu automatycznie poprawia treść wiadomości, a sztuczna inteligencja wyszukuje za nas informacje, sporządza streszczenie, dokonuje syntezy lub analizy, redaguje e-mail albo proponuje rozwiązanie problemu. Technologia niewątpliwie ułatwia funkcjonowanie. Problem zaczyna się wtedy, gdy wsparcie zaczyna systematycznie zastępować kompetencję.

Zjawisko deskillingu można niekiedy zaobserwować podczas warsztatów – jego przejawem są komentarze: „kiedyś to umiałam", „dawno tego nie liczyłem", „już nie pamiętam", „wszystko robię kalkulatorem". Kilka ćwiczeń wystarczy, aby się przekonać, że problemem nie zawsze jest brak możliwości, lecz brak praktyki. Kompetencja nie została całkowicie utracona – przez długi czas nie była po prostu wykorzystywana.



FOT. M. ŁOBODA

Dla osoby przechodzącej na emeryturę może mieć to szczególne znaczenie. Praca zawodowa, nawet jeśli nie postrzegamy jej jako edukacji, wymuszała czytanie, liczenie, podejmowanie decyzji, planowanie, zapamiętywanie nowych procedur czy rozwiązywanie problemów. Po zakończeniu aktywności zawodowej część tych bodźców może zniknąć, dlatego uczenie się – inne niż formalne – osób starszych ma również funkcję podtrzymującą. Nie zawsze chodzi o nauczenie uczestnika czegoś zupełnie nowego. Czasami równie ważne jest stworzenie okazji, aby ponownie policzył, porównał, przeczytał trudniejszy tekst, ocenił kilka możliwości, znalazł błąd, uzasadnił stanowisko albo samodzielnie rozwiązał problem. Edukator powinien być w tej kwestii uważny i nie udzielać zbyt szybko odpowiedzi, ponieważ taka reakcja nie spełnia funkcji edukacyjnej.

Deskilling można rozumieć jako stopniowe osłabianie wcześniej nabytych umiejętności. Nie należy go utożsamiać ze starzeniem się ani przedstawiać jako nieuchronnej konsekwencji wieku.

Uczestnik dostaje problem, a zatem powinien spróbować go rozwiązać, porównać rozwiązania z innymi, pomylić się, poprawić i samemu dojść do jakichś wniosków. To niewielka zmiana metodyczna, ale zasadnicza różnica pomiędzy przekazywaniem wiedzy a tworzeniem sytuacji uczenia się.

Nieoczywiste oblicza edukacji matematycznej seniorów

Szczególnie ważnym, a jednocześnie wciąż niedostatecznie uwzględnianym w edukacji senioralnej obszarem są kompetencje matematyczne. Samo słowo ‘matematyka' może u wielu dorosłych natychmiast wywołać skojarzenie ze szkołą: tablicą, ułamkami, równaniami, oceną. Po kilkudziesięciu latach od zakończenia formalnej edukacji nadal można usłyszeć: „nigdy nie byłam dobra z matematyki", „to nie dla mnie", „ja jestem humanistką". Jako edukatorzy wiemy, jak silna może być taka autobiograficzna etykieta.

Tymczasem matematyka codzienności ma niewiele wspólnego z rozwiązywaniem abstrakcyjnych równań. Senior wykorzystuje ją niemal każdego dnia: kiedy porównuje ceny produktów o różnej gramaturze, ocenia,

czy promocja rzeczywiście jest korzystna, analizuje rachunek za energię, sprawdza oprocentowanie lokaty albo próbuje zrozumieć, o ile wzrosło jego świadczenie. Korzysta z niej, kiedy odczytuje wykres inflacji, interpretuje wynik sondażu albo słyszy, że ryzyko określonego zdarzenia „wzrosło o 50%". Matematyka pojawia się także w komunikatach konsumenckich i ekologicznych: przy danych o zużyciu energii, emisjach czy informacjach umieszczonych na etykietach „80% mniej cukru" albo „70% mniej plastiku".

To nie jest matematyka szkolna, lecz *numeracy* – praktyczna umiejętność rozumienia i wykorzystywania informacji liczbowych w codziennym życiu. Obejmuje nie tylko wykonanie obliczenia, lecz także ocenę skali zjawiska, porównanie danych, rozumienie procentów, proporcji, prawdopodobieństwa i ryzyka, a przede wszystkim umiejętność zadania sobie pytania, czy liczba przedstawiona w komunikacie rzeczywiście znaczy to, co sugeruje autor.

To ważne, ponieważ liczby mogą pełnić funkcję perswazyjną. Informacja nie musi być fałszywa, aby wprowadzać odbiorcę w błąd. Można podać prawdziwy procent bez wartości bazowej. Można dobrać skalę wykresu tak, aby niewielka różnica wyglądała jak gwałtowny wzrost. Można pokazać ryzyko względne zamiast bezwzględnego. Można wybrać wygodny okres porównania albo zastosować średnią tam, gdzie mediana prowadziłaby do zupełnie innego obrazu sytuacji.

Sprowadzanie edukacji matematycznej do samego ćwiczenia rachunkowego nie spełnia swoich założeń. Senior powinien nie tylko policzyć procent, lecz także nauczyć się zadawać pytania: „Procent czego?", „Wzrost w stosunku do jakiej wartości?", „W jakim okresie?", „Na jakiej grupie?", „Kto zebrał dane?", „Co na wykresie pokazano, a czego nie?". Właśnie tutaj matematyka spotyka się z krytycznym myśleniem.

Przykładem dobrej praktyki może być konsekwentne osadzanie kompetencji matematycznych w zagadnieniach ekologicznych. Zamiast budować program wokół abstrakcyjnych ćwiczeń, należy wykorzystać proporcje, jednostki miary i obliczenia w kontekście zużycia zasobów, gospodarowania odpadami czy przygotowania domowego kompostownika. Uczestnik zaczyna od realnego problemu. Dopiero później odkrywa, że narzędziem umożliwiającym jego rozwiązanie jest matematyka. „Najpierw sens, potem nazwa kompetencji**"** – to zdanie może być dla edukatorów jedną z najważniejszych zasad pracy z seniorami.

Przykładem dobrej praktyki może być konsekwentne osadzanie kompetencji matematycznych w zagadnieniach ekologicznych.

Edukacja cyfrowa dojrzałych użytkowników internetu

Kolejnym ogromnym wyzwaniem w edukacji senioralnej jest umiejętność zidentyfikowania informacji, która zmieniła swój charakter. Jeszcze kilkanaście lat temu edukacja cyfrowa seniorów mogła się koncentrować na pytaniu: „jak wejść do internetu?". Dzisiaj znacznie ważniejsze staje się zagadnienie: „jak się w nim nie zgubić?". Senior korzystający ze smartfona otrzymuje bowiem dostęp do niewyobrażalnej wcześniej liczby informacji. Czyta wiadomości, korzysta z mediów społecznościowych, wyszukuje informacje o zdrowiu i usługach, zakupach, ogląda filmy, otrzymuje komunikaty od znajomych. Problem polega na tym, że wraz ze wzrostem dostępu do niezliczonych zasobów informacji nie rośnie automatycznie zdolność do jej oceny. Co więcej, sama dezinformacja zmieniła charakter – zamiast absurdalnej wiadomości przyjmuje formę informacji do złudzenia przypominającą tę prawdziwą. Do jej wygenerowania używa się określonych technik, najczęściej są to: poprawna liczba pozbawiona kontekstu, autentyczne zdjęcie przypisane do innego wydarzenia, prawdziwa wypowiedź skrócona w sposób zmieniający sens, wykres pokazujący wygodny przedział czasowy albo nagłówek, który tendencyjnie wyolbrzymia faktyczną treść badania.

Tego rodzaju materiały mogą być pomocne w tropieniu i identyfikowaniu dezinformacji. Zamiast pytać: „Czy ten tekst jest prawdziwy czy fałszywy?", należy się dowiedzieć: „Co tutaj jest prawdziwe?", „Czego brakuje?", „Co może wprowadzać w błąd?", „Jak przedstawiono dane?", „Jakie emocje ma wywołać ten komunikat?", „Kto jest źródłem komunikatu?". To wymagające ćwiczenie, ale bliższe rzeczywistości. Krytyczne myślenie nie powinno bowiem polegać na nauczeniu seniora permanentnej nieufności. Nie chodzi o to, aby uczestnik po zajęciach przestał wierzyć mediom, lekarzom, nauce, instytucjom czy internetowi, ale o to, aby potrafił odróżnić rzetelne źródła wiedzy od manipulacji i świadomie, za pomocą odpowiednich pytań, decydował, którą informację uznać za wiarygodną.

Do zagadnień wymagających szczególnych kompetencji należą obecnie korzystanie ze sztucznej inteligencji i krytyczna ocena jej wytworów. Tekst wygenerowany przez AI może być perfekcyjnie zredagowany, poparty danymi i nadal zawierać nieprawdę. Obraz może wyglądać jak fotografia, choć przedstawione wydarzenie nigdy nie miało miejsca. Wypowiedź może brzmieć jak głos członka rodziny, podczas gdy została ona w całości wygenerowana przez algorytm. Narzędzie AI może udzielić bardzo wiarygodnie brzmiącej odpowiedzi na pytanie, choć w rzeczywistości nie dysponuje rzetelną wiedzą na ten temat. Profesjonalna forma przekazu coraz rzadziej idzie w tym przypadku w parze z jego wiarygodnością.



FOT. M. ŁOBODA

Ważne jednak, aby nie budować edukacji o AI na strachu. Sztuczna inteligencja może być niezwykle przydatna. W ramach praktycznych działań z zakresu edukacji cyfrowej warto:

- zapytać AI o historię lokalnego zabytku, a potem wspólnie zweryfikować odpowiedź;
- wygenerować obraz i zastanowić się, czy da się go odróżnić od fotografii;
- stworzyć tekst dotyczący historii własnej miejscowości, Unii Europejskiej czy ekologii, a następnie porównać treść z oficjalnym źródłem.

Takie działania sprawią, że uczestnik najpierw dostrzeże możliwości, później ograniczenia – i dopiero na tej podstawie zbuduje świadome podejście do narzędzia.

Edukacja jako narzędzie życiowej samodzielności seniorów

Edukacja senioralna nie jest wyłącznie atrakcyjnym sposobem zagospodarowania wolnego czasu. Może być również jednym z narzędzi podtrzymywania samodzielności. Senior, który:

- potrafi sprawdzić wiadomość, bywa mniej podatny na manipulację;
- rozumie procenty i podstawowe pojęcia finansowe, może bezpieczniej podejmować decyzje ekonomiczne;
- potrafi korzystać z usług cyfrowych, jest mniej zależny od pomocy bliskich w wykonywaniu podstawowych czynności;
- potrafi oceniać źródła informacji zdrowotnej, może się lepiej przygotować do rozmowy ze specjalistą;
- potrafi odczytać wykres i porównać informacje, może bardziej świadomie uczestniczyć w debacie publicznej.

To jedna z najważniejszych zmian perspektywy edukacyjnej. Edukatorzy nie powinni się skupiać wyłącznie na tym, czego uczestnik się nauczył, ale na tym, co dzięki temu potrafi zrobić sam, jaką decyzję podejmie z większą świadomością, w jakiej sytuacji jest

mniej zależny od innych, czy dzięki edukacji wzrosło jego poczucie sprawczości. Tak sformułowane zagadnienia coraz częściej powinny być podstawą oceny jakości oferty edukacyjnej dla seniorów.

Jak projektować edukację, której senior rzeczywiście chce doświadczać?

Jeżeli znamy już potrzeby, pozostaje pytanie o metodę. Warto pamiętać, że skuteczność edukacji pozaformalnej zależy nie tylko od tego, czego uczymy, ale w ogromnym stopniu od tego, jak temat zostanie osadzony, o czym była mowa w części poświęconej identyfikacji potrzeb. Treści uznawane przez edukatora za ważne nie zawsze brzmią dla uczestnika atrakcyjnie. Dotyczy to zwłaszcza matematyki, nowych technologii, dezinformacji, sztucznej inteligencji czy zmian klimatycznych. W tej sytuacji dobrze się sprawdza model łączenia treści – poniżej przedstawiono kilka dobrych praktyk:

- **Ekologia może uczyć matematyki.** Ekologia jest wyjątkowo wdzięcznym obszarem do łączenia jej z kompetencjami matematycznymi. Zużycie wody, ilość odpadów, energia, koszty transportu, emisje, opakowania – wszędzie pojawiają się liczby. Można poprosić uczestników o policzenie, ile plastikowych butelek zużywa jedno gospodarstwo domowe w ciągu miesiąca i roku; przeanalizować rachunek za energię; porównać koszty różnych form transportu; ocenić hasło reklamowe „80% mniej plastiku". W każdym z tych ćwiczeń senior wykonuje działania matematyczne, ale nie czuje, że znajduje się na typowej lekcji rachunków. Matematyka przestaje być celem samym w sobie, a staje się narzędziem służącym do znalezienia odpowiedzi na realne pytanie.



FOT. M. ŁOBODA

- **Medycyna vs fact-checking.** Zainteresowanie zdrowiem można wykorzystać nie tylko do przekazywania kolejnej porcji informacji medycznych, lecz także do budowania myślenia krytycznego. Komunikaty takie jak: „Preparat zmniejsza ryzyko o 50%" mogą być początkiem rozmowy o ryzyku względnym i bezwzględnym; „Badania dowodzą" – mogą uruchomić pytania o rodzaj badań i ich autorów, grupę badawczą, źródła; „Lekarze polecają" – powinny prowokować chęć dowiedzenia się, którzy lekarze; „Naturalny skład" – mogą rozpocząć rozmowę o tym, czy naturalność jest dowodem bezpieczeństwa. W ten sposób zajęcia o zdrowiu stają się jednocześnie zajęciami z fact-checkingu, matematyki, argumentacji i oceny źródeł. Jest to szczególnie wartościowa metoda, ponieważ krytyczne myślenie przestaje być abstrakcyjną kompetencją, a zaczyna dotyczyć decyzji, którą uczestnik naprawdę może podjąć następnego dnia.
- **Zakupy vs krytyczne myślenie.** Równie dobrym materiałem dydaktycznym jest gazetka promocyjna, która zastąpi cały zestaw szkolnych zadań z procentów. Uczestnik może porównać opakowania o różnej gramaturze, przeliczyć cenę jednostkową, sprawdzić, co naprawdę oznacza „drugi produkt 50% taniej", zastanowić się nad różnicą między „do 70% taniej" a „70% taniej" i przeczytać warunki promocji. W jednym zadaniu łączą się matematyka, edukacja konsumencka i analiza języka perswazyjnego.
- **Kultura vs sztuczna inteligencja.** Seniorzy chętnie uczestniczą w działaniach związanych z kulturą, historią lokalną, fotografią czy sztuką – te obszary można włączyć do zajęć rozwijających umiejętność posługiwania się narzędziami AI (przykłady aktywności do przeprowadzenia z seniorami omówiono w części o edukacji cyfrowej). Zamiast abstrakcyjnego wykładu o sztucznej inteligencji uczestnik ma do czynienia z czymś, co zna i lubi, a oswajanie technologii przez znajomy temat znacznie obniża barierę wejścia. Nie zaczynamy od technologii. Wychodzimy od zainteresowań.

- **Wyjazdy i wyjścia vs kompetencje cyfrowe, matematyczne i informacyjne.** Wycieczki, spacery edukacyjne i gry miejskie mogą się stać środowiskiem edukacyjnym. Znajoma przestrzeń ułatwi seniorom ćwiczenia z korzystania z map cyfrowych, wyznaczania tras, przeliczania odległości, sprawdzania godzin otwarcia instytucji, skanowania kodów QR, korzystania z tłumacza, wyszukiwania informacji o zabytku i porównywania ich wiarygodności. Jedna gra miejska może rozwijać orientację przestrzenną, kompetencje cyfrowe, umiejętności matematyczne, współpracę, komunikację i krytyczne myślenie. Wizyta w instytucji zajmującej się środowiskiem może się stać przyczynkiem do analizy danych ekologicznych, rozmów o zużyciu zasobów czy interpretowania wykresów. Muzeum to świetne miejsce do rozmów o sztucznej inteligencji, autentyczności obrazu, prawach autorskich i sposobach odróżniania treści stworzonych przez człowieka od tych wygenerowanych automatycznie. Z kolei w przypadku mobilności zagranicznej spotkanie seniorów stworzy okazję do analizy stereotypów, różnic w odbiorze mediów, sposobów korzystania z informacji czy oceny tych samych wydarzeń z różnych perspektyw. To także okazja do przedyskutowania wspólnych wartości europejskich.

Jedna z najważniejszych zasad metodycznych wynikających z powyższej praktyki brzmi: zaczynajmy od sensu, nie od nazwy kompetencji.

Jak Erasmus+ zmienia oblicze edukacji osób starszych?

Program Erasmus+ stwarza możliwość zagranicznej mobilności seniorów, co może być swoistą „wędką edukacyjną". Wyjazd przyciąga uwagę, budzi ciekawość i sprawia, że uczestnik znajduje w sobie odwagę, aby wejść w sytuacje, których być może unikałby w swoim codziennym środowisku. Perspektywa poznania nowego kraju, uczestniczenia w międzynarodowym projekcie, spotkania rówieśników z zagranicy i pracy w nieznanym dotąd otoczeniu często staje się wystarczająco atrakcyjna, aby seniorzy zdecydowali się również na udział w działaniach dotyczących tematów, które na co dzień wydawałyby się zbyt trudne, techniczne albo… szkolne, jak np. „Analiza danych i rozpoznawanie manipulacji statystycznej". Mobilności to okazja do tego, aby niejako przy okazji analizować dane dotyczące transportu, zużycia energii, jakości powietrza czy gospodarki odpadami. Osoby obawiające się nowych technologii mogą korzystać z map cyfrowych, tłumacza podczas rozmowy z zagranicznym uczestnikiem albo z narzędzia AI podczas zadania kulturowego. Edukacja odbywa się równolegle do sytuacji, która wyzwala daną potrzebę.

Mobilność pozwala osadzić trudną treść w angażującym doświadczeniu i dzięki temu obniżyć próg wejścia w uczenie się.

Seniorzy korzystają z technologii nie dlatego, że już się jej nie obawiają, ale dlatego, że przestała być celem samym w sobie, a stała się narzędziem potrzebnym do wykonania konkretnego, ciekawego zadania lub do odnalezienia się w nowej sytuacji.

Obniżony próg wejścia

Nowe otoczenie pozwala przełamać pierwszą barierę, którą uczestnik często buduje wokół siebie jeszcze przed rozpoczęciem nauki. Przekonania w rodzaju „tego nie potrafię", „to jest za trudne", „technologia nie jest dla mnie" bywają znacznie silniejsze niż rzeczywiste ograniczenia kompetencyjne. Kiedy jednak dana umiejętność okazuje się potrzebna po to, aby odnaleźć punkt na mapie, porozumieć się z drugą osobą, rozwiązać zadanie albo zdobyć informację, uczestnik podejmuje próbę.

Mobilność pozwala więc osadzić trudną treść w angażującym doświadczeniu i dzięki temu obniżyć próg wejścia w uczenie się. To jeden z najważniejszych

argumentów przemawiających za edukacyjną wartością mobilności. Chodzi o stworzenie takiej sytuacji, w której sens danej kompetencji staje się widoczny, jeszcze zanim zostanie ona nazwana. Senior nie mierzy się z faktem, że będzie się uczył matematyki, technologii czy fact-checkingu. On najpierw doświadcza sytuacji, w której dana umiejętność okazuje się po prostu potrzebna.



FOT. M. ŁOBODA

Budowanie spójnego środowiska edukacyjnego

Z perspektywy edukatorów ważne jest odejście od dość tradycyjnego myślenia o mobilności seniorów jak o połączeniu podstawowej nauki języka, poznawania kultury kraju przyjmującego, zwiedzania i aktywności ruchowych. Wymienione elementy są oczywiście niezwykle wartościowe, ale nie wyczerpują potencjału mobilności edukacyjnej w programie Erasmus+. Ważne, aby patrzeć na mobilność jak na jedno spójne środowisko uczenia się, w którym część „edukacyjna" i część „atrakcyjna" nie muszą istnieć obok siebie, ale można je projektować tak, aby się wzajemnie przenikały (patrz: przykłady omówione powyżej). Dzięki temu zagraniczna mobilność nie jest „edukacją ze zwiedzaniem". Sama przestrzeń miasta, podróż, spotkanie z drugim człowiekiem, wizyta w instytucji czy wspólne zadanie stają się sytuacją edukacyjną. Mobilności powinny być zaprojektowane nie jako zestaw oddzielnych aktywności, lecz jako spójne doświadczenie, w którym uczestnik uczy się poprzez działanie.

Źródło dobrych praktyk

Kolejną wartością każdej mobilności w programie Erasmus+ jest możliwość uczenia się od instytucji zagranicznej. Co jednak ważne – profil merytoryczny organizacji przyjmującej musi ściśle odpowiadać celom projektu. Nie chodzi więc o znalezienie dowolnego podmiotu, który jest gotowy przyjąć grupę, zapewnić jej miejsce spotkań, program edukacyjny i opiekę logistyczną. Jeśli chcemy rzeczywiście wykorzystać europejski wymiar edukacji, partnerstwo powinno być realizowane między organizacjami o profilu działalności osadzonym w założeniach projektowych, a instytucja przyjmująca powinna stosować technologie w sposób, z jakiego sami jeszcze nie korzystamy. Partner zagraniczny powinien stanowić źródło wiedzy, metody i inspiracji, a nie pełnić wyłącznie funckję organizatora pobytu.

Jeżeli celem jest rozwijanie edukacji ekologicznej, trzeba szukać instytucji, która ma doświadczenie w pracy środowiskowej, gospodarce obiegu zamkniętego, edukacji klimatycznej czy wykorzystaniu przestrzeni przyrodniczej. Jeżeli chcemy rozwijać kompetencje cyfrowe, partner powinien być co najmniej o krok przed nami w kwestii rozwiązań technologicznych. Jeśli celem projektu jest praca nad odpornocią na dezinformację, potrzebna jest organizacja mająca doświadczenie w edukacji medialnej, analizie źródeł, fact-checkingu i krytycznym myśleniu. Dopiero wtedy międzynarodowość nabiera największego sensu. Jedna strona może wnieść własne doświadczenie w pracy z seniorami, kompetencjami podstawowymi czy projektowaniem metod osadzonych w codzienności, natomiast partner może pokazać metodę terenową, rozwiązanie ekologiczne, inne narzędzie cyfrowe albo zupełnie inny sposób prowadzenia warsztatu. Ze spotkania tych dwóch doświadczeń ma szansę powstać rozwiązanie, którego żadna ze stron nie stworzyłaby w dokładnie takiej formie samodzielnie.

To rzeczywisty transfer międzynarodowego doświadczenia – nie chodzi o kopiowanie gotowych scenariuszy, ale obserwowanie, adaptowanie, wspólne testowanie i szukanie rozwiązania, które będzie można przenieść na grunt lokalnej praktyki.

Doświadczenie własnej skuteczności

Dla wielu seniorów sam udział w zagranicznej mobilności edukacyjnej jest doświadczeniem przekraczania własnych granic. Obawy dotyczą niekiedy kwestii, które osobie regularnie podróżującej mogą się wydawać błahe: lot samolotem, poruszanie się po obcym mieście, komunikacja w języku obcym, korzystanie z aplikacji, praca z nieznaną grupą czy udział w zadaniu, którego wcześniej nigdy się nie wykonywało. Z punktu widzenia trenera są to jednak bardzo realne bariery.

Praktyka edukatorska pokazuje, że kompetencji nabytych w trakcie mobilności często nie da się w prosty sposób zmierzyć testem wiedzy, o czym wspomniano już wyżej: uczestnik po raz pierwszy samodzielnie korzysta z mapy, pierwszy raz używa tłumacza w telefonie, porozumiewa się z osobą z innego kraju albo wykonuje zadanie cyfrowe, którego wcześniej unikał. Po zakończeniu mobilności pozostaje mu nie tyle szczegółowa wiedza o konkretnej aplikacji, ile znacznie ważniejsze przekonanie o tym, że sobie poradził.

To doświadczenie własnej skuteczności ma ogromną wartość edukacyjną. Senior, który w obcym kraju samodzielnie użył tłumacza, po powrocie łatwiej zdecyduje się na zainstalowanie nowej aplikacji. Osoba, która poradziła sobie w nieznanym mieście, będzie się mniej obawiać kolejnego wyzwania. Uczestnik, który podczas warsztatów samodzielnie zweryfikował informację, częściej podejmie podobną próbę w domu. Poczucie sprawczości to jeden z najbardziej niedocenianych efektów uczenia się dorosłych – nie zawsze da się je zamknąć w tabeli rezultatów, a to właśnie ono może decydować o tym, czy człowiek będzie chciał uczyć się dalej. Dobrze zaprojektowana mobilność nie tylko przekazuje wiedzę. Może również zmienić sposób, w jaki senior myśli o własnych możliwościach.

Partycypacja dorosłych słuchaczy w procesie edukacyjnym

Mobilność daje także możliwość zmiany roli osoby starszej w procesie edukacyjnym. Senior nie powinien być traktowany wyłącznie jako odbiorca programu przygotowanego przez organizację, a jego zadanie nie powinno się sprowadzać do uczestnictwa w projekcie i odbioru certyfikatu. Efektywność uczenia się wzrasta, gdy uczestnik zyskuje podmiotowość i z biernego odbiorcy zamienia się w aktywnego partnera, mającego realny wpływ na przebieg procesu edukacji. Senior może pracować w grupie, rozwiązywać zadania, przedstawiać własne doświadczenia, porównywać je z perspektywą osób z innych krajów, oceniać materiały i przekazywać trenerom informację zwrotną. Nie ogranicza się tylko do korzystania z gotowych scenariuszy, lecz uczestniczy w ich testowaniu i walidacji – analizuje jasność przekazu, użyteczność zadań w codziennym życiu grupy, którą reprezentuje, oraz ocenia stopień trudności i wskazuje kierunek zmian przed wykorzystaniem materiału z kolejną grupą.

Efektywność uczenia się wzrasta, gdy uczestnik zyskuje podmiotowość i z biernego odbiorcy zamienia się w aktywnego partnera, mającego realny wpływ na przebieg procesu edukacji.

To istotna zmiana perspektywy – proces nie koncentruje się na organizowaniu edukacji „dla seniora", nie ma odgórnych założeń dotyczących jego potrzeb i jedynie słusznego sposobu nauki. Senior staje się tu partnerem w procesie, a jego doświadczenie stanowi jedno ze źródeł wiedzy potrzebnej do budowania dobrej oferty dla grupy społeczeństwa, którą reprezentuje.

Z punktu widzenia praktyka informacja zwrotna przekazana przez uczestnika bywa równie wartościowa, jak opinia eksperta. Edukator może bowiem przygotować merytorycznie poprawne ćwiczenie, które w praktyce okaże się niezrozumiałe, zbyt abstrakcyjne albo

niedostosowane do tempa pracy grupy. Dopiero spotkanie z uczestnikami pokazuje, czy zastosowana przez niego metoda naprawdę działa.



FOT. M. ŁOBODA

Wpływ międzynarodowej mobilności na kompetencje edukatorów osób starszych

Największym rezultatem mobilności nie zawsze musi być poznanie konkretnej aplikacji, gry czy metody. Czasami znacznie cenniejsza jest zmiana sposobu myślenia trenera: uświadomienie sobie, że dane zajęcia można poprowadzić inaczej, że seniorzy są gotowi na bardziej wymagające zadania albo że temat uważany wcześniej za zbyt skomplikowany można osadzić w prostym i praktycznym doświadczeniu.

Z perspektywy praktyka niezwykle wartościowe jest obserwowanie, jak zagraniczny edukator prowadzi zajęcia bez prezentacji multimedialnej, jak wykorzystuje przestrzeń miasta zamiast sali, jak reaguje na błędną odpowiedź, jak angażuje osobę mniej pewną siebie albo w jaki sposób upraszcza trudną treść bez infantylizowania uczestników. Można się również przekonać, jak w jednym zadaniu łączy kilka kompetencji, które na gruncie lokalnym byłyby zapewne realizowane w kilku osobnych blokach.

Projekty, które służą testowaniu metod w środowisku międzynarodowym, obserwowaniu reakcji uczestników oraz późniejszemu dopracowywaniu materiałów przeznaczonych do szerszego wykorzystania, działają jak laboratoria metodyczne dla edukatora, który po powrocie zaczyna prowadzić zajęcia inaczej niż dotychczas.

Długofalowy efekt Erasmusa – upowszechnianie i kontynuacja działań w edukacji senioralnej

Jeżeli projekt kończy się wraz z odbiorem certyfikatów, opublikowaniem w mediach zdjęć z wyjazdu i przejściem organizacji do kolejnego przedsięwzięcia bez pogłębionej refleksji, to oznacza, że wykorzystano jedynie część możliwości programu Erasmus+. Prawdziwa wartość udziału w projekcie zaczyna się wtedy, gdy doświadczenie mobilności zostaje przełożone na działalność lokalną. Analiza końcowa przedsięwzięcia powinna dotyczyć nie tylko poziomu zadowolenia słuchaczy – z punktu widzenia edukatora istotniejsze są wnioski dotyczące metod, które rzeczywiście angażowały grupę, zadań, które przysparzały największych trudności oraz dobrych praktyk zagranicznego partnera, które okazały się interesujące, ale nie sprawdziły się w tej konkretnie grupie. Ta wiedza pozwoli określić, jakie rozwiązania można przenieść na lokalny grunt, wykorzystać podczas zajęć i co powinno się zmienić w sposobie pracy samego edukatora.

Owa trwałość, rozumiana tu jako stała zmiana, długofalowa korzyść, która będzie trwać i rozwijać się już po zakończeniu działań projektowych, jest jednym z podstawowych kryteriów oceny jakości wyjazdu zagranicznego. Nie wystarczy więc stwierdzić, że mobilność była dobrze zorganizowana, a uczestnicy są zadowoleni z udziału w niej. Znacznie ważniejsze jest to, co z doświadczenia mobilności pozostanie w organizacji w kolejnych miesiącach lub latach. Jeżeli ćwiczenie poznane podczas wyjazdu trafia do programu warsztatów jako stały punkt, a edukator zmienia sposób prowadzenia zajęć, powstaje nowa karta pracy, scenariusz zostaje zaadaptowany do potrzeb lokalnej grupy i doświadczenie grupy uczestników zaczyna służyć kolejnym osobom – oznacza to, że spełniły się założenia projektu, a jego efekty są rzeczywiste

i długofalowe. Mobilność przestaje być jednorazowym wydarzeniem, staje się natomiast początkiem zmiany w ofercie edukacyjnej. To moment, w którym szczególnie wyraźnie widać wpływ programu Erasmus+ na rozwój edukacji osób starszych; sfinansowanie pojedynczego wyjazdu schodzi na dalszy plan, istotniejszy staje się fakt uruchomienia procesu edukacyjnego, który trwa długo po zakończeniu projektu.

Ostatecznie celem projektu nie jest bowiem wpisanie do kalendarza seniora kolejnej aktywności, lecz edukacja, dzięki której łatwiej zrozumie on otaczający świat, świadomiej podejmie decyzje, szybciej zweryfikuje informacje, skorzysta z technologii bez baw i możliwie długo zachowa samodzielność. Słowem, edukacja senioralna powinna tworzyć warunki, w których starsze osoby mogą nadal świadomie uczyć się świata, korzystać ze swojego doświadczenia i jednocześnie rozwijać kompetencje potrzebne do tego, aby możliwie długo pozostawać jego pełnoprawnymi, samodzielnymi i sprawczymi uczestnikami.

Bibliografia

- Główny Urząd Statystyczny, i Urząd Statystyczny w Białymstoku. (2025). *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2024 r.* stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6002/2/7/1/sytuacja_osob_starszych_w_polsce_w_2024_r..pdf.
- Główny Urząd Statystyczny. (2026, 22 maja). *Działalność centrów kultury, domów kultury, ośrodków kultury, klubów i świetlic w 2025 r.* stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5493/9/9/1/dzialalnosc_centrow_kultury_w_2025.pdf.
- Główny Urząd Statystyczny. (2026, 26 maja). *Biblioteki publiczne w 2025 r.* stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5493/14/10/1/biblioteki_publiczne_w_2025.pdf.
- Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K., i Haman, J. (2024). *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023.* Instytut Badań Edukacyjny.

Edukacja włączająca

Przełamywanie barier i wsparcie dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną

Jarosław Marciszewski



Socjolog, muzyk, edukator kultury i koordynator projektów społecznych oraz edukacyjnych. Związany z Polskim Stowarzyszeniem na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Gdańsku (PSONI), gdzie zajmuje się działaniami edukacyjnymi, kulturalnymi i integracyjnymi. Jest liderem zespołu Remont Pomp, inkluzywnej grupy muzycznej działającej przy PSONI, w której wspólnie tworzą i występują osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz profesjonalni muzycy.

Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (PSONI) to jedna z najdłużej działających organizacji pozarządowych w Polsce. Wywodzi się z ruchu społecznego, którego początki sięgają 1963 roku, kiedy przy Zarządzie Stołecznym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD) powołano Koło Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski. Jako samodzielna, ogólnopolska organizacja pozarządowa stowarzyszenie zostało zarejestrowane w 1991 roku. Obecnie PSONI, będące zrzeszeniem kół z całej Polski, to jedna z największych organizacji pozarządowych w naszym kraju. Stowarzyszenie odpowiada na potrzeby osób z niepełnosprawnością intelektualną (OzNI) – to w jego strukturach rozpoczęto działania związane m.in. z zatrudnianiem osób z niepełnosprawnościami, mieszkalnictwem wspomaganym, asystenturą. Głównymi obszarami działalności PSONI są edukacja uczestników oraz funkcjonowanie placówek dziennych.

W Polsce żyje kilkaset tysięcy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dokładne określenie liczebności tej grupy jest trudne, ponieważ statystyki publiczne najczęściej klasyfikują osoby według rodzaju orzeczenia, a nie szczegółowej diagnozy. Przyjmuje się, że jest to około 300–500 tys. osób (Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych, 2025). To około 1% populacji Polski – grupa ta stanowi więc istotną część społeczeństwa, która na co dzień realizuje (lub nie) swoje plany, marzenia oraz ambicje.

Bariery systemowe i społeczne w codziennym funkcjonowaniu OzNI

Do najczęstszych wyzwań, z jakimi mierzą się osoby z niepełnosprawnością intelektualną w naszym kraju, można zaliczyć:

- **Brak możliwości decydowania o własnym życiu.** Jest to wielowymiarowy problem, który dotyczy zarówno funkcjonowania OzNI w rodzinie i wśród osób wpierających, jak i samego systemu wsparcia. Nadmierna kontrola i nadopiekuńczość to poważne bariery na drodze do samostanowienia OzNI, choć trzeba pamiętać, że te działania nie wynikają ze złych intencji opiekunów, a z potrzeby ochrony uczestników. Skutkiem takiego traktowania osób z niepełnosprawnością bywa ograniczenie ich podstawowych praw – nie podejmują one bowiem nawet tak banalnych decyzji, jak wybór ubrania czy zawieranie nowych znajomości. W tych kwestiach często w ogóle nie są pytane o zdanie.

- **Ograniczony dostęp do edukacji przez całe życie.** Po zakończeniu edukacji szkolnej OzNI trafiają do placówek, których działania mają zazwyczaj charakter terapeutyczny, a nie rozwojowy. Brakuje edukacji praktycznej w obszarach, które są wyznacznikiem samodzielności (budżet, zdrowie, relacje, korzystanie z technologii, prawa obywatelskie, samoobsługa).
- **Samotność i ograniczony zakres relacji społecznych.** Współczesne społeczeństwo jest coraz bardziej zindywidualizowane – jednostki zostały niejako „wyzwolone" z dawnych, sztywnych ram społecznych (tradycji, wielopokoleniowej rodziny, lokalnej społeczności itp.). Jednak w przypadku OzNI proces ten zachodzi w sposób skrajny i nienaturalny, ponieważ nie wynika z ich wyboru, lecz z wymuszonej izolacji. Efektem tego stanu jest pogłębiająca się samotność i drastyczne ograniczenie relacji społecznych, zwłaszcza po utracie najbliższych opiekunów, kiedy instytucje państwowe przejmują proceduralną opiekę nad takimi osobami.
- **Brak dostosowanych procedur.** We współczesnym świecie istnieje niepisana zasada, że każdy obywatel sam zadba o siebie – wykaże się samodzielnością w realizacji spraw urzędowych, kont bankowych, zawierania umów z podmiotami świadczącymi różnego rodzaju usługi. Tymczasem dla OzNI jest to poziom indywidualizacji procedur, który często jest barierą nie do pokonania. Jak na ironię, w przywołanych kwestiach system traktuje osoby z niepełnosprawnością jak samodzielne jednostki, tymczasem są to obszary, w których OzNI potrzebują dużego wsparcia (grupy, asystenta).
- **Poziom zatrudnienia.** Z badań wynika, iż tylko 30% spośród osób z niepełnosprawnościami w Polsce ma zatrudnienie (PRFON, 2025). Wśród OzNI poziom zatrudnienia jest jeszcze niższy i od lat utrzymuje się na poziomie 8,5% (Biuro Pełnomocnictwa Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych, 2025).
- **Dostępność mieszkań wspomaganych.** Na podstawie dostępnych źródeł (PFRON, 2025) można oszacować, iż w Polsce taką formą wsparcia objętych jest od 3 do 5 tys. osób z niepełnosprawnością intelektualną. Stanowi to zaledwie 1% wszystkich OzNI w kraju. Tymczasem potrzeby środowiska są o wiele większe.
- **Stereotypy funkcjonujące w społeczeństwie.** Osoby z niepełnosprawnością intelektualną nadal są postrzegane przez społeczeństwo jako osoby bezwolne, niemające do zaoferowania nic interesującego. Rzadko podkreśla się ich sprawczość, a bardzo łatwo eksponuje bierność i brak potencjału.
- **Problemy z komunikacją oraz dostępem do informacji.** Wiele komunikatów nadal nie jest dostosowanych do możliwości poznawczych osoby z niepełnosprawnością, mimo iż np. instytucje publiczne są zobowiązane do przystosowania względem ich konkretnych potrzeb. Ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami określa zasady dostępności architektonicznych, cyfrowych, a także informacyjno-komunikacyjnych. Przykładem są teksty ETR (ang. *easy to read*), czyli dostosowane do potrzeb OzNI. Niestety ich liczba nie jest wystarczająca, chociaż stale rośnie.
- **Ograniczona obecność OzNI w przestrzeni publicznej (a wręcz niewidzialność).** Pomimo zmian o charakterze inkluzywnym obecność osób z niepełnosprawnością intelektualną w mediach, kulturze czy życiu lokalnych społeczności wciąż jest marginalna.



FOT. MATS ERIKSSON

Metody wspierania rozwoju OzNI

Żeby odpowiedzieć na tak zróżnicowane wyzwania, a tym samym sprostać potrzebom tej grupy, niezbędna jest regularna edukacja na wielu poziomach, skierowana zarówno do OzNI, jak i do ogółu społeczeństwa. Realizacja projektów Erasmus+, a wcześniej inicjatyw na rzecz grup marginalizowanych w ramach programu Grundtvig, pozwoliła w ciągu kilkunastu lat wypracować, przetestować i wprowadzić do codziennej praktyki innowacyjne metody dydaktyczne – w centrum tych działań zawsze znajdowała się koncepcja podmiotowości OzNI. To uczestnicy, czyli osoby z niepełnosprawnością intelektualną, decydowali o tematyce projektu i sposobie opowiadania o wybranych przez siebie zagadnieniach wynikających z ich doświadczeń. Co warte podkreślenia, osoby te, jako uczący się dorośli, bardzo dobrze funkcjonują podczas realizacji tego typu przedsięwzięć. Jest to grupa niezwykle zmotywowana do pracy i doceniająca nie tylko proces twórczy, lecz także rezultaty, które często napawają dumą i uczestników projektów, i edukatorów.

Jest to grupa niezwykle zmotywowana do pracy i doceniająca nie tylko proces twórczy, lecz także rezultaty, które często napawają dumą i uczestników projektów, i edukatorów.

Wspieranie rozwoju OzNI w ramach działalności projektowej przyjmuje różne formy. Są to m.in.:



FOT. ANDREA MERENDA

→ **Warsztaty artystyczne.** Projekt „Nowi Liderzy" zrealizowany w programie Erasmus+ rozwijał umiejętność prowadzenia warsztatów artystycznych – muzycznych, teatralnych i plastycznych – przez OzNI. Punktem wyjścia działań projektowych był fakt, że codzienne i z pozoru błahe czynności (sposób jedzenia posiłku, samodzielne kupienie napoju w barze czy zamówienie taksówki) budują w człowieku poczucie wpływu na własne życie. Wyręczanie osób z niepełnosprawnościami w tych sytuacjach odbiera im autonomię i utrwala bezradność, dlatego też działania skupiały się na podkreślaniu podmiotowości uczestników. Wszelkie aktywności, w których osoby te były scenarzystami, autorami tekstów, grafikami czy twórcami muzyki, wzmacniały ich decyzyjność, dowodziły ich sprawczości i uświadamiały im, iż są aktywnym ludźmi mającymi prawo do jak największej samodzielności w życiu. Do idei projektu „Nowi Liderzy" bezpośrednio nawiązywał film edukacyjny *Shout it Loud with Super Love Woman*, którego bohaterka pojawiała się wszędzie tam, gdzie łamano prawo do samodzielności OzNI.[10]

→ **Storytelling i praca przy tworzeniu filmów.** To kolejna z metod rozwojowych, w której OzNI są w centrum procesu, dzielą się swoimi doświadczeniami, tworzą na ich podstawie scenariusze, grają w filmach i komponują muzykę. Projekt

10 Film *Shout it Loud with Super Love Woman*. bit.ly/3Uk2COz.

„W poszukiwaniu św. Graala" (ang. *In Search of the Holy Grail*)[11] przewidywał zarejestrowanie historii opowiedzianych przez uczestników – były to relacje dotyczące osób i wydarzeń wpływających na zwiększenie samodzielności, wyjście z kryzysów i zbudowanie trwałej relacji w grupie społecznej. Podsumowaniem projektu były cztery filmy, których bohaterowie, osoby z niepełnosprawnościami, opowiadali m.in. o procesie samodzielnego zamieszkania, podjęciu zatrudnienia, ale także o pracy nad złością, stresie, oczekiwaniu na diagnozę czy szacunku i poczuciu godności.

→ **Edukacja cyfrowa.** Seniorzy oraz osoby z niepełnosprawnością intelektualną to najbardziej wykluczone cyfrowo grupy w Unii Europejskiej – problem ten był szczególnie widoczny podczas pandemii. Działania projektowe w ramach Erasmus+ skupiły się więc na zwiększeniu dostępności konkretnych narzędzi cyfrowych. Trwałym efektem prac są m.in. praktyczne przewodniki wyjaśniające, jak sprawnie obsługiwać popularne programy do pracy oraz komunikacji w świecie cyfrowym (Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Gdański [PSONI], b.d.). Materiały, napisane prostym językiem i opatrzone grafikami, zostały przetestowane przez osoby z niepełnoprawnością intelektualną, co potwierdza ich skuteczność.

W sumie w trakcie kilkunastoletniej działalności projektowej PSONI udało się stworzyć dostępne na kanale YouTube wywiady przeprowadzane przez osoby niepełnosprawne intelektualnie[12] oraz przywołane wcześniej produkcje: film edukacyjny *Shout it Loud with Super Love Woman*, serię filmów z e-bookami *W poszukiwaniu św. Graala* (ang. *In Search of the Holy Grail*)[13], a także e-booka *Różnodźwięki* (ang. *Different sounds*)[14] w tradycyjnej i multimedialnej formie. Ponadto opracowano animację *Wazon, który chciał śpiewać operę*[15], e-booka ekologicznego *GINA – Green INclusive Academy*[16] oraz nowoczesną stronę do monitorowania codziennych aktywności OzNI. Wszystkie te narzędzia są dostępne online i promują ideę ICT.

Warto przy tym podkreślić, że większość wymienionych narzędzi edukacyjnych jest w całości stworzona przez osoby z niepełnosprawnościami (przy niewielkim wsparciu edukatorów), np. książkę *Różnodźwięki* napisały i zilustrowały OzNI. Praca nad tym tytułem miała zresztą ogromny wpływ na wzmocnienie poczucia samostanowienia i własnej wartości jej autorów. Dodatkowym atutem wymienionych wyżej projektów był fakt, że podążały one za współczesnymi trendami i wzmacniały kompetencje do tej pory zaniedbywane (np. edukacja ekologiczna rozwijana podczas pracy nad ekobookiem *GINA – Green Inclusive Academy*).



FOT. GABRIELLE DESOMBRE

Upowszechnianie dostępności cyfrowej i społecznej w ramach działalności projektowej pozwoliło także na opracowanie oficjalnych dokumentów programu

11 Film *In Search of the Holy Grail.* bit.ly/4ByaGMi.
12 Wywiad przeprowadzony przez grupę dziennikarską PSONI Koło w Gdańsku. bit.ly/4A0iViH.
13 E-book *In search of the Holy Grail.* bit.ly/3WgbeGr.
14 E-book *Różnodźwięki.* bit.ly/48rXNG5.
15 Animacja *Wazon, który chciał śpiewać operę.* bit.ly/4ifKTzu.
16 E-book *GINA.* bit.ly/4iAQFvR.

Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności zgodnie ze standardami ETR. Zadanie miało na celu przybliżenie oryginalnych dokumentów osobom z niepełnosprawnościami oraz promocję tego sposobu tworzenia tekstów. Wśród zaadaptowanych dokumentów znalazły się:

- umowy formalne, w tym: Porozumienie o programie zajęć (ang. *Learning Agreement*), Umowa wolontariacka (ang. *Volunteer Agreement*),
- dokumenty rozliczeniowe i ewaluacyjne, w tym: Raport uczestnika (ang. *Participant Report*),
- certyfikaty i potwierdzenia umiejętności, w tym: Youthpass, Europass (PR.I.M.E., b.d.-a, b.d.-b).

Co warto podkreślić, PSONI zapewnia zainteresowanym organizacjom dostęp do swoich cyfrowych narzędzi edukacyjnych, co pokrywa się z rekomendacjami programu Erasmus+.

Jak międzynarodowa mobilność wpływa na rozwój OzNI?

Podczas wyjazdów międzynarodowych niezwykle istotne są kompetencje związane z samodzielnym wykonywaniem codziennych aktywności, takich jak przygotowywanie posiłków, przemieszczanie się, dbanie o higienę osobistą, ubieranie się, dawkowanie leków, dbanie o porządek. Wyjazd za granicę jest zatem ogromnym wyzwaniem zarówno dla OzNI, jak i dla osób wspierających, ale – co niejednokrotnie podkreślają edukatorzy – to także motywacja do pracy nad sobą. Sukces związany z udaną podróżą bardzo pozytywnie wpływa na dalsze funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami. Podczas jednego z projektów PSONI powstało narzędzie, które pozwala monitorować te postępy (PR.I.M.E., b.d.-a, b.d.-b).

Projektowe spotkania międzynarodowe uczą kompetencji miękkich, w tym aktywnego słuchania, wypowiadania własnych opinii oraz udzielania informacji zwrotnej, co wpływa na umiejętność budowania relacji społecznych. Zawieranie nowych znajomości (czasem przyjaźni) podczas takich wyjazdów ma ogromny wpływ na dobrostan osób z niepełnosprawnością intelektualną. Niejednokrotnie podczas ewaluacji projektu uczestnicy podkreślali wagę nawiązanych relacji.

Dodatkowym atutem wyjazdów jest rozwijanie umiejętności korzystania z nowych narzędzi cyfrowych przez OzNI. Wzmacniają one kompetencje językowe (co jeszcze kilka lat temu w Polsce było bardzo trudne do wyobrażenia), są pewniejsze siebie i zyskują większą motywację do podtrzymywania zawartych znajomości za pośrednictwem komunikatorów i platform, które stały się istotnym narzędziem tworzenia relacji międzyludzkich.

Mobilności są także szansą na ukazywanie pozytywnego wizerunku tych osób. Omówione wyżej działania i aktywności – filmy, animacje, książki, ale także koncerty z zespołem Remont Pomp (inicjatywą PSONI) – doskonale ilustrują sprawczość, umiejętności artystyczne oraz pasję osób z niepełnosprawnością intelektualną, a wypracowane efekty to wynik ich wielogodzinnej pracy. Projekt „Different Sounds" umożliwił zespołowi wizytę w 3 krajach i zagranie 6 koncertów, co wiązało się z dotarciem do ponadtysięcznej widowni. Do współpracy zapraszano profesjonalnych artystów, dzięki czemu proces edukacji odbywał się na kilku poziomach, łącząc rozwój omówione umiejętności z integracją. Zwiększyła się także świadomość wśród samych twórców.

Z kolei w przypadku edukatorów realizacja międzynarodowych projektów daje im możliwość zaobserwowania sposobów działania innych organizacji i wyznaczania kierunku lokalnych zmian, wprowadzania pomysłów oraz rozwiązań we własnej organizacji. Przykładem jest model mieszkalnictwa wspomaganego, który rozwijał się w Niemczech i Belgii – projekty Erasmus+ umożliwiły obserwację procesu, a następnie wdrożenie go w ramach działalności PSONI. Inspiracją do wprowadzenia w życie idei „Nowych Liderów" (prowadzenie warsztatów artystycznych przez OzNI) była z kolei organizacja ze Szwecji – Medis 5. Proces produkcji filmów, wywiadów, o których wspomniano wyżej, również został podpatrzony u zagranicznych partnerów.

Ogromnym dobrodziejstwem dla OzNI i osób wspierających ich rozwój jest fakt, iż w projektach realizowanych w ramach programu Erasmus+ można wdrażać innowacyjne działania (zaplanowane przez

twórców projektu, a nie narzucone przez program), które naprawdę odpowiadają potrzebom środowiska. Otwarta forma konkursowa pozwala na wdrażanie czasami bardzo nieoczywistych rowiązań, które w innych programach nie mogłyby liczyć na dofinansowanie.

Podsumowanie

Wszystkie omówione wyżej aspekty edukacyjne wzmacniają osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Ich wiara we własne możliwości, a także świadomość swoich mocnych stron znacznie wzrastają. Często to właśnie dzięki kompetencjom i doświadczeniom zdobytym podczas międzynarodowych działań w ramach programu Erasmus+ OzNI decydują się na samodzielne zamieszkanie lub podjęcie pracy.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż OzNI zawsze są w tych projektach w centrum tworzenia narzędzi edukacyjnych, co ma kluczowe znaczenie w kontekście wcześniej wspomnianych bezradności i braku podmiotowego traktowania tych osób. Poczucie sprawczości nabywane i utrwalane w projektach przekłada się na codzienne życie. Osoby z niepełnosprawnościami są nie tyle odbiorcami działań kadry, ile ich współtwórcami i partnerami w procesie edukacyjnym.

Bibliografia

- Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych. (2025). *Dane demograficzne*. niepelnosprawni.gov.pl.
- Ministerstwo Sprawiedliwości. (b.d.). *Model wspieranego podejmowania decyzji.* www.gov.pl.
- PFRON – Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. (2025, październik). *Raport końcowy dla badania ewaluacyjnego on-going dla programu SAM „Mieszkanie dla absolwenta”.* www.pfron.org.pl.
- Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Gdańsku (PSONI). (b.d.). *Projekt IDA, (Inclusive Digital Academy).* psoni.gda.pl.
- PR.I.M.E. (b.d.-a). *Learning process – Select actions.* Pobrano 29 października 2026 z prime-platform.eu/pwid/oer2-phase-1-select.
- PR.I.M.E. (b.d.-b). *Staff.* Pobrano 29 października 2026 z prime-platform.eu/staff.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz. U. 2019 poz. 1696, z późn. zm. https://isap.sejm.gov.pl.

Edukacja cyfrowa

Od wykluczenia technologicznego do dojrzałości i bezpieczeństwa w sieci

Michał Ochocki



Od 20 lat skutecznie łączy świat biznesu i technologii, projektując rozwiązania informatyczne i wspierając organizacje w efektywnym oraz bezpiecznym zarządzaniu danymi. Aktywnie działa w Fundacji DeployingFUTURE, w której inicjuje i realizuje projekty z zakresu edukacji nieformalnej osób dorosłych, partycypacji obywatelskiej oraz aktywizacji i bezpiecznego rozwoju młodzieży w cyfrowym świecie. Tworzy materiały szkoleniowe, projektuje gry miejskie i prowadzi warsztaty edukacyjne.

W debacie publicznej i praktyce edukacyjnej rozwój kompetencji cyfrowych osób dorosłych nierzadko sprowadza się do wąskiego, technicznego instruktażu obsługi konkretnego oprogramowania, sprawnego pisania na klawiaturze czy przyswajania terminologii informatycznej (IT). W rzeczywistości skutecznie zaprojektowany proces edukacyjny – zwłaszcza w odniesieniu do dorosłych słuchaczy – sięga znacznie głębiej. Jego nadrzędnym celem jest budowanie podmiotowości, sprawczości, krytycznego myślenia oraz szeroko rozumianej dojrzałości cyfrowej, które pozwalają na pełnoprawne, bezpieczne i niezależne funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie informacyjnym.

Zaniechanie rozwoju kompetencji cyfrowych stanowi obecnie jeden z głównych powodów wykluczenia społecznego i ekonomicznego. Świat analogowy powoli zanika na rzecz cyfrowego, a korzystanie z tradycyjnych form załatwiania spraw jest coraz bardziej czasochłonne i kosztowne – w skrajnych przypadkach ich tradycyjna obsługa jest wręcz niemożliwa. Od kilku już lat większość firm i instytucji, projektując procedury firmowe lub usługi publiczne, opiera się na zasadzie *mobile-first*:

- → Sektor finansowy redukuje stacjonarne placówki bankowe, likwiduje tradycyjne okienka kasowe oraz wprowadza wysokie opłaty za stacjonarną obsługę operacji, co utrudnia samodzielne zarządzanie finansami osobom pozbawionym dostępu do bankowości elektronicznej.
- → Obszar ochrony zdrowia i usług publicznych wymusza sprawne poruszanie się po portalach lub aplikacjach, ponieważ większość usług (rejestracja wizyt lekarskich, odbiór wyników badań czy wystawianie i realizacja recept) odbywa się za ich pośrednictwem.
- → W szeroko rozumianym życiu codziennym (transport, konsumpcja) czynności takie jak: składanie wniosków o świadczenia socjalne i emerytalne, rozliczenia podatkowe, zakupy z dostawą do domu czy kupno biletów komunikacyjnych – coraz częściej są realizowane drogą elektroniczną.

Nowoczesna edukacja cyfrowa dorosłych nie może polegać na uczeniu się na pamięć układu ikonek czy interfejsów poszczególnych aplikacji, ponieważ ulegają one modyfikacjom wraz z każdą aktualizacją oprogramowania. Priorytetem powinno być wykształcenie trwałych nawyków poznawczych oraz umiejętności szybkiego dostosowywania się do zmian. Na tak zdefiniowaną dojrzałość cyfrową składają się cztery kluczowe filary:

- **adaptacyjność technologiczna**, czyli przełamanie lęku przed nowymi technologiami oraz budzenie chęci do działania i stałego uczenia się w dobie dynamicznych przemian cyfrowych;
- **praktyczna sprawność funkcjonalna** rozumiana jako umiejętność sprawnego i samodzielnego załatwiania codziennych spraw życiowych – od korzystania z prostych narzędzi, takich jak nawigacja satelitarna czy tłumacz online, przez korzystanie z cyfrowych usług administracyjnych i bankowości elektronicznej, aż po bezpieczne i etyczne wykorzystanie nowoczesnych agentów i asystentów sztucznej inteligencji (AI) opartych na generatywnych modelach językowych (LLM);
- **bezpieczne funkcjonowanie i higiena cyfrowa**, na co składają się: świadomość zagrożeń sieciowych, znajomość zasad ochrony własnej prywatności i danych osobowych oraz umiejętność zachowania równowagi między życiem cyfrowym a realnym;
- **krytyczna analiza informacji**, a więc umiejętność weryfikacji źródeł danych, odróżniania faktów od dezinformacji, rozpoznawania manipulacji socjotechnicznych, a także znajomość sposobu działania algorytmów dopasowania i „baniek informacyjnych".

Wyzwania nowej ery: generatywna AI, dezinformacja i cyberzagrożenia

Krajobraz technologiczny ostatnich lat zmienia się w niespotykanym dotychczas tempie, na co duży wpływ ma upowszechnienie narzędzi wykorzystujących generatywną sztuczną inteligencję. Dla dorosłych słuchaczy stanowi to nowe wyzwania i źródło obaw.

Wśród osób dojrzałych niekorzystających w codziennej pracy z komputerów temat sztucznej inteligencji wywołuje raczej negatywne emocje – od technologicznego paraliżu po całkowite negowanie jej przydatności („AI jest tylko dla informatyków", „zabierze nam pracę", „jestem za stary(-a), żeby się tego uczyć"). Zadaniem edukatora jest realistyczna weryfikacja i demitologizacja AI oraz pokazanie, że współczesne narzędzia sztucznej inteligencji (chatboty i modele multimodalne) pozwalają na komunikację zwykłym językiem, nie wymagając znajomości terminologii informatycznej. Warto także uspokoić dorosłych użytkowników, że korzystanie z AI, nawet jeśli na początku okupione nieudanymi próbami, nie wiąże się z fizycznymi uszkodzeniami systemu czy awarią sprzętu. Generatywna AI może służyć osobie dorosłej, w tym seniorowi, jako cierpliwy asystent w wyjaśnianiu zawiłości pism urzędowych czy ulotek leków, a osobom czynnym zawodowo – jako narzędzie skracające czas przygotowywania dokumentów.

> Zagrożenie wykluczeniem cyfrowym ma zupełnie odmienny charakter w zależności od profilu i wieku słuchacza.

Z drugiej strony wzrost skomplikowania cyberataków – takich jak *phishing* celowany czy wyłudzenia oparte na klonowaniu głosu (ang. *deepfake*) – stawia przed dorosłymi ogromne wyzwanie psychologiczne. Edukacja w tym zakresie musi bezwzględnie unikać straszenia, które prowadzi do wyparcia i wycofania się ze zdobywania nowych kompetencji cyfrowych, co jednoznacznie wiąże się z wykluczeniem społeczno-ekonomicznym. W tym wypadku po przeanalizowaniu i zidentyfikowaniu wymienionych wyżej mechanizmów wskazane jest wdrażanie jasnych, rutynowych procedur bezpieczeństwa, opartych m.in. na weryfikacji dwuetapowej (2FA), nawyku sprawdzania informacji niezależnymi kanałami oraz zasadzie ograniczonego zaufania. Bardzo ważne jest też kształtowanie krytycznego myślenia.

Empiryczny obraz kompetencji cyfrowych osób dorosłych

Obszar edukacji niezawodowej dorosłych w Polsce mierzy się obecnie z paradoksem strukturalnym. Z jednej strony wskaźniki dostępności cyfrowej są bardzo

wysokie (powyżej średniej dla UE): wg GUS (2024) dostęp do internetu posiada 96,2% gospodarstw domowych, a 85% dorosłych korzysta z sieci codziennie. Z drugiej strony te same badania pokazują, że poziom realnych umiejętności wykazuje zaledwie 48,8% osób. Dystans do czołówki UE potwierdzają również dane Eurostatu (2026): tylko 44,3% mieszkańców Polski ma co najmniej podstawowe kompetencje cyfrowe, co plasuje nasz kraj dopiero na 25. miejscu w UE (przy średniej unijnej 55,6% i celu 80% na rok 2030).

Niepokojące wnioski płyną także z badania kompetencji poznawczych PIAAC (Sitek i in., 2024) opublikowanego w 2024 roku. W stosunku do 2012 roku Polska odnotowała spadek wyników wśród dorosłych. Około dwóch piątych badanych nie radzi sobie z prostymi zadaniami z rozumienia tekstu czy matematyki. Sytuację utrwala niewielka popularyzacja uczenia się przez całe życie – według IBE (Sitek, 2025) tylko 21% dorosłych uczestniczy w zorganizowanej edukacji. Powstaje w ten sposób pętla wykluczenia: osoby o najniższych kompetencjach najrzadziej podejmują naukę, co potęguje ich marginalizację w cyfryzującym się społeczeństwie.

Przyczyn tej systemowej dysfunkcji należy upatrywać w niedostosowaniu oferty edukacyjnej do potrzeb dorosłych odbiorców. Kluczowym wyzwaniem pozostaje brak precyzyjnej segmentacji słuchaczy – traktowanie grupy dorosłych jako spójnej całości sprawia, że osoby o najniższych kompetencjach trafiają na programy zupełnie dla nich niezrozumiałe lub niezgodne z indywidualnymi potrzebami, co skutecznie zniechęca je do nauki. Sytuację pogarsza powszechne stosowanie anachronicznych metod dydaktycznych, które zamiast angażować i aktywizować – opierają się na biernym, często czysto teoretycznym przekazie wiedzy.

Zróżnicowanie metodyczne w odpowiedzi na potrzeby grup docelowych

Żeby działania edukacyjne wśród uczących się dorosłych przynosiły realne, trwałe i mierzalne rezultaty, oferta dla tej grupy społecznej powinna być zindywidualizowana, szyta na miarę i uwzględniać:

- aktualny poziom świadomości technologicznej oraz wstępnych kompetencji bazowych;
- skumulowane doświadczenie życiowe, zawodowe i społeczne słuchaczy;
- specyficzne lęki, obawy, wycofanie oraz wewnętrzne bariery psychologiczne;
- zróżnicowaną strukturę motywacyjną oraz bezpośrednie, codzienne potrzeby życiowe.

Zagrożenie wykluczeniem cyfrowym ma zupełnie odmienny charakter w zależności od profilu i wieku słuchacza. Młodzi dorośli wchodzą w świat cyfrowy w sposób naturalny i proaktywnie poszukują wiedzy. Osoby w wieku produkcyjnym do rozwoju kompetencji zmusza głównie sytuacja zawodowa i presja rynku. Z kolei najstarsza grupa często w ogóle nie odczuwa wewnętrznej potrzeby rozwijania umiejętności z tego obszaru, wykazując opór, brak motywacji początkowej lub paraliżujący lęk.

Bazując na strukturze procesów poznawczych, specyfice barier oraz strukturze motywacyjnej, nowoczesne projektowanie edukacji dorosłych wymaga podziału grupy docelowej na trzy kluczowe kręgi:

1. Młodzi dorośli i studenci (18–25 lat): demitologizacja „cyfrowego tubylca”. Wokół najmłodszej grupy dorosłych narósł szkodliwy stereotyp „cyfrowych tubylców” (ang. *digital natives*), zakładający bezkrytycznie, że wychowanie w otoczeniu ekranów automatycznie gwarantuje wysokie kompetencje cyfrowe. Młodzi dorośli istotnie samodzielnie i sprawnie przyswajają nowe rozwiązania, lecz często cechuje ich niski poziom kompetencji krytycznych i analitycznych. Nie potrafią weryfikować źródeł informacji, nie zastanawiają się, w jaki sposób coś działa, biernie ulegają algorytmom rekomendacyjnym i dezinformacji oraz bezrefleksyjnie traktują generatywną AI (np. kopiując odpowiedzi chatbotów bez merytorycznej weryfikacji). Przykłady metodyki szytej na miarę:

- nauka przez wyzwania (ang. *challenge-based learning*), np. warsztaty z detektywistyki cyfrowej, polegające na weryfikacji autentyczności nagrań wideo;
- praktyczna praca z inżynierią promptu, połączona z etyką AI, wymuszająca krytyczne myślenie;

- → analiza przypadków dotyczących reputacji online, cyberhigieny i ochrony wizerunku.

2. Osoby czynne zawodowo (26–60 lat): *reskilling, upskilling* i pragmatyzm. Dla grupy w wieku produkcyjnym kluczowym i najbardziej deficytowym zasobem jest czas, edukacja cyfrowa musi więc przynosić jej przedstawicielom natychmiastowe, wymierne korzyści w pracy zawodowej lub w zarządzaniu gospodarstwem domowym. Osoby te zmagają się z przeciążeniem informacyjnym, presją automatyzacji stanowisk pracy oraz lękiem przed utratą konkurencyjności na rynku. Towarzyszy im przy tym zmęczenie chaotycznie wdrażanymi narzędziami firmowymi oraz brak przestrzeni na długie formy kursowe. Przykłady metodyki szytej na miarę:

- → systematyczna mikronauka, oparta na krótkich, 15–30-minutowych modułach wiedzy i skondensowanych pigułkach dydaktycznych;
- → nauka prostej automatyzacji zadań rutynowych (narzędzia *no-code*, zaawansowane reguły poczty e-mail);



FOT. ARCHIWUM FUNDACJI DEPLOYINGFUTURE

- → edukacja w zakresie higieny pracy cyfrowej i koncepcji „prawa do bycia offline", chroniącej przed cyfrowym wypaleniem.

3. Dojrzali dorośli (60+) i seniorzy: od relacji i zaufania do cyfrowej sprawczości. W pracy z najstarszymi słuchaczami głównym wyzwaniem najczęściej nie są ograniczenia poznawcze, lecz silna bariera psychologiczna, niechęć do bycia ocenianym oraz brak motywacji początkowej. Osoby w tej grupie wiekowej zmagają się z lękiem przed kompromitacją, popełnieniem błędu czy fizycznym uszkodzeniem urządzenia („kliknę coś i zepsuję", „wyczyszczę sobie konto"). Brak umiejętności cyfrowych sprawia, że są zależne od pomocy dzieci lub wnuków, co obniża ich poczucie godności i niezależności. Przykłady metodyki szytej na miarę:

- → szczegółowa analiza indywidualnych potrzeb, oparta na rezygnacji ze stresujących testów (pytania zamknięte) na rzecz angażującej rozmowy (pytania otwarte), która umożliwia poznanie realnych potrzeb słuchacza;
- → stosowanie modelu BYOD (ang. *Bring Your Own Device* – praca wyłącznie na własnym sprzęcie) jest kluczowe w trakcie zajęć praktycznych;
- → ukierunkowanie zadań na bezpośrednią sprawczość i realizację rzeczywistych celów życiowych (załatwienie sprawy w e-Urzędzie, rozmowa wideo z rodziną, przygotowanie relacji z wakacji).

Analiza krytyczna metod kształtowania kompetencji cyfrowych osób dorosłych

Doświadczenia zebrane z realizacji licznych projektów edukacyjnych w programie Erasmus+ pozwoliły na syntetyczne zestawienie praktyk, które często okazywały się nieefektywne, oraz podejść rekomendowanych.

Tab. 1. Sprawdzone metody vs powszechne błędy

Obszar	Praktyki nieskuteczne	Rekomendowane podejście
Inicjowanie procesu	Zbytnie teoretyzowanie na starcie, wyjście od budowy komputera czy abstrakcyjnych zasad działania internetu	Zaufanie i emocje: rozpoczynanie od budowania przyjaznej atmosfery i tworzenie bezpiecznej przestrzeni do eksperymentowania (pole do popełniania błędów w kontrolowanym środowisku)
Organizacja pracy	Długie, 6–8-godzinne bloki szkoleniowe w dużych odstępach czasowych; narzucanie szybkiego tempa pracy	Mikrolearning i regularność: krótkie (maksymalnie 1,5–2-godzinne), częste sesje w możliwie niewielkich grupach i z dużą liczbą ćwiczeń powtórzeniowych
Motywacja i cele	Narzucanie odgórnego, sztywnego programu i brak elastyczności bez względu na przebieg sesji	Podejście szyte na miarę: rozwiązywanie bieżących osobistych problemów uczestnika – dostosowanie oferty do rzeczywistych potrzeb
Rola i postawa trenera	Postawa „wszechwiedzącego eksperta"; wyręczanie dorosłego (zabieranie myszki lub telefonu z rąk)	Trener-edukator jako przewodnik i cierpliwy mentor; zasada „każdy realizuje zadanie samodzielnie i w swoim tempie"
Metodyka przekazu	Akademickie wykłady, najczęściej wykorzystujące teoretyczne prezentacje PowerPoint	Uczenie przez działanie, czyli praca na realnych, życiowych przykładach; duża liczba ćwiczeń utrwalających i powtórzeniowych z użyciem kart pracy
Cyberbezpieczeństwo	Straszenie cyberzagrożeniami, co wywołuje paraliżujący lęk i wycofanie	Budowanie czujności i dobrych nawyków: nauka weryfikacji informacji i bezpiecznych zachowań bez rozwijania fobii; zachęcanie do krytycznego myślenia (nie krytykanckiego!)
Podejście do sprzętu	Nauczanie w stacjonarnych pracowniach komputerowych na obcym, różniącym się od domowego sprzęcie	Model BYOD: praca na smartfonie, tablecie lub laptopie uczestnika
Materiały dydaktyczne	Standaryzowane, drukowane podręczniki techniczne pełne branżowego żargonu z zakresu IT	Autorskie „przepisy cyfrowe": notatki i schematy pisane własnymi słowami i metaforami przez samych uczestników
Ocena i ewaluacja	Sztywne testy wiedzy przed szkoleniem i po jego zakończeniu, publiczne ocenianie słuchacza	Diagnoza relacyjna i wywiady otwarte: rozmowa o potrzebach, obserwacja samodzielności w rozwiązywaniu zadań
Trwałość efektów	Porzucenie uczestników natychmiast po zakończeniu cyklu szkoleniowego	Wsparcie poprojektowe: mentoring w ramach grupy rówieśniczej (ang. *peer learning*), cyfrowe grupy wsparcia aktywne po zakończeniu programu szkoleniowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie doświadczeń trenerskich, obserwacji pracy i efektów uczenia się dorosłych w projektach Fundacji DeployingFUTURE (2023–2026).

Powyższe zestawienie dowodzi, że zmiana paradygmatu w edukacji cyfrowej polega na odejściu od tradycyjnych, podawczych metod nauczania na rzecz andragogiki opartej na relacjach oraz praktyce, doświadczaniu. Sukces procesu mierzy się nie liczbą zapamiętanych definicji, lecz poziomem samodzielności słuchacza w codziennym życiu.

Program Erasmus+ jako katalizator innowacji i przełamywania schematów

W obliczu dynamicznych zmian technologicznych sektor edukacji pozaformalnej dorosłych staje przed koniecznością ciągłego redefiniowania tradycyjnych metod kształcenia. Program Erasmus+ (szczególnie w ramach sektora Edukacja dorosłych) stanowi unikalny w skali europejskiej instrument wspierający instytucje edukacyjne w przechodzeniu od reaktywnych form szkoleniowych do nowoczesnych ekosystemów nauczania.

Erasmus+ odgrywa wielowymiarową rolę w obszarze transformacji cyfrowej. W ramach programu dochodzi do następujących zjawisk:

- **Wymiana wiedzy i międzynarodowy *benchmarking*.** Tworzona jest przestrzeń do transferu sprawdzonych rozwiązań oraz autorskich narzędzi między organizacjami z całej Europy, pozwalając kadrze edukacyjnej na podnoszenie własnych kompetencji metodycznych.
- **Finansowanie innowacji i testowanie nowych podejść.** Organizacje zyskują zasoby na przetestowanie nowatorskich metodologii (np. grywalizacji, mikrolearningu, łączenia TIK z metodyką STEM), które w warunkach lokalnych byłyby obarczone zbyt dużym ryzykiem organizacyjnym lub finansowym.
- **Promowanie włączenia cyfrowego.** Strategiczne priorytety programu stawiają w centrum uwagi osoby z mniejszymi szansami – seniorów, mieszkańców obszarów wiejskich czy słuchaczy o niskich kompetencjach podstawowych – gwarantując, że transformacja cyfrowa nie wyklucza najbardziej wrażliwych grup społecznych.



FOT. ARCHIWUM FUNDACJI DEPLOYINGFUTURE

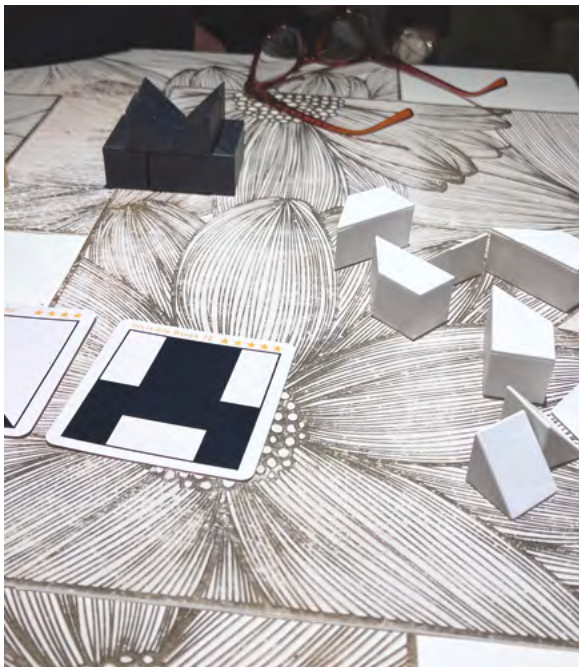
- **Tworzenie unijnych standardów jakości.** Projekty Erasmus+ przesuwają punkt ciężkości z nauki czysto technicznej obsługi narzędzi na budowanie krytycznego myślenia, świadomości zagrożeń oraz higieny cyfrowej.

Europejski wymiar edukacji cyfrowej dorosłych: synteza praktyk, twarde rezultaty i trwałość efektów

Rola współpracy ponadnarodowej w łamaniu ślepoty organizacyjnej

Działanie w odosobnionym, lokalnym środowisku często prowadzi do tzw. ślepoty organizacyjnej, czyli powielania utartych schematów, przyzwyczajenia do tradycyjnych wykładów i biernego przekazywania wiedzy. Współpraca międzynarodowa z partnerami w Europie przełamuje te bariery poprzez:

- → zderzenie z odmiennymi kulturami uczenia się i modelami interaktywnymi,
- → konfrontację z zagranicznymi dobrymi praktykami,
- → przełamywanie oporu przed technologią u samej kadry edukacyjnej (np. dzięki wykorzystaniu anglojęzycznych platform współpracy hybrydowej).



FOT. ARCHIWUM FUNDACJI DEPLOYINGFUTURE

Współpraca międzynarodowa w ramach programu Erasmus+ (sektor: Edukacja dorosłych) pozwala wyjść poza schematy tradycyjnych szkoleń. Zarówno zagraniczne mobilności edukacyjne dorosłych osób uczących się i kadry, jak i partnerstwa na rzecz współpracy tworzą specyficzny poligon doświadczalny – konieczność funkcjonowania w nowym otoczeniu, korzystania z e-biletów, cyfrowych map czy asystentów AI do tłumaczeń w czasie rzeczywistym naturalnie redukuje lęk przed technologią. Cyfryzacja przestaje być celem samym w sobie, a staje się efektywnym narzędziem ułatwiającym realizację codziennych celów.

Realny przyrost kompetencji

Skuteczność metod edukacyjnych wypracowanych w europejskich projektach programu Erasmus+ znajduje potwierdzenie w danych empirycznych. Analiza zagregowanych wyników badań ewaluacyjnych (opartych na zestawieniu wyników diagnozy wstępnej z weryfikacją kompetencji wykonawczych po zakończeniu wsparcia – badanie pre/post) wskazuje na istotny wzrost sprawności funkcjonalnej i odporności na cyberzagrożenia. Średni przyrost rozwijanych kompetencji waha się najczęściej w przedziale od 15 do nawet 30 punktów procentowych. Najważniejszą zmianą jakościową po stronie dorosłych słuchaczy w obszarze postaw i sprawczości jest przełamanie psychologicznego paraliżu, któremu towarzyszy wzrost samodzielności i uniezależnienie się od pomocy osób trzecich.

Trwałość rezultatów i wpływ instytucjonalny

Z punktu widzenia organizacji realizujących projekty w sektorze Edukacja dorosłych programu Erasmus+ trwałość wypracowanych rozwiązań oraz ich wpływ instytucjonalny manifestują się na trzech kluczowych płaszczyznach.

1. W wymiarze narzędziowym opierają się na tworzeniu otwartych zasobów edukacyjnych (OER) i materiałów dydaktycznych – udostępnianych nieodpłatnie, np. na platformie EPALE – z których zarówno trenerzy, jak i słuchacze mogą korzystać po zakończeniu wsparcia. Ciekawy przykład stanowi tu publikacja *Zauważ niedostrzegane. Twarze depresji senioralnej.* Materiały powstały w ramach współpracy z hiszpańskim partnerem, firmą Universal Mobility SL, jako rezultat projektu Erasmus+, Partnerstwa na małą skalę (KA210-ADU). Szczegółowy opis inicjatywy oraz możliwość darmowego pobrania kompletnej publikacji w aż trzech wersjach językowych dostępne są bezpośrednio na stronie projektu[17]. Inny interesujący przykład to artykuł zamieszczony na platformie EPALE: *Wiedza jako tarcza – seniorzy w rzeczywistości informacyjnej*[18], podsumowujący doświadczenia i dobre praktyki z mobilności ponadnarodowej zrealizowanej wspólnie z maltańską firmą edukacyjną Future Focus Ltd

17 Projekt „Notice the unnoticed". zauwazniedostrzegane.deployingfuture.com.

18 Artykuł *Wiedza jako tarcza – seniorzy w rzeczywistości informacyjnej.* wiedza jako tarcza – seniorzy w rzeczywistości informacyjnej.

w ramach projektu Erasmus+, Mobilność dorosłych osób uczących się i kadry edukacji dorosłych (KA122-ADU) „Cyfrowy Senior: Bezpiecznie w Świecie Sztucznej Inteligencji i Dezinformacji".
2. W wymiarze instytucjonalnym przekładają się na trwałe podniesienie kompetencji kadry oraz włączenie nowych programów do stałej oferty organizacji.
3. W wymiarze społecznym inicjują rozwój cyfrowego mentoringu rówieśniczego (ang. peer-mentoring), w którym uczestnicy projektów stają się lokalnymi przewodnikami dla innych dorosłych.

Podsumowanie

Projektowanie skutecznej edukacji cyfrowej dorosłych nie wymaga kosztownych, laboratoryjnych pracowni komputerowych ani akademickiego rygoru. Doświadczenia płynące z realizacji projektów w sektorze Edukacja dorosłych programu Erasmus+ jednoznacznie pokazują, że kluczem do sukcesu i zbudowania realnej dojrzałości cyfrowej słuchaczy są:

- głęboka segmentacja odbiorców (personalizacja): rezygnacja z podejścia uniwersalnego na rzecz dostosowania metod do specyficznych potrzeb i obaw poszczególnych grup szkoleniowych;
- relacyjność i kontekst życiowy: stawianie na budowanie zaufania, przełamywanie barier psychologicznych i rozwiązywanie codziennych, praktycznych problemów życiowych zamiast nauki samej teorii;
- otwartość na czerpanie z wzorców europejskich: wykorzystanie międzynarodowej współpracy w ramach programu Erasmus+ do transferu sprawdzonych praktyk, ciągłego podnoszenia jakości oferty edukacyjnej oraz przełamywania rutyny dydaktycznej.

Program Erasmus+ daje instytucjom edukacyjnym przestrzeń do wychodzenia poza utarte schematy dydaktyczne, pozwalając budować u dorosłych słuchaczy dojrzałość cyfrową opartą na relacjach, zaufaniu oraz realnej sprawczości w codziennym życiu.

Bibliografia

- Eurostat. (2026, 17 kwietnia). *Individuals' level of digital skills (from 2021 onwards)* (Kod online: ISOC_SK_DSKL_I21). Pobrane 2 listopada 2026 z ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC_SK_DSKL_I21/default/table.
- GUS. (2024). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2024 r.* [Information society in Poland in 2024]. Urząd Statystyczny w Szczecinie. stat.gov.pl.
- Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K., i Haman, J. (2024). *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023.* Instytut Badań Edukacyjny.
- Sitek, M. (2025). *Uczenie się dorosłych w Polsce. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023.* Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Edukacja penitencjarna

Bariery, dobre praktyki i narzędzia wspierające powrót osadzonych do społeczeństwa

Hubert Skrzyński



Pedagog, nauczyciel i dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Zakładzie Karnym w Płocku. Reprezentuje również Stowarzyszenie na rzecz edukacji osób wykluczonych społecznie o nazwie „Busola", które rozwija inicjatywy edukacyjne, społeczne i międzynarodowe skierowane do osób osadzonych oraz kadry pracującej w środowisku penitencjarnym. W swojej pracy koncentruje się na uczeniu się przez całe życie, rozwijaniu kompetencji podstawowych i społecznych oraz wykorzystywaniu współpracy międzynarodowej do wprowadzania nowych metod pracy z osobami pozbawionymi wolności.

Zakład karny kojarzy się przede wszystkim z izolacją sprawców przestępstw oraz wykonywaniem kary pozbawienia wolności. Znacznie rzadziej postrzegany jest jako miejsce, w którym każdego dnia prowadzone są działania edukacyjne, wychowawcze i rozwojowe, mające przygotować człowieka do powrotu do społeczeństwa. Tymczasem właśnie edukacja należy do najważniejszych elementów procesu readaptacji społecznej i stanowi inwestycję nie tylko w rozwój osoby osadzonej, lecz także w bezpieczeństwo ogółu obywateli.

Według danych Centralnego Zarządu Służby Więziennej z końca 2025 roku w polskich jednostkach penitencjarnych przebywało około 70 tys. osób, z czego niespełna 600 odbywało karę dożywotniego pozbawienia wolności (Służba Więzienna, 2025). Oznacza to, że ponad 99% więźniów prędzej czy później opuści zakład karny i ponownie stanie się częścią lokalnych społeczności. To, w jakim stopniu będą oni przygotowani do samodzielnego życia, podjęcia pracy, budowania relacji rodzinnych czy odpowiedzialnego funkcjonowania jako obywatele, zależy m.in. od jakości oferowanej im resocjalizacji. Współczesna edukacja penitencjarna coraz wyraźniej odchodzi od postrzegania nauki wyłącznie jako sposobu na uzupełnienie wykształcenia formalnego lub zdobycie kwalifikacji zawodowych. Równie ważne staje się rozwijanie kompetencji podstawowych, społecznych, obywatelskich i cyfrowych, wzmacnianie motywacji do uczenia się oraz budowanie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje. W tym ujęciu edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworząc środowisko sprzyjające uczeniu się przez całe życie.

Wielowymiarowość edukacji penitencjarnej

Mówiąc o edukacji osób pozbawionych wolności, często myślimy przede wszystkim o szkołach funkcjonujących przy zakładach karnych. W rzeczywistości jest to jedynie część znacznie szerszego systemu, który obejmuje różnorodne działania edukacyjne, wychowawcze i rozwojowe. W Polsce funkcjonuje 18 Centrów Kształcenia Ustawicznego prowadzących edukację formalną więźniów. Umożliwiają one ukończenie szkoły podstawowej lub liceum ogólnokształcącego, a także zdobywanie kwalifikacji zawodowych w ramach kursów zawodowych. W roku szkolnym 2025/2026 w edukacji formalnej uczestniczyło blisko 4700 osadzonych. Dla wielu z nich była to pierwsza od lat szansa na powrót do systemu oświaty.

Jednak obecna edukacja penitencjarna nie kończy się na szkole. Coraz większą rolę odgrywa edukacja pozaformalna prowadzona przez wychowawców penitencjarnych, psychologów, organizacje pozarządowe, instytucje kultury, biblioteki oraz innych partnerów współpracujących ze Służbą Więzienną. Obejmuje ona m.in. warsztaty rozwijające kompetencje społeczne, obywatelskie, cyfrowe, językowe, zdrowotne, finansowe, programy wzmacniające umiejętność współpracy, komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów.

Nie można również pominąć znaczenia edukacji nieformalnej. Samodzielne czytanie książek, korzystanie z bibliotek więziennych, udział w kołach zainteresowań, projektach kulturalnych lub sportowych często stają się początkiem trwałej zmiany postaw i motywacji. To właśnie dzięki takim doświadczeniom wielu osadzonych po raz pierwszy od lat zaczyna postrzegać siebie jako osoby zdolne do uczenia się i samorozwoju.

Największą wartość przynosi jednak połączenie wszystkich wspomnianych wyżej form. Edukacja formalna pozwala uzupełnić wykształcenie i zdobyć kwalifikacje, edukacja pozaformalna rozwija praktyczne kompetencje potrzebne w codziennym życiu, natomiast edukacja nieformalna buduje nawyk uczenia się przez całe życie. Dopiero ich przenikanie się i uzupełnianie tworzą warunki sprzyjające skutecznej readaptacji społecznej.

Zróżnicowanie biograficzne i prawnokarne osadzonych a ich potrzeby edukacyjne

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych stereotypów jest przekonanie, że osoby pozbawione wolności tworzą jednorodną grupę o podobnych doświadczeniach i potrzebach edukacyjnych. W rzeczywistości populacja więzienna jest niezwykle zróżnicowana. W zakładach karnych przebywają osoby młode i seniorzy, osoby z wykształceniem podstawowym i wyższym, skazani odbywający kilkumiesięczne kary oraz ci, którzy spędzają w izolacji kilkanaście lub kilkadziesiąt lat. Wielu osadzonych ma za sobą doświadczenia niepowodzeń szkolnych, przedwczesnego zakończenia edukacji, uzależnień, bezrobocia lub wieloletniego wykluczenia społecznego. W praktyce poziom formalnego wykształcenia często nie odzwierciedla rzeczywistych kompetencji. Coraz częściej mówi się o zjawisku analfabetyzmu funkcjonalnego, co oznacza, że dana osoba potrafi czytać i pisać, ale ma trudności z wykorzystaniem tych umiejętności w codziennym życiu, załatwianiem spraw urzędowych, korzystaniem z usług cyfrowych czy rozwiązywaniem praktycznych problemów.

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych stereotypów jest przekonanie, że osoby pozbawione wolności tworzą jednorodną grupę o podobnych doświadczeniach i potrzebach edukacyjnych.

Potrzeby edukacyjne tak niejednorodnej grupy różnią się także w zależności od etapu odbywania kary. Osoby rozpoczynające pobyt w zakładzie karnym często wymagają odbudowania podstawowych kompetencji oraz motywacji do uczenia się. Skazani odbywający wieloletnie wyroki potrzebują przede wszystkim działań pozwalających utrzymać aktywność intelektualną, rozwijać zainteresowania i ograniczać negatywne skutki długotrwałej izolacji. Z kolei ci, którzy przygotowują się do opuszczenia jednostki penitencjarnej, wymagają wsparcia ukierunkowanego na samodzielne funkcjonowanie po wyjściu na wolność. Takie działania obejmują nie tylko przygotowanie zawodowe, lecz także rozwijanie kompetencji społecznych, obywatelskich, finansowych czy cyfrowych, dlatego skuteczna edukacja penitencjarna nie może się opierać na jednym uniwersalnym programie. Powinna uwzględniać indywidualne potrzeby, doświadczenia oraz perspektywy życiowe uczestników, tworząc elastyczne ścieżki uczenia się, odpowiadające różnym etapom procesu readaptacji społecznej.

Ewaluacja potrzeb kompetencyjnych osadzonych

Sukces edukacyjny więźniów zbyt często utożsamia się z uzyskaniem świadectwa ukończenia szkoły lub zdobyciem kwalifikacji zawodowych. Są to oczywiście ważne osiągnięcia, jednak doświadczenia praktyków pokazują, że o powodzeniu procesu readaptacji społecznej w znacznie większym stopniu decydują kompetencje umożliwiające samodzielne funkcjonowanie w życiu codziennym.

Punktem wyjścia pozostają więc kompetencje podstawowe, tj. umiejętność czytania ze zrozumieniem, pisania, wykonywania podstawowych działań matematycznych oraz korzystania z technologii cyfrowych. Choć dla większości z nas mogą się one wydawać oczywiste, w przypadku osób osadzonych to właśnie ich niewystarczający poziom często utrudnia znalezienie pracy, załatwienie spraw urzędowych, korzystanie z bankowości elektronicznej, usług publicznych czy ochrony zdrowia. W świecie, w którym coraz więcej spraw można załatwić wyłącznie przez internet, wykluczenie cyfrowe bardzo szybko staje się wykluczeniem społecznym.

Równie ważne są kompetencje społeczne, takie jak komunikacja, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, odpowiedzialność za własne decyzje czy umiejętność funkcjonowania w grupie. To one w dużej mierze decydują o jakości relacji rodzinnych, zdolności do utrzymania zatrudnienia oraz przestrzegania norm społecznych po zakończeniu odbywania kary.



FOT. H. SKRZYŃSKI

Coraz większego znaczenia nabierają również kompetencje obywatelskie i finansowe. Wielu osadzonych po opuszczeniu zakładu karnego musi się na nowo nauczyć funkcjonowania w świecie, który w czasie ich izolacji znacząco się zmienił. Dotyczy to korzystania z e-usług administracji publicznej, bankowości elektronicznej, podpisu elektronicznego, planowania domowego budżetu, odpowiedzialnego korzystania z kredytów czy świadomego podejmowania decyzji konsumenckich.

Zakres potrzeb edukacyjnych zmienia się jednak wraz z etapem odbywania kary, o czym wspomniano w części poświęconej zróżnicowaniu osadzonych. Osoby przebywające w zakładzie karnym przez wiele lat potrzebują przede wszystkim możliwości utrzymywania aktywności intelektualnej, rozwijania zainteresowań oraz zachowania kompetencji społecznych, które w warunkach długotrwałej izolacji mogą stopniowo zanikać. Natomiast osoby przygotowujące się do zwolnienia wymagają przede wszystkim praktycznego treningu umiejętności niezbędnych w pierwszych miesiącach funkcjonowania na wolności, od poszukiwania pracy i mieszkania, przez kontakty z instytucjami publicznymi, aż po odbudowywanie relacji rodzinnych i społecznych.

Motywacja do podejmowania aktywności edukacyjnej w warunkach izolacji

Motywacje osób pozbawionych wolności są bardzo zróżnicowane i nie zawsze wynikają wyłącznie z potrzeby zdobywania wiedzy. Część skazanych świadomie traktuje edukację jako szansę na zmianę swojej postawy życiowej, uzupełnienie braków w wykształceniu lub zdobycie kompetencji, które zwiększą ich możliwości po opuszczeniu zakładu karnego. Dla innych rozpoczęcie nauki jest sposobem na sensowne wykorzystanie czasu odbywania kary, a także szansą na udział w działaniach resocjalizacyjnych lub uzyskanie korzyści wynikających z aktywnego udziału w procesie wykonywania kary. Paradoksalnie początkowa motywacja nie zawsze decyduje o efektach edukacji. Doświadczenia edukatorów więziennych pokazują, że osoby rozpoczynające naukę z powodów czysto pragmatycznych często stopniowo

odkrywają satysfakcję płynącą z uczenia się, odzyskują wiarę we własne możliwości i zaczynają planować swoją przyszłość w zupełnie inny sposób. Dlatego w edukacji dorosłych równie ważne jak to, dlaczego ktoś przyszedł na zajęcia, jest zrozumienie, co się z nim wydarzyło podczas procesu uczenia się.

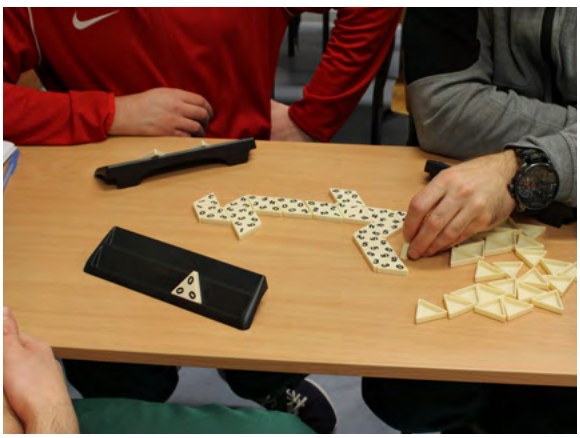
Praktyka edukacyjna osób osadzonych

System edukacji penitencjarnej tworzy wiele wzajemnie uzupełniających się działań realizowanych przez różne instytucje i różnych specjalistów. Jego podstawę stanowi edukacja formalna prowadzona przez Centra Kształcenia Ustawicznego funkcjonujące przy jednostkach penitencjarnych. Osadzeni mogą uzupełniać wykształcenie na poziomie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego oraz uczestniczyć w kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

Równolegle prowadzona jest edukacja pozaformalna, na którą składają się warsztaty, treningi kompetencji społecznych, zajęcia z zakresu zdrowia, profilaktyki uzależnień, edukacji obywatelskiej, cyfrowej czy finansowej. Coraz częściej wykorzystywane są metody aktywizujące, np. praca projektowa, gry edukacyjne, grywalizacja, symulacje oraz nowoczesne technologie. Pozwalają one uczestnikom uczyć się poprzez doświadczenie i praktyczne rozwiązywanie problemów zamiast biernego przyswajania wiedzy.

Istotną rolę odgrywa również edukacja nieformalna realizowana poza klasycznymi zajęciami dydaktycznymi. Korzystanie z bibliotek więziennych, udział w projektach artystycznych, sportowych, czytelniczych lub wolontariackich sprzyjają rozwijaniu zainteresowań, wzmacniają motywację do nauki oraz budują pozytywny obraz własnych możliwości.

Coraz większego znaczenia nabiera współpraca różnych środowisk. Obok nauczycieli szkół przywięziennych w procesie edukacyjnym osób osadzonych aktywnie uczestniczą także wychowawcy penitencjarni, psychologowie, terapeuci, doradcy zawodowi, bibliotekarze, przedstawiciele organizacji pozarządowych oraz instytucje kultury. Dzięki temu edukacja przestaje być odrębnym elementem odbywania kary, a staje się częścią kompleksowego procesu przygotowania do samodzielnego życia.



FOT. H. SKRZYŃSKI

Bariery i wyzwania w edukacji osób pozbawionych wolności

Pomimo systematycznego rozwoju oferty edukacyjnej osoby pozbawione wolności nadal napotykają wiele przeszkód ograniczających skuteczność procesu uczenia się. Niektóre z nich wynikają ze sposobu funkcjonowania jednostek penitencjarnych, inne wiążą się z wcześniejszymi doświadczeniami samych uczestników, część jest konsekwencją zmian technologicznych i społecznych, a pozostałe mają swoje źródło w społecznych stereotypach dotyczących osób odbywających karę pozbawienia wolności czy w niechęci otoczenia do obecności byłych skazanych.

Zakres potrzeb edukacyjnych zmienia się wraz z etapem odbywania kary.

- **Wyzwania organizacyjne.** Do najważniejszych należy z pewnością konieczność pogodzenia procesu edukacyjnego z wymogami bezpieczeństwa jednostki penitencjarnej. Wśród pozostałych

wymienia się: ograniczenia infrastrukturalne, rotację osadzonych pomiędzy zakładami karnymi, udział w czynnościach procesowych, hospitalizacje oraz zwolnienia z zakładów karnych. Sprawiają one, że zachowanie ciągłości nauki bywa znacznie trudniejsze niż w klasycznej edukacji dorosłych, a od nauczycieli i edukatorów wymagają dużej elastyczności organizacyjnej oraz indywidualnego podejścia do każdego uczestnika.

- **Bariery indywidualne.** Wielu osadzonych ma za sobą doświadczenia wielokrotnych niepowodzeń szkolnych, niskiej samooceny, uzależnień, zaburzeń psychicznych lub wieloletniego wykluczenia społecznego. Często towarzyszy im przekonanie, że edukacja „nie jest dla nich", a wcześniejsze porażki skutecznie zniechęcają ich do podejmowania kolejnych prób. W takich przypadkach pierwszym sukcesem nauczyciela nie jest przekazanie nowej wiedzy, lecz odbudowanie wiary uczestnika we własne możliwości.
- **Zmiany technologiczne i społeczne.** Edukacja penitencjarna musi również odpowiadać na wyzwania wynikające z dynamicznych przeobrażeń technologicznych i społecznych. Jeszcze kilkanaście lat temu wystarczające było przygotowanie osadzonych do podjęcia zatrudnienia. Dziś równie ważne staje się rozwijanie kompetencji cyfrowych, umiejętności krytycznej analizy informacji, korzystania z usług elektronicznych czy gotowości do uczenia się przez całe życie. W przypadku osób odbywających wieloletnie wyroki różnice między światem sprzed osadzenia a rzeczywistością, do której powracają, bywają ogromne. Zadaniem edukacji jest pomaganie w niwelowaniu tej luki.



FOT. H. SKRZYŃSKI

- **Stereotypy.** O edukacji osób pozbawionych wolności trudno mówić bez odniesienia się do stereotypów. Zarówno tych obecnych w społeczeństwie, jak i instytucjonalnych. Nadal można usłyszeć, że inwestowanie w edukację więźniów jest niepotrzebnym przywilejem, który nie przynosi wymiernych efektów. Tymczasem liczne badania oraz doświadczenia praktyków wskazują, że dobrze zaplanowana nauka zwiększa szanse na skuteczną readaptację społeczną, ogranicza ryzyko powrotu do przestępczości i ułatwia podejmowanie legalnej aktywności zawodowej. Równie szkodliwy, o czym była mowa powyżej, jest stereotyp przedstawiający wszystkich osadzonych jako grupę o identycznych potrzebach i możliwościach. W rzeczywistości w zakładach karnych spotykają się osoby o bardzo różnych doświadczeniach życiowych, poziomie wykształcenia, motywacji oraz planach na przyszłość. Skuteczna edukacja dorosłych wymaga indywidualnego podejścia, a nie stosowania jednakowych rozwiązań wobec wszystkich uczestników, jednak w przypadku wspierania procesu uczenia się osadzonych ma to jeszcze większe znaczenie.
- **Stygmatyzacja.** Problemy nie kończą się jednak wraz z opuszczeniem zakładu karnego. Byli osadzeni bardzo często spotykają się z brakiem zaufania, stygmatyzacją oraz niechęcią ze strony pracodawców czy lokalnych społeczności. Trudności ze znalezieniem pracy lub kontynuowaniem nauki mogą prowadzić do utraty motywacji i ponownego wycofania się z aktywności społecznej, dlatego przeciwdziałanie stereotypom powinno obejmować nie tylko działania prowadzone w jednostkach penitencjarnych, lecz także uświadamienie społeczeństwa oraz promowanie przykładów skutecznej readaptacji. Coraz większą rolę odgrywa również budowanie pozytywnego wizerunku oświaty więziennej jako elementu polityki uczenia się przez całe życie. Nie bez znaczenia pozostają więc: pokazywanie konkretnych historii sukcesu, rezultatów projektów edukacyjnych czy przykładów osób, które

dzięki edukacji zmieniły swoje życie. Takie obrazy pomagają przełamywać społeczne uprzedzenia znacznie skuteczniej niż suche statystyki.

- **Zapewnienie ciągłości procesu edukacyjnego.** Wyzwaniem pozostaje również utrzymanie ciągłości procesu edukacyjnego po opuszczeniu zakładu karnego. Nawet najlepiej przygotowany program realizowany podczas odbywania kary nie przyniesie trwałych efektów, jeśli po wyjściu na wolność uczestnik będzie pozbawiony możliwości dalszego rozwoju, dlatego coraz częściej podkreśla się potrzebę budowania lokalnych partnerstw łączących szkoły przywięzienne, organizacje pozarządowe, instytucje rynku pracy, placówki edukacji dorosłych i samorządy. Edukacja penitencjarna nie powinna się kończyć w dniu zwolnienia z zakładu karnego – powinna tworzyć pomost prowadzący do dalszego uczenia się i aktywności społecznej.

Edukacja jako przygotowanie do opuszczenia zakładu karnego

Jednym z najważniejszych etapów procesu edukacyjnego osób osadzonych jest przygotowanie ich do opuszczenia jednostki penitencjarnej. To właśnie w ostatnim okresie odbywania kary szczególnego znaczenia nabierają działania ukierunkowane na praktyczne funkcjonowanie po wyjściu na wolność. Obejmują one:

- rozwijanie umiejętności poszukiwania zatrudnienia,
- przygotowywanie dokumentów aplikacyjnych do pracy,
- naukę prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych,
- planowanie kariery zawodowej,
- rozwijanie umiejętności korzystania z usług różnego rodzaju urzędów,
- edukację finansową, w tym zarządzanie budżetem domowym, planowanie wydatków oraz odpowiedzialne podejmowanie decyzji ekonomicznych.



FOT. H. SKRZYNSKI

Dla wielu osadzonych niezwykle istotne jest także przygotowanie do funkcjonowania w świecie cyfrowym. W przypadku osób odbywających wieloletnie wyroki zmiany technologiczne bywają szokujące. Korzystanie z elektronicznych usług administracji publicznej, internetowych kont pacjenta, e-bankowości, zakupów czy komunikacji online wymaga często zupełnie nowych kompetencji, które bardzo trudno jest zdobyć w trakcie odbywania kary, z uwagi na ograniczenia w dostępie do internetu. Należy podkreślić, że skuteczne przygotowanie do wyjścia na wolność wymaga dobrej współpracy nauczycieli, wychowawców, psychologów, doradców zawodowych, kuratorów sądowych oraz instytucji i organizacji, które będą wspierały byłego osadzonego już po opuszczeniu jednostki penitencjarnej.

Kontynuowanie procesu edukacyjnego w warunkach wolnościowych

Wśród największych wyzwań systemu penitencjarnego, o czym mowa powyżej, jest zapewnienie ciągłości procesu edukacyjnego po zakończeniu odbywania kary. Powrót do społeczeństwa oznacza bowiem konieczność zmierzenia się z nowymi obowiązkami, podjęcia pracy, odbudowy relacji rodzinnych oraz odnalezienia się w szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej i technologicznej, dlatego coraz większego znaczenia nabiera oferta organizacji działających na rzecz byłych osadzonych. Ważną rolę odgrywają organizacje pozarządowe, centra i kluby integracji społecznej, instytucje rynku pracy oraz placówki edukacji dorosłych. To właśnie one umożliwiają kontynuowanie nauki, rozwijanie kompetencji zawodowych i społecznych oraz budowanie

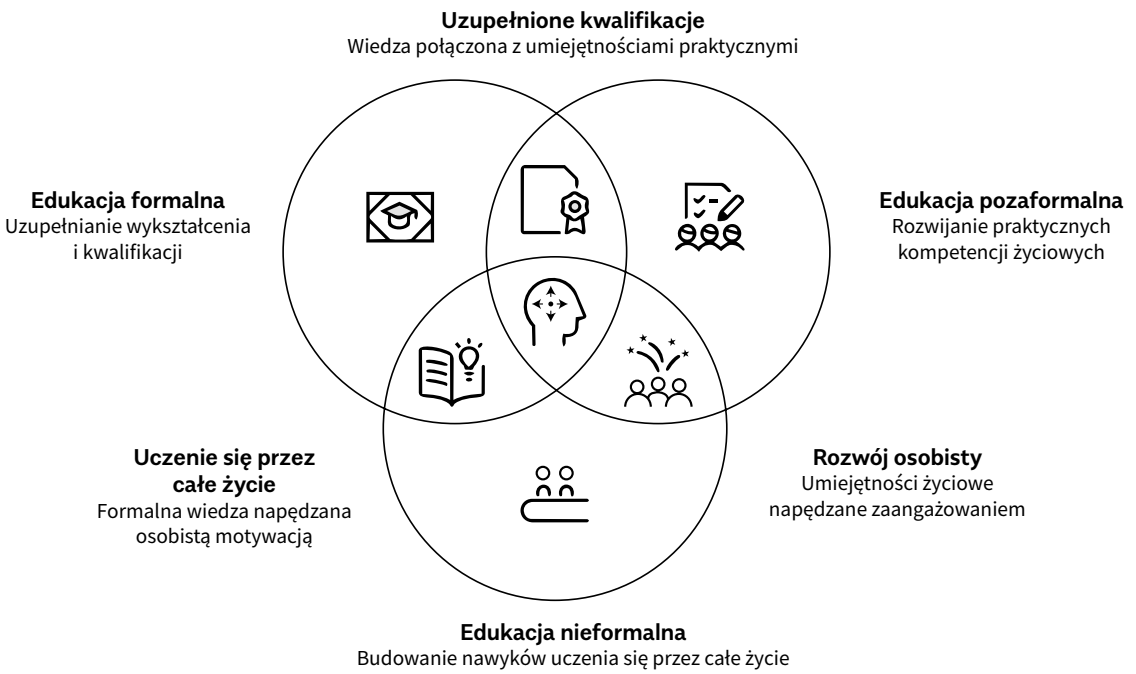
nowych więzi ze środowiskiem lokalnym. Szczególnego wsparcia wymagają osoby odbywające wieloletnie kary pozbawienia wolności. W ich przypadku powrót do społeczeństwa oznacza często konieczność nauczenia się sposobu funkcjonowania w świecie, pod wieloma względami różniącym się od tego, który opuszczali wiele lat wcześniej. Edukacja po zakończeniu odbywania kary nie powinna być więc traktowana jako kontynuacja działań penitencjarnych, lecz jako element uczenia się przez całe życie, umożliwiający stopniowe odzyskiwanie samodzielności oraz aktywności zawodowej i społecznej.

Jednocześnie w Polsce wciąż stosunkowo niewiele wiadomo o długofalowych losach edukacyjnych byłych osadzonych. Dostępne statystyki koncentrują się przede wszystkim na uczestnictwie w edukacji podczas odbywania kary, natomiast znacznie rzadziej pokazują, ilu byłych więźniów kontynuuje naukę, podnosi kwalifikacje lub korzysta z oferty edukacji dorosłych po opuszczeniu zakładu karnego. Rozwijanie takich systemów monitorowania mogłoby pomóc lepiej oceniać skuteczność działań edukacyjnych i planować kolejne rozwiązania wspierające proces skutecznej readaptacji społecznej.

Edukacja penitencjarna w ujęciu międzynarodowym – poszukiwanie dobrych praktyk

W ostatnich kilkunastu latach europejskie systemy penitencjarne coraz częściej odchodzą od modelu edukacyjnego, który koncentruje się głównie na przekazywaniu wiedzy i zdobywaniu kwalifikacji zawodowych. Coraz większy nacisk kładzie się na rozwijanie kompetencji potrzebnych w codziennym życiu, tj. współpracy, pracy w grupie, komunikacji, rozwiązywania problemów, samodzielności oraz odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Uczestnicy przestają być jedynie odbiorcami

Rys. 1. Siła edukacji więziennej



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem narzędzia Napkin AI.

wiedzy, a stają się aktywnymi współtwórcami procesu uczenia się. W wielu krajach europejskich coraz powszechniej wykorzystuje się metody aktywizujące, edukację projektową, tutoring, mentoring oraz uczenie się poprzez doświadczenie. Rozwijają się także rozwiązania oparte na nowych technologiach. Symulacje, interaktywne materiały edukacyjne czy wirtualna rzeczywistość pozwalają bezpiecznie ćwiczyć sytuacje, z którymi osoby osadzone będą się musiały zmierzyć po opuszczeniu zakładu karnego – od rozmowy kwalifikacyjnej i kontaktu z urzędem po zarządzanie domowym budżetem czy rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych.



FOT. H. SKRZYŃSKI

Warto jednak podkreślić, że celem współpracy międzynarodowej nie jest kopiowanie zagranicznych rozwiązań. Każdy system penitencjarny funkcjonuje w odmiennych uwarunkowaniach prawnych i organizacyjnych. Znacznie cenniejsze jest twórcze adaptowanie dobrych praktyk oraz ich dostosowywanie do krajowych realiów. Polska edukacja więzienna dysponuje dobrze rozwiniętą siecią szkół funkcjonujących przy zakładach karnych, wysoko wykwalifikowaną kadrą nauczycieli oraz bogatą ofertą kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Jednocześnie może korzystać z doświadczeń partnerów europejskich w obszarach edukacji cyfrowej, metod aktywizujących, indywidualizacji procesu uczenia się oraz stosowania nowoczesnych technologii.

Doświadczenia zdobywane podczas współpracy międzynarodowej pokazują również, że największe innowacje nie zawsze mają charakter technologiczny. Często zmiany dotyczą sposobu organizacji zajęć, mentalności, większego zaangażowania uczestników w naukę, lepszej współpracy między nauczycielami i wychowawcami penitencjarnymi czy skuteczniejszego planowania działań przygotowujących do funkcjonowania po opuszczeniu zakładu karnego. To właśnie takie rozwiązania najłatwiej przenieść do codziennej praktyki i stopniowo wdrażać w polskich jednostkach penitencjarnych.

Erasmus+ jako katalizator zmian do rozwoju edukacji skazanych

Stan edukacji penitencjarnej w dużej mierze wynika z wymiany doświadczeń na arenie międzynarodowej. Program Erasmus+ od wielu lat umożliwia instytucjom zajmującym się edukacją osób dorosłych poznawanie nowych metod pracy, wymianę doświadczeń oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań odpowiadających na podobne wyzwania występujące w różnych krajach Europy. W przypadku edukacji osób pozbawionych wolności znaczenie tej współpracy jest szczególnie duże. Większość państw europejskich mierzy się bowiem z podobnymi problemami, np. niskim poziomem podstawowych kompetencji części osób osadzonych, trudnościami w przygotowaniu do powrotu na wolność, wykluczeniem cyfrowym oraz potrzebą rozwijania skutecznych metod readaptacji społecznej.

Największym atutem projektów Erasmus+ nie są jednak same mobilności czy spotkania partnerów. Prawdziwa wartość aktywności w ramach projektów objawia się dopiero wtedy, gdy zdobyte doświadczenia przekładają się na codzienną praktykę edukacyjną.

Dzięki współpracy międzynarodowej powstają scenariusze zajęć, programy szkoleniowe, gry dydaktyczne, materiały multimedialne, karty edukacyjne, łamigłówki logiczne i inne narzędzia rozwijające wszelkiego rodzaju kompetencje. Są one z powodzeniem wykorzystywane podczas pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, w tym również z osobami odbywającymi karę pozbawienia wolności. Pokazują, że rozwijanie

kompetencji podstawowych nie musi się opierać wyłącznie na tradycyjnych metodach nauczania.

Przykładem praktycznego wykorzystania rezultatów współpracy międzynarodowej jest projekt Erasmus+ „Teaching Mathematics to Prisoners through Games", realizowany z udziałem partnerów z Polski, Hiszpanii i Słowenii. W ramach działań projektowych opracowywano i testowano metody rozwijania kompetencji matematycznych osób osadzonych, posługując się grami i aktywnościami praktycznymi, m.in. szachami, grami planszowymi, kartami, zagadkami czy zadaniami logicznymi. Wybrane rozwiązania zostały włączone do codziennej pracy dydaktycznej ze skazanymi.

Interaktywne materiały edukacyjne, symulacje oraz rozwiązania oparte na wirtualnej rzeczywistości pozwalają bezpiecznie ćwiczyć sytuacje, z którymi osoby opuszczające zakłady karne będą się musiały zmierzyć w codziennym życiu.

Innym przykładem wykorzystania doświadczeń zdobytych podczas mobilności Erasmus+ są zmiany wprowadzone do bieżącej pracy terapeutycznej z więźniami. Po udziale w szkoleniu na Cyprze jako nowy element terapii zajęciowej zastosowano tworzenie mozaik. Z kolei po wizycie typu *job shadowing* w Irlandii rozpoczęto wykorzystywanie filcu do wykonywania różnego rodzaju prac manualnych. Oba rozwiązania zostały zaadaptowane do warunków jednostki penitencjarnej i stały się częścią regularnych działań prowadzonych ze skazanymi. Pokazuje to, że rezultatem mobilności nie jest jedynie zdobycie nowych doświadczeń przez kadrę, lecz także konkretna zmiana metod pracy i poszerzenie oferty zajęć dostępnych dla osadzonych.

Coraz większą rolę odgrywają także projekty wykorzystujące technologie cyfrowe. Interaktywne materiały edukacyjne, symulacje oraz rozwiązania oparte na wirtualnej rzeczywistości pozwalają bezpiecznie ćwiczyć sytuacje, z którymi osoby opuszczające zakłady karne będą się musiały zmierzyć w codziennym życiu. Takie podejście zwiększa zaangażowanie uczestników, ułatwia indywidualizację procesu uczenia się oraz pozwala rozwijać kompetencje praktyczne w warunkach zbliżonych do rzeczywistych.

Współpraca europejska przyczynia się ponadto do rozwoju samych organizacji realizujących projekty. Udział w międzynarodowych partnerstwach sprzyja podnoszeniu kompetencji kadry, doskonaleniu metod pracy, budowaniu trwałych sieci współpracy oraz większej otwartości na innowacje. Wymiana doświadczeń pomiędzy nauczycielami, wychowawcami, badaczami i organizacjami pozarządowymi pozwala szybciej identyfikować skuteczne rozwiązania, unikać powielania błędów oraz wspólnie poszukiwać nowych metod wspierania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Dzięki temu przedsięwzięcia międzynarodowe stają się nie tylko źródłem nowych materiałów dydaktycznych, lecz także przestrzenią wspólnego uczenia się i rozwoju całego środowiska. Niejednokrotnie inspiracje zdobyte podczas wizyt zagranicznych prowadzą do zmian w sposobie organizacji zajęć, szerszego wykorzystywania aktywizujących metod nauczania, lepszej współpracy między nauczycielami a wychowawcami penitencjarnymi oraz tworzenia propozycji nowych zajęć edukacyjnych odpowiadających na rzeczywiste potrzeby uczestników.

Istotnym rezultatem projektów Erasmus+, o czym była mowa powyżej, jest upowszechnianie wypracowanych rozwiązań. Materiały dydaktyczne, publikacje, scenariusze zajęć, szkolenia oraz warsztaty sprawiają, że efekty te nie pozostają wyłącznie w organizacjach realizujących projekt. Korzystają z nich kolejne zakłady i instytucje edukacji dorosłych, które adaptują sprawdzone rozwiązania do własnych potrzeb. Dzięki temu pojedyncze przedsięwzięcie może oddziaływać znacznie szerzej niż tylko na bezpośrednich uczestników.

Podsumowanie

Edukacja osób pozbawionych wolności nie daje gwarancji, że każdy uczestnik całkowicie zmieni swoje życie. Oferuje jednak coś niezwykle istotnego, a mianowicie możliwość dokonania świadomego wyboru innej drogi. Nie powinna być zatem postrzegana jako przywilej, lecz jako jeden z podstawowych elementów odpowiedzialnej polityki społecznej oraz procesu przygotowywania człowieka do funkcjonowania po opuszczeniu zakładu karnego.

Doświadczenia polskie i europejskie pokazują, że skuteczna edukacja penitencjarna wymaga indywidualnego podejścia, współpracy wielu instytucji oraz gotowości do ciągłego poszukiwania nowych metod pracy. Coraz większego znaczenia nabierają rozwiązania rozwijające kompetencje podstawowe, społeczne, obywatelskie i cyfrowe, które wykorzystują aktywizujące metody nauczania oraz nowoczesne technologie. Równie ważne jest zapewnienie ciągłości procesu edukacyjnego po odbyciu kary, tak aby edukacja nie kończyła się wraz z opuszczeniem zakładu karnego.

Program Erasmus+ pokazuje, że nawet w środowisku o wysokim poziomie ograniczeń można tworzyć nowoczesne i skuteczne rozwiązania edukacyjne. Współpraca międzynarodowa umożliwia nie tylko poznawanie dobrych praktyk, lecz przede wszystkim ich twórcze dostosowywanie do lokalnych potrzeb i trwałe wdrażanie do codziennej pracy. Ostatecznym celem nie jest bowiem opracowanie kolejnych materiałów dydaktycznych czy zrealizowanie następnego projektu, ale stworzenie osobom pozbawionym wolności realnej szansy na powrót do społeczeństwa jako aktywnych, odpowiedzialnych i samodzielnych obywateli.

Bibliografia

→ Służba Więzienna. (2025). *Statystyka. Rok 2025.* sw.gov.pl/strona/Statystyka.

Edukacja w uniwersytetach ludowych

Aktualność tradycyjnych idei w obliczu współczesnych wyzwań społecznych

Ewa Smuk-Stratenwerth



Społeczniczka, edukatorka, ekolożka działająca na co dzień na terenach wiejskich. Razem z mężem prowadzi gospodarstwo ekologiczne w Grzybowie na Mazowszu. Współzałożycielka Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego ZIARNO i Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego. Propagatorka grundtvigiańskiej metody pracy edukacyjnej z dorosłymi. Członek Ashoka Polska. W pracy edukacyjnej stara się wspierać rozwój dorosłych mieszkańców wsi w kierunku bycia świadomym swoich praw, ale i aktywnym społecznie obywatelem. Odznaczona m.in. Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

W 2010 roku uczestniczyłam w konferencji z okazji dziesięciolecia programu Grundtvig – tak wówczas nazywał się program Unii Europejskiej, który obecnie nosi nazwę Erasmus+ Edukacja dorosłych. Częścią wydarzenia była sonda przeprowadzona na kopenhaskich ulicach, pytaliśmy przechodniów o to, kim był Grundtvig. Wszyscy odpowiadali poprawnie. Jeśli ktoś nie znał odpowiedzi, zawsze był to cudzoziemiec. Co sprawiło, że postać duńskiego pastora i poety jest tak dobrze znana jego rodakom, a unijny program edukacji dorosłych przez wiele lat nosił jego nazwisko?

Nikolai Frederik Severin Grundtvig urodził się 8 września 1783 roku, jako piąte dziecko pastora w Udby – małej wiosce na duńskiej wyspie Zelandia. Jego życie zbiegło się z okresem istotnych przemian społecznych i narodowych. W Europie wciąż żywa była pamięć o krwawych żniwach rewolucji francuskiej. Dania przeżywała kryzys zarówno ekonomiczny (inflacja wywołaną m.in. napływem zboża z Ameryki), jak i polityczny (zakończone porażką wojny z Niemcami o Szlezwik, odłączenie się Norwegii po trwającej ponad cztery wieki unii).

Grundtvig był nie tylko świadkiem zachodzących przemian, lecz także współtworzył fundamenty nowoczesnego narodu duńskiego. Obalanie absolutyzmu i rozwijanie się nowego ładu przebiegały w sposób całkowicie bezkrwawy, a ich zwieńczeniem było utworzenie monarchii parlamentarnej i likwidacja poddaństwa chłopów. Szeroki ruch społeczny, którego hasło brzmiało: „To, co tracimy na zewnątrz, musimy odzyskać wewnętrznie" (dun. *For hvert et tab igen erstatning findes; hvad udad tabtes, det må indad vindes*; cyt. za: Smuk-Stratenwerth, 2010, s. 24), szybko okrzyknięto mianem grundtvigianizmu. Nie był to system filozoficzny czy religijny, ale raczej sposób myślenia o człowieku, chrześcijaństwie, narodzie, kulturze i edukacji.

Najważniejsze założenia grundtvigianizmu zamykają się w poniższych hasłach:

- **Żywe słowo i wspólnota.** Grundtvig uważał, że wiara i kultura nie powinny być zredukowane do sfery teoretyzowania czy kontaktu z tekstem. Dużo istotniejsze były bezpośrednie kontakty z drugim człowiekiem, wspólne spędzanie czasu opierające się na rozmowie, wspólnym śpiewie, przeżywaniu i uczestniczeniu w wydarzeniach kulturalnych.
- **Edukacja przez całe życie.** Człowiek powinien się rozwijać nie tylko w celach zawodowych, lecz także po to, aby lepiej rozumieć siebie, innych ludzi i świat.
- **„Szkoła dla życia".** To najważniejsza idea pedagogiczna Grundtviga. Szkoła miała przygotowywać świadomych i odpowiedzialnych obywateli nie tyle do pracy, ile do codziennego funkcjonowania. Z tej idei wyrosła

tradycja duńskich uniwersytetów ludowych (dun. *folkehøjskoler*) przeznaczonych początkowo głównie dla młodzieży wiejskiej. Istotą tych placówek nie było zdobycie dyplomów czy zdanie egzaminu, lecz rozwój osobisty, poszerzanie wiedzy o kulturze, historii, budowanie wspólnoty i aktywności obywatelskiej.

- **Znaczenie kultury i historii narodowej.** Według Grundtviga człowiek potrzebuje zakorzenienia w języku, historii, tradycji i kulturze własnej wspólnoty.
- **Chrześcijaństwo oparte na żywej wierze.** Grundtvig krytykował nadmierny formalizm i intelektualizm religijny. Wiara miała być doświadczeniem żywej wspólnoty, a nie jedynie znajomością doktryny.
- **Wolność.** W kontekście edukacji, która zdaniem Grundtviga nie powinna być narzędziem przymusu, lecz przebudzenia jednostki, wolność była prawem człowieka do swobodnego wypowiadania się, działania w zgodzie z własnym sumieniem i samostanowienia o wyborze drogi życiowej.

W XIX wieku były to innowacyjne idee. Co warte podkreślenia, owa rewolucja dokonywała się bez przelewu krwi, w warunkach całkowicie pokojowych (dzisiaj powiedzielibyśmy: demokratycznie, partycypacyjnie), ale wówczas była to sytuacja radykalnie inna od tej w pozostałych krajach europejskich.

Rozwój uniwersytetów ludowych w Danii

Pierwszy uniwersytet ludowy na świecie został otwarty w Rødding 7 listopada 1844 roku – od tego czasu ruch uniwersytetów ludowych rozwinął się w rozległą sieć placówek, która do dziś pozostaje ważnym elementem duńskiej kultury edukacyjnej i cieszy się regularnym wsparciem ze strony rządu. Szczególnie ważną rolę w kształtowaniu późniejszej formuły uniwersytetów ludowych odegrał Christen Mikkelsen Kold, który w 1851 roku założył szkołę w Ryslinge na Fionii. Stała się ona wzorem dla późniejszego modelu duńskiego uniwersytetu ludowego jako szkoły z internatem, opartej na wspólnocie uczniów i nauczycieli. Początkowo placówki kierowały swoją ofertę głównie do młodych mężczyzn ze wsi. Nie były to szkoły zawodowe ani przygotowujące do egzaminów – oferowały edukację nastawioną na wszechstronny rozwój człowieka, w tym z zakresu rolnictwa, historii, języka, kultury i spraw społecznych.

Największy rozwój ruchu nastąpił po klęsce Danii w wojnie z Prusami i Austrią w 1864 roku. Wydarzenie to zwróciło uwagę Duńczyków na kwestię tożsamości narodowej, a same uniwersytety ludowe stały się jednym z narzędzi odbudowy kulturowej i narodowej Danii (w latach 1864–1872 powstało ponad 60 nowych szkół). W tym samym czasie zaczęły się pojawiać także szkoły dla kobiet, dzięki czemu model ten stał się dostępny dla obu płci i dla coraz szerszych grup społecznych.

W międzyczasie utrwalało się przekonanie, że *folkehøjskole* może pomóc stworzyć świadomego obywatela nowoczesnego państwa. Szkoła przestała być miejscem wyłącznie edukacji – stała się również przestrzenią kształtowania duńskiej kultury obywatelskiej. Uniwersytety ludowe uczestniczyły więc w procesie, który prowadził Danię od społeczeństwa klasowego do nowoczesnego, zamożnego społeczeństwa obywatelskiego.

W XX wieku charakter szkół stopniowo zaczął się zmieniać. Nie były to już instytucje przeznaczone głównie dla młodzieży chłopskiej. Pojawiały się szkoły wyspecjalizowane w różnych dziedzinach: sztuce, muzyce, sporcie, teatrze, międzynarodowych relacjach czy problematyce społecznej. Po II wojnie światowej ten model stał się jeszcze bardziej różnorodny. Powstawały placówki odpowiadające na nowe problemy społeczne i kulturowe, np. Krogerup Højskole, założona w 1946 roku, która związała swoją działalność m.in. z debatą społeczną i międzynarodową.

Współczesna duńska *folkehøjskole* bardzo się różni od szkoły z 1844 roku, ale zachowała jej zasadniczy rdzeń – są to najczęściej placówki z internatem dla osób dorosłych i młodzieży powyżej 17. roku życia, oferujące kursy od krótkich, kilkutygodniowych pobytów do trwających kilka miesięcy czy nawet rok. Nie wymagają przy tym wcześniejszych kwalifikacji i nie kończą się egzaminem. Duńska ustawa o szkołach ludowych określa

ich główne zadania jako: „oświecenie życia, oświecenie ludowe i demokratyczna edukacja" (dun. *livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse*; za: Smuk-Stratenwerth, 2026, s. 46).

Idee *folkehøjskole* rozpowszechniły się także w pozostałej części Skandynawii, a później w innych krajach europejskich i poza Europą. Według związku duńskich uniwersytetów ludowych instytucje inspirowane tym modelem istnieją dziś w co najmniej 30 krajach.

Wybitny współczesny znawca pedagogiki grundtvigiańskiej, prof. Ove Korsgaard, wyróżnia cztery etapy w rozwoju uniwersytetów ludowych (2019):

I. Budowanie narodu 1844–1940 r.
II. Okres demokratyczny 1940–1968 r.
III. Okres rozwoju artystyczno-kreatywnego jednostki 1968–2006 r.
IV. Okres edukacji dla zrównoważonego rozwoju od 2006 r.

Obecnie w 70 duńskich uniwersytetach ludowych uczy się kilkadziesiąt tysięcy osób rocznie, głównie młodych w wieku 18–25 lat, co w kontekście 6 mln mieszkańców kraju jest liczbą imponującą. Duńczycy szacują, że 10% młodych ludzi wybiera po szkole średniej naukę na uniwersytetach ludowych. Edukacja w ramach UL jest traktowana przez nich jako miejsce rozwoju społecznego i osobistego. Młodzi ludzie wybierają uniwersytety ludowe w ramach *gap year,* czyli czasu rozeznania swojej ścieżki życiowej i zawodowej.

Idea Grundtviga na ziemiach polskich – początki uniwersytetów ludowych

Do Polski genialna inicjatywa uniwersytetów ludowych, nazywanych przez ich twórcę „szkołami dla życia", zawitała w drugiej połowie XIX wieku, czyli w okresie, kiedy kraj na 123 lata zniknął z mapy Europy. Polacy walczyli o niepodległość zarówno w ramach zrywów powstańczych, jak i pracy organicznej, a zwłaszcza edukacji – nic więc dziwnego, że temat *folkehøjskole* był podejmowany przez różne polskie czasopisma oświatowe od roku 1869. Przedstawiano w nich historię powstania tego rodzaju placówek, zasady prowadzenia kursów oraz filozofię przyświecającą tej formie edukacji. *Folkehøjskole* tłumaczono początkowo jako: 'uniwersytet włościański', 'uniwersytet chłopski', 'uniwersytet wiejski', 'wyższa szkoła ludowa'. Nazwa 'uniwersytet ludowy' przyjęła się na początku XX wieku. Pierwsze praktyczne próby przeniesienia wzorów duńskich na ziemie polskie datuje się na rok 1900, kiedy to z inicjatywy Jadwigi Dziubińskiej zorganizowano w Pszczelinie 11-miesięczny praktyczny kurs pszczelarstwa i ogrodnictwa, uwzględniający w programie także treści społeczne, kulturowe i patriotyczne.

Wyraźny zwrot nastąpił po uzyskaniu przez Polskę niepodległości w roku 1918. Z inicjatywy ks. Antoniego Ludwiczaka Towarzystwo Czytelni Ludowych uruchomiło w 1921 roku pierwszy uniwersytet ludowy w Dalkach pod Poznaniem. Ludwiczak znał pedagogikę grundtvigiańską z bogatej literatury polskiej oraz niemieckojęzycznej i podjął się zadania zaszczepienia tej idei na gruncie polskim. W Dalkach prowadzono zajęcia, uwzględniając porę roku i płeć: zimą odbywały się 5-miesięczne internatowe kursy dla młodych mężczyzn z rodzin chłopskich, a latem – dla dziewcząt. Kursy, oprócz stosunkowo nielicznych treści rolniczych, oferowały naukę historii, geografii, kultury, sztuki oraz sportu. Zgodnie z inicjatywą ks. Ludwiczaka do programu włączono także religię. Wkrótce Towarzystwo Czytelni Ludowych uruchomiło dwie następne placówki o podobnym charakterze w innych regionach Polski.

Następny uniwersytet ludowy o charakterze świeckim powstał w 1924 roku w Szycach pod Krakowem z inicjatywy eksperta ds. skandynawskich wzorów oświaty dorosłych, Eustachego Nowickiego. Kierowanie



FOT. ARCHIWUM EUL

placówką zlecono Ignacemu Solarzowi, który w ruchu polskich uniwersytetów ludowych odegrał znaczącą rolę – od 1932 roku prowadził własną autorską placówkę w Gaci Przeworskiej na Podkarpaciu.

Ostatecznie do wybuchu II wojny światowej działało w Polsce blisko 30 świeckich uniwersytetów ludowych – wiele z nich związanych ze Związkiem Młodzieży Wiejskiej RP „Wici", aktywnie zaangażowanym w edukację młodych mieszkańców wsi. Charyzmatyczni liderzy „Wici", w tym Solarz, byli wyznawcami idei agraryzmu. Część uniwersytetów ludowych w okresie przedwojennym była prowadzona przez organizacje związane z kościołem katolickim, miały więc charakter bardziej religijny. Obaj główni liderzy ruchu uniwersytetów ludowych, Ludwiczak i Solarz, czerpali z dziedzictwa Grundtviga, ale niejako z różnych gałęzi jego oryginalnej idei: Ludwiczak podkreślał korzenie chrześcijańskie, Solarz zaś był panslawistą, rozwijał więc wątki prasłowiańskie.

Po zakończeniu wojny nastąpił krótki okres rozkwitu uniwersytetów ludowych – w ciągu pierwszych 4 lat po wojnie powstało 79 nowych placówek, a jesienią 1945 roku powołano do życia Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych Rzeczpospolitej Polskiej (TUL RP) – organizację, która miała pomagać w rozwijaniu placówek oraz kształcić nauczycieli. Jednak już w roku 1949 ówczesne władze zorientowały się, że idea grundtvigiańska nie jest spójna z wytycznymi komunistycznego rządu, zawieszono więc działalność TUL RP, narzucono uniwersytetom ludowym własny program i podporządkowano je młodzieżowej przybudówce partii komunistycznej. Przetrwały jedynie te, które skupiały się na rzemiośle i sztuce oraz na repolonizacji ludności na ziemiach odzyskanych.

Na fali zrywu solidarnościowego w latach 1980–1981 nastąpiło krótkie ożywienie ruchów związanych z uniwersytetami ludowymi. Co ciekawe, transformacja w 1989 roku nie przyniosła znaczącej poprawy sytuacji, gdyż nazwa 'ludowy' zbyt mocno kojarzyła się z obalonym ustrojem komunistycznym. Zostało jednak reaktywowane Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, pielęgnujące tradycje związane z postacią Ignacego Solarza. Z inicjatywy duszpasterza środowisk rolniczych, biskupa Romana Andrzejewskiego, w latach 90. XX wieku nastąpił rozkwit katolickich uniwersytetów ludowych. Jednak podejmowane kilkukrotnie w latach 90. XX wieku i początkach XXI wieku próby rewitalizacji ruchu polskich UL-ów nie przyniosły spodziewanych rezultatów.

W połowie drugiej dekady XXI wieku kilka funkcjonujących uniwersytetów ludowych, w tym Uniwersytet Ludowy w Grzybowie, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Uniwersytet Ludowy w Radawnicy, Uniwersytet Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej i Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy, rozpoczęło rozmowy na temat stworzenia Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych, co doprowadziło do powołania w 2018 roku federacji o tej nazwie. Jej przedstawiciele pertraktowali z rządem, czego efektem było zabezpieczenie środków rządowych na cele statutowe. W 2020 roku rozpoczął się 10-letni okres realizacji rządowego Programu Wsparcia Rozwoju Uniwersytetów Ludowych przez Narodowy Instytut Wolności z budżetem w wysokości 100 mln złotych. Program wsparł istniejące uniwersytety ludowe i spowodował wysyp inicjatyw o tej nazwie w całej Polsce. Zaletą uruchomienia programu jest niewątpliwie wzrost zainteresowania uniwersytetami ludowymi, powstanie szeregu publikacji przybliżających tematykę, organizacja konferencji i seminariów (m.in. w Sejmie RP w czerwcu 2022 r.), niemniej sam system przyznawania dotacji nie zapewnia trwałości funkcjonowania istniejących i nowo tworzonych placówek. Obecnie Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych zrzesza 22 uniwersytety ludowe.



FOT. ARCHIWUM EUL

Grundtvig po polsku – doświadczenia z Grzybowa

Zajmuję się wcielaniem pedagogiki grundtvigiańskiej w Grzybowie na Mazowszu od 25 lat. Początki mojej fascynacji filozofią edukacyjną Grundtviga sięgają 1992 roku, kiedy wzięłam udział w kursie organizowanym przez duński uniwersytet ludowy w Silkeborgu. Trzeba przy tym zauważyć, że moje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne były głęboko przesycone PRL-owskim suchym dydaktyzmem, tymczasem zajęcia w duńskiej placówce pozwoliły mi poznać ludzi dorosłych, głównie młodych, którzy w ramach jednego kursu z zapałem uczyli się czasem zupełnie odmiennych przedmiotów, jak na przykład turystyka regionalna i tkactwo. Co ważne, zajęcia miały charakter głównie praktyczny oraz zespołowy. Doświadczenie tego rodzaju było – jak mawiał Grundtvig – *oplysning*, czyli rodzajem iluminacji, oświecenia. Ponieważ kurs zbiegł się w czasie z decyzją o opuszczeniu Warszawy i przeprowadzce na wieś, poczułam, że odkryłam swoje nowe powołanie: wprowadzić *folkehøjskoler* na polską wieś, która w latach 90. ubiegłego wieku była miejscem opuszczonym. Wyjeżdżając z Warszawy, miałam wrażenie, że cały duch transformacji został w mieście, a wieś, pozbawiona dawnych benefitów gwarantujących spokojną egzystencję, zastygła w apatii. Czułam, że idea uniwersytetów ludowych jest jak magiczna dźwignia, która przyłożona w odpowiednim miejscu, „ruszy z posad bryłę świata".

Od 2001 roku organizowaliśmy kursy dzienne (bez pobytu internatowego) uniwersytetu ludowego dla mieszkańców okolicznych wsi (Smuk-Stratenwerth, 2006). Korzystając ze środków unijnych, zwłaszcza programu Socrates-Grundtvig, koordynowaliśmy także realizację kursów w innych krajach europejskich: na Litwie, Węgrzech, Słowacji, Irlandii. Łącznie od 2001 roku do dziś przeprowadziliśmy 50 kursów trwających od 5 do 10 tygodni nie tylko w Grzybowie, lecz także w środowiskach wiejskich innych państw europejskich.

W 2014 roku rozpoczęliśmy współpracę z duńską Fundacją VELUX, która obserwowała naszą wcześniejszą działalność. Powstała możliwość stworzenia internatowego uniwersytetu ludowego w Grzybowie. Fundacja VELUX nie była zainteresowana wspieraniem ogólnej, niezawodowej edukacji typowej dla współczesnych uniwersytetów ludowych w Danii. Chciała nawiązać do początkowych zasad funkcjonowania pierwszych *folkehøjskoler*, kiedy to młodzi dorośli słuchacze, oprócz poznawania rodzimej historii, poezji, ogólnej wiedzy o świecie, uczyli się dobrych praktyk rolniczych. Rolnictwo w programach duńskich uniwersytetów ludowych było obecne do roku 1968, czyli przez pierwsze 125 lat istnienia (Korsgaard, 2019).

W budowaniu programu i realizowaniu kursów ekologicznego uniwersytetu ludowego niezwykle pomocna okazała się współpraca międzynarodowa, która była możliwa dzięki wsparciu z sektora Edukacja dorosłych programu Erasmus+ w latach 2014–2026.

Obecnie, stosując zasady pedagogiki grundtvigiańskiej, prowadzimy dwuletnie oraz roczne kursy rolnictwa ekologicznego, w których uczestniczą zarówno dorośli ze środowisk wiejskich, jak i miejskich, co bardzo sprzyja rówieśniczemu uczeniu się.



FOT. ARCHIWUM EUL

Grundtvig na nowo – szkoła dla życia w realiach XXI wieku

Czym powinna być „szkoła dla życia" dzisiaj i jutro? Zanim poszukamy odpowiedzi na to pytanie, przytoczę historię, która wydarzyła się podczas realizacji projektu w ramach programu Erasmus+. Z polsko-ukraińską grupą nauczycieli i aktywistów odwiedzaliśmy skandynawskie uniwersytety ludowe. W czasie wizyty studyjnej

w jednym z najstarszych duńskich uniwersytetów ludowych w Uldum Jacob Tybjerg, który od lat jest nauczycielem placówki, zaproponował spotkania w mniejszych grupach ze studentami. Każdy uczestnik wyjazdu spotkał się z 9–10 młodymi ludźmi w wieku 19–35 lat. Rozmawialiśmy o szkole, o motywacjach stojących za wyborem konkretnego uniwersytetu ludowego. Pod koniec zapytałam swoich rozmówców o to, jak się czują w dzisiejszym świecie. Clara, dwudziestoletnia Dunka, powiedziała: „Boję się". Reszta grupy potwierdziła, że czuje się podobnie. Zapytałam więc, co jest dla nich źródłem nadziei. Carl, trzydziestoletni Amerykanin, odpowiedział, że są to relacje z innymi ludźmi: „To miejsce sprzyja budowaniu relacji, bycie razem buduje wspólnotę, a to daje nadzieję".

Opisana historia uświadomiła mi, co czują dziś młodzi ludzie, nawet w tak – wydawałoby się – spokojnym, zamożnym kraju jak Dania. Napięta sytuacja geopolityczna, wojny i konflikty zbrojne stały się codziennością, pogłębia się polaryzacja społeczna i osamotnienie, coraz bardziej odczuwamy skutki kryzysu klimatycznego – to rzeczywistość, która dotyka wszystkich. Duński andragog, J.A. Lysgaard, zaproponował nawet nazwę: pedagogika mroku (ang. *dark peadgogy*), na opisanie podejścia pedagogicznego w czasach niepewności, kiedy żyjemy jakby we mgle, nie mogąc wiarygodnie przewidzieć przyszłości.

Grundtvigiańska „szkoła dla życia" oferuje rozwiązania, które odwołują się do głęboko zakorzenionych w człowieku potrzeb: szukania sensu, swojej tożsamości, świadomego rozeznawania własnej drogi życiowej, a jednocześnie odkrywania wartości wspólnoty, która nie tylko pomaga przezwyciężyć lęki rodzące się w samotnym zmaganiu z niepewną przyszłością, lecz także jest miejscem poszukiwania i odnajdywania nowych, kreatywnych rozwiązań. Uniwersytet ludowy zaspokaja te potrzeby poprzez:

- uczenie się i mieszkanie pod jednym dachem (internat),
- uczenie się poprzez praktykę,
- partnerskie relacje nauczycieli i słuchaczy,
- wspólne śpiewanie na spotkaniach porannych, połączone z opowiadaniem historii,
- podejmowanie dyskusji i debat na trudne, aktualne tematy w atmosferze szacunku dla odmiennych poglądów.

Nasi dorośli absolwenci w następujący sposób podsumowali kurs rolnictwa ekologicznego, podczas którego spędzili łącznie 100 dni w budynku Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego, mieszkając w wieloosobowych pokojach i jedząc wspólne posiłki: „W EUL-u wzmocniłem postawę związaną z akceptacją różnorodności, umiejętności słuchania drugiej osoby i rozumienia innych poglądów. Doświadczyłem tu wielkiej otwartości, szacunku i zorientowania na dialog i porozumienie" (V_1); „Na pewno jestem mądrzejszym człowiekiem… bardziej rozważnym, bardziej chłonnym i otwartym na drugiego człowieka. Nauczyłam się wybaczać i nie trzymać urazy" (V_2); „Zrozumiałam, że wszyscy jesteśmy z tego samego co łąka, że ziemia jest żywym organizmem, że śpiewanie ma uzdrawiający wpływ […] Zrozumiałam, jak ważna jest wspólnota i umiejętność komunikacji" (V_3); „Teraz czuję się odpowiedzialny jako człowiek, jednostka mająca wpływ na rzeczywistość" (V_5); „Ekologiczny Uniwersytet Ludowy to coś więcej niż szkoła, to społeczność zbudowana na solidnym fundamencie, gdzie bardzo czytelna jest intencja, z którą powstał. […] Kompetencja utkana pasją" (V_6); „Radość wspólnoty. Pierwszy raz doświadczyłem tak przemyślanej formy otworzenia siebie przed innym, drugim człowiekiem. Piękne budowanie

Grundtvigiańska „szkoła dla życia" oferuje rozwiązania, które odwołują się do głęboko zakorzenionych w człowieku potrzeb: szukania sensu, swojej tożsamości, świadomego rozeznawania własnej drogi życiowej, a jednocześnie odkrywania wartości wspólnoty.

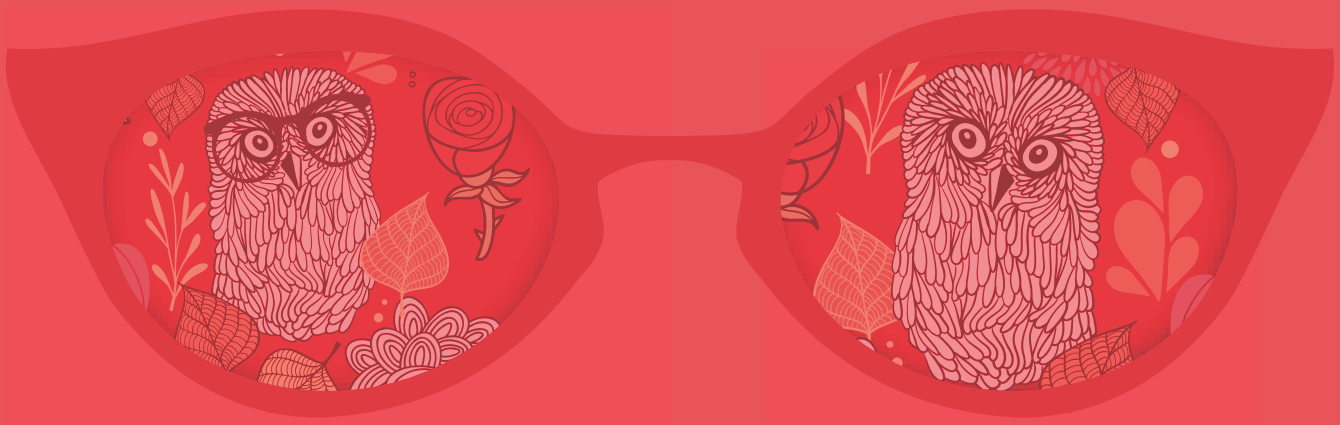
grupy poprzez nieskrępowane wyrażanie swoich uczuć i słuchanie drugiego" (V_7); „Było dla nas dowodem, że uniwersytet ludowy potrafi budować kompetencje społeczne i obywatelskie nawet u osób w średnim wieku" [średnia wieku naszych słuchaczy to 37 lat].

Podsumowanie

Prof. Małgorzata Rosalska, andragog, recenzując naszą publikację z projektu Erasmus+ – *Edukacja niesie nadzieję* – trafnie odczytała jej założenia. Mogą one stanowić podsumowanie także poniższego artykułu. Mianowicie edukacja może być przestrzenią odzyskiwania wolności, a pedagogika grundtvigiańska tworzy warunki, w których człowiek ma szansę dojrzewać we własnym rytmie – w relacji z innymi ludźmi, miejscem, historią i naturą. Jak zauważyła prof. Rosalska, uniwersytety ludowe są ważne „szczególnie dziś, gdy tak wiele instytucji edukacyjnych uczy skuteczności, pomijając sens i wspólnotę. […] Warto przypominać, że edukacja może być aktem wiary w człowieka. A tam, gdzie pojawia się taka wiara – rozsądna, odpowiedzialna, zakorzeniona w praktyce – tam naprawdę zaczyna się nadzieja" (Smuk-Stratenwerth, 2026, s. 108). Jej źródłem może być mądrze prowadzona edukacja w uniwersytetach ludowych.

Bibliografia

- Błaszczak, I., Maliszewski, T., i Smuk-Stratenwerth, E. (2017). *Uniwersytety Ludowe XXI wieku. Tradycja – Współczesność – Wyzwania Przyszłości.* Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne ZIARNO.
- Broadbridge, E., Warren, C., i Jonas, U. (2011). *The School for Life, N.F.S. Grundtvig. On Education for the People.* Aarhus University Press.
- Holm, A. (2019). *The Essential. N.F.S. Grundtvig.* The Grundtvig Centre.
- Korsgaard, O. (2019). *A Foray into folk high schools ideology.* FFDs Forlag.
- Maliszewski, T. (2019). *Recepcja idei uniwersytetów ludowych na ziemiach polskich do czasów I wojny światowej.* Wydawnictwa Athenae Gedanenses.
- Maliszewski, T. (red.). (2016). *Szkoła dla życia. Przewodnik po uniwersytetach ludowych.* Kaszubski Uniwersytet Ludowy i Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne ZIARNO.
- Maliszewski, T., i Rosalska, M. (2016). *Uniwersytety Ludowe. Pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami.* Adam Marszałek.
- Smuk-Stratenwerth, E. (red.). (2006). *Siejąc ziarna przyszłości.* Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne ZIARNO.
- Smuk-Stratenwerth, E. (red.). (2020). *Uniwersytety Ludowe wobec wyzwań antropocenu. Jak i czego uczyć w XXI wieku?* Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne ZIARNO.
- Smuk-Stratenwerth, E. (red.). (2026). *Edukacja niesie nadzieję.* Ekologiczny Uniwersytet Ludowy.
- Szelągowska, G. (2002). *Poddany i obywatel. Stowarzyszenia społeczne w Danii w dobie transformacji ustrojowej w XIX wieku.* Wydawnictwo DiG.



Edukacja w instytucjach kultury

Biblioteki jako otwarte przestrzenie rozwoju dorosłych

Aleksandra Zawalska-Hawel



Dyrektorka Biblioteki w Żorach. Współtwórczyni Festiwalu Literackiego Żar Literatury. Autorka i współautorka publikacji poświęconych nowoczesnej kulturze, animacji społecznej oraz innowacjom w bibliotekarstwie. Wyróżniona tytułem Najbardziej Kreatywny Dyrektor Instytucji Kultury i nagrodą indywidualną ufundowaną przez Narodowe Centrum Kultury. Otrzymała nagrodę w konkursie EDUinspirator 2016 za wysoką jakość działań podejmowanych w obszarze edukacji dorosłych. Stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Otrzymała odznaczenie Zasłużony dla kultury polskiej. Zdobyła także tytuł Liderka z powołania.

Dorośli nie przestają się uczyć, kiedy kończą szkołę. Zmieniają się tylko miejsca, okoliczności i powody, dla których chcą zdobywać wiedzę. Czasem potrzeba dalszego rozwoju pojawia się wraz z kryzysem: utratą pracy, samotnością, migracją czy gwałtowną zmianą społeczną. Może być także efektem pozytywnych zmian w życiu, jak narodziny dziecka. Innym razem wyrasta z potrzeby spotkania z drugim człowiekiem, ciekawości, twórczej ekspresji czy pragnienia, aby zrobić coś tylko dla siebie. W dojrzałym wieku nie zawsze potrzebujemy kolejnego dyplomu. Kluczowe stają się natomiast kompetencje pozwalające żyć świadomie i samodzielnie w świecie, który zmienia się szybciej niż programy edukacji formalnej.

Gdzie właściwie uczą się współcześni dorośli? Przestrzenią, która daje takie możliwości, jest m.in. biblioteka publiczna. Większość osób nadal kojarzy ją niestety głównie z regałami pełnymi książek i papierowym katalogiem zbiorów. Tymczasem w Europie biblioteki przeszły w ostatnich dekadach zasadniczą transformację, stając się wielofunkcyjnymi „trzecimi miejscami", które łączą dostęp do wiedzy i kultury z rozwojem kompetencji cyfrowych, uczeniem się przez całe życie, aktywnością obywatelską i budowaniem więzi społecznych. Raport OMC S*trengthening Europe through Public Libraries* mówi o około 67 tys. bibliotek publicznych, 75 mln zarejestrowanych użytkowników i 757 mln odwiedzin rocznie (Grupa ds. Otwartej Metody Koordynacji [OMC] przy Radzie UE, 2026). To potężna infrastruktura społeczna i edukacyjna, której możliwości wciąż nie są w pełni wykorzystywane.

Jednak nie tylko skala ma tutaj znaczenie. Przewaga biblioteki jako miejsca edukacji dorosłych jest trudna do zmierzenia, a polega na łatwości wejścia w sytuację uczenia się. Aby korzystać z jej szerokiej oferty, nie trzeba zdać egzaminu ani legitymować się określonym wykształceniem. Każdy może wypożyczyć książkę, przyjść na spotkanie z pisarzem, wziąć udział w warsztacie, obejrzeć wystawę, aktywnie uczestniczyć w działalności klubu dyskusyjnego, skorzystać z pracowni nowych technologii. Można też PO PROSTU PRZYJŚĆ. Nie trzeba nawet definiować siebie jako „osoby uczącej się". Owa nieformalność okazuje się jedną z największych edukacyjnych przewag instytucji kultury.

Uczenie się przez doświadczenie i kulturę – funkcja edukacyjna współczesnych bibliotek

W edukacji dorosłych dobrowolność nie stanowi jedynie kwestii organizacyjnej, lecz jest jednym z warunków powodzenia całego procesu. Osoba dorosła przystępuje

do nauki z własnym bagażem życiowym, ma utrwalone przekonania, określone kompetencje, przyzwyczajenia, a także obawy i wcześniejsze (nie zawsze dobre) doświadczenia szkolne. Zazwyczaj ma również określony cel – wie, na co chce poświęcić swój czas, a co jej nie interesuje, dlatego skuteczna edukacja pozaformalna często zaczyna się nie od programu nauczania, lecz od pytania, co jest dla ludzi ważne. To zasadniczo zmienia relację między edukatorem a uczestnikiem procesu edukacyjnego; biblioteka nie powinna się pozycjonować jako nieomylny nauczyciel, a czytelnik – jako nieświadomy swoich potrzeb uczeń. Może to być za to przestrzeń do poznawania się, rozmów, wspólnego eksperymentowania, kreacji artystycznej i wymiany doświadczeń. Badania nad bibliotekami publicznymi i dobrostanem dobrze pokazują znaczenie tej zmiany (Stachura, 2025).

Opisana wyżej demokratyzacja relacji między biblioteką a jej użytkownikami zwiększa atrakcyjność instytucji, a sama biblioteka staje się platformą zmiany społecznej, opartą na wspólnocie i relacjach. W takim modelu ważne są bliskość, wzajemny szacunek, akceptacja i odejście od hierarchicznego podziału na instytucję i biernego odbiorcę. Wynika stąd pierwszy kluczowy wniosek – największą siłą biblioteki jako instytucji kultury w edukacji dorosłych nie jest umiejętność przygotowania oferty edukacyjnej, ale zdolność stworzenia warunków, w których dorośli chcą się uczyć. W praktyce oznacza to również zmianę sposobu myślenia o rezultatach. Efektem zajęć nie zawsze musi być opanowanie konkretnej umiejętności mierzalnej testem. Może nim być większa pewność siebie, poczucie sprawczości, nawiązanie relacji, przełamanie samotności, gotowość do podjęcia kolejnej aktywności, zainteresowanie tematem, którego wcześniej się nie znało, albo zmiana postawy. Rezultaty te często stanowią punkt wyjścia, bazę (a nawet warunek) dla pojawienia się kolejnych.

Nowe potrzeby edukacyjne dorosłych w dobie zmian

Jakich nowych umiejętności potrzebują współcześni dorośli? Wśród najczęściej pojawiających się odpowiedzi są: kompetencje cyfrowe, językowe, medialne, ekologiczne i zawodowe. Bez wątpienia wszystkie są potrzebne, a biblioteki coraz częściej pomagają je rozwijać. Taka odpowiedź wydaje się jednak zbyt wąska.

Współczesny dorosły funkcjonuje w rzeczywistości zdominowanej przez nadmiar informacji, w świecie, w którym dynamiczny rozwój technologii, zmiany na rynku pracy, kryzysy społeczne i klimatyczne, migracje, polaryzacja oraz dezinformacja są nieodłącznym elementem codzienności. Osoba dojrzała we współczesnym świecie potrzebuje więc nie tylko umiejętności obsługi kolejnego urządzenia czy programu, lecz także zdolności rozumienia świata, umiejętności krytycznej oceny informacji, komunikowania się, współpracy, adaptacji, uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym oraz zachowania podmiotowości. A zatem spełnienia potrzeb, które trudniej zapisać w katalogu kompetencji. Nie są one identyczne na wszystkich etapach dorosłości – młody dorosły może potrzebować kompetencji zawodowych, cyfrowych i społecznych, rodzic – wsparcia w nowej roli i języka porozumienia z dzieckiem, osoba w średnim wieku – możliwości przekwalifikowania, twórczego rozwoju czy odbudowania równowagi między pracą a życiem, senior – kompetencji cyfrowych, ale również relacji, samodzielności, poczucia sprawczości i przynależności.

Ważne, aby pamiętać, że podziały te nie mogą być sztywne; siedemdziesięciolatek może być zainteresowany nauką obsługi narzędzi sztucznej inteligencji, a trzydziestolatek – malowaniem akwarelą. Trzeba również brać pod uwagę fakt, że części potrzeb współczesnych dorosłych nie sposób było zaspokoić podczas edukacji szkolnej, ponieważ… jeszcze nie istniały. Dotyczy to szczególnie technologii cyfrowych, sztucznej inteligencji, nowych mediów, cyberbezpieczeństwa czy umiejętności poruszania się w świecie cyfrowych usług. Zmienił się także sposób pracy, komunikowania, uczestnictwa w kulturze i funkcjonowania w społeczeństwie. Nie ma więc sensu pytać, dlaczego dorośli nie nauczyli się czegoś wcześniej. Kwintesencją idei edukacji przez całe życie jest świadomość, że nie można raz na zawsze wyposażyć człowieka w komplet kompetencji potrzebnych przez kolejnych 50 lat.

Za przykład multifunkcyjnej przestrzeni edukacyjnej dla dorosłych może posłużyć Miejska Biblioteka

Publiczna im. Ottona Sterna w Żorach. To miejsce, które umożliwia bezpieczne oswajanie się z nowymi dla części społeczeństwa technologiami. Makerspace, studio nagrań i internetowe Radio Żory, gogle VR, drukarkę 3D, roboty czy ploter laserowy można nie tylko obejrzeć, lecz także sprawdzić w działaniu. Goście biblioteki mogą samemu coś zaprojektować, nagrać, wydrukować, a przy tym w swoim tempie eksperymentować, popełnić błąd i rozpocząć pracę od nowa. W takiej sytuacji niewiedza nie jest bowiem powodem do wstydu, a pierwsze doświadczenie z technologią nie wiąże się z presją zawodową czy oceną.

Samo posiadanie nowoczesnego wyposażenia nie czyni jednak z biblioteki przestrzeni edukacyjnej. Zaawansowany technologicznie sprzęt nabiera znaczenia dopiero wtedy, gdy staje się częścią dobrze pomyślanego działania i odpowiada na rzeczywiste potrzeby jego użytkowników, czyli jest wykorzystywany do kreowania realnej wartości edukacyjnej.



FOT. ARCHIWUM BIBLIOTEKI

W Miejskiej Bibliotece Publicznej w Żorach tę zasadę staramy się stosować od lat. Planując działania, bierzemy pod uwagę zarówno potrzeby zgłaszane przez mieszkańców, jak i ich zainteresowania, a także zjawiska społeczne czy polityczne, które wymagają omówienia. Naszym celem jest wyposażanie uczestników w umiejętności, które mogą ułatwić codzienne funkcjonowanie, zainspirować do działania albo dalszego uczenia się.

To rozróżnienie jest niezwykle ważne. Dobra edukacja dorosłych nie zawsze odpowiada na potrzeby już uświadomione. Czasem rolą instytucji jest dostrzeżenie potrzeby wcześniej i stworzenie okazji do tego, aby człowiek sam ją rozpoznał.

Dlaczego właśnie biblioteka?

Pierwsza odpowiedź nasuwa się sama – ponieważ biblioteki są blisko ludzi. Dostęp do nich mają zapewniony zarówno mieszkańcy dużych miast, jak i niewielkich miejscowości. Korzystanie z ich oferty jest bezpłatne lub wiąże się z minimalnymi barierami ekonomicznymi. Nie wymaga deklarowania światopoglądu, statusu społecznego ani szczególnych kompetencji. Europejski raport o bibliotekach publicznych wskazuje ich inkluzywność, zaufanie społeczne oraz wkład w dobrostan, rozwój kompetencji i spójność społeczną jako szczególne zasoby tego sektora (Rada Unii Europejskiej [RUE], 2026).

Druga odpowiedź jest mniej oczywista – biblioteka może sobie pozwolić na edukację bez edukacyjnego przymusu. Na warsztat artystyczny przychodzi się dla przyjemności tworzenia, ale jego rezultaty mogą mieć wymierny charakter: lepsza koncentracja, większa cierpliwość, odzyskana sprawczość i poszerzony krąg znajomości. Na spotkanie autorskie przychodzi się z ciekawości, chęci poznania autora, a wychodzi się z pytaniami dotyczącymi historii, społeczeństwa czy własnych wyborów. Uczestnik klubu dyskusyjnego nie zapisuje się na kurs argumentacji, ale to właśnie tę umiejętność ćwiczy: słucha, formułuje poglądy, spotyka się z odmienną interpretacją, czasem zmienia zdanie. Biblioteka umożliwia więc tzw. uczenie się przy okazji, ale „przy okazji" nie oznacza tu przypadkowości ani mniejszej wartości. Przeciwnie, często właśnie wtedy proces uczenia się przebiega najbardziej naturalnie.

Dla społecznego wymiaru bibliotek istotna jest nie tyle treść oferty, ile funkcja instytucji – możliwość spotkania, dialogu, zdobywania umiejętności, twórczej ekspresji i współpracy. Takie działania mogą zwiększać sprawczość użytkowników i dać im poczucie podmiotowości, a nie przedmiotowości.

Kolejna cecha przemawiająca za popularnością biblioteki to zaufanie, które budzi owa instytucja. Neutralność miejsca pozwala na tworzenie bezpiecznych warunków dla konfrontowania się różnych stanowisk, perspektyw i omawiania trudnych tematów, co jest niezwykle cenne w epoce polaryzacji.

Duże znaczenie ma również aranżacja bibliotecznej przestrzeni, która zaprasza do komunikowania się, daje sygnał „możesz tutaj zostać, próbować, pytać, spotkać innych". Badania bibliotek publicznych wskazują, że dostępność, jakość infrastruktury, przyjazność miejsca i życzliwość kadry wpływają na gotowość użytkowników do powrotu i angażowania się w działania (Stachura, 2025).

Ogłoszenie biblioteki idealnym miejscem edukacji dorosłych nie jest jednak takie proste. Biblioteka nie staje się nim automatycznie. Wynika to z faktu, że w świadomości części społeczeństwa nadal funkcjonuje stereotyp biblioteki jako miejsca przeznaczonego przede wszystkim dla osób zainteresowanych literaturą. Człowiek, który nie czyta książek, zakłada, że biblioteka „nie jest dla niego", zanim jeszcze pozna jej ofertę. Tradycyjna działalność bibliotek jest też atrakcyjniejsza dla wybranych grup społeczeństwa – wśród użytkowników dominują kobiety, dużo trudniej natomiast przekonać do wizyty w bibliotece część mężczyzn, osoby bardzo aktywne zawodowo czy niektóre grupy młodych dorosłych. Rozwiązaniem może być zoptymalizowanie oferty instytucji pod kątem tych osób. Projekt „Klimat na czytanie", realizowany przez bibliotekę w Żorach z partnerami z Chorwacji, Norwegii i Słowenii, finansowany ze środków programu Erasmus+, świadomie skierował uwagę na grupy dorosłych nieczytających lub czytających sporadycznie, m.in. mężczyzn, osoby o niższych dochodach i wykształceniu, seniorów, osoby z dysleksją i migrantów. Samo określenie, zdefiniowanie grup, które biblioteka chciała pozyskać jako potencjalnych użytkowników, zmieniło sposób projektowania działań. Zamiast pytać, jakie spotkanie zorganizujemy, zapytaliśmy o to, dlaczego wybrane grupy społeczeństwa nie korzystają z oferty biblioteki, co jest przeszkodą – czas, język, wizerunek instytucji, brak dopasowanej oferty, wcześniejsze doświadczenia szkolne, bariera ekonomiczna, niepełnosprawność, a może temat i forma komunikacji? Instytucja włączająca to nie tylko ta, która ma otwarte drzwi, ale przede wszystkim ta, która się zastanawia, kto przez te drzwi nie wchodzi i dlaczego.

Biblioteka może sobie pozwolić na edukację bez edukacyjnego przymusu.

Ważne, aby pamiętać, że biblioteka nie musi być ekspertem we wszystkich dziedzinach. Powinna natomiast umieć rozpoznać potrzebę, znaleźć partnera, udostępnić przestrzeń, połączyć ludzi i zasoby oraz stworzyć warunki do wiarygodnej rozmowy i uczenia się, dlatego tak ważna jest współpraca z uczelniami, organizacjami społecznymi, artystami, ekspertami, przedstawicielami biznesu, szkołami i innymi instytucjami kultury. Zmienia się również rola bibliotekarza – powinien umieć stworzyć sytuację, w której wiedza może krążyć.

Literatura jako narzędzie rozumienia świata

Biblioteka ma jednak zasób, którego nie powinna zagubić w procesie zwiększania zakresu swojej działalności. Jest nim literatura, rozumiana nie jako przedmiot kulturowego kultu, lecz jako jedno z najstarszych i wciąż najbardziej skutecznych narzędzi rozumienia człowieka i świata. Konsekwencje czytania wykraczają bowiem daleko poza sferę kultury – mają fundamentalne znaczenie dla edukacji, wyrównywania szans i wreszcie – jakości demokracji. Czytanie to prawdziwy kapitał społeczny: rozwija zdolność rozumienia i analizy tekstu, krytycznego myślenia, dostrzegania złożoności problemu, a literatura piękna pozwala dodatkowo zobaczyć rzeczywistość oczami innego człowieka. W epoce postprawdy, uproszczonych komunikatów, algorytmicznych baniek i rosnącej polaryzacji wymienione cechy literatury mają znaczenie dla kształtowania się

społeczeństwa obywatelskiego. Demokracja potrzebuje ludzi, którzy nie tylko mają dostęp do informacji, lecz potrafią także je interpretować; nie tylko mają własne poglądy, lecz potrafią także wysłuchać cudzych; nie tylko zabierają głos, lecz gotowi są także uczestniczyć w dialogu. Czytanie i rozmowa o literaturze mogą być więc praktyką demokratyczną – ćwiczeniem uważności na język, argumenty, doświadczenie i odmienność.

Takie podejście przyświecało nam podczas tworzenia flagowego projektu biblioteki w Żorach – organizowanego już po raz piąty festiwalu „Żar Literatury". Punktem wyjścia do jego przygotowania było przekonanie, że literatura pomaga rozumieć rzeczywistość, konfrontuje nas z doświadczeniem inności i dostarcza nowych sposobów opowiadania o świecie. Program kolejnych edycji nie powstaje w odniesieniu do literackich mód czy kalendarza premier, lecz jest konstruowany wokół pytań, które w danym momencie wydają się społecznie ważne. Kiedy rzeczywistość naznaczało doświadczenie wojny i poczucie bezsilności, literatura stawała się pretekstem do rozmowy o zmianie, Europie, geopolityce i miejscu jednostki w świecie. Później pojawiały się pytania o człowieka, odmienność doświadczeń, pamięć o nim, nadzieję w czasie niepokoju, prawdę w rzeczywistości dezinformacji i postprawdy. W 2026 roku tematem przewodnim festiwalu była uważność w świecie chaosu, przebodźcowania i nadmiaru informacji.

Z perspektywy edukacji dorosłych poprzednie edycje to coś więcej niż cykl festiwali – jest to raczej wieloletni proces uczenia się, jak rozumieć świat w dobie dynamicznych zmian. Nie ma tu programu nauczania, testów ani certyfikatów. Są za to pisarze, reporterzy, naukowcy, filozofowie, dziennikarze i – przede wszystkim – uczestnicy, którzy słuchają, pytają, porównują argumenty i konfrontują cudzą opowieść z własnym doświadczeniem. Literatura nie jest tu celem edukacji, ale jej narzędziem.

Skala wydarzenia pokazuje jednocześnie, że taka forma odpowiada na realną potrzebę – festiwal w 2025 roku zgromadził 37 gości i szerokie grono publiczności: ponad 800 osób, które uczestniczyły w spotkaniach na żywo, i ponad 4,5 tys. online. Nie same liczby są jednak najważniejsze. Połączenie bezpośredniego spotkania o charakterze lokalnym z możliwością poszerzenia uczestnictwa dzięki technologii było wyzwaniem organizacyjnym dla organizatorów i jednocześnie inspirującym doświadczeniem dla uczestników.

Odczytywanie codzienności za pośrednictwem literatury to zasada, którą wykorzystaliśmy też w innych projektach:

- „z Gęby w Gębę" zachęca do rozmowy o tożsamości, społecznych maskach i emigracji;
- „Wędrówki z Tischnerem" zapraszają do dyskusji o wartościach i możliwości dialogu między ludźmi o różnych światopoglądach;
- „MyśLEM, więc jestem. Czy Stanisław Lem był prorokiem?" daje szansę spotkania literatury z nauką, technologią i pytaniami o przyszłość;
- „ALE Fredro!" pozwala zrozumieć klasykę poprzez teatr, film, nagrywanie audiobooka czy własną twórczość;
- „Offline w głowie" wykorzystuje książkę jako punkt wyjścia do refleksji nad higieną cyfrową, przeciążeniem informacyjnym, relacjami i dobrostanem.



FOT. ARCHIWUM BIBLIOTEKI

Wszystkie działania łączy jedna zasada – nie należy sprowadzać literatury do mówienia o literaturze, lecz wykorzystywać ją do wspólnego aktywnego uczenia się. Książka może otwierać rozmowę o technologii, zdrowiu, tożsamości, relacjach, historii, demokracji czy przyszłości. Dzięki temu biblioteka pozostaje wierna swojej podstawowej misji, a jednocześnie odpowiada na współczesne potrzeby edukacyjne osób dorosłych.

Być może właśnie tutaj przebiega granica pomiędzy biblioteką, która „organizuje wydarzenia", a biblioteką, która świadomie tworzy środowisko uczenia się. W pierwszej liczy się program. W drugiej – istotne jest

pytanie, co może się wydarzyć z dorosłym człowiekiem dzięki temu programowi.

Ewolucja uczestnictwa – od słuchacza do współtwórcy

Co niezwykle istotne, uczestnik wydarzeń nie zawsze chce być publicznością. Często ma potrzebę współtworzenia, próbowania i dzielenia się własnym doświadczeniem; chce mieć poczucie sprawczości. Stąd też w edukacji prowadzonej przez instytucję kultury szczególnie dobrze sprawdzają się warsztaty, spotkania, kluby i projekty oparte na aktywnym udziale odbiorców. Takie aktywności pozwalają przejść od modelu „instytucja przygotowuje – odbiorca korzysta" do modelu współuczestnictwa.

Nie istnieje przy tym jedna najlepsza metoda wspierania uczenia się dorosłych. Regularne zajęcia sprzyjają budowaniu relacji i rozwijaniu umiejętności wymagających czasu. Warsztat daje możliwość uczenia się poprzez działanie. Spotkanie czy debata są dobre dla konfrontowania perspektyw. Projekt międzynarodowy może uruchomić zmianę postaw poprzez doświadczenie inności. Festiwal natomiast tworzy intensywną, wielogłosową przestrzeń refleksji. Działania online zwiększają zaś dostępność, choć – co warto podkreślić – nie zastąpią w pełni bezpośredniego spotkania. Forma powinna wynikać z potrzeby uczestników, nie odwrotnie.



FOT. ARCHIWUM BIBLIOTEKI

Przykładem realizacji wyżej opisanych zasad jest aktywność dorosłej grupy *learnersów* „Sztuka – moja pasja", która wyrosła z działań projektu „Most Sztuki", przeprowadzonego przez bibliotekę w Żorach w ramach programu Erasmus+. Projekt był odpowiedzią na doświadczenie izolacji społecznej podczas pandemii. Wykorzystywał sztukę i elementy arteterapii do rozwijania kreatywności, ekspresji i relacji. Po zakończeniu inicjatywy grupa nadal z powodzeniem działa, poszukując różnych form rozwoju.

Z kolei w ramach projektu „Odpowiedzialny tata. Edukacja rodzicielska w bibliotece" (Erasmus+) stworzono środowisko, w którym ojcowie mogli rozmawiać o zmieniającej się roli rodzicielskiej, wymieniać doświadczenia i przełamywać stereotypy. Efektem działań projektowych jest Klub Ojców. To drobny, ale ważny przykład pokazujący, że instytucja kultury może wejść w obszar, który niekoniecznie się z nią kojarzy, w tym wypadku – wychowawczy. Biblioteka obniża próg wejścia. Nie mówimy „masz problem wychowawczy – przyjdź na szkolenie". Proponujemy raczej „spotkajmy się i porozmawiajmy o doświadczeniu bycia ojcem". Różnica jest fundamentalna.

Koniec projektu, początek procesu – długofalowy wymiar działalności edukacyjnej instytucji kultury

Jednym z najważniejszych testów jakości projektu edukacyjnego jest pytanie o rezultaty po jego zakończeniu. Publikacja, film, strona internetowa czy zestaw scenariuszy są wartościowym podsumowaniem działań, ale same w sobie nie świadczą jeszcze o trwałości zmiany. Znacznie istotniejsze jest to, czy projekt wpłynął na sposób działania instytucji albo życie uczestników, tak jak w przypadku wspomnianej już grupy „Sztuka – moja pasja". Jej członkowie nadal rozwijają swoje pasje podczas cyklicznych warsztatów z zakresu rysunku, malarstwa i technik mieszanych pomimo zakończenia działań projektowych. Inna nadal działająca grupa to „StoryGen. Historie mamy w genach", która wyrasta z doświadczeń projektu „StoryGen. Rozwijanie kompetencji cyfrowych i poznawanie dziedzictwa kulturowego

poprzez opowiadanie historii międzypokoleniowych" (Erasmus+). Jej uczestnicy spotykają się, aby opowiadać o osobistych losach, słuchać ich i pracować ze wspomnieniami, doświadczeniami oraz emocjami. Uczą się budowania opowieści i jasnego komunikowania własnych przeżyć. Równie ważna jest przy tym druga strona storytellingu, czyli uważne słuchanie historii innych. Zajęcia z opowiadania w rzeczywistości rozwijają jednocześnie kompetencje komunikacyjne i społeczne, autorefleksję, uważność, empatię oraz gotowość do dzielenia się doświadczeniem. Co szczególnie ważne, uczestnik nie jest podczas tych spotkań „materiałem edukacyjnym", który trzeba wyposażyć w brakującą wiedzę, ale sam wnosi wiedzę w postaci własnej historii. To bardzo dobrze obrazuje specyfikę edukacji dorosłych. Doświadczenie uczestnika nie jest przeszkodą w uczeniu się ani dodatkiem do programu. Jest jednym z jego podstawowych zasobów.

Długofalowy wymiar projektu może się manifestować na różne sposoby – w przypadku „Mostu Sztuki" była to trwała relacja społeczności i wypracowanie stałych praktyk. Projekt „Odpowiedzialny tata" przełożył się na doświadczenie pracy z ojcami i zbudowanie modelu wsparcia środowiska. „StoryGen" dał uczestnikom możliwość skupienia się wokół opowieści. Po zakończeniu projektu „Migruj do biblioteki!", zrealizowanego z placówkami z Arucas (Hiszpania), Korčuli (Chorwacja) i Wilna, pozostały kompetencje i narzędzia, które stały się podstawą dalszej pracy z migrantami. Zdobyta w międzynarodowym partnerstwie (Erasmus+) wiedza o integracji, różnicach kulturowych, stereotypach, przeciwdziałaniu dyskryminacji czy łagodzeniu szoku kulturowego nie trafiła do projektowego archiwum – została wykorzystana przez żorską bibliotekę podczas realizacji dwóch kolejnych dużych przedsięwzięć edukacyjnych pod wspólną nazwą „Twoja Szansa – Twój Sukces". Pierwsze skierowane było do migrantów i repatriantów mieszkających w Żorach i okolicy. Drugie, przygotowane już w zupełnie innej rzeczywistości, objęło wsparciem uchodźców z Ukrainy, którzy przybyli do miasta po wybuchu wojny w 2022 roku.

W obu przypadkach proces edukacyjny był mocno osadzony w realiach życia codziennego. Uczestnicy rozwijali kompetencje potrzebne do samodzielnego funkcjonowania w nowym kraju: załatwiania spraw urzędowych, poszukiwania pracy, korzystania z usług służby zdrowia, oświaty, transportu czy planowania budżetu i zarządzania nim. Współpraca europejska pozwoliła zdobyć doświadczenie na każdym etapie procesu – od edukacji bibliotekarzy przez zmianę praktyki instytucji aż po konkretne korzyści dla osoby próbującej się odnaleźć w odmiennej rzeczywistości. Najbardziej wymownym rezultatem jest być może ten, którego nie zapisano w żadnym wskaźniku – jedna z uczestniczek projektu została później pracownicą żorskiej biblioteki. To pokazuje w praktyce zdolność instytucji do reagowania na nowe i nieprzewidziane sytuacje: pozyskane przez nią wcześniej doświadczenie zwiększa gotowość do działania wtedy, gdy pojawia się nowa potrzeba społeczna.



FOT. ARCHIWUM BIBLIOTEKI

Co warto podkreślić, efekty projektów w postaci publikacji, scenariuszy, materiałów, wystaw lub rozwiązań organizacyjnych mają bardzo duże znaczenie – udostępnia się je innym instytucjom podczas konferencji, wizyt studyjnych czy job shadowingu. Jest także rezultat mniej spektakularny, za to fundamentalny – zmiana kultury organizacyjnej. Jeżeli zespół przyzwyczaja się do zadawania pytań, porównywania, uczenia się od innych, testowania nowych metod i krytycznej oceny własnych praktyk, pojedynczy projekt zaczyna oddziaływać znacznie dłużej, niż przewiduje harmonogram. Biblioteka w Żorach się rozwija, bo rozwijają się jej pracownicy – to naczynia połączone.

Erasmus+ jako synergia rozwoju osobistego i instytucjonalnego

Program Erasmus+ ma szczególne znaczenie dla rozwoju instytucji kultury. Wartości działań prowadzonych w ramach programu nie oddadzą ani liczby mobilności i partnerów, ani dane dotyczące zrealizowanych projektów. Są ważne, ale nie pokazują najciekawszego mechanizmu – żeby biblioteka mogła tworzyć dobre środowisko uczenia się dla innych, sama musi być organizacją uczącą się. Doświadczenie jej pracowników zdobywane w trakcie realizacji projektów powraca z czasem w myśleniu o własnej instytucji i wpływa na jej rozwój. Nowoczesna biblioteka nie jest „sanktuarium książki", ale miejscem pełnym ludzi, a zadaniem zespołu jest poszukiwanie sposobów przyciągania ich do literatury, wiedzy i aktywności.

Wymiana międzynarodowa ma sens wtedy, kiedy po powrocie pojawia się pytanie o to, co z zaobserwowanych rozwiązań można przenieść na lokalny grunt. Nie chodzi o kopiowanie, ale o umiejętne przystosowanie dobrej praktyki do warunków i możliwości, którymi się dysponuje.

Współczesna biblioteka powinna być instytucją odporną na kryzysy i zdolną do adaptacji. Powinna stanowić miejsce, które będzie reagować na dynamiczne zmiany, zachowując przy tym podstawowe wartości i budując społeczny, edukacyjny oraz kulturowy kapitał miasta. Erasmus+ może tę zdolność istotnie wzmacniać: otwiera bowiem organizację na inne sposoby myślenia, zmusza do porównania własnych praktyk, rozwija kompetencje kadry i buduje sieci współpracy, do których można wracać także po formalnym zakończeniu projektu.

Szczególnego znaczenia nabiera możliwość zagranicznych wyjazdów samych dorosłych słuchaczy. W projekcie „Kultura i Natura. Nowe perspektywy w bibliotece" do mobilności zaproszono seniorów uczestniczących w regularnych zajęciach „Sztuka – moja pasja". To ważne przesunięcie, dzięki któremu dorosły użytkownik biblioteki przestaje być beneficjentem efektów uczenia się kadry i sam staje się uczestnikiem europejskiego doświadczenia edukacyjnego. W mobilności grupowej uczestniczyło siedem osób, z których sześć miało ponad 60 lat. Towarzyszyli im edukatorzy z biblioteki. Głównymi zagadnieniami projektu były sztuka, ekologia, wykorzystywanie materiałów z odzysku oraz wymiana kulturowa. W ramach działań projektowych powstały prace artystyczne, które następnie zaprezentowano podczas Ogólnopolskiej Nocy Bibliotek. To tzw. twarde rezultaty. Jednak najważniejsze efekty takiej mobilności mogą być trudniejsze do pokazania na wystawie – są nimi doświadczenie samodzielności w nowym środowisku, kontakt z ludźmi z innego kraju, sprawdzenie własnych możliwości komunikacyjnych, przełamanie obawy przed podróżą czy językiem oraz poczucie, że wiek nie zamyka dostępu do nowych wyzwań.

W materiałach dotyczących wcześniejszych projektów uczestnicy wskazywali właśnie na wzrost otwartości, ciekawości, pewności siebie i kompetencji językowych. Dla niektórych osób mobilności oznaczały pierwszy lot samolotem lub pierwsze przekroczenie granicy Polski. Trudno sprowadzić taki rezultat do rubryki „nabyta wiedza". Jest to raczej poszerzenie granic własnej możności. Człowiek odkrywa, że nadal może zrobić coś po raz pierwszy. I być może właśnie tutaj najpełniej ujawnia się sens edukacji przez całe życie.



FOT. ARCHIWUM BIBLIOTEKI

Sukces to nie tylko pełna sala

Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach ma dziś około 13 tys. zarejestrowanych użytkowników i notuje około 300 tys. odwiedzin rocznie. Zespół liczy 43 osoby, w tym 31 pracowników merytorycznych. W ciągu ostatniej dekady biblioteka pozyskała blisko 5 mln zł środków pozabudżetowych i zrealizowała około 50 projektów.

W samym 2025 roku odbyły się spotkania z 57 autorami, dziennikarzami i krytykami, nie licząc prowadzących warsztaty. Te liczby oddają skalę działalności. Nie powinny jednak przesłaniać pytania o jakość.

Pełna sala jest satysfakcjonująca, lecz nie dowodzi jeszcze, że proces edukacyjny się dopełnił. Podobnie duża liczba projektów nie świadczy automatycznie o rozwoju instytucji. Znacznie ważniejsze są pytania o to, czy uczestnik projektu wrócił do biblioteki; czy spróbował czegoś nowego; czy poczuł się wystarczająco bezpiecznie, aby zadać pytanie; czy spotkał człowieka, z którym wcześniej nie miałby okazji rozmawiać; czy zdobyta umiejętność przydała mu się poza biblioteką; czy nabrał odwagi, aby zrobić następny krok; czy zmienił zdanie.

Nie wszystko da się zmierzyć, ale to nie znaczy, że nie należy próbować. W instytucjach kultury jednym z wyzwań edukacji z założenia innej niż formalna jest właśnie rozwijanie sposobów ewaluacji, które nie sprowadzają rezultatu do frekwencji i deklarowanej satysfakcji uczestników. Warto pytać o zmianę. I warto pamiętać, że taka edukacja nie powinna być oceniana według kryteriów skopiowanych wprost z edukacji formalnej. Bo jej siłą są dobrowolność, relacja, doświadczenie i proces.

Biblioteka możliwości

Być może największym błędem w myśleniu o edukacji dorosłych jest założenie, że jej celem jest przede wszystkim uzupełnianie braków. Dorosły nie jest uczniem, którego czegoś nie zdążono nauczyć. Jest człowiekiem mającym własne doświadczenie, wiedzę, historię i kompetencje – a jednocześnie nadal zdolnym do zmiany, dlatego uczenie się dorosłych w bibliotece powinno nie tyle naprawiać deficyty, ile otwierać możliwości… Pierwszego od wielu lat przeczytania książki. Pierwszej rozmowy z pisarzem. Pierwszego użycia nowej technologii. Pierwszego publicznego pokazania własnej pracy. Pierwszego spotkania z człowiekiem z innego kraju. Pierwszego odkrycia, że można czegoś nie wiedzieć i nie trzeba się tego wstydzić. Pierwszego przekonania się, że czyjś pogląd jest zupełnie inny, a rozmowa mimo to jest możliwa.

Biblioteka nie musi konkurować ze szkołą, uniwersytetem ani rynkiem szkoleń. Jej siła leży gdzie indziej: to ona jest blisko, jest dostępna i – co najważniejsze – potrafi połączyć wiedzę z kulturą, doświadczeniem, relacją i dobrowolnością uczestnictwa.

Europejski raport o bibliotekach publicznych wskazuje, że ich potencjał wykracza dziś daleko poza tradycyjne obszary kultury i edukacji, obejmuje spójność społeczną, dobrostan, kompetencje, innowacje cyfrowe, zrównoważony rozwój i demokrację (RUE, 2026). Jeżeli jednak oczekujemy od bibliotek, że będą wspierać edukację przez całe życie, rozwijać kompetencje cyfrowe i obywatelskie, przeciwdziałać dezinformacji i wykluczeniu, integrować społeczności, budować odporność na kryzysy i tworzyć przestrzeń dla demokratycznego dialogu, to musimy uznać, że wykonywanie tych zadań wymaga stabilnego finansowania, kompetentnej kadry i możliwości jej stałego rozwoju. Potrzebny jest także łatwiejszy dostęp do programów europejskich – nie jako dodatkowego źródła pieniędzy na kolejne wydarzenia, lecz jako narzędzia uczenia się, eksperymentowania i trwałej zmiany.

Europejska współpraca ma szczególną wartość właśnie dlatego, że jej efekty mogą pozostać lokalne. Nowa metoda pracy poznana setki kilometrów od Żor może kilka lat później pomóc miejscowemu seniorowi, migrantowi, rodzicowi czy człowiekowi, który po prostu wszedł do biblioteki z ciekawości. W ten sposób europejska polityka uczenia się przez całe życie przestaje być dokumentem, a staje się konkretnym doświadczeniem konkretnego człowieka.

Doświadczenie jednej biblioteki nie jest oczywiście modelem, który można przenieść w inne miejsce metodą kopiuj-wklej. Każda instytucja kultury działa w innej społeczności, ma inny zespół, przestrzeń, budżet i sieć partnerów. Można jednak przenosić sposób myślenia: zaczynać od człowieka-odbiorcy, nie od oferty; nie utożsamiać uczenia się z kursem; budować relacje, a nie wyłącznie frekwencję; inwestować w zespół; traktować projekt jako początek, a nie zamkniętą całość; nie bać się ważnych i trudnych tematów. A przy tym wciąż pozostawać biblioteką.

Poszerzanie funkcji nie wymaga porzucenia książki, wiedzy, wolnego dostępu do informacji czy kultury

czytania. Przeciwnie. Doświadczenia ostatnich lat pokazują, że te tradycyjne zasoby można wykorzystać do odpowiedzi na bardzo współczesne potrzeby.

Dlatego tak ważna jest umiejętność dostrzeżenia i wykorzystania edukacyjnego potencjału instytucji, do których miliony Europejczyków przychodzą z własnej woli. W Polsce jego skala jest bardzo konkretna. Według Głównego Urzędu Statystycznego na koniec roku 2025 w Polsce działało blisko 7,5 tys. bibliotek publicznych (w tym prawie 5 tys. filii bibliotecznych), a aktywne konto i ważną kartę biblioteczną miało 6,5 mln osób. To i tak nie pokazuje pełnego zasięgu bibliotek. Na spotkanie autorskie, debatę, warsztat, wystawę czy inne wydarzenie można przecież przyjść bez karty bibliotecznej. Rzeczywista liczba osób korzystających z bibliotek jako miejsc kultury, spotkania i uczenia się jest zatem większa.

W świecie, w którym coraz łatwiej znaleźć informację, a coraz trudniej miejsce do rozmowy; w którym technologia daje niemal nieograniczony dostęp do wiedzy, ale nie gwarantuje jej rozumienia; w którym możemy być stale połączeni, a jednocześnie coraz bardziej samotni – biblioteka okazuje się instytucją zaskakująco dobrze przygotowaną na przyszłość. Może dlatego, że w swojej najlepszej wersji robi coś bardzo prostego. Daje człowiekowi miejsce, w którym wciąż może się on czegoś dowiedzieć, spotkać kogoś i zmienić zdanie. A od tego zaczyna się nie tylko edukacja, lecz przede wszystkim kształtowanie społeczeństwa opartego na dialogu.

Bibliografia

- Deskur, M. (2021). *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania czytania.* Fundacja Powszechnego Czytania.
- Główny Urząd Statystyczny. (2026). *Biblioteki publiczne w 2025 r.*
- Jeziorska-Biel, P. (2025). *Biblioteka miejska jako instytucja rezylientna. Konwersatorium Wiedzy o Mieście, 10(38).*
- Płoska, J. (red.). (2022). *Art. Bridge. The road to harmony.* Miejska Biblioteka Publiczna im. Ottona Sterna w Żorach. mbpzory.pl/pliki/plik/artbridgepublicationonline-1669820110.pdf.
- Rada Unii Europejskiej. (2026). *Strengthening Europe through public libraries* (Raport Grupy ds. Otwartej Metody Koordynacji [OMC]).
- Stachura, K. (2025). Biblioteki publiczne jako przestrzenie wspierające rozwój dobrostanu. *Przegląd Biblioteczny*, (1).
- Zawalska-Hawel, A. (red.). (2019). *Migrate to library. Good practices.* Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. mbpzory.pl/pliki/plik/migrate-to-library-good-practices-1620387383.pdf.
- Zawalska-Hawel, A. (2022). Dostali szansę, odnieśli sukces. *Poradnik Bibliotekarza*, (6).
- Zawalska-Hawel, A. (2025). Klimat na czytanie. *Poradnik Bibliotekarza*, (12).
- *Żar Literatury: Materiały programowe Festiwalu Literackiego* (edycje 2022–2026). (b.d.). Festiwal Żar Literatury. Pobrano 5 listopada 2026 z zarliteratury.pl.

Platforma EPALE jako przestrzeń wymiany dobrych praktyk i wsparcia w programie Erasmus+

Anna Podoracka

Europejska platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie (EPALE)[19] od 2014 roku wspiera rozwój edukacji dorosłych i jest ważnym miejscem wymiany wiedzy, doświadczeń oraz dobrych praktyk dla osób działających w tym obszarze. Szczególnie chętnie korzystają z niej beneficjenci programu Erasmus+, co wynika z faktu, że zarówno EPALE, jak i sektor Edukacja dorosłych tego programu mają wspólny cel: wspieranie wysokiej jakości uczenia się osób dorosłych, rozwój kompetencji edukatorów oraz wzmacnianie współpracy między organizacjami zaangażowanymi w edukację. W Polsce te dwa środowiska są ze sobą wyjątkowo blisko związane. EPALE i sektor Edukacja dorosłych funkcjonują w strukturach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, będącej Narodową Agencją Programu Erasmus+, co zapewnia wiele okazji do współpracy i wzajemnego uzupełniania działań.

EPALE jest platformą promującą wszystkie obszary edukacji dorosłych, natomiast sektor Edukacja dorosłych programu Erasmus+ dofinansowuje tylko projekty związane z niezawodowym uczeniem się dorosłych. Ponieważ publikacja ta dotyczy właśnie niezawodowej edukacji w tym sektorze, rozdział o EPALE skupia się wyłącznie na funkcjonalnościach platformy przydatnych dla beneficjentów programu Erasmus+.

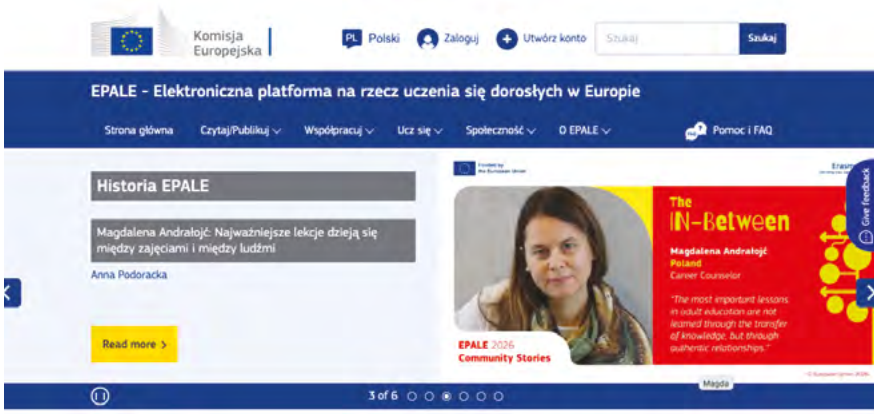
Europejska społeczność praktyków edukacji dorosłych

EPALE to nie tylko platforma internetowa, ale przede wszystkim miejsce spotkań międzynarodowej społeczności osób aktywnie zaangażowanych w edukację dorosłych. Społeczność tę tworzą edukatorzy, trenerzy i nauczyciele szkół dla dorosłych, animatorzy społeczni, pracownicy instytucji kultury, przedstawiciele organizacji pozarządowych, doradcy zawodowi, naukowcy, badacze, decydenci odpowiedzialni za politykę edukacyjną oraz beneficjenci programu Erasmus+.

Platforma jest przestrzenią wymiany doświadczeń, miejscem do nauki i poszukiwania inspiracji, a także praktycznym forum współpracy. Można tu znaleźć informacje o najnowszych trendach oraz wydarzeniach organizowanych w kraju i w Europie. Dzięki moderacji treści oraz zaangażowaniu ekspertów EPALE zapewnia dostęp do aktualnej i rzetelnej wiedzy z zakresu edukacji dorosłych.

19 Platforma EPALE epale.ec.europa.eu/pl.

Rys. 1. Platforma EPALE – strona startowa



Źródło: epale.ec.europa.eu/pl.

EPALE jako praktyczne narzędzie adresowane do beneficjentów Erasmus+

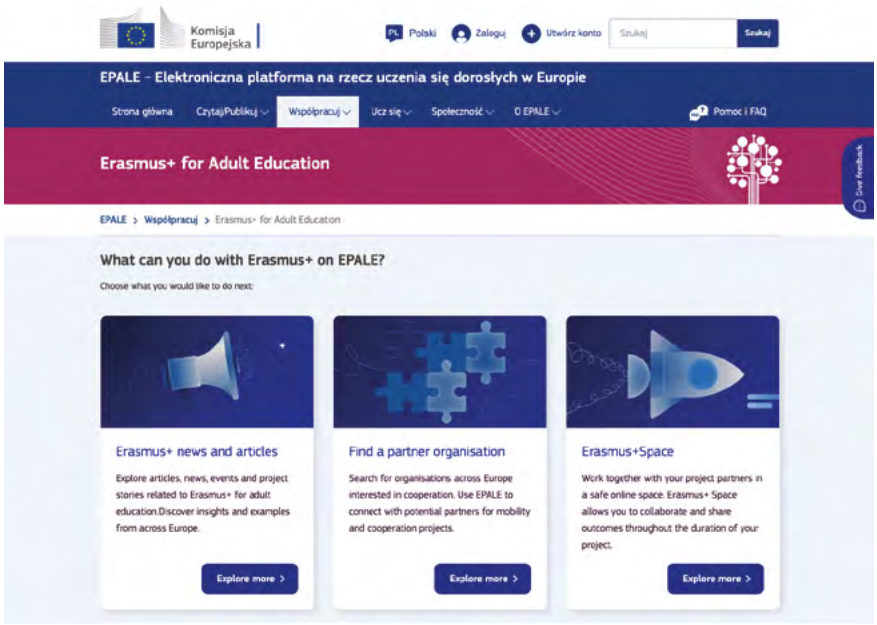
EPALE, oprócz sekcji informacyjnej (Czytaj/Publikuj), części poświęconej uczeniu się i poszukiwaniu inspiracji (Ucz się), posiada zakładkę umożliwiającą nawiązywanie kontaktów (Współpracuj), w tym szczególnie wartą uwagi część poświęconą programowi Erasmus+ Edukacja dorosłych. Jest to bezpieczne narzędzie ułatwiające realizację celów Akcji 1 i 2. Koordynatorzy i partnerzy projektów mogą z niego korzystać zarówno po to, aby nawiązać współpracę, jak i upowszechniać rezultaty projektu na poświęconym mu blogu. Narzędzie zapewnia możliwość publikowania treści dla zamkniętej grupy odbiorców oraz komunikowania się z szerszą społecznością.

Ważną zaletą platformy jest możliwość tworzenia i dołączania do społeczności praktyków (zakładka Społeczności), czyli grup otwartych, które skupiają specjalistów zainteresowanych określonymi zagadnieniami, oraz do wspomnianej wyżej przestrzeni współpracy (zakładka Współpracuj), czyli grup zamkniętych, w ramach których uczestnicy danego projektu mogą się ze sobą komunikować. Dla organizacji realizujących projekty Erasmus+ EPALE pełni funkcję kompleksowego narzędziownika wspierającego wszystkie etapy cyklu projektowego.

Platforma oferuje m.in. możliwość:

- → wyszukiwania partnerów projektowych;
- → realizacji współpracy online w ramach Przestrzeni Erasmus+;
- → prezentacji organizacji poprzez publiczne profile instytucjonalne;
- → dostępu do materiałów edukacyjnych, webinariów, podcastów i raportów;
- → udziału w dyskusjach eksperckich;
- → upowszechniania rezultatów projektów.

Rys. 2. Platforma EPALE – zakładka Współpracuj



Źródło: epale.ec.europa.eu/pl.

EPALE a trwałość rezultatów projektów

Jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed beneficjentami programu Erasmus+ jest zapewnienie trwałości rezultatów projektów oraz ich długofalowego wpływu na funkcjonowanie organizacji i społeczności lokalnych. EPALE odgrywa w tym procesie istotną rolę. Biblioteka materiałów na platformie to miejsce, w którym udostępniane są otwarte zasoby edukacyjne, materiały szkoleniowe, raporty, narzędzia dydaktyczne i inne rezultaty projektów Erasmus+. Dzięki temu wypracowane rozwiązania są dostępne dla szerokiego grona odbiorców, również po zakończeniu projektu. Korzystać z nich mogą zarówno edukatorzy, jak i uczestnicy działań edukacyjnych, co znacząco zwiększa oddziaływanie projektów i umożliwia upowszechnianie dobrych praktyk.

EPALE a obszary edukacji dorosłych prezentowane w publikacji

Niniejsza publikacja omawia wiele obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych – każdy z nich jest reprezentowany na platformie EPALE (patrz: Strony tematyczne w przewodniku poniżej).

- **Edukacja cyfrowa.** Transformacja cyfrowa i rozwój kompetencji cyfrowych to obecnie jedne z najważniejszych wyzwań edukacji dorosłych. Na platformie dostępne są liczne artykuły, materiały szkoleniowe i dobre praktyki w zakresie przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu, rozwijania umiejętności korzystania z nowych technologii oraz podnoszenia poziomu cyberbezpieczeństwa.
- **Edukacja w instytucjach kultury.** EPALE prezentuje przykłady projektów realizowanych przez instytucje kultury, a także materiały dotyczące metod pracy z osobami dorosłymi. Szczególną wartość stanowią webinaria, podcasty oraz artykuły poświęcone roli bibliotek w edukacji dorosłych, a także zagadnieniom edukacji muzealnej. Platforma pokazuje, że współczesna biblioteka nie jest wyłącznie miejscem dostępu do książek, lecz przestrzenią rozwijania kompetencji społecznych, cyfrowych, obywatelskich i kulturowych, a muzeum może być doskonałym obszarem ćwiczenia pamięci.
- **Edukacja seniorów.** Starzenie się społeczeństwa jest niezaprzeczalnym faktem. EPALE stanowi skarbnicę materiałów dotyczących edukacji międzypokoleniowej, aktywizowania osób starszych oraz wspierania ich uczestnictwa w życiu społecznym. Publikowane są tu zarówno opracowania eksperckie, jak i relacje praktyków realizujących działania edukacyjne w społecznościach lokalnych. Platforma promuje podejście, w którym seniorzy nie są jedynie odbiorcami wsparcia, lecz aktywnymi współtwórcami życia społecznego. Swoje projekty i wypracowane rezultaty prezentują na platformie również uniwersytety trzeciego wieku.
- **Edukacja dorosłych na rzecz włączenia społecznego.** Sekcja EPALE dotycząca edukacji na rzecz włączenia społecznego gromadzi materiały związane z edukacją osób z niepełnosprawnościami, migrantów, mieszkańców terenów defaworyzowanych, osób przebywających w domach pomocy społecznej oraz innych grup narażonych na marginalizację. Znajdują się tu inspirujące teksty na temat edukowania osób ze specjalnymi potrzebami, poradniki, jak projektować materiały dostępne dla wszystkich osób uczących się, a także artykuły i rozmowy o działaniach podejmowanych w instytucjach kultury opartych na podejściu włączającym.
- **Edukacja w zakładach karnych.** Szczególnym obszarem edukacji włączającej jest edukacja osób osadzonych oraz wsparcie osób opuszczających zakłady penitencjarne. Na platformie EPALE można znaleźć materiały dotyczące ich reintegracji społecznej, rozwoju kompetencji zawodowych oraz metod pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem.
- **Edukacja obywatelska.** Rozwijanie postaw obywatelskich, zaangażowania społecznego oraz kultury dialogu należy do najważniejszych wyzwań współczesnych demokracji. EPALE oferuje bogaty zbiór materiałów dotyczących wolontariatu, aktywności społecznej, rozwoju społeczności lokalnych oraz edukacji obywatelskiej. Platforma stanowi również źródło raportów, analiz i publikacji badawczych wykorzystywanych przez praktyków oraz badaczy realizujących działania edukacyjne w tym obszarze.

- **Edukacja ekologiczna.** Rosnące znaczenie transformacji klimatycznej powoduje, że tematyka prośrodowiskowa staje się jednym z kluczowych zagadnień edukacji dorosłych. Na EPALE dostępne są materiały poświęcone kształtowaniu proekologicznych postaw, projektowaniu działań edukacyjnych oraz wdrażaniu rozwiązań wspierających zrównoważony rozwój. Wśród nich można znaleźć zarówno treści przeznaczone dla edukatorów rozpoczynających swoją karierę zawodową, jak i zaawansowane analizy dotyczące trendów, wyzwań i dobrych praktyk w zakresie edukacji ekologicznej.
- **Uniwersytety ludowe i edukacja grundtvigiańska.** Ważne miejsce na platformie zajmują także zagadnienia związane z uniwersytetami ludowymi oraz edukacją inspirowaną myślą Nikolaia Frederika Severina Grundtviga, założyciela pierwszej takiej placówki kształcącej młodzież chłopską. Publikowane materiały dotyczą rozwoju społeczności lokalnych, edukacji obywatelskiej, krytycznego myślenia i budowania aktywności społecznej na terenach wiejskich. Znaczącą rolę odgrywają tu eksperci i Ambasadorzy EPALE, którzy dzielą się doświadczeniami oraz prezentują aktualne trendy w tym obszarze edukacji dorosłych.
- **Społeczność ucząca się od siebie nawzajem.** Jedną z największych wartości platformy EPALE jest możliwość uczenia się od praktyków. Konkursy, podcasty, webinaria, wywiady oraz studia przypadków umożliwiają zapoznanie się ze sprawdzonymi rozwiązaniami, wdrażanymi przez organizacje z całej Europy. Stanowią one źródło inspiracji dla nowych projektów i pomagają skutecznie odpowiadać na potrzeby dorosłych odbiorców. Na przykład edycja konkursu EPALE 2026 była prowadzona pod hasłem: „Siła uczenia się w społecznościach lokalnych" i spotkała się z dużym odzewem praktyków, którzy nadesłali bardzo inspirujące artykuły pokazujące, że edukacja dorosłych to ludzie – ich relacje, wzajemne zaufanie i gotowość do dzielenia się doświadczeniem.

Żeby umożliwić użytkownikom zapoznanie się z najbardziej wartościowymi materiałami publikowanymi na platformie, zespół redakcyjny co miesiąc dystrybuuje newsletter EPALE Polska, w którym prezentowane są inspirujące artykuły, sylwetki Ambasadorów EPALE oraz najbardziej aktywnych użytkowników platformy. Newsletter informuje również o inicjatywach realizowanych przez zespół EPALE, takich jak Forum Edukacji Dorosłych, podcasty, seminaria i webinaria tematyczne.

EPALE jako strategiczny partner edukacji dorosłych

EPALE jest jednym z najważniejszych europejskich narzędzi wspierających rozwój edukacji dorosłych. Łączy funkcje bazy wiedzy, platformy networkingowej, przestrzeni współpracy oraz kanału upowszechniania rezultatów projektów Erasmus+. W każdym z obszarów przedstawionych w niniejszej publikacji EPALE może odgrywać rolę przewodnika, partnera i źródła inspiracji. Dzięki dostępowi do doświadczeń tysięcy edukatorów z całej Europy platforma przyczynia się do podnoszenia jakości, trwałości i oddziaływania inicjatyw realizowanych w sektorze Edukacja dorosłych.

KLUCZOWE FUNKCJONALNOŚCI PLATFORMY EPALE
(kliknij, aby przejść do strony)

Erasmus+ Edukacja dorosłych

Przestrzeń Erasmus+
(dla zarejestrowanych członków EPALE)

Artykuły, aktualności i zasoby z sektora Erasmus+

Wyszukiwarka partnerów do projektów

Grupy publiczne

Dyskusje

Grupy prywatne
(tylko dla zarejestrowanych użytkowników)

Nagrania

Biblioteka materiałów

Podcasty

Strony tematyczne

Newsletter

Publikacja prezentuje przekrojowe spojrzenie na współczesną edukację dorosłych realizowaną w sektorze Edukacja dorosłych programu Erasmus+. Autorzy analizują osiem obszarów tematycznych: edukację obywatelską, ekologiczną, senioralną, włączającą, cyfrową, penitencjarną, edukację w instytucjach kultury oraz opartą na metodach stosowanych w uniwersytetach ludowych. Łączą przy tym diagnozę współczesnych wyzwań stojących przed daną grupą społeczną z gotowymi metodami nauczania, strategiami komunikacji i propozycjami warunków uczenia się. Wskazują także na rolę platformy EPALE jako przestrzeni wymiany dobrych praktyk i międzynarodowego wsparcia dla edukatorów.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, realizuje również projekty w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Równolegle prowadzi europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk, Eurydice, Europass, Euroguidance, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu.





frse
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Dofinansowane przez
Unię Europejską