

Tomasz Maliszewski (red.), *Szkoła dla życia. Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych „Szkoła dla życia”, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne ZIARNO w Grzybowie, Wieżycy – Grzybów 2016, ss. 108*

Wstęp

Danuta Danek w książce *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza* napisała: „Nie jest to książka o książkach czy wysnuta z książek, ale o doświadczeniu i wywiedziona z doświadczenia” (1996, s. 5). Tak właśnie odbieram recenzowaną pozycję, którą zapewne z rozmysłem redaktor potraktował jako przewodnik, zapraszając czytelnika w świat różnorodnego myślenia o szkole dla życia i uniwersytetach ludowych, którego wspólnym mianownikiem jest tradycja uniwersytetów ludowych, sięgająca połowy XIX wieku, a związana w głównej mierze ze spuścizną duchową Mikołaja Fryderyka Seweryna Grundtviga (1783–1872) – wybitnego duńskiego teologa, kaznodziei, historyka, pisarza i działacza społecznego (s. 7). Musimy pamiętać, że uniwersytet ludowy należy postrzegać nie tylko jako ofertę w zakresie rozwiązań organizacyjnych w obszarze edukacji dorosłych, ale także jako sposób myślenia o rozwoju, celach edukacji, relacji dorosłych uczeń i dorosły nauczyciel, podmiotowości jednostki, demokratyzacji edukacji itp. Tym samym założenie Grundtviga dotyczące szkoły dla życia pozostaje nie tylko nadal aktualne, ale także atrakcyjne. W dokumentach opracowanych na poziomie zarówno europejskim, jak i krajowym podkreśla się bowiem rolę i znaczenie edukacji całościowej. Edukacja postrzegana jest jako jedno z najważniejszych narzędzi umożliwiających rozwój i profilaktykę wykluczenia społecznego. W tym zakresie wskazuje się na znaczenie edukacji pozaformalnej, ukierunkowanej na zaspokajanie autotelicznych potrzeb jednostki związanych z edukacją i rozwojem. „Jeśli ustrój nie pozwala społecznościom lokalnym na samorządzenie się, to one nigdy nie nabiorą niezbędnych umiejętności. Uprawiania

demokracji nie można nauczyć się z książek. Niezbędne umiejętności można nabyć jedynie przez rzeczystwą, praktyczną działalność. Najlepszy ustrój nie spowoduje samorządności, gdy społeczności nie będą zdolne do jej realizacji” (Regulski 2012, s. 230).

Recenzowany przewodnik składa się z czterech części. Całość posiada bardzo esencjalistyczną formę wypowiedzi, są to np. krótkie szkice, eseje. Odczytuję je jako swoiste autonarracje, które „są narzędziem, za pomocą którego ludzie rozumieją samych siebie jako aktorów życia codziennego. Umożliwiają także rozumienie zewnętrznych zdarzeń i roli, jaką jednostka w nich odgrywa. Autonarracja porządkuje doświadczenie jednostki, czyniąc jej życie sensownym w jej oczach, ukierunkowanych i zakorzenionym w przeszłości” (Karłowski 1996; Nowak-Dziemanowicz 2006, s. 63–64).

Część I: W poszukiwaniu nowoczesnej „szkoły dla życia”

Tomasz Maliszewski w uwagach wprowadzających, i otwierającym tekście stawia tezę, że to właśnie współcześnie uniwersytety ludowe mają duże szanse, by stać się jedną z wiodących w różnych krajach instytucji edukacyjnych, umożliwiających ich obywatelom przygotowanie się do upodmiotowienia (s. 12). Jak trafnie zauważa Karl Kristian Ægidius – w zglobalizowanym świecie nie powinniśmy zapominać, że wszyscy należymy do jakiejś mniejszości kulturowej i musimy uczyć się życia razem oraz wzajemnego szanowania swoich kultur (s. 24). Następnie Gayane Minassian z perspektywy przewodniczącej Krajowej Sieci Rodziców z Bułgarii przedstawiła ideę szkół grundtvigiańskich, wskazując na fakt, że jest szansą na „wyrwanie się z totalitarnej przeszłości i uczynienie go prawdziwie demokratycznym” (s. 25). Widoczna potrzeba szukania alternatywy/szansy w szkołach dla życia dla „skostniałego” systemu edukacji w Bułgarii wymaga jednak solidności i wytrwałości oraz nadziei w sukces. Czytanie kolejnych tekstów pokazuje, że idea Grundtviga jest już zakorzeniona w Polsce. Ewa Smuk-Stratenwerth ukazuje drogę budowy Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego w Grzybnie, a Marek Byczkowski z perspektywy trzydziestoletniego doświadczenia czyni swoistą retrospekcję i konkluduje, że „Mając na uwadze nasze nieustanne poszukiwania najwłaściwszej drogi – w tym również w zakresie sposobu i zakresu wdrażania grundtvigiańskich wartości i zasad – zwykliśmy mówić o naszym Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym jako o »Uniwersytecie Ludowym w drodze«” (s. 34). Następne osiem szkiców odbieram jako opowieść o pewnej części siebie, którą jest edukacja w systemie grundtvigiańskim. Elsebeth Bak przedstawia uwagi dotyczące swojej drogi do pedagogiki

grundtvigiańskiej. Peter Mogensen, Hanne Lange Houlberg, Stefan Bietkowski, Ingrid Rasch, Bernhard Bitterwolf i Barbara Leufgen opisują swoje świadectwa wpływu idei Grundtviga na ich życia zawodowe, gdzie samoczynnie nasuwają się słowa Tomasza Morusa, że „Wprawdzie niewielka jest w każdym mieście [wsi I. S.-J.] ilość tych, którzy zwolnieni od pracy fizycznej poświęcają się wyłącznie nauce; są to oczywiście ci, u których już od dzieciństwa zauważono niezwykle zdolności, niepospolity rozum i pęd do wiedzy” (Morus 1954 s. 137).

Część II: Kompetencje kluczowe – nowe/stare wyzwania

Ta część składa się z uwag wprowadzających napisanych przez Maliszewskiego, który potwierdza, że same działania oddalone bez refleksyjnych rządów będą skazywane w większości na klęskę. To właśnie dwa kolejne teksty w tej części przedstawione są jako jedno z wielu propozycji, w których określono pewien zespół kompetencji powiązany z umiejętnościami podejmowania działania, które korelują z obowiązkami i ideami w odgórnych programach Unii Europejskiej. Sulisława Borowska i Monika Rolbiecka w swoim tekście pytają o kluczowe kompetencje i o umiejętności rzetelnego działania zbudowanego na kompetencjach osobistych, zawodowych i społecznych, jak również metodycznych – które pozwolą na stworzenie jedynej niepowtarzalnej właściwości każdego człowieka. Uważam, że tekst byłby cenniejszy, gdyby autorki odniosły się do prakseologii opisywanej przez m.in. Tadeusza Kotarbińskiego. Zamykającym tę część szkicem jest artykuł Smuk-Stratenwerth, która stara się odnaleźć wspólny mianownik między kluczowymi kompetencjami a pedagogiką uniwersytetów ludowych, pisząc, że „kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia” (Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady 18-12-2006, cyt. za: Smuk-Stratenwerth 2016, s. 55). To właśnie – jak autorka wskazała – uniwersytety ludowe skutecznie pomagają swym słuchaczom w nabywaniu kompetencji określanych jako kluczowe, co wskazuje na umiejętność łączenia odgórnych idei z oddolnym działaniem. Szkoda, że szersze grono decydentów i nauczycieli nie wykazuje zrozumienia owej istoty, którą podkreślają pasjonaci.

Cześć III: Współczesna „szkoła dla życia”

Zamysł *Przewodnika po współczesnych uniwersytetach ludowych* „Szkoła dla życia” od przedstawienia idei, przez próbę określenia kompetencji, aż do tzw. dobrych praktyk, w niniejszym przewodniku zostały zilustrowane w kilkunastu odsłonach. Część trzecia to przykłady dobrych praktyk wpisane w tematykę „Współczesna Szkoła dla życia”.

W podrozdziale 3.1. Uniwersytety ludowe zostały zilustrowane uniwersytety ludowe i ich różnorodne kierunki działań podejmowanych obecnie w Danii, Niemczech, Polsce i w Szwecji. Karsten Thorborg, przedstawiając Bornholmski Uniwersytet Ludowy, ukazuje, że kluczową wartością jest to, że jednostka poprzez bezpieczne i inspirujące środowisko oświatowe może pogłębić swoją wrażliwość, uwolnić wyobraźnię i kreatywność, wyostrzyć krytyczny i realistyczny osąd oraz doświadczyć odpowiedzialność za wspólnotę (s. 63). Natomiast Monika Wolańska z Uniwersytetu Ludowego Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej, prezentuje rękodzieło artystyczne, jako ginący zawód, zachęcając tym samym czytelnika do rozwijania i odkrywania swoich pasji. Sulisława Borowska opisuje Kaszubski Uniwersytet Ludowy z perspektywy wędrownego uniwersytetu ludowego, w którym to właśnie seniorzy przemierzają region Kaszub, starając się „zarażać” pasją aktywnego życia na emeryturze nie tylko równolatków, ale i stając się przykładem dla młodszych pokoleń. Wszystkie ukazane tzw. dobre praktyki są istotnym wkładem w rozwój idei. Należy jeszcze wymienić tekst Bernharda Bitterwolfa, który przedstawia Szwabską Szkołę Rolniczą z Bad Waldsee w Niemczech. „Ponad połowa kursów i różnorodnych innych działań placówki związana jest z rolnictwem bądź życiem na farmie” (s. 77). Przedstawione w tej części „dobre praktyki” dzięki swojej metodyce pracy i formule organizacyjnej placówki doskonale współpracują z różnymi innymi podmiotami oświaty, kultury, nauki jak i polityki. W podrozdziale 3.2. Inne formy „szkoły dla życia” uwzględnione zostały inspirujące alternatywne formy kształcenia. Pierwszą z nich opisał Reto Ingold w tekście pt. *Szkolenia biodynamiczne w Szwajcarii – droga dla przyszłych rolników*, stwierdzając, że „W dziedzinie biodynamiki wszystko zostało po prostu wymyślone na nowo: pozycja rolnika, stosunek do ziemi i krajobrazu, sposób radzenia sobie z roślinami, zwierzętami i ludźmi, aż po rynek i relacje z klientami – wszystko zostało uchwycone w świeży sposób, który zapewnia zupełnie nowe podejście” (s. 87). Dimka Haytowa, opisując Społeczne Centrum Kultury w Jawronie w Bułgarii, zwraca uwagę, że jako instytucja publiczna wprowadza małymi krokami ideę Grundtviga. Przede wszystkim kształtując różnorodne kom-

petencje przydatnych jej mieszkańcom we współczesnym świecie. Zamykając tę część tekst Ukraińskie echa myśli Grundtviga: Zachodnioukraińskie Centrum Zasobów Levko Dovgana, daje czytelnikowi możliwość odczucia szerokich możliwości idei grundtvigańskiej, której misją jest promowanie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego poprzez wspieranie lokalnych inicjatyw, gdzie dobre praktyki ukazują wyłaniający się obraz wielowątkowej i wieloaspektowej działalności, społecznie użytecznej.

Część IV: Epilog

Ostatnią część pracy zamyka „Epilog”, w którym odnajdujemy niezwykle cenny dekalog nauczyciela uniwersytetu ludowego stanowiący podsumowanie całości pracy. Chociażby „przykazanie” pierwsze „Poznaj ćwierć setki opowiadań na pamięć” pokazuje wartość bycia owym przewodnikiem/ tłumaczem w życiu człowieka, bo dzięki opowieściom świat staje się bliższy i bardziej przyjazny w niełatwej drodze do samokształcenia. Istotne jest również hasło dziewiąte „Kochaj życie i miej chęć zmieniania świata” i dziesiąte „Zaszczepiaj wśród wychowanków postawy obywatelskie”. Epilog kończy się słowami Grundtviga „w naszym dorosłym życiu nie dotrzemy dalej, niż wolno nam było marzyć w naszej młodości” (s. 106).

Zakończenie

Celem autorów było zgromadzenie takiego zespołu autorów, którzy działalność uniwersytetów ludowych oświetlają z różnych perspektyw. Niniejsza książka jest więc efektem namysłu nad przeszłością, terażniejszością i przyszłością uniwersytetów ludowych, prowadzonego w różnych kontekstach. Uniwersytet ludowy, jak widać po zawartości treściowej książki, pozostaje atrakcyjnym przedmiotem badań dla reprezentantów wielu krajów i dyscyplin z obrębu nauk społecznych i humanistycznych. Sama tematyka recenzowanej pozycji, zaproponowana przez współautorów przewodnika oscyluje wokół idei filozoficznych, haseł społecznych tworzących pewnego rodzaju formułę edukacyjną opartą na koncepcji Grundtviga. Oryginalne idee i przemyślenia tego wybitnego duńskiego teologa, kaznodziei, historyka, pisarza i działacza społecznego stanowiły główne źródło inspiracji dla duńskiej pedagogiki, która rozprzestrzeniła się na inne kraje. I to owo ukazywanie rozprzestrzenianie się dobra jest ogromną wartością dodaną tej książki.

Izabela Symonowicz-Jabłońska

Bibliografia

- Danek D. (1996), *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Regulski J. (2012), *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 3: *Ekspertyzy*, red. B. Galwas, L. Kuźnicki, Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Karłowski M. (1996), *Epizody i tożsamość*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4 (40).
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006), *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” nr 4.
- Morus T. (1954), *Utopia*, PAX, Warszawa.